



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**FİNANS SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burhan ARSLAN

İstanbul, 2015



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**FİNANS SEKTÖRÜNDE ÇALIŞAN İŞGÖRENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
UYGULAMALARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burhan ARSLAN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR**

İstanbul, 2015

ONAY



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Finans... Rektörlük... Çalışan... İşletmeler... Ahmed...
İ.G... Eğitim... Uygulama... Araştırma... İktisat... İktisat... İktisat...
(... İstanbul... M. Arslan...)

Ad-Soyad: Burhan ARSLAN

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERGİL

Üye: Prof. Dr. Halil EKŞİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmed KATILMIŞ

Onay Tarihi: 02.07.2015

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
İÇİNDEKİLER	ii
SİMGELER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.2.1. Finans Sektöründeki Hizmet İçi Uygulamalarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesinin Amaçları.....	4
1.2.2. İşgörenlerin Finans Sektöründeki Hizmet İçi Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi ile İlgili Amaçlar	5
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıltılar	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. Finans Kavramı (Finansal Sistem ve Unsurları)	8
2.2. Finansal Piyasalar	9
2.2.1. Organizasyon Yapısına Göre Finansal Piyasalar	10
2.2.1.1. Organize (Örgütlenmiş) Finansal Piyasalar	10
2.2.1.2. Organize Olmayan (Örgütlenmemiş) Finansal Piyasalar	10
2.2.2. Vadeye Göre Finansal Piyasalar	11
2.2.2.1. Para Piyasaları.....	11
2.2.2.2. Sermaye Piyasaları	11
2.2.3. Finansal Aracı Durumuna Göre Finansal Piyasalar	12
2.2.3.1. Birincil Piyasalar	12
2.2.3.2. İkincil Piyasalar.....	12

2.3. Finans Sektörü Aracı Kurumları	13
2.3.1. Mevduat Kabul Eden Finansal Aracılar	13
2.3.1.1. Bankalar	14
2.3.1.1.1. Bankacılığın Tanımı ve Tarihi Gelişimi	14
2.3.1.1.2. Bankaların Görevleri	15
2.3.1.1.3. Türüne Göre Bankalar	16
2.3.1.1.3.1. Mevduat (Ticaret) Bankaları	16
2.3.1.1.3.2. Katılım Bankaları.....	18
2.3.1.1.3.3. Yatırım ve Kalkınma Bankaları.....	19
2.3.2. Mevduat Kabul Etmeyen Finansal Aracılar	19
2.3.2.1. Menkul Kıymet Yatırım Fonları	19
2.3.2.2. Finansal Kiralama (Leasing) Şirketleri	20
2.3.2.3. Sigorta, Reasürans ve Emeklilik Şirketleri.....	21
2.3.2.3.1. Sigorta Şirketleri	21
2.3.2.3.2. Reasürans Şirketleri.....	22
2.3.2.3.3. Emeklilik Şirketleri	23
2.3.2.4. Faktoring Şirketleri	23
2.3.2.5. Finansman Şirketleri	24
2.3.2.6. Yatırım Ortaklıkları.....	25
2.3.2.6.1. Menkul Kıymet Yatırım Ortaklıkları	25
2.3.2.6.2. Gayrimenkul Yatırım Ortaklıkları.....	25
2.4. HİZMET İÇİ EĞİTİM	27
2.4.1. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar	27
2.4.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları	31
2.4.3. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri	32
2.4.3.1. Eğitimde Süreklilik İlkesi.....	33
2.4.3.2. Fırsat ve İmkân Eşitliği İlkesi.....	34
2.4.3.3. Etkin Katılım İlkesi	34
2.4.3.4. Planlılık İlkesi	35
2.4.3.5. Yararlılık İlkesi	36
2.4.4. Hizmet İçi Eğitimin Yararları.....	37
2.4.4.1. İşletmeye Yararları.....	37
2.4.4.2. İşgörenlere Yararları	37
2.4.5. Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu	38
2.4.5.1. Eğitim Kurulu ve Eğitim Birimi	39
2.4.5.2. Eğitim Uzmanları.....	39

2.4.6.Hizmet İçi Eğitimde Planlama.....	39
2.4.6.1.Hedeflerin Belirlenmesi	40
2.4.6.2.Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	40
2.4.6.2.1.Örgüt (İşletme) Analizi.....	42
2.4.6.2.2.İş Analizi.....	43
2.4.6.2.3.İşgören Analizi.....	44
2.4.6.3.Eğitim Türlerinin ve Yöntemlerinin Belirlenmesi.....	44
2.4.7.Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları	44
2.4.7.1. İş Başında Eğitim.....	45
2.4.7.1.1. Yönetici Gözetiminde Eğitim	46
2.4.7.1.2. Yönlendirme (Formen Aracılığı) Yöntemi ile Eğitim.....	47
2.4.7.1.3. Yetki Göçerimi (Yetki Devri) ile Eğitim.....	47
2.4.7.1.4. Takım Çalışması ile Eğitim	48
2.4.7.1.5. Oryantasyon (İşe Alıştırma) Eğitimi	49
2.4.7.1.6. Rotasyon (İş Değiştirme) Eğitimi	51
2.4.7.1.7. Staj Yoluyla Eğitim	51
2.4.7.2. İş Dışında Eğitim	52
2.4.7.2.1. Vak'a Çalışmaları (Örnek Olay Yöntemi).....	52
2.4.7.2.2. Sunuş Yöntemleri (Düz Anlatım-Görsel İşitsel Teknik).....	53
2.4.7.2.3. İşletme Oyunları Yöntemi	54
2.4.7.2.4. Rol Oynama Yöntemi.....	55
2.4.7.2.5. Simülasyonla Eğitim	55
2.4.7.2.6. Duyarlık Yöntemi (T-Grup Eğitimi)	56
2.4.7.3. Teknoloji Destekli Eğitim	57
2.4.7.3.1. Uzaktan Eğitim.....	58
2.4.7.3.2. Bilgisayar Destekli (Temelli) Eğitim	59
2.4.7.3.3. Multimedya (Çoklu Ortam) ile Eğitim	60
2.4.8.Hizmet İçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	61
2.4.8.1.Eğitimde Değerlendirme Türleri.....	62
2.5.TUTUM VE TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	64
2.5.1.Tutum.....	64
2.5.1.1.Tutum Kavramı.....	65
2.5.1.1.1.Tutumların Temel Özellikleri	65
2.5.1.2.Tutumların Bileşenleri (Öğeleri)	66
2.5.1.2.1.Zihinsel (Bilişsel) Öğe.....	67
2.5.1.2.2.Duygusal Öğe.....	68

2.5.1.2.3.Davranışsal Öge	68
2.5.1.3.Tutumların Oluşması.....	69
2.5.1.4.Tutumların Değişmesi	70
2.5.1.5.Tutum Kuramları	70
2.5.1.5.1.Öğrenme Kuramları.....	71
2.5.1.5.2.Sosyal Yargı Kuramı	71
2.5.1.5.3.Tutarlılık (Denge) Kuramı	71
2.5.1.5.4.İşlevsel Kuramlar	72
2.5.1.6.Tutum ve Davranış İlişkisi	73
2.5.2.Tutumların Ölçülmesi	75
2.5.2.1.Tutum Ölçekleri	75
2.5.2.1.1. Likert Tipi Tutum Ölçeği (Toplam Derecelendirme Ölçeği)	77
2.5.2.1.2. Thurstone Ölçeği (Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği)	78
2.5.2.1.3. Bogardus Ölçeği (Toplumsal Uzaklık Ölçeği)	79
2.5.2.1.4. Osgood Ölçeği (Duygusal Anlam Ölçeği).....	80
2.5.2.1.5. Guttman Ölçeği (Birikimli-Yığışımlı Ölçekleme Tekniği)	80
BÖLÜM III	82
YÖNTEM	82
3.1.Araştırmanın Modeli.....	82
3.2.Evren ve Örneklem	82
3.2.1.Evren	82
3.2.2.Örneklem	83
3.3.Veri Toplama Araçları	83
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	83
3.3.2.Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği	83
3.3.2.1.Tutum Ölçeği Maddelerinin Oluşturulması.....	85
3.3.2.2.Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması	87
3.3.2.2.1. Geçerlik Analizleri	87
3.3.2.2.2. Güvenirlik Analizleri	88
3.3.2.3.Ölçeğin Alanda Uygulanması	89
3.4.Verilerin Toplanması	89
3.5.Verilerin Çözümlemesi	89
BÖLÜM IV	92
BULGULAR.....	92
4.1.Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular	92
4.1.1.Ölçeğin Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular	92

4.1.2.Ölçeğin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular	97
4.2.Araştırma Grubunun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular	101
4.3. Araştırma Grubunun Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların demografik değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan İstatistikî Testlere İlişkin Bulgular ..	105
BÖLÜM V	128
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	128
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	128
5.1.1. İşgörenler İçin “Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği” Geliştirilmesi ile İlgili Sonuçlar	128
5.1.2. Finans Sektöründe Çalışan İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarına Ait Sonuç ve Tartışmalar	129
5.2. ÖNERİLER.....	135
5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	136
5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler	136
EKLER	137
KAYNAKLAR	140

SİMGELER LİSTESİ

\bar{x}	Aritmetik Ortalama
α	Cronbach Alpha Güvenirlik Düzeyi
N	Birey Sayısı
f	Frekans
P	Manidarlık Düzeyi
Sh	Standart Hata
ss	Standart Sapma
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

BDDK	Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu
BES	Bireysel Emeklilik Sistemi
BİST	Borsa İstanbul
BKZ	Bakınız
FHİETÖ	Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği
HİE	Hizmet İçi Eğitim
SPK	Sermaye Piyasası Kurulu
TBB	Türkiye Bankalar Birliği
TCMB	Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası
TKBB	Türkiye Katılım Bankaları Birliği
TMSF	Tasarruf Mevduatı Sigorta Fonu
TSRESB	Türkiye Sigorta Reasürans ve Emeklilik Şirketleri Birliği
TTK	Türk Ticaret Kanunu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkiye'de Faaliyet Yürüten Mevduat Bankaları	17
Şekil 2. Genel Olarak Eğitim Şeması	28
Şekil 3. İhtiyaç Belirleme Yöntemlerinin Avantaj ve Dezavantajları.....	42
Şekil 4. İşbaşı Eğitim Prensipleri	45
Şekil 5. Takım Performansı Bileşenleri.....	49
Şekil 6. Kirkpatrick Modelinde Değerleme Seviyeleri	63
Şekil 7. Biliş-Duygu-Davranış Modeli.....	67
Şekil 8. Nedene Dayalı Eylem Modeli	74
Şekil 9. Likert Tipi Ölçeklerde Seçenekler.....	78

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4.1. KMO and Bartlett's Testi Değerleri.....	93
Çizelge 4.2. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları	93
Çizelge 4.3. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi	95
Çizelge 4.4. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler	96
Çizelge 4.5. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları.....	97
Çizelge 4.6. Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	98
Çizelge 4.7. Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları	98
Çizelge 4.8. Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	100
Çizelge 4.9. Test –Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	101
Çizelge 4.10. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	101
Çizelge 4.11. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102
Çizelge 4.12. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	102
Çizelge 4.13. Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	102
Çizelge 4.14. Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	103
Çizelge 4.15. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	103
Çizelge 4.16. Çalışılan Teşkilat Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	103
Çizelge 4.17. Çalışma Alanı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Çizelge 4.18. Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	104
Çizelge 4.19. En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	104
Çizelge 4.20. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam ve Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama, Eğitimden Beklenti ve Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	105
Çizelge 4.21. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.22. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.23. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.24. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	107
Çizelge 4.25. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107

Çizelge 4.26. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Çizelge 4.27. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Çizelge 4.28. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.29. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.30. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	110
Çizelge 4.31. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	110
Çizelge 4.32. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	110
Çizelge 4.33. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.34. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.35. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.36. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.37. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.38. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	113
Çizelge 4.39. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Çizelge 4.40. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
Çizelge 4.41. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115

Çizelge 4.42. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.43. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Çizelge 4.44. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	116
Çizelge 4.45. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Çizelge 4.46. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Çizelge 4.47. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118
Çizelge 4.48. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.49. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.50. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.51. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
Çizelge 4.52. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Çizelge 4.53. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Çizelge 4.54. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121
Çizelge 4.55. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	121
Çizelge 4.56. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4.57. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	122

Çizelge 4.58. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	123
Çizelge 4.59. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Çizelge 4.60. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Çizelge 4.61. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	125
Çizelge 4.62. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	125
Çizelge 4.63. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Çizelge 4.64. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Çizelge 4.65. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	127

ÖNSÖZ

Bu araştırma, finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ilinde faaliyet yürüten mevduat bankalarında gerçekleştirilmiştir.

Literatürün incelenmesi sonucunda, Türkiye’de finans sektöründe uygulanan eğitimlere yönelik işgörenlerin tutumlarının ne düzeyde olduğunu yoklayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, İlgili sektördeki eğitim organizasyonlarına ve bu alanda yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağını umuyorum.

Araştırma süreci boyunca her zaman varlığını hissederek motive olduğum, tüm yoğunluğuna rağmen ihtiyaç duyduğum her anda bilgi, tecrübe ve görüşlerine başvurduğum değerli danışmanım, derslerini keyifle takip ettiğim saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr Mustafa OTRAR’a; benimle aynı heyecanı paylaşarak araştırmanın her aşamasında tecrübesini paylaşan değerli öğretmen arkadaşım Ferhat Süleyman ARGİN’a;

Tutum ölçeği geliştirme sürecinde uzman görüşlerine başvurduğum tüm akademisyenlere; Literatür taraması için her türlü imkânı sunan Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Kültür Üniversitesi’ne;

Örnekleme ulaşmamda büyük katkıları olan; kamu, özel ve yabancı sermayeli mevduat bankalarında çalışan değerli yöneticilere ve araştırmaya katılan değerli bankacılara çok teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca emeklerini ve desteklerini esirgemeyen aileme ne kadar çok teşekkür etsem azdır. Bu çalışmayı anneme ve babama ithaf ediyorum.

ÖZET

Eğitim kavramı; geçmişten günümüze kadar informal ya da formal şekliyle önemini korumuştur. İnsan doğumdan itibaren tüm yaşamı boyunca istedik ya da istenmedik şekilde eğitime maruz kalmaktadır. Aldığı eğitimler neticesinde oluşan becerileri ve davranışları hayatının şekillenmesine etki etmektedir.

Bu araştırma da örgün eğitim süzgecinden geçmiş ve çalışma hayatına atılmış bireylerin eğitim süreciyle ilgilidir. Hizmet içi eğitim olarak nitelendirilen eğitimin bu boyutunda, finans sektöründeki uygulamalar ele alınmıştır. Finans sektörü alt sektörleri ile birlikte tanıtılmış olup, araştırmanın uygulama aşaması ise İstanbul ilindeki mevduat bankalarında yapılmıştır.

Finans sektörü, hizmet içi eğitim ve psikoloji biliminin konusu olan tutum kavramları sentezlenerek; “finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi” konusu ortaya çıkarılmıştır.

Türkiye’de kurumsal yapıya sahip olan ve en yaygın banka türü olan mevduat bankaları; günümüz koşullarında birçok fonksiyona sahiptir. Hem kamu hem de özel sektöre ait mevduat bankaları bulunmaktadır. Bu bankalarda hizmet içi eğitim uygulamalarına önem verilmekle birlikte, eğitim uygulamaları kurumsal yapılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Mevduat bankalarındaki hizmet içi eğitim uygulamaları; işbaşında eğitim, iş dışında eğitim ve teknoloji destekli eğitim başlıkları altında işgörenlere sunulmaktadır.

Genel itibariyle kurumsal işletmeler; çalışanlarının, bilgi, beceri ve donanımlarını geliştirmek amacıyla eğitim faaliyetlerine belli bir zaman ve bütçe ayırmaktadırlar. Dolayısıyla, eğitimlerin işe verimli bir şekilde yansıtılması hedeflenmektedir. Bu noktada karşılaşılan soru şudur: “Verilen eğitimlere karşı işgörenlerin tutumu ne düzeydedir?”. Kuşkusuz bu sorunun cevabı alınan eğitimlerin işe yansıtılabilirliğinin ve verimliliğinin göstergesidir. Bu araştırmada, seçilen örneklemdaki işgörenlerin, hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda araştırmının tam olarak amacını karşılayan bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu sebeple finans sektöründeki eğitim uygulamalarına yönelik işgören tutumlarını ölçen bir tutum ölçeği geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili tutumu yokladığı düşünülen 83 madde oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli kapsam geçerlik analizleri yapılarak 33 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 madde tek form halinde birleştirilmiş ve 276 mevduat bankası çalışanına uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan temel bileşenler ve faktör analizleri sonucunda toplam varyansın %46,389'unu açıklayan 3 faktörlü 43 maddeden oluşan beşli likert tipi modeline uygun bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Güvenirlik analizlerinde ölçeğin tümü için Cronbach $\alpha_T = ,90$; alt boyutlar için ise Cronbach $\alpha_{min} = ,76$ Cronbach $\alpha_{max} = ,94$ olarak hesaplanmıştır. Madde toplam ve madde kalan analizleri sonucunda madde korelasyonlarının anlamlı ve maddelerin ayırt edici oldukları saptanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra ölçeğin uygulanması, İstanbul ilindeki mevduat bankalarında çalışan 303 işgörenin katılımıyla, Temmuz 2014- Aralık 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki form halinde düzenlenmiştir (1-Kişisel Bilgi Formu, 2- Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği). Örneklem grubundan elde edilen puanlar ile demografik değişkenler karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgularla mevduat bankalarında çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, bağlı bulunulan kurumsal teşkilat yapısı, çalışma alanı ve unvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından işgörenlerin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ancak sadece eğitsel yalıtılmışlık alt boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu belirlenmiştir.

İşgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının; medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutları açısından farklılık gösterdiği; eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık göstermediği ancak eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu açısından farklılık gösterdiği; çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılık göstermediği ancak eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yine araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının en çok katılım sağlanan eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İi Eğitim, Finans Sektörü, Mevduat Bankaları, Tutum, Tutumların Ölçülmesi, Tutum Öleği

ABSTRACT

The term of education keeps its importance from past to the present either its informal or formal structure. After their birth, people are exposed to education during their lives whether it is a terminal behavior or not. The skills and behaviors consist of the education shape the lives of people.

This research concerns with the education process of the people who have completed their education process and started to work. In this extent of education called in service training, the applications in finance sector are dealt with. The sector of finance is introduced with its sub-sectors and the application part of the research is performed at the deposit banks in the province of Istanbul.

By synthesizing the terms of attitude as a subject of the sector of finance, in service training and the science of psychology; “The examination of attitudes of the employees in finance sector to the in service training applications” has been found out.

Having a corporate structure and being most spread kind of banks in Turkey, deposit banks have many functions in current conditions. There are both public and private deposit banks. They attach importance to in service training applications and it shows variety by their corporate structures. In service training applications in deposit banks are presented to the employees under the titles of on-the-job education, off-the-job education, and technology aided education.

In general, corporate businesses allocate time and financial resources for educational activities to develop the tacit knowledge, skill and capabilities of their employees. Thus, it is aimed that these education applications must be reflected to the work efficiently. In this point, the question is: “What is the degree of employee attitude to the given education?”. Undoubtedly, the answer of this question is the indicator of reflection ability and efficiency of these education applications to the work. In this research, it is aimed to determine what the degree of attitude of selected employees to the in service training is.

As a result of literature review conducted, no attitude scale that meets the exact purpose of this research has been found. Therefore, a need to develop an attitude scale that measures

the employee attitude to education applications in the finance sector has emerged. In this respect, 83 articles that is thought to examine concerning attitude have been created and presented to an expert opinion. After gathering the expert opinions, necessary extent validity analysis has been done and 33 articles have been removed. The rest 50 articles are combined and, as a form, it is applied to 276 deposit bank employee. As a result of factor analysis and basic components acquired through data gathered, an attitude scale that is relevant to five point Likert scale and that has 43 articles with 3 factors is obtained and explained %46,379 of total variance. In reliability analysis, for overall scale Cronbach $\alpha_T=$,90 is used and for lower dimensions Cronbach $\alpha_{min}=,76$ Cronbach $\alpha_{max}=,94$ is applied. As a result of total article and remaining article analysis, it is observed that article correlations are meaningful and distinctive.

Application of scale after validity and reliability study is implemented between July 2014 and December 2014 with an attendance of 303 employees working in different deposit banks located in Istanbul. Research has been prepared as two forms. (1- Personal Information Form, 2- Financial In Service Training Attitude Scale) Points gathered from sample group has been compared with demographic variables. As a result of findings obtained from the research, the attitude of employees that work in deposit banks towards in service training applications is determined as positive.

According to the findings obtained from the research, it is determined that attitudes of employees in finance sector to the in service trainings show no meaningful difference by means of variances such as sex, professional seniority, present corporate organization structure, working area, and title. By means of age variety, there is no meaningful difference in the attitudes of employees but it is determined that the scores gained from only the sub-dimensions of educational status of being isolated show important difference in age variety.

It is also determined that the attitudes of employees to the in-service trainings show no difference by means of marital status but in terms of expectations from the education and sub-dimensions of educational status of being isolated, there are differences; there is no difference by means of educational grade variance but there are differences in terms of sub-dimensions of educational status of being isolated; there is no difference by means of

the ownership of the corporation but there are differences in terms of sub-dimensions of educational status of being isolated.

Again, as the result of research findings, there is a big deal of difference in the attitudes of employees working in the finance sector to the in service training applications by means of the type of most attended education variance.

Key Words: In-Service Training, Finance Sector, Deposit Banks, Attitude, Scale of Attitudes, Attitude Scale.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

Örgün/yaygın eğitim kademelerini bitirmiş olan ve iş hayatına adım atan bireyler, çalışmaya başladıkları alanın gerektirdiği yetkinliklere çoğu zaman tamamıyla sahip olamamaktadırlar. Bunun sebebi, daha çok okullarda uygulamaya ağırlık verilmediği şeklinde görülse de, bu durumu okulla sınırlandırmak mümkün değildir.

Akademik eğitimin çalışma hayatının ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalmasının bazı nedenleri şöyle sıralanabilir: sektörel farklılıklar, iş çeşitliliği, işletme kültürü, okulda alınan eğitimin çağın gerekliliklerine yetmemesi, değişen ve gelişen teknolojiye uyum sağlama ve rekabet etme gücüne sahip olma durumu olarak çoğaltmak mümkündür. Bu sorunların aşılması için işletmeler personeline hizmet içi eğitim imkanları sunmaktadır. Personele henüz yetki ve sorumluluk verilmeden önce bu eğitimlere başlanmakta, işletmeye ve çalışma alanına hazırlanması sağlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim faaliyetlerine son verilmemekte olup aksine işletmede var olduğu müddetçe eğitime tabi tutulmaktadır.

“Eğitim en kısa anlatımla bir değişim sürecidir. Bu değişim bireylerin bilgi, düşünce, yetenek ve davranışlarında görülen gelişimdir. İşletmeler canlı bir organizma gibi sürekli dinamik bir değişim süreci yaşarlar. Bu değişim ekonomik, sosyal, teknolojik ve organizasyonel alanda gerçekleşirken değişime uyarlanmanın en geçerli yolu sürekli ve planlı bir eğitimidir” (Sabuncuoğlu, 2011).

Değişen demografik ve ekonomik koşullara karşı işletmeler varlıklarını korumak, uyum sağlamak ve kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Bu uyum süreci sadece işletmenin mali

yapısını, teknolojisini güçlendirmekle yeterli olmayıp, işletmenin sürdürülebilir verimliliğinin temel unsuru olan insan sermayesinin (insan kaynağının) geliştirilmesi ile olanaklıdır. Değişime uyum sağlayamayan bir işletmenin gerileme sürecine girmesi kaçınılmazdır.

“Her gün yeni bir buluşla karşılaşan işletmelerde, yeniliğe uyanlar kendilerini değiştirebilirken, yenilikleri takip edemeyen birçok işletme geri kalmaktadır. Bu durumda işletmeler, dünün buluşlarıyla ilgilenmekten çok kendilerini nasıl yenileyebileceklerini düşünmek zorunda kalmaktadırlar. Yirmi birinci yüzyılda bütün dünyada hızla değişen sosyal ve ekonomik yaşam ile teknoloji, iletişim ve ulaşım araçlarındaki hızlı gelişmeler bütün işletmeleri etkilemiş ve işletmelerin “iyi yönetim”, “eğitilmiş personel” ve “uzman yönetici” ihtiyacını artırmıştır (Ar, 1986’den akt: Aydınlı ve Halis, 2004).

“İşletmeler; çağımızdaki hızlı teknolojik gelişmelerin gerisinde kalma korkusunu ortadan kaldırmak için, yönetici, personel ve diğer niteliklerdeki bütün işgörenlerini mevcut değişimler karşısında eğitmek ve onları geleceğe hazırlamak gerekliliğini hissetmek zorunda kalacaklardır. Çünkü rakip firmaların bu fırsatları kendilerinden önce değerlendirmesi, rekabet yarışında kolay bir şekilde aşılmayacak engeller meydana getirecektir. Bu engellerin aşılabilmesi, zamanında ve yerine göre düzenlenen eğitim programları ile sağlanabilir” (Aydınli ve Halis, 2004).

Şirketler yeni teknolojiler, bilginin hızlı gelişimi, işletmelerin küreselleşmesi ve e-ticaretin gelişimi nedeniyle büyük değişimlerden geçmektedir. Tüm şirketler işgücünü çekmek, elde tutmak ve motive etmek için bazı adımlar atmak zorundadır. Eğitim bir lüks değil, şirketlerin yüksek kaliteli ürün ve hizmet sunarak küresel ve elektronik pazarlarda yer alabilmeleri için bir gerekliliktir! Eğitim çalışanları yeni teknolojileri kullanmaya, sanal takımlar gibi yeni çalışma sistemlerinde çalışmaya ve farklı kültürel geçmişlere sahip olabilecek meslektaşlar veya müşterilerle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya hazırlar (Noe, 2008).

Tüm bunlardan hareketle işletmeler açısından eğitim faaliyetlerinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Eğitime önem verilmesi ve işgörenlere çeşitli programlar dahilinde

eğitim imkanlarının sunulması, bu faaliyetlerin verimli olmasını sağlamalıdır. Bu noktada karşımıza çıkan eğitimi etkileyen faktörlerden biri de iřđörenlerin tutumlarıdır. İşletmelerin en zengin sermayesi olan iřđörenlerin tutumları eğitimlerin verimliliğinde temel unsurdur. Eğer sunulan eğitimler iřđörenlerin olumlu tutumlarıyla desteklenirse hedeflere ulaşmak daha kolay olacaktır.

Tutumun bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koyma, davranış göstermeye hazır olma durumu (Tutar, 2013) olduğu dikkate alınırđa; işletmelerdeki eğitim faaliyetlerinde iřđörenlerin eğitim uygulamalarına, eğitim veren kişilere, eğitimlerde kullanılan nesnelere, kısacası fiziksel ve sosyal çevreye karşı geliştirdikleri tavrın belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır.

İřđörenlerin (personelin) hizmet içi eğitim uygulamalarına olumlu tutum sergilemeleri, onlara sunulan eğitim imkânlarının daha etkili olmasına yol açacaktır. Etkili eğitim faaliyetleri de hem kişisel gelişime hem de kurumsal verimliliğe katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda iřđörenlerin eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.2. Amaç

Eğitimin amacı; eğitim programlarının temelindeki bilgi, beceri ve davranışlara personelin sahip olması ve onların günlük faaliyetlerinde bunlara başvurmalarıdır. Son zamanlarda rekabet etme avantajı kazanmada, eğitimin temel beceri geliştirilmelerden daha fazla dikkate alındığı doğrulanmıştır. Yani, eğitim rekabet avantajı sağlamada kullanıldığında, entelektüel sermayeyi yaratma yolu olarak gösterilmelidir. Entelektüel sermaye; temel becerileri (birinin işini yerine getirmesi için gereken becerileri), gelişmiş becerileri (diğer personelle bilgiyi paylaşmada teknolojiyi kullanma gibi), kendi kendine motive olmuş yaratıcılığı ve üretim sisteminin veya müşterinin anlaşılmasını içerir (Noe, 2008).

Tekin (1999)'e göre entelektüel sermaye; ekonomik ve sosyal yapıların ıktıları üzerinde etkili olan kaynağı, bilgi, enformasyon, müşteri ilişkileri ve dış dünya ile kurulmuş olan sosyal ađ ile, bu görünmez değerlerin çıktılar üzerindeki etkisini belirleyen altyapı, süreç ve istemlerin bütününü oluşturmaktadır. Özellikle bilginin geniş kullanımını gerektiren

işlerde, çalışan personelin hizmet veya ürün geliştirme sistemini anlaması kadar ürünü değiştirmede veya müşteriye hizmet etmede bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanmasını ve bilgiyi paylaşmasını gerektirmektedir (akt: İnce, 2002).

“Bilim ve teknolojideki gelişmeler, her meslekte yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmeyi ve çalışanların bu konularda yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bilgi toplumunda örgütler artık çalışanlarında çok yönlü beceri sahibi, karmaşık örgüt içi ve dışı ilişkileri kavrayabilen yeterlilikler ve etkili takım çalışmasına uyma yeteneği aramaktadır” (Aytaç, 2014).

Hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can, Akgün vd., 1998).

“Hizmet içi eğitim programları ile yetiştirilen personelin davranışlarında istenen yönde değişimler sağlanması veya var olanların dışında yeni davranışlar kazanmalarındaki başarı bir bakıma programın amaçlarına ulaşmasını etkileyecek ve programlar hakkında verilecek kararın bir kanıtı olacaktır” (Erki, 1988) . Dolayısıyla işgörenlerin eğitime ilişkin tutumları eğitim programlarının amaçlarına ulaşip ulaşmaması noktasında etkileyici bir unsur olacaktır.

Bu çalışmanın amacı; finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu tespit etmek, ilgili alanda çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarına etki eden faktörleri belirleyerek, olumsuz etkide bulunan faktörleri ortadan kaldıracabilecek öneriler sunmaktır. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Finans Sektöründeki Hizmet İçi Uygulamalarına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesinin Amaçları

1.2.1.1. Testin geçerliği hangi düzeydedir?

1.2.1.2. Testin güvenilirliği hangi düzeydedir?

1.2.2. İşgörenlerin Finans Sektöründeki Hizmet İçi Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi ile İlgili Amaçlar

1.2.2.1. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?

1.2.2.2. İşgörenlerin; finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar;

- a) İşgörenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- b) İşgörenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) İşgörenlerin medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- d) İşgörenlerin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- e) Çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- f) Mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- g) İşgörenlerin bağlı buldukları kurumun teşkilat yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
- h) İşgörenlerin kurum içindeki çalışma alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- i) İşgörenlerin ünvanına göre farklılaşmakta mıdır?
- j) İşgörenlerin en çok katıldıkları hizmet içi eğitim türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Finans sektörünün önemli özelliklerinden biri insan sermayesidir. Diğer sektörlerden farklı olarak insan ilişkilerinin yoğun olduğu bir sektördür; makine ve teçhizat kullanımına ek olarak işgören kalitesinin yüksek olması önemlidir.

Sektördeki hızlı değişimlere uyum sağlamak, mevcut kaliteyi ileriye götürmek finans sektörü kurumlarının önemli vizyonları arasında yer almaktadır. Kuşkusuz bu durum hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yakından ilgilidir.

Bu çalışma finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışma olduğundan, finans sektöründeki eğitim çalışmalarının daha verimli olması için, eğitim faaliyetlerinin yeniden

düzenlenmesine ışık tutacağı; eğitimlere katılan personelin memnuniyetinin ve kişisel becerilerinin artmasını sağlayacak uygulamaların düzenlenmesine, dolayısıyla kurumun kalitesinin ve kârlılığının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına olan tutumları irdelenerek, gerekli önlemlerin alınması konusunda ilgili sektöre ışık tutacağı; yapılacak olan benzer araştırmalara referans olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının finans sektöründeki eğitim birimlerinde farklı yöntemler uygulanmasına, verimliliğin artmasına, eğitim giderlerinin planlanmasına, işgören kalitesinin artmasına ve ilgili kurumun marka değerine etki etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma; 2014 yılı Temmuz-Aralık dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma; İstanbul ilinde faaliyet yürüten mevduat bankalarında çalışan işgörenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları; kişisel bilgi formunda yer alan ifadeler ve geliştirilen hizmet içi tutum ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma; işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin (işgörenlerin) kişisel bilgi formunda ve ölçekte yer alan ifadelere samimi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.
2. Seçilen örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ekonomi: Ekonomi; insanların sınırsız tüketim isteklerinin sınırlı (kıt) kaynaklarla en iyi nasıl tatmin edileceğini inceleyen bir sosyal bilim dalıdır (Ertek, 2007).

Reel Sektör: Ulusal ekonomide tarım, sanayi ve hizmetler ana sektörlerine üretici ve tüketici konumundaki bireylerin tümünü temsil eden kesime reel sektör denir (Yardımcıoğlu, Antepli vd., 2012).

Finans Sektörü: Her türlü fon arzı ile her türlü fon talebinin karşı karşıya geldiği piyasalar finansal piyasalar olarak adlandırılmaktadır (Afşar ve Afşar, 2010). Finansal piyasaları temsil eden kesim finans sektörüdür.

İşgören: Kendi gereksinmelerinin bir kesimini doyumak karşılığında, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan kişiye işgören (personel) denir (Başaran, 1996).

Hizmet İçi Eğitim: Bireylerin ve onların oluşturduğu grupların işletmede yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için, onların mesleki bilgi ufuklarını genişleten, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışında olumlu gelişmeler yapmayı amaçlayan bilgi, görgü ve becerileri arttıran eğitsel eylemlerin tümüdür (Sabuncuoğlu, 2011).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde “finans” kavramına genel olarak değinilmiş olup, bu kapsamda finans sektörünün alt boyutları incelenerek, sektör tanıtılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda “hizmet içi eğitim” ve “tutum” konuları ele alınmıştır.

2.1. Finans Kavramı (Finansal Sistem ve Unsurları)

Finans kavramını ifade etmeden önce ekonomi kavramının genel hatlarından bahsetmekte yarar vardır. Ekonomi; insanların sınırsız tüketim isteklerinin sınırlı (kıt) kaynaklarla en iyi nasıl tatmin edileceğini inceleyen bir sosyal bilim dalıdır. Kaynaklar sınırlı olduğu için üretilebilecek mal ve hizmetler de sınırlıdır. Dolayısıyla, insanlar mal ve hizmet üretiminde, tercihler yapmak zorundadırlar. Tercihlerin yapılması da maliyetlerin (fırsat maliyetlerinin) varlığını ifade eder. Ekonominin en önemli kavramlarından biri olan fırsat maliyeti (buna alternatif maliyet de deniyor) şöyle tanımlanmaktadır: Bir kararın fırsat maliyeti, o kararın alınmasıyla vazgeçilmek zorunda kalınan bir sonraki en iyi fırsattır (Ertek, 2007).

Ekonomi, sektörel olarak iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar; “reel sektör” ve “finans sektörü”dür. **“Reel piyasalarda** alım-satım konusunu; bir tarafta nihai mal ve hizmetler, diğer tarafta mal ve hizmetlerin üretiminde kullanılan üretim faktörleri oluşturur. Bunlardan birincisine mal ve hizmet piyasaları, ikincisine de faktör piyasaları denir. **Finansal piyasalar**, hem özel hem de kamu kesiminin yatırımları için gerekli kaynak ihtiyaçlarının karşılandığı yerlerdir. Bu piyasalarda alım satım konusunu, reel piyasalardaki işlemlerin finansal yönü oluşturur” (Aydın, Başar vd., 2008).

“Finansal sistem, tahvillerin, hisse senetlerinin ve diğer menkul kıymetlerin alım satımının gerçekleştirildiği, faiz oranlarının belirlendiği, finansal hizmetlerin elde edildiği piyasalar, kurumlar, yasalar, düzenlemeler, teknikler ve yaratılan yenilikler bütünüdür (Rose, 2003’ten akt: Yay, 2012).

Bir başka tanıma göre; “Bir ekonomide fonları talep edenler, fonları arz edenler, bunlar arasında fon akımını düzenleyen kurumlar, akımı sağlayan araç ve gereçler, bunları düzenleyen hukuki ve idari kurallardan oluşan yapıya finansal sistem denir” (Aydın, Başar vd., 2008).

Kuşkusuz, ekonomik gelişmelerde finansal sektörün önemli bir payı vardır. “Patrick (1966), finansal sektör ile ekonomik gelişme arasındaki ilişkiyi ilk defa kavramlaştırarak ele almış ve finansal sektör ile ekonomik gelişme arasındaki nedenselliğin iki farklı şekilde olabileceğini ifade etmiştir. Buna göre; ‘talep izleyici (demand-following)’ ve ‘arz öncüllü (supply-leading)’ kavramlarını kullanarak açıklamıştır. ‘Talep izleyici’ durumda, reel sektördeki gelişmelerin sonucunda oluşan talebi karşılamak için finansal sektörün gelişmesini ifade etmekte, ‘arz öncüllü’ durumda ise, finansal sektörün kurumsal olarak gelişmesinin ekonomik büyümeyi uyaracağı şeklinde açıklamaktadır” (Mercan ve Peker, 2013).

2.2. Finansal Piyasalar

Genel anlamda piyasa; alıcı ve satıcının karşılaştığı yer anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle piyasa, “pazar” olarak adlandırılabilir. Finansal piyasalar da fon arz edenler ile fon talep edenlerin belli bir sistem içerisinde bir araya geldiği, fon takasının arz edenlerden talep edenlere doğru gerçekleştiği piyasalardır. Finansal sistem olarak adlandırılan bu yapı beş unsur halinde sınıflandırılabilir.

Bu finansal unsurlar şöyledir;

- a) Fon arz edenler
- b) Fon talep edenler
- c) Finansal araçlar
- d) Finansal araçlar
- e) Hukuki ve kurumsal düzenlemeler

Finansal piyasalardaki döngü çeşitli finansal enstrümanlar ile sağlanabilmektedir. Bu piyasalar, piyasanın organizasyon yapısına göre, vadeye göre ve finansal aracı durumuna göre üç farklı şekilde sınıflandırılabilir (Afşar ve Afşar, 2010; Gökçe, 2010).

2.2.1. Organizasyon Yapısına Göre Finansal Piyasalar

Finansal piyasalar organizasyon yapısı kriterine göre iki şekilde sınıflandırılırlar. Örgütlenme biçimine göre bunlar, organize piyasalar (örgütlenmiş) ve organize olmayan (örgütlenmemiş) piyasalardır.

2.2.1.1. Organize (Örgütlenmiş) Finansal Piyasalar

Bu örgütlenme biçiminde finansal işlemlerin yapıldığı mekân, üyeler, yasal düzenlemeler ve kurumsal olarak oluşturulan kurallar bellidir ve bu esaslara göre işlemler yapılır. Devletin denetimi altında bulunan bu piyasaların işlediği kurumlara; menkul kıymet borsaları ve mevduat bankaları (ticaret bankaları) örnek olarak verilebilir. Ülkemiz açısından ise BİST hisse senedi piyasası, İMKB [BİST olarak değişmiştir] tahvil ve bono piyasası, TCMB bankalar arası döviz piyasası örnek verilebilir (Afşar ve Afşar, 2010).

2.2.1.2. Organize Olmayan (Örgütlenmemiş) Finansal Piyasalar

Finansal varlıkların alım-satım işlemlerinin yapılması için belli bir mekâna ihtiyacın olmadığı piyasalardır. Herhangi bir yerde finansal işlemler ve takas işlemlerinin gerçekleştirildiği serbest piyasalardır. Fiyatlar açık arttırma usulüyle değil pazarlık esasına göre yapılır. Bu piyasalara tezgâh üstü piyasalar da denir. Bu piyasa türünde gözetim ve denetim yeteri düzeyde sağlanamadığından piyasa riski organize piyasalara göre yüksektir.¹

Afşar (2010)'a göre örgütlenmemiş finansal piyasalar, yasal ve idari olarak belirlenmiş kuralları olmayan, fiziki ve resmî olarak belirlenmiş bir mekânı bulunmayan, örgütlenmiş piyasa dışında kalan alım ve satım işlemlerinin gerçekleştirildiği, ilgili kurum ve kuruluşların denetim ve gözetiminden uzak piyasalardır. Bu piyasalara; Bankalar arası TL, altın ve repo piyasası ile birlikte, serbest altın piyasası ve serbest döviz piyasası örnek verilebilir (Afşar ve Afşar, 2010).

¹ Bkz: Açıköğretim Fakültesi (AÖF) E-öğrenme Eğitim Portalı; <http://notoku.com/finansal-piyasa-turleri/> ; Erişim Tarihi :10/04/2014

2.2.2. Vadeye Göre Finansal Piyasalar

Vadeye göre finansal piyasalar; para piyasaları ve sermaye piyasaları olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır.

2.2.2.1. Para Piyasaları

“Vadesi bir yıldan az olan kısa vadeli finansal aktiflerin alınıp satıldığı piyasalardır. Para piyasası, geçici nakit eksikliği olanlarla, geçici nakit fazlası olanları karşılaştıran piyasalardır. Genellikle nakit harcamaları ile kazançları arasında vade farkı (vade uyumsuzluğu) olan aktörler için gerekli olan bir piyasadır. Kısa vadeli araçların fiyatlarında daha az dalgalanma olması sebebiyle daha az risk teşkil ederler, bu nedenle birçok finansal kurum ve şirket para piyasalarını tercih ederler. Pek çok ülkenin aktif şekilde işleyen para piyasaları vardır. Bu piyasaların katılımcıları, hazine, merkez bankası, ticari bankalar, broker ve dealer’lar, şirketlerdir. Bu piyasalarda ülke içi ve yabancı para piyasası araçları (hazine bonoları, finansman bonoları, repo, çek vs.) işlem görmektedir” (Yay, 2012).

Kısaca bir yıldan daha kısa vadeli fon arz ve talebinin gerçekleştiği piyasalardır. Para piyasası araçları organize piyasalarda veya tezgâh üstü piyasalarda işlem görebilir.

“Para piyasalarında işlem gören varlıkların kısa vadeli olmaları yanında bir başka özellikleri de finansal riski düşük devlet, devlet kurumları, bankalar ile büyük işletmeler tarafından ihraç edilmeleridir” (Güngör, 2009).

2.2.2.2. Sermaye Piyasaları

Karslı (2004)’ya göre sermaye piyasası, orta ve uzun vadeli fon arz ve talebinin menkul kıymetlere bağlı olarak karşılaştığı piyasa olup, bu piyasada fonlar menkul kıymetlerin alım satımıyla el değiştirmektedir.

Bu piyasada genellikle nihai borçlu ile nihai alacaklı arasında doğrudan borç, alacak ya da mülkiyet ilişkisi oluşmaktadır. Tasarruf sahibi bu piyasada, aktardığı fonun kimler tarafından kullanılacağına piyasada kendisine sunulan finansal araçları risk-getiri tercihine

göre seçerek kendisi karar vermektedir. Sermaye piyasasında fon akımları, para piyasasına göre daha dolaysız gerçekleşmektedir (Afşar ve Afşar, 2010).

2.2.3. Finansal Aracı Durumuna Göre Finansal Piyasalar

Bu başlık altındaki sınıflandırma, finansal araçların piyasaya ilk kez sürülüp-sürülmemeye durumuna göre yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre finansal piyasalar; birincil ve ikincil piyasalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.2.3.1. Birincil Piyasalar

Devlet veya firmalar tarafından ihraç edilen menkul değerlerin ilk elde satışının yapıldığı piyasalara “birincil piyasa” denmektedir. Şirketler ve devletlerin menkul değerlerini ilk elden satma yöntemleri özel plasmanlar, kamu ihaleleri (public offerings) ve mezatlar (auctions) şeklindedir. İlk satış devlete ve firmalara sermaye artışı sağlamaktadır. Kamu ihalelerinde veya doğrudan halka satış biçiminde işlemler, çoğunlukla bir yatırım bankası aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda yaygınlaşan yöntem ise internet aracılığıyla doğrudan halka satıştır (Yay, 2012).

İlk menkul kıymet ihracının bir aracı kurum veya banka kullanarak yapılması bu piyasanın birincil piyasa olma özelliğini ortadan kaldırmaz (Civan, 2007). Birincil piyasalarda finansal araç olarak tahvil ve hisse senetleri kullanılmaktadır. Bu piyasalarda işletmeler hisse senedi ve tahvil ihraç etmek suretiyle fon fazlası olan kesimden fon toplamaktadırlar. Fon fazlası olan ekonomik birimler ile menkul değeri ihraç eden firma doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaşabilmektedir. Doğrudan karşılaşmada herhangi bir finansal aracı söz konusu olmayacağından ödenecek bir komisyon yoktur. Dolaylı karşılaşmada ise finansal araçlar bulunmaktadır, dolayısıyla finansal aracıya komisyon ödenmesi söz konusudur (Afşar ve Afşar, 2010).

2.2.3.2. İkincil Piyasalar

Birincil piyasalarda ihraç edilmiş (satılmış) olan bir menkul kıymetin ilk alan kişi veya kurum tarafından başka yatırımcılara tekrar satıldığı piyasalardır. Yani menkul kıymetlerin bu şekilde tekrar tekrar alınıp satıldığı piyasalar ikincil piyasalardır (Yay, 2012).

Reel sektör ile kıyaslamalı olarak şöyle örneklendirilebilir. Üretilen bir tekstil makinesinin ilk kez satılması finansal sektördeki “**birincil piyasa**”ya; bu makinenin daha sonra alan kişi tarafından başkalarına satılması ve alım-satım zincirinin bu şekilde devam etmesi finansal sektördeki “**ikincil piyasa**”ya karşılık gelmektedir.

Birincil piyasalarda olduğu gibi ikincil piyasalarda da işlemler, organize piyasalarda ya da tezgâh üstü piyasalarda gerçekleşmektedir.

2.3. Finans Sektörü Aracı Kurumları

Fon akışının gerçekleşmesi için önemli olan unsurlardan biri de aracı kuruluşlardır. Finansal piyasalarda fon arz edenler ile fon talep edenlerin bir araya gelmesi her zaman doğrudan mümkün olmayabilmektedir. İşte bu noktada aracı kurumlar devreye girmektedir. Finansal araçlar; fon akışının gerçekleşmesi için köprü görevini üstlenir, bunu çeşitli finansal enstrümanlar kullanarak gerçekleştirilirler.

Genel olarak finansal araçların fonksiyonları şöyle sıralanabilir (Afşar ve Afşar, 2010):

- Gömüleme eğilimini azaltma (atıl fonların oluşmasını engelleme)
- Vade ayarlama
- Miktar ayarlama
- Risk ayarlama
- Faiz oranlarını dengeleme
- Emisyon artış oranını azaltma (ekonomide mevcut olan para stokunu ayarlama)
- İşlem ve bilgilenme maliyetini azaltma

Finansal araçların temel fonksiyonları aynı işleve yönelik olsa da aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu kurumlar genel olarak; mevduat kabul eden finansal araçlar ve mevduat kabul etmeyen finansal araçlar olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilirler.

2.3.1. Mevduat Kabul Eden Finansal Araçlar

Mevduat kabul eden finansal araçlar; fon fazlası olanlardan mevduat adı altında fon kabul eder, topladığı bu fonları başta kredi olmak üzere çeşitli yöntemlerle fon talep edenlere kullanırlar. Finansal piyasalarda mevduat toplayan finansal araçlar ticari bankalar,

tasarruf ve kredi birlikleri ve kredi birlikleri olmak üzere üç grupta toplanır (Afşar ve Afşar, 2010).

2.3.1.1. Bankalar

Çalışmanın bu bölümünde bankacılığın çeşitli tanımları, dünyada ve Türkiye’de bankacılığın gelişim süreci, bankaların fonksiyonları ve türleri ele alınmış olup, bankacılık sektörüne ait sayısal verilere yer verilmiştir.

2.3.1.1.1. Bankacılığın Tanımı ve Tarihi Gelişimi

“Banka” sözcüğünün İtalyanca “Banco” kelimesinden geldiği ve daha sonra kelimenin banka olarak kullanıldığı sanılmaktadır. Banco sözcüğünün İtalyancadaki anlamı masa, sıra ya da tezgah demektir. “İlk bankerler sayılan Lambordiyalı Yahudiler, bankacılık işlemlerini pazarlara koydukları birer masa (banco) üzerinde yaparlardı. Tarihte ilk bankacılık hizmetlerinin eski Sümer ve Babil’e kadar uzandığı sanılmaktadır. Sümerlerde M.Ö.3500 yılında kurulan “maket” bilinen ilk banka kuruluşudur. Maket’in rahipleri ilk borç verenlerdi. Maketler harman zamanı ödemek üzere tohum vb. gibi hammadde ve teçhizat alımı için çiftçilere ilk dönemlerde fiziki (aynı) daha sonraları parasal kredi açtıkları kazılar sonucu saptanmıştır” (Parasız, 2009).

Günümüz bankacılık sisteminin temelini; haçlı seferlerinin yanı sıra ortaçağdaki hızlı şehirleşmeler, sanayi devrimi ile birlikte mal ve hizmet üretiminde eskiye oranla hızlı bir artış olması, dolayısıyla üretilen malın pazarlanması oluşturur diyebiliriz. Türkiye’de bankacılık sisteminin gelişim sürecini ise “Tanzimat’a” dayandırmak mümkündür.

Türkiye’de bankacılık; “Tanzimatı müteakiben kurulan İstanbul Bankası (1847), Bank-ı Osman-ı Şahane (1868) ile başlamış ve Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra ‘İş Bankası’, ‘Sanayi ve Maadin Bankası’, ‘Ziraat Bankası’ ve nihayet ‘Merkez Bankası’nı takip ederek günümüze Ulaşmıştır” (Altındaş, 1998).

“Bugünkü ekonomik ve ticari ilişkiler içinde çok önemli bir yer tutan, ‘banka’ sermaye, para ve kredi konularına giren her çeşit işlemleri yapan ve düzenleyen, özel veya kamusal kişilerle işletmelerin bu alandaki her türlü gereksinimlerini karşılama faaliyetlerini temel uğraş konusu olarak seçen bir ekonomik birimdir. Ancak zamanımızda, bankalar o kadar

çeşitli konularda faaliyet göstermektedirler ki, bugünkü niteliklerini tam kapsayan tanım vermek, imkânsız denecek kadar güçtür” (Eyüpgiller, 2003).

Elitaş ve Özdemir (2006)’e göre banka; “özel işletmelerin ve kamu kuruluşlarının para, kredi ve sermaye konularını ilgilendiren her türlü ihtiyacını karşılama faaliyetlerini temel uğraş alanı seçen finansal bir kurumdur” (akt: Şahin, 2010).

Yüzyıllardan beri birçok değişiklikler ve gelişmeler kaydederken, günümüzde en mükemmel şeklini almaya başlamış olan banka, konuyla ilgili çok sayıda yazar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. **Banka**, mevduat kabul eden, bu mevduatı en verimli şekilde çeşitli kredi işlemlerinde kullanmak amacını güden veya kısaca; faaliyetlerinin esas konusu, düzenli bir şekilde kredi almak ya da kredi vermek olan ekonomik kuruluştur. Bankanın başka bir tanımı; para, kredi ve sermaye konularına giren her çeşit işlemleri yapan ve düzenleyen, özel veya kamusal kişilerle işletmelerin bu alandaki her türlü gereksinimlerini karşılama faaliyetlerini temel uğraş konusu olarak seçen bir ekonomik birimdir. Ancak, günümüzde bankalar o kadar çeşitli konularda faaliyet göstermektedir ki, bugünkü niteliklerini tam kapsayan bir tanım vermek zordur (Takan, 2002).

2.3.1.1.2. Bankaların Görevleri

Banka işletmelerinin en belirgin faaliyetleri; ekonomik açıdan önemsenmelerinin de nedeni olan, para sahipleri ile iş sahiplerini, başka bir deyişle sermaye ile müteşebbisi karşılaştırmalarıdır (Eyüpgiller, 2003). Bununla birlikte günümüzde daha karmaşık bir yapıya sahip olan ve faaliyet alanları çeşitlenmiş olan bankaların temel fonksiyonları genel olarak şöyle sıralanabilir:

- Mevduat toplamak
- Kredi kullandırmak

Fakat yukarıda bahsedilen temel fonksiyonlar, günümüzdeki bankaların faaliyet alanlarını sınırlandırmamaktadır. Toplumsal hayattaki gelişmeler, bireylerin ve işletmelerin ihtiyaçlarında meydana gelen değişiklikler, teknolojik gelişmeler ve ticari ilişkilerin dünya genelinde yaygınlaşması bankaların fonksiyonlarında da artışa neden olmuştur. Bu nedenle kesin çizgilerle bankacılık faaliyetleri sınırlandırılmamaktadır. Ülkeler arasında benzer

uygulamalar olmakla birlikte, her ülkenin bankacılık politikalarında bazı farklılıklar da olabilmektedir.

Bankacılık faaliyetlerinin çeşitlenmesiyle birlikte bankaların belli konularda uzmanlaşmaları ve faaliyet göstermeleri hususu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle banka türlerinin çeşitli kriterlere göre sınıflandırılması mümkündür.

2.3.1.1.3. Türüne Göre Bankalar

Bankaların faaliyet alanlarının çeşitlendiği günümüzde, çok sayıda banka tanımlaması yapılabildiği gibi, bankalar da çok sayıda sınıflandırmaya tabi tutulabilmektedir.

Afşar ve Afşar (2010) tarafından yapılan sınıflandırma şöyledir:

- Mülkiyet yapıları
- Şube sayıları
- Örgütlenmenin yasal niteliği
- Ekonomik fonksiyonları
- Satın alma gücü üretimi

Ülkelerin finansal sistemlerine göre banka türlerinin sınıflandırılması da farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu sınıflandırmada kesin çizgiler çizmek zordur.

Türk bankacılık sisteminde ise bankalar; mevduat bankaları, katılım bankaları, yatırım ve kalkınma bankaları olmak üzere üç başlık halinde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda bu banka türlerinin tanımlamaları yapılarak, faaliyet alanları hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1.1.3.1. Mevduat (Ticaret) Bankaları

5411 Sayılı bankacılık kanununun 3.maddesinde mevduat bankaları; “kendi nam ve hesabına mevduat kabul etmek ve kredi kullandırmak esas olmak üzere faaliyet gösteren kuruluşlar ile yurt dışında kurulu bu nitelikteki kuruluşların Türkiye’deki şubeleri”² olarak tanımlanmıştır.

² Bkz: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/11/20051101M1-1.htm> ; Erişim Tarihi: 14/04/2015

Mevduat bankaları ticaret bankaları olarak da adlandırılmaktadır. Temel fonksiyonları mevduat kabul etmek ve bu mevduatı paraya ihtiyacı olanlara borç olarak vermektir. Ticari bankalar kendilerine yatırılan paralar için faiz öderler ve kredi şeklinde verdikleri borçlar için de bir faiz alırlar (Ertek, 2007). Türkiye’de faaliyet yürüten mevduat bankaları Şekil 1’de sunulmuştur. TMSF’nin yönetiminde olduğu Birleşik Fon Bankası A.Ş. de dâhil olmak üzere toplam 34 mevduat bankası bulunmaktadır. Bunlardan 6 adedi yurt dışı merkezlidir, Türkiye’de sadece şubesi bulunmaktadır.³

MEVDUAT BANKALARI			
KAMU SERMAYELİ BANKALAR	ÖZEL SERMAYELİ BANKALAR	YABANCI SERMAYELİ BANKALAR	TÜRKİYE’DE ŞUBE AÇAN YABANCI BANKALAR
Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası A.Ş.	Adabank A.Ş.	Alternatifbank A.Ş.	Bank Mellat
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	Akbank T.A.Ş.	Arap Türk Bankası A.Ş.	Habib Bank Limited
Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Anadolubank A.Ş.	Bank of Tokyo-Mitsubishi UFJ Turkey A.Ş.	Intesa Sanpaolo S.p.A.
	Fibabanka A.Ş.	Burgan Bank A.Ş.	JPMorgan Chase Bank N.A.
	Şekerbank T.A.Ş.	Citibank A.Ş.	Société Générale (SA)
	Tekstil Bankası A.Ş.	Denizbank A.Ş.	The Royal Bank of Scotland Plc.
	Turkish Bank A.Ş.	Deutsche Bank A.Ş.	
	Türk Ekonomi Bankası A.Ş.	Finans Bank A.Ş.	
	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	HSBC Bank A.Ş.	
	Türkiye İş Bankası A.Ş.	ING Bank A.Ş.	
	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Odea Bank A.Ş.	
		Rabobank A.Ş.	
		Turkland Bank A.Ş.	
TMSF’YE DEVREDİLEN BANKALAR			
Birleşik Fon Bankası A.Ş.			

Şekil 1. Türkiye’de Faaliyet Yürüten Mevduat Bankaları

³ Bkz: <https://www.tbb.org.tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/--2014---illere-ve-bolgelere-gore-ozet-bilgiler-/2425> ; Erişim Tarihi: 20/06/2015

2.3.1.1.3.2. Katılım Bankaları

Katılım bankacılığı, İslami bankacılık ya da faizsiz bankacılık olarak da adlandırılmaktadır. Bu kurumların temelini oluşturan kavram “**faiz**”dir. Finans sektörünün lokomotifi kuşkusuz bankalardır. Fakat bankaların işleyişinde önemli fonksiyonu bulunan “faiz” nedeniyle finansal sisteme dâhil olmayan finansal kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynakların ekonomiye kazandırılmasında katılım bankaları bir çözüm olarak görülmüştür. Katılım bankacılığına yaygın ifadeyle “faizsiz bankacılık” denilmektedir.⁴

Katılım bankaları, işleyiş itibariyle mevduat bankalarına benzeyen kurumlardır fakat fon toplama yöntemlerinde ve toplanan bu fonların kullanılmasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır.

Katılım bankalarının fon toplama yöntemleri özel cari hesaplar ve katılma hesaplarıdır. **Özel cari hesaplar** vadesizdir, hesap sahibi istediği herhangi bir zamanda parasını kısmen veya tamamen çekebilir, özel cari hesaptaki fon kullanılarak elde edilen gelir hesap sahibine getiri sağlamaz. **Katılma hesaplarında** ise durum şöyledir; yatırılan fonların işletilmesi sonucunda elde edilen kâr ve zarar paylaşılır, ödenecek getiri vade sonunda belli olur, önceden belirlenmiş bir getiri söz konusu değildir ve bu hesaplarda anapara garantisi de verilmez.⁵

Türkiye’de katılım bankacılığının gelişimi şöyledir: “Süreç, 1985’te Albaraka Türk ve Faysal Finans ile başladı, 1989’da bir başka Körfez menşeli kuruluş olan Kuveyt Türk, sermayesine Vakıflar Genel Müdürlüğünün de ortak olmasıyla sektörde yerini aldı. 1996’da Asya Finans sektöre girdi. Faysal Finans ise sonradan Family Finans’a dönüştü. Family Finans 1991’de sektöre giren Anadolu Finans ile 2005’te birleşti ve günümüzdeki Türkiye Finans oldu. Halen Türkiye’de anılan bu 4 Katılım Bankası faaliyet göstermektedir. 1995 yılında kurulan İhlas Finans ise 2001 yılında likidite sorunu yaşamıştır ve BDDK tarafından faaliyetleri durdurulmuştur” (Yabancı ve Özsoy, 2011).

⁴ Bkz: http://www.tkbb.org.tr/documents/KATILIM_2014_TR_final.pdf ; Erişim Tarihi: 10/04/2015

⁵ Bkz: <http://www.tkbb.org.tr/arastirma-ve-yayinlar-sunumlar-genel-sunum> ; Erişim Tarihi: 25/01/2014

2.3.1.1.3.3. Yatırım ve Kalkınma Bankaları

“Ekonomik kalkınma için yatırımlara gereksinim vardır. Firmalar yatırım için uzun dönemli borç para almak isterler. Firmaların yatırım için gereksinme duydukları uzun vadeli (bir yıldan daha uzun) kredileri almak için başvurdukları bankalar daha çok kalkınma ve yatırım bankalarıdır” (Ertek, 2007).

Yatırım ve kalkınma bankaları arasında temel fonksiyonları itibariyle yakın ilişki bulunmaktadır. “Yatırım bankaları özel tasarrufları sermaye piyasası yoluyla yatırımlara aktarırken, kalkınma bankaları teknik destek sağlayarak iç ve dış kamu fonları, uluslar arası mali kurum fonları ve yabancı sermayeyi yatırımlara yönlendirmeye çalışmaktadır” (Akkuş, 2012).

Takan (2002)’a göre yatırım bankaları; işletmelere orta ve uzun vadeli finansman sağlayan, piyasada fon fazlasına sahip kişi ve kuruluşlardan fon açığı olan kişi ya da kuruluşlara yapılacak transferlerde aracılık işlevi gören ve ticari bankalardan farklı olarak mevduat toplama yetkileri olmayan mali kurumlardır.

2.3.2.Mevduat Kabul Etmeyen Finansal Aracılar

İşleyişi mevduat kabulü esasına dayanmayan finansal araçlar da bulunmaktadır. Türkiye’de ağırlıklı olarak mevduat kabul eden araçlar finans sektöründeki döngüyü sağlamakla birlikte, son yıllarda mevduat kabul etmeyen araçlar da söz sahibi olmaya başlamışlardır.

2.3.2.1. Menkul Kıymet Yatırım Fonları

Tasarruf sahipleri sahip oldukları birikimleri çeşitli araçlarla değerlendirmek ve getiri sağlamak istemektedirler. Genel olarak küçük birikimlere sahip olanlar, bu birikimlerini değerlendirme konusunda yeterince bilgiye ve deneyime sahip değildirler. Bu sebeple bireysel olarak sermaye piyasalarına fon sunma yerine, kolektif olarak fon sunma tercih edilmektedir. Bu şekilde ekonomide yaşanabilecek olumsuzluklara karşı riskin azaltılması sağlanabilmektedir (Ceylan ve Korkmaz, 1998’den akt: Dilek, 2008).

Afşar ve Afşar (2010)'a göre yatırım fonları; kanun hükümleri uyarınca halktan katılma belgeleri karşılığı toplanan paralarla, belge sahipleri hesabına, riskin dağıtılması ilkesi ve inanca mülkiyet esaslarına göre çeşitli varlıklardan oluşan portföyü işletmek üzere kurulan bir mal varlığı olarak tanımlanmaktadır. Katılma belgesi sahipleri fondan katılma belgesi satın alarak fona bir çeşit ortak olurlar. Katılma belgesi, belgeyi satın alanın kurucuya karşı sahip olduğu hakları taşıyan ve fona kaç pay ile katılacağını gösteren kıymetli evrak niteliğinde bir senet olup kaydi değer olarak tutulur.

2.3.2.2. Finansal Kiralama (Leasing) Şirketleri

"Leasing İngilizce kökenli **lease** sözcüğünden türemiş bir kavramdır. Lease sözcüğü, lügâtlarda kiralama, kiraya verme, kira kontratı gibi anlamlar taşımaktadır. Leasing dilimizde; teçhizat kiralama kredisi, uzun vadeli kiralama, teçhizat kiralaması ve finansal kiralama gibi anlamlar taşımaktadır" (Söyler, 2007).

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası terimler sözlüğüne göre finansal kiralama; işletmelerin orta vadeli ihtiyaç duyduğu fonları karşılamaya yönelik olan bir finansman tekniğidir. Buna göre; ihtiyaç duyulan mal kiracı tarafından seçilir, kiralayan tarafından satın alınır. Bu şekilde kullanımı kiracıda ve mülkiyeti kiralayanda olmak üzere söz konusu mal için sözleşme imzalanır.⁶

"Finansal Kiralama (Leasing), kiracı tarafından seçilen bir yatırım malının mülkiyeti finansal kiralama şirketinde kalarak, belirlenen kiralara karşılığında kullanım hakkının kiracıya verilmesini sağlayan bir finansman yöntemidir. Yatırım mallarının satın alınması yerine, kiralanarak kullanılmasını sağlayarak firmaların işletme sermayelerini diğer ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılması ile verimliliğin ve karlılığın artmasında önemli rol üstlenir.⁷

⁶ Bkz: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/iletisimgm/sozluk.htm#finansalkira> ; Erişim Tarihi: 23/10/2013

⁷ Bkz:

<http://www.fider.org.tr/?intPageStructureNo=13&sintLanguageID=0&bytContentType=2&intPageNo=10&strHitCountParam=2|13|0|265|733> ; Erişim Tarihi: 24/10/2013

2.3.2.3. Sigorta, Reasürans ve Emeklilik Şirketleri

Birbirleriyle yakın ilişki halinde olmaları sebebiyle; sigorta, reasürans ve emeklilik şirketleri bu başlık altında incelenmiştir.

2.3.2.3.1. Sigorta Şirketleri

TTK'da sigorta şu şekilde tanımlanmıştır; “ Sigorta bir akittir. Bununla sigortacı bir prim karşılığında, diğer bir kimsenin para ile ölçülebilir bir menfaatini zarara uğratan bir riskin meydana gelmesi halinde, tazminat vermeyi ya da bir veya birkaç kimsenin hayat müddetleri sebebiyle veya hayatlarında meydana gelen belli bir takım hadiseler dolayısıyla bir para ödemeyi veya sair edalarda bulunmayı üzerine alır” (Afşar ve Afşar, 2010).

TSRESB Tarafından yapılan tanıma göre sigorta; “aynı türden tehlikeyle karşı karşıya olan kişilerin, belirli bir miktar para ödemesi yoluyla toplanan tutarın, sadece o tehlikenin gerçekleşmesi sonucu fiilen zarara uğrayanların zararını karşılamada kullanıldığı, bir risk transfer sistemidir. Bu sistem sayesinde kişiler, karşı karşıya buldukları tehlikelerin neden olabileceği, parayla ölçülebilen zararlarını, nisbeten küçük miktarlarda ödemiş oldukları primler yoluyla paylaşmaktadırlar.”⁸

Sigorta şirketleri hayat ve hayat dışı sigorta gruplarından yalnız birinde faaliyet yürütebilirler. Finans sektörünün önemli aracı kuruluşları olan bu şirketler; topladıkları fonları kısa veya uzun vadeli finansal araçlarda değerlendirmektedirler. Bu durumda hayat ve hayat dışı sigortalardan elde edilen fonların değerlendirilmesi de farklılık göstermektedir.

Hayat sigortaları; Hazine Müsteşarlığı tarafından yayımlanan hayat grubu sigortalar yönetmeliğinin 4.maddesinde; “ölüm ve/veya yaşama ihtimallerine bağlı teminatlar ile bunlara bağlı ek teminatların verilebildiği, ürünün özelliğine göre birikim priminin de alınabildiği ve tazminat ve/veya birikimlerin belirli bir tutarda ya da prim iadesi veya irat şeklinde ödenebildiği hayat grubu sigorta branşıdır” şeklinde tanımlanmıştır.⁹

⁸ Bkz: <http://www.tsb.org.tr/sigorta-tanimlari.aspx?pageID=648> ; Erişim Tarihi: 06/11/2013

⁹ Bkz: Resmi Gazete, Sayı:28437; <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#>; Erişim Tarihi: 10/04/2014

Hayat dışı sigortalar: hayat branşı dışında kalan sigorta türlerini kapsamaktadır. Sigortalının varlığı durumunda çeşitli risklerin sebep olacağı hasarlar ile meydana gelecek olan kayıpları teminat altına alan sigorta branşıdır. Yangın, doğal afet, kaza gibi çeşitlendirilebilir ve kapsamı geniş olan bir branşıdır. Genel itibariyle hayat dışında kalan ve özel poliçilerle düzenlenen geniş bir faaliyet alanını kapsayan sigorta branşı olduğunu söyleyebiliriz (Baştürk, İslatince vd., 2013).

Hayat sigortalarında toplanan fonlar uzun vadeli. Bu nedenle daha çok sermaye piyasalarında değerlendirilmektedirler. Hayat dışı sigortaların faaliyet konuları hayat sigortalarına göre daha kapsamlıdır ve maddi karşılığı tam olarak ölçülebilen riskleri kapsamaktadırlar. Bu sigorta türünde riski tahmin etmek daha zordur. Örneğin yangın, doğal afet, kaza vb. hadiselerin ne zaman gerçekleşeceği tam olarak bilinemez. Dolayısıyla sigorta şirketleri, hayat dışı sigortalardan elde edilen fonların değerlendirilmesi için daha çok kısa vadeli finansal araçlara yönelirler (Baştürk, İslatince vd., 2013; Afşar ve Afşar, 2010).

2.3.2.3.2. Reasürans Şirketleri

Reasürans, sigorta ile bağlantılı bir kavramdır. Kısaca, sigorta şirketlerinin üstlenmiş olduğu riskleri minimize etmek amacıyla sigortalanması işlemi denilebilir. Bu şekilde sigorta şirketleri kendilerini sigortalatarak güvence altına alırlar.

Sigortacı tarafından alınan riskin tamamı veya bir kısmı belli bir prim karşılığında başka bir sigorta işletmesine devredilebilir, bu işleme ‘reasürans’ başka bir ifadeyle ‘yeniden sigortalama’ denir (Hatman, 2006).

Sigorta şirketleri kendi mali kapasitelerinin üzerindeki risklere teminat verebilirler. Bu nedenle büyük risklerin olası etkilerinden korunmak amacıyla, reasürans şirketleri ile risklerin bir bölümünü paylaşırlar. Devredilen risklerin karşılığında reasürans şirketlerine ya da bu şirketleri temsil eden “reasürör”lere prim öderler. Reasürörler de üstlendikleri risklerden kaynaklanan hasarlara karşı hasar tazminatı ödemek durumundadırlar.

Reasürans şirketlerindeki herhangi bir aksaklık, sigorta şirketlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle sigorta şirketleri ile reasürans şirketleri yakın ilişkilidir.

2.3.2.3.3. Emeklilik Şirketleri

“Bireysel emeklilik sistemi (BES) kişilerin aktif yaşamlarında edindikleri birikimleri uzun vadeli yatırıma yönlendirerek emeklilik dönemlerinde yaşam standartlarını koruyabilecekleri bir gelir elde etmelerini sağlayan özel bir emeklilik sistemidir. Kişiler bu sisteme gönüllü katılarak, sosyal güvenlik sisteminin sağladığı emeklilik gelirin ek olarak bir gelir elde edebilmektedir (Akpınar, 2007’den akt: İlgin Uyar, 2011)”.

Türkiye’de bireysel emeklilik sisteminin (BES) yasal temelleri 1999 yılında; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından kurulan “Bireysel Emeklilik Komisyonu”nda atılmıştır. 2001 Yılında 4632 sayılı “Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanunu” ile sistemin kuruluşu, işleyişi, sistemin unsurları ve denetim mekanizmaları düzenlenmiştir. Yapılan mevzuat çalışmalarıyla birlikte sistem 2003 yılında hukuki ve idari açıdan son şeklini almış, böylece emeklilik şirketleri faaliyetlerine başlamıştır.¹⁰

2.3.2.4. Faktoring Şirketleri

TCMB Terimler sözlüğünde faktoring şöyle tanımlamaktadır: “Yurtiçi ve yurtdışı piyasalar için mal ve hizmet satımı faaliyetinde bulunan firmaların mal ve hizmet satışından doğmuş ya da doğacak kısa süreli ticari alacak hakkını devretmesi karşılığında likit fon elde etmesi işlemidir. Bunun yanı sıra, firmalara vadeli satış bedellerini vadesinden önce tahsil etme imkânı sağlayan finans kuruluşlarına da ‘faktoring’ kuruluşları denilmektedir. Bu firmalar, vadeli satış yapmış şirketlerin fatura edilmiş alacaklarını peşin fakat iskontolu olarak satın alırlar ve vadesi geldiğinde alacağı kendileri tahsil ederler.”¹¹

Sektörün meslek örgütü olan Faktoring Derneği ilgili sektörü; “Faktoring, mal veya hizmet satışından doğmuş veya doğacak alacakları temlik alarak satıcı firmaya garanti, tahsilât / alacak yönetimi ve finansman (ön ödeme) hizmetlerinden en az birinin sunulduğu finansal

¹⁰ Bkz: <http://www.bireyselemeklilik.gov.tr/tarihce.htm>; Erişim Tarihi 13/11/2013

¹¹ Bkz: <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/iletisimgm/sozluk.htm#faktoring> ; Erişim Tarihi:25/11/2013)

bir enstrümandır” şeklinde tanımlamaktadır. Faktoring şirketleri garanti, tahsilât ve finansman olmak üzere üç temel hizmet sunar. Faktoring’in kapsadığı bu hizmetler, işletmelerin ihtiyaçlarına göre birlikte ya da ayrı olarak sunulabilir.

- Alacak Garantisi: Faktoring şirketi, alıcı firmaların finansal nedenlerden dolayı ödeyememe riskini üstlenir. Satıcı firmanın vadeli satışlarından doğan, onayladığı limit dahilindeki alacaklarının 100’ünü garanti altına alır, işletmelerin ticari risklerini azaltır.
- Tahsilât: Satıcı firmaların devrettiklerini alacaklar, faktoring şirketinin alacağı haline dönüşür. Tahsilâtı faktoring şirketi takip eder. Tahsilat takibini faktoring şirketine devreden işletmeler sürdürülebilir ve güvenli büyüme fırsatı yakalar.
- Finansman: Vadeli alacaklarını faktoring şirketine devreden satıcı firmalar, vadelerinden önce bu alacaklarının belli bir yüzdesini ön ödeme olarak kullanabilirler. Böylece alacakların nakde dönüşümü hızlanır ve işletmenin büyümesi için gerekli olan nakit herhangi bir dış kaynağa gerek olmadan ticari alacaklardan elde edilmiş olur. Faktoring, “satışlara paralel ” işletme sermayesi sağlar ve firmaların satın alım gücünü artırır.¹²

Eyüpgiller (2003)’e göre faktoring işlemlerinin faydaları kısaca şu şekilde ifade edilmektedir:

- Tahsilâtı garantiler
- Vadeden önce tahsilâta olanak sağlar
- Alacak hesaplarının kontrol ve yönetilmesini kolaylaştırır.

2.3.2.5. Finansman Şirketleri

Finansman şirketleri her türlü mal ve hizmet alımlarını kredilendirmek üzere ödünçler veren tüketici kredi şirketleridir. Bu işlevleri bağlamında ticaret bankalarına benzer özellik gösterir fakat bankaların yaptığı tüm işlemleri yapamazlar. Finansman şirketleri, kendi öz varlıklarına dayalı olarak menkul kıymet ihraç ederler ve bu şekilde topladıkları fonları bireylere ve işletmelere kredi olarak verirler (Afşar ve Afşar, 2010).

¹² Bkz: <http://faktoringderneği.org.tr/faktoring> ; Erişim Tarihi 16/11/2014

“Bu tür şirketlerin mevduat toplama yetkisi olmadığından ihtiyaçları olan kaynakları bankalardan veya yatırımcılardan temin etmekte ve bu paraları gerçek veya tüzel tüketicilere plase etmektedirler. Batıda uzun bir geçmişe sahip olan bu şirketler, binlerce küçük kredi ofisi ile tüketicilere direkt ulaşarak kredi kullandırmaktadırlar” (Rose,1983’ten akt: Altıntaş, 2010).

“Finansman şirketleri özel ve tüzel tüketicilere otomobilden, iş ekipmanlarına, tıbbi malzemelerden, ev araç gereçlerine kadar çok geniş yelpazede kredi kullandıran kurumlardır. Kimi kurumlar sadece tüketici ve ticari kredilerde uzmanlaşmış kimi kurumlar ise çok geniş yelpazede hizmet vermektedirler” (Altıntaş, 2010).

2.3.2.6. Yatırım Ortaklıkları

Yatırım ortaklıkları; menkul kıymet yatırım ortaklıkları ve gayrimenkul yatırım ortaklıkları olmak üzere iki kısım halinde incelenmiştir.

2.3.2.6.1. Menkul Kıymet Yatırım Ortaklıkları

Menkul kıymet yatırım ortaklıkları (MKYO), bir yandan katılanların (tasarruf sahibi-yatırımcı) oluşturduğu fonları, çeşitli menkul kıymetlere yatırarak riski dağıtan ve güvenliği sağlayan, öte yandan uzman personeli ile portföy işleterek kazanç oluşturan yatırım kuruluşlarının, ticaret ortaklığı şeklinde kurulan türleridir (Manavgat, 1991).

2.3.2.6.2. Gayrimenkul Yatırım Ortaklıkları

Gayrimenkul yatırım ortaklığı; Sermaye piyasası kanunu çerçevesinde, sermaye piyasası kurulu tarafından düzenlenen gayrimenkul yatırım ortaklıkları gayrimenkullere, gayrimenkule dayalı projelere ve gayrimenkule dayalı sermaye piyasası araçlarına yatırım yapmak suretiyle faaliyet gösteren ve gelirleri kurumlar vergisinden istisna (Kurumlar vergisi Kanunu, Md.5/1-d-4) olan özel bir portföy yönetim şirketi tipidir. Portföyündeki gayrimenkullerin alım satımından kar sağlayan gayrimenkul yatırım ortaklığı, yılsonunda bu kârı ortaklarına temettü olarak dağıtmakta ve gayrimenkul gelirini ortaklarına aktarmaktadır”. Girişim sermayesi yatırım ortaklığı (GSYO/Ortaklık) kayıtlı sermayeli olarak kurulan ve çıkarılmış sermayelerini esas olarak girişim sermayesi yatırımlarına

yöneten ve 2499 sayılı sermaye piyasası kanununda risk sermayesi yatırım ortaklığı olarak ifade edilen ortaklıklardır.¹³

¹³ Bkz: <http://www.spk.gov.tr/indexpage.aspx?pageid=409&submenuheader=1> ; Erişim Tarihi 02/02/2014

2.4. HİZMET İÇİ EĞİTİM

2.4.1. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Eğitimin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. Günümüz dünyasındaki hızlı teknolojik ilerlemelere paralel olarak toplumsal yaşantının her alanında değişiklik meydana geldiği gibi, bu değişikliklerden eğitim de etkilenmiştir. Böylece eğitim kavramına yüklenen anlamda artış olmuştur. Nitekim bu kavramın tanımlanması da çeşitlenmiştir. Ayrıca sosyal hayattaki değişimlerin, ekonomideki yeni yönelimlerin, işletmeler arasındaki rekabet ve bilimsel ilerlemelerin de etkisiyle eğitim kavramının alt boyutlarında dallanmalar artmıştır.

Özkan (2006)'ya göre eğitim; bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir (akt: Bucak, 2011). “Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda insanların düşüncelerinde, tutumlarında, davranışlarında ve yaşantılarında belirli iyileştirme ve geliştirme sağlayan sistematik bir süreçtir” (Gürüz ve Yaylacı, 2004'ten akt: Bucak, 2011).

Ertürk (1979)'e göre eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı ve istedik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.

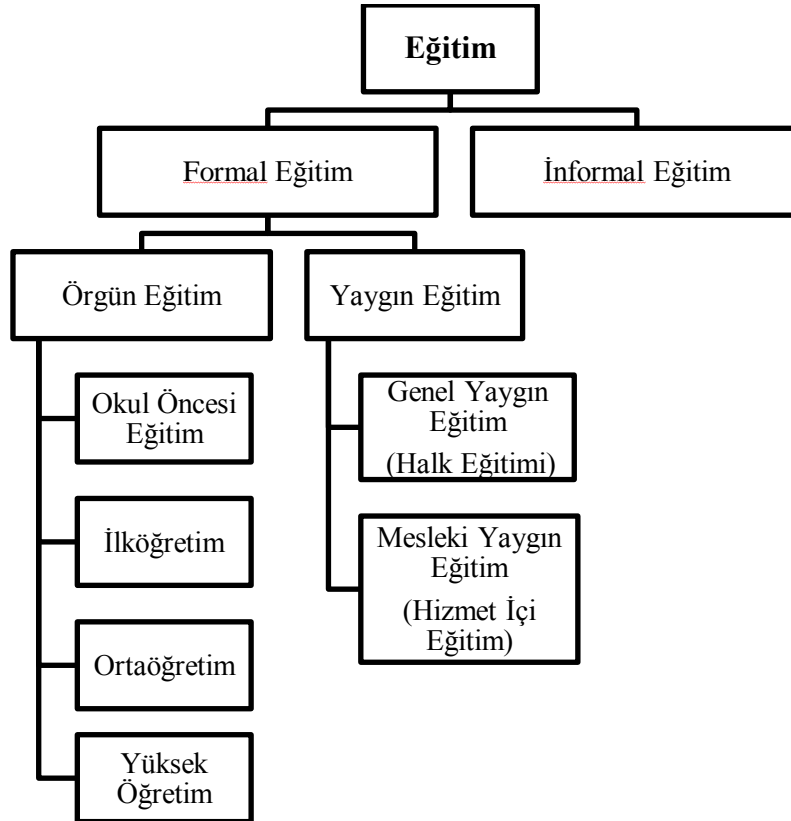
Formal Eğitim: Belli bir plan ve program çerçevesinde olan amaçlı eğitimlerdir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme yer alır. Okullardaki eğitim formaldır (Fidan, 2012).

İnformal Eğitim: Bu eğitim; “yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı, planlı değil gelişigüze'dir” (Fidan, 2012). İstenen davranışlarla birlikte istenmeyen davranışların da öğrenilmesi söz konusudur. Bu tür öğrenmeler yaşamın her alanında gerçekleşebilir. Ailede, okulda, sokakta, akran gruplarında, işyerlerinde, kısaca insan ilişkilerinin söz konusu olduğu her ortamda gerçekleşebilir.

Örgün Eğitim: “Belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Bu eğitim türünde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır” (Erdem, 2000).

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitimi tamamlamış veya tamamlamamış, örgün eğitim kademelerini bitirmiş bireylere için belli programlar dahilinde sunulan eğitimidir.

Değişik yaş gruplarında bulunan ve değişik seviyelerdeki bireylere belli bir amaca yönelik programlar dahilinde, programların gerektirdiği ortamda ve zamanda verilen eğitim yaygın eğitim olarak nitelendirilmektedir. Taymaz (1992)’a göre bu eğitim türü kapsamında halk eğitimi, yetişkin eğitimi, hizmet öncesi mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim bulunmaktadır (akt:Erdem, 2000). “Ürün ve hizmet kalitesindeki gelişmeler formel eğitimin sona ermesiyle bitmez. Çalışanların bilgilerini artırabilmeleri için mali kaynaklara, zamana ve içerik kaynaklarına (kurslar, deneyimler, geliştirilme olanakları gibi) gereksinimleri vardır” (Noe, 2008).



Şekil 2. Genel Olarak Eğitim Şeması

Hizmet içi eğitim, formal eğitim içerisinde yer alan yaygın eğitim faaliyetleri kapsamına girmektedir. Günümüzde sosyo-kültürel ilişkilerde meydana gelen değişimler, teknolojik ilerlemelere paralel olarak gelişen insan ilişkileri ve ticari ilişkiler vs. etkenlerden dolayı eğitim kavramına yüklenen anlamlarda (sorumluluklarda) da artış meydana gelmiştir. Usta-çırak yöntemi ile eğitimin etkililiği gün be gün azalmaktadır. Nitekim örgün eğitim kurumlarında alınan eğitimlerin de yaşam boyunca bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması beklenemez. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramı karşımıza çıkmakta ve yaygın eğitim faaliyetlerinin önemi daha da belirgin hale gelmektedir.

Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, yaygın eğitim mevzuatta şöyle ifade edilmiştir: “Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında;

1. Okuma- yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak
2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak
3. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak
4. İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek
5. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak
6. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak
7. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.”¹⁴

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 41. Maddesinde “ yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü

¹⁴Bkz: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html ; Erişim Tarihi: 26/04/2015

imkânlarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir.” açıklamasıyla yaygın eğitimin önemi vurgulanmıştır.¹⁵

İşletmeler de yaygın eğitimi örgüt kültürü içinde ve işletmenin hedefi doğrultusunda farklı şekillerde uygulamaktadırlar.

İşletmeler açısından hizmet içi eğitim; “bireylerin ve onların oluşturduğu grupların işletmede yüklendikleri ya da ileride yüklenecekleri görevleri daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için, onların mesleki bilgi ufuklarını genişleten, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışında olumlu gelişmeler yapmayı amaçlayan bilgi, görgü ve becerileri arttıran eğitsel eylemlerin tümüdür” (Sabuncuoğlu, 2011). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim bireyler ve kurumlara çok yönlü etkileri olan bir kavramdır.

Hizmet içi eğitim; bir kurumda çalışan bireyin sahip olduğu nitelikler ile yaptığı işin gerektirdiği nitelikler arasındaki farkı gidermeyi ve istenen nitelikleri bireye kazandırmayı hedefleyen eğitimidir (Budak,1998’den akt: Aydınalp, 2008). Bir başka tanıma göre; kişiye iş ile hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can, Akgün vd., 1998).

Noe (2008) eğitimin, şirketlerin rekabet avantajı kazanmasına ve rekabet zorluklarının üstesinden başarılı bir şekilde gelmesine yardım etmede kilit bir rol oynayabildiğine dikkat çekmektedir. Başaran (1960)’a göre hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek adamının mesleğine başladığı ilk günden, mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için devamlı olarak yetiştirmesi veya yetiştirilmesidir (akt: Aydın, 2011).

Taymaz (1997)’a göre hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan personelin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (akt: Aydın, 2011).

¹⁵Bkz: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> ; Erişim Tarihi: 17/02/2014

Hizmet içi eğitim “kişiyeye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi” süreci olarak ifade edilmektedir (Can, Akgün vd., 1998).

2.4.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

“Eğitim, işle ilgili becerilerin personelce öğrenilmesini kolaylaştırmada işletme tarafından planlanmış çabayı ifade eder. Bu beceriler başarılı iş performansı için analitik olan bilgi, beceri veya davranışları içerir. Eğitimin amacı; eğitim programlarının temelindeki bilgi, beceri ve davranışlara personelin sahip olması ve onların günlük faaliyetlerinde bunlara başvurmalarınıdır” (Özgen ve Yalçın, 2010). Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler” (Bucak, 2011).

Daha kapsamlı bir ifadeyle , “insan kaynaklarının eğitilmesinin amacının, çalışanların bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları güçlendirmeye ve örgütle bütünleşmelerini sağlayarak, çalışanların örgütteki sorunları algılama, anlama ve bu sorunlara alternatif çözümler bulmaya yönelmek olduğu söylenebilir” (Özçelik, 2013).

Bu tanımlamalara ek olarak işletmeler açısından hizmet içi eğitimden beklenen amaçları ekonomik amaçlar, bireysel-sosyal amaçlar başlıkları altındaki özetlenebilir.

Sabuncuoğlu (2011)’na ekonomik, bireysel ve sosyal amaçlar şöyledir;

- Üretim artışı
- Kalite artışı
- Maliyetlerde düşme
- Standardizasyonu sağlama
- Zamandan tasarruf
- Fire ve ıskartaların azalması
- İş kazalarının azalması
- Makinelerin rasyonel kullanımı

- Devamsızlık ve personel devir hızının düşmesi
- Daha az personelle çalışma
- Bakım giderlerinde azalma
- İş metotlarında gelişme
- Fazla mesaide azalma
- Hatalarda azalma
- Denetim maliyetlerinde azalma
- Harcanan malzemedede azalma

Bireysel ve sosyal amaçlar;

- Eğitim arttıkça üretim, üretim arttıkça ücret düzeyinde yükselme
- Terfi olanakları
- Moral ve özgüven duygusunda yükselme
- Olgunlaşma ve hoşgörü kazanma
- Çalışanlar arasında işbirliği ve dayanışmayı artırma
- Davranışlarda gelişme
- İş bilgisi ve deneyimin artması sonucunda il tatmini sağlama
- Yaratıcılıkta gelişme
- İşgücü piyasasında değer artışı

Eğitimin sosyal amaçları, farklı bir ifadeyle “toplumsal işlevi denildiğinde anladığımız, toplumun gelişimini ve devamlılığını sağlayacak toplumla uyum içerisinde olan bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumları toplumla uyumlu bir birey olmak için insanlara bu uyumun gereklerini öğretir” (Bucak, 2011). Eğitimin sadece belli bir yaş aralığını kapsamadığı, yaşam boyu öğrenme kavramının esas alındığı günümüzde sosyal amaçların gerçekleşmesinde işletmelerde sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

2.4.3. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

Her örgütte olduğu işletmeler açısından da amaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim planlarında ve uygulamalarında bazı farklılıklar bulunabilir. Değişik şartlara ve imkânlarla rağmen, etkin bir eğitim planı ve programının uygulanabilmesinde uyulması gereken bazı temel İlkeler bulunmaktadır. Çalışmanın bu kısmında bu ilkeler açıklanmıştır.

2.4.3.1. Eğitimde Süreklilik İlkesi

“Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde, işgörenler temel faktör niteliğindedir. Bir örgütün, hedeflerini gerçekleştirme için maddi kaynakların yanında nitelikli insan kaynaklarına da ihtiyacı vardır” (Çalık, 2003). Dolayısıyla işgörenlerin örgüte etkin bir şekilde katkı sağlayabilmeleri için öncelikli olarak örgütü tanımaları, yani örgüt kültürünü içselleştirmeleri ve adaptasyona ek olarak örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmesi ve gelişimine katkı sağlamaları için eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Değişme, yenileşme ve gelişme kavramı, örgütlerde sürekli eğitim kavramını gündeme taşımıştır. Bütün bu oluşumlara ayak uydurabilmenin ön şartı sürekli eğitimidir (Çalık, 2003) .

İşletmelerde eğitim faaliyetleri; sadece mevcut durumda işletmenin ihtiyaç duyduğu bilgi donanımına yönelik olmamalı, aynı zamanda eğitim programlarında işletmenin gelecekteki durumu, etkili rekabet gücü vb. unsurlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Günümüz dünyasında “belli bir anda gerçekleştirilen ve belli bir ihtiyaca cevap veren süreksiz eğitim faaliyetleri örgütsel ihtiyaçlara cevap vermemekte, eğitimde süreklilik ilkesi bu faaliyetlerin başarısı için çok önemli görülmektedir” (Özçelik, 2013).

Şirketler çalışmalarını insani gereksinimlerin karşılanması üzerine kurarlar ve buna yönelik organizasyonlarını oluştururlar. “ İnsani gereksinimler sürekli olarak değiştiğinden bu yeniliklere cevap verebilmek için eğitim uğraşlarının da sürekli olması doğaldır. Özellikle sanayi dünyasının hızlı değişme süreci içinde bulunan günümüzün modern işletmeleri kendilerini yenilemek, yeni teknolojik, sosyal, ekonomik buluş ve araştırmaları yakından izlemek, gerekirse uğraşı alanlarını genişletmek veya tamamen değiştirmek, uyguladıkları çalışma yöntemlerini daha rasyonel yöntemlere bırakmak zorunluluğunu her an duyabilmektedir. Bu değişimlere uyum sağlayabilmenin tek yolu eğitimin sürekli olmasıdır” (Sabuncuoğlu, 2011).

Sürekli öğrenme personelden işleri, iş birimleri ve şirket arasındaki ilişkilerin de dahil olduğu bütün iş sistemini anlamalarını ister. Personelden yeni beceri ve bilgi edinmeleri;

işlerinde buna başvurmaları ve diğer personelle bu bilgiyi paylaşmaları beklenir (Noe, 2008).

2.4.3.2. Fırsat ve İmkân Eşitliği İlkesi

İstisnasız tüm çalışanlara eğitim fırsatı sunulması gerekmektedir. “Bu eğitim fırsatları eğitim programlarını içerebildiği gibi şirket dışındaki kurslara katılmayı, kendi başına çalışmayı ve iş rotasyonu ile öğrenmeyi de içerebilir” (Noe, 2008).

Bu ilkenin özünde eğitim faaliyetlerinden, eğitime ihtiyacı olan tüm işgörenlerin faydalandırılması, eğitim imkânlarının belirli kimselerin veya grubun tekeline bırakılmaması gerektiği ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu, 2011).

Hizmet içi eğitimde çok önemli bir ilke olan imkân eşitliğinde amaç; “aynı sınıf ve derecedeki personeli aynı eğitime tabi tutmaktır, ancak bu yapılırken kişilerin ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır” (Kalkandelen,1972’den akt: Erki, 1988).

Hizmet içi eğitim için öğretim yöntemleri ve araçları işgörenlerin mevcut durumu kurumun imkânları göz önünde bulundurulmalıdır, ayrı eğitim programları işgörenlerin yeteneklerini geliştirmesine, moral ve motivasyonlarının ve kurum içinde üst pozisyonlara ilerlemesine imkân sağlar (Uçar, 1992’den akt: Balyiyen, 2010).

2.4.3.3. Etkin Katılım İlkesi

Etkin katılım ilkesi işgörenlerin tutumları ile yakından ilişkili olan bir kavramdır. Her şeyden önce eğitim faaliyetlerine katılanların sorunların üzerine önemle ve ciddiyetle eğilmeleri ve eğitimin gerekli olduğuna inanmalarıyla olanak kazanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2011).

Eğitim faaliyetlerinde, kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların öğrenilebilmesi, eğitilenlerin öğrenme sürecine katılımları ile mümkün olur. Öğrenme ise, buradaki yönüyle bireye özgü bir davranıştır. Bu nedenle, bireyin, öğrenme gereksinimi ve arzusu içinde olması gerekir. Çalışanların bu konuda kayıtsız kalmaları, eğitim faaliyetinin boşa harcanmasına neden olur. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin başarısı için, çalışanların bu

faaliyetlere sadece fiziksel olarak değil, tüm yönleriyle katılımını sağlamak gerekir (Kalkandelen 1979'dan akt: Özçelik, 2013).

İşgörenlerin eğitilmesinde yöneticilerin de önemli etkileri bulunmaktadır. Yöneticiler maiyetleri altında bulunan işgörenlerin eğitimlere katılmalarını sağlamada gerekli ortamı hazırlamaları ve eğitimleri teşvik etmeleri faydalı olacaktır. Özellikle zorunlu olmayan eğitimlerde, eğitime konu olan unsurun hangi amaçla programa alındığı konusunda işgörenler yeterli düzeyde bilgilendirilmelidir.

İşletmelerde uygulanan eğitimlerin sadece alt statülerdeki işgörelere yönelik olması beklenemez, yöneticiler de hem yönetim bilgisi hem de sorumlu oldukları işgörenlerin niteliklerinin geliştirilmesi konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Zira yönetici pozisyonundaki çalışanların alanlarına hâkimiyet düzeyi, diğer personele sunulan eğitim hizmetlerinin verimliliğini de etkilemektedir. “Eğitimin nasıl ve ne kadar iyi uygulandığının anahtarı yönetici ve personelin ne derece bu eğitim sürecine katıldığına bağlıdır” (Noe, 2008).

2.4.3.4. Planlılık İlkesi

Planlamada esas olan yapılması gerekenleri, genel itibariyle süreci önceden tasarlamaktır. Başka bir ifadeyle neyi, nerede, hangi koşullarda, ne zaman uygulayacağımızı önceden belirtmek, uygulamayı buna göre şekillendirmek, sürecin her aşamasında referans alınabilecek sistem oluşturmaktır.

Eğitim, kişinin iş yapma yeteneğini arttırarak, mevcut veya gelecekteki performansını geliştirme gayreti olarak tanımlanabilir. Eğitim organizasyonel performansın artması ve çalışanların becerilerinin ve bilgilerinin gelişebilmesi için işletmeler tarafından planlanan sürekli çabalaradır” (Özçelik, 2013).

İşgörenler (çalışanlar) ; “becerilerini geliştirdikleri takdirde işletme amaçlarına olumlu yönde katkıda bulunurlar. Bir eğitim programına katılmak, özel kurslara katılmak, yeni görevlendirmeler veya terfiler peşinde koşmak, bireyin kişisel kariyerinin gelişimini

sağlar” (Özgen ve Yalçın, 2010). Kuşkusuz, çalışanların becerilerinin gelişmesi ancak planlı bir eğitimle sağlanabilir.

Eğitim politikasının belirlenmesiyle birlikte, eğitim ihtiyaç analizlerinin yapılması ve eğitim faaliyetlerine ayrılması gereken bütçenin belirlenmesi ele alınması gereken diğer unsurlardır. Bu aşamalardan sonra eğitim programlarının belirlenmesi ve uygulanması planlama kapsamında yer almaktadır.

Daniels (2003) iyi bir eğitim programının şu sorulara yanıt verebilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir:

- Eğitim için gerçekten bir ihtiyaç var mı? İhtiyaç nedir?
- Eğitime ihtiyacı olan kim?
- Eğitim kim tarafından sağlanacak?
- Eğitim alımı nasıl oluşturulacak?
- İşler için eğitim nasıl transfer edilecek?
- Eğitim nasıl değerlendirilecek?

(akt: Gök, 2006)

2.4.3.5. Yararlılık İlkesi

Eğitimle ilgili süreç izlendiğinde, yapılan çalışmaların, oluşturulan organizasyonun, emeğin, maliyetin vs. tümünün hedefinde amaçlar yer almaktadır. Fakat amacın ya da amaçların da gerçekleşmesi, sürecin yararlı olup olmamasına bağlıdır. Eğer eğitimden beklenen yarar sağlanamaz ise amaçlara da yeterli düzeyde ulaşılması mümkün değildir. Bu bağlamda, yararlılık ilkesinin doğrudan amaçları etkileyen ve hizmet içi eğitim sistemi içerisindeki diğer unsurlar ile sürekli ilişki halinde olan önemli bir ilke olduğu söylenebilir.

”Eğitim-yarar ilişkisindeki önemli nokta, eğitime yapılan harcamalarla, eğitimden sağlanan fayda ile elde edilecek olan kazancın karşılaştırılmasıdır” (Özçelik, 2013).

Bu çalışmada yararlılık konusuna, hizmet içi eğitimin yararları başlığı altında yer verilmiştir.

2.4.4. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Eğitimin yararları genel olarak iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan birincisi “işletmeye yararları”, ikincisi ise “işgörenlere yararları”dır.

2.4.4.1. İşletmeye Yararları

Taymaz (1997)’a göre eğitimin işletmeye yararları şöyledir;

- Ürün kalitesinde ve miktarında artış olur.
- Maliyetlerde azalma meydana gelir.
- İşletmenin karlılığının artmasını sağlar.
- Personelin ve teçhizatın verimi artar.
- Kusurlu (hatalı) üretim azalır.
- Disiplinli bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlar.
- Bakım ve onarım giderlerinde azalma olur.
- Malzeme ve enerjiden tasarruf sağlanır.
- İş kazaları ve meslek hastalıklarının azalmasına katkı sağlar.
- Yeni teknolojilere uyum sağlanması, teknoloji üretimi ve kullanımında etkili olur.
- İş metodlarını geliştirir.
- Kurum kendisini yeniler ve gelişmelere uyum sağlar.

(akt: Yağız, 2011).

2.4.4.2. İşgörenlere Yararları

Eğitimin işletmelere yarar sağlaması bir bakıma bireysel yararlar sayesinde olmaktadır. Bireye (işgörene) katkı sağlamayan bir eğitim etkinliğinin işletmeye yansımaları beklenemez. Dolayısıyla işgörenlere olan yararını işletmeye olan yararı ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir.

Tımaz (2010) eğitimin bireysel yararlarını şöyle ifade etmiştir:

- Bireyi örgütsel kültürün bir parçası yapmak suretiyle çalışma ilişkilerini uyumlu hale getirir.

- Bireyin bilgi-beceri düzeyinde artış meydana gelmesi, onun güç sahibi olmasını sağlar ve değerinin artmasına neden olur.
- Bireyde iş tatmininin gelişmesine katkıda bulunur.
- Bireyde özgüven ve öz gelişim duygularının gelişmesini sağlar.
- Stres, hayal kırıklığı gibi bireyi olumsuz etkileyen etmenlerin ortadan kalkmasına yardımcı olur.
- Çalışanlara terfi etme, yükselme vb. kariyer ortamı hazırlar.
- Çalışanların bilgi sahibi olmaları daha güvenli bir çalışma hayatının oluşmasını sağlar, yani iş güvenliğini de artırır.
- Çalışanları örgüt kültürünün bir parçası haline getirerek, çalışma ilişkilerini uyumlu hale getirir.

Kısacası hizmet içi eğitim, hem işletme açısından, daha genel bir ifadeyle örgüt açısından, hem de birey (personel, işgören) açısından çok yönlü yarar sağlamaktadır. “ işgörenlerin işlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılması işlerinde yetkinliğin artmasına yol açmaktadır, bu bağlamda işgörenlerin ürettiği veya sunduğu mal/hizmetin kalitesinde artış olacağı” söylenebilir (Bakan ve Penpece, 2004’den; akt: Yıldırım, 2009).

2.4.5. Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu

Bir sistemin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için sistemi oluşturan unsurların birbirleriyle azami ölçüde uyumlu olması gerekmektedir. Bu unsurlardan herhangi birinin işlevini yerine getirememesi, sistemin sağlıklı bir şekilde çalışmasına engel olmaktadır. Dolayısıyla, sistemin öğelerinin organizasyonu iyi yapılmalıdır.

“Kimi işletmelerde eğitim uğraşları insan kaynakları bölümüne bağlı bir alt birim tarafından yürütülürken, belirli boyutları aşan diğer işletmelerde ise bağımsız bir eğitim bölümü kurulur. Bununla birlikte eğitime gerçekten önem veren büyük işletmelerde eğitim birimi, eğitim kurulu ve eğitim uzmanlarından oluşan bir örgütlenmeye gidilebilir” (Sabuncuoğlu, 2011).

Çalışmanın bu bölümünde işletmelerin eğitim sistemini oluşturan temel unsurların görev tanımları yapılmış olup, sistemin işlevselliğine etki eden birimlerin organizasyonuna değinilmiştir.

2.4.5.1. Eğitim Kurulu ve Eğitim Birimi

İşletmenin genel eğitim politikasının belirlenmesini sağlayan kişilerden oluşan kurul eğitim kuruludur.

Uygulanacak olan eğitimle ilgili her türlü plan ve programın yürütülmesi, eğitimi gerektiren konularda, işgörenler ve örgütle ilgili gerekli analizlerin yapılması, sektörel olarak yeniliklerin takip edilmesi, eğitim uygulamalarında meydana gelen değişikliklerin örgüt-işletme'ye transferi, eğitimle ilgili materyallerin sağlanması, eğitimlerin uygulanmasıyla ilgili tüm organizasyonel süreçleri düzenleme, işgören eğitimindeki çalışmaların kontrol edilmesi gibi durumlar eğitim biriminin görev alanına giren sorumluluklardır (Sabuncuoğlu, 2011).

2.4.5.2. Eğitim Uzmanları

Eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında fonksiyonu olan, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için programlar düzenleyen, uygulayan ve eğitimin verimliliğini değerlendiren kişilerdir. “Çoğu şirkette eğitim ve geliştirme faaliyetleri eğitmenler, yöneticiler, şirketteki danışmanlar ve çalışan uzmanlar ile sağlanmaktadır” (Noe, 2008).

2.4.6. Hizmet İçi Eğitimde Planlama

Taymaz (1981)'a göre planlama, “herhangi bir örgüt içerisinde amaca ulaşmayı sağlayan aynı zamanda bu amaca ulaşmayı önleyen güçlükleri ortadan kaldıran çabaların bütünü olarak tanımlanabildiğine göre, hizmet içi eğitim planlaması var olan durumdan saptanmış hedeflere ulaşabilmek için izlenecek politika ve kullanılacak kaynaklar ile uygulama yöntemlerinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir” (akt: Çelik, 1988).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyledir; Personele ne öğretileceği planlamada belirtilmelidir. Bu kapsamda işletme tüm yönleriyle analiz edilmekte, işletmenin mali kaynakları ve insan kaynakları değerlendirilmektedir. Eğitime gereksinim duyulan konular tespit edilerek, eğitim çalışmalarına başlanmaktadır. Eğitimleri işletme içinden uzman kişilerin mi vereceği yoksa kurum dışından destek mi alınacağı netleştirilerek, buna yönelik adımlar atılmalıdır. İşletmenin eğitim programına ve

işletmenin, insan kaynaklarının, işin özelliklerine bağlı olarak olarak uygulanacak eğitim yöntemleri planlamada yer verilmesi gereken hususlardır. Eğitim yeri, eğitime katılacak personelin seçilmesi, eğitim zamanı vs. faktörler saptanmalıdır.

2.4.6.1.Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitimin hedefi, bir elemanın bir işi ya da belli görevleri yerine getirme yeteneğini yükseltmek ve o işi yaparken kullandığı becerileri geliştirmektir. Geleneksel olarak eğitim, yeni bir elemanı işe alıştırmak, işini başarıyla yapabilmek için gerekli becerileri ona öğretmek için gerçekleştirilir (Palmer ve Winters, 1993). Dolayısıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken hedefler belirlenmelidir. Hedeflere ulaşmak için eğitim süreci farklı şekillerde düzenlenmelidir.

2.4.6.2.Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi

Eğitim programlarının düzenlemesi ile ilgili olan bu aşamada sorulması gereken önemli sorulardan bazıları şunlardır:

- İşletmenin eğitsel ihtiyaçları nelerdir?
- İşletme bu ihtiyacı karşılayabilecek mali yapıya ve donanımına sahip midir?
- Ne Öğreteceğiz?
- Nerede eğitim vereceğiz?

Yukarıdaki sorulara cevap verilebilmesi için ilk olarak çeşitli analizlerin yapılması gerekir. Bu bağlamda, işletmenin tüm yönleriyle incelenmesi, işletme ihtiyaçlarının tespit edilmesi; işin gerektirdiği nicelik niteliklerin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bahsedilen tüm bu süreçleri yürüten, işletmenin sürdürülebilir verimliliğini ve etkin bir şekilde çalışmasını sağlayan işgörenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik analizlerin yapılması gerekmektedir.

Eğitim ihtiyaç analizinin yapılması sürecinde dikkate alınması gereken bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar; işletmedeki üst yöneticilerin desteğinin alınması, çalışanların desteğinin alınması, analiz çalışmalarına yeteri kadar zaman ve kaynak ayrılmasıdır (Gedik, 2008).

Eğitim ihtiyaç analizi; gözlem, mülakat, anket gibi geleneksel yöntemlerle uygulanabileceği gibi, konu alanında uzman kişilerle görüşülerek, odak grubu oluşturularak, iş alanıyla ilgili teknik el kitapları, kayıt okuma ve teknoloji kullanılarak da gerçekleştirilebilmektedir.

YÖNTEM	AVANTAJLAR	DEZAVANTAJLAR
Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> • İş ortamına ilişkin bilgi sağlar. • İşin en az düzeyde kesilmesini sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usta gözlemcilere ihtiyaç duyar. • Personelin davranışı gözlenirse değişebilir.
Anketler	<ul style="list-style-type: none"> • Ucuzdur. • ok sayıda kişiden bilgi toplanır. • Bilgi kolayca özetlenir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman alır. • Düşük geri dönüş oranları ve uygun olmayan cevaplar görülebilir. • Ayrıntılar eksik kalır.
Mülakatlar	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim ihtiyaçları ile sorunların neden ve zmlerinin ayrıntılarını belirlemede iyidir. • Beklenmedik meselelerle ilgilenebilir. • Sorular değiştirilebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vakit alır. • Analiz edilmesi zordur. • Mülakat yapanın beceri sahibi olması gerekir. • Konu uzmanları için tehdit edici olabilir. • Plnlaması zordur. • Konu uzmanları sadece duymak istediğinizi düşündükleri bilgileri verirler.
Odak Grupları	<ul style="list-style-type: none"> • Tek bir kişinin araştıramayacağı veya yapmak istemeyeceği karışık meseleler için faydalıdır. • Sorular kestirilemeyen sorunları araştıracak şekilde değiştirilebilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vakit alır. • Grup yeleri sadece duymak istediğinizi düşündükleri bilgileri verirler. • Grup yeleri üyeler arasında statü veya konum farkı varsa katılmak istemeyebilirler.
Teknik El Kitapları ve Kayıtlı Okuma	<ul style="list-style-type: none"> • Prosedür zerine iyi bir bilgi kaynağıdır. • Objektiftir. • Yeni işler ve yaratılmakta olan işler için iyi bir görev bilgisi kaynağıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknik dili anlaşılamayabilir. • Materyaller eski olabilir.
Konularında Uzman kişilerle görüşme	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim ihtiyaçlarının ayrıntılarını ve 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman alıcıdır. • Analiz edilmesi zordur.

	sorunların neden ve çözümlerini açığa çıkarmak için uygundur.	<ul style="list-style-type: none"> • Beceri sahibi görüşme için ihtiyaç duyulur.
Online Teknoloji (Yazılım)	<ul style="list-style-type: none"> • Objektiftir. • İşin kesintiye uğramasını azaltır. • Sınırlı insan katılımı gerektirir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışanları tehdit edebilir. • Yönetici bilgiyi eğitmekten çok cezalandırmak için kullanılabilir. • Müşterilerle bilgisayarla veya telefonla etkileşim kurmayı gerektiren işlerle sınırlıdır.

Şekil 3. İhtiyaç Belirleme Yöntemlerinin Avantaj ve Dezavantajları (Noe, 2008)

Şekil 3'te görüldüğü üzere eğitim ihtiyaç analizinde kullanılan farklı yöntemlerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu bağlamda koşullara uygun olarak farklı yöntemler kullanılabilir.

Eğitim ihtiyaç analizleri kurumun yapısına ve kültürüne göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte yaygın olarak “ örgüt analizi (işletme analizi), iş analizi ve işgören analizi” olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır.

2.4.6.2.1. Örgüt (İşletme) Analizi

Cascio (1992)'ye göre örgüt analizinde şu soruya cevap aranmalıdır: Eğitim, işgörenlerin davranışlarında organizasyon amaçlarına katkıda bulunacak değişimler yaratacak mıdır? Buradan hareketle eğitim ihtiyaçları saptanırken dikkate alınması gereken nokta, eğitim faaliyetlerinin, organizasyonun amaçlarına ulaşmasıyla ilişkilendirilmesidir. Örgüt analizinin aşağıdaki adımları içerdiğini söylemek mümkündür (akt: Özçelik, 2013):

- İşletmenin misyonu, vizyonu, amaç ve stratejilere incelenerek eğitimin işletme stratejilerine uygun olup olmadığı araştırılır.
- İşletmenin gelir ve kaynakları belirlenmeli ve eğitime ne kadar kaynak ayrılacağı belirlenmelidir.

- Örgütün kısa ve orta vadeli hedefleri saptanarak üst yönetimin eğitime ne ölçüde destek verdiği belirlenmelidir
- İşletmenin içinde bulunduğu iç ve dış çevre unsurları analiz edilir.
- İşletmenin eğitim ihtiyacının saptanması için genel bir inceleme yapılır.
- Örgütün gelecekteki durumundaki değişimin neler olacağı araştırılır.
- Eğitimin örgütün amaçlarına katkısının ne olacağı sorusuna cevap aranır.
- Örgütte eğitime ihtiyaç olup olmadığı, varsa hangi bölümlerde ihtiyacın olduğu belirlenir.
- Eğitim ihtiyacı olan bölümlerdeki eksiklikler saptanarak, bunların eğitim eksikliğinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelenmelidir.

2.4.6.2.2. İş Analizi

İşletmelerdeki iş analizleri eğitim ve geliştirme amaçlarına temel oluşturur. İş analizleri işin ne gibi özellikler ve nitelikler taşıdığını ortaya koyduğundan işgörenlerin yetersiz kaldıkları yönleri belirlemek ve onları bu yönde eğitmek daha da kolaylaşır (Alpugan, 1993'ten akt: Camgöz, 2004).

İş analizi, işletmede yapılacak olan tüm işlerin niteliği, işin genel durumu ile özellikleri, işin yapılacağı çevrenin ve çalışma koşullarının incelenerek bunlarla ilgili bilgi toplanması, toplanan verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi, değerlendirilmesi ve bunlara ilişkin bilgilerin yazılı hale getirildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Çalışanların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yapılması gereken analizlerden biri de iş analizidir. İş analizi insan kaynakları faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için ihtiyaç duyulan bilgileri elde etmek için yapılmaktadır. Bu faaliyetlere, insan kaynakları planlaması, başvuruların toplanması, personel seçimi, çalışanların performanslarının değerlendirilmesi ve eğitim-geliştirme faaliyetleri örnek olarak verilebilir (Özgen ve Yalçın, 2010).

İnsan kaynakları yönetiminde başarının sağlanması için yapılan iş analizi sonucunda elde edilen verilerin, eğitim programlarına yansıtılması, bu doğrultuda eğitim faaliyetlerin içeriğinin, eğitim ortamının, eğitim zamanının ve eğitimcilerin organize edilmesi gerekmektedir.

2.4.6.2.3.İşgören Analizi

İşgören analizi; “eğitime ihtiyacı olan personeli belirlemeye yardım eder. Bu şimdiki performansın veya beklenen performansın bir eğitim ihtiyacı gösterip göstermediğini tanımlamayı gerektirir” (Noe, 2008).

Herhangi bir anda insan kaynaklarıyla ilgili bir plan yapılırken, organizasyondaki elemanların hangi becerilere sahip olduğunu bilmek önemlidir. Küçük bir organizasyonda, çalışan kaç eleman olduğunu, bunların hangi işleri yaptığını ve ellerinden neyin gelebileceğini bilmek nispeten kolaydır. Fakat büyük organizasyonlarda elemanların sahip oldukları becerilerin dökümünü verecek bir envanter sistemi olmadan olanaksızdır (Palmer ve Winters, 1993).

2.4.6.3.Eğitim Türlerinin ve Yöntemlerinin Belirlenmesi

Eğitim yöntemleri seçilirken eğitimin tipi, amacı, işlenecek konuların özelliği, eğitime katılanların sayısı ve niteliği, eğitim yeri, araçları ve imkânlar göz önünde bulundurulması gereken ana noktalardır (Camgöz, 2004).

“Eğitim faaliyetlerinde kullanılabilir “en iyi yöntem” var olmamakla birlikte, bu faaliyetlerin, amacına, katılan kişilere ve öğretilmek istenen konuya göre en uygun yöntemi seçmek mümkündür. Çünkü uygun bir eğitim yönteminin seçimi, uygulanan eğitim programının başarılı olmasına önemli ölçüde katkıda bulunur” (Bingöl, 2003).

2.4.7.Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Genel olarak eğitim uygulamalarında kullanılan birçok yöntem vardır. Fakat bu yöntemlerin bazıları işletmelerdeki eğitim çalışmalarında yararlanılabilecek özelliktedir.

Tüm eğitim yöntemlerinin işletmelerde kullanılamamasının nedeni arasında, işletmede çalışan işgörenlerin ve işletmenin niteliklerinin farklılık göstermesi, işgörenlerin yetişkin olması, işletmenin faaliyet alanlarına yönelik eğitim programlarının olması vb. faktörler yer almaktadır. İşletmelerde yaygın olarak kullanılan bazı eğitim uygulamaları bu bölümde irdelenmiştir.

2.4.7.1. İş Başında Eğitim

“İşbaşında eğitim, yeni veya tecrübesiz personelin, işi yapan çalışma arkadaşlarını veya yöneticileri gözlemlemek ve onların davranışlarını taklit etmek yoluyla öğrenmelerini ifade eder. Yeni işe alınan personelin eğitimi, yeni teknoloji geldiğinde personelin beceri seviyelerinin yükseltilmesi, personelin bir departman veya iş biriminde çapraz eğitimi ve terfi alan personelin yeni görevlerine oryantasyonu konularında yararlıdır” (Noe, 2008).

İşbaşı eğitimin verimli olması için eğitim süreci yapılandırılmalıdır. Yapılandırılmış bir işbaşı eğitim uygulamasının prensipleri şekil 4’te belirtilmiştir.

Eğitim İçin Hazırlık	Gerçek Eğitim
<ol style="list-style-type: none">1. İş Önemli adımlara böl2. Gerekli ekipman ve materyali hazırla3. İşbaşı eğitime ne kadar zaman ayrılacağına ve eğitilenin ne kadar sürede beceri alanlarında yeterli olacağına karar ver.	<ol style="list-style-type: none">1. Eğitilene görevin amacını söyle ve gösterirken seni izlemesini söyle2. Hiçbir şey söylemeden nasıl yaptığını göster.3. Kilit noktaları veya davranışları açıkla (eğer mümkünse eğitilen için kilit noktaları yaz).4. İşin nasıl yapıldığını tekrar göster.5. Eğitilene işin bir ya da daha fazla tek adımlarını yaptır ve doğru sonuç için övgüde bulun (isteğe bağlı).6. Eğitilene tüm işi yaptır ve doğru sonuç için övgüde bulun.7. Eğer hatalar yapıldıysa, doğru sonuca ulaşana kadar uygulama yaptır.8. İş öğrenmekteki başarısı için övgüde bulun.

Şekil 4. İşbaşı Eğitim Prensipleri (Noe, 2008)

Sabuncuoğlu (2011)’na göre iş başı eğitimin yararları şu şekilde özetlenebilir;

- İŖi yaparak öğrenmek en etkili ve en verimli sonuçlar verir.
- Yöneticinin gözetiminde yürütüldüğü için eğitilen öğrenmek için daha ciddi çaba gösterir.
- Eğitim sırasında iş ortamının gerçekleri yaşanır ve gerçek araçlar kullanılır.
- Öğrenme sırasında hatalar yapılabilir, ancak her hata bir tecrübe kazandırır.
- Belki de hepsinden önemlisi eğitim giderlerinin en düşük, en ucuz olduğu yöntemlerdir.

Temel felsefesi “yaparak yaşayarak” öğrenmeye dayanan işbaşı eğitim uygulamalarından yaygın olarak kullanılanları aşağıda ifade edilmiştir.

2.4.7.1.1. Yönetici Gözetiminde Eğitim

Astların iş başında yetiştirilmesinde sürekli ve etkili olan bu yöntemde, gözetimin ve denetimin sistemli hale getirilmesi söz konusudur. Bu gözetim, talimat (direktif) verme, yorum yapma, eleştirme, uyarma, öğüt verme, sorular sorma, önerilerde bulunma biçimlerinde görülür. Bu yöntemin başarılı olabilmesi, amire sıkı sıkıya bağlıdır. Amir iyi bir yetiştirici olmalıdır (Canman, 2000’den akt: Doğan, 2010).

Bu yöntem iş başı eğitimde çoğunlukla tercih edilen yöntemler biridir. Personelin iş ortamından kopmadan, zaman ve maliyet açısından tasarruflu etkin bir eğitim yöntemi olduğu düşünülmektedir. Yöneticinin astını iyi tanması, zamanla eksik yönlerini gözlemleyebilmesi dolayısıyla, personelin ihtiyaç duyduğu ve yetersiz olduğu konularda uygun ortamı yaratabilir; böylece yöneticinin gözetiminde kalıcı öğrenmeler sağlanabilmektedir. Buna ek olarak yöneticinin ya da aynı işi yapan tecrübeli bir çalışanın yanında eğitilmesi, personelin işe daha kısa sürede adapte olmasını sağlamaktadır.

Özellikle basit işlerin öğretilmesinde etkili olan bu yöntem, deneysel yollar kullanılarak işin öğretilmesi nedeniyle hem çok kolay, hem de işin öğrenimi işbaşında olduğundan tamamen pratiktir, bu nedenle çok etkili bir yöntemdir. Yöntemin olumsuz yönlerine ilişkin bazı eleştiriler şöyle açıklanabilir: Yönetici bildiklerini aktarmada yeterli beceriye sahip olmayabilir dolayısıyla eğitsel becerilerinin zayıf olması eğitilen kişinin amaçlanan düzeye ulaşmasına engel olur. Yönetici öğretirken kendi işini aksatabilir. Yönetici doğru

şeyleri öğretirken, kendisinin yanlış bildiği şeyleri de aktarabilir (Sabuncuoğlu, 2011). Yani yöneticinin kişisel özellikleri ve mesleki donanımı bu yöntemin verimli olup olmayacağını belirleyen unsurlardır.

2.4.7.1.2. Yönlendirme (Formen Aracılığı) Yöntemi ile Eğitim

Bu eğitim türünde, işletmede çalışan uzman personelden yararlanır. Alanında uzmanlaşmış, tecrübe kazanmış olan personele gerek teknik bilgi gerekse eğitsel bilgiler verilerek, tecrübesiz ve alt kademelerde çalışan personele kılavuzluk etmeleri sağlanır. Bu personellere formen denilmektedir. Kılavuz olarak adlandırılan formenler, işin gerektiği nitelikleri eğitimi alan kişilere açıklar ve onlara yol gösterirler. Bu nedenle formen aracılığı ile eğitim, iş başı eğitimler içerisinde en etkili olanlardan biridir.

“İşçileri işbaşında en iyi şekilde yetiştirmenin formülü, kalifiye işçi, usta, ustabaşı veya teknisyenler arasında seçilen eğitim formeni (veya monitör) denilen belirli kişilerin teknik pedagojik bilgilerle donatılarak işçi eğitimine yöneltilmelerinde bulunmuştur. Bir işçinin eğitilmesi görevi eğitici formasyonu bulunmayan bir ustabaşına verilmesiyle, aynı işçinin sistematik bir eğitimden geçirilmiş, teknik, sosyo-psikolojik ve pedagojik konularda yeterince eğitilmiş formenlerce yetiştirilmesi arasında önemli farklar bulunduğu gerçektir.” (Sabuncuoğlu, 2011).

2.4.7.1.3. Yetki Göçerimi (Yetki Devri) ile Eğitim

Yetki göçerimi ile eğitimde, üstün astına yeterli ölçüde yetki ve sorumluluk vermemesi söz konusudur. “Yetki devri, çalışanda sorumluluk alma ve karar verebilme mekanizmalarının gelişmesine fayda sağlar. Bunun yanında yöneticilik becerilerini de geliştirdiğinden aslında yöneticilik eğitimini de içermektedir” (Gedik, 2008).

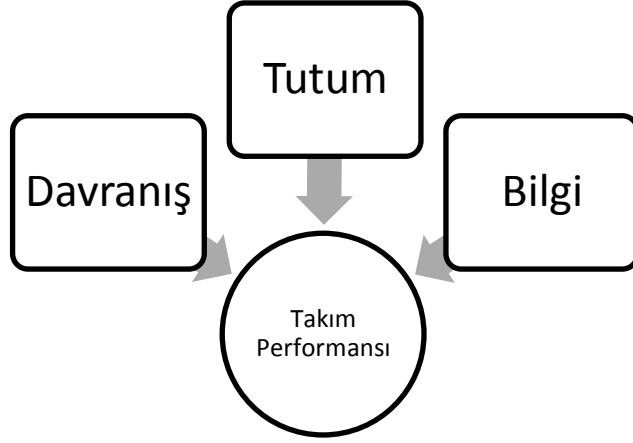
Yetki göçerimi astta sorumluluk bilincini ve karar alma yeteneğini geliştirir. En azından yönetici astına “bu konuda ne düşünüyorsunuz?” sorusunu sık sık yöneltmekle onu, düşüncesini açıklamaya, yanlışlarını düzeltmeye ve yöneticiye yardımcı olmaya zorlar. Fakat bunun ötesinde yetki göçerimine yönelmek daha etkili sonuçlar doğurur. Yönetici amaçları belirledikten sonra, işin yönetimini ve yapılma biçimini astına bırakır ve onu sonuçta denetler (Hugonnier,1972’den akt: Sabuncuoğlu, 2011).

Geylan (1994)'a göre yetki devriyle eğitim yöntemi, personelin sorumluluk bilincini ve karar verme yeteneğini geliştirmek amacıyla kullanılır. Personel bu yetkileri kullanırken öğrenme ilkelerinden katılım, transfer ve geribildirim ön plana çıkar. Yetki devri daha çok yönetici personelin yetiştirilmesinde kullanılır (akt: Doğan, 2010).

2.4.7.1.4. Takım Çalışması ile Eğitim

“Grupla eğitim metotları, takım veya grup verimliliğini artırmak için tasarlanan eğitim metodlarıdır. Eğitim takımın etkililiği kadar eğitilenlerin becerilerinin de geliştirilmesine de yönelmektedir. Grup kurma metodları, eğitilenlerin fikir ve tecrübelerini paylaşması, grup kimliği oluşturması, kişiler arası ilişkilerin dinamiklerini anlaması ve kendi güçlü ve zayıf yönleri ile çalışma arkadaşlarınıninkileri öğrenmesini içermektedir. Grup teknikleri, verimli takım çalışması için takımların becerilerini geliştirmek, yeni bir takım kurmak veya farklı takımlar arası etkileşimin geliştirilmesi için birçok eğitim tekniği mevcuttur. Bunların hepsi, takım işleyişi hakkındaki duygu, algı ve inançların incelenmesini, tartışma yapılmasını ve eğitimde öğrenilenlerin, takımın iş ortamındaki performansına uygulanması için plânlara geliştirilmesini içerir” (Noe, 2008).

Bu yöntemde katılımcılar küçük kümeler halinde işbirliği yaparak, ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek üzere ellerindeki kaynaklarını ve çabalarını birleştirirler. Takım çalışması yöntemiyle eğitim yerine literatürde ; “kubaşık öğrenme” ya da “işbirliğine dayalı öğrenme” gibi isimler de kullanılmaktadır. Takım çalışması yönteminde katılımcılar, açıklama yapma, dinleme, soru sorma, yardım etme, coşturma, enerji katma, yönlendirme sağlama; çıkış yolu önerme vb. becerilerde yetkinlik kazanırlar (Turhan, Şimşek vd., 2012).



Şekil 5. Takım Performansı Bileşenleri (Noe, 2008)

Şekil 5’te görüldüğü üzere takım performansının üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan davranış bileşeni; takım üyelerinin amaçlarını gerçekleştirmeleri için iletişimde bulunma, koordine olma, adapte olma ve karmaşık görevleri tamamlamaya imkân veren eylemleri yapması gerektiğini ifade etmektedir. Bilgi bileşeni, takım üyelerinin beklenilmeyen veya yeni durumlarda etkili olarak çalışmalarına izin veren zihinsel modellere veya hafıza yapısına sahip olmasını gerektirmektedir. Tutum bileşeni ise, takım üyelerinin görev hakkındaki inançları ve birbirlerine olan hisleri ile ilgilidir (Noe, 2008).

2.4.7.1.5. Oryantasyon (İşe Alıştırma) Eğitimi

Oryantasyon kelimesinin kökeni Fransızca “orientation” kelimesidir.¹⁶ İşe yeni başlayan personel genellikle kurum hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Kurumu araştırmış, dışarıdan gözlemlemiş ve kurum hakkında fikir sahibi olmuş olabilir. Fakat kurumun işleyişini, görev ve sorumlulukları, kurumun imkânlarını, kısacası kurumun işleyişini yeterli düzeyde bilmez. Bunun için kurumun içinde aktif olarak, yaparak, yaşayarak öğrenebilecek ya da kurumdaki tecrübeli çalışanların rehberliğine ihtiyaç duyacaktır.

Andersen ve arkadaşları tarafından yapılan tanıma göre oryantasyon programları; çalışanlara yeni işlerinin, iş arkadaşlarının ve organizasyonun tanıtıldığı bir çeşit çalışan eğitimidir. Bu eğitim kişilerin işe giriş aşamasında birçok bilgi ile donatılarak sosyalleşmelerine katkıda bulunur (akt: Batılı, 2010).

¹⁶ Bkz: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=guid=TDK.GTS.531c02103e70.37176163
; Erişim Tarihi: 09/03/2014

“Yeni personelin kendisinden beklenen tutum ve davranışları öğrenmesi önemli bir süreçtir ve bu süreçte yardıma ihtiyacı vardır. Literatürde bu öğrenme sürecine örgütsel sosyalizasyon adı verilmektedir. Burada amaç, personeli örgütün etkili bir üyesi haline getirmektedir” (Özgen ve Yalçın, 2010). Oryantasyon ve örgütsel sosyalizasyon kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Fakat yakın ilişkili olmalarına rağmen aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin oryantasyon belli bir zaman dilimini kapsarken, örgütsel sosyalizasyon bir süreçtir ve personel işletmedeki varlığı boyunca bu sürece tabidir.

Oryantasyon, işletmeye iş için başvuran bir çalışan adayının, bu dileğinin kabul edilmesinden sonra, İşletmenin yeni bir çalışanı olarak işe başlayabilmesi konusunda yapılan bir eğitim olarak ifade edilmektedir (Tanyeli, 1988).

“Kuruma yeni gelen personelin kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımasını için yapılan eğitimidir. Bu tür eğitim programlarına giriş, ön, tanıtma, intibak, alıştırma, hazırlayıcı, eşik, yönlendirme eğitimi adları da verilir” (Taymaz, 1997’den akt: Aydın, 2011).

İşe alıştırma eğitimin yararları şöyle özetlenebilir (Sabuncuoğlu, 2011)

- Çalışanların işi ile yetenekleri arasında bir ayarlama yapma, ya da yeteneklerine en uygun işi seçme olanağı sağlar.
- İş sırasında bilgisizlik, uyumsuzluk ve benzeri nedenlerle ortaya çıkabilecek sorunların çözümlenmesini kolaylaştırır.
- Çalışanların işe ve işletmeye yabancılaşmasını önleyerek, sosyal kaynaşmayı sağlar ve kurumsal kültürü işe yeni başlayan kişiye benimsetir.
- Çalışanların bazı bilgileri kendi olanaklarıyla elde etmelerinin maliyetine (boşa zaman harcama, malzeme, araç-gereç, hammadde gibi kaynak israfı gibi) katlanılmaz.

2.4.7.1.6. Rotasyon (İş Değiştirme) Eğitimi

“İş rotasyonu ile eğitim, işgörenin yetiştirilmek amacıyla, planlı bir şekilde değişik işlerde çalıştırılmasını, böylece bu işlerle ilgili olarak tecrübe ve beceri kazanmasını amaçlamaktadır” (Murat, 1986).

Bu işbaşı eğitim yöntemi; yönetici veya operasyonel personel düzeyinde uygulanabilir, eğitimin özünde bir kişinin çeşitli işlerde belirli süre çalıştırılması ve bu yeni işlere yönelik eğitilmesidir (Sabuncuoğlu, 2011). “İş değiştirme, aynı kurumda ya da farklı kurumlarda aynı işi yapan kişilerin belli bir süre yer değiştirerek, farklı bilgi, beceri ve deneyimler kazanmasının sağlanmasıdır” (Aydın, 2011).

“Tamamlayıcı türde olan bu hizmet içi eğitimin temel amacı, kurumun değişik alanlardaki uzman personel ihtiyacını kurum içinden kısa sürede sağlamaktır. Ayrıca bu eğitimin amaçlarından biri, “bireylerin değişik alanlardaki yeteneklerini geliştirmek, işten sağladığı maddi ve manevi kazanç ile doyumu yükseltmektir” (Balyiyan, 2010).

Rotasyon eğitimin sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir (Sabuncuoğlu, 2011):

- Takım çalışmasında etkinlik artar.
- Geleceğin yönetici adayları hazırlanır.
- Farklı kişilerle çalışıldığı için sosyal bütünlük sağlanır.
- Kişilerin birbirlerini yedeklemesi sağlanır.
- Sürekli aynı işi yapmaktan kaynaklanan monotonluk duygusu kalkar.
- Kişinin gerçek anlamda başarılı olabileceği işler saptanmış olur.

2.4.7.1.7. Staj Yoluyla Eğitim

“Staj işgörelere ileride yüklenecekleri görevlere ilişkin, yapısal değişikliklere kısa zamanda uyma, yeteneklerini geliştirme ve mesleki sorumluluk taşıma gibi yararlar sağlar. Staj etkili bir eğitim tekniğidir. İşgören adaylarının işe başlamadan önce ileride yapacakları işe benzer görevleri geçici bir süre için yürütmelerini sağlar ve işin fiziki ve moral koşullarına uyma yeteneklerini bilimsel yönde geliştirir” (Sabuncuoğlu, 2011).

Bu eğitim tekniğinde kişi teorik bilgileri pratiğe dönüştürme imkânına kavuşur. Dolayısıyla, sadece staj yoluyla eğitim aldığı işletme açısından değil, aynı zamanda kişinin mesleki geleceği açısından da faydalı olan etkili bir eğitim yöntemidir. Bu yöntem, gelecekte alınacak olan görevlere dair, ilgili işin öğrenilmesi, çalışma koşullarının tecrübe edilmesi, mesleki açıdan sorumluluk taşıma bilincinin oluşturulması, işe ve işletmeye uyumun sağlanması amacıyla kullanılan etkili bir eğitim yöntemidir.

“Staj Programında stajyer deneyimli bir elemanın yardımcısı rolünü üstlenir. Stajyerden, iş sırasında karşılaşılan sorunları çözmesi istenir. Bu teknik stajyerin organizasyonun çeşitli kademelerini tanımasını sağladığı gibi, yöneticilerin de işe alabilecekleri yeni elemanları tanımasını sağlar” (Palmer ve Winters, 1993).

2.4.7.2. İş Dışında Eğitim

“İş dışında eğitim, iş dışında ancak örgüt içinde yapılan eğitim programları ve personelin örgüt dışı eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlayan programların tümüdür” (Aydın, 2011).

İş dışında uygulanan eğitim yöntemleri oldukça çoktur. İşletmeler tarafından yaygın olarak kullanılan yöntemlere bu kısımda değinilmiştir.

2.4.7.2.1. Vak’a Çalışmaları (Örnek Olay Yöntemi)

“Örnek olay yönteminde temel amaç, uzun bir tartışma içinde gerçek durumu ya da sorunu bütün ayrıntılarıyla bir gruba incelettirmek ve her olay tartışmasından sonra katılanları daha bilinçli düşünmeye, etkili karar almaya ve çözümler bulmaya yöneltmektir. Böylece bu grup çalışmasına katılan yönetici adaylarının bir olayı analiz etme, varsayımları değerlendirme, karar seçeneklerini belirleme ve çeşitli görüşleri eleştirme yetenekleri geliştirilmeye çalışılmaktadır” (Sabuncuoğlu, 2011).

Örnek olaylar özellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek zihinsel becerileri geliştirmede uygun olabilmektedir. Bu yöntem, zihinsel becerilerin gelişimine katkı sağlamakla birlikte, eğitimi alan kişilerin risk almaya yönelik isteklerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Eğitimin verimli olabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri,

eğitim ortamının dzenidir. Eğitim ortamı, kişilere kendi örnek olay analizlerini hazırlama ve tartışma imkânı sağlamalıdır. Dolayısıyla gerek yüz yüze gerekse elektronik iletişim imkânları etkili bir şekilde değerlendirilmelidir (zgen ve Yalçın, 2010).

“Vak’a çalışması, personel veya organizasyonun, zor bir durumun üstesinden nasıl geldiği hakkında betimlemedir. Eğitilenlerden, yapılan eylemleri analiz edip eleştirerek uygun davranışları belirtmeleri ve başka türlü nelerin yapılabileceğini önermeleri istenir. Vak’a çalışması yaklaşımının başlıca varsayımı, personelin, keşif süreci vasıtasıyla öğrenirlerse, bilgi ve becerilerini daha kolay anımsayacakları ve kullanacakları yönündedir” (Noe, 2008).

“rnek olay yöntemi, kişilerin analiz kabiliyetini geliştirirken kararlara tesir eden faktörlerin aranıp bulunmasını sağlar. Bunun yanında, kişiye kendi kendini değerlendirme olanağı verir, başka fikirlere karşı toleransı geliştirir ve ilgiyi ayakta tutar (Tanyeli, 1970’den akt: Balyiyen, 2010).

2.4.7.2.2. Sunuş Yöntemleri (Düz Anlatım-Görsel İşitsel Teknik)

“Bu yöntem çoğunlukla, sözel bilgilerin uzman bir eğitimci tarafından belirli bir hedef kitleye aktarılmasına dayanmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında belki de en eski ve geleneksel bir yöntemdir. Burada anlatılan konu hakkında eğitimcinin bir otorite olması beklenir” (Turhan, şimşek vd., 2012).

Genellikle kalabalık gruplarda uygulanan ve sınıf dzenini esasına dayanan anlatım yönteminin bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Birçok insana aynı anda ve sınırlı bir sürede konu anlatılmak isteniyorsa ideal bir yöntemdir. Ayrıca birçok yönteme göre zaman ve maliyet açısından daha ekonomiktir. Eğitim içeriği ağırlıklı olarak sözel bilgilerden oluşuyorsa ve konu kapsamlıysa anlatım yöntemi tercih edilebilir.

“Anlatım yönteminin en önemli avantajı maliyetinin diğer yöntemlere göre düşük olmasıdır. Ayrıca, aynı anda büyük bir gruba eğitim imkânı sağlaması ve katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri de diğer avantajlarıdır” (zgen ve Yalçın, 2010).

Anlatım yönteminin daha etkili olabilmesi için görsel-işitsel araçlarla (slayt, video vs.) desteklenmesi gerekmektedir. Bu şekilde bilginin eğitim katılımcıları üzerinde daha kalıcı olması sağlanabilir. Buna ek olarak gereken durumlarda bu araçların tekrar tekrar kullanımı söz konusu olabilmektedir.

“Görsel-işitsel eğitim, tepegöz, slayt ve video kullanımını içerir. Bu yöntem, iletişim, görüşme ve müşteri hizmetleri becerilerinin geliştirilmesi ve prosedürlerin nasıl takip edileceğinin gösterilmesi için kullanılır. Video nadiren tek başına kullanılır. Genellikle anlatımla birlikte gerçek hayattan örnek ve tecrübeleri eğitim alanlara göstermek için kullanılır” (Noe, 2008).

2.4.7.2.3. İşletme Oyunları Yöntemi

İşletme oyunları yönteminde, eğitime katılan kişilere hayali bir şirketin temsilcisi rolü verilerek ortaya atılan sorunla ilgili karar almaları ve kendi aralarında şirket adına ilişki kurmaları istenir. Bu bağlamda temsilcilere şirkete dair bilgi ve belgeler de verilir. Böylelikle katılanlar gerçek iş yaşamına ve çevre ilişkilerine varsayımlara dayanarak alıştırılır. Ancak bu yöntemin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Pahalıya mal olması, varsayımlara dayandığından gerçek iş yaşamıyla her zaman uygun düşmemesi ve sadece üst düzeydeki yönetici personelin yetişmesinde kullanılabilir olması, bu yöntemin sınırlılıkları ve dezavantajlarına örnek verilebilir (Sabuncuoğlu, 2011).

“İş oyunları, eğitilenlerin bilgi toplamalarını, onu analiz etmelerini ve karar vermelerini gerektirmektedir. İş oyunları öncelikle yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Oyunlar öğrenmeyi teşvik ederler, çünkü katılımcılar aktiftir ve iş dünyasının rekabetçi doğasını taklit ederler.

Katılımcıların oyunlarda verdiği karar çeşitleri;

- İş ilişkilerini (sözleşmedeki anlaşmalar)
- Pazarlamayı (yeni bir ürün için fiyatı saptamak)
- Finansı (yeni teknoloji alımını finanse etme)

Olmak üzere yönetim uygulamasının tüm yönlerini içermektedir. Eğitimde kullanılan oyunların iş ortamına aktarımının sağlanması için dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir” (Noe, 2008):

- Oyunlar kısa sürede oynanabilecek kadar basit olmalıdır.
- Katılımcılar arasında heyecan yaratmalı ve ilgi uyandırmalıdır.
- Oyunlar gerçekçi ve anlamlı olmalıdır.
- Katılımcıların oyundan faydalı bilgi, beceri ve davranış edineceklerini hissetmeleri gerekmektedir.
- Oyun esnasında katılımcılara bilgi verilmeli ve geribildirim sağlanmalıdır.”

2.4.7.2.4. Rol Oynama Yöntemi

Bu eğitim uygulamasında, eğitim programına dâhil olan kişiler arasından bir grup seçilir ve işletmede ortaya çıkabilme olasılığı olan bir soruna yönelik konu belirlenir. Konu da belirlendikten sonra kişilere rolleri dağıtılır, bu rolleri oynamaları istenir. Oyunun sonunda ise tartışma ortamı oluşturulur ve böylece konu açıklığa kavuşturulur. Örneğin grup üyelerine “Siz yönetici olsanız bu sorunu nasıl çözersiniz?” şeklinde soru yöneltilerek, buna benzer durumlarda üretebilecekleri çözümlere dair tecrübe kazanmaları sağlanabilir.

“Rol oynama yönteminin esası, gerçekçi bir durum yaratmaya ve eğitilenlerin bu gerçekçi durumdaki spesifik bir kişinin rolünde olduğunu varsaymaya dayanır.” (Dessler, 2005’ten akt: Özçelik, 2013).

“Rol oynama yöntemi, bireyleri gerçek iş yaşamına alıştıran, bunu yaparken başkalarıyla yakın ilişkiler ve işbirliğine geçmeyi öğreten ve sorunlara çözümler aramaya yönelten yararlı bir eğitsel yöntemdir (Sabuncuoğlu, 2011).

2.4.7.2.5. Simülasyonla Eğitim

Simülasyon, gerçek yaşamda yer alan bir durumu temsil eden bir eğitim metodudur. Bu metotta eğitilenler, verdikleri kararların gerçek iş durumlarında ne tür sonuçlar ortaya çıkarabileceğini görürler. Eğitilenlerin kararlarının etkilerini yapay ve risksiz bir ortamda görmesine imkân veren simülasyonlar, yönetim ve kişilerarası beceriler kadar, üretim ve

işletme becerilerinin öğrenilmesinde de kullanılmaktadır (Özgen ve Yalçın, 2010; Noe, 2008).

Simülasyonla eğitimin gerçekleştirildiği araçların yani simülatörlerin, amacına tam olarak hizmet etmesi gerekir. Gerçek iş koşullarında oluşabilecek durumları riskleriyle birlikte içermelidir. Aksi durumda bu yöntem amaca hizmet etmemiş olur. Ayrıca gerçek iş transferi sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Bu eğitim yöntemi genellikle gerçek iş koşullarında yüksek risk teşkil eden ya da pahalı olan durumlarda tercih edilmektedir.

“Simülasyonların kilit özelliği, eğitilenlerin işbaşında karşılaşacağı teçhizat ve duruma uygunluk derecesidir. Yani, simülatörlerin iş ortamında bulunanlarla aynı unsurlara sahip olmaları gerekir. Simülatör, eğitilenin içinde bulunduğu koşullar ve verdiği tepki sonucunda ekipman nasıl bir tepkide bulunacaksa, aynısını vermelidir. Bu nedenle simülatörlerin geliştirilmesi çok pahalıdır ve iş ortamıyla ilgili elde edilen yeni bilgilerle sürekli olarak güncelleştirilmesi gerekir” (Noe, 2008).

2.4.7.2.6. Duyarlık Yöntemi (T-Grup Eğitimi)

Kısaca T. Grup denilen yöntemin gerçek adı ‘Training Group’ yani eğitim grubu olup bazı kaynaklarda ‘Duyarlık Eğitimi’ olarak da adlandırılır. Birçok yöntemin aksine bu eğitim yönteminde amaç kişilerin mesleki ve teknik bilgilerini geliştirmek değil, bireylerin davranış yapılarında olumlu etkiler yaratmaktır. İnsancıl ilişkiler açısından grubun gelişmesi hedeflenir. Grup tartışmasına katılan her üye, hem kendini hem de başkalarını daha iyi anlamaya çalışır, güdülerini ve duygularını analiz ederek davranışlarının etkilerini izler. Böylece eğitime katılan bireyde duyarlık artacak kişilerarası ilişki kurma yeteneği gelişecek ve başkalarına daha yararlı olmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte demokratik ve katılımcı liderlik becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabileceği söylenebilir (Sabuncuoğlu, 2011).

Bu yöntemde, yöneticiler üç günle üç hafta arasında bir süre için işyerinden ayrı bir yerde toplanıp kendi kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlayan çalışmalar yaparlar. Bu toplantılarda çeşitli konular tartışılır, kişisel durumlar analiz edilir ve bazı tipik durumlar yeniden canlandırılır. Bu çalışmanın amacı, insan ilişkileriyle ilgili bazı

durumların öneminin anlaşılmasıdır (Palmer ve Winters, 1993). “Grup en azından bir ölçüde yapılanmamıştır ve grup süreçlerini geliştirme sorumluluğu üyeler üzerindedir” (Davis, 1982’den akt: Özçelik, 2013).

T.Grup çalışmalarında genellikle üç önemli evre izlenir (Sabuncuoğlu, 2011):

- İlk günlerdeki çalışmalarda kuşku ve belirsizlik nedeniyle katılımcılar isteksiz olabilir.
- İkinci evrede grup kendi pozisyonunu ve gözeticilere karşı bağımsızlık durumunu saptar.
- Son evrede ortaya atılan ve kendiliğinden oluşan sorunlar üzerinde çeşitli görüş ve eleştiriler dikkat çeker. Genellikle katılanlar olumlu düşüncelere yönelerek sorunun çözümüne daha ciddi eğildiği görülür.

2.4.7.3. Teknoloji Destekli Eğitim

“İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmak ve iletişimi kolaylaştırmak adına, elektronik ortamın yararlarını yadsımak mümkün değildir. Günümüzde elektronik ortamdan işletmelerin her alanında yararlanılmaktadır. Bunlardan biri, hatta en önemlisi ise, eğitim ve geliştirme faaliyetleridir” (Özçelik, 2013). “İnsan kaynaklarını geliştirmede oldukça yeni bir olgu olarak karşımıza çıkan elektronik ortamda eğitim, günümüzde eğitimi geleneksel sınıf ortamından çıkararak, bilgisayar ortamına, web ortamına, taşımakta ve bireye çeşitli araçlarla, (internet, intranet, cd-rom, video, disket vb.) hem geleneksel, hem de sanal sınıflarda eğitim olanağı tanımaktadır” (Yazıcı, 2004’ten akt: Özçelik, 2013).

“Yeni teknolojiler çalışanlara eğitim verme ile ilgili giderlerin azalmasını, eğitim ortamının etkinliğinin artmasını ve eğitimin iş hedeflerine katkıda bulunmasını sağlamıştır. Yeni eğitim ve öğretim yöntemleri arasında online öğrenme (e-öğrenme de denir), uzaktan öğrenme simülasyonları sanal gerçeklik, uzman sistemleri, elektronik destek sistemleri ve öğrenim yönetimi sistemleri yer almaktadır” (Noe, 2008).

Teknoloji destekli eğitime elektronik ortamda eğitim de denilmektedir. Bu bölümde uzaktan eğitim, bilgisayar destekli (temelli) eğitim ve multimedya ile eğitim başlıkları altında ele alınmıştır. Fakat bu alt başlıklar birbirlerinden tamamen bağımsız değildir, bir eğitim türü başka bir eğitim türü ile birlikte uygulanabilmektedir.

2.4.7.3.1. Uzaktan Eğitim

Sabuncuoğlu (2011) uzaktan eğitimi; coğrafi olarak dağınıklık arz eden şirketler tarafından personeline yeni ürünler, politikalar, prosedürler, beceri eğitimleri konularında bilgi aktarmak amacıyla kullanılan ve iki yönlü iletişim şeklinde gerçekleşen eğitim olarak tanımlamış; telefon, kişisel bilgisayar kullanılarak e-mail’le veya video telekonferans şeklinde iletişim kurulabildiğini belirtmiştir. Böylece eğitilenler anında eğiticiye sorular yöneltebilirler.

Telekonferans; ses, video, ve/veya görüntünün iki ya da daha fazla yerdeki iki ya da daha fazla birey veya grup arasında aynı anda alınıp verilmesini ifade etmektedir. Eğitime katılanlar eğitmenlerle (başka bir yerdeki) iletişim kurabildikleri eğitim tesislerindeki eğitim programlarına katılırlar, başka katılımcılar da telefon veya bilgisayar aracılığıyla eğitmenlerle iletişim kurmaktadır. Bir başka uzaktan eğitim çeşidi de bireyselleştirilmiş, kişisel bilgisayarlara dayalı eğitimidir. Çalışanlar eğitime bilgisayar erişimine sahip oldukları her yerden katılabilirler. Web tabanlı eğitimde olduğu gibi, multimedya eğitim yöntemlerini içerebilir. Ders materyalleri ve ödevler, şirket intraneti, video veya CD-ROM ile verilebilir. Etkileşimde e-posta, panolar ve konferans sistemleri kullanılabilir (Noe, 2008).

“Her ne kadar ekipman, uydu kiralama, karmaşık idari ihtiyaçlar için önemli miktarda bir harcama yapmak gerekiyorsa da bir sınıf dolusu öğrencinin tek bir yerde eğitime alınmaları için yapılacak masraflarla karşılaştırıldığında uzaktan eğitim önemli bir tasarruf sağlayabilir” (Mitchell, 2000).

Uzaktan eğitim eğitimin bir avantajı şirketlerin seyahat masraflarından tasarruf etmelerini sağlamasıdır. Coğrafi olarak dağınık bulunan çalışanların buldukları yere gelemeyecek olan eğitmenlerden ders almalarını sağlamaktadır. Dezavantajı olarak da eğitmen ve hedef

kitle arasında etkileşim olmaması, teknolojik aksaklıklar ve hazırlıksız eğitimcilerin olmasıdır. Uzaktan öğrenme bir bakımda geleneksel bir ders teknoloji kullanılarak yeniden anlamlandırılmasıdır. İlgi çekici görseller kullanılmalı ve online ders oturumu 60-90 dakika ile sınırlı olmalıdır. Tartışma ve projeler için oylama araçlarının kullanılması ve küçük tartışma gruplarının oluşturulması faydalı olacaktır. Ayrıca teknik arızalara karşı eğitimcilerin B planı olmalıdır (Noe, 2008).

Sanal ortamlarda yapılan eğitimlere yönelik bir başka eleştiri de; “motivasyon, ikna, grup etkileşimi gibi eğitime katkı sağlayan yönlerinin olmamasına yöneliktir. Bu noktada teknoloji ağırlıklı eğitim ve geleneksel eğitim yöntemlerinin bir arada kullanılması önerilmektedir” (Gedik, 2008).

2.4.7.3.2. Bilgisayar Destekli (Temelli) Eğitim

“Bilgisayarın öğrenmeye uyarıcı etki sağladığı eğitilenlerin cevapladığı ve bilgisayarın analiz ederek geribildirim imkânı verdiği etkileşimli bir eğitimidir. Bu eğitim interaktif video, CD-ROM ve bilgisayar sürümlü diğer sistemleri içermektedir. Bu yöntem eğitimde kullanılan ilk yeni teknolojidir. Bilgisayar temelli eğitim, lazer disklerin, CD-ROM’ların ve internetin yaygınlaşmasıyla daha karmaşık olmaktadır” (Noe, 2008).

Bilgisayar temelli eğitim yönteminde kullanılan araçları şöyle özetlemek mümkündür:

CD-ROM, DVD ve Lazer Diskler:

CD-ROM, yazı, grafik, ses ve görüntünün bir alüminyum disk üzerinden lazer ile okunmasını sağlar. Lazer Disk; lazerle yüksek kalite video ve ses üretmek için kullanılır. Lazer tek başına (video kaynağı olarak) veya bilgisayar tabanlı talimat dağıtım sistemi olarak kullanılabilir.” (Noe, 2008). DVD de görünüm ve işlev açısından CD’ye benzerdir.

İnteraktif (Etkileşimli) Video:

Etkileşimli video da denilen bu uygulamada, “bir takım görüntüler bilgisayar kontrolüyle kullanıcılara sunulmaktadır. Kullanıcılar yalnızca görüntüleri izlemek veya sesleri dinlemekle kalmayıp etken (aktif) yanıtlar da verebilmektedir. Kullanıcı bu katılımıyla sunulan materyalin sunuluş şeklini ve yönünü etkileyebilmektedir. Görüntüler hızlı veya

yavaş veya bir slayt gösterisinde olduğu gibi kareler şeklinde gösterilebilmektedir. Etkileşimli video sistemindeki etkileşim ise bir bilgisayar aracılığı ile sağlanmaktadır” (Seferoğlu, 2011).

İnternet Tabanlı Eğitim:

İnternet, hızlı ve pahalı olmayan biçimde iletişim kurmaya ve kaynaklar (yazılım ve raporlar gibi) toplamaya yarayan yaygın bir iletişim aracıdır. İnternete bağlanmak için gereken tek şey doğrudan bir genel ağa bağlı ya da modemle bağlanabilen kişisel bilgisayarlardır. Online öğrenme veya e-öğrenme eğitimin internet veya web aracılığıyla bilgisayarla verilmesi anlamına gelmektedir. İnternet temelli eğitim, genel bilgisayar veya kişisel bilgisayara ağları kullanılarak verilen eğitimidir. İntranet temelli eğitim, bir şirketin kendi bilgisayar ağını kullanarak eğitim sağlamasıdır. İntranet temelli eğitim programlarına sadece şirketin personeli tarafından ulaşılabilir, bu programlar genel kitlenin kullanımına açık değildir. Hem internet hem de intranet temelli eğitimler, bilgisayara yüklenmiş bir haldedir ve bilgisayar ağı kullanılarak erişilebilir. Her iki tip eğitim de benzer teknolojileri kullanır. Aralarındaki en büyük fark, İntranet’e erişimin bir şirketin personeli ile sınırlı olmasıdır” (Noe, 2008).

E-Eğitim ya da e-öğrenme olarak adlandırılan bu yöntemlerin yararları şöyle sıralanabilir (Özgen, Öztürk vd., 2005):

- Maliyetten ve zamandan tasarruf sağlamak
- Bilgiye ulaşma kolaylığı
- Bilgiyi paylaşma yani iletişim kolaylığı
- Bilgi edinmede süre ile sınırlı olmama
- Eğitimde verilmek istenen bilgilerin güncelleşme kolaylığı

2.4.7.3.3. Multimedya (Çoklu Ortam) ile Eğitim

“Bu eğitim, görsel-ışitsel eğitim ile bilgisayar temelli eğitimi birleştirmektedir. Bu programlar yazı, grafik, animasyon, ses ve videoyu bütünleştirmektedir” (Sabuncuoğlu, 2011).

“Çoklu ortam uygulamasının amacı, bu ortamları bilgisayar uygulamalarında birleştirerek, eski veri gösterim stillerinin dışında bir veri ve bilgi sunusunu gerçekleştirmektedir. Bunu yaparken karşımızda görüntüsüyle, kendi sesiyle, doğal hareketleri ile konuşan, anlatan, öğreten, sorular soran, yanlış cevap alındığında uyarıcı bir program bulunmaktadır. Bu nedenle verilmek istenen bilgi en etkin ve anlaşılır yoldan kullanıcıya ulaşmaktadır” (Numanoğlu, 1993).

“Multimedya eğitimi, eğitime katılanları öğrenmeye motive eder, anında geribildirim ve rehberlik sağlar (online yardım ile), çalışanların ustalık seviyelerini test eder ve çalışanların kendi tempolarında öğrenmelerini sağlar” (Noe, 2008).

2.4.8.Hizmet İçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

“Genel anlamda ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip sayısal sembollerle ifade edilmesidir. Değerleme ise bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır” (Tekin, 1991).

Baykul (2000)’a göre ölçme, gerçek dünyanın elemanlarını sayı ya da sembollerle ifade eden bir modeldir ve üç temel bileşeni bulunmaktadır.

Bu bileşenler şunlardır:

- a. Ölçülecek nitelikler
- b. Niteliklerin eşleştirileceği sayı veya semboller, kısacası semboller.
- c. Birey ya da nesnenin ölçülen niteliklerle ilgili miktarlarının, düzeylerinin belirlenmesinde temel alınacak ölçme kuralları

“İşletmelerde yapılan eğitimlerde kişilerin bilgi, beceri ve davranışlarında bir değişim amaçlanır. Bu değişimin gözlenip sayısal değerlendirilmesi bir ölçme işlemidir. Eğitim öncesi beklentilerle eğitimden elde edilen sonuçların karşılaştırılması ise değerlendirme sürecidir” (Sabuncuoğlu, 2011).

“İşletmelerde eğitim; eğitim ihtiyacının tanımlanması ile başlamakta, eğitim verilecek grupların tespiti ve eğitim metodunun belirlenmesi ile devam eden bir süreçtir. Eğitim

programının planlandığı şekliyle gerçekleşmesi, bu sürecin sona erdiği anlamına gelmemektedir. Eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi, örgütsel süreçlerin iyileştirilmesine yönelik çabaların etkinliğini niceliksel ve karar vermeyi sağlayacak şekilde ifade edilmesidir” (Özgen ve Yalçın, 2010).

“Eğitim faaliyetlerinden beklenen faydanın ne kadarına ulaşılabildiğinin tespiti amacıyla yapılan faaliyetler eğitimin değerlendirilmesidir” (Ayan,2008’den akt: Yıldız, 2011).

Değerlendirmede ölçülecek uygun kriterleri belirlemek gerekmektedir. Eğitim değerlendirme programlarında kullanılan kriterler; eğitilenlerin eğitim programından duydukları memnuniyet, bilgi ve becerilerin öğrenimi, bilgi ve becerilerin iş düzeyinde kullanımı ve satış, verimlilik, kazalar gibi sonuçları içerir. Değerlendirmede kullanılan bu kriterler, programın öğrenme ve eğitim transferine de etki etmelidir. Ayrıca, değerlendirmenin maksimum düzeyde güvenilir olması olmasını sağlayacak uygun bir değerlendirme programı da olmalıdır (Noe, 2008).

“Ölçme ve değerlemede kullanılan pek çok teknik ve yöntem mevcuttur. Bunların seçimi ve kullanımı, işletmenin yapısal özelliklerine, uygulanan eğitim programlarına ve eğitimde ulaşılmak istenen amaçlara göre değişiklik gösterir” (Özçelik, 2013).

Ölçme ve değerlendirme sürecine sadece eğitime katılan dâhil edilmemektedir. Eğitimi veren kişi veya kurum ve eğitim faaliyetleri de değerlendirme tabii tutulmaktadır. Bunun amacı eğitimin verimliliğinin artmasını sağlamak ve sonraki eğitim planlamalarında dikkat edilmesi gereken hususları tespit etmektir.

2.4.8.1.Eğitimde Değerlendirme Türleri

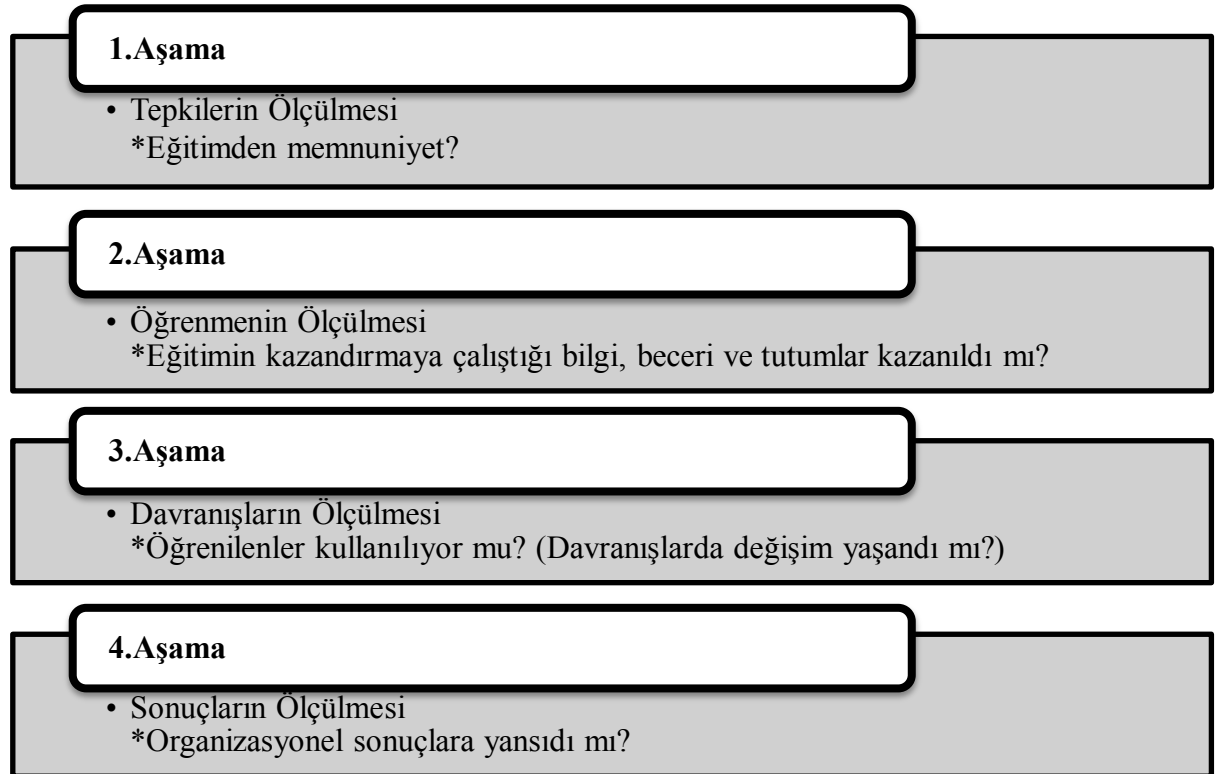
Sabuncuoğlu (2011)’na göre eğitimde elde edilen performansın ölçümü yapılırken uygulanan zamana göre değerlendirme (değerlendirme) türleri şöyle sınıflandırılabilir:

- **Ön Değerleme:** Eğitim öncesinde yapılır. Katılımcılar, eğitimciler ve eğitim birimlerinin durumu görüntülenir.
- **Ara Değerleme:** Eğitim sırasında yapılır. Eğitimin akışı, eğitim metodu ve araçların uygunluğu saptama amacı vardır.

- **Son Değerleme:** Önceden belirlenen eğitim hedeflerine eğitim sonrasında ne düzeyde ulaşıldığını saptamak için yapılır.
- **İzleme Değerlemesi:** Eğitimden elde edilen kazanımların (bilgi, beceri ve davranışlar) zaman içindeki etkilerini izleme amacı taşır.

İşletmelerdeki eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin ölçülmesine yönelik yapılan ilk çalışmalar, II. Dünya savaşı yıllarında Amerika’da verimliliğin artırılması ve deneme sürelerinin kısaltılması için Sanayi Eğitimlerinin (The training With Industry) etkilerinin değerlendirilmesi sırasında gerçekleştirilmiştir (Hawthorne, 1987’den akt:Eroğlu, 2006).

Birçok modele referans olan ve Kirkpatrick tarafından geliştirilen eğitim değerlendirme modelini incelemede yarar vardır. Kirkpatrick modeli, 4 aşamadan oluşmaktadır. 1959 Yılında ortaya çıkan model günümüze kadar insan kaynakları yönetimi literatüründe yaygın olarak kabul görmüş, kaynak gösterilmiş ve modeldeki aşamalardan en az birine ait uygulama tekniği üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Eroğlu, 2006).



Şekil 6. Kirkpatrick Modelinde Değerleme Seviyeleri (Eroğlu, 2006)

Kirkpatrick modelinin 1. Aşaması; eğitim alanların eğitimden ne düzeyde etkilendikleri, eğitimden memnun kalıp kalmama durumları, eğitim programının nasıl bir izlenim bıraktığı, kısacası eğitim sonrası tutumlarının ölçülmesine çalışıldığı aşamadır.

2.Aşamada; eğitimden sonra katılımcıların, bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişimler ölçülmektedir. Bu aşamada cevabı aranan sorulardan bazıları şöyledir: Hangi bilgiler öğrenildi? Hangi becerilerin gelişmesi sağlandı? Hangi tutumlar değişti?

3.Aşamada; Eğitimden elde edilen kazanımların işe yansıtılması ile ilgili olan bir aşamadır. “Davranışların ölçülmesinde yöntem olarak, gözlem, görüşme, soru formları, anket, odak grup çalışması, katılımcılara ödev verme, hareket planları, kontrol listeleri, performans sözleşmeleri ve performans değerlendirme formları kullanılmaktadır.

4.Aşamada; eğitim faaliyetlerinin; kalite, maliyet, verimlilik, işgücündeki değişim, iş kazalarındaki değişim oranı, hata oranı, satış, müşteri memnuniyeti, çalışan memnuniyeti gibi organizasyonel düzeydeki sonuçlarının ölçüldüğü aşamadır (Eroğlu, 2006).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitime katılan işgörenlerin, işletmenin eğitim yapısının, eğitimcilerin ve eğitim sürecinin tamamını kapsayan çok boyutlu bir faaliyettir. Yukarıda bahsedildiği gibi işletmelerin eğitim faaliyetlerine verdiği önem, ancak eğitimden fayda sağlanabilirse anlamlılık kazanmaktadır. Bu nedenle eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının titizlikle yapılması işgörenlerin gelişmelerine, dolayısıyla işletmeye ve işletmenin sürdürülebilir kârlılığına katkı sağlamaktadır

2.5.TUTUM VE TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ

2.5.1.Tutum

Çalışmanın bu bölümünde, tutum kavramı incelenmiş olup, tutumların özellikleri, tutumları oluşturan unsurlar, tutumların oluşması, tutumların değişmesi, tutum kuramları, tutumların ölçülmesi ve tutum ölçekleri konuları ele alınmıştır.

2.5.1.1.Tutum Kavramı

Latince kökenli bir kelime olan tutum, “harekete hazır” anlamında gelmektedir. (Arkonaç, 2001’den; akt: Tavşancıl, 2010). Literatürde tutum ile ilgili çok sayıda tanımla karşılaşmak mümkündür. Tanımların çeşitli olması, tutum kavramına yüklenen değişik anlamlardan ve tutum konusunun farklı açılardan değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır.

Sosyal psikolojide yaygın olarak kabul gören tanım Smith (1968) tarafından yapılan tutum tanımıdır. Smith (1968)’e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999).

İnceoğlu (1993) tutum konusuna başka bir açıdan yaklaşarak tutumu “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” şeklinde tanımlamaktadır. Tanımda yer alan toplumsal konu birey, bir ürün veya bireyin yarattığı bir eser olabilir (Tavşancıl, 2010).

Ülgen (1994)’e göre tutum; “öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur” (akt: Arğın, 2013). Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir” (Cüceloğlu, 2011).

“Tutum kavramı sosyal psikolojide genel olarak bir bireye atfedilen ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve muhtemel davranışlarını organize eden eğilim anlamında kullanılmaktadır. İnsanlar kendileri için psikolojik olarak mevcut olan her şeye karşı bir tutum sahibi olabilirler. Hakkında tutum sahibi olunan şeye “tutum objesi” veya tutum konusu adı verilir” (Tutar, 2013).

2.5.1.1.1.Tutumların Temel Özellikleri

Tavşancıl (2010) tutumların belli başlı özelliklerini sekiz maddede sıralamıştır. Bu özellikler şöyledir:

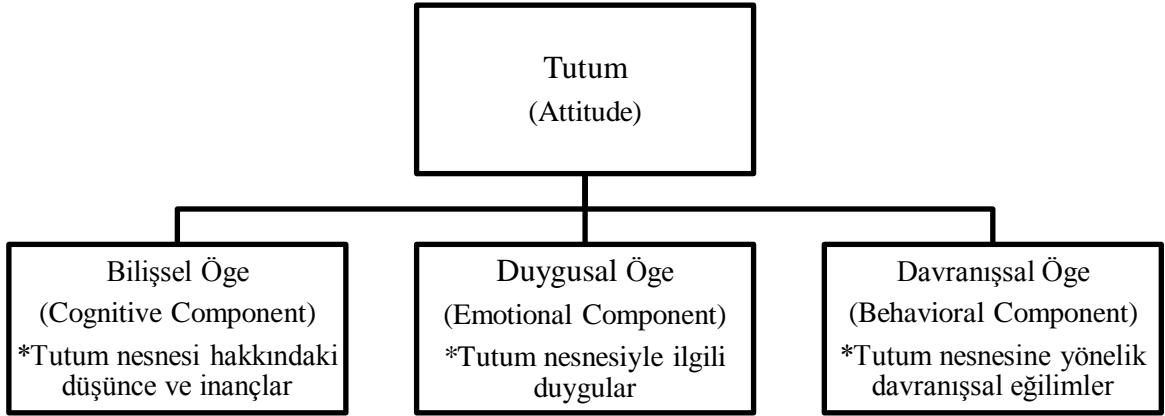
- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan- Objeye ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır. (Tolan, İsen ve Batmaz,1995'ten akt: Tavşancıl,2010)
- Turum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutar (2013)'a göre bu özelliklerin yanında tutumların şu özellikleri de vardır;

- Her davranışın arkasında tutum olduğu gibi, tutumlarla davranışlar arasında korelasyon vardır; ancak her tutum davranışa dönüşmeyebilir.
- Tutumlar bireyin statüsü ve rolüyle ilgilidir, statü ve rol değişimleri tutum değişimlerine de neden olur.
- Bireyin inanç ve değerleri tutumlar üzerinde etkilidir ve bu nedenle tutumlar bireye özgüdür.

2.5.1.2. Tutumların Bileşenleri (Öğeleri)

“Krech, Crutchfield ve Ballachey (1962, s.146) tutumu oluşturan üç temel öğeden söz ederler. Biliş-Duygu-Davranış Modeli (Cognitive-Affective-Behavioral Model) olarak anılan yaklaşımda bir tutumun, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğesinin olduğu varsayılmaktadır.”(akt: Demirtaş-Madran, 2012).



Şekil 7. Biliş-Duygu-Davranış Modeli (Demirtaş Madran, 2012)

Bu ögeler arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımlara göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz veya nötr) ve ona karşı nasıl tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Bireyin bir nesne, durum ya da kişi hakkında zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda ortaya koyduğu duruş onun tutumunu yansıtır. Dolayısıyla da tutumun oluşması için söz konusu üç öge arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorundadır” (İnceoğlu, 2011).

2.5.1.2.1.Zihinsel (Bilişsel) Öge

Bir tutumun bilişsel ögesi bireyin tutum objesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur. Bu unsur, tutumun gerçeklere dayanan bilgi hazinesidir. Tutum objesi hakkındaki inanç ve zihinsel faaliyetler kişinin tutum objesiyle dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb. tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla da olabilir. Bilişsel unsurlarda birey, tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak zihinsel(bilişsel) bir kanaat edinir (Tutar, 2013).

“Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir” (Baysal,1981’den akt: Tavşancıl, 2010).

İnceoğlu (2010)'na göre zihinsel ge; bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup, düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir ögedir. Bu sınıflandırmalar bir yandan bireyin farklı durum, nesne ve kişilerle ilgili algılamalarını etkilerken diğer yandan da onun, farklı uyarılara karşı tepkilerinin de birbirinden farklı olmasını sağlar.

2.5.1.2.2.Duygusal ge

İnceoğlu (2011) tutumların duygusal bileşenini “evre ile ilgili bilgi, durum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulanamayan amaçlarla ilişkilendirilmesinin söz konusudur ve böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil etmektedir” şeklinde ifade etmiştir.

“Tutumun duygusal yönü gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma ve hoşlanmama gibi bireyin psikolojik yönüne işaret eder. Tutumun diğer ögelerinden bağımsız olarak ortaya çıkmaz. Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani zihinsel ögesi, duygusal ögesinin gelişmesinde önemli bir etkindir. Herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu bireyin söz konusu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisinin olduğu anlamına gelir” (Tutar, 2013).

“Tutumu inanç, gerçek ve değerlerden ayıran en önemli özellik, tutumların duygusal bileşeninin olmasıdır” (Morgan, 1995'ten akt: Tavşancıl, 2010).

2.5.1.2.3.Davranışsal ge

“İnsanın bir etkiye karşı, bilinçli tepkiler göstermesine onu hazırlayan “davranışsal ge”, bireyi tepki göstermeye hazır hale getirir. Kişinin inanç ve zihinsel faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu tutum objesine karşı olumlu veya olumsuz davranışta bulunmaya eğilimli hale getirir. İşte bu son oluşum tutumun davranışsal ögesidir” (Tutar, 2013). Diğer bir ifadeyle “davranışsal ge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır, bu eğilimler sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir.

Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır” (İnceoğlu, 2011).

“Bir tutum genellikle bireyi tutum objesine ilişkin davranışlarda bulunmaya yöneltir. Tutum objesine ilişkin olumlu tutumu olan biri, bu objeye yaklaşmaya, yakınlık göstermeye başlar. Tutum objesine karşı tutumu olumsuz olan birey, bu objeye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma eğilimi gösterir. Ancak, bazı durumlarda tutumun davranışsal bileşeninin değerinin sıfır olması mümkündür. Bu durumda tutum ile davranış korelasyonu ortadan kalkar” (Tutar, 2013).

“Tutumların davranış ögesi bireyin duygu ve kanısına uygun hareket etme eğilimini içermektedir” (Tavşancıl, 2010). “Ancak bir tutumun, bilişsel, duygusal ve davranışsal ögeleri arasında çelişki olabilir. Bu üç öge her zaman tutarlı olmayabilir. Örneğin, cep telefonu ile uzun süre konuşmanın sağlığa zararlı olduğuna inanan bir birey (bilişsel öge), cep telefonuyla konuşmaktan çok büyük bir zevk duyduğu için (duygusal öge), sevdikleriyle cep telefonunu kullanarak uzun süreli sohbet edebilir (davranışsal öge)” (Demirtaş-Madran, 2012).

2.5.1.3. Tutumların Oluşması

Tutumların oluşması ile ilgili literatür incelendiğinde, tutumların bakış açısına göre farklı tanımlarının olduğu gibi tutumların oluşmasına da farklı açılardan yaklaşıldığı görülmektedir.

Tutumun yapısını, onun örgütlenmesinde rol oynayan temel ögeler belirler. Bu ögeler “ilişkilendirme”, “tutum konusu ile doğrudan deneyim” ve “başkalarından öğrenme” olmak üzere üç temel grupta toplanmaktadır ve tutum oluşturucu ögeler (bilişsel, duygusal, davranışsal) ile örgütsel bir ilişki içinde tutumların yapısını oluşturur. Birey belli bir tutum konusunu olumlu/olumsuz, ödüllendirici/cezalandırıcı, iyi/kötü olarak anlamlandırmayı ve o tutum konusuyla bu anlamlandırma biçiminden hareketle ilişki kurmayı, kendi yaşantısıyla ilişkilendirmeyi doğumundan itibaren yaşamaya başladığı öğrenme süreci içerisinde öğrenir (İnceoğlu, 2011).

Kağıtçıbaşı (1999)'na göre çoğu tutumun kökeni çocukluğa dayanmakla birlikte deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Bu dönemde ebeveynler çocukların tutumu üzerinde etkili olmaktadır. “Ergenlik döneminde (12 - 21) tutumlar şekillenir, ilk yetişkinlik devresinde (21-30 yaşları arası) ise tutumlar giderek kristallenir veya kemikleşir” (Tutar, 2013). 12-30 yaş dönemini kritik dönem olduğunu belirterek bu dönemde bireyin akranlar, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitimin etken rol üstlendiğini ifade etmektedir (Morgan, 1984'ten akt: Tutar, 2013).

Türküm (1998) tutumların oluşmasına başka bir açıdan yaklaşarak, insanların tutumlarını doğuştan getirmeyip, kendi deneyimlerine, diğer insanların aktardıklarına, kimi zaman da her ikisinin etkileşimine dayalı olarak, şekillendiğini ve yaşam boyu geliştiğini belirtmektedir (akt: Argın, 2013).

2.5.1.4. Tutumların Değişmesi

“Bir tutum şayet herhangi bir değerler sistemine güçlü bir biçimde bağlı ise, böyle bir tutumun değişmesi oldukça güçtür” (İnceoğlu, 2011). Ancak, “insanlar belli tutumlarla doğmamakta, tutumlar gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinilmekte ve sosyal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir. Bu direnç rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgiler ve deneyimler edindikçe değişmektedir” (Davidoff, 1987'den akt: Tavşancıl, 2010).

Tutar (2013)'a göre tutum değişimi ancak ikna sayesinde mümkündür. İletişimin temel amacı insanda zihin ve davranış yönlendirmesi olduğuna göre, ikna etmenin önce tutum değişimini daha sonra da davranışlarda bir değişim sağlaması gerekir.

2.5.1.5. Tutum Kuramları

“Tutumun değişebilirlik özelliği, II. Dünya Savaşından sonra, bilimcilerin ilgi konusu olmuştur. O yıllara kadar daha çok tutum ölçme yöntemleri ile ilgilenen bilimciler, kuramsal yaklaşıma pek önem vermemişlerdir” (Baysal, 1981). Tutumların değişimini açıklamak amacıyla çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir.

“Tutum kuramlarının hemen hemen hepsi, tutum değişimi konusunun incelenmesi sırasında geliştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmalar her ne kadar tutumların yapısını açıklama amacı güdüyorlarsa da, temelde tutum değişimi konusuna ağırlık vermektedirler” (İnceoğlu, 2011).

Tutumların değişimi ile ilgili; “öğrenme kuramları”, “sosyal yargı kuramı”, “tutarlılık (denge) kuramı” ve” işlevsel kuramlar” olmak üzere dört farklı kuram geliştirilmiştir.

2.5.1.5.1.Öğrenme Kuramları

“Öğrenme kuramları, tutumların koşullandırma yolu ile değiştirilebileceğine işaret etmektedir. Öğrenme, bireyin tutum konusunu birtakım iyi ya da kötü deneyimlerle ilişkilendirmesi sonucu oluşur. Deneyim hoşa gitmişse (Ödüllandirici), o tutum konusuna karşı tutum olumlu olur ve daha sonraki karşılaşmalarda bu olumlu tutum devam eder” (Baysal, 1981). “Klasik koşullandırma ve motivasyonel koşullandırma ilkeleri öğrenme kuramlarının temel konusunu oluşturmaktadır” (İnceoğlu, 2011).

2.5.1.5.2.Sosyal Yargı Kuramı

“Sosyal yargı kuramı, kuvvetle bağlanılan tutumun kendinden farklı görüşleri reddetme ihtimalinin, kabul etme ihtimalinden daha yüksek olduğunu varsayar. Bu varsayıma göre, benimsenmiş tutumlara aykırı tutumların ret alanı, kabul alanından daha geniştir. Kuramın temelini, psikofizik deneylerde kullanılan yargı kavramının veya algı yanılmasının tutumlara da uygulanabileceği fikri oluşturur” (Tutar, 2013).

Kağıtçıbaşı (1999)’na göre bireyin bir şeyi sevmesi ya da sevmemesi, ondan hoşlanması ya hoşlanmaması, o şey hakkında bir yargı sahibi olmayı gerektirmektedir.

2.5.1.5.3.Tutarlılık (Denge) Kuramı

“Denge ve tutarlılık kuramları, insanların değişik objelere ilişkin duygularını nasıl uzlaştırdıklarına yer verir. Tutarlılık yaklaşımının daha ileri sonuçlarından birine göre, insanlar bilişlerini de duyguları ile tutarlı hale getirmeye çalışırlar” (Tavşancıl, 2010).

“Bireyin içinde bulunduğu içsel ve dışsal ortamlarla sağlıklı ve dengeli bir ilişki kurabilmesi için zihinsel çelişki durumlarından olabildiğince kaçınması gerekmektedir” (İnceoğlu, 2011).

Morgan (1995)’e göre denge kuramının temelinde yatan görüş, bir tutumun, birbiriyle uyuşmayan veya tutarsız olan tepki eğilimlerine bir tutarlılık kazandırdığıdır (akt: Tutar, 2013).

Bu bağlamda tutarlılık kuramları, bireyin bilişsel sistemindeki tutarsızlıkları gidermek için tutum değiştireceği varsayımına dayanarak, bu tutarsızlıkların nasıl giderileceğini incelemişlerdir. Bu tutarsızlıklardan bazıları şöyle sıralanabilir (Baysal, 1981);

- İçinde yaşadığımız toplumda farklı gerekleri olan çelişkili roller söz konusudur.(İşte patron rolü, ailede baba rolü gibi)
- Toplum yaşamı sürekli değişim içindedir; bu da bireyin bilişlerini (yenilikleri yeterince izleyemezse) olayların gerisinde bırakmaktadır.
- Bireyim kendi ideallerine ters düşen dış baskılar olabilmektedir (bireyin işini halledebilmesi için hiç istemediği halde yalan söylemesi ya da bir emre uyması gibi).
- Kişilerarası etkileşim ya da tutum konusu ile doğrudan ilişki sonucu birey, daha önce edindiği bilgilere ters düşen bilgiler edinebilmektedir.

2.5.1.5.4.İşlevsel Kuramlar

İşlevsel kuramlar; Smith, Bruner ve White (1956)’ın tutumların ne işe yaradığını sorgulamasıyla ortaya çıkmıştır” (Tavşancıl, 2010). “İşlevsel kurama göre tutum, kişinin ihtiyacını karşılamaktadır. Bu ihtiyaç ortadan kalktığında tutuma da gerek kalmayacak veya yeni bir ihtiyaç söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir” (Tutar, 2013).

Toplumsal etki sonucu meydana gelen tutum değişikliği farklı süreçler içerir. Bu süreçler: uyma (kabullenme), özdeşleşme ve benimsemedir. İlk ikisi tutum değiştiren kişi ile tutumu

değiştiren kişi arasındaki ilişkidir. Üçüncüsü ise bireyin sahip olduğu tutum ile hedeflenen değişim arasındaki ilişkiye aittir. Bu süreç kısaca şöyle açıklanabilir (İnceoğlu, 2011);

- **Uyma süreci:** Birey, motivasyon kaynağının beğenisini kazanmak ya da olumsuz tepkisine neden olmamak için tutumunu değiştirir.
- **Özdeşleşme süreci:** Birey egosunu tatmin eden, olumlu ilişkiler içinde bulunduğu kişilerin tutumlarını benimser.
- **Benimseme süreci:** Değişiminin, bireyin var olan tutum ya da değerleri ile aynı yönde olduğu durumlarda etkinin kabulünün söz konusu olduğu süreçtir.

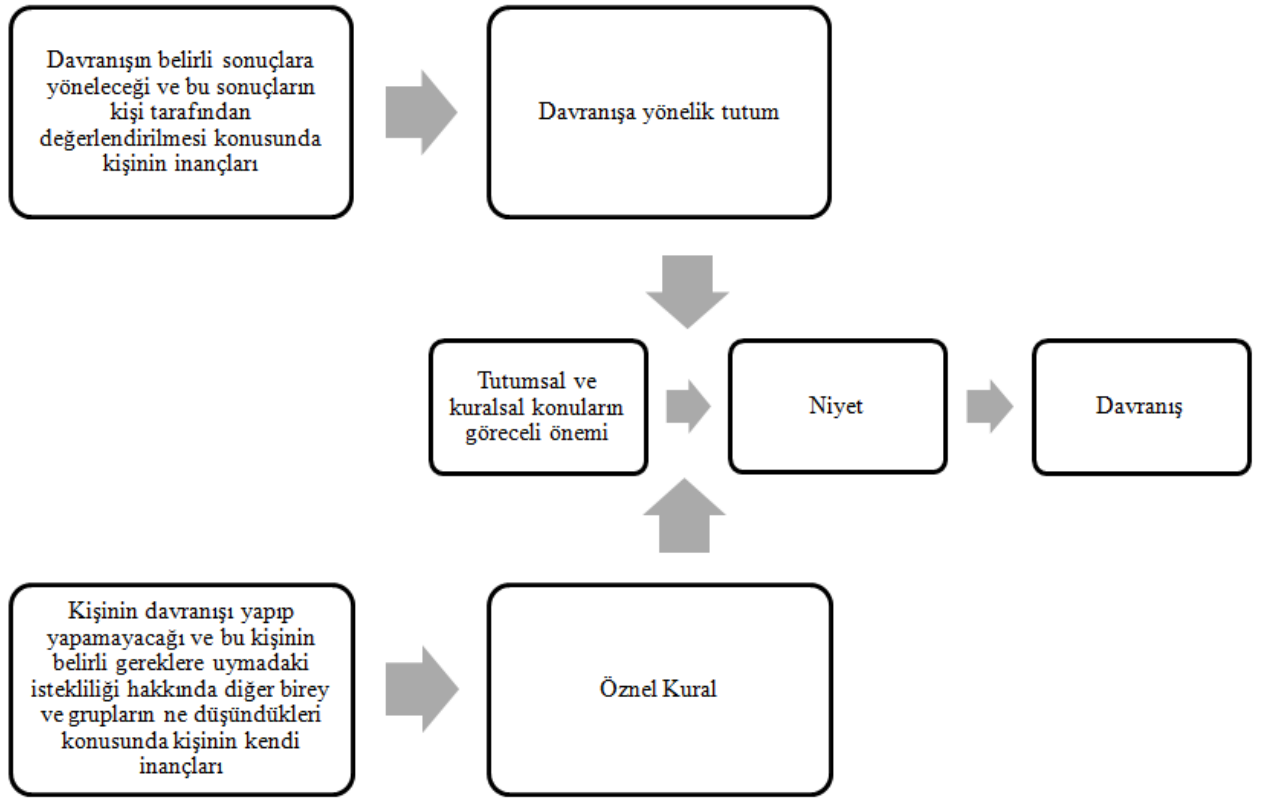
Tüm bu süreçlerden yola çıkarak, “tutum değişiminin geręekleşmesi, tutumun hangi işleve hizmet ettiğine bağlıdır” demek mümkündür (İnceoğlu, 2011).

2.5.1.6. Tutum ve Davranış İlişkisi

Fishbein ve Azjen tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklamaya ve genelleştirmeye çalışmak için “Nedene Dayalı Eylem” modelini geliştirmişlerdir. Tutum ile davranış arasındaki uyumu belirleyen etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla bireylerin gerektiğinde ussal davranacakları varsayımıyla modellerini geliştirmeye çalışan yazarlar, üç aşamalı tutum-davranış ilişkisini sunmaktadırlar (Aşan ve Aydın, 2006).

Bu aşamalar şöyledir (Bkz. Şekil 8);

- Kişinin davranışları, davranışa ilişkin niyetlerinden anlaşılabilir.
- Davranışsal niyet iki ana nedenden doğar. İlki kişinin davranışa yönelik tutumudur, ikincisi ise toplumsal kuralları bireyin nasıl anlamlandırdığıdır.
- Davranışa yönelik tutum, beklenti değer kavramı çerçevesinde önceden anlaşılabilir. Yani her bir sonucun istenilirliğinin görece ağırlığı bulunur.
- Kişinin gözünde toplumsal kurallar, o birey için önemli olan kişilerin beklentilerinden ve bu beklentilere uyma konusunda bireyin güdülenme derecesinden algılanır.



Şekil 8. Nedene Dayalı Eylem Modeli (Sears, Peplau & Taylor, 1991'den akt: Aşan&Aydın, 2006)

İnceoğlu (2011)'na göre tutum dinamiğinin incelenmesi ile bir yandan tutumların işleyiş biçimine ilişkin birtakım çıkarımlar elde edilerek davranışların ön kestirimi olanağı sağlanabilmekte, öte yandan tutum değişimi sürecinin koşulları saptanarak tutumlar kontrol altına alınabilmektedir.

Tutum ve davranışların tutarlı olup olmadığı ile ilgili yapılan ve klasik kabul edilen ilk araştırma sosyolog La Piere tarafından 1934 yılında A.B.D.'de yapılmıştır. La Piere genç bir Çinli çiftle birlikte 66 otel ve motel, 184 lokantaya gitmiş ve her gittiklere yere kabul edilmişlerdir. Sadece üçüncü sınıf bir motele kabul edilmemişlerdir. Bu ilk deneyden altı ay sonra La Piere gittikleri bütün otel, motel ve lokantalara mektup yazarak Çinli bir müşteriyi kabul edip edemeyeceklerini sormuştur. Mektuplarının yarısına cevap gelmiş ve cevap yazanların %92'si Çinlileri kabul edemeyeceğini bildirmiştir. Olumlu cevap verenler %1, kalan kısım ise kesin cevap vermeyenlerden oluşmaktadır. Bu araştırma ile daha önce

gösterilen olumlu davranış ile daha sonra belirtilen olumsuz tutum arasında çelişki ortaya konmuştur (Tavşancıl, 2010).

2.5.2. Tutumların Ölçülmesi

Tutum konusu geniş kapsamı olan, aynı zamanda soyut olan bir kavramdır, dolayısıyla doğrudan gözlemlenmemektedir. Tutumla ilgili farklı bakış açıları olması nedeniyle konu kapsamındaki kavram ve terimler de aynı oranda çeşitlilik göstermektedir. “Bu sebeple tutumlarla ilgili ortaya çıkan tanımlardan bazıları kuramsal yaklaşımlardan hareketle söz konusu kuramlara uygun deney ve test etme yollarına başvurarak tutumları açıklama çabası içerisine girmişlerdir. Bazıları ise yalnızca tutumlara özgü ölçüm teknikleri geliştirme yoluna gitmişlerdir. Bu tür çabaların sonucunda birtakım tutum ölçekleri geliştirilmiştir” (İnceoğlu, 2011).

Tavşancıl (2010)’a göre tutum-davranış ilişkisinin anlaşılması ve tutumdan davranışın kestirilmesi her şeyden önce, tutumların güvenilir bir şekilde ölçülmesine bağlıdır. Bu nedenle, sosyal psikologlar, tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir.

Baysal (1981) tutum ölçme yöntemlerini şöyle gruplandırmıştır;

- Bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler, yani ölçeklerin kullanılması
- Davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler
- Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlamasına dayalı tutum ölçümü (yansıtmalı yöntemler)
- Bireylere verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş biçiminin gözlemlenmesine dayalı ölçümler
- Fizyolojik ölçme yöntemleri, diğer bir ifadeyle bireyin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler

2.5.2.1. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçmenin birçok yöntemi vardır, fakat en yaygın olarak kullanılan ve kabul gören yöntem tutum ölçekleridir. Tutumlar ölçülürken araştırmaya konu tutum objesi ile ilgili, cümle, sıfat ya da madde (ifade) dizisi olan liste hazırlanır. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da

ifadelere gerçek duygular doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Bu cümle, sıfat ya da ifadeler listesine ölçek denilmektedir. Yani tutum ölçekleri, bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuş bir dizi cümleye bireyin cevap vermesi için hazırlanmış anketlerdir (Tavşancıl, 2010).

Baysal (1981)'e göre tutum ölçekleri dört tiptir;

- Adsal (nominal) ölçekler, bireyleri ölçek puanlarına göre sınıflarlar.
- Sıralayıcı (ordinat) ölçekler, bireyleri ölçek puanlarına göre sıralarlar.
- Aralıklı Ölçekler, sıralama özelliğinin yanı sıra sıralar arasındaki aralıkları tayin ederler.
- Oransal Ölçekleri, aralıklı ölçek özelliğinin yanı sıra sabit bir başlangıç noktası verir.(ağırlık ve uzunluklarda olduğu gibi)

Ayrıca Baysal (1981), tutum ölçeği tiplerini tanımlamakla birlikte, tutum ölçeklerinin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken yeterlik kurallarını şöyle sıralamaktadır:

- **Tek boyutluluk kuralı;** Ölçeğin aynı tutum boyunu ölçmesiyle ilgilidir.
- **Doğrusallık kuralı;** tutum boyutu olumludan olumsuzu doğru uzanan bir düz çizgi olarak düşünüldüğünde, bunun üzerindeki birimlerin (puanların) birbirlerinin yerini alacak şekilde hazırlanması gerekir.
- **Güvenilirlik kuralı;** aynı ölçeğin aynı örneğe iki ayrı zaman biriminde uygulandığında aynı ya da benzer sonuçlar vermesi, yani tutarlı olmasıyla ilgilidir.
- **Geçerlilik kuralı;** bir ölçüm aracının araştırma konusunu doğru ölçmesini, diğer bir anlatımla ölçümü amaçlanan tutum boyutunu ölçmesini gerektirir

Çalışmanın bu bölümünde yaygın olarak kullanılan ölçek tipleri ele alınmıştır. Bu bağlamda, Bogardus tarafından geliştirilen “Toplumsal Uzaklık Ölçeği”, Louis L. Thurstone tarafından geliştirilen “Eşit Görünen Aralıklar Tekniği”, Guttman’ın geliştirdiği “Birikimli-Yığılımlı Ölçekleme Tekniği”, Charles E. Osgood ve arkadaşlarının geliştirdiği “Duygusal Anlam Ölçeği” ve Rensis Likert tarafından geliştirilen “Toplam Derecelendirme Ölçeği” yani, yaygın adıyla “Likert Tipi Tutum Ölçeği” incelenmiştir.

2.5.2.1.1. Likert Tipi Tutum Ölçeği (Toplam Derecelendirme Ölçeği)

“Toplam Derecelendirme Ölçeği”, 1932 yılında Rensis Likert tarafından geliştirildiği için “Likert Tipi Tutum Ölçeği” şeklinde de isimlendirilmektedir.

Bu ölçek türünde bir şahsın tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkili olarak hazırlanmış cümle serisi bulunmaktadır. Bu cümleler olumlu (Örn: severim/hoşlanırım vb.) ve olumsuz (sevmem/hoşlanmam vb.) olmak üzere iki farklı yapıya sahiptir. Likert tipi ölçeklerde olumlu ve olumsuz cümleler yaklaşık eşit sayıda oluşturulmaya çalışılır (Köklü, 1995).

Tezbaşaran (1996) Likert tipi ölçeklerde alınan toplam puanın, maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların (madde puanlarının) toplamından oluştuğunu, cevaplayıcıların ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bu maddelerin kapsamına ilişkin tutumun derecesini bildirdiğinin varsayıldığını ifade eder (Deniz Sünbül, 2006).

Likert tipi ölçeklerde ikiden yediye kadar, hatta 11’e kadar farklı sayıda seçenekler kullanılmaktadır. Fakat beşli derecelendirme ölçeğinin kullanımı daha yaygındır. Aşağıda 3’lü, 5’li, ve 7’li derecelendirme örnekleri verilmiştir.

Katılma Derecesi		
<ul style="list-style-type: none">• Tamamen Katılıyorum• Büyük Ölçüde Katılıyorum• Biraz Katılıyorum• Fikrim Yok• Pek Katılmıyorum• Katılmıyorum• Kesinlikle Katılmıyorum	<ul style="list-style-type: none">• Tamamen Katılıyorum• Katılıyorum• Fikrim Yok• Katılmıyorum• Kesinlikle Katılmıyorum	<ul style="list-style-type: none">• Katılıyorum• Fikrim Yok• Katılmıyorum
Sıklık Derecesi		
<ul style="list-style-type: none">• Her Zaman• Genellikle• Sıklıkla• Ara Sıra	<ul style="list-style-type: none">• Her Zaman• Sıklıkla• Ara sıra• Nadiren	<ul style="list-style-type: none">• Sıklıkla• Bazen• Çok Nadir

<ul style="list-style-type: none"> • Nadiren • Çok Nadir • Asla 	<ul style="list-style-type: none"> • Asla 	
Önem Derecesi		
<ul style="list-style-type: none"> • Çok önemli • Büyük Ölçüde Önemli • Biraz Önemli • Farketmez • Pek Önemli Değil • Önemli Değil • Hiç Önemli Değil 	<ul style="list-style-type: none"> • Çok Önemli • Önemli • Farketmez • Önemli Değil • Hiç Önemli Değil 	<ul style="list-style-type: none"> • Önemli • Farketmez • Önemli Değil

Şekil 9 Likert Tipi Ölçeklerde Seçenekler (Tavşancıl, 2010)

Likert ölçeğinde puanlamada dikkat edilmesi gereken ve önemli olan hangi tutum ucuna (olumlu-olumsuz) en yüksek puanın verileceğinin kararlaştırılmasıdır. Beşli Likert ölçeğinde maddelerin puanlaması şöyle yapılır: Madde olumlu ise, katılma, sıklık ya da önem derecesine göre 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde; madde olumsuz ise 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlama yapılır. Genellikle uygulamada olumlu maddelerde Tamamen Katılıyorum 5 puan alır. Bu şekilde olumlu uc puanı 5 kabul edildiğinde olumsuz uc (Kesinlikle Katılmıyorum) puanı 1'dir. Madde olumsuz ise "Kesinlikle Katılmıyorum" ucu 5, "Kesinlikle Katılıyorum" ucu 1 puan alır (Tavşancıl, 2010).

2.5.2.1.2. Thurstone Ölçeği (Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği)

Louis L. Thurstone (1881-1955), sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa öne süren kişidir. İlk araştırmalarında ise "çiftli karşılaştırma" adı verilen yöntemi kullanmıştır, daha sonra "eşit görünen aralıklar" tekniğini geliştirmiştir (Kağıtçıbaşı, 1999).

"Eşit görünen aralıklar tekniği nesnelere sıralı bir değerlendirmesini vermesi yanında ölçek üzerindeki herhangi iki nesne arasındaki uzaklığa ilişkin yargılara varmaya da olanak vermektedir. Bu nedenle eşit görünen aralıklar tekniği tutum alanında bir çeşit ölçek geliştirme yaklaşımı sunmaktadır. Thurstone bu teknik ile Likert tipi ölçeklerden farklı olarak, tutumları ölçülecek bireylerin yargılarına başvurmadan önce ölçeği oluşturan

maddelerin “ölçek değerlerini” bulma yöntemini geliştirmiştir (Özgüven,1999’dan akt: Bindak ve Pesen, 2013).

Bu tutum ölçümü tekniğinde, çok sayıda tutum cümlesi, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılır. Hakemler tutum objesi hakkındaki cümlenin ne derece olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler; ancak, tutum objesine ilişkin kendi görüşlerini belirtmezler (Kağıtçıbaşı, 2003’ten akt: Argın, 2013).

“Thurstone’un eşit görünen aralıklar yöntemi tutum araştırmalarında çok kullanılan bir tekniktir. Bu ölçek türü ile savaş, din, idam cezası, evrim, doğum kontrolü, sansür, çeşitli etnik gruplar vb. birçok konuda tutum araştırmaları yapılmıştır” (Baysal, 1981).

2.5.2.1.3. Bogardus Ölçeği (Toplumsal Uzaklık Ölçeği)

Sıralamalı bir ölçek olan toplumsal uzaklık ölçeği, 1925 yılında Bogardus tarafından geliştirilmiştir. İlk tutum ölçme tekniği olan bu tutum ölçeği; insanların, diğer ırklar, dinler ve sınıflardan olan kişilerle ilişkileri kabul veya red derecelerini kıyaslamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin temel mantığına göre, “eğer sizinle aynı mahallede yaşamayı kabul ediyorsam, aynı zamanda aynı kentte, aynı ülkede yaşamayı kabul ediyorum” demektir (Tavşancıl, 2010).

Bogardus’un sosyal uzaklık ölçeği özgül olarak bir ülke içinde değişik milliyetlere karşı tutumları ölçmek üzere geliştirilmiştir. Bu ölçekte şöyle bir önerme vardır: İlk duygusal tepkilerime göre her ırka mensup kişileri (grup olarak, en iyi veya en kötü tanıdığım kişiler değil) işaretlediğim sınıflamalardan birine ya da birkaçına istekli olarak kabul edebilirim.

- Evlilik yoluyla yakın akrabalığa,
- Kişisel dostum olarak üyesi olduğum kulübüme,
- Komşu olarak oturduğum sokağa,
- Benimle aynı meslekte bir işe,
- Ülkemin vatandaşlığına,
- Ülkemde yalnızca konuk olarak,
- Ülkemden sınır dışı ederdim.

Görüldüğü gibi bu sınıflamalar çok yakın ilişkiden ziyade uzak bir ilişkiye doğru değişmektedir. Bireyin belirli bir milliyete karşı tutumu hoş gördüğü ilişkinin yakınlığı ile saptanmaktadır” (Baysal, 1981).

Kısaca; sosyal mesafe, sosyal uzaklık, toplumsal uzaklık gibi çeşitli isimlerle de anılan Bogardus ölçeği, insan ilişkilerinin toplumsal benimsenme açısından derecesinin ölçüldüğü bir ölçektir ve kullanım alanı sınırlıdır denilebilir.

2.5.2.1.4. Osgood Ölçeği (Duygusal Anlam Ölçeği)

“Osgood, Suci ve Tannenbaum (1957) tarafından geliştirilen duygusal anlam ölçeği tek bir ölçekte farklı tutumları ölçme olanağını tanımaktadır ve özellikle sosyal tutumların ölçülmesinde uygun bir ölçektir. Temelinde, bireyin sahip olabileceği tutumu hakkında taşıdığı anlamsal değerlerin incelenmesi yatmaktadır. Yani ilgili tutum konusunun (objesinin) birey için ne anlam taşıdığını ölçmek asıl amaçtır. Bu ölçek orjinalinde, bir objenin bir birey için anlamını ölçme yöntemi olarak tanımlanmıştır” (akt:Tavşancıl, 2010).

“Duygusal anlam ölçeği güvenilir, kolay uygulanabilir, kültürlerarası karşılaştırmalı ölçmeye uygun ve denekler için ilginç olduğundan çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Fakat ölçeğin geliştirilmesi kolay değildir. Gerçekten anlamlı boyutların ölçülebilmesi için çok sayıda kavrama ilişkin sıfatın toplanıp, ön testten geçirilmesi ve faktör analizi yapılması gerekmektedir” (Tavşancıl, 2010).

2.5.2.1.5. Guttman Ölçeği (Birlikli-Yığışlı Ölçekleme Tekniği)

Bu teknik, Guttman ve arkadaşları tarafından ikinci dünya savaşı sırasında (1942-1943) askerlerin tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu tekniğe, “Birlikli-Yığışlı Ölçekleme Tekniği”, “Yığışlı Ölçek Yaklaşımı” veya “Ölçek Analizi” adı verilmektedir. Bu ölçekte, bireyin en üst düzeyde kabul etmediğini gösteren bir maddeyi işaretlemesi, bu maddenin altındaki kabul düzeyini gösteren diğer maddeleri işaretlemesi gerekmektedir. Benzer şekilde en alt düzeyde kabule ilişkin bir maddeyi işaretleyen kişinin, bu maddenin üzerindeki kabul düzeyi yüksek diğer maddeleri de reddetmesi gerekmektedir. Bu nedenle Guttman tekniğine “yığışlı ölçek yaklaşımı” denilmektedir (Tavşancıl, 2010).

“Guttman ölçeğinde temel amaç, söz konusu tutumun ölçeklenebilir olup olmadığını; başka bir anlatımla, tutumu ölçülen örnek kitlenin yeterli çoğunluğunun ölçek sorularına tutarlı tepki gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu şekilde önermeler arasında yeterli bir tutarlılık sağlanınca ölçek tek boyutlu olmakta ve güvenilir sonuç vermesi beklenmektedir. Bu ölçekte yanıtlayıcının toplam puanından hangi sorulara “kabul”, hangilerine “red” yanıtı verdiği kesin olarak bilinebilir” (Baysal, 1981).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının demografik değişkenlerine bakılarak incelendiği bir betimsel tarama modeli araştırmasıdır.

Karasar (2007)'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Bu çalışmada finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları var olduğu gibi betimlemek amaçlandığından, araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

3.2.1.Evren

Bu araştırmanın evrenini Temmuz 2014-Aralık 2014 döneminde İstanbul ilinde faaliyet yürüten kamu, özel ve yabancı sermayeli mevduat bankalarında çalışan işgörenler oluşturmaktadır.

TBB İstatistik tablolarından elde edilen 2013 yılı verilerine göre; İstanbul ilindeki TBB üyesi bankalarda çalışan personel sayısı 84.970'tir. Bu sayı mevduat bankaları ile kalkınma ve yatırım bankalarında çalışan toplam personel sayısıdır, banka türüne göre personel sayısı belirtilmemiştir.¹⁷

¹⁷ Bkz: <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/veri-sorgulama-sistemi/illere-ve-bolgelere-gore-bilgiler/73> ; Erişim Tarihi: 10/12/2014)

3.2.2.Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içerisinde bulunan özel, yabancı ve kamu sermayeli mevduat bankalarında çalışan işgörenler arasından, tesadüfi oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 53 adet bankada görev yapan 303 işgören oluşmaktadır.

Örnekleme seçiminde TBB tarafından yayınlanan mevduat bankalarına ilişkin istatistikî tablolar incelenmiş olup, mevduat banka sayısı, şube sayıları ve personel sayıları dikkate alınmıştır. Bu inceleme sonrasında farklı bankalarda rastgele seçilen 316 sayıda personele ulaşılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra kişisel bilgi formu ve tutum ölçeğine verilen cevaplar incelenerek; eksik doldurulan, aynı maddeye çok sayıda cevap verilen ya da kodlanmayan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 303 sayıda form analiz kapsamına alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu (EK-1)”, İkinci veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve Likert tipinde bir ölçek olan “Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği (EK-2)” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda; demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, en son bitirilen eğitim kademesi, mesleki kıdem, ünvan), en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü ve sektörel bilgileri (kurumun mülkiyeti, kurum içindeki çalışma alanı, bağlı bulunan kurumsal teşkilat yapısı) içeren 10 adet soru yer almaktadır.

3.3.2. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği

Tutum ölçeği geliştirme aşamasında, literatür taraması yapılarak finans sektöründeki eğitim uygulamalarına yönelik işgörenlerin tutumlarını inceleyen bir ölçeğin var olup olmadığı araştırılmıştır. Farklı sektörler için geliştirilmiş tutum ölçeklerine rastlanmıştır fakat araştırmanın amacını tam olarak karşılayan bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır.

Dolayısı ile finans sektörü işgörenlerinin, hizmet içi eğitim uygulamaları hakkındaki tutumlarını incelemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirme ihtiyacı oluşmuştur. Bu amaçla, Likert tipi bir ölçek olan “Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği (FHİETÖ)” geliştirilmiştir.

Anderson (1981), Likert tipi tutum ölçeği oluşturulurken izlenmesi gereken adımları sekiz madde şeklinde ifade etmektedir.

Bunlar;

- Ölçülmek istenen tutuma yönelik olumlu ve olumsuz cümleler yazılır.
- Yazılan cümleleri denetlemek için, ölçeğin uygulanacağı evrenden bireyler seçilir. Bu kişiler, yazılan cümleleri inceleyerek, cümleleri olumlu olumsuz şeklinde sınıflandırır.
- Denetleyicilerin büyük çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmayan cümleler çıkarılır.
- Bir kâğıt üzerinde, kalan cümleler random (tesadüfi) dizilir. Uygun yönergeler ve tepki seçenekleri ilave edilir. Yönergede, cevaplayıcıların her cümle hakkında kendilerini nasıl hissettiklerini uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri istenir. Bunun dışında ölçeğin amacı ve doğru ya da yanlış yazılmış cevaplar olmadığı açıklanır. Böylece ilk form hazırlanmış olur.
- Likert ölçeğin ilk formu, ölçeğin uygulanacağı evrenden seçilen bir örnekleme uygulanır. Anlamlı ve güvenilir veriler elde edebilmek için, ölçekteki, cümle sayısından kat kat fazla bir örnekleme kullanılmalıdır.
- Uygulama sonuçları incelenerek, her cümleye ait tepkiler ile toplam ölçek puanları arasındaki korelasyon hesaplanır.
- Toplam puanla verdiği korelasyonu istatistiksel olarak anlamlı çıkmayan cümleler kullanılmaz. Her cümlenin toplam ölçek puanı ile ilişkisi olmadığı gerçeği, Likert’in iç tutarlılık kriteri olarak düşünülür.
- Seçilen cümleler ile ölçeğin son formu hazırlanır.
(akt: Köklü, 1995)

Ölçek geliştirme sürecinde yukarıda belirtilen adımlar göz önünde bulundurulmuştur.

3.3.2.1. Tutum Ölçeği Maddelerinin Oluşturulması

Bu bağlamda, öncelikli olarak literatür taraması yapılarak finans sektöründeki eğitim uygulamalarından; iş başında eğitim, iş dışında eğitim ve teknoloji destekli eğitim uygulamaları başta olmak üzere çeşitli eğitim yöntemleri incelenerek ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca, finans sektöründe çalışan ve farklı demografik özelliklere sahip olan 10 kişiden; finans sektöründeki hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının nasıl olduğuna dair kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonların içerik analizinin yapılmasından sonra, tutum ifadesi olabileceği belirlenen ifadeler madde havuzuna alınmıştır. Bu şekilde oluşturulan 116 madde tekrar değerlendirmeye tabi tutulmuş ve araştırmanın amacına hizmet etmediği tespit edilen 33 madde havuzdan çıkarılmıştır. Tutum ölçeği için maddeler oluşturulurken, tutumu oluşturulan temel öğeler (bilişsel, duygusal, davranışsal) göz önünde bulundurulmuştur. Neticede uzman görüşüne sunulmak üzere 83 madde oluşturulmuştur.

83 maddeyi içeren form uzman görüşlerinin alınması amacıyla 3'lü derecelendirme ölçeği (1:Kalmalı, 2:Revize edilmeli, 3:Kaldırılmalı) şeklinde düzenlenmiştir. Hizmet içi eğitim ve tutum konularına hakim olan en az doktora yapmış 10 öğretim elemanı tarafından incelenmiş, oluşturulan maddelerin amaca hizmet edip etmediğine dair görüşleri alınmıştır. Uzmanların formu uygun şekilde doldurmaları amacıyla yönerge hazırlanmıştır. Formda uzmanların görüşlerini bildirebilmeleri için her maddenin altına boşluk bırakılmış olup gerektiğinde maddelerde düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir.

Uzman görüşleri alındıktan sonra elde edilen veriler tek form halinde birleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra, maddelerin ilgili faktör altında bulunmasına karar vermek, yapı ve kapsam geçerliği sağlamak amacıyla Lawshe analizi yapılmıştır.

“Lawshe yönteminde hazırlanan ölçme aracının geçerliğinin istenen düzeyde ölçek maddesinin anlaşılabilirliği, uygulanan bireylere uygunluğu gibi hususlar önemli yer tutmaktadır. Bunlara ek olarak uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer gösterge olarak kullanılmaktadır” (Yurdugül, 2005).

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları, Lawshe tekniği olarak bilinmektedir ve 6 aşamadan oluşmaktadır.

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- Aday ölçek formlarının hazırlanması
- Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin gerekli görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

NG: Gerekli diyen uzman sayısı

N:Araştırmaya katılan uzman sayısı

KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür.

Çizelge 3.1. $\alpha=.05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0,49
8	0.78	20	0,42
9	0.75	25	0,37
10	0.62	30	0,33
11	0.59	35	0,31
12	0.56	40+	0,29

Buna göre ; $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 10 uzman için minimum KGO değeri 0,62'dir (akt:Yurdugül, 2005).

Bu nedenle geliştirilen FHİETÖ için yapılan Lawshe analizinde KGO değeri 0.62'nin üzerinde olan maddeler pilot uygulama için taslak ölçeğe dahil edilmiştir, bu değer altında KGO'ya sahip olan maddeler ise taslak ölçekten çıkarılmıştır. Nihai olarak 50 maddeden oluşan taslak ölçek ile pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama, bizzat araştırmacı tarafından, kamu, özel ve yabancı sermayeli mevduat bankalarında çalışan 303 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya dâhil olan kişilerin, uzmanlık alanlarının ve demografik özelliklerinin homojen olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulama sonrasında alınan geribildirimler sonucunda, ölçek formunda ve yönergede şeklen bazı değişiklikler yapılarak formun daha kullanışlı olması sağlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecindeki uygulamalar, İstanbul ilinde faaliyet yürüten mevduat bankalarında çalışan toplam 303 işgören üzerinde Temmuz 2014-Aralık 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra formlar incelenmiş olup, analize dahil edilecek olan ve analiz dışı bırakılacak olan formların tasnifi yapılmıştır. İncelemeden sonra 27 form (maddeleri yanlış kodlama, birden fazla sayıda kodlama, boş bırakma vb. sebeplerle) analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 276 form ölçek geliştirmek amacıyla analize dahil edilmiştir.

3.3.2.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması

3.3.2.2.1. Geçerlik Analizleri

Bir araştırmanın amaca hizmet etme durumu geçerlik olarak bilinmektedir. Dolayısı ile bir ölçme aracı olan tutum ölçeklerinin de geçerli olmasını sağlamak için geliştirilme aşamasında bir takım geçerlik analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bu analizler sonucunda ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliğin dışında kalan unsurlardan arındırılması sağlanabilir. Bu bağlamda, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin tümüyle olan ilişkisini açıklamak için faktör analizi yapılmaktadır.

Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliği ile de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliği çalışmasıdır (Tavşancıl, 2010).

Bu bağlamda ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikli olarak temel bileşenler analizi, bu analizin sonrasında Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax Dik Döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yapılmıştır. Bu teknik belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamaktadır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir.

Tavşancıl (2010)'a göre faktör analizinde örneklemeden elde edilen verilerin yeterliğini (uygunluğunu) belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Öte yandan faktör analizince evrendeki dağılımın normal olması gerekir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett's testi ile test edilmektedir ki Bartlett's değerinin manidarlığı verilerin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır.

Son olarak; madde-toplam, madde-kalan ve madde-ayıt edicilik işlemleri yapılmıştır ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.3.2.2.2. Güvenirlik Analizleri

Ölçek geliştirmede temel amaç, güvenilir ve geçerli ölçme aracı oluşturmaktır. Güvenirlik bir ölçme aracının duyarlı, farklı uygulamalar arasında tutarlı ve kendi içinde kararlı sonuçlar verebilmesi gücüdür. Güvenilir olmayan bir ölçek geçerli de olmayacağından öncelikle güvenirliliğin saptanması gerekmektedir. Likert tipi tutum ölçeğinde güvenirlik düzeyini saptamak amacıyla; ölçme aracının tutarlılık gücünün ölçüsü olan test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılığın ölçütü olan Cronbach tarafından geliştirilen alpha katsayısı kullanılır. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin alpha katsayısı yüksek olur. Cronbach alpha katsayısı, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür (Tavşancıl, 2010).

Geliştirilen "Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği (FHİETÖ)" de Likert türünde bir ölçek olduğundan, Cronbach Alpha güvenirlik ölçütü kullanılmıştır. Sonuç olarak yapılan analizlerle ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.2.3.Ölçeğin Alanda Uygulanması

Yapılan değerlendirmeler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu saptanan ve 43 madde içeren ölçek örneklem grubuna uygulanmıştır. İlgili literatür kısmında da açıklanan Likert tipi tutum ölçeğinin 5'li derecelendirilmiş hali kullanılmıştır. Ölçek toplam puanını belirlemek amacıyla olumlu maddeler; Kesinlikle Katılıyorum (5 puan), Katılıyorum (4 puan), Kararsızım (3 puan), Katılmıyorum (2 puan) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan) olarak düzenlenmiş olup olumsuz maddeler ise tersi puanlamaya (Örn: Kesinlikle Katılmıyorum-5 puan) tabi tutulmuştur. FHIETÖ maddelerinden alınan toplam puanın yüksek olması, ilgili işgörenin hizmet içi eğitim uygulamalarına olumlu tutum sergilediğini; puanın düşük olması ise olumsuz tutum sergilediğini ifade etmektedir. Nihai ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 iken, alınabilecek en yüksek puan ise 215'tir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve FHIETÖ, Temmuz-Aralık 2014 döneminde İstanbul ilinde bulunan mevduat bankalarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve toplanan formlar toplu değerlendirmeye tabi tutulmak için bir araya getirilmiştir.

3.5.Verilerin Çözülmesi

Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeğinin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerlik indeksi; yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçme aracının tutarlılık gücünün ölçüsü olan test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlığın ölçütü olarak cronbach alpha katsayısı kullanılmıştır. Öte yandan madde ayırt edicilik analizleri için t testi, madde-toplam ve madde kalan analizleri için de Pearson analizinden yararlanılmıştır.

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce demografik değişkenler gruplandırılmış ve finans sektörü işgörenlerine uygulanan ölçek (finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği-

FHİETÖ) puanlanmıştır. Bu aşamadan sonra verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda; araştırma grubunu oluşturan işgörenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan kurumun mülkiyeti, mesleki kıdem, çalışılan lokasyon, kurum içindeki çalışma alanı, ünvan) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, bu aşamadan sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , shx değerleri saptanmıştır. Gruplar içinde normal dağılım ($n>30$) özelliği gösteren gruplar için parametrik analiz teknikleri, normal dağılım özelliği göstermeyen ($n<30$) gruplar için non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler şöyledir;

1. Örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde değerleri,
2. Örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin FHİETÖ ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara dair aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri,
3. Örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin FHİETÖ ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi,
4. Örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin FHİETÖ ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların; çalışılan kurumun mülkiyeti, mesleki kıdem, çalışma alanı ve en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik tek yönlü varsayans analizi (ANOVA),
5. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğu durumda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc LSD testi, varyansların homojen olduğu durumlarda Post-Hoc analizlerinden Scheffe, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 testi,
6. Örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin FHİETÖ ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, eğitim kademesi, bağlı bulunulan teşkilat yapısı ve ünvan

değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,

7. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla 2'li gruplar halinde non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p<,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, geliştirilen finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğinin geliştirilme aşamasında geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan grubun demografik özelliklerine ilişkin bulgular, örneklem grubundaki işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel testlere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında geliştirilen Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği (FHİETÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

4.1.1. Ölçeğin Geçerlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Geçerlik analizleri ile ilgili ilk olarak maddeler arasındaki gruplaşmaları belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett değerleri belirlenmiş olup, temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır.

“Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliği ile de faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır” (Tavşancıl, 2010).

Yapılan analizlerde eigen değeri 2 olarak belirlenmiş ve analizde 3 faktör olduğu belirlenmiştir. Oluşan ilk sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.1. KMO and Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		,920
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	6994,514
	S.Derecesi	1225
	P	,000

Çizelge incelendiğinde Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri ,92 bulunmuştur. KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada KMO değeri çok iyi bulunmuştur. Bartlett's testi sonucu ise 6994,514 ($p < .001$) bulunmuştur. Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Çizelge 4.2. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Dönüştürülmüş Toplamları		
	Top.	Varyans %	Küm. %	Top.	Varyans %	Küm. %	Top.	Varyans %	Küm. %
1	14,588	33,925	33,925	14,588	33,925	33,925	10,052	23,377	23,377
2	3,063	7,123	41,048	3,063	7,123	41,048	6,233	14,495	37,871
3	2,297	5,341	46,389	2,297	5,341	46,389	3,663	8,518	46,389
4	1,434	3,335	49,724						
5	1,279	2,975	52,699						
6	1,193	2,775	55,474						
7	1,117	2,598	58,071						
8	,993	2,309	60,380						
9	,987	2,296	62,676						
10	,941	2,189	64,865						
11	,877	2,038	66,903						
12	,813	1,891	68,795						
13	,788	1,832	70,627						
14	,761	1,770	72,397						
15	,736	1,711	74,108						
16	,689	1,603	75,712						

17	,671	1,560	77,272					
18	,647	1,504	78,776					
19	,612	1,423	80,199					
20	,603	1,403	81,602					
21	,576	1,339	82,941					
22	,511	1,188	84,128					
23	,498	1,157	85,286					
24	,489	1,138	86,424					
25	,480	1,116	87,539					
26	,451	1,049	88,589					
27	,438	1,018	89,607					
28	,419	,974	90,581					
29	,389	,904	91,485					
30	,373	,868	92,353					
31	,350	,815	93,168					
32	,346	,804	93,972					
33	,317	,738	94,710					
34	,307	,713	95,423					
35	,296	,688	96,111					
36	,268	,623	96,734					
37	,247	,575	97,309					
38	,237	,552	97,861					
39	,217	,505	98,366					
40	,213	,494	98,861					
41	,176	,408	99,269					
42	,161	,374	99,643					
43	,153	,357	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Çizelgede görüldüğü üzere Eigen değeri 2 olarak alındığında 3 faktör belirlenmektedir. Oluşan 3 faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %46,389'dur. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için %33,925; ikinci faktör için %7,123; üçüncü faktör için %5,341 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimlerde çok yüksek varyans oranlarına ulaşmak mümkün olmamakta, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavcancıl, 2010). Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için yapılan Varimax dik döndürme analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Madde 11	,767		
Madde 19	,738		
Madde 20	,729		
Madde 10	,714		
Madde 6	,661		
Madde 33	,651		
Madde 8	,648		
Madde 22	,635		
Madde 38	,635		
Madde 21	,626		
Madde 24	,604		
Madde 5	,596		
Madde 1	,592		
Madde 12	,575		
Madde 23	,542		
Madde 25	-,524		
Madde 7	-,519		
Madde 31	,515		
Madde 2	-,503		
Madde 29	,503		
Madde 15	-,500		
Madde 14	,491		
Madde 41	,485		
Madde 37		,689	
Madde 34		,660	
Madde 40		,614	
Madde 27		,604	
Madde 17		,594	
Madde 26		,577	
Madde 16		,530	
Madde 18		,529	
Madde 9		,501	
Madde 35		,487	
Madde 36		,479	
Madde 42		,439	
Madde 39			,680
Madde 43			,651
Madde 30			,645
Madde 4			,555
Madde 13			,551
Madde 28			,541
Madde 32			,509
Madde 3			-,493

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin ,44; en yüksek madde yük değerinin ,77) olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yüksek değer veren bir madde bulunmamaktadır. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Ancak 1. Faktörde 25., 7., 2., ve 15. madde; 3. Faktörde ise 3. Madde ters madde özelliği taşıdığından bu maddeler ters kodlanarak puanlanmıştır.

Çizelge 4.4. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	23	11, 19, 20, 10, 6, 33, 8, 22, 38, 21, 24, 5, 1, 12, 23, <u>25</u> , <u>7</u> , 31, <u>2</u> , 29, <u>15</u> , 14, 41
2	12	37, 34, 40, 27, 17, 26, 16, 18, 9, 35, 36, 42
3	8	39, 43, 30, 4, 13, 28, 32, <u>3</u>

Çizelgede görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 23 maddeden (11., 19., 20., 10., 6., 33., 8., 22., 38., 21., 24., 5., 1., 12., 23., 25., 7., 31., 2., 29., 15., 14., 41. maddeler); ikinci faktör 12 maddeden (37., 34., 40., 27., 17., 26., 16., 18., 9., 35., 36., 42. maddeler); üçüncü faktör ise 8 maddeden (39., 43., 30., 4., 13., 28., 32., 3. maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin son hali 43 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyut *Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama* alt boyutu olarak; ikinci alt boyut *Eğitimden Beklenti* alt boyutu; üçüncü alt boyut ise *Eğitsel Yalıtılmışlık* alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Mesleki gelişim ihtiyacını karşılama ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutunda yer alan olumsuz maddelerin ters puanlanması ile birlikte tüm faktörlerde puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutundan alınan puanlar,

mesleki gelişim açısından eğitimin bireylere katkı sağlayıp sağlamadığını göstermektedir. Bu alt boyuttan alınan puanlar arttıkça bireylerin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Eğitimden beklenti alt boyutu, bireylerin aldıkları eğitimlerden beklenti düzeylerini ölçmektedir. Puanlar arttıkça beklentilerinin arttığı görülmektedir. Eğitsel yalıtılmışlık alt boyutundan alınan puanlar ise eğitime olan ilgi düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan puanlar arttıkça bireylerin eğitime katılma isteklerinin azaldığı ve eğitime olan tutumlarının olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

4.1.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Geçerlik analizlerinin ardından, oluşan maddeler ve faktörler için güvenirlik analizleri ile ilgili işlemlere geçilmiştir. Hem maddelerin toplamı hem de her alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1.Mesleki Gelişim İhtiyacını karşılama	,943
2.Eğitimden Beklenti	,853
3.Eğitsel Yalıtılmışlık	,756
TOPLAM	,901

Çizelgede görüldüğü üzere FHİETÖ'nin iç tutarlık katsayıları yüksek bulunmuştur. Cronbach's Alpha değeri $\alpha_{\max} = ,94$ (mesleki gelişim ihtiyacını karşılama) ile $\alpha_{\min} = ,76$ (Eğitsel yalıtılmışlık) arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için ise Cronbach's Alpha değeri $\alpha_T = ,90$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Cronbach's Alpha değerleri hesaplandıktan sonra faktör bazında ayıt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Bu işlemlerde edilen puanlar; testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz gruplar t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktadır (Ergin, 1995; akt: Arın, 2013). Bu bağlamda faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt

%27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış olup sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
1.Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama	Alt	75	2,93	,508	,059	-24,453	148	,000
	Üst	75	4,51	,241	,028			
2.Eğitimden Beklenti	Alt	75	3,43	,583	,067	-17,400	148	,000
	Üst	75	4,65	,177	,020			
3.Eğitsel Yalıtılmışlık	Alt	75	1,91	,317	,037	-23,560	148	,000
	Üst	75	3,54	,506	,058			
Ölçek Toplam	Alt	75	3,12	,368	,042	-21,144	148	,000
	Üst	75	4,15	,202	,023			

Çizelgede görüldüğü üzere, faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş olan üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi (independent samples t test) sonucunda tüm gruplar arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.7. Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Madde Toplam (Item Total)			Madde Kalan (Item Reminder)	
	N	r	p	r	p
Madde 1	276	,592	,000	,554	,000
Madde 2	276	,520	,000	,473	,000
Madde 3	276	,280	,000	,340	,000
Madde 4	276	,162	,007	,225	,001
Madde 5	276	,603	,000	,567	,000
Madde 6	276	,617	,000	,586	,000
Madde 7	276	,494	,000	,447	,000
Madde 8	276	,686	,000	,657	,000
Madde 9	276	,478	,000	,442	,000
Madde 10	276	,721	,000	,698	,000
Madde 11	276	,722	,000	,690	,000
Madde 12	276	,630	,000	,592	,000

Madde 13	276	,163	,006	,154	,008
Madde 14	276	,658	,000	,626	,000
Madde 15	276	,351	,000	,292	,000
Madde 16	276	,668	,000	,639	,000
Madde 17	276	,574	,000	,544	,000
Madde 18	276	,707	,000	,687	,000
Madde 19	276	,724	,000	,701	,000
Madde 20	276	,672	,000	,643	,000
Madde 21	276	,720	,000	,695	,000
Madde 22	276	,708	,000	,681	,000
Madde 23	276	,584	,000	,550	,000
Madde 24	276	,727	,000	,704	,000
Madde 25	276	,442	,000	,390	,000
Madde 26	276	,602	,000	,570	,000
Madde 27	276	,642	,000	,618	,000
Madde 28	276	,166	,007	,162	,008
Madde 29	276	,573	,000	,533	,000
Madde 30	276	,638	,000	,516	,000
Madde 31	276	,621	,000	,621	,000
Madde 32	276	,504	,000	,418	,000
Madde 33	276	,709	,000	,684	,000
Madde 34	276	,668	,000	,642	,000
Madde 35	276	,477	,000	,442	,000
Madde 36	276	,333	,000	,301	,000
Madde 37	276	,537	,000	,502	,000
Madde 38	276	,683	,000	,659	,000
Madde 39	276	,424	,000	,444	,000
Madde 40	276	,391	,000	,353	,000
Madde 41	276	,580	,000	,548	,000
Madde 42	276	,508	,000	,478	,000
Madde 43	276	,038	,527	,033	,000

Çizelgede görüldüğü üzere madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.8. Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama	Eğitimden Beklenti	Eğitsel Yalıtılmışlık
Toplam Puan	,920**	,825**	-,134*
Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama		,671**	-,407**
Eğitimden Beklenti			-,268**
* p<,05; ** p<,001			

Çizelgede görüldüğü üzere, faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda faktörler arasındaki ilişkinin pozitif ve negatif yönde (eğitsel yalıtılmışlık alt boyutunun toplam puan ve diğer alt boyutlar arasında negatif yönde ilişkili; diğer alt boyutlar toplam puan ile ve kendi aralarında pozitif yönde) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek *Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama* alt boyutu ile *Eğitimden Beklenti* alt boyutu arasında ($r=,671$; $p<,001$); en düşük ise *Eğitimden Beklenti* alt boyutu ile *Eğitsel Yalıtılmışlık* alt boyutu arasında ($r=,268$; $p<,001$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Söz konusu sonuçlar tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır.

Bu işlemlerin ardından da test tekrar test yöntemi ile bir güvenilirlik katsayısı olarak devamlılık katsayısının hesaplanmasına geçilmiştir. Bu amaçla N=30 olan gruba form 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. 15 Gün zaman aralığı öncesi ve sonrasında alınan puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson çarpım moment korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Test –Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puanlar	N	r	p
M.Gelişim İhtiyacını Karşılama	30	,901	,000
Eğitimden Beklenti	30	,874	,000
Eğitsel Yalıtılmışlık	30	,860	,000
Toplam	30	,882	,000

Çizelgede görüldüğü üzere, test-tekrar test güvenirliğini belirlemek için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda ölçeğin tamamı ve alt boyutları için elde edilen değerler arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. En düşük ilişki katsayısı eğitsel yalıtılmışlık alt boyutunda ($r=,860;p<,001$); en yüksek katsayı ise mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutunda ($r=,901;p<,001$) gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir.

4.2.Araştırma Grubunun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma evreninde yer alan işgörenlerin demografik bilgilerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çizelge 4.10. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	%_{gec}	%_{yig}
Erkek	185	61,1	61,1	61,1
Kadın	118	38,9	38,9	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 185'i (%61,1) erkek, 118'i (%38,9) ise kadındır.

Çizelge 4.11. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
18-22	40	13,2	13,2	13,2
23-27	131	43,2	43,2	56,4
28-32	68	22,4	22,4	78,9
33-37	39	12,9	12,9	91,7
38 ve üstü	25	8,3	8,3	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 40'ı (%13,2) 18-22 yaş aralığında, 131'i (%43,2) 23-27 yaş aralığında, 68'i (%22,4) 28-32 yaş aralığında, 39'u (%12,9) 33-37 yaş aralığında, 25'i (%8,3) ise 38 yaş ve üzerindedir.

Çizelge 4.12. Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	105	34,7	34,7	34,7
Bekâr	198	65,3	65,3	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 105'i (%34,7) evli, 198'i (%65,3) ise bekârdır.

Çizelge 4.13. Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Kademesi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Lise	48	15,8	15,8	15,8
Önlisans	52	17,2	17,2	33,0
Lisans	174	57,4	57,4	90,4
Yüksek Lisans	29	9,6	9,6	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan bankacıların 48'i (%15,8) Lise, 52'si (%17,2) Önlisans, 174'ü (%57,4) Lisans, 29'u (%9,6) ise Yüksek Lisans mezunudur.

Çizelge 4.14. Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışılan Kurumun Mülkiyeti	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kamu	33	10,9	10,9	10,9
Özel	226	74,6	74,6	85,5
Yabancı	44	14,5	14,5	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 33'ü (%10,9) kamu sermayeli, 226'sı (%74,6) özel sermayeli, 44'ü (%14,5) ise yabancı sermayeli bankalarda çalışmaktadır.

Çizelge 4.15. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
0-2 yıl	120	39,6	39,6	39,6
3-5 yıl	67	22,1	22,1	61,7
6-8 yıl	49	16,2	16,2	77,9
9-11 yıl	33	10,9	10,9	88,8
12 yıl ve üzeri	34	11,2	11,2	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 120'si (%39,6) 0-2 yıl arası, 67'si (%22,1) 3-5 yıl arası, 49'u (%16,2) 6-8 yıl arası, 33'ü (%10,9) 9-11 yıl arası, 34'ü (%11,2) ise 12 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Çizelge 4.16. Çalışılan Teşkilat Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışılan Teşkilat	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Genel Müdürlük	231	76,2	76,2	76,2
Bölge Müdürlüğü	13	4,3	4,3	80,5
Şube	59	19,5	19,5	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 231'i (%76,2) Genel Müdürlük, 13'ü (%4,3) Bölge Müdürlüğü, 59'u (%19,5) ise Şubelerde çalışmaktadır.

Çizelge 4.17. Çalışma Alanı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışma Alanı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Satış ve Pazarlama	54	17,8	17,8	17,8
Operasyon	98	32,3	32,3	50,2
Müşteri Hizmetleri	114	37,6	37,6	87,8
Diğer	37	12,2	12,2	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 54'ü (%17,8) Satış ve Pazarlama, 98'i (%32,3) Operasyon, 114'ü (%37,6) Müşteri Hizmetleri, 37'si (%12,2) ise Diğer alanlarda çalışmaktadır.

Çizelge 4.18. Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Ünvan	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Asistan/Ekip Üyesi	175	57,8	57,8	57,8
Yetkili/Uzman Yardımcısı	60	19,8	19,8	77,6
Yönetmen/Uzman	39	12,9	12,9	90,4
Yönetici	16	5,3	5,3	95,7
Diğer	13	4,3	4,3	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan bankacıların 175'i (%57,8) Asistan/Ekip Üyesi, 60'ı (%19,8) Yetkili/Uzman Yardımcısı, 39'u (%12,9) Yönetmen/Uzman, 16'sı (%5,3) Yönetici, 13'ü (%4,3) ise Diğer ünvanlara sahiptir.

Çizelge 4.19. En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Türü	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İş Başında Eğitim	151	49,8	49,8	49,8
İş Dışında Eğitim	102	33,7	33,7	83,5
Teknoloji Destekli Eğitim	50	16,5	16,5	100,0
Toplam	303	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan bankacıların 151'i (%49,8) İş Başında Eğitim, 102'si (%33,7) İş Dışında Eğitim, 50'si (%16,5) ise en çok Teknoloji Destekli Eğitim faaliyetlerine katılmıştır.

4.3. Araştırma Grubunun Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların demografik değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan İstatistikî Testlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğinden aldıkları puanların ve ölçeğin alt boyutları olan mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyut puanlarının işgörenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim kademesi, çalışılan kurumun mülkiyeti, mesleki kıdem, bağlı bulunulan teşkilat yapısı, kurum içindeki çalışma alanı, unvan ve en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

İlk olarak işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanları ve önceden belirlenen mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarının N, Ort ve Sh değerlerini içeren betimsel sonuçlar sunulmuştur. Daha sonra ise finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ve aralarındaki ilişkilere ait analizlere yer verilmiştir.

Çizelge 4.20. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam ve Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama, Eğitimden Beklenti ve Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyut Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Sh
Toplam Puan	303	156,11	19,81	1,138
M.Gelişim İhtiyacı	303	85,76	15,41	,885
Eğitimden Beklenti	303	48,60	7,17	,412
Eğitsel Yalıtılmışlık	303	21,76	5,53	,318

Çizelgede görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=156,11$ standart sapması $ss=19,81$ standart hatası $Sh=1,138$; mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=85,76$ standart sapması $ss=15,41$ standart hatası $Sh=,885$; eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=48,60$ standart sapması $ss=7,17$ standart hatası $Sh=,412$; eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=21,76$ standart sapması $ss=5,53$ standart hatası $Sh=,318$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4.21. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
M.Gelişim İhtiyacı	Kadın	185	86,22	15,06	1,11	,654	301	,514
	Erkek	118	85,03	15,99	1,47			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,654$; $p>,05$).

Çizelge 4.22. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitimden Beklenti	Kadın	185	48,32	7,43	,55	-,829	301	,408
	Erkek	118	49,02	6,75	,62			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,829$; $p>,05$).

Çizelge 4.23. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitsel	Kadın	185	21,45	5,23	,38	-1,224	301	,222
Yalıtılmışlık	Erkek	118	22,25	5,97	,54			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,224$; $p>,05$).

Çizelge 4.24. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Puan	Kadın	185	155,99	19,74	1,45	-,133	301	,894
	Erkek	118	156,30	20,00	1,84			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,133$; $p>,05$).

Çizelge 4.25. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
M.Gelişim İhtiyacı	18-22	40	176,11	5,316	4	,256
	23-27	131	145,56			
	28-32	68	143,20			
	33-37	39	153,77			
	38 yaş ve üstü	25	168,36			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,316$; $p>,05$).

Çizelge 4.26. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitimden Beklenti	18-22	40	156,00	4,682	4	,321
	23-27	131	143,87			
	28-32	68	146,93			
	33-37	39	169,76			
	38 yaş ve üstü	25	174,32			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,682$; $p>,05$).

Çizelge 4.27. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	18-22	40	153,46	10,858	4	,028
	23-27	131	162,93			
	28-32	68	158,39			
	33-37	39	130,06			
	38 yaş ve üstü	25	109,22			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,858$; $p<,05$). Farklılıkların hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U analizi ile gruplar kendi aralarında ikili olarak karşılaştırılmıştır.

Çizelge 4.28. Eğitsel Yatılılımlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	18-22 yaş	23-27 yaş	28-32 yaş	33-37 yaş	38 ve üstü
18-22 yaş	$\bar{x}_{sıra}=81,54$	p>,05	p>,05	p>,05	p<,05
23-27 yaş		$\bar{x}_{sıra}=101,38$	p>,05	p>,05	p<,01
28-32 yaş			$\bar{x}_{sıra}=57,90$	p>,05	p<,05
33-37 yaş				$\bar{x}_{sıra}=34,10$	p>,05
38 ve üstü					$\bar{x}_{sıra}=30,00$

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yatılılımlık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 18-22 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş grubu arasında 18-22 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği; 23-27 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş grubu arasında 23-27 yaş grubu lehine p<,01 düzeyinde; 28-32 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş gurubu arasında 28-32 yaş grubu lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.29 Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
	18-22	40	175,18			
	23-27	131	148,26			
Toplam Puan	28-32	68	144,61	3,556	4	,469
	33-37	39	151,68			
	38 yaş ve üstü	25	155,14			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının işgörenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,556$; p>,05).

Çizelge 4.30. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
M.Gelişim İhtiyacı	Evli	105	87,24	14,29	1,39	1,218	301	,224
	Bekar	198	84,97	15,95	1,13			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,218$; $p>,05$).

Çizelge 4.31. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitimden Beklenti	Evli	105	49,71	5,91	,58	1,983	301	,048
	Bekar	198	48,00	7,71	,55			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=1,983$; $p<,05$). Söz konusu farklılık evli olan işgörenler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.32. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eğitsel Yalıtılmışlık	Evli	105	20,68	4,96	,48	-2,502	301	,013
	Bekar	198	22,33	5,74	,41			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,502$; $p<,05$). Söz konusu farklılık evli olan işgörenler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.33. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Puan	Evli	105	157,63	17,35	1,69	,968	301	,334
	Bekar	198	155,31	21,00	1,49			

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim ölçeği toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalaması arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,968$; $p>,05$).

Çizelge 4.34. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
M.Gelişim İhtiyacı	Lise	48	157,76	,883	3	,830
	Önlisans	52	142,28			
	Lisans	174	153,05			
	Yüksek Lisans	29	153,60			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının işgörenlerin eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,883$; $p>,05$).

Çizelge 4.35. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitimden Beklenti	Lise	48	160,30	6,086	3	,108
	Önlisans	52	127,73			
	Lisans	174	153,55			
	Yüksek Lisans	29	172,50			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının işgörenlerin eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,086; p>,05$).

Çizelge 4.36. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	Lise	48	124,70	8,950	3	,030
	Önlisans	52	167,09			
	Lisans	174	158,59			
	Yüksek Lisans	29	130,60			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının işgörenlerin eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,950; p<,05$). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U analizi ile gruplar kendi aralarında ikili olarak karşılaştırılmıştır.

Çizelge 4.37. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Lise	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans
Lise	$\bar{x}_{sıra}=43,64$	p<,05	p<,05	p>,05
Önlisans		$\bar{x}_{sıra}=118,88$	p>,05	p>,05
Lisans			$\bar{x}_{sıra}=104,67$	p>,05
Yüksek Lisans				$\bar{x}_{sıra}=85,98$

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının işgörenlerin eğitim kademesi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın lise mezunları ile önlisans mezunları arasında lise mezunları lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği; lise mezunları ile lisans mezunları arasında lise mezunları lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Çizelge 4.38. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Puan	Lise	48	151,54	,462	3	,927
	Önlisans	52	144,89			
	Lisans	174	153,57			
	Yüksek Lisans	29	156,05			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının işgörenlerin eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,462$; p>,05).

Çizelge 4.39. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
M.Gelişim İhtiyacı	Kamu	33	85,42	13,26	G.Arası	413,60	2	206,80	,870	,420
	Özel	226	85,26	15,79	G.İçi	71309,81	300	237,70		
	Yabancı	44	88,59	14,91	Toplam	71723,41	302			
	Toplam	303	85,76	15,41						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,870$; $p>,05$).

Çizelge 4.40. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitimden Beklenti	Kamu	33	50,48	5,15	G.Arası	137,94	2	68,99	1,344	,262
	Özel	226	48,30	7,41	G.İçi	15398,94	300	51,33		
	Yabancı	44	48,70	7,12	Toplam	15536,88	302			
	Toplam	303	48,60	7,17						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,344$; $p>,05$).

Çizelge 4.41. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitimden Beklenti	Kamu	33	21,94	4,43	G.Arası	471,23	2	235,61	8,054	,000
	Özel	226	21,15	4,96	G.İçi	8776,19	300	29,25		
	Yabancı	44	24,73	7,80	Toplam	9247,41	302			
	Toplam	303	21,76	5,53						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=8,054$; $p<,001$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olmadığı bulunmuştur ($LF=15,556$; $P<,001$). Bu nedenle Tamhane's T2 analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.42. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kamu	Özel	,784	,83864	,731
	Yabancı	-2,788	1,40666	,146
Özel	Kamu	-,784	,83864	,731
	Yabancı	-3,572	1,22182	,015
Yabancı	Kamu	2,788	1,40666	,146
	Özel	3,572	1,22182	,015

Çizelge 7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın özel sermayeli kurumlarda çalışan işgörenler ile yabancı sermayeli kurumlarda çalışan işgörenler arasında yabancı sermayeli kurumlarda çalışanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.43. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Çalışılan Kurumun Mülkiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	Kamu	33	157,85	14,51	G.Arası	2079,432	2	1039,72	2,679	,070
	Özel	226	154,71	19,43	G.İçi	116447,5	300	388,16		
	Yabancı	44	162,02	24,01	Toplam	118527,0	302			
	Toplam	303	156,11	19,81						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,679$; $p>,05$).

Çizelge 4.44. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
M.Gelişim İhtiyacı	0-2 yıl	120	87,29	14,62	G.Arası	1239,07	4	309,77	1,310	,266
	3-5 yıl	67	83,12	17,02	G.İçi	70484,34	298	236,52		
	6-8 yıl	49	85,12	16,51	Toplam	71723,41	302			
	9-11 yıl	33	83,45	14,35						
	12 yıl ve üzeri	34	88,71	13,77						
	Toplam	303	85,76	15,41						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,310$; $p>,05$).

Çizelge 4.45. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitimden Beklenti	0-2 yıl	120	48,88	6,94	G.Arası	405,82	4	101,46	1,998	,095
	3-5 yıl	67	47,24	8,24	G.İçi	15131,06	298	50,77		
	6-8 yıl	49	47,82	8,16	Toplam	15536,88	302			
	9-11 yıl	33	48,73	5,33						
	12 yıl ve üzeri	34	51,26	5,00						
	Toplam	303	48,60	7,17						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,998$; $p>,05$).

Çizelge 4.46. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	0-2 yıl	120	22,22	5,73	G.Arası	287,58	4	71,89	2,391	,051
	3-5 yıl	67	22,51	6,33	G.İçi	8959,83	298	30,07		
	6-8 yıl	49	22,08	5,23	Toplam	9247,41	302			
	9-11 yıl	33	19,79	4,43						
	12 yıl ve üzeri	34	20,12	3,71						
	Toplam	303	21,76	5,53						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2,391$; $p>,05$).

Çizelge 4.47. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	0-2 yıl	120	158,39	18,57	G.Arası	2491,89	4	622,97	1,600	1,174
	3-5 yıl	67	152,86	22,10	G.İçi	116035,10	298	389,38		
	6-8 yıl	49	155,02	23,54	Toplam	118527,00	302			
	9-11 yıl	33	151,97	15,39						
	12 yıl ve üzeri	34	160,09	16,13						
	Toplam	303	156,11	19,81						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,600; p>,05$).

Çizelge 4.48. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
M.Gelişim İhtiyacı	Genel Müdürlük	231	154,84	1,084	2	,582
	Bölge Müdürlüğü	13	148,19			
	Şube	59	141,70			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının işgörenlerin bağlı bulunduğu teşkilat yapısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,084; p>,05$).

Çizelge 4.49. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitimden Beklenti	Genel Müdürlük	231	155,28	3,310	2	,191
	Bölge Müdürlüğü	13	110,88			
	Şube	59	148,21			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının işgörenlerin bağlı bulunduğu teşkilat yapısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,310$; $p>,05$).

Çizelge 4.50. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	Genel Müdürlük	231	154,37	1,041	2	,594
	Bölge Müdürlüğü	13	131,88			
	Şube	59	147,14			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının işgörenlerin bağlı bulunduğu teşkilat yapısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,041$; $p>,05$).

Çizelge 4.51. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Bağlı Bulunulan Teşkilat Yapısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Puan	Genel Müdürlük	231	155,79	2,014	2	,365
	Bölge Müdürlüğü	13	130,15			
	Şube	59	141,97			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının işgörenlerin bağlı bulunduğu teşkilat yapısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,014$; $p>,05$).

Çizelge 4.52. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
M.Gelişim	Satış ve P.	54	86,46	13,24	G.Arası	173,84	3	57,94		
	Operasyon	98	84,67	16,06	G.İçi	71549,58	299	239,30		
	Müşteri H.	114	86,17	15,79	Toplam	71723,41	302		,242	,867
	Diğer	37	86,32	15,84						
	Total	303	85,76	15,41						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyut puanlarının çalışma alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,242$; $p>,05$).

Çizelge 4.53. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitimden Beklenti	Satış ve P.	54	49,20	5,80	G.Arası	281,90	3	93,97		
	Operasyon	98	48,64	7,93	G.İçi	15254,98	299	51,02		
	Müşteri H.	114	47,61	7,57	Toplam	15536,88	302		1,842	,140
	Diğer	37	50,62	4,98						
	Total	303	48,60	7,17						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyut puanlarının çalışma alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,842; p>,05$).

Çizelge 4.54. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	Satış ve P.	54	22,09	5,39	G.Arası	55,75	3	18,58		
	Operasyon	98	21,27	5,01	G.İçi	9191,66	299	30,74		
	Müşteri H.	114	22,17	6,16	Toplam	9247,41	302		,605	,613
	Diğer	37	21,30	5,08						
	Total	303	21,76	5,53						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyut puanlarının çalışma alanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,605; p>,05$).

Çizelge 4.55. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	Satış ve P.	54	157,76	15,08	G.Arası	181,27	3	181,27		
	Operasyon	98	154,59	20,24	G.İçi	117983,10	299	394,59		
	Müşteri H.	114	155,96	21,81	Toplam	118527,00	302		,459	,711
	Diğer	37	158,24	18,58						
	Total	303	156,11	19,81						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının çalışma alanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,459; p>,05$).

Çizelge 4.56. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
M.Gelişim İhtiyacı	Asistan/Ekip Üyesi	175	151,80	5,187	4	,267
	Yetkili/Uzman Yardımcısı	60	144,21			
	Yönetmen/Uzman	39	148,13			
	Yönetici	16	198,69			
	Diğer	13	144,81			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,187; p>,05$).

Çizelge 4.57. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitimden Beklenti	Asistan/Ekip Üyesi	175	148,71	3,498	4	,478
	Yetkili/Uzman Yardımcısı	60	144,79			
	Yönetmen/Uzman	39	162,76			
	Yönetici	16	184,47			
	Diğer	13	157,27			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,498; p>,05$).

Çizelge 4.58. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	Asistan/Ekip Üyesi	175	161,04	7,908	4	,095
	Yetkili/Uzman Yardımcısı	60	149,56			
	Yönetmen/Uzman	39	127,54			
	Yönetici	16	115,25			
	Diğer	13	160,15			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,908$; $p>,05$).

Çizelge 4.59. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Puan	Asistan/Ekip Üyesi	175	154,62	2,394	4	,664
	Yetkili/Uzman Yardımcısı	60	141,76			
	Yönetmen/Uzman	39	146,33			
	Yönetici	16	176,50			
	Diğer	13	150,88			
	Toplam	303				

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,394$; $p>,05$).

Çizelge 4.60. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
M.Gelişim İhtiyacı	İş Başında Eğitim	151	89,24	14,81	G.Arası	3757,38	2	1878,69	8,292	,000
	İş Dışında Eğitim	102	82,86	15,26	G.İçi	67966,03	300	226,55		
	Teknoloji Destekli Eğitim	50	81,14	15,35	Toplam	71723,41	302			
	Toplam	303	85,76	15,41						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=8,292$; $p<,001$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=,041$; $p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.61. Mesleki Gelişim İhtiyacını Karşılama Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İş Başında Eğitim	İş Dışında Eğitim	6,382	1,929	,005
	Teknoloji Destekli Eğitim	8,105	2,456	,005
İş Dışında Eğitim	İş Başında Eğitim	-6,382	1,929	,005
	Teknoloji Destekli Eğitim	1,723	2,598	,803
Teknoloji Destekli Eğitim	İş Başında Eğitim	-8,105	2,456	,005
	İş Dışında Eğitim	-1,723	2,598	,803

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın en çok iş başında eğitim alanlar ile en çok iş dışında eğitim alanlar arasında iş başında eğitim alanlar lehine $p < ,01$ düzeyinde; en çok iş başında eğitim alanlar ile en çok teknoloji destekli eğitim alanlar arasında en çok iş başında eğitim alanlar lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.62. Eğitimden Beklenti Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitimden Beklenti	İş Başında Eğitim	151	49,03	7,04	G.Arası	61,29	2	30,64	,594	,553
	İş Dışında Eğitim	102	48,05	6,97	G.İçi	15475,59	300	51,58		
	Teknoloji Destekli Eğitim	50	48,40	7,99	Toplam	15536,88	302			
	Toplam	303	48,60	7,17						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitimden beklenti alt boyutu puanlarının en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,594$; $p>,05$).

Çizelge 4.63. Eğitsel Yalıtılmışlık Alt Boyutu Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Eğitsel Yalıtılmışlık	İş Başında Eğitim	151	21,99	6,19	G.Arası	54,996	2	27,498	,897	,409
	İş Dışında Eğitim	102	21,18	4,58	G.İçi	9192,417	300	30,641		
	Teknoloji Destekli Eğitim	50	22,26	5,18	Toplam	9247,413	302			
	Toplam	303	21,76	5,53						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,897$; $p>,05$).

Çizelge 4.64. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Toplam Puan	İş Başında Eğitim	151	160,26	19,93	G.Arası	5185,347	2	2592,674	6,862	,001
	İş Dışında Eğitim	102	152,09	18,97	G.İçi	113341,60	300	377,805		
	Teknoloji Destekli Eğitim	50	151,80	18,84	Toplam	118527,00	302			
	Toplam	303	156,11	19,81						

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi tutum ölçeği toplam puanlarının en çok katılım sağlanan hizmet içi eğitim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,862$; $p<,01$). Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin yapılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($L_F=,568$; $p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.65. Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının En Çok Katılım Sağlanan Eğitim Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
İş Başında Eğitim	İş Dışında Eğitim	8,177	2,491	,005
	Teknoloji Destekli Eğitim	8,465	3,171	,030
İş Dışında Eğitim	İş Başında Eğitim	-8,177	2,491	,005
	Teknoloji Destekli Eğitim	,288	3,356	,996
Teknoloji Destekli Eğitim	İş Başında Eğitim	-8,465	3,171	,030
	İş Dışında Eğitim	-,288	3,356	,996

Çizelgede görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan işgörenlerin finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeği toplam puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın en çok iş başında eğitim alanlar ile en çok iş dışında eğitim alanlar arasında iş başında eğitim alanlar lehine $p<,01$ düzeyinde; en çok iş başında eğitim alanlar ile en çok teknoloji destekli eğitim alanlar arasında en çok iş başında eğitim alanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle bir takım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. İşgörenler İçin “Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği” Geliştirilmesi ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırmada finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 83 maddelik ölçme aracı öncelikle kapsam geçerliği için 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri tek form halinde birleştirilmiş ve Lawshe tekniği ile her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Netice 50 madde kalmış olup 276 finans sektörü çalışanına uygulanarak faktör analizi yapılmış ve bu işlemler sonucunda 3 faktör altında toplanan toplam 43 madde kalmıştır. Bunların dışında tüm ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları (Cronbach's Alpha), faktör bazında ayırt edicilik işlemleri, madde-kalan ve madde-toplam korelasyonu, faktörler arası ilişki analizleri ve test-tekrar test yöntemi ile devamlılık katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Bu analizlere dayanarak varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Geliştirilen finansal hizmet içi eğitim tutum ölçeğindeki eigen değeri ölçütüne göre önemli olan üç faktörün açıkladığı toplam varyans % 46,389'dur. Varimax rotasyon sonucunda ise maddelerin faktör yükleri 0,439 - 0,767 arasında değişmektedir.
2. Belirlenen faktörler sırasıyla; “mesleki gelişim ihtiyacını karşılama”, “eğitimden beklenti” ve “eğitsel yalıtılmışlık” olarak isimlendirilmiştir.
3. Geliştirilen ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha değeri $\alpha_T = ,90$ olması, her bir alt boyut için bu Cronbach's Alpha katsayılarının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının kendi aralarında tutarlı olduğunu göstermektedir.
4. Faktör bazında yapılan ayırt edicilik analizinde tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,001$). Bu durum ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

5. Madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.
6. Faktörler arası ilişkileri belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda bir faktör (eğitsel yalıtılmışlık) dışında tüm faktörler arasında ve faktörler ile toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.
7. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları da her bir alt boyut için (0,86 – 0,90) manidar ve tüm ölçek için hesaplanan korelasyon katsayısı (0,88) manidar bulunmuştur.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri ölçeğin, finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabilecek bir ölçe aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. Finans Sektöründe Çalışan İşgörenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarına Ait Sonuç ve Tartışmalar

1. İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre, finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve hizmet içi eğitimlere olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Konya (2013)'ün bankalarda hizmet içi eğitimin çalışanların motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, banka çalışanlarının hizmet içi eğitime yönelik yüksek düzeyde (ortalama=3,723) olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Konya (2013)'ün araştırmasının sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir.

2. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek işgörenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan

işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde, mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3. İşgörenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının yaşa bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

İşgörenlerin; mesleki gelişim ihtiyacını karşılama ve eğitimden beklenti alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yalnız eğitsel yalıtılmışlık alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda 18-22 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş grubu arasında 18-22 yaş grubu lehine gerçekleştiği; 23-27 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş grubu arasında 23-27 yaş grubu lehine düzeyinde; 28-32 yaş grubu ile 38 ve üstü yaş gurubu arasında 28-32 yaş grubu lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır. Bu durum ileri yaş düzeyindeki işgörenlerin mesleki tecrübelerin daha fazla olması ve eğitime daha fazla değer verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4. İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda evli ve bekâr işgörenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının medeni durumlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu durum hem evli hem de bekâr olan işgörenlerin mesleki gelişimlerinde eğitim uygulamalarının etkili olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmış alt boyutlarından aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Her iki alt boyut için de farklılık evli olan işgörenler lehine gerçekleşmiştir. Bu durum evli olan işgörenlerin eğitimden beklentilerinin bekâr olan işgörelere göre fazla olduğu fakat ailevi sorumluluklarının fazla oluşu sebebiyle eğitimlere mesafeli yaklaşıkları şeklinde yorumlanabilir.

5. İşgörenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının eğitim kademesi bağılı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde mesleki gelişim ihtiyacını karşılama ve eğitimden beklenti alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu durum işgörenlerin eğitim düzeyinin mesleki gelişim ihtiyacını karşılama ve eğitimden beklenti alt boyutları açısından tutumlarında farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan eğitsel yalıtılmışlık alt boyutundan aldıkları puanların eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farklıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analiz

sonucunda lise mezunları ile önlisans ve lisans mezunları arasında lise mezunları lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum eğitim kademesi azaldıkça eğitimlere daha mesafeli yaklaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Adil (2011)'in yapmış olduğu “katılım bankalarında verilen hizmet içi eğitimin personel algısına etkileri” konulu araştırmada kurumların vermiş oldukları hizmet içi eğitimleri en çok lisans mezunlarının önemseydiği anlaşılmaktadır. Bu durum personelin eğitim durumunun bu eğitimlere bakış açısını etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısı ile bu araştırma eğitim durumu değişkenine göre eğitsel yalıtılmış alt boyutundan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

6. İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde mesleki gelişim ihtiyacını karşılama ve eğitimden beklenti alt boyutlarından aldıkları puanların da çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Bununla birlikte, eğitsel yalıtılmışlık alt boyutundan aldıkları puanların çalışılan kurumun mülkiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Eğitsel yalıtılmışlık alt boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda farklılığın özel sermayeli kurumlarda çalışanlar ile yabancı sermayeli kurumlarda çalışanlar arasında yabancı sermayeli kurumlarda çalışanlar lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu durum yabancı sermayeli kurumlarda çalışanların eğitimlere daha mesafeli yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

7. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans

sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

8. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının bağlı buldukları teşkilat yapısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının genel müdürlük, bölge müdürlüğü ya da şubede çalışma durumuna bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde, mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların bağlı buldukları teşkilat yapısı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

9. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının çalışma alanı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının çalışma alanlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde, mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların çalışma alanı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

10. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan analiz sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan analiz sonucunda finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarının mesleki ünvanlarına bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Aynı şekilde, mesleki gelişim ihtiyacını karşılama, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların ünvan değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Konya (2013) tarafından yapılan benzer araştırmada da banka çalışanlarının hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarının görevlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre farklı görevlerde [ünvanlarda] bulunan banka çalışanlarının hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları benzerlik göstermektedir. Bu sonuç da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Şahin Balcı (2007) tarafından yapılan “örgütlerde hizmet içi eğitim” konulu araştırmada ise yönetici ve işgörenler olarak iki farklı sınıflandırma yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre yöneticiler ile işgörenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da hizmet içi eğitimlere yönelik tutumların ünvana göre farklılık göstermediği bulgusunu destekler niteliktedir.

11. İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının en çok katılım sağlanan eğitim türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; “en çok iş başında eğitim” alan işgörenlerin tutumlarının, “en çok iş dışında eğitim” alan ve “en çok teknoloji destekli eğitim” alan işgörelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum işgörenlerin eğitime aktif olarak katılma düzeyi arttıkça tutumlarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine mesleki gelişim ihtiyacını karşılama alt boyutundan aldıkları puanların da en çok katılım sağlanan eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Farklılığın en çok iş başında eğitim alan işgörenler lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu sonuca göre en çok iş başında eğitim alan işgörenler, mesleki gelişim ihtiyacını karşılamaya hizmet içi eğitimlerin katkısı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu bulgu da iş başında eğitimin mesleki gelişime daha çok katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan, eğitimden beklenti ve eğitsel yalıtılmışlık alt boyutlarından aldıkları puanların en çok katılım sağlanan eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum, en çok katılım sağlanan eğitim türünün eğitimden beklentiyi ve eğitimlere olan yaklaşımı etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

5.2. ÖNERİLER

Birçok profesyonel çalışma alanında olduğu gibi finans sektöründe de kalıplaşmış bilgi ve becerilerle başarının sağlanamayacağı bilinmektedir. Özellikle sosyal ve ekonomik hayattaki hızlı değişimler, finans sektörünün de değişimlere ayak uydurması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İnsan sermayesinin donanımlı olması çağı yakalamaya hatta çağın ötesine geçmeye önemli derecede etki etmektedir.

Çalışanlara verilen hizmet içi eğitimlerin etkiliğinin artmasında yine çalışanların eğitimlere yönelik tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarında ilişkin tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları ve bulguların yorumlarına dayanılarak aşağıda ifade edilen bazı önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

- a. Bu araştırma İstanbul İlinde faaliyet yürüten mevduat bankalarında çalışan işgörenlerle gerçekleştirildiğinden, hizmet içi eğitim tutum ölçeği kullanılarak farklı örnekleme gruplarında araştırmalar yapılabilir.
- b. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarını etkileyebileceği düşünölen farklı değişkenler kullanılarak araştırmalar tasarlanabilir.
- c. Araştırma mevduat bankalarında çalışan işgörenler ile gerçekleştirilmiş olduğundan, katılım bankaları, yatırım ve kalkınma bankaları, sigorta şirketleri, emeklilik şirketleri ve ilgili literatür kısmında belirtilen finans sektörünün diğer alt sektörlerinde araştırmalar yapılabilir.
- d. Finans sektöründe çalışan işgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının daha derinlemesine belirlenmesi için nitel araştırma teknikleri kullanılabilir.
- e. Hizmet içi eğitimleri etkileyen unsurlarla ilgili ölçme araçları geliştirilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler

- a. İşgörenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına olumlu tutum sergilemeleri için gerekli çevresel koşulları düzenlemek, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiğini artırabilir.
- b. Hizmet içi eğitim uygulamalarının ilgi çekici olması, işgörenlerin katılacakları sonraki eğitimlere olumlu tutum sergilemelerini sağlayabilir. Dolayısı ile uygulanacak olan eğitimlerin daha etkili olması sağlanabilir.
- c. Sadece işgörenler değil işletme bünyesinde bulunan tüm personelin sürekli eğitime tabi tutulmaları işletmelerin verimliliğine ve gelişmesine katkı sağlayabileceğinden tüm çalışanların eğitimlere tabi tutulması önerilir.
- d. Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken iş yoğunluğunun fazla olduğu tarihler göz önünde bulundurulmalı, eğitim programları buna göre esnetilebilmelidir.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli finans sektörü çalışanı;

Bu çalışmanın amacı; finans sektöründe çalışan işgörenlerin “**Hizmet İçi Eğitim (HİE)**” uygulamalarına ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu tespit etmektir.

Aşağıda bu araştırma konusu ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik iki bölümden oluşan bazı sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın kesin ve doğru sonuçlar verebilmesi için lütfen her maddeye samimi yanıtlar veriniz. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından **adınızı yazmanıza gerek yoktur**. Size en uygun seçeneği **X ile işaretlemeniz** gerekmektedir. Lütfen boş bırakmayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Burhan ARSLAN

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) **Cinsiyetiniz:**
a. () Kadın b. () Erkek
- 2) **Yaşınız:**
a. () 18-22 yaş b. () 23-27 yaş c. () 28-32 yaş d. () 33-37 yaş e. () 38 yaş ve üstü
- 3) **Medeni Durumunuz:**
a. () Evli b. () Bekar
- 4) **En son bitirdiğiniz eğitim kademesi hangisidir?**
a. () Lise b. () Önlisans c. () Lisans d. () Yüksek Lisans e. () Doktora
- 5) **Çalıştığınız kurumun mülkiyeti:**
a. () Kamu Sermayeli b. () Özel Sermayeli c. () Yabancı sermayeli
- 6) **Mesleki Kıdeminiz:**
a. () 0-2 yıl b. () 3-5 yıl c. () 6-8 yıl d. () 9-11 yıl e. () 12 yıl ve üzeri
- 7) **Çalıştığınız kurumun hangi teşkilat yapısına bağlısınız?**
a. () Genel Müdürlük b. () Bölge Müdürlüğü c. () Şube
- 8) **Kurum içindeki çalışma alanınız:**
a. () Satış ve Pazarlama b. () Operasyon c. () Müşteri Hizmetleri
d. () Diğer/Belirtiniz.....
- 9) **Ünvanınız:**
a. () Asistan/Ekip Üyesi b. () Yetkili/Uzman Yardımcısı c. () Yönetmen/Uzman
d. () Yönetici e. () Diğer/ Belirtiniz
- 10) **En çok hangi hizmet içi eğitim türüne katılıyorsunuz?**
a. () İş Başında Eğitim b. () İş Dışında Eğitim c. () Teknoloji Destekli Eğitim

EK-2: Finansal Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.HİE Programlarının mesleki gelişim ihtiyacımı karşıladığını düşünüyorum.					
2.HİE Programlarının düzenlenmesini gereksiz bulurum.					
3.Yararlı olan bilgi hızla değiştiğinden HİE'in gerekli olduğunu düşünüyorum.					
4.HİE'lerin prosedür gereği yapıldığını düşünürüm.					
5.HİE'lerin faydalı olduğunu düşünüyorum.					
6.Aldığım eğitimlerden sonra işimi daha iyi yaptığımı düşünüyorum.					
7.HİE'lerin kişisel gelişimime katkı sağladığını düşünmem.					
8.HİE Uygulamalarının yetkinliklerimin artmasını sağladığını düşünürüm.					
9.HİE'lerin iş akışı dikkate alınarak planlanması gerekir.					
10.İşimle ilgili gelişmeleri öğrenmemde HİE'in katkısı vardır.					
11.HİE'in özgüvenimi arttırdığını düşünürüm.					
12.HİE'ler sosyalleşmeye katkı sağlar.					
13.Bazı HİE'de pratikte uygulanabilir bilgilerin verilmediğini düşünüyorum.					
14.Eğitim imkânlarının olması, kendimi değerli hissetmemi sağlar.					
15. HİE'lere katılımın zorunlu olması beni rahatsız eder.					
16.Eğitim uygulamalarının olması kurum kalitesinin göstergesidir.					
17.HİE konusunun güncel sorunlarla ilgili olması hoşuma gider.					
18.Finans sektörüyle ilgili bilgiler hızlı değiştiği için HİE gereklidir.					
19.Kariyer hedeflerime ulaşabilmem için HİE faaliyetlerinin imkân yarattığını düşünüyorum.					
20.HİE Uygulamalarının yapılması geleceğe umutla bakmamı sağlar.					
21.Aldığım eğitimler kuruma aidiyet duygumu artırır.					
22.HİE'ler sayesinde kurum kültürünü benimsediğimi düşünüyorum.					
23.Eğitim sonunda sertifika verilmesi eğitimlere katılma isteğimi artırır.					
24.Eğitim uygulamaları iş veriminin artmasını sağlar.					
25.Yasal düzenlemeler gereği yapılan HİE'ler zorunlu olmadıkça katılmak istemem.					
26.Oryantasyon (işe alıştırma) eğitimlerinin gerekli olduğuna inanırım.					
27.HİE Konusunun ilgi alanıma girmesinin katılma isteğimi arttırdığını düşünürüm.					
28.İş hayatımda çok yorulduğum için HİE'lere katılma fırsatı bulamam.					
29.Yetkim olsaydı HİE uygulamalarının sayısını arttırdım.					
30.HİE'de eğitmenlerin inmeleri gereken detaylara yeterince inmediğini düşünüyorum.					
31.Eğitim faaliyetlerinin mesleğimde yükselmemi sağlaması gerektiğini düşünürüm.					
32.HİE'in içeriği bildiğimiz konuların tekrarı niteliğinde olduğu için bazı eğitimler ilgimi çekmez.					
33.Eğitim uygulamalarının sorun çözme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					

34. Aldığım eğitimleri uygulayabildiğim zaman çok mutlu olurum.					
35. HİE'lerin zamanlaması işimi aksatmaması açısından önemlidir.					
36. İzinli olduğum zamanlarda düzenlenen HİE'e katılmak istemem.					
37. Konunun uzmanı olduğuna inandığım kişilerden aldığım eğitimlerin daha yararlı olduğunu düşünürüm.					
38. Çalıştığım sektörle ilgili gelişmelere uyum sağlamamda aldığım HİE'in katkısı vardır.					
39. HİE süreci sohbet havasında geçtiğinden eğitimlere katılmak istemem.					
40. İş başında verilen eğitimlerin teorikte kalmaması gerekir.					
41. Değişime uyum sağlayabilmek için HİE'lerin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
42. Teknoloji destekli HİE uygulamalarının yararlı olduğunu düşünürüm.					
43. Sadece özgeçmişime yazmak için HİE faaliyetlerine katılırım.					

KAYNAKLAR

- Adil, B. (2011). *Katılım bankalarında verilen hizmet içi eğitimin personel algısına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Afşar, M. ve Afşar, A. (2010). *Finansal ekonomi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Akkuş, B. (2012). *Ticaret bankalarında çalışanların iş doyumunu:Şanlıurfa örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Altındaş, H. (1998). *Özel finans kurumları ve Türkiye uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altıntaş, A. (2010). *Tüketici finansman şirketlerinde risk yönetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü, İstanbul.
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. (H. Can, Dü.) İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, N.; Başar, M. ve diğ. (2008). *Finansal yönetim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydınlı, H. İ. ve Halis, M. (2004, Şubat). Eğitimin İşletme Etkinliğindeki Yeri ve Önemi. *Mevzuat Dergisi* 7 (74), 1-14.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi, planlaması, geliştirilmesi, sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aytaç, T. (2014). *Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. 6 17, 2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/aytac.htm adresinden alındı
- Balyiyen, İ. (2010). *Kamu kurumlarında hizmet içi eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Bankacılık kanununda mevduat bankaları.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/11/20051101M1-1.htm> adresinden 14 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baştürk, F.; İslatince, N. ve diğ. (2013). *Hayat Dışı Sigortalar*. (A. Afşar, Dü.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Batılı, S. B. (2010). *Oryantasyon eğitimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik mevcut durum analizi ve finans sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Bindak, R. ve Pesen, C. (2013). Thurstone Tipi Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (1), 168.
- Bingöl, D. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi* (5. bs). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bireysel emeklilik sistemi. <http://www.bireyselemeklilik.gov.tr/tarihce.htm> adresinden 13 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bucak, T. (2011). *İşletmelerde hizmet içi eğitim*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Camgöz, S. (2004). *İşletmelerde insan kaynaklarının geliştirilmesinde eğitimin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, H.; Akgün, A. ve diğ. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi* (3. bs). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, A. ve Korkmaz, T. (1998). *Borsada uygulamalı portföy yönetimi* (Geliştirilmiş 3. bs). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Civan, M. (2007). *Sermaye piyasası analizleri ve portföy yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi (tanımlar- kavramlar- ilkeler)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Çelik, S. (1988). *Türkiye emlak kredi bankası eğitim merkezindeki hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna* (1. bs). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deniz Sünbül, S. (2006). *Farklı likert tipi ölçek geliştirme teknikleri ile geliştirilen tutum ölçeklerinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dilek, S. (2008). *Türkiye'de menkul kıymet yatırım fonları ve avrupa birliği'ne entegrasyonu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Bankacılık ve ve Sigortacılık Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Ö. (2010). *Bankalarda hizmet içi eğitim etkinliği araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdem, A. R. (2000). Eğitim Sistemini Geliştirme Plânı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153-161.
- Erki, B. S. (1988). *Bankalarda personel yetiştirme sorunları ve bir hizmet içi eğitim modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, U. (2006). İşletmelerde Eğitim Faaliyetlerinin Etinliğinin Ölçümüne İlişkin Bir Model Önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 113.
- Ertek, T. (2007). *Temel ekonomi (basından örneklerle)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eyüpgiller, S. (2003). *Bankacılar için banka işletmeciliği bilgisi* (8. bs). Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Yayınları-T. İş Bankası A.Ş. Vakfı Yayınları.
- Factoring kapsamına giren hizmetler. <http://factoringdernegi.org.tr/factoring> adresinden 16 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Finansal kiralama.
<http://www.fider.org.tr/?intPageStructureNo=13&sintLanguageID=0&bytContentType=2&intPageNo=10&strHitCountParam=2|13|0|265|733> adresinden 24 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Finansal kiralama. <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/iletisimgm/sozluk.htm#finansalkira> adresinden 23 Ekim 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Finansal piyasa türleri. <http://notoku.com/finansal-piyasa-turleri/> adresinden 10 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gayrimenkul yatırım ortaklıkları.
<http://www.spk.gov.tr/indexpage.aspx?pageid=409&submenuheader=1> adresinden 2 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gedik, D. (2008). *İnsan kaynakları yönetiminde eğitimin performansa etkisi ve örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gök, S. (2006). 21. *Yüzyılda insan kaynakları yönetimi* (1. bs). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Gökçe, M. (2010). *Bankalararası para piyasası üzerine teorik ve uygulamalı bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Güngör, M. (2009). *Türkiye'de uygulanan para politikasının sermaye piyasası karlılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hatman, Ö. (2006). *Hayat sigortalarının dünyadaki uygulamaları ve Türkiye ile İngiltere sigorta sektörlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü, İstanbul.
- Hayat sigortaları. <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#> adresinden 20 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- İlgin Uyar, H. (2011). *Türkiye'de bireysel emeklilik sistemi ile ekonomik gelişmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- İnce, M. (2002). *İşletmelerde insan kaynakları eğitiminin çalışanların performansları üzerine olan etkileri ve işletmelerde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişimi* (6. bs). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İstanbul ilindeki banka çalışanlarına dair istatistikî veriler. <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/veri-sorgulama-sistemi/illere-ve-bolgelere-gore-bilgiler/73> adresinden 10 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar, sosyal psikoloji dizisi:1* (10. bs). İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, M. (2004). *Sermaye piyasası, borsa, menkul kıymetler* (4. bs). İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Katılım bankacılığı. http://www.tkbb.org.tr/documents/KATILIM_2014_TR_final.pdf adresinden 10 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Konya, E. V. (2013). *Bankalar hizmet içi eğitimin çalışan motivasyonu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 81-93.
- Manavgat, Ç. (1991). *Sermaye piyasasında aracı kurumlar*. Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü- T.İş Bankası Yayınları.
- Mercan, M. ve Peker, O. (2013). Finansal Gelişmenin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Ekonomik Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8 (1), 94.
- Mevzuatta yaygın eğitim. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 26 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Mitchell, G. (2000). *Eğitimin el kitabı*. (G. Günay, Çev.) İstanbul: Humanitas Yayınları.
- Murat, S. (1986). *İşletme düzeyinde işgören eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Noe, R. A. (2008). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi* (4. bs). (C. Çetin, Çev.) İstanbul: Beta Yayınları.
- Numanoğlu, M. (1993). Eğitimde Yeni Teknolojiler ve Çoklu Ortam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 220-221.
- Oryantasyon.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=guid=TDK.GTS.531c02103e70.37176163 adresinden 9 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Özcelik, A. O. (2013). Eğitim ve geliştirme. İnsan kaynakları yönetimi (içinde). İstanbul: Beta Basım Yayım, s. 163-206
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi- stratejik bir yaklaşım*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özgen, H.; Öztürk, A. ve diğ. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. bs). Adana: Nobel Kitabevi.

- Palmer, M. ve Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları*. (D. Şahiner, Çev.) İstanbul: Rota Yayın Yapım Dağıtım.
- Parasız, İ. (2009). *Para, banka ve finansal piyasalar* (9. bs). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamalı* (5. bs). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Seferoğlu, S. S. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (6. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sigorta. <http://www.tsb.org.tr/sigorta-tanimlari.aspx?pageID=648> adresinden 6 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Söyler, İ. (2007). *Mali teşvik uygulamaları açısından finansal kiralama (teori-uygulama-sorunlar-çözümler)*. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Şahin Balcı, D. (2007). *Örgütlerde hizmet içi eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, G. (2010). *Türk bankacılık sektörü'nde yeniden yapılandırma uygulamalarının mevduat bankaları finansal etkinliği üzerine etkisi*. Yayınmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Takan, M. (2002). *Bankacılık, teori uygulama ve yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tanyeli, H. (1988). *Çalışan eğitimi*. Ankara: Şen Yuva Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TCMB Terimler sözlüğünde faktoring,
<http://www.tcmb.gov.tr/yeni/iletisimgm/sozluk.htm#faktoring> adresinden 25 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, C. (1999). Küresel Rekabete Ne Kadar Hazırız, *Anahtar Gazetesi*, MPM Yayınları. Anahtar Gazetesi(127), s. 8.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tınaz, P. (2010). *Organizasyonlarda etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Turhan, E.; Şimşek, A. ve diğ. (2012). *İşletmelerde eğitim ve geliştirme*. (A. Şimşek, & H. Z. Tonus, Dü) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Tutar, H. (2013). *Davranış bilimleri - kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Türk finans sisteminde katılım bankaları. <http://www.tkbb.org.tr/araştırma-ve-yayınlar-sunumlar-genel-sunum> adresinden 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye'de faaliyet yürüten mevduat bankaları. <https://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/--2014---illere-ve-bolgelere-gore-ozet-bilgiler-/2425> adresinden 20 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yabanlı, A. ve Özsoy, İ. (2011, Mart 14). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkiye'de Faizsiz Finans ve Katılım Bankacılığı*. http://www.tkbb.org.tr/Documents/Sunumlar/OZSOY_YABANLI-Turkiyede%20Katilim%20Bankaciligi_TURCOMONEY_Subat2011.pdf adresinden 15 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yağız, L. (2011). *Hizmet içi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yardımcıoğlu, M.; Antepli, A. ve diğ. (2012). *Reel sektörün sorunları ve finans kesiminden beklentileri*. II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumunda sunulan bildiri (s. 199-210). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yay, G. G. (2012). *Para ve finans (teori-politika)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yaygın eğitim. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 17 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, G. G. (2009). *Örgütlerde işgörenlerin hizmet içi eğitim algılamaları ve iş tatminlerine etkisi T.C. Ziraat Bankası A.Ş'de bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, N. (2011). *İnsan kaynaklarında eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.