



www.insackongre.com

INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences

Oral Presentations

Proceedings Book

March 27-28, 2021

Konya, Turkey

ISBN: 978-625-7609-20-3



INSACKONGRE

Editörün Notu/ Editor's Note

27-28 Mart 2021 tarihlerinde düzenlenen INSAC Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri için Bilimsel Gelişmeler Kongresi (ICSDSE 2021) Kongremiz yoğun bir katılım ile gerçekleştirilmiştir.

Kongremizde bilim dünyasının önemli isimleri akademik çalışmalarını sunmuş ve tartışma ortamı bulmuşlardır. Kongremize bizzat katılarak bizleri onurlandıran yabancı davetli konuşmacılarımıza özellikle teşekkür ederim.

Kongremize katılan ve ilgi gösteren tüm akademisyenlerimize teşekkür eder, gelecek kongrelerimize de katılımlarından onur duyarız.

INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences (ICSDSE 2021) held on March 27-28, 2021 with a great participation.

Important names of the scientific world presented their academic studies and found a discussion ambience. Especially, I would like to thank foreign invited speakers who joined us in insac congress.

We would like to thank all of academics who have participated in insac congress.



Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç

Organizing Committee and Secretary / Düzenleme Kurulu

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Dalkılıç
Prof. Dr. Adnan Çelik
Prof. Dr. Abdullah Karaman
Prof. Dr. Vüsale Musali
Prof. Dr. Serpil Ağcakaya
Prof. Dr. Ali Bilgili
Assoc. Prof. Dr. Alper Ateş
Assoc. Prof. Dr. Hüdaverdi Mamak
Assoc. Prof. Dr. Metin Açıkıldız
Assoc. Prof. Dr. Oğuz Özçelik
Assoc. Prof. Dr. Yavuz Topkaya
Assoc. Prof. Dr. Etem Yeşilyurt
Assoc. Prof. Dr. Yakup Doğan
Dr. Hale Köksoy
Dr. Halil Uzun
Dr. Seda Uğraş
Res. Assist. H. Banu Keskinaya
İsmail Kırmızı
Dr. Meliha Uzun

Davetli Konuşmacılar / Invited Speakers

Prof. Nouredine Djebli, Cezayir
Prof. Dr. Mohammadbagher Rezaee, İran
Laura Agolli, Arnavutluk
Prof. Dr. Filiz Meriçli, Türkiye
Amina Mehri, Tunus
Assoc. Prof. Dr. Alsou Kamaliev, Rusya
Dr. Jamilu Ibrahim Mukhtar, Nijerya
Hersh Shkak, Irak
Dr. Sahman Bayramov, Azerbaycan
Prof. Dr. Zilola Khudaybergenova, Özbekistan

Bilim Kurulu /Science Committe

- Prof. Dr. Adnan Çelik, Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. A. Ahmet Doğan, Kırıkkale Üniversitesi
- Prof. Dr. A. Azmi Yetim, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Abdullah Karaman, Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Aghamirza Bashirov, Eastern Mediterranean University
- Prof. Dr. AgwuEkwe, University of Nigeria
- Prof. Dr. Akamigbo Frank, University of Nigeria
- Prof. Dr. Angelo Sifaleras, University of Macedonia
- Prof. Dr. Arslan Kalkavan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloglu, Adnan Menderes Üniversitesi
- Prof. Dr. Atilla Pulur, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Bayram Dalkılıç, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Bilal Uçar, Uluslararası Travnik Üniversitesi
- Prof. Dr. Eleni Sella, National and Kapodistrian University of Athens
- Prof. Dr. Adnan Çelik, Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Ercan Oktay, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. H. Mustafa Paksoy, Gaziantep Üniversitesi
- Prof. Dr. Lynn Rose, American University of Iraq
- Prof. Dr. Orhan Çoban, Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Sadettin Paksoy, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Prof. Dr. Serkan Yılmaz Kandır, Çukurova Üniversitesi
- Prof. Dr. Serpil Ağcakaya, Süleyman Demirel Üniversitesi
- Prof. Dr. Suat Gezgin, İstanbul Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Hatira Yusifova, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Mustafa Yorulmazlar, Marmara Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ulukan, Adnan Menderes Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mübariz Ağalarlı, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Namiq Musalı, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Reza Sirjani, Eastern Mediterranean University
- Assoc. Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu, N. Erbakan Üniv. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniv.
- Assoc. Prof. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yaprak I. Özdemir, Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yener Özen, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Alper Ateş, Selçuk Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Zivar Huseynli, Khazar University
- Assoc. Prof. Dr. Etem Yeşilyurt, Akdeniz Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman Ekinci, Mardin Artuklu Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet Demirtaş, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Cıldız İsmailova, Kırgızistan
- Assoc. Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Fikret Gülaçtı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Gülnara Anarbayeva, Celalabad Devlet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Gizem Saygılı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Hakan Akdağ, Mersin Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Hatira Yusifova, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Mustafa Yorulmazlar, Marmara Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ulukan, Adnan Menderes Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yıldız, Akdeniz Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Mübariz Ağalarlı, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Namiq Musalı, Khazar Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Onur Köksal, Selçuk Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Ömer Saylar, Gazi Üniversitesi

- Assoc. Prof. Dr. Reza Sirjani, Eastern Mediterranean University
- Assoc. Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu, N. Erbakan Üniv. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniv.
- Assoc. Prof. Dr. Sinan Koçyiğit, Atatürk Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yagut Aliyeva, Bakü Devlet Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yaprak I. Özdemir, Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yakup Doğan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yener Özen, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Fahri Özsungur, Mersin Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Zivar Huseynli, Khazar University
- Dr. Ahmet Öztürk, Rosen College of Hospitality Management
- Dr. Atheer Matroud, The American University of Iraq in Sulaimani
- Dr. Badiossadat Hassanpour, Eastern Mediterranean University
- Dr. Erkan Akgöz, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Selçuk Üniversitesi
- Dr. Guita Farivarsadri, Eastern Mediterranean University
- Dr. Günel Orucova, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
- Dr. Mehdi Bashiri, Khazar University
- Dr. Mohamad Alhijazi, Eastern Mediterranean University
- Dr. Mohammed Bsher A. Asmael, Eastern Mediterranean University
- Dr. Sahl Derchawi, Suriye
- Dr. Alper Ateş, Selçuk Üniversitesi
- Dr. Sevgi Dursun Ateş, Selçuk Üniversitesi
- Dr. Ahmet Öztürk, Rosen College of Hospitality Management
- Dr. Atheer Matroud, The American University of Iraq in Sulaimani
- Dr. Badiossadat Hassanpour, Eastern Mediterranean University
- Dr. Erkan Akgöz, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Selçuk Üniversitesi
- Dr. Guita Farivarsadri, Eastern Mediterranean University
- Dr. Günel Orucova, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
- Dr. Mehdi Bashiri, Khazar University
- Dr. Mohamad Alhijazi, Eastern Mediterranean University
- Dr. Mohammed Bsher A. Asmael, Eastern Mediterranean University
- Dr. Sahl Derchawi, Suriye
- Dr. Selvin Yeşilay, Anadolu Üniversitesi
- Dr. Ahmet Öztürk, Rosen College of Hospitality Management
- Dr. Ağayeva Aysel, Sumgayıt Devlet Üniversitesi
- Dr. Zülfıyyə Hacıyeva, Sumgayıt Devlet Üniversitesi
- Dr. Atheer Matroud, The American University of Iraq in Sulaimani
- Dr. Badiossadat Hassanpour, Eastern Mediterranean University
- Dr. Erkan Akgöz, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Selçuk Üniversitesi
- Dr. Fatih Uslu, Akdeniz Üniversitesi
- Dr. Guita Farivarsadri, Eastern Mediterranean University
- Dr. Günel Orucova, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi
- Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Mehdi Bashiri, Khazar University
- Dr. Meral Kuzgun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Mohamad Alhijazi, Eastern Mediterranean University
- Dr. Mohammed Bsher A. Asmael, Eastern Mediterranean University
- Dr. Oktay Kızar, Bingöl Üniversitesi
- Dr. Özay Soslu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Dr. Recep Kahramanoğlu, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. Sahl Derchawi, Suriye
- Dr. Sait Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Ümit Polat, Ömer Halis Demir Üniversitesi
- Dr. Yavuz Topkaya, Mustafa Kemal Üniversitesi
- Dr. Zeynel Abidin Yılmaz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Oral Presentations/Sözlü Sunumlar

İçindekiler

Editörün Notu/ Editor's Note	2
Organizing Committee and Secretary / Düzenleme Kurulu	3
Bilim Kurulu /Science Committe.....	5
Oral Presentations/Sözlü Sunumlar	7
Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (Ahmet Kanmaz)	9
Eğitim Araştırmalarında Alternatif Bir Veri Toplama Aracı: Vignette (Ahmet Serhat Uçar, Kadriye Uçar, Yunus Yılmaz).....	30
Özel Gereksinimli Bireyler Bağlamında Evrensel Tasarım (Tahir Mete Artar, Yunus Yılmaz, Ahmet Serhat Uçar)	32
An Overview of Covid-19's Impact on Elections (Cansu Büşra Ölmez).....	34
Replik Silikleştirme Araştırmalarının Güncel Değerlendirmesi (Burcu Ülke Kürkçüoğlu, Çetin Topuz)	36
Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Yılmazlık ve Duygu Düzenleme Becerisi (Elif Esra Çevik, Ebru Ersay)	50
A Qualitative Study towards the Role of Social Work in Integrating Autistic Children into Society: The Case of Adana (Fahri Özsungur)	52
Yapay Zekâ Bileşenleri ile Kurulan Tahmin Modelleri: ANFIS ve YSA (Aygülen Kayahan Karakul)	54
Çekirdek Ailenin Bir Türevi Olarak "Tek Ebeveynliğe" Toplumsal Bakış Açısı (Ayşe Betül Tanrıverdi).....	62
The Effect of Covid-19 Fear on the Internet Banking and Mobile Banking Usage Experiences of the Baby Boomers Generation (Berrin Arzu Eren)	75
Öğretimde Plan Yapma: Boyutlar, İlkeler, Faydalar, Hatalar (Etem Yeşilyurt)	92
Öğretim Planları: Olan ve Olması Gerekenler (Etem Yeşilyurt).....	101
Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Açık Bir Sistem Olarak Eğitime Yansıması (Etem Yeşilyurt).....	114
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma (Şeyma Şahingöz, Halil İbrahim Yıldırım)	128
Okul Öncesi Eğitimde Bilimsel Yaratıcılık (Sibel Çavuşoğlu, Neslihan Durmuşoğlu Saltalı).....	130
COVİD 19 Pandemisinde Hem Sağlık Çalışanı Hem Anne Olmak: Nitel Bir Çalışma (Nesibe Günay Molu, Sadiye Sert, Neslihan Durmuşoğlu Saltalı)	142

Akıllı Turizm Destinasyonlarının Mobil Uygulamalarının İncelenmesi (Ahu Yazıcı Ayyıldız)	144
Dünyada ve Türkiye’de Geçekonu Olgusunun Gelişimi ve Değişimi (Çiğdem Tuğaç)	147
Bauhaus Ekolu ve Tasarım İşlevselliği (Emine Karakeçili).....	168
Türk Sanatında Kadın Ressamlar (Emine Karakeçili).....	171
The Muslim Brotherhood and the Al-Gama'a Al-Islamiyya in Egypt: An Ideological Comparison (Gökhan Murat Üstündağ)	174
Bilecik Şeyh Edebalı University, gok0909@gmail.com	175
Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Ve Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma (Gulara Rzayeva, Mehmet Engin Deniz).....	176
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimyasal Gösterimlerle İlgili Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi (Buse Gülay, Hasene Esra Yıldırım).....	192
Tanzimat Meclislerinin ve Şura-yı Devlet’in Yargı Organı Olarak Etkinliği Sorunu (Merve Gül Gün Büyüksütcü)	194
A Sociological Deconstruction of Individual’s Success in Deciding Who Should Get What (M. Onur Arun).....	197
Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim Şirketi: S.A. Ottomane Industrielle et Commerciale De Salonique (Onur Çapar).....	210
İdarenin Sorumluluğunu Doğuran Zarar ve Zararın Nitelikleri (Sümeyra Sena Kurt).....	230
Kentte Yaşamını Sürdüren Çocuklar İle Kırsal Alanda Yaşayan Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi (İbrahim Süngü, Şeyma Sivri).....	232
Eğitimde Simulasyon Tekniği Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi (Tarık Talan).....	243
Borçlunun Konkordato Komiserinin Talimatlarına Uymamasında Haklı Bir Neden Bulunması (Tunahan Çetinel)	245
Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye’de bu İki Kavramın Gelişimi) (Tuncay Çiçek)247	
Konular	251



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile
Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (Ahmet Kanmaz)

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Ahmet Kanmaz

PAÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
akanmaz45@gmail.com

Özet: Eğitim, insanların kendine ve içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabileceği tüm kazanımların geliştirilme amacının olduğu süreçlerin toplamıdır. Bu çerçevede insan, tüm yaşamı boyunca keşfetmeyi ve öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak sürekli sürdürmektedir. İnsanların bu ihtiyacının yaşamı boyunca sürmesi ve bu ihtiyacın karşılanma gerekliliği yaşam boyu öğrenme kavramının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları da mesleki anlamda başarılı olabilmesi için gerekli olan en önemli kazanımlardan birisidir. Bu çerçevede bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıflarında öğrenim gören 661 öğretmen adayı ve örneklemini ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 322 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma elde edilen verilerin analizi, tüm analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 esas alınarak SPSS 16.0 paket programında gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Veri analizlerinde betimsel istatistikler, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi, Bağımsız Grup t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyet, mezun olunan alan ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yine öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ilişkin istatistiksel veriler incelendiğinde cinsiyet ve lisans not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, mezun olunan alan ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Öz-yeterlik, Öğretmen Adayları

Giriş

İlk olarak 1920’li yıllarda ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı 1970’li yıllarda dünya genelinde anılmaya başlarken 1980’li yıllarda dünya genelinde ortaya çıkan ekonomik krizden dolayı hızla gündemden düşmüştür. Bu kavram 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte tekrar eski önemini kazanmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Bilim ve teknolojiye görülen gelişmeyle birlikte Avrupa Birliği’nin bu konudaki yaklaşımları toplumları değişen dünya düzenine entegre olabilmek için eğitim sistemlerini gözden geçirerek bazı düzenlemeler yapmak durumunda bırakmıştır (Ersoy, 2010). Günümüzde bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan, değişen teknolojiye hızla uyum sağlayabilen, kendini sürekli olarak

yenileyebilen, analitik ve sorgulama yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bu durum, bireylerin her yaşta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmelerine olanak sağlayan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramını doğurmuştur. Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine dikkat çekmektedir ve bireyin dönüşen dünyaya uyum sağlaması, daha güçlü temellerle bilişsel becerilere sahip olması amacını ön planda tutmaktadır (Aksoy, 2013).

1990’lı yıllardan itibaren Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi eğitim ve öğretim alanında işbirliğinin temel ölçütü olarak benimsemiştir (Pepin, 2007). Yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliği eğitim ve öğretim politikalarında önemli bir slogan olarak ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır (Dehmel, 2006). Türkiye 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Strateji planına uygun olarak “Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi” hazırlamıştır. Bu belge ile temel amaç bireylere bilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri farklı öğrenme ortamları oluşturmaktır (Cansever, 2009). Yaşam boyu öğrenme, bilgiyi, beceriyi ve yetenekleri geliştirmek amacıyla formal ve informal olarak sürdürülen öğrenme etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme, yaşanan toplumda her düzeyde insanların ilgi ve ihtiyaç ve yönelimlerine uygun olarak her yerde gerçekleştirebilecekleri eğitim etkinliklerini kapsar. Bu etkinlikler insanlara bilgi ve beceri kazandırdığı gibi onları topluma kazandırma ve toplumun birer parçası haline getirme işlevi de görmektedir.

Günümüzde öğretim yalnızca okullarda gerçekleşmediği için yaşam boyu eğitimi bir zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla bireyler yaşam boyu öğrenim becerisine sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri konusunda bazı yazarlar derinlemesine incelemeler yaparken bazı yazarlar ise yaşam boyu öğrenme becerilerini boyutlara ve kategorilere ayırarak gruplandırmışlardır. Tüm yazarların üzerinde durdukları beceriler üst düzey becerileri kapsamakla birlikte bu beceriler toplumların veya kurumların felsefi ve politik yapılarından etkilenmiştir. Yaşam boyu öğrenme bireyin yaşamı boyunca devam eden süreci ifade eden ve formal eğitimin dışında eğitime yönelik bütün potansiyelin geliştirilmesini hedefleyen yaygın, örgün ve her türden eğitim faaliyetini içerisine alan geniş bir uygulama alanına sahiptir.

UNESCO bünyesindeki Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu, 1972 yılı Faure raporunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararıyla şu önerilerde bulunur:

- Eğitimi sadece okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır.
- Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan eğitsel etkinliklerin tümü olarak düşünülmelidir.
- Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır.
- Eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır (Güngör, 2007).

Yaşam boyu öğrenme uygulamalarında öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler bilgiyi karşıya aktaran, bilgiye erişme yöntemlerini gösteren bir rehber konumundadır. Bireyler sürekli olarak yeni öğrenme yöntemleri ile bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin sağlıklı bir şekilde düşünmelerine ve tartışmalarına imkan ve katkı sağlamaktadır. Bu noktada öğretmenler tüm bunları yerine getirmede bir lider konumundadır. Yaşam boyu öğrenme sürecini lider rolünde yürüten öğretmenlerin bizzat kendileri de yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenen birey konumundadırlar. Öğretmenler de bir birey olarak öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini kullanan, girişimci, yeniliklere açık, topluma ve zamana entegre olabilen ve yaşam boyu öğrenmede öğrenen bireylerin öncüsüdürler (Ayaz, 2016). Eğitim hizmetleri içerisinde önemli bir rolü bulunan öğretmenlerin çağdaş düşünceye dayalı dünya görüşüyle dengeli ve tutarlı bir kişiliğe

sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere iyi bir model olabilmenin yanında öğrenme sürecinin motivasyon kaynağı da olabilmektedir. Öğrenciler genellikle öğretmenlerin anlattıkları konulardan ziyade bu konuya yaklaşımlarına dikkat ederek olayı yorumlama şekline etkilenmektedirler (Yaman ve Yazar, 2015). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bu kadar ön planda olduğu bir dönemde öğretmenlik mesleğine yönelik olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi de önem taşımaktadır.

Öz-yeterlik, bireylerin kendilerine yönelik yargılarıdır. Bu yargılar bireyin karşılaşması muhtemel durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri yapabilme derecelerine ilişkindir (Bandura, 2006). Sosyal Öğrenme Kuramı ile birlikte ilk defa ortaya çıkan öz-yeterlik Bandura'ya göre, bir iş için gerekli yeteneğin olmaması halinde beklenti, tek başına istenilen performansın ortaya çıkmasında yeterli olmayacaktır. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, olumsuzluklar karşısında kolay vazgeçmez, ısrarlı ve sabırlı olur ve bir işi başarmak için yoğun çaba gösterirler (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000) Kişi uygun beceriye sahip ve güdülenmiş ise o zaman kişinin etkinlik seçiminin, harcayacağı çabanın, stresle başa çıkmak için göstereceği çabanın, ne kadar ısrar edeceğinin başlıca belirleyicisi öz-yeterlik inancı olacaktır. Öz-yeterlik inancı çok boyutludur ve farklı alanlarla bağlantılı olup farklı alanlarla ilgili öz-yeterlik inancı, spesifik öz-yeterlik olarak tanımlanır (öğretmen öz-yeterlik inancı, akademik öz-yeterlik inancı gibi) (Bıkmaz, 2002). Bandura (2006), öz-yeterlik inancında, tam ve doğru bireysel deneyimlerin, sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimlerin, sosyal ikna ve bireylerin psikolojik ve duygusal durumlarının dört temel kaynak olduğunu ifade etmektedir.

Öz-yeterlik inancı, bireylerin harekete geçmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğer insanlar istedikleri sonuçları elde edebileceklerine inanmazlarsa, harekete geçmek için başka etkenler olsa da yeterli derecede güdülenmeyeceklerdir (Bandura, 2006). Çünkü öz-yeterlik inancı, bireylerin seçimlerini, amaçlarını ve zor durumlarda gösterecekleri çabayı etkilemektedir (Lunenburg, 2011). Yani öz-yeterlik inancı, bireylerin motive olmasını sağlayan psikolojik bir mekanizmadır (Stajkovic ve Luthans, 2002). Bu görüşe göre öz-yeterlik inancı, insanların davranışlarıyla istedikleri sonuçlara ulaşma ve çevrelerini etkileme kapasitelerine olan inançlarını ifade eder.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdikleri çaba, neleri yapabileceklerine olan inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir (Bandura, 1997). Nitekim etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği bir sınıf ortamının oluşturulması büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterlik inançlarına bağlıdır (Bandura, 1993). Bu durum öz-yeterlik inancını öğretmenlik mesleği için önemli bir kavram haline getirmektedir. Öğretmenler öz-yeterlik inançları sayesinde sahip oldukları bilgi ve yeteneklerini zor şartlar altında üretken bir şekilde kullanarak önemli işler başarabilirler. Bandura (1993, 1997), öğretmenlerin yeteneklerinin ve öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin bilişsel ve akademik yeterliklerinin gelişimini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşumunda etkili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan inançları, sınıflarındaki etkinlikleri şekillendirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılar diğer meslektaşları ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin daha üst düzey planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları, öğretim sürecinden daha fazla zevk aldıkları, zor ve özel eğitime muhtaç öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri, yeni fikirlere açık oldukları, farklı ve yeni öğretim yöntemleri denemeye istekli oldukları, mesleki memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Lunenburg, 2011). Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı iki boyuttaki

yeterlikleri ile ilgilidir. Bu boyutlar, öğretilen dersi ile ilgili alan yeterliği diğeri ise pedagojik formasyon bilgisine ilişkin yeterliğidir. Alan bilgisi tek başına başarılı bir öğretmen yaratmaz, aynı zamanda iyi bir pedagoji bilgisi ve güven duygusunun olması gerekir.

Birçok açıdan insan hayatında önemli etkileri olan öz-yeterlik algısı öğretmenlerin başarıları açısından da son derece önemlidir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenim etkinliklerini yönettikleri için öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili bir faktördür. Buna göre alan bilgisi ve eğitim seviyesi yüksek olsa dahi bir öğretmenin başarılı bir şekilde görevini yerine getirebileceğine yönelik algısı yeterli düzeyde değilse eğitim sürecinin başarılı olması mümkün değildir. Çünkü öğretmen öz-yeterlik algısı onun motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bir öğretmenin yaptığı işe motive olması ve bunun sonucunda da performansını artırması beklenmektedir (Şenel, 2014).

Eğitim, insanların kendine ve içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabileceği tüm kazanımların geliştirilme amacının olduğu süreçlerin toplamıdır. Bu çerçevede insan, tüm yaşamı boyunca keşfetmeyi ve öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak sürekli sürdürmektedir. İnsanların bu ihtiyacının yaşamı boyunca sürmesi ve bu ihtiyacın karşılanma gerekliliği yaşam boyu öğrenme kavramının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının sınıflarına yönelik olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları, bireysel farklılıkları dikkate alabilmeleri, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme eğiliminde olmaları, öğrencilerin bir birey olarak kendilerini gerçekleştirme sürecine katkı sağlamları, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, mesleki bilgi beceriler konusunda yeterli, kendini geliştirme gayretinde olmaları ve bilgiyi yönetebilmeleri gibi çok yönlü niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bu nitelikler öğretmenliğin meslek öncesi ve sürecinde, öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenme eğilimi, öz-yeterlik inancı kavramları ile doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Öğretmen adaylarının, meslek hayatlarına yönelik yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde olması ve öz-yeterlik inançlarının yüksek olması bireysel ve toplumsal verimlilik adına büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlere verilen mesleki eğitim ile öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine özgü davranışların kazandırılması için gerekli bilgiler ve beceriler kazandırılmaya çalışılır (Üstüner, 2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi hem öğretmenlik eğitimi sürecinin değerlendirilmesine hem de gelecekte kazandırılması gereken yeterliklerin neler olması gerektiği konusunda bilgiler verecektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikliklerin programların bu konu hakkında etkililiği hakkında da fikir vermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının belirlenmesi, öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışları tahmin etmede kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının ileride nasıl birer öğretmen olacakları hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştirmede görevli eğitim fakültelerinin yürüttüğü çalışmalar hakkında yararlı olabilecek ön bilgiler verebilir. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?

- 2) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, mezun olunan alan, akademik ortalama, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- 4) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları cinsiyet, mezun olunan alan, akademik ortalama, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde incelenen olay veya durum, müdahale edilmeden mevcut haliyle incelenmektedir. Bu modele göre en az iki değişkenin ilişkileri veya değişim düzeyleri kendi koşulları içerisinde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014). Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, lisans not ortalaması, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmek istenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 8 farklı öğretmenlik programında (Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik, Okul Öncesi, PDR Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Türkçe) öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı dördüncü sınıfa kayıtlı öğrenci sayısı toplam 661’dir. Örneklem seçimi yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcılardan gönüllük esasına göre veri toplanması esas olduğundan, araştırmaya 322 öğrenci katılmıştır. Örneklem büyüklüğünün evreni temsil edip etmediğini test etmek amacıyla, % 95 güven aralığı, %5 hata payı ve %50 katılımcıların dağılım (gözlenme) oranı dikkate alınarak yapılan örneklem hesaplamasına göre minimum örneklem sayısının 254 olması gerekmektedir. Yapılan örneklem büyüklüğü hesaplamasına göre örneklemin evreni temsil ettiği görülmektedir. Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının betimsel istatistiklerine ilişkin veriler tablolar halinde gösterilmektedir.

Tablo 1: Çalışma grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	186	57.8
	Erkek	136	42.2
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	16.8
	Eşit Ağırlık	137	42.5
	Sözel	92	28.6
Lisans Not Ortalaması	Dil	39	12.1
	Düşük	55	17.1
	Orta	190	59.0
Öğrenim Anabilim Dalı	Yüksek	77	23.9
	Fen Bilgisi	37	11.5
	İngilizce	45	14.0
	Matematik	40	12.4
	Görülen Okul Öncesi	39	12.1
	PDR	41	12.7
	Sınıf	37	11.5
Sosyal Bilgiler	42	13.0	
Türkçe	41	12.7	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile Çolak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği 17 maddelik iki alt boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Belirlenen alt boyutlar içerdikleri maddelere göre, öğrenmeye isteklilik (1-11. madde) ve gelişime açıklık (12-17. madde) olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ise iki alt boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Analizler sonucu belirlenen alt boyutlar Akademik Öz-yeterlik (1-5. madde), Mesleki Öz-yeterlik (6-12. madde), Sosyal Öz-yeterlik (13-20. madde) ve Entelektüel Öz-yeterlik (21-27. madde). Her iki ölçek de beşli likert tipine göre hazırlanmıştır. Bu araştırmada her iki ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlık güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) hesaplanmıştır. Bu katsayı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği için .83, Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği için ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ilgili değişkenlere göre (cinsiyet, mezun olunan alan, lisans not ortalaması, öğrenim görülen anabilim dalı) normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış (Test of Normality-Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test), normal dağılım eğrisinin çizdiği histogram, normal Q-Q grafiği ve box-plots incelenmiştir.

Tablo 2. Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	\bar{X}	Ss	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
YBÖ Eğilimleri	71.81	6.60	-.374	.103	-.367	.079	p=0.117
Özyeterlik İnancı	113.90	10.94	-.452	.103	-.354	.079	p=0.211

Tablo 2 incelendiğinde kullanılan ölçek verilerinden elde edilen puan ortalamalarının çarpıklık ve basıklık değerleri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği için, Skewness (çarpıklık) $-.367$, Kurtosis (basıklık) $-.374$, Öz-yeterlik İnancı ölçeği için Skewness (çarpıklık) $-.354$, Kurtosis (basıklık) $-.452$ olarak hesaplanmış ve belirtilen aralıklarda olduğu görülmüştür. Buna göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanların ($p=.117$) ve öz-yeterlik inancı ölçeğinden elde edilen puanların ($p=.211$) tüm değişkenlere göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlara göre ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet, mezun olunan alan, akademik ortalama, öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre parametrik testler için varsayımların karşılandığını göstermektedir. Buna göre her iki ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Ayrıca kullanılan ölçekler arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, tüm analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 esas alınarak SPSS 16.0 paket programında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Öğrenmeye İsteklilik	322	29	58	46.57	4.18
Gelişime Açıklık	322	15	30	25.23	2.96
Yaşam Boyu Öğrenme	322	55	85	71.81	6.60

Öğretmen adaylarının Öğrenmeye İsteklilik puan ortalaması 46.57 , Gelişime Açıklık puan ortalaması 25.23 Yaşam Boyu Öğrenme puan ortalaması 71.81 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaları madde sayısına böldüğümüzde Öğrenmeye İsteklilik için 4.23 , Gelişime Açıklık için 4.20 , Yaşam Boyu Öğrenme eğilimi toplamı için ise 4.22 düzeyinde ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına ilişkin olarak Tablo 4 incelendiğinde, lisans not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=.032<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre not ortalaması yüksek olan öğrencilerle, not ortalaması orta ve düşük düzeyde olan öğrenciler arasında not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinde yer alan maddeleri öğrenme yeterliklerini de kapsamından dolayı lisans not ortalaması ile arasında pozitif bir korelasyon olması tutarlı bir sonuç olarak ortaya

çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri cinsiyet ($p=.178>.05$), mezun olunan alan ($p=.245>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.468>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	72.23	6.88	1.329	.178
	Erkek	136	71.24	6.17		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	71.29	6.16	1.462	.245
	Eşit Ağırlık	137	71.14	6.94		
	Sözel	92	72.58	6.29		
	Dil	39	73.05	6.54		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	71.34	6.82	3.488	.032
	2,00–2,99 (Orta)	190	71.25	6.71		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	73.53	5.91		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	71.02	6.20	.959	.468
	İngilizce	39	73.77	5.97		
	Matematik	40	71.57	8.49		
	Okul Öncesi	45	71.48	6.44		
	PDR	41	72.51	6.09		
	Sınıf Eğitimi	37	70.67	6.33		
	Sosyal Bilgiler	42	71.95	5.95		
	Türkçe	41	71.09	7.01		

* $p<0,05$

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tablolar incelendiğinde “Öğrenmeye İsteklilik” alt boyutuna ilişkin olarak herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının benzer düzeyde istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	46.88	6.88	1.351	.185
	Erkek	136	46.16	6.17		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	46.51	4.12	.626	.598
	Eşit Ağırlık	137	46.28	4.19		
	Sözel	92	46.76	4.40		
	Dil	39	47.25	3.73		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	46.40	4.82	2.770	.064
	2,00-2,99 (Orta)	190	46.23	4.06		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	46.57	3.87		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	45.83	3.81	.863	.536
	İngilizce	39	47.68	3.55		
	Matematik	40	46.77	5.51		
	Okul Öncesi	45	46.20	4.60		
	PDR	41	47.01	3.81		
	Sınıf Eğitimi	37	46.51	3.73		
	Sosyal Bilgiler	42	46.42	3.76		
	Türkçe	41	45.97	4.42		

Öğretmen adaylarının “Gelişime Açıklık” alt boyutuna ilişkin analizlerin elde edildiği Tablo 6 incelendiğinde lisans not ortalamasına ilişkin anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır ($p=.010<.05$). Bu sonuç yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin olarak ortaya çıkan farklılığın kaynağının gelişime açıklıkla ilgili maddeler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının gelişimsel yönde ortaya çıkan etkilere daha duyarlı olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu çerçevede ortaya çıkan maddeler öğretmen adaylarının herhangi bir konuda eksiklik hissetmeleri durumunda bir eğitsel sürece girmek istemelerine yönelik maddeleri kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının Gelişime Açıklık alt boyutuna ilişkin olarak cinsiyet ($p=.404>.05$), mezun olunan alan ($p=.093>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.188>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Gelişime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	25.35	3.11	.820	.404
	Erkek	136	25.08	2.73		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	24.96	2.78	2.154	.093
	Eşit Ağırlık	137	24.86	3.12		
	Sözel	92	25.71	2.73		
	Dil	39	25.79	2.98		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	24.76	3.31	4.717	.010
	2,00–2,99 (Orta)	190	25.02	2.97		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	26.11	2.46		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	24.91	2.94	1.441	.188
	İngilizce	39	26.08	2.65		
	Matematik	40	25.05	3.39		
	Okul Öncesi	45	25.28	2.67		
	PDR	41	25.51	2.71		
	Sınıf Eğitimi	37	24.16	3.61		
	Sosyal Bilgiler	42	25.57	2.44		
	Türkçe	41	25.14	3.04		

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Akademik	322	13	25	22.09	1.718
Mesleki	322	19	44	29.17	3.338
Sosyal	322	22	40	33.36	3.575
Entelektüel	322	21	35	29.28	3.583
Öz-yeterlik	322	87	131	113.90	10.943

Öğretmen adaylarının Akademik Öz-yeterlik puan ortalaması 22.09, Mesleki Öz-yeterlik puan ortalaması 29.17, Sosyal Öz-yeterlik puan ortalaması 33.36, Entelektüel Öz-yeterlik puan ortalaması 29.28 Genel Öz-yeterlik puan ortalaması ise 113.90 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalamaları madde sayısına böldüğümüzde Akademik Öz-yeterlik için 4.41, Mesleki Öz-yeterlik için 4.16, Sosyal Öz-yeterlik için 4.17, Entelektüel Öz-yeterlik için 4.18, Genel Öz-yeterlik inancı toplamı için ise 4.21 düzeyinde ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Anacak öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçleri devam ettiği için kendilerini özellikle akademik anlamda oldukça yeterli gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bu süreçte sahip olmaları gereken akademik bilgilere yeteri kadar sahip olduklarını düşünmektedirler.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p																																																																		
Cinsiyet	Kız	186	114.92	11.204	1.956	.046																																																																		
	Erkek	136	112.31	10.456			Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	114.87	11.689	1.452	.228	Eşit Ağırlık	137	112.66	11.030	Sözel	92	114.10	10.575	Dil	39	116.46	10.203	Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	112.69	10,699	6.705	.002	2,00-2,99 (Orta)	190	113.67	10,945	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	117.82	10.300	Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	112.38	11.216	.787	.598	İngilizce	39	113.90	8.497	Matematik	40	114.15	14.649	Okul Öncesi	45	116.71	9.813	PDR	41	114.85	10.843	Sınıf Eğitimi	37	113.16	9.814	Sosyal Bilgiler	42	113.67	9.829	Türkçe
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	114.87	11.689	1.452	.228																																																																		
	Eşit Ağırlık	137	112.66	11.030																																																																				
	Sözel	92	114.10	10.575																																																																				
	Dil	39	116.46	10.203																																																																				
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	112.69	10,699	6.705	.002																																																																		
	2,00-2,99 (Orta)	190	113.67	10,945																																																																				
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	117.82	10.300																																																																				
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	112.38	11.216	.787	.598																																																																		
	İngilizce	39	113.90	8.497																																																																				
	Matematik	40	114.15	14.649																																																																				
	Okul Öncesi	45	116.71	9.813																																																																				
	PDR	41	114.85	10.843																																																																				
	Sınıf Eğitimi	37	113.16	9.814																																																																				
	Sosyal Bilgiler	42	113.67	9.829																																																																				
	Türkçe	41	111.93	12.005																																																																				

Öğretmen adaylarının “Öz-yeterlik İnancı” ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına ilişkin olarak Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet ($p=.046<.05$) ve lisans not ortalaması ($p=.002<.05$). değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla göre cinsiyet değişkeni çerçevesinde baktığımız ortalama puanlara göre için kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Lisans not ortalaması değişkenine göre hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre not ortalaması yüksek olan öğrencilerle, not ortalaması orta düzeyde olan öğrenciler ve düşük düzeyde olan öğrenciler arasında not ortalaması yüksek olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Burada elde edilen verilerde kız öğrencilerin not ortalamalarının da erkek öğrencilere göre nispeten daha yüksek olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda bu sonucun anlamlı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının Öz-yeterlik İnancı puanları mezun olunan alan ($p=.228>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.598>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Öz-yeterlik İnancı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin tablolar incelendiğinde “Akademik Öz-yeterlik” alt boyutuyla ilgili olarak lisans not ortalaması ($p=.048<.05$) değişkenine ilişkin

anamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Genel Öz-yeterlik İnancı puanlarıyla bir paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının Akademik Öz-yeterlik puanlarının cinsiyet ($p=.064>.05$) mezun olunan alan ($p=.441>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.568>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	22.24	1.79	1.824	.064
	Erkek	136	21.89	1.59		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	22.28	1.73	.900	.441
	Eşit Ağırlık	137	21.99	1.64		
	Sözel	92	22.01	1.90		
	Dil	39	22.41	1.48		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	22.04	2.15	6.705	.048
	2,00-2,99 (Orta)	190	21.94	1.68		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	22.51	1.38		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	21.76	1.58	.824	.568
	İngilizce	39	22.40	1.46		
	Matematik	40	22.20	1.71		
	Okul Öncesi	45	22.26	2.19		
	PDR	41	22.27	1.58		
	Sınıf Eğitimi	37	22.16	1.46		
	Sosyal Bilgiler	42	21.81	1.68		
	Türkçe	41	21.85	1.95		

Mesleki Öz-yeterlik alt boyutuyla ilgili olarak Tablo 10 incelendiğinde lisans not ortalaması ($p=.046<.05$) değişkenine ilişkin anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının Mesleki Öz-yeterlik puanlarının cinsiyet ($p=.076>.05$) mezun olunan alan ($p=.291>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.389>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	29.45	3.46	1.752	.076
	Erkek	136	28.79	3.12		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	29.54	3.22	1.251	.291
	Eşit Ağırlık	137	28.85	3.58		
	Sözel	92	29.13	3.23		
	Dil	39	29.90	2.73		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	28.87	3.43	3.048	.046
	2,00–2,99 (Orta)	190	28.93	3.47		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	29.99	2.79		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	28.76	3.02	1.061	.389
	İngilizce	39	29.98	2.62		
	Matematik	40	29.25	4.14		
	Okul Öncesi	45	28.97	3.35		
	PDR	41	29.49	3.11		
	Sınıf Eğitimi	37	29.24	4.05		
	Sosyal Bilgiler	42	29.38	2.64		
	Türkçe	41	28.20	3.52		

Sosyal Öz-yeterlik alt boyutuyla ilgili olarak Tablo 11 incelendiğinde lisans not ortalaması ($p=.001<.05$) değişkenine ilişkin anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının Sosyal Öz-yeterlik puanlarının cinsiyet ($p=.156>.05$) mezun olunan alan ($p=.176>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.373>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	33.60	3.76	1.422	.156
	Erkek	136	33.03	3.28		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	33.59	3.68	1.660	.176
	Eşit Ağırlık	137	32.88	3.59		
	Sözel	92	33.63	3.61		
	Dil	39	34.10	3.11		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	32.93	3.90	6.964	.001
	2,00–2,99 (Orta)	190	32.96	3.56		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	34.66	3.06		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	33.05	3.56	1.085	.373
	İngilizce	39	34.24	2.99		
	Matematik	40	33.60	4.48		
	Okul Öncesi	45	33.54	2.83		
	PDR	41	33.56	3.50		
	Sınıf Eğitimi	37	32.22	3.90		
	Sosyal Bilgiler	42	33.45	3.21		
	Türkçe	41	33.02	3.87		

Entelektüel Öz-yeterlik alt boyutuyla ilgili olarak Tablo 11 incelendiğinde cinsiyet ($p=.042<.05$) ve lisans not ortalaması ($p=.000<.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. . Bu sonuç Genel Öz-yeterlik İnancı ölçeğinden cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılığın tek kaynağının Entelektüel Öz-yeterlik olduğu sunucunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Entelektüel Öz-yeterlik Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi ve t-testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	F/t	p
Cinsiyet	Kız	186	29.62	3.60	2.044	.042
	Erkek	136	28.80	3.51		
Mezun Olduğu Alan	Sayısal	54	29.46	3.81	1.045	.373
	Eşit Ağırlık	137	28.95	3.59		
	Sözel	92	29.33	3.49		
	Dil	39	30.05	3.41		
Lisans Not Ortalaması	1,00-2,00 (Düşük)	55	28.85	3.38	7.898	.000
	2,00–2,99 (Orta)	190	28.81	3.43		
	3,00 ve üstü (Yüksek)	77	30.66	3.75		
Anabilim Dalı	Fen Bilgisi	37	28.81	3.82	.615	.743
	İngilizce	39	30.09	3.24		
	Matematik	40	29.10	4.68		
	Okul Öncesi	45	29.13	2.66		
	PDR	41	29.56	3.44		
	Sınıf Eğitimi	37	29.54	3.38		
	Sosyal Bilgiler	42	29.02	3.33		
	Türkçe	41	28.85	3.88		

Entelektüel Öz-yeterlik alt boyutunu içeren maddeler incelendiğinde kız öğrencilerin güncel konular ve toplumsal sorunlara yönelik olarak erkek öğrencilerden daha duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının Entelektüel Öz-yeterlik puanlarının mezun olunan alan ($p=.373>.05$) ve öğrenim gördüğü anabilim dalı ($p=.743>.05$) değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yeterlik inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, öz-yeterlik inancı puanlarına ilişkin Pearson çarpım moment korelasyon sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı ile Öz-yeterlik inancı puanı ($r=.673$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerine yönelik kazanımlarının artmasıyla öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları da artmaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Ölçeklere İlişkin Sonuçları ve Korelasyon Katsayıları

	\bar{X}	Ss	N
Yaşam Boyu Öğrenme	71.81	6.60	322
Öz-yeterlik İnancı	113.90	10.94	322

KORELASYON	Yaşam Boyu Öğrenme	Öz-yeterlik İnancı
Yaşam Boyu Öğrenme	1	.673**
Öz-yeterlik İnancı	.673**	1

** p<0,01

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Bu sonucun yüksek çıkması, gelecekte bu mesleği yapacak kişilerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları sergilemesi bakımından istenilen bir sonuçtur. Öğretmen adaylarının mesleğe isteyerek yönelmeleri ve teorik olarak yeterli eğitimi aldıkları düşünüldüğünde bu sonuçların yüksek düzeyde çıkması beklenen bir sonuçtur. Alanyazında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunduğu bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar da oldukça fazla sayıda yer almaktadır (Karakuş, 2013; Gür ve Arsal, 2016; Yaman ve Yazar, 2015; Ergün ve Cömert Özata, 2016; Bulaç ve Kurt, 2019; Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş, 2020). Bu araştırmaların dışında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük ve orta düzeyde olduğunu gösteren farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Diker Coşkun, 2009; Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015; Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin Gündüz, 2017; Duymuş ve Sulak, 2018; Karaman ve Aydoğmuş, 2018).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisans not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterirken, cinsiyet, mezun olunan alan ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu alt boyut çerçevesinde yapılan araştırmalara bakıldığında lisans not ortalamasının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Dündar 2016; Uzunboylu ve Hürsen, 2010; Gökyer ve Türkoğlu, 2018). Diğer bir değişken olan cinsiyetle ilgili ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonucu destekler nitelikte günümüzde yapılan pek çok araştırmada cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde farklılık yaratacak kadar önemli bir değişken olmadığı ifade edilmektedir (Yaman ve Yazar, 2015; Şahin ve Arcagök, 2014).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, öğrenme süreçlerinin farkında olarak yeni beceriler öğrenme eğiliminde oldukları, yetenek ve beceriye yönelik davranışlarını geliştirme eğiliminde oldukları, değişime karşı dirençli olmadıkları ve bu çerçevede ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmalarının, hayatlarının tamamında öğrenme kavramının önemini hissetmelerine, mesleki sürece adapte olabilmelerine ve bu öğrenme sürecini tüm hayatlarına yaymalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için şu anda almış oldukları eğitimin yeterli olmadığını düşünüp eğitimin sürekliliğinin önemini hissederek, mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici çalışmalara katılabilirler.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında öğretmen

adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Sarıkaya, 2004; Dağlıoğlu, 2013; Güner, 2015; Gülmez, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel açıdan kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik gerekli performansı gösterme süreçlerinde kendilerine yüksek düzeyde inandıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yüksek olması, mesleğe başladıklarında sınıflarını sürekli keşfeden bir yapıya dönüştürmeleri, sınıf kavramının kapsamını genişletme gayretinde olmaları, sonuçları ve verileri dikkatli bir şekilde analiz edebilmeleri, hedefleri için kısa ve uzun vadede planlar yapmaları, okul ve toplumun her türlü şartlarında olumlu yönde süreklilik gösterebilmeleri adına önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmen adaylarının hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem de öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin önemli bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu derslerin programda artırılması mevcut ortalamaların daha da yukarıya çıkmasını sağlayabilir. Çünkü öğretmen adaylarının çok boyutlu olarak gelişebilmesi ancak gerçek sınıf ortamlarında bir danışman yardımıyla gerçekleştirilebilir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını ya da yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırabilecekleri en verimli ortamların gerçek öğrenme ortamları olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları olduğu görülmektedir (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Davran, 2006; Koç, 2012; Sarıçoban, 2008; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013).

Kaynaklar

- Aksoy, M. (2013). "Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni". Bilig Dergisi, 64: 23-48.
- Akyıldız, S. (2018). Uygulama Öğretim Elemanları ile Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin İncelenmesi. Asya Öğretim Dergisi, 6(1), 21-39.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, S., Selçuk A. ve Yeşilyurt M. (2007), Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 4 (2), 75-90
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy İn Cognitive Development and Functioning, Educational Psychologist, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006), Guide For Constructing Self-Efficacy Scales, Self-efficacy Beliefs of Adolescents, 5(307-337).
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 197-210
- Bulaç, E., Kurt M. (2019), Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1): 125-161.

- Cansever, B. A.(2009), Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi, International Online Journal of Educational Sciences, 1(1):22-232
- Coşkun Diker, Y. (2009), Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çolak, İ., Yorulmaz Y.İ., Altınkurt Y. (2017), Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi,4(1): 20-32.
- Dağlıoğlu, Ö. (2013), Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Algılanan Öz-yeterlik ve Pedagojik İnançlarının Farklılaşmasına İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davran, E. (2006), İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi: Van İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Dehmel, A. (2006), Makinga European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections On The European Union's Lifelong Learning Policies. Comperative Education, 42, (1):49-62
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008), İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi, Cypriod of Journal Educational Sciencites,2 (6):89-119.
- Duymuş, Y ve Sulak S. (2018), Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans, Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, s. 58-74
- Dündar, Hüseyin (2016), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ekşioğlu, S., Tarhan S., Çetin-Gündüz H. (2017), “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Yeterlilik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 25, Sayı 5, s. 1925-1940.
- Ergün, S ve Cömert Özata, S. (2016), Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümüne Devam Eden Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, International Journal of Human Science, Cilt 13,Sayı 1, s. 1851-1861
- Ersoy, A. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A., Yılmaz B. (2010), Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri, Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23(4): 803-834.
- Gökkyer, N., Türkoğlu İ. (2018), Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2): 125-136

- Gülmez, T. (2015), Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnternet Öz-yeterlik Düzeyleri İle Bilgi Okuryazarlık Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Güner, C. (2015), Eleştirel Düşünme Temelli Eğitimin İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, İngilizce Okuma Öz-yeterlik Düzeyi ve İngilizce Yazma Performansları Üzerine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Güngör, H. F. (2007). Avrupa Birliği İçin Yaşam Boyu Öğrenim Temel Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerden “Yabancı Dillerde İletişim” Bağlamında Türkiye’nin Durumu. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Gür Erdoğan, D., Arsal Z. (2016). “The Development of Lifelong Learning Trends Scale (LLLTS)”. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1):114-122.
- Karakuş, C. (2013), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri, .Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3): 26-35
- Karaman, D. ve Aydoğmuş U. (2018), Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO’da Bir Uygulama, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, s. 23-44.
- Karasar, N. (2014). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Pepin, L. (2007). “The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong learning Became a Strategic Objective.” *European Journal of Education*, 42(1):121-132.
- Sarıçoban, A. (2008), Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 31-55.
- Sarıkaya, H. (2004), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz-yeterlik İnançları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silva, D. Y., Gimbert, B ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher-leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY:McGraw-Hill.
- Şahin, Ü, Sarıtaş E. ve Çatalbaş G. (2020), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 48, s. 374-389.

- Şenel, E. (2014), Okul Öncesi Öğretmenlerinde Öz-yeterlik Algısının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü: Denizli İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uzunboylu, H., Hürsen Ç. (2013), Evaluation of Teachers' Attitudes and Perceptions of Competence Regarding Lifelong Learning, Croatian Journal of Education, 15:177-204
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.
- Yaman, F., Yazar T. (2015), Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği), Kastamonu Eğitim Dergisi,23(4): 1553-1566.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Eğitim Araştırmalarında Alternatif Bir Veri Toplama Aracı: Vignette

(Ahmet Serhat Uçar, Kadriye Uçar, Yunus Yılmaz)

Eğitim Araştırmalarında Alternatif Bir Veri Toplama Aracı: Vignette

Ahmet Serhat Uçar¹, Kadriye Uçar², Yunus Yılmaz¹

¹Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

²Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Aydın

Özet: Eğitim çok sayıda değişkeni içeren karmaşık bir süreçtir. Bu durum eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırmalarda çeşitli veri toplama araçlarından yararlanmayı gerektirmektedir. Veri toplama araçlarının barındırdığı avantaj ve dezavantajlar nedeniyle her durumda kullanılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle tarihsel bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları oldukça çeşitlenmiştir. Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan yakın tarihte eğitim araştırmalarında da kullanılan vignetteler de bu çeşitliliğin bir sonucudur. Vignettelere ilişkin alanyazında kabul görmüş ortak bir tanım bulmak oldukça güçtür. Jeffries ve Maeder vignetteleri birden fazla çözümün mümkün olduğu durumlarda tartışmayı, muhtemel çözümleri, teşvik etmek amacıyla yazılan gerçek hayat durumlarını yansıtan tamamlanmamış hikayeler olarak tanımlamaktadır. Araştırma soruları göz önüne alınarak hazırlanan vignettelerde örnek bir olay ya da durum tasvir edilir ancak sonuç kısmı boş bırakılır. Katılımcının bu olay ya da duruma ilişkin vignettenin sonuç kısmını tamamlaması beklenir. Geleneksel veri toplama araçlarına kıyasla oldukça eğlenceli ve çok yönlü bir veri toplama aracıdır. Vignetteler hazırlanırken göz dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler bulunmaktadır. Bunlar gereken miktarda detay içermesi, katılımcıların anlayabileceği uygun bir dil kullanılarak yazılması, katılımcıların kendilerini vignettelerin içinde canlandırabilmesi için gerçekçi bir durum tasvir etmesi, tasvir etmeyi kolaylaştırıcı yer, zaman gibi faktörleri barındırması ve çalışma amacına göre oluşturulacağı formatın belirlenmesi olarak sıralanabilir. Her veri toplama tekniğinde olduğu gibi vignetteler de avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Avantajları hızlı bir biçimde uygulanabilmesi, pek çok farklı bağlamda kullanılabilmesi, tekrar uygulanabilmesi, katılımcılardan istenen duruma ilişkin ayrıntılı bilgi almayı sağlaması, ilgi çekici olması ve nesnel bilgi toplama olanağı sunması olarak sıralanabilir. Dezavantajları ise katılımcıların gerçeklik bağlamından uzaklaşarak tutarsız bilgi verebilmesi nedeniyle verilerin sınırlı düzeyde genellenebilir olmasıdır. Vignettelerden elde edilen veriler rubriklerle değerlendirilebileceği gibi içerik analizi yoluyla da analiz edilebilir. Oldukça kullanışlı bir veri toplama aracı olan vignettelerin eğitim araştırmalarında kullanım düzeyleri giderek artmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz COVID-19 salgını bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi sürecini de önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda gerçekleştirilen çalışmalar büyük ölçüde sektöre uğramıştır. Bu bağlamda vignetteler gibi uzaktan veri toplama imkanı tanıyan araçların gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim araştırmaları, vignette, veri toplama araçları



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Özel Gereksinimli Bireyler Bağlamında Evrensel Tasarım (Tahir Mete
Artar, Yunus Yılmaz, Ahmet Serhat Uçar)

Özel Gereksinimli Bireyler Bağlamında Evrensel Tasarım

Tahir Mete Artar¹, Yunus Yılmaz¹, Ahmet Serhat Uçar¹

¹Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

Özet: Günümüzde özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız idame ettirebilen bireyler olarak topluma kazandırılmasına verilen önem giderek artmaktadır. Bu süreç temelde başarılı eğitim yaşantılarının sağlanmasıyla mümkündür. Özel gereksinimli bireyler eğitim yaşamlarını önemli ölçüde kaynaştırma ortamlarında sürdürmektedir. Alanyazında kaynaştırma eğitimi sürecinin incelendiği araştırmalarda genel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli bireylerin nitelikli eğitim almasını engelleyen pek çok sorun dile getirilmektedir. Bu sorunların nitelikli evrensel tasarım uygulamaları ile önemli ölçüde ortadan kaldırılması mümkündür. Evrensel tasarım kavramı yaklaşık 30 yıl önce Ronald Mace'in farklı boy ve kilolarda insanlara uygun sandalyeler tasarlamaya başlaması ile literatüre girmiştir. "Evrensel tasarım" yetersizliği olan ya da olmayan tüm bireylere eşit kullanım olanakları veren ürünlerin üretimi ve tasarımıdır. Evrensel tasarım yaklaşımı, genç, yaşlı, ya da fiziksel ve mental yetileri sınırlı olan ya da olmayan tüm kullanıcılara eşit oranda hizmet eden mekan ve ürünlerin tasarımını kapsar. Evrensel tasarımın ilkeleri eşit ve adil kullanım, kullanımda esneklik, basit ve sezgisel kullanım, anlaşılabilir bilgi, düşük fiziksel çaba, yaklaşım ve kullanım için boyut ve hata toleransı olarak sıralamak mümkündür. Evrensel tasarım ilkeleri eğitim bağlamında eğitim ortamlarına öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerine uygulamak mümkündür. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda evrensel tasarım ilkeleri ışığında gerekli uyarlamaların yapılmasının bir zorunluluk olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim ortamlarında yer alan yetersizliği olan öğrenciler gereksinimlerine uygun uyarlamalarla öğretim etkinliklerine katılım gösterebilirler. Bu uyarlamaları fiziksel düzenlemeler, sınıf düzenlemeleri, materyal düzenlemeleri, öğretim sürecinde düzenleme ve değerlendirmede düzenleme olarak gruplandırmak mümkündür. Eğitsel uyarlamalar planlanırken zihin yetersizliği olan bireyler diğer yetersizlik gruplarına göre farklı uyarlamalara gereksinim duyabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitsel düzenlemeler oldukça kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Temelde sınıfın fiziksen açıdan düzenlenmesi, sınıf kuralları ve rutinlerinin düzenlenmesi, sınıf ikliminde yapılabilecek düzenlemeleri, materyal ve yönerge uyarlamalarının yanı sıra öğretim hızı ve süresine ilişkin uyarlamaları içermektedir. Bu uyarlamaları yapabilmeyen en önemli koşulu öğrenci özelliklerinin ve öğrenme stiline bilinmesidir. Küçük düzenlemelerle eğitim ortamlarına uyarlanabilen evrensel tasarım özel gereksinimli bireylerin eğitim yaşamlarına önemli katkılar sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, evrensel tasarım, özel gereksinimli bireyler, uyarlamalar



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

An Overview of Covid-19's Impact on Elections (Cansu Büşra Ölmez)

An Overview of Covid-19's Impact on Elections

Cansu Büşra Ölmez

Selçuk University Faculty of Law, cansuolmez@selcuk.edu.tr

Abstract: *In democratic societies, elections are held periodically at certain intervals. The opportunity for a society to identify its representatives within a constitutionally determined electoral cycle is the cornerstone of democratic values and standards. However, in extraordinary times such as a global epidemic, it becomes difficult to ensure the functioning of democratic institutions as in normal periods. Indeed, the election process is also one of the core democratic institutions affected in such an extraordinary state of emergency. Countries may adopt a decision to postpone the elections only in emergency and exceptional situations such as war. Yet, after the spread of Covid-19 as a global epidemic, many countries took the decision to postpone all parliamentary, local and presidential elections alike. Nevertheless, it is possible to come across examples of countries that have continued the ordinary election process and held parliamentary, local and presidential elections on time as well. However, it should be noted that the voter groups, whose numbers are expressed in millions, to demonstrate their will to determine both parliamentarians, local administrators and heads of state by voting physically at the ballot box, carries the risk of transforming into an incoming process that can endanger the general health which recalcitrates the recommendation of the World Health Organization advising to protect the social distance to prevent transmission of the virus.*

It has been evaluated that the postponement of elections due to the Covid-19 outbreak signifies an intervention against the values protected by the right to free elections, which constitutes the minimum threshold of representative democracies. Postponing elections in order to protect general health institutes a violation of the obligation to hold elections at regular intervals, prevents the free disclosure of the will of the voters, and when considered in terms of the right to stand for election, it constitutes a disproportionate interference with the right to be a candidate and to engage in political activity. Nevertheless, the institution of postponing elections aims to protect general health, which is an element of public order, due to the epidemic. Therefore, how to balance the competing interests between the values that constitute the subject of the right to free choice and the public benefit arising from the protection of general health, which is an element of public order, emerges as an important problem. In this study, making an examination to balance the competing interests between individuals' exercise of their right to free elections and the protection of general health, which is an element of public order, through the institution of postponement of elections is intended.

Keywords: *free elections, postponement of elections, protection of general health, Covid-19*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Replik Silikleştirme Araştırmalarının Güncel Değerlendirmesi (Burcu
Ülke Kürkçüoğlu, Çetin Topuz)

Replik Silikleştirme Araştırmalarının Güncel Değerlendirmesi

Burcu Ülke Kürkçüoğlu¹, Çetin Topuz¹

¹Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir

Özet: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin en temel yetersizlik alanlarından biri sosyal etkileşim ve iletişimidir. OSB olan bireylere sosyal iletişim becerilerinin kazandırılmasında kanıt temelli bir uygulama olarak replik silikleştirme kullanılmaktadır. Replik silikleştirme uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, replikler öğretilmekte; ikinci aşamada, replikler en son sözcükten başlanarak ilk sözcüğe kadar sistematik olarak silikleştirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde; sınırlı sayıda araştırmada silikleştirme aşamasına geçilmeden yalnızca repliklerin öğretildiği; ilgili araştırmaların çoğunda öğretimi tamamlanan repliklerin silikleştirilmesi sürecine de yer verildiği görülmektedir. Replik silikleştirme uygulamasına ilişkin araştırmaların sayısı günden güne artmakta rağmen bu araştırmaların derlendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Akers vd., 2016). Bu derleme çalışmasında 1993-2013 yılları arasında yürütülen araştırmalar ele alınmaktadır. Dolayısıyla, replik silikleştirme uygulamasına ilişkin önceki derleme çalışmasının devamı niteliğinde daha güncel bir derleme çalışmasına gereksinim bulunmaktadır. Ayrıca güncel bir derleme çalışmasının, replik silikleştirme kullanımı konusunda OSB tanısı olan bireylere yeni iletişim becerilerini öğretmeyi hedefleyen ailelere ve uzmanlara yol gösterme; yanı sıra, konuya ilişkin yürütülecek araştırmalara ışık tutma açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, replik silikleştirme uygulaması kullanılarak OSB olan bireylere sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmayı hedefleyen araştırmaları belirlenen kategoriler doğrultusunda değerlendirmek ve betimsel olarak analiz etmektir.

Bu çalışmada, replik silikleştirme uygulaması kullanılarak OSB olan bireylerle yürütülen araştırmalar belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde; replik (script), replik silikleştirme (script fading), otizm (autism), otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder), sosyal iletişim (social communication) ve sosyal etkileşim (social interaction) anahtar sözcükleri girilerek, Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi, EbscoHost, JSTOR, Sage, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, Web of Science, Wiley Online Library, and Google Scholar elektronik veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar; a) araştırmaların 2013-2021 yılları arasında yürütülmüş olması, b) araştırmaların bir hakemli dergide yayımlanmış olması, c) araştırmalarda ana bağımsız değişkenin replik silikleştirme olması ve (d) tek denekli araştırmalarla yürütülmüş olması ölçütlerine göre çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda toplam 16 çalışma bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, i) denekler ve özellikleri, ii) uygulamaların yürütüldüğü ortam, iii) bağımlı değişken, iv) kullanılan replik türü ve uzunluğu, v) kullanılan araştırma modeli, vi) izleme ve genelleme, vii) uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik ve viii) sosyal geçerlik kategorileri olmak üzere toplam sekiz kategoride analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 9 yıllık süreçte konuya ilişkin araştırmalarda OSB tanılı ve yaşları 3-19 arasında değişen 56 katılımcının yer aldığı, bu araştırmaların çoğunlukla okul ortamında gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda iletişim başlatma ve sürdürme, etkileşim ve talep etme/ricada bulunma becerilerinin öğretildiği, işitsel ve görsel repliklerin eşit sayılarda kullanıldığı ve 2-8 aralığında kelime sayısı olan repliklerin tercih edildiği görülmüştür. Araştırmacıların, araştırma modeli olarak çoğunlukla tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeli ve türevlerini kullandığı belirlenmiştir. Araştırmaların 11'inde izleme, 16'sında

genelleme, 10'ünde uygulama güvenilirliği, 15'inde gözlemciler arası güvenilirlik ve 8'inde sosyal geçerlik verisine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel sonucuna göre replik silikleştirme uygulamasıyla OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini edindiği, genellediği ve koruduğu görülmüştür. Dolayısıyla aileler, uygulamacılar ve öğretmenler OSB olan bireylere hedefledikleri sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini, replik silikleştirme uygulamasıyla etkili olarak öğretebilirler. Öte yandan incelenen araştırmalarda özellikle uygulama güvenilirliğine ve sosyal geçerliğe ilişkin yeteri kadar veri toplanmadığı bulgusu dikkat çekicidir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik bulgularının toplanmasına özen gösterilen araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: *Replik, replik silikleştirme, otizm, otizm spektrum bozukluğu*

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir yetersizlik olarak sosyal etkileşim ve sosyal iletişim becerilerindeki sorunların yanısıra sınırlı ilgi ve yinelenen davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Kırcaali-İftar, 2012). OSB olan bireyler, sosyal etkileşim ve sosyal iletişim alanında sözel olan ve olmayan becerilerde yetersizlikler göstermektedirler. Bu yetersizlikler, OSB olan bireylerin akranlarıyla sınırlı etkileşime girmelerine ve daha az sosyal ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır (Steinbrenner vd., 2020). OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve sosyal iletişim alanındaki sorunların üstesinden gelebilmek için bu becerileri öğrenmeleri gerekmektedir.

OSB olan bireylerin günden güne sayıca artması etkili uygulama arayışını da beraberinde getirmektedir (Dyonia vd., 2020). Dolayısıyla günümüzde OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde; doğrudan öğretim, destekleyici ve alternatif öğretim, video ile model olma, replik silikleştirme vb. kanıt temelli uygulamaların kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (Steinbrenner vd., 2020).

OSB olan bireylere sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde kanıt temelli bir uygulama olarak replik silikleştirme kullanılmaktadır (NAC, 2015). Replik silikleştirme uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, replikler öğretilmekte; ikinci aşamada, replikler sistematik olarak silikleştirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde; sınırlı sayıda araştırmada silikleştirme aşamasına geçilmeden yalnızca repliklerin öğretildiği (Yamamoto ve Isawa, 2020); ilgili araştırmaların çoğunda öğretimi tamamlanan repliklerin silikleştirilmesi sürecine de yer verildiği görülmektedir (Akers vd., 2016). Replik silikleştirme, sesli repliklerin tam olarak taklit edilmesinin ya da yazılı olarak sunulan repliklerin okunmaya başlanmasının ardından, en son sözcükten başlanarak replikteki ifadelerin sırasıyla ortamdaki kaldırılması sürecidir (McClanahan ve Krantz, 1993). Örneğin “Babam pazara gitti.” repliği öğretilcekse, çocuk bu repliği taklit ettikten sonra replikteki “gitti” ifadesi silinir ve “Babam pazara...” ifadesinin repliği sunulur. Böylece replik sırasıyla en son sözcükten ilk sözcüğe doğru silikleştirilir.

Alan yazında sosyal iletişim becerinin öğretiminde, replik silikleştirme uygulamasının kullanıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda iletişimi başlatma ve/veya sürdürme, yorum yapma ve/veya sorular sorma, karşılıklı konuşma gibi becerilerin etkili olarak

öğretildiği görülmektedir (Gallant vd., 2017; Garcia-Albea vd., 2014; Grosberg ve Charlop 2017; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Konuya ilişkin araştırmaların sayısı giderek artmasına rağmen, bağımsız değişken olarak replik silikleştirme uygulamalarının kullanıldığı araştırmaların derlendiği yalnızca bir araştırma bulunmaktadır (Akers vd., 2016). Akers ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen bu derleme çalışmasında, 1993-2013 arasında hakemli dergilerde yayımlanan 16 tek denekli araştırma replik silikleştirme uygulamasının niteliği, OSB olan bireyler için ne kadar etkili olduğu ve araştırmaların kalitesi açısından ele alınmıştır. Bu derleme çalışmasının sonucuna göre araştırmaların çoğunda replik silikleştirme uygulamalarının 2 ila 15 yaş arası OSB olan bireylere klinik ortamda uygulandığı rapor edilmiştir. Ayrıca replik silikleştirmenin etkili bir uygulama olduğu da vurgulanmıştır. Replik silikleştirmeye ilişkin araştırmaların giderek arttığı dikkate alındığında, Akers ve arkadaşlarının derleme çalışmasının devamı niteliğinde, güncel bir derleme çalışmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca güncel derlemenin, replik silikleştirme kullanımı konusunda OSB tanısı olan bireylere yeni iletişim becerilerini öğretmeyi hedefleyen ailelere ve uzmanlara yol gösterme; yanı sıra, konuya ilişkin yürütülecek araştırmalara ışık tutma açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu gerekçeler doğrultusunda araştırmanın amacı, replik silikleştirme uygulaması kullanılarak OSB olan bireylere sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmayı hedefleyen araştırmaları belirlenen kategoriler doğrultusunda değerlendirmek ve betimsel olarak analiz etmektir. Dolayısıyla çalışma kapsamında izleyen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır: (a) Replik silikleştirme uygulamasının kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların demografik özellikleri nelerdir? (b) Araştırmalardaki yöntemsel özellikler olarak değişkenler ve özellikleri, araştırma yöntemleri ve toplanan veri türleri (edinim, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik) nelerdir?

Yöntem

Tarama Süreci

Araştırma kapsamında, 2013-2021 yılları arasında OSB olan bireylerle yürütülen hakemli dergilerde İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmış çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla; Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi, EbscoHost, JSTOR, Sage, Science Direct, Scopus, SpringerLink, Taylor & Francis, Web of Science, Wiley Online Library ve Google Scholar elektronik veri tabanları taranmıştır. Tarama sırasında; replik (script), replik silikleştirme (script fading), otizm (autism), otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder), sosyal iletişim (social communication) ve sosyal etkileşim (social interaction) anahtar sözcükleri ve bu anahtar sözcüklerin farklı kombinasyonları kullanılmıştır. Anahtar sözcüklerin özet metin içerisinde yer alması beklenmiştir. Tarama sonucunda toplam 40 çalışmaya ulaşılmıştır.

Dahil Etme Ölçütleri

Bu araştırmada dahil etme ölçütleri olarak; a) araştırmaların 2013-2021 yılları arasında, hakemli bir dergide İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmış olması, b) araştırmada OSB tanılı en az bir katılımcının olması, c) ana bağımsız değişkenin replik silikleştirme uygulaması olması ve d) araştırma yönteminin tek-denekli araştırma desenlerinden biri olması olarak belirlenmiştir.

Hariç Tutma Ölçütleri

Bu araştırmada hariç tutma ölçütleri olarak ise; a) katılımcıların OSB dışında bir tanısının olması, b) araştırma yönteminin tek-denekli araştırma desenlerinden farklı olması, c) alanyazın taramaları ve d) araştırmalarda yalnızca replik öğretimi yapılmış olması olarak belirlenmiştir.

Çalışmalar dahil etme ve hariç tutma ölçütleri kapsamında incelendiğinde replik silikleştirme uygulama süreci içermeyen araştırmalar (20), yalnızca replik öğretiminin yapıldığı araştırmalar (2), alanyazın taramaları (1) ve vaka incelemeleri (1) araştırmacılar tarafından sağlanan görüş birliği doğrultusunda araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Toplam 16 araştırma elektronik ortamda dosyalanmıştır.

Betimsel Analiz Süreci

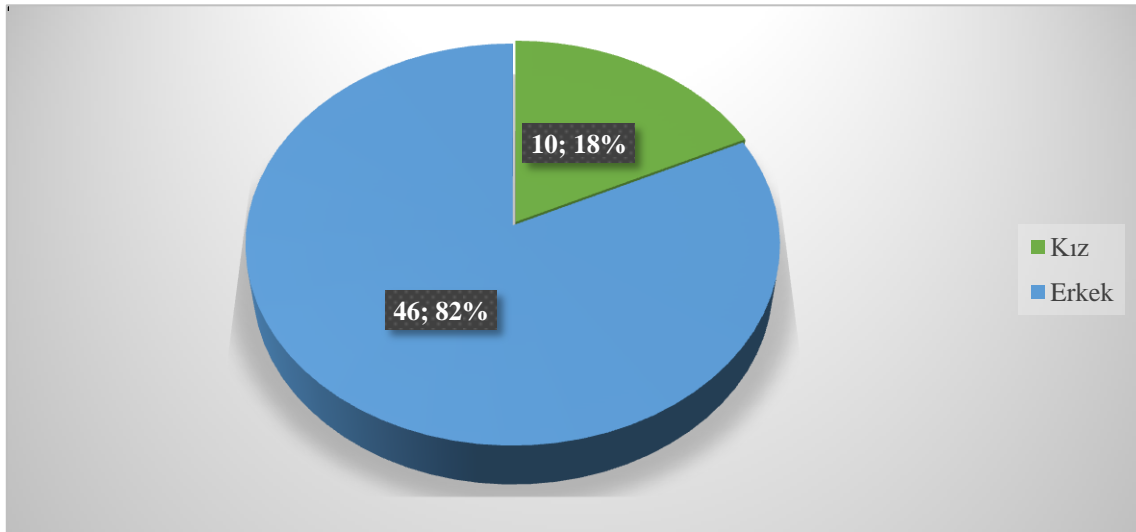
Dahil etme ölçütlerini karşılayan çalışmalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüş birliğine varılarak belirlenen kategoriler doğrultusunda çalışmaların (n=16) betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz sürecinde; katılımcılar ve özellikleri, ii) uygulamaların yürütüldüğü ortam, iii) bağımlı değişken, iv) kullanılan replik türü ve uzunluğu, v) kullanılan araştırma modeli, vi) izleme ve genelleme, vii) uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik ve viii) sosyal geçerlik kategorileri olmak üzere toplam sekiz kategori analizi edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki çalışmalar (n=16); sözü edilen sekiz kategoriden oluşan bir tabloya işlenmiştir. Bu tablodaki bulgular doğrultusunda değişkenlere bağlı olarak pasta ya da sütun grafikleri oluşturulmuştur. Her bir kategoriye ilişkin bulgulara izleyen bölümde yer verilmektedir.

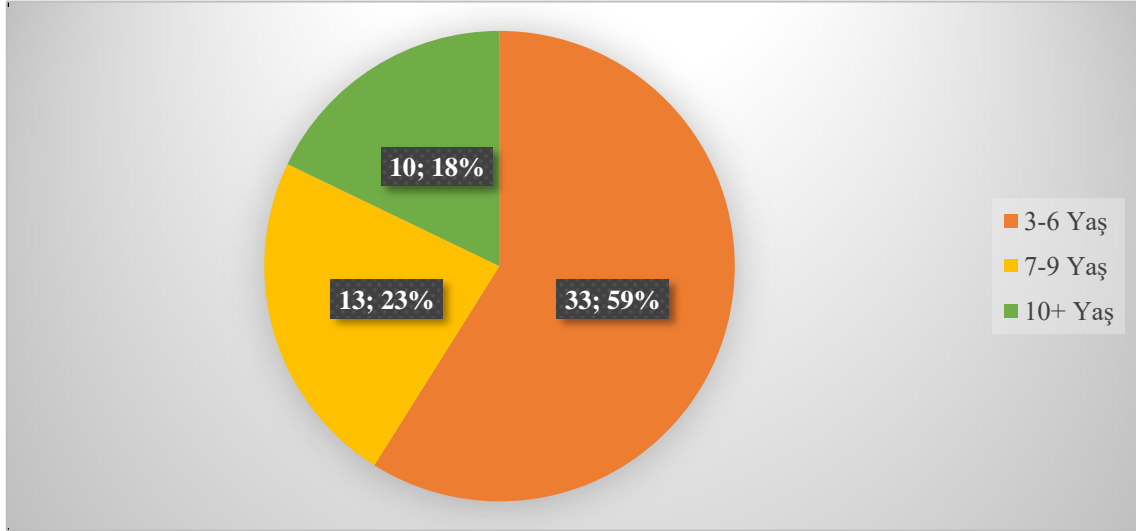
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmalarda toplam 56 katılımcının yer aldığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde; %82'sinin (n=46) erkek olduğu, %18'inin (n=10) ise kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular

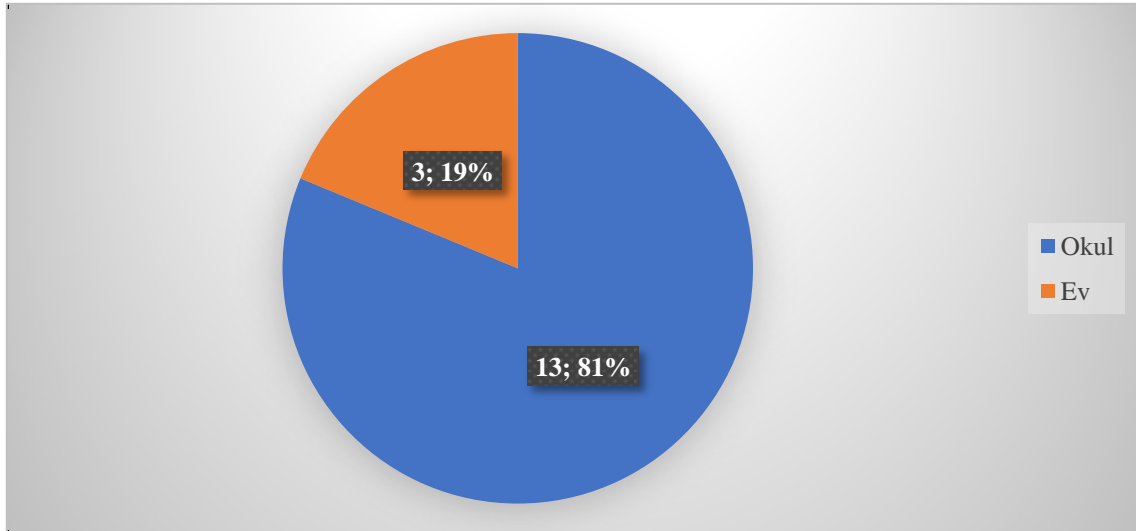
Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; katılımcıların %59'unun (n=33) 3-6 yaş aralığında olduğu, %23'ünün (n=13) 7-9 yaş aralığında oldu ve ve%18'inin (n=10) ise 10 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular

Araştırmaların Yöntemsel Özellikleri

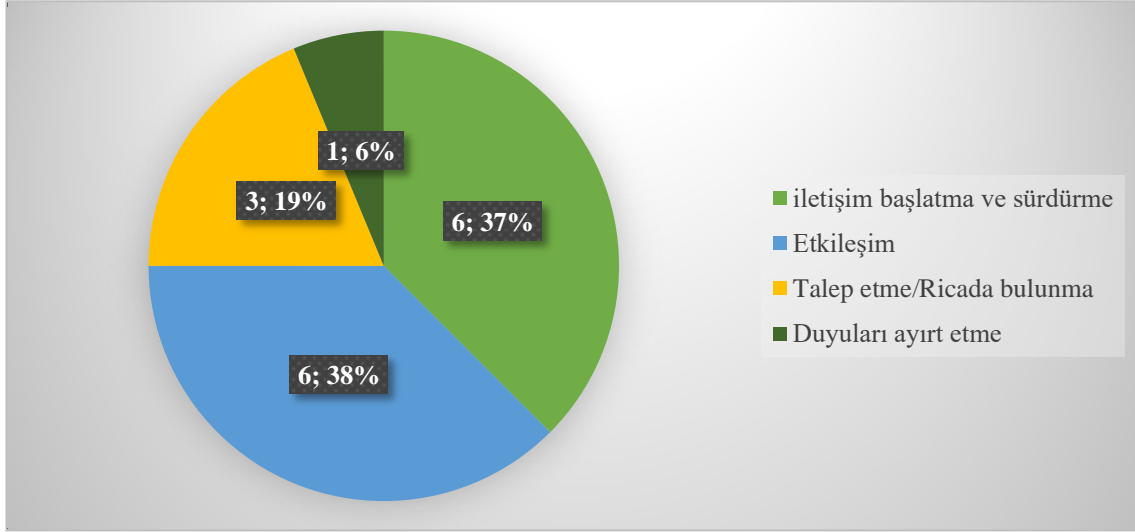
Araştırmalarda uygulamanın yürütüldüğü ortamlar incelendiğinde; araştırmaların %81'inin (n=13) okulda, %19'unun (n=3) ise evde yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Okulda yürütülen araştırmaların yapılandırılmış ortamlarda yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalardaki uygulamaların yürütüldüğü ortamlara ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Uygulamaların yürütüldüğü ortamlara ilişkin bulgular

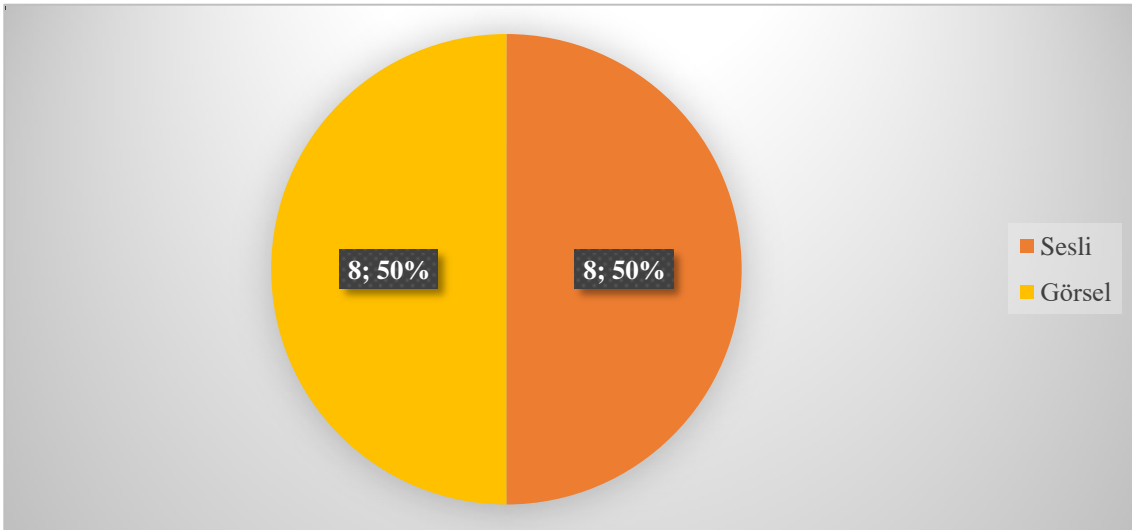
Araştırmalar çalışılan bağımlı değişkenler incelendiğinde; araştırmaların %37,5'inde (n=6) iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinin, %37,5'inde (n=6) etkileşim becerilerinin,

%19'unda (n=3) talep etme ricada bulunma becerilerinin ve %6'sında (n=1) ise duyuları ayırt etme becerilerinin çalışıldığı görülmektedir. Araştırmalarda çalışılan bağımlı değişkenlere ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmektedir.



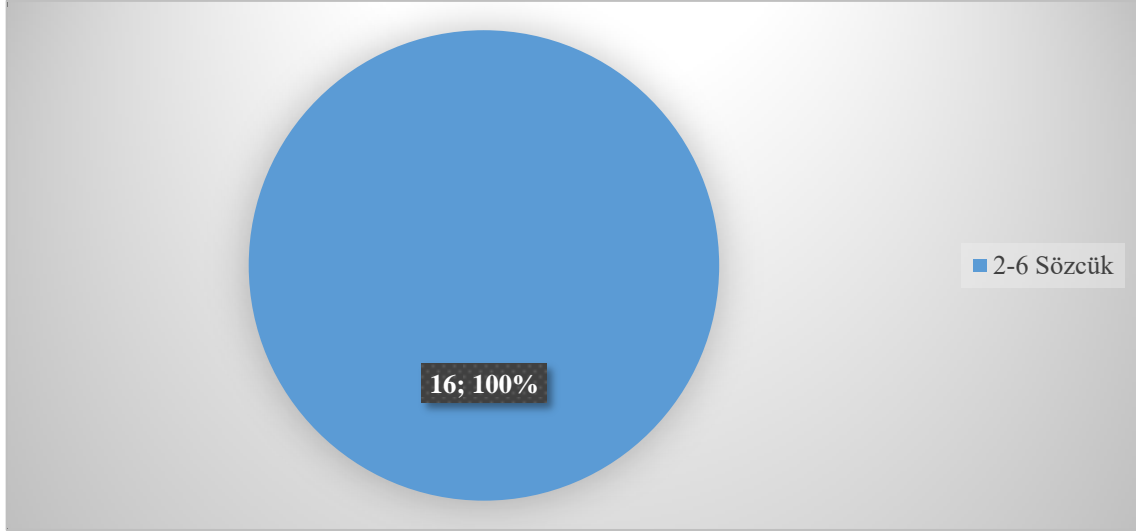
Şekil 4. Çalışılan bağımlı değişkenlere ilişkin bulgular

Kullanılan replik türü incelendiğinde; araştırmaların %50'sinde (n=8= sesli repliklerin ve %50'sinde (n=8) ise görsel repliklerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan replik türlerine ilişkin bulgular Şekil 5'te gösterilmektedir.



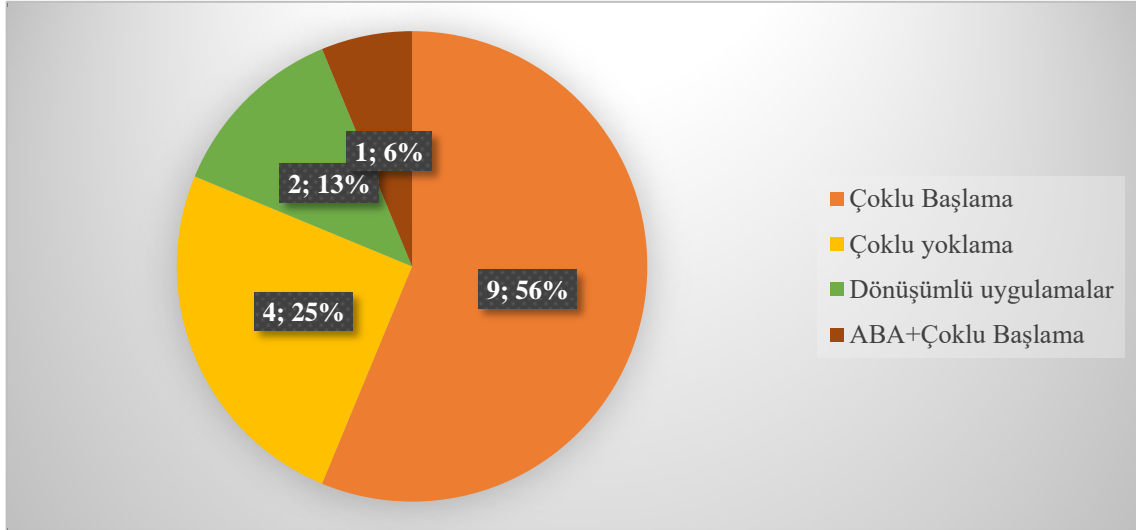
Şekil 5. Kullanılan replik türlerine ilişkin bulgular

Araştırmalarda kullanılan repliklerin uzunluğu incelendiğinde repliklerin tamamının 2-6 sözcük arasında olduğu görülmektedir. Repliklerin uzunluğuna ilişkin bulgular Şekil 6'da gösterilmektedir.



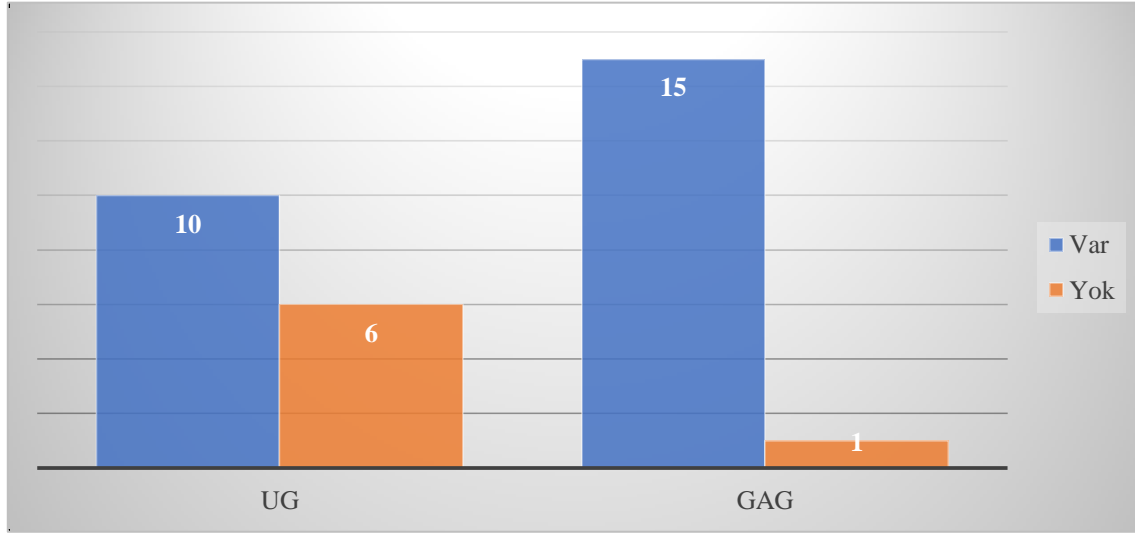
Şekil 6. Repliklerin uzunluğuna ilişkin bulgular

Araştırmalarda kullanılan tek denekli araştırma modelleri incelendiğinde; araştırmaların %56'sında (n=9) çoklu başlama düzeyi modeli ve türevlerinin (katılımcılar, ortamlar arası vb.), %25'inde (n=4) çoklu yoklama modeli ve türevlerinin katılımcılar, ortamlar arası vb.), %13'ünde (n=2) dönüşümlü uygulamalar modelinin ve %6'sında (n=1) ABA ve çoklu yoklama modellerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgular Şekil 7'de gösterilmektedir.



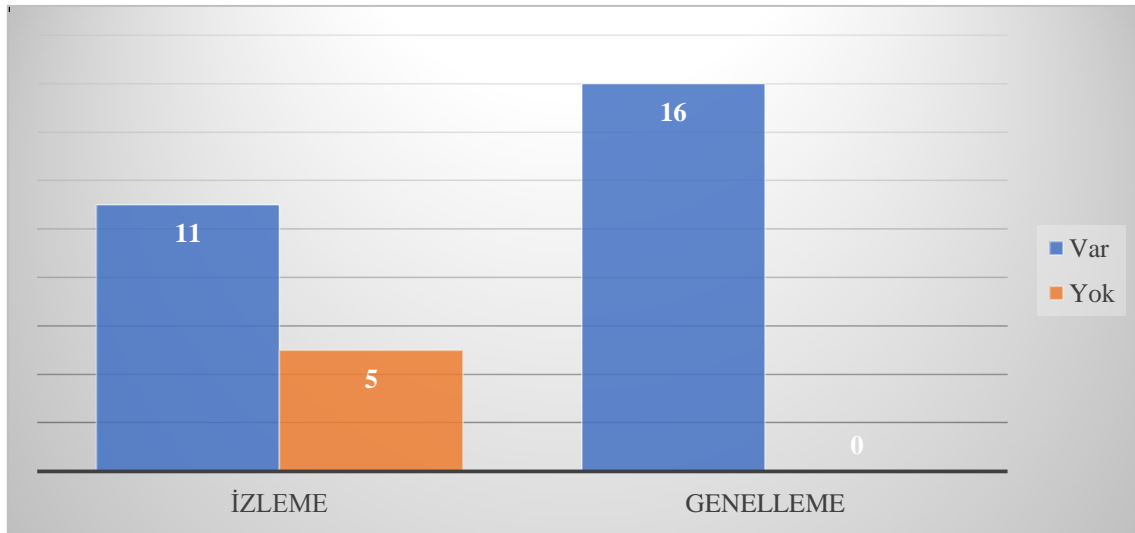
Şekil 7. Kullanılan tek denekli araştırma modellerine ilişkin bulgular

Araştırmalar uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik verileri açısından incelendiğinde araştırmaların %62,5'inde (n=10) uygulama güvenirliliği verilerinin ve %93,7'sinde (n=15) ise gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin rapor edildiği görülmektedir. uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik verilerine ilişkin bulgular Şekil 8'de gösterilmektedir.



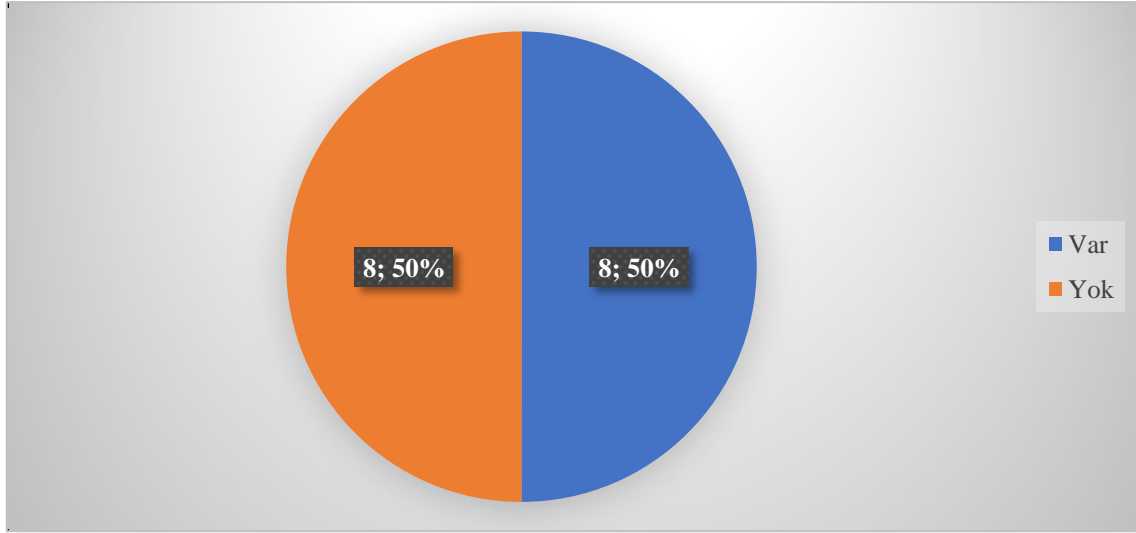
Şekil 8. Uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik verilerine ilişkin bulgular

Araştırmalar izleme ve genelleme verileri açısından incelendiğinde araştırmaların %68,7'sinde (n=11) izleme verilerinin ve %100'ünde ise genelleme verilerinin rapor edildiği görülmektedir. İzleme ve genelleme verilerine ilişkin bulgular Şekil 9'da gösterilmektedir.



Şekil 9. İzleme ve genelleme verilerine ilişkin bulgular

Araştırmalar sosyal geçerlik verileri açısından incelendiğinde; araştırmaların %50'sinde (n=8) sosyal geçerlik verilerinin rapor edildiği görülmektedir. Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmalar incelendiğinde ise Psikoloji lisans öğrencileri, veri toplayıcıları ve uygulamacılar, okul çalışanları ve uygulamalı davranış analizi yüksek lisans öğrencileri, aileler, okul çalışanları ve psikoloji öğrencileri, okul çağı çocuklarının anneleri, üniversite öğrencileri, araştırma asistanları ve öğretmenler olmak üzere farklı kişilerden verilerin toplandığı dikkat çekmektedir. Sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgular Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 9. İzleme ve genelleme verilerine ilişkin bulgular

Tartışma

Bu çalışmada, replik silikleştirme uygulaması kullanılarak OSB olan bireylerle yürütülen ve son dokuz yılda yayımlanan araştırmalar i) denekler ve özellikleri, ii) uygulamaların yürütüldüğü ortam, iii) bağımlı değişken, iv) kullanılan replik türü ve uzunluğu, v) kullanılan araştırma modeli, vi) izleme ve genelleme, vii) uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik ve viii) sosyal geçerlik kategorileri olmak üzere toplam sekiz kategoride analiz edilmiştir.

Araştırmada katılımcı özellikleri dikkate alındığında, araştırmaların çoğunda (n=11) replik silikleştirmenin 3-6 yaş arasında okulöncesi dönem çocuklarına uygulandığı görülmektedir (örn, Gomes vd., 2019; Sellers vd., 2016). Benzer olarak Akers ve arkadaşlarının yürüttüğü araştırmada 16 çalışmanın çoğunda (n=8) 2-5 yaş arası çocukların katılımcı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ileri araştırmalarda okul çağı ve ergenlik dönemindeki bireylerle yürütülen araştırmaların tasarlanması önerilebilir.

Araştırmalar ortam açısından ele alındığında, bu çalışmada Akers ve arkadaşlarının çalışmasına benzer olarak replik silikleştirmenin özel eğitim sınıflarında uygulandığı; ancak doğal ortam olarak evde ya da genel eğitim sınıflarında sınırlı sayıda araştırmanın yürütüldüğü dikkat çekmektedir (Akers vd., 2018; Grosberg ve Charlop, 2017; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Dolayısıyla gelecekte araştırmacıların yapılandırılmışlıktan uzak doğal ortamlarda yürütülen replik silikleştirme çalışmalarına yönelmeleri önerilebilir.

Araştırmalar bağımlı değişken açısından incelendiğinde, araştırmaların çoğunda (n=15) iletişim başlatma ve sürdürme, etkileşim ve talep etme/ricada bulunma becerilerinin öğretildiği görülmektedir (örn; Broadhead vd., 2016; Wichnick-Gillis vd., 2019). Bu bulgu ile sözü edilen becerilerin dışında yorum yapma, soru sorma gibi özellikle bağlama uygun dil kullanımını sağlayacak bağımlı değişkenlere ilişkin araştırmaların sayısının artırılmasının yararlı olacaktır.

Araştırmalardaki replik türleri ele alındığında, Akers ve arkadaşlarının çalışmasındaki gibi bağımlı değişken olarak öğretilecek beceriye ilişkin repliklerin işitsel ve görsel olarak eşit sayılarda tercih edildiği görülmektedir (örn; Gallant vd, 2017; Wichnick vd., 2016). Bu durumun olası nedeni, katılımcı özelliklerine göre replik türlerinin tercih edilmesi olabilir. Ancak yazılı replik kullanımına uygun katılımcılarla hem sesli hem de yazılı replikler kullanılarak aralarındaki farkı ortaya koymaya yönelik araştırmaların desenlenmesi önerilebilir. Böylece hangisinin daha etkili olduğuna dair alanyazına katkı sağlanabilir.

Araştırmalardaki repliklerde kullanılan sözcük sayısı incelendiğinde; 2-6 aralığında kelime sayısı olan repliklerin tercih edildiği görülmüştür (örn; Garcia-Albea vd., 2014; Letbetter-Cho vd., 2015). Doğal ortamlarda karşılıklı konuşmadaki ifadeler bireylerin dil düzeylerine göre değişebilir. Bu durum araştırmalarda katılımcıların dil düzeylerine göre repliklerin seçilmesi gerektiğini düşündürülebilir. Dil düzeyi uygun olan bireylerde daha uzun kelimelerden oluşan repliklerin kullanıldığı araştırmalarla replik silikleştirmenin etkililiği sınırlanabilir. Ayrıca replik silikleştirmenin farklı uygulamalarla karşılaştırıldığı çalışmaların sınırlı olması nedeniyle ileri araştırmalarda tek denekli araştırma modellerinden karşılaştırmaya hizmet eden modellerin kullanılması önerilebilir.

Araştırma kapsamına alınan tek denekli araştırma modellerinin içinde özellikle çoklu başlama düzeyi modelinin ve türevlerinin kullandığı belirlenmiştir (Groskreutz vd., 2015; Letbetter-Cho vd., 2015; Topuz ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2019). Bu bulgu Akers ve arkadaşlarının bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çoklu başlama modellerinin araştırmalarda bu kadar fazla tercih edilmesinin olası nedeni bu modelin araştırmacılara deneysel kontrol yanı sıra iç ve dış geçerliliği tehdit eden durumları kontrol altına alma konusunda kullanım kolaylığı sağlaması olabilir. Ancak farklı tek denekli araştırma modelleri ile de replik silikleştirmenin etkililiğinin incelendiği araştırmaların tasarlanması yararlı olabilir.

Araştırmaların yarısından fazlasında izleme, tamamında ise genelleme çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir (örn; Broadhead vd., 2016; Grosber ve Charlop, 2017; Rozenblat vd., 2019). Bu bulgu araştırmalarda katılımcıların edindikleri becerileri korumasına ve genellemesine önem verildiğini göstermektedir. Bununla birlikte bulgular, Akers ve arkadaşlarının rapor ettiği izleme ve genelleme bulgularıyla da örtüşmektedir. İleri araştırmalarda da izleme ve genelleme çalışmalarına yer vermeye devam edilmesi araştırmaların niteliğini artırabilir.

Araştırma kapsamında güvenilirlik bulguları incelendiğinde, bir önceki derleme çalışmasındaki benzer olarak gözlemciler arası güvenilirliğe kıyasla uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplamının yetersiz olduğu görülmektedir. Uygulama güvenilirliğine ilişkin sınırlı sayıda araştırmada veri toplanması, replik silikleştirmenin etkili ve güvenli bir biçimde kullanıldığına ilişkin şüphe uyandırmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak için ileri araştırmalarda yalnızca gözlemciler arası değil, uygulama güvenilirliğine ilişkin de verilerin toplandığı araştırmaların yürütülmesi yararlı olacaktır.

Akers ve arkadaşlarının çalışmasında, 16 çalışmadan yalnızca ikisinde, bu araştırmada ise incelenen çalışmaların yarısında sosyal geçerlik verilerine yer verilmesi, son dönemde araştırmacıların, özellikle katılımcılarla ya da konuyla ilişkili olan farklı kişilerden görüş alarak, sosyal geçerlik verileri toplamaya önem verdiğini göstermektedir. Buna rağmen araştırmaların tamamında, sosyal geçerliğe yer verilmemesi, replik silikleştirmenin sosyal açıdan uygunluğunu belirlemede soru işaretleri oluşturabilir. Dolayısıyla gelecekte sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına özen gösteren araştırmaların yürütülmesi önerilebilir.

Araştırmanın önemli bulgularına rağmen sınırlı olduğu durumlarda bulunmaktadır. Araştırmada incelenen kategorilere ilişkin analizlerden elde edilen bulgularla ve son dokuz yıllık süreçte yürütülen tek denekli araştırmalarla sınırlıdır. Dolayısıyla ileri araştırmalarda repliklerin süresi ve kullanılan teknolojik araçlar gibi farklı kategorilerdeki değişkenlerin incelendiği çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte daha geniş zaman diliminde yürütülen tek denekli araştırma yöntemlerinin yanı sıra diğer araştırma yöntemleriyle yürütülen araştırmalarda incelenebilir. Sistematik derlemenin yanı sıra etki büyüklüklerinin hesaplandığı ve karşılaştırıldığı meta analiz çalışmalarının yürütülmesi de önerilebilir.

Sonuç olarak önceki derleme çalışmasında da rapor edildiği üzere replik silikleştirme uygulamasıyla OSB olan bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini edindiği, koruduğu ve genellediği görülmektedir. Dolayısıyla aileler, uygulamacılar ve öğretmenler, replik silikleştirme uygulamasıyla OSB olan bireylere hedefledikleri sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini etkili olarak öğretebilirler.

Kaynakça

- Akers, J. S., Higbee, T. S., Pollard, J. S., & Reinert, K. S. (2018). Sibling-implemented script fading to promote play-based statements of children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 11(4), 395-399. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0257-5>.
- Akers, J. S., Pyle, N., Higbee, T. S., Pyle, D., & Gerencser, K. R. (2016). A synthesis of script fading effects with individuals with autism spectrum disorders: A 20-year review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0062-9>.
- Broadhead, M. T., Higbee, T. s., Gerencser, K. R., & Akers, J. S. (2016). The use of a discrimination-training procedure to teach mand variability to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 34-48. <https://doi.org/10.1002/jaba.280>.
- De Matos, D. C., de Matos, P. G. S., da Hora, A. F. L. T., Pereira, M. S., & Azevedo, K. S. (2019). Improvement of conversation skills through script fading in a child with autism spectrum disorder. *Creative Education*, 10(3), 485-504. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103035>.
- Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with

- autism spectrum disorder. *Research in Autism and Developmental Disorders*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606>
- Elicin, O., & Avcioglu, H. (2014). Effectiveness of teaching via scripts and script fading methods for children with autism in acquiring the skill of discriminating emotions. *Education and Science*, 39(171), 317–330.
- Gallant, E. E., Reeve, S. A., Brothers, K. J., & Reeve, K. F. (2017). Auditory script location does not affect acquisition and maintenance of vocal initiations by children with autism. *Behavioral Interventions*, 32(2), 103-120. <https://doi.org/10.1002/bin.1467>.
- Garcia-Albea, E., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Brothers, K. J. (2014). Using audio script fading and multiple exemplar training to increase vocal interactions in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2) 325-343. <https://doi.org/10.1002/jaba.125>.
- Gomes, S. R., Reeve, S. A., Brothers, K. J., Reeve, K. F., & Sidener, T. M. (2019). Establishing a generalized repertoire of initiating bids for joint attention in children with autism. *Behavior Modification*, 1-35. <https://doi.org/10.1177/0145445518822499>.
- Grosberg, D., & Charlop, M. H. (2017). Teaching conversational speech to children with autism spectrum disorder using text-message prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 789-804. <https://doi.org/10.1002/jaba.403>.
- Groskreutz, M. P., Peters, A., Groskreutz, N. C., & Higbee, T. s. (2015). Increasing play-based commenting in children with autism spectrum disorder using a novel script-frame procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2) 442-447. <https://doi.org/10.1002/jaba.194>.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peer: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 121-132.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayınları.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Howell, A. L., Drew, C., . . . O'Reilly, M. (2015). Effects of script training on the peer to peer communication of children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(4), 785-799. <https://doi.org/10.1002/jaba.240>.
- Lee, R., & Sturmey, P. (2014). The effects of script-fading and Lag-1 schedule on varied social responding in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(4), 440-448. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.01.003>.

- National Autism Center. (2015). Findings and conclusion: National standards project, addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders, phase 2. Randolph, Massachusetts: 41 Pacella Park Drive.
- Rozenblat, E., Reeve, K. F., Townsend, D. B., Reeve, S. A., & DeBar, R. M. (2019). Teaching joint attention skills to adolescents and young adults with autism using multiple exemplars and script-fading procedures, *34*(4),504-524. *Behavioral Interventions*. <https://doi.org/10.1002/bin.1682>.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sellers, T. P., Kelley, K., Higbee, T. S., & Wolfe, K. (2016). Effects of simultaneous script training on use of varied mand frames by preschoolers with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, *32*(1), 15-26. <https://doi.org/10.1007/s40616-015-0049-8>.
- Topuz, C., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2019). Increasing verbal interaction in children with autism spectrum disorders using audio script procedure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(12), 4862–4866. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04236-1>.
- Wichnick-Gillis, A. M., Vener, S. M., & Poulson, C. L. (2016). The effect of a script-fading procedure on social interactions among young children with autism. *Research in Autism spectrum Disorders*, *26*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.004>.
- Wichnick-Gillis, A. M., Vener, S. M., & Poulson, C. L. (2019). Script fading for children with autism: Generalization of social initiation skills from school to home. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(2), 451-466. <https://doi.org/10.1002/jaba.534>.
- Yamamoto, S., & Isawa, S. (2020). Using a script procedure without fading to increase novel behavior in a conversation between children with autism. *Behavioral Interventions*, *35*(1), 192-199. <https://doi.org/10.1002/bin.1699>.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Yılmazlık ve Duygu Düzenleme
Becerisi (Elif Esra Çevik, Ebru Ersay)

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Yılmazlık ve Duygu Düzenleme Becerisi

Elif Esra Çevik¹, Ebru Ersay²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Ankara E-mail: elifesracevik14@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Ankara E-mail: eersay@gmail.com

Özet: Bazı çocukların yaşamlarında fakirlik, istismar, şiddet, ihmal, savaş, ebeveyn madde kullanımı gibi bir veya birçok olumsuzluğa rağmen olumlu uyum göstermeleri yılmazlık çalışmalarını tetikleyen veri olmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının geliştirdikleri becerilerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de etkili olduğu birçok araştırma ile ispatlanmıştır. Hayatta karşılaşılabilecek zorlukları öngörmek veya engellemek her zaman mümkün olmasa da yılmazlık çocuklarda desteklenebilir. Olumsuz deneyimlerinden olumlu yaşantıya geçebilen, zorlukların üstesinden gelebilen çocukların bazı duygusal ve sosyal beceriler geliştirmeleri gerektiği bilinmektedir. Çocuğun akademik ve sosyal becerilerinde önemli yere sahip duygu düzenleme becerisinin yılmazlıkla ilişkisini ortaya koyan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yılmazlık literatüründe duygu düzenleme çalışmaları genelde ergen ve yetişkinlerle yapılmıştır. Erken çocukluk yılmazlığıyla ilgili çalışma çok kısıtlı sayıdadır. Ayrıca erken çocuklukta yılmazlık ve duygu düzenleme ilişkisinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma ile erken çocuklukta yılmazlık, yılmazlığı destekleyen faktörler ve duygu düzenleme becerisinin incelenmesinin alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi alan çocukların yılmazlık düzeyleri ve duygu düzenleme durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu çerçevede Ankara ve Afyon'da MEB'e bağlı anasınıfı ve anaokullarında bulunan okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocuklardan veri toplanmıştır. Pandemi sürecinden dolayı veri toplama işlemi devam etmektedir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formları", "Risk Faktörleri Listesi", "Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)", "Erken Çocuklukta Yılmazlığı Koruyucu Faktörler Ölçeği (EÇYKFÖ)" ve "Duygu Düzenleme (DDÖ)" ölçekleri kullanılmıştır. Hayatında Risk Faktörleri Listesinin de belirtilen faktörlerden en az biri olan ama olumlu uyum gösteren çocuklar bu çalışmaya dahil edilmiştir. Örneklemde en çok ailede uyumsuzluk (anne baba arasında tartışma, kavga), annenin eğitim seviyesinin düşük olması, yoksulluk, boşanma ve ihmal durumları en çok görülen Risk Faktörleri arasında yer almaktadır. Analizler doğrultusunda; ölçeklerin güvenilir oldukları görülmüştür. Bu çalışmada Duygu Düzenleme Ölçeği'ndeki "duygu düzenleme" alt boyutu ile Yılmazlık Ölçeği arasını anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların yılmazlık ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "duygu düzenleme" alt boyutu puanlarının Koruyucu Faktörler Ölçeği'ndeki "aile" ve "yaşadığı yer" alt boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: yılmazlık, duygu düzenleme, erken çocukluk



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

A Qualitative Study towards the Role of Social Work in Integrating
Autistic Children into Society: The Case of Adana (Fahri Özsungur)

A Qualitative Study towards the Role of Social Work in Integrating Autistic Children into Society: The Case of Adana

Fahri Özsungur

¹Mersin Üniversitesi, E-mail: fahriozsungur@mersin.edu.tr

Özet: *The aim of this study is to determine the educational role of social work in the social integration of individuals with an autism spectrum disorder, which is a social issue, through a qualitative research method. The study was carried out with twelve educator employees of three special education practice first-grade schools that teach children with autism spectrum disorder and are affiliated with the Ministry of National Education. The theoretical basis of the study is social learning, system, social exchange theories, and cognitive behavioral therapy, problem-solving, and crisis intervention models. According to the results of the study carried out with the interpretive phenomenology method, it was determined that social work had roles in the social integration of children with autism spectrum disorders such as family, education, care, counseling, sustainable innovation, and ethics. The results determined that ethics in social work was easy, equal, and free access to service. Innovation in social work includes new approaches in education and training, new methods, improvement and continuity in service, adaptation to change, and self-renewal. The problems experienced in the educational function of social work were basically determined as the lack of expertise of the educators, the ethical and social problems raised by the implementation of care and education services in schools by a single teacher, the lack of technological infrastructure of the schools, the deficiencies in the activities that need to be carried out for the children to socialize, the deficiencies in the education of families about autism, the problem with female students' personal care being provided by female staff.*

Anahtar Kelimeler: *autism spectrum, role of social work, education, autistic children.*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Yapay Zekâ Bileşenleri ile Kurulan Tahmin Modelleri: ANFIS ve YSA

(Aygülen Kayahan Karakul)

Yapay Zekâ Bileşenleri ile Kurulan Tahmin Modelleri: ANFIS ve YSA

Aygülen Kayahan Karakul¹

¹İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İşletme Bölümü, Sayısal Yöntemler Anabilim Dalı,

E-mail: aygulen.kayahan@ikcu.edu.tr

ORCHID: 0000-0002-8310-1709

Özet: Geçtiğimiz yüzyılın insanlığa en büyük kazanımlarından birisi olan Yapay Zekâ, mühendislik, tıp, fizik bilimlerinde olduğu kadar Sosyal Bilim alanlarında da sıklıkla kullanılmaktadır. Uyarlamalı Ağ Tabanlı Bulanık Çıkarım Sistemleri (Adaptive Neuro Fuzzy Inference Systems-ANFIS) ve Yapay Sinir Ağları (YSA) Yapay Zekânın birer alt dalıdır ve özellikle Sosyal Bilim alanlarındaki tahmin problemlerinde kullanılabilir. YSA herhangi bir önkoşulun sağlanmasına gerek olmadan değişkenler arasındaki ilişkileri modellemede kullanılmaktadır. YSA ile değişkenler arasındaki ilişki örüntüleri öğrenme fonksiyonları ile öğrenilmekte ve daha önce görülmemiş veri setleri üzerinde bu örüntülerin doğruluğu denetlenmektedir. Bulanık Sistemler de “eğer-ise” ve “ve-veya” bağlaçları ile kurulan dilsel ifadelerle dayanmakta, insanların düşünme biçimlerini klasik yöntemlere göre daha iyi modellemektedir. YSA ile Bulanık Sistemlerin bir bileşimi olan ANFIS yöntemi YSA’ların öğrenme yeteneği ile Bulanık Sistemlerin içindeki dilsel ifadelerin gücünü birleştirmektedir. Bu çalışmada Türkiye enerji piyasasındaki elektrik fiyat tahmin problemine YSA ve ANFIS yöntemleri MATLAB 2020a programı ile uygulanmış, kurulan modellerin performansları Ortalama Karesel Hatanın Karekökü (Root Mean Square Error-RMSE) ile karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ANFIS yöntemi ile kurulan modelin performansı YSA ile kurulan modelin performansına göre daha iyidir.

Anahtar Kelimeler: ANFIS, YSA, RMSE.

Giriş

Yapay Zekânın kullanım alanlarından birisi modelleme ve tahmin problemleridir. Tahmin problemlerinin konularından birisi de depolanamayan ve üretildiği zaman tüketilmesi gereken elektrik enerjisi ile ilişkili olanlardır. Elektrikliğin hem talep hem de fiyatına ilişkin birçok tahmin modeli kurulmuş, Yapay Zekâ teknikleri kullanılarak birçok ülke için elektrik fiyatı tahmini yapılmıştır. Szkuta vd. (1999) yük verisi ve geçmiş zamanın fiyat bilgileri ile YSA kullanarak elektrik fiyatını tahmin etmişlerdir. Zhou vd. (2011) 1999 yılı için, Mart ayındaki 24 saatlik elektrik fiyatlarını, önceki 120 veriyi kullanarak ANFIS yöntemi ile tahmin etmişlerdir. Modellerinde yük bilgisi ve geçmiş fiyat bilgilerini içeren 7 değişken kullanmışlardır. Catalao vd. (2011) Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarındaki 4. haftaların fiyat tahminini geçmiş 42 haftayı eğitim seti olarak alarak ANFIS yöntemi ile tahmin etmişlerdir. Amjady (2006) Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım aylarının 4. haftasının fiyat tahmininde önceki 48 günün verisini eğitim kümesi olarak alarak için Sinirsel Bulanık yöntemi kullanmıştır. Alshejari ve Kodogiannis yük ve geçmiş fiyat bilgilerini içeren 5 girdi değişkeni kullanarak Sinirsel Bulanık

Sistem kullanarak, 600 veriyi eğitim için, 123 veriyi test için kullanarak saat 22.00 ve saat 04.00'deki elektrik fiyatını yani maksimum ve minimum fiyatı tahmin eden bir model geliştirmiştir.

Bu çalışmada Yapay Zekâ yöntemleri ile tahmin modellerinin kurulması amaçlanmış, bu amaca ulaşmak için Türkiye'deki elektrik fiyatlarını belirleyen değişkenler arasındaki ilişkilerin ANFIS ve YSA yöntemleri ile modellenmesi ve model performanslarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Metodoloji

ANFIS yöntemi, içinde 5 katman içeren ve Takagi-Sugeno modeli (T-S model) ile kurulan özel bir Bulanık Çıkarım Sistemidir. 5 katmanın birinci katmanına girdi seti kullanılarak giriş yapılı, katmanlarda çeşitli öğrenme fonksiyonları ve üyelik fonksiyonları kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki örüntüleri bulunur. Beşinci katman çıkışında elde edilen ağ T-S bulanık çıkarım sistemidir. İki katman arasındaki bağlantıların ağırlıkları sisteme verilen eğitim kümesi ile belirlenir. İleri beslemeli ve geriye yayılma algoritmaları ile bağlantı ağırlıkları optimize edilir (Rubido vd., 2019).

YSA insan beynindeki nöronların çalışma prensibini taklit eden bir modelleme ve veri işleme yöntemidir. Girdi katmanı, gizli katman ve çıktı katmanından oluşur. Model eğitim kümesi üzerinde öğrenme fonksiyonları uygulanarak kurulur. Modelin doğruluk derecesi gizli katmandaki öğrenme fonksiyonları ile kurulan ilişkilere bağlıdır. Öğrenme fonksiyonları hataların toplamını minimize edecek şekilde ayarlanmıştır. Model mimarisi gizli katman sayısı değiştirilerek optimize edilebilir (Yamin vd., 2005).

Tahmin modellerinde model performansının belirlenmesinde kullanılan birçok parametre vardır. Bunlar gerçek değerler ile tahmin değerlerin karşılaştırılması esasına dayanır. Bu çalışmada kurulan model performanslarının karşılaştırılması için RMSE değeri kullanılmıştır. RMSE formülü x_t gerçek, \hat{x}_t tahmin değerler ve n veri setinin büyüklüğü olmak üzere Eşitlik 1'de verilmiştir.

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{t=1}^n (x_t - \hat{x}_t)^2}{n}} \quad (1)$$

Uygulama

Çalışmada elektrik fiyatı (Piyasa Takas Fiyatı-PTF) tahmini için yük miktarı (Sistem Yüğü), aynı saatlerdeki 1 gün önceki fiyat (PTF-1), 3 gün önceki fiyat (PTF-3) ve 7 gün önceki fiyat (PTF-7) değerleri açıklayıcı değişkenler olarak alınmıştır. Veriler Enerji Piyasaları İşletme A.Ş. (EPIAŞ)'ın resmi web sitesinden elde edilmiştir. Elektrik fiyat tahmininde tipik bir hafta olan Mart ayının son haftasının günlük fiyatları tahmin edilmiştir. Çalışmada MATLAB 2020a kullanılmıştır. Mart ayının son haftasının günlük elektrik fiyatı tahmininde önceki 7 haftanın verileri eğitim seti olarak kullanılmıştır. Böylece, 1008 veri eğitim için, 192 veri test için kullanılmıştır.

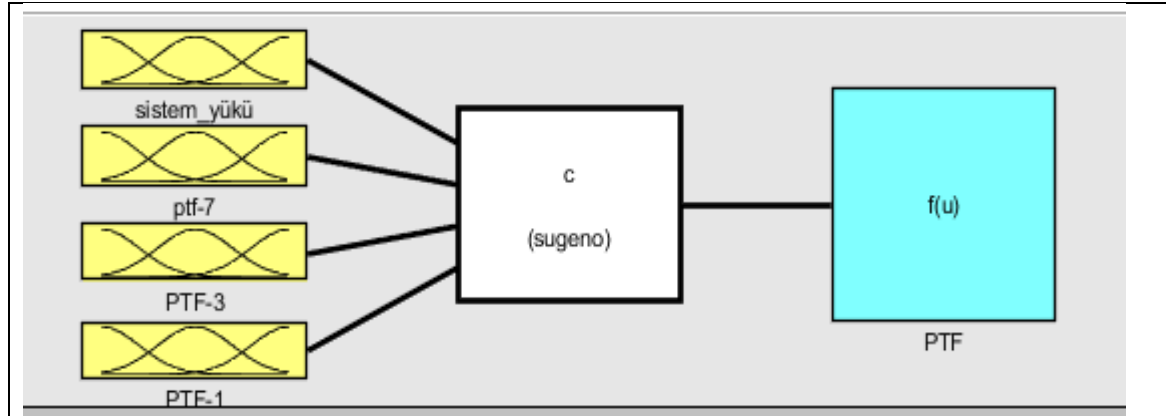
ANFIS Yöntemi Uygulama Sonuçları:

ANFIS ile en uygun model aranırken sistem parametreleri değiştirilerek birçok deneme yapılmıştır. En uygun sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. ANFIS parametreleri değiştirilerek yapılan deneyler

	MF fonksiyon sayısı	Girdi Üyelik Fonksiyonu Türü	Eğitim RMSE	Test RMSE
Model 1	2-2-2-2	Triangular	0,085	0,093
Model 2	3-3-3-3	Triangular	0,078	0,108
Model 3	3-3-3-3	Trapezoidal	0,079	0,102
Model 4	4-4-4-4	Triangular	0,069	0,205
Model 5	3-3-3-3	Gbell shaped	0,077	0,064

Tablo 1’de verilen değerlerde görülen yapılan denemeler sonucunda 3-3-3-3 girişli Üçgensel Üyelik Fonksiyonu içeren Bulanık Çıkarım Sistemi yani Model 2 en iyi model olarak belirlenmiştir. Kurulan modeldeki değişkenler Şekil 1’de görülebilir. Eğitim Seti için RMSE 0,078 test seti için 0,108 olarak elde edilmiştir.



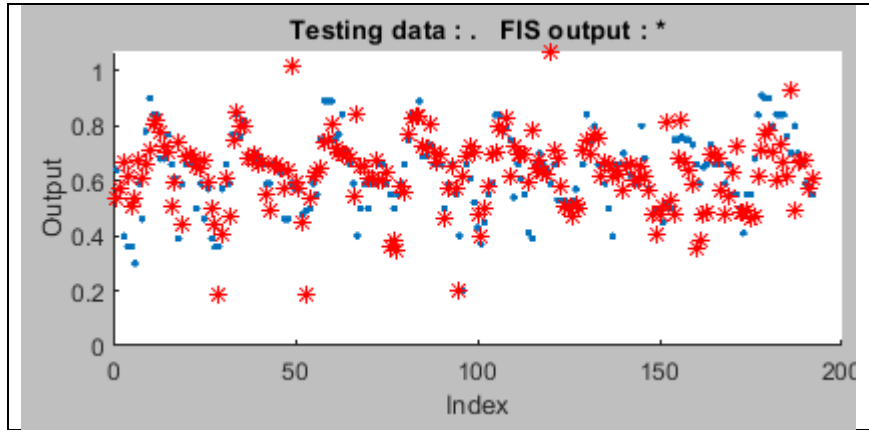
Şekil 1. ANFIS Model yapısı

ANFIS modellemesinde “ve-veya” ile “eğer-ise” kurallarını içeren 81 tane bulanık çıkarım kuralı kullanılmıştır. Bu kuralların ilk 30 tanesi Şekil 2’de verilmiştir.



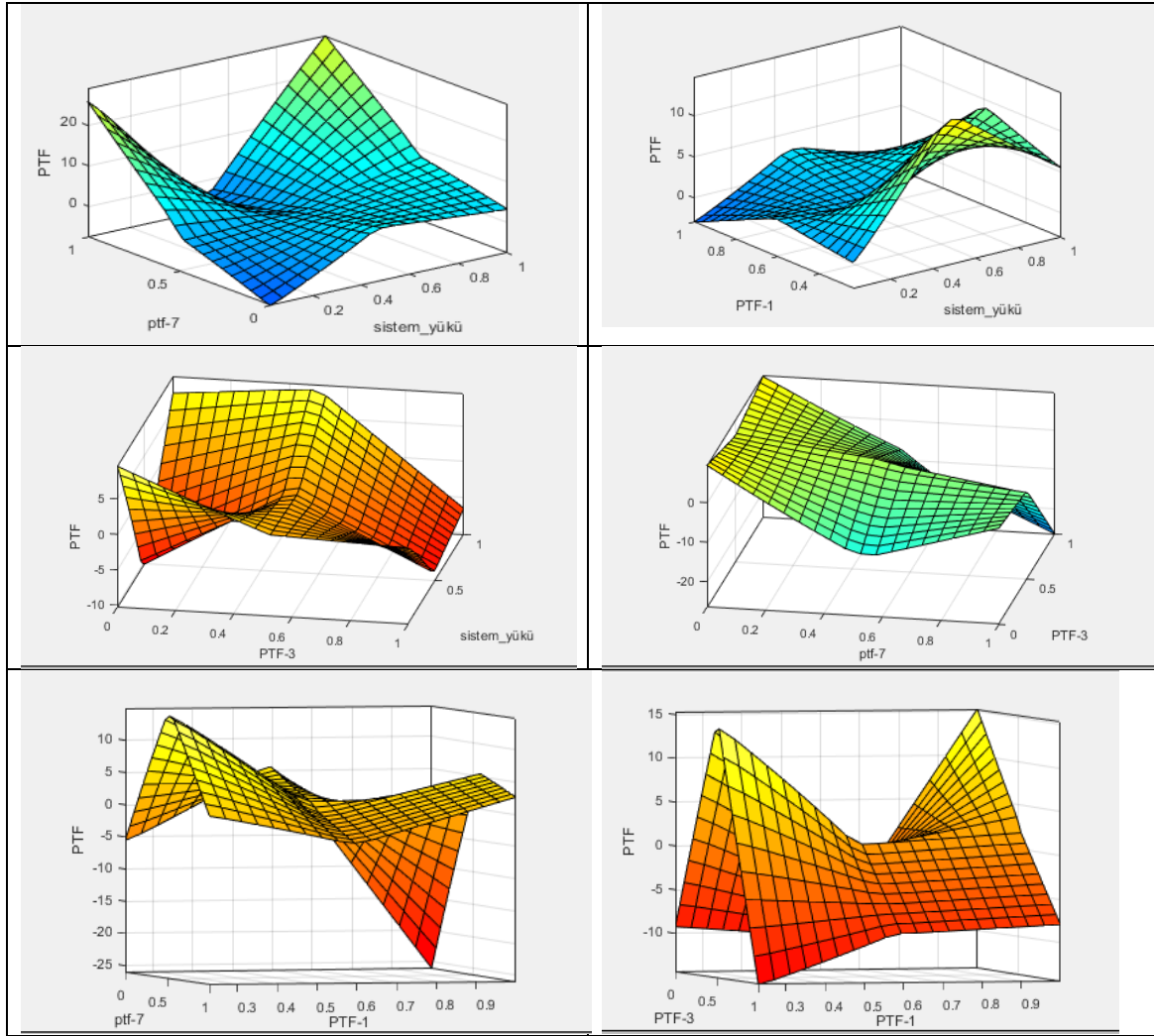
Şekil 2. Bulanık Çıkarım kuralları

Tahmin değerleri ile gerçek değerlerin uyumu Şekil 3' den görülebilir.



Şekil 3. Tahmin ve gerçek değerler arasındaki uyum

Şekil 3' te verilen grafik tahmin değerler ile gerçek değerler arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Kurulan modelde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren 3 boyutlu grafikler Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. Çalışmadaki Değişkenler Arasında kurulan ilişkilerin grafikleri

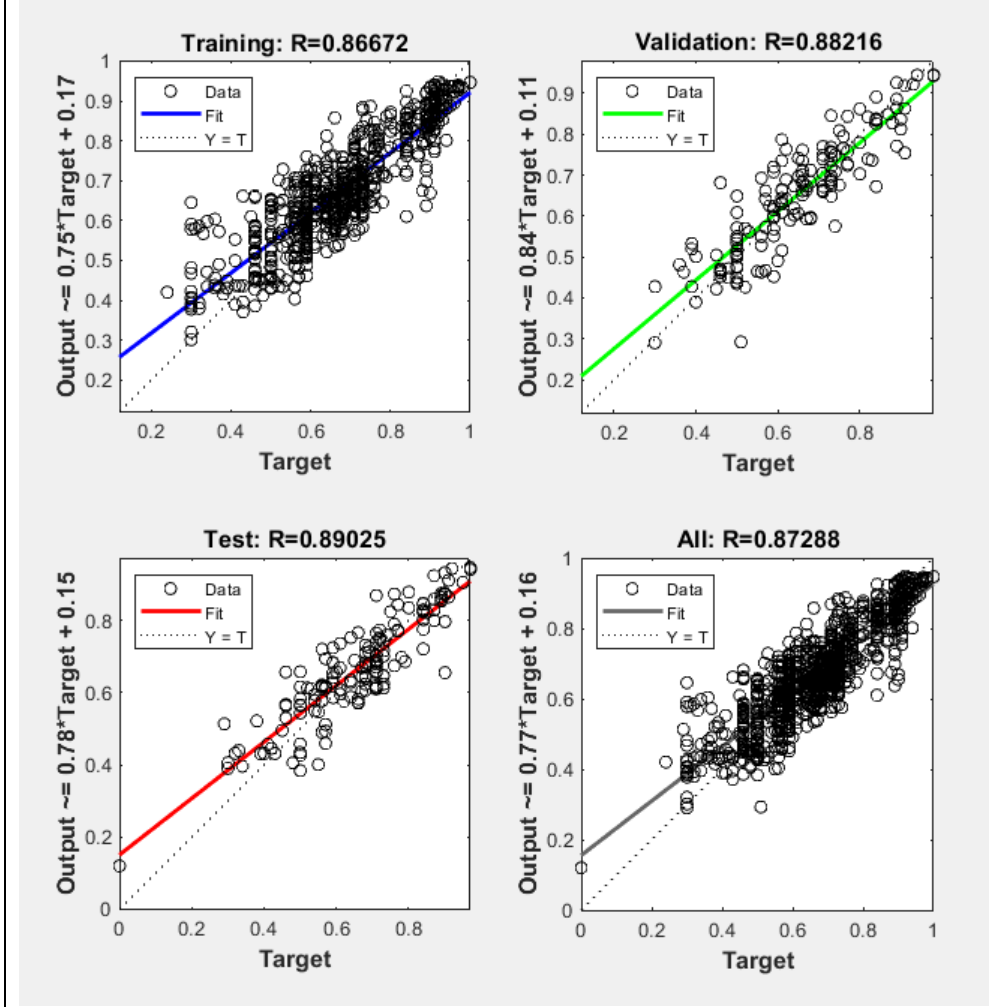
YSA Yöntemi Uygulama Sonuçları:

Eğitim için ayrılan 1008 veri kullanılarak veri seti arasındaki ilişkiler modellenmiştir. Bu ilişkileri modelleyen en uygun ağı kurulması için öğrenme fonksiyonları ile birçok deneme yapılmıştır. En iyi sonuçları veren 4 ağa ilişkin deneme sonuçları Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. YSA Model Denemeleri

				Eğitim	Doğrulama	Test	Toplam
Model 6	4-10-1	TrainLm	LearnGDM	0,82	0,85	0,84	0,83
Model 7	4-10-10-1	TrainLm	LearnGDM	0,86	0,88	0,89	0,87
Model 8	4-10-1	TrainGDA	LearnGDM	0,76	0,73	0,76	0,75
Model 9	4-10-10-1	TrainGDA	LearnGDM	0,77	0,84	0,82	0,79

Tablo 2'ye göre en iyi model 7 numaralı 4-10-10-1 mimarisine sahip olan modeldir. Bu ağa ilişkin Eğitim doğrulama, test ve toplam R değerleri ile tahmin ve gerçek veriler arasındaki ilişkiler Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. YSA Analizinde Gerçek Değerler ve Tahmin Değerler Arasındaki İlişkiler

En iyi model olan Model 7'nin eğitilmesi sonrası ağda test verilerinin yani 192 verinin simülasyonu yapılmıştır. Simülasyon sonrası ağın tahmin ettiği değerler ile gerçek değerler arasındaki ilişkiler RMSE ile değerlendirilmiştir. RMSE değerleri eğitim seti için 0.075, test seti için 0.116'dır.

Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre hem YSA hem ANFIS yöntemleri elektrik fiyat tahmininde kullanılabilir. İki yöntemle yapılan modellemenin performansı için RMSE değerleri kullanılmıştır. İki modele ilişkin RMSE değerleri Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. ANFIS ve YSA ile kurulan Modellerin Performans Karşılaştırması		
	Eğitim-RMSE	Test-RMSE
ANFIS ile kurulan Model 2	0,078	0,108
YSA ile kurulan Model 7	0.075	0.116

İki yöntemle kurulan modellerdeki RMSE değerleri karşılaştırıldığında eğitim seti için RMSE değerleri YSA ile kurulan modelde daha düşük olmasına rağmen daha önce hiç görülmemiş test seti üzerindeki denemede RMSE değerleri YSA ile kurulan modelde daha yüksektir. Bunun nedeni YSA'ya göre daha karmaşık bir yapısı olan ANFIS ile eğitim seti üzerinde örüntü bulmada daha çok fonksiyonun işlev üstlenmekte olması olabilir. Buna karşın hiç görülmemiş test kümesi üzerindeki performans ANFIS ile kurulan yöntemde daha iyidir. Böylece çalışmada Yapay Zekâ teknikleri olan ANFIS ve YSA ile nasıl tahmin modeli kurulacağı gösterilmiştir.

Kaynaklar

- Aggarwal S. K., Sahini, L.M., Kumar, A. (2009). Electricity Price Forecasting in Deregulated Markets: A Review and Evaluation. *Electrical Power and Energy Systems*. 31, 13–22.
- Alshejari, A. and Kodogiannis, V.S. (2017) Day Ahead Hourly Electricity Price Prediction in ISO New England Market using Neuro-Fuzzy Systems. *Intelligent Systems Conference 2017*. 7-8 September London, UK.
- Amjady, N. (2006). Day-Ahead Price Forecasting of Electricity Markets by a New Fuzzy Neural Network. *IEEE Transactions on Power Systems*, Vol. 21, NO. 2
- Catalão, J. P. S., Pousinho, H.M.I. ve Mendes, V.M.F. (2011). Hybrid Wavelet-PSO-ANFIS Approach for Short-Term Electricity Prices Forecasting. *IEEE Transactions on Power Systems*, Vol. 26, No. 1.
- Szkuta, B.R., Sanabria, L.A. ve Dillon, T.S. (1999). Electricity Price Short-Term Forecasting Using Artificial Neural Networks. *IEEE Transactions on Power Systems*, Vol. 14, No. 3.
- Rubio, J.J., Cruz, D.R., Elias, I., Ochoa, G. Balcazar, R. ve Aguilar, A. (2019). ANFIS System for Classification of Brain Signals. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. 37 4033–4041.
- Yamin, H.Y., Shahidepourb, S.M., and Li, Z. (2004). Adaptive Short-Term Electricity Price Forecasting Using Artificial Neural Networks in the Restructured Power Markets. *Electrical Power and Energy Systems* 26, 571–581.
- Zhou, H., Wu, X.H. and Li, X.G. (2011). An ANFIS model of Electricity Price Forecasting Based on Subtractive Clustering. *IEEE Transactions on Power Systems*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Çekirdek Ailenin Bir Türevi Olarak “Tek Ebeveynliğe” Toplumsal
Bakış Açısı (Ayşe Betül Tanrıverdi)

Çekirdek Ailenin Bir Türü Olarak ‘Tek Ebeveynliğe’ Toplumsal Bakış Açısı

Ayşe Betül Tanrıverdi

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Doktora Programı,
Sivas Aile Çalışma Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Sosyolog,
a.betultanriverdi@gmail.com. ORCID No: 0000-0002-5046-4618

Özet: Türkiye’de tek ebeveynli aile sayısının giderek arttığına dair resmi istatistikler bulunmaktadır. Ancak bu ailelere karşı toplumun bakış açısını ortaya koyan çalışmalar henüz yeterli sayıda değildir. Bu eksiklikten yola çıkarak çalışmada, tek ebeveyn ailelere yönelik toplumun bakış açısının çerçevesini çizmek ve toplumdaki algıyı ölçmek amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda kullanılmak üzere bir ölçek araştırılmış ancak bulunamamıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu, 600 kişiye gönderilmiştir. 523 kişinin katıldığı çalışma sonrasında toplumun tek ebeveynli ailelere bakışı, cinsiyet, medeni durum, yaş değişkenleri açısından incelemiş ve bu değişkenlerin kendi içlerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeni, medeni durum, yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: tek ebeveyn, tek ebeveynli aile, aile kurumu, toplumsal bakış.

Abstract: Turkey is located in the increasing number of single-parent families statistics. However, studies revealing the perspective of society against these families are not sufficient yet. Based on this deficiency, the study aimed to draw the framework of society’s perspective towards single-parent families and to measure the perception in society. A scale to us for this purpose has been researched but not found. For this reason, the questions of the scale prepared by the researcher were sent to 600 people. After the study in which 523 people participated, the society’s attitude towards single-parent families was examined in terms of gender, marital status, and age variables, and whether these variables showed a significant difference in themselves. Accordingly, significant differences were observed in terms of gender variable, marital stats and age variables.

Keywords: Single Parent, single parent family, family institution, social perspective

GİRİŞ

Ailenin sosyoloji literatüründe toplumun en küçük yapı taşı olarak ifade edildiği bilinen gerçektir. Toplumun bu en küçük yapı taşı, tarihin her döneminde ve toplumun her katmanında karşımıza çıkan dinamik bir sürece sahiptir. Zamanla farklılık gösteren aile yaşamı, araştırmaya değer yapı olarak canlılığını korumaya devam etmektedir. Aile, sosyal ilişkiler ağının en temel birimi olarak işlevsel biçimsel, sosyo-ekonomik ve aile içi liderlik konumu açısından değişmektedir. Göç, iş gücü ve emek ilişkilerindeki değişim, kentleşme ile meydana gelen değişiklikler aile içi ilişkileri yakından etkilemektedir. Bu değişimlerin aileye yönelik etkisi tek yönlü olmayıp çok yönlü sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlar, Gökçe’nin ifade ettiği gibi (2004: 18) ‘‘Birincisi aile dışında yeni bir takım sosyal kurumların meydana gelmesi ve ailenin

görevlerini yüklemesi nedeniyle görevlerin farklılaşması, ikincisi de toplumsal sorunların ailenin iç dinamiğini etkileyecek aile içi sorunlara yol açmış olmasıdır.’’

Aile türlerinden biri olan tek ebeveynlik de değişmekte ve gelişmekte olan toplumlar için kazandığı ivme açısından dikkat çekmektedir. Sanayileşmeyi modern zamanların en önemli başlangıç noktası olarak sayarsak, ailenin sanayileşme öncesi ve sonrasındaki durumunun farklılık arz ettiğini ifade edebiliriz. Macionis’e göre (2015: 463) sanayi öncesi toplumlarda akrabaları da dâhil eden ebeveyn ve çocuklardan oluşan geniş aile türü yaygınken sanayi sonrası toplumlarda meydana gelen sosyal değişimle çekirdek aile yaygınlaşmaya başlamaktadır. Tek ebeveynli aile türü ise günümüzde toplumsal görünürlüğü artan aile tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Tek ebeveynli aile tipi diğer aile türleri ile ekonomik, sosyal ve duygusal yaşam tarzı açısından bazı yönlerden benzeşmekte, bazı yönlerden de farklılaşmaktadır (ASAGEM, 2011: 17). Aile, tarihsel bir olgu olmakla beraber değişken bir yapı olmasından dolayı genel geçer bir tanıma sahip değildir. Geleneksel olarak evlilik yoluyla olduğu gibi, tıbbi yöntemlerle, evlat edinme ve koruyucu aile olma yoluyla da aile olunabilmektedir. Son zamanlarda evlat edinme ve koruyucu aile olma yöntemi ile tek ebeveyn ailelik yönünde değişen görüşler karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada bu görüşler ele alınmaktadır.

Tek ebeveynli ailelere yönelik toplumsal algıyı ölçmek amacıyla soru formu oluşturulmuştur. Buna göre, tutumları ‘hiç katılmıyorum’ ‘katılmıyorum’ ‘kararsızım’ ‘katılıyorum’ ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde likert sorular yöneltilerek ölçülmüştür. Bu çerçevede anketi cevaplayan 523 gönüllü ile ülkemizdeki tek ebeveyn ailelere yönelik toplumsal algı ele alınmaktadır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Modernleşme Sürecinde Aile

Modernleşme ve küreselleşmenin getirisi olan değişimi yaşayan aile kurumu, tıpkı Batı toplumlarında olduğu gibi Batı dışı toplumlarda da, aile karşıtı bireyler ile aileyi kutsallaştırıcı bireyler arasında sıkışmış gibidir. Aile karşıtlarının iki dayanağı bulunmaktadır. İlkine göre aile bireysel özgürlükleri baskılayan en önemli faktördür. İkincisine göre, aile kurumu eskimektedir. Bu doğrultuda, feminist teorisyen Marksist ve radikal feministlerin cinsel özgürlükçülüğü dayanak sağlayarak aile kurumuna karşı olduğu görülmektedir (Dikeçligil, 2014: 22). Bilgi çağına geçiş ile birlikte ailenin çözülmeye başlaması, toplumsal değerlerin önemsizleşmesi gibi durumlar, modernleşme ile bilgi toplumuna geçişte yaşanmaktadır. Bilgi çağına geçiş birçok muhafazakâr görüşe göre yaşanan durum değişimden ziyade ahlaki nitelik taşımaktadır. ‘‘Emeğin değişen yapısıyla birlikte fiziksel işgücünün yerine zihinsel işgücünün geçmesi ve buna bağlı olarak kadının iş hayatına adım atmış olması, ailenin temellerinin dayandırıldığı geleneksel görüşleri temelden sarsmıştır. Ayrıca tıp alanında gelişmelerin doğum kontrol ilaçları ve uzun yaşama formülleri gibi yöntemlerin dünya hayatına atfedilen kutsallığı desteklemesi, üremenin ve dolayısıyla ailenin insanların hayatındaki temel rolünü azaltmıştır (Can, 2014: 60).’’

Ailedeki bu sosyal değişim ülkemizde de görülmektedir. Bu toplumsal değişim aileyi etkileme yönüyle ele aldığı gibi toplumsal yapıdaki değişim hakkında da öngörü sunmaktadır. Dikeçligil’e göre (2014: 16) aile, toplumsal kültürel kodlarının bireye aktarımı noktasında toplumun devamını sağlamaktadır. Çünkü her ne kadar teknoloji ve iletişim mekanizmalarının

sosyalleşmede etkin rolü olsa da aile, bireyin sosyal çevre ile öncelik etkileşim aracı rolünü üstlenmektedir.

1.2. Günümüzde Tek Ebeveynli Aile

Aile hayatında birtakım çatışmalar ve sorunlar görülebilmektedir. Bu problemlerle başa çıkamayan ve hayatını ayrı birey olarak devam ettirmek isteyen bireyler aile hayatında değişime gidebilmektedir. Evli birey boşandıktan sonra hayatını bekâr olarak devam ettirmek veya tekrardan evlenerek yeni bir aile kurmak isteyebilmektedir. Tek ebeveynlik, boşanma yoluyla karşımıza çıkabildiği gibi hiç evlilik yapmayarak bekâr birey olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bekâr tek ebeveyn olmayı tercih edenlerin en çok kadınlar olduğu söylenebilir. Macionis'in belirttiği gibi (2015: 481) çocuk yetiştirmede erkekler sınırlı bir rol oynayabilir. Örneğin, 1950'lerde erkekler, aktif ebeveynlikten pasif ebeveynliğe geçmiştir. Evde çocuklarıyla birlikte kalarak zaman geçiren babaların oranı %10'u bulmaz. Bu tablo, ABD'deki boşanma oranlarının ve bekâr annelerin artış hızının nedenini göstermektedir. Aynı zamanda bu artış, çocuk aleyhine işlemekte, çocuğun baba ile bağlarını zayıflatarak kadın ve çocuk yoksulluğunu tetiklemektedir. Çünkü tek ebeveynlik statüsü kadının çalışma kariyerini sınırlandırmaktadır. Tersisi durum da geçerlidir. Yoksulluk genç kadının erken yaşta anne olmasına neden olabilmektedir. ABD'de kadınların 1/3'ü gençken hamile kalmaktayken birçoğu evli olsun veya olmasın çocuğunu büyütme istemektedir. En önemlisi 20'li, 30'lu ve 40'lı yaşlarında olup bekâr anne olmak isteyen kadınların sayısı artmaktadır. Yapılan araştırmalarda % 85'i bekâr bir anne olan tek ebeveynli aileler, boşanma, ölüm veya çocuk sahibi olmak için evli olmayan kadının tercihi ile ortaya çıkmaktadır(Macionis, 2015:478).

Bu durum bize, tek ebeveynliğin çocuk yetiştirme ve kadının sosyal statüsü açısından avantajlı olmayan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, çift ebeveynin çocuk yetiştirmede ve ev geçindirmede sosyal rolü ile tek ebeveynin aynı toplumsal rollerdeki yaşam kalitesi farklılaşmaktadır. Bu yaşam kalitesi açısından yaşanabilecek en ciddi problemin yoksulluk olacağını kestirmek zor olmayacaktır. Ayrıca, böyle bir sosyal sermayeden beslenerek büyüyen çocuğun gelecekte aynı mağduriyetle karşılaşma ihtimali söz konusudur.

Ülkemizde Cumhuriyet dönemiyle beraber sosyal değişimin artması, hukuki alt yapıların oluşturulmasını sağlamıştır. Bu değişim, 1950'ler itibariyle aile büyüklüğü ve aile içi ilişkiler açısından değişimin başladığı dönemdir olduğu söylenebilir. 1980'ler itibariyle de neo-liberal ivmeler hızlanmıştır. 1990'larda ise etkisi yoğun olarak gösteren kentleşme ve sanayileşme süreci kadın erkek ilişkileri, evlilik ve aile içi ilişkileri farklılaşmıştır. Bu farklılaşma ile değişen kadın erkek ilişkileri evlilik beklentilerini etkilemiştir. Böylece, boşanma oranları artarak tek ebeveynli aileleri ortaya çıkarmış buna bağlı olarak doğurganlık oranı düşmeye başlayarak yeni riskleri meydana getirmiştir (Dikeçligil, 2014: 20). Bu risklerden biri boşanmalardır. TÜİK istatistiklerine bakıldığında son yıllarda evlilik oranında düşüş, boşanma oranında da artış yaşandığı görülmektedir. *'Evlenen çiftlerin sayısı 2018 yılında 554 bin 389 iken 2019 yılında %2,3 azalarak 541 bin 424 olmuştur. Bin nüfus başına düşen evlenme sayısını ifade eden kaba evlenme hızı binde 6,56 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2019)'*. Buna göre, bireylerin evliliğe yönelik bakış açısı ve tutumunun değişmeye başladığı söylenebilir. Bu değişim, aile kurumundaki modernleşme ile ilişkilidir.

2018 yılında boşanan çift sayısı 143 bin 573 iken, 2019 yılında %8,0 artmış ve 155 bin 47 olmuştur. Böylece kaba boşanma hızı binde 1,88'e ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, tek ebeveyn

bireylerin oranında artış görülmektedir. Anne ve çocuklardan oluşan tek ebeveyn oranı, 2014 yılında 6.1'den 2019 yılında 7.2'ye; baba ve çocuklardan oluşan tek ebeveyn oranı 2014 yılında 1.5'ten 2019 yılında 2.0'a yükselmiştir (TÜİK, 2019). Aile tipine göre hane halkı yüzdelerinin ayrıntısı aşağıdaki gibidir.

Hanehalkı tiplerine göre hanehalkı oranı, 2014-2019

Hanehalkı tipleri	Toplam hanehalkı içindeki oranı (%)					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Tek kişilik hanehalkı	13,9	14,4	14,9	15,4	16,1	16,9
Tek çekirdek aileden oluşan hanehalkı	67,4	66,9	66,4	66,1	65,3	65,1
Sadece eşlerden oluşan çekirdek aile	14,1	14,3	14,2	14,2	14,1	13,9
Eşler ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	45,7	44,8	44,0	43,5	42,3	42,0
Tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	7,6	7,8	8,2	8,5	8,9	9,2
Baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9	2,0
Anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	6,1	6,2	6,5	6,7	7,0	7,2
En az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hanehalkı	16,7	16,5	16,3	16,0	15,8	15,0
Çekirdek aile bulunmayan birden fazla kişiden oluşan hanehalkı	2,1	2,2	2,4	2,5	2,8	3,0

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2014-2019

OECD Verilerine göre dünyada tek ebeveynliğe bakılacak olursa Türkiye çocuğuyla yaşayan tek ebeveyn oranı diğer OECD ülkeleri arasında en yüksek seviyede olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri arasında ilk 5 sıralama şöyledir: Türkiye'de bu durum 3,44 iken Costa Rica 3,15, Avustralya 2,82, İrlanda ve İngiltere 2,80 ortalamaya sahiptir (<http://www.oecd.org/social/family/database.htm>, 07.02.2021).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Aile kurumundaki bu değişme söz konusu araştırmamız için önem arz etmektedir. Bu nedenle, günümüzde tek ebeveynli bireylere yönelik toplumsal algı araştırılmaktadır. Ancak çocuk sahibi olma isteğine yönelik bakış açısını da etkilediği düşünülmektedir. Bu konu ayrı bir araştırma konusu olduğu için bu bölümde değinilmeyecektir. Nasıl etkilediği de merak konusu olup başka bir araştırma için düşünülmektedir. Araştırmamızda, tek ebeveyn olgusuna ilişkin toplumsal bakış açıları ve gelecekteki durumu anlaşılmasına çalışılmaktadır. Böylece, tek ebeveyn ve bekâr birey olarak çocuk sahibi olmaya yönelik toplumun yaklaşımı, tek ebeveyn bireylerin çocuklarına yönelik algı, toplumsal damgalanma araştırmanın kapsamındadır. Tek ebeveynlik konumu, yalnızca bireylerin boşanması neticesinde gerçekleşen bir durum olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bunun yanı sıra, modern tıp yöntemleri, evlat edinme ve koruyucu ailelik gibi yöntemlerle de tek ebeveyn birey olarak çocuk sahibi olma yoluna gidebilmektedir. Bekâr olarak, bu yöntemlerle çocuk sahibi olunabilmektedir. Ayrıca, biyolojik çocuğu olmayan aileler için bu yöntemler çocuk sahibi olmak için alternatif olabilmektedir. Araştırma kapsamında yer alan merak edilen konular Parson'un rol etkileşimi teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Çünkü Parsons rol etkileşimi kuramında araştırma kapsamında ele alınan, toplumsal algıyı sosyal etkileşim açısından ele almaktadır. Buna göre:

“Parsons'un toplumsal sistem teorisinde, rol etkileşimi temel birimdir. Buna göre, bir toplumsal sistem, en azından fiziksel ya da çevresel özelliği olan bir durum içinde birbiri ile etkileşen belli sayıda münferit aktörlerden oluşur. Bu aktörler en yüksek derecede tatmin olma

eğilimi ile güdülenmiştir. Ayrıca, kültürel olarak yapılanmış olan ve paylaşılan simgeler sistemi tarafından tanımlanmıştır. Bu noktada, içinde buldukları durumla ve birbiri ile etkileşime geçmektedir (Wallace&Wolf,2015: 56)‘.

Bu toplumsal sistem, oluşturan bireylerden veya topluluklardan da meydana gelebilmektedir. Örneğin, boşanmış bireylerden veya tek ebeveyn bireylerin üye olduğu topluluklar, herhangi bir sivil toplum örgütü olabilmektedir. Parsons'un toplumsal sistem olarak ifade ettiği kültürde, bireyler üstlendiği toplumsal roller doğrultusunda birbirleriyle etkileşime geçmektedir.

‘Parsons, sosyalleşme kavramı, toplumsal sistemlerin birbiriyle ilişkisini açıklamaktadır. Bireylerin nasıl sosyalleştiğini ise şöyle açıklamaktadır: Bireyler içinde bulunduğu kültürün değerini içselleştirerek sosyalleşmektedir. Diğer bir deyişle, toplum içindeki diğer aktörlerden kendilerinden ne beklendiğini öğrenerek kültürel sistemin toplumsal değerlerini kendi değeri yapmaktadır. Böylelikle, rol beklentilerini öğrenerek toplumun tam üyeleri haline gelmektedir (Wallace&Wolf, 2015: 57)‘. Bu çalışmada da tek ebeveyn bireylere karşı toplumsal rol beklentileri, tek ebeveyn bireylere yönelik toplumsal bakış açısı anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, Türk kültürü ve Türk aile yapısındaki tek ebeveyn bireylerin nasıl sosyalleştiği ve etkileşime geçtikleri tek ebeveyn olmayan bireyler yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Toplumdan çoğunlukla dışlanan ve ötekileştirilen tek ebeveyn bireylerin toplumsal kültürle nasıl etkileşime geçtiği ve var olan kültürün tek ebeveyn bireylere yönelik tutumu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Tek ebeveyn bireyler, toplumda küçük bir grubu oluşturmaktadır. Peki, toplum tek ebeveyn bireyleri dışlamakta mıdır? Toplumun tek ebeveyn bireylerle sosyal ilişkileri bağlamında algısı nasıldır? Tek ebeveyn ailelerin toplumda nasıl damgalanmaktadır? Sorularına cevap aranmaya çalışılmaktadır. Tek ebeveynlik ataerkil ve muhafazakâr toplumlarda damgalama etkeni olabilmektedir. Goffman'ın ifade ettiği gibi (2014: 30-31) damgalı birey itibarsızlaştırılmış veya itibarsızlaştırılma ihtimali bulunan durumu tecrübe etmektedir. Toplum, tek ebeveyn bireylere ön yargılı yaklaşabilmektedir. Boşanmış tek ebeveyne yaftalayıcı ifadeler kullanmakta kullanmasa bile böyle bir eğilime sürüklenebilmektedir. Ayrıca, bekâr bireyin evlilik yapmadan alternatif yöntemlerle çocuk sahibi olmasına olumsuz bakabilmektedir. Bu durumlar damgalamanın yansıması olduğu ataerkilliğin tezahürüdür. *‘Ataerkillik, kadınların erkeklere hizmet etmesine ve bu hizmet etme rolünü kabul etmeye şartlandıran erkek egemenliği ideolojisidir (Donovan, 2013: 273-274)‘.* Oysa radikal feminizm bunlara karşı çıkar. Radikal feminizm, evlilik kurumuna karşı protest tutum sergileyerek, kadının ezildiği bir kurum olduğunu vurgulamaktadır (Öztürk, 2011: 94). Bu haliyle radikal feminizm kadın özgürlüğünü ön plana çıkarmaktadır. Günümüz toplumunda böyle bir özgürlük planı ötekileştirilme ile sonuçlanabilmektedir. Bu çalışmada günümüz toplumunda böyle düşünce yapısına sahip bireylerin kabul görülüp görülmediği araştırılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amaç ve önemi, veri toplama tekniği, analiz ve bulgular kısmı yer almaktadır.

3.1. Amaç ve Önem

Bu çalışma toplumda tek ebeveynli ailelere yönelik algının ölçülmesine yönelik bir çalışma olup tek ebeveyn ailelere yönelik toplumun bakış açısını ve algısını ortaya koymaktır. Katılımcıların tek ebeveynli ailelere yönelik tutumları analiz edilerek toplum genelindeki algıya ulaşılmaya

çalışılmıştır. Bu çalışma aile yapısındaki değişmeyi ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. Veri Analiz Yöntemleri

Bu kapsamda google forms internet sitesi aracılığıyla rastgele 523 kişiye anket uygulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara 21 soru yöneltilmiştir. Sorular beşli likert tipinde olup ‘‘hiç katılmıyorum’’ ‘‘katılmıyorum’’ ‘‘kararsızım’’ ‘‘katılıyorum’’ ‘‘tamamen katılıyorum’’ şeklinde seçeneklidir. Çalışmada, demografik veriler için frekans analizi yapılarak ki-kare analiz ile değişkenlerin kendi içlerinde anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Frekans Analizi

Çalışmanın güvenilirlik değerlerine bakıldığında Cronbach’s Alpha değerinin % 86,4 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, 7.8.10.13.15.17. ve 21.sorular veriler analiz edilmeden önce anlamları gereği ters kodlanmıştır.

Çalışmaya katılanların cinsiyeti şöyledir; %57,6’sı kadın iken %42,4’ü erkektir. Katılımcıların medeni durum oranları ise şöyledir; %29,9’u bekâr, % 61,5’i evli, % 7,2’si eşinden ayrılmış, %1,4’ü eşi vefat etmiştir. Biyolojik çocuğu olup olmayanlar arasındaki dağılım ise şöyledir; %52,5’inin biyolojik çocuğu varken %47,5’inin biyolojik çocuğu yoktur. Katılımcıların gelir durumu ise şöyledir; Asgari ücret (2.800 TL ve altı) geliri olanların oranı %14,5, 2.801 – 5.000 TL arası geliri olanların oranı %6,6, 5.001 – 7.000 TL arası geliri olanların oranı %36,3’tür. 7.001 – 9.000 TL arası geliri olanların oranı iken %17,8, 9.001 TL ve üstü geliri olanların oranı ise %24,8’dir. Katılımcıların eğitim durumu ise şöyledir: İlköğretim Mezunu olan katılımcıların oranı %2,7, Lise mezunu olan katılımcıların oranı %18,0’dır. Lisans mezunu olan katılımcıların oranı %56,6 iken Lisansüstü mezunu olan katılımcıların oranı %22,7’dir. Meslek durumuna göre dağılım ise şöyledir; Emekli katılımcıların oranı %1,0 iken esnaf katılımcıların oranı %1,6’dır. Ev hanımı katılımcıların oranı %6,1 iken işçi katılımcıların oranı ise %16,6’dır. İşsiz katılımcıların oranı ise %3,3 iken memur katılımcıların oranı %48,4’tür. Öğrenci katılımcıların oranı %5,5 iken özel sektör katılımcıların oranı %17,4’tür. Katılımcıların yaş grubu şöyledir; 18-28 arası yaş grubundaki katılımcıların oranı % 22,3 iken 29-39 arası yaş grubundaki katılımcıların oranı % 49,8’dir. 40-50 yaş grubun arası katılımcıların oranı %20,5 iken, 51-61 yaş grubu arasındaki katılımcıların oranı %6,4, 62 yaş üstü katılımcıların oranı %1,0’dır.

Tablo 1: Demografik verilerin Frekans analizi

		Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz	Kadın	281	57,6
	Erkek	207	42,4
Medeni Durumunuz	Bekâr	146	29,9
	Evli	300	61,5
	Eşinden ayrılmış	35	7,2
	Eşi vefat etmiş	7	1,4
Biyolojik çocuğunuz var mı?	Evet	256	52,5
	Hayır	232	47,5
Geliriniz	Asgari ücret (2.800 TL ve altı)	71	14,5
	2.801 – 5.000 TL	32	6,6
	5.001 – 7.000 TL	177	36,3
	7.001 – 9.000 TL	87	17,8
	9.001 TL ve üstü	121	24,8
Eğitim Durumunuz	İlköğretim Mezunu	13	2,7
	Lise mezunu	88	18,0
	Lisans mezunu	276	56,6
	Lisansüstü mezunu	111	22,7
Mesleğiniz	Emekli	5	1,0
	Esnaf	8	1,6
	Ev hanımı	30	6,1
	İşçi	81	16,6
	İşsiz	16	3,3
	Memur	236	48,4
	Öğrenci	27	5,5
	Özel Sektör	85	17,4
Yaşınız	18-28	109	22,3
	29-39	243	49,8
	40-50	100	20,5
	51-61	31	6,4
	62+	5	1,0

4.2.Ki-kare Analizi

Demografik veriler ile elde edilen boyutlar arasında yapılan çapraz tablo analizlerinde aşağıdaki yüzdeler elde edilmiştir. Tabloların daha kolay okunması ve yorumlanması için ‘hiç katılmıyorum ve katılmıyorum’ değerleri toplanarak tek bir hücrede ele alınmış, ‘katılıyorum ve tamamen katılıyorum’ değerleri için de aynı değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 2: Cinsiyet değişkeni ile etiketleme, sosyal yeterlilik, ideal tipleştirme, toplumsal kabul ve gizil arzu faktörleri arasındaki çapraz tablo

Cinsiyet Çapraz Tablo		boyut 1	boyut 2	boyut 3	boyut 4	boyut 5
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Kadın	katılmıyorum	10,3	17,4	28,5	0,4	40,9
	Kararsızım	44,1	35,9	33,8	7,1	41,6
	katılıyorum	45,6	46,6	37,7	92,3	17,4
Erkek	katılmıyorum	17,8	29,5	40,1	1,4	32,9
	Kararsızım	47,3	42,5	40,1	16,4	53,1
	katılıyorum	34,8	28	19,8	82,1	15,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere, birinci boyut olan etiketleme boyutuna bakıldığında kadınların toplam % 45,6’sı tek ebeveynli ailelerin sosyal çevre tarafından kendilerinin ve çocuklarının etiketlenmesiyle ilgili görüşlere katıldıklarını ifade etmiştir. Erkeklerde ise bu oran % 34,8’dir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,000’dır. Yani bu değer 0,05’ten küçük olduğu için tek ebeveynli ailelerin karşılaşması muhtemel zorluklara dair erkeklerin görüşleri ile kadınların görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır denilebilir. Söz konusu tablonun Ki-Kare değeri 46,677 olarak bulunmuştur. İkinci boyut olan sosyal yeterlilik boyutuna bakıldığında ise kadınların % 46,6’sı tek ebeveynli bireylerin sosyo-ekonomik açıdan kendilerine yeterli geldiğine ilişkin ifadeye katıldıklarını ifade etmiştir. Erkeklerde ise bu oran % 28’dir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,001’dir. Tek ebeveyn bireylerin sosyal yeterlilik açısından kendisine yeterli olduğuna yönelik görüşlerde kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark vardır denilebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 19,867 olarak bulunmuştur. Üçüncü boyut olan ideal tipleştirme boyutuna bakıldığında kadınların % 37,7’si bekâr birinin çocuk sahibi olmasına katılırken erkeklerin %19,8’i bu görüşe katılmaktadır. Yapılan Ki-kare analizinde Asymp. Sig.değeri 0,000’dır. Tek ebeveyn bireylerin tıbbi ve evlat edinme ve koruyucu aile olma gibi toplumsal yöntemlerle çocuk sahibi olmasına yönelik ideal tipleştirmeye dair görüşlerde kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 23,175 olarak bulunmuştur. Dördüncü boyut olan toplumsal kabul faktöründe ise kadınların % 92,3’ü tek ebeveynli ailelerin toplum tarafından kabul edildiğine yönelik görüşlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Erkeklerde ise bu oran %82,1’dir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,000’dır. Tek ebeveynli ailelere yönelik toplumsal kabul oranının kadınlar ve erkekler arasında anlamlı fark olduğu ifade edilebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 26,473 olarak bulunmuştur. Beşinci boyut olan gizil arzu faktöründe kadınların %17,4’ü tek ebeveynli ailelerin çift ebeveynli ailelere göre daha özgür ve mutlu olduklarını düşünmektedir. Erkekler de ise bu görüşe katılanların oranı % 15,9’dur. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. değeri 0,138’dir. Böylece cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı söylenebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 6,966 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Medeni durum değişkeni ile etiketleme, sosyal yeterlilik, ideal tiplendirme, toplumsal kabul ve gizil arzu faktörleri arasındaki çapraz tablo

Medeni Durum Çapraz Tablo		boyut 1	boyut 2	boyut 3	boyut 4	boyut 5
		%	%	%	%	%
Bekâr	katılmıyorum	11	19,2	19,1	0	37
	kararsızım	48,6	35,6	35,6	5,5	45,2
	katılıyorum	40,5	45,2	45,3	94,5	17,8
Evli	katılmıyorum	23	25,6	42,7	1,3	39,4
	kararsızım	50,7	41,3	36	15	50,3
	katılıyorum	26,3	33	21,3	83,6	10,4
eşinden ayrılmış	katılmıyorum	5,7	8,6	17,2	0	25,7
	kararsızım	17,1	34,3	42,9	2,9	20
	katılıyorum	77,1	57,1	40	97,2	54,3
eşi vefat etmiş	katılmıyorum	0	28,6	14,3	0	28,6
	Kararsızım	28,6	14,3	42,9	0	42,9
	Katılıyorum	71,4	57,1	42,9	100	28,6

Tablo 3’de görüldüğü üzere, bekârlarda birinci boyut olan etiketleme boyutuna bakıldığında %40,5’inin tek ebeveynli ailelerin sosyal çevre tarafından kendilerinin ve çocuklarının etiketlenmesiyle ilgili görüşlere katıldıklarını ifade etmiştir. Evlilerde ise bu oran % 26,3’tür. Eşinden ayrılmış olanlarda bu oran %77,1 iken eşi vefat etmişlerde oran % 71,4’tür. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,000’dır. Yani bu değer 0,05’ten küçük olduğu için tek ebeveynli ailelerin karşılaşması muhtemel zorluklara dair medeni durum arasında anlamlı fark vardır denilebilir. Söz konusu tablonun Ki-Kare değeri 53,026 olarak bulunmuştur. İkinci boyut olan sosyal yeterlilik boyutuna bakıldığında ise bekârların % 45,2’si tek ebeveynli bireylerin sosyo-ekonomik açıdan kendilerine yeterli geldiğine ilişkin ifadeye katıldıklarını ifade etmiştir. Evlilerde ise bu oran %33, eşinden ayrılmış olan bireylerde %57,1, eşi vefat etmiş olanlarda da %57,1’dir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. değeri 0,023’tür. Tek ebeveyn bireylerin sosyal yeterlik açısından kendisine yeterli olduğuna yönelik görüşlerde medeni durum arasında anlamlı fark olmadığı ifade edilebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 23,632 olarak bulunmuştur. Üçüncü boyut olan ideal tiplendirme boyutuna bakıldığında bekârların % 45,3’ü bekâr birinin çocuk sahibi olmasına katılırken evlilerin %21,3’ü bu görüşe katılmaktadır. Eşinden ayrılmışların %40’i, eşi vefat etmiş olanların ise % 42,9’unun bu görüşe katıldığı gözlemlenmiştir. Yapılan Ki-kare analizinde Asymp. Sig.değeri 0,000’dır. Tek ebeveyn bireylerin tıbbi ve toplumsal yöntemlerle çocuk sahibi olmasına yönelik ideal tiplendirmeye yönelik görüşlerde medeni durum arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 48,703 olarak bulunmuştur. Dördüncü boyut olan toplumsal kabul faktöründe ise bekârların %94,5’in evlilerin %83,6’sının eşinden ayrılmış olanların % 97,2’sinin eşi vefat etmiş olanların %100’ünün tek ebeveynli ailelerin toplum tarafından kabul edildiğine yönelik görüşlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,000’dır. Tek ebeveynli ailelere yönelik toplumsal kabul oranının medeni durum arasında anlamlı fark olduğu ifade edilebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 32, 286 olarak bulunmuştur. Beşinci boyut olan gizil arzu faktöründe bekârların %17,8’i evlilerin %10,4’ü,

eşinden ayrılmış olanların % 54,3'ü, eşi vefat etmiş olanların ise %28,6'sı tek ebeveynli ailelerin çift ebeveynli ailelere göre daha özgür ve mutlu olduğu düşünülmektedir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. değeri 0,000'dır. Buna göre değer 0,05'ten küçük olduğu için medeni duruma göre anlamlı fark olduğu söylenebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 49,698 olarak bulunmuştur.

Tablo 4: Yaş değişkeni ile etiketleme, sosyal yeterlilik, ideal tiplendirme, toplumsal kabul ve gizil arzu faktörleri arasındaki çapraz tablo

Yaş Göre Çapraz Tablo		boyut 1	boyut 2	boyut 3	boyut 4	boyut 5
		%	%	%	%	%
18-28	Katılmıyorum	12,8	18,4	23	0,9	29,4
	Kararsızım	41,3	29,4	30,3	3,7	50,5
	Katılıyorum	45,8	52,3	46,8	95,5	20,2
29-39	Katılmıyorum	18,9	22,2	34,6	0,8	42,3
	Kararsızım	49,8	42,8	40,7	13,6	42
	Katılıyorum	31,2	34,9	24,7	85,6	15,6
40-50	Katılmıyorum	18	27	41	0	30
	Kararsızım	48	40	33,0	9	56
	Katılıyorum	34	33	26,0	91	14
51-61	Katılmıyorum	22,6	25,8	42	3,2	48,4
	Kararsızım	48,4	38,7	29	22,6	38,7
	Katılıyorum	29	35,5	29	74,2	12,9
62+	Katılmıyorum	40	20	0	0	60
	Kararsızım	40	20	80	20,0	40
	Katılıyorum	20	60	20	80,0	0

Tablo 4'de görüldüğü üzere, birinci boyut olan etiketleme boyutuna bakıldığında 18-28 yaş grubundaki bireylerin %45,8'inin, 29-39 yaş grubundaki bireylerin %31,2'sinin, 40-50 yaş grubundaki bireylerin % 34'ünün tek ebeveynli ailelerin sosyal çevre tarafından kendilerinin ve çocuklarının etiketlenmesiyle ilgili görüşlere katıldıklarını ifade etmiştir. 51-61 yaş grubundaki bireylerin % 29 iken 62 yaş üstü bireylerde ise bu durum %20'dir. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,640'dır . Yani bu değer 0,05'ten büyük olduğu için tek ebeveynli ailelerin karşılaşması muhtemel zorluklara dair kuşaklar arasında anlamlı fark yoktur denilebilir. Söz konusu tablonun Ki-Kare değeri 13,450 olarak bulunmuştur. İkinci boyut olan sosyal yeterlilik boyutuna bakıldığında ise 18-28 yaş grubundaki bireylerin %52,3'ünün, 29-39 yaş grubundaki bireylerin %34,9'unun, 40-50 yaş grubundaki bireylerin % 33'ünün tek ebeveynli ailelerin sosyal yeterlilik açısından kendilerine yeterli geldiği ile ilgili görüşlere katıldıklarını ifade etmiştir. Bu durum, 51-61 yaş grubundaki bireylerde % 35,5 iken 62 yaş üstü bireylerde ise bu durum %60'dır. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,088'dir. Tek ebeveynli bireylerin sosyal yeterlilik açısından kendisine yeterli olduğuna yönelik görüşlerde kuşaklar arasında fark olmadığı ifade edilebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 24,085 olarak bulunmuştur. Üçüncü boyut olan ideal tiplendirme boyutuna bakıldığında 18-28 yaş grubundaki

bireylerin %46,8'i, 29-39 yaş grubundaki bireylerin %24,7'si, 40-50 yaş grubundaki bireylerin % 26,0'ı bu görüşlere katılmaktadır. 51-61 yaş grubundaki bireylerde bu durum % 29 iken 62 yaş üstü bireylerde ise bu durum %20'dir. Yapılan Ki-kare analizinde Asymp. Sig.değeri , 003'tür. Tek ebeveyn bireylerin tıbbi ve toplumsal yöntemlerle çocuk sahibi olmasına yönelik ideal tiplendirmeye yönelik görüşlerde kuşaklar arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir. Söz konusu tablonun Ki-kare değeri ise 35,731 olarak bulunmuştur. Dördüncü boyut olan toplumsal kabul faktöründe ise 18-28 yaş grubundaki bireylerin %95,5'i, 29-39 yaş grubundaki bireylerin %85,6'sı, 40-50 yaş grubundaki bireylerin % 91'i bu görüşlere katılmaktadır. 51-61 yaş grubundaki bireyler için % 74,2 iken 62 yaş üstü bireylerde ise bu durum %80,0'dır. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. Değeri 0,001'dir. Tek ebeveynli ailelere yönelik toplumsal kabul oranının kuşaklar arasında fark olduğu ifade edilebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 33,072 olarak bulunmuştur. Beşinci boyut olan gizil arzu faktöründe 18-28 yaş grubundaki bireylerin %20,2'si, 29-39 yaş grubundaki bireylerin %15,6'sı, 40-50 yaş grubundaki bireylerin % 14'ü tek ebeveynli ailelerin çift ebeveynli ailelere göre daha özgür ve mutlu olduğu düşünülmektedir. Bu görüşe katılan 51-61 yaş grubundaki bireyler için durum % 12,9 iken 62 yaş üstü bireylerde ise bu durum %0'dır. Yapılan ki-kare analizinde Asymp. Sig. değeri 0,056'dır. Buna göre kuşaklar arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir. Söz konusu tablonun ki-kare değeri ise 25,877 olarak bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada tek ebeveynli ailelere yönelik toplumsal algı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için 21 soruluk beşli likert soru yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde demografik verilerin frekans tablosu yapılmış, çapraz tablo ve ki kare analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerde katılımcıların tek ebeveynli ailelere yönelik algısında demografik bilgiler ışığında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada, cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenleri açısından tek ebeveynli bireylere yönelik toplumsal algının anlamlı düzeyde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Böylece, toplumsal yapımız içerisinde tek ebeveynli bireylere yönelik cinsiyetlerde, kuşaklararası ve medeni durum açısından toplumsal bakış açısında değişme görülmektedir. Ayrıca, aynı çalışma soru içeriği zenginleştirilip daha geniş kitle ile yeniden ölçüm yapılacaktır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda konunun toplumsal cinsiyet teorisi ve konunun çocuğu ilgilendiren yönleriyle değerlendirmekte fayda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ana Babalık Kuram ve Araştırma (2017) der. Melike Sayıl, Bilge Selçuk. KÜY: İstanbul
- Aslan, K. (2002) Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar, Ege Eğitim Dergisi 2002 (1), 2: 25-33
- Badinter, E. (2017) Kadınlık mı Annelik mi, İstanbul: İletişim
- Can, Y. (2000) Koruyucu Aile Uygulaması Ankara örneği, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

- Canatan,K., Yıldırım, E. (2011) Aile Sosyolojisi, İstanbul: Açılım Kitap
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017 yılı Haber Bülteni (2017) Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- Giddens, A (2005) Sosyoloji, haz. Cemal Güzel, Ankara: Ayraç Yayınevi
- Goffman, E. (2014) Damga, Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar. Ankara: Heretik Yayıncılık
- Goldstein, R (2013) Ana babalık sanatı, (çev.NihalÖnol), İstanbul: Özgür Yayınevi
- Gökçe, B. (2004) Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar, Ankara: Savaş Yayınevi
- Gür, Ç. (2017) Çocuk eğitiminde Önemli Noktalar, Ankara: Anı Yayıncılık
- Hız, Ö. (2018) Türkiye'de çocuk refahı kapsamında Denizli İli Örneği, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya
- Kabaklı, Ç.L. (2003) Türk Ailesinde Karar Mekanizmaları ve Kadının Rolü, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sakarya
- Leman, E. (2014) Türkiye'de Sosyal Politika ve Koruyucu Aile Modeli, Sosyo-ekonomi dergisi, 2014-2
- Macionis, J.J.(2015) Sosyoloji, Ankara: Nobel Yayınevi Sistemik Aile Sosyolojisi (2013) ed. Mustafa Aydın, Konya: Çizgi Kitapevi
- Nihat, N. (1999),Sistemik Sosyoloji Açısından Ziya Gökalp, Ankara: Kültür Bakanlığı
- Özbesler, C. (2009) Koruyucu Aile Hizmetlerinde Değerlendirme Süreci, Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt: 4 Sayı: 16 Ocak-Şubat-Mart 2009
- Sayıl, M., Selçuk, B. (2017) Ana Babalık Kuram ve Araştırma, Koç Üniversitesi Yayınları: İstanbul
- Sayın, Ö. (2020) Aile Sosyolojisi. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Sistemik Aile Sosyolojisi (2013) (ed. Mustafa Aydın) Çizgi Kitapevi: Konya
- Tek Ebeveynli Aileler (2011) Aile Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları: Ankara
- Wallace, R.A, Wolf, A. (2015) Çağdaş Sosyoloji Teorileri (çev. Leyla Elburuz, M.Rami Ayas), Ankara: Doğu-Batı yayınları
- Yörükoğlu, A. (2007) Değişen Toplumda Aile ve Çocuk. İstanbul: Özgür Yayınları
- <http://www.oecd.org/social/family/database.htm> Erişim Tarihi: 07.02.2021



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

The Effect of Covid-19 Fear on the Internet Banking and Mobile
Banking Usage Experiences of the Baby Boomers Generation (Berrin

Arzu Eren)

The Effect of Covid-19 Fear on the Internet Banking and Mobile Banking Usage Experiences of the Baby Boomers Generation

Berrin Arzu Eren

Asst.Prof., Ufuk University, Vocational School-

E-mail: berrinarzu.eren@ufuk.edu.tr - ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0839-5302>

Abstract

This study, it is aimed to reveal the internet banking/mobile banking usage behavior in the pandemic of the Baby Boomers generation, whose technology adoption and usage level is relatively poor compared to other generations, on the axis of customer experience and Covid-19. For this purpose, the data collected from 176 participants with convenience sampling method was analyzed using Structural Equation Model. The results of the study show that as the positive perceptions of Baby Boomers generation customers about their internet banking/mobile banking experience increased, their trust in the bank also increased; similarly, the higher the trust of the customers in the bank where they use this service, the higher their commitment to the bank. While the study results do not reflect a direct relationship between customer experience and customer commitment, it shows that these customers' Covid-19 fear during the pandemic strengthens the relationship between experience and trust and experience and commitment.

Keywords: Baby Boomers Generation, Customer Experience, Customer Trust, Customer Commitment, Covid-19 Fear.

JEL Classification: G21, M31, M39, O31.

Öz – Covid-19 Korkusunun Baby Boomers Kuşağının İnternet Bankacılığı ve Mobil Bankacılık Kullanım Deneyimine Etkisi

Özet

Çalışmada diğer kuşaklara göre teknoloji benimseme ve kullanma düzeyi görece daha zayıf olan Baby Boomers kuşağının pandemi sürecinde internet bankacılığı/mobil bankacılık kullanım davranışının müşteri deneyimi ve Covid-19 ekseninde ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kolayda örnekleme yöntemi ile 176 katılımcıdan toplanan veri Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları Baby Boomers kuşağı müşterilerin internet bankacılığı/mobil bankacılık deneyimine ilişkin olumlu algıları arttıkça, bankaya olan güvenlerinin de arttığını ve bu hizmeti kullandıkları bankaya olan güvenleri ne kadar yüksekse, bankaya bağlılıklarının da o oranda yüksek olacağına işaret etmektedir. Çalışmada müşteri deneyimi ile müşteri bağlılığı arasında direkt bir ilişki bulgusu olmamasına rağmen, sonuçlar bu müşterilerin pandemi sürecinde Covid-19'a yakalanma korkusunun, deneyim ile güven ve deneyim ile bağlılık arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Baby Boomers Kuşağı, Müşteri Deneyimi, Müşteri Güveni, Müşteri Bağlılığı, Covid-19 Korkusu.

JEL Sınıflandırması: G21, M31, M39, O31.

1. Introduction

Individuals are scientifically examined in certain generations, starting with the age groups born after the Second World War, based on the basic values, experiences, and expectations they had in the period they lived (Norum, 2003). The Baby Boomers generation is also the first to be at the beginning of these birth generations (individuals born in 1946-1964) and have better-living conditions (and know that they live better) in terms of income and consumption levels than previous generations (Roberts, 2012). The Baby Boomers generation is an idealist and individualist generation and is considered as a consumer group that shows product and brand loyalty and likes to spend in terms of purchasing habits (Johnson and Moore, 2001). Generation X (born in 1965-1976), which follows the Baby Boomers generation, are pessimistic and are skeptical consumers, while Generation Y (born in 1977) is composed of individuals who have a positive perspective, care about globalism and give importance to the visual image of the products. (Norum, 2003). At this point, the Baby Boomers generation has significant differences from the X and Y generations that came to the world after it, both in terms of consumer behavior and technology use tendencies and behaviors (Johnson and Moore, 2001).

In the current century, electronic services have caused the transformation of human-human interaction into human-machine interaction by providing self-service by nature (Hoffman, Novak, et al., 1999). In the global sense, the banking sector continues to digitalize by rapidly advancing in electronic service delivery with the effect of technology. In addition, the competitive conditions of banks force banks to motivate their customers to adopt digital banking, especially internet banking and mobile banking products (Alalwan, Diwiwedi, et al., 2016). More and more individuals are participating in the digital transformation of banks with internet banking and mobile banking applications which allow financial transactions to be made without branches thanks to the Internet. Today, although bank branches continue to actively provide services, the number of customers benefiting from digital banking services is also increasing due to time and space limitations, personalized service purchasing, and transaction fees (San-Martín, Prodanova, et al., 2015). The level of ownership and usage of internet banking/mobile banking services continues to increase day by day. The expectations that the number of active internet banking/mobile banking users will reach 3.4 billion people in the world by 2024 and 94% of the customers who own internet banking/mobile banking products will use at least once a month in 2020 are considered as important signs of future growth (Mitic, 2021). However, it is known that customers using internet banking/mobile banking in the world during the pandemic process increased from 47% to 57% (Finextra, 2020). Similarly, the Türkiye Bankalar Birliği-TBB (Banks Association of Turkey)'s September 2019-September 2020 period report shows that the number of individuals using internet banking/mobile banking actively from 42.6 million people to 52.6 million people, there is a 23% increase (TBB, 2020). When internet banking/mobile banking usage levels are examined in the age range in the same period, it is seen that individuals over the age of 56 have reached the highest rate of increase (30%) compared to other age groups (TBB, 2020). These statistics are considered as a sign that the Covid-19 pandemic process has also caused significant changes in the internet banking/mobile banking usage levels of consumers. Therefore, it is a must for banks to have a command of the expectations and past experiences of digitally powered consumers for sustainable success performance (Alavi and Ahuja, 2016). In this context, the aim of the study is to reveal the internet banking/mobile banking usage behavior in the pandemic process of the Baby Boomers generation, whose technology usage level is relatively weak compared to other

generations, on the axis of customer experience and Covid-19. In line with this purpose, the first part of the study includes the literature about customer trust, customer commitment, and customer experience, and the research model and hypotheses developed in this direction. In the continuation of the study, while the research method and research findings are located. In the last section, there are results, limitations, and suggestions for future studies.

2. Conceptual Framework and Hypotheses Development

2.1. Customer Experience on Mobile Platforms

What consumers really want from the business are not products, but satisfying experiences (Abbott, 1955). Customer experience is a set of experiences that take place in physical, cognitive, emotional, and sensory dimensions based on the interaction between the customer and the product or the business, and lead to individual reactions (Gentile, Spiller, et al., 2007). Mobile customer experience, on the other hand, reveals the psychological state that emerges as a subjective reaction to mobile services (Rose, Clark, et al., 2012). In order to support businesses to establish and maintain long-term relationships with their customers and contribute to the sustainable success of their sales performance by creating positive customer behaviors, the marketing discipline focuses on a customer-oriented and experiential perspective in mobile service delivery as well as in face-to-face service delivery (Lemon and Verhoef, 2016). As in other fields, developing customer-oriented strategies in financial services and providing a positive and personalized customer experience is considered a key concept for financial businesses to achieve their success goals (Klaus and Maklan, 2013).

When the concept of customer experience is investigated in the context of mobile banking, it is seen that customer trust and customer commitment are tried to be explained in the axis of customer experience (Rajaobelina, Brun, et al., 2018). However, it draws attention that there is a similar structure in practice. When analyzed banks' information about digital banking it is seen that they have accepted digital banking as a key strategic initiative and placed customer experience at the heart of this strategy (Garanti BBVA, Yapı Kredi Bankası, Türkiye İş Bankası).

2.2. Customer Trust

Trust is defined as the desire to believe in a change partner that an individual believes in (Moorman, Deshpande, et al., 1993). In this definition, the willingness of the individual or the party is the critical point. Moorman et al. (1993) state that trust will be limited if the parties are not willing to believe in this relationship. Trust in digital platforms is about the vulnerability of individuals who make transactions, and becomes a more needed concept due to the distant nature of the relationship with the service provider.

When the literature is examined, it is seen that trust is conceptualized in three dimensions: competence, integrity, and benevolence (McKnight, Choudhury, et al., 2002). Competence, in the exchange relationship, the change partner's ability, skills, and ability to perform the expected performance of him/her; integrity, the fulfillment of given promises and obligations; on the other hand, benevolence is related to the perception that one of the parties values the other party and will take care of their interests in the exchange relationship (Gefen, 2002). However, although customer trust is conceptualized in different dimensions in the literature, it has been empirically proven that customer trust is integrated and inseparable in these three dimensions

(Bhattacharjee, 2002). In this context, in this study, trust is handled in an integrated manner with three dimensions.

The concept of trust, which gains importance in many economic and social transactions due to the need for individuals to know the environment they live in, to know what, when, why, and how to behave, is one of the most basic concepts in digital platforms (Gefen, Karahanna, et al., 2003). Positive experiences of customers with the business are effective in establishing trust between the parties (Adhikari and Bhattacharya, 2016). However, researches indicate that the positive experiences of the customer in the relationship between the customer and the service provider help the customer to trust the business (Ha, 2004). There are three important core values, especially in digital banking, for the customer experience to be considered positive. The first of these is that the customer and the bank share common values and ensure the confidentiality and security of both personal information and transactions of the customer (Hoffman et al., 1999). The second core value is the ability of the customer to communicate with the bank when necessary and minimizing possible risks. Human-machine communication, or at least the belief that the electronic system has social entity characteristics, is critical to establishing online customer trust (Gefen and Straub, 2001). Finally, the integrity of the bank with the digital service channel and the bank's fulfillment of its obligations in this context depends on the scope of regulatory control, which is an important determinant of customer trust in online banking (Lee and Turban, 2001). In a customer experience where customer information is not secure, where trading involves significant risks, where the bank cannot be contacted when needed, and the bank is far from fulfilling its legal obligations, the customer cannot be expected to develop trust in the bank. In this context, based on the relevant literature, the following hypothesis is suggested:

H₁. *As the positive perceptions of customers in the Baby Boomer generation about their internet banking/mobile banking experience increase, their trust in the relevant bank also increases.*

2.3. Customer Commitment

Commitment is a change partner who believes that an ongoing relationship should offer maximum effort for its continuity in the future and is willing and striving for it (Morgan and Hunt, 1994). Customer commitment is defined as the desire of a customer to maintain the relationship in a way that guarantees maximum effort to maintain a valuable relationship (Moorman, Zaltman, et al., 1992). Commitment to the business, product, or brand is an important strategic tool in reducing the customer's sensitivity to the marketing efforts of competitors' or the opportunities they offer (Story and Hess, 2010). When the literature is examined, it is seen that the customer's commitment to a business, product, or brand is examined in three main dimensions as emotional commitment, computational commitment, and normative commitment. Emotional commitment reflects a customer's emotional commitment to a product, business, or brand, while computational commitment reflects a more functional exchange relationship for the customer's own interests (Randall and O'Driscoll, 1997). Normative commitment, on the other hand, reflects the moral obligation (necessity to continue the relationship) felt by the customer to continue the existing relationship (Geykens, Steenkamp, et al., 1996). Past studies (Westbrook and Oliver, 1991; White and Yu, 2005) emphasize the importance of emotional commitment, especially in terms of commitment. Moreover, it is considered that the emotional dimension of commitment is stronger in revealing customers' trust

and commitment to the bank in previous studies in banking literature (Iglesias, Singh, et al, 2018). For these reasons, the emotional dimension of commitment was taken as the basis of the study.

Customer commitment is the attitudinal component of consumer loyalty developed after an experience (Lariviere, Keiningham, et al., 2014). At this point, commitment is the customer attitude that businesses try to influence with the hope of increasing their purchasing behavior, and they are tried to be shaped by the customer experience (Keiningham, Ball, et al., 2017). When the literature is examined, it is seen that the positive effect of customer experience on customer commitment has an important place in theory (Lemon and Verhoef, 2016). Especially the fact that businesses provide value-laden experiences is a factor that contributes to customer commitment (Hollebeek, 2019). In this context, the following hypothesis is proposed:

H₂. *As the positive perceptions of customers in the Baby Boomer generation about their internet banking/mobile banking experience increase, their commitment towards the relevant bank also increases.*

Trust is one of the most important factors in the acceptance of information technologies and technological applications by individuals (Gefen, 2002). Morgan and Hunt (1994) placed trust and relational commitment at the center of successful relationship marketing and they considered trust and relational commitment as the key to promoting the protection of relationship investment among stakeholders, ignoring attractive short-term offers of alternatives, and evaluating relatively risky transactions less risky. Relationships are characterized by trust and it is thought that the higher the trust in the relationship between the parties, the higher the commitment to the relationship (Moorman et al., 1992). However, the direct effect of trust on commitment constitutes the focal point of the commitment and trust theory (Zeithaml, 2000). In banking transactions, the trust of the customer to the bank and the digital banking application is one of the most important factors in shaping the commitment of the customers to the bank and the product (Reichheld and Scheffer, 2000). Trust becomes an even more important factor in customer commitment in areas such as the financial sector where customers have transaction uncertainties and where their knowledge of the transaction is limited to the information provided by the business that offers the product (Flavián, Guinalú, et al., 2006). At this point, the foundation of commitment is based on trust. Based on this information, the following hypothesis is proposed:

H₃. *As the trust of the customers in the Baby Boomer generation to the bank where they use the internet banking/mobile banking service increases, their commitment to the relevant bank also increases.*

2.4.Covid-19 Fear

Most of the researches conducted to explain consumer behavior are positioned on perception, attitude, and motivation (Haq and Abbasi, 2016). However, it is thought that the concept of fear may have important effects on the behavior of consumers. The danger of microbiological contamination and disease causes fear by triggering a physiological alarm that causes conscious anxiety in individuals (Beith-Hallahmi, 2012). COVID-19 process, which forces many individuals in the community to adopt technology for working, maintaining existing or establishing new relationships, participating in education and other routine activities, is to better understand when and where inequalities occur, identify processes to reduce these inequalities,

and theoretically underlines the necessity of updating the understanding (Magsamen-Conrad and Dillon, 2020). Since the day it emerged in 2020, the Covid-19 caused today across the globe 106.5 million cases and the deaths of 2.3 million people, while in Turkey, 2.5 million cases and the deaths of about 27 thousand people (World Health Organization, 2021). In this context, researching the effect of Covid-19 fear on the behavior of individuals in the Baby Boomers generation to use internet/mobile banking constitutes a dimension of the study subject.

Internet banking/mobile banking is technology-based applications offered by banks to their customers, requiring a certain level of technological tools and internet knowledge. On the other hand, the physical condition of the Baby Boomers generation due to age, the decrease in the income level, and scarcity of social interaction due to retirement are the factors that negatively affect the adoption of technology (Wang, Chen, et al., 2017). Studies have drawn attention to the fact that age groups of individuals differ in technology adoption level (Morris and Venkatesh, 2000), and there is a negative relationship between aging and technology compliance (Chung, Park, et al., 2010; Harris, Cox, et al., 2017). However, unlike other age groups or generations, in the internet banking/mobile banking usage of the Baby Boomers generation is the 30% increase, which was not experienced in previous years, is noteworthy. This acceleration in the use of internet banking/mobile banking by the Baby Boomers generation can be considered as an indication that individuals in this age group prefer digital channels instead of using branches in banking transactions against the Covid-19 threat. In this context, it is thought that the fear of Covid-19 has a strengthening role in the relationship between customer experience and customer trust and customer commitment, as well as in the relationship between customer trust and customer commitment. In the light of this information, the following hypotheses are suggested:

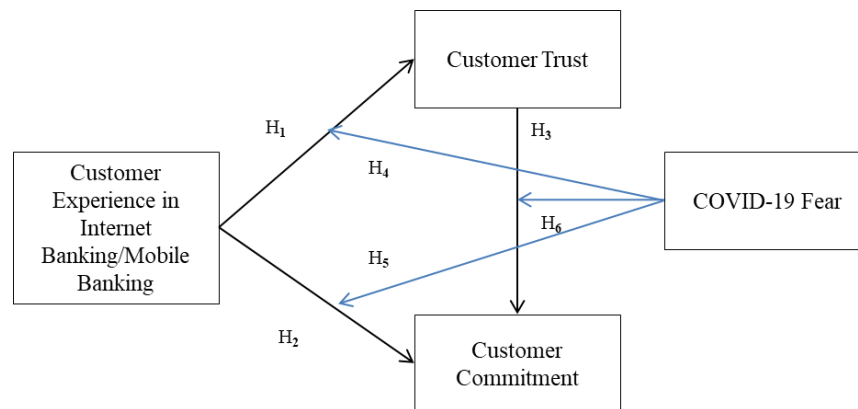
H₄. *Covid-19 fear strengthens the relationship between the internet banking/mobile banking experience of individuals in the Baby Boomers generation and the trust of customers in the bank that provides this service.*

H₅. *Covid-19 fear strengthens the relationship between the internet banking/mobile banking experience of individuals in the Baby Boomers generation and the commitment of customers to the bank that provides this service.*

H₆. *Covid-19 fear strengthens the relationship between trust in the relevant bank and commitment to the bank in the use of internet banking / mobile banking by individuals in the Baby Boomers generation.*

In this context, the research model prepared based on the literature review is as in Figure 1.

Figure 1. Research Model



3. Methodology

3.1. Purpose of the Research

The research aims to reveal the internet banking/mobile banking usage behavior in the axis of customer experience and Covid-19 during the pandemic process of the Baby Boomers generation, whose technology usage level is relatively weak compared to other generations.

3.2. Measures

All of the scale items used in the study were adapted from the literature, whose validity and reliability were previously tested. The customer experience scale (3 items) was obtained from the study of Agarwal and Singh (2018), the trust scale (5 items) from the study of Bhattacharjee (2002), the commitment scale (4 items) from the study of Liang and Chen (2009), and the Covid-19 fear scale (6 items) from Raza, Qazi et al (2020) 's study. The Turkish and English equivalents of the scale items were confirmed by experienced and professional academics in this field.

3.3. Data Collection Method and Sampling

In the study, which is within the scope of quantitative research, a questionnaire was used as a data collection method. When considering the number of internet banking/mobile banking customers, due to the impossibility of reaching the entire universe, a convenience sampling method was used from non-random sampling survey applications. The survey was completed in February 2021, and prior to the survey application, the approval of the Ethics Committee was obtained from the Ufuk University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 10.02.2021 with the decision number 2021/02. The questionnaire consists of two parts. The first part of the questionnaire includes the items of the participants about their internet banking/mobile banking experience, and the second part includes the items about the demographic information of the customers. The items in the questionnaire were measured with 5-point Likert method (1: Strongly disagree, 5: Strongly agree).

The study sample includes Baby Boomers generation participants living in Turkey and experiencing internet banking/mobile banking in the past year. 189 individuals participated in the questionnaire, the questionnaire forms of 13 participants who gave incorrect/incomplete answers in data control were eliminated and the analysis continued with the remaining 176

participants. There are 18 items in the questionnaire. According to Kline (1994), 2-10 times the total number of parameters of the sample is sufficient. At this point, it is known that reaching 36-180 participants is sufficient.

Information for the participants in the Baby Boomers generation participating in the study is shown in Table 1. According to Table 1, 53% of the participants are male, 36.3% are college graduates, and 48% have been using internet banking/mobile banking for 1-3 years. While 53.4% of the participants used internet banking/mobile banking once a week before the pandemic, it is seen that this number reached 72.6% during the pandemic. Similarly, 73% of the participants had a history of trading at the branch before the pandemic, while only 12% of the participants made a transaction at the branch at least once during the pandemic period.

Table 1. Sample Characteristics (n=176)

Gender	Education		Transaction via bank branch (before pandemic)					
	f	%	F	%			f	%
Female	83	47.0	Primary	10	5.7	Yes	128	73
Male	93	53.0	High school	45	25.6	No	48	27
			Junior college	64	36.3	Transaction via bank branch (since from pandemic)		
			Undergraduate	38	21.6	Yes	21	12
			Master's/PhD	19	10.8	No	155	88

Usage time	Usage before pandemic				Usage in pandemic			
	f	%	F	%			f	%
0-1 year	14	8.0	Never	32	18.2	One time in a week	128	72.6
1-3 years	85	48.3	One time in a week	94	53.4	One time in 15 days	32	18.2
3-5 years	41	23.3	One time in 15 days	40	22.8	One time in a month	14	8.0
over 5 years	36	20.4	One time in a month	8	4.4	One time in 3 months	2	1.2
			One time in 3 months	2	1.2			

4. Findings and Discussion

4.1. Explanatory and Confirmatory Factor Analysis

The analysis of the research was first started by checking whether the data is within the normal distribution criteria; after confirming the assumption of normality by analyzing the skewness and kurtosis coefficients, it was decided that the data was suitable for Explanatory Factor Analysis (EFA). As a result of EFA, it was concluded that there is a single factor structure for each scale and the total variance explained for each scale was above 0.50 and the factor loads of the variables were higher than 0.60.

After EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to the data and the measurement model consisting of 4 latent variables and 18 indicators were evaluated. Fit indexes were examined to check the fit of the research model to the data. NFI (0.931) and SRMR (0.067) values show the acceptable fit of the model (Kline, 1998). In this way, it is thought that the data support the model.

For the reliability and convergent validity of the scales within the scope of CFA, Cronbach α , explained mean-variance (AVE), and composite reliability (CR) values were examined and the relevant values are shown in Table 2. According to Table 2, the reliability of the scales is between 0.857 and 0.947, and these values are important evidence that composite reliability is

provided (Hair, Hult, et al., 2014) and indicate that the scales are of acceptable reliability (Bagozzi and Yi, 1988). To confirm that convergent validity was achieved, AVE values of the scales were checked and found to be above 0.50. In this context, it was concluded that the convergent validity of the model was also confirmed as a result of the factor loads of the variables related to the scales and the AVE and Cronbach α values of the scales (Hair et al., 2014).

Table 2. CFA Results

Variables	Number of items	Factor Loads	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Covid-19	6	0.661-0.898	0.911	0.931	0.693
Customer Commitment	4	0.761-0.935	0.903	0.932	0.775
Customer Experience	3	0.685-0.912	0.742	0.857	0.669
Customer Trust	5	0.781-0.928	0.929	0.947	0.783

4.2. Correlation Analysis

One of the important assumptions in structural equation models is that there are significant relationships between dependent and independent variables. For this reason, Pearson Correlation coefficients were examined for the relationship between variables after convergent validity. The results of the correlation analysis are shown in Table 3. According to Table 3, the relationships between variables are statistically significant ($p < 0.01$) at 99% confidence interval, and all of them are positive. The highest level of relationship between the variables is between customer trust and customer commitment ($r = 0.631$).

Table 3. Correlation Analysis Results

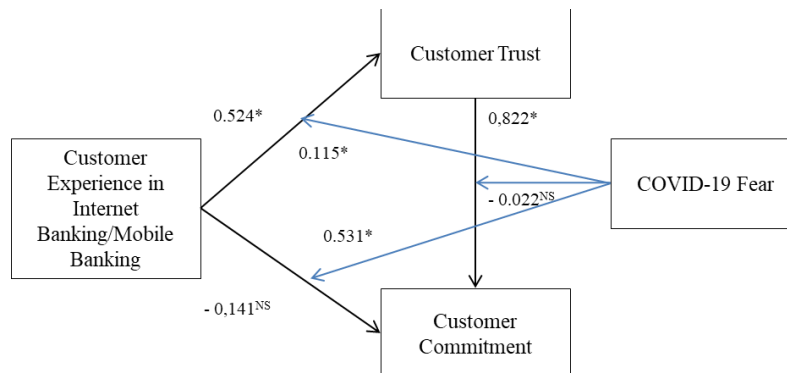
	Covid-19	Customer Commitment	Customer Experience	Customer Trust
Covid-19	<i>0.693</i>			
Customer Commitment	0.193**	<i>0.775</i>		
Customer Experience	0.114**	0.355**	<i>0.669</i>	
Customer Trust	0.307**	0.631**	0.601**	<i>0.783</i>

Note(s): The values in italics represent the AVE statistic, ** $p < 0.01$

4.3. Testing Hypotheses: Structural Equation Model

Partial Least Squares (PLS) Structural Equation Model was used to test the hypotheses. In the analysis, the relationship between customer trust and customer commitment as well as the relationship between the internet banking/mobile banking experience of customers in the Baby Boomers generation and customer trust and customer commitment was investigated. The regression coefficients and significance levels obtained as a result of the analysis are shown in Figure 2 and Table 4.

Figure 2. The Standardized Path Coefficients And Significance Levels



Note(s): * $p < 0.01$, NS = Not significant

According to Table 4, the relationships between customer experience and customer trust and customer trust and customer commitment are statistically significant ($\beta = 0.524$ $p < 0.01$ and $\beta = 0.822$ $p < 0.01$). Therefore, H_1 and H_3 hypotheses are supported. However, the relationship between customer experience and customer commitment is not statistically significant ($\beta = -0.141$, $p > 0.05$). Hence, the H_2 hypothesis is not supported.

In the study conducted on the internet banking/mobile banking experience of customers in the Baby Boomers generation, R^2 value was obtained as 0.547 for customer commitment. In this context, 54.7% of customer commitment is explained by the relevant variables.

The study also investigated moderating effect of the Covid-19 fear on the relationship between variables. According to Table 4, the moderating effect of Covid-19 fear on the relationship between customer experience and customer trust and customer experience and customer commitment were statistically significant ($\beta = 0.115$ $p < 0.01$ and $\beta = 0.531$ $p < 0.01$). Hence, H_4 and H_5 hypotheses are supported. However, the moderating effect of Covid-19 fear on the relationship between customer trust and customer commitment was not statistically significant ($\beta = -0.022$ $p > 0.05$). Therefore, the H_6 hypothesis is not supported.

Table 4. Path Analysis Results

Hypotheses	β	T	p	R^2	Result
H_1 . Customer Experience \rightarrow Customer Trust	0.524	6.205	0.000		Supported
H_2 . Customer Experience \rightarrow Customer Commitment	-0.141	1.245	0.213	0.547	Not supported
H_3 . Customer Trust \rightarrow Customer Commitment	0.822	5.815	0.000		Supported
Covid-19's moderating effect on					
H_4 . Customer Experience \rightarrow Customer Trust	0.115	2.054	0.000		Supported
H_5 . Customer Experience \rightarrow Customer Commitment	0.531	7.418	0.000		Supported
H_6 . Customer Trust \rightarrow Customer Commitment	-0.022	0.227	0.821		Not supported

5. Conclusion and Recommendations

The study aims to reveal the relationship between internet banking/mobile banking usage experience and customer trust and customer commitment during the pandemic process of bank customers in the Baby Boomers generation. The study also investigated the moderating effect of Covid-19 fear on the relationships between customer experience, customer trust, and customer commitment.

The study results indicate that there is a positive relationship between the perceptions of bank customers in the Baby Boomers generation regarding their internet banking/mobile banking experience and their trust in the bank. At this point, as the customers' positive perceptions of their experiences increase, the trust of the customers to the bank from which they receive this service also increases. The results achieved are in line with the results reached by Ha and Perks (2005) and Adhikari and Bhattacharya (2016) in the literature. However, the study did not find a significant relationship between the internet banking/mobile banking experience of individuals in the Baby Boomers generation and the customers' commitment to the bank from which they received this service. It is thought that the technology adoption and usage level of the subject generation is relatively low compared to other groups, the participants prefer to make their pre-pandemic transactions mostly from the branches, however, the increase in internet banking/mobile banking usage level due to the pandemic is thought to affect the result in this direction. This result is not consistent with the results reached by Lemon and Verhoef (2016) and Hollebeek (2019). However, the results of the study show that individuals' Covid-19 fear in the Baby Boomers generation strengthens the relationship between these customers' internet banking/mobile banking experience and their trust to the bank they receive this service. Moreover, Covid-19 fear strengthens the relationship between experience and commitment to the bank, too. In this context, as Covid-19 fear increases, depending on the positive experience of the customers, their trust and commitment to the bank from which they receive internet banking/mobile banking services also increase. As a result, while the positive perceptions of individuals in the Baby Boomers generation regarding internet banking/mobile banking experience do not create customer commitment towards the relevant bank, Covid-19 fear strengthens the relationship between customer experience and customer commitment. Another result of the study is that there is a positive relationship between the trust of customers in the Baby Boomers generation in the using of internet banking/mobile banking and their commitment to the bank from which they receive the service. As the trust of customers in the bank from which they use internet banking/mobile banking service increases, their commitment towards the relevant bank also increases. This result Rajaobelina et al. (2018)'s results are similar. However, Covid-19 fear does not have a strengthening or weakening effect on the relationship between trust and commitment. Therefore, it is thought that there are different reasons that strengthen the relationship between trust and commitment for individuals in the Baby Boomers generation. The low-risk tolerance of this group and the presence of different factors affecting the customer experience may have affected this result, or it may be the subject of research for different studies.

At the beginning of 2021, there is approximately 14.5 million Baby Boomers generation of individuals in Turkey, and again approximately 6 million Baby Boomers generation of individuals using internet banking/mobile banking actively. These figures show that banks still have a way to go for their customers in the Baby Boomers generation to adopt digital banking and turn them into active users. Since it is known that there was 3.5 million Baby Boomers

generation who actively used internet banking / mobile banking in December 2019, that is, before the pandemic, it is clear that the most important antecedent of this increase of 70% is the pandemic. For this reason, it is important for banks to convince customers to actively use internet banking/mobile banking services by communicating with customers through call centers or branch personnel in order to better see the value of their technology investments in the past. In addition, banks can actively encourage their customers in this age group to use internet banking/mobile banking by offering a number of advantages that they can benefit from in loans, deposit interest, and transaction fees.

6. Limitations

The study has some limitations. The first of these is that the survey was conducted in a limited time and it is limited to the participants who can be reached. In addition, since the convenience sampling technique was used in the study, the sample does not represent the entire target audience. Therefore, both the results obtained in this study should not be generalized to the population of Turkey as well as the generation of Baby Boomers in Turkey.

The study is based on the internet banking/mobile banking experience and post-experience behavior of the Baby Boomers generation during the pandemic period. In this context, future research can be based on this comparison of different generations, as well as examining the behavior of the Baby Boomers generation after the pandemic, and the persistence of the pandemic's impact on consumer behavior can be discussed.

References

1. Abbott, L. (1955). *Quality and Competition*. New York: Columbia Press.
2. Adhikari, A., and Bhattacharya, S. (2016). Appraisal of Literature on Customer Experience in Tourism Sector: Review and Framework. *Current Issues in Tourism*, 19(4): 296–321.
3. Agarwal, A. and Singh, M. R. (2018). The Relationship Between Retail Experience, Customer Satisfaction, and Behavioral Intentions: Exploring The Consumer Shopping Behavior in Unorganized Retail Settings. *Indian Journal of Marketing*, 48 (1):9–27.
4. Alalwan, A.A., Dwivedi, Y.K., Rana, N.P. and Simintiras, A.C. (2016). Jordanian Consumers' Adoption of Telebanking Influence of Perceived Usefulness, Trust and Self-Efficacy. *International Journal of Bank Marketing*, 34 (5): 690-709.
5. Alavi, S. and Ahuja, V. (2016). An Empirical Segmentation of Users of Mobile Banking Apps. *Journal of Internet Commerce*, 15 (4): 390–407.
6. Bagozzi, R. P. and Yi, Y. (1988). *On the evaluation of structural equation models*. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1): 74-94.
7. Beit-Hallahmi, B. (2012). Fear of the Dead, Fear of Death: Is It Biological or Psychological?. *Mortality*, 17(4): 322-337.
8. Bhattacharjee, A. (2002). Individual Trust in Online Firms: Scale Development and Initial Test. *Journal of Management Information Systems*, 19(1): 211–241.

9. Chung, J.E., Park, N., Wang, H., Fulk, J. and McLaughlin, M. (2010). Age Differences in Perceptions of Online Community Participation among Non-Users: An Extension of the Technology Acceptance Model. *Computers in Human Behavior*, 26(6):1674-1684.
10. Finextra, (2020). World Retail Banking Report 2020: 57% Of Consumers Prefer Internet Banking in the Covid-19 Era, available at: <https://www.finextra.com/pressarticle/82863/world-retail-banking-report-2020-57-of-consumers-prefer-internet-banking-in-the-covid-19-era> (accessed 26 January 2021)
11. Flavián, C., Guinalú, M. and Gurrea, R. (2006). The Role Played by Perceived Usability, Satisfaction and Consumer Trust On Website Loyalty. *Information & Management*, 43(1): 1-14.
12. Garanti BBVA. available at: <https://www.garantibbva.com.tr/subesiz> (accessed 28 January 2021)
13. Gefen, D. (2002). Reflections on the Dimensions of Trust and Trustworthiness among Online Consumers. *Database for Advances in Information Systems*, 33(3): 38–53.
14. Gefen, D. and Straub, D. (2001). Managing User Trust in B2C E-Service (online). http://www.cis.gsu.edu/~ghubona/info790/info790Trust_41305Eva_ndro.pdf (Erişim tarihi 21.01.2021)
15. Gefen, D., Karahanna, E. and Straub, D.W. (2003). In Experience and Experience With Online Stores: The Importance of TAM and Trust. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 50(3): 307-321.
16. Gentile, C., Spiller, N. and Noci. G. (2007). How to Sustain the Customer Experience: An Overview of Experience Components That Co-Create Value with the Customer. *European Management Journal*, 25(5): 395–410.
17. Geyskens, I., Steenkamp, J.E.M., Scheer, K.L. and Kumar, N. (1996). The Effects of Trust and Interdependence on Relationship Commitment: A Trans-Atlantic Study. *International Journal of Research in Marketing*, 13(4): 303–317.
18. Ha, H.-Y. (2004). Factors Influencing Consumer Perception on Brand Trust on the Online. *Journal of Product and Brand Management*, 13(5): 329–342.
19. Ha, H.-Y. and Perks, H. (2005). Effects of Consumer Perceptions of Brand Experience on the Web: Brand Familiarity, Satisfaction and Brand Trust. *Journal of Consumer Behaviour*, 4(6): 438–452.
20. Hair, J.F. Hult, G.T.M., Ringle, C.M. and Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. CA: SAGE Publications.
21. Haq, M.A. and Abbasi, S. (2016). Indirect Impact of Hedonic Consumption and Emotions on Impulse Purchase Behavior: A Double Mediation Model. *Journal of Management Science*, 3(2), 108-122.
22. Harris, M., Cox, K.C., Musgrove, C.F. and Ernstberger, K.W. (2016). Consumer Preferences for Banking Technologies By Age Groups. *International Journal of Bank Marketing*, 34(4): 587-602.

23. Hoffman, D.L. Novak, T.P. and Peralta, M.. (1999). Building Consumer Trust in Online Environments: The Case for Information Privacy. *Communications of the ACM*, 42(4): 80-85.
24. Hollebeek, L.D. (2019). Developing Business Customer Engagement Through Social Mediaengagement-Platforms: An Integrative S-D Logic/RBV-Informed Model. *Industrial Marketing Management*, 81: 89–98.
25. Iglesias, O., Singh, J.J. and Batista-Foguet, J.M. (2011). The Role of Brand Experience and Affective Commitment in Determining Brand Loyalty. *Journal of Brand Management*, 18(8): 570-582.
26. Johnson, M. J. and Moore, E. C. (2001). *Apparel Product Development*. N.J.: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
27. Keiningham, T., Ball, J., Benoit (née Moeller), S., Bruce, H.L., Buoye, A., Dzenkowska, J., Nasr, L., Ou, Y.-C. and Zaki, M. (2017). The Interplay of Customer Experience and Commitment. *Journal of Services Marketing*, 31(2): 148-160.
28. Klaus, P.P. and Maklan, S. (2013). Towards a Better Measure of Customer Experience. *International Journal of Marketing Research*, 55(2): 227-246.
29. Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
30. Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
31. Larivière, B., Keiningham, T.L., Cooil, B., Aksoy, L. and Malthouse, E.C. (2014). A Longitudinal Examination of Customer Commitment and Loyalty. *Journal of Service Management*, 25(1): 75-100.
32. Lee, M.K.O and Turban, E. (2001). A Trust Model for Consumer Internet Shopping. *International Journal of Electronic Commerce*, 6(1): 75–91.
33. Lemon, K.N. and Verhoef, P.C. (2016). Understanding Customer Experience throughout the Customer Journey. *Journal of Marketing*, 80(6): 69–96.
34. Liang, C and Chen, H. (2009). How to Lengthen, Deepen and Broaden Customer–Firm Relationships with Online Financial Services?. *Journal of Financial Services Marketing*, 14(3): 18–231.
35. Magsamen-Conrad, K. and Dillon, J.M. (2020). Mobile Technology Adoption across the Lifespan: A Mixed Methods Investigation to Clarify Adoption Stages, and the Influence Of Diffusion Attributes. *Computers in Human Behavior*, 112, 1-15.
36. McKnight, D.H., Choudhury, V. and Kacmar, C. (2002). Developing and Validating Trust Measures for E-Commerce: An Integrative Typology. *Information Systems Research*, 13(3): 334-359.
37. Mitic, I. (2021). Everything You Need to Know about Online Banking: Statistics and Facts. <https://fortunly.com/statistics/online-mobile-banking-statistics/> (Erişim tarihi 26 Ocak 2021)

38. Moorman, C., Zaltman, G. and Deshpande, R. (1992). Relationships between Providers and Users of Market Research: The Dynamics of Trust within and between Organizations. *Journal of Marketing Research*, 29(3): 314-328.
39. Moorman, C., Deshpande, R. and Zaltman, G. (1993). Factors Affecting Trust in Market Research Relationships. *Journal of Marketing*, 57 (January): 81-101.
40. Morgan, R.M. and Hunt S.D. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3): 20-38.
41. Morris, M.G. and Venkatesh, V. (2000). Age Differences in Technology Adoption Decisions: Implications for a Changing Work Force. *Personnel Psychology*, 53(2): 375-403.
42. Norum, P. S. (2003). Examination of Generational Differences in Household Apparel Expenditures. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 32(1): 52-75.
43. Rajaobelina, L., Brun, I., Tep, S.P. and Arcand, M. (2018). Towards a Better Understanding of Mobile Banking: The Impact of Customer Experience on Trust and Commitment. *Journal of Financial Service Marketing*, 23: 141–152.
44. Randall, A. and O’Driscoll, M. (1997). Affective Versus Calculative Commitment: Human Resource Implications. *The Journal of Social Psychology*, 137(5): 606-617.
45. Raza, S.A. , Qazi, W., Khan, K.A. and Salam, J. (2020). Social Isolation and Acceptance of the Learning Management System (LMS) in the Time of COVID-19 Pandemic: An Expansion of the UTAUT Model. *Journal of Educational Computing Research*, 1–26.
46. Reichheld, F.F. and Scheffer, P. (2000). E-Loyalty: Your Secret Weapon on the Web. *Harvard Business Review*, July-August, 105-113.
47. Roberts, K. (2012). The End of the Long Baby-Boomer Generation. *Journal of Youth Studies*, 15(4): 479-497.
48. Rose, S., Clark, M., Samouel, P. and Hair, N. (2012). Online Customer Experience in E-Retailing: An Empirical Model of Antecedents and Outcomes. *Journal of Retailing*, 88(2): 308–322.
49. San-Marti’n, S., Prodanova, J. and Jime’nez, N. (2015). The Impact of Age in the Generation of Satisfaction and WOM in Mobile Shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 23: 1–8.
50. Story, J. and Hess, J. (2010). Ethical Brand Management: Customer Relationships and Ethical Duties. *Journal of Product & Brand Management*, 19(4): 240-249.
51. TBB, (2020). Dijital, İnternet ve Mobil Bankacılık İstatistikleri-Eylül 2020, available at: https://www.tbb.org.tr/Content/Upload/istatistikraporlar/ekler/1434/Dijital-Internet-Mobil_Bankacilik_Istatistikleri-Eylul_2020.pdf (accessed 26 January 2021)
52. Türkiye İş Bankası. available at: <https://www.isbank.com.tr/bankamizi-taniyin/is-bankasi-bireysel-internet-subesi-yenilikler-sunmaya-devam-ediyor> (accessed 28 January 2021)

53. Verhoef, P.C., Lemon, K.N., Parasuraman, A., Roggeveen, A., Tsiros, M. and Schlesinger, L.A. (2009). Customer Experience Creation: Determinants, Dynamics and Management Strategies. *Journal of Retailing*, 85(1): 31–41.
54. Wang, K.H., Chen, G. and Chen, H.G. (2017). A Model of Technology Adoption by Older Adults. *Social Behavior and Personality*, 45(4): 563–572.
55. Westbrook, R.A. and Oliver, R.L. (1991). The Dimensionality of Consumption Emotion Patterns and Consumer Satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 18 (June): 84-91.
56. White, C. and Yu, T. (2005). Satisfaction Emotions and Consumer Behavioral Intentions. *Journal of Services Marketing*, 19(6): 411- 420.
57. World Health Organisation, (2021). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard, available at: <https://covid19.who.int/> (accessed 08 February 2021)
58. Yapı Kredi Bankası. available at: <https://www.yapikredi.com.tr/yapi-kredi-hakkinda/haberler/detay/59539> (accessed 28 January 2021)
59. Zeithaml, V.A. (2000). Service Quality, Profitability, and The Economic Worth Of Customers: What We Know And What We Need To Learn. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(1): 67-85.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Öğretimde Plan Yapma: Boyutlar, İlkeler, Faydalar, Hatalar (Etem
Yeşilyurt)

Öğretimde Plan Yapma: Boyutlar, İlkeler, Faydalar, Hatalar

Etem Yeşilyurt

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
E-mail: etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr & etemyesilyurt@gmail.com

Özet: Derslerin amacına ulaşması, kazanımların elde edilmesi, nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci için plan yapmak yasal açıdan zorunluluk olduğu gibi eğitsel açıdan da bir gerekliliktir. Nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu çalışmanın genel amacı genel boyutlarıyla öğretimde plan yapmayı açıklamaktır. Çalışma içerisinde öncelikle plan ve planlamanın tanımlarına yer verilmiştir. Öğretimde plan yapmanın yasal dayanakları ele alındıktan sonra bir öğretim planının boyutları izah edilmiştir. Daha sonra plan yaparken dikkate alınması gereken temel öğeler, plan yapma ilkelerine yer verilmiştir. Çalışmanın sonlarına doğru planlarda en çok rastlanan hatalara ve planların faydalarına değinilmiştir. Çalışmanın sonucunda rastlanan hatalar ve faydalar göz önünde bulundurularak boyutları, temel öğeleri ve ilkeleri de dikkate alınarak yürütülen dersin ve dersine girilen sınıfın özellikleri doğrultusunda öğretmenlerin özgün bir öğretim planı hazırlamalarının eğitsel açıdan en uygun yol olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, plan, öğretim planı, plan yapma.

GİRİŞ

Plan, insan yaşamının pek çok alanında olduğu gibi eğitimde de başarı elde edilmesi için önemli bir unsurdur. Planla yapılan işlerin başarılı olma olasılığı daha yüksek ve tesadüften arınıktır. Bir düşünürün “Plansız bir hedef sadece temennidir” sözü, konuyu en iyi şekilde özetlemektedir. Plana dayalı olmayan bir derste başarı veya kazanım elde etmek zordur ve bu derste başarı tesadüflere bırakılmış demektir. Dolayısıyla derslerin amacına ulaşması, kazanımların elde edilmesi, kısaca nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci için plan yapmak yasal açıdan zorunluluk olduğu gibi eğitsel açıdan da bir gerekliliktir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı genel boyutlarıyla öğretimde plan yapmayı açıklamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Plan ve planlama nedir?
- ✓ Plan yapmanın yasal dayanakları nelerdir?
- ✓ Bir öğretim planının boyutları nelerdir?
- ✓ Plan yaparken dikkate alınması gereken temel öğeler nelerdir?
- ✓ Plan yapma ilkeleri nelerdir?
- ✓ Planlarda en çok rastlanan hatalar nelerdir?
- ✓ Planların faydaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Aynı zamanda bir veri toplama tekniği olarak ele alınan doküman incelemesi alanyazın taramasını da içermektedir (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, ele alınan konunun başlıklarına odaklanan derleme çalışmasına katkı sunmaktadır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017). Bu bağlamda bu çalışma kapsamında araştırmanın her bir alt amacı bir başlık olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

PLAN VE PLANLAMA

Güncel Türkçe sözlükte genel anlamıyla plan “Bir işin, bir eserin gerçekleştirilmesi için uyulması tasarlanan düzen” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Öğrenme ve öğretme süreci açısından *plan*, bir problem ya da üzerinde öğrencilerin gruplar halinde veya bireysel beceri, bilgi, alışkanlık ve değerler kazanmalarını sağlamak amacıyla gerektiğinde öğrencilerin de katılımıyla ve genellikle öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kılavuzudur (Taşdemir, 2000). *Planlama* genel anlamda yapılacak bir etkinliğin önceden sistematik olarak düşünülmesi ve yazılması olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2012). *Eğitimde planlama*, genel anlamda öğretim faaliyetlerinin en düzenli ve rasyonel şekilde nasıl yürütüleceğinin daha önceden ortaya konması, belirlenmesidir. Buna göre **öğretimi planlama**, belirli eğitimin ve öğretim programının amaçlarına ulaşmak için hangi öğretim etkinliklerinin seçileceğini, bu etkinliklerin öğrencilere nasıl ve niçin yaptırılacağını, ne gibi tamamlayıcı veya yardımcı araç ve kaynakların kullanılacağını, ulaşılan başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayarak kâğıt üzerinde saptamaktır (Demirel, 2007; Taşpınar, 2012).

PLAN YAPMANIN YASAL DAYANAKLARI

Eğitimde belirlenen program hedeflerine ulaşmak esas olduğuna ve varılmak istenen nokta da önceden belirlendiğine göre plansız çalışmalar da eğitim ve öğretimi amacından uzaklaştırır. Planlı ve programlı yapılan bir eğitim-öğretim, hem verimli çalışmayı hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin sınıfa girmeden önce plan yapmaları ve buna önem vermeleri önemli görüldüğünden 22 Haziran 1981 tarih ve 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan “Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge” ile daha önceleri ilköğretimde yapılması zorunlu olan plan yapma şartı ortaöğretime de getirilmiştir. Bu yönergenin 5. maddesinde plan çeşitleri: Yıllık, Ünite ve Günlük planları olmak üzere üç isimle anılır. Günlük planlarının da; Ders planı, Gezi-gözlem planı ve Deney planı olmak üzere kendi içinde üçe ayrıldığı görülmektedir (Akpınar, 2012; Demirel, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı 20 Haziran 1983 ve 2141 Tebliğler Dergisinde yayınlanan yönetmeliğin 63. maddesi “Her öğretmen öğretim yılı başında, kendisine verilen dersin eğitim programındaki konularını aylara dağıtan bir planı hazırlayıp, derslere başlamadan okul müdürüne onaylatmaya, ayrıca günlük plan yapmaya mecburdur. İlkokullarda öğretmenler ilkokul yönetmeliğinde ve ilkokul programında belirtilen planları yaparlar” şeklindedir (Saracaloğlu & Kayabaşı, 2007). Bu konuda yapılan önemli değişikliklerle MEB Talim ve Terbiye Kurulunun Ağustos 2003 tarihli

ve 2551 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Eğitim-Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergenin 6. maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2003):

Eğitim-öğretim kurumlarında Eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gereklidir.

Eğitim ve öğretim plânlı, programlı olarak yapılan geliştirci bir çalışmadır Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi plânlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır.

Ayrıca Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, meslekî ve teknik eğitim ile yaygın eğitim kurumları yönetmelikleri ile bu kurumların eğitim-öğretim programlarında eğitim-öğretim çalışmalarının plânlı ve programlı olarak yürütülmesi gerektiği hükümlerine yer verilmiştir.

PLANIN BOYUTLARI

Tasarlanan bir öğretim planı veya bir muhtevası şu boyutları itibariyle ele alınıp incelenebilir (Beydoğan, 2011):

Kapsam: Öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin genişliğine, derinliğine ve zenginliğine işaret eder. Planın kapsamı, öğrenme ve öğretme sürecinde içerik öğelerinin hangi düzeyde, kapsamlı ve ne kadar sürede gerçekleşeceğini gösterir. Bu nedenle öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları hayati nitelikteki bilgi, beceri, davranış ve bilgiler analiz edilerek etkinlik planına alınır.

Bütünlük: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılacak beceri, bilgi ve tutum temelli kazanımların diğer derslerde veya alanlarda gerçekleştirilen kazanım örüntüleri ile ilişkisini, aynı zamanda kendi içindeki bilgilerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa doğru ifade edilen genel öğretim ilkelerinin işaret ettiği bir yapılanma gösterip göstermediğini belirler. Öğrenme ile değerlendirme süreçlerini eşgüdümlü bir yapılanma şeklinde organize eder.

Denge: Plan kapsamında yer alan öğelerin ele alınma süresi, işleniş, derinlik, vurgu, yaratıcılık, özgünlük gibi özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Etkinliklerin öğrenci, öğretmen veya konu merkezli mi olduğunu gösterir.

Süreklilik: “Yeni öğrenmeler, ön yaşantıların veya öğrenmelerin üzerine kurulur” ilkesinden hareketle sunulan yaşantıların önceki yaşantılar üzerine kurulması, sonraki yaşantının ise var olan yaşantıyı temel almasını sağlar.

PLANIN TEMEL ÖGELERİ

Öğretmen, öğretim planı yapmaya başlamadan önce kullanılacak materyalleri, kaynakları toplamalıdır. Bunlar; referans kitapları, ders kitapları, bakanlığın program rehberleri, aile ve toplum kaynakları, okuldaki diğer öğretmenlerin önerileri, öğrencilerin yetenekleri ve ön

bilgileriyle ilgili bilgiler vb. olabilir. Hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretim planlarında aşağıdaki sorular dikkate alınmalıdır (Erdamar, 2012):

- ✓ Öğrencilere neler kazandırılacak?
- ✓ Nasıl kazandırılacak?
- ✓ Öğrenilecek konular nasıl sıralanacak?
- ✓ Ne kadar sürede kazandırılacak?
- ✓ Öğretim nerede yapılacak?
- ✓ Öğretimin başarılı olduğu nasıl anlaşılacak?

Yukarıda yer alan sorular dikkate alınarak öğretim kademesi fark etmeksizin öğretim planlarında öğretmen, zaman, eğitimin amaçları, öğrenen özellikleri, içerik, öğretim materyalleri ve kaynaklar ile öğretmen özellikleri öğelere yer verilmelidir (Ekşioğlu, 2015; Erdamar, 2012). Bu öğelerin genel özellikleri şöyle açıklanabilir:

Eğitimin amaçları: Öğretimde planlama, ilgili dersin ve konunun, öğrencilerin öğrenmesi gerekenlere odaklanan kazanımların düşünülmesi ile başlar. Öğretimi planlarken ilk olarak ülkenin uzak ve genel hedefleri ve okulun genel hedefleri dikkate alınmalıdır (Erdamar, 2012).

Öğrenen özellikleri: Öğrencilerin farklı ilgi ve yetenekleri planlamayı etkileyen en önemli özelliklerden birisidir. Dolayısıyla bu öge bağlamında öncelikle şu soruların yanıtlanması gerekir (Erdamar, 2012).

- ✓ Öğrencilerin yaş grubu nedir?
- ✓ Sınıfın akademik başarı düzeyi nasıldır?
- ✓ Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar nelerdir?
- ✓ Diğer öğretmenlerin bu sınıfla ilgili görüşleri nelerdir?

İçerik: İçerik bir bakıma işlenen konu, planlamayı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İçeriğin anlamlı, güncel, bilimsel bilgileri yansıtacak biçimde olması gerekir. Bu bağlamda içeriğe ilişkin aşağıdaki soruların yanıtlanması plan yapma açısından önemlidir (Küçükahmet, 2002; Akt: Erdamar, 2012):

- ✓ Konunun ana hatları nelerdir?
- ✓ Konuya en uygun öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
- ✓ Konuyu işlerken hangi eğitsel araç-gereçlerden yararlanılabilir?
- ✓ Öğrencilerin öğrenmesi gereken temel kavram ve ilkeler nelerdir?

Öğretim materyalleri ve kaynaklar: Bir okul veya sınıfın kaynakları, öğretmenin öğretim planlamasını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Öğretim planı hazırlanmadan önce hangi materyallerin bulunduğu, hangilerinin geliştirilebileceği incelenmeli ve şu sorular sorulmalıdır (Erdamar, 2012):

- ✓ En uygun araç-gereçler nelerdir?

- ✓ Hangi materyaller hazırlanabilir?
- ✓ Derste kullanılacak hazır materyaller var mıdır?
- ✓ Öğretim sınıfta mı, laboratuvarında mı yoksa atölyede mi yapılacak?

Okulun veya sınıfın fiziksel alt yapısı, araç-gereç imkânı, kütüphanesi, teknolojik araç-gereçleri, internet erişimi sağlayıcı donanımı ve öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanma durumu öğretimde plan yapmayı etkileyen materyal ve kaynak ögesi içerisinde yer alan önemli değişkenlerdir (Yeşilyurt, 2006).

Öğretmen özellikleri: Her öğretmenin öğretim felsefesi, deneyimi, kişisel özelliği ve öğrencilere yönelik görüşleri farklı olabilir. Bu ve benzeri diğer özellikler öğretmenin planlamasını etkiler. Öğrencilerin görüşlerine önem veren bir öğretmen işbirlikli ve tartışma etkinliklerine daha fazla yer verirken hareketten ve gürültüden hoşlanmayan bir öğretmen ise öğrenciler arası etkileşim daha az olduğu uygulamalara, yöntem ve tekniklere öncelik verebilir. Öğretime bakış açısı, mesleki kıdemi, otoriter veya demokratik davranması öğretimde planlamayı etkilemektedir (Erdamar, 2012). Öte yandan öğretmenlerin niteliklere yönelik algıları ve öz-yeterlik inançları, kullandığı öğretim stili, modeli, kuramı, stratejisi ve iletişim tarzı da öğretimde plan yapmayı etkileyen değişkenler arasında gösterilebilir (Yeşilyurt, 2009; Yeşilyurt, 2013).

PLAN YAPMA İLKELERİ

Öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama; öğretim kademesi, yürütülen ders, konu, araç-gereç, öğretmen ve öğrenci nitelikleri, öğrenme-öğretme yaklaşımı, modeli, stratejisi, yöntem ve tekniği gibi değişkenler bağlı olarak şekil almaktadır. Ancak Akpınar (2012) ile Saracaloğlu ve Kayabaşı'na (2007) göre bir öğretim planı yaparken şu hususlara dikkate edilmelidir. İyi bir plan;

- ✓ Kullanışlı olmalıdır.
- ✓ Çok ayrıntılı hazırlanmamalıdır.
- ✓ Başarılı bir öğretimi sağlamalıdır.
- ✓ Çevre koşullarını dikkate almalıdır.
- ✓ Öğretim ilkelerini dikkate almalıdır.
- ✓ Her plan belli bir süreyi kapsamalıdır.
- ✓ Öğrenme ilke ve kuramlarına uygun nitelikte olmalıdır.
- ✓ Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerini dikkate almalıdır.
- ✓ Öğretimin seviyesine, dalına, amacına ve konuya uygun olmalıdır.
- ✓ Resmi tatillerin öncesi ve sonrasına yerleştirilecek konuları belirtmelidir.
- ✓ Program hedeflerine (kazanım) ulaştırıcı ve dersin içeriğine uygun olmalıdır.
- ✓ Çalışma takvimini, çevre özelliklerini ve ilgili yönetmelikleri dikkate almalıdır.
- ✓ Değiştirilebilecek ve güncellenebilecek biçimde esnek, kılavuz ve çerçeve özelliği taşımalıdır.
- ✓ Ders sürecinde kullanılacak araç-gereç, yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurmalıdır.
- ✓ Zaman, enerji, kaynak, teknoloji ve materyallerden ekonomi sağlamaya yardımcı olmalıdır.

- ✓ Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalı, öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- ✓ Öğretim sürecinin özellikle dersin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarına ilişkin etkinlikleri içermelidir.
- ✓ Okul yöneticileri, öğrenciler ve başta zümre öğretmenleri olmak üzere diğer öğretmenlerle işbirliği yapılarak hazırlanmalıdır.
- ✓ Öğretim programının dört temel boyutuna (kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) yönelik etkinlikleri kapsamalıdır.

PLANLARDA EN ÇOK RASTLANAN HATALAR

Öğretim planlarında özellikle ders planlarında en fazla rastlanan hatalar aşağıda yer almaktadır (Sünbül, 2011):

- ✓ Konunun iyi analiz edilmemesi,
- ✓ Zamanın konuya göre iyi ayarlanamaması,
- ✓ Hedef ve kazanımları net olarak belirlenememesi,
- ✓ Doğrudan doğruya konunun sunumuna başlanması,
- ✓ Konuya uygun iyi ders izleme biçiminin doğru seçilmemesi,
- ✓ Örnekleme ve araç-gereç kullanımına fazla yer verilmemesi,
- ✓ Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin birbirlerinden kopuk olması,
- ✓ Konunun işlenmesi ve etkinlikler kısmında öğrencilerin ön bilgilerine yer verilmemesi,
- ✓ Anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel olarak adlandırılan yöntemlere ağırlık verilmesi,
- ✓ Giriş bölümüne yer verilmemesi, konunun iyi tanıtılmaması ve güdülemenin iyi yapılmaması.

ÖĞRETİM PLANLARININ FAYDALARI

Öğretimde plan yapmanın, planlı çalışmanın, dersleri planlı işlemenin yararlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Beydoğan, 2011; Demirel, 2007; Küçükahmet, 2008; Saracaloğlu & Kayabaşı, 2007):

- ✓ Öğretmenin öz-güvenin artırmasına yardım eder.
- ✓ Öğretmen ve öğrencinin derslere hazırlıklı girmelerini sağlar.
- ✓ Öğretmen ve öğrenciyi fiziksel ve zihinsel dağınıklıktan kurtarır.
- ✓ Öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişimin kurulmasına aracı olur.
- ✓ Öğretim-öğrenme yaklaşımlarını bilinçli ve etkili kullanmaya yöneltir.
- ✓ Öğretmen ve öğrenciye düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- ✓ Öğretim etkinliklerinin ülke çapında standardizasyonunu ve uyumunu sağlar.
- ✓ Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilmesine zemin hazırlar.
- ✓ Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenin etkili öğretim yapmasına yardım eder.
- ✓ Öğretim muhtevasında kopukluğu önler, öğrenci ve öğretmeni dağınıklıktan kurtarır.
- ✓ Öğretmenin neyi, nasıl ve niçin öğreteceğini düşünmesini sağlayarak verimi yükseltir.
- ✓ Uygun öğretim yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin seçilmesine yardımcı olur.

- ✓ Amaçları (kazanımları) gerçekleştirecek eğitim durumunun düzenlenmesine imkân tanır.
- ✓ Öğretim uygulamalarının, öğrencilerin ve öğretmen davranışlarının yeterliliği konusunda ilgililere dönüt verir.
- ✓ Sınıfta olabilecek disiplin sorunlarının tahmin edilmesine ve oluşan sorunları kontrol altına alınmasına yardım eder.
- ✓ Objektif değerlendirme ve programın başarısı hakkında eğitim yöneticisi ve denetçilerine karar verme sürecinde destek olur.
- ✓ Öğrenme ve öğretme eksikliklerinin tespitinde, bunların düzeltilmesinde ve tamamlanmasında kılavuzluk yapar.
- ✓ Programın başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve tekniklerin geçerlik ve güvenilirlik oranını yükseltmeye yardımcı olur.
- ✓ Konuların (içeriğin, muhtevanın) ne kadar süre içinde ve ne zaman işleneceğinin düzenlenmesini ve programların süresinde tamamlanmasını sağlar.
- ✓ Öğrenme ve öğretme süreçlerinin, öğrencilerin ve öğretim programının geçerli ve güvenilir değerlendirilmesini sağlar, öğretimde kalitenin artmasına yardımcı olur.
- ✓ Özetle eğitim-öğretim sürecinde (eğitim durumları sürecinde) ne, niçin, neden, nerede, nasıl, ne şekilde, ne kadar, kim vb. soruların ön hazırlık anlamında cevabını oluşturur.

SONUÇ

Öğretim planları, öğrenme-öğretme sürecinde bir öğretmene rehberlik eden önemli unsurlardan biridir. Öğrenme-öğretme sürecinde kılavuz görevi üstlenen öğretim planlarının öğretmen, öğrenci, öğrenme-öğretme süreci açısından birçok yararı bulunmaktadır. Günümüzde internet ve internetin kullanıldığı araçlar bir yandan oldukça fazla olumlu yana sahip olup bilgiye erişimi kolaylaştırmakta diğer yandan da kimi zaman kopya ve hazıra konmayı da beraberinde getirmektedir. Yasal olarak öğretmenlerin öğretim planı yapmaları, geliştirmeleri, hazırlamaları gerekmektedir. Ancak başta MEB'in internet erişim sayfası olmak üzere konuyu duyarlı olan öğretmenlerin de hazırladıkları öğretim planları hemen hemen bütün öğretmenler tarafından ya kopya edilmekte ya da çok az değişiklik yapılarak öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bir öğretmenin uygun ve nitelikli bir öğretim planını örnek alması normaldir. Ancak unutulmalıdır ki hiçbir sınıf bir başka sınıfın eşdeğeri değildir. Yani sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıkları kadar sınıfların da farklılıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla her sınıfa hatta ülkenin her okulunda aynı ders planını uygulamak eğitsel açıdan çok doğru değildir. Bu nedenle rastlanan hatalar ve faydalar göz önünde bulundurularak boyutları, temel öğeleri ve ilkeleri de dikkate alınarak yürütülen dersin ve dersine girilen sınıfın özellikleri doğrultusunda öğretmenlerin özgün bir öğretim planı hazırlamaları en uygun yoldur.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.

Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 556-565.

- Beydoğan, H. Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: G. Ocak), *Öğrenme etkinliklerinin planlanması*, (ss. 119-158). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşioğlu, S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş), *Öğretimi planlama* (ss. 115-147). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdamar, G. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. Doğanay), *Öğretimin planlanması ve uygulanması* (ss. 383-422). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>, Erişim Tarihi: 10.03.2021.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, A. S. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. S. Saracaloğlu & H. H. Bahar). *Öğretimde planlama* (ss. 73-97). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap.
- TDK (2021). *Plan*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 10.03.2021.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2009). Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları (Elazığ ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 33(183), 169-189.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(1), 93-103.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Öğretim Planları: Olan ve Olması Gerekenler (Etem Yeşilyurt)

Öğretim Planları: Olan ve Olması Gerekenler

Etem Yeşilyurt

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
E-mail: etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr & etemyesilyurt@gmail.com

Özet: Öğretim planları, eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında başta öğretmenler olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarına yararı olan bir eğitimsel öğedir. Öğrenme-öğretme sürecini nitelikli işletmede öğretmene rehberlik eden ve önemli bir eğitsel materyal olan öğretim planları; yıllık plan, ünite planı, günlük plan ve günlük ders planı çeşitlerinden oluşmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu çalışma öğretim planlarını tanıtmak ve açıklamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma içerisinde yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve günlük ders planlarına yer verilmiştir. Ülkemizde öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamaları ve öğrenme-öğretme süreçlerini bu plana göre işletmeleri istenmektedir. Bunun yanı sıra günlük ders planı da öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Alanyazında olan veya ulaşılan ünitelendirilmiş yıllık planlarda ve günlük ders planlarında görülen bazı eksiklere ilişkin bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim planı, ünitelendirilmiş ders planı, günlük ders planı.

GİRİŞ

Öğretim planları, eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında başta öğretmenler olmak üzere eğitimin diğer paydaşlarına da önemli yararı olan bir eğitimsel öğedir. Öğretim planları; yıllık plan, ünite planı, günlük plan ve günlük ders planı çeşitlerinden oluşmaktadır. Öğretim planları eğitim sisteminin hiyerarşik hedefleri (uzak, genel, öğretim kademelerinin, okulun amaçları vb.) ile öğretim programlarının aşamalı hedeflerine erişilmesinde kılavuz görevi yapmaktadır. Dolayısıyla öğretim planları bir dersin, ünitenin, konunun ihtiyaçlarının belirlenmesine, kazanımların yazılmasında, öğrenme ve öğretme sürecinin organizasyonunda, başarıyı ölçme ve değerlendirmede, eksikleri görüp dönüt ve düzeltme yapmada öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Öte yandan eğitsel, geçerli ve güvenilir veri toplama materyali olarak rehberlik yapma, denetleme ve değerlendirme açısından eğitimin paydaşlarına destek sunmaktadır. Öğretim planları, bu ve benzeri birçok nedenle eğitimin ve eğitim sistemlerinin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, öğretim planlarını tanıtmak ve açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Özellikleri, işlevi, önemi ve içeriği bağlamında;

- ✓ Yıllık plan,
- ✓ Ünite planı,
- ✓ Ünitelendirilmiş yıllık plan,

- ✓ Günlük plan ve
- ✓ Günlük ders planı nedir?

YÖNTEM

Öğretim planlarını tanıtmak ve açıklamak amacıyla yapılan bu çalışmanın yapılmasında nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, veri toplama tekniği olarak da ele alınmakta ve alanyazın taramasına da destek sunmaktadır (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, ele alınan konunun veya çalışmanın başlıklarına odaklanan derleme çalışmasına katkı sunmaktadır (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017). Bu bağlamda çalışma kapsamında araştırmanın alt amaçları ayrı bir başlık olarak dikkate alınmıştır.

PLAN TÜRLERİ

Eğitimde kullanılan planların yıllık plan, ünite planı, ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve ders planı şeklinde farklı türleri yer almaktadır. Aşağıda bu plan türlerinin özellikleri açıklanmış ancak ders planına daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Yıllık Plan

Yıllık plan, bir eğitim-öğretim yılında öğretilecek temel konuları ve bu konular için gerekli ortalama süreyi içeren ana taslak plandır. Yıllık plan, bir akademik yıl içinde yapılacak tüm öğretim etkinliklerinin planlanmasını içerir. Diğer bir deyişle yıllık plan, öğretmenin bir eğitim-öğretim yılı süresinde ders vermekle yükümlü olduğu sınıflarda, belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda, ortalama ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren ve öğretmen tarafından hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine sunulan bir çalışma planıdır. Yıllık planlar, genel olarak öğrencilere bir eğitim-öğretim yılında kazandırılacak davranışlar il içerik boyutunun bir matris şeklinde gösterilmesidir (Demirel, 2007). Özetle yıllık planlar, herhangi bir öğretim kademesindeki herhangi bir dersin akademik takvimde yer alan ayların ilgili haftalarında hangi konuların işleneceğini ve bu konuların karşılığında öğrencilerin hangi kazanımlara sahip olacağını gösteren bir eğitsel matristir. Aşağıda örnek bir yıllık planın bir ayına denk gelen bölümü yer almaktadır.

Tablo 1: 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Yıllık Plan Örneği-Ekim Ayı Bölümü

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI		2019 / 2020 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI DESTEKLEME VE YETİŞTİRME KURSLARI		Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
9. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ YILLIK PLAN ÖRNEĞİ				
Ay	Hafta	Ders Saati	Konular	Kazanımlar
EKİM	1	2	❖ İLETİŞİM VE DİL	<ul style="list-style-type: none"> İletişim sürecini oluşturan öğeleri (gönderici, alıcı, ileti, kanal, geri bildirim, kod, bağlam), iletişimde dilin önemini belirler. Dilin kullanımından doğan türlerini (ağız, şive, lehçe, argo, jargon) kavrar.
	2	2	❖ EDEBİYAT-EDEBİYATIN BİLİMLE VE GÜZEL SANATLARLA İLİŞKİSİ-METİNLERİN SINIFLANDIRILMASI	<ul style="list-style-type: none"> Edebiyat kelimesinin kökeni, terim anlamı ve edebiyatın farklı tanımları üzerinde durulur. Edebiyat, bilim ve güzel sanatlar arasındaki etkileşim üzerinde durulur, bunların birbirine kaynaklık ettikleri örneklerle açıklanır. Edebi ve öğretici metinlerin özellikleri üzerinde durulur, sınıflandırmadaki ölçütler açıklanır. Metin türlerinin adları verilir ancak bunlarla ilgili ayrıntıya girilmez.
	3	2	❖ HİKÂYE	<ul style="list-style-type: none"> Metnin türünün ortaya çıkışı ve tarihsel dönem ile ilişkisini belirler. Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihi ve mitolojik öğeleri belirler. Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tespit eder.
	4	2	❖ HİKÂYE	<ul style="list-style-type: none"> Metnin tema ve konusunu belirler. Metindeki çabalarını belirler. Metni yorumlar. Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler. Metnin üslup özelliklerini belirler.
	5	2	❖ HİKÂYE	<ul style="list-style-type: none"> Metnin tema ve konusunu belirler. Metindeki çabalarını belirler. Metni yorumlar. Metindeki anlatım biçimleri ve tekniklerinin işlevlerini belirler. Metnin üslup özelliklerini belirler.
KASIM	1	2	❖ YAZIM KURALLARI	<ul style="list-style-type: none"> Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.
	2	2	❖ NOKTALAMA İŞARETLERİ	<ul style="list-style-type: none"> Metinlerden hareketle dil bilgisi çalışmaları yapar.
18 KASIM – 22 KASIM 2019 BİRİNCİ DÖNEM ARA TATILI				

Kaynak: MEB, 2021.

Ünite Planı

Ünite planı, öğretmenin denetimi ve gözetimi altında, belirli bir süre içinde ve eğitim amaçlarına uygun olarak öğrencilere bir takım beceri, anlayış ve bilgi kazandırmayı öngören belli bir sorun ya da konu çerçevesinde düzenlenmiş çeşitli etkinlikleri öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme çalışmalarını içeren ayrıntılı ders planıdır. Ünite planı, yıllık planlara göre daha ayrıntılı hazırlanmalıdır. Ünite plan formlarında yer alan bölümler yıllık planlarda yer alanlarla aynı olduğu için orada yapılan açıklamalara dikkat edilmesi ve planların buna göre ayrıntılı hazırlanması yararlı olabilir (Demirel, 2007). Ancak günümüzde ünitelendirilmiş yıllık planlar daha işlevsel ve bir bakıma ünite planını da içerdiği için tek başına ünite planı fazla yapılmamaktadır.

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

Ünitelendirilmiş yıllık plan, bir eğitim-öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, ilgili dersin öğretim programı uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, o dersi yürüten ders ya da zümre öğretmenleri tarafından hazırlanan ve okul müdürünün onayıyla uygulamaya konulan çalışma planıdır. Ünitelendirilmiş yıllık planlarda bir ders yılı boyunca yapılacak eğitim öğretim faaliyetleri detaylıca ele alınır (Bayburtlu, 2020). Öğretmenler, yasal açıdan yürüttükleri derse ilişkin ünitelendirilmiş yıllık plan yapmak durumundadır. 2003-2004 akademik yılı itibarıyla yıllık plan ile ünite planı birleştirilerek “Ünitelendirilmiş Yıllık Plan” adıyla bir plana dönüştürülmüştür. Ünitelendirilmiş yıllık plan bir anlamda, yürütülen dersin öğretim programının okula ve öğrencilere uyarlanmasıdır. Öğretmen bu planın uygulanmasında başta ilgili öğretim programı olmak üzere önceki planlar, ders ve çalışma kitapları, yardımcı kaynak

ve materyaller ile akademik takvime ihtiyaç duymakta ve bunlardan yararlanmaktadır (Akpınar, 2012). Tablo 2’de örnek bir ünitelendirilmiş yıllık plana yer verilmiştir.

Ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlarken özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için plânlama, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili hükümlerine göre Bireysel Eğitim Programları Geliştirme birimince yapılır. Bunun yanı sıra ünitelendirilmiş yıllık plân hazırlanırken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur (MEB, 2003):

- ✓ Plân, eğitim-öğretim yılının başında hazırlanır.
- ✓ Plânda yer alan başlıklar ders işlenirken dikkate alınır.
- ✓ Yıllık plân, iş takvimindeki aylara göre haftalık çalışma süresini gösterir
- ✓ Süre bölümünde, her ay hangi sınıfta haftada kaç saat ders yapılacağı belirlenmelidir.
- ✓ İşlenecek derslere ait ünitenin kaç konuya ayrılacağı ve konunun işlenişi için kaç ders saatine ihtiyacı olacağı tespit edilir.
- ✓ Plân yapılırken zümre ve şube öğretmenleri okulda, ilgili akademik yılda uygulanacak haftalık ders dağıtım çizelgesinin kesin biçimini almasını bekler.
- ✓ Ünitelendirilmiş yıllık plân hazırlanırken bir öğretim yılında toplam kaç gün ve saat ders işleneceğini tatil, bayram ve diğer özel günler dikkate alınarak belirlenir.

Tablo 2: Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Örneği

.....OKULU MANTIK DERSİ SINIFI ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK DERS PLANI

AY	HAFTA	SAAT	ÜNİTE	KAZANIM	KONU	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİKLER	ARAÇ VE GEREÇLER	AÇIKLAMALAR	DEĞERLENDİRME
EYLÜL	1.HAFTA(21-27)	2 SAAT	ÜNİTE: 1 - MANTIĞA GİRİŞ	1. Mantık ve Doğru Düşünme arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	Müfredat Hakkında Bilgi Verilmesi MANTIĞA GİRİŞ A. Doğru Düşünme nedir? 1. Temel Kavramlar	Soru-Cevap Anlatım	"Mantık ve doğru düşünme."	MEB onaylı Lise Mantık ders kitabı.		2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı başlangıcı
EYLÜL-EKİM	2.HAFTA(28-04)	2 SAAT	ÜNİTE: 1 - MANTIĞA GİRİŞ	2. Akıl ilkelerinin önemini değerlendirir. 3. Akıl yürütmede kullanılan temel terimleri analiz eder. 4. Akıl yürütme yöntemlerini değerlendirir.	2. Akıl İlkeleri	Soru-Cevap Anlatım Örneklendirme Karşılaştırma	"Nasıl düşünürüm?"	Mantık (Doğan Özlem)	[!] Özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü hâlin imkansızlığı ve yeter-sebeplere ilkelere işlenmelidir. [!]Önerme-öncül-sonuç, Doğru-yanlış, Bilgi doğrusu-mantık doğrusu, Geçerlilik geçersizlik, Tutarlılık, tutarsızlık, kavramları işlenmelidir. !]Tümdengelim, tümevarım, eksik tümevarım, tam tümevarım ve analogi işlenmelidir.	

Kaynak: Sınıfdefterim, 2021.

Günlük Plan

Günlük plan, farklı dersler için bir günde yapılması planlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinin birlikte tasarlandığı plandır. Okullarda ortalama bir günde altı ders işlenmektedir. Günlük plan, o günkü altı derste yapılacak etkinliklerin tamamının bir bütün olarak planlaması çalışmalarını içermektedir. Dolayısıyla günlük plan, bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konunun ana

çizgilerini belirlemek amacıyla da olsa ilgili ders öğretmenleri tarafından hemen hemen her gün hazırlanmalıdır (Demirel, 2007). Ancak günümüze günlük plandan ziyade günlük ders planı daha fazla yapılmakta, okul yöneticileri tarafından istenildiği durumda bir öğretmen tarafından günlük ders planı hazırlanılmaktadır. Günlük planları bir bakıma ders planlarının birleşiminden oluştuğu için burada daha çok bir ders planı nasıl hazırlanır onun üzerinde durulmuştur.

Ders Planı (Günlük Ders Planı)

Ders plânı, bir ders için o dersle ilgili öğretim programlarında yer alan ve birbirleriyle ilişkili öğrenci kazanımlarını, ders saatlerinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin uygulama çalışmalarını, tartışma soruları, proje, deney ve ödevleri, ders araç-gerecini içine alan zümre öğretmenleri ile şube öğretmenlerinin ortak katkısıyla dersin yürütücüsü öğretmen tarafından önceden hazırlanan plândır. Bu planın uygulanmasından ders öğretmeni yükümlüdür. Eğer bir dersin öğretmen kılavuz kitabı varsa bu derslerdeki kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılabilir. Ancak öğretmenin gereksinim duyması hâlinde, okulun içerisinde bulunduğu şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da ilgili dersin öğretim programıyla tutarlı bir ders planı hazırlanabilir. Öğretmen kılavuz kitabı olmayan derslerde ise sınıf öğretmeni, alan (branş) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından ders plânı hazırlanıp uygulanabilir. Her durumda ders planları ilgili dersin öğretmeni tarafından hazırlanır, müfettişler ve okul müdürü tarafından denetlenir (MEB, 2003). Ders planı, sadece bir ders için yapılan ve bir öğretmenin temel sorumluluk üstlenerek yapması gereken en önemli plandır. Kısaca ders planı, ders saatlerinde işlenecek konuların planlamasıdır ve bu planının uygulanmasından dersin öğretmeni sorumludur. Ders planı, Ünitelendirilmiş yıllık planda olduğu gibi, müfettiş ve okul müdürü tarafından denetlenir (Demirel, 2007). Ders planı, ünitelendirilmiş yıllık planın belirli bir haftasında yapılan derse odaklı olduğundan, ünitelendirilmiş yıllık planla tutarlı ve örtüşür olmalı ancak ünitelendirilmiş yıllık plana göre daha ayrıntılı hazırlanmalıdır. Diğer öğretim planlarında olduğu gibi ders planının da temel amacı öğrencilerin kazanımlara erişmelerinde öğretmene rehber olmasıdır (Akpınar, 2012). Nitelikli ve işlevsel bir ders planı (MEB, 2003):

- ✓ Derslerde bütünlüğü ve sürekliliği temin etmelidir.
- ✓ Öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan faaliyetleri belgelemelidir.
- ✓ Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına destek olmalıdır.
- ✓ Eğitim-öğretim süreç, uygulama ve çalışmalarını düzenli hâle getirmelidir.
- ✓ Öğrenme ve öğretme sürecinin verimli ve etkili yönetilmesini sağlamalıdır.
- ✓ Dersin, konuların özelliklerine ve öğretim programına uygun işlenmesini sağlamalıdır.
- ✓ Eğitim teknolojilerinin, öğretim araç-gereçlerinin ve materyallerinin kullanımına uygun olmalıdır.
- ✓ Öğretim programları ile öğrenme ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde dönüt sağlamaya elverişli olmalıdır.

Ders planı, bir dersin taslağıdır ancak ders kitabının bir parçası ya da bir konu listesi gibi ele alınmamalı, ders planı çok fazla bilgi içermemelidir. En yalın haliyle ders planı bir öğretmenin ders süresinde öğrencilerle ne tür etkinliklerde bulunacağını, onlara neleri ve nasıl öğreteceğini gösteren bir kılavuzdur. Günlük ders planları dört bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölüm** çoğu

zaman biçimsel bölüm olarak adlandırılır. Planın hangi ünite, konu, süre ve kim tarafından hazırlandığına ilişkin bilgileri içermektedir. Planın en önemli kısmını **ikinci ve üçüncü bölümler** içerir. Bu aşamada o günkü ders oturumunun hedef-davranışları, kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler ve ders içi etkinlikler ayrıntılı bir şekilde hazırlanır. **Son aşamada** ise planın uygulanmasına ilişkin açıklamalara yer verilir (Sünbül, 2011).

Ders planında öncelikle dersin hangi örgün öğretim kurumunda, hangi sınıf düzeyinde ve hangi ders saatleri arasında verileceği belirtilmelidir. O günkü derste işlenecek konunun belirtilmesinin ardından ise konuya ilişkin hedefler ve kazanımlar yazılmalıdır. Bu adımı takiben derse hazırlık, sunum, uygulama ve değerlendirme basamaklarında nelerin yapılacağı açıklanmalıdır. Ders planını hazırlamada kolaylık ve somutluk olması ve ders sırasında herhangi bir karışıklık yaşamamak için aşamalar şeklinde belirtilen işlemler numaralandırılabilir. Ayrıca gerekli olan anahtar sözcükler, sorular, şekiller, formüller ve ders sırasında kullanılacak olan materyaller ve bunların hangi aşamalarda kullanılacağı da planda belirtilebilir. Değerlendirme basamağında öğrencilerin eğitimin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ya da ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi söz konusudur ve bu nedenle ne tür bir değerlendirme yapılacağı önceden kararlaştırılmalı ve ders planında kullanılacak ölçme araçlarının neler olacağı belirtilmelidir (Ekşioğlu, 2015; Küçükahmet, 2008). Aşağıda, bu çalışmada kullanılan kaynaklardan yola çıkarak oluşturulmuş örnek bir günlük ders planı yer almaktadır.

Tablo 3: Günlük Ders Planı Örneği

I. Bölüm		
Dersin Adı	:	
Sınıf	:	
Ünitenin Adı/No	:	
Konu	:	
Önerilen Süre	:	
II. Bölüm		
Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	:	
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış ve İçerik Örüntüsü	:	
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	:	
Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri	:	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç- Gereçler ve Kaynakça	:	
• Öğretmen	:	
• Öğrenci	:	
III. Bölüm		
Öğrenme-Öğretme & Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri	:	
A. Giriş Etkinlikleri	:	
• Dikkat çekme,	:	
• Güdüleme,	:	
• Hedeften haberdar etme,	:	
• Gerçek yaşamla bağ kurma,	:	
• Ön koşul veya ön öğrenmeleri hatırlatma,	:	
• Derse geçiş.	:	
B. Gelişme Etkinlikleri	:	
• Gerekli içeriği, uyarıcıları ve araç-gereçleri sunarak,	:	
✓ Bireysel öğrenme etkinlikleri (ödev, deney, problem çözme vb.)	:	
✓ Grupla öğrenme etkinlikleri (proje, gezi, gözlem vb.)	:	
• Öğrenciye rehberlik etme,	:	
• Öğrenci katılımını sağlama,	:	
• İpucu ve pekiştireç kullanma,	:	
• Davranışları gözlemlenme.	:	
C. Sonuç Etkinlikleri	:	
• Özetleme ve tekrar etme,	:	
• Ölçme-Değerlendirme,	:	
✓ Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme,	:	
✓ Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme,	:	
✓ Özel öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için ölçme-değerlendirme,	:	
• Dönüt verme ve düzeltme yapma,	:	
• Kalıcılığı sağlama,	:	
• Dersin diğer veya sonraki dersle ilişkisini kurma.	:	
IV. Bölüm		
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	:	

Ders / Sınıf Öğretmeni

Uygundur / /

İmza

Adı-Soyadı

Okul Müdürü

Öğrenme-Öğretme & Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri

Bir öğretmenin ders planı hazırlarken özellikle en fazla dikkat etmek durumunda olduğu bölüm “Öğrenme-Öğretme & Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri”dir. Bu bölümde yer alan alt başlıklar ve bu başlıkların genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Beydoğan, 2011; Erdamar, 2012; Saracaloğlu & Kayabaşı, 2007; Sünbül, 2011).

A. Giriş Etkinlikleri

Dersin giriş bölümü öğrencilerin işlenecek konuya bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olarak hazır olması açısından oldukça önemlidir. Kırk dakikalık bir dersin çeşidine ve niteliğine göre beş ila sekiz dakika arasında giriş etkinliklerini planlamak uygun olabilir.

Dikkat çekme: Öğretmenin öğrencilerin yeni konuya odaklanması için yapılacak etkinlikleri içerir. Uyarılar; öğrencinin ihtiyacına, ilgisine ve merakına yönelik örnekleri ve yaşam gerçeklerini içerdiğinde öğrencinin dikkatini çekmek olasıdır. Öğretmenin örnek veya güncel olaydan, sorulardan, bir haber, grafik, şekil, kısa film, resim, fıkra vb. uyarıcılardan yararlanmasıdır.

Güdüleme: Öğrencinin ilgi, istek ve merakı toplanır, başka bir deyişle öğrenci öğrenmeye güdülenir. Öğrencilere işlenen konunun veya yapılan etkinliğin kendileri için ne denli önemli olduğu ve öğrendiklerinin ne işe yarayacağını vurgulanarak hissettirilmesi. Derse iyi motive olmuş öğrenci, kazandırılmak istenen hedef davranışların büyük bir çoğunluğunu kazanacaktır.

Hedeften haberdar etme: Bu aşamada derste kazandırılacak hedef ve davranışlar öğrencilere duyurulur. Dersin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgilerin neler olduğunu öğrencilere duyurma öğrencilerin konuya karşı zihinsel kurulumu açısından önemlidir.

Gerçek yaşama bağ kurma: Öğrenciler derslerde teorik düzeyde öğrendikleri bilgileri nerelerde nasıl kullanacaklarını bilmediklerinde, edindikleri bilgi ve becerileri gereksiz yere öğrendikleri duygusuna kapılabilirler. Bunun önlenmesi için edinilen her öğrenmenin günlük yaşama bağı kurulmalıdır.

Ön koşul veya ön öğrenmeleri hatırlatma: Anlamli öğrenme ön yaşantılar üzerine kurulan öğrenmedir. Öğrencileri edinecekleri kazanımlardan haberdar ederek, yeni kazanımları daha önce öğrendikleri kazanımlar üzerine kurmalıdır. Daha önceden işlenen öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve tutumları tekrar ederek öğrencilere yeni öğretilecek konunun öğrenilmesini sağlamayı içerir.

Derse (gelişme bölümüne) geçiş: Dersin gelişme bölümüne geçmeden ya da dersin gelişme bölümünde öğrencilere yeni davranışların kazandırılması sırasında öğretmen tarafından kullanılan araç-gereçlerin sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı basamaktır. Bu bölümde içerik genel hatlarıyla tanımlanır.

B. Gelişme Etkinlikleri

Bir dersin yapılma veya işlenme, o gün orda bulunma gerekçesini oluşturan ve süre açısından en fazla zaman alan bölümdür. Esneklik payı olmakla birlikte kırk dakikalık bir dersin çeşidine ve niteliğine göre ortalama yirmi beş ila otuz dakikasını alan bölümdür.

Gerekli içeriği, uyarıcıları ve araç-gereçleri sunarak bireysel ve grupla öğrenme etkinlikleri: Dersle ilgili uyarıcıların, materyallerin, araç-gereçlerin sunulduğu; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı; öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin uygulandığı aşamadır. Bu bölümde bulunması gerekenler şöyle sıralanabilir:

- ✓ Konuya uygun araç-gereçler kullanılmalıdır.
- ✓ Gerekliğinde öğrencilere ipuçları verilmelidir.
- ✓ Konular öğretim ilkelerine göre düzenlenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanmalıdır.
- ✓ Ders içi uygulamalar için yeterli zaman ayrılmalıdır.
- ✓ Gerekliğinde öğrencilere derste rehberlik yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin cevaplarına göre pekiştireçler verilmelidir.
- ✓ Eksik ve yetersiz cevaplar için yeterli dönüt ve düzeltmeler verilmelidir.
- ✓ Öğrencilere sorulması istenen sorular ve cevapları önceden belirlenmelidir.
- ✓ Zaman öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde tutularak saptanmalıdır.
- ✓ Konulara ve uygulama yapılacak gruba uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim yaklaşımları seçilmelidir.

Öğrenciye rehberlik etme: Bir öğrencinin bir konuyu, problemi anlaması, fark etmesi ve sezmesi ona yapılan rehberlikle ilişkilidir.

Öğrenci katılımını sağlama: Öğrenci katılımı, öğretimin, olmazsa olmaz koşullarından biridir. Çünkü dinlemeyen bir öğrenci sunulan dersi ve uyarıcıları anlamaz. Katılımın öğrenme üzerinde bu denli etkili olması, katılımı etkileyen değişkenlerin bilinmesi ve katılımı artırmanın yolları üzerinde önemle durulmasını gerektirir.

İpucu ve pekiştireç kullanma: İpuçları, problemin veya konunun öğrencinin önüne hazır konması demek değildir. İpuçları öğrenciyi hedeflenen noktaya doğru yönlendirici nitelikte olmalıdır. **Pekiştireçler,** öğrencinin bir davranışı göstermesi halinde sunulan yüreklendirici uyarıcılardır. Bu tür uyarıcılar pekiştirilen bir davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artırır.

Davranışları gözleme: Öğrencinin öğretim etkinliği sonucunda neleri kazandığının gözlenmesidir. Bu basamakta öğrenci kendisinden beklenen davranışı sergilemesi gerekmektedir.

C. Sonuç Etkinlikleri

Öğrencilerin hedeflenen davranışı gerçekleştirdiği, özetleme, tekrar, değerlendirme, dönüt verme, kalıcılığı sağlama, dersin diğer veya sonraki dersle ilişkisini kurma ve bir sonraki dersle

ilgili ön bilgilerin verildiği aşamadır. Esneklik payı olmakla birlikte kırk dakikalık bir dersin çeşidine ve niteliğine göre ortalama beş ila on dakikasını bu bölüme ayırmak uygundur.

Özetleme ve tekrar etme: Dersin işlenişi esnasında ara özetler ve tekrarlar yapılması gerekebilir. Ancak özetin ve tekrarın mutlaka yapılması gereken bölüm sonuç bölümüdür.

Bireysel, grupla veya özel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme: Öğrencilerin yeni konuyu ne kadar öğrendiği, eksik ve yanlış öğrenmelerin olup olmadığı saptanır. Öğretmen değerlendirme sonuçlarından yararlanarak ders planında gerekli değişiklikleri yapmalı, bir sonraki dersi buna göre planlamalıdır. Değerlendirme öğrenme ile eşgüdümlü yürüyen bir süreçtir.

Dönüt verme ve düzeltme yapma: Yapılan değerlendirmelere göre öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, yanlışlıkları veya karşılaştıkları güçlükler varsa bunlara çözüm yolları aranır. Bu tür yapılan değerlendirmeler öğrencilere not vermektense onları mevcut durumlarının teşhisidir.

Kalıcılığı sağlama: Öğrenmede kalıcılığı sağlaması için, dersi özetlemesi, tekrar yapması veya yaptırması, değerlendirme yapıp eksik ve hataları düzeltmesi, ilgili dersin konularını diğer derslerin konularıyla ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra aşırıya kaçmadan ve tekrara düşmeden ders dışı zaman ve mekânlarda yapılmak üzere ve genellikle de grup olarak ev ödevi, proje vb. yer vermesi de öğrenmede kalıcılığa olumlu etki yapacaktır.

Dersin diğer veya sonraki dersle ilişkisini kurma: Dersin içeriği ve kazanımlar, bir zincirin halkaları gibidir. Genellikle her ders zincirin bir halkası elde edilir. Dolayısıyla bir derste elde edilen kazanım, önceki ve özellikle de bir sonraki dersin kazanımlarıyla ilişkilendirildiğinde ve bitştirildiğinde anlam kazanmaktadır.

SONUÇ

Öğretim planları, öğrenme-öğretme sürecini nitelikli işletmede bir öğretmene rehberlik eden önemli bir eğitsel materyaldir. Öğretim planlarının farklı türleri olmasına rağmen günümüzde ülkemizde öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlamaları ve öğrenme-öğretme süreçlerini bu plana göre işletmeleri istenmektedir. Bu bağlamda kontrol, denetim ve değerlendirme okul müdürleri ile denetimcilere (müfettişlere) verilmiştir. Bunun yanı sıra günlük ders planı da öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Temelde ünitelendirilmiş yıllık plan, bir akademik yılın herhangi bir haftasında işlenen bir dersi kazanım, konu, yöntem ve teknik, etkinlikler, araç ve gereçler, açıklamalar ve değerlendirme öğeleri bakımından genel veya yüzeysel ele alırken günlük ders planı bu öğeleri detaylı ve ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci açısından son derece faydalı ve işlevsel olan, genellikle de okul müdürünün talep etmesi durumunda veya özel şartlar gereği hazırlanan günlük ders planının öğretmenler tarafından bütün dersler için hazırlanması ve kullanılması önerilmektedir.

Alanyazında olan veya internet aracılığıyla ulaşılan hem ünitelendirilmiş yıllık planlarda hem de günlük ders planlarında bazı eksiklerin olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci açısından araç-gereç, süre, akademik takvim, ders kitapları, öğretim programları, yöntem-

teknik, etkinlikler, kazanımlar vb. ögeler önemlidir ve bu ögelere planlarda yer verilmektedir. Ancak ögeler gibi eğitim felsefesi; öğrenme ve öğretme stilleri, kuram ve modelleri, stratejileri, yaklaşımları; genel öğretim ilkeleri gibi ögeler de öğrenme-öğrenme süreci açısından son derece önemlidir (Yeşilyurt, 2020a; Yeşilyurt, 2020b; Yeşilyurt, Okudan & Kızılaslan, 2020; Yeşilyurt, 2019). Bu nedenle özellikle günlük ders planlarında bu ögelere de yer verilmelidir. Öte yandan günlük ders planı içerisinde yer alan akış şemasını yani bir bakım işlem basamaklarını sadece bulunduğu yerde sabit bir şekilde ele almak ve uygulamak da çok doğru değildir. Örneğin, öğrencilerin derse veya işlenen konuya dikkati çekme ve onları güdüleme dersin giriş bölümünde mutlaka yapılmalıdır. Ancak bu ögelerin dersin gelişme ve sonuç bölümlerinde de olması gerekmektedir. Dönüt verme ve düzeltme yapma, dersin sonuç bölümden olması gerekir ancak dersin giriş bölümünde ön bilgileri hatırlatma sürecinde de bu ögelerden yararlanılabilir. Bu nedenle öğretimde plan yaparken daha önemlisi de ders işlerken yani öğrenme-öğretme sürecinde bu durumların öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 556-565.
- Bayburtlu, Y. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852.
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: G. Ocak), *Öğrenme etkinliklerinin planlanması*, (ss. 119-158). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşioğlu, S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: S. Güven & M. A. Özerbaş), *Öğretimi planlama* (ss. 115-147). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdamar, G. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. Doğanay), *Öğretimin planlanması ve uygulanması* (ss. 383-422). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2021). *9. sınıf yıllık planları*. <https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/PDFFile.aspx?name=yillikplan.pdf>, Erişim Tarihi: 11.03.2021.
- MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf>, Erişim Tarihi: 10.03.2021.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Saracaloğlu, A. S. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. S. Saracaloğlu & H. H. Bahar). *Öğretimde planlama* (ss. 73-97). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Sinifdefterim (2021). *Mantık*. <http://sinifdefterim.com/yeni-yillik-planlar-indir-1789-mantik-unitelendirilmis-yillik-plan>, Erişim Tarihi: 11.03.2021.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yeşilyurt E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yeşilyurt, E. (2020a). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yeşilyurt, E. (2020b). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-İTOBİAD*, 9(2),1548-1580.
- Yeşilyurt, E., Okudan. Ü. & Kızılaslan B. (2020). Öğretim stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 722-745.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Açık Bir Sistem Olarak
Eğitime Yansıması (Etem Yeşilyurt)

Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Açık Bir Sistem Olarak Eğitime Yansması

Etem Yeşilyurt

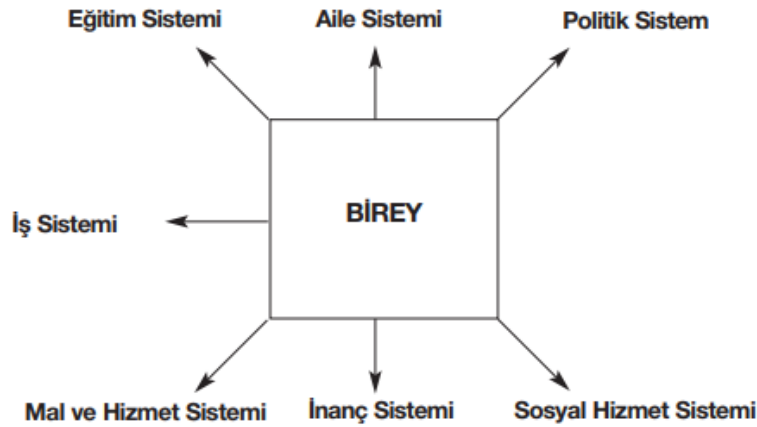
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
E-mail: etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr & etemyesilyurt@gmail.com

Özet: Birey, içerisinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevrenin bir ögesidir. Birey istenilen ve istenilmeyen davranışlarıyla çevresini etkilediği gibi çevresinde yaşanan olumlu veya olumsuz durumlardan doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilenmektedir. Covid-19 pandemisi süreci sağlık, ekonomi, tarım, sanayi gibi birçok sistemin yanı sıra eğitim sistemini de oldukça fazla etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışma Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin açık bir sistem olarak eğitime yansmasını açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma kapsamında öncelikle sistem, sistem yaklaşımı ve eğitimin sistem yaklaşımlarındaki yerine değinilmiştir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Covid-19 pandemisinin eğitim sisteminin girdi, işlem, çıktı ve dönüt ögelerine yansması, etkisi ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemi, covid-19, uzaktan öğrenme ve öğretme.

GİRİŞ

İçerisinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevrenin bir ögesi olan birey bir yandan sosyal ve fiziksel çevresini etkilediği gibi bir yandan da bu çevrelerde yaşanan olumlu veya olumsuz durumlardan doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilenmektedir. Diğer bir deyişle çevre ve birey arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla bireylerin davranışları sosyal ve fiziksel çevresini şekillendirdiği gibi bu çevrelerde yaşanan değişim ve olaylar bireylerin davranışlarını, yaşam biçimlerini, alışkanlıklarını etkilemekte hatta değiştirmektedir. Aşağıdaki şekilde bireyi etkileyen sistemler yer almaktadır.



Şekil 1: Bireyi Etkileyen Çevresel Sistemler

Kaynak: O'Melia, Miley & DuBois 1998; Akt: Danış, 2006.

Çıkış noktası Çin olarak açıklanan kısa bir süre içerisinde dünyayı etkisine alan ve 2020 yılının Şubat-Mart aylarında da ülkemizde görülmeye başlanan Koronavirüs (Covid-19) başta sağlık, ekonomi, sosyal yaşam olmak üzere tüm insanlığı derinden etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. En fazla etkilenen alanlardan biri de eğitim ve dolayısıyla eğitim sistemleridir. Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim alanında dünya genelinde yapılan en temel ve ortak eylem, okulların belirli sürede kapalı tutulması ve mümkün olduğunca öğrenme-öğretme sürecini uzaktan öğrenme ve öğretme faaliyetleriyle sürdürmek olmuştur. Açık bir sistem özelliği taşıyan ülkemiz eğitim sisteminde zaman zaman yüz yüze eğitim için okulların açılması denenmiştir. Ancak Covid-19 virüsü taşıyan hasta ve bu hastalıktan hayatını kaybedenlerin sayısındaki artış nedeniyle ve salgının yayılmasını kontrol altına almak amacıyla okul öncesinden üniversiteye kadar tüm öğretim kademeleri genellikle kapalı tutulmuş ve eğitim sistemi uzaktan öğrenme-öğretme süreci yoluyla işletilmeye çalışılmıştır. An itibarıyla bir bakıma gönüllük (isteğe bağlı) esasına bağlı olarak kırsal bölge okulları, ilköğretim kademesi, sekizinci ve on ikinci sınıflar yüz yüze eğitime geçmiş bulunmakta ve salgının seyrine göre tekrar yeni düzenlemelerin yapılması da ihtimal dâhilinde tutulmaktadır. Görüldüğü üzere Covid-19 pandemisi süreci dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemini derinden etkilemektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin açık bir sistem olarak eğitime yansımaları açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Koronavirüs (Covid-19) pandemisi süreci açık bir sistemi olan eğitim sisteminin;

- ✓ Girdi,
- ✓ İşlem (süreç),
- ✓ Çıktı (ürün) ve
- ✓ Dönüt öğelerine nasıl yansımıştır?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı ve doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi konu hakkında veri toplamayı ve alanyazın taramasını da kapsamaktadır (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, çalışılan konunun başlıklarına dikkate alan derleme çalışmasına katkı vermektedir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu & Bülbül, 2017). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında araştırmanın alt amaçları ayrı birer başlık olarak ele alınmış ve Covid-19 Pandemisinin eğitim sisteminin öğelerine yansımaları incelenmiştir.

SİSTEM VE TÜRLERİ

Sistem, belirli bir işlevi yerine getirmek, ortak bir amaca ulaşmak üzere ilişkisel ve kurallı bir yapı içerisindeki öğelerden meydana gelen bir düzendir (Ashman & Hull, 1999; Akt: Danış, 2006). Ailemiz, öğrenim gördüğümüz sınıf ve okul, içerisinde yaşadığımız dünya, binek aracımız, vücudumuz sisteme birer örnektir. Bu sistemler görevlerini icra etmek için beraber

çalışan birçok parçanın bir araya gelmiş organize bir bütün halidir. Sistem özelliği taşıyan en önemli düzenlerden bir de eğitimidir. Genel kabul görme açısından kapalı, yarı açık ve açık olmak üzere sistemin üç türü bulunmaktadır. Bu üç sistemin genel özellikleri Sönmez (2007) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Kapalı sistem: Kapalı sistemlerin hem yeterli girdisi hem de yeterli çıktısı yoktur. Girdi ve çıktılardan birinin bulunmamasının veya yeterli olmamasının zorunlu sonucu olarak kapalı sistemlerde dönüt de yoktur. Kapalı sistemin, çevresiyle etkileşimi ya yoktur ya da yok denecek kadar azdır.

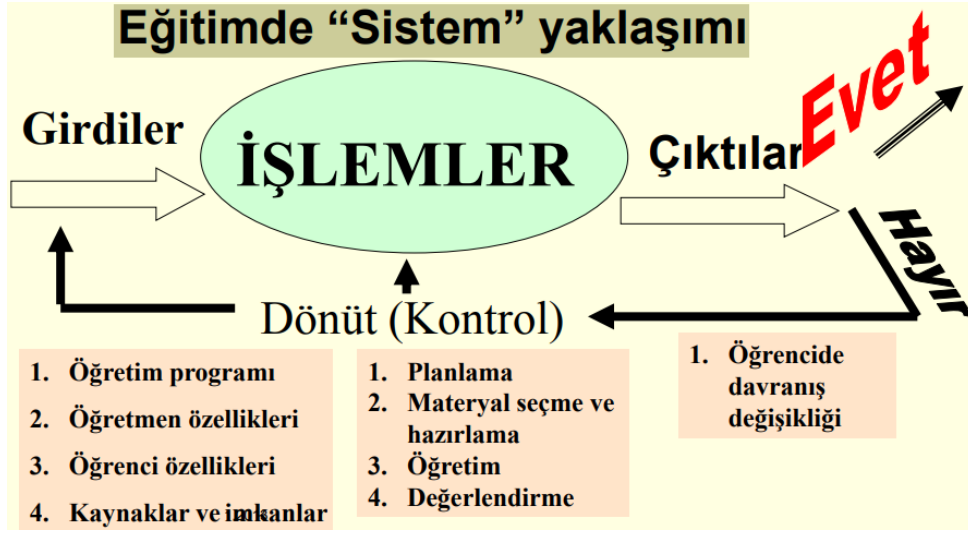
Yarı açık sistem: Girdiler, işlemler ve çıktılardan oluşur. Ancak yarı açık sistemin yeterli ve düzenli dönütü yoktur. Bundan dolayı sistemin hedefine erişim düzeyi tam olarak belirlenememekte eksiklikler için geçerli ve güvenilir önlemler alınamamaktadır.

Açık sistem: Girdi, işlem, çıktı ve dönütten oluşan en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere örgütlenip uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen canlı bir örüntü olarak tanımlanabilir.

Her sistemin bir dış çevresi bulunmaktadır. Açık sistemler çevrelerinden girdi olarak aldıkları malzemeyi, bilgiyi, enerjiyi vb. işleyip bu girdileri işleme ve dönüşüm sürecinden geçirerek istenilen çıktılara dönüştürür. Dolayısıyla açık sistemlerde çıktıları (ürünleri) çevresine sunan sistemle çevresi arasındaki bu alışveriş sürekli devam etmektedir (Şimşek & Çelik, 2009). Bu durum aynı zamanda toplumsal yapıyı da etkilemektedir. Toplumsal yapı kapalı, yarı açık ve açık sistemler üzerine kurgulanmakta ve bu durum toplumlarda sosyal, dini, kültürel, ekonomik, siyasi gibi tabakalaşmalara ve farklılaşmalara sebep olmaktadır. Dolayısıyla tabakalaşma her üç unsurda (kapalı, yarı açık ve açık) toplumlarda az veya çok var olan bir yapılanmadır (Özen, 2016). Açık toplumsal tabakalaşmada bireylerin toplumsal hareketliliğini sağlayan, önünü açan, kolaylaştıran, yatay ve dikey yönde hareketliliğe sebep olan temel öge eğitim ve açık bir sistem olan eğitim sistemleridir. Ülkemiz eğitim sistemi genel özelliği itibarıyla açık bir sistem özelliği taşımaktadır.

AÇIK BİR SİSTEM OLARAK EĞİTİM VE COVID-19 PANDEMİSİ

Toplumsal sistemin bir alt sistemi olan eğitim, açık sistemin özelliklerini taşımaktadır. Ekonomi, siyaset, töre, gelenek, görenek, spor, felsefe, din ve inanç, iletişim, moda, güzel sanatlar, bilim ve teknik, nüfus ve yerleşim vb. gibi sistemler toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt sistemlerdir. Bu sistemler eğitim sistemini, eğitim sistemi de bu sistemleri etkiler ve değiştirir. Yani onların çıktıları eğitim sisteminin girdileri, eğitim sisteminin çıktıları da onların girdi ve işlemleri olabilir (Küçükahmet & diğ., 2002). Eğitimde sistem yaklaşımının şematik görünümü Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 2: Eğitimde Sistem Yaklaşımı; **Kaynak:** Gürol, 2013.

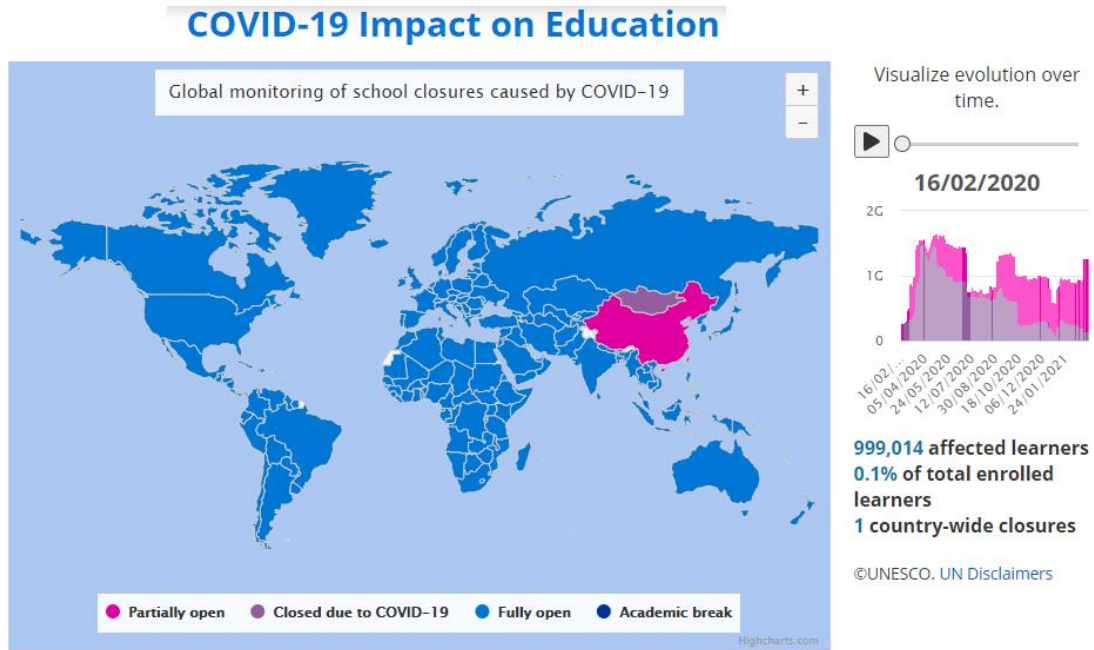
Hiçbir sistem tek başına boşlukta veya çevrede yer almaz. Her sistem belli girdi, işlem, çıktı ve dönütüyle diğer bir sisteme veya sistemlere bağlıdır. Bağlı olduğu sistemlerdeki her türlü değişiklik doğrudan veya dolaylı olarak onu da etkiler ve değiştirir. Açık bir sistem olarak eğitim sistemi girdiler, işlemler, çıktılar ve dönütten oluşan yapıdır. Bu öğelerin genel özelliklerine ve Covid-19 Pandemisinin eğitim sisteminin öğelerine olan yansımalarına aşağıda yer verilmektedir.

GİRDİLER

Bir sistemin hedeflerini gerçekleştirmesi için dışardan alınan ve gerekli olan tüm değişkenlerdir. Eğitim sisteminin temel girdilerini şunlar oluşturmaktadır (Sönmez, 2007):

- ✓ Yeni bilgi,
- ✓ Araç-gereç ve donanım,
- ✓ Öğrenci sayısı, yaşı, cinsiyeti,
- ✓ Yatırım (para, emek, bina, elektrik vb.),
- ✓ Yiyecek, içecek, giyim, kuşam ve enerji,
- ✓ Öğrencinin hazırbulunmuşluk ve bilgi düzeyi,
- ✓ Okula alınan, atanan yönetici, öğretmen, hizmetli vb.

Açık bir sistem olarak eğitimin girdileri arasında yer alan hatta diğer girdilerin anlamlı olmasını sağlayan ve temel amacını oluşturan girdi, davranışı istendik yönde değişmesi amaçlanan öğrencidir. Covid-19 pandemisi sürecinde salgının önüne geçilmesi amacıyla dünya genelinde yapılan ortak eylemlerden biri de okulların yüz yüze eğitime kapatılması olmuştur.



Şekil 3: Covid-19 Pandemisinin Eğitim Üzerindeki Etkisi-16/02/2020; **Kaynak:** Unesco, 2021.

Bu süreçte bazı dönemlerde özel veya devlet okullarının çok kısa süreli yaptığı yüz yüze eğitim denemesi dikkate alınmazsa dünya çapında olduğu gibi ülkemizde de öğrenci popülasyonunun hemen hemen tamamı yüz yüze eğitimin kesintiye uğramasından etkilenmiştir. Tablo 1’de de görüldüğü üzere ülkemizde tüm öğretim kademelerinde yaklaşık 25 milyon öğrenci bu süreçten etkilenmiştir.

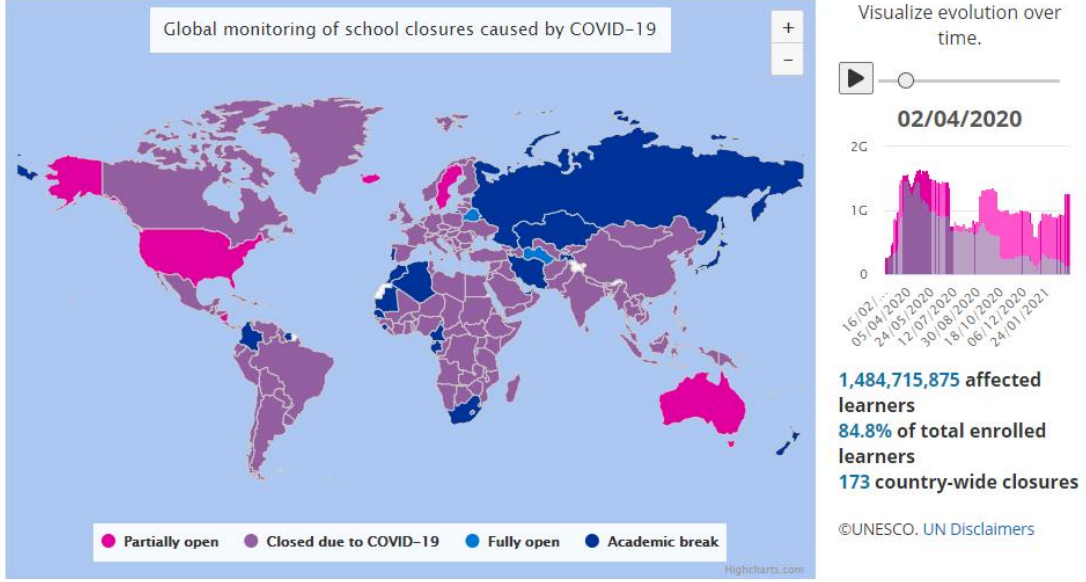
Tablo 1: Türkiye’de Covid-19 ile Eğitimin Kesintiye Uğramasından Etkilenen Öğrenci Sayısı

Toplam etkilenen öğrenci:	24.901.925		
Toplam etkilenen kadın öğrenci:	11.817.880		
Toplam etkilenen erkek öğrenci:	13.084.045		
Eğitim Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam
• Okul öncesi	632.944	693.179	1.326.123
• İlköğretim	2.421.515	2.550.915	4.972.430
• Ortaöğretim	5.450.541	5.953.844	11.404.385
• Yükseköğretim	3.312.880	3.886.107	7.198.987

Kaynak: UNESCO, 2020b; Akt: Bozkurt, 2020.

Covid-19 pandemisi sürecinin başlangıç aylarında okullar dünya çapında bir ülkede kapalı, bir ülkede kısmen açık iken diğer bütün ülkelerde okullar tam açıktı. Ancak ilerleyen aylarda bu tablo tersine çevrilmeye başlandı ve Şekil 4’te de görüleceği üzere sadece ortalama 45 gün sonra çok büyük bir artışla yaklaşık 1,5 milyar öğrenci diğer bir deyişle dünyadaki öğrenci popülasyonunun yaklaşık %85’i etkilendi ve 173 ülkede okullar yüz yüze eğitime kapandı.

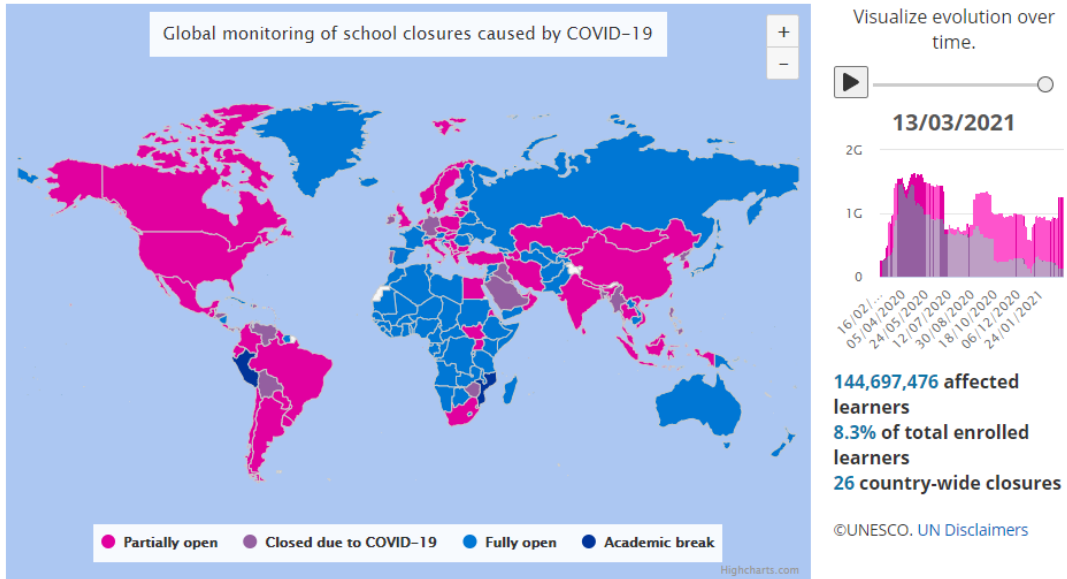
COVID-19 Impact on Education



Şekil 4: Covid-19 Pandemisinin Eğitim Üzerindeki Etkisi-02/04/2020; **Kaynak:** Unesco, 2021.

Süreç içerisinde salgının kontrol altına alınmaya başlanması, sağlık ve aşı açısından gelişmelerin yaşanmasıyla bu durum yavaş yavaş ve daha çok kontrollü bir şekilde normalleşme eğilimine ve sürecine girmeye başladı. Şekil 5'te de görüleceği üzere güncel rakam ve oran dikkate alındığında 13.03.2021 tarihi itibarıyla yaklaşık 145 milyon öğrencinin diğer bir deyişle dünyadaki öğrenci popülasyonunun yaklaşık %8,3'ünün etkilenmeye devam ettiği ve 26 ülkede okulların yüz yüze eğitime kapalı olduğu görülmektedir.

COVID-19 Impact on Education



Şekil 5: Covid-19 Pandemisinin Eğitim Üzerindeki Etkisi-13/03/2021; **Kaynak:** Unesco, 2021.

Şekil 5'ten ve ülkemizdeki uygulamalardan da anlaşılacağı üzere bugün ülkemizde okulların kısmi olarak yüz yüze eğitime açık olduğu görülmektedir. MEB'e bağlı ilköğretim okullarının tamamı ile sekizinci ve on ikinci sınıf öğrencileri gönüllülük esasına göre haftada iki gün, 30 dakikalık ve günde ortalama altı saat dersi yüz yüze yapmaktadır. Yükseköğretimde ise genellikle uygulama derslerinin ağırlıklı olduğu fakülte veya yüksekokulların son sınıf düzeyinde bazı dersler belirli gün yüz yüze eğitimde yapılırken diğerleri uzaktan erişim yoluyla öğrenme ve öğretme sürecini yaşamaktadır. Covid-19 pandemisi sürecinin bir sistem olarak eğitimin girdi ögesine olan diğer etkileri şöyle sıralamak mümkündür:

- ✓ Covid-19 pandemisi sürecinin etkisiyle genel olarak artan ürün fiyatları tablet, bilgisayar, internet, yazıcı gibi öğretim teknolojilerinde daha fazla hissedilmiş bu durum özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarını daha fazla olumsuz etkilemiştir.
- ✓ Türk Milli Eğitim Sisteminin genel ilkelerinden biri olan “fırsat ve imkân eşitliği” ilkesinin hayata geçirilmesinde zorluk yaşanmıştır. Devlet, gönüllü kurum ve kuruluşlar aracılığıyla düşük gelirli aile çocuklarının bilgisayar, tablet gibi araç-gereç ihtiyaçları karşılanmaya çalışılsa da bu açık kapanmamıştır.

İŞLEMLER

Girdilerin hedefler doğrultusunda, uygun ve etkili kimyasal, fiziksel, zihinsel ve işlemsel süreçlerin kullanılarak biçimlendirildiği yani istendik ürün durumuna getirildiği bölümdür. Bir eğitim sisteminde, öğrencilerin istendik davranışlarla donatmak için her türlü etkinlik, işlemler kısmında uygun yer ve zamanda işe koşular. Bu kısma, eğitim durumu, çevre ayarlaması, ortam düzenleme de denir. İşlemlerin bir adı da eğitimde “kara kutudur.” Sistemin işlemler bölümünde öğrencilerin amaçlar, hedef davranışlar (kazanımlar) doğrultusunda yetiştirildiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim programının uygulandığı, uygun yöntem ve tekniklerin, araç-gereç ve etkinliklerin seçilip uygulandığı ögedir. Eğitim sisteminde işlemler şu değişkenlerden oluşabilir (Sönmez, 2007):

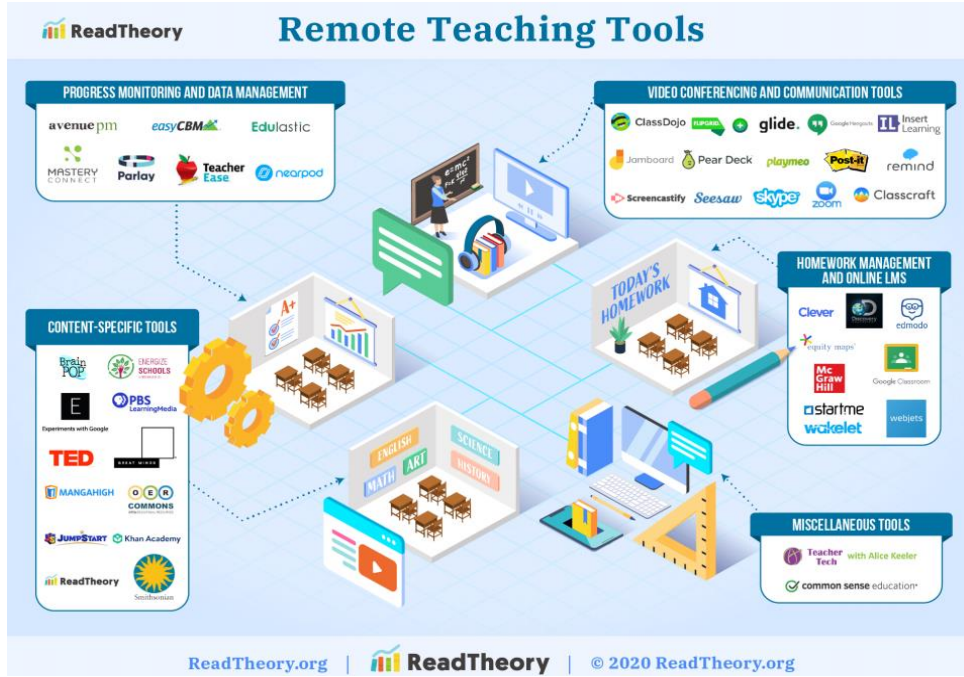
- ✓ Sevgi,
- ✓ Zaman,
- ✓ Öğretmen,
- ✓ Araç ve gereçler,
- ✓ Zihinsel süreçler,
- ✓ Öğrenci katılmanlığı,
- ✓ Ünite sırası ve niteliği,
- ✓ Öğretme ortamının fiziksel koşulları,
- ✓ Pekiştirici, dönüt, düzeltme ve ipucu,
- ✓ Öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri,
- ✓ Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme.

Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye’de ilk olarak 16.03.2020 tarihinden 30.04.2020 tarihine kadar okullar tatil edilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim kademlerinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları doğrultusunda 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla

öğrenme ve öğretme sürecinin devamına karar verilmiştir. (MEB, 2020). Birkaç haftalık yüz yüze eğitim denemesi dışarda tutulduğunda Covid-19 pandemisi sürecinde öğrenme ve öğretme süreci uzaktan erişim kanal, araç ve teknolojileriyle yürütülmüş olup bu süreç devam etmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinin eğitim sisteminin işlemler ögesinde de önemli etkileri olmuştur. 3 TV Kanalı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), bilgisayar, tablet vb. iletişim araç ve teknolojileri üzerinden yürütülen öğrenme ve öğretme sürecinin eğitimin işlemler sürecine etkilerini maddeler halinde şöyle sıralamak mümkündür:

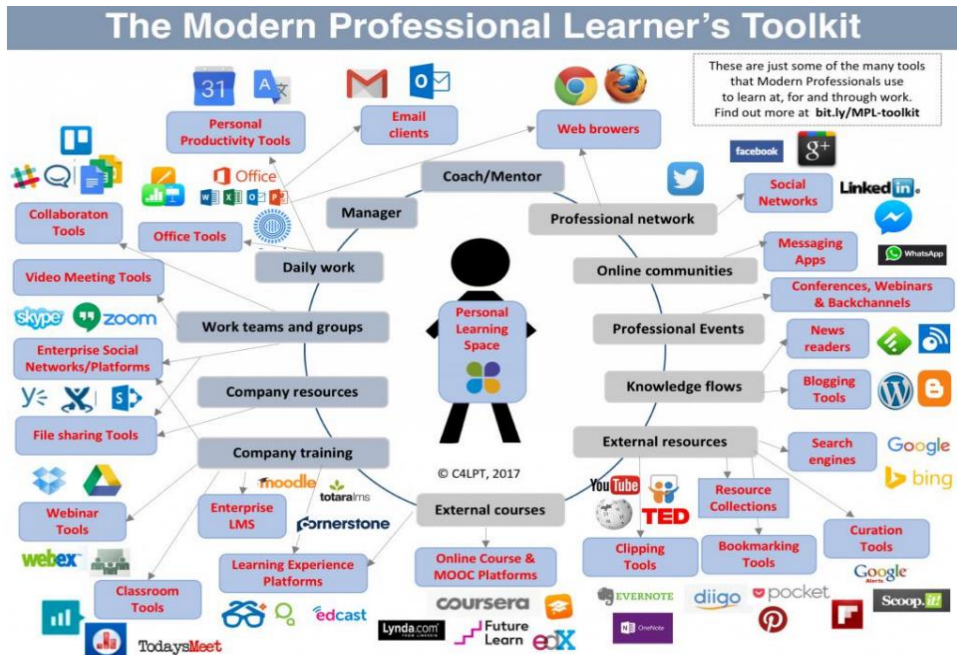
- ✓ Bireysel farklar ikinci planda kalmıştır.
- ✓ Dijital teknolojik araç-gereçlerin kullanım oranı yükselmiştir.
- ✓ Öğretmen merkezli eğitim bir bakıma dijital boyuta taşınmıştır.
- ✓ Öğrencilerin canlı derse aktif katılımı ve öğretmenin dersi yönetmede sorunları artmıştır.
- ✓ Çocukların ve ebeveynlerin dijital yeterliklerine ve okuryazarlıklarına olumlu etki yapmıştır.
- ✓ Ebeveynler kimi zaman öğretmen rolü üstlenmiş, çocuklarının öğrenme ve öğretme sürecini desteklemiştir.
- ✓ Geleneksel yöntemler olarak da adlandırılan anlatım yönteminin kullanımı ön plana çıkmış bu yöntem dijital ortamda yaygın olarak kullanılmıştır.
- ✓ Çocuklarda ekran bağımlılığı artmış, ev içerisinde geçirilen hareketsiz ve çok az sosyal yaşam sağlık, obezite ve sosyal uyumsuzluk davranışlarına sebep olmuştur.
- ✓ Laboratuvar, deney, gözlem, proje, klinik çalışmalar, saha çalışması, ders içi uygulama ve etkinlikler gibi uygulamaya dayalı beceri, davranış veya yeterliklerin kazanılması daha düşük düzeyde kalmıştır.
- ✓ Ebeveynlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının “öğrenme, öğretme, ders, ders içerikleri, öğretim programları, kazanım, denetim, ölçme ve değerlendirme” gibi eğitsel konulara aşinalık / farkındalık düzeyi yükselmiştir.
- ✓ Özellikle girdi aşamasındaki fırsat ve imkân eşitsizlikleri başta olmak üzere devam zorunluğu olmaması, çeşitli sebeplerden dolayı internet kesintileri ve derslerin kayıttan tekrar izlenme durumu hem derse canlı katılımı azaltmış hem de öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir.

Öğretim araç-gereçlerinin, bilgisayar gibi öğretim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme süreci açısından işlevi, yararı ve önemli yapılan birçok çalışmanın ortak sonuçları arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2006; Yeşilyurt, 2013). Bunların yanı sıra öğrenme ve öğretme süreci dijital boyuta taşındığı için uzaktan öğretim araçlarında “sanal ortam, sanal sınıf ve sanal süreçlerde” çeşitlilik yaşanmıştır. Şekil 6’da bunların örnekleri yer almaktadır.



Şekil 6: Uzaktan Öğretim Araçları; **Kaynak:** Asrifan, 2020.

Bunların yanı sıra uzaktan öğrenme ve öğretme sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kullandıkları araç setlerinde hem dijitalleşme hem de çeşitlilik artmıştır. Elbette bu çeşitlilik tüm ülkede ve öğrencilerin tamamında olmamıştır. Ancak yüz yüze eğitime geçildiği zaman dahi etkili kullanılacak bir araç/yol seti ortaya çıkmıştır. Eğer fırsat ve imkân eşitliği sağlanırsa özellikle bireysel farklılıklara ve öğrenme hızına hitap edecek bir durumun yaşanmasının önü de açılmıştır. Şekil 7’de bu durumu gösteren araçlar yer almaktadır.



Şekil 7: Modern Profesyonel Öğrenme Araçları; **Kaynak:** Asrifan, 2020.

ÇIKTILAR

Ölçme ve değerlendirme sonucu belirlenir. Girdilerin işlemler bölümünden amaçlar, hedef davranışlar (kazanımlar) doğrultusunda biçimlendirilip oluşturulmasının sonunda ortaya çıkan ürünlerin tümüdür. Eğer girdiler ile çıktılar birbirine özdeş ise sistem yok demektir. Sistemin hedeflerini ne derece gerçekleştirdiğini belirlemek için yapılan her türlü etkinliği kapsar. Okul sisteminde çıktıları belirlemek için “ölçüt dayanaklı” veya “durum muhasebesine dönük bir değerlendirme” yapılmalıdır. Çıktıları değerlendirirken nicel veya nitel analizle kullanılabilir. Bu tür değerlendirmeler sonunda aşağıdaki çıktılar ölçülebilir (Sönmez, 2007):

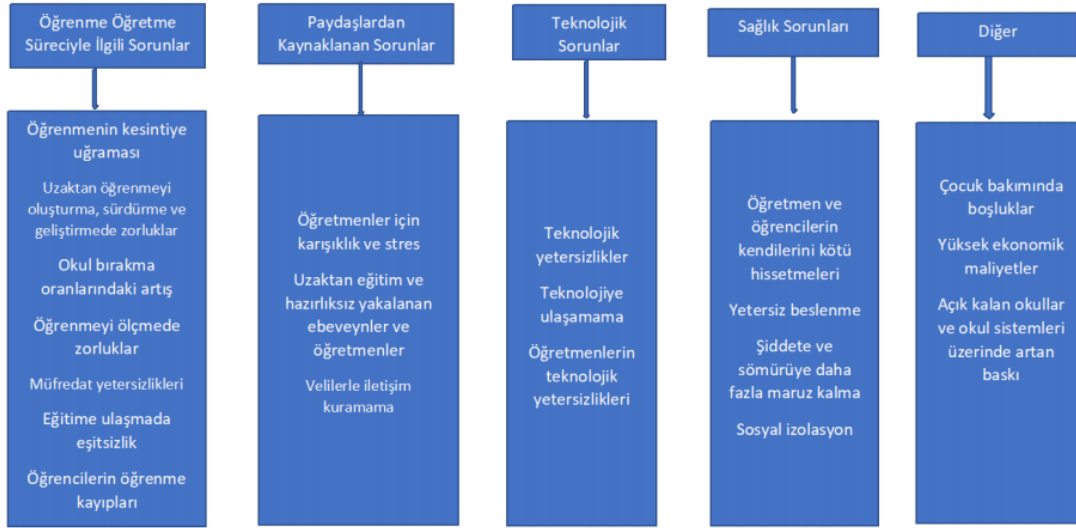
- ✓ Yeni deneyim, örüş, düşünce, sav,
- ✓ Öğrenci sayısı, onun yaşı ve cinsiyeti,
- ✓ Beklenmedik fakat istedik davranışlar,
- ✓ Beklenmedik ve istenmedik davranışlar,
- ✓ Okulda yapılıp ortaya konulan ürünlerden elde edilen kazanç,
- ✓ Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel erişiş (başarısı, davranış değişimi).

Covid-19 pandemisi sürecinin açık bir sitem olan eğitimin çıktı ögesine de etkisi bulunmaktadır. Alanyazında yer alan bazı araştırmalar (Karahana, Bozan & Akçay, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kurnaz & Serçemeli, 2020) yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan öğrenme ve öğretme sürecinin öğrencilerin akademik başarısının veya istedik davranışlarının daha düşük düzeyde gerçekleştiği ve sorunların olduğu belirtilmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinden olumsuz yönde en fazla etkilenen kesimin okul öncesi dönemdeki çocuklar, ilkököl birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, öğrencisi çok olan aile çocukları, kırsal bölge öğrencileri ile düşük gelirli aile çocuklarının olduğu düşünölmekte, öngörölmekte veya kabul edilmektedir. Öngörölen bu durumun zaman ilerledikçe bilimsel verilerle daha gerçekçi bir sonuçla ortaya çıkacağı söylenebilir. Öte yandan uzaktan öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin davranışlarını, akademik başarıları ölçme ve değerlendirmedeki geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yüz yüze öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan ölçme ve değerlendirmeden daha düşük olduğu söylenebilir. Genel olarak var olan ve öğretmenler tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve süreçleri yüz yüze eğitim sürecine daha uygundur (Yeşilyurt, 2012). Çıktı olarak tahmin edilen diğer bir sonuç ise pandemi sürecinden önce yüz yüze eğitime devam eden öğrenci sayısı ile pandemi süreci sonunda okulların yüz yüz eğitime açılmasıyla birlikte okula devam eden öğrenci sayısının aynı olmayacağıdır. Pandemi sonrasında bazı öğrencilerin okuldan soğuyacağı, okula devam etmeyeceği veya uzaktan eğitim yoluna öncelik verecekleri öngörölmektedir.

DÖNÖT

Geri bildirim, yani diğer bir ismiyle dönöt, amaçların, hedef davranışların (kazanımların) gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanların neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler dönöt olarak nitelendirilebilir. Dönöt, sisteme her işlemin sonunda bilgi vermek yani sonuçların bilgisini gerekli yer ve zamanda sisteme ulaştırmak olarak tanımlanabilir. Dönöt, sistemin kendi kendisini düzenlemesine çek etmesine yardımcı olur. Dönöt, bu açıdan açık sistemin

vazgeçilmez bir ögesidir. Çünkü sistemin içindeki her tür değişimi, işleyen ya da işlemeyen öğeleri sisteme bildirerek gerekli düzenlemelerin yapılmasını, sistemdeki dengesizliğin giderilmesini, sistemin yeniden tutarlı bir biçimde işlemesini sağlayıcı bir rol oynayabilir. Bu açıdan bakınca dönüt, sistem ve alt sistemler için girdi olur. Diğer yandan sistem içindeki gerginlikler, çatışmalar, tutarsızlıklar, işleyen ya da işlemeyen özellikler vb. dönüt için girdi olarak iş görebilir. Dönüt, sistemin sadece eksik veya olumsuz yönlerini değil, olumlu yönlerini de ele alabilir. Öte yandan bir sistemin dönütü hem sistem içerisinde hem de dışarısında yer alan bireyler tarafından yapılabilir. Yani hem iç hem dış dönütler verilebilir (Sönmez, 2007). Covid-19 pandemisi sürecinin eğitimin dönüt ögesi bağlamında yaşanan etkileri Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8: Covid 19 pandemisi süreci eğitim sorunlarına ilişkin temalar ve sorunlar
Kaynak: Sarı & Nayır, 2020.

SONUÇ

Covid-19 pandemisi süreci sağlık, ekonomi, tarım, sanayi gibi birçok sistemin yanı sıra eğitim sistemini de oldukça fazla ve derinden etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Dünya ülkeleri bu salgının önlenmesine yönelik birtakım önlemler almıştır. Eğitim sistemi açısından bu önlemlerin başında genellikle okulların yüz yüze eğitime ara vermesi yolu daha fazla tercih edilmiştir. Bu aranın ise başta TV kanalları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), zoom, teams, çeşitli sosyal medya kanalları gibi internete dayalı dijital teknolojik araç-gereçlerle uzaktan öğrenme ve öğretme süreci şeklinde işletilmesi sağlanmıştır. Hatta daha düşük kullanım düzeyinde de olsa salgın tamamen kontrol altına alınana ve okullar tam gün yüz yüze eğitime geçene kadar uzaktan erişimli öğrenme ve öğretme sürecinin bir süre daha devam etmesi beklenmektedir. Bu durum eğitimde bir değişim sürecini de beraberinde getirmiş ve bu değişimin düşük düzeyde de olsa gelecek yıllarda devam etmesi yani uzaktan öğrenme ve öğretme sürecinin artık eğitim sisteminin bir parçası olması beklenmektedir. Nitekim bugün yükseköğretim kurumlarında ve diğer örgün öğretim kademlerinde her dönem bir veya birkaç dersin uzaktan erişim yoluyla işlenmesinin önü açılmıştır. Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim sistemlerinde yaşanan sorunların önemli bir bölümü girdi ögesiyle ve bu öge içerisinde yer alan fırsat ve imkân eşitliği

konusunda yaşanan sorunlarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada üzerinde düşünülmesi gereken konu okulların işlevini yeniden düşünmek, ortaya çıkan yeni eğitim algısıyla alternatif eğitim yapılanmalarına fırsat oluşturmaktadır. Ancak eğitsel açıdan yerine konulamayacak sebeplerden, öneminden, işlevinden dolayı yüz yüze eğitim her zaman var olacaktır. Bu durumda hem yüz yüze eğitim hem de uzaktan erişimli öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında açık bir sitem olan eğitim sisteminin öğelerinde eksiklik ve sorunlar giderilmeli, bir yandan da yeniliklere yol açılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Asrifan, A. (2020). *Multiple intelligences and ways of teaching*. (Conference Program / Keynote Speaker), 8th International Congress on Social Sciences - Humanities and Education, İstanbul: 23-24 December 2020.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 556-565.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*, 6(3), 112-142.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum*, 3(9), 45-53.
- Gürol, A. (2013). *Öğretimde planlama*. <https://slideplayer.biz.tr/slide/3167304/>, Erişim Tarihi: 13.03.2021.
- Karahan, E., Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 201-214.
- Keskin, M. & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 2(3), 262-288.
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er Uğuzman, T., Öksüzoğlu, A. F., Özdemir, İ. E. & Korkmaz, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, Erişim Tarihi: 03.04.2020.
- Özen, G. Ç. (2016). Kapalı toplumsal yapı: Kast sistemi üzerinden tabakalaşma. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 2(3), 59-65.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.

- Şimşek, M. Ş. & Çelik, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- UNESCO (2021). *COVID-19 Impact on Education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Erişim Tarihi: 13.03.2021.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2013). Metacognitive awareness and achievement focused motivation as the predictor of the study process *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(4), 1013-1026.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik
Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma (Şeyma
Şahingöz, Halil İbrahim Yıldırım)

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

Şeyma Şahingöz¹, Halil İbrahim Yıldırım²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
E-mail: etkinsahingoz@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
E-mail: halily@gazi.edu.tr

Özet: Bu çalışma fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili değişkenleri araştırmak ve fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilmek için öneri sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi taramadır. Araştırma deseni içinde karşılaştırma yapılan durumlar için bağımsız değişken manipüle edilmediği için nedensel karşılaştırma araştırması ile ilişkiye bakılan durumlarda korelasyonel araştırmadan da faydalanılmıştır. Araştırma 2020-2021 öğretim yılında Ankara'nın üç merkez ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan 560 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler "Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar İçin t-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçme ve değerlendirmeyle ilgili eğitim alma, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme teknik-araçlarını kullanma sıklığı, ölçme ve değerlendirmeye yönelik kaygı düzeyi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik ilgi düzeyi, üniversitede alınan eğitimin ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenme-kullanmaya yönelik yeterlik düzeyi, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumu, teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumu değişkenlerinin fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı fark meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç arasında yüksek seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna ilaveten cinsiyet, görev süresi, yaş düzeyi, mezun olunan fakülte türü (eğitim - fen), eğitim düzeyi (lisans - lisansüstü), sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, öğretmenin girdiği haftalık ders saati değişkenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği puan ortalamasına göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyinden çok yüksek düzeyine çıkarılabilmesi ve ölçme-değerlendirme araç-tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inancına sahip olmaları gereğine dayanarak, öğretmen eğitiminde araştırmada ulaşılan ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inancıyla ilişkili değişkenlerin de dikkate alınması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik inanç, öz-yeterlik inanç, fen bilimleri öğretmeni, fen eğitimi.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Okul Öncesi Eğitimde Bilimsel Yaratıcılık (Sibel Çavuşoğlu, Neslihan Durmuşoğlu
Saltalı)

Okul Öncesi Eğitimde Bilimsel Yaratıcılık

Sibel Çavuşoğlu¹, Neslihan Durmuşoğlu Saltalı²

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-mail:

²Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, E-mail: ndsaltali@gmail.com

Özet: Günümüz dünyasında değişen yaşam şartları, ülkelerin gelişmesi için sahip olması gereken özellikleri etkilemiş bu da bireylerin sahip olması beklenen niteliklerde farklılaşmalar yaratmıştır. Bireylerden beklenen değişimler eğitim sistemlerine de yansımıştır. Ülkelerin ve dünyanın mevcut ihtiyaçları ile gelecekteki muhtemel ihtiyaçlarına göre aranan niteliklerde insan yetiştirmek eğitim sisteminde bazı becerileri ön plana çıkarmıştır. Bu değişimlerle birlikte eğitim sürecinde bireylere kazandırılmaya çalışılan özelliklerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Yaratıcı düşünmenin toplumlar açısından önemli bilimsel keşiflere kaynaklık etmesi bakımından ise bilimsel yaratıcılığın geliştirilmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak çalışmada çocukların eğitim sistemine ilk dahil olduğu kademe olan okul öncesi eğitimde bilimsel yaratıcılık konusu kapsamlı bir şekilde alt başlıklar halinde ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışma bilimsel yaratıcılık konusunda literatürde yer alan kaynaklara dayalı olarak derleme türünde yapılandırılmıştır. Çalışma kapsamında alt başlıklar bilimsel yaratıcılığın tanımı, bilimsel yaratıcılığın önemi, diğer yaratıcılık türleri ile benzerlikleri ve farklılıkları, bilimsel yaratıcılığın bileşenleri, bilimsel yaratıcılık modelleri, okul öncesi eğitimde bilimsel yaratıcılığın desteklenmesi şeklinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın başta okul öncesi eğitim öğretmenleri olmak üzere eğitimciler ve eğitim alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: bilimsel yaratıcılık, okul öncesi eğitim, yaratıcılık

Giriş

Günümüzde ülkelerin zenginlikleri sadece olumlu ekonomik göstergelere ve zengin doğal kaynaklara sahip olmasıyla değil sahip oldukları bilgi ve nitelikli insan gücü açısından zengin olmasıyla da ölçülmektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirmenin tek geçer yolu da eğitim ve öğretimdir (Bilişim Şurası, 2003). Nitelikli insan gücü bilgiyi edinen değil anlayan, yorumlayan, analiz eden, diğer bilgilerle ilişkisini kurabilen ve değerlendirebilen, problem çözebilen, takım çalışması yapabilen, duygusal zekâsı yüksek, yaratıcı fikirler üretebilen bireylerle oluşturulabilir (Wagner, 2008). Bireylerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin beklentilerin değişimi eğitim sistemlerinde de köklü değişiklikler yaratmıştır (Harari, 2018). Eğitim sistemindeki bu değişimler 21. yy. becerileri kavramının doğması ile sonuçlanmıştır. 21. yy. becerileri geleceğin dünyasının gerekliliklerine ilişkin değerlendirmeler doğrultusunda toplumların yarınını oluşturan çocukları eğitim sisteminin içerisinde donanımlı ve hazır hale getirmeye yarayan becerileri içerir. Birçok kurum tarafından (P21, Avrupa Birliği, OECD vb.) 21. yy. içerisinde yer alan becerileri ilişkin farklı gruplamalar yapılmakta, ihtiyaç duyulduğunda yeni beceriler eklenmektedir. Bu konudaki yaygın kabul gören değerlendirmelerden birisi Amerika'da farklı şirket ve derneklerin bir araya gelerek oluşturduğu bir beceriler çerçevesi olan P21 (Partnership for 21st Century Skills)'in tanımlamalarıdır (Cansoy, 2018). P21'in 21. yy. becerileri öğrenme

ve yenilik becerileri alanında (4C) yer alan dört temel beceriden birisi de yaratıcılıktır (Yalçın, 2018). Yaratıcılık; düşünülme-yeni düşünmeyi, denenmeyen yolları denemeyi, problemlerin çözümünde bilgi ve birikimleri sentezleyerek var olanın dışında çözüm yolları üretebilmeyi, yeni ürünler ortaya koymayı, farklı düşünebilmeyi içeren önemli bir beceridir (Guilford, 1950). Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bireyler olaylara ve problemlere diğer bireylerden farklı bir bakış açısıyla yaklaşır, yeni fikirler, ürünler, çözüm yolları ve projeler üretirler. Ülkelerin geleceğinde, varlığını sürdürebilmesi ve dünya ülkeleri ile rekabet edebilmesinde yaratıcı düşünebilen bireyler önemli ve değerli bir insan kaynağıdır (Csikszentmihalyi, 1996). Bu yüzden eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünmeyi destekleyici şekilde yapılandırılması önemli görülmektedir (Smith, 1996). P21'in 21. yy. becerilerinin temel konu başlıkları arasında ele aldığı konulardan birisi (3R'ler) de bilim eğitimidir (Yalçın, 2018). Bilim toplumların gelişmesi için hayati öneme sahip bir eğitim alanıdır. Bilim eğitiminin var olan bilginin ezberlendiği ve tekrarlandığı bir döngüden çıkarıp bilimsel ilerleme düzeyine çıkarılması gerekir (Stumpf, 1995). Bilimsel ilerleme de mevcut bilginin ötesine geçme ve mevcut durumun ilerisine geçebilmek için yeni teknikler geliştirme anlamında yaratıcılık gerektirir. Bilimsel problemleri çözmek, öğrencinin repertuarını keşfetmesini, bir çözüme giden çeşitli yolları hayal etmesini ve sıklıkla bir çözüm için yeni bilgi kombinasyonları veya yeni teknikler yaratmasını gerektirir. Bu da öğrencinin bilimsel yaratıcılığının geliştirilmesi ile mümkün olabilir (Hu ve ark. 2013). Dolayısıyla bilimsel yaratıcılık eğitim alanında çalışan öğretmenler ve araştırmacılar tarafından iyi araştırılması gereken bir konudur. Özellikle çocuğun yoğun merak duygusuna ve yaratıcı potansiyele sahip olduğu bir dönem olması (Siew, Chin & Sambuling, 2017) bakımından okul öncesi eğitimde bilimsel yaratıcılık konusunun ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Oysa yapılan literatür taramasında Türkiye'de okul öncesi dönemde bilimsel yaratıcılığı ele alan çalışmaya rastlanmamıştır, uluslararası literatürde ise konunun sınırlı sayıda araştırmada ele alındığı saptanmıştır. Bu çalışmanın konuya araştırmacıların ilgisini çekebileceği, bundan sonra yapılacak çalışmalara ve eğitimcilere literatüre dayalı derlenmiş kapsamlı bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Bilimsel yaratıcılığın tanımı

Bilimsel yaratıcılık bilimsel bilgi ve becerileri, özgün ve kişisel değerlere sahip belirli bir ürün üretmek için kullanma yeteneğidir (Avcı, 2017). Bilimsel yaratıcılık, yaratıcılığın keşfi ışığında orijinal bir sosyal veya kişisel ürünü potansiyel olarak üretme ya da sahip olunan bilgileri kullanarak belli bir amaç doğrultusunda tasarlanan bir değerdir (Hu & Adey, 2002). Bilimsel yaratıcılık kavramı problemleri bilimsel yollarla çözebilme yeteneğidir (Özdemir, 2013). Rawat (2010)'da bilimsel yaratıcılığı; bilim, teknoloji ya da herhangi bir alanda düşünce ve beyin gücüne dayanan kendine özgü bir üretim süreci olarak ifade etmiştir. Bilimsel yaratıcılık, bilim alanında hem yeni hem de faydalı olan düşünceler, ürünler ve davranışlardır (De Vries & Lubart, 2017). Bilimsel yaratıcılık bir problem durumu ile karşılaşıldığında bireyin sahip olduğu bilgi ve tecrübeleri kullanarak yeni, özgün, yararlı bilgiler elde etme, bu bilgilerle deney ya da bir ürün ortaya çıkarabilme becerisidir (Akkanat, 2012; Kılınç, 2019). Moravcsik (1981) ise bilimsel yaratıcılığı bilimin amaçlarının gerçekleşmesi için bu alanda atılan yeni, özgün adımlar olarak tanımlamış ve bu adımları bilimsel bilgiler geliştirmek, yeni teoriler ortaya koymak, deneyler tasarlamak, yeni bilimsel araştırmalar geliştirmek ve bilimsel bakış açısını topluma kazandırmak olarak değerlendirmiştir (Akt. Özdemir, 2013). Bir diğer bir tanımına göre bilimsel yaratıcılık ise bilimin amaçları göz önüne alındığında bilimsel sürecin ilk adımınıdır

(Kurtuluş, 2012). Bilimsel yaratıcılık, yeni bir ürün ortaya koymak ve teori geliştirmek için önceki bilgileri genişletmeyi gerektirmektedir (Karakaş, 2016).

Bilimsel yaratıcılığın önemi

Bilimsel yaratıcılık, yaratıcılığın önemli bir boyutudur çünkü hızla gelişen insanlık tarihinde bir bilimsel çalışmanın değerli olması için o çalışmanın yaratıcı olması gerekmektedir (Özdemir, 2013). Bilim yaratıcı bir çalışma alanıdır (De Vries & Lubart, 2017) ve bu nedenle bilimsel yaratıcılık birçok ülkede eğitimin bir hedefi ve sosyal bir konusu haline gelmiştir (Uçar, 2018). Toplumların keşifler ve icatlar yapması için gerekli olan yaratıcılık türü bilimsel yaratıcılıktır (Ayverdi & Öz Aydın, 2017). Bilimsel yaratıcılık birçok düşünme ve problem çözme sürecini içinde barındırır (Kanlı, 2014). Zhu ve ark. (2019) yaptıkları araştırmanın sonucunda ıraksak düşünme yeteneğine sahip bireylerin daha yaratıcı olduklarını tespit etmişlerdir (Zhu, Shang, Jiang, Pei, & Su, 2019).

Fen bilimleri, yaşamın ve bilimsel değişimlerin başında yer alan ve toplumun ilerlemesinde önemli bir yere sahip olan bir alan olarak görülmektedir (Kılınç, 2019). Bu nedenle fen eğitiminde öğrencilerde bilimsel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler tasarlanmalıdır (Bi, Mi, Lu & Hu, 2020). Bilimsel yaratıcılık sayesinde bireyler herhangi bir problem üzerinde o problemin içerisinde yer alan farklı fikirleri görebilir, hipotezleri test edebilir ve elde ettiği verileri bilimsel yaratıcılık becerilerine bağlayarak açıklayabilir hem günlük hayatta hem akademik hayatta ihtiyaç duyulan çözümleri bilimsel yaratıcılık becerileriyle elde edilebilir (Tuhtakaya, 2019). Bilimsel yaratıcılık sadece fen bilimlerinde değil öğrencilerin gelişim dönemleri de dikkate alınarak matematik problemlerini çözmeyi öğretirken de etkili şekilde kullanılabilir (Utemov ve ark. 2020). Bilimsel yaratıcılık eğitim hayatındaki ve günlük hayattaki sorumluluklarla donatıldığında daha işlevsel ve daha faydalı olacaktır (Rif'at, Wati & Suyidno, 2020).

Diğer yaratıcılık türleri ile benzerlikleri ve farklılıkları

Yaratıcılık ile bilimsel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve özgünlük gibi birçok ortak bileşenleri vardır (Suyidno ve ark. 2019). Yaratıcılık çok geniş kapsamlı bir kavram olup temelinde çok sayıda, çeşitli ve özgün ürünler üretmek olarak düşünülse de yaratıcılığın edebiyat, sosyal bilimler, sanat ve fen bilimlerinde ele alınışlarında farklılıklar vardır (Yılmaz, 2019). Bilimsel yaratıcılık birçok farklı disiplin tarafından ele alınan bir konudur. Bunlar arasında en önemlileri bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilim psikolojisidir ve bu bilim dallarının her biri bilimsel yaratıcılığı farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Tarihçilerin anlatılarında tercih ettikleri yer seçimlerinde, sosyologların ele aldıkları kurumsal ve insani ilişkilerde, psikologların davranış analizlerinde, filozofların düşünsel ürünlerinde bilimsel yaratıcılığın yansımalarını görmek mümkündür. Ancak bütün bilimsel bakış açıları bilimsel yaratıcılığın ortaya çıkabilmesinde dört ana bileşenin varlığı öne çıkmaktadır. Bunlar: zekâ, mantık, şans ve zeitgest (Simonton, 2004). Zekâ; tanıma, algılama, bilme, yorumlama, sonuç çıkarma ve sentez yapma gibi anlamlara gelmektedir (Aktaş, Aktaş, & Kalaycı, 2020). Mantık, yüksek düzeyde gerçeklere uygun çıkarımlar göz önüne alınarak bilimsel gerçeklere ulaşmaya yarayan kavram şeklinde tanımlanabilir. Şans ise; düşüncelerin, fikirlerin kasıtlı olmadan birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucunda keşiflerin ortaya çıkması durumudur (Barnard, 2019). Son bileşen olan Zeitgest, zamanın ruhu anlamına gelmekte olup keşifler ve icatların zamanın sosyokültürel kültürlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Simonton, 2004). Sanatsal yaratıcılık ile bilimsel yaratıcılık kıyaslandığında sanatsal yaratıcılıkta öznel düşüncelerin ön planda olduğu bilimsel

yaratıcılık da insan gereksinimlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca bilimsel yaratıcılıkta var olan bilgilere yenileri eklenir yani bilgi anlamında bir ilerleme ve gelişme söz konusudur ama sanatsal yaratıcılık da bilgilerin, duyguların yorumlanma şekli değişir, ilerleme olmaz (Can, 2007; Karakaş, 2016).

Literatürde bilimsel yaratıcılığı diğer yaratıcılıklarla karşılaştırdığında bilimsel yaratıcılığı daha üstün ve saygın gören görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin temelinde bilim alanında ortaya koyulan büyük buluşların hepsinin temelinde büyük bir yaratıcılığın yanı sıra kapsamlı bir bilgi birikiminin de olması yatmaktadır (Simonton, 2004; Sidek, Halim, Buang, & Arsad, 2020). Örneğin Newton'un çalışmasını Shakespeare'in, Platon'un veya Da Vinci'nin çalışmalarından farklı kılan durumun Newton'un çalışmasını anlamak için bilgi birikimine ihtiyaç olması, diğer çalışmaları anlamak için ise temel düzeyde bilgi birikiminin yeterli olduğunu düşünmektedirler (Ateşgöz, 2020).

Bilimsel yaratıcılığın bileşenleri

Bilimsel yaratıcılığın kendi içerisinde bazı bileşenleri bulunmaktadır. Martin (1972) bilimsel yaratıcılığın en önemli bileşeni olarak hipotez geliştirmeyi söylemiştir (akt. Yılmaz, 2019). Bunun da en büyük nedeni bilim alanındaki bir problemin çözümü ya da yeni bir buluş için izlenecek ilk yol olmasıdır. Bilimsel yaratıcılığın diğer önemli bileşeni hipotezin test edilmesidir (Özdemir, 2013). Üçüncü bileşen ise kanıt değerlendirmede hipotez için toplanan veriler ve yapılan deneyler ışığında bir sonuca ulaşılmasıdır (Şahin Pekmez, Aktamış, & Taşkın, 2009). Bu üç bileşen birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimin neticesinde bir döngü meydana gelmektedir. Bu döngü de bilim alanındaki problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2019).

Bilimsel yaratıcılık modelleri

1. Bilimsel Yaratıcılık Yapı Modeli:

Hu ve Adey (2002) fen ve yaratıcılık alanlarındaki ortak temaları analiz ederek üç boyuttan oluşan bilimsel yaratıcılık yapı modelini oluşturmuştur. Yaratıcılığın çevre boyutunu öğrencinin kontrolünde olmamasından dolayı Hu ve Adey modellerinde yer vermemiş ve üç boyutlu bir yapı modeli oluşturmuşlardır (Filiz, 2013). Bu üç boyut: yaratıcı süreç, yaratıcı karakter ve yaratıcı üründür (Bayrak, 2014). Bu modelde yaratıcı süreç boyutunu hayal etme ve iraksak düşünme becerileri oluştururken, yaratıcı karakter boyutunu da akıcılık, esneklik, özgünlük, yaratıcı ürün boyutunu bilimsel bir problem, hipotez ve olgular oluşturmuştur (Tuhtakaya, 2019). Yaratıcı süreç, bilimsel yaratıcılığın başlangıcı olan bu boyut iraksak düşünme ve hayal etmeyi kapsamaktadır (Özkale, Kılıç & Yanpar Yelken, 2020). Hayal etmenin sonucunda yeni ve özgün ürünler oluşabildiği için yaratıcılık da önemli bir görevi vardır (Kılıç & Tezel, 2011). Iraksak düşünme ise, bir problem karşısında zihne önceden yerleşmiş, kalıplaşmış yöntemlerden arınık, çok sayıda, çeşitli ve denenmemiş çözümler bulabilmek (Karakaş, 2016) ve eski, alışılmış çözümleri kullanmak yerine yeni düşüncelerle, ilişkilerle çözüme ulaşmaktır (Kapar Kuvanç, 2008). Yaratıcı karakterin bir boyutu olan akıcılık, bireyin belirli bir süre içerisinde çok sayıda düşünce, çözüm veya alternatif üretmesidir (Açıl, 2012). Esneklik ise farklı kategorilerde fikir üretebilme, bir duruma değişik açılardan yaklaşabilme, yaklaşımlardan yeterli verimli alınmadığı durumlarda veya herhangi bir sorun karşısında değişik yaklaşımlar ortaya çıkarabilmektir (Hu ve Adey, 2002). Özgünlükse kendine özgün olma halini düşünce,

davranışlarda bulunma ve durumlar karşısında farklı, değişik cevaplar üretmedir (Demirci, 2007).

Hu ve Adey (2002) bilimsel yaratıcılığın bilgi ve becerilere bağlı olduğunu, bilimsel yaratıcılığa ilişkin temel yapı oluştuktan sonra bilimsel yaratıcılığın gelişebileceğini ve bilimsel yaratıcılığın da tıpkı zekâ gibi yoğun zihinsel süreçler içerdiğini ifade etmişlerdir. Yaratıcılık da zekâ da zihne bağlıdır. Bilimsel yaratıcılık ve zekâ aynı zihinsel becerilerin ürünü olmalarına karşın zihnin farklı boyutlarını yansıtmaktadır (Hu ve Adey, 2002).

2. Jo'nun Bilimsel Yaratıcılık Modeli:

Jo bilimsel yaratıcılık modelinde bilimsel yaratıcılıkla ilgili beş yapı tanımlamış bu beş yapıyı iki katmanda ele alınmıştır. Bu modele göre birinci katmanda; bilimsel yaratıcılık, bilimsel bilgi ve yaratıcı yetki, ikinci katmanda; içerik ve içsel motivasyon bulunmaktadır (Yılmaz, 2019). Bilimsel yaratıcılık, bilimsel çabaları ve deneyimleri, bilimsel bilgiyi, bilimsel problemlere yaratıcı çözümler geliştirmeyi içerir (Bayrak, 2014). Bilimsel bilgi, gözlenebilen ve ölçülebilen verilere dayanarak elde edilen, bilim dünyası ve insanlar tarafından doğruluğu kabul gören bilgilerdir (Avcı, 2017). Bilimsel bilgi kısmın da “ne sorusunun cevabı olan bilgiler” ve “nasıl sorusunun cevabı olan bilgiler” yer alır (Yamak, 2020). İçsel motivasyon bileşeni bilimsel görevlere yönelmeyi sağlayan motivasyonel faktörleri; içerik bileşeni ise kişinin bilimsel konulara olan ilgisini ve alana özgü yaratıcılığını içerir (Jo, 2009).

3. Bilimsel Keşfin İkili Arama Modeli:

Klahr ve Dunbar (1988) bilimsel yaratıcılık süreci için bilimsel keşfin ikili arama modelini önermişlerdir ve bu modele göre bilimsel yaratıcılık deney ve hipotez alanlarındaki arayışlarla ortaya çıkmaktadır (akt. Ateşgöz, 2020). Modelde bilimsel yaratıcılığın bileşenleri iki boyutta ele alınmıştır. Buna göre birinci boyut; alanla ilgili genel ve özel bilgiyi içerirken, ikinci boyut bilimsel keşiflerin temel süreci olan hipotez oluşturma, deney tasarlama ve veri değerlendirme aşamalarını içermektedir (Kanlı, 2014).

4. Yaratıcı Bilimsel Çağrışımlar Modeli:

Yaratıcı bilimsel çağrışımlar modelinde bilimsel yaratıcılık, alan bilgisinin çağrışımlar ve analogik düşünceye, ürüne ya da çözüme dönüşmesidir (Kanlı, 2014). Bu model tasarı düzeyinde bir modeldir. Kanlı'nın öne sürdüğü bu model çağrışımsal düşünme, analogik düşünme, iç görü süreçlerini içermektedir ve bilimsel yaratıcılığın ortaya çıkması için bu üç kavramın tamamının zihinde işlenmesi sürecinde Mednick tarafından ortaya konulmuş olan aracılık ve benzerlik yoluyla birlikte işlenmesi gerekmektedir (Kanlı, 2014).

Okul öncesi eğitimde bilimsel yaratıcılığın desteklenmesi

Çocukların gözünde bilimi bir bilgi yığına ve ezberleme eylemi olmaktan çıkarabilecek, merak uyandıran, keşfetmenin keyfine vardıkları bir eylem haline dönüştürücü uygulamalara ihtiyaç vardır. Bilim eğitiminin tüm eğitim kademelerinde ezberle dayalı ve sıkıcı bir eylem olmaktan çıkartılarak düşünmeye, sorgulamaya, farklı fikirler üretmeye odaklanan bir süreç haline getirilebilmesi eğitimsel açıdan daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu değişimin yaratılmasında önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının desteklenmesidir. Bu bölümde okul öncesi eğitimde bilimsel yaratıcılığın desteklenmesi için eğitim ortamının

düzenlenmesi, program geliştirme süreci, sınıf içi uygulamalar, öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar gibi birçok husus göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Okul öncesi sınıflarında mümkün olduğunca sık bir şekilde grup çalışmalarına yer vermek öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olan destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Bu bağlamda okul öncesinde fen etkinlikleri planlanırken küçük grup etkinlikleri şeklinde ele alma bilimsel yaratıcılığa katkı sağlayabilir (Cole, Sugioaka ve Yamagata-Lynch, 1999).
- Bilimsel bilginin ve bilimsel süreçlerin uygulanmasını içeren aşamalı öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında aktif bilim öğrenme ortamları hazırlanarak sağlayarak öğrencilerin merakının artırılması ve bilimsel düşüncelerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır (Kruger, 1977).
- Özellikle, fen etkinlikleri planlanırken, sadece bir teknik olarak mekanik bir şekilde uygulamak yerine, diğer etkinliklerin içine entegre etmeye çalışılmalıdır. Örneğin; okul öncesi eğitim programında sanat, müzik, drama gibi öğrencinin yaratıcı ürünler ve fikirler ortaya çıkarabileceği etkinliklerle bütünleştirilmiş etkinlik şeklinde ele alınması bilimsel yaratıcılık, etkin katılım ve öğrenmenin eğlenceli hale getirilmesi için bir fırsat olabilir (Gupta & Sharma, 2019).
- Öğrenme süreçleri, öğrencilerin bir problemde neyin çözülmesi gerektiğini belirlemesi gereken açık uçlu soruları içermeli, birçok fikrin ortaya çıkmasını sağlayan beyin fırtınası, scamper gibi yöntemler kullanılmalı ve öğrencileri belirli bir soruna yönelik birçok çözüm düşünmeye teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır (Siew, Chong & Lee, 2015).
- Okul öncesi dönemde çocukların bilimsel yaratıcılıklarının desteklenmesinde önemli noktalardan birisi de özgüven geliştirici çalışmalardır. Sınıf içerisinde çocukların özgüvenlerini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin çocukların bilimsel yaratıcılıklarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Kındıroğlu, 2020).
- Öğrencilerin yeni bilgileri kavraması ve kendi düşüncelerini genişletmesini sağlayacak, yeni deneyimler kazandıracak ortamlar sağlanmalı, konular öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmeli, öğrencileri soru sormaya, düşünmeye ve keşfetmeye yönlentecek fırsatların olduğu ortamlar sağlanmalıdır (Büyüktaşkapu, 2010).
- Rol oynama, yaratıcı drama demonstrasyon gibi tekniklerin kullanımı da okul öncesi dönem çocukların bilimsel yaratıcılıklarının geliştirilmesinde faydalanılabilecek tekniklerdendir (Karakaş, 2016).
- Öğretmenler öğrencilerin öncelikle merak duygusunu harekete geçirerek, deneylere ve bilimsel etkinliklere aktif katılımı sağlanmalı, bilime karşı ilgi uyandırmalı, tahmin etme becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler planlanmalıdır (Soydan, 2013; Akman, Üstün & Güler, 2003).
- Öğretmenler soru sorduktan sonra öğrencilere yeterli düşünme süresini tanıyıp, sonra da tartışma ortamları oluşturmak suretiyle bilimsel yaratıcılıklarını destekleyebilirler (Özkan, 2015).
- Okul öncesi dönemde aile katılımı ve günlük hayatla ilişkilendirilerek yapılan etkinlikler de bilimsel yaratıcılığa olumlu katkı sağlayabilir (Kuru, & Akman, 2017).
- Alan gezileri de bilimsel yaratıcılığın desteklenmesi için birer fırsata dönüştürülebilir (Ayvacı, 2010).

- STEM, kodlama, dijital oyunlar ve teknoloji temelli etkinliklerden çocukların bilimsel yaratıcılıklarının desteklenmesinde faydalanılabilir (Syukri Soewarno, Lilia, & Lilia, 2018).
- Bilimsel yaratıcılık açısından önemli eserler vermiş bilim insanları (Newton, Pasteur gibi) hayatları, ortaya koydukları ürünler, bu ürünleri geliştirmiş olmalarının insanlığa katkıları hakkında hikayeler, animasyonlar, dramalarla çocukların bilimsel farkındalıklarını artırıcı ve bilime yönelik ilgilerini çeken çalışmalar da bilimsel yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayabilir.
- Çocukların farklı ve aykırı düşüncelerine ebeveynler, öğretmenler ve yetişkinlerin verecekleri olumlu reaksiyonlar da çocuğun yaratıcılığın önemini fark etmesi bakımından yarar sağlayabilir.

Bilimsel yaratıcılığı destekleyici iki örnek olay

1. Miray ve arkadaşlarına öğretmeni birer tane kap verdi. Her öğrencinin kabına bir tane buz küpü koydu. Bu buz küplerini gözlemlenmelerini, takip etmelerini istedi. Miray öğretmenin dediklerini tek tek yerine getirirken bir şey fark etti kabına koyduğu buz küpü küçülmüştü ve kabında da biraz su vardı. Miray öğretmene bu durumun nedenini sordu. Öğretmenleri de kaplarındaki buzun neden küçülmüş olabileceği ile ilgili düşünmelerini söyledi. Miray ve arkadaşları hep beraber düşünüp tartıştılar onlara öğretmenleri de katıldı ve sonuçta durumun nedenini buldular.
2. Asya ve arkadaşlarına öğretmeni her birine birer tabak ve küp şekerler vermişti. Tabaklarının içine küp şekerleri üst üste koyup kule yapmışlardı. Daha sonra tabaklarının içine portakal suyu dökmüşlerdi. Asya küp şekerlerinin renginin turuncu olmaya başladığını görmüştü ve neden böyle olduğunu düşünmeye başlamıştı ki Asya'nın şekerden kulesi devrilip suya karışmıştı. Asya bu duruma çok üzülmüştü. Arkadaşlarının da kulelerinin yıkıldığını gördü. Öğretmeni neden kulelerinin yıkıldığı hakkında düşünmelerini istedi. Daha sonra her birine birer tane karıştırıcı verip suya düşen şekerleri karıştırmalarını istedi. Öğrenciler karıştırdıkça şekerler kaybolmuştu. Bu durumun nedenini hep beraber düşünüp bir sonuca ulaşmaya çalıştılar.

Kaynaklar

- Açıl, E. (2012). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi, Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akkanat, Ç. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akman, B., Üstün, E., & Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 11-14.
- Aktaş, S., Aktaş, İ., & Kalaycı, S. (2020). Duygusal zekâ, bilimsel süreç becerileri ve fen başarısı arasındaki ilişki. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 9(4), 166-177.

- Ateşgöz, N. N. (2020). Çocuklar için animasyonlu bilimsel yaratıcılık testinin geliştirilmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı B. (2017). Lego Mindstorms robotik projelerinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, problem çözme becerileri ve bilimsel yaratıcılıkları üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(2), 1-24.
- Ayverdi, L. & Öz Aydın, S. (2017), Bilimsel Yaratıcılığı Harekete Geçirmeye Yönelik Bir Doğal Seçilim Etkinliği: Toka Gagalılar Adası. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED),7(1),9-20.
- Barnard R. T. (2019). Serendipity in science: the unexpected tie. *Clinical Chemistry*, 65(2), 358-359.
- Bayrak, Ç. (2014). Cort 1 düşünme programının "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bi, H., Mi, S., Lu, S., & Hu, X. (2020). Meta-analysis of interventions and their effectiveness in students' scientific creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-15.
- Bilişim Şurası Raporu (2003). Türkiye Bilişim Vakfı, Ankara
- Büyüктаşkapu, S. (2010). 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırıcı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can, B. (2007). Yaratıcılık ve fen eğitimi. *İlk Öğretmen Eğitimci Dergisi*,13.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperPerennial Publishing.
- Cole, D. G., Sugioka, H. L., & Yamagata-Lynch, L. C. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 33(4), 277-293.
- De Vries, H., & Lubart, T. I. (2017). Scientific creativity: divergent and convergent thinking and the impact of culture. *Journal of Creative Behavior*, 53(2), 145-155.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,32,65-75.
- Filiz, F. (2013). Kimya dersleri için Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve yaratıcılık ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Gupta, P., & Sharma, Y. (2019). Nurturing scientific creativity in science classroom. *Resonance*, 24(5), 561-574.
- Harari, Y. N. (2018). 21. yüzyıl için 21 ders (Çev: S. Sıral). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hu, W. P., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24, 389-403.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., & Kaufman, J. C. (2013). Increasing students' scientific creativity: The "learn to think" intervention program. *The Journal of Creative Behavior*, 47(1), 3-21.
- Kanlı, E. (2014). Bilimsel yaratıcılığın çağrışımsal temelleri: model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 37-50.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakaş, T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıkları. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kılıç, B. & Tezel, Ö. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 84-101.
- Kılınç, F. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kındıroğlu, Z. (2020). Erken çocukluk, gönüllülük ve yaratıcılık'ın önemi. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi*, 8(85), 71-74.
- Kruger, R. (1977). *Guidelines for the Education of the Scientifically Creative Student: Preschool-5th Grade*. Office of Education (DHEW), Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED181654).
- Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 269-279.
- Kurtuluş, N. (2012). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir N. N. (2013). Üyep'e başvuran öğrencilerin bilimsel yaratıcılık bileşenlerindeki cinsiyet farklılıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkale, U., Kılıç, F. & Yanpar Yelken, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education Studies*, 7(3), 139-168.

- Özkan, B. (2015). 60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel süreç becerilerine etkisi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rawat, T. C. (2010). A study to examine fluency component of scientific creative talent of elementary stage students of himachal pradesh with respect to area, type of school and gender. *International Transactions in Humanities & Social Sciences*, 2(2), 152-161.
- Rifat, M. F., Wati, M., & Suyidno, S. (2020). Developing students' responsibility and scientific creativity through creative responsibility based learning in learning physics. *Berkala Ilmiah Pendidikan Fisika*, 8(1), 12-22.
- Sidek, R., Halim, L., Buang, N. A., & Arsad, N. M. (2020). Fostering scientific creativity in teaching and learning science in schools: a systematic review. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, 6(1), 13-35.
- Siew, N. M., Chin, M. K., & Sombuling, A. (2017). The effects of problem based learning with cooperative learning on preschoolers' scientific creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 100-112.
- Siew, M.N., Chong, L. C. & Lee, B.N. (2015). Fostering fifth graders' scientific creativity through problem-based learn, *Journal of Baltic Science Education*, 14(5), 655-669.
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.
- Smith, M. K. (1996). Fostering creativity in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 77-82.
- Soydan, S. (2013). The strategies of Montessori teachers to raise the curiosity in children. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 269-290.
- Stumpf, H. (1995). Scientific creativity: A short overview. *Educational Psychology Review*, 7(3), 225-241.
- Suyidno, S., Susilowati, E., Arifuddin, M., Misbah, M., Sunarti, T., & Dwikoranto, D. (2019). Increasing students' responsibility and scientific creativity through creative responsibility based learning. *Jurnal Penelitian Fisika Dan Aplikasinya (JPFA)*, 9(2), 178-188.
- Syukri, M., Soewarno, S., Lilia, H., & Lilia, E. M (2018). The impact of engineering design process in teaching and learning to enhance students' science problem-solving skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 1, 66-75.
- Şahin Pekmez, E., Aktamış, H. & Taşkın, B. (2009). Exploring scientific creativity of 7th grade students. *Journal of Quafgaz University*, 26, 204-214.
- Tuhtakaya, N. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mühendislik tasarım süreci uygulamalarına yönelik görüşleri, mühendislik becerileri ve bilimsel yaratıcılıklarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Uçar, C. (2018). Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları, girişimcilikleri ve sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Utemov, V. V., Ribakova, L. A., Kalugina, O. A., Slepneva, E. V., Zakharova, V. L., Belyalova, A. M., & Platonova, R. I. (2020). Solving math problems through the principles of scientific creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10), em1887.
- Wagner, T. (2008). Seven survival skills for the 21st century. *Advisors Corner*.
- Yağın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yamak, A. M. (2020). Yaratıcı düşünme kuramları. *Mezuniyet Projesi*. İstanbul.
- Yılmaz, B. (2019). Bilimin doğası okuryazarlık düzeyi ile bilimsel yaratıcılık seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 3(13), 319-328.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

COVID 19 Pandemisinde Hem Sağlık Çalışanı Hem Anne Olmak:
Nitel Bir Çalışma (Nesibe Günay Molu, Sadiye Sert, Neslihan Durmuşoğlu Saltalı)

COVID 19 Pandemisinde Hem Sağlık Çalışanı Hem Anne Olmak: Nitel Bir Çalışma

Nesibe Günay Molu¹, Sadiye Sert², Neslihan Durmuşoğlu Saltalı³

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, E-mail: nesibegunaymolu@gmail.com

²Konya Beyhekim Eğitim Araştırma Hastanesi, Pediatri Kliniği, E-mail: sadiyesert@yahoo.com

³Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, E-mail: ndsaltali@gmail.com

Özet: 2019 yılında Çin'de başlayarak bütün dünyaya yayılan COVID 19 salgını insan ilişkilerinde birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Salgının etkilediği insanlar arası ilişkilerden birisi de aile içi ilişkilerdir. Bu araştırmanın amacı COVID 19 pandemisinin sağlık çalışanı annelerin çocuklarıyla ilişkisi üzerinde ortaya çıkardığı değişimlerin belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları pandemi sürecinde COVID 19 yoğun bakımlarda çalışan 3-6 yaşları arası çocuğa sahip sekiz hemşire, sekiz doktor olmak üzere 16 sağlık çalışanı annedir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşıma uygun yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla araştırmacılar ile katılımcılar arasında gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde Colaizzi'nin 7 adım metodu kullanılmıştır. Araştırma bulguları dört ana tema altında toplanmıştır. Bunlar: duygusal tepkiler, yaşamdaki yeni normaller, yaşama getirdiği zorluklar ve baş etme stratejileridir. Sonuçlar COVID 19 pandemisinin sağlık çalışanı anneler ile çocuklarının hayatında birçok değişiklik yarattığını, buna bağlı olarak annelerin ve çocukların duygusal tepkiler verdiklerini, çeşitli baş etme stratejileri geliştirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID 19 pandemisi, anne-çocuk ilişkisi, sağlık çalışanı



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Akıllı Turizm Destinasyonlarının Mobil Uygulamalarının
İncelenmesi (Ahu Yazıcı Ayyıldız)

Akıllı Turizm Destinasyonlarının Mobil Uygulamalarının İncelenmesi

Ahu Yazıcı Ayyıldız

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turizm Fakültesi, ayazici@adu.edu.tr

Özet:

Şehirlerde yaşanan kontrolsüz nüfus artışı ve sanayileşme sonucunda şehirlerin ekonomi ve çevre bakımından sürdürülebilirliğinin tehlike altında olduğu görülmektedir. Bu tehlikeler; ulaşım, alt yapı, güvenlik, sağlık, eğitim gibi sistemlerde bazı problemlere neden olmaktadır. Günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmeler ışığında bu problemlere çözüm bulunması ve şehir yaşantısının refah bir düzeye kavuşması adına bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımıyla birlikte akıllı şehir kavramı gündeme gelmektedir. Gündeme gelen akıllı şehir kavramıyla birlikte, şehirlerin kaynaklarını daha kontrollü bir şekilde kullanacağı, ekonomi ve çevre bakımından şehirlerde daha fazla sürdürülebilir bir yapının meydana geleceği ön görülmüştür.

Destinasyon kavramı; Türk Dil Kurumu'na göre; "varılacak olan yer" olarak tanımlanmaktadır. Turistik destinasyon, doğal, tarihi ve kültürel çekicilikleri bulunan, turistik donanımına sahip olan ve bu nedenle turistlerin para kazanma ve yerleşme amacı olmaksızın önemli boyutlarda ziyaret ettikleri coğrafi bir mekân olarak ifade edilebilir. Akıllı şehir yaklaşımı genel olarak şehir sistemlerini (çevre, yenilikçilik, toplum, yaşam kalitesi, kaynak yönetimi gibi) içerse de zamanla bu yaklaşımın destinasyonları da etkilediği ve akıllı destinasyon kavramını ortaya çıkardığı görülmektedir. Yani akıllı destinasyon kavramı temelde akıllı şehir konseptine dayanmaktadır. Gretzel vd. (2015)'e göre akıllı turizm; fiziki altyapı, sosyal bağlantılar vb. gibi akıldan meydana gelen verilerin toplanıp herhangi bir destinasyondaki çabalar ile desteklenen turizmdir. Sigala (2015: 815) göre turizmin beş pazar unsuru olan; dövizin, pazar faktörlerinin, pazar yapısının, pazar uygulamalarının ve kurumlarının komple veya bir bölümünün değişmesiyle akıllı turizm meydana gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'nin önemli turizm destinasyonlarından olan İstanbul ve Antalya'nın Google Play uygulaması üzerinde akıllı mobil uygulamalarını inceleyerek, uygulamaların avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada öncelikle araştırma konusu olan akıllı turizm destinasyonu ile ilgili kuramsal çerçeve incelenmiştir. Sonrasında İstanbul ve Antalya'nın akıllı turizm uygulamalarına ilişkin bilgi elde edebilmek için mobil uygulamaları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Mastercard tarafından yayınlanan Global Destinasyon Şehirler Endeksi (2019) Raporu'na göre, dünyada en çok ziyaret edilen 10 şehir arasında İstanbul ve Antalya yer almaktadır. Bu nedenle çalışmada Antalya ve İstanbul şehirleri tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Antalya Büyükşehir Belediyesi'nin mobil uygulaması incelendiğinde haberler, duyurular, şehir ve gezi rehberleri, ulaşım, hal fiyatları, nöbetçi eczane, hava durumu, ücretsiz wifi noktaları, dilek/şikayet ana başlıklarında bilgiler bulunmaktadır. Turistleri ilgilendiren Gezi Rehberi içeriğinde ise, şelaler, müzeler, mağaralar, parklar, antik kentler, kanyonlar, tarihi yerler, akarsular, tatil beldesi, kale, han başlıkları altında ayrıntılı biçimde gezilecek yerler hakkında görsellerle zenginleştirilmiş bilgiler mevcuttur. Turistlerin şehir hakkında kolay bilgiye ulaşmaları için Şehir Rehberi alışveriş merkezleri, hastaneler, kayak merkezleri, kütüphane, liman, milli park, otogar, otopark, tiyatro, yat limanı, havaalanı, hamam vb. içerikleri kullanıcılara sunmaktadır. Uygulamanın farklı dil seçeneklerinin olmaması özellikle destinasyonu ziyaret eden yabancı turistler açısından büyük bir dezavantajdır.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi'ne ait mobil uygulaması ise, ceptrafik, mobiETT, itaksi, şehir tiyatroları, kültür, yürü&keşfet, şehir rehberi, turistik kameralar, wifi, şehir haritası, ulaşım asistanı, karekod ana başlıkları altında hizmet vermektedir. Türkçe ve İngilizce iki ayrı dil seçeneği ile uygulamanın hizmet vermesi turistler açısından çok önemlidir. Uygulama içerisinde turistik kameralar platformuna tıklandığında, harita üzerinde gezilip görülmesi gereken birçok tarihi ve kültürel değer işaretli olarak bilgi içermektedir. Özellikle bireysel seyahat eden turistlerin rahatlıkla destinasyonu keşfetmesi açısından oldukça önemli bir uygulamadır. Uygulamanın dikkat çeken bir diğer adımı ise, yürü&keşfet kısmıdır. Bu adımın içeriğini görebilmek için ayrıca Google Play'den mobil uygulamayı indirmek gerekmektedir. Yürüyerek şehri gezmek isteyen turistler için içeriğinde birçok gezi yeri bilgisi bulunmaktadır. Genel olarak İstanbul Büyükşehir Belediyesi mobil uygulaması birçok bilgi içermesine rağmen, kendi içinde diğer uygulamaları indirmeye yönlendirmesi kullanıcılar açısından dezavantaj olarak görülebilir. Turistler genellikle bir tıklama ile tüm bilgilere ulaşmak isteyeceğinden daha kullanışlı bir turist rehberi planlanabilir.

Günümüzde şehir nüfuslarının artışı engellemek ya da belli bir seviye tutabilmek maalesef mümkün değildir. Şehirlerdeki sosyal ve ekonomik imkanlar nedeniyle şehir nüfusları her geçen gün daha da artacaktır. Bu da yaşam kalitesini negatif yönde etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Şehir yaşamı daha kaliteli hale getirebilmek, turistik çekim merkezi olmalarını sağlayabilmek için akıllı turizm uygulamalarını artırmak gerekmektedir.

Akıllı turizm destinasyonu uygulamaları, şehir yaşamını dönüşüme sokmaktadır. Bu dönüşüm geleceğin yeni normali olacaktır. Dönüşüm ile gelen yenilikler şehirlerin ve insanların gelişimine önemli düzeyde katkıda bulunacaktır. Bu yüzden akıllı turizm destinasyonu kavramının şehirde yaşayan insanlar, yerel yönetim ve diğer paydaşlar tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu alana yatırım yapılması için gerekli finansman sağlanmalı ve dünyanın akıllı turizm destinasyonları araştırılarak iyi uygulamaların adaptasyonu sağlanmalıdır. Böylelikle turistik açıdan çok önemli iki destinasyon olan İstanbul ve Antalya'nın rekabet gücü artacak ve marka imajı güçlenecektir.

Anahtar Kelimeler: akıllı turizm, akıllı turizm destinasyonları, mobil uygulamalar



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Dünyada ve Türkiye’de Gecekondu Olgusunun Gelişimi ve
Değişimi (Çiğdem Tuğaç)

Dünyada ve Türkiye’de Gecekondu Olgusunun Gelişimi ve Değişimi

Çiğdem Tuğaç¹

¹Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, cigdemtuagac@gmail.com
ORCHID ID: 0000-0002-2555-6641

Özet: Gecekondulaşmayı sadece barınma ve konut sorunu olarak ele alan yaklaşım günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Gecekondulaşma olgusu esasen bir ülkenin toplumsal ve ekonomik yönden gelişmişlik seviyesinin önemli bir göstergesidir. Bu bakımdan kentsel güvenlik, kent ekolojisi, halk sağlığı, kent sosyolojisi ve kent ekonomisi gibi kavramlarla birlikte incelenmelidir. Birleşmiş Milletler Habitat öncülüğünde gerçekleştirilen çalışmalar ve araştırmalar, dünyada pek çok gelişmekte olan ülkede gecekondulaşmanın sürdüğünü ve günümüzde tüm dünyada yaklaşık bir milyar kişinin kentlerde yasal olmayan yerleşim alanlarında yaşamaya devam ettiğini göstermektedir. COVID-19 pandemisi gibi salgınlar ve aşırı iklim olaylarına bağlı olarak yaşanan afetler en çok gecekondu alanlarını ve kentsel çöküntü alanlarını etkilemektedir. Türkiye’ye bakıldığında özellikle 1950’li yıllarla birlikte artan gecekondulaşmanın 1980’lerle beraber yapısal bir sorun haline geldiği görülmektedir. 2000’lerle birlikte uygulanmaya başlanan kentsel dönüşüm çalışmaları ile gecekondu alanlarının fiziksel çehresi değişmiştir. Bu çalışmanın amacı gecekondu olgusunu farklı boyutlarıyla ele alarak, dünyada ve Türkiye’de gecekondulaşmanın gelişimi ve değişiminin değerlendirilmesidir. Çalışmada, kentsel dönüşüme tabi tutulan gecekondu alanlarında sadece mekânsal değil, ekonomik ve sosyal politikaların da geliştirilmesinin sorunun çözümünde temel yaklaşım olması gerektiği sonucu elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç da dünyada ve Türkiye’de gecekondulaşmanın, yasal olmayan yerleşmelerin ve kent yoksulu sayısındaki artışın önlenmesinde kırsal kalkınma politikalarının etkin bir biçimde uygulanmasının önemli bir strateji olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Gecekondu, kentsel dönüşüm, toplumsal hassas gruplar.

The Development and Evolution of Slum Phenomenon in the World and in Turkey

Abstract: An approach that treats slums only as a problem of housing has lost its validity today. The phenomenon of squatters has essentially become an important indicator of the level of social and economic development of a country. In this regard, it is necessary to consider slums together with many different concepts that can be increased in number, such as urban security, urban ecology, public health, urban sociology and urban economics. Studies and researches led by the United Nations Habitat especially on socially vulnerable groups, illegal settlements such as slums, urban rift areas and urban poor show that in many developing countries around the world the problems caused by slums and expanding of these areas are ongoing and today approximately one millions of people continue to live in illegal settlements in cities around the world. Pandemics such as the COVID-19 and disasters due to extreme climatic events in cities mostly affect socially vulnerable groups who have to choose the slum areas and urban rift areas as their living space. . Looking at Turkey, it is seen that the slum that developed especially with the 1950s became a structural problem with the 1980s. Although urban transformation studies that began to be implemented in the 2000s have changed the physical face of slums, various problems continue to occur in these areas. The aim of this study is to evaluate the development and change of slums in the world and Turkey by addressing the slum phenomenon in its different dimensions. In the study, it was obtained that the development of not only spatial but also economic and social policies in the slums undergoing urban transformation should be the

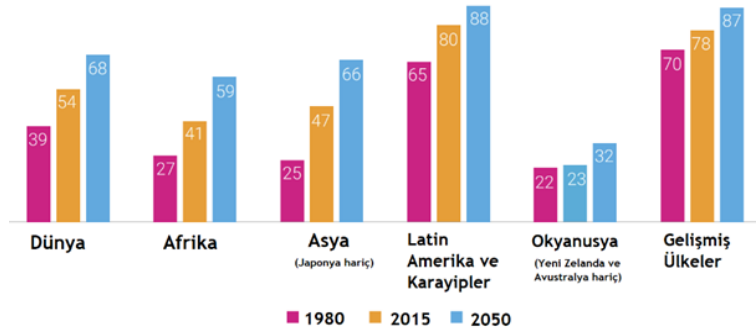
main approach to solving the problem. Another conclusion obtained in the study is that effective implementation of rural development policies is an important strategy in preventing slums and illegal settlements in the world and Turkey and the increase in the number of urban poor.

Keywords: *Slums, urban transformation, socially vulnerable groups.*

Giriş

Kentler iyi bir biçimde planlanmaları halinde bünyelerinde önemli imkânlar barındıran alanlardır. Ancak iyi bir biçimde planlanmazlar ise, kentler bu defa pek çok soruna ev sahipliği yapmaya başlarlar ve ekonomik sorunların, çevresel krizlerin, karmaşıklığın, kentsel yayılmanın ve gecekonduların artmasının söz konusu olması kaçınılmazdır (UN Habitat, 2016). Günümüzde dünya nüfusunun giderek daha fazla oranda kentsel alanlarda yer aldığı görülmektedir (Şekil 1). Bu ise yukarıda ifade edilen sorun alanları kapsamında önemli bir artışa işaret etmektedir (UN, 2020: 114).

Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen Habitat III Zirvesi sonucunda kabul edilen Yeni Kentsel Gündem (*New Urban Agenda*) belgesinde de vurgulandığı gibi kentler, tüm kentsel olanaklara tüm kentlilerin eşit erişiminin olduğu yerler olmalıdır (UN Habitat, 2020a). Bu sayede kentlerde toplumsal kutuplaşmanın önlenmesi, kentli katılımının mümkün olması ve tüm kentlilerin ihtiyaçlarının kapsayıcı politikalarla karşılanması hedeflenmektedir. Ancak günümüz koşullarında süreçler bu yönde gelişmemektedir. Özellikle toplumsal hassas gruplar ve bunlar içinde kadınlar, çocuklar, evsizler ve kent yoksulları, göçmen ve mülteciler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yoksul kentliler genellikle kentlerin gecekondular alanları gibi yasal olmayan yerleşmelerinde yaşamaktadırlar. Bu alanlar ise çoğunlukla yeterli kentsel servislere erişimden uzak koşullara sahiptirler (UN Habitat, 2020b: 2).



Şekil 1. Dünya Kentsel Nüfusunun Yıllar ve Bölgeler İtibariyle Dağılımı (UN, 2020: 114).

Düşük ve kötü konut koşullarında yaşamak giderek daha fazla biçimde yoksul insanların içinde bulunduğu zor durumu karakterize etmeye başlamıştır. Yoksulluğu ve ulusal ekonomilerdeki sorunları en iyi bir biçimde gösteren şey, kentlerdeki çöküntü alanlarının ve gecekonduların artışıdır. Bugün tahminen dünya nüfusunun yaklaşık %20'si, yetersiz konut koşullarında

yaşamaktadır (UN Habitat, 2020c; 2020d: xvii). 1990'ların başında gelişmekte olan ülkelerdeki yaklaşık 600 milyon insanın sağlık yönünden düşük seviyede bulunan ve yasal olmayan kentsel alanlarda yaşamakta olduğu tespit edilmiştir. Özellikle de Latin Amerika, Afrika ve Asya'da bulunan birçok büyük kentte insanlar kendilerine gecekondulaşmışlardır (Hundsalsz, 1995: 1). Türkiye'de gecekondulaşma 1930'larda başlamış olmasına rağmen kentsel dönüşüm çalışmalarına planlama faaliyetlerinde ilk olarak 1970'li yıllarda rastlanmaktadır. Bu da sorunun ele alınışında ne denli geç kalındığının önemli bir göstergesidir (Genç, 2014: 16).

Gecekondulaşma olgusunun ele alınışında konuyu sadece bir konut ve barınma sorunu olarak gören yaklaşım günümüzde geçerliliğini yitirmiş durumdadır ve konunun daha kapsamlı olarak sosyal, çevresel, ekonomik, yasal, idari ve politik boyutları ile birlikte ele alınması elzem bir konu haline gelmiştir.

Bu esaslar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, gecekondulaşma olgusunu farklı boyutlarıyla ele alarak, dünyada ve Türkiye'de gecekondulaşma sürecinin gelişiminin ve değişiminin değerlendirilmesidir. Bu kapsamda çalışma üç bölüm halinde ele alınmıştır. (1) Öncelikle kavramsal çerçeve incelenerek, gecekondulaşma, çöküntü alanı, yasa dışı yerleşme, yeterli konut ve kent yoksulu gibi kavramların tanımlanması yapılmıştır. (2) Ardından, dünyada gecekondulaşma olgusuna ilişkin çalışmalar, konunun gelişim süreci ve geleceği değerlendirilmiştir. (3) Son bölümde, Türkiye'de gecekondulaşma sürecinin gelişimi ve günümüzde gerçekleştirilen kentsel dönüşüm faaliyetleri ve kapsamı irdelenmiştir. Sonuç kısmında ise tüm bu bölümlerden elde edilen bulgular bir arada değerlendirilmiştir.

1. Kavramsal Çerçeve

Gecekondulaşma, kentsel alanlarda kendilerine ait araziye erişimi olmayan yoksulların özel araziler ya da kamuya ait boş arazilerde oluşturduğu yerleşim olarak tanımlanmaktadır (Taher ve Ibrahim, 2014: 70). 1966 tarihli ve 775 Sayılı Gecekondulaşma Kanunu'nda gecekondulaşma; "imar ve yapı işlerini düzenleyen mevzuata ve genel hükümlere bağlı kalınmaksızın, kendisine ait olmayan arazi veya arsalar üzerinde, sahibinin rızası alınmadan yapılan izinsiz yapılar" olarak tanımlanmıştır (Gecekondulaşma Kanunu, 1966). Türkiye'de gecekondulaşma olarak ifade edilen kavram, Meksika'da *jacale*, Arjantin'de *favela*, Fas'ta *bidonville*, Hindistan'da *bustee* olarak karşılığını bulmaktadır (Keleş, 2013: 499).

Gecekondulaşma ve kentsel çöküntü alanları literatürde sıklıkla birbirinin yerine kullanılırlar da ortak yönleri olan farklı kavramlardır (Tablo 1). Çöküntü alanı (yoksulluk adası) "bir kent içinde, düzen tasara uygun olarak oluşmuş komşuluk birimleri arasında kalan ve bütün nitelikleri ile göze batan yoksul komşuluğu" olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 1998: 150). Çöküntü alanı kavramı, bir yerleşme biçiminin özellikle niteliksel durumunu ve koşullarını vurgularken, gecekondulaşma tipi yerleşme biçimi konunun daha ziyade yasal boyutunu vurgulamaktadır (Srinivas, 1999).

Çoğunlukla kentin çeperlerinde yer alan gecekondulaşma alanları ve kent merkezinde yer alan çöküntü alanlarındaki yerleşimlerin özellikleri kentten kente değişse de yaşamak için uygun alanlar olmamaları bakımından ortaktır. Burada yüksek yoksulluk oranları söz konusudur ve kent yoksulları çoğunlukla bu yerleşmelerde barınırlar. Bu bölgeler genelde halk sağlığı sorunlarının, kentsel suçların, madde bağımlılığının, alkolizmin, pek çok akıl hastalığının ve intiharın yüksek oranda görüldüğü yerlerdir. Şüphesiz bunda bu yerleşmelerin burada yaşayanlara uygun ve yeterli olanaklar sunmamasının payı büyüktür. Buna rağmen pek çok

insan bu alanlarda yaşamayı seçmekte ya da seçmek zorunda kalmaktadır (Taher ve Ibrahim, 2014: 71).

Tablo 1. Gecekondu Alanları ve Çöküntü Alanlarının Karşılaştırılması (Keleş, 2013: 501)

	GECEKONDU	ÇÖKÜNTÜ ALANLARI
Bulunduğu yer	Kent Çeperi	Kent Merkezi
Yaşayan aile sayısı	Tek Aile	Çok Aile
Kat yüksekliği	1- 2 kat	Çok katlı
Yaşayanların kökeni	Köy	Kentli
Yoğunluk	Düşük Yoğunluk	Yüksek Yoğunluk
Barınma süresi	Kalıcı Barınak	Geçici Barınak

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi çöküntü alanlarının koşulları gecekondu alanlarından da kötü durumda olduğundan ve kent içinde yer aldıklarından bunların tasfiyesi gündeme gelmekte ve yıkılarak ya da biçimi değiştirilerek bu işlem gerçekleştirilmektedir. Gecekondu alanlarının düzenlenmesi ise İslah İmar Planları ile yapılmaktadır (Keleş, 1998: 149).

Gecekondu alanlarındaki konutların yeterliliği konusu ise ele alınan bir diğer önemli kavramdır. Yeterli konut, sadece dört duvarı olan yapı değildir, Aynı zamanda konutun güvenli bir biçimde kullanımı, malzeme açısından dayanıklı olması, servislere ve altyapılara erişimin sağlanması, yaşanabilirlik, ulaşılabilirlik ve kültürel yeterlilik ile de ilişkili bir kavramdır (UN Habitat, 2020b: 70). BM Habitat 2020 Dünya Kentleri Raporu’na göre günümüzde bir kişinin ev sahibi olabilmesi için yıllık gelirinin en az beş katı bir parayı tasarruf etmek zorunda olduğu, kiracı durumdaki kentlilerin ise gelirlerinin ¼’ünü kira giderlerine ayırmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Satın alınabilir konuta erişilememesi yanında, konut koşullarının yetersiz olması gecekondu alanlarının düşük gelir grupları için tek seçenek olmaya devam etmesi anlamına gelmektedir. Rapor’a göre dünya nüfusunun %20’si yetersiz konut alanlarında (Şekil 2) yaşamaktadır (UN Habitat, 2020d: xvii).



Şekil 2. Hong Kong’daki Yetersiz Konut Alanları (UN Habitat, 2020d: 70)

Gecekondu alanlarındaki yapıların kalitesini ve büyüklüğünü etkileyen diğer önemli unsurlar da gecekondu içinde yaşayan halkın ve gecekondu mekanının nitelikleridir. Srinivas’a (1999) göre

bunlar içsel ve dışsal özellikler (Tablo 2) olmak üzere iki kategoride ele alınabilmektedir (Srinivas, 1999).

Tablo 2. Gecekondu Kalitesini ve Büyüklüğünü Etkileyen Faktörler (Srinivas, 1999)

İÇSEL FAKTÖRLER	DIŞSAL FAKTÖRLER
İnanç/ Etnik Köken	Toprak sahibi
İş yeri	Kullanım süresi güvenliği
Doğum yeri	Belediyenin/şehir yönetiminin politikası
Dil	Şehirde kalma süresi
Bir yerleşmede kalma süresi	
Konut yatırımı	
Yapım aktivitesi	
Kiracıların mali durumu	

Srinivas (1999) gecekondu sakinlerini, özel bir şahsa veya kamuya ait topraklar üzerinde yerleşen, izinsiz bir biçimde mülke sahip çıkan ve giderek burayı barınmak için dayanak noktası haline getiren kişiler olarak tanımlamaktadır (Srinivas, 1999). BM Habitat tarafından ise bir kişinin gecekondu ve/veya yasal olmayan bir yerleşmede yaşaması durumu aşağıdaki unsurlara bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. BM Binyıl Kalkınma Hedefleri'nde de tanımlandığı şekliyle eğer kişi aşağıdakilerden bir ya da birkaçı bakımından yoksunluk duyuyorsa gecekondu sakini olarak kabul edilmektedir (UN Habitat 2020c, 2020: 8):

- 1- Temiz su kaynağı,
- 2- Arıtma altyapısı,
- 3- Yeterli yaşam alanı,
- 4- Sağlam bir konut,
- 5- Konut güvenliği.

Yasal olmayan yerleşme nitelemesindeki yerler ise şöyle tanımlanmaktadır (UN Habitat 2020c, 2020: 12):

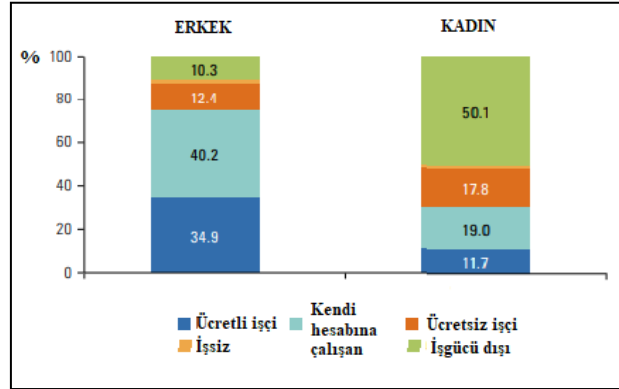
- 1- İçinde barınılan konut veya yaşanan alanda nüfusun mülki güvenliğinin olmadığı gecekondu ve resmi niteliği olmayan kiralık evler,
- 2- Şehir altyapısından ve kentsel hizmetlerden ya tamamen yoksun ya da bunu kesintili bir biçimde alan mahalleler,
- 3- Belediyeden resmi izne sahip olunmayan, çevresel ve coğrafi olarak tehlikeli alanlarda yer alan ve mevcut planlama ve bina yönetmeliklerine uygun olmayan konut alanları.

Gecekondu bölgelerinde araştırmalar yapan Charles Abrams tarafından yapılan sınıflandırmada gecekondu bölgelerindeki insan tipolojilerini ele alınmış ve dokuz grup tespit edilmiştir (Aktaran: Keleş, 2013: 503):

- 1- Gecekonduya sahip ve kendisi gecekonduya yaşayan kişi,
- 2- Gecekonduya kiracı olanlar,
- 3- Gecekonduya kira da ödemeyen ama gecekondu sahibi tarafından çıkartılamayanlar,
- 4- Gecekonduyu kiralamak için yaptırımlar,
- 5- Gecekondu üzerinden emlakçılık yapanlar,
- 6- Gecekondu bölgelerinde dükkanları ve işyerleri olanlar,
- 7- Önce özel mülkiyet üzerinde gecekondu yapıp sonra toprak sahibi ile anlaşanlar,
- 8- Karada değil liman ya da deniz üstüne gecekondu yapanlar,
- 9- Aynı aile ya da memlekette olup da birbiri ile iş birliği yapan, birbirini koruyanlar.

Gecekonduarda ve çöküntü alanlarında yaşayan kent yoksulları ele alındığında ise bu kişilerin tüm dünyada genel geçer bir tanımının yapılmasının güç olduğu görülmektedir. Çünkü kent yoksulları heterojen bir nitelik göstermektedirler (Tekeli 2000: 142, Chossudovsky 1999). Mike Davis (2010) Gecekondu Gezegeni adlı kitabında “Ne kentlerdeki yoksulların hepsi gecekondu mahallelerinde yaşıyor, ne de gecekondu sakinlerinin hepsi yoksul elbette” demektedir (Davis, 2010: 41). Ancak bir kısmı gecekondu bölgelerinde yaşayan kent yoksullarının bu çalışma kapsamında tanımlanması önemlidir. Kent yoksullarının değerlendirilmesi doğrultusunda bazı genel nitelermeler ve kriterler kullanılabilir. Kent yoksullarına ilişkin araştırmaların ortaya koyduğu söz konusu genel karakteristikler aşağıdaki gibidir:

- Yaş ve cinsiyet dağılımı: Kentlerde yoksul ailelerde yaş gruplarının belirlenmesi, ailelerin işgücü ve ekonomik bağımlılık oranlarının tespiti için gereklidir. Yoksul ailelerde bağımlılık oranı yüksek, küçük yaş grupları fazladır. Dünya Bankası tarafından, dünya çapında her 104 yoksul kadına karşılık, 100 yoksul erkeğin olduğu; yani belirli bir cinsiyette sayısal olarak daha fazla yoksulun olmadığı belirlenmiştir (World Bank, 2018). Ancak evin ve çocukların bakımı yanında, ücret alınmayan aile işlerinde çalışma ve gelir getirme sorumluluğunun olan kadınlar süreçten daha fazla etkilenmektedir. İş bulmada da cinsiyet önemli bir faktördür. Yoksul erkekler, kadınlardan daha fazla istihdama katılma imkânı bulmaktadır (Şekil 3) (World Bank 2018: 128, Öztürk ve Çetin 2009: 26, Baker 2008).

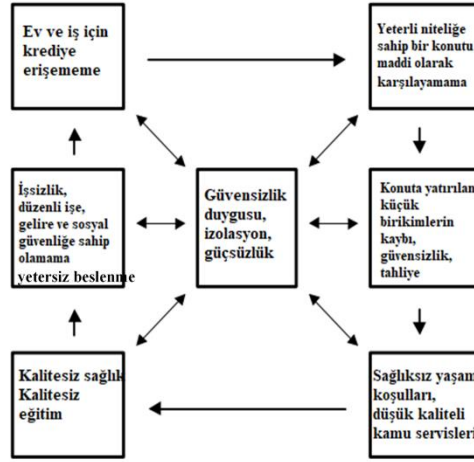


Şekil 3. Küresel Çapta Aşırı Yoksul Ailelerin Cinsiyet ve Çalışma Durumuna Göre Dağılımı-2013 (World Bank 2018: 131)

- Aile Büyüklüğü: Yoksul aileler genellikle daha kalabalıktır ve daha fazla çocuğa sahiptir. Küresel çapta her beş çocuktan bir tanesi yoksul ailelerde yaşamaktadır. Bakımını sağlayabileceği kadar çocuğu bulunan aileler, nispeten daha yüksek verimlilik oranlarına sahiptirler (World Bank 2018: 129, Akıllı ve Dirikoç 2017: 198).
- Eğitim: Eğitimli kişilerin ulaşabilecekleri iş imkanları ve aldıkları ücretler daha fazladır. Genç/çocuk işçiler az eğitim, az tecrübe ve az iş kıdemlerine bağlı olarak oldukça düşük ücretler almakta ve genellikle sosyal güvenceleri olmadan çalıştırılmaktadır. 15 yaş ve üstü yoksulların % 41'i hiç eğitim almamış kişilerdir. Bunlar içinde kadınlar %62,3'lük bir oranı temsil etmektedirler (World Bank 2018: 130).
- Barınma için yer seçimi: Yeterli nitelikte konut edinmeye güçleri yetmediğinden (Şekil 4), çoğunlukla gecekonduarda yaşayan kent yoksullarının, yasal olmayan barınakları için seçtikleri yerler; yapılaşmaya uygun olmayan akarsu yatakları, yüksek eğimli araziler ve yamaçlar, deprem riski bulunan alanlar ve kıyı bölgeleridir. Yer seçiminde

gelir elde ettikleri işin konumu da etkilidir. İş imkanları genellikle kent merkezlerindedir. Bu nedenle kent yoksulları, kent merkezlerindeki çöküntü alanlarında da yaşamaktadırlar (UN Habitat, 2020a).

- Beslenme ve Sağlık: Üretkenlik için beslenme ve sağlık gibi unsurların varlığı elzemdir. Kirlenmiş çevresel kaynakları ve aşırı kalabalığıyla kentlerde sağlık koşulları kötüleşmekte; sağlık problemleri ise en yoğun şekilde, kentin çeperlerindeki gecekondu alanlarında ve merkezdeki çöküntü alanlarında görülmektedir. Bu bölgeler çoğunlukla kentsel servislerden yararlanamamaktadır. Çoğu kent yoksulu düzenli işlerinin olmamasından dolayı yeterli beslenememektedir. Bu konuda eşitsizlikler hanehalkı içinde de söz konusudur. Kent yoksulları arasında çocuk ölüm oranları yüksektir (World Bank 2018: 135).
- Kentsel karar alma süreçlerine katılım: Kent yoksullarının karar alma süreçlerine etkin biçimde katılamamaktadır. Oysa kentlerde yaşayan diğer kesimlerin aldığı kararlar, onları etkilemektedir. Yoksullar, kendi içlerinde kurdukları ve kendi gruplarında etkili olabilen birlikler şeklinde organize olmaktadır. Dayanışma ve birlik olgusu oldukça önemlidir, çünkü kent yoksulluğu aynı zamanda ihtiyaçların, çözümlerin ve imkanların paylaşımı ve seferberliğidir (Akıllı ve Dirikoç 2017: 219, UN, 1996).



Şekil 4. Kent Yoksulluğunun Kümülatif Etkisi (Baharoğlu ve Kessides 2002: 27).

Gecekondulaşmanın ekonomik boyutu ele alındığında tanımlanması gereken bir diğer kavram da gecekondu bölgelerinde yaşadığı ifade edilen alt gelir gruplarıdır. Çünkü literatüre bakıldığında gecekondu sakinleri ya kent yoksulu ya da alt-gelir grubu olarak nitelendirilmektedir. Ancak Türkiye'deki gecekondu sakinlerine bakıldığında özellikle 1980'li yıllarda ticari değer kazanmış olan gecekondu sakinlerinde sadece kent yoksullarının değil, düzenli bir maaşı olan memurların ya da küçük esnafın da yaşadığı görülmektedir ki bunları kent yoksullarının gelir düzeyi ile bir tutmak olanağı bulunmamaktadır (DPT, 1996).

Alt gelir grubunun kim olduğunun tanımlanması doğrultusunda ülkesel şartların mutlak suretle göz önünde bulundurulması gereklidir ancak genel bir yaklaşım ile düzenli bir işi ve sabit geliri olmayan, iş buldukça çalışan halk toplulukları alt gelir grubunu oluşturur. Bu kavram kapsamındaki kişiler, genellikle köyden yeni göç edenlerdir ve mali yönden güçsüz olmaları nedeniyle para biriktirmeleri de oldukça güçtür (Blachere, 1974). Bu kesimin yasal yoldan

konut edinmesi için konuyu devletin ele alması şarttır. Bu kesimin konut edinmesi konusunda devletin konut arzının yeterli olmaması sonucunda barınma amaçlı gecekonduların yararlı olabileceğini düşünen yaklaşımlar da zaman içinde geliştirilmiştir (Taher ve İbrahim, 2014: 70). Bu yaklaşım ise gecekondular olgusunun hangi açılardan yararlı olabileceğinin irdelenmesine neden olmuştur. Buna göre gecekonduların yararlı bir konut yapım yöntemi olarak ele alanların temel sebepleri şunlardır (Keleş, 2013: 507; Taher ve İbrahim, 2014: 72):

- 1- Gecekondular bölgelerinde yaşayan toplumda yardımlaşma (*mutual-help*) ve kendine yardım (*self-help*) duygularını dolayısıyla dayanışmayı geliştirir.
- 2- Gecekondular, konutu olmayan yoksul kimselerin kendi ürünüdür ve öz güvenlerini geliştirir.
- 3- Yukarıda da değinildiği gibi gecekondular aynı zamanda bir sektör de ortaya çıkarır ve bu sayede istihdam kaynağıdır.
- 4- Gecekondular üretimi aynı zamanda emeğin yeniden üretimini de sağlar.
- 5- Gecekondular konut üretimindeki açığın kapatılmasına yardımcı bir yöntemdir.

Öte yandan gecekonduların olumsuz yönleri bakımından da değerlendirilmesi önemlidir. Bu kapsamdaki tartışmalar ise aşağıdaki maddeler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Keleş, 2013: 508):

- 1- Gecekondular genellikle kentlerde yapılaşma için uygun olmayan alanlarda yapılmaktadır.
- 2- Bu tip alanlarda altyapı ve kentsel servislerin eksikliği söz konusudur.
- 3- Bu durum halk sağlığı problemleri ortaya çıkartmaktadır.
- 4- Gecekonduların ıslahının ve burada yaşayanların kentin başka bölgelerine aktarılmasının, başlangıçta kazanç sağlandığı zannedilen ekonomik yararın ötesinde maliyetlerinin ortaya çıkması söz konusudur.
- 5- Gecekonduların bir sektör oluşturması sonucunda sadece barınma amaçlı masum barınak olmaktan saparak mali değeri nedeniyle bu sağlıklı konut alanlarının alansal olarak büyümesi gerçekleşmektedir.

Özetle, gecekondular olgusunun kavramsal çerçevesi kapsamında ele alınabilecek pek çok farklı kavram bulunmaktadır ve söz konusu kavramların tanımlanmasında ülke veya kentin ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel koşulları önemli bir belirleyicidir.

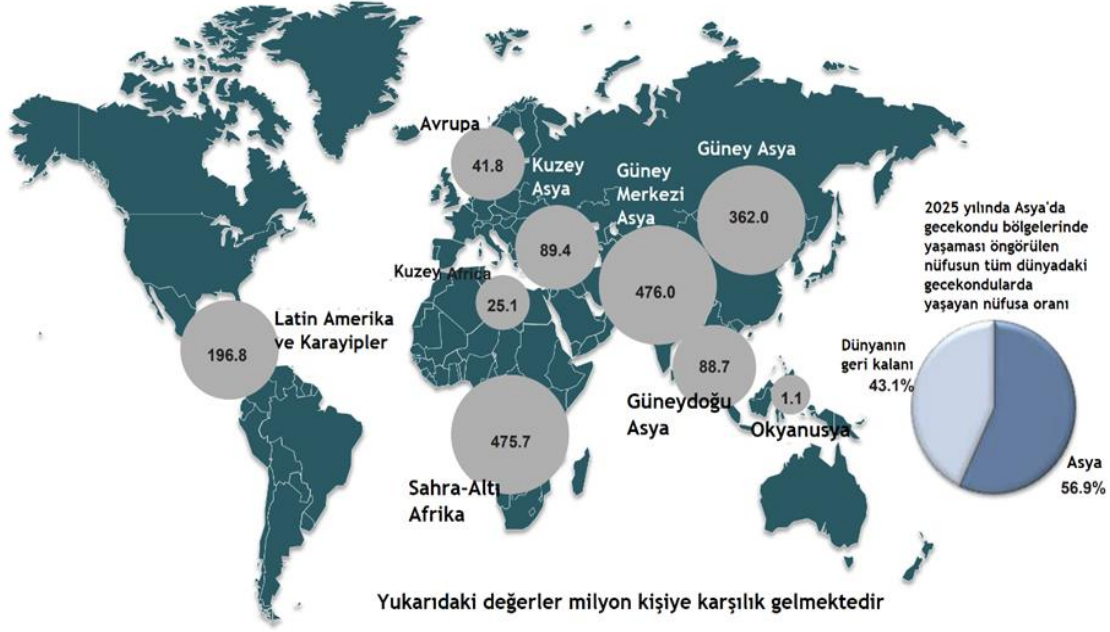
2. Dünyada Gecekondular Olgusu

Gecekondular yukarıda da belirtildiği gibi sadece fiziksel bir durum değildir ve sadece barınma konusu ile ilişkilendirilemez. Sosyal ve ekonomik bağlamda da ele alınması önemlidir. Gecekonduların sosyal boyutunu ele alan araştırmacıların çalışmalarında konuyu 20. yüzyılın başından itibaren kırsal ve kent ayırımına giderek ele aldıkları görülmektedir. Bunun temel sebebi kentlerin nüfus olarak artmasında kırsal alanların önemli bir kaynak olmasıdır. Kırsal alanlardan göç, sadece ülke içinde olmamakta, uluslararası boyutta da olabilmektedir. Bu yönde tarihteki en eski göç hareketlerinden biri fakir ve tarım işçisi olan pek çok Avrupalının Amerika'ya göç etmesidir. Ayrıca kentlerde gerçekleştirilen faaliyetlerin çeşitliliği ve burada sanayi ve ticaret aktivitelerinin varlığı kente göçü hızlandıran bir diğer unsur da olmaktadır. Kentlere göç hangi sebeple olursa olsun çoğunlukla kente yeni gelenlerin maddi olanaklardan yoksun oldukları ve bu bakımdan da güçsüz oldukları görülmektedir. Bu ise sadece kent yoksulluğunu artırmamakta bir yandan da kente uyum sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Barınma ihtiyacı da gecekondular alanlarında ve çöküntü alanları gibi kentin marjinal kesimlerinde karşılanmaktadır. Bu kavram yani marjinal yerleşim kavramı da ilk kez Latin Amerika ülkelerindeki gecekondular yerleşmelerinin fiziki konumları için kullanılmıştır. Gecekondular olgusunun uluslararası alanda ön plana çıkmasında özellikle 31 Mayıs-11 Haziran 1976 tarihleri arasında Vancouver, Kanada'da yapılan BM Habitat I Konferansı etkili olmuştur. BM Genel Kurulu, ülkeler sürdürülebilir insan yerleşimlerine duyulan ihtiyacı ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde hızlı kentleşmenin sonuçlarını fark etmeye başlarken Habitat I konferansını toplamıştır. Konferansın yapıldığı dönemde henüz kentleşme ve etkilerinin uluslararası toplum tarafından net bir biçimde anlaşılmadığı görülmektedir. Tıptaki ilerlemeler sonucu özellikle artan nüfus, bunların kentte toplanması ve hızlanan göç hareketleri Habitat I Konferansı kapsamında ele alınmış eylem önerilerini içeren Vancouver Eylem Planı ve Vancouver İnsan Yerleşimleri Bildirgesi ortaya konulmuştur. Habitat I Konferansının en önemli sonucu, 1978'de BM İnsan Yerleşimleri Programı yani BM Habitat'ın kurulması için temel sağlamış olmasıdır (UN, 2021).

Habitat I ve 1996 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen BM Habitat II Zirvesi'nden sonra, 2000 yılında kabul edilen BM Binyıl Kalkınma Hedefleri gibi uluslararası çalışmalar ile kentlerde gecekondular alanlarında yaşayanların yaşam kalitelerinin artırılmasına dönük pek çok hedef belirlenmiştir (UN Habitat, 2020b: 69). 2015 yılında Binyıl Kalkınma Hedeflerinin yerini alan BM 2030 Gündemi ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nda (SKA), SKA1: Yoksulluğa son verilmesi ve SKA11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar'da belirtildiği şekilde toplumsal hassas gruplar başta olmak üzere tüm kentlilerin kentsel hizmetlere, eğitim, sağlık, altyapı servislerine, insana yakışır konuta ve iş olanaklarına erişiminin sağlanması hedefler kapsamında ele alınan temel unsurlar olmuştur (UNDP, 2021). 2016 yılında gerçekleştirilen BM Habitat III Zirvesi sonucunda kabul edilen Yeni Kentsel Gündem belgesinde de bu hususların altının önemle çizildiği görülmektedir (BM Habitat, 2020b: 2).

Kentlerde kent yoksulları, gecekondular alanları ile ilintili olarak yukarıda belirtilen pek çok uluslararası çalışmaya rağmen BM Habitat istatistiklerine göre gecekondularda yaşayan nüfus oranı özellikle gelişmekte olan ülkelerde artış göstermektedir. 1990 yılında bu sayı 689 milyon kişi iken, 2000 yılında 791 milyon kişi olmuştur ve 2014 yılında bu sayı 880 milyon kişiye ulaşmıştır. Günümüzde yaklaşık bir milyar kişi gecekondular alanlarında ve yasal olmayan yerleşimlerde yaşamaktadır. Küresel çapta söz konusu nüfusun % 62'sinin Sahra-altı Afrika'da, %35'inin Güney Asya'da, %24'ünün Latin Amerika ve Karayipler'de ve %13'ünün ise Kuzey Afrika'da olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda 2025 yılı için BM habitat tarafından yapılan projeksiyonlara ise Şekil 5'te yer verilmiştir. BM Habitat tarafından günümüzde gecekondular bölgelerindeki nüfus artışı afetlere, çatışmalara ve kırsal alandaki işsizliğe bağlı olarak yaşanan göç olaylarıyla ilişkilendirilmektedir (UN Habitat, 2020b: 69).



Şekil 5. 2025'te Küresel Çapta Bölgesel Gecekondulu Alanlarında Nüfus Beklentisi (Habitat, 2020c: 4)

İçinde bulunulan 21. yüzyılda özellikle gelişmekte olan ülke kentlerinde gecekondulaşma olgusu kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu tip yerleşimler aşırı kalabalık ve yetersiz altyapıya sahip bir yapısı söz konusudur. Özellikle temiz ve arıtılmış su ve atık sistemleri yetersiz düzeydedir ve hava kirliliği de yine bu tip alanlarda önemli bir sorun halindedir. Dünya kentlerindeki gecekondulu bölgelerine o ülkelerin kamudaki karar vericilerin yaklaşımının giderek umutsuzluk gecekondularından (*slums of despair*), umut gecekondularına (*slums of hope*) doğru bir değişim gösterdiği görülmektedir. Bunun temel sebebi gecekonduların yoksulların kendi yaşam çevrelerini oluşturmasının önemli bir aracı olarak görülmesidir (Taher ve Ibrahim, 2014: 70).

Gecekondulu sorunu sadece bir barınma sorunu değil, aynı zamanda bir insan hakları sorunudur ve ekonomik ve sosyal boyutları söz konusudur. Bu kapsamda eğitim, katılım hakkı, insana yakışır nitelikte iş ve çalışma koşullarının sağlanması, toplumla bütünleşme politikalarının sağlanması ve kentsel hizmetlerden eşit biçimde yararlanma gibi hususlarda da gecekondulu ve diğer yasal olmayan yerleşim yerlerinde yaşamak zorunda kalanlara yönelik politikalar geliştirilmesi elzemdir (UN Habitat, 2020b: 70).

Dünyada Mumbai, Medelin, Dakka, Karakas, Bagota, Meksika kenti, Kahire, Lagos ve Johannesburg gibi kentlerde kent dokusu içinde gecekondulu alanlarının hızla yayılmakta olduğu görülmektedir (Şekil 6 ve 7). Yapılan projeksiyonlar eğer gerekli önlemler alınmazsa, küresel çapta bu tip yerleşmelerde yaşayacak kişi sayısının sonraki 30 yıl içinde yaklaşık iki milyar kişiye yükseleceğini ortaya koymaktadır. Gecekondulu alanları yeterli altyapı ve kentsel donatılara sahip olmadıkların kentsel alan olarak kabul edilmemesi de genel olarak bakıldığında Hindistan'ın Mumbai kentindeki Dharavi yerleşimi tüm kentsel nüfusun %60'ının yaşadığı, dünyanın en kalabalık gecekondulu yerleşimidir ve tüm kentsel alanın sadece %6'sını kaplamaktadır (Taher ve Ibrahim, 2014: 70).



Şekil 6. Hindistan/Mumbai Gecekondu ve Rezidanslar (UN Habitat, 2020d: 8).



Şekil 7. Kolombiya/Medelin Gecekondu (UN Habitat, 2020: 70).

Dünya Bankası (2020) tarafından yapılan araştırmalarda günümüzde yaşanan COVID-19 pandemisi sürecinde gecekondu alanlarının önemle ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bu alandaki yetersizlikler nedeniyle pandeminin söz konusu gecekondu alanlarında daha hızlı bir biçimde yayılım gösterebileceği, bunun ise küresel çapta bir milyar civarındaki gecekondu sakininin risk altında olması demek olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda bu alanlarda yaşayan çoğunluğu kent yoksullarına dönük ekonomik ve sosyal politikaların geliştirilmesinin sürdürülebilir kalkınmayı ve BM'nin SKA'lar kapsamında ortaya koyduğu hedefleri gerçekleştirmekte önemli bir ön koşul olduğu belirtilmiştir (World Bank, 2020).

3. Türkiye’de Gecekondulaşma Olgusu

Gecekondulaşmanın Türkiye’de ne zaman başladığı ve ne şekilde geliştiğinin ortaya konulması, sorunun kökenlerinin anlaşılması açısından büyük önem arz etmektedir. Gecekondu kavramı dilimize 1940 yılından sonra girse de esasen Türkiye’de ilk gecekondu 1930’lu yıllarda Ankara-Altındağ’da yapılmıştır (Genç, 2014: 16; Keleş, 2013: 511). 2. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’de sadece bireysel konut üretimi varken, konut sunumunun yetersizliği nedeniyle ilk baraka evler (gecekondu) ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak bu durum Türkiye için genelleştirilemez. Bahsedilen durum başkent olduğu için konut açığı ortaya çıkan Ankara için geçerlidir. Gecekondu diğer kentlerde Ankara’dan daha sonra görülmüştür. Türkiye’de tarımın makineleşmesi 1940’ların sonunda başlamıştır. İnsanın el emeğinin yerini makinenin alması, makineleşmedir. Makine insanın yerini alınca iş gücü fazlası ortaya çıkmış, gizli işsizlik açık işsizlik haline gelmiştir. Kırdan aç kalan insan kente kaçmıştır. Birsen Gökçe söz konusu göç hareketinin yalnızca kırdan kente gelişmediğini aynı zamanda bölgeler arası nüfus hareketlerinin de söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu göç dalgasına kentler hazırlıklı olmadığından, kırdan kente göçün doğurduğu yığınlaşma süreci, kent çevresini hızla saran bir gecekondu kuşağı oluşturmuştur (Gökçe, 1996: 91).

Ruşen Keleş (2014) Türkiye’nin gecekondu tarihini dört dönem halinde ele almaktadır (Keleş, 2014, 374, 375):

- Birincisi, 1960’a gelinceye kadar ki dönemde gecekondu henüz sadece yoksul ailelerin barınma ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla karşılamak için yapıldığı dönem,
- İkincisi, 1960-1970 yılları arasında kişilerin birden fazla gecekondu yaparak kiraya verme oranlarının arttığı dönem,
- Üçüncüsü, 1970-1980 arasında gecekondu ticaretinin yapıldığı dönem,
- Dördüncüsü ise 2000’li yıllarla gecekondu alanlarının dönüşüme uğramaya başladığı ve gecekondu sahibinin gecekondu/gecekondu üzerinden en büyük kazancı elde etmek doğrultusunda özel sektör veya yerel yönetimlerle pazarlık yaptığı dönem olarak ele alınabilir.

Bu dört dönemin en başında yani Cumhuriyetin ilanından sonra, konut sorununun gündeme getirilmesi ise ilk defa 1947 yılında yayımlanan hükümet programı ile olmuştur. Sayıları artan gecekondu sahiplerinin seçmen olarak giderek artan önemleri 1948 yılından itibaren çeşitli tarihlere afların çıkarılmasına neden olmuş, ancak gecekondu ayrı bir konut sunum biçimi olarak meşrulaştırılmasından kaçınılmıştır. Bu gecekondu kırdan kente ilk göçenlerin sadece barınma amaçlı yaptıkları yapılar. Ancak bu süreç giderek hız kazanacak ve gecekondu mahalleleri oluşacaktır. 1950’li yıllar ise hızlanan bir kentleşme olgusuyla karakterizedir (Tablo 3).

Tablo 3. 1927-1965 Döneminde Yıllık Toplam ve Yıllık Kentsel Nüfus Artışlarının Karşılaştırılması (Kongar, 1976)

Yıl Aralığı	Yıllık Toplam Nüfus Artışı (%)	Yıllık Kentsel Nüfus Artışı (%)
1927-35	1.67	2.5
1935-40	2.06	3.96
1940-45	1.09	1.55
1945-50	2.74	2.57
1950-1955	2.97	7.44
1955-60	3.06	6.23
1960-65	2.62	5.99

Tablo 3 'te de görüldüğü gibi, Türkiye'de kentleşme 1950'lerde ivme kazanmıştır. 1953 yılında çıkarılan Bina Yapımını Teşvik ve İzinsiz Yapılan Binalar Hakkında Kanun ile o döneme kadar yapılan gecekondular yasal hale getirilmiş ve konut yapıcılara arsa sağlanmasına çalışılmıştır. Bu kanun gecekonduya ilişkin ilk yasal düzenlemedir. 1960'lara gelene dek gecekonduya bakış açısı konunun sadece bir konut sorunu olarak algılanması, gecekonduların yasallaştırılması ve gecekonduların sorununa mülkiyet sorunu bağlamında yaklaşılmasıdır (Arslan, 1989: 34; Acar, 1979: 24; Kongar, 1976; Türkiye Habitat II USEP, 1996: 28).

Bu süreçlerde gecekonduların alanlarında yaşayan gecekonduların sakinleri için değerlendirme yapan Emre Kongar, bu kişilerin büyük oranda kırsal alandan geldiklerini ifade etmiştir. Bu kişilerin amacı kentte iş sahibi olmaktır. Giyim ve davranış kalıpları bakımından kentlilere adapte olmaya çalışsalar da Kongar, bu kitlenin belli bir kısmı için başlık parası gibi kırsal adetlerin ve kır ile ilişkinin sürdüğünü ifade etmiştir. Kongar tarafından gecekondular arasında bir sosyal hiyerarşi bulunduğu, bu kapsamda en üstte ticaret ile uğraşanlar ve dükkân sahipleri, orta sınıfta kalifiye işçiler ve zanaatkarlar ve en altta da kalifiye olmayan işçiler, hamallar ve hademeler, seyyar satıcılar ve işsizlerin olduğunu belirtmektedir. Söz konusu gecekonduların sakinleri kentin zor koşullarını kıra yeğlemekte ve geri dönmek istememektedir (Kongar, 1976). Ruşen Keleş gecekonduların sakinlerinin kentle tam olarak bütünleşemediğini dile getirmiştir. Keleş (1998) gecekondularını, "Gecekonduların bölgelerinde yaşayan, tam anlamıyla kentleşmemiş olmakla birlikte, köylülük özelliklerinin bir bölümü değişikliğe uğramış insanların oluşturduğu topluluk" olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 1998: 53).

Yukarıda ifade edilen kırdan kente göçün beslediği ve kentleşmenin hızlandığı bu süreçte kentlerde yeni merkezler ortaya çıkmış ve Merkezi İş Alanları (MİA) yıkılarak, yenilenmiştir. Bu hızlı ve plansız kentleşme ve kentsel yayılma döneminde sadece doğal çevre değil, tarihsel çevre ve kültür varlıkları da zarar görmüştür ve afetlere ilişkin önlem alınması söz konusu olmamıştır (Genç, 2014: 16, 17). 1955 ile 1965 yılları arasındaki 10 yıllık süreç Mike Davis tarafından "gecekonduların altın çağı" olarak nitelendirilmektedir ve bu dönemde gecekonduların bölgelerinde yaşayan kişilerin nüfusunun, toplam kent nüfusuna oranı %5'ten (250 bin kişi), %23'e çıkmıştır (Davis, 2010: 79).

1960'larla birlikte Türkiye'de planlı döneme geçilmiş ve gecekonduların konusuna farklı bir bakış açısı geliştirilmiştir. Kalkınma planlarında bu konuda politikalar geliştirildiği görülmektedir. 1. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (BYKP), gecekonduların 1,2 milyon kişinin yaşadığı belirtilmektedir. Hızlı şehirleşmeye ve gecekonduların yayılmasına değinilerek; gecekonduların içinde oturanlara konut bulmadan yıkmamak, bunların mülkiyet problemini çözmek ve kamu hizmetlerini tamamlayarak şartlarını düzeltmek, yaşanılmayacak kadar kötü durumda olanların

ise içinde yaşayanların konut ihtiyacı sağlandıktan sonra ortadan kaldırılması gibi ilkelere yer verilmiştir (DPT, 1963: 427). 1965 yılı hükümet programı yeniden gecekonduların yasallaştırılmasından bahsederken ileriki yıllarda da arsa devri ve arsa tahsisi gibi işlemler yapılmıştır. 1960'lar ile 1984 arasındaki süreçte ise konut arzında yap-satçı sürece alternatif olarak kooperatifler eliyle konut sunumuna ilişkin düzenlemeler söz konusu olsa da konut sorunu bağlamında yeterli ve yaygın etki sağlayamamıştır (Türkiye Habitat II USEP, 1996: 29).

1. BYKP (1963-1967) ile 5. BYKP (1985-1989) arasındaki süreçte gecekonduları da ilgilendirilecek şekilde Türkiye'de konuta ilişkin olarak aşağıdaki düzenlemeler ve mevzuat ortaya konulmuş ve bireysel konutlardan toplu konuta doğru giden bir değişim süreci yaşanmıştır (Suher, 1989: 42; Tezcan ve Çelik, 2020: 363; Türkiye Habitat II USEP, 1996: 29)

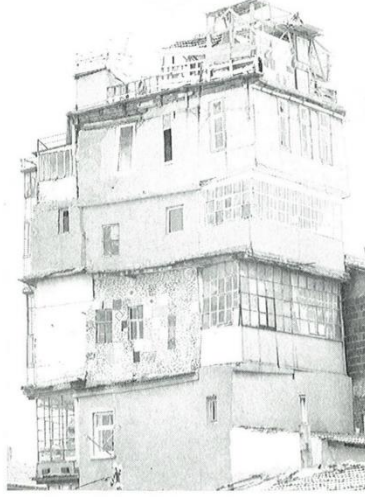
- 634 sayılı Kat Mülkiyeti Kanunu (1965)
- 775 sayılı Gecekondu Kanunu (1966),
- 1164 sayılı Arsa Ofisi Kanunu (1969),
- 1163 sayılı Kooperatifler Kanunu (1969),
- Yeni Yerleşmeler Fonu (1978),
- 2478 sayılı Toplu Konut Kanunu (1981),
- 2895 sayılı Toplu Konut Kanunu (1984),
- 2805 sayılı İmar ve Gecekondu Mevzuatına Aykırı Yapılara Uygulanacak Bazı İşlemler Hakkında Kanun (1983),
- 2985 sayılı Toplu Konut Fonu (1984),
- 3194 sayılı İmar Kanunu (1985).

Esasen toplu konut, bir konut sunum biçimi olarak ilk defa 1967 yılında 2. BYKP'de önerilmiş olsa da bunun hayata geçirilmesine dönük yasal süreçlerin tamamlanması 1980'lerin ilk yıllarını bulmuştur. Bu süreçte gecekonduya ilişkin yaklaşım da korunması değil, ıslah edilmesi gereken konut türüne dönüşmüştür. 5. BYKP'de ruhsatsız gecekonduya altyapı götürülerek, ıslah edilmeleri hususuna yer verildiği görülmektedir (Suher, 1989: 42; Türkiye Habitat II USEP, 1996: 29).

1980'ler bir yandan da Türkiye'de neoliberal politikaların uygulanmaya başlandığı dönemdir ve kentler de uygulanan ekonomi politikalarının etkisiyle özel sermayenin yatırım alanı haline gelmiştir. Söz konusu dönemde yapısal bir sorun haline gelmiş olan gecekonduların artık değişim değeri kazandığı ve ticaretinin yapıldığı görülmektedir. Bu dönemdeki kentlerin ve gecekonduların durumu konusunda Oğuz Işık ve Melih Pınarcıoğlu (2001) neoliberal politikalarda kentlerde ilk bozulan unsurlardan birinin gecekondu olduğunu ifade etmektedirler ve bu alanlarda ortaya çıkan ticarileşmenin önceki dönemlerde ortaya çıkanlarla kıyaslanamayacak biçim ve düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Gecekondu alanlarında artık bir kişinin birden fazla gecekondu olması ve kiracılık belirgin hale gelmiştir. Bu ise nöbetleşe yoksulluk olarak nitelendirdikleri yani önceden kente gelenlerin sonradan gelenler üzerinden zenginleşmelerini sağlayan bir yapıyı ortaya çıkarmıştır (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 161, 171).

Türkiye'de kentsel dönüşüm kavramının planlama çalışmaları ile birlikte ele alınması ise 1980'lerle birlikte gerçekleşmiştir ve kent merkezlerinde yer alan bazı gecekondu alanları konut ihtiyacı doğrultusunda dönüşüme tabii tutulmuş, ıslah imar planları yapılmıştır. Önce kent merkezi yakınındaki tek katlı gecekondu yıkılarak çok katlı apartmanlar yapılmış, böylece dar boğaza giren yap-satçılar da faaliyet gösterebilecek bir alan elde etmişlerdir. Kentsel dönüşüm kavramının ulusal ve yerel düzeylerdeki plan ve politikalarda yer alması ise 1996

yılında İstanbul'da düzenlenen BM Habitat II Zirvesinden itibaren gerçekleşmiştir (Genç, 2014: 16). Türkiye'nin Habitat II kapsamında hazırladığı Ulusal Strateji ve Eylem Planı'nda kırdan kente göç olgusuna değinilerek; özellikle büyük kentlerde 1970'lerin ikinci yarısından itibaren konut sunum biçiminde toplu konuta doğru bir geçiş olduğu vurgulanarak; konut sunum biçimlerinde devam eden sıkıntılar ifade edilmiştir ve konut finansmanı olanaklarının geliştirilmesine dönük konut kredisi sistemi önerilmiş ve kooperatiflere kredi sağlayan Toplu Konut İdaresi Başkanlığı'nın (TOKİ) süreçte daha aktif rol oynaması gerektiğinin altı çizilmiştir (Türkiye Habitat II USEP, 1996: 28, 98).



Kustepe'de 8 katlı, 45 metrekareden başlayarak üst katlarda 85 metrekareye kadar çıkan gecekondur.

Şekil 8. 1980'lerde yapılmış olan bir gecekondur (Arslan, 1989: 34).

2000'li yılların ilk kalkınma planı olan 8. BYKP'de (2001-2005) ise, çarpık kentleşmeye işaret edilerek, kentlerde nüfusun arttığı, kentlere göçün devam ettiği ve konut açığı nedeniyle aradaki açığın gecekondular yoluyla kapatıldığının tahmin edildiği belirtilmekte ve plan dönemi içinde gecekondulaşmayı önleyici tedbirlerin alınacağı ifade edilmektedir (DPT, 2001: 171).

8. BYKP döneminde 2003 yılından itibaren TOKİ, 58. Hükümet döneminde konut sorununa ilişkin olarak ortaya konulan Acil Eylem Planı çerçevesinde toplu konut ve kentsel dönüşüm çalışmalarında odak kuruluş haline gelmiştir. TOKİ, söz konusu çalışmalarda aşağıda belirtilen mevzuat doğrultusunda yerel yönetimlerle de iş birliği yaparak çalışmaktadır. Özellikle 2012 yılında yayımlanan 6306 sayılı Afet Riski Altındaki Alanların Dönüştürülmesi Hakkında Kanun, TOKİ çalışmalarının temel mevzuatı konumundadır (TOKİ, 2021).

- 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu
- 5393 sayılı Belediye Kanunu
- 2985 sayılı Toplu Konut Kanunu
- 775 sayılı Gecekondur Kanunu
- 5366 sayılı Yıpranan Tarihi ve Kültürel Taşınmaz Varlıkların Yenilenerek Korunması ve Yaşatılarak Kullanılması Hakkında Kanun
- 2942 sayılı Kamulaştırma Kanunu
- 6306 sayılı Afet Riski Altındaki Alanların Dönüştürülmesi Hakkında Kanun ve Yönetmelik

- 6262 sayılı Orman Köylülerinin Kalkınmalarının Desteklenmesi ve Hazine Adına Orman Sınırları Dışına Çıkarılan Yerlerin Değerlendirilmesi ile Hazineye Ait Tarım Arazilerinin Satışı Hakkında Kanun.

Gecekondu kavramı ve kentsel dönüşüme yer verilen 10. Kalkınma Planı'nda (2014-2018) kaçak yapılaşma ve gecekondulaşmanın Türkiye'de önemini yitirdiği ve afet risklerinin azaltılması ve ekonomik ve sosyal gelişmenin sağlanması doğrultusunda kent dokusunda yenilemelerin yapılmasının daha fazla önem kazandığı vurgulamakta, dolayısıyla kentsel dönüşüm çalışmalarına işaret edilmektedir (SBB, 2014: 25). TOKİ tarafından şu ana dek gerçekleştirilen ve alt ve orta gelir gruplarına yönelik olduğu ifade edilen sosyal konut uygulamalarında 500 bin konut olan hedefe 2011 yılında ulaşıldığı ve yeni hedefin ise 2023 yılına kadar 700 bin konutun yapılması olarak tespit edildiği belirtilmektedir (Şekil 9). İdare tarafından gerçekleştirilen toplu konut ve kentsel dönüşüm uygulamalarında mahalle kültürünün, yerel kimliğin ve sosyal ihtiyaçların göz önünde bulundurulduğu ifade edilmektedir (TOKİ, 2021).



Şekil 9. Erzincan-Merkez'de Gecekondu Dönüşümü (TOKİ, 2021)

Bu hususlar gerçekten de önemlidir. Kentsel dönüşüm uygulamalarında burada yaşayanların kültürel birikimleri göz önüne alınmadan özellikle 1980'li yıllarda yapılan dönüşüm projeleri kapsamındaki sosyal konutlarda kullanıcıların burayı evleri gibi görememesi ve hatta bu evleri terk etmeleri söz konusu olmuştur. Çünkü yıkılan gecekonduları yerine yapılan apartmanlar kırsal yaşamdan kaynaklı alışkanlıklara ve gereksinimlere yeterince yanıt verememiştir (Dincel ve Erdoğan, 1989: 41). Dolayısıyla gerçekleştirilen kentsel dönüşüm faaliyetlerinde; kullanıcıların sosyal ve kültürel özellikleri, dönüşüm yapılacak olan yerin içinde bulunduğu kentin mimari özellikleri ve fiziksel koşulları hep birlikte ele alınması gereken önemli unsurlardır.

Günümüzde Türkiye'de politikaların geliştirilmesi için yol haritası niteliğinde olan ve 2019-2023 dönemini kapsayan 11. Kalkınma Planı'na bakıldığında gecekondu kavramı olarak hiç yer almadığı görülmektedir. Plan öncesi dönemde devam edilen kentsel dönüşüm projeleri aracılığıyla konut açığında azalma sağlandığı ve TOKİ tarafından üretilen 239 bin konutun %89'unun sosyal konut statüsünde olduğu ve bu alanlarda altyapı yatırımları ile yaşam kalitesinin artırıldığı belirtilmiştir (SBB, 2019: 24).

Plan'da Kentsel Dönüşüm başlığında amaç; “afet tehlikesi ve riski altındaki alanlar ile bu alanlar dışındaki riskli yapıların bulunduğu arsa ve araziler, fen ve sanat norm ve standartlarına uygun, sağlıklı ve güvenli yaşamayı esas alacak şekilde dönüştürülecektir.” olarak ifade edilmektedir. Planda yerinde dönüşüm ilkesinin halihazırda o bölgede yaşayanların mekânsal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve kentle uyumlu ve alan bazlı bir yaklaşımla uygulanacağı

vurgulanmaktadır. Planda uygulamalar öncesinde sosyal etki analizlerinin yapılacağı belirtilmesi ise oldukça önemlidir (SBB, 2019: 176).

Emre Kongar, gecekondulu ve gecekondulu toplumunu yorumlarken şunları söylemiştir: "Türkiye'nin en acil sosyal problemlerinden biri kırdan kente kitlesel göçtür, çünkü kentler gelen nüfusu absorbe edebilecek imkanlar yönünden kısıtlıdır. Bu göçün sonucu, gecekondulu alanlarının oluşumu ve burada yaşayan halkın kent hayatına adaptasyon sorunuyla boğuşmasıdır" (Kongar, 1976: 205). Kongar'ın 1976 yılında yapmış olduğu söz konusu tespitlerin günümüz Türkiye'sinde de geçerli olduğunu 11. Kalkınma Planı'nda vurgulanan hususlar ortaya koymaktadır. 11. Kalkınma Planı'nda hem kırdan kente göç olgusunun devam ettiği hem de son dönemde, Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyanın özellikleri doğrultusunda, uluslararası göç ile de karşı karşıya geldiği ifade edilmektedir. Göç ile gelen nüfusun kente uyum sorunlarının kentsel suçlar başta olmak üzere, güven ve aidiyet duygusunu zedeleyebileceğine ve işsizlik ve yoksulluk gibi sorunlara yol açabileceğine işaret edilen Plan'da, kırsal kalkınmanın sağlanmasının Plan dönemi içinde öncelikli politika alanlarından biri olacağı, kırsal alanlarda yaşam kalitesinin ve istihdam olanaklarının geliştirilerek tarımsal nüfusun yerinde muhafaza edilmesi konularının da önemle ele alınacağı vurgulandığı görülmektedir (SBB, 2019: 12).

Sonuç

Gecekondulaşma tüm dünyanın ortak problemidir ve özellikle uluslararası alanda gelişmekte olan ülkelerde önemli bir sorun alanı olmaya devam etmektedir. Bu kapsamda ilerleyen süreçte gecekondulaşma sorununun daha da önemli hale geleceği öngörülebilir çünkü halihazırda küresel çapta kentlerin nüfusları artmaktadır ve bunun içinde yer alan toplumsal hassas grupların ve özellikle kent yoksullarının sayısının artması kaçınılmazdır. İçinde bulunulan COVID-19 pandemisi sürecinde pek çok insanın işlerini ve sağlıklarını kaybettiği bir ortamda, kent yoksulu sayısının yanı sıra gecekondularda ve çöküntü alanlarında yaşayacak olan kişi sayısında artış olacağı uluslararası kuruluşların da öngörülmesi arasındadır. Bu sayıyı artıracak olan bir diğer etmen de şüphesiz çatışmalar veya iklim değişikliğine bağlı aşırı hava olayları ve afetler neticesinde can ve mal kayıplarının yaşanması dolayısıyla ekonomik durumu bozulan veya bozulacak olan kitlenin bu gruba dahil olmasıdır.

Türkiye bağlamında gecekondulaşma konusu ele alındığında özellikle 1950'li yıllarda başlayan gecekondulaşma olgusunun, Türkiye'de birçok diğer ülkeden farklı olarak kentteki sanayileşmeye paralel değil, kırdaki makineleşme sonucu fazla iş gücünün açığa çıkması ve kentin çekmemesine rağmen kırdan kente göçün sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Yani Türkiye'de kırdan kente yapılan göç, kırdaki makineleşme sonucu fazla iş gücünün açığa çıkması ve kentin çekmemesine rağmen kırdan kente göçün sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Yani Türkiye'de kırdan kente yapılan göç, kırdaki makineleşme sonucu fazla iş gücünün açığa çıkması ve kentin çekmemesine rağmen kırdan kente göçün sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Yani Türkiye'de kırdan kente yapılan göç, kırdaki makineleşme sonucu fazla iş gücünün açığa çıkması ve kentin çekmemesine rağmen kırdan kente göçün sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Başlangıçta barınma amaçlı yapılan gecekondular zamanla değişim değeri kazanmış, özellikle 1980'li yıllarla beraber gecekondunun bir piyasası oluşmuştur ve gecekondular giderek yaygınlaşmıştır. Gecekondulu kesiminin oylarının hedeflenmesi farklı dönemlerde imar aflarını

getirse de bunu gecekondular yıkım kararları takip etmiştir. Böylelikle gecekondular bir yandan yasallaştırılıp, bazen de yıkılarak bu konuda tutarlı bir politika oluşturulamamıştır.

2000’li yıllarla beraber geliştirilen mevzuatlar çerçevesinde kentsel dönüşüm uygulamalarının yaygınlaşması ve bu kapsamda TOKİ’nin odak kuruluş haline gelmiş olması süreci farklı bir boyuta taşımıştır. Günümüzde kentlerde yer alan gecekondular alanları ve afet riski taşıyan alanlardaki konutlar kentsel dönüşüme tabi tutulmaktadır.

11. Kalkınma Planı’nda kırdan kente göçün hala devam ettiği ve aynı zamanda Türkiye’nin uluslararası göç de aldığı belirtilmektedir. Gerek kırdan gelenlerin gerekse mültecilerin kentlere uyum sorunları ortaya çıkmakta, istihdam sorunlarının yanı sıra kentsel güvenlik bağlamında da problemler ortaya çıkabilmektedir.

Bu kapsamda özellikle kır nüfusunun halihazırda ikamet ettiği yerlerde yaşamaya devam edebilmeleri doğrultusunda kırsal kalkınma politikalarının geliştirilmesi ve mülteciler konusunda da uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi kentsel sorunların önüne geçmek, kent yoksulu sayısını azaltmak ve bu kişilerin yaşam koşullarının düzeltilmesi bağlamında önemli stratejiler olarak ele alınmaktadır.

Dünyada da başarılı çözüm örneklerinin ortak yaklaşımı, sorun daha ortaya çıkmadan önlemek üzerinedir ve bu kapsamda ilgili tüm paydaşların sürece dâhil edilmesi elzemdir. Dolayısıyla alt gelir gruplarına konut sunumunu sadece pazar mekanizması koşullarına bırakmayan ve konut sunum biçimlerinde kültürel, ekonomik ve sosyal özelliklerini göz önünde bulunduran yaklaşımların geliştirilmesi gereklidir. Kişilerin barınma sorunlarının insana yakışır nitelikte çözülmesi insan hakları, Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’nın sosyal devlet ilkesi ve tarafı bulunulan uluslararası anlaşmalar çerçevesinde Türkiye’nin görevi ve sorumluluğudur.

Kaynaklar

- Acar, E. (1979). *Division of Labor and Labor Housing in The Capitalist Society, Two Essay on Housing*, Ankara: METU Faculty of Architecture.
- Akıllı, H. ve Dirikoç, A. (2017). Türkiye’de kent yoksulluğu ve çocuk: Nevşehir örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 26, 197-224.
- Arslan, R. (1989), *Gecekondulaşmanın Evrimi*, Mimarlar Odası Mimarlık Dergisi 27 (6), 34-35.
- Baharoğlu, D. ve Kessides, C. (2002). Chapter16: Urban poverty. *A Sourcebook for Poverty Reduction Strategies Volume 2 Macroeconomic and Sectoral Approaches*. Jeni Klugman (Eds.). Washington: The World Bank, 124-156.
- Baker, J. (2008). *Urban Poverty: A Global View*. Urban Papers. Washington: The World Bank Group.
- Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşmeleri Konferansı Habitat II, Türkiye Ulusal Rapor ve Eylem Planı, Haziran 1996, İstanbul.
- Blachere, M. (1974), *Dar Gelirli Ailelerin Konut Sorunu*, İmar ve İskân Bakanlığı Mesken ve Program Dairesi Genel Müdürlüğü, Plan ve Program Dairesi Başkanlığı, Çeviri Serisi:2, Ankara.

- Chossudovsky, M. (1999). Yoksulluğun Küreselleşmesi (Çev. Neşenur Domaniç). İstanbul: Çiviyazıları.
- Davis, M. (2010), Gecekondu Gezegeni, İstanbul: Metis Yayınları.
- Dincel, H. ve Erdoğan, N. (1989), Türkiye'de kentsel mekânı biçimlendirmede gecekonduyun potansiyeli, Mimarlık 27 (6), 41-42.
- DPT (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). Ankara: DPT.
- DPT (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Konut Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Yayın No: DPT:2432-ÖİK:490. Ankara: DPT.
- DPT (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Ankara: DPT.
- Gecekondu Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.775.pdf> (Erişim tarihi: 11.01.2021)
- Genç, F. N. (2014). Gecekonduyla mücadeleden kentsel dönüşüme Türkiye'de kentleşme politikaları, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(1), 15-30.
- Gökçe, B. (1996). İç göç, Gecekondulaşma, Kır- Kentler, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar, 91-105, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Hundsatz, N. (1995). Housing for all: is housing for all a realistic development goal?", Habitat Debate 1(4), 1-4.
- Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M. (2001). Nöbetleşe Yoksulluk, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Keleş, R. (1998). Kentbilim Terimleri Sözlüğü, Ankara: İmge Kitapevi.
- Keleş, R.(2013), Kentleşme Politikası, İmge Kitapevi, Ankara.
- Keleş, R. (2014). Türkiye'de Kentleşme, Konut ve Gecekondulaşma, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kongar, E. (1976). A Survey of Familial Change in Two Turkish Gecekondu Areas, in J. G. Peristiany, ed., Mediterranean Family Structures, 205-218, Cambridge University Press.
- Öztürk, M. ve Çetin, B. I. (2009). Dünyada ve Türkiye'de Yoksulluk ve Kadınlar, Journal of Yaşar University 3(11): 2661-2698.
- SBB (2014). 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara: SBB.
- SBB (2019). 11. Kalkınma Planı (2019-2023), Ankara: SBB.
- Srinivas, H. (1999). Defining Squatter Settlements, <http://www.gdrc.org/uem/define-squatter.html> (Erişim tarihi: 01.01.2021)
- Suher, H. (1989). Gecekondu yerleşmeleri-plan dışı yerleşme alanları: sağlıklı sağlıklılaştırıyor muyuz?, Mimarlık 27 (6): 42-43.

- Taher, M. T. ve Ibrahim, A. (2014). Transformation of slum and squatter settlements: a way of sustainable living in context of 21st century cities, *American Journal of Civil Engineering and Architecture*, 2 (2), 70-76.
- Tekeli, İ. (2000). Kent Yoksulluğu ve Modernite'nin Bu Soruna Yaklaşım Seçenekleri, Bölgesel Gelişme ve Kırsal Yoksulluk ve Kent Yoksulluğu. 139-160, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Tezcan, S. ve Çelik, H. Z. (2020). Türkiye'de göçle oluşmuş yaşama bölgelerine yönelik yasal müdahaleler ve kentsel dönüşüm uygulamaları, *Planlama* 30 (3), 361-373.
- TOKİ (2021). Sosyal Konutlar, <http://www.toki.gov.tr/sosyal-konutlar> (Erişim tarihi: 11.01.2021)
- UN (1996). Recife Declaration: Urban Poverty: A World Challenge Habitat II Recife International Meeting on Poverty, Recife, Brazil: UN.
- UN (2020). Chapter 4: Urbanization: Expanding Opportunities But Deeper Divides, *World Social Report 2020*, UN.
- UN (2021). Conferences: Habitat, <https://www.un.org/en/conferences/habitat> (Erişim tarihi: 11.01.2021)
- UNDP (2021). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html> (Erişim tarihi: 11.02.2021)
- UN Habitat (2016). *New Urban Agenda*, Kito: UN Habitat.
- UN Habitat. (2020a). *Climate Change, City Climate Action*, <https://oldweb.unhabitat.org/urban-themes/climate-change/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)
- UN Habitat (2020b). *New Urban Agenda Illustrated*, Kenya: UN Habitat.
- UN Habitat (2020c). *Module 1: Adequate Housing and Slum Upgrading*, Kenya: UN Habitat.
- UN Habitat (2020 d). *World Cities Report 2020, The Value of Sustainable Urbanization*, Nairobi: UN Habitat.
- World Bank. (2018). *Piecing Together The Poverty Puzzle*. Washington: World Bank.
- World Bank (2020). *COVID-19 Turns Spotlight on Slums*, <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2020/06/10/covid-19-turns-spotlight-on-slums> (Erişim Tarihi: 17.11.2020)



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Bauhaus Ekolu ve Tasarım İşlevselliği (Emine Karakeçili)

Bauhaus Ekolu ve Tasarım İşlevselliği

Emine Karakeçili¹

¹Istanbul Ayyansaray Üniversitesi, E-mail:karakeciliemine@gmail.com

Özet: Sanat akımları/anlayışları zamanın ilerlemesine göre ya birbirine zıt düşünceleri yansıtmak için ya da aynı düşünceyi desteklemek için ardı sıra ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın başlarına denk gelen Bauhaus sanat anlayışı, Birinci Dünya Savaşının ardından izleri silmek ve yeni bir dünya tasarımı hayaliyle, endüstri alanındaki gelişmeler ışığında alternatif malzemelerle yeni ve işlevsel tasarımların odağı olmuştur. Dünyanın birçok yerinde benimsenen ve uygulamaya konulan bu anlayış, Rusya'da Konstrüktivizm olarak geçerken, Almanya'da ise Bauhaus akımı olarak adlandırılmıştır. Aydınlanma çağının sonucunda Avrupa'da ürün ve üretim bandının genişlemesi; sanayiye/endüstriye duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Bauhaus okulları, bu gereksinimleri karşılamak amacıyla alternatif malzemeler için birçok farklı atölye oluşturmuştur. Kurulan çalışma odalarında yapılan tasarımlar, sanatçının bedii zevkini yansıtmaktan ziyade tasarımın işlevselliğini ön plana çıkaracak biçimde hazırlanmıştır. Okulun kurulma amacı; sanatçıların toplumdan uzak bir anlayışla tasarımlar yapmaları yerine onları, içinde yaşadıkları toplumun sorunlarına ortak ederek, onların ihtiyaçlarını karşılayacak tasarımlar yapmalarını sağlamak olmuştur. Sanat ve tasarım okulu olarak da bilinen Bauhaus, tasarım henüz düşüncedeyken işlevselliği toplumun ihtiyacına uygun olup olmadığı, ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı öngörüsü okulun temel prensibi olmuştur. Toplumun yaşam biçimine bağlı olarak ürün kullanım alışkanlığı tasarımın ana fikrini ve merkezini oluşturmaktadır. Bu okul sunduğu endüstriyel hizmetlerle birlikte 'Sanat Toplum İçindir' düşüncesini benimsemiştir. Toplum yararına uygun her türlü malzeme yine toplumun kullanımını için fayda sağlayacak bir biçimde üretilmiştir. Sanatçılar o dönemki tasarımlarında, işlevselliği birinci planda tutarak ürün tasarımları yapmışlardır. Bu anlayış doğrultusunda sanatçılar ve zanaatkarlar aynı atölyelerde birlikte tasarımlar yapıp üretim aşamasını yine birlikte gerçekleştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: bauhaus, tasarım, kullanıcı merkezli tasarım, işlevsellik

Bauhaus Eco and Design Functionality

Artistic movements emerged fast in order to reflect either opposite ideas or the same ideas based on the times. Bauhaus sense of art which emerged at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century became the focus of the new and functional designs with the alternative materials in the light of the developments in the industrial area with the purpose of deleting the traces of World War I imagining a new world design. Adopted and implemented in several places in the world, this was called Constructivism in Russia and Bauhaus movement in Germany. The expansion in product and production line in Europe with the age of enlightenment increased the need for industry. Bauhaus schools created several workshops for alternative materials so as to meet those needs. The designs which were created in the workrooms were prepared to highlight the functionality of the design rather than the aesthetic taste of the artist. The school was rather founded to let artists in the social problems and allow them create designs that would meet their needs instead of letting them create designs far from

the society. Also known as a school of art and design, Bauhaus school's main principle was to see whether the functionality of the design is eligible for the needs of the society and whether it meets the needs when it is only in the process of consideration. Product use habit constitutes the main idea and center of the design based on the lifestyle of the society. Through the industrial services provided, what the school adopted was "Art is for People". All kinds of materials suitable for the benefit of the society were manufactured for the favor of the society's use. Artists made their product designs thereby giving priority to functionality. Artists and craftspeople co-created designs in the same workshops and implemented the production process together.

Keywords: *bauhaus, design, user centered design, functionality*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Türk Sanatında Kadın Ressamlar (Emine Karakeçili)

Türk Sanatında Kadın Ressamlar

Emine Karakeçili¹

¹Istanbul Ayyansaray Üniversitesi, E-mail:karakeciliemine@gmail.com

Özet: Bu çalışmada, ülkemizde başlatılan Batı'ya açılma hareketinin bir sonucu olarak Türk kadın ressamlarının sanat alanında aldıkları eğitim-öğretim süreçleri, İnas Sanay-i Nefise Mektebi Al-i'nin kurulmasıyla kız çocuklarının Güzel Sanatlar Eğitimi almaları irdelenmiştir. Bu çalışma konusuna, 18. yüzyılda Avrupa'da yaşanan aydınlanma çağı hareketlerinin sonucunda kadınların birçok alanda olduğu gibi Güzel Sanatlar alanında da eğitim alma haklarını elde etmeleri, aynı zaman diliminde Osmanlı topraklarında yaşanan siyasi karışıklık, askeri düzen bozukluğu ve ekonomik çöküş kadınların hak, hukuk ve özgürlükle beraber sanat eğitiminden de yoksun/mahrum bırakıldığı gerçeği ile yaklaşmıştır. 19. yüzyılın ilk yarısında Tanzimat'la başlayan Batılılaşma hareketleriyle ve II. Meşrutiyet ile hız kazanan modernleşme süreci Türk kadınlarının da sanat eğitimi alma yolunu açmıştır. Bu kapsamda ilk kadın ressamlar; Mihri Müşfik, Vildan GİZER, Celile Hikmet UĞURALDIM, Müfide Kadri, Emine FUAD TUGAY, Meliha Zafir YENERDEN, Harika SİREL LİFİJ gibi isimler devrin önemli sanatçılarından özel ders alabilme şansına sahip, talihli genç kadınlarımız olmuşlardır. Ülkemizde kadınların Güzel Sanat Eğitimi almalarına yönelik girişimler 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlamıştır. 1908'de II. Meşrutiyetin ilan edilmesiyle ülkede genel olarak tüm alanlarda özgürlükçü, çağdaş ve yenilikçi bir ortam yaşanmış ve özellikle kadınlar, birçok yeni hak ve özgürlükler elde etmişlerdir. Bu çalışma, Türk kadınlarının sanat alında eğitim alabilmek için ne tür çabalar gösterdiklerini, hangi eğitim kurumları neferinde yollarına devam ettiklerini kronolojik bir biçimde açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk sanatı, kadın ressamlar, güzel sanatlar, sanat eğitimi

Female Artists in Turkish Art

Abstract: This study has examined education and training received by Turkish female artists in the field of art, and Fine Arts education received by female students with the foundation of the school İnas Sanay-i Nefise Mektebi Al-i as a result of the movement of expansion to the West. The subject matter of the study involves women's acquiring the right to receive education in several fields including the field of art as a result of the movements in the age of enlightenment in the 18th century Europe along with the fact that women were deprived/relieved of not only rights, law and freedom but also art education with the political upheaval, military disorder and economic collapse in the Ottoman land in the same period. The modernization process, which gathered speed with the Westernization movement that started with the Reforms in the first half of the 19th century and the Second Constitutional Period, paved the way for women to receive art education. Within this scope, early female artists such as Mihri Müşfik, Vildan GİZER, Celile Hikmet UĞURALDIM, Müfide Kadri, Emine FUAD TUGAY, Meliha Zafir YENERDEN, Harika SİREL LİFİJ were the lucky young women who had the chance to take private lessons from the outstanding artists of the era.

Women in Turkey started to receive Art Education in the second half of the 19th century. Upon the proclamation of the Second Constitutional Era in 1908, there was a liberal, modern and innovative atmosphere in all fields in the country and particularly women received several rights and freedoms. This study explains what kind of efforts women showed in order to receive art education, and which educational institutions they preferred chronologically on their journey.

Keywords: *Turkish art, female artists, fine Arts, art education*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

The Muslim Brotherhood and the Al-Gama'a Al-Islamiyya in Egypt:
An Ideological Comparison (Gökhan Murat Üstündağ)

The Muslim Brotherhood and the Al-Gama'a Al-Islamiyya in Egypt: An Ideological Comparison

Gökhan Murat Üstündağ

Bilecik Şeyh Edebali University, gok0909@gmail.com

Özet: Although the Muslim Brotherhood or Muslim Brethren (*al-Ikhwan al-Muslimun*) and Gama'a al-Islamiyya or Jamaat al-Islamiyya have same origin, Egyptian, they are indeed very different organizations regarding ideologies and strategies they espoused. Despite the fact that the Muslim Brotherhood reflected, except Sayyid Qutb, mostly moderate ideas; the Gama'a, after emerging in the mid-1970s as an offshoot of the Brotherhood, basically preferred a radical and violent vision until 1990s. What point brings them together was their salafiyya root. Both viewed westerners and westernized elites in Egypt as corrupted, and rejected the idea of secularism. Their solution to these problems is also very similar; to return to real and genuine roots of Islam; Quran and Sunna. On the other hand, divergence resulted basically from their ideologies which were core determiner for differing strategies. It is importantly be noted that the Gama'a sustained radical stance firmly until the declaration of new initiative in 1997. From that point onwards, the Gama'a became a moderate and reconcilable movement like the Brotherhood. In this work, two organizations were compared in terms of their approaches towards democracy, Islamic state, women rights, secularism, relationship with state, and conception of jihad in the course of the time. Results showed that, the Brotherhood's ideology prescribed "gradual" strategy whereas ideology of Gama'a necessitates a "radical" revolutionary one until mid-1990s. Moreover, it may comfortably be claimed that, the Gama'a was absorbed by the Brotherhood given its inactive position in 2000s.

Anahtar Kelimeler: moderate, radical, salafiyya, secularism, Quran and Sunna



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Ve Kişilik Özellikleri
Üzerine Bir Araştırma (Gulara Rzayeva, Mehmet Engin Deniz)

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Ve Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma

Gulara Rzayeva¹, Mehmet Engin Deniz²

¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul,
E-mail: rzayeva.gulara@std.izu.edu.tr

²Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul,
E-mail: edeniz@yildiz.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, internet bağımlılığının kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet ve internet kullanım süresi ile de internet bağımlılığı ve kişilik özellikleri arasında ilişkiye bakılmıştır. Araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Young tarafından geliştirilen ve M. B. Horzum, Ö. Ç. Balta tarafından türkçeye uyarlanan İnternet Bağımlılığı Testi ve Beş Faktör Kişilik kuramından yola çıkarak H. Bacanlı, T. İlhan ve S. Aslan tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi uygulanmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığı öğrencilerin cinsiyeti açısından farklılık göstermemiş, interneti kullanım süresiyle anlamlı farklılık göstermiştir. Kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin hem kız, hem de erkek öğrencilerde birbirlerine benzer oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra duygusal dengesizlik kişilik özelliğindeyse kızların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin internet kullanım süresiyle kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunmuş, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile ise negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Son olarak, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin dışadönüklük ve deneyime açıklık ile anlamlı bir ilişki sergilemediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: internet bağımlılığı, kişilik özellikleri, beş faktörlü kişilik.

Giriş

Hayatımızda internetin giderek daha fazla yer alması ve her alanda kullanımı internet kullanımını problemlili hale dönüştürmektedir. Bu da konu hakkında endişelerin artmasına neden olmaktadır. Özellikle, son zamanlar internette geçirilen süreçte çeşitli sebeplerden dolayı (siberzorbalık, uyku bozukluğu, özgüven kaybı ve b.) artan intihar ve ölüm vakalarının görülmesi (Koyama ve ark., 2010) daha fazla konu üzerine odaklanmaya sebep olmuştur. Bazı kişiler interneti gerektiği kadar ve sağlıklı bir biçimde kullanırken, bazıları bunu aşırı düzeye taşıyıp, kendilerine ve çevrelerine sorun olabilecek düzeyde kullanmaktadırlar. İnternetde geçirilen sürecin her geçen gün artması, internetden kopamama, internet olmadığı zaman öfkeli hissetme, internetde vakit geçirmek nedeniyle gündelik işlerin aksatılması ve internetin sosyal ilişkileri kötüye etkilemesi İnternet Bağımlılığı olarak geçmektedir (Griffiths, 2000). Son 20 yılda ortaya çıkan problemlili internet kullanımıyla birlikte araştırılan konulardan biri de kişilik özellikleridir. Özellikle, interneti kullanmada kişiye özgü amacın, motivasyonun önemli rol

oyunadığını göz önünde bulundurursak, kişilik özelliklerinin de araştırılmasının aslında gerekli olduğunu görürüz. Başka bir deyişle, kişilik özellikleri internet kullanıcılarının davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda araştırmacılar, kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı üzerindeki olası etkilerini bulmaya odaklanmıştır.

Literatür Taraması

İnternet bağımlılığı terimini ilk kez Ivan Goldberg (1996) kullanmıştır. Tanı kriterlerini oluştururken DSM IV Madde Bağımlılığı'nın tanı kriterlerini internet için uyarlamıştır. Aynı yıllarda İnternet bağımlılığın diğer bir kişiyse Young (1996) olmuştur. Young İnternet bağımlılığını tanımlamak için DSM IV'de o zaman Dürtüsel bozukluk kategorisine giren Kumar Oynama Bozukluğunun tanı kriterlerinden yararlanmıştır (Tablo 1). Son on yılda yapılan çalışmalar, bozukluğun çeşitli yönlerini incelemiştir. İnternet kullanım süresi eski araştırmalarda internet bağımlılığı kriteri gibi görülse de (Shapiro, 1999; Young 1997), daha sonra bazı çalışmalarda bir kriter olmaktan çıkmıştır (Simkova ve Cincera, 2004). Buna rağmen Tao ve ark. (2010) internet bağımlılığının tanısal kriterlerine kullanım süresini (iş ve akademik kullanım hariç günlük internet kullanım süresinin 6 saatten fazla olması ve bağımlılığın en az 3 ay sürmesi) eklemiştir. İnternet Bağımlılığı, diğer yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında, ergenlerin ve genç yetişkinlerde yaygınlık olasılığı daha yüksektir (Griffiths, 1998).

Tablo 1. Young'un İnternet Bağımlılığı için belirlediği Tanı Kriterleri:

<ol style="list-style-type: none"> 1. İnternetle ilgili aşırı bilişsel meşgüllük 2. Beklenen keyfi almak için giderek internetde harcanan sürenin arttırılması 3. İnternet kullanımını kontrole alma veya azaltmayla ilgili başarısız girişimlerde bulunmak 4. İnternetden mahrum kalındığında öfke, huzursuzluk ve çökmüşlük hissi 5. Planlanandan daha fazla süre internetde zaman harcama 6. İnternet kullanımı yüzünden sosyal çevre ve kişisel hayatında sorunlar yaşama, onları erteleme davranışları 7. İnternetde geçirdiği süreyi gizletme eğilimi 8. İnterneti olumsuz durum ve duygulardan uzaklaşmak için kullanmak

İnternet bağımlılığı genellikle İnternet tarafından sağlanan tüm uygulamaları kapsar. Bu tür uygulamalar arasında kumar, pornografi, sosyal medya ve alışveriş siteleri bulunmaktadır (Young ve ark., 1999; Griffiths, 2012; Brand ve ark., 2014). Genel olarak toparlamak gerekirse, bu alandaki ilk çalışmalar İnternet Bağımlılığını tanımlamaya çalıştı ve kompulsifi normal internet kullanımından ayıran davranış kalıplarını inceledi. Daha yakın tarihli çalışmalar, İnternet Bağımlılığının yaygınlığını incelemiş ve bozuklukla ilişkili etiyolojik faktörleri veya nedenleri araştırdı.

İnternet bağımlılığı ile ilgili faktörler arasında kişiliğin önemli etkiye sahip faktör olduğu düşünülmektedir. Başka bir deyişle, kişilik özellikleri internet kullanıcılarının davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda araştırmacılar, asıl araştırma konusunun aşırı internet kullanımı ile kullanıcı davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmaktan ziyade kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı üzerindeki olası etkilerini ortaya çıkarmak olduğuna odaklanmıştır (Buckner, Castille ve Sheets, 2012; Landers ve Lounsbury, 2006; Ryan ve Xenos, 2011; Weibel, Wissmath ve Groner, 2010).

Önceki çalışmalar, kişilik özelliklerinin, İnternet Bağımlılığını tahmin etmede etkili bir rolü olabilecek başka bir kişilerarası faktör olduğunu göstermiştir (Young, 1996, Griffiths, 1998, Duran, 2003). İnternet bağımlılığı ile kişilik arasındaki ilişki araştırılmış ve İnternet Bağımlılığı ile farklı kişilik özellikleri arasında anlamlı bir bağlantı bulunmuştur, ancak bazı çelişkili sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalar İnternet Bağımlılığı ile nevrotilik arasında pozitif ilişki olduğunu (Hardie ve Tee, 2007; Gombor ve Vas, 2008), diğerleri ise negatif ilişki olduğunu bildirmiştir (Durak-Batıgün ve Kılıç, 2011; Rahmani ve Lavasani, 2011; Randler vd., 2014; Servidio, 2014; Tuten ve Bosnjak, 2001). Sonuçların aynı çelişkisi, İnternet Bağımlılığı ve dışadönüklük arasında pozitif (Hall, 2005; Gombor ve Vas, 2008; Correa, Hinsley ve Gil de Zúñiga, 2010) ve negatif (Landers ve Lounsbury, 2006) bir ilişkide de görülebilir. Tuten ve Bosnjak (2001) ve Correa, Hinsley ve Gil de Zúñiga (2010), deneyime yüksek açıklığın İnternet Bağımlılığı ile ilişkili olduğunu bildirdiler. Landers ve Lounsbury (2006) ve Abdul Karim, Zamzuri ve Nor (2009), İnternet Bağımlılığı ile uyumluluk ve vicdanlılık arasında olumsuz bir ilişki göstermediler.

Yöntem

Araştırmada üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, kişisel özellikler ve bazı sosyodemografik göstericiler arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemi ve genel tarama modellerinden biri olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan yöntem ilişki tarama modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 19-20).

Örneklem

Araştırmamızın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz dönemi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören her bölümden rastgele seçilmiş lisans öğrencisinden ibarettir. Öğrencilerin araştırmaya katılımı gönüllü şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ölçek sunulunca araştırmayla ilgili bilgi de verilmiştir. Bu araştırmada 184'ü (%59.5) kadın ve 125'i (%40.5) erkek olmak üzere toplam 309 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır. Yaşları 17 ile 25 arasında değişen katılımcıların, yaşlarının ortalaması 20.17'dir (ss = 1.54) (Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcılara yönelik tanımlayıcı bilgiler

	Kadın		Erkek	
	n	%	n	%
<i>İnterneti günlük kullanım süresi</i>				
1-3 saat	45	24.5	31	24.8
4-6 saat	104	56.5	60	48.0
7 saat ve üzeri	35	19.0	34	27.2

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak adına öğrencilerin sosyodemografik göstericilerini ölçmek için Kişisel Bilgi Formu, internet bağımlılık düzeyini ölçmek adına İnternet Bağımlılığı Testi (İBT), Kişilik özelliklerini belirlemek için Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) uygulanmıştır.

İnternet Bağımlılığı Testi (İBT)

Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyini ölçmek adına İnternet Bağımlılığı Testi (İBT) uygulanmıştır. Young tarafından geliştirilen ve M.B.Horzum, Ö.Ç.Balta tarafından Türkçeye uyarlanan İnternet Bağımlılığı Testi, 19 madde ve üç alt faktörden ibarettir. Testin güvenilirlik ve geçerlilik araştırması 2005–2006 öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler arasından, internet üzerinden ders almakta olan bir gruptan seçilmiş 250 öğrenciyle yapılmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen verilerin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile, güvenilirliği ise Cronbach α iç tutarlılık katsayısı formülü kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri: çevrimiçi olmayı günlük hayata tercih etme, çevrimiçi olma süresini artırmak isteme, çevrimiçi olmaktan kaynaklanan sorunlar şeklindedir. Üç faktörlü yapıdaki ölçek toplam varyansın %52.83'ünü açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .811-.398 arasında değişmektedir. Ölçek ile elde edilen verilerin Cronbach α testi ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .895'tir. Hesaplanan değerler Türkçe'ye çevrilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Horzum ve Çakır, 2008).

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Kişilik özelliklerini belirlemek için Beş Faktör kuramından yola çıkarak H. Bacanlı, T. İlhan ve S. Aslan tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) uygulanmıştır. SDKT sıfat çiftlerinden ibaret 40 soruluk iki uçlu ölçektir. Analiz sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın % 52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Dışadönüklük, faktör yükleri .568 ile .790 arasında değişen dokuz maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın % 23.20'ini açıklamaktadır. Benzer şekilde Yumuşak Başlılık, yükleri .778 ile .605 arasında değişen 9 maddeden oluşmaktadır. Bu dokuz maddenin SDKT'ye ait varyansın % 10.45'ini açıkladığı görülmektedir. Sorumluluk, faktör yükleri .861 ile .665 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın % 9.15'ini açıklamaktadır. Duygusal Dengesizlik, yükleri .719 ile .367 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın % 5.26'sını açıklamaktadır. Son olarak Deneyime Açıklık boyutu, yükleri .793 ile .491 arasında değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın % 4.56'sını açıklamaktadır. Dışadönüklük boyutuna ait maddelerin Deneyime Açıklık boyutuna da yüklendiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun, her iki boyut arasındaki orta düzeyde ilişkiden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizler sonucunda SDKT'nin psikometrik özellikleri tatminkâr düzeyde bulunmuş, ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde kullanılabilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına cevap vermeden önce kullanılacak tekniğin varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda normalliğin sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
İnternet bağımlılığı	.564	.006
Duygusal dengesizlik	.083	.045
Dışadönüklük	-.385	-.334
Deneyime açıklık	-.870	1.384
Yumuşak başlılık	-.646	.599
Sorumluluk	-.755	1.049

Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde çarpıklığın -.870 ile .564 arasında, basıklığın -.334 ile 1.384 arasında farklılaştığı görülmüştür. Bu bakımdan tüm çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 kritik değer içerisinde oldukları anlaşılmış ve değişkenlerin normal dağılım sergiledikleri saptanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın sorularına yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulguları gözden geçireceğiz. İlk olarak üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak bir biçimde farklılık gösterip göstermediğini gözden geçirelim. Bu doğrultuda İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “*t*” testi tekniği gerçekleştirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından internet bağımlılıklarına yönelik *t* testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
İnternet bağımlılığı	Kadın	184	34.24	8.92	1.35	307	.176
	Erkek	125	35.72	10.13			

Bulgular değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından internet bağımlılığı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür, ($t_{0.05; 307} = 1.35, p > .05$). Dolayısıyla bu bulgu ışığında kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin birbirlerine benzer oldukları ifade edilebilir.

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda “1-3 saat”, “4-6 saat” ve “7 saat ve üzeri” olan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği gerçekleştirilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. İnternet bağımlılığının internet kullanım sürelerine ait varyans analizi tablosu

Değişken	Süre	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	Kaynak	Kareler toplamı	<i>sd</i>	Kareler ortalaması	F	<i>p</i>
İnternet bağımlılığı	1-3 saat	76	29.96	7.79	Gruplar arası	2667.35	2	1333.67	16.46	.001
	4-6 saat	164	35.73	9.44						
	7 saat ve üzeri	69	38.09	9.17	Grup içi	24784.555	306	80.995		

Bulgular değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin internet kullanım süreleri açısından internet bağımlılıklarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, ($F_{2-306} = 16.46$, $p < .001$). Bu farklılığın kaynağını saptayabilmek için kullanılan Tukey post-hoc testi gerçekleştirilmiştir. Tukey sonucunda; internete 1-3 saat arası kullanan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puan ortalamalarının; interneti 4-6 saat ve 7 ve üzeri kullanan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puan ortalamalarından anlamlı bir biçimde daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak bir biçimde farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “*t*” testi tekniği gerçekleştirilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından kişilik özelliklerine yönelik *t* testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal dengesizlik	Kadın	184	26.53	6.90	2.44	307	.01
	Erkek	125	24.63	6.35			
Dışa dönüklük	Kadın	184	39.65	8.14	0.36	307	.71
	Erkek	125	40.00	8.44			
Deneyime açıklık	Kadın	184	42.22	7.33	0.52	307	.59
	Erkek	125	41.76	7.66			
Yumuşak başlılık	Kadın	184	49.17	8.00	1.69	307	.09
	Erkek	125	47.58	8.31			
Sorumluluk	Kadın	184	35.83	7.32	0.27	307	.78
	Erkek	125	35.60	7.09			

Bulgular değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri açısından dışa dönüklük ($t_{0.05; 307} = 0.36$, $p > .05$), deneyime açıklık ($t_{0.05; 307} = 0.52$, $p > .05$), yumuşak başlılık ($t_{0.05; 307} = 1.69$, $p > .05$) ve sorumluluk ($t_{0.05; 307} = 0.27$, $p > .05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan duygusal dengesizlik kişilik özelliğinde ise cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmıştır, ($t_{0.05; 307} = 2.44$, $p < .01$). Bu kişilik özelliğinde kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda “1-3 saat”, “4-6 saat” ve “7 saat ve üzeri” olan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği gerçekleştirilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Kişilik özelliklerinin internet kullanım sürelerine ait varyans analizi tablosu

Değişken	Süre	n	\bar{x}	ss	Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygusal dengesizlik	1-3 saat	76	24.71	7.18	Gruplar arası	171.40	2.00	85.70	1.90	0.15
	4-6 saat	164	26.43	6.73						
	7 saat ve üzeri	69	25.32	6.14						
Dışadönüklük	1-3 saat	76	39.53	8.39	Gruplar arası	23.82	2	11.91	0.17	0.84
	4-6 saat	164	39.70	8.17						
	7 saat ve üzeri	69	40.29	8.38						
Deneyime açıklık	1-3 saat	76	41.13	8.34	Gruplar arası	154.69	2	77.35	1.40	0.25
	4-6 saat	164	42.69	6.89						
	7 saat ve üzeri	69	41.46	7.67						
Yumuşak başlılık	1-3 saat	76	47.75	10.01	Gruplar arası	285.71	2	142.85	2.17	0.12
	4-6 saat	164	49.41	7.14						
	7 saat ve üzeri	69	47.26	7.99						
Sorumluluk	1-3 saat	76	35.97	8.70	Gruplar arası	46.18	2	23.09	0.44	0.64
	4-6 saat	164	35.93	6.67						
	7 saat ve üzeri	69	35.01	6.71						

Bulgular değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin internet kullanım süreleri açısından duygusal dengesizlik ($F_{2-306} = 1.90$, $p > .05$), dışadönüklük ($F_{2-306} = 0.17$, $p > .05$), deneyime açıklık ($F_{2-306} = 1.40$, $p > .05$), yumuşak başlılık ($F_{2-306} = 2.17$, $p > .05$) ve sorumluluk ($F_{2-306} = 0.44$, $p > .05$) kişilik özelliklerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bakımdan, internet kullanım süreleri “1-3 saat”, “4-6 saat” ve “7 saat ve üzeri” olan üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri açısından birbirlerine benzer düzeyde oldukları ifade edilebilir. Araştırmanın ana araştırma sorusunda, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine bakılmıştır. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Değişkenler arası ilişkiler

Değişken	1	2	3	4	5
1. İnternet bağımlılığı	–				
2. Duygusal dengesizlik	.206**	–			
3. Dışadönüklük	-.109	-.092	–		
4. Deneyime açıklık	-.078	-.097	.624**	–	
5. Yumuşak başlılık	-.210**	-.174**	.380**	.405**	–
6. Sorumluluk	-.235**	-.132*	.476**	.452**	.494**

Not. ** $p < .01$

Tablo 9`da görüleceği üzere, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir, ($r = .206, p < .01$). Diğer taraftan internet bağımlılığı düzeyi yumuşak başlılık ($r = -.210, p < .01$) ve sorumluluk ($r = -.235, p < .01$) ile ise negatif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Son olarak, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin dışadönüklük ($r = -.109, p > .05$) ve deneyime açıklık ($r = -.078, p > .05$) ile anlamlı bir ilişki sergilemediği saptanmıştır.

Tartışma

Araştırmamızda verilerin analiz sonuçları incelendiğinde internet bağımlılığının cinsiyetle anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yani öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi oranları onların kız veya erkek olmalarıyla neredeyse farklılık göstermemiştir. Erkeklerde daha çok internet bağımlılığının görüldüğü araştırmaların (Adiele ve Olatokun, 2014; Batıgün ve Kılıç, 2011; Chou, Condron ve Belland, 2005; Gnisci, Perugini ve Pedone, 2011; Kapudere, 2020; Lam ve ark., 2009; Li ve ark., 2014; Taş, 2018; Türel ve Toraman, 2015; Yurdakoş ve Biçer, 2019; Zhang, Amos ve McDowell, 2008) yanı sıra, kadınların çevrimiçi iletişim kurmak ve ilişki sürdürmek amacıyla daha fazla internet kullandığını düşünülen araştırmalar da mevcuttur (Jackson ve ark., 2003; Jenaro, Flores ve Gomez-Vela, 2007; Henderson ve Zimbardo 2005, akt. Durmuş 2007). Tüm bunlara rağmen özellikle son iki sene içerisinde yapılan araştırmalarda bulgularımıza uygun şekilde internet bağımlılığının cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmektedir (Anlayışlı ve Serin, 2019; Hanımoğlu ve Çelik, 2020; KhatibZanjani ve Agah Heris, 2017; Kumcağız, 2019; Ladikli ve Ziyalar, 2021; Liang ve ark., 2016; Shen ve ark., 2020).

Alanyazıda bir çok araştırmada internet bağımlılığı internet kullanım süresiyle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Anlayışlı ve Serin, 2019; Chou ve Hsiao, 2000; Chak ve Leung, 2004; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Hanımoğlu ve Çelik, 2020; Nalwa ve Anand, 2003; Simkova ve Cincera, 2004; Young, 1996). Aynı zamanda Bayraktar (2001), internet kullanım süresinin artmasıyla bağımlılığın arttığını göstermiştir.

Araştırma bulgularımıza göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin birbirlerine benzer oldukları söylenebilir. Bunların yanı sıra duygusal dengesizlik kişilik özelliğinde ise kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğu ve Batı olmak üzere 55 ülkede yapılan bir araştırma, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk

bildirdiklerini ortaya koydu. Bu farklılıklar en çok kadınların eğitim ve istihdam için daha fazla fırsata sahip olduğu eşitlikçi ülkelerde belirgindi (Schmitt, Realo, Voracek ve Allik, 2008). 26 milliyetten 23.000'den fazla denek kullanarak yapılan başka bir araştırmada kadınlar, duygusal dengesizlik ve uyumluluk özelliklerine göre daha yüksek puan almışlar (Costa, Terracciano ve McCrae 2001). Öğrencilerin kişilik özelliği alt boyutlarının bazı değişkenlerle ilişkisini araştıran bir çalışmada kişilik özelliklerini boyutlandırmak için SDKT ölçeği kullanılmış ve çalışma sonuçları da çalışmamıza uygun şekilde sonuçlanmıştır. Çalışmada duygusal dengesizlik kişilik özelliği kız öğrencilerde erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek çıkarsının yanı sıra diğer kişilik özelliklerinde cinsler arasında fark görülmemiştir (Tatlılıoğlu, 2014).

Araştırma bulgularımıza göre üniversite öğrencilerinin internet kullanım süreleri “1-3 saat”, “4-6 saat” ve “7 saat ve üzeri” olan üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri açısından birbirlerine benzer düzeyde oldukları ifade edilebilir. Bulgularımıza uygun şekilde üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada Kapudere (2020), öğrencilerin kişilik özellikleri ve internet kullanım süresi arasında farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, internet kullanım süresi kişilik özelliklerinden özdenetim, gelişime açıklık, yumşak başlılık ve duygusal dengesizlik boyutlarıyla anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (Seviniş, 2017).

Öğrencilerin internet bağımlılığı ve kişilik özellikleriyle ilişkisindeki bulgularımıza uygun şekilde internet bağımlılığının duygusal dengesizlikle pozitif ilişkisini gösteren araştırmaların (Ekşi, 2012; Hardie, 2007; Gombor ve Vas, 2008; Kuss, Griffiths ve Binder, 2013; Olowodunoye, Olusa, ve Adesina, 2017; Diana ve Xavier, 2014; Çınar ve Mutlu, 2019; Zamani ve ark., 2011; Zhou ve ark., 2017) yanı sıra, negatif ilişki olduğunu bildiren araştırmalar da (Durak-Batıgün ve Kılıç, 2011; Rahmani ve Lavasani, 2011; Randler vd., 2014; Servidio, 2014; Tuten ve Bosnjak, 2001) mevcuttur. On iki çalışmaya dayanarak Kayış ve ark. (2016) yaptıkları meta-analiz çalışmasında İnternet bağımlılığı ile Beş Büyük kişilik özellikleri arasındaki korelasyonel etki büyüklüklerini rapor etmiş ve duygusal dengesizliğin İnternet bağımlılığı ile pozitif olarak ilişkili olan tek özellik olduğunu göstermiştir.

Alanyazı incelendiğinde kişilik özelliklerinden sorumluluk alt boyutunun internet bağımlılığıyla negatif ilişkisi bulgumuzu destekleyen çalışmalar daha çok görülmektedir (Anderson, 2008; Andreassen ve ark., 2013; Batıgün ve Kılıç, 2011; Çelik, Atak ve Başal, 2012; Kapudere, 2020; Kayış ve ark., 2016; Rahmani ve Lavasani, 2011; Randler ve ark., 2014; Van der Aa ve ark., 2009; Çınar ve Mutlu, 2019; Yavuzarslan-Gök, 2017, Zhou ve ark., 2017). Bazı araştırmalarda da yüksek duygusal dengesizlik ve düşük sorumluluğun ergenlerde İnternet bağımlılığı riskini artırdığı bulunmuştur (Kuss, ve ark., 2013; Zamani ve ark., 2011; Zhou ve ark., 2017).

Yumşak başlılık kişilik özelliğinin internet bağımlılığıyla ilişkisinin sonuçları oldukça farklılaşmaktadır. Bazı çalışmalar, yumşak başlılık kişilik alt boyutunun internet bağımlılığına etkisi bulunmamıştır (Öztürk ve ark., 2015). Kırçaburun'un (2017) çalışmasındaysa yumşak başlılık alt boyutu Instagram kullanımıyla negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bulgularımıza uygun şekilde Kayış ve ark. (2016) meta-analiz çalışmasında da internet bağımlılığının yumşak başlılıkla negatif ilişkisini ortaya koymuştur.

Kişilik özelliklerinden dışadönüklük alt boyutunun internet bağımlılığıyla anlamlı ilişkisi olmadığını gösteren çalışmaların (Batıgün ve Kılıç, 2011; Büyükçorak, 2018; Diana ve Xavier, 2014; Kapudere, 2020; Kırçaburun, 2017; Rahmani ve Lavasani, 2011) yanı sıra, negatif (Çelik ve ark., 2012; Kayış ve ark., 2016; Kuss, Griffiths ve Binder, 2013; Öztürk ve ark., 2015; McIntyre, Wiener ve Saliba, 2015; Servidio, 2014; Van der Aa ve ark., 2009; Yan, Li ve Sui,

2014; Zhou ve ark., 2017) ve pozitif ilişkisi olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Hwang ve ark., 2014; Wang ve ark., 2015).

Bulgularımıza uygun şekilde deneyime açıklık ve internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişkinin olmadığını gösteren çalışmaların (Andreassen ve ark., 2013; Batıgün ve Kılıç, 2011; Buckner ve ark., 2012; Kapudere, 2020; Kırçaburun, 2017; Morsümbül, 2014; Rahmani ve Lavasani, 2011) çoğunluk teşkil ettiği görülmektedir. Bergen Üniversitesi'nden 218 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, deneyime açıklık İnternet Bağımlılığı ile ilişkili değilken, Facebook bağımlılığı ile korelasyon göstermiştir (Andreassen ve ark., 2013). Ko ve ark. (2010), deneyime açıklığın bir parçası olan yenilik arayışının İnternet bağımlılığı ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Kısacası dışadönüklük ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyle deneyime açıklık ve internet bağımlılığı hala tartışmalıdır (Servidio, 2019).

Kaynaklar

- Adiele, I., & Olatokun, W. (2014). Prevalence and determinants of Internet addiction among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 31, 100-110.
- Agah Heris, M., Khatib Zanjani, N., & Mirzamohammad Alaeini, E. (2017). Investigating the Relationship between Anxiety Physical and Subjective Symptoms amongst Students without and Exposed to Internet Addiction. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 8(2).
- Anderson, L. M. (2008). MySpace use as a potentially dysfunctional Internet behavior. (Master's Thesis. The University of Texas Department of Psychology).
- Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Gjertsen, S. R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal of behavioral addictions*, 2(2), 90-99.
- Anlayışlı, C., & Serin, N. B. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 730-743.
- Bacanlı H., İlhan T., ve Aslan S. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 261-279
- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67).
- Bayraktar, F. (2001). Role in the development of adolescent use of the Internet. Unpublished Master Thesis, Ege University, Turkey.
- Buckner, J. E. V., Castille, C. M., Sheets, T. L. (2012). The five factor model of personality and employees' excessive use of technology. *Computers in Human Behavior*, 28, 1947–1953.
- Brand, M., Laier, C., & Young, K. S. (2014). Internet addiction: coping styles, expectancies, and treatment implications. *Frontiers in psychology*, 5, 1256.

- Büyükçorak, M., & Dinç, M. Sosyal Medyanın Aşırı Kullanımının Psikolojik Etkileri ve Türk Gençlerinin Sosyal Medya Kullanım Özellikleri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Chak, K., & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 559-570.
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational psychology review*, 17(4), 363-388.
- Chou, C. & Hsiao, M.C. (2000). Internet Addiction, Usage, Gratification, and Pleasure Experience: The Taiwan College Students Case. *Computers ve Education*, 35 (1), 65-80.
- Correa, T., Hinsley, A. W., & De Zuniga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in human behavior*, 26(2), 247-253.
- Costa Jr, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- Çelik, S., Atak, H., & Başal, A. (2012). Predictive role of personality traits on internet addiction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 10-24.
- Çınar, Ç. Y., & Mutlu, E. (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20(3), 133-142.
- Diana, X. P. C., & Xavier, C. (2014). The model of the big five personality factors and problematic Internet use in Colombian youth. *Adicciones*, 26(1).
- Duran, M. G. (2003). Internet addiction disorder. *All Psych Journal*, 14.
- Durmuş, E. (2007). The perceptions of shy and non-shy students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 243-268.
- Ekşi, F. (2012). Examination of Narcissistic Personality Traits' Predicting Level of Internet Addiction and Cyber Bullying through Path Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1694-1706.
- Eldeleklioğlu, J., & Vural-Batık, M. (2013). Akademik başarı, internette kalınan süre, yalnızlık ve utangaçlığın internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 141-152.
- Gnisci, A., Perugini, M., Pedone, R., & Di Conza, A. (2011). Construct validation of the use, abuse and dependence on the Internet inventory. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 240-247.
- Gombor, A., & Vas, L. (2008). Comparing Internet affinity and the Big Five personality factors between Hungarian and Israeli medical students. *The Internet Journal of World Health and Societal Politics*, 5(2).

- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder.
- Griffiths, M. (1998). Internet addiction: does it really exist?.
- Griffiths, M. (2000). Internet addiction-time to be taken seriously?. *Addiction research*, 8(5), 413-418.
- Griffiths, M. D. (2012). Internet sex addiction: A review of empirical research. *Addiction Research & Theory*, 20(2), 111-124.
- Hall, A. (2005). Audience personality and the selection of media and media genres. *Media Psychology*, 7(4), 377-398.
- Hanımoglu, E. & Çelik, E. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımının İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 15 (5), 2697-2710.
- Hardie, E., & Tee, M. Y. (2007). Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1).
- Horzum M. B., Çakır Ö. (2008). İnternet Bağımlılığı Testi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 7(13), 87-102.
- Hwang, J. Y., Choi, J. S., Gwak, A. R., Jung, D., Choi, S. W., Lee, J., ... & Jung, H. Y. (2014). Shared psychological characteristics that are linked to aggression between patients with Internet addiction and those with alcohol dependence. *Annals of general psychiatry*, 13(1), 1-6.
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Fitzgerald, H. E., & Zhao, Y. (2003). Personality, cognitive style, demographic characteristics and Internet use-Findings from the HomeNetToo project. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 62(2), 79.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction research & theory*, 15(3), 309-320.
- Kapudere, B. (2020). Üniversite öğrencilerindeki problemlı internet kullanımı, algılanan anne baba tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A., & Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between Internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers & Education*, 53(1), 86-93.
- Kayış, A. R., Satıcı, S. A., Yılmaz, M. F., Şimşek, D., Ceyhan, E., & Bakioğlu, F. (2016). Big five-personality trait and internet addiction: A meta-analytic review. *Computers in Human Behavior*, 63, 35-40.
- Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J., & Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with Internet addiction. *Psychiatry research*, 175(1-2), 121-125.

- Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., Tsuchiya, M., Tachimori, H., Takeshima, T., & World Mental Health Japan Survey Group. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of “hikikomori” in a community population in Japan. *Psychiatry research*, 176(1), 69-74.
- Kumcağız, H. (2019). Examination of Turkish university students’ Internet addiction in relation to their parental attachment styles and sociodemographics. *SAGE Open*, 9(2), 2158244019845946.
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959-966.
- Ladikli, N., & Ziyalar, N. Cinsiyet Perspektifinden Risk Alma Davranışı ve İnternet Bağımlılığı. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 76-90.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2009). Factors associated with Internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology & behavior*, 12(5), 551-555.
- Landers, R. N., Lounsbury, J. W. (2006). An investigation of Big Five and narrow personality traits in relation to Internet usage. *Computers in Human Behavior*, 22, 283–293.
- Li, Y., Zhang, X., Lu, F., Zhang, Q., & Wang, Y. (2014). Internet addiction among elementary and middle school students in China: A nationally representative sample study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(2), 111-116.
- Liang, L., Zhou, D., Yuan, C., Shao, A., & Bian, Y. (2016). Gender differences in the relationship between internet addiction and depression: A cross-lagged study in Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 63, 463-470.
- McIntyre, E., Wiener, K. K., & Saliba, A. J. (2015). Compulsive Internet use and relations between social connectedness, and introversion. *Computers in Human Behavior*, 48, 569-574.
- Morsünbül, Ü. (2014). The association of internet addiction with attachment styles, personality traits, loneliness and life satisfaction. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372.
- Nalwa, K. & Anand, A.P. (2003). Internet addiction in students: A cause of concern. *Cyberpsychology & Behavior*, 6(6), 653-656
- Olowodunoye, S. A., Olusa, A. O. & Adesina, T. R. (2017). Internet Addiction among Adolescents: The Influence of Gender and Personality. *African Journal for the Psychological Studies of Social Issues* 20 (2), 1–15.
- Öztürk, C., Bektas, M., Ayar, D., Öztornacı, B. Ö., & Yağcı, D. (2015). Association of personality traits and risk of internet addiction in adolescents. *Asian Nursing Research*, 9(2), 120-124.
- Rahmani, S., Lavasani, M. G. (2011). The comparison of sensation seeking and five big factors of personality between internet dependents and non-dependents. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 15, 1029–1033.

- Randler, C., Horzum, M. B., & Vollmer, C. (2014). Internet addiction and its relationship to chronotype and personality in a Turkish university student sample. *Social science computer review*, 32(4), 484-495.
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in human behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of personality and social psychology*, 94(1), 168.
- Servidio, R. (2014). Exploring the effects of demographic factors, Internet usage and personality traits on Internet addiction in a sample of Italian university students. *Computers in Human Behavior*, 35, 85-92.
- Seviniş, S., & Bilgin, M. (2017). Yetişkinlerde sosyal ağ kullanımının beş faktör kişilik özellikleriyle ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3126-3157.
- Shapiro, J. S. (1999). Loneliness: Paradox or artifact? *American Psychologist*, 54(9); 782-783.
- Shen, Y., Meng, F., Xu, H., Li, X., Zhang, Y., Huang, C., ... & Zhang, X. Y. (2020). Internet addiction among college students in a Chinese population: Prevalence, correlates, and its relationship with suicide attempts. *Depression and anxiety*, 37(8), 812-821.
- Simkova, B. & Cincera, J. (2004). Internet addiction disorder and chatting in the Czech Republic, *CyberPsychology and Behavior*, 7 (5); 536-539.
- Tao, R., Huang, X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y., & Li, M. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105(3), 556-564.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Psikolojik Belirtilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 31-41.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi.
- Tuten, T. L., & Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the five factor model of personality. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 29(4), 391-398.
- Türel, Y. K., & Toraman, M. (2015). The Relationship between Internet Addiction and Academic Success of Secondary School Students. *Antropologist*, 20, 280-288.
- Van der Aa, N., Overbeek, G., Engels, R. C., Scholte, R. H., Meerkerk, G. J., & Van den Eijnden, R. J. (2009). Daily and compulsive internet use and well-being in adolescence: a diathesis-stress model based on big five personality traits. *Journal of youth and adolescence*, 38(6), 765.

- Wang, C. W., Ho, R. T., Chan, C. L., & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive behaviors*, 42, 32-35.
- Weibel, D., Wissmath, B., & Groner, R. (2010). Motives for creating a private website and personality of personal homepage owners in terms of extraversion and heuristic orientation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(1).
- Yan, W., Li, Y., & Sui, N. (2014). The relationship between recent stressful life events, personality traits, perceived family functioning and internet addiction among college students. *Stress and Health*, 30(1), 3-11.
- Yavuzarslan Gök, A. (2017). Ergenlerde problemlı İnternet kullanımı, kişilik özellikleri ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Master's thesis, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological reports*, 79(3), 899-902.
- Young, K. S. (1997). What makes the internet addictive: potential explanations for pathological internet use. University of Pittsburgh at Bradford, Paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, August 15, Chicago, IL.
- Young, K. S. (1999). Innovations in Clinical Practice: A Source Book, 17. In A. Vande Creek, L., & Jackson, T. (Eds.), *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment* (pp. 19–31). Sarasota: Professional Resource Press.
- Yurdakoş, K., & Biçer, E. B. (2019). İnternet bağımlılık düzeyinin akademik ertelemeye etkisi: Sağlık yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 243-278.
- Zamani, B. E., Abedini, Y., & Kheradmand, A. (2011). Internet addiction based on personality characteristics of high school students in Kerman, Iran. *Addiction & health*, 3(3-4), 85.
- Zhang, L., Amos, C., & McDowell, W. C. (2008). A comparative study of Internet addiction between the United States and China. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 727-729.
- Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., & Zhao, L. (2017). Big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive behaviors*, 64, 42-48.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimyasal Gösterimlerle İlgili Bilgi
Düzeylerinin Belirlenmesi (Buse Gülay, Hasene Esra Yıldırım)

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimyasal Gösterimlerle İlgili Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Buse Gülay¹, Hasene Esra Yıldırım²

¹Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, E-mail: busegulay08@gmail.com

²Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, E-mail: epoyraz@balikesir.edu.tr

Özet: Kimyasal gösterimler sadece bilim insanları arasındaki fikir alışverişinde değil aynı zamanda kimya derslerinde de bir iletişim aracı olarak hizmet eder. Öğretmenler kimyada öğrenmeyi sağlayabilmek için kimyasal kavramlar arasında bağlantı kurarak öğrencilere yardımcı olurlar. Öğretim programında yer alan kimya kavramlarını açıklarken makroskopik, tanecik ve sembolik olarak üç temel seviyede gösterim kullanırlar. Bu kavramları açıklarken kimyasal gösterimlerin birbirleri ile doğru bir şekilde ilişkilendirilmesi ile öğrencilerdeki kavram yanlışlarının azalacağı, kimya öğretiminin ve kimyasal kavramların hatırlanmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere aktarabilmeleri için kimyanın üç gösterimini ve arasındaki ilişkileri anlaması önemlidir.

Bu çalışmada amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ile ilgili kimyasal gösterimler hakkındaki bilgi düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde yer alan 12 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarına 5 soru sorulmuştur. Bu sorularda öğretmen adaylarından çizim ve yorum yapmaları istenmiştir. Görüşme soruları her sayfada 1 soru olacak şekilde hazırlanmış böylece öğretmen adayının her bir soruya diğer sorulardan etkilenmeden cevap vermesi sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu maddeleri tanecik modellerine göre sınıflandırabilmiş, tanecik gösterimleri sembolik gösterime çevirebilmiş ve aynı maddenin üç gösterimine de doğru cevap verebilmiştir. Fakat öğretmen adaylarının maddelerin tanecik gösterimlerine göre makroskopik gösterimini bulamadıkları tespit edilmiştir. İstenilen düzeyde (gerek tanecikler arası boşlukları dikkate alarak gerekse de içerdiği atomlara dikkat ederek) çizim yapabilen öğrenci sayısının çok az oluşu dikkati çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının maddelerin tanecik gösterimleri konusunda yetersiz oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının maddelerin sembolik gösterimlerinde maddenin fiziksel halini düşünmedikleri görülmüştür. Bunun yanında tanecik gösterimlerine göre öğretmen adayları element ve karışım kavramlarını tanımlamada başarılı olsalar da molekül ve bileşik kavramlarını belirlemede zorlanmışlardır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının kimyasal gösterimlerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersizliğini göstermektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması için öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca hem alan hem de alan eğitimi derslerinde kimyasal gösterimleri algılamalarına yardımcı olacak şekilde dersleri düzenlenmesi gerekir. Öğretmen adaylarının gelişmelerine yardımcı olmak için mikro öğretim uygulamaları yapılarak gerekli dönütler yapılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının derslerinde tartışmalarla birleştirilmiş çoklu gösterim içeren görevlerde yer almaları ve tartışmaları katılmaları sağlanmalıdır. Böylece öğretmen adayları hem bilimsel kavramları daha iyi öğrenecek hem de öğretmen olduklarında benzer stratejileri kullanarak öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlayabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayı, kimyasal gösterim, madde.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Tanzimat Meclislerinin ve Şura-yı Devlet'in Yargı Organı Olarak
Etkinliği Sorunu (Merve Gül Gün Büyüksütcü)

Tanzimat Meclislerinin ve Şura-yı Devlet'in Yargı Organı Olarak Etkinliği Sorunu

Merve Gül Gün Büyüksütçü¹

¹Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi, merveggb@anadolu.edu.tr

Özet: 19. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren Osmanlı yönetimi değişim yoluna girmiş buna paralel olarak da bürokraside yeni kurumlar ihdas edilmeye başlanmıştır. Araştırmanın konusu ve amacı bu yeni meclis ve kurumların görevleri ile birlikte bilhassa yargılama yetkilerinin tespiti noktasındadır. Yeni kurumların en dikkat çekici olanlarından biri, Tanzimat Fermanı'nın ilanından yaklaşık bir yıl önce kurulmuş olan Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye'dir. Sultan İkinci Mahmut tarafından 24 Mart 1838 tarihli ferman ile kurulan bu kurum adeta Tanzimat hareketinin meclisi olarak görev görmüştür. Keza Meclisin esas vazifesi, Tanzimat-ı Hayriye olarak da adlandırılan reform hareketlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli kanun veya nizamname layihalarını tanzim etmek olmuştur. Ancak değişen siyasi ve idari şartlar neticesinde Meclisin yapısında zamanla değişikliğe gidilmiştir. Böylelikle adli işler ve idari işler için iki ayrı meclis ihdas edilmiştir. Bunlardan ilki olan Meclis-i Tanzimat, kanun ve nizamname layihalarını hazırlama vazifesiyle görevlendirilmişken diğer meclis olan Meclis-i Vala ise yargı organı olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. Ancak ilerleyen süreçte, 1861 yılında, bu iki meclis birleşerek Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye adını almışsa da 5 Mart 1868 tarihli Sultan Abdülaziz'in İrade-i Seniyyesi ile tekrar ikiye ayrılarak Şûrâ-yı Devlet ve Divanı Ahkâm-ı Adliye teşkil olunmuştur. Anayasal reformların başlangıç süreci olarak kabul edilebilecek olan Tanzimat devriyle birlikte kanunlaştırma hareketlerinin yoğunlaşması, devlet yapısındaki değişimlerin de önünü açmıştır. İşte bu dönemde kurulan, gerek mahiyeti gerekse işlevi münasebetiyle, önemli kurumlardan bir diğeri ise Şura-yı Devlet olmuştur. Kurulduğu dönem itibariyle merkezi teşkilat içerisindeki değişim ve dönüşümünün bir parçası olarak Şura-yı Devlet, bugünkü Danıştay'ın da temeli olarak nitelendirilmektedir. Şura-yı Devlet'in kendisine verilmiş bulunan görev ve yetkileri üç ana başlık altında tasnif edilebilir. Bunlardan ilki yasama göreviyle ilişkili olarak kanun-nizamname tasarısı hazırlama, bir diğeri yürütme göreviyle ilişkili olmak üzere danışma ve denetim görevi üstlenme ve son olarak yargısal yetkisiyle ilgili olarak sınırlı da olsa muhakemede bulunmaktır. Şura-yı Devlet, yasama görevini yerine getirirken oldukça etkin bir rol üstlenmiştir. Bu anlamda bilhassa kuruluşunun ilk yıllarında hazırlamış olduğu layihaların büyük bir çoğunluğu onaylanarak yasalaşmıştır. İstisnai niteliğinin de mevcudiyetiyle bu olumlu izlenim devam etmiş ve uzunca bir süre ihtisas kurulu görevi görmüştür. Denetim yetkisi sınırlı bir yetki olsa da, başka bir deyişle icraya ilişkin bir yaptırım uygulama yetkisi olmasa da, gerek merkezde gerekse taşrada varlığını hissettirmiş ve dönemin icra heyetleri tarafından da sıklıkla bu yönde takdir toplamıştır. Ancak Şura-yı Devlet'in bugün bile hala en çok tartışılan yetkisi ise yargılama yetkisi olmuştur. Doğrudan ve münhasıran bir yargı organı olarak kurulmaması dolayısıyla yargılama yetisi ve kararlarının niteliği sorgulanmıştır. Müstakil bir yargı organı olarak kurulmamasına rağmen zaman içerisinde yapılan değişikliklerle önemli yetkilere haiz olan Şura-yı Devlet bazı yargılama faaliyetlerinde bulunmuştur. Bu anlamda memur yargılaması, adli ve idari memurlar arasındaki görev uyumsuzluklarını çözüme kavuşturulması bağlamında önemli rol üstlenmiştir. Ancak tüm olumlu yönlerine rağmen Şura-yı Devlet'in kararları, uygulamaya matuf olmaması ve kendiliğinden icra edilemeyerek kısıtlı kalması nedeniyle istenilen etkiyi yaratamamıştır. Kararların uygulamaya geçirilememesi nedeniyle 'tutuk adalet' niteliğinin öne çıktığını söylemek de mümkün olacaktır. Böylelikle Şura-yı Devlet'in bugünkü anlamda yargı organı

olarak işlev gördüğü sonucuna ulaşmak oldukça güç bir çıkarım olarak kendini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Meclis-i Valayı Ahkam-ı Adliye, Divan-ı Ahkam-ı Adliye, Şura-yı Devlet, Tutuk Adalet.*



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

A Sociological Deconstruction of Individual's Success in Deciding
Who Should Get What (M. Onur Arun)

A Sociological Deconstruction of Individual's Success in Deciding Who Should Get What

Assist. Prof. Dr. M. Onur Arun

Anadolu University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Services,
E-mail: moarun@anadolu.edu.tr

Abstract: History of political philosophy involves an unresolved dispute mainly associated with two long-standing questions: (1) how resources, as well as value and rewards, in a just society should be allocated among its people and (2) why should it be allocated in such a way? Although influence of political philosophy has expanded to various areas of social theory during the last century, these two questions still remain as its core issues about which mainstream comprehensive theories and schools advocate quite persuasive, albeit considerably contending, line of arguments and reasonings against each other. Among others, the liberal school and its variants still preserve a prevalent status in both theory and practical life of modern societies, advocating the argument that resources, value and rewards should be allocated among people based on the concept of desert. The concept of desert represents the moral ground of justification claiming a simple, yet convincing, view that those who demonstrate a distinctive achievements, or success, in an area should be given the priority in the allocation of resources, value and rewards of that area. It underlines that the best qualified person who has worked more and harder than anyone else to develop necessary skills and thus to achieve something that has been initially open for competition of everyone deserves to be given priority in accessing advantageous social, as well as economic, positions and unequal rewards. This line of argument and its justification are based on the presupposition that everyone has equal chance and similar opportunities in working hard and developing required skills for demonstrating success in a competition; yet ignore the relevancy of sociological diversities that can be significantly influential on a person's conditions of hard work and developing necessary skills to be successful in the competition. This research primarily aims to provide a sociological discussion and inquiry that deconstructs individual's success through a comparative examination of sociological conditions behind achievements of various high schools students enrolled in elite schools, e.g. Robert College and Kabatas Boy's High School, and lycées from less affluent districts of Istanbul, such as Sultanbeyli. Drawing on semi-structured qualitative interviews conducted with high school students in their milieus and employing narrative method of inquiry concerning their everyday practices, future expectations/ambitions as well as various opportunities that are (un)available them to achieve such expectations/ambitions, the research provides a sociological analysis regarding the comparative compositions of these high school students' success in their educational attainments. Within this framework, the research concludes with a critical argument advocating that the moral justification of desert-centred school of political philosophy suffers from the absence of a sociological perspective underlining that demonstrating distinctive achievement in a field, even through hard work and skill, significantly depends upon a person's social traits including her/his family background, gender, economic status, intellectual opportunities, and social network; thus allocation of resources, value and rewards based on individual's desert derived from her/his past achievements should be open to a severe criticism emphasizing that a person's success is not simply a fruit of hard work and skill, but mostly a result of person's social status.

Keywords: desert, rewards, inequalities, justice, success

Introduction

Development of the political philosophy since the time of ancient civilisations is, to a great extent, associated with the scholars' tireless effort to find out an all-encompassing theory, or a transcendental normative perspective, concerning how the resources, involving rewards and value generated within the society, should be allocated between its members. Although boundaries of political philosophy, as well as thoughts, have extended enormously since then, most of the theories in both classical literature and contemporary discussion of the political philosophy, one way or another, is devoted to figure out answer concerning the distribution of resources. Obviously, such a historical endeavour of political philosophers involves three inevitable attempts: First, developing a critical perspective concerning the other perspectives', or theories, shortcomings and limits; second, proposing a new perspective that is claimed as a solution for various shortcomings of other theories; and third, justification of the new perspective against others. Interestingly, most of the political philosophers who has attempted to develop a flawless, as well as transcendental, all-encompassing theory of fair, or just, distribution of resources within the society, in the first phase of their endeavour, draws on a sociological theory that points out shortcomings of other existing theories by referring to multi-faceted nature of human beings' social life or their social diversities. However, as the issue comes at developing a new perspective in the second phase, such a sociological way of understanding and inquiring is usually abandoned by the theorist. Then, in the third phase, the justification of their theories turns into normative perspectives that involves similar flaws which are observed in previously existing theories of just distribution.

Such a way of development of theories in political philosophy can easily be observed when looked at distributional principles of mainstream theories of fair distribution on which I aimed to critically discuss in elsewhere (see Arun, 2016: 22-27; 2018: 231-236). However, in this study, I aim to critically focus on a different normative proposition, *albeit* a non-comprehensive¹ one, of just distribution that is conceptualised in the relevant literature as "desert" or "deserving". In doing so, this paper firstly identifies the concept of desert and its place in the existing literature by discussing its relevancy to the literature of just principle of resource allocation. After providing a detailed theoretical sense of the just distribution based on the concept of "desert" that, briefly saying, advocates the priority of the best qualified person in allocation of resources, the paper briefly presents an empirical case, namely a way of sociological assessment of conditional differences in everyday life practices of different high-school students from Istanbul as well as diverse opportunities that illustrate their unequal material and immaterial social positions comparatively, and identifies its method to assess these students differentiated success and its rewards. Afterwards, based on the empirical evidences provided, the paper discusses on its findings with reference to the concept of desert and distribution of resources based on that concept. At the final section of the paper, certain drawbacks, or unfairness, of the desert-centred distribution of resources that easily and

¹ The distinction between comprehensive theories and non-comprehensive theories of the just distribution mainly refers to difference that comprehensive theories do not only suggest a particular normative proposal concerning the principles concerning how to distribute resources but also, to some extent, identify how to make use of these principles too whilst the non-comprehensive theories primarily focus on what should be the main concern in organising distributional processes.

iteratively lead to maintenance of unjustified existing social and economic inequalities are discussed. Based on this discussion, it is claimed in this study that the desert-centred understanding of resource distribution that also involves allocation of material and immaterial rewards as well as value is not a fully-fair way of distribution within the existing background inequalities that creates enormous variation in people's development of personal qualities which is taken as the primary unit of measurement in deciding who should get what.

The Concept of Desert and Deserving One in the Existing Literature

The concept of desert in the discussion concerning distributive principle of justice is often referred in relation to classical liberal doctrines' ethical justifications. However, there is a long tradition that is built upon the idea of desert-centred distribution of resources, involving both rewards and different forms value in society, starting from Aristotle to both enlightenment philosophers, such as John Stuart Mill, as well as more contemporary scholars, for example Henry Sidgwick and David Miller. It would not be wrong to claim that the concept of desert-centred views still takes a significant attention from works of extensive numbers of scholars and given place in their works (see Sterba, 1974; Ingmar, 1997; Scheffler, 2000; Norris, 2001; Sandel, 2010; Miller, 2003; Olsaretti, 2003; Scanlon, 2013; Robinson, 2013). According to the distributional principles of desert-centred view that addresses rules employed to organise the allocation of resources, involving value and rewards such as occupational positions in a vocation based on a person's desert, the criteria of distributional process should be the one that prioritises the best-qualified candidate's in allocation of resources. For example, "when there are a number of applicants for an available job, justice demands that the job be offered to the best qualified applicants" (Miller, 1999: 156).

In this view, various forms of discriminative practices that can be both negative and positive are regarded as violation of the process of just distribution (*ibid.*). For example, favouring someone based on nepotist relations on the ground of gender, political attitude, cultural belonging, race, and so forth is accepted as a violation of the rights of the best-qualified person. In a similar vein, favouring someone on the ground of, for example, policies of positive discrimination that aims to achieve equality in the outcome (Norris, 2001) by favouring some social identities rather than the equality in the process is also considered as a violation of principle of just distribution since it is addressed as a discriminative process to the rights of the best-qualified candidate. The common view that proposes the concept of desert as the principle of just distribution emphasizes the significance of equal treatment to everyone. According to this view, the ruling authority is responsible to ensure a mode of administration in which everyone is treated on the ground of equality where any person is not treated favourably neither because of her or his disadvantage nor because of an advantage. However, an important point is that distributional principles that are arranged in conformity to the concept of desert suggest that not only distribution of desired outcomes but also distribution of evils, or undesired consequences, should also take the concept of desert into account. As noted by Feldman (2020), various philosophers have drawn on the idea of desert, claiming that justice requires that both goods and evils should be distributed according to desert. So, desert is a concept not only employed to distribute the desired outcomes but also referred as how to distribute undesired outcomes.

One of the seminal works in the area of distributional principles of justice is frequently addressed as Feinberg's work titled as "Doing and Deserving: Essays in the Theory of Responsibility" (1970). In this work, Feldman (ibid.) addresses, Feinberg's presents a catalogue of some uncontroversial examples that can be referred to justifies the principles of desert-originated claims such as a student who deserves a high grade in return of writing a good paper, an athlete who deserves the prize in return of demonstrating excellence in a competition, a researcher who deserves an expression of gratitude in return of developing a life-saving serum. Various similar hypothetical, *albeit* frequently encountered in everyday life, examples can also be found out in seminal work of Michael Sandel, known as Justice: What is the Right Thing to Do? (Sandel, 2010: 184-188). These are evidently positive forms of deserts; however there are some countering examples that similarly requires a deserve-centred perspective such as a criminal who deserves to be punished because of his or her commitment to a crime, or a student who have not satisfy the requirement of a course deserves to be graded with a failing result (ibid.). In all of these examples, the emphasis is that a person should be rewarded or punished based on the outcome of what she or he has done; and that if she or he demonstrated an excellence in doing something, then she or he should be given priority in allocation of rewards.

Although there are quite a number of different extensions to the idea of desert-centred distribution of rewards, value, positions, and power in society, the foundational claim of this perspective in political philosophy, as can easily be grasped from discussion above, is pretty straightforward: If a person demonstrates an excellence in doing/completing a task or achieving something as a result of his or her hard-work or exclusive skills, then he or she should be given priority in distribution of reward or value in return of his or her success/excellence since he or she has proved to be the best-qualified person in achieving the task². Such a moral argument usually addresses rewards or value in form of concrete examples such as prizes from a competition, wages from a job, respect from a community, position and offices from a vocational application, or grade from an examination process. For example, when the aim is to distribute a limited number of flutes between different people, the candidate who plays the flute better than all other candidates should be given priority in the process of deciding who should own the flute (see Sandel, 2010: 187).

In a similar vein, if a person demonstrates an outstanding achievement in his or her educational life and prove it through grades, then she or he, as the best-qualified actor, should be given priority in allocation of positions during a job application. This perspective is in fact quite common view appropriated by an extensive number of people in our everyday lives. We tend to criticize when we encounter and observe allocation of job vacancies to people who have not demonstrated outstanding achievements or whose qualifications are worse than the other candidates applied for the same job vacancy. So, the desert-centred view is a type of view that has already gained a common consensus in distribution of rewards, especially for the

² Obviously, such a claim involves some further justification in case of "natural talents" of people. For example, being born as a tall person that naturally makes the person as more adequate to be a good basketball player without any hard-work needs a further moral justification behind the emphasis that "being a best-qualified person". For the sake of the main argument, I will not here further develop the discussion in line with such extensions. However, it should be emphasized that such discussions have been occupying central points of disagreements between leading figures of contemporary political philosophy such as John Rawls (1972) and Robert Nozick (1974) since mid-1970s; and egalitarian views are criticized by advocates of the desert-centred views such as that of Michael Zuckert (1981).

distribution of public goods, such as being appointed as a civil servant in a public institutions or given a place in university to study a particular subject. Although this view holds a solid and strong moral ground, there is a critical egalitarian question that is mostly derived from sociological inquiry and that is against the desert-centred view of resource allocation: has the best-qualified candidate demonstrated her/his achievements only through hard-work and skill; or, has the best-qualified candidate had some additional opportunities that have not been possessed by other candidates and that have made possible to develop necessary skills for him or her before the competition has initiated together with other candidates? Or, was there any external distinctive social/economic condition for the best-qualified candidate in the process in which she or he has prepared herself or himself for the competition? Asking in sociological terms, were both competition and pre-competition processes same for all candidates, or some candidates have had some additional opportunities deriving from their family background, socio-economic statuses, gender, and existing social networks? Under such a condition, if a candidate demonstrates extensive success and achievement by drawing on, say, opportunities deriving from family background, socio-economic status, or social network relations, should we still merely take her or his achievement into account while deciding to distribute rewards? Or, should we also take into account unequal process of pre-competition process in deciding who should get what?

Below, I will reflect on these question by drawing on a qualitative data collected among high-school students studying in different lycées' of Istanbul and coming from diverse socio-economic backgrounds. This reflection will be maintained with the purpose of deconstructing these students' conditions of success by focusing on the relationship between having different sociological characteristics and milieus (such as different social network relations, family backgrounds, and so forth) and individuals' success/achievements. However, before pursuing on this discussion, I will briefly present the method and data drawn on in this study to reflect on the concept of desert.

Source and Method of Information for Investigating Individual's Success and Desert

This study draws on a data collected among various high school students living and studying in different neighbourhoods of Istanbul. The data consists of high-school students' narratives on their various experiences such as family supports and opportunities provided by their family in the process of their educational attainment, their life prospectuses and aspirations, their ways of make use of spare times, ambitions that they have in their life, their distinctive practices in current school life. These narratives that compose of the data have been generated through semi-structured deep qualitative interviews in the framework of a broader research³ that involves both quantitative and qualitative data. However, in this research, only some of these qualitative interviews will be purposively taken as the informational source of assessment focusing on the concept of desert. In the framework of this study eleven deep qualitative interviews are drawn on to scrutinize conditions of individuals' success in order to make an assessment on fairness of desert-centred claims of distributional principles. The interviews, and thus the data, involve

³ I should express my gratitude and an acknowledgement to Dr. Taner Atmaca for his support through sharing not only the data he collected but also his thoughts and time, which allowed me to empirically support and helped me to develop arguments proposed in this study.

students both male and female and from elite schools of Istanbul, such as Kabatas Boy's High School and Robert College, as well as lycées from less affluent neighbourhoods of Istanbul, such as Sultanbeyli. Following a secondary data analysis, this study primarily questions what sociological diversities can potentially lead to comparatively distinctive achievements and to being a successful person. In addition to this, this study also asks how certain sociological diversities lead to variation among high school students who have different sociological characteristics and live in different social settings.

As a method of analysis the data set, the secondary data analysis is employed in this study. Such a method of analysis is frequently drawn on by researchers in different areas of social sciences in sociology, economics, psychology, political science, social work, anthropology and meta-ethnographic studies. As noted by Irwin (2013: 295), "as part of a growing ethic of the scientific value of data sharing, and related to remarkable advances in electronic infrastructure for archiving and sharing of such data, there has been a drive towards promoting and facilitating the reuse and secondary analysis of qualitative data". The secondary data analysis is primarily refers to an analysis that is based on the existing data collected by different researchers and it provides researchers an exclusive opportunity to make use of a large-scale data with specific purposes that are central subjects of their own researches (Donnellan and Lucas, 2013).

It is important to note that although the secondary data analysis is an analysis of data collected by someone else for another purpose, there is a significant practicality to make use of such existing data in a world where vast amount of data are collected by different researchers (Johnston, 2014: 619;). It should be noted that collecting the primary data is usually referred as the best way of capturing the social reality in relation to the question that researchers follows, it may not always be the best practical and economic way of collecting the data (Vartanian, 2011: 3). On the other hand, it is an obvious disadvantage that in secondary data analysis is not conducted by the researcher who has collected the original data. In this sense, it can be said that the secondary data analysis has an advantage of economic and time feasibility, it also involves some disadvantages⁴. In addition to saving time and resources for researchers, using secondary analysis is also promising in providing advantage to researchers since the analysis of existing data sets can become essential to advance a cumulative and collaborative researching process (Greenhoot and Dowsett, 2012: 4). Particularly related to the qualitative researches, using secondary data can provide economic and time feasibility but this does not sweep away the need for the analyst to get used to understand initial or primary research's questions and methods used to generate the data (Irwin, 2013: 299). The need to develop a detailed sense of data, understanding the characteristic of sample, and building up relational sense between frequently appeared themes are still significant reasons behind the time-consuming process during the secondary data analysing process.

Varied Social Characteristics of Individuals and Sociological Deconstruction of Success

Individuals' success is primarily associated with his or her natural skills and talents, but it is most associated with person's social characteristics that also allow her or him to be a hard-

⁴ Smith (2010) provides an insightful discussion that helps to gain a sense on both advantages and disadvantages of drawing on secondary data analysis specifically in educational research.

working and skilful person. This is to say that individual's success is to a great extent associated with, not innate traits of him or her, but sociological diversities that surround the her or his life. When considering this argument and exploring it in relation to the success of different high-schools' students, seven different factors can be pointed out based on the data set briefly mentioned above. These are as the quality of educational process within and outside of their schools, intellectual and socio-economic opportunities that their families provide them, their abilities to participate in social opportunities within and outside of their schools, the level of self-esteem gained through individuals' social class and past experiences, their families social networks and person's ability to develop aspirations based on her or his relationship with these networks, person's future prospects, and person's consumption practices and choices. Below, I will provide a snapshot of lives of high-school students composing the data set of this research in relation to these seven factors.

Arda was a student in an elite school of Istanbul, namely the Robert College. He previously studied in a private college as well. In addition to high-quality of education provided by his high school, he also noted that he has been taking private education from some tutors related to his curricula for his preparation to the university education. He frequently goes to cinema and theatre with his family and has opportunity to discuss about these social activities with his teachers in his high-school. His parents who are well-educated people frequently inquiry if he needs any additional help for a topic concerning his course content and encourage him to develop different methods of learning pedagogically instead of merely memorizing lecture contents. Apart from these, his family has also encouraged him to visit various European and American cities to develop his cognitive and cultural skills. In relation to such visits, he also visited various different countries several times in the framework of his school trips and participated in quite a number of different conferences where he met some high-respected and successful people. His family network is composed of professional service sector managers in the finance sector and he notes that these people are influential on his interest on political economy based on which he likes to read. He aspires to study in Harvard University and has already started to prepare himself for exams to have a place in this university after his high-school education. When asked what he can do if the Harvard University does not offer him any place, he confidently responds that "it would be the Harvard's loss". Apart from these, Arda plays tennis since 5 years old, participate in sailing activities, plays violin, voluntarily works in magazine where he regularly writes some pieces on financial economies.

İsmail's life is significantly different from that of Arda. He lives and studies in a relatively less affluent neighbourhood of Istanbul, namely Sultanbeyli. He does not like where he lives and studies. He notes that his teachers in the high school have been replaced with different teachers quite a number of times so far, which apparently affected quality of his educational life. He noted that even basic algebra was difficult for him. He registered in a private preparatory school in past, but he skipped the classes in there. He said that during the lycée entrance exams, his family did not demonstrate any interest and support for his preparations. He said he has never taken a support from private tutors. Different from Arda, he does not like where he studies and he even spoke of he could have burned the school down if he was allowed to do so. He identifies his social life as "living like a robot" without any social activity. Let alone his family's encouragement of him to learn something new, it was him to encourage his father to read something in his spare times. While Arda and his family frequently participate in cultural

and social activities, İsmail says that the activities that he participate in with his family is “going furniture store”, instead of going to the museums. While Arda iteratively visits European and American cities to participate in discussion imitating United Nations’ meetings, İsmail prefers to participate in paper marbling activities in his neighbourhood. Ismail’s family network is mostly composed of primary school graduates whilst Arda’s family network is composed of high-level managers from whom he says he is inspired a lot. While Arda identifies his future prospect as studying in the Harvard University, Ismail talks about his hope to have a place in a university either in Istanbul or Izmir and then prepare himself for being a civil servant in a public job.

Another interviewee is Dilara who studies in a moderately good high-school of Istanbul, namely the Kadıkoy Anadolu Lisesi. Dilara’s parents are university graduates who have always been practically helpful to her in doing her homework. She likes her school and considers it as a respectful school in comparison to other schools in Istanbul. Apart from her school, Dilara was encouraged by her family and had an opportunity to participated in a private boutique preparatory school to support her education further. She notes that her parents were always urge her to do better in her educational life. Apart from such encouragements, her family also are willing to participate in social and cultural activities together, including visiting museums regularly, going to cinema and other cities. In addition to these, she also notes that she and her family have some discussion sessions to on books they read, which contributes a lot on her cognitive abilities. She also plays guitar and even went to Croatia with her school’s support to participate in a small concert event with her group. She admires to be psychologist and her father, she says, is willing to let her open her own private consulting room if she does not want to go abroad to study further. Her social network is composed of doctors, like her uncle and aunt, and they are mostly university graduate which she points out as an inspirational source.

However, there was no such an inspirational source for Nilay who studies in an occupational school in Sultanbeyli. Nilay’s father were working as a cleaner in a public institution with minimum wage and neither her father nor her mother has not supported her apart from advising her to work more. When she was deciding which school she was enrolled in, her primary concern was to earn sufficient money after graduation. She aspires to be a veterinary, but she did not speak of having her own consulting room after her graduation, which is different from her peer Dilara. It is also highly unlikely that her relatively low-income owner family will be able to support her in opening up a private consulting room. She complains about her classroom’s size in school and insufficient support from her teacher. This is because why she aspired to study in a better school in, for example, Kadıköy, where Dilara studies under better conditions. She did not prepare herself so far for university entrance exam and has not had any informational support from her parents who are graduates of secondary school. She also complains about her family’s disinterestedness in her cultural and intellectual developments. She says her parents do not encourage her to participate in cultural activities and reading book for her intellectual development. Lastly, she says she does not want to visit different countries neither for education nor for touristic reasons since she considers it unnecessary.

Göktuğ, who studies in Kadıköy Anadolu Lisesi, considers different from Nilay. He says that he envies his older brother who studied and visited in Europe in his graduate education. Göktuğ’s parents are both engineers who studies a high-profile university of Turkey. Göktuğ says that his

family does not only support him in his education, but practically they also provide extensive comfort to him. He prepared himself to exams through participating in private boutique preparation school, since his family was able to afford it. He explains why he decided to choose Kadiköy Anadolu Lisesi to study by addressing that his older brother also studied in this school and achieved to have place in one of the best universities of Turkey. Göktüğ wants to study bio-engineering in university and underlines that his current lycée is very good in biology education. He also notes that there quite a number social activities and cultural opportunities in his school, which contributes a lot to his intellectual development. Her parents are always, he says, actively engaging in his school life by even comparing his exam results and reflecting together how his results could be better without doing any pressure on him. His father told him, he says, to choose any preparatory school to enrol for having additional support for the university entrance exam without any concern of money. He speaks of her parents go to different countries for touristic reasons and they all together participate in intellectual activities all together at weekends such going theatre, cinema and so forth.

Rana's educational life and opportunities are quite different than those of Göktüğ. Rana studies in an Imam-Hatip lycée in Sultanbeyli. Her parents did not study in a university. Her mother is housewife and father works in a low-income job. She did not participate in any private preparatory school to prepare herself for exams and usually worked together with her classmates in cafes. Her parents supported her a lot in achieving to have good results in exams, but such support were usually only verbal support, but they were not able to practical engage in her studies. She says her father never reads any book or is interested in intellectually develop herself. Her mother reads book, but she notes these are mostly religious books. She aspired to go a private school to learn English, but could have found out a proper school in her neighbourhood. She speaks of that she and her parents visits mosques and go to picnic as a cultural activity that they do together, which are different from activities that Arda, Dilara and Göktüğ do with their family members. She has never visited a foreign country so far in her life, but aspires to go sometime in future to Venice. When asked how she motives herself to learn something new, she says, she does so by watching videos through internet. She aspires to study conservatory school in university, but her father is not willing to let her to do so since singing could not be "halal". She follows educational opportunities through checking out Instagram account of universities, which is different than the opportunities of Arda who visited several European and American cities before deciding where to pursue his university education.

Conclusion

Looking at the diverse social conditions and their influence on person's achievements, it seems that individuals' success is closely associated with opportunities provided them. These opportunities can be pointed out as the quality of educational institution they are enrolled in and educational opportunities outside of school such as private preparatory schools, opportunities provided by their families in the area of intellectual and cultural development, social opportunities both within their school and outside of their schools, the self-esteem that they gain through their family background and social class as well as past experiences, social networks of their families as inspirational source for choosing a path in their life and their future aspirations.

While some families can support their children both economically and intellectually, some families are not really able to provide similar support due to lower socio-economic status and intellectual background. Such a variation in family background lead to unevenness in students both intellectual development and thus achievements as well as their future aspirations. Similarly, parents' social network can play an inspirational role in students' future aims, which is what happens in Arda's life. On the other hand, if parents' educational attainment is low, this also influence student's educational success, which illustrates Ismail's experience. In addition to this, family's economic status is quite important in letting students to gain additional talents that can serve to make them become more qualified. For example, some students have chance to participate in private boutique preparatory educational institutions to increase their chance in participating good universities such as Göktuğ's case, some have to prepare through working in café with classmates, which illustrates the case of Rana. Self-esteem of the student is also quite important factor since it plays a role of trigger to motivate students following an ambitious path in life, which is what happens in the case of Arda who says that it would be the Harvard University's loss if it does not offer him a place. More of similar cases can be discussed; however, the common pattern will not illustrate a different outcome from that talent and skills that allow individuals' to be successful in life are social product but not exclusively associated with individuals' hard work. Even the hard work itself is a socially constructed phenomenon that depends on individual's family background and social, economic and intellectual opportunities.

Under such conditions, it appears that what makes an individual a best-qualified person is not exclusively his or her hard work, skills and talents, but the social and economic opportunities provided him or her. These opportunities are also quite influential in turning them into skilful person. Therefore, when the opportunities and conditions that are influential on person's chance to be skilful and talented are not equal, distributing value and rewards based on person's skill and talent cannot be considered as a fair allocation of rewards and value. This is the reason behind the egalitarian concern claiming that as conditions are not equal for everyone in a competition (or in pre-competition process), solely taking their competition performance into account cannot be just way of distribution of value, rewards or resources. Therefore, desert-centred distribution of value that underlines giving priority to the best-qualified person in the allocation of rewards, value and resources involves a serious drawback that it ignores the significance of sociological conditions and their influence on individuals' qualifications.

References

- Arun, M. O. (2016). *A Sociological Application of Sen's Capability Approach to (Dis)advantages in Turkey*. Unpublished Ph.D. Thesis, The University of Manchester, UK.
- Arun, M. O. (2018). "Beyond the Conventional – A Sociological Criticism of Sen's Capability Approach". *Journal of Economy, Culture and Society*, 58: 229-245. DOI: 10.26650/JECS407989

- Donnellan, M. B. and Lucas, R. E. (2013). "Secondary Data Analysis". In: The Oxford Handbook of Quantitative Methods in Psychology, Edited by Todd D. Little, Vol: 2. URL: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199934898.001.0001/oxfordhb-9780199934898-e-028> Retrieved on: 21.03.2021.
- Greenhoot, A. F. and Dowsett, C. J. (2012). "Secondary Data Analysis: An Important Tool for Addressing Developmental Questions". *Journal of Cognition and Development*, 13 (1), pp: 2-18.
- Feinberg, J. (1970). *Doing and Deserving: Essays in the Theory of Responsibility*. NJ: Princeton University Press.
- Feldman, F. (2020). "Desert". *Stanford Encyclopaedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/desert>, Retrieved on: 20.03.2021.
- Irwin, S. (2013). "Qualitative Secondary Data Analysis, Ethics, Epistemology and Context". *Progress in Development Studies*, 13 (4), pp: 295-306.
- Johnston, M. P. (2014). "Secondary Data Analysis: A Method of Which the Time Has Come". *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3, pp: 619-626.
- Mason, A. (2006). *Levelling the Playing Field: The Idea of Equal Opportunity and Its Place in Egalitarian Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. MA: Harvard University Press.
- Miller, D. (2003). *Political Philosophy: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Norris, P. (2001). "Breaking the Barriers: Positive Discrimination Policies for Women". In: *Has Liberalism Failed Women?*. NY: Palgrave Macmillan, pp: 89-110.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. NY: Basic Books.
- Olsaretti, S. (2003). *Desert and Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Persson, I. (1997). "Ambiguities in Feldman's Desert-Adjusted Values", *Utilitas*, 9, pp: 319-327.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. H. (2013). *Intuitions of Justice and the Utility of Desert*. Oxford: Oxford University Press.
- Sandel, M. (2010). *Justice: What is the Right Thing to Do?*. NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Scanlon, T. M. (2013). "Giving Desert Its Due". *Philosophical Explorations*, 16 (2), pp: 101-116.
- Scheffler, S. (2000). "Justice and Desert in Liberal Theory". *California Law Review*, 88, pp: 965-990

- Sidgwick, H. (1907). *The Methods of Ethics*, London: Macmillan.
- Smith, E. (2010). "Pitfalls and Promises: The Use of Secondary Data Analysis in Educational Research". *British Journal of Educational Studies*, 56 (3), pp: 323-339.
- Sterba, J. (1974). "Justice as Desert". *Social Theory and Practice*, 3, pp: 101-116.
- Vartanian, T. P. (2011). *Secondary Data Analysis*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Zuckert, M. (1981). "Justice Deserted: A Critique of Rawls' 'A Theory of Justice'", *Polity*, 13 (3), pp: 466-483.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim Şirketi: S.A. Ottomane
Industrielle et Commerciale De Salonique (Onur Çapar)

Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim Şirketi: S.A. Ottomane Industrielle et Commerciale De Salonique

Onur Çapar

T.B.M.M İstanbul Çalışma Ofisi,
E-Mail: onurcapar2@gmail.com

Özet: 19. yüzyıl 'da Osmanlı ekonomisinin Avrupa ticaretine eklemlenmesiyle birlikte ticari kapasitesi atan şehirlerin başında Selanik geliyordu. Selanik bu dönemde kozmopolit nüfus yapısı ile öne çıkmakla beraber, belediye yönetiminin kurulması ile daha modern bir görünüm arz etmekteydi. Bu dönemde yabancılar tarafından inşa edilen liman ve alt yapı yatırımlarının yanında, bölgede yaşayan Yahudi ve Rum cemaatine mensup birçok aile şirketinin kurulması şehrin nüfus ve ekonomik olarak gelişimini hızlandırmıştı. Özellikle bu dönemde Yahudi cemaatine ait birçok işletme şehrin emtia ihtiyacının karşılanmasında önemli roller üstlenmişlerdir. Bu ailelerin içerisinde en ünlüsü olan Alatini ailesi öncelikle un ve kiremit üretimi yapan basit işletmeler kurmuşlar daha sonra farklı birçok sektörde yatırımlarını genişletmişlerdir. Ayrıca Alatini ailesi Osmanlı ordusunun ihtiyaçlarının karşılanmasında da önemli görevler üstlenmiştir. Çalışmamızın ana unsuru olan Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim Şirketi bu aileye ait bir un ve kiremit üretimi yapan bir işletmedir. Alatini ailesi işlettikleri değirmenlerinin çıkan bir yangın sonucunda zarar görmesiyle hızlı bir şekilde toparlanmışlar ve yeniden daha büyük kapasiteli bir işletme kurmayı başarmışlardır. Bu dönemde ordu için üretim ve tedarik yapmaları sayesinde işletmelerini büyütürken büyük bir sanayi şirketine dönüştürmüşlerdir. İlerleyen dönemde anonim şirket halini alan işletme, çok uluslu yatırımcıların yönetim kurulunda bulunduğu ve devamlı temettü dağıtan kârlı bir işletme haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin Selanik şehrini kaybetmesiyle birlikte ise bir müddet statü ile ilgili sorunlar yaşamışsa da Yunan işletmesi olarak faaliyetlerine devam etmiştir. Bu çalışmanın amacı ünlü Alatini ailesine ait olan Selanik Sanayi ve Ticaret Şirketi'ni dönemin Fransız gazeteleri aracılığıyla faaliyetlerini incelemek ve şirketin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Anahtar Kelimeler: Selanik, Alatini Ailesi, Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim Şirketi,

Abstract: In the 19th century, with the integration of the Ottoman economy into European trade, Thessaloniki was the leading city that increased its commercial capacity. Although Thessaloniki stood out with its cosmopolitan population structure in this period, it had a more modern appearance with the establishment of the municipal administration. In this period, besides the port and infrastructure investments built by foreigners, the establishment of many family companies belonging to the Jewish and Greek community living in the region accelerated the population and economic development of the city. Especially during this period, many businesses belonging to the Jewish community played an important role in meeting the commodity needs of the city. Alatini family, the most famous of these families, first established simple businesses producing flour and tile, and then expanded their investments in many different sectors. In addition, the Alatini family also played an important role in meeting the needs of the Ottoman army. The Thessaloniki Industry and Trade Company, which is the main element of our work, is a company that produces flour and tile belonging to this family. Alatini family recovered quickly when

their mills were damaged as a result of a fire, and they managed to establish a larger capacity business again. During this period, thanks to the production and supply for the army, they expanded their businesses and turned them into a large industrial company. The company, which became a joint stock company in the following period, has become a profitable enterprise in which multinational investors are on the board of directors and continuously distribute dividends. After the Ottoman Empire lost the city of Thessaloniki, it continued its activities as a Greek enterprise, although it had problems with status for a while. The aim of this study is to examine the activities of the Thessaloniki Industry and Trade Company, which belongs to the famous Alatini family, through the French newspapers of the period and to have information about the operation of the company.

Keywords: Thessaloniki, Alatini Family, Trade, Industry, Company.

Giriş:

1.1. Osmanlı Döneminde Selanik Şehri ve Ticareti

Selanik kenti adını, Büyük İskender zamanında Makedonya valisi olan Asnatyanos'un oğlu Terma'ya borçludur¹. Şehir, Büyük İskender sonrasında, Makedonya hükümdarlarından Ksander'in hanımı ve Büyük İskender'in üvey kız kardeşi olan Tsalonika'nın adını almıştır.² Selanik bölgesinin Osmanlı hakimiyetine geçmesi birçok Osmanlı padişahının idaresini içine alan uzun bir dönemde olmuştur. Öncelikle miladi 1357 (758 H.) tarihinde Şehzade Gazi Süleyman Paşa kumandasından Rumeli'ye geçen Osmanlılar, miladi 1377 (776 H.) senesine doğru, Selanik şehrinin küçük nahiyelerine girmeye başladılar. Sultan I. Murat döneminde fethedilen ve Selanik'i içine alan bölge 1374'ten 1382'ye kadar Osmanlı Devleti'nin idaresinde kaldı. Bu tarihten 1391'e kadar Osmanlı ile Bizans Devleti arasında sürekli olarak el değiştiren Makedonya'nın büyük bir kısmını oluşturan bölge son olarak, 1392 yılında Yıldırım Bayezid'in Yunanistan seferi esnasında Selanik'i yeniden fethetmesi ile Osmanlı hakimiyetine girdi. Böylelikle Bizans Devleti Makedonya'daki son topraklarını da kaybetmiş oldu.

Yıldırım Beyazıt'ın fethi sonrasında yaklaşık 10 yıl Osmanlı idaresinde kalan Selanik, Ankara Savaşı'nı izleyen Fetret Devri'nde yapılan anlaşma gereği Süleyman Çelebi tarafından Bizans'a geri verildi.³ Çelebi Sultan Mehmet 1413'te Selanik'i Osmanlı şehri haline getirdi ise de şehir kısa bir süre sonra Venediklilerin eline geçti. Fetret devri sonrası hükümdarlığa geçen Sultan II. Murat, Bizans İmparatorluğunda başlayan karışıklıklardan faydalanarak; Selanik'e bir sefer düzenledi. 1423 tarihine denk gelen bu seferde II. Murad Selanik'i muhasara altına aldı, fakat başarılı olamadı. Anadolu Beylikleri'nin bu dönemde isyan eden Şehzade Küçük Mustafa'ya ve Bizans'a yardım etmeleri sebebiyle ve Venedik'le olan sorunlardan dolayı Selanik'in fethi bir süreliğine ertelendi.⁴

Fakat ticaret yollarından biri olan Selanik Limanı'nın önemini farkında olan Sultan II. Murat, Anadolu Beylerbeyi Hamza Bey komutasındaki kuvvetleri yanına alarak büyük bir ordu topladı ve tekrar Selanik üzerine sefere çıktı. 1430 yılında üç haftalık yoğun bir kuşatma

¹ Meropi Anastasiadou, **Tanzimat Çağında Bir Osmanlı Şehri: Selanik**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, 2001, s. 42.

² Selanik Vilayeti Salnamesi, 19. Def'a, Selanik, 1324, s. 205.

³ Selanik Vilayeti Salnamesi, 1312, s. 176.

⁴ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, **Osmanlı Tarihi**, C.I., TTK., Ankara, 1988, s. 149.

sonunda kale ve şehir fethedildi.⁵ Bu aşamadan sonra şehre uygulanan iskân politikası sayesinde Anadolu'dan bölgeye Müslüman halk göç etti.1430 yılında Osmanlı egemenliğine geçen Selanik 1912 yılına kadar yaklaşık 482 yıl Osmanlı egemenliğinde kaldı. Asya ile Avrupa kıtasının geçiş noktası olan kent, Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki en önemli limanı oldu.

Ege Denizi'ne bakan Selanik Limanı, Akdeniz'den Karadeniz'e giden ve ticaret yapan uluslararası gemilerin güzergahı üzerinde bulunuyor ve gemiler Selanik'e uğramadan geçmiyorlardı. Selanik, aynı zamanda Osmanlı ordusunun bir kalesi ve geleneksel bir yönetim merkeziydi. Adriyatik'ten Karadeniz'e ve Tuna'dan Ege'ye giden ana yolların kavşak noktasında kurulmuş olduğundan, önemli bir transit limana dönüşmüş ve daha 18. yüzyılın başında Dünya pazarıyla bütünleşmişti.⁶

Selanik doğuda Edirne ve Doğu Rumeli vilayeti, kuzeyde Bulgaristan ve Kosova Vilayeti, batıda Manastır Vilayeti ve güneyde Yunanistan ile Adalar Denizi'ne sınırdır. Bu sınırlar hem siyasi hem de coğrafi açıdan, bir liman şehri olarak Selanik'i hayli önemli kılıyordu.⁷ 19. Yüzyıla gelindiğinde Selanik şehri Osmanlı Devleti'nin en önemli liman şehirleri arasında yer alıyordu. Liman'ın modernleştirilmesi ve altyapı faaliyetlerinin hızlı bir biçimde tamamlanması sayesinde şehrin çehresi değişmiş ve bu sayede ticari kapasitesi hızlı bir artış göstermişti. Bu durumla birlikte Selanik, Osmanlı Devleti'nin Rumeli'deki en önemli ihraç limanı olmuştu.

Bu dönemde Selanik'te; tütün, pamuk, tahıl gibi ürünler üretiliyordu. Zahire, ipek kozası, afyon ve susam vilayetin en önemli ihracat ürünleriydi. Kereste, kömür, krom madeni, keten, kenevir, hayvan da ihraç edilirdi.⁸ Selanik'in hinterlandında bulunan Makedonya'nın pamuğu, İzmir ve Kıbrıs pamuğu kadar olmasa da yine de ihraç edilebiliyordu. Kavala ve Üsküp çevresinde ise tütün açısından çok zengindi. Bunun yanında ipek ve tahıl önemli alıcılar buluyordu. Selanik hinterlandını oluşturan diğer kent olan Manastır da büyük oranda tarımsal nüfus barındırmaktaydı. Manastır'da bir buharlı un fabrikası ve küçük bir iplik fabrikası dışında endüstri yoktu. Selanik ve Manastır arasında 220 km. uzunluğunda demiryolu vardı. Kentin dış ticareti sınırlı olduğundan daha çok Selanik üzerinden ihracat yapabiliyordu.⁹

Bir diğer şehir olan Üsküp kentinin limanla doğrudan bağlantısı olduğu için, Avrupa'dan ürün getirtmek yerine, Selanik üzerinden ürün alınması daha avantajlı oluyordu. Buğday, arpa, mısır üretilmesine rağmen büyük bir miktarda un ithal edilmekteydi. Kosova sancağı alkol, bira, mum, çimento, kimyasal ürünler, kömür, kahve, pamuk ipliği, un, meyve, cam eşya, pencere, deri, makinalar, tekstil ürünleri, kibrit, metal, demir, çelik, bakır, çinko, zeytinyağı, petrol, pirinç, tuz, sabun, şeker, sebzeler, yün, şarap ithal etmekteydi. Yağ, koyun, sığır, peynir, krom, yumurta, hububat, kenevir, haşhaş tohumu, ceviz odunu ihraç edilen diğer ürünlerdi.¹⁰ Yıllara göre Selanik'te ihracat ve ithalat rakamları şu şekilde gerçekleşmişti;

⁵ Uzunçarşılı, a.g.e., CI, s. 409-410.

⁶ Basil Gunaris, **Selanik, Doğu Akdeniz Liman Kentleri 1800-1914**, (Çağlar Keyder, Donald Quataert, Eyüp Özveren), TVYY, İstanbul, 1994, s.105.

⁷ Selanik Vilayeti Salnamesi, 1320, s. 466.

⁸ Özlem Yıldız, "20. Yüzyılın Başında Selanik Limanında Deniz Ticareti", Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, XII/24, (2012/Bahar), s. 35.

⁹ Emre Polat, **Osmanlı'nın İlk Yahudi Sosyalisti**, Truva yay., İstanbul, 2004, s. 40.

¹⁰ Yıldız, a.g.m., s. 36.

Tablo 1-1.Selanik İhracat ve İthalat Tablosu

Yıl	İhracat (Kuruş)	İthalat (Kuruş)
1896	965.467	12.017.325
1897	803.601	13.915.320
1898	863.848	15.869.071
1899	99.436	14.883.789
Toplam	2.732.352	56.685.505

Kaynak: BOA, HH.THR., 222/9, aktaran Bayram, a.g.t., s. 181.

Selanik'te gelişen sanayi dalları arasında iplik, dokuma, un, kiremit, tuğla, sabun, tütün ve sigara işletmeleri başta gelmekteydi. Serez bölgesinde üretilen pamuk, ülkenin diğer bölgelerinde üretilen pamukla boy ölçüşecek kadar değerliydi. Bu pamuğun üçte biri deniz yoluyla Selanik'ten ihraç ediliyor, geri kalanı da karadan kuzeye Belgrad, Rusçuk, Niğbolu üzerinden Habsburg topraklarına gidiyordu.

Tablo 1-2. Selanik Limanı Hububat İhracatı 1882-1891 (Ton)

Yıl	1882	1886	1890	1891
Buğday	18.369	40.015	52.338	53.954
Arpa	17.137	26.256	30.000	35.656
Mısır	12.207	24.523	6.257	2.801
Yulaf	9.497	10.318	7.155	6.542
Çavdar	9.530	14.547	30.000	40.890
Toplam	66.740	115.659	125.750	139.843

Kaynak: BOA., HH.THR.,209/55, İef30, vr.9 (R.26.II.1310/M.8.V.1894.)

Hayvan ürünlerinden yün, Makedonya Bölgesi'nin önemli sınai ürünüydü. 19'uncu yüzyılda Arnavutluk ve Teselya yünlerinin büyük bir bölümünü Selanik ve çevresine getiriliyordu. Makedonya Bölgesi maden yatakları açısından da bir hayli zengindi. Bölgeden krom, antimon, manganez, bakır, çinko, kurşun ve kömür çıkarılmaktaydı. Maden üretiminin büyük bir bölümü bölgede tüketilirdi. Krom ve antimon ihraç edilen madenler arasındaydı. 1890 yılında kromun ihracatı 7000 ton, antimonunki ise 500 ton olarak gerçekleşti.¹¹ Selanik şehrinde tarımsal üretimin gelişmesi diğer sanayi kollarının da hızlı bir şekilde gelişmesine olanak sağladı.

1.2. Alatini Ailesi

19. Yüzyılın ortalarından itibaren Selanik ekonomisinin en etkin grubu olan Yahudiler komisyoncu ya da perakendeci tüccar olarak çalışıyorlardı. Tahıl, tütün, yağ ihraç eden Yahudiler, aynı zamanda kahve, şeker, yağ ithal etmekteydiler. Ana gelirleri tahıl ticaretinden kaynaklanmaktaydı. 1870'den itibaren Yahudiler, Balkan savaşına kadar uzanacak olan süreçte

¹¹ Meropi Anastassiadou, **Tanzimat Çağında Bir Osmanlı Şehri: Selanik**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul, 2001, s. 96.

pamuk, un, tuğla sanayisine egemen oldular.¹² Bunun yanında Rumlar ve Frenkler, Batı Avrupa ile ticaretlerini geliştirmişlerdi. Hazır giyim ithalatı; Avusturya-Macaristan, Fransa ve Almanya'dan yapılmaktaydı.¹³

Selanik Yahudileri 20 yüzyılın başında diğer cemaatlere göre şehrin yaşamında belirleyici bir rol üstlenerek ekonomik hayatın her alanında etkin bir biçimde yer aldılar. Yahudi cemaati Selanik şehrinde hemen her meslekte bulunmalarının yanında yabancı ülkelerle kurdukları ticari ağlar sayesinde şehrin gelişip büyümesinde önemli katkılar sağladılar. 1850'den sonra büyük güçlerin Makedonya'ya gelmesi ve Amerikan iç savaşının başlaması Selanik şehrinin transit ticaretini önemli ölçüde artmasına vesile olmuştu. Bu aşamada Selanik şehri Avrupa'nın antreposu haline gelmişti. Bu fırsatlar sayesinde cemaatin seçkinlerinden olan bazı Yahudi aileleri çeşitli atılımlar yapmaya başladılar.¹⁴

Alatini, Morpurgo, Fernandez, Modianolar ve Misrachiler gibi aileler Avrupa'nın her yerinde ticari ağlar oluşturdular ve olağanüstü girişimcilik yetenekleri nedeniyle servet biriktirdiler. Dahası servetlerinin bir kısmını Selanik'teki yoksullar lehine hayırsever faaliyetlerde kullandılar ve zamanlarının çoğunu yerel Yahudi cemaatinin kültür ve eğitim standartlarını geliştirmeye adanmışlardı.¹⁵

Dönemin hatıratları incelendiğinde Yahudi cemaatinin ahlaki ve entelektüel gelişiminde Alatini ailesinin ve Alliance Israélite'nin çok şey borçlu olduğu yazılmaktadır. Selanik'te cemaate ait 50 haham, 32 sinagog ve 35 hatip vardır. Cemaate ait büyük sinagog 5.000 kişiyi barındırabilir. Ayrıca Cemaat, aralarında erkekler ve kızlar için birer yüksek okul, 8 ilkokul, bir meslek okulu ve bir anaokulu olmak üzere toplamda 12 okula sahiptir.¹⁶

Alatini ailesinin tarihi köklerine bakarsak, Alatiniler evlilikler sayesinde üç nesillik bir dönemde tüm Avrupa'ya yayılan yüzlerce torunla tek bir geniş aile oluşturdular. Alatini yerel bir aile değildir; kökleri İtalya, Almanya ve Fransa'da bulunan küresel bir Avrupa ailesidir. Selanik, tüm bu güçleri bir araya getiren, organize eden ve onları aslen geldikleri Batı Avrupa'ya geri döndüren bir cazibe merkezi görevi görmüştür.

Alatini ailesinin bilinen en eski atası, 16. yüzyılda İtalya'nın Ferrara kentinde yaşayan bir doktordur. Oğullarından biri, zamanında yayınladığı dini kitaplarla ünlü bir âlimdir. Adı Haham Azriel Perahia Bonajuto Alatini idi. Diğer faaliyetlerinin yanı sıra Ferrara'da tıp alanında çalışan Haham Alatini 17. yüzyılın ilk yarısında yaşadı. Kardeşlerinden ikisi Vital Haim ve Yehiel; Spoleto'da tıp eğitimi aldılar. Vital Haim'in aynı zamanda yayınlanmış tıbbi ve dini çalışmaları mevcuttu. Livorno'da tıp uygulayan dördüncü bir erkek kardeş olan Moïse Alatini vardı. Moïse Alatini Selanik'teki Alatini ailesinin atası olduğu neredeyse kesindir. 18. yüzyılda Livorno'daki Yahudi tüccarlar¹⁷, Fransa ve Sicilya tarafından sağlanan diplomatik korumadan

¹² Gunaris, a.g.e., s. 110-115.

¹³ Selahattin Bayram, **Osmanlı Dönemi'nde Selanik Limanı: 1889-1912**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2017, s. 41

¹⁴ Turan Akıncı, **Osmanlı'da Selanik (1869-1924)**, Belge Yayınları, İstanbul, 2017, s. 226.

¹⁵ Özellikle Alliance Israélite eğitim kurumlarının Selanik'te kurulmasında Moïse Alatini'nin çabaları önemlidir. Kendisi Fransa'nın modernleşmesinden etkilendiği için Fransız Yahudiliğini örnek almış ve tebaasının üretken, modern, bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri eğitim kurumlarının kurulmasında öncülük etmiştir. Devin E. Naar, **Jewish Salonica Between the Ottoman Empire and Modern Greece**, Stanford University Press, California, s. 147.

¹⁶ Jean Pélissier, **Dix Mois de Guerre dans les Balkans**, Perrin et Cie, Paris, 1914, s. 238-239.

¹⁷ Livorno'daki Yahudi aileler ve ticari faaliyetleri için ayrıca bkz: Francesca Trivellato, **The Familiarity of**

yararlandılar ve şirketlerinin Selanik'te şubelerini kurdular. Livornalıların diplomatik statüsü, onları Osmanlı İmparatorluğu'nun istikrarsız mali ortamından korudu. Yerel Yahudi tüccarlar padişahın tebaasıydı ve ağır vergiler öderken, Livornolu tüccarlar; Fransa, Sicilya ve Hollanda konsoloslukları tarafından diplomatik korumadan yararlandı ve ağır vergilerden muaf tutuldu. Bu nedenle İtalya'dan sanayi malları ithal ederek ve yerel tarım ürünlerini ihraç ederek kârlı iş anlaşmaları yaptılar. "Francos" olarak bilinen bu kişilerin çoğu zengin oldu ve yerel toplumun üst sınıfını oluşturdu. Bu aileler Fransız tüccarların zorlu rekabetiyle karşı karşıya olan yerel tarımsal üretimi satın almakla ilgileniyorlardı. Fernandez ve Alatini aileleri Selanik'teki ünlü "Franco" aileleri arasındaydı. Liman yakınında bulunan ve günümüzde bile "Frankon" olarak adlandırılan bir mahalle bu ailelerin evlerini, dükkanlarını ve depolarını inşa ettiği yerdir. Özellikle eski Franko seçkinleri, Selanik sanayileştikçe büyüdü. Alatiniler, Modianolar ile birlikte bir zamanlar tahıl ve un üretiminde faaliyet gösteren uluslararası ticaret ve bankacılıkta önemli figürler haline geldi. Yüzlerce büyük ve küçük Yahudi işletmesi, Selanik ekonomisinin her sektöründe faaliyet gösteriyor ve binlerce Yahudi beyaz yakalı işçi Yahudi ve Avrupalı şirketlerde istihdam ediliyordu. Yirminci yüzyılın başlarında, bu sosyoekonomik güçlerin bir sonucu olarak şehirde önemli bir Yahudi orta sınıfı ortaya çıktı.¹⁸

Alatini ailesinin Selanik'te iş kurmaya başlaması ise 19. yüzyılın başında olmuştu. Moïse'in oğlu Lazaro 1776'da Livorno'da doğdu ve Floransa'da tıp okudu. Daha sonra Moïse ve oğlu Lazaro, şirketlerini Selanik'te 1800'de kurdular. 1802'de, babasının ölümünden sonra, Lazaro aile işinin kontrolünü ele geçirdi. Selanik'te babasının şirketinin başına geçen Lazaro, kısa zamanda Avusturya'nın diplomatik korumasından da yararlanarak müreffeh bir iş adamı oldu. Yerel tahıl ihraç eden Modiano ticari şirketine katıldı. 1809'da David'in kızı Anna Morpurgo ile evlendi. Anna, 1783'te Selanik'te doğdu. Çiftin 3 erkek 4 kız olmak üzere toplamda 7 çocuğu oldu. 1809'da Anna ve Lazaro'nun ilk oğlu Moïse doğdu. İkinci oğulları 12 Nisan 1820'de Selanik'te doğan David Darius 'tu. Üçüncü bir oğulları Salomon (1825-1892) ve dört kızları vardı: Rachelle (1817-1867), Bienvenuta (1818-?), Myriam (1824-1894) ve Rosa (ö. 1879). Lazaro Alatini 1834 yılında öldü. Pisa ve Florence Üniversitesinde tıp okuyan büyük oğlu Moïse, aile şirketinin liderliğinde onun yerini aldı.

Bu dönemde Lazaro Alatini'nin ilk oğlu Moïse Avrupa'da aldığı eğitimin sonucunda aile şirketinin faaliyetlerinin gelişiminde önemli rol üstlendi. Edgar Morin'in yazdığı gibi: Moïse Alatini İtalya'da, hem 18. yüzyıl Aydınlanmasının kültürünün burjuvazi tarafından özümsemişi, hem de Fransız Devrimi'nden sorumlu fikirlerin öğrenciler arasında yayıldığı bir zamanda olgunluğa erişmiş bir adamdı. Fakat o dönemde Napolyon İmparatorluğu eski rejimin yerini almıştı (...) Babasının 1834'teki ölümü onu aile şirketini yürütmek için Selanik'e getirdi (...) [o] Alatini şirketini değirmenler ve daha sonra bir tuğla fabrikası, bir bira fabrikası ve bir tütün fabrikası büyüterek adeta Selanik'e Sanayi Devrimini getirdi. Aynı zamanda kültürel Moïse devrimin kapılarını da açtı ... " Lazaro Alatini'nin oğlu Moïse, sadece girişimcilik başarıları için değil, aynı zamanda sosyal faaliyetleri için de Selanik'in modern tarihinin efsanesi haline geldi. Aile şirketi olarak bilinen Selanik'teki modern okul sistemi ve hayır kurumları

Strangers: The Sephardic Diaspora, Livorno, and Cross-Cultural Trade in the Early Modern Period (New Haven, CT: Yale University Press, 2009).

¹⁸ Rodrigue, Aron, and Sarah Abrevaya Stein, eds, *A Jewish Voice from Ottoman Salonica: The Ladino Memoir of Sa'adi Besalel a-Levi*, Stanford University Press, 2012, s. 29.

Moïse Alatini ve Fratelli Alatini ile yakından bağlantılıydı. Moïse kardeşleri Fratelli Alatini küçük erkek kardeşi Salomon, David-Darius ve kayınbiraderleriyle birlikte Avrupa ticaret merkezlerinde şubeler oluşturdu ve kıtasal ölçekte bir ticari ağ kurdu.¹⁹

Alatini ailesi tahıl ihracatçıları ve gemi sahipleriydi. Modiano ile iş birliği içinde çalışarak, 1830'larda Doğu Akdeniz tahıl pazarında zaten iyi bir yere sahiplerdi. 1830'larda Selanik tüccarları ile Marsilya tüccarları arasında daha yakın bir ilişkiye izin veren birçok değişiklik meydana geldi. Bu değişiklikler, Alatini ailesini Marsilya'da şirketlerinin bir şubesini kurmaya itti. Bu şube kurulduktan sonra uzun zaman içerisinde faaliyetlerini Dünya'nın birçok bölgesine taşıdı. Marsilya'da bulunan Alatini ticaret evi bu dönemde Uzakdoğu'da faaliyet gösteren müreffeh bir şirketti. David Darius, birkaç yıl Londra şubesiyle ilgilendikten sonra ailesi tarafından 1849'da "*Alatini Marseille*" firması altında aile şirketinin yerel şubesinin müdürü olarak Marsilya'ya gönderildi. Bu dönemde ailenin diğer birçok üyesi Marsilya'da yaşıyordu. 1865-1899 döneminde Alatini ailesinin 7 doğumu, 6 evliliği ve 4 cenazesi Fransa'nın diğer şehirleri bir yana Marsilya'da gerçekleşti. Karşılaştırma yapmak gerekirse, aynı dönemde Londra'da sadece 3 Alatini doğumu gerçekleşti.²⁰

Alatini'nin Marsilya şubesi aracılığıyla Fransa ile olan kârlı ticari ilişkileri, onlara Selanik'te yatırımları çekme fırsatı verdi. Fransa'da Darblay Company, "*Darblay sistemi*" denen sistemle çalışan birkaç un değirmenine sahipti. 19. yüzyılın ortalarında bu şirket, özellikle Selanik dahil olmak üzere tahıl satın aldığı yerlerde yurtdışında değirmenler kurdu. 1857'den itibaren Darblay şirketi sahibi, Selanikli Alatini ve Modiano Ticaret evinin yöneticileriyle birlikte Darblay Young, Alatini et Cie adında bir genel ortaklık kurdu. Bu şirketin amacı Türkiye'de değirmencilik endüstrisini geliştirmek ve Selanik'te Darblay sistemine göre çalışacak buharla çalışan, 12 çift değirmen taşı içerecek ve bir un değirmeninin kurulmasıydı. Gerektiğinde 200.000 Frank artırılacak olan 500.000 Frank sermayenin; 325.000 Frank'ı Darblay grubu tarafından, 175.000 Frankı ise Selanikli ortaklar tarafından karşılanacaktı. Osmanlı Devleti ile olan sözleşmeye göre; Osmanlı Devleti değirmenin inşasına ve yapımı için gerekli olan araziye izin verecekti.²¹

Alatini şirketi yapmış olduğu ticari ortaklıkların da etkisiyle bu dönemde ordu tedarikçiliğine girişmeye başladı. İlk olarak 1882'de Mısır'daki İngiliz seferberliği sırasında İngiliz ordusunun tedarik ağını Alatini şirketi üstlenmişti. Alatini Kardeşler, bu harekatta İngiliz Ordusu'nun yakacak odun, saman ve arpa tedarikçisiydi. Hem Londra hem de Selanik şubeleri işin içinde yer aldı. Alatini, Osmanlı Devleti'nden Olimpos Dağı'ndaki ormanları kullanma haklarını satın almıştı, bu nedenle bir seferin ihtiyaçları için bile emrinde yeterli miktarda yakacak odun vardı. Ayrıca Alatini ailesi, İngiliz ordusuna büyük miktarlarda Makedon malları satarak ve kendi ticari filosunu kullanarak, Mısır'daki İngiliz harekâtı sırasında büyük kârlar elde etti.²²

Alatini ailesi ve Osmanlı Devleti arasındaki ilişkiler emtia ticareti ve ordu tedarikçiliği işleri sebebiyle önemli ölçüde gelişmişti. Bu dönemde Osmanlı ordusu ordudaki eksiklikleri

¹⁹ Le Journal des Transports, 20 Mai 1893.

²⁰ Evangelos Hekimoglou, "**The immortal Alatini Ancestors and Relatives of Noemie Alatini-Bloch (1860-1928)**", Jewish Community of Thessaloniki, Compiled by Dr E. Hekimoglou, with the bibliographical support of Dr P. Hagouel and Mr Al. Gregoriou, Thessaloniki 2012, s. 9-11.

²¹ A.g.e., s. 22.

²² A.g.e., s. 24.

giderdiği ve büyük oranda borçlandığı Alatini ailesinin alacaklarını ödemekte bazen güçlük yaşıyordu. Nitekim bazen yapılmayan ödemeler yüzünden Alatini ailesi tedarik açısından sıkıntılar yaşatmaya başlayınca Osmanlı hükümeti farklı kurumlardan borçlanarak ordu için mal akışının durmaması için mücadele ediyordu. Dönemin gazetelerinde Tütün Rejisi tarafından Osmanlı hükümetine henüz yapılan yaklaşık 1.700.000 franklık avans ile Selanik'te un tüccarı olan ordu tedarikçileri Mösyo Alatini'ye ödeme yapmak için hemen kullanıldı diye belirtiliyordu.²³

Yine dönemin gazetelerinde Selanik'te tüccar olan Alatini, ödemelerdeki büyük gecikmeler nedeniyle Girit askerlerinin teslimatlarını askıya aldığı ve bu durum, askerlerin geri çekilmeye zorlayan yiyecek kıtlığına neden olduğu belirtiliyordu. Aynı haberde Osmanlı hükümeti'nin tedarik zincirinin tekrar başlaması için 10.000 Türk lirası depozito ödemek için çok zorlandığı belirtiliyordu.²⁴Yine aileye ait olan un fabrikalarından ruhsatiye vergisi adı altında vergi alınmasından vazgeçilmesi emredilmekteydi. Belgede; Alatini biraderlerin bundan akdem Selanik Vilayeti haricinde tesis etmiş oldukları dakik fabrikası için verilmiş olan ruhsatnâmeden ruhsatiye namıyla canib-i Hükümet-i Seniye'ye senevi üç bin kuruş iatısı münderic ise de mezkûr fabrika muharreren emlak vergisi vesaire ile mükellef tutulmuş olduğundan resm-i mezkûrun affi istenmiştir²⁵Maliye Nezareti'nden çıkan başka bir yazıda da Selanik'te Alatiniler tarafından inşa edilen kiremit fabrikasında imal edilen çeşitli mamullerden vergi alınmaması bildirilmiştir.²⁶ Alatinilerin yalnız fabrikaları değil, fabrikalarında işletilen mamulât vesâir alet ve edevât da gümrük vergisinden muaf tutulmuştur.²⁷

1882'de Alatini kardeşler, un fabrikası ile birlikte aynı yöntemle çalışan tuğla fabrikası kurarak bu alandaki işlerini de genişletti. Bu dönemde Selanik şehri genişliyordu ve bu mallar büyük talep görüyordu. 1882 yılına kadar çini ve tuğlalar el yapımıydı ve bu tür üretim için fabrika yoktu. 1883'te Kari Pazar'da, merkezi bir ticaret bölgesi olan bir yangın birkaç dükkân ve evi yıktı ve bu durum yeni fabrika için yüksek bir ciro sağladı. İngiliz Konsolosunun yıllık raporunda belirttiği gibi, 1888'de Selanik'teki inşaat işi çok aktif hale geldi. "Tüm yeni binalar, büyük ölçüde burada üretilen ve çok kaliteli olan delikli tuğlalardan oluşmaktadır". Şehrin batı ve doğu uçlarında birçok bina ve eser ortaya çıktı. Yine 1890 yılında çıkan bir yangın sonucunda şehrin önemli bir kısmı tahrip olmuş bu durum şehirde tuğla ve kiremit ihtiyacını artırmıştı. Bu dönemde ihtiyacın önemli bir kısmı Alatini tuğla fabrikası tarafından karşılanmıştı. Ayrıca yerel tüketim dışında, Alatini fabrikası tuğla ve kiremit üretiminin büyük bir kısmını ihraç etti. 1910'da yıllık üretimin yüzde 30'u olan 1,9 milyon kiremit ve 933,000 tuğla ihraç edildi. Bu dönemde Selanik'te Vali olarak Galip Paşa yönetimde bulunmaktaydı. Bu aşama şehirde yeniden imar faaliyetleri hız kazandı. Önemli sokak ve caddelerde genişletme faaliyetleri başlatıldı. Atlı tramvay başta olmak üzere birçok yeniliğin şehre gelişi bu sayede hızlandı. Kent Haritaları çizildi ve yangın için birçok önlem alınması bu dönemde gerçekleşti. Şehirde yangınların artması sigortacıların Selanik'te şubeler açmasını hızlandırdı. Bu dönemde önemli İngiliz sigorta şirketleri Alatini ailesi ile yakın ilişkileri sayesinde pazar paylarını artırdı. On dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinden itibaren ailenin üyeleri sigorta şirketlerinin acentesi

²³ Le Figaro, 14 Fevrier 1903.

²⁴ Le Temps, 4 Septembre 1896.

²⁵ Mehmet Ali, Karaman, "XIX. Yüzyılda Selanik'te Musevi Bir Aile: Alatiniler." *History Studies* (13094688) 9.5 (2017); BOA., DH.MKT. 1828/45 (4 N 1308-13 Nisan 1891).

²⁶ BOA., MV. 57/64 (9 S 1308-24 Eylül 1890).

²⁷ BOA., ŞD. 1193/13 (24 Ra 1309-28 Ekim 1891).

oldu. 1882'de North British, başta Fernandez ve Misrachi ailelerini Selanik'teki sigorta acenteleri olarak yetkilendirdi. Kısa bir süre sonra North British ve Moïse, D. Morpurgo 'ya yetki verdi. North British, Selanik'teki en büyük fabrikalar olan Soci t  Anonyme Ottomane Industrielle'in, yani Alatini' ye ait un değirmeni ve tuğla fabrikasının risklerini üstlendi.²⁸

1882'de Alatini kardeşler, Selanik'te ilk modern ticari bina olan Alatini Han'ı faaliyete geçirdiler. Arsa neredeyse 550 m2 idi. Alatini Han, aile evi ile şehrin merkezi yolu (günümüzde Egnatia caddesi olarak anılır) arasında, Francos bölgesinde yer almaktadır. Ertesi yıl Alatini kardeşler, bölgedeki en büyük fabrika olan Selanik'teki değirmende Darblay'ın ve Modiano'nun hisselerini satın aldı. Selanik vilayetinin 1890 yılındaki salnamesinde; *“Vilayetimizde un üreten 27 fabrika ve yaklaşık 500 değirmen var. Selanik'teki en önemli un değirmeni, 250 işçi ile Alatini' ye ait fabrikadır. Bu yedi katlı fabrika elektrikle çalıştığı için geceleri bile çalışabilir. Bu fabrika, ürünlerinin çoğunu vilayetimizden ihraç ediyor.”*²⁹ David-Darius 'un oğullarından biri olan Alfred, İtalya'daki eğitiminden sonra değirmenin müdürü oldu. Aynı parselde yeni bir fabrikanın inşası 1900 yazında tamamlandı. 19 Eylül 1900'de yeni fabrikanın açılış töreni yapıldı. şirketin muhasebe defterlerine (1904) göre arsa ve değirmenin değeri 6,5 milyon altın frank olarak tahmin edilirken, yeniden inşa maliyeti 4,1 milyon olarak hesaplandı. 1887 yılından itibaren Amerikan ve Hint tahıllarının artan rekabeti sonucunda Selanik'te yerel tahılla üretim yapan bu değirmen sayesinde Alatini ailesi önemli kârlar elde etmişlerdi. Bu dönemde Alatini ailesi şirketlerinin finansal girişimlerinin büyüklüğünün etkisiyle Selanik Bankası'nın kurulunda yer aldılar.³⁰

1.3. Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim şirketi

Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim şirketi 16 Mart 1897 tarihinde kurulmuştur. Aslında bu şirket Alatinilerin yeni bir üretim girişimi ve iş alanı olarak değil, bünyelerinde bulunan un fabrikasının şirkete devredilmesi ile oluşturulmuştur. Un fabrikasının şirkete dönüştürülmesinden sonra Alatini Tuğla Fabrikası da “Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı Anonim şirketi” çatısı altına girmiştir. Fabrikaların “Anonim şirketi” adı altında bir yandan üretim hacmi genişletilirken, diğer yandan da ticaret işlemleri kolaylaştırmıştır.³¹

şirketin büyük hisse sahibi Alatini Kardeşler olmakla birlikte diğer ortaklar Moïse Morpurgo ve Hanri Mizrahi'dir. İlk üç yıl için belirlenen idare meclisi heyetinde Alfred Alatini, Lazar Alatini, Karlo Alatini, Goydo (Goido) Alatini ve İzak Fernandez gibi isimler yer almıştır. şirketin merkezi yine Selanik'tir ve gerek memleket dahilinde, gerekse de yabancı memleketlerde şubeler de açabilme hakkına sahiptir. Selanik Sanayi ve Ticaret Osmanlı

²⁸ Mark Mozower, *Salonica City of Ghosts Cristians, Muslims and Jews, 1430-1950*, Alfred A Knopf, New York, 2005, s. 227.

²⁹ Selanik Vilayeti Salnamesi, 1307, s. 113.

³⁰ Selanik Bankası 1888 yılında 2 milyon frank sermayeli bir Osmanlı şirketi olarak kuruldu. Hissedarlar, Alatini Kardeşler' in bankacılık bürosu, Comptoir National d'Escompte de Paris, Banque des Pays Autrichiens ve Banque de Pays Hongrois idi. Sırasıyla Fransız ve Avusturya bankalarının ve Osmanlı Bankası'nın katılımıyla 1908 ve 1910 yıllarında art arda iki sermaye artışı gerçekleşti. Bankanın aslen Selanik'te bulunan genel merkezi İstanbul'a taşındı. Genel müdür Misrachi Alatini ailesinin bir üyesiydi. Selanik'teki Banque de Salonique binası, ailenin Francos bölgesindeki evinin bahçesine inşa edildi. Alatini kardeşler, Banque de Salonique'e katılımlarının yanı sıra, şirketlerinin işlemlerini kolaylaştırmak için ayrı bankacılık ofislerini Selanik'te faaliyete geçmesini sağladılar. La Gazete Financier, 12 Septembre 1911.

³¹ Le Temps, 6 Mai 1899.

Anonim Şirketinin kuruluş amacı nizamnamesinde şu şekilde belirtilmiştir: “*Birincisi, Alatinilerin Yalılar Caddesindeki değirmenlerini gerekli değişiklikler yaparak işletmek, imal edilen ürünlerin her türlü alım-satım işlerinin yapılması ile ilgili sanayi ve ticari muamelatta bulunmak, ikinci olarak memleket için yararlı sanayi ve zirai kuruluşlar tesis etmek, istimlak etmek, kiralamak veya bu tür kuruluşlara iştirak etmek, üçüncü olarak bilumum resmi ve gayri resmi daireler, şirketler ve şahıslarla her çeşit muamelatta bulunmak..*” Alatinî Kardeşler böylece içinde elli çift değirmen taşı ve 200 beygir kuvvetinde buharla çalışan 20 silindirik bulunan, Yalılar Caddesindeki buharlı un değirmenini şirkete devretmişlerdir.³²

Değirmenin içinde bulunduğu, doğudan Alatinilerin bahçesi, batıdan deniz, kuzeyden yine Alatinilerin yalısı ve güneyden tramvay ahırları ile son bulan yol ile çevrili 13.663 dönüm arazi de şirkete tahsis edilmiştir. Şirket yüzde elliye kadar arttırılabilme hakkıyla birlikte, 2.500.000 frank sermaye ile kurulmuştur ve her biri 100 frank değerinde 25.000 hisseye bölünmüştür. Bu 25.000 hissenin 15.000’i şirkete terk ettikleri değirmen karşılığında Alatinî Kardeşlere bırakılmıştır ki, böylece şirkette en büyük pay yine onlara ait kalmıştır.³³

Şirket kurulduğu dönemde 1897 Türk-Yunan savaşı patlak verdi. Selanik şehrinde güvenlikle ilgili sorunlar baş göstermişti. Özellikle Selanik limanının bombalanması gibi tehlikeler yüzünden belli başlı zengin ailelerin şehri terk edebileceği düşünülüyordu. Fakat Alatinî, Modiano, Fernandez, Misrachi, yani Selanik aristokrasisinin dört ana noktasını oluşturan bu zengin aileler şehirden ayrılmadılar.³⁴ Bu dönemde Alatinî Kardeşlere ait değirmenin büyük bir yangın geçirmesi şirketi önemli ölçüde zarara uğratmıştı. Bu haber dönemin gazetelerinde önemli bir haber olarak gündeme getirilmişti. Habere göre; “*Tüm Doğu’da türünün en büyük kuruluşu olan Selanik’in Alatinî Kardeşler Evi’nin değirmenleri alevler içinde kaldı. Selanik Körfezi’nin doğu kıyısında, liman girişinin sağında yer alan ve kırk*

³² The Commercial Company of Selanik, bir İngiliz anonim şirketi olarak 1895 yılında Londra’da kuruldu. Şirket, Makedon tütününü Londra pazarına ihraç etti. Moise’nin oğlu Lazaro Alatinî, yönetim kurulu başkanıydı. Selanik Ticaret Şirketi, "Selanik'teki Fratelli Alatinî" ile ticari ilişkiler içinde yer aldı. Her iki şirket de “Selanik Sigara Şirketi” adlı üçüncü şirkete katılarak üreticilere avans ödedi ve Makedonya tütün mahsulünü satın aldı. Afrika ve Makedon madenleri 1895’e gelindiğinde, Londra’daki ofisi yöneten Moise’nin oğlu Robert’in temsil ettiği Alatinî Kardeşler, o şehirde sadece tütün ihracatçıları olarak değil, aynı zamanda bir madencilik operasyonu olan Eastern Investment Company ‘nin en büyük hissedarları olarak da ünlüydü. Güney Afrika madenleri: Selanik çevresinde, Alatinî Kardeşler üç maden işletiyordu: Halkidiki Stratonî’de bir cevher madeni; Gerakini, Halkidiki’de bir manyezit madeni ve günümüzde FYROM’a ait bölgelerde krom madenleri. 1920’lerde, sonrasının mülkiyeti başka bir şirket olan Alatinî Madenlerine devredildi. 1900 yılında, “Alatinî Kardeşler” ana şirketinin kurucularının hiçbiri, yani Moise, Darius ve Salomon artık hayatta değildi. O yıl oğulları Société Anonyme Industrielle & Commerciale de Salonique’i kurdu. En büyük hissedar, hisselerin dörtte üçünü elinde bulunduran ana şirket “Alatinî Brothers” idi, geri kalanı ise ailenin çeşitli kadın üyelerine aitti. Değirmenin ve tuğla fabrikasının varlıkları da dahil olmak üzere 1905’te 34 milyon frank idi. Société Anonyme Ottoman d’Agriculture et d’Amélioration Salonique: 1906’da Alatinî Brothers, ailenin sahip olduğu gayrimenkullerle ilgilenen başka bir şirket Société Immobilière’yi kurdu. Bu firma 1907 yılında Société Anonyme Ottoman d’Agriculture et d’Aménagement Selanik adı altında yeniden düzenlendi. Şirketin 2,3 milyon franklık bir sermayesi vardı ve Selanik’in doğu ucunda birçoğuna savaş Ortası döneminde Yunan devleti tarafından el konulan büyük arazilere sahipti. Evangelos Hekimoglou, “**The immortal Alatinî Ancestors and Relatives of Noemie Alatinî-Bloch (1860-1928)**”, Jewish Community of Thessaloniki, Compiled by Dr E. Hekimoglou, with the bibliographical support of Dr P. Hagouel and Mr Al. Gregoriou, Thessaloniki 2012, s. 24-25.

³³ Nurdan İpek, “Selanik ve İstanbul’da Seçkin Yahudi Bankerler (1850-1908)”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yakınçağ Tarihi, Yayımlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul 2011, s. 55-56.

³⁴ La Guerre Turco-Grecque, Le Figaro, 4 Mai 1897.

yıla yakın bir süredir çevre illere tedarik eden ve her gün 80.000 okluk un üreten bu büyük işletme, üç saat içinde tamamen yok oldu. Şu anda maddi kayıpları tahmin etmek mümkün değildir. Depodaki malların yalnızca üçte biri kurtarıldı. Sigorta şirketlerinin ilgilendiği toplam tutar 117 bin lirayı buluyor. Depolanan mallar 250.000 kilogram buğday ve 8.000 torba undan oluşuyordu.”³⁵ Şirket bu felaketten sonra kısa zamanda daha modern bir tesis inşa etmek için çalışmalara başladı.

Şirket 1897 yunan savaşından oldukça etkilenmişti. Ayrıca çıkan yangın ve yenileştirme faaliyetleri şirketin mali açıdan zorladığı yönetim kurulu raporlarında belirtiliyordu. Söz konusu raporlarda: 1897 yılı için temettü % 9 1/2 idi. 1898'den 1903'e kadar% 5'lik bir temettü ödendi, ancak tüm bu dönem boyunca değirmencilik endüstrisinin değirmenin yangını ve çok uzun süren işsizlik nedeniyle ciddi şekilde engellendiği dikkate alınmalıdır. Bunun nedeni, yeni değirmenin inşasında kaybedilen zamanın yanı sıra, herhangi bir yeni büyük tesisatı başlatmanın doğasında bulunan zorlukların sonuçlarına da katlanmak zorunda kılmasıydı. Ayrıca aynı dönemde tuğla fabrikasında yapılan ilk genişletme çalışmalarının önemli çalışmaları da bu tesisin üretiminin yavaşlamasına neden olmuştur. Öte yandan, 1903 yılında, bu iki endüstri tam kapasite ile çalışmaya başladılar. Bu yıldan sonra elde edilen sonuçlar % 10'luk bir temettü dağıtmayı mümkün kıldı. Şirket, 1897-1903 yılları için ödenen temettülerin yanı sıra, bu yedi yılın sunduğu karlardan aşağıdaki kesintileri yapabildi:

Şirket,145.000 frank yasal rezerv için, 218.000 frank. sanayi kuruluşlarının batan fonuna ayırdı. Ayrıca, fabrikanın yeniden inşası sırasında şirket tarafından 1 milyon frank için ihraç edilen tahvillerin, 20 yıl gibi oldukça kısa bir vadede itfa edilebileceği ve bunların % 5'inin bu yıl sona erdiği ve bu tahvillerin amortisman hizmetinin bir rezerv oluşturduğu da belirtilmelidir. Ayrıca hissedarlar lehine amortisman döneminin sonunda kârlarında yaklaşık 80.000 frank artış görecektir. Son olarak, bu firmanın benzer yabancı ürünlerle zaten ciddi bir rekabet içinde olduğunu ve zaten prensipte kararlaştırılan ithal ürünler üzerindeki gümrük vergilerindeki artışın yürürlüğe girdiği zaman yerlilerin daha büyük bir avantajı olacaktır. 1904 mali yılının sonucu çok tatmin edici olacağı benziyor ve her olasılıkla şirket, normal ve olağanüstü rezervlerini artırmak için yeterli miktarda paraya sahipken % 10'luk bir temettü dağıtabilecek.³⁶ şeklinde şirketin durumu hakkında bilgiler veriliyordu.

Bu arada şirket çıkan yangından sonra hızlı bir şekilde modern iyileştirmeler yapılarak değirmenin tekrardan inşa etti. dönemin gazetelerinde yeniden inşa edilen değirmenin toplam 800 beygir gücünde 3 buhar motoruyla çalışan 39 silindir ve 70.000 kintal (7000 ton) buğday ve un deposu içerdiğini belirtiliyordu. Ayrıca yeni değirmenin, yılda ortalama 470.000 (470 ton) kintal buğday işlediği belirtiliyordu. Bunun yanında Tuğla fabrikası hakkında bilgiler veriliyordu. Söz konusu haberde fabrikanın “45.000 metrekarelik bir arsa üzerine kurulan tuğla fabrikasının avlusunda büyük hangarları ve iki sürekli yangın fırını vardır. Bu endüstri, kendi ocaklarından çıkardığı yılda 16.000 metreküp kil tüketiyor.” bilgisi verilmişti. Şirketin 12 mayıs 1904 genel kuruluna sunulan son rapora göre, 1903 mali yılı kârı 22.208 liraya ulaşmıştı. Bu meblağın 3.500 lirası endüstriyel amortisman ve 1.443 lira tahvillerin amortismanı için ayrılmıştır. Mevcut bakiye sayesinde hisseler toplam % 10 temettü dağıtılmasına karar verildi.

³⁵ Le Temps, 16 Août 1898.

³⁶ Le Journal des Chemins de fer, 11 Mars 1905, s. 184.

Ayrıca gelecek mali yılın sonuçlarının biraz daha yüksek olacağı ve yine % 10'luk bir miktar temettü dağıtılacağı raporda belirtiliyordu.³⁷

Bununla beraber Seramik fabrikasının artan taleple beraber genişletilmesine karar verildi. İş tamamlandığında, yıllık üretimini 4.500.000 kiremit ve 5.500.000 tuğlaya çıkarabileceği öngörüliyordu. Dönemin finansal raporları incelendiğinde şirketin 1903 yılına ait mali kayıtları ve yıllara göre un ve tuğla fabrikasının yıllara göre yapmış olduğu kâr ve temettü ödemeleri şu şekilde belirtiliyordu:

1.3. 1903 mali yılının sonuçları özetle aşağıdaki gibidir (Türk Lirası)

Değirmenin yıllık kârı	18.925 33 37
Tuğla Fabrikasının yıllık kârı	3.282 65 05
Toplam	22.208 10 02

38

1.4. Şirketin 1899'dan beri elde ettiği net karlar (TL) ve Yıllık Dağıtılan Temettü Yüzdeleri

Yıl	Un kârı	Tuğla Kârı	Toplam
1899	3.584	3.001	6.585
1900	4.410	2.889	7.299
1901	8.494	2.699	11.193
1902	7.651	2.283	9.934
1903	18.925	3.283	22.208
1904	16.722	4.365	21.087
Yıl	Hisse	Pay sahipleri dağıtılan Oran %	
1898	%5	15.71	
1899	%5	15.71	
1900	%5	15.71	
1901	%5	10.20	
1902	%5	4.35	
1903	%10	179 1/2	
1904	%10	184 3/4	

Yönetim kurulu almış olduğu karara göre; Şirketin yönetim kurulu toplantılarına en az 100 hisse sahibi olanların tamamı katılıyordu. Görev süreleri boyunca her birinin 100 adet devredilemez hisseye sahip olması gereken 5 ila 12 üyeden oluşan yönetim kurulu bulunması gerekmekteydi. Yönetim 1904 yılında kurulu aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur: Başkan Mösyö

³⁷ Le Journal des Débats, 27 Février 1905.

³⁸ Le Temps, 20 Mars 1905.

Édouard Alatini; Başkan Yardımcısı Hugo Alatini, Lazare Alatini, Charles Alatini; Guido Alatini, Isaac Fernandez; Alfred Misrachi, Moise Morpurgo; E. Salem; Henri Misrachi, Hesap uzmanı: Mösyö J. Misrachi et B. Fleischer.³⁹

1905 yılına girilirken şirket yapmış olduğu satışlardan büyük kârlar elde etmeye devam ediyordu. Selanik Osmanlı Sanayi ve Ticaret Şirketi hissedarlarının olağan genel toplantısı 30 Mart'ta Selanik'te Yönetim Kurulu Başkanı Édouard Alatini⁴⁰ başkanlığında yapıldı. 1905 mali yılı için kendisine sunulan hesaplar net bir kâr göstermekteydi. Kazanılan 19.087 30, Türk lirası üzerinden hissedarlara %10 temettü dağıtılmasına karar verildi. Yönetim kurulu ve denetleme kurulu raporlarının okunmasının ardından yönetim kurulu aşağıdaki kararları oybirliği ile kabul etti. Bunun yanında yönetim kurulu şirketin sermayesinin 2.000.000 frank artırılması için Fratelli Alatini 'ye yetki vermiştir. Bu iş için çıkarılan hisse senetleri 15 yılda geri ödenmesi planlanmaktaydı. 1906 mali yılında ise hissedarlara 20'şer frank temettü dağıtılmasına karar verilmiştir. Ayrıca yapılan genel kurul sonunda Sn. Ernest Fenandez'in yönetim kurulu üyeliğine atanmasını onaylanmıştı. Mösyö Charles Alatini ve Édouard Alatini, yönetim kurulu üyeleri ve Mösyö B. Fleischer ve J. Misrachi, bir yıllık hesap uzmanı olarak yeniden seçilmiştir.⁴¹ Şirketin 1905 yılından itibaren elde ettiği net kârlar ve yıllara göre dağıtılan temettüler aşağıdaki gibidir:

Tablo. 1.5. Şirketin 1905 yılından beri elde ettiği net karlar (Türk lirası cinsinden):

Yıl	Un kârı	Kiremit Kârı	Toplam
1905	16.074	5.013	21.087
1906	7.302	6.519	13.821
1907	15.087	9.004	24.091
1908	2.964	7.004	9.968
1909	-----	-----	12.935

Tablo 1.6. Hissedarlara ve kuruculara yapılan dağıtımlar aşağıdaki gibidir (Yüzde Olarak):

Yıl	Hisse	Pay sahipleri
1905	% 10	183
1906	% 7	77 1/4
1907	% 10	206 1/4
1908	% 5	----
1909	% 6	27 1/2

Kaynak: Manuel des sociétés anonymes fonctionnant en Turquie par E. Puech (Banque impériale ottomane) 5e Édition, Imprime par Gérard Frères, Constantinople, 1911, s. 277-279.

³⁹ E. Pech, Manuel des sociétés Anonymes Fonctionnant en Turquie par (Banque Impériale Ottomane), 3e Édition, Paris, 1906, s. 228-23

⁴⁰ Édouard Alatini: Banque de Selanik'in başkan yardımcısı, Kassandra Madenlerinin yöneticisi ve Cie de commerce et de navigation d'Extrême-Orient'in (CCNEO) kurucu ortağı.

⁴¹ Le Capitaliste, 5 avril 1906.

1906'da, Alatini değirmeni 650 buharlı makineye sahipti ve yılda 40.000 kg un üretecekti, bu da sadece dört yıl önce ulaşılan seviyelerin üzerinde net bir büyüme gösterdi.⁴²

1912 yılından itibaren Balkan Savaşları nedeniyle yaşanan kaos şirketin işleyişinde önemli problemler meydana getirdi. Yönetim kurulu toplantıları uzun bir süre yapılamadı. Özellikle tahıl kıtlığı ve ithalatla ilgili problemler özellikle un üretiminde şirketi zor duruma düşürmüştü. Yerli buğday hasadı ciddi biçimde düştüğünden, şirket pahalı yabancı buğday ithal etmeye mecbur kaldı. Öte yandan yurt dışından gelen undan kaynaklanan rekabet şirketin satış fiyatlarında indirim gitmesine neden olmuştu. Bunun yanında şirketin kurucularından Édouard Alatini'nin 2 Mart 1913 tarihinde ölümü şirketin yönetim kurulunda önemli değişikliklerin meydana gelmesine yol açtı. Yönetim kurulu raporlarına göre; 1 Ocak- 31 Aralık 1912 arasında, değirmen 18.337.290 veya 235.093 kilogram buğday işledi. Ayrıca değirmende üretilen ürünlerin ayrıntılı tablosu şu şekildeydi:

Tablo 1.7. Değirmende Üretilen Ürünler

	Okka	Yüzde
Un	14.191.151	77,39
Kepek	3.281.098 1/2	17,89
Elekten geçen (kırıntı)	736.298	4,02
Kayıp	128.742 1/2	0,70
Toplam	18.337.299	100

Şirketin bu dönemdeki satışı 16,244,233 okka un ve 3.997.369 1/2 okka kepek olarak gerçekleşti. Tuğla fabrikasının 1912 mali yılına göz attığımızda ise savaş döneminde bu fabrikanın çalışması normal ve tatmin edici koşullarda sürdürüldü. Eylül ayı sonuna kadar oldukça hareketli olan mamul ürünlerin satışı, politik olayların neden olduğu inşaat çalışmalarının neredeyse tamamen durması nedeniyle 1912 yılının son aylarında ve 1913'ün başında önemli bir yavaşlama yaşadı. Ancak yaz sezonun yaklaşmasıyla birlikte özellikle kiremitte işler yeniden başladı. Özellikle Makedonya'nın çeşitli yöreleri ve Ege Denizi adaları için kiremit ve tuğla talepleri artmıştı. Şirketin yönetim kurulu raporlarına göre 1912'de 4.700.000 karo, 6.200.000 tuğla ve çeşitli ürünler satıldı. Bunlarla beraber 3.600.000 döşeme ürünleri satılmıştır.

1912 yılının mali yılı gerçekleşen bütün olumsuz koşullara rağmen net kâr olarak 11.571.41.06 Türk lirası olarak gerçekleşmişti. Bu kârın 4.134.37 20 lirası tahvillerin ödenmesi için ayrılmış net kâr olarak ise 7.437.03 26 lira şirketin hesabına işlenmişti. Bunun yanında Henri Misrachi yönetim kurulu üyeliğinden alınmış, Mösyö Achille Bloch, Félix Valensi ve Darius Alatini denetçi olarak atandılar. Ayrıca yasal rotasyona göre Joseph Misrachi ve Saul Amar görev süreleri dolduğu için yönetim kurulundan ayrıldılar. 1912 yılında şirketin toplam kâr ve zarar tablosu şu şekilde gerçekleşmişti.

⁴² Annie Benveniste, Salonique, ville cosmopolite au tournant du XIXe Siècle, Cahier de L'Urmis, 8 Décembre 2002, s. 2. <http://journals.openedition.org/urmis/18>.

Tablo 1.8. 1912 Kâr ve Zarar tablosu (Türk Lirası)

BORÇ	
Genel giderler	11.386 61 05
Faiz	8.836 9115
Kredi	1.1.5714106
Toplam	31.794 93 26
KREDİ	
Önceki Yıllardan kâr	139 78 01
1912 yılı mali brüt kârı	31.655 15 25
Toplam	31.794 93 26

Yapılan incelemeler sonucunda hesapların uyuştuğu gözlemlenerek 1911-1912 mali yılı onaylandı ve yeni yönetim kurulu üyeleri olarak Joseph Misrachi, Saul Amar, MM E. Maulwurf, Dino Fernandez komisyon üyeleri olarak yönetim kuruluna girdiler.⁴³

Bu koşullar altında şirket Birinci Dünya Savaşı'na girmiştir. Dönemin gazetelerinde şirketin Birinci Dünya Savaşı sırasında yapmış olduğu kârlar ve şirketin milliyetinin değişmesi gibi konular yer alıyordu. Haberde “*Selanik'te bir buhar değirmeni, tahıl kırma tesisleri, fırınlar ve bir tuğla imalathanesi işleten bu şirket, 1915 yılından bu yana büyük kâr yaptığı müttetik seferi birlikleri bölgesinde bulunmasından faydalanıyor. Kârları 1916'da 503.307 franktan art arda 1917'de 1.108.373 95' franka ve 1918'de 1.970.086 30. franka yükseldi. Geçtiğimiz mali yıl için, hesaplar drahmi ile kapatıldı, şirket geçen yıldan bu yana Yunan vatandaşlığını aldı ve daha önce burada görünen "Osmanlı" şirket isminden çıkardı. 28 Aralık'ta yapılan olağanüstü toplantıda alınan kararlar sonucunda bir diğer önemli değişiklik meydana geldi: Sermaye, 100 franklık 10.000 yeni hisse oluşturulmasıyla 3'ten 4 milyon frank veya drahmiye çıkarıldı. Bu 10.000 hisseden 4.000'i mevcut 1.000 kurucu hissesini geri almak için kullanılmış ve 6.000'i eski hisse başına bir yeni hisse oranında hissedarlara ücretsiz olarak dağıtılmıştır. İlk 4.000, 400.000 franklık bir kredi ile karşılandı. 1918 kârları üzerine, bu nedenle 1.570.086 30 drahmi ve diğer 6.000 hisse savaş riskleriyle başa çıkmak için oluşturulan ve yedek fondan çekilmesi yoluyla karşılandı. Mevcut kârın 200.000 drahmisi amortisman için ödendi, 395.000 drahmi olağanüstü kârlar ve 95.000 drahmi için hükümete ödenecek haklar için bir tahmin fonuna ayrılmıştır. Hissedarlara temettü ödemesi 15 drahmi olarak belirlendi. Paris'te ödenecek hisse başına 17 65. frank olacaktır. Bay Georges Alatini ve E. Salem'in yönetici olarak atanması onaylandı ve Mösyö Morpurgo ve H. Mosseri yönetim kuruluna yeniden seçildi.*⁴⁴

Savaştan sonra şirketin yıllık hesaplarına bakıldığında kârlılığı devam ediyordu. 1920 yılında gerçekleştirilen genel kurulunda; şirketin net kârı 1919 mali yılında 825.681 drahmiden 871.713 drahmiye ulaştı. Sanayi kuruluşlarının amortismanı için 100.000 drahmi toplamı düşüldükten sonra, dağılım aşağıdaki gibi sabitlendi: Yasal rezervin %5'i, yani 24.323 drahmi, Hisselerde %10 veya 400.000 drahmi. Yöneticilere %10'u, yani 26.214 drahmi; 50.000 drahmi

⁴³ Recueil des assemblées générales, 1913.

⁴⁴ Cote de la Bourse et de la banque, 2 septembre 1919.

gelir ve dolaşım hakkı olarak ayrılmıştır. Böylece, temettü geçen yılki ile aynıdır, yani hisse başına 10 frank olarak belirlenmiştir.⁴⁵

Bu arada şirketin kurucu ortaklarından Darius Alatini'nin Paris'te hayatını kaybetti.⁴⁶ Dönemin gazetelerinde şirketin savaş sonrasında kârlarını artırdığını fakat eskisi gibi temettü dağıtmadığından dolayı hisse senetlerinin alıcı bulmakta zorlandıklarını belirtiyordu. Nitekim söz konusu haberde “Selanik Endüstri ve Ticaret Şirketinin, 1925'te kâr olarak 2.542.193 drahmi'ye ulaştığı belirtilmektedir. Ayrıca söz konusu haberde “*Şirketin kurucu hissesi bulunmamaktadır. Geçen yıl temettü dağıtılmadı, fonlar için genişletilmesine ayrılmıştı. Eminiz ki, bu cimrilik, liderlerin hisseleri ele geçirme arzusundan da kaynaklanmaktadır. Hisse senetleri borsada 314 frank'tan işlem görmektedir ancak teklifler nadirdir. Fiyatı sınırlandırarak sadece küçük paketler halinde satın alın*” denilerek yatırım tavsiyesi verilmiştir. Şirketin bu aşamadan sonra faaliyetleri çıkan savaşlar ve mübadele sonucunda yavaş yavaş değişen nüfusun etkisiyle azalmaya başlamıştır. Bu dönemde Yahudi nüfusunun farklı ülkelere göç etmesi Allatini ailesinin de faaliyetlerini Batı Avrupa ülkelerine kaydırmasına neden olmuştur. Şirket 1927 yılından itibaren faaliyetlerini sonlandırmaya başlamıştır.⁴⁷

Sonuç:

Selanik şehri, 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin önemli ticari kavşaklarından birini oluşturmaktaydı. Şehir, Avrupa Devletleri ile olan ticari etkileşimi sayesinde kısa zamanda Osmanlı Devleti'nin Balkan coğrafyasındaki en önemli merkezlerinden birisi oldu. Selanik kısa zamanda gelişen sanayi ve ticari kapasitesi sayesinde birçok yabancı şirketin faaliyet gösterdiği ve altyapı yatırımları yaptığı yegâne şehirlerden biri haline gelmişti. Ayrıca şehirde önemli ölçüde Yahudi ve Rum cemaatine mensup kişilerin yaşaması sanayi ve ticaret açısından şehrin diğer Osmanlı şehirlerine göre gelişimini hızlandırdı. Konumuzun ana temasını oluşturan Alatini ailesi, 17. Yüzyılda kökleri İtalya'ya dayanan Musevi kökenli bir aile olmakla beraber, Osmanlı Devleti'nin yabancı ülkelere vermiş olduğu ticari muafiyetlerden yararlanarak Selanik şehrine önemli yatırımlar yapmışlardır. Öncelikle şehirde değirmen işleterek önemli bir sermaye kazanan Alatini ailesi, ilerleyen dönemde tuğla ve seramik başta olmak üzere sigortacılık, bankacılık ve maden gibi birçok sektörde faaliyet göstermişlerdir. Bunun yanında Osmanlı ordusunun ihtiyacı olan ürünlerinin temininde aile önemli görevler üstlenmişlerdir.

Konumuzun ana temasını oluşturan Selanik Endüstri ve Ticaret Şirketi ise yüzyılın sonlarına doğru şehirde çıkan yangın felaketlerinden etkilenen ailenin, değirmenlerinin zarar görmesi nedeniyle oluşan zararı karşılamak ve fabrikalarını yenilemek amacıyla kurulmuştur. Aile un ve tuğla fabrikalarını dönemin modern teknolojileri ile yenilenmesiyle bu fabrikaların üretim kapasitesi hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Özellikle ailenin Selanik ve Marsilya arasındaki ticarete yıllardan beri süren etkinliği, kurmuş oldukları Selanik Endüstri ve Sanayi Şirketi'nin Avrupa piyasasında hisse senetlerinin hızla alıcı bulmasında ve sermaye artırımlarını kolaylaştırmasına çok katkıda bulunmuştur. Şirketin yıllara yayılan işleyişine göz atacak olursak şirket hiçbir dönemde zarar etmemiştir. Bu durumda şirketin Osmanlı Devleti'nin ana

⁴⁵ Le Journal des finances, 2 septembre 1921.

⁴⁶ Le Temps, 5 Juillet 1920.

⁴⁷ Le Journal des finances, 16 mars 1927.

tedarikçisi olmasının yanında savaş döneminde artan emtia ihtiyacının etkisi olmuştur. Şirketin yıllık tablolarını incelediğimizde önemli bir miktarda meblağı temettü olarak dağıtması ve hisse senetlerinin önemli bir bölümünü geri ödemesi kârlılık açısından şirketin önemli meblağlar kazandığını göstermektedir. Şirket, Balkan savaşlarından sonra Selanik şehrinin kaybedilmesi ile statü ile ilgili sorunlar yaşamış fakat kısa zamanda duruma adapte olarak Yunan şirketi haline gelmiştir. Bu aşamada şirketin işleyişinde pek bir değişiklik olmamış ve geçmiş yıllarda yönetim kurulu raporlarında Osmanlı lirası olarak yapılan hesaplamalar drahmi şeklinde yapılarak hesaplar tutulmaya başlanmıştır. Şirketin Birinci Dünya Savaşı sırasında azalan ticari trafikten etkilendiği görülse de yine müttefik devletler açısından ana tedarikçi rol üstlenmesi gelirlerinde çok fazla düşüşe yol açmamış ve savaşta dahi kârlı kazançlar elde etmesini sağlamıştır. Fakat şirketin sahipleri bu kârlılığa rağmen eskisi gibi temettü dağıtmamışlar ve farklı alanlarda yatırımlarını geliştirmek için çalışmışlardır. İlerleyen dönemde çıkan savaşlar ve mübadele sürecinde şehir nüfusunun değişime uğraması Yahudi nüfusunun göç etmesine neden olmuş ve şirketin faaliyetleri bu aşamadan bozulmaya başlamıştır. Ayrıca Yunanistan'ın millileştirme politikaları şirketin faaliyetlerini zaman içinde durdurmasına neden olmuştur.

Kaynakça:

Arşiv Kaynakları

- BOA, HH.THR., 222/9.
- BOA., HH.THR.,209/55, lef30, vr.9 (R.26.II.1310/M.8.V.1894.
- BOA., DH.MKT. 1828/45 (4 N 1308-13 Nisan 1891).
- BOA., MV. 57/64 (9 S 1308-24 Eylül 1890).
- BOA., ŞD. 1193/13 (24 Ra 1309-28 Ekim 1891).
- Selanik Vilayeti Salnamesi,1312,1320,1324.

Kitap ve Makaleler

- Akıncı, T. (2017). Osmanlı'da Selanik (1869-1924), İstanbul: Belge Yayınları.
- Anastassiadou, M. (2001). Tanzimat Çağında Bir Osmanlı Şehri Selanik. İstanbul : Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Bayram, S. (2017). Osmanlı Döneminde Selanik Limanı 1869-1912. Ankara : Türk Tarih Kurumu.
- Benveniste, A. (2002). Salonique, ville cosmopolite au tournant du XIXe siècle. Cahiers de l'Urmis, (8).
- E. Naar, D. (2016). Jewish Salonica Between the Ottoman Empire and Modern Greece, California: Stanford University Press.
- Gunaris, B. (1994), "Selanik", Doğu Akdeniz Liman Kentleri 1800-1914, (Çağlar Keyder, Donald Quataert, Eyüp Özveren), İstanbul: TVYY.

- Hekimoglou, E. (2012). “The İmmortal Alatini Ancestors and Relatives of Noemie Alatini-Bloch (1860-1928)”, Jewish Community pf Thessalonıki, Thessalonıki: Compiled by Dr E. Hekimoglou, with the bibliographical support of Dr P. Hagouel and Mr Al. Gregoriou.
- İpek, N. (2011). Selanik ve İstanbul'da Seçkin Yahudi Bankerler (1850-1908) (Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi).
- Karaman, M. A. (2017). XIX. Yüzyılda Selanikte Musevi Bir Aile : Alatiniler. History Studies (13094688), 9(5).
- Mozower, M. (2005). Salonica City of Ghosts Christians, Muslims and Jews, 1430-1950, Alfred A. Knopf, New York.
- Pech, E. (1906), Manuel des sociétés anonymes fonctionnant en Turquie par (Banque impériale ottomane) 3e édition, Paris.
- Pech, E. (1911). Manuel des sociétés anonymes fonctionnant en Turquie par (Banque impériale ottomane) 5e édition, Constantinople : Imprime par Gérard Frères.
- Pélissier, J. (1914). Dix Mois de Guerre dans les Balkans, Paris: Perrin et Cie.
- Polat, E. (2004). Osmanlı'nın İlk Yahudi Sosyalisti, İstanbul : Truva yay.
- Rodrigue, A., & Stein, S. A. (Eds.). (2012). A Jewish Voice from Ottoman Salonica : The Ladino Memoir of Sa'adi Besalel a-Levi. Stanford University Press.
- Trivellato, F. (2009). The familiarity of strangers: the Sephardic diaspora, Livorno, and cross-cultural trade in the early modern period. Yale: Yale University Press.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Tarihi. Cilt, I. Kısım, (4b) Ankara: TTK Yay.
- Yıldız, Ö. (2012) “20. Yüzyılın Başında Selanik Limanında Deniz Ticareti”, Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, XII/24, /Bahar), 27-46.

Gazete ve dergiler

- Le Cote de la Bourse et de la banque, 2 septembre 1919.
- La Guerre Turco-Grecque, Le Figaro, 4 mai 1897.
- Le Capitaliste, 5 avril 1906.
- Le Figaro, 14 février 1903.
- Le Journal des Chemins de fer, 11 mars 1905.
- Le Journal des Débats, 27 février 1905.
- Le Journal des finances, 16 mars 1927.
- Le Journal des finances, 2 septembre 1921.
- Le Temps, 16 août 1898.

Le Temps, 16 mai 1910.

Le Temps, 20 mars 1905.

Le Temps, 4 mars 1913.

Le Temps, 4 septembre 1896.

Le Temps, 5 juillet 1920.

Recueil des assemblées générales, 1913.

Recueil des assemblées générales, 1913.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

İdarenin Sorumluluğunu Doğuran Zarar ve Zararın Nitelikleri

(Sümevra Sena Kurt)

İdarenin Sorumluluğunu Doğuran Zarar ve Zararın Nitelikleri

Sümevra Sena Kurt¹

¹Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi, İdare Hukuku Anabilim Dalı,
sumeyrasenakurt@anadolu.edu.tr

Özet: İdarenin gerçekleştirdiği eylem ve işlemlerden zararlar meydana gelebilmektedir. Bu nedenle özel hukuktaki sorumluluktan farklı olarak idare hukukunun özelliklerine uyacak ayrı bir sorumluluk türü benimsenmiştir. Bu kapsamda idare esasen kusurlu olarak gerçekleştirdiği eylem ve işlemlerinden, istisnaen de kusursuz sorumluluğuna dayalı eylem ve işlemlerinden ortaya çıkan zararları tazmin etmekle yükümlüdür. Uğranılan zararların tazmini için ise bu zararın niteliği önem arz etmektedir. Bu çalışmaya, kişilerin uğramış olduğu zararlardan hangilerinin idarenin sorumluluğu kapsamında tazmin edilebileceği konu edilmiştir. Çünkü idarenin her eylemi veya işlemi zarar doğuracaktır şeklinde bir yaklaşım söz konusu olamamaktadır. Ayrıca idarenin davranışı sonucu bir zarar ortaya çıkmış olsa bile bu zararın kesinlikle tazmin edilmesi gerektiği şeklinde bir ön kabul de mümkün değildir.

İdarenin sorumluluğunu doğuran zararın birtakım özellikleri bulunmaktadır. Başta bunların tespiti gerekir. Buna göre, zarar doğurmaya yol açacak bir davranışın varlığı, zarar doğurucu davranışın idare tarafından gerçekleştirilmiş olması, zarar ile idarenin davranışı arasında bir nedensellik bağının varlığı gerekmektedir. Bu hususlar tespit edildikten sonra zararın niteliklerine bakılması gerekir. İdarenin davranışı nedeniyle ortaya çıkan bir zarar, gerçek ve özel bir zarar olmalıdır. Bunun yanında zarar, maddi veya manevi de olabilir. Maddi zararlar malvarlığında uğranılan bir zarar türü iken manevi zararlar kişinin ruhsal bütünlüğünü etkileyen zararlardır. Sonuç olarak, kişinin idare tarafından uğratıldığı bir zararın hangi şartlar altında ve hangi nitelikteki zararların varlığı halinde tazmin edilebileceği açıklığa kavuşturulması gereken bir meseledir.

Anahtar Kelimeler: İdarenin Sorumluluğu, Nedensellik Bağı, Maddi Zarar, Manevi Zarar.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Kentte Yaşamını Sürdüren Çocuklar İle Kırsal Alanda Yaşayan
Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi (İbrahim Söngü,
Şeyma Sivri)

Kentte Yaşamını Sürdüren Çocuklar İle Kırsal Alanda Yaşayan Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi

İbrahim Süngü¹, Şeyma Sivri²

¹*İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi, ibrahim.sungu@std.medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6056-2481*

²*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, symsvri53@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1853-9891*

Özet

Bu çalışmanın amacı; kentte yaşayan çocuklar ile kırsal alanda yaşayan çocukların oyun oynama eğilimlerini incelemektir. Bu gayeye ulusal olarak rastgele şekilde çocukların velilerine anket yapılmıştır. Çalışmada kolayda örnekleme metodu uygulanarak 162 çocuğa ulaşılmaya çalışılmış, fakat verilerin tamamen ve noksan olmadığı 150 anket içerisinden analiz yapılmıştır. Ankette değerlendirilen ölçeğin güvenirlik analizi de yapılmış ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Oyun Oynama Eğilimi: Cronbach Alpha=0,910). Gruplar arasındaki farklılığı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve T testinden yararlanılmıştır. Kentte yaşamını sürdüren çocuklarda oyun oynama eğilimi açısından yaş ($F=0,077$ $p>0.005$) faktörüne göre farkın anlamlı bir derecede olmadığı gözlemlenirken cinsiyet ($t=-2,956$ $p<0.005$) faktörüne göre farkın anlamlı derecede olduğu gözlemlenmiştir. Kırsal alanda yaşayan çocuklarda oyun oynama eğilimi açısından yaş ($F=0,342$ $p>0.005$) ve cinsiyet ($t=0,192$ $p>0.005$) faktörleri incelendiğinde farkın anlamlı derecede olmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Oyun, Kırsal, Kent

Investigation of Play Tendencies of Children Living in Urban Areas and Children Living in Rural Areas

Abstract

The aim of this study is; To examine the tendencies of children living in cities and children living in rural areas to play. For this purpose, parents of children were surveyed at random nationally. In the research, 162 children were reached by using the convenience sampling method, but analysis was carried out on 150 questionnaires in which the data were completely and completely. The reliability analysis of the scale evaluated in the questionnaire was also performed and it was found to be highly reliable (Tendency to Play: Cronbach Alpha = 0.910). One-way analysis of variance (ANOVA) and T test were used to check the difference between groups. It was observed that there was no significant difference in terms of the tendency to play in urban children according to age ($F = 0.077$ $p> 0.005$) factor, while gender ($t = -2.956$ $p<0.005$) It was observed that the difference was significant according to the factor. When the age ($F = 0.342$ $p>0.005$) and gender ($t = 0.192$ $p>0.005$) factors were examined in terms of the tendency to play in rural children, it was observed that the difference was not significant.

Keywords: Child, Play, Rural, Urban

GİRİŞ

Oyun, umumi bir tanımla belirli hedefe müteveccih olan ya da olmayan, kaideli ya da kadesiz pratikleştirilen, her vaziyette çocuğun arzulararak ve hazzederek yer aldığı, fiziki, kognitif, lisan, hissi ve içtimai gelişiminin esası olan, reel yaşamın bir bölümü ve çocuğa özgü en faal öğrenme prosesi olarak ortaya çıkmaktadır (Dönmez, 1992). Oyun; sıhhatli, sosyal, fiziki ve psikolojik olarak çocuğun ilerleme kaydetmesi amacıyla başlıca komponent ve çocuğun uygulamalı olarak teorikleştirdiği, sosyal ve fiziki çevreyle konsensüs sağladığı bir muamelattir (Uluğ, 2007). Çocuk, oyunlar oynadıkça hisleri keskinleşir, kabiliyeti serpilir ve becerileri fazlalaşır. Zira oyun, çocuğun en natürel öğrenme alanıdır. İşittiklerini, gördüklerini deneme, öğrendiklerini uyguladığı bir deney salonudur. Çocuğun küçükken oyun oynaması, sosyal olması ve iletişimde pozitif olmaya çalışması ilerideki yaşlarda entelektüel sermayesini, becerilerini, yeteneklerini geliştirip kariyerinde daha yüksek mecralara kolayca ulaşabilmesini de etkilemektedir. (Süngü, İ., Kedikli E. & Mutlu, Z. ,2020).

LİTERATÜR TARAMASI

Oyun oynamak çocukların, kavramsal, sosyal, motor ve fiziksel gelişimleri için en destekleyici ve en iyi eğitim programıdır. Çocuklar oyun sırasında kullanılan malzemeler ile diğer çocuklarla iletişim kurarak rekabet içerisinde olmayı ve eğlence hissini tatmaktadırlar. Oyun oynamak zamanla çocuklara buldukları çevre ve yaşamla ilgili temel bilgileri vermektedir. Bu bilgiler ileriki dönemlerde öğrenecekleri matematik, sosyal bilimler, dil, sanat ve fen ile ilgili tüm bilim dallarının önünü açmaktadır (Korkmaz, 2009). Çocuklar akranlarıyla veya arkadaşlarıyla oyun oynarken yardımlaşma, paylaşma, diğer bireylerin haklarını dikkate alma, sorumluluk bilincini kavrama gibi temel kuralları ve çevre ile ilgili olumlu ilişkiler kurmayı öğrenmektedirler. Çocuğun oyun sırasında yaptığı sıçrama, koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel güç gerektiren oyunlar oynaması, solunum, boşaltım, dolaşım ve sindirim gibi sistemlerin düzenli bir şekilde çalışmasını sağladığı gibi oksijen alımı ve kan dolaşımını da desteklemektedir. Ayrıca çocuklar oyun sırasında, reel hayatta kendisini rahatsız hissettiren durumları ve çevresiyle paylaşmadığı hislerini, sembolik biçimde oyuna yansıtıp ifade edebilmektedirler (Aktaş ve Aslan, 2007).

Oyun oynamak çocukların öğrenimi ve gelişimi için önem arz eden bir faktördür (Riley,2012). Oyun oynamak natürel bir öğrenme sistemi olduğundan çocuğun eğitiminde önemli bir bölüm olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Oyun çocukların sosyal, kavramsal ve fiziki olarak gelişmesini destekleyen en etkili eğitim tarzıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016; Yavuzer, 2000). Oyun yoluyla yetiştirilen çocuk, çevresindekileri idrak etmeyi, rekabeti, iş bölümü ile görevlendirilmeyi ve paylaşmayı ve yardımda bulunmayı eğlenceli bir şekilde tecrübe eder (Korkmaz, 2014). Oyun yardımıyla yeni yetenekler kazanıp, özgüvenlerini yükseltmeyi öğrenirler. Disiplin, takıma uyum ve özveri gibi unsurları geliştirirler. Oyun ile reel hayattaki benliklerini ve uygun olan becerilerini geliştirirler (Mengütay,2005). Oyun çocuğun karakter ve mizacını, kabiliyet ve akıl kapasitesini artırır (Memiş,2006; Uluğ,1999). Oyun çocukların bulunduğu çevreyi yeniden yaratmalarını, temel yeteneklerini desteklemelerini ve düş gücünü kullanmalarını sağlayarak (Ginsburg,2007) müktesebatlarını ilerletmelerini de destekleyici niteliktedir.

Oyun oynamak, çocukların sürekli iletişim içerisinde olmalarını, farklı bölümlerde gelişmelerini ve bilgilenmek adına isteklendirmeyi sağlayan tesirli bir etkidir. Çocuklar, oyun

yolu ile gelecek dönemlerde yardımcı olacak bilimleri algılama ve teamül uygulama olanağı yakalar (Rubin,1982). Çocuklar oyun yolu ile bizatihi özünü yönetme ve daha engin yegâne gözlem zaviyesini kavrayabilme gibi ana cerbezeleri öğrenirler (Ginsburg,2007). Çocukların gelişim sürecinde kalburüstü gereksinimlere yaklaşık ne ihtiyaçları kain ise oyuna da o düzeyde ihtiyaçları bulunmaktadır. (Kök, Tuğluk ve Koçyiğit, 2007).

Bu dönemde vilayet bölgelerde, devamlı seyreden oyun meydanı miktarı, yok olmak üzere olan sokak nosyonu, işle meşgul olan anne istatistiğindeki ivedili yükseliş, komşu bağının azalması ve muhite karşı olan güven problemi, çocukların oyununu yüksek ölçekte kısıtlamıştır (Erşan, 2017). Halbuki çocukların dinç bir şekilde gelişmesi adına oyun mecburidir. Buna istinaden oyuna bulunan vakit himaye edilmelidir (Beauchamp, Newman ve Brody,1996). Hazırlanan incelemelerde görülmektedir ki çocukların yaşayışlarında mühim bir yeri olan oyundan mahrum bırakılırsa zeki kişilerin eğitilmesi olası olmadığı sonucuna varılmıştır (Quisenberry ve Isenberg,2002). Buna istinaden çocukların oyun düsturu kanunlarla himayeye alınmaya gayret gösterilmiştir.

Araştırmalar oyun kelimesini mutluluk verici, serbest, gayesiz, istekli, simgesel, etkin, katılım gerektiren, natürel, kreatif, doğmaca, yaratıcı tecrübelerin temsili, yararlı, hususi, kendiliğinden, güçlü, etkileşimli, doyum verici, bir çocuğun görevi, özümseme ve tecrübi gibi ortak anlatımlarla beyanat vermeye uğraşmışlardır (Terrel-Holman,2016). Her dönem, muhit ve nosyondan çocuklar için oyun hareketleri; dahili güdüleme edinen ve kendini yönetebilen, zaman mihraklı, reel olgudan uzak ve beğenili, keşifçi ve etkin kurallı yönetim spesiyalitesi ile oyun harici hareketlerden kopmaktadır (Gary,2009; Quisenberg ve Isenberg,2002).

Oyunun özellikleri şöyle sıralanabilir:

- ❖ Özgürlük üzerine kuruludur. Oyunu oynayan kişiler herhangi zaman diliminde oyunu sürdürmeye veya oyuna giriş yapmaya zorunlu hale getirilemezler (Tamer, 1990).
- ❖ Kişiye göre değişen yani öznellik esas olarak alınır (Gökşen, 2014).
- ❖ Zorunlu ve oynamaya yükümlülük keyifli olmaktan çıkar (Milli Eğitim Bakanlığı,2016).
- ❖ Kendi isteğiyle oyun oynayan çocuk kendini daha serbest hisseder (Huizinga,2006).
- ❖ Çocuğa ait olan oyun yine onun tarafından düzenlenmektedir (Hurwitz,2003).
- ❖ Dahili motive etmeyi benimser (Gray,2009).
- ❖ Oyunu faaliyet zamanında diri tutan ve tatmin hissinden temellenen öz beklenti ile yüksek motivasyonla sürdürürler (Tüfekçioğlu, 2013).
- ❖ Bu kavram kendiliğinden meydana gelir, haz ve dinginlik vermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Eğer çocuk muayyen bir sansasyon veya iktifa hissini derleyemiyorsa, çocuk boylamından bu aktivasyonlar oyun olarak değerlendirilemez (Tüfekçioğlu, 2013).
- ❖ Limiti mutlak olan bir aktivasyondur (Huizinga,2006).
- ❖ Belirli alan ve anlar dahilinde oynanmaktadır (Tamer, 1990).
- ❖ Bu unsurun maksadı ve görevlerine göre belirli kaideleri bulunmaktadır. Bu kaideler oyunun nizamını ve ilerlemesini sağlarlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016; Huizinga,2006). Ancak kaideler de oyunun ilerleyişine göre farklılıklar yapılabilir (Tamer, 1990). Bu kaideler oyunlar montajlanırken belirlenebilir ve tekrardan oyun içerisinde son verilebilir. Kolay ya da eziyetli olma durumları bulunurken, eskiden kazandığı deneyimler modern kaidelerin doğmasına sebep olabilirler (Hurwitz,2003).

- ❖ Yine bu olgu düşsel bir kaliteye haizdir (Gray,2009). Hasılı oyun, çocuklar adına hakiki yaşayıştan ayrı bir platformdur (Tamer, 1990). Hakiki yaşayıştaki kaidelerin, oyun içerisinde herhangi bir gerçekliği bulunmamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Etkinliklerde kullanılan eşyalar reel yaşamdaki gayelerinden farklı kullanılabilir (Tüfekçioğlu, 2013). Oyunlar yinelenebilme özelliğine sahiptir (Özhan, 1997). Yine oyun içerisinde önsel deneyimler yenilenebilir, harici etkenler format izlenebilir ve güncel tecrübeler öğrenilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).
- ❖ Oyun dahilinde bulundurduğu müphemiyet ve talih sebebiyle gerginlik spesiyalitesiyle gösterebilir (Huizinga,1995).
- ❖ Bu nosyon hareketli bir prosestir (Tüfekçioğlu, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016) ve netice prosese değin mühim olmadığı bilinmektedir (Hurwitz,2003). Yine bu nosyonun ne şekilde ilerleyeceği ve hangi şekilde neticeleneceği evvelden de mutlak olmadığı bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).
- ❖ Bu unsurun bitiminde herhangi bir maddesel bir avantaj söz konusu değildir (Akandere, 2003; Tamer, 1992).
- ❖ Çocuğun belleği oyun esnasında keşfetme, öğrenme ve sorgulama ile meşguldür (Hurwitz,2003).

Oyunun Çocuk Gelişimine Etkileri

Oyun oynamak, çocukların ana ihtiyaçlarındandır. Şayet çocukların bu ihtiyacı sınırlanır ya da yok edilirse sağlıklı bir şekilde gelişmeleri olası değildir (Tamer, 1992; Küçükali, 2015). Çocuk yaşta oynanan oyunlar, fiziki, psikolojik, toplumsal ve tarihsel yönden sıhhatli bireylerin gelişmesinde ve buna bağlı olarak sıhhatli bir topluluğun oluşmasında en önemli etkenlerden biridir. Araştırmalar, oyunun bebeklik döneminden ergenlik dönemine kadar en iyi şekilde gelişmesinde, bellemesinde be büyümesinde önemli bir rol oynadığını ortaya çıkıştır (Güçhan ve Özgül, 2017; Mermer, 2017; Kidd, Stagnitti ve Reynolds, E. 2011; Quisenberry ve Isenberg, 2002; Hazar, 2006; Tamer, 1990). İlerideki bilgilerin tabanını da oyun kavramı oluşturmaktadır ve terbiyenin genellikle basit ortaya çıktığı bilinen bir unsurdur (Yawkey, Johnson 1987; Wardle, Christie 1987; Gökşen, 2014; Ramazan, 2015) Zira oyun, çocukları kognitif büyüme, toplumsal ilerleme, psikolojik gelişim ve dil ilerlemesi açısından destekleyici bir fiildir (Bergen,2006; Akil, Egemen ve Yılmaz, 2004; Linder,2008). Oyun çocukların fiziki, kognitif ve toplumsal öğelerde ortaya çıkan maharetlerini kullanmalarına fırsat veren en önemli algılama sürecidir (Brody ve Newman ,1996).

MATERYAL & METOT

Araştırmanın Amacı

Çocukların gelişiminde önemli bir faktör olan oyun oynama eğiliminin kırsal alandaki çocuklarla kentlerde yaşayan çocuklar arasında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Ulusal bazda bakıldığında kırsal bölgede bulunan çocuklar ile kentte yaşamını sürdüren çocuklar arasındaki herhangi bir farklılığı incelemek için yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu da çalışmanın önemini çokça artırmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Saha araştırması olarak tasarlanan çalışmada, örneklem klasmanından veri elde etmede basitlik sağlaması ve elde edilen data üzerinde tahlil edilen istatistiksel çözümlemenin yapılmasına imkân vermesi sebebiyle anket yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılan ankette demografik bilgiler, oyun oynama eğilimi olmak üzere iki bölüme yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü olan oyun oynama eğilimi ölçeğinde tüm sorularda 5'li Likert biçiminde ölçek kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan oyun oynama eğilimi ölçeği 23 sorudan oluşmaktadır. Ölçek; Sadiye Keleş ve Özlem Yurt (2016) tarafından geliştirilmiştir. Verilerdeki analiz durumunda kullanılan metotların belirlenmesi hedefiyle başlangıçta veri setinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, akademik araştırmaların tasarımında fazlaca tercih edilen ve başlıca araştırmaya yardımcı olmayı kabul eden tüm kişilerin havuz içerisine alınmasını içermektedir. Basit şekilde bulunan iştirakçinin ideal olduğu faraziye edilir. Bu kapsamda kırsal alanda yaşayan ve kentte yaşamını sürdüren çocukların ailelerine ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırma evreninin tam olarak sayısının belirlenemediği durumlarda örneklemin çapının belirlenmesi en büyük problemlerden birisidir. Araştırmada sorunsuz devam edilebilmesi için tahmini bir sayının belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayı da evrenin çapına, araştırmanın temasına, araştırmacının çevresine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneklem sayısının ölçümlemesindeki ana nokta ise temsil becerisini aksatmayacak şekilde asgari niceliğin alınmasıdır (Ural ve Kılıç, 2013: 44; Aziz, 2011: 56). Bu malumat doğrultusunda 162 kişiye ulaşılmıştır fakat eksiksiz cevap veren 150 kişi belirlenmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

H1: Kentte yaşayan çocuklar arasında oyun oynama eğilimi açısından *yaşa* göre anlamlı bir farklılık vardır

H2: Kentte yaşayan çocuklar arasında oyun oynama eğilimi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır.

H3: Kırsal alanda yaşayan çocuklar arasında oyun oynama eğilimi açısından *yaşa* göre anlamlı bir farklılık vardır.

H4: Kırsal alanda yaşayan çocuklar arasında oyun oynama eğilimi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır.

BULGULAR

Araştırmanın öznesine ait sorulara, iştirakçilerin ölçeğe verdikleri yanıtların güvenilirlik çözümlemesi uygulanmıştır. Cronbach's Alpha sayısına tâbi olarak ölçekteki güvenilirlik durumunda ise aşağıdaki şekilde değerlendirilmektedir (Kılıç, 2016:48):

- ❖ $0 \leq \alpha \leq 0,40 \Rightarrow$ güvenilirliği yoktur.
- ❖ $0,41 \leq \alpha \leq 0,60 \Rightarrow$ güvenilirliği alt seviyededir.
- ❖ $0,61 \leq \alpha \leq 0,80 \Rightarrow$ güvenilirliği yeterli seviyededir

❖ $0,81 \leq \alpha \leq 1 \Rightarrow$ güvenilirliği çok yüksek seviyededir.

Ölçeklerin Güvenirlik Analizi; (Cronbach's Alpha)

Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği = ,910

Yukarıda belirtildiği üzere “Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği” yüksek seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Kentte Yaşayan Çocuklar ile Kırsal Alanda Bulunan Çocuklar Arasında Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Demografik Özellikler	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Yaş	0-2 arası	32	21,4
	2-4 arası	53	35,3
	4-6 arası	65	43,3
	Toplam	150	100,0
Cinsiyet	Kız	78	52,0
	Erkek	72	48,0
	Toplam	150	100,0
Konum	Kent	77	51,3
	Kırsal	73	48,7
	Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan katılımcıların 72 (%48,0)'si erkek, 78 (%52,0)'i ise kadındır. Katılımcıların 32 (%21,4)'si 0-2, 53 (%35,3)'ü 2-4, 65 (%43,3)'i 4-6 yaş aralığındadır. Yaşama yeri bakımından katılımcıların 77 (%51,3)'si kentte, 73 (%48,7)'si kırsal alanda bulunmaktadır.

Tablo 2. Kentte Yaşayan Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerinin Cinsiyete ve Yaşa göre Farklılığını İnceleyen T Testi ve ANOVA F Testi

Yaş	n	Oyun Oynama Eğilimi $\bar{X} \pm Sd$	İstatistik ANOVA	Post Hoc*
0-2 arası	32	0,10±0,26	F=0,077	0,926
2-4 arası	53	0,60±0,26		
4-6 arası	65	0,40±0,22		
Cinsiyet	n	Oyun Oynama Eğilimi $\bar{X} \pm Sd$	t	p
Kız	78	1,74±0,91	-2,956	0,004
Erkek	72	2,23±1,11		

- ❖ Tablo 2 incelendiğinde kentte yaşayan çocukların oyun oynama eğiliminin yaşa göre değişmediği sonucuna varılmıştır ($F=0,077$ $p>0.005$). Bu kapsamda H1 hipotezi reddedilmiştir.
- ❖ Tablo 2 incelendiğinde kentte yaşayan çocukların oyun oynama eğiliminin cinsiyete göre değiştiği sonucuna varılmıştır ($t=-2,956$ $p<0.005$). Bu kapsamda H2 hipotezi kabul edilmiştir.
- ❖

Tablo 3. Kırsal Alanda Yaşayan Çocukların Oyun Oynama Eğilimlerinin Cinsiyete ve Yaşa göre Farklılığını İnceleyen T Testi ve ANOVA F Testi

Yaş	n	Oyun Oynama Eğilimi $\bar{X}\pm Sd$	İstatistik ANOVA	Post Hoc*
0-2 arası	32	0,20±0,26	F=0,342	0,711
2-4 arası	53	0,18±0,26		
4-6 arası	65	0,01±0,21		
Cinsiyet	n	Oyun Oynama Eğilimi $\bar{X}\pm Sd$	t	p
Kız	78	2,05±1,28	0,192	0,847
Erkek	72	2,01±1,08		

- ❖ Tablo 3 incelendiğinde kırsal alanda yaşayan çocukların oyun oynama eğiliminin yaşa göre değişmediği sonucuna varılmıştır ($F=0,342$ $p>0.005$). Bu kapsamda H3 hipotezi reddedilmiştir.
- ❖ Tablo 3 incelendiğinde kırsal alanda yaşayan çocukların oyun oynama eğiliminin cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır ($t=0,192$ $p>0.005$). Bu kapsamda H4 hipotezi reddedilmiştir.

SONUÇ

Çocuğun kendisini ve bulunduğu toplumsal çevrenin çocuğu yönetmesinde en önemli görevi kıymetler eğitimi üstlenmektedir. Çocuğun ehil olduğu kıymetler, çocuğun çevresi içerisindeki durumunu ve statüsünü ufki ve amudi olarak belirlemektedir. Bu kıymetler yardımıyla çocuk, diğer hem türleri hem de diğer bireyler ile tesirli içtimai ilişkiler içerisinde bulunabilmektedir. Ev içerisinde başlayan kıymetler eğitimi, eğitim kurumlarında formel bir yapı içerisinde ana kıymetlerin öğrencilere değişik eğitim vesaitleri ile bildirilmesi ve pekiştiriciler ile öğretilmesi ile devam etmektedir. Bu çalışmamızın sonucunda kentte yaşamını sürdüren çocuklarla kırsal alanda yaşamını sürdüren çocuklar arasındaki oyun oynama eğilimlerinde sosyodemografik spesyalitelere göre farklılıklar incelenmiştir. 150 örneklemlerle uygulanan anket sonucunda değerlendirilen bu çalışma okurlara ışık tutacaktır. Kentte yaşamını sürdüren çocuklarda oyun oynama eğilimi açısından yaş ($F=0,077$ $p>0.005$) faktörüne göre farkın anlamlı bir derecede olmadığı gözlemlenirken cinsiyet ($t=-2,956$ $p<0.005$) faktörüne göre farkın anlamlı derecede olduğu gözlemlenmiştir. Kırsal alanda yaşayan çocuklarda oyun oynama eğilimi açısından yaş ($F=0,342$ $p>0.005$) ve cinsiyet ($t=0,192$ $p>0.005$) faktörleri incelendiğinde farkın anlamlı derecede olmadığı gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akil, İ., Egemen, A. ve Yılmaz Ö., (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. Adu Tıp Fakültesi Dergisi, 5(2), 39-42.
- Aktaş Arnas, Y. ve Aslan, D. (2007). Three- to Six-year-old Children's Recognition of Geometric Shapes. International Journal of Early Years Education. Vol. 15 (1): 83-105
- Beauchamp, H., Newman, J. ve Brody, P, & (1996). Teachers' attitudes and policies regarding play in elementary schools. Psychology in the Schools, 33(1), 61-69.
- Bergen, D. (2006). Reconciling play and assessment standards. D.P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.). Play from Birth to twelve and beyond: contexts, perspectives, and meanings (2nd ed.). (pp. 233-240). New York: Routledge
- Dönmez, N. B. (1992). Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı, İzmir: Bayrak Matbaası.
- Erşan, Ş. (2017). Arranging Play And Learning Environments in Early Years Classroom. Educational Research And Practice, 54.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1), 182-
- Gökşen, C.(2014) Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve gaziantep çocuk oyunları. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (52), 229-259.
- Güçhan Özgül, S. (2017). Sorgulama temelli oyunların çocukların dünya'nın şekli ve geç-gündüz kavramlarını algılamalarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Günay M., Tamer K., & Cicioğlu İ. (2006). Spor Fizyolojisi ve Performans Ölçümü (s. 163). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hazar, M. (2006). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim,(5. Baskı). Ankara: Tutibay Ltd. Şti
- Huizinga, J. (2006). Homo ludens: oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme, Çev: Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2.
- Hurwitz S. C. (2003). To Be Successful-Let Them Play!, Childhood Education, 79(2): 101-102.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenlik Katsayısı, Journal of Mood Disorders 6 (1).
- Kidd, E., Stagnitti, K. & Reynolds, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom school in low socioeconomic areas. Australasian Journal of Early Childhood, 36(4).

- Korkmaz, E. (2009). Oyunu çocuk gelişimine etkisi ve çocuk oyun alanları tasarım kriterleri <http://www.planlama.org/new/makaleler/oyunun-cocuk-gelisimine-etkisive-cocuk-oyun-alanlari-tasarim-kriterleri.html> 18.02.2009'da alındı.
- Korkmaz, E. (2014). "Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve çocuk oyun alanları tasarım kriterleri", http://www.planlama.org/index.php/arasmalar/makaleler/60_oyunun-cocuk-gelisimine-etkisi-ve-cocuk-oyun-alanlar-tasarim-kriterleri (Erişim Tarihi: 15.08.2019)
- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Koçyiğit, S.(2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 324-342.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(1), 1-14.)
- Linder, T.W. (2008). Transdisciplinary play-based assessment 2. Baltimore, MD: Brookes.
- Memiş, D.A. (2006). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi, ulusal sınıf öğretmenliği kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Ankara, Kök Yayıncılık II, 442-448.
- Mengütay, S. (2005). Çocuklarda Hareket Gelişimi ve Spor. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mermer, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede sorunlarımızı çözebiliriz oyununun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Çocuk gelişimi ve eğitimi, oyun ve hareket etkinlikleri, Ankara.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1999). Niçin oyun, Göçebe Yay. İstanbul.
- Özhan, M. (1997), Türkiye'de çocuk oyunları kültürü, Feryal Matbaası, Ankara.
- Ramazan, O. (2015). Oyun etkinlikleri II. Çocuk ve oyun. R. Zembat (Ed.), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Riley, S. (2012). The evolution of play in public school kindergarten classrooms(Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3518015)
- Rubin, K. H. (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The play of children: Current theory and research (Vol. 6, pp. 4-14). New York: Karger.
- Süngü, İ., Kedikli E. ve Mutlu, Z. (2020). An Investigation of University Students in terms of Entrepreneurial Personality and Career Planning, International Scientific Researches Congress, 03-05 December, Gümüşhane University, Gümüşhane, Gümüşhane Üniversitesi Yayıncılık, 370.

- Tamer, K. (1990). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 200).
- Terrel-Holman, R. (2016). *The lived play experiences of kindergarten teachers: an interpretative phenomenological analysis*. (Walden Dissertations and Doctoral Studies). Retrieved from
- Tüfekçioğlu, U. (Editör). (2013). *Çocukta oyun gelişimi*. (2. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2279.
- Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi*. <http://library.cu.edu.tr/tezler/6587.pdf> 20.06.2008'de alındı.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yawkey, T. D., Johnson, J. E. ve Christie, J. F., (1987). *Play and early child development*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Company
- Quisenberry, N. ve Isenberg, J. P. (2002). *Play: Essential for all children*. A position paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Wardle, F. (1987). *Getting back to the basics of children's play*. *Child Care Information Exchange*.57: 27-30.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Eğitimde Simulasyon Tekniği Kullanımı Üzerine Yapılan
Çalışmaların Değerlendirilmesi (Tarık Talan)

Eğitimde Simülasyon Tekniği Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Tarık Talan¹

¹Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, E-mail:ttalan46@hotmail.com

Özet: Bu araştırmanın temel amacı, eğitimde simülasyon tekniğinin kullanımına yönelik yapılan bilimsel çalışmaların genel özelliklerini, yöntemsel eğilimlerini ve çıktılarını incelemektir. Araştırma bağlamında 2010-2020 yılları arasında, ulusal ve uluslararası alanda yapılmış toplam 116 farklı çalışma seçilerek analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. İncelemelerde araştırmacı tarafından hazırlanan “akademik yayın sınıflama formu” ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Bu formda çalışmaların yayın türü ve yılı, genel amacı, örneklem seçim yöntemi, araştırma yöntemi ve modeli, anahtar kelimeleri, veri toplama araçları, çalışmalarda incelenen değişkenler, deneysel çalışmaların uygulama süreleri, örneklem büyüklüğü, hedef kitlesi, konu alanları, tartışma ve öneriler boyutu ayrıntılı olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak derinlemesine analiz edilmiştir. Toplanan verilerin frekans ve yüzde durumları çıkarılarak bulgular tablo ve grafikler ile ortaya konmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; ilgili çalışmaların genellikle makale yayın türünde yayınlandığı ve en çok 2019 yılında yapıldığı gözlemlenmiştir. Deneysel çalışmaların genellikle ortaokul ve üniversite kademelerinde ve orta örneklem ($51 \leq n \leq 100$) üzerinden gerçekleştirildiği saptanmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubu olarak daha çok öğrencilerle çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Disiplin (konu) bazlı değerlendirildiğinde ise Fen Bilimleri alanında diğer alanlara oranla daha fazla çalışma üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra konuyla ilgili yapılan çalışmaların deneysel uygulama süreleri açısından 1-4 hafta sürecinde yoğunlaştığı, ardından 5-8 haftada gerçekleşen çalışmaların takip ettiği görülmüştür. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin daha çok benimsendiği, ardından sırasıyla karma yöntem, alanyazın derleme ve nitel yöntemlere başvurulduğu belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrenme düzeyi/başarı testleri, görüşme, anket, gözlem ve tutum testlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra betimsel analizler, t-testi, ANOVA, ANCOVA, içerik analizi ve Mann Whitney U gibi istatistik tekniklerinin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. En sık kullanılan örneklem seçim yönteminin ise amaçlı ve seçkisiz örnekleme olduğu belirlenmiştir. Ancak bazı çalışmalarda örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Araştırma kapsamında ayrıca çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler de incelenmiş ve simülasyon, öğrenme düzeyi/başarı, fen bilgisi eğitimi, bilgisayar destekli eğitim, tutum, sanal gerçeklik ve animasyon gibi kelimelerin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. 11 çalışmada ise hiçbir anahtar kelime kullanılmamıştır. Diğer yandan incelenen çalışmaların çıktılarını bakıldığında eğitimde simülasyon tekniği kullanımının öğrenenlerin öğrenme düzeyi/başarı, kalıcılık, bilimsel süreç becerileri, motivasyon ve güven/özgüven gibi çeşitli değişkenler üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak tutum değişkeni üzerinde fazla bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde simülasyon tekniğinin çeşitli değişkenler üzerinde önemli oranda olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçların, gelecek çalışmalara ışık tutacağı ve bu alandaki araştırmacılara faydalı bir kaynak olabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Simülasyon, içerik analizi, doküman incelemesi.



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Borçlunun Konkordato Komiserinin Talimatlarına Uymamasında
Haklı Bir Neden Bulunması (Tunahan Çetinel)

Borçlunun Konkordato Komiserinin Talimatlarına Uymamasında Haklı Bir Neden Bulunması

Tunahan Çetinel¹

¹KTO Karatay Üniversitesi Hukuk Fakültesi Medenî Usûl ve İcra- İflâs Hukuku Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi, tunahan.cetinel@karatay.edu.tr

Özet: Dürüst olan borçlunun, ekonomik olarak zor durumda kaldığı durumda işlerlik kazanan bir prosedür konumunda olan konkordato, bir taraftan alacaklıların menfaatlerini korurken, diğer taraftan borçlunun menfaatlerini zarara uğratmamak üzere hukuk düzenlerinde kabul edilmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, taraflara nazaran üçüncü kişi konumunda olan konkordato komiserinin atanması öngörülmüştür. Komiser, borçluya talimatlar verebilmekte ve onun işlemlerini denetleyebilmektedir. Hayatın olağan akışında, konkordato komiserinin, borçluya ticarî hayatın gereklerine aykırı talimatlar verebilmesi mümkündür. Bu durumda, borçlunun sahip olduğu imkanların neler olduğu belirlenmelidir. Bu bildiriye, öncelikle, konkordato komiserinin atanması işleminin hukukî niteliği, komiserin hukukî niteliği, görevleri, hak ve yükümlülükleri ve denetimi ile sorumlulukları açıklanmaktadır. Ardından, borçlunun, komiserin talimatlarına aykırı davranışında haklı bir nedeni olduğu durumda başvurabileceği hukukî yolların neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Son olarak, borçlunun bu talimatlara uymaması sonucunda mahkemece verilen tasarruf yetkisinin ya da mühletin kaldırılması kararının, borçluya verdiği zarardan kimin sorumlu olacağı üzerinde durulmaktadır. Mevcut düzenlemelerde, borçlunun haklı bir nedene dayanarak konkordato komiserinin talimatlarına aykırı hareket etmesinin sonuçları hakkında açık bir hüküm öngörülmemiştir. Bu durum karşısında borçlunun, İİK.m.297/III uyarınca yapılacak olan duruşmada, hak ve menfaatlerinin korunması amacıyla daha etkin bir biçimde bulunması gerekmektedir. Bundan başka, borçlunun icra ve iflâs hukukundaki şikâyet kurumuna da işlerlik kazandırmak suretiyle, hak ve menfaatlerini, konkordato komiserinin ticarî hayatın gereklerine veya hukuka aykırı olan talimatlarından koruyabilmektedir. Borçlunun bu tür talimatlardan zarar görmesi durumunda, bu zararın kim tarafından karşılanacağı, kanunda öngörülmemiştir. Bu durumda daha kabul edilebilir bir görüşe göre, sadece hâkimin hukukî sorumluluğuna başvurulması gerekir. Ancak, borçlu, talimatlara uymaması nedeniyle bir zarara uğradıysa, bu durumda sadece konkordato komiserinin şahsen sorumluluğu gündeme gelmelidir. Bu sorumluluğun da öğretide haklı olarak ileri sürüldüğü üzere, Anayasa'nın 129'uncu maddesi uyarınca olması gerekir.

Anahtar Kelimeler: konkordato komiseri, talimatlara aykırı hareket etme, borçlu, haklı neden, konkordato



**INSAC International Congress on Scientific
Developments for Social and Education Sciences
(ICSDSE 2021)**

Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye’de
bu İki Kavramın Gelişimi) (Tuncay Çiçek)

Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye’de bu İki Kavramın Gelişimi)

Tuncay Çiçek

Iğdır Üniversitesi

alpago1976@hotmail.com

ORCID: 0000 0002 6833 6462

Özet: Sanat ve siyaset arasındaki ilişki insanlığın ilk doğusundan beri varlığını sürdürebilmiş bir olgudur. Toplumlardaki sosyo-ekonomik durum- kültürel gelişmişlik, siyasal faktörler bu iki kavram arasındaki ilişkinin değişken olmasında ve nitelenmesinde önemli rol oynayan durumlar olarak karşımıza çıkmıştır. Toplumların özellikle değişim yaşadığı dönemlerde sanat ve sanatçılar bu değişimlerden oldukça fazla etkilenmiş ve bu durumu eserlerine taşımışlardır.

Sanat ve siyaset ilişkisi aslında sanatın etkinliğinin toplumsal imge ve güçlerin kullanılarak sergilendiği bir çerçevedir. Sanat ve sanatçının siyasetten etkilendiği ve dönüşüm yaşamasının yanı sıra, sanat da özellikle hareketli dönemlerde siyasetin önemli aktörlerinden biri haline gelmiş ve toplumu şekillendiren unsurlardan biri olmuştur. Günümüze gelen sanat eserlerini incelediğimizde, yazıldığı dönemin politik özelliklerini taşıdığını görmek mümkündür.

Modernizm öncesi sanat, topluma sağladığı fayda kadar var olabilir anlayışıyla yapılmaktaydı. Modernizmle birlikte sanat siyasetten bağımsız bir süreliğine de olsa koparıp özerkliğine kavuşmuştur. Modern dönemde sanat ile uğraşan sanatçı artık kendi duygu ve düşüncelerini eserlerinde yansıtmaya başlamıştır. Bu durum ile birlikte sanatçı artık siyasetin aracı olmaktan çıkmış ve etkili bir figür olarak politikada yerini almıştır.

Siyaset ve sanat ilişkisinin araştırma konusu olarak seçildiği çalışmada, iki kavram ilişkisi ve birbirlerine olan etkileri aktarılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Modernizm, Sanat, Siyaset, Siyasal faktör



insackongre@gmail.com

Konular

Açık ve Uzaktan Öğrenme, Arkeoloji Atatürk İlkeleri ve Cumhuriyet Tarihi, Avrupa Birliği, Bankacılık ve Sigortacılık, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat Beşeri ve İktisadi coğrafya Bilgi ve Belge Yönetimi Bölgesel Çalışmalar Çağdaş Dünya Tarihi Çocuk Gelişimi Dilbilimi Ekonometri Erken Hıristiyan ve Bizans Sanatları Eskiçağ Tarihi Felsefe Finans Fiziki Antropoloji ve Paleoantropoloji Fiziki Coğrafya Gazetecilik ve Medya Çalışmaları Gelişim Psikolojisi Genel Türk Tarihi Görsel İletişim Tasarımı Halkla İlişkiler, Hukuk, İnsan Hakları , Anayasa Hukuku, İktisadi Düşünce İktisat Tarihi İletişim Çalışmaları Kamu Yönetimi Makro İktisat Maliye Mikro İktisat Muhasebe Nicel Karar Yöntemleri Organizasyon Ortaçağ Tarihi Osmanlı Kurumları ve Medeniyeti Öğrenme-Bilişsel-Biyo-Deneysel Psikoloji Pazarlama Reklamcılık Sanat Tarihi Sinema Siyasal Düşünceler Siyasal Hayat ve Kurumlar Siyaset Bilimi Siyasi Tarih Sosyal Hizmet Sosyal Politika Sosyal Psikoloji Sosyal ve Kültürel Antropoloji Sosyoloji Turizm Türk İslam Sanatı Uluslararası İktisat Uluslararası İlişkiler Uluslararası Ticaret Uygulamalı Psikoloji Üretim ve Operasyon Yönetimi Yakınçağ Tarihi Yeniçağ Tarihi Yerel Yönetimler, Kent ve Çevre Politikaları Yönetim Bilişim Sistemleri Yönetim ve Strateji Yükseköğretim Çalışmaları Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Eğitim Bilimleri Güzel Sanatlar Eğitimi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Sosyal Bilimler Eğitimi Temel Eğitim Türkçe Eğitimi Yabancı Dil Eğitimi Endüstri Ürünleri Tasarımı İç Mimarlık Mimarlık Peyzaj Mimarlığı Şehir ve Bölge Planlama, Geleneksel Türk Sanatları Müzik Plastik Sanatlar Sahne Sanatları Sinema Tasarım Taşınabilir Kültür Varlıkları / Sanat Eserleri Restorasyonu ve Konservasyonu

Topics

Open and Distance Learning Archaeology Atatürk's Principles and History of the Republic European Union Banking and Insurance Western Art and Contemporary Art Human and Economic Geography Information and document management Regional Studies Contemporary World History Child Development Linguistics Econometrics Early Christian and Byzantine Arts Ancient History Philosophy Finance Physical Anthropology and Paleoanthropology Physical Geography Journalism and Media Studies Developmental Psychology General Turkish History Visual Communication Design Public Relations, Law, Human Rights, Constitutional Law, Economic Thought History of Economics Communication Studies Public Administration Macro Economics Finance Microeconomics Accounting Quantitative Decision Methods Organization Medieval History Ottoman Institutions and Civilization Learning-Cognitive-Bio-Experimental Psychology Marketing Advertising History of Art Cinema Political Thoughts Political Life and Institutions Political Science Political history Social service Social Policy Social Psychology Social and Cultural Anthropology Sociology Tourism Turkish Islamic Art International Economics International Relations international Trade Applied Psychology Production and Operations Management Modern History Modern History Local Governments, Urban and Environmental Policies Management Information Systems Management and Strategy Higher Education Studies Computer Education and Instructional Technology Religious Culture and Moral Education educational Sciences Fine Arts Education Mathematics and Science Education Special Education Guidance and Psychological Counseling Social Sciences Education Basic Education Turkish Education Foreign language Education Industrial Products Design Interior Architecture Architecture Landscape Architecture City and Region Planning, Traditional Turkish Arts Music Plastic arts Performing Arts Cinema Design Portable Cultural Property / Restoration of Artworks and Conservation