

INSAC World

Social and Education Sciences

insac



gece
kitaplığı

Editör

Doç. Dr. Veysel Temel

Yazarlar

- Chapter 1: Begüm Kurt,
- Chapter 2: Ezgi Pelin Yıldız,
- Chapter 3: Fazilet Taşdemir,
- Chapter 4: Semra Kulaksız, Gülçin Bilgin Turna,
- Chapter 5: Hasan Nasırcı, Fatma Sadık,
- Chapter 6: Hasan Nasırcı, Defne Deniz Sarıköse,
- Chapter 7: Gökhan Dökmen, İlayda Aydın,
- Chapter 8: Mehmet Can Şahin,
- Chapter 9: Şahnur Serap Aytuğ, Nursel Gamsız Bilgin,
- Chapter 10: Özge Kılıç, Ayşenur Ak,
- Chapter 11: Seçkin Gönen, Özben Yurtlu,
- Chapter 12: Ayla Avcı,
- Chapter 13: Eda Eriş Kızgın,
- Chapter 14: Nazlı Kazanoğlu,
- Chapter 15: Seçkin Gönen, Emin Yürekli,
- Chapter 16: İsmail Kılıç,
- Chapter 17: Şevket Cihat Özer, Hayri Demir.



ISBN: 978-625-430-154-4

gece
kitaplığı

INSAC World
Social and Education
Sciences

Editör

Doç. Dr. Veysel Temel



ISBN: 978-625-430-154-4



İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı

Birinci Basım / First Edition • © HAZİRAN 2022

Yayıncı Sertifika No: 15476

ISBN • 978-625-430-154-4

© Copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiç bir yolla çoğaltılamaz.

The rights to publish this book belong to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing
Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1 Sokak
Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR
Telefon / Phone: +90 312 384 80 40
web: www.gecekitapligi.com
e-mail: geceakademi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume
Sertifika / Certificate No: 47083

INSAC World

Social and Education Sciences

Editör

Doç. Dr. Veysel Temel

Yazarlar

- Chapter 1: Begüm Kurt,
- Chapter 2: Ezgi Pelin Yıldız,
- Chapter 3: Fazilet Taşdemir,
- Chapter 4: Semra Kulaksız, Gülçin Bilgin Turna,
- Chapter 5: Hasan Nasırcı, Fatma Sadık,
- Chapter 6: Hasan Nasırcı, Defne Deniz Sarıköse,
- Chapter 7: Gökhan Dökmen, İlayda Aydın,
- Chapter 8: Mehmet Can Şahin,
- Chapter 9: Şahnur Serap Aytuğ, Nursel Gamsız Bilgin,
- Chapter 10: Özge Kılıç, Ayşenur Ak,
- Chapter 11: Seçkin Gönen, Özben Yurtlu,
- Chapter 12: Ayla Avcı,
- Chapter 13: Eda Eriş Kızılgın,
- Chapter 14: Nazlı Kazanoğlu,
- Chapter 15: Seçkin Gönen, Emin Yürekli,
- Chapter 16: İsmail Kılıç,
- Chapter 17: Şevket Cihat Özer, Hayri Demir.



www.insackongre.com
insackongre@gmail.com

Editörün Notu

Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Contents

Yazarlar	5
Editörün Notu	6
Contents	7
Chapter 1.....	17
Doğa Ve Evrenle İlgili Kadim Bilgi Ve Uygulamalar: Malatya Yöresi Halk Veteriner Hekimliği	17
(Begüm Kurt)	17
1. Giriş	19
1.1. Folklorik Veterinerlik	20
2. Malatya Yöresi Halk Veteriner Hekimliği ve Geleneksel Sağaltım Yöntemleri.....	22
2.1. İnanç Kaynaklı Hastalıklar	24
2.2. Deri Hastalıkları.....	27
2.3. İç ve Dış Paraziter Hastalıklar.....	29
2.4. Göz Hastalıkları	31
2.5. Kas İskelet Sistemi Hastalıkları.....	32
2.6. Ağız ve Çene Bölgesi Hastalıkları.....	33
2.7. Sindirim Sistemi Hastalıkları	34
2.8. Solunum Sistemi Hastalıkları	36
2.9. Hayvan Isırık ve Sokmalarının Sebep Olduğu Hastalıklar ve Zehirlenmeler (Yılan ve Akrep Sokmaları)	37
2.10. Salgın Hastalıklar.....	38
3. Referanslar	42
Chapter 2.....	45
The Importance of Active Learning in Learning and Teaching Processes	45
(Ezgi Pelin Yıldız).....	45

Abstract	47
1. Introduction.....	47
1.1. Differences Between Traditional Learning Method and Active Learning Method:	49
2. Current Research on Active Learning:	51
3. The Implementation of Active Learning in the Classroom Environment:	52
3.1. Exams in active learning:.....	54
4. Barriers to Active Learning:.....	55
5. Conclusion	56
6. References.....	57
Chapter 3.....	59
Features of Rubrics Used in Scoring Open-Ended Questions.....	59
(Fazilet Taşdemir).....	59
1. Literature overview	61
1.1. Holistic Rubric	64
1.2. Analytical Rubric	67
1.3. Validity and Reliability in Rubrics	69
2. Conclusions.....	71
3. Reference	71
Chapter 4.....	79
Türk Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet ve Etnosentrizm Düzeyleri	79
(Semra Kulaksız, Gülçin Bilgin Turna).....	79
1. Giriş	81
2. Türk Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet ve Etnosentrizm Düzeyleri	85
3. Sonuç	96
4. Kaynaklar.....	98
Chapter 5.....	117

Examining the Opinions of the Teachers in Charge of Textbook Writing on Curriculum Literacy	117
(Hasan Nasırcı, Fatma Sadık)	117
1. Introduction.....	119
2. Method.....	121
2.1. Model of the Research.....	121
2.2. Study Group	122
2.3. Data Collection and Analysis	123
3. Findings.....	123
3.1. Opinions of Teachers on the Concept of Curriculum Literacy	123
3.2. Teachers' Opinions on Themselves in Terms of Curriculum Literacy	124
3.3. Opinions of Teachers on the Contribution of Curriculum Literacy to Teaching Profession and Textbook Writing	126
3.4. Teachers' Suggestions for Improving Curriculum Literacy.....	128
4. Conclusion	129
5. References.....	130
Chapter 6.....	137
Examination of Special Education Teachers' Practices and Opinions on Assessment and Evaluation	137
(Hasan Nasırcı, Defne Deniz Sarıköse).....	137
1. Introduction.....	139
2. Method.....	142
2.1. Model.....	142
2.2. Study Group	142
2.3. Data Collection and Analysis	143
3. Findings.....	144
3.1. Findings Regarding Teachers' Assessment-Evaluation Practices ..	144
3.2. Findings Related to Teachers' Views on Assessment-Evaluation Practices	146
3.3. Findings Related to Teachers' Self-Perceptions on Assessment and Evaluation	148

4. Conclusion	149
5. References.....	150
Chapter 7.....	153
Türkiye’de Post Keynesyen İstihdam Modelinin Geçerliliği	153
(Gökhan Dökmen, İlayda Aydın)	153
1. Giriş	155
2. İstihdam ve İşsizlik Olguları: Kavramsal Çerçeve	156
3. Post Keynesyen İktisat ve Emek Piyasaları	158
4. Post Keynesyen İktisatta İstihdam Teorisi.....	162
5. Ekonometrik Analiz	163
6. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	163
7. Araştırma Konusu ile İlgili Literatür	164
8. Veri Seti ve Metodoloji.....	167
8.1. Veri Seti	167
8.2. Metodoloji.....	168
9. Ampirik Analiz Sonuçları	168
10. Sonuç	173
11. Kaynakça.....	175
Chapter 8.....	179
Factors Influencing E-Learning Success: An Overview	179
(Mehmet Can Şahin)	179
1. Introduction.....	181
1.1. Infrastructure quality:	182
1.2. The quality of instructional design:	183
1.3. Quality of organizational culture:	184
2. Conclusion	186
3. References.....	187
Chapter 9.....	191

Ülkemizde Maluliyet Olgularının Değerlendirmesi İçin Yeni Bir Model Önerisi: Amerikan Tıp Birliği Kalıcı Engellilik Değerlendirme Kılavuzu.....	191
(Şahnur Serap Aytuğ, Nursel Gamsız Bilgin)	191
1. Giriş	193
1.1. Etiyoloji	194
2. Amerikan Tıp Birliği Kalıcı Engellilik Değerlendirme Kılavuzu.....	195
2.1. Temel Kavramlar ve Kılavuzun Felsefesi	195
2.2. Standardizasyon için Genel Şablon ve Uygulama Kolaylığı.....	197
2.2.1. Şablonun Temel Bileşenleri.....	197
2.2.2. Tanı Temelli Değerlendirme	197
2.2.3. Anahtar olmayan faktörler	197
2.3. Kılavuzun Pratikte Kullanımı	201
2.4. Kılavuzun temel ilkeleri şu şekilde özetlenmiştir:.....	201
2.5. Ekstremitelerin Değerlendirmesi.....	202
2.5.1. Üst Ekstremiteler	202
2.5.1.1. Değerlendirme İlkeleri	203
2.5.2. Alt Ekstremiteler	204
2.5.2.1. Ekstremitelerde Periferik Sinir Hasarı Değerlendirilmesi	204
2.5.2.2. Kompleks Bölgesel Ağrı Sendromu (CRPS) Değerlendirilmesi.....	205
2.5.2.3. Amputasyon Değerlendirilmesi.....	205
2.5.2.4. Eklem Hareket Açıklığı Ölçümünde Nötral Sıfır Metodu	206
2.5.2.5. Engel Oranlarının Kombine Edilmesi ve Dönüştürülmesi	206
3. Tartışma ve Sonuç.....	209
5. Referanslar	210
Chapter 10.....	213
Pazırık Kurganlarından Çıkarılan Tekstil Ürünlerine İlişkin Motif ve Sembollerin Güncel Tekstil Tasarımlarına Yansımaları	213
(Özge Kılıç, Ayşenur Ak).....	213
1. Giriş	215

2. Tasarımda Yaratıcılık ve Esinlenme	216
3. Pazırık Kurganları ve Bulunan Tekstil Ürünleri.....	218
4. Yöntem	219
5. Bulgular ve Yorum.....	219
5.1. Tekstil Ürünlerine İlişkin Bilgi Formları ve Motif Çizimleri	220
5.2. Bilgi Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Uygulanan Tasarım Süreci	227
5.3. Tasarımlar	228
6. Sonuç	232
7. Referanslar	232
Chapter 11.....	237
COVID-19 Salgınının İşletmelerin İç Denetim Yapısına Etkisi.....	237
(Seçkin Gönen, Özben Yurtlu)	237
1. Giriş	239
2. Covid-19 Küresel Salgını	240
3. İç Denetim	244
4. COVID-19 Salgınının İşletmenin İç Denetim İşlevine Etkisi	246
5. Sonuç	249
6. Kaynakça.....	251
Chapter 12.....	255
Havacılık Sektörü, Havacılık Yönetimi Ve Stratejik Hedeflere Genel Bir Bakış	255
(Ayla Avcı)	255
1. Giriş	257
1.1. Havacılık Sektörü.....	258
2. Havacılık Yönetimi.....	259
3. Havacılık Sektörü ve Stratejik Hedefler	261
4. Sonuç	263
5. Referanslar	263
Chapter 13.....	267

Batılılaşma Dönemi Kadın Ressamlar Üzerine Bir İnceleme	267
(Eda Eriş Kızgın)	267
1. Giriş	269
2. Batılılaşma Dönemi Resim Sanatında Kadın Ressamlar	270
2.1. Batılılaşma Dönemi	270
2.2. Batılılaşma Dönemi Resim Sanatı.....	272
2.3. Batılılaşma Döneminde Kadın Ressamlar	273
2.3.1. Naciye Tevfik Biren (1978-1960).....	274
2.3.2. Celile Hikmet (1883-1956).....	274
2.3.3. Mihri (Rasim) Müşfik (1886-1954)	275
2.3.4. Müfide Kadri Hanım (1889-1912)	277
2.3.5. Vildan Gizer (1889-1974)	278
2.3.6. Emine Fuat Tugay (1897-1975).....	279
3. Sonuç	280
4. Kaynaklar	281
Chapter 14.....	285
Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına Yönelik Bir Değerlendirme: Mevcut Politikalar ve Politika Önerleri	285
(Nazlı Kazanoğlu).....	285
Özet:	287
Abstract:.....	287
1. Giriş	288
2. Yöntem:	289
3. EÇEB’in önemi:	290
4. Türkiye’deki mevcut EÇEB pratikleri:	292
5. Türkiye’deki EÇEB politikaları:	297
6. Alternatif politika önerileri:	299
7. Sonuç:	302
8. Kaynakça:.....	303

Chapter 15.....	307
Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime Etkisine Yönelik Bir Odak Grup Çalışması	307
(Seçkin Gönen, Emin Yürekli).....	307
1. Giriş	309
2. Dijitalleşme Kavramı	309
3. Bağımsız Denetim Kavramı	311
4. Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime Etkisi	313
5. Uygulama.....	314
5.1. Sorular	315
6. Sonuç	319
7. Kaynakça.....	320
Chapter 16.....	323
Problem-Based Learning Approach in Science Education	323
(İsmail Kılıç)	323
1. Introduction.....	325
2. Problem Based Learning	326
2.1. What is the Problem?	326
2.2. What is PBL?	326
2.2.1. Dewey and Problem Solving	328
2.2.2. Piaget and Constructivism	328
2.2.3. Bruner and Discovering Learning.....	328
2.3. The Place of PBL in Active Learning	328
2.4. Historical Foundations of PBL	329
2.5. Purpose of PBL.....	330
2.6. Components of the PBL Approach.....	330
2.6.1. The role of problem scenarios in the PBL approach	330
2.6.2. The role of students in the PBL approach	332
2.6.3. The role of the teacher in the PBL approach	332
2.6.4. PBL approach and evaluation	334

2.7. Application of PBL Approach in Science Education	336
2.8. Advantages of PBL.....	337
2.9. Limitations of PBL.....	338
3. Studies on PBL	339
4. References.....	341
Chapter 17.....	345
Spor Yoluyla Pozitif Gençlik Gelişimi ve Erasmus Plus Programları	345
(Şevket Cihat Özer, Hayri Demir).....	345
1. Giriş	347
2. Pozitif Gençlik Gelişimi	348
2.1. Pozitif Gençlik Gelişiminin Temel Bileşenleri.....	349
2.2. Pozitif Gençlik Gelişimi ve Spor	350
3. Erasmus Plus Programı	352
3.1. Erasmus Plus Programı'nın Yapısı	354
3.2. Erasmus Plus Gençlik Hareketliliği.....	355
3.3. Erasmus Plus Spor Programı	356
4. Sonuç	357
5. Kaynakça.....	359

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 1



**Doğa Ve Evrenle İlgili Kadim Bilgi Ve Uygulamalar:
Malatya Yöresi Halk Veteriner Hekimliği
(Begüm Kurt)**

Doğa Ve Evrenle İlgili Kadim Bilgi Ve Uygulamalar: Malatya Yöresi Halk Veteriner Hekimliği

Begüm Kurt

Çağ Üniversitesi, E mail: begumkurt@cag.edu.tr

1. Giriş

Halkbilimi bir milletin yaratmış olduğu somut ve somut olmayan kültürel unsurları inceler. Edebi ürünler, âdet, gelenek ve görenekler, inançlar ile mutfak, ekonomi, takvim, hukuk, sağlık, müzik, dans ve daha birçok alanda oluşturduğu bilgi sistemini ve icralarını değerlendirir. Bu bilgi sisteminin bir parçası, insan ve hayvan ilişkisinin farklı biçimlerde yaratmış olduğu kültürel unsurlardan oluşmaktadır. İnsan-bitki ya da insan-hayvan gibi doğa unsurları arasındaki ilişki ve etkileşim birçok halkbilimsel çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu nedenle halkbilimi araştırmalarında hayvanlar farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Bu da zamanla hayvan folkloru alanını yaratmıştır:

“Animal-lore çalışmaları arasında hayvan sembolizmi, hayvan kültürleri, halk inançlarında hayvanlar, hayvan tanrı ve tanrıçalar, hayvan biçimli maddi kültürel unsurlar, hayvan masalları ve fabllar, çocuk oyunlarında hayvanbiçimcilik, ballad ve şarkılarda hayvan motifleri, hayvan bilmeceleri ve tekerlemeleri, atalar kültü bağlamında hayvanlar, av-avcılık motifi ve geleneği içerisinde hayvanlar, adbilimi ve göstergebilimi çerçevesinde hayvanlar, hayvan mitleri ve memoratları, halk hekimliğinde, giyim-kuşam ve yemek kültüründe hayvanlar, halk sanatında hayvanlar gibi halkın maddi ve manevî pek çok kültürel varlığında yer alan çalışmalar örnek olarak gösterilebilir” (Gacar, 2020: 68). Anlaşılacağı üzere hayvan folkloru dâhilinde olan ve hayvanların beslenmesi, korunması, bakımı, hastalıkları ve sağaltım gibi işlemleri barındıran halk baytarlığı, halk veterinerliği veya folklorik veterinerlik isimleri ile karşılanan bilgi hazinesi, halk kültürünün önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

Somut olmayan kültürel miras alanlarından biri olan halk veterinerliği, geleneksel veterinerlik ya da bir başka deyişle folklorik veterinerlik, halkın doğa ve evrenle ilgili geçmişten günümüze ulaştırdığı bilgi, deneyim ve pratikleri içermektedir. Ekonomisi hayvancılığa dayanan kadim Türklerden itibaren ortaya konulan uygulama ve inanışların sürekliliği, hayvan sağlığını korumada yararlanılan bilgi dizgesinin geçerliliğini ve işlerliğini koruduğunu göstermektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen akademik çalışmalar da bunu

teyit eder mahiyettedir ve halk veteriner hekimliğinin bilimsel veterinerlik alanını beslediği ve desteklediği ifade edilmektedir.

Söz konusu çalışmalarda halkın folklorik veterinerlik yöntem ve tekniklerinden sıklıkla yararlandığı izah edilmiş ve daha uzun bir süre bu uygulamalardan istifade edileceği öngörüsünde bulunulmuştur. Dolayısıyla imkânların genişlediği, tanı ve tedavide tekniğin modernize olduğu günümüz şartlarında dahi ulusal bilgi kalıtının taşıdığı kıymet aşikârdır. Bu noktada araştırma sahası olarak Doğu Anadolu Bölgesi'nin batı kesimini teşkil eden Fırat Havzası'nın yukarı bölümüne konumlanmış Malatya yöresi seçilmiştir.

Bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan nitelikli illerinden biri olan Malatya; aşını tarihi, zengin maddi ve manevi yaşantısı ile halk kültürü açısından incelemeye değerdir. Malatya folklorunun önemli bir parçası halk veterinerliğidir. İlin dağlık coğrafi yapısı, geniş meralarla kaplı toprakları ve iklim koşulları, hayvancılığın temel geçim kaynakları arasında yer almasına neden olmuştur. Bu durum yöre insanının hayvan sağlığına kendi sağlığı kadar değer vermesinde temel etkenlerden biridir. Çalışmada tamamlayıcı olarak görülen folklorik veteriner hekimliğine dair bilgi ve geleneksel sağaltım yöntemleri derlenerek kültürel süreklilik bakış açısıyla değerlendirilmiş, halk veterinerliğinin yöredeki etkinlik alanları saptanmıştır. Sözlü ve yazılı kaynaklar aracılığıyla belirlenmiş geleneksel veriler nitel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

1.1. Folklorik Veterinerlik

İnsanoğlunun tedavi edici maddeleri ilk olarak ne zaman ve ne şekilde kullandığı kesin olarak tarihlendirilememekle beraber, Mezopotamya, Mısır, Hint ve Çin uygarlıklarında, hayvanların tedavilerinde bitkisel, hayvansal ve mineral kaynaklı droglardan yararlandığı bilinmektedir. Bu ilaç uygulamaları, zamanla ampirik bilgilerden arınarak, bilimsel temellere dayandırılmış; bugün modern uygulamalardaki yerini almıştır (Alan, Eryol ve Özen, 2021: 160). Zaman, ulaşım ve ekonomik anlamda yetersizlikler ya da inanca dayalı bazı sebeplerle bilimsel veterinerliğin tercih edil(e)mediği durumlarda hayvan sağlığını korumada istifade edilen geleneksel tanı biçimleri ve sağaltım yöntemleri, halk veterinerliği kavramını oluşturmaktadır. Folklor disiplini içerisinde halk veterinerliğinin özel bir yeri vardır. Halk veterinerliği uygulama ve pratikleri eski inanç izlerini barındırmasının yanı sıra halkın yaşam düzenleme becerisine dair güç ve iktidarını sergilemektedir. Gerçekleştirilen yöntem ve teknikler zaman içinde kalıplaşarak kuşaktan kuşağa aktarılmış, tecrübe ve bilgiyi sabit kılmıştır.

“Evciltme ile birlikte hayvanlardan yararlanmaya başlayan insanoğlunun zamanla hayvanların hastalıkları ile de ilgilenmeye başladığı, böylece veteriner hekimliği mesleğinin doğduğu düşünülmektedir. Tarihsel süreçte

insan ve hayvan hekimliğinin çok uzun süre bir arada yoğrulduğu; insanın, kendine uyguladığı tedavi şekillerini hayvanlarına da uyguladığı ileri sürülmekte; bu noktadan hareketle veteriner hekimliği folklorunun köklerinin evciltmenin yapıldığı dönemlere kadar uzadığı iddia edilmektedir” (Yüksel, 2012: 13).

Bir bozkır toplumu olan Türkler için hayvanlar önemli olmuştur. İnanca bıraktıkları etkilerin yanı sıra sosyal ve ekonomik açıdan değer taşımışlar, kültürel olarak silinmez izlere aracılık etmişlerdir. Soy kaynağı olarak gösterilmiş, totem olmuş ata kabul edilmiş, boya kılavuzluk etmiş, iyi ya da kötü vasıflara sembol seçilmiştir. Hayvanlar, Türk inançlarında insan dışı özellikleri ile saygı ve hayranlık duyulmuş ya da kaçınılmış ve korku duyulmuş varlıklardır. Gıda, ulaşım, güvenlik, iktisat gibi pek çok farklı ve temel alanda hayvanlardan yarar sağlanmıştır. Hayvanlar tabiatla uyumu sağlamada, olağan yaşam istikrarının korunmasında insanlara aracılık etmiş ve ekonomiyi yönetmişlerdir. Bütün bu kullanımlar hayvanlarla ilgili bilgi ve kültürel mirası zenginleştirmiştir.

Hayvancılık tarihi ve coğrafi değişimlere rağmen temel geçim kaynağı olma niteliğini sürdürmektedir. Yüzyıllar boyu hayvancılıkla uğraşan halk; hayvan bakımı, beslenmesi, korunması, hayvan hastalıkları ile bunlara dair tanı ve tedavi yöntemleri geliştirmiş bunları sözlü kültür ortamında sonraki kuşaklara ulaştırmayı başarmış, böylece Türk folklorunda veteriner hekimlik şubesi ortaya çıkmıştır. Geleneksel ekolojik verileri de içeren halk veterinerliği, modern tanı ve tedavi yöntemleri dışında kalan geleneksel usulleri kapsamaktadır. Folklorik veterinerlik hem maddi hem manevi kültür unsurlarını içermektedir. Hayvanların tedavisinde, bakımında kullanılan malzemeler, araçlar, pratikler bir yana hayvanlarla ilgili inanışları da nakletmesi bağlamında manevi değerler içermektedir. Bu bağlamda geleneksel veterinerlik uygulamaları değerlendirildiğinde Pertev Naili Boratav'ın da dikkati çektiği üzere bir kısmının dini ve büyüsel nitelikte olduğu diğer bir kısmının ise rasyonel nitelikte olduğunu söylemek mümkündür (1999: 129). Halk veterinerleri hayvanlar hakkında eğitim görmemişlerdir. Ancak bu kişiler, yaşadıkları olaylar sonucu, bazen de aileden görüp öğrenerek bu konularda bilgi sahibi olurlar. Bunun yanı sıra hayvanları seven, onları merak eden kişilik özelliklerine sahiptirler (Şenesen, 2015: 379).

Geçmişten günümüze sağaltım biçimleri incelendiğindeyse folklorik tıp yöntemleri ile folklorik veterinerlik yöntem ve tekniklerinin iç içe geçmiş bir görüntü sergilediği anlaşılmaktadır. Çalışmayla belirlenen yöntem ve tekniklerin büyük çoğunluğunun insan hastalıklarının sağaltımında da kullanılıyor olması bunun bir göstergesidir. Bu benzerlik, hastalıkların değerlendirilmesinde kolaylık sağlayan tasnif çalışmalarında görülmektedir. Ancak hayvan fizyolojisinin farklılığını ya da hayvan-çevre ilişkisini göz

önünde bulundurmak gerekir. Halk veterinerliği üzerine yapılan çalışmalarda verilerin sunum biçimi hayvan türüne ve geleneksel işlemlerin içeriğine göre yapılmıştır.

Bu çalışmada ise alan yazın taramasıyla daha önce yapılan sınıflandırmalar incelenmiş ve araştırmayla elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak hayvan hastalıklarının aşağıdaki gibi gruplandırılması uygun görülmüştür:

1. İnanç Kaynaklı Hastalıklar (Nazar)
2. Deri Hastalıkları (Yara, Kurt düşmesi, Mantar, Çıban, Temre, Egzama, Kellik)
3. İç ve Dış Paraziter Hastalıklar (Kelebek, Dalak, Kene, Uyuz, Bit)
4. Göz Hastalıkları
5. Kas İskelet Sistemi Hastalıkları (Kırık-Çıkık, Ezilme, Burkulma)
6. Ağız ve Çene Bölgesi Hastalıkları (Domuzbaşı)
7. Sindirim Sistemi Hastalıkları (Arpalama, İshal, Kabız, Sancı, Şişkinlik İştahsızlık)
8. Solunum Sistemi Hastalıkları (Ateş)
9. Hayvan Isırık ve Sokmalarının Sebep Olduğu Hastalıklar ve Zehirlenmeler (Yılan ve Akrep Sokmaları)
10. Salgın Hastalıklar (Tabak/Şap, Çiçek)

2. Malatya Yöresi Halk Veteriner Hekimliği ve Geleneksel Sağaltım Yöntemleri

“Türkiye’de hayvancılığın yoğun şekilde yapıldığı bölgelerin başında Doğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Türkiye’deki büyükbaş hayvan varlığının yaklaşık %24,4’üne ve küçükbaş hayvan varlığının ise %34,3’üne sahiptir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde hayvancılığa elverişli, kaliteli ve geniş meraların varlığı nedeniyle küçükbaş ve büyükbaş hayvancılığı ön plana çıkarmaktadır. Bölgede nüfusunun önemli bir kısmının geçim veya ek gelir kaynağı olan hayvancılık, sanayi sektörünün birçok koluna girdi sağlaması açısından da önemlidir. Doğu Anadolu Bölgesi’nin en önemli illerinden birisi Malatya’dır. Malatya’da tarımsal ekonomi ve faaliyetler içerisinde hayvancılık önemli yer işgal etmektedir. İl genelinde hayvancılık modern tekniklerle yapılmamakla birlikte, halkın geçiminde önemli yer tutmaktadır“ (Köseman ve Şeker, 2015: 137).

Malatya Tarım ve Orman İl Müdürlüğü’nün 2021 Faaliyetlerimiz isimli çalışmasında belirtildiği üzere il arazisinin %59’u mera ve ormanlık alan,

%34'ü tarım alanı ve %7'sini de diğer alanlar oluşturmaktadır (2021: 3). Malatya ekonomisinde tarım, tekstil, madencilik gibi üretim alanlarının yanı sıra gün geçtikçe artarak değer kazanan hayvancılık faaliyetlerinin önemi TÜİK verileriyle daha anlaşılır görünmektedir. TÜİK 2017 verilerine göre; 149.829 büyükbaş ve 338.985 olan küçükbaş hayvan sayısı, 2020 yılı verilerine göre 176.729 büyükbaş ve 359.599 küçükbaş olarak artış göstermiştir (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hayvansal-Uretim-Istatistikleri-Haziran-2017-24656>).

Yörede hayvancılık faaliyetleri kapsamında büyükbaş, küçükbaş ve kanatlı hayvan yetiştiriciliği ile kültür balıkçılığı ve arı yetiştiriciliği yapılmaktadır. Hayvan varlığının ve hayvancılık faaliyetlerinin bu denli önemli olduğu yörede hayvan bakımı ve beslenmesi de önem taşımakta, her ne kadar modern yöntemlere geçiş yapıp bunların kullanımı her geçen gün artsa da hayvan hastalıklarının tespiti ve sağaltımı ile hayvan yetiştiriciliğinde geleneksel yöntemler ağır basmaktadır. Bu durum hayvancılık usullerine de yansımaktadır. Hayvan bakımında yeni ırka yeni usuller, eski ırka eski usullerle bakıldığı ifade edilmektedir (KK6).

Yöre insanı hayvanlarının sağlığına en az kendi sağlığı kadar dikkat etmekte, hayvanlarına özel kıymet ve önem vermektedir. Hayvanların sevgiye, ilgiye muhtaç varlıklar olduğu düşünülmektedir. Hasta olduklarında “Hadi oğlum, hadi kızım” diye sevilip, şefkat gösterilmesi gerekir (KK3, KK4, KK5). Hayvana çocuk gibi davranılır (KK6). Aslında insan nasılsa hayvan da odur. Kadınla ineğin farkı yoktur (KK5). Hayvanlar melektir, saftır, temizdir. Kızdığını da sevdiğini de anlar (KK7).

Hayvan bakımında öncelikli önem arz eden konulardan biri hayvan beslenmesidir. Kaynak kişilerce hayvan bakımının esasının bu olduğu görüşü ağırlık taşımaktadır. Hayvanların yediğine, içtiğine, yattığı yerin koşullarına özen gösterilir. Yayılan hayvanın bakımı iyi olursa daha verimli olur (KK5) düşüncesi mevcuttur. Hayvan sahipleri yaylalara götürerek, açık havada, doğal beslenmelerini sağlayacak şekilde hayvanlarının birkaç ay yayılmasını sağlar. Hayvanın sütü bol olsun diye yonca yedirilir (KK5), yonca dışında arpa, sığa (mısır silajı), kepek, saman, pancar, hazır süt yemi yedirilmektedir (KK12). Özellikle koyun iyi beslenirse yünü güzel olur, tüyleri kötü görünürse kırkılır (KK7). Yeni doğan bakımı da oldukça önemlidir. Yeni doğmuş ata 5-7 gün süt içirilir (KK3) ya da danalara çabuk büyüsünler diye süt içirilip yumurta yedirilir (KK5). Hayvanların su tüketimine dikkat edilir. Susuzluğun yarattığı birçok sağlık problemi hayvanlar için ölümcül boyuta ulaşabilmektedir. Bu nedenle hayvan sahipleri bu konuda oldukça özenli olduklarını ifade etmişlerdir. Eğer hayvanın içtiği su miktarının az olduğu anlaşılırsa dehidrasyon riskine karşı, içilen su miktarını artırmak amacıyla taşlara tuzla toprak karıştırılır ve yedirilir (KK7) ya da tuz ve şeker taşlara atılıp yedirilir (KK7).

Hayvanların yem tüketim miktarı bazı halk inanışlarının gelişmesine sebep olmuştur. Örneğin hayvan çok ot yer, iştahlı olursa o yıl çok kar yağar (KK7). Bazı hayvanların ise beslenme konusunda doğaları gereği titiz oldukları ifade edilmiştir. Hayvanların beslenme davranışlarıyla ilgili yaygın görüşlerden biri keçinin seçiciliğidir. Keçi her yerden su içmez, artık su içmez, pınarın gözünden içer, otun en temizini, tazesini yer (KK8) denilmektedir. Bu bağlamda hayvanlarla ilgili mitolojik kökenli ifadeler de söz konusudur. Koyunun melek olduğu, cennetten geldiği; kara keçinin ise şeytan olduğu ve cehennemden geldiği söylenir (KK8).

Temel gıda maddeleri olanların dışında hayvansal bazı ürünler insan sağlığı için şifa kabul edilmektedir. Bunlardan biri ağız sütüdür. Özellikle sindirim sistemi ve bağışıklık sistemi hastalıklarına ağız sütünün iyi geldiği düşünülür (KK8). Doğum sonrası dişi hayvanın birkaç gün süreyle vermeye devam ettiği ağız sütü sarı renge yakın, normal süte oranla yoğun kıvam ve ağır bir lezzette olan ilk süttür. Yavrunun beslenmesine engel olmayacak biçimde alınan ufak miktar ağız sütü hasta olanlara dağıtılır. Bu annenin sütünün bollaşmasını da sağlayacaktır (KK1). Damızlık dışında kalan hayvanın erkekligi bitsin diye yumurtalıkları kırtlatılır. Buna eneme denir (KK1).

Yörede hayvancılık faaliyetleri doğrultusunda büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık yanı sıra arıcılık yapılmaktadır. Bölgede hatırı sayılır çiftçinin uğraş alanı olan arıcılık; sabit arıcılık, seyyar arıcılık ve modern arıcılık yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir. Sığırcılık bakımında olduğu gibi arıların beslenmesi de öncelikli konudur. İyi beslenen arı iyi ve kaliteli ürün verir. Bu nedenle arılara sütü bol olsun diye karpuz suyu, şerbet, şekerli su, limon suyu ve glikoz karışımı (KK2, KK6, KK15) içirilir. Benzer şekilde arılara yumurtlamaları artsın diye şerbet verilmektedir (KK6).

Arıların zeki hayvanlar olduğu düşünülür. Yaşlandığını bilen arı oğula gider. Buna arı sırrı denir. (KK15). Arıların en iyi yayılacakları yer temiz, nemsiz, rutubetsiz yerlerdir. Bu nedenle kovanları yüksekçe, havanın en temiz olduğu yerlere konur. Rutubetli hava arıları hasta eder (KK15). Bal arısı sayısının azalması ya da çoğalmasıyla ilişkilendirilen bazı hayvanlar ve türler bulunmaktadır. Kuşlar ve eşek arıları bal arısı varlığıyla doğrudan ilgilidir. Kuşlar ve eşek arıları çoğalırsa bal arılarının azalacağı söylenmektedir (KK2, KK6). Bütün bunlar dışında tespit edilen hayvan hastalıkları ve çözüm yöntemleri şöyledir:

2.1. İnanç Kaynaklı Hastalıklar

İnsanoğlu çok eski dönemlerden başlayarak teknolojik ve sosyal ilişkilerindeki başarısızlıklarına özellikle de birtakım biyolojik rahatsızlıklarına açıklayıcı bir sebep bulamadığında, bunu doğaüstü güçlerin

yanı sıra, çeşitli objeler, mekânlar ve diğer insanlarda var olduğunu sandığı birtakım gizli güçlerle açıklamaya çalışmıştır. Nazar inancı da bunlardan birisidir (Keskin, 2008: 192). Nazar, Arapça kökenli bir kelime olup, Türkçede *bakış, bakma, göz atma* anlamına sahip olmasının yanında, *belli kimselerde bulunduğu inanılan, kıskançlık veya hayranlıkla bakıldığında insanlara, eve, mala-mülke hatta cansız nesnelere kötülük verdiğiğine inanılan uğursuzluk, göz* anlamına da sahiptir ve *kem göz* olarak da adlandırılır (Ekici ve Fedakar, 2014: 42).

Geçmişten günümüze varlığını sürdüren bu inanış, ülkemizin hemen her köşesinde günlük hayatın içerisinde ve bütün etkinliğiyle varlığını devam ettirmektedir (Çıblak, 2004: 104). Etkinlik alanlarından biri hayvan sağlığıdır. Yörede hayvan hastalıklarının esas sebeplerinin başında nazarın geldiğine inanılmaktadır. Nazar değdiği düşünülen hayvanın hastalanacağı inancı yaygındır. İnsanın nazara uğrama sebepleri ve nazara uğradığı düşünüldüğünde yapılanlar ile hayvanların nazara uğrama sebepleri ve iyileştirme amaçlı yapılan işlemler büyük oranda benzerdir. Hayvanlara nazar değmemesi için alınan önlemler şöyledir:

- Süt veren hayvanın sütü, miktarı nazar olmasın diye gösterilmez, saklanır. Kem gözlü biri bakınca sütü azalır, kesilir, acır ve hayvan hastalanır (KK1).
- Gözleri renkli olanların nazarı değer (KK7).
- Nazar değmesin diye hayvana (kuyruğuna) mavi boncuk takılır (KK1, KK5, KK7, KK9, KK11, K12, KK16).
- Hayvanlara nazar değmesin diye ahırlarına nazar boncuğu takılır (KK14).
- Hayvanlara nazar değmesin diye ahırın kapısına nazar duası takılır (KK11).
- Hayvanlara nazar değmesin diye ya da nazar değdiğinde Felak ve Nas duaları okumak gerekir (KK16).
- Hayvana nazar değmesin diye kaplumbağa kabuğu takılır (KK1, KK7, KK9, KK14).
- Hayvana nazar değmesin diye ahırının dışına köpek kafatası asılır (KK5).
- Hayvanlara nazar değmesin diye ahırın kapısının üstüne geyik kafası asılır (KK7).
- Hayvanlara nazar değmesin diye ahırın kapısının üstüne at kafası takılır (KK16).

- Hayvana nazar değmesin diye üzerine keçi boynuzu takılır. Keçi boynuzu hayvanı çirkin gösterir, dikkati kendine çeker ve hayvana nazar değmez (KK14).
- Nazar değmesin diye hayvana muska yazdırılır (KK10).

Hayvana nazar değdiğini düşündüren belirtiler ve bu durumda yapılanlar ise şunlardır:

- Nefis çeker, göz değmez. Nefsi çekince hayvan hasara uğrar. Göz gördüğü için de göz değdi denir. Dengesizlik olur hayvanda, hırçınlaşır, aniden rahatsızlanır, telefe gider (KK14).
- Bazı insanların nefesi değer hayvana nazar olur. Sütü azalır, tuz vermeyince kokar (KK11).
- İneklere göz olur. Sütü koktuğunda nazardan olduğu düşünülür. Tuza dua okunur ya da okutulmuş tuz yemine katılarak hayvana yedirilir (KK1, KK7, KK12).
- Hayvana nazar değdiğinde huysuzlaşır, sinirli olur (KK5, KK9).
- Hayvana nazar değdiğinde sağmaya izin vermez, sütü kokar (KK5, KK12, KK14).
- Hayvana nazar değerse sütü pıhtılanır. Sütü kanlı gibi olur (KK1).
- Hayvana nazar değerse sütü bozulur. Bu durumda 7 gün sütü içilmez. Dışarı bırakılmaz ve içeri de nazarı değecek kişiler sokulmaz (KK13).
- Nazar değen hayvanın göğsü şişer. Bu durumda hayvandan kan alınır. Göğsü jiletle çizilir, kan akıtılır ve bir mandalla tutturulur (KK3).
- Hayvana nazar değerse kusar, pis olur ve ölür (KK7, KK9).
- Nazardan hayvan çatlar, ölür. Okutulur hayvan, ama hocaya para verilmez. Hocaya okutulmazsa iyileşmez (KK1, KK7, KK9, KK10, KK12, KK13).
- Hayvan nazardan ciğer hastalığına düşer, ölür (KK10).
- Nazar olan hayvan kesilir (KK5).
- Nazar için hayvana dua yazılır, 7 kat muşambanın arasına konur ve hayvanın boynuna asılır (KK10).

- Nazar için Mehmet isimli 7 evin damından ağaç parçaları toplanır ve saklanır (KK14).
- Nazar durumunda Mehmet isimli 7 evin damının mertebinden alınan birer parça ile Mehmet isimli 7 kapıdan alınan birer parça ip toplanıp yakılır (KK16).
- Nazar değmesi durumunda çocuk emziren kadının kıyafetinden bir parça alınıp yakılır (KK16).
- Nazar için kullanılmamış bir sabunla hayvan 3 gün ovulur (KK16).

2.2. Deri Hastalıkları

Deri, vücuttaki en büyük organdır ve çevre ile temasın ana noktalarından biridir (Önsüz, 2019: 73). Dış etkenlerle hayvan arasında koruyucu bir tabaka oluşturan bu organ, hayvanların gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve bazı hastalıklara açıktır. Mantar, çıban, temre, yara ve kurt düşmesi gibi deride meydana gelen rahatsızlıklar hayvanlarda sıklıkla karşılaşılan ve folklorik veterinerlik bilgilerinin uygulandığı problemlerdir.

Hayvan sağlığını olumsuz etkileyen bazı deri rahatsızlıkları ve enfeksiyonlara karşı hayvanların bol bol güneşlenmesi gerektiği düşünülür (KK5). Tabiat ve insan ilişkisinin pratikliğinde, kayıscılığın temel geçim kaynaklarından biri olan yörede, kayıslara kullanılan göz taşı (bakır sülfat) ilacının yeri geldiğinde deri hastalıklarında da sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin hayvanın ayaklarında olan deri rahatsızlıklarında göz taşı kullanılır, bu mikrop kapmasını önler, yarayı iyileştirir (KK5). Kimyasal maddelerin yanı sıra çoğunlukla doğal maddelerden oluşan karışımların sağaltım malzemesi olduğu görülmektedir. Bunun için mantar hastalığında limon ve sirke karıştırılıp sürülmesi örnek gösterilebilir (KK3). Hayvanlarda böcek ısırması için *bönelek tuttu* tabiri kullanılır. Bönelek hayvanı tedirgin eder, kimsenin yanına yaklaşmasına izin vermez. Bönelek olan hayvanların iştahının zayıfladığı ve bu nedenle verimin azalacağı düşünülmektedir.

Deri rahatsızlıklarından biri temredir. Dış etkilerin deride gösterdiği reaksiyon olarak tanımlanabilecek temre, deride pürüzlü kırmızı lekeler biçiminde görülür. Bazı türleri kaşıntı yapabilir. Temrenin hayvandan insana geçebileceği söylenmektedir. Yörede folklorik veterinerlik kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ise şöyledir:

- Hayvanda temre olursa buraya tereyağı sürülür (KK15).
- Hayvanda temre olursa iç yağ sürülür (KK14).
- Hayvanda temre olursa vazelin sürülür (KK15).
- Hayvanda temre olursa uyuz ilacı sürülür (KK15).

- Temre için kına suyla karıştırılıp koyu kıvama getirilir ve temreye sürülür (KK14).
- Hayvanın temre olan yerlerine küllü su sürülür (KK5).
- Hayvanın vücudunda kaşıntı olursa yanık yağ sürülür (KK7).

Myiasis; bazı sinek larvalarının omurgalı hayvan veya insanların canlı yada ölü dokuları, vücut sıvıları veya hazmedilmiş gıdaları ile beslenmeleri sonucu, bu konaklar üzerinde oluşturdukları olumsuzluklar olarak tanımlanır (Karatepe vd., 2005: 271). Bilimsel veterinerlikte *myiasis* olarak tanımlanan bu hastalık, halk arasında *kurt düşmesi* olarak bilinmektedir. Kurt düşmesi sık rastlanan rahatsızlıklardan biridir. Sağaltım amaçlı uygulamalardan tespit edilenler şunlardır:

- Kurt düşmesin diye göztaşı elenir (KK9).
- Hayvanın yarası kurtlanmasın diye yarasına tuzlu tereyağı basılır (KK5).
- Kurtlanma için hayvana gres yağı sürülür (KK4).
- Kurt düşmesine DDT kullanılır (KK1).
- Kurt düşen yere tütün basılır (KK7).
- Kurt, bit, pire için ceviz yaprağı, çınar yaprağı ve tütün kaynatılıp suyu sürülür (KK9).
- Kurtlanma için hayvanın dilinin gelmeyeceği, yalayamayacağı yere benzin sürülür (KK3).
- Hayvanların yarasına kurt düşerse şeftalinin suyu ezilip sulandırılıp macun haline getirilir, keskin bir sıvı olur. Yaraya dökülür ve kurtlar ölür (KK14).
- Kurt düşen hayvan için sarıdiken ezilir, bunun suyu acı olur. Kurt düşen yere sürülür (KK10).
- Hayvan kurtlanırsa yağmur suyunda ıslatılır, yağmur suyu yaranın üstüne düşünce kurtlar sıkıp çıkarılır, temizlenir ve üstüne sirke sürülür (KK12).
- Sütlüvan sarı çiçekli, 1-2 metre boyunda, kalem kalınlığında bir ottur. Sütlüvan otunun sütü kurtları öldürür, tıptaki ilaçtan keskindir. Birazcık sütü damlatılır ve hemen kurtlardan temizlenir (KK14).

Hayvanların derisinde görülen problemlerden bir diğeri yaralardır. Darbe ve ısırık gibi çeşitli nedenlerle, vücudun değişik yerlerinde, delik biçiminde,

kanamalı ya da büyüklük bakımından farklı biçimlerde görülebilen yaraların sağaltımı için birtakım yöntemler geliştirilmiştir. Tespit edilenler şunlardır:

- Hayvanın derisinde yara olursa vazelin sürülür (KK1).
- Yara için toz şeker kullanılır (KK5).
- Yara için kül kullanılır (KK5).
- Yara olursa tereyağı ve salça karıştırılıp sürülür (KK9).
- Ağız yaraları göztaşı ile yıkanır (KK9).
- Ağız yaraları için propolis kullanılır (KK5).
- Hayvanın derisinde yara olunca ezilen kömür tozu yaraya sürülür (KK13).
- Hayvanın vücudunda yara olursa kara merhem sürülür (KK7).
- Hayvanın vücudunda çıkan yara, iltihaplanır, şişerse kara merhem sürülür (KK11).
- Yara için tuzla pekmez karıştırılır sürülür (KK12).

Hayvanlarda görülen deri hastalıklarından biri de çıbandır. Çıban, deride görülen ağrılı ve iltihaplı şişkinliklerdir. Bunu iyileştirmek için yapılanlar ise şöyledir:

- Çıban deşilir (KK1).
- Çıban için 3 gün üst üste kara merhem sürülür. Çıban sonunda bir göz açar ve buradan patlatılır, irini akıtılır (KK14).
- Çıban için soğan pişirilip çekilir (KK14).
- Nohut pişirilip dövülür ve akşamdan çıbanın üzerine bağlanır, sabaha kadar çıban akar gider (KK14).
- Çıban çıkarsa jilet atılır ve içi boşaltılır (KK13).
- Çıban olan yere lokum çekilir (KK16).

2.3. İç ve Dış Paraziter Hastalıklar

Paraziter hastalıklar gerek dünyada gerekse Türkiye’de insan ve hayvanlarda önemini korumaya devam etmektedir. Halk sağlığı yönünden ise paraziter zoonozlar oldukça yaygın olmakla beraber, özellikle sığır ve koyun gibi çiftlik hayvanlarında görülen paraziter hastalıklar ekonomik kayıplar nedeniyle daha da önemlidir. Türkiye, sahip olduğu coğrafi özellikleri, gelişmişlik durumu ve hayvan hareketleri gibi risk faktörleri nedeniyle

paraziter hastalıkların görülmesi açısından uygun özellikleri taşımaktadır (Arslan vd., 2008: 32).

Hayvan sağlığında önemli bir mücadele iç ve dış parazitlere karşı yapılmaktadır. Hayvanların karaciğer, akciğer, dalak, mide, bağırsak gibi iç organlarına ya da derilerinin yüzeyine veya içine yerleşen parazitler, hayvanların zayıflamalarına ve verimsiz hale gelmelerine yol açan hastalıklara neden olmaktadır. Bit, kene ve uyuz böceği gibi dış parazitler ise emme, ısırma yoluyla hastalık geliştirerek hayvanların derisinde tahribata, kaşıntıya ve iltihaba neden olur.

İç parazitlerin yarattığı rahatsızlıklardan dalak rahatsızlığında hayvanın dalağında kist oluşur ve dalağı şişer. Bu durumda dalak bölgesine bıçakla çizik atılır ya da şişleme yapılır (KK2). İç parazitlerin sebep olduğu hastalıklardan biri kelebektir. Karaciğere ve safra kanallarına yerleşen bu parazitler hayvanın şişkinlik, halsizlik ve hareketsizlik yaşamasına neden olur. Kelebek hastalığı ile ilgili yöreden tespit edilenler şöyledir:

- Hayvanın karaciğerinde leke olur, *buna kelebek hastalığı* derler (KK1).
- Kelebek hastalığı olur bağırsaklarında, 14 gün arayla hap verilir (KK5).
- Küçükbaş hayvanda kelebek hastalığı olur. Koyunun gırtlak kısmında şişlik olur hayvan hırlar, birk birk eder su toplar, Bu durumda hayvanı iyileştirmek için bir tahta parçası ısıtılıp ısıtılıp buraya bastırılır (KK14).

Yöre insanının kene, uyuz ve bit gibi dış parazitlerin verdiği zarara karşı geliştirdiği sağaltım teknikleri ise şöyledir:

- Parazit için elma sirkesi içirilir (KK3, KK4).
- Kene olursa ısırıldığı yer apse olur, kızarır. Bu yere ikiye ayrılmış sarımsak sürülür (KK5).
- Hayvanın sırtında bit varsa tüyleri dökülür (KK5).
- Bit için DDT kullanılır (KK1).
- Bit için külle ovulur (KK3, KK4).
- Bitlenme için yanık yağ kullanılır (KK5).
- Bit için hayvana gaz yağı dökülür (KK1).
- Bit olduğunda klorak dökülür (KK1).
- Bit ve pire için tütün yaprağı kaynatılır, hayvan bu suyla yıkanır ve bir sıyırğa (tarak) ile taranır (KK14).

- Uyuz için hayvana katran çalınır (KK10).
- Hayvan uyuz olunca kırkılır, temizlenip yıkanır ve üstüne tuz sürülür (KK7).
- Uyuz olan hayvan sirke ile yıkanır (KK1, KK9, KK14).
- Uyuz olan hayvana tereyağı ve salça karıştırılıp sürülür (KK9, KK14).
- Uyuz olursa benzinle yıkanır (KK12).
- Uyuz olursa siyah yağ, artık yağ sürülür ya da motor yağı sürülür (KK5).
- Uyuz olan hayvan küllü suyla silinir (KK5).
- Uyuz olursa yanık yağla yıkanır (KK12).
- Uyuz zayıf hayvanda olur (KK14).
- Uyuzun bir daha şiddetlisi olur ki o hayvanı kavurur, sıkır, yok eder (KK14).
- Bazen hayvan hem uyuz hem kel olur. Kel çıkması küçük hayvanda olur, deride kaşıntı olur buna *deve keli* denir, en inatçısı, en zor olanı budur (KK14).
- Hayvanın derisi kel kel olunca çamaşır suyu dökülür (KK13).
- Pislik pislikle ölür. Uyuzu iyileştirmek için insan pisliği sürülür. İnsan idrarı en iyi ilaçtır (KK14).

2.4. Göz Hastalıkları

Hayvanlarda göz hastalıkları insidansı oldukça yüksektir. Çiftlik hayvanlarında göz hastalıklarının sıklıkla görülenleri; kornea ve konjunktiva hastalıklarıdır. Bazı hastalıklar kronikleşirse körlük ortaya çıkar. Derin bir yemlik veya kaba yemlerden fiziksel yırtılma, konjunktivaya yabancı cisim batması, rüzgâr, toz, kimyasal maddeler gibi çevresel etkenlere bağlı gelişebilir. Bakteriyel enfeksiyonlar da genellikle koyun ve keçilerde konjunktivitisi ortaya çıkarır. Sığır ve koyun göz hastalıkları, Türkiye'nin birçok bölgesinde önemli ekonomik kayıplara neden olmaktadır (Cemiloğlu, 2018: 1-2). İnceleme alanında göz hastalıklarıyla ilgili geliştirilen pratikler şunlardır:

- Hayvanın gözleri rahatsızlandığında gözlerine teramisin (terramycin) sürülür (KK1, (KK2, KK15).
- Göz rahatsızlıklarında göze çay sürülür (KK6).

- Hayvanın gözü hastalanırsa sahibi tuzu çiğner ve gözüne tükürür (KK10, KK15).
- Hayvanın gözü hastalanırsa cam tozu gözüne üflenirse gözü açılır (KK10).
- Hayvanın gözü rahatsızlanırsa birkaç damla limon suyu sıkılır (KK16).

2.5. Kas İskelet Sistemi Hastalıkları

Hayvanlar için kas ve iskelet sisteminin sağlıklı olması büyük önem taşır. Hareket mekanizması olan kas ve iskelet sisteminde herhangi bir bozukluk yaşanması hayvandan randıman alınmaması demektir. Hayvanları dış etkenlerden koruma işlevine sahip olan iskelet sisteminde yaşanan travmalar, kemik yapısının arızalanması, eklem burkulmaları ve sinir zedelenmelerine neden olabilmektedir. Bu durumda yapılan uygulamalar şöyledir:

- Hayvan *kürek düşmesi* (ön kol omuz çıkması) yaşadığında sağlam kürek kemiğinin üstüne deriye çivi gömülür, araya ip sarılır. Bu şekilde hayvan sakat tarafa yüklenir ve kürek kemiği de yerine gelir (KK14).
- Kürek düşmesi durumunda hayvanın bir ayağı sıkıca tutulur ve yerden kaldırılıp sekmesi sağlanır, diğer ayağının üzerinde sekmeye çalışıkça düşen kürek kemiği yerine oturur (KK14).
- Hayvanın bir yeri kırılınca kırık bölge iki tahtanın arasına konur. Cıbar denilen tuzlu, yumurtalı bir hamur yapılır ve kırık yer bununla sarılır (KK16).
- Hayvanın bir yeri çatladıysa kara sakızdan yakı yapılır. Kara sakız eritilir, çatlak bölgenin üstüne yapıştırılır. Kara sakız hava almasın çabuk iyileşsin diye çekilir (KK1).
- Koyunun bacağı kırılınca tereyağı sürülür (KK1).
- Hayvanın bir yeri kırılırsa ondan artık verim alınmaz, o yüzden kesime gönderilir (KK2, KK11, KK12, KK13).
- Hayvanda kırık olursa kırıkçıya götürülür (KK12).
- Hayvanın ayağı burkulursa ince tahta, bir bez yardımıyla ayağına sarılır ve sabitlenir. Süt ve yumurta yedirilir (KK2).
- Hayvanın kırık yeri yerine getirilir, yumurta sarısı ve tuzla sıvandıktan sonra ağaç kabuğuyla sarılır ve tahtaların arasına çaputla bağlanır. 30 gün sonra hayvan iyileşir (KK13).

- Hayvanın ayağı kırılırsa, kırık yere 2-3 tahta bağlanır (KK5).
- Hayvanın kırılan yeri tahta ve kartonla bağlanır. Yumurta ve sabun rendesiyle yapılan karışım kırık olan yere sürülür ve 7 gün bekletilir (KK9, KK14).
- Hayvanın ayağı kırıldığında çekilir yerine getirilir sonra tahtanın arasına alınır ipe bağlanır. 10-20 gün böyle kalır. Yumurta ya da tuz kullanılmaz, sertleştirilir (KK7).
- Hayvanın bir yeri kırılınca kil ve yumurtadan hamur yapılır, bu hamur tahtanın arasına konmuş kırık yere sürülür (KK10).
- Hayvanda kırık olursa çuvaldızla ön kolu kaldırılır ve tahtaya bağlanır (KK12).
- Hayvanın boynuzu kırıldığında ya da kavladığında oluşan yaraya kül basılır. Patava yani keçi yününden yapılmış ipten örülmüş kıl yakılır ve külü basılır (KK14).
- Şişkinlik, ezik ve burkulma durumunda tuzlu hamur çekilir (KK16).
- Şişliği önlemek için ısıtılmış ağaç parçası sürülür (KK13).
- Hayvanda şişkinlik, ezilme olursa et bağlanır (KK1).
- Hayvanın ayakları şişerse, ufak çizikler atılır ve pis kan atılarak rahatlatılır.
- Boyun ağrısı için tahta ısıtılıp ağrıyan yere bastırılır (KK13).

2.6. Ağız ve Çene Bölgesi Hastalıkları

Ağız ve çene bölgesindeki hastalıklar hayvanların beslenmesinde, gıdayı sindiriminde ve hatta solunumunda çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu konuda en çok sıkıntının damak bölgesinde olduğu anlaşılmaktadır. Derlenen sağaltım yöntemleri aşağıdaki gibidir:

- Hayvanın damağı şişerse *avurtla* oldu denir. Şişen damak tuzla ovulup patlatılır (KK14).
- Hayvan hastalandığında içinin ateşinden dili yara olur. Bunun için dut pekmezi içirilir (KK5).
- Hayvanın damağı şişerse sarımsak ezilir ve yoğurda katılarak damağına sürülür (KK7).
- Damak çatma için tuzlu su ile ovulur (KK9).
- Ağız yarası için yoğurt suyu içirilir (KK9).

- Damak şişmesinde hayvanın damağına çentik atılır (KK1).
- Domuzbaşı hastalığında hayvanın bingıldağı şişer. Bunun için iki boynuzunun arası yarılır ve içine tuz konup bastırılır. Şişlik de hastalık da böylece geçer (KK14).

2.7. Sindirim Sistemi Hastalıkları

Sığırcılıkta gerek yem ve yemlemeden dolayı, gerekse farklı fizyolojik durumlarda, artan besin madde ihtiyacının tam karşılanamaması nedeniyle veya kısa zamanda aşırı tüketimler yüzünden kaynaklanan birçok besleme hastalıkları ortaya çıkmaktadır (Uygur, 2007) Hayvanların beslenmesi onlardan sağlanacak fayda düzeyini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Ağız boşluğundan başlayarak dışkılamanın yapıldığı açıklığa kadar olan bölgelerde yeme-içmeye bağlı birçok hastalık gelişebilmektedir. Hayvanı insandan ayıran tek farkın doyma duygusu (KK3) olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle hayvan hastalıklarının çoğu sindirim sistemiyle ilgili görünmektedir. Yöre insanının *arpalama* ya da *arpa sıkması* olarak ifade ettiği arpa ve buğday gibi tahıl türü yem tüketiminin aşırı olmasına bağlı olarak gelişen rahatsızlık ciddi sonuçlara yol açan sindirim sistemi hastalıklarından biridir. Arpalama durumunda yapılanlar şöyledir:

- Hayvan aşırı yem yerse zehirlenmeye kadar gider ya da gözüne, dizine vurur. Gözüne dizine dursun lafi buradan gelir. Hayvanın gözü kör olabilir. Çünkü gözüne durursa yağlar kılcal damarları tutar. Dizine durursa yatar kalkamaz, felç olur. Bu durumda hemen arpadan kesilir, yeşil ot yedirmeye başlanır. Yeşile bırakılır, böylece kanı cıvıldar, asit gövdesini yakar, yeşil söktürür (KK14).
- Yonca zehirlenmesi olursa hayvanın sırtından bol su konularak yıkanır, belinden iki eğe çubuğunun arasında hava alınır (KK15).
- Hayvan aniden arpa sıkması olursa soğuk suyla yıkanır ve harareti alınır. Su ya da tuzsuz ayran içirilir. Hayvanın içini döndürmeye, boşaltmaya gayret edilir (KK15).
- Arpalama; hayvana yediğı bir yem dokunursa karnı şişer rahatsızlanır. Bunun için soda, karbonat sulandırılır ve hayvana içirilir (KK1).
- Arpalama için hayvana karbonatlı su verilir (KK5).
- Arpalama için hayvana zeytinyağı içirilir (KK5, KK12).
- Arpalama için kuru maya su ile karıştırılıp hayvana içirilir (KK5).
- Arpalama olan hayvan halsiz olur, hareketsiz olur, yemeden içmeden kesilir. Bunun için hayvan serin yerde dinlendirilir (KK9).

Arpalama dışında yem tüketiminin sebep olduğu ishal, kabız, gaz sancısı, şişkinlik gibi rahatsızlıkların sebepleri ve sağaltım yöntemlerine dair yöreden tespit edilenler ise şunlardır:

- Yeşillik yerse hayvanın bağırsakları rahat olur (KK5).
- Bağırsak rahatsızlıklarında peynir suyu içirilir (KK14) .
- Hayvanın karnında şerit ya da kurt olduğunda peynir suyu içirilir (KK15).
- Hayvanın sindirim rahatsızlığında iyileşmesi için yumurta kabuğu, yumurta, sütle karıştırılıp hayvana yedirilir (KK6).
- Hayvanın karnı şişince geviş getirmiyorsa murdar olmadan kesilir (KK1).
- Titreme olursa hayvanın kulağından kan alınır (KK3, KK4).
- Hayvan yemi çok yerse şişer, hazmedemez. Bu durumda kuluncundan şiş vurulur. Belinden iki eğer çubuğunun arasından sokulur ve havası alınır (KK14).
- Hayvanda şişkinlik olursa kaburga arası çapraz şekilde delinir (KK5).
- Hayvanın karnı şiştiğinde ağzından mıknaş konur, çünkü hayvan fark etmeden metal yemiş olabilir, mıknaş telleri yemle beraber toplar (KK2).
- Hayvanda şişkinlik olursa ağzına gem verilir (KK5).
- Hayvanda şişkinlik olursa sirke içirilir (KK5).
- Hayvanda şişkinlik olursa ağzına toprak verilir, geviş getirmesi sağlanır (KK5).
- Hayvan tel ya da çivi yerse karnı şişer, bunun için tornavidayla karnı delinip havası alınır (KK12).
- Sancı için ayran ve yağ karıştırılıp içirilir (KK12).
- Hayvan gaz sancısı olursa karbonatlı su içirilir (KK10, KK11).
- Hayvan gaz sancısı çekerse karnı şişlenir (KK2).
- Hayvan gaz sancısı çekerse, şişkinliği olursa kulağı kesilir (KK7).
- Hayvan gazı olunca kovalanır, hareket etmesi sağlanır (KK9).
- Hayvan gaz, şişkinlik yaşayınca ağzına gem verilir, geviş getirsin diye ağzına tahta bağlanır (KK9, KK14).

- Hayvan fazla pir (pancar) yaprağı yerse ishal olur (KK1).
- Hayvan ishal olduğunda sirke içirilir (KK2).
- Hayvan ishal olunca karbonatlı su içirilir (KK10).
- İshal olduğunda kahve yedirilir (KK5, KK14, KK15).
- İshal olduğunda çay içirilir (KK5).
- İshal olan hayvana çay yedirilir (KK14, KK15).
- İshal olduğunda kuru ot yedirilir (KK5, KK16).
- Hayvan ishal olunca yemi değiştirilir, yonca yedirilmez, ürün (kuru ot) verilir (KK7, KK9).
- İshal olan hayvan iyileşsin diye kuyruğu boyanır. Renkli taşların boyası sürülür. Kına yakılır (KK14).
- Hayvan ishal olunca arpa ezmesi yedirilir (KK11).
- İshali durdurmak için buğday unu yedirilir (KK5).
- Hayvan ishal olunca erik ekşisi yedirilir (KK9, KK11, KK14, KK15).
- Hayvan ishal olunca kara penisilin yapılır (KK7).
- Hayvan ishal olsun diye şekerli, pekmezli hamur yedirilir (KK11).
- İshal olan hayvana ekmek, tuz, arpa ile karıştırılıp yedirilir (KK5).
- İshal olan hayvana arpa, buğday, mısır karışımı yedirilir (KK5).
- Kabız olan hayvan tarlada koşturulur (KK11).
- Hayvan kabız olunca yonca yedirilir (KK11).
- Kabız olan hayvana kuyruk yağı eritilip içirilir (KK15).
- Kabız olan hayvana eritilmiş tereyağı içirilir (KK14).
- Kabız olunca zeytinyağı içirilir (KK5, KK7, KK9, KK11).

2.8. Solunum Sistemi Hastalıkları

Solunum sistemi hastalıkları özellikle vücut sıcaklığında yaşanan artış, solunumda dengesizlik ve titreme gibi belirtiler göstermektedir. Bu durumda yapılanlar şunlardır:

- Öksürük için her gün dut pekmezi içirilir (KK14).

- Soğuk algınlığında hayvanın kulağı kesilir, az kan akıtılır (KK3, KK4).
- Hayvan hicran olursa, eklem yerlerinde sulanma olur, hastalık gövdeye yayılır ve ölür (KK15).
- Solunum hastalıkları için hayvana ılık zeytinyağı içirilir (KK8).
- Dağdan leylak rengi çiçek toplanır, kaynatılıp hayvana içirilir (KK1).
- Nefes alıp vermede güçlük çeken hayvan için saman kaynatılır ve kafasına torba geçirilen hayvana buharı tutulur (KK15).
- Hayvanın ateşi yükselirse kara penisilin vurulur (KK7).
- Hayvan ateşlenirse sirkeyle vücudu silinir, ateş düşürücü kullanılır (KK5).
- Hayvanda titreme olunca kalp krizi geçirir (KK7).
- Hayvan hastalandığında, bünyesi zayıf düştüğünde kulağının bir tarafı düşük olur. Bu hayvana dağ otlarından çay içirilir (KK6).
- Hayvan üşütürse yüzü diken diken olursa kulağına kesik atılır (KK5).
- Hayvan hastalandığında kekik suyu içirilir (KK6).
- Hayvan hastalandığında ardıç katranı verilir (KK6).
- Hayvan hastalandığında kurutulmuş yeşil ceviz kabuğu yakılır ve dumanı verilir (KK6).
- Küçükbaş hayvanlar cereyanda kalırsa *akciğer kuşatması* derler, kuyruk üşütmesi olur yani üşütür. Kuyruğu taş gibi olur, berkir. Çünkü kuyruğun altında tüy yoktur, hava alınca da kuyruğu ters döner ve taş gibi olur. Bu durumda tuğla ya da tahta ısıtılır ve hayvanın kuyruğuna, ciğerine bastırılır (KK14).

2.9. Hayvan Isırık ve Sokmalarının Sebep Olduğu Hastalıklar ve Zehirlenmeler (Yılan ve Akrep Sokmaları)

Hayvanların tükettikleri besinlerin niteliği ya da miktarı, yayıldıkları mera ve tarlaların kimyasala maruz kalması veya başka hayvanlar tarafından ısırılıp sokulmaları zehirlenme sebepleri arasındadır. Bu durumda yapılanlar ise şöyledir:

- Hayvan zehirlenirse yumurta, süt, karbonat karıştırılıp içirilir (KK5).

- Küflü yem hayvana zehirdir. Arpa, buğday küflü verilirse hayvan zehirlenir (KK5).
- Hayvan zehirlenirse ayran içirilir (KK1).
- Hayvanı akrep ya da yılan soktuğunda, sokulan yer jiletle yarılır ve zehir akıtılır (KK1).
- Hayvan zehirlendiğinde dağ inciri ve süt karıştırılıp içirilir (KK1).
- Hayvan zehirlenirse tuzlu ayran içirilir (KK5, KK13).
- Hayvan zehirlendiğinde sirke içirilir (KK6).
- Yılan ve akrep sokmasında hayvan sapsarı olur ve ölür (KK7, KK9).
- Hayvan zehirlenirse ayran ve yumurta karıştırılıp içirilir (KK7).
- Yılan sokmasında, akrep sokmasında hayvan şişer ağzından sarı su gelir, ölür (KK12).
- Yılan ve akrep sokmasında bir şey yapılamaz hayvan zehirlenir, ölür (KK11).
- Yılan ısırmasında sütlüvan sütü sürülür, zehri alır (KK14).
- Akrep ısırmasında sütlüvan sütü sürülür, zehri alır. Bulanık suyun üstüne bir damla sütlüvan sütü koysan su cam gibi berraklaşır, bu yüzden mikropları öldürür, zehri, pisliği ayırıştırır (KK14).

2.10. Salgın Hastalıklar

Şap hastalığı sığır, koyun, keçi, domuz gibi çiftlik hayvanlarının yanında yabani hayvanlarda da görülen akut seyirli viral bir hastalıktır. Hastalık oldukça bulaşıcı olup aynı zamanda zoonotik özellik de taşımaktadır (Bozukluhan vd. 2015: 109). Şap hastalığı ya da halk arasındaki ismiyle *tabak/dabak hastalığı* hayvanlarda sık görülen hastalıklardan biridir. Hayvanın ağız ve tırnak arasında ya da memelerinde çıkan bu yaralar ölümcül olabilmektedir. Tabak enfeksiyonu ile ilgili bilinenler ve hayvanda görüldüğünde sağaltım için yapılanlar ise şunlardır:

- Ağızda ya da ayaklarda beyaz renkte yaralar olur, hayvan yürüyemez ya da yemekten kesilir. Tabak hastalığı oldu derler (KK15).
- Hayvan tabak hastalığına tutulduğunda ağzından salya akar. Ayak tırnaklarının arasında çıkan yaraya tabak derler. Sarımsak iyice ezilir ve salçayla karıştırılıp hayvanın ayaklarına sürülür (KK1).
- Şap hayvanı ağzından tutarsa ağzına tuzlu salça sürülür (KK14).

- Tabak hastalığında hayvanın ayağı patlar, yara olur iyileşmesi için kayısıya atılan göztaşı ile hayvan yıkanır (KK9, KK10).
- Hayvan tabak olunca suya salınır, suyun içinde gezdirilir (KK7).
- Hayvan tabak olunca kumlu küçük toprakta gezdirilir (KK7).
- Tabak olan hayvanın ayağı şepile yanık yağ karışımına batırılır (KK5).
- Tabak olan yer tuzlu suya batırılır (KK11).
- Dabak için sarımsak ezilir ve sürülür (KK16).
- Tabak hastalığını tedavi etmek için hayvan kirece batırılır (KK10).
- Şap olan hayvanın ağzına pekmez sürülür (KK11).
- Şap olan hayvanın ağzı sodayla yıkanır (KK11).
- Şap olan hayvana insan pisliği sürülür (KK14).
- Şap olan hayvan batalgan yere (çamurlu suya) bağlanır, orada tepinir (KK14).
- Hayvanlar için şap kötü bir hastalıktır, tedavisi zordur, hayvanın iyileşmesi güç olur. Hayvan sudan kapar, ölür (KK7).
- Tırnaktaki şap için göztaşı kullanılır (KK11).

Hayvanlarda yaygın olarak karşılaşılan viral hastalıklardan bir diğeri sarılıktır. Hayvanın bazı organ ve bölgelerinin sarı renge dönmesiyle anlaşılmaktadır. İç ve dış etkenlerin neden olabileceği sarılık için yörede kullanılan sağaltım teknikleri şunlardır:

- Hayvan susuz kalırsa sarılık olur. Bunun için günde 3-4 kez su verilmesi gerekir (KK13).
- Sarılık kemikten gelir, kulak altlarında şişlik olur ona ilaç olmaz, hayvan ölür (KK14).
- Bahar ağzında hayvan sarılık olur, kulağının arkasından kesik atılır. Kanı çıkarsa hayvan rahatlar (KK5, KK7, KK9, KK13).
- Hayvan sarılık olursa kulağına çubukla vurulur (KK7).
- Hayvan sarılık olursa papatya çayı içirilir (KK3, KK4).
- Hayvan sarılık olursa soğuk suyla yıkanır (KK12) Hayvan ateşlenirse soğuk suya sokulur (KK12).
- Söğüt yaprağı yedirilir, söğüt yapraklarından çay yapıp içirilir (KK5).

Çiçek ise salgın hastalıklar arasında kolay tanılanan bir rahatsızlıktır. “*Deride kızarıklık kabartılar, takiben içi sıvı dolu küçük kesecikler ve içi irin dolu küçük lezyonların oluşumu ve kabuk şeklinde görülür. Karın altında, baş bölgesinde ve ayakların gövdeyle birleştiği yerlerde derinin altında mercimek tanesi hissi veren taneler ve derinin üstünde ise sivilce veya kızarıklık şeklinde bulunan hastalıktır*” (Kardaş, 2019: 48). Çiçek hastalığı ile ilgili geleneksel bilgiler ve tedavi yöntemleri şöyledir:

- Çiçek hastalığı süt kuzularına olur (KK14).
- Tavuklara çiçek olursa sarımsak yedirilir (KK3).
- Çiçek hastalığı ölümcüldür, tedavisi olmaz (KK11).

Buraya kadar verilen tekniklerde öne çıkan kan akıtma olmuştur. “İslam Uygarlığı dönemi veteriner hekimliğinde, hastalıkların tedavisinde kan akıtma uygulamasının da yapıldığı ve kan akıtmak için genelde boyun, mahmuz, koltuk, safen damarlarının seçildiği bildirilmektedir. Hipokratik hekimliğe dayandırılan bu tedavi yönteminin İslam Uygarlığı çağındaki baytarnameler ile günümüz folklorik veteriner hekimliği uygulamaları içerisinde yer aldığı belirtilmektedir (Yiğit, Sinmez ve Yaşar, 2015: 90). Bir dinden diğerine veya bir toplumdaki diğer topluma yer yer farklı uygulamalar görülmekle birlikte, temelde büyük bir benzerliğin göze çarptığı kan akıtma inancı, insanlar arasında ortak birtakım dinî-psikolojik güdülerden kaynaklanmaktadır (Şenesen, 2018: 222).

Malatya ili halk veterinerliğinde hayvan sağlığında mücadele edilen rahatsızlıklar arasında; tabak, arpalama, kurt düşmesi, uyuz-bit, zehirlenme, ishal-kabız ve nazarın öne çıktığı görülmektedir. Konservatif tekniklerle hayvanların sağaltmasına öncelik verilmektedir. Kaynak kişiler modern yöntemlerle, tıbbi veterinerliğe yöneldiklerini ifade etseler de geleneksel sağaltım işlemlerinden sıklıkla yararlanmakta ve pek çok kez bunlara öncelik vermektedir. Yöre halk veterinerliği uygulama usulleri değerlendirildiğinde ise; inanca dayalı tedavi yöntemleri, rasyonel ve cerrahi tedavi yöntemleri, bitkisel ürünlerle gerçekleştirilen tedavi yöntemleri, hayvansal ürünlerle gerçekleştirilen tedavi yöntemleri, madensel ürünlerle gerçekleştirilen tedavi yöntemleri, kimyasal ürünlerle gerçekleştirilen tedavi yöntemleri ve komplike tedavi yöntemlerinin mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Yöre halk veteriner hekimliğinde hayvan hastalıkları ve kullanılan malzemeleri bir tabloyla ifade edecek olursak;

Hayvan Hastalıkları	Kullanılan Malzemeler	Uygulama Usulünün Kaynağı
Nazar	Tuz, jilet, mandal, sabun, ağaç, ip ve kumaş parçası	Din ve inançlar, bitkisel, madensel ürünler
Yara	Göztaşı, kömür, kara merhem, vazelin, kül, propolis, toz şeker, tereyağı, salça, tuz, pekmez	Hayvansal, bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Kurt düşmesi	Göztaşı, DDT, benzin, tuzlu tereyağı, gres yağı, sirke, tütün, ceviz yaprağı, çınar yaprağı, şeftali, sarıdiken otu, sütlüvan otu, yağmur suyu	Hayvansal, bitkisel ve kimyasal
Temre	Tereyağı, iç yağ, yanık yağ, vazelin, uyuz ilacı, kına, kül	Hayvansal, bitkisel ve kimyasal
Mantar	Limon, sirke	Bitkisel ürünler
Çıban	Kara merhem, nohut, lokum, soğan, jilet	Bitkisel, madensel ve kimyasal ürünler
Dalak	Bıçak, şiş	Madensel ürünler
Kelebek	Tahta	Bitkisel ürünler
Kene, uyuz, bit	İnsan idrarı, katran, elma sirkesi, sarımsak, DDT, gazyağı, benzin, artık yağ, motor yağı, yanık yağ, kül, klorak, türün, tarak, tuz, tereyağı, salça	İnsansal, bitkisel, hayvansal ve madensel ürünler
Göz hastalıkları	Terramycin, çay, tuz, limon suyu, cam	Bitkisel, madensel ve kimyasal ürünler
Kürek düşmesi-Kırık-çıkık-Şişlik, Ezik, Burkulma	Cıbar, karasakız, yumurta, tereyağı, süt, çivi, jilet, çuvaldız, tahta, sabun rendesi, karton, bez, kil, kül, patava, et	Hayvansal, bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Avurtla	Tuz	Madensel ürünler
Domuzbaşı	Tuz	Madensel ürünler
Damak Çatma-Ağız Yarası	Tuz, sarımsak, yoğurt, dut pekmezi	Hayvansal, bitkisel ve madensel ürünler
Arpalama-Sancı-Gaz, Şişkinlik-İshal	Mıknatıs, gem, tornavida, ege, şiş, renkli taş, kına, soda, karbonat, tuzsuz ayran, kuru maya, kuyruk yağı, zeytinyağı, tereyağı, sirke, yeşillik, peynir suyu, yumurta kabuğu, yumurta, süt, toprak, tahta, kahve, çay, kuru ot, yonca, buğday unu	Hayvansal, bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Akciğer kuşatması-Öksürük-Ateş-Soğuk algınlığı	Dut pekmezi, zeytinyağı, saman, dağ çiçeği/ot, kara penisilin, sirke, kekik, ardıç katranı, yeşil ceviz kabuğu, tuğla, tahta	Hayvansal, bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Akrep ve Yılan sokmaları ve diğer zehirlenmeler	Yumurta, süt, karbonat, ayran, sirke, dağ inciri, sütlüvan otu, jilet	Hayvansal, bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Tabak/şap	Göztaşı, sarımsak, salça, pekmez, soda, çamur, kireç, tuz, şap, kumlu toprak	Bitkisel, kimyasal ve madensel ürünler
Sarılık	Jilet, ağaç çubuğu, söğüt yaprağı	Bitkisel ve madensel ürünler
Çiçek	Sarımsak	Bitkisel ürünler

Hayvan hastalıklarının sağlatımında tablodan da anlaşılacağı üzere bitkisel ve hayvansal ürünlerin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Kimyasal ve madensel ürünlerin daha çok rasyonel tedavi yöntemlerinde işlev gördüğünü söylemek mümkündür. Bütün bu kaynakların dışında insan idrarının sağaltım malzemesi olarak kullanılması ilginçtir. Dolayısıyla inançların tedavi usullerinde ana yönlendirici olduğu söylenebilir. Pislik pisliği temizler mantığı bu noktada öne çıkmaktadır.

3. Referanslar

- Alan, S. Ç., Eryol, A., Özen, R. (2021). Adıyaman ilinde hayvan hastalıklarının tedavilerine ilişkin folklorik uygulamalar, Veteriner Hekimler Derneği Dergisi, 92 (2): 159-172.
- Arslan, M. Ö., vd. (2008). Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi çiftlik hayvanlarında paraziter hastalıkların değerlendirilmesi, Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 14(1): 31-35,
- Boratav, P. N. (1999). 100 soruda Türk folkloru. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Bozukluhan, K. vd. (2015). Sığırlarda şap hastalığının klinik seyri sırasında bazı biyokimyasal parametrelerin araştırılması, Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 12 (2), 109-113.
- Cemiloğlu, F. (2018). Silvan ilçesi ve köylerinde sığır ve koyunlarda görülen göz hastalıkları ve sağaltım sonuçları, (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çıblak, N. (2004). Halk kültüründe nazar, nazarlık inancı ve bunlara bağlı uygulamalar, TÜBAR, 15: 103-125.
- Ekici, M. ve Fedakar, P. (2014). Gelenek, aktarma, dönüşüm ve kültür endüstrisi bağlamında nazar ve nazar boncuğu, Milli Folklor, 101: 40-50.
- Gacar, Ş. (2020). Hayvan folkloru bağlamında Türk dünyası ekolojik destanları. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Halk Bilimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karatepe, M. vd. (2005). Sığır kesim artıkları üzerinde gelişmelerini sürdüren myiasis sinekleri, Türkiye Parazitoloji Dergisi, 29 (4): 271-274.
- Kardaş, C. (2019). Muş'ta halk veterinerliği ve geleneksel tedavi yöntemleri, Ankara: Ürün Yayınları.

- Keskin, Y. M. (2008). Türk toplumunda nazar olgusu ve buna karşı geliştirilen korunma ve kurtulma pratikleri: Elazığ örneği, Dini Araştırmalar, 11(32), 191-214.
- Köseman, A. ve Şeker, İ. (2015). Malatya ili sığır, koyun ve keçi yetiştiriciliğinin mevcut durumu, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Veteriner Dergisi, 29(2): 137-143.
- Koçer, N.N.ve Kurt, G. (2013). Malatya’da hayvancılık potansiyeli ve biyogaz üretimi, SAÜ. Fen Bilimleri Dergisi, 17(1), 1-8.
- Önsüz M. F. (2019). Çevresel Etkenler ve Deri Hastalıkları. ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi, Dermatoloji ve Halk Sağlığı Özel Sayısı: 72-81.
- Şenesen, İ. (2018). Adana Halk Kültüründe Kan Akıtılması İle İlgili Halk İnanışları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme, II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı, Ankara: Akademisyen Kitabevi, 206-228
- Şenesen, R. (2015). Adana halk veterinerliği uygulamaları, Prof. Dr. Erman Artun Armağan Kitabı, Adana: Öz Baran Ofset, 378-386.
- Uygur, M. (2007). Sığırcılıkta sıkça görülen besleme hastalıkları, çiftçi broşürü. İzmir: Ege Tarımsal Araştırma Enstitüsü Matbaası.
- Yiğit, A., vd. (2015). Veteriner hekimliği uygulamalarında “kan akıtma/alma” üzerine bir araştırma, Lokman Hekim Dergisi, 5(3), 90-98.
- Yüksel, E. (2012). Aşağı Fırat Havzasında veteriner hekimliği folkloru üzerine araştırmalar. Yayınlanmamış Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- <https://malatya.tarimorman.gov.tr/Belgeler/FAAL%C4%B0YETLER%C4%B0M%C4%B0Z/FAAL%C4%B0YETLER%C4%B0M%C4%B0Z-2021.pdf>
- <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hayvansal-Uretim-Istatistikleri-Haziran-2017-24656>
- <https://arastirma.tarimorman.gov.tr>

Sözlü Kaynaklar

KK1- Necla Arıcıoğlu, 1960, ev hanımı, 18.08.2019

KK2- Murtaza Bar, 1947, üniversite mezunu, emekli, Akçadağ/Altunlu, 19.08.2019

- KK3- İbrahim Sarıgöl, 1959, lise mezunu, Akçadağ/Ören, çiftçi, 19.08.2019
- KK4- Serkan Çirkin, 1985, lise mezunu, market sahibi, Akçadağ/Ören, 20.08.2019
- KK5- Nedim Bozkurt, 1972, ilkokul mezunu, çiftçi, Akçadağ/Saraca, 20.08.2019
- KK6- Mahmut İnci, 1978, yüksekokul mezunu, çiftçi, Akçadağ/Merkez, 21.08.2019
- KK7- Hayri Doğan, 1965, ilkokul mezunu, çiftçi, Doğanşehir/Merkez, 20.08.2019
- KK8- Hamdi Tapar, 1963, ilkokul mezunu, çiftçi, Doğanşehir/Yolkoru, 20.08.2019
- KK9- İzzettin Ürkmez, 1942, ilkokul mezunu, çiftçi, Doğanşehir/Yolkoru, 20.08.2019
- KK10- Bekir Ürkmez, 1987, lise mezunu, çiftçi, Doğanşehir/Yolkoru, 20.08.2019
- KK11- Bayram Özata, 1950, ilkokul mezunu, çiftçi, Doğanşehir/Yolkoru, 21.08.2019
- KK12- Mustafa Turan, 1950, ilkokul mezunu, çiftçi, Battalgazi/Merkez, 21.08.2019
- KK13- İsmail Aktaş, 1943, ilkokul mezunu, çiftçi, Pütürge, 21.08.2019
- KK14- Hasan Demiralp, 1950, Doğanşehir/Polat, 22.08.2019
- KK15- Cahit Demiralp, 1960, ortaokul, çiftçi, Doğanşehir/Polat, 22.08.2019
- KK16- İbrahim Erol, 1941, okuryazar, emekli, Doğanşehir/Polat, 22.08.2019

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 2



**The Importance of Active Learning in Learning and
Teaching Processes
(Ezgi Pelin Yıldız)**

The Importance of Active Learning in Learning and Teaching Processes

Ezgi Pelin Yıldız*

*Kafkas University, Kazım Karabekir Vocational School of Technical Sciences,
Computer Technology Department, Kars, Turkey
E-mail: yildizezgipelin@gmail.com*

Abstract

Contemporary education systems require the student to be active at school and in the classroom and to participate directly in the learning process. It is no longer just a student waiting to be guided by the teacher, but a student who discovers new things by researching and finding herself, asking questions, is preferred. Active learners are expected to demonstrate self-regulated, critical and creative thinking and learning processes. When the literature is examined, a learning approach suitable for this educational philosophy draws attention: "Active Learning Approach". Active learning approach in its most general definition; active learning is where students actively acquire correct information and different ideas; it is a process in which students are concerned with acquiring or developing the skills necessary to complete tasks and activities throughout the course. In this learning approach, while the student is an active learner, the teacher assumes the role of guide and coach. The teacher helps students to realize, apply, solve problems, comprehend high-level learning. In light of all this, in this book chapter active learning strategies, the effective use of active learning approach in the classroom environment, difference with traditional classroom environments and application examples are given.

Keywords: *Education Systems, Active Learning Approach, Learning and Teaching Process, Classroom Environment.*

1. Introduction

In the world of information age, the main goal of education is; thinking, understanding, interpreting, producing information, problem solving and scientific thinking raising individuals. In this context, active learning approach is a model that facilitates reaching the desired goals and has become popular recently. The theoretical foundations of active learning are based on constructivism and its version in learning, cognitivism.

According to the active learning approach, the learner is active at the point of how learning will be carried out, how much is learned and what are the deficiencies related to learning. In this context active learning is a method based on lifelong learning that enables students to participate actively in learning.



Figure 1. Learner role in active learning

Other definitions of active learning are also available in the literature: Active learning is the direct and active participation of students in the learning process (Felder and Brent, 2005). According to Tacman, active learning is a way of thinking and teaching that cares more about the responsibility and activity of the student in the learning process than what the teacher does (Tacman, 2007). As it can be understood from all the definitions made, many stages of the learning process are planned and carried out by the student.

General characteristics of active learning;

- Active learning is suitable for the brain to work,
- With active learning, teaching is transformed from a process in which theoretical knowledge is presented to an operational process,
- Provides students with appropriate environments where they can make their own decisions,
- It gives students the opportunity to have discussions about how to find an answer and solve a problem they encounter,
- Provides suitable environments for students to be scientifically literate,
- It provides not only cognitive but also affective and psychomotor learning,
- The need for lifelong learners,
- Inability of traditional education to meet the needs of the age,
- Developments in the understanding of learning-teaching (Acıkgöz, 2011 & Maden, 2013).

Changes in student and teacher roles in a classroom where active learning is practiced also affect the teaching methods and techniques used. The researches carried out by teachers and students together, question-answer, brainstorming, problem solving, critical thinking, cooperative learning are examples of teaching methods and techniques used together with active learning (Philips, 2005). Learners who use such student-centered techniques in the learning process develop an attitude towards recognizing the active learning method and such efforts enable students to increase their lifelong learning skills (Seeler Turnwald & Bull, 1994 & McManus and Sieler, 1998).

1.1. Differences Between Traditional Learning Method and Active Learning Method:

In this section, the differences between the traditional learning method and the active learning method are shown with the help of Table 1:

Table 1. Differences Between Traditional Class and Active Learning Class

Classification	Active Class	Tradition Class
Image	Students sit in different ways (in clusters, U, O, V, or in concentric circles, etc.). Activities continue in every corner of the classroom at the same time, and the teacher walks around the classroom helping those in need.	Students stand motionless in rows. At the head of the students sitting in their desks is the teacher who gives the lecture. Interaction is very limited.
Aim	Internalization of knowledge, interpretation and reproduction of knowledge, use of what has been learned, problem solving, comprehension.	Receiving and repeating/ the transferred information by the student.
Rules	Everyone can talk at the same time and find someone to listen to what they have to say, there are not many rules other than the rules to keep the lesson flowing. In addition cooperates with her friends.	Students cannot move, cannot speak unless promised, cannot interact with their friends.
Students	Researches, thinks, asks questions, discovers, discusses, generates ideas, compares, explains, gives examples, makes sense, connects with previous knowledge, evaluates, makes inferences finds, predicts, decides what to learn and how, explains the learning material in other words, asks for examples, cause-effect finds relationships, reconstructs and classifies knowledge, struggles to learn.	Passive receiver; takes notes, memorizes the transmitted information and repeats it in exams and then forgets it.
Memory	Since students are always active learners in the process and they discover the information by questioning, the information they acquire is in their permanent memory.	Since students are only passive receivers in the process, information remains in temporary memory and is forgotten.
Teachers	Facilitating learning, guide, coach.	Expert, information transmitter, decision maker, sole and main source of information

Problems	There may be conflicts of opinion among students. However, it has its developmental aspects, such as the development of critical thinking skills.	Boredom of students, rote learning, disruption of discipline, apathy, burnout of teachers and slow development, lack of motivation and insufficient social interaction, negative class atmosphere, not being able to find the opportunity to use information.
Advantages	Effective, economical, useful, using information opportunity provider.	-----
Human qualification	Well-educated, effective communication skills, creative, solving complex problems, decision-making, effective thinking, lifelong learning and self-improvement, effective in the society in which they live, safe, prudent, hardworking, knowledgeable, able to benefit from resources, able to communicate effectively.	Equipped with stereotypes, closed to development, lack of problem-solving skills, unattractive, uncreative dependent personality.
Context	Sharing learning, developing student's learning capacity, ensuring everyone's success.	Learning alone, competition, choosing the good and eliminating the unsuccessful, accepting the student's capacity as static, uniform teaching.

In the 21st century, it will be difficult for students to be brought up in an educational environment where they can plan, implement and evaluate the learning process for them, accepting everything that someone else (the teacher) says as true, without questioning the information. Harste and Short (1988) state that the desired student profile can grow in environments where they can freely express their thoughts, discuss and listen to each other. Silberman (1996) also stated that students expresses that he adopts such environments.

According to Harmin (1994), five qualities stand out in a classroom where active learning is used. These are confidence, energy, self-control, belonging to the group and being sensitive.

- **Confidence:**

It is seen that students who are self-confident and ready to learn in active learning environments respect themselves. Learners feel safe and comfortable in these learning environments.

- **Energy:**

In active learning environments, students are always busy, participatory, the class is working hard.

- **Self-Control:**

Students are responsible for their own learning. They manage their own learning processes and learn at their own speed.

- **Belonging to the group:**

Positive relationships with students, education stakeholders and other students, they listen to each other. They are accepted and accepted, respected and respected. They do not feel rejected or removed.

- **Being Sensitive:**

Students are thoughtful and active; they know what's going on in the classroom. Attentive, curious, creative and diligent students stand out. They are sensitive to other people's feelings and thoughts.

2. Current Research on Active Learning:

In this section, a literature review for active learning has been made and current research topics and results are given. According to this:

Freeman, Eddy, McDonough and Wenderoth (2014), they studied the effect of active learning on student performance in Science, Engineering, and Mathematics. According to the results of this research carried out within the scope of STEM; the studies analyzed here document that active learning leads to increases in examination performance that would raise average grades by a half a letter, and that failure rates under traditional lecturing increase by 55% over the rates observed under active learning.

Turkben (2015), investigated the effect of the classroom environment created with the active learning method on students. The study group of the research consists of 30 students in a secondary school class in Turkey. The study was applied in Turkish lesson. Questionnaire technique was used to collect the data of the study. Data were analyzed using frequency(f) and percentage technique(%). The results of the study showed that the active learning approach is more effective than the traditional approach. The findings obtained as a result of the research showed that the classroom environment created with the active learning method had a positive effect on the students. In addition, it has been observed that the interest in Turkish lessons has increased.

Kardas and Uca (2016), they researched the relationship between active learning method and students' views on achievement, attitudes and practices in their study. The "Meta-Analysis" method was used in the research. A total of 203 scientific publications, including 29 doctoral theses, 80 master's theses and 94 articles, were examined. When these studies were examined, it was determined that active learning gave 96.68% successful results in developing

positive attitudes. In 90.06% of the studies, it was concluded that students expressed a positive opinion about active learning practices.

When the studies examining the views of teachers within the scope of active learning are examined, it is seen that; the research of Karlıdag 2022 draws attention. Karlıdag (2022), examined pre-school teachers' views on active learning in this regard. The study group of the study consists of 10 preschool teachers being selected through purposive sampling. The data were collected by semi-structured interview technique. While teachers stated that the teacher and learner have various responsibilities in active learning; it was observed that they expressed that the small class size, the crowded classes, classroom management problems, lack of materials, and the introvert learners are as challenges to active learning. In addition, teachers stated that the most common practices they use for active learning are asking interesting questions, encouraging children to ask questions, designing activities that stimulate the senses, creating a cooperative classroom environment and using different teaching techniques.

3. The Implementation of Active Learning in the Classroom Environment:

Research on the human brain has proven that people learn by doing and living. Learning is a behavior formation process. The main problem in the learning-teaching process; what type of activities the teacher will be matched with (Drummond, 2002).

There is no one right way to successfully implement active learning in the classroom. The teacher chooses the right techniques of active learning. At this point, variables such as teacher's teaching style, course level, student's experience, learning situations and knowledge on that subject are important in this context (Campell; Piccinin, 1999). For example, the “classroom discussion method” is the best way and the most obvious strategy for active learning (Mckeachie et al., 1986). If these discussion environments are conducted in an impartial manner, contain a motivation to guide the student, and if the student develops their thinking skills, it will be a preferred form of presentation. There are many different active learning methods depending on the learning subject and the teacher's purpose. A few of them are expressed by Drummond (2002) as follows:

- **Construction Spiral:**

The student is asked a series of three-stage questions consisting of a reflection level. 3-5 minutes of individual writing first, then make to matching or trios in small groups. Then opinions are collected from the

whole class without evaluation. With this method, meanings and concepts are constructed.



Figure 2. Construction Spiral Technique

- **Round:**

Each student explains their point of view while others listen to a presented topic. It is a technique used to present learners' perspectives in all aspects and to create a sense of secure participation.



Figure 3. Round Technique

- **Brainstorming:**

Brainstorming is a creative technique used to solve a problem and generate thoughts and ideas through imagination (Bonwell and Eison, 1991). It is a technique used to create effective thinking power, encourage creativity, ensure the participation of all groups, and learn cooperatively.



Figure 4. Brainstorming Technique

- **Simulations and Games:**

It is a technique used for students to deal with complex, unknown, stressful situations by creating real situations for a moment. The simulation technique is the process in which skill-based learning takes place in artificial environments, which are similar to the real environment (Sevindik, Demirkeseer & Comert, 2010). Although games are a means of entertainment, they have started to be used in education to create environments where students will provide high motivation, learn by experience, and enjoy what they do. It has emerged as a teaching technique called Educational Games.



Figure 4. Simulation Technique in Education

- **Peer Teaching:**

- a. **Question Match:**

Students prepare questions that show main points about a topic. Matches at the next class meeting are made randomly. Partners as an alternative asks each other questions and they give each other the necessary regulatory returns.

- b. **Learning Cells:**

Each student reads different parts and then teaches the subject's essence to your friend in which randomly matches.

3.1. Exams in active learning:

The measurement of information is made by the “**open book examination method**” instead of tests based on the memorial method. An "open book examination" is an assessment method designed in a way that allows students to refer to class notes, textbooks, or other approved material while answering questions. Therefore, the examination is becoming a process that is not a stress source continued to learn. The student comes by taking the

resources to their own chosen resources and tries to solve the issued problems in writing in a certain period of time. The student's effectiveness in the courses is calculated by evaluating the success with the examination and evaluating the examination.



Figure 5. Evaluation in active learning

4. Barriers to Active Learning:

- Although this technique is effective in learning by creating a discussion environment, there may be problems in terms of time sufficiency.
- It may not be possible to separate more time to all students. Therefore not suitable for crowded classroom environments.
- According to Unal (2013), concerned with active learning in educational institutions the most powerful of the barriers are student-based barriers. Others based on from the teacher or from the properties of the teaching institution.
- In this context, there are generally two types of students. Students of the first type view learning as making a copy in their brains of information from the book or what the teacher tells. According to this type of students, the only person responsible and authorized in learning is the teacher. These types of students cannot keep up with active learning. It is also difficult for teachers to adapt these students to learning.
- In this the second type of students consider learning as their own responsibility they see. The teacher is just a resource, a helper. These students' perspectives on learning and their ways of learning are in line with the spirit of active learning (Vermunt, 1987).

- The second barrier is; student cannot determine to learning goals. such students view learning about any course or subject as a task. They do not consider the real reason for doing this study, or they often have a superficial goal of preparing for the exam (Thomas and Harri-Augstein 1985).
- The third barrier is related to the emotional structure of the student. Some students choose to adhere to the teacher or the book because of their past unsuccessful experiences. Unaccustomed to freedom and responsibility students cannot perform active learning.

The question that comes to mind after these items is “can these barriers be overcome”? It can be overcome with time and effort, "controlled active education" and by enabling students to learn to learn. (Kuhl, 1986).

5. Conclusion

Active learning is a process in which students actively acquire the right knowledge and different ideas and are interested in acquiring or developing the skills necessary to complete tasks and activities throughout the lesson. Along with the general features; based on student-centered education, the student is in the role of active learner, questioning and discovering knowledge-on the other hand, the teacher acts as a guide or coach to help students learn, students gain high-level skills through active learning; acquire critical thinking skills, they are involved in activities such as problem solving, cooperative learning, project-based learning, behaviors such as thinking, researching, asking questions and interpreting develop, permanence of learning is ensured by hearing, seeing, touching and doing.

In this book chapter active learning strategies, the effective use of active learning approach in the classroom environment, difference with traditional classroom environments and application examples are given. Active learning, an idea put forward by the philosopher Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), was used by many educators in the early 20th century. There are many advantages in this branch of learning, in which students play an active role and are responsible for their learning. Using these advantages makes the learning process more efficient. In order to realize effective learning in the learning process, there are many active learning techniques that can be applied. The application of these techniques can be done by using all kinds of materials that can be obtained easily and cheaply. The teacher can choose and apply the appropriate technique for the conditions: according to purpose, subject, duration, students, environment. The important thing is to focus on learning through activities in accordance with theoretical approaches.

6. References

- Acikgoz, K., U. (2011). *Aktif öğrenme*. (12. Print), Bilis Publishing, İzmir, Turkey.
- Bonwell, Charles C.; Eison, James A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ASHE-ERIC Higher Education Report No: 1,1991.
- Campbell, E.; & Piccinin, S. (1999). Active Learning. In Centre for University Teaching Technologies, University of Ottawa.
- Drummond, T. (2002). A Brief Summary of the Best Practices in Teaching. Retrieved from: bestpractice.pdf (bu.edu)
- Felder, M., R. & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education* 94(1) DOI:10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Harste, J. & Short, K. (1998). *Creating classrooms for authors: The reading-writing connection*. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Harmin, M. (1994). Inspiring active learning: A handbook for teachers. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Kardas, M , Uca, N . (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (7), 118-130.
- Karlıdag, İ. (2022). Pre-school Teachers' Opinion on Active Learning. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11 (1), 235-247. DOI: 10.14686/buefad.923137
- Kuhl, J. (1986). *Motivation and information processing, a new look at decision making dynamic change and action control*. Handbook of motivation and cognition: Foundation a of a social behaviour (Eds: R. M. Sorrentino and E. T. Higgins). Guilford, New York.

- Maden, S. (2013). Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35. <https://doi.org/10.16916/aded.16005>
- McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Lin, Y. & Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michiga.
- McManus, E., S. & Sieler, P., A. (1998). Freedom to Enjoy Learning in the 21st Century: Developing an Active Learning Culture in Nursing. *Nurse Education Today* 18 (4). 322-328.
- Philips, J. (2005). Strategies for Active Learning in Online Continuing Education. *The Journal of Continuing Education in Nursing* 36(2):77-83. DOI:10.3928/0022-0124-20050301-08
- Seeler, D. C., Turnwald, K. H. & Bull, K. S. (1994). From Teaching to Learning. *Journal of Veterinary Medical Education* 21(1).
- Sevindik, T., Demirkeseer, N. & Comert, Z. (2010). Virtual education environments and web mining. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2(2), 5120-5124. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.832>
- Silberman, M. (1996) *Ac-tive Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Prentice-Hall.
- Tacman, M. (2007). The Effect of the Classroom Environment Created by Active Learning Methods on the Students. *Educational Sciences Journal of Kibrisli* 2 (1). ISSN 1305-9076.
- Thomas, L.F. & Harri-Augstein, S. (1985) *Self-organised Learning: foundations of a conversational science for psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turkben, T. (2005). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Turkish Studies* 10 (7), 899-916. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>
- Unal, S. (2013). Aktif öğrenme Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (11), 373-378. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaabd/issue/380/2369>
- Vermunt, J.,D.,H.,M. (1987). Regulations of learning, approaches to studying and learning styles, Regulationa of learning (Eds: P.R.J. Simmons & G. Beukhof). Den Haag: SVA-Selecta

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 3



**Features of Rubrics Used in Scoring Open-Ended Questions
(Fazilet Taşdemir)**

Features of Rubrics Used in Scoring Open-Ended Questions

Fazilet Taşdemir

*Recep Tayyip Erdoğan University,
Faculty of Educational, Rize, Turkey
E mail: fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr*

1. Literature overview

Written tests developed using open-ended questions require students to write answers to open-ended questions by complying with specific principles. Open-ended questions seek to get detailed information about a topic. These limitations may be related to the nature, length, or organization of the response and may be aimed at measuring higher-order cognitive skills such as critical thinking, analyzing information, or generating solutions to an original problem (Student Selection and Placement Center [SSPC], 2015).

Teachers usually prefer multiple-choice tests from traditional measurement tools, to measure students' knowledge and skills. The reason for this preference is usually stated as the convenience in developing and assessing multiple-choice tests (Gerek, 2006). However, these tests rarely include situations that require students to use their knowledge. An increasing number of educators have conducted various scientific studies in recent years that emphasize the importance of focusing on higher-order thinking skills beyond recall skills in both teaching and assessment (Haladyna, 1997). Furthermore, the percentage of open-ended questions in international assessments such as TIMSS, PISA, and PIRLS, in which Turkey has been participating since 1999, is around 40% (Turkish Ministry of National Education [MoNE], 2006). Turkey usually scores below average in these international tests held in certain periods. As regards the ranking of Turkish universities among international universities, there are only a few Turkish universities in the Times Higher Education's (THE) "Top 400 Universities" list (Middle East Technical University-85th, Boğaziçi University-139th, Istanbul Technical University-165th, Sabancı University-182th) (University Ranking by Academic Performance [URAP], 2014). Looking at these universities, it can be said that research and project studies are carried out more frequently at the undergraduate level, that is, these universities focus more on higher-order mental skills. Every course may not be suitable for conducting projects and research; however, using open-ended questions in the tests of every course can promote students' analytical thinking skills.

Similar studies show that factors affecting the functionality of open-ended questions can be grouped into four: (1) student-related factors, (2) written test-related factors, (3) content-related factors, and (4) rater-related factors. Student-related factors, as stated by Towsend, Kek, and Tuck (1989) and Towsend, Hick, Thompson, Willon, Tuck, and Moor (1993), are student's name (McDavid & Harari, 1966), race (Fajardo, 1985), gender (Carter, 1952), physical attraction (Landy & Sigall, 1974), etc. Written test-related factors are the accuracy of repetition and grammar (Diederich et al., 1961; Marshall, 1967) and the quality of handwriting (Markham, 1976). Scores can also vary as a function of the quality of other open-ended questions (Hughes & Keeling, 1984).

Written tests, usually containing three to ten unstructured questions, are an alternative to multiple-choice tests. The fact that written tests include only a small number of open-ended questions reduces their content validity. Nevertheless, these questions have no alternatives when measuring variables such as composition skills, synthesis and evaluation skills, creativity, and originality (Ozçelik, 1998). These tests, which are carried out periodically, show that a majority of Turkish students perform poorly in questions requiring higher-order thinking skills such as reading comprehension, generating a new idea, analytical thinking, and problem-solving. In addition, as a result of the frequent inclusion of multiple-choice tests in education, it is observed that students cannot go beyond lower-order thinking skills.

Open-ended questions can be used more frequently to achieve permanent learning and may hold more value as they are better able to expose students' intermediate thinking processes, thereby allowing precise identification of learning difficulties (Martinez, 1999). The open-ended question format has been shown to be superior in promoting learning, and it has been emphasized that it provides important information that can determine the assessment selection well (McDermott, Agarwal, D'Antonio, Roediger, & McDaniel, 2014). Open-ended type questions may be superior to other question types in measuring individuals' performance, as well (Ercikan, Schwartz, Julian, Burket, Weber, & Link, 1998).

There are studies on writing open-ended questions and using rubrics (Kapinus (2002); Erman-Aslanoğlu and Kutlu, 2003; Akyüz and Taşdemir (2016); Taşdemir and E. Çelikipazu (2017). Open-ended questions measure higher-order mental skills such as analysis, synthesis, creativity, problem-solving. The scoring of open-ended questions is subjective. These are the question type for which the rater cannot make objective scoring: systematic errors are involved in the scoring. Nevertheless, using rubrics for the scoring of these questions may ensure objectivity.

Assessment is defined as a systematic approach to gather information and make inferences about a student's ability or success according to various criteria (Richards & Schmidt, 2010). Bachman (2004) defines it as the process of collecting information on a particular subject according to criteria based on systematic and fundamental principles.

Bachman and Palmer (2010) state that: assessments are designed and conducted according to methodological and clearly defined procedures by stakeholders in the testing field, as well as other test developers and researchers. All definitions concentrate on two points: systematicity and the criteria/grounds on which the assessment process is based. In the literature, when the concept of 'rubric' is examined in general terms, it is an evaluation tool that defines the performance levels in a particular task and is used to evaluate the results depending on different tasks (eg, Routman 1991, Herman et al. 1992, Pate et al. 1993, Custer 1996, Popham 1997, Finson and Ormsbee 1998).

A rubric can be used for different purposes for assessing student products and performance. A substantial body of literature has emerged in recent years on the design and use of rubrics as an alternative tool for performance appraisal (e.g., Routman 1991, Wiggins 1991, Herman et al. 1992, Pate et al. 1993, Custer 1996, Popham 1997, Luft 1997, Stuhlmann et al. others 1999). According to Goodrich, rubrics reduce the time teachers spend on grading work. It also makes it easier for teachers to explain to students why they got their grades and what they can do to improve themselves. Those who indicate the contribution of rubrics to objective assessment claim that rubrics not only enable instructors to make focused and unbiased decisions about students' work, but also help them effectively monitor students' progress over time (Stevens & Levi, 2005).

Scoring rubrics remove uncertainty about students' scores by identifying specific criteria and scoring scales that "objectify" the process. Academic achievement and presentation skills provide objective criteria for how students are evaluated. Thus, students can be evaluated according to pre-established criteria.

A rubric establishes a contextual description of the various quantitative performance levels for a performance task and defines what excellence should look like in a performance task or open-ended question (see Custer 1996, Luft 1997, Popham, 1997, Finson and Ormsbee 1998).

Rubrics make teachers' grading system more clear and consistent, providing as much information as possible about the effort students put into achieving their goals. Scoring can be based on a holistic or analytical strategy. The selection of the rubric to use depends on the purpose of the assessment (Popham, 1997).

An important contribution of the use of rubric is that it directs the student to learning. Studies examining this co-learning effect and peer assessment have been found. The fact that the rubrics have standard criteria, which are coded before giving feedback to the students, can also enable the students to learn the rubrics. (Arter & McTighe, 2001; Wiggins, 1998).

Having students' knowledge of how the rubric is scored allows students to be responsible for their performance or papers they present. Thus, it enables the student to own their own knowledge and discourse (Jaidev, 2011). The use of rubrics can help focus instructional objectives throughout the educational process (Stevens and Levi, 2005).

Rubrics help students progress towards higher levels of performance by clearly defining performance expectation and demonstrate that teachers systematically apply assessment criteria among students. (Jonsson and Svingby, 2007). Rubrics divide a performance task into sections suitable for the purpose of evaluation. For each subsection, they provide a detailed description of what is adequate, right or wrong, and unacceptable. Rubrics can also be applied to grade student product files, a wide variety of assignments and presentations: book reviews, lab reports, portfolios, group work, oral presentations. (Stevens & Levi, 2011).

Raters gather the data under key concepts in order to measure and categorize analytical thinking and interpret the emerging patterns in the data by arranging these concepts in a logical, systematic and explanatory scheme (Corbin & Strauss, 2008). The first step in rubric development is to generate code. The number of generated codes in the rubric depends on the content of the performance task or open-ended question, the coding method, and the goals to be included in the scoring. (Saldana, 2009). These codes are then clustered in a rubric (Moskal, 2000). The most common rubric type used is holistic and analytical rubric (Allen & Tanner, 2006; Jonsson & Svingby 2007).

1.1. Holistic Rubric

Holistic rubrics are generally used to evaluate student responses in a broader sense (Moskal, 2000), can be thought of as assigning a letter grade or rating number (Hunter et al., 1996) and can be considered appropriate. It can be used to evaluate open-ended questions and to examine high-level skills (Hunter et al., 1996; Singer and LeMahieu, 2011).

Arter and Chappuis (2007) outline eight steps for creating a rubric:

1. First of all, meaningful learning objectives are determined to create rubrics.

2. The literature is searched to identify existing rubrics that measure the same goal.
3. Examples of student work that give the best range of achievements or tasks found in the learning objective are found.
4. The student's work samples are classified under the headings of poor, moderate, good.
5. Examples with weak and good features in the rubric are grouped under different codes.
6. Examples of student work at all levels, from weak to low, are determined for each subject scored in the rubric.
7. Rubric is applied to questions, studies and important corrections are made.
8. In the rubric development process, step 7 is repeated.

A holistic rubric enables the rater to assign a score to assess whether a performance task or open-ended question has been successfully completed (Arter and McTighe 2000). A score between 0 and 15 is given to a student's strategy for answering a given task or question. The rubric contains the items that the student's answers must include in order to get a certain score. If the rater wants to rate the questions as a whole, they use a holistic rubric (see Table 1 for an example of a holistic rubric).

A holistic rubric provides the scorer with the necessary points to evaluate the successful completion of a task or a written exam, orally (Arter and McTighe 2000). Rubric makes definitions under the basic sub-headings of the study in order to get a certain score on the scale. The evaluator uses a holistic rubric to rate the work as a whole in judgmental general understanding (see Table 1 for an example of a holistic rubric).

In Table 1, "Write the basic elements of communication and explain the barriers to effective communication?" developed holistic rubric for its open-ended question. Assessment codes/criteria in the rubric were determined as "correct, near correct, distantly correct, incorrect and irrelevant answers/bluffing".

A holistic rubric was developed for this question. The reason is that the question does not require the students to go into details. Therefore, this rubric type was deemed appropriate for this question. The full point (15) to be obtained from the question was also within the point boundaries for an open-ended question. Since such open-ended questions require a longer time and critical thinking to answer, they should have higher points than other question types.

Table 1. Holistic rubric

Point	Criteria
15	Correct
	The student writes that a communication process consists of six elements and that it is the act of conveying meanings from the sender to the receiver through the use of mutually understood signs, symbols, and semiotic rules. The student briefly explains the elements of a communication process (sender, ideas, encoding, communication channel, receiver, decoding [feedback]). The student states that our personal characteristics (age, gender, etc.), emotions, attitudes, perception, listening ability, defensive communication, social roles, power and authority relations, and technological loneliness negatively affect communication.
11	Near correct
	Student writes that communication consists of six elements, that in every communication there is a sender and a receiver, a process of transferring information in the medium (context) in which both a message and the receiver are understood. Sender (Source), Message (Message), Channel (Tool), Receiver, Feedback (Feedback), Context briefly explains through example. Student indicates the factors that negatively affect communication, such as our personal differences (age, gender, emotions, attitudes, perception, listening skills, defensive communication, social roles).
7	Distantly correct
	Student writes that communication consists of six elements, in every communication there is a sender and a receiver, and there is a process of transferring information in the medium (context) in which both a message and the receiver are understood. Sender (Source), Message (Message), Channel (Tool), Receiver, Feedback (Feedback), Context briefly explains through example. However, the student cannot talk enough about communication barriers.
3	Incorrect
	Student wrote the basic elements of communication incorrectly. Information is largely incomplete and inaccurate. Examples, no explanation.
0	Irrelevant answers,bluffing
	Student does not have an idea about communication and the factors that prevent communication. However, he listed all the examples that came to mind at that moment and wanted to create density on the page.

The above rubric, developed by the raters before administering the test, helps the rater to score the answers to the open-ended question objectively. Using the rubric can minimize random and, most importantly, systematic errors involved in measuring. If the open-ended question in the measurement tool is not clear, understandable, and specific enough, and if the rater does not use a rubric while scoring, both random and systematic errors can arise in the measurement. The same rater can even score differently the same student's answer to the open-ended question on the same day depending on the differences in his/her mood. Even larger differences can arise from person

to person. Systematic errors differ from person to person in quantity and direction.

Open-ended questions are the question type that every student can somehow answer, and in this respect, they are subjective. With the use of rubrics, they can be scored objectively. It is known that when the answer given by the student to the question is evaluated by the teacher with a rubric, a different score can be given, and when evaluated without a rubric, a different score can be given.

The study in which scoring with rubrics and without rubrics was used (Silvestri & Oescher, 2019) was examined. Researchers have scored four different articles. In most of the evaluations made without rubrics, there are also articles in which inflated scores are given in the scoring. It is seen that the evaluators tend to make judgments closer to the actual scores for all exam papers in the scorings made with rubrics compared to the scoring without rubrics.

1.2. Analytical Rubric

An analytical rubric makes it easier to find the codes under which scores. In an analytical rubric, each study, task, or question is divided into separate components, providing scoring for each component. (Arter & McTighe 2000).

The analytical rubric is divided into four code headings. Each code (subject content, presentation, material and communication) is divided into sub-categories from 0 to 10 points. As one descends from the maximum score to the lower codes, the performance shown by the student decreases. A student who gets full points in the content of the performance task, presentation skills, use of materials and communication codes gets a total of 40 points. Analytical rubrics are more suitable for use when in-depth information about the student is required. It can be preferred to detect learning deficiencies (see Table 2 for an example of an analytic rubric for a performance task).

Students can see the rating for each performance with the rubrics available to them. Thus, they can also see how well they have competence in each subcomponent. Analytical rubrics provide more in-depth feedback on different criteria headings or dimensions. Thus, it can be determined under which factors the students' lack of competence in the rubric is deficient. It allows to monitor the place where the student has come in success (Bharuthram & Patel, 2017).

Analytical scoring provides scoring for individual characteristics included in the criteria deemed necessary for performance. A single or

multidimensional score sum can be obtained with an analytical rubric. Analytical rubrics offer the greater advantage of reducing evaluator errors that may occur with a holistic rating scale. The criteria and sometimes ranges of scores in the holistic rubric are general. This can make a difference in scoring. However, analytical rubrics are more reliable than holistic rubrics because they control the core content and offer more precise criteria rather than providing a holistic assessment (Goulden, 1994).

Table 2. Analytic rubric

Criteria	
Point	Subject content
10	The arguments put forward on the subject are supported by logical reasons. No contradictory statements are made on the subject.
8	The arguments put forward on the subject are supported, though insufficiently, by logical reasons. No contradictory statements are made on the subject.
6	The arguments put forward on the subject are supported, though insufficiently, by logical reasons.
4	The arguments put forward on the subject are quite scarce. Some contradictory statements are made on the subject.
2	The arguments put forward on the subject are not supported by logical reasons. Some contradictory statements are made on the subject.
	Presentation
10	The topic was presented in a way that the audience could understand, and the presentation was interesting.
8	The topic was presented in a way that the audience could understand, but the presentation was not interesting.
6	The topic was barely understood by the audience, but the presentation was interesting.
4	The topic was barely understood by the audience, and the presentation was not interesting.
2	The audience did not understand the topic at all, and the presentation was not interesting.
	Use of materials
10	The presentation was supported by four different materials.
8	The presentation was supported by three different materials.
6	The presentation was supported by two different materials.
4	The presentation was supported by one material.
2	No material was used in the presentation.
	Communication
10	The presentation had a smooth flow. Eye contact was made with the audience. The one of voice and body language were used correctly.
8	Three of the specified criteria were fulfilled.
6	Two of the specified criteria were fulfilled.
4	One of the specified criteria was fulfilled.
2	None of the specified criteria were fulfilled.

Although rubrics have such positive aspects, they also have some difficulties in using them. Open-ended questions are easy to write, but generating rubrics based on the content of the question is time consuming and difficult. This difficulty in the preparation process is overcome by ensuring the clarity and objectivity of the learning goal and scoring process for both evaluators and evaluators. With the increasing use of rubrics, the limitations of rubrics (quoted from Popham 1997; Andrade 2000) have come into the field of interest of many researchers. It is often not known whether the teacher evaluates the students' performance according to the rubric or according to their general impression. There are still uncertainties in the scoring of open-ended questions, and teachers are criticized for trying to make the assessment based on their overall impression (Lumley, 2002), studies show that using rubrics in exams adds more confidence to a teacher's grade (Silvestri & Oescher, 2006), however, rubrics It is also criticized that the keys are inconsistent in their construction and that the criterion descriptors and the words used are incomprehensible (Lumley, 2002).

1.3. Validity and Reliability in Rubrics

Assessment methods require raters to judge or quantify some aspect of student behavior (Stemler, 2004), and Johnson, Penny, and Gordon (2000) challenge those who design and implement assessments to strive to achieve high levels of inter-rater reliability.

It is stated by many researchers in the field that scoring without rubrics is nothing but the general impression and subjectivity of teachers (Andrade, 2000; Jonsson & Svingby, 2007; Silvestri & Oescher, 2006; Popham, 1997). The validity and reliability of rubrics is also an important consideration.

The concept of validity in educational research is thought to encompass the judgments of the rater, and therefore it is known as an interpretation of the results, not as a feature of the measurement tool used (Borsboom et al., 2004; McMillan, 2004; Messick, 1996). There are several articles on different aspects of validity, a systematic rubric (Gearhart et al., 1995), post-learning assessments (Roblyer & Wiencke, 2003), national questionnaire items (Stoering & Lu, 2002) and studies for their correlation with other tools (Waltman et al., 1998).

The literature shows that most quantitative analyzes of the rubric focus on its design, scoring, concurrent validity, inter-rater reliability and generalizability as a performance assessment tool (eg, Baker et al. 1995, Abedi and Baker 1995). , Novak et al. 1996, Stuhlmann et al. 1999, Johnson et al. 2000).

Rubrics are a way of provide the desired validity in assessing complex competencies, without compromising the need for reliability (Morrison & Ross, 1998; Wiggins, 1998).

Empirical evidence in rubric studies confirm that using rubrics can make assessments more reliable and valid (Andrade, 2000; Jonsson & Svingby, 2007; Silvestri & Oescher, 2006;Popham, 1997).

In the literature, it is seen that the instructor emphasizes the importance of reducing the scoring uncertainty before the evaluation of the students. It seems that rubrics that articulate topics and provide them with a link between homework, expected outcome, and learning goal seem to be more valued (Bolton, 2006).

Raters are often used when student open-ended questions or performances cannot be scored objectively as right or wrong but require a rating of degree. The use of raters results in the subjectivity that comes hand in hand with an interpretation of the product or performance (Stemler, 2004).

A rubric should be fairly easy to interpret for both instructors and students. Both should be able to use rubrics for instruction, assessment and evaluation. Rubrics should be valid and reliable measurement tools. A valid rubric measures key aspects that focus on success, quality of performance. A reliable rubric yields similar and consistent results for different users. Students should be shown rubric samples containing the criteria to be evaluated before the exam. A rubric should be fair to all students in regards to reading level, language, and examples. Reliability can be increased by using plain, descriptive language. Studies on rubric show that using rubrics can make evaluations more reliable (Jonsson & Svingby, 2007; Penny, Johnson, & Gordon, 2000; Silvestri & Oescher, 2006).

There are studies with independent ratings of teacher's oral presentations and written exams using the same rubric and scored simultaneously (for discussion, see Abedi 1991, Abedi and Baker 1995).

To eliminate subjectivity in open-ended questions and orals, interviews, many raters meticulously develop rubrics to increase inter-rater reliability before the exam. Moskal and Leydens (2000), rubrics provide subjectivity in scoring the student's success, product file or performance with predetermined objective criteria. Thus, it eliminates the thought that there is an injustice in the scoring that may occur in the student.

There are studies in which the teacher and the peer in the education process evaluate the student with rubrics. In such cases, it is considered that the rubric evaluator's scores are independent of the students' scores and reflect expert judgment. Teacher scores provide a means to test the validity of students' peer group scores using a pre-defined rubric. Although this test of

validity departs from the limited and traditional definitions (eg Hopkins et al., 1990, Walsh and Betz 1990), this validity measure is not based on a separate test or measure but is used as 'concurrent validity'.

Multiple indices support the reliability of inter-rater rubrics. One measure of reliability is the level of agreement between pairs of raters on the rank ordering of presentations and open-ended questions. Novak et al. (1996) are of the view that correlations between pairs of raters assess the stability of the ordering of presentations among different raters.

Friedman's tests and Kendall's W show that the rubric has high comparability when used for inter-rater evaluation. Inter-rater evaluation has an important place in the use of rubrics. Friedman's tests and Kendall's W should also be used to determine the inter-rater consistency of the rubric. Kendall's coefficient of concordance, W, further affirms the reliability of the scores with significant values of W of approximately.

2. Conclusions

This study includes the reasons for using rubrics, their types, examples and the reasons for the development of rubrics. It also deals with the validity and reliability of the rubrics. Reliability is an important problem in scoring open-ended questions. Scoring that varies from person to person causes open-ended questions to be subjective. The use of holistic or analytical rubrics in scoring such questions helps in objective scoring. The raters should know which rubric should be used for which purpose. It is also recommended to have a system for determining the codes and scores on the scoring keys. The use of rubrics is important in scoring presentations, interviews, and open-ended questions in terms of ensuring correlation between the evaluators. Explaining how the raters will evaluate the student before the exam, presentation or performance helps the student to own their own performance and scores. Encouraging the use of rubrics among peers can also allow students to learn while evaluating each other at the same time. In addition, rubrics can contribute to student's knowing the evaluation criteria for the task, motivation to work and self-evaluation.

3. Reference

- AbedI, J., and Baker, E. L. (1995). A latent-variable modeling approach to assessing interrater reliability, topic generalizability, and validity of a content assessment scoring rubric. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 701–715.

- Akyüz, M., & Taşdemir, F. (2016). Psychometric examination of the theme evaluation questions in the third grade life studies textbook. VI. International Congress of Researches in Education.
- Allen, D., Tanner K. (2006). *Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners*. CBE- Life Sciences Education, 5, 197-203. DOI:10.1187/cbe.06-06-0168
- Andrade, HG. (2000). *Using rubrics to promote thinking and learning*. Educ Leadersh, 57(5).
- Arter, Judith, and Jay McTighe. (2000). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in Practice: Developing language assessment and justifying their use in the real World*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, E. L., Abedi, J., Linn, R. L., & Niemi, D. (1995). Dimensionality and generalizability of domain-independent performance assessments. *Journal of Educational Research*, 89, 197–205.
- Bharuthram S, Patel M.(2017). Co-constructing a rubric checklist with first year university students: a self-assessment tool. *J Appl Lang Stud*,11(4):35–55.
- Bolton, C. F. (2006). Rubrics and adult learners: Andragogy and assessment. *Assessment Update* 18 (3), 5-7.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061–1071.
- Carter, G. F. (1952). *Dissertation*, University of California, Berkeley.
- Custer, R. L. (1996). Rubrics: an authentic assessment tool for technology education. *The Technology Teacher*, December/January, 27–37.
- Corbin, J, Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diederich, P.B., French, J. W., & Carlton, S.T. (1961). *Factors in judgments of writing ability* (Research Bulletin No.RB-61-15). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Ercikan, K., Schwartz, R.D., Julian, M.W., Burket, G.R., Weber, M.M., & Link, V.(1998). Calibration and scoring of tests with multiple-choice and constructed-response item types. *J Educ Meas.* 35: 137-154.
- Erman-Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2003) A research on the use of rubrics in the evaluation of presentation skills in teaching. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 36(1-2), 25-36..
- Fajardo, D. (1985). Author race, essay quality, and reverse discrimination. *Journal of Applied Social Psychology*.15: 225-68.
- Finson, K. D., and Ormsbee, C. K. (1998). Rubrics and their use in inclusive science. *Intervention in School and Clinic*, 34, 79–88.
- Gerek, Ö. (2006). A research on the opinions, evaluations and competencies of primary school teachers about the new primary education program. Konya: Selcuk University Social Sciences Institute Primary Education Department Classroom Teaching Master's Thesis.
- Gearhart, M., Herman, J. L., Novak, J. R., & Wolf, S. A. (1995). Toward the instructional utility of large-scale writing assessment: Validation of a new narrative rubric. *Assessing Writing*, 2, 207–242.
- Goodrich Andrade H.(20069.The effects of instructional rubrics on learning to write. *Curr Is Ed* [serial online]. 2001. 4(4). Available at <http://cie.ed.asu.edu/volume4/number4/html>. Assessed 12 January,
- Goulden NR. (1994). Relationship of analytic and holistic methods to raters' scores for speeches. *J Res & Dev in Educ*, 27(2):73–82.
- Jaidev. R. (2011). Rubrics-Based Writing: Liberating Rather Than Restricting in Many Contexts. ELTWO Online. Retrieved on 16th May
- Jonsson, A, Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher-order thinking*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., and Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- Hopkins, K. D., Stanley, J. C., and Hopkins, B. R. (1990). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation* (7th ed.) (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

- Hughes, D. C., & Keeling, B. (1984). The use of model essays to reduce context effects in essay scoring. *Journal of Educational Measurement, 21*, 277-281.
- Hunter, DM, Jones, RM, Randhawa, BS. (1996). "The Use of Holistic Versus Analytic Scoring for Large-Scale Assessment of Writing." *The Canadian Journal of Program Evaluation, 11*(2): 61-85.
- Johnson, R. L., Penny, J., and Gordon, B. (2000). The relation between score resolution methods and interrater reliability: an empirical study of an analytic scoring rubric. *Applied Measurement in Education, 13*, 121-138.
- Kapinus, B.A. (2002). Okuma programlarının değerlendirilmesi. SB Wepner, JT Feeley ve DS Strickland'da (Eds.) *Okuma programları yönetimi ve denetimi 3*. Ed. (s. 162- 177). New York, NY: Öğretmenler College Press ve Newark, DE.
- Landy, D., & Sigall, H. (1974.) Beauty is talent: Task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol 29*(3), 299-304.
- Luft, J. (1997). Design your own rubric. *Science Scope, 20*, 25-27.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Lang Test, 19* (3), 246-276.
- Marshall, J.C. (1967). Composition errors and essay examination grades re-examined. *American Educational Research Journal, 4*, 375-385.
- Markham, L. R. (1976). Influence of handwriting quality on teacher evaluation of written work. *American Educational Research Journal, 13*, 277-283.
- Martinez, M.E. (1999). Cognition and the question of test item format. *Educ Psychol. 34*: 207- 218.
- McDavid, J. W., & Harari, H. (1966). Stereotyping of names and popularity in grade-school children. *Child Development, 37*(2), 453-459. <https://doi.org/10.2307/1126818>
- McDermott, K.B, Agarwal, P.K, D'Antonio, L, Roediger, H.L, McDaniel M.A. (2014). Both multiple-choice and short-answer quizzes enhance later exam performance in middle and high school classes. *J Exp Psychol Appl. 20*: 3-21.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Boston: Pearson Education Inc..

- Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. In G. Phillips (Ed.), *Technical issues in large-scale performance assessment* (pp. 1–18). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1998). Evaluating technology-based processes and products. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 69–77.
- Moskal, BM. (2000). Scoring Rubrics: What, When, and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(3).
- Moskal, BM, Leydens, JA. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(10). National Research Council (NRC). (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Novak, J. R., Herman, J. L., and Gearhart, M. (1996). Establishing validity for performancebased assessments: an illustration for collections of student writing. *The Journal of Educational Research*, 89, 220–233
- Ozçelik, D. A. (1998).. *Quantification and consideration*.Ankara: OSYM Press..
- Pate, P. E., Homestead, E., and McGinnis, K. (1993). Designing rubrics for authentic assessment. *Middle School Journal*, 25, 25–27.
- Penny, Jim, Robert L. Johnson, and Belita Gordon. (2000). “The Effect of Rating Augmentation on Inter-Rater Reliability: An Empirical Study of a Holistic Rubric.” *Assessing Writing* 7 (2):143–64. doi: 10.1016/S1075-2935(00)00012-X.
- Popham, W. J. (1997). Consequential validity: Right concern – wrong concept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (2), 9-13.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th Ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *American Journal of Distance Education*, 17, 77–99.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12* (Portsmouth, NH: Heinemann).
- Saldana, J. (2009). *An Introduction to Codes and Coding: The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: Sage Publishing.

- Silvestri, L., & Oescher, J. (2006). Using rubrics to increase the reliability of assessment in health classes. *International Electronic Journal of Health Education*, 9, 25–30
- Singer, NR, LeMahieu, P. (2011). The Effect of Scoring Order on the Independence of Holistic and Analytic Scores. *The Journal of Writing Assessment*. 4(1). <http://journalofwritin gassessment. org/article.php?artic>
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9. Research & Evaluation, 9.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J., (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Press.
- Stevens, D.D. and Levi, A.J., (2011). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing, LLC
- Stoering, J. M., & Lu, L. (2002). Combining the national survey of student engagement with student portfolio assessment. *In Paper Presented at Annual Meeting of the Association for Institutional Research*.
- Student Selection and Placement Center [SSPC]. (2015). *Press releases and general announcements*. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23308/yazili- sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-html>
- Stuhlmann, J., Daniel, C., Dellinger, A., Denny, R. K., and Powers, T. (1999). A generalizability study of the effects of training on teachers' abilities to rate children's writing using a rubric. *Journal of Reading Psychology*, 20, 107–127.
- Turkish Ministry of National Education [MoNE]. (2006). *PISA National final report*, Ankara:MEB. <http://pisa.meb.gov.tr/wp>
- University Ranking by Academic Performance [URAP]. (2014). *2013-2014 URAP World ranking*. <http://tr.urapcenter.org/2014/index.php>
- Taşdemir, F., & E. Çelikpazu. (2017). Psychometric examination of the theme evaluation questions in the fifth grade Turkish textbook. 3rd. International Symposium on Language Education and Teaching, 43.
- Towsend, M. A.R., Kek, L.Y., & Tuck, B. F. (1989). The effect of mood on the reliability of essay assesment. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 59.

- Townsend, M. A. R., Hicks, L., Thompson, J. D. M., Wilton, K. M., Tuck, B. F., & Moore, D. W. (1993). Effects of introductions and conclusions in assessment of student essays. *Journal of Educational Psychology*, 85.
- Walsh, W. B., and Betz, N. E. (1990). *Tests and Assessment* (2nd ed.) (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall). (4), 670–678. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.670>
- Waltman, K, Kahn, A, Koency, G. (1998). *Alternative approaches to scoring: The effects of using different scoring methods on the validity of scores from a performance assessment*. CSE Technical Report 488. Los Angeles.
- Wiggins, G. (1991). Standards, not standardization: evoking quality student work. *Educational Leadership*, February, 18–25.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 4



**Türk Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik
Memnuniyet ve Etnosentrizm Düzeyleri
(Semra Kulaksız, Gülçin Bilgin Turna)**

Türk Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet Ve Etnosentrizm Düzeyleri

Semra Kulaksız¹, Gülçin Bilgin Turna¹

¹Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Türkiye
E mail: gulcin.turna@erdogan.edu.tr

1. Giriş

Yabancı menşeli birçok marka ile karşı karşıya kalan tüketiciler, satın alma eylemlerini gerçekleştirirken, çeşitli faktörlerden etkilenerek birtakım davranışlar sergilemektedirler. Sosyolojik, psikolojik, kültürel vb. faktörler ile birlikte, markaların menşe ülke bilgileri veya tüketicilerin kendi ülkelerini daha üstün görüp görmedikleri gibi konular da tüketici davranışlarını etkilemektedir. Menşe ülke etkisi, herhangi bir ürün veya markanın ait olduğu ülkenin tüketicilerin satın alma kararlarını, süreçlerini veya satın alma davranışlarını pozitif veya negatif olarak etkilemesi şeklinde ifade edilmektedir (Samiee, 1987'den aktaran: Elliott ve Cameron, 1994: 50). Tüketici etnosentrizmi ise tüketicilerin kendi ülke ürünlerinin üstün olduğu inançları ve yabancı ürünleri almanın yerli ekonomiye zarar vermesi ve bu durumun ahlaki açıdan doğru olmadığı temeline dayanmaktadır. Etnosentrik tüketiciler, yabancı ürünleri almanın yerli ekonomiye ve işgücüne zarar vererek işsizliğe neden olabileceğini, bu durumda ahlaki açıdan vatansızlık duygusuna uygun olmadığını düşünmektedirler (Shimp, 1984: 285).

Menşe ülke bilgisi, tüketicilerin ürün veya marka hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları durumlarda, ürünün kalitesi hakkında fikir edinmek için başvurdukları bir ipucu niteliği taşımaktadır. Tüketici etnosentrizminin etkili olduğu durumlarda ise tüketiciler yalnızca ürünün yerli veya yabancı üretim olup olmadığı bilgisine ulaşmak için menşe ülke bilgisine dikkat etmektedirler. Tüketicilerin yabancı menşeli ürünleri değerlendirmeleri etnosentrizm düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, yüksek düzeyde etnosentrik olan tüketicilerin yabancı menşeli ürünlerin satın alınmasını kendi ülke ekonomilerine zarar vereceği düşüncesiyle doğru bulmadıkları ve yerli ürünleri tercih ettikleri görülmektedir. Tüketici etnosentrizmi kavramı, firmalara strateji belirleme aşamalarında tüketici ile ilgili ipuçları sağlayabilmektedir.

Etnosentrizm, Yunancada “millet, ırk” anlamına gelen “ethnos” ve “merkez” anlamına gelen “kentron” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. İngilizcede “ethnocentrism” olarak ifade edilen bu kavram Türkçede “biz-merkezcilik”, “ırk-merkezcilik”, “etnik-merkezcilik” ve “etnosentrizm” olarak ifade edilmektedir. (Özçelik ve Torlak, 2011: 365).

Etnosentrizm kavramı ilk kez Sumner tarafından sosyoloji alanında kullanılmıştır. Sumner’e (1906: 13) göre etnosentrizm; bireyin içinde bulunduğu etnik grubunu, diğer gruplara kıyasla daha üstün bulma eğilimini ifade etmektedir. Bu eğilimde olan bireyler, kendi etnik grubunu her şeyin merkezi olarak görmekte ve diğer grupları değerlendirirken kendi grubunu referans noktası olarak kabul etmektedirler. Bu anlayışa göre bireyin etnik grubunun değer ve sembolleri gurur kaynağı olarak görülürken, diğer grupların değer ve sembolleri önemsiz görülürken hatta aşağılayıcı bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Martinez vd., 2000: 1354). Buradan hareketle, etnosentrizmin aşağıdaki eğilimleri kapsadığı söylenebilir (LeVine ve Campbell, 1972’den aktaran: Balıkçıoğlu vd., 2019: 166):

- İç grup ve dış grup ayırımı yapılarak, bireyin iç grupla ve kendi kültürüyle bütünleşmesi
- Olayların iç grubun ekonomik, politik ve sosyal çıkarlarına göre algılanması,
- İç grubun evrenin merkezi olarak kabul edilmesi ve iç grubun yaşam tarzının dış gruplardan üstün tutulması,
- İç grubun en üstün, güçlü, dürüst görülmesi ve dış grupların daha aşağı, zayıf ve riyakâr olarak görülmesi.

Etnosentrizm, sadece uluslar ya da gruplarla sınırlandırılma yapılmaksızın aile gururu, bölgecilik, dinsel önyargı, ırk ayırımı ve yurtseverlik gibi tüm sosyal grup ve olgularla da ilişkilendirilebilmektedir (Murdock 1931’den aktaran: Sharma vd., 1995: 27). Etnosentrizmin oluşumunda psikolojik, sosyo-ekonomik, tarihsel ve kültürel faktörlerin de etkileri bulunmaktadır (Lantemari, 1980: 52). Etnosentrizmin bireyler ve toplumlar üzerinde olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Olumlu yönleri olarak etnosentrizm, bireyleri bir arada tutarak ve dağılmaktan koruyarak grup bağlılığını artırmakta ve etnosentrik olmayan gruplara göre daha güçlü ve dayanıklı bir yapı göstermektedir. Aynı zamanda fedakârlığı artırmakta, sadakat, milliyetçilik ve vatanseverlik duygularına da olumlu katkıda bulunmaktadır (Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2010: 28). Olumsuz yönleri olarak ise etnosentrizm, grup dışı bireylere karşı ayrımcılıklara neden olarak, onları küçümsemeye ve dışlamaya iten davranışlara yol açmaktadır (Özkalp, 2004: 69). Farklı birey veya grupların toplum içerisinde sosyalleşmelerini engelleyerek ilişkileri olumsuz etkilemektedir (Erkal vd., 1997: 109).

Etnosentrizm derecesinin artması durumunda bireylerin objektif değerlendirme ve yargılama özellikleri de azalmaktadır (Marshall, 1999: 219).

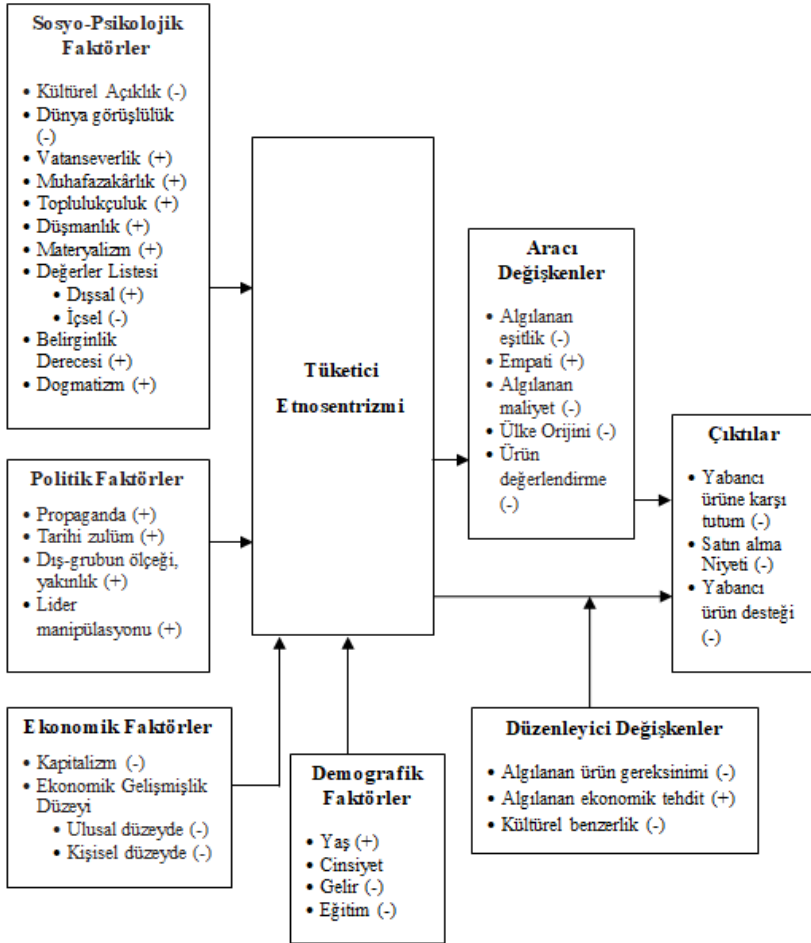
Tüketicilerin yabancı ürünlere karşı duyguları tüketici davranışı ve uluslararası pazarlama alanında ilgi oluşturmaktadır Genel olarak, yapılan araştırmalar bazı tüketicilerin ürünleri değerlendirirken etnosentrik davranmaya eğilimli olduğunu ortaya koymaktadır (Martinez vd., 2000: 1355). Tüketici etnosentrizmi kavramı Shimp (1984: 285), Shimp ve Sharma (1987: 280) tarafından yapılan çalışmalarla Sumner'ın (1906: 13) etnosentrizm kavramından türetilerek pazarlama literatürüne dahil edilmiştir (Balabanis vd., 2002: 9). Bu çalışmalarda etnosentrizm kavramı, tüketici davranışı bakış açısıyla incelenmektedir (Akhter, 2007: 144).

Tüketici etnosentrizmi, tüketicilerin kendi ülke ürünlerinin üstün olduğu inançları ve yabancı ürünleri almanın yerli ekonomiye zarar vermesinin ötesinde ahlaki açıdan da doğru olmadığı temeline dayanmaktadır. Etnosentrik tüketiciler, yabancı ürünleri almanın yerli ekonomiye ve işgücüne zarar vererek işsizliğe neden olabileceğini, bu durumda ahlaki açıdan vatanseverlik duygusuna uygun olmadığını düşünmektedirler (Shimp, 1984: 285). Shimp ve Sharma (1987: 280) ise yine benzer şekilde etnosentrik tüketicilerin ithal ürünlerin satın alınmasını yanlış bulduklarını, etnosentrik olmayan tüketicilerin ise ithal ürünleri, nerede üretildikleri dikkate alınmaksızın, kendi yararları açısından değerlendirdiklerini ifade etmektedirler. Özetle, tüketici etnosentrizmi, tüketicilerin yabancı ürünlerin satın alınmasının uygun veya ahlaki olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerini ifade etmektedir. Türkiye'de etnosentrik satın alma davranışına yönelik "*Yerli malı yurdun malı, her Türk bunu kullanmalı*" sloganı örnek verilebilir (Mutlu vd., 2011: 53).

Genellikle etnosentrizm düzeyi yüksek tüketiciler, yerli ürünlerin kalitelerini abartarak, yabancı ürünleri küçümsemektedir (Watson ve Wright, 2000: 1151). Ürün kategorilerine göre tüketicilerin etnosentrizm düzeyleri değişiklik gösterebilmektedir (Balabanis ve Diamantopoulos, 2004: 80). Rusya'da 438 tüketiciyle birlikte yapılan bir araştırmada tüketicilerin hızlı tüketim ürünleri söz konusu olduğu durumlarda etnosentrizm düzeylerinin yüksek olduğu diğer bir deyişle tüketicilerin yerli ürün tüketimine yöneldikleri görülmüştür. Fakat dayanıklı tüketim ürünlerinde ise tersi durum söz konusu olup etnosentrizm düzeylerinin düşük, diğer bir ifadeyle yerli ürün tüketiminin azaldığı görülmektedir (Thelen vd., 2006: 687). Yapraklı ve Keser'in (2013: 386-415) Erzurum ilinde beyaz eşya ve içecek sektörü üzerine 400 tüketici ile yapmış oldukları çalışmalarında ise içecek sektöründeki tüketicilerin beyaz eşya sektöründeki tüketicilere göre daha etnosentrik bir yapı gösterdikleri ifade edilmektedir.

Tüketici etnosentrizmi, firmaların uluslararası pazarlarda strateji geliştirme aşamasında önemle üzerinde durmaları gereken bir kavramdır. Dolayısıyla tüketici etnosentrizminin doğru ölçümü ve analizi ile geliştirilecek uluslararası pazarlama stratejileri firmalara sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayabilir (Tuncer ve Gökşen, 2016: 68).

Tüketicilerin yerli ve yabancı ürünlere yönelik eğilimlerinde önemli bir faktör olan tüketici etnosentrizminin oluşmasında etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, sosyo-psikolojik, ekonomik, politik ve demografik faktörler olmak üzere dört kategori altında incelenmektedir. Aşağıda Şekil 1'de etnosentrizmi etkileyen faktörler ve etnosentrizmin sonuçlarına yönelik ilişki detaylı bir şekilde gösterilmektedir.



Şekil 1. Tüketici Etnosentrizmini Etkileyen Faktörler ve Sonuçlarına İlişkin Bütünleştirilmiş Yapı

Kaynak: Shankarmahesh, 2006: 161

2. Türk Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet ve Etnosentrizm Düzeyleri

Bu çalışmanın amacı, ABD'ye ait ürün veya markaları tercih eden Türk tüketicilerin bu ürün veya markalardan ne düzeyde memnun oldukları ve bu ürün veya markalara yönelik sergiledikleri etnosentrik eğilimler arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Bu iki durum arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Aynı zamanda tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet ve etnosentrizm düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılık gösterip göstermediği, memnuniyet ve etnosentrik eğilimin ürün kategorilerine göre farklılık gösterip göstermediği alt amaçlar arasında yer almaktadır. Bu amaçların yanısıra akademik araştırmada bulunmak isteyen bireylere ve pazarlama faaliyetinde bulunan veya bulunmak isteyen firmalara Türk tüketicisini tanıma ve anlamada fayda sağlaması diğer amaçlardır.

Tüketiciler tüketim veya satın alma eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli faktörlerden etkilenecek bir takım davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışlarında nelerin etkili olduğunun incelenmesi ve tespit edilmesi teorik ve pratik açıdan önem arz etmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş olup yapılan çalışmalarda demografik bilgilere, satın alma niyeti üzerine ve genel itibarıyla yabancı ürünlere odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda Türkçe literatürde memnuniyet ve etnosentrizm düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği fazla sayıda çalışmaya rastlanılmamış olup çalışmanın bu açıdan faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Rize ili Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören, farklı gelir düzeylerine sahip, farklı yaş gruplarında yer alan kadın ve erkek öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın örnekleme başlangıçta öğrenciler, akademik ve idari personeller olarak belirlenmiş fakat akademik ve idari personellerin ankete katılmama isteği üzerine araştırma sadece öğrenciler ile kısıtlandırılmıştır. Ayrıca zaman ve maliyet kısıtı nedeni ile ana kütlelerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından ana kütlede yer alan tüm öğrenciler araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırma 450 öğrenci üzerinde uygulanmış olup eksik, hatalı ve tutarsız bulunan 85 anket çıkartılarak kalan 365 anket ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırma anakütlesini Rize ili Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak zaman ve maliyet kısıtı göz önüne alınarak örnekleme yöntemine gidilmiştir. Anket formları kolayda örnekleme yöntemi ile 450 öğrenciye dağıtılmış olup 365 adedi değerlendirilmeye uygun bulunmuştur.

Araştırmada veri elde etme yöntemi olarak anket yöntemi kullanılmıştır. 450 öğrenciye anket dağıtılarak öğrencilerden anketi araştırmanın amacına

uygun cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama süreci Aralık 2019 ile Mart 2020 tarih aralığını (Koronavirüsün Türkiye’de görülmesinden hemen önce) kapsamaktadır. Bu süre sonunda anketler değerlendirildiğinde eksik, hatalı ve tutarsız cevaplandırılan 85 anket geçersiz sayılarak 365 anket ile analizler gerçekleştirilmiştir. Mart 2020 tarihinde ülke içerisinde meydana gelen COVID-19 pandemisi nedeni ile üniversiteler tatil ilan edildiğinden yeterli sayıya ulaşmak için tekrar anket yapılamamıştır.

Anket formu toplamda dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeylerini ölçmek için en sık kullanılan Amerikan markalarına yer verilmiştir. Katılımcılardan memnuniyet düzeylerini 1 ve 6 aralığında belirtmeleri istenmiştir. “1-Hiç Memnun Değilim, 6-Çok Memnunum” anlamını ifade etmektedir. İkinci bölümde tüketicilere birden fazla seçenek sunularak Amerikan markalarını tercih etme nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Üçüncü bölümde tüketicilerin etnosentrizm düzeylerini ölçmeye yönelik Shimp ve Sharma’nın (1987: 282) geliştirdikleri 17 ifadeden oluşan CETSCALE’nin 11 ifadesi kullanılmıştır. Katılımcılardan ölçek içerisinde yer alan ifadeleri 1 ile 6 aralığında değerlendirmeleri istenmiştir. “1-Hiç Katılmıyorum, 6-Çok Katılıyorum” anlamını ifade etmektedir. Dördüncü bölümde tüketicilerin demografik bilgileri sorulmuştur. Hazırlanan anket formu ekte (EK-1) yer almaktadır.

Ankette yer alan Tüketici Etnosentrizm Ölçeği’ne ait ifadeler aşağıdaki gibidir.

1. Türkler, Amerikan markaları yerine Türk markalarını satın almalıdır.
2. Amerikan markalarını satın almak Türklüğe aykırıdır.
3. Amerikan markalarını satın almak doğru değildir. Çünkü Türklerin işsiz kalmasına yol açar.
4. Gerçek bir Türk her zaman Türk markalarını satın alır.
5. Amerika’nın Türkiye üzerinden zengin olmasına müsaade etmek yerine, Türkiye’de üretilmiş markaları satın almalıyız.
6. Türk markalarını satın almak her zaman en iyisidir.
7. Çok gerekli olmadıkça, Amerika’dan ithalat çok az olmalıdır.
8. Amerika’dan yapılan ithalatın her türüne sınırlamalar getirilmelidir.
9. Maliyetli olsa bile, Türk markalarını desteklemeyi tercih ederim.
10. Amerikan markalarının Türk pazarına sürülmesine izin verilmemelidir.
11. Amerikan markalarının Türkiye’ye girişlerini azaltmak için vergi yükleri artırılmalıdır.

Araştırma Soruları

1. Tüketicilerin en çok kullandıkları markalar hangileridir?
2. Tüketiciler en çok hangi kategorideki markaları kullanmaktadır?
3. Tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeyi nedir?
4. Her bir markanın memnuniyet düzeyi nedir?
5. En çok kullanılan markalara yönelik memnuniyet düzeyi nedir?
6. Tüketicilerin memnuniyet düzeyi ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Tüketicilerin etnosentrizm düzeyi nedir?
8. Tüketicilerin etnosentrizm düzeyi ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeyi nedir?
10. Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeyi ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?
11. Tüketicilerin Amerikan markalarını en çok tercih etme nedenleri nelerdir?
12. Amerikan markalarının en çok tercih edilme nedenlerine göre tüketicilerin etnosentrizm düzeyi nedir?

İlk 6 soruya ilişkin cevaplar Tablo 1 dikkate alınarak elde edilmiştir.

Tablo 1. Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet Oranları

MARKA ADI	365 Katılımcıdan Kullanan Kişi Sayısı	Memnun Olanlar (kişi sayısı)	Memnun Olanlar (%)	Ortalama Memnuniyet (%)
TEKSTİL				71,01
Nike	314	279	88,85	
Levi's	163	114	69,93	
Converse	181	90	49,72	
Timberland	76	39	51,31	
Calvin Klein	116	95	81,89	
Tommy Hilfiger	96	81	84,37	
ELEKTRONİK/YAZILIM				84,72
Apple	227	206	90,74	
Microsoft	264	237	89,77	
HP	131	83	63,35	
Google	344	327	95,05	
SOSYAL MEDYA				78,42
Instagram	348	304	87,35	
Facebook	276	98	35,50	
Twitter	264	206	78,03	
WhatsApp	354	339	95,76	
YouTube	353	337	95,46	
YİYECEK/İÇECEK				59,69
McDonald's	238	140	58,82	
Burger King	332	254	76,50	
Pizza Hut	149	82	55,03	
Coca Cola	329	197	59,87	
Pepsi	288	139	48,26	
SİGARA				67,05
Marlboro	123	105	85,36	
Camel	107	48	44,85	
Kent	118	63	53,38	
Parliament	130	110	84,61	
TEMİZLİK/KOZMETİK				76,89
Ariel	195	146	74,87	
İpana	263	191	72,62	
Palmolive	163	122	74,84	
Gillette	155	121	78,06	
Max Factor	88	74	84,09	
OTOMOBİL				82,02
Ford	144	112	77,77	
Jeep	86	80	93,02	
Chrysler	29	21	72,41	
Chevrolet	53	45	84,90	
GENEL MEMNUNİYET ORTALAMASI				74,42

1. Tüketicilerin en çok kullandıkları Amerikan markalar hangileridir?

Katılımcıların Amerikan markaları içerinden en çok Nike (314 kişi), Google (344 kişi), Instagram (348 kişi), WhatsApp (354 kişi), YouTube (353 kişi), Burger King (332 kişi) ve Coca Cola (329 kişi) markalarını kullandıkları görülmektedir. Tüketicilerin en çok kullandıkları markalar belirlenirken kullanıcı sayısı 300 üzeri olan markalar tabloda gösterilmiştir.

2. Tüketiciler en çok hangi kategorideki Amerikan markaları kullanmaktadır?

Katılımcıların Amerikan markaları içerisinden en çok “elektronik-yazılım, sosyal medya ve yiyecek-içecek” kategorisindeki ürünleri kullandıkları görülmektedir.

3. Tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeyi nedir?

Katılımcıların Amerikan markalarına yönelik memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (%74,42).

4. Her bir Amerikan markaya yönelik memnuniyet düzeyi nedir?

Ele alınan markalar arasında en memnun kalınan markalar: tekstilde Nike, elektronik/yazılımda Google, sosyal medyada Whatsapp ve YouTube, yiyecek içecekte Burger King, sigarada Marlboro, temizlik/kozmetikte Max Factor, otomobilde Jeep olarak tespit edilmiştir.

5. En çok kullanılan Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeyi nedir?

Katılımcıların en çok kullandıkları Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeyleri şöyledir; Nike (88,85), Google (95,05), Instagram (87,35), WhatsApp (95,76), YouTube (95,46), Burger King (76,50) ve Coca Cola (59,87).

6. Tüketicilerin memnuniyet düzeyi, Amerikan markalarının ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların memnuniyet düzeylerinin ürün kategorilerine göre farklılık göstermediği, bütün ürün kategorilerinden yüksek düzeyde memnun oldukları görülmektedir. Fakat kategoriler arası memnuniyet oranı değişmektedir. Tüketicilerin ürün kategorilerine ilişkin memnuniyet düzeyleri şöyledir;

- Giyim-tekstil kategorisi memnuniyet düzeyi %71,01'dir. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Nike (88,85) olurken, en az memnun oldukları markanın Converse (49,72) olduğu görülmektedir.

- Elektronik-yazılım kategorisi memnuniyet düzeyi %85,87'dir. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Google (95,05) olurken, en az memnun oldukları markanın HP (63,35) olduğu görülmektedir.
- Sosyal medya kategorisi memnuniyet düzeyi %78,42'dir. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka WhatsApp (95,76) olurken, en az memnun oldukları markanın Facebook (35,50) olduğu görülmektedir.
- Yiyecek-içecek kategorisi memnuniyet düzeyi %59,69'dur. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Burger King (76,50) olurken, en az memnun oldukları markanın Pepsi (48,26) olduğu görülmektedir.
- Sigara kategorisi memnuniyet düzeyi %65,05'tir. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Marlboro (85,36) olurken, en az memnun oldukları markanın Camel (44,85) olduğu görülmektedir.
- Temizlik-kozmetik kategorisi memnuniyet düzeyi %76,89'dur. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Max Factor (84,09) olurken, en az memnun oldukları markanın İpana (72,62) olduğu görülmektedir.
- Otomobil kategorisi memnuniyet düzeyi %82,02'dir. Tüketicilerin bu kategori içerisinde en fazla memnun oldukları marka Jeep (93,02) olurken, en az memnun oldukları markanın Chrysler (72,41) olduğu görülmektedir.

7. Tüketicilerin etnosentrizm düzeyi nedir?

Burada öncelikle katılımcıların etnosentrizm eğilimlerini ölçen CETSCALE ifadelerine verdikleri yanıtlar, analiz kolaylığı sağlamak ve farklı etnosentrik düzeyleri değerlendirebilmek için 2 gruba ayrılmıştır. Gruplandırma yapılırken 6'lı Likert ölçeği esas alınarak 1-3 aralığı "düşük etnosentrizm düzeyi", 4-6 aralığı "yüksek etnosentrizm düzeyi" olarak belirlenmiştir. Gruplandırmaya ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1. Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Etnosentrizm Düzeyi

Etnosentrizm Düzeyi	F	%
Düşük	223	61,1
Yüksek	142	38,9
Toplam	365	100,0

Katılımcıların 223'ü diğer bir ifade ile %61,1'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken, 142'si diğer bir ifade ile %38,9'u yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Tüketicilerin büyük çoğunluğunun düşük etnosentrizm düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

8, 9 ve 10. soruların yanıtına ulaşmak için katılımcıların etnosentrizm seviyesi ile markalar arasında çapraz tablolama yapılmıştır ve her bir markaya yönelik memnun olan ve olmayan katılımcıların etnosentrizm düzeyleri belirlenmiştir. Bu sorulara ilişkin cevaplar Tablo 3 dikkate alınarak elde edilmiştir.

Tablo 3. Tüketicilerin Amerikan Markalarına Yönelik Memnuniyet Durumlarına Göre Etnosentrizm Düzeyi

MARKA ADI	365 Katılımcıdan Kullanılan Kişi Sayısı	Kullanan Kişilerin Etnosentrizm Düzeyi N (%)		Memnun Olanlar (kişi sayısı)	Memnun Olanların Etnosentrizm Düzeyi N (%)		Memnun Olmayanlar (kişi sayısı)	Memnun Olmayanların Etnosentrizm Düzeyi N (%)	
		Düşük	Yüksek		Düşük	Yüksek		Düşük	Yüksek
TEKSTİL		(65,4)	(34,6)		(68,3)	(31,7)		(56,9)	(43,1)
Nike	314	201 (64,0)	113 (36,0)	279	185 (66,3)	94 (33,7)	35	16 (45,7)	19 (54,3)
Levi's	163	113 (69,3)	50 (30,7)	114	81 (71,1)	33 (28,9)	49	32 (65,3)	17 (34,7)
Converse	181	117 (64,6)	64 (35,4)	90	58 (64,4)	32 (35,6)	91	59 (64,8)	32 (35,2)
Timberland	76	51 (67,1)	25 (32,9)	39	30 (76,9)	9 (23,1)	37	21 (56,8)	16 (43,2)
Calvin Klein	116	73 (62,9)	43 (37,1)	95	60 (63,2)	35 (36,8)	21	13 (61,9)	8 (38,1)
Tommy Hilfiger	96	62 (64,6)	34 (35,4)	81	55 (67,9)	26 (32,1)	15	7 (46,7)	8 (53,3)
ELEKTRONİK/YAZILIM		62,1	37,9		62,0	38,0		56,6	43,4
Apple	227	144 (63,4)	83 (36,6)	206	131 (63,6)	75 (36,4)	21	13 (61,9)	8 (38,1)
Microsoft	264	170 (64,4)	94 (35,6)	237	152 (64,1)	85 (35,9)	27	18 (66,7)	9 (33,3)
HP	131	78 (59,5)	53 (40,5)	83	48 (57,8)	35 (42,2)	48	30 (62,5)	18 (37,5)
Google	344	210 (61,0)	134 (39,0)	327	204 (62,4)	123 (37,6)	17	6 (35,3)	11 (64,7)
SOSYAL MEDYA		62,6	37,4		63,3	36,7		58,1	41,9
Instagram	348	213 (61,2)	135 (38,8)	304	187 (61,5)	117 (38,5)	44	26 (59,1)	18 (40,9)
Facebook	276	174 (63,0)	102 (37,0)	98	61 (62,2)	37 (37,8)	178	113 (63,5)	65 (36,5)
Twitter	264	171 (64,8)	93 (35,2)	206	141 (68,4)	65 (31,6)	58	30 (51,7)	28 (48,3)
WhatsApp	354	219 (61,9)	135 (38,1)	339	210 (61,9)	129 (38,1)	15	9 (60,0)	6 (40,0)
YouTube	353	219 (62,0)	134 (38,0)	337	210 (62,3)	127 (37,7)	16	9 (56,2)	7 (43,8)

YİYECEK/İÇECEK	61,2	38,8	64,1	35,9	55,5	44,5			
Mc Donald's	238 (62,2)	148 (37,8)	90	140 (69,3)	97 (30,7)	43	98 (52,0)	51 (48,0)	47
Burger King	332 (62,0)	206 (38,0)	126	254 (66,9)	170 (33,1)	84	78 (46,2)	36 (53,8)	42
Pizza Hut	149 (55,7)	83 (44,3)	66	82 (54,9)	45 (45,1)	37	67 (56,7)	38 (43,3)	29
Coca Cola	329 (63,2)	208 (36,8)	121	197 (64,5)	127 (35,5)	70	132 (61,4)	81 (38,6)	51
Pepsi	288 (62,8)	181 (37,2)	107	139 (64,7)	90 (35,3)	49	149 (61,1)	91 (38,9)	58
SİGARA	67,6	32,4		69,4	30,6		65,7	34,3	
Marlboro	123 (69,1)	85 (30,9)	38	105 (70,5)	74 (29,5)	31	18 (61,1)	11 (38,9)	7
Camel	107 (68,2)	73 (31,8)	34	48 (75,0)	36 (25,0)	12	59 (62,7)	37 (37,3)	22
Kent	118 (68,6)	81 (31,4)	37	63 (68,3)	43 (31,7)	20	55 (69,1)	38 (30,9)	17
Parliament	130 (64,6)	84 (35,4)	46	110 (63,6)	70 (36,4)	40	20 (70,0)	14 (30,0)	6
TEMİZLİK/KOZMETİK	60,8	39,2		61,0	39,0		59,8	40,2	
Ariel	195 (59,5)	116 (40,5)	79	146 (59,6)	87 (40,4)	59	49 (59,2)	29 (40,8)	20
İpana	263 (63,1)	166 (36,9)	97	191 (62,3)	119 (37,7)	72	72 (65,3)	47 (34,7)	25
Palmolive	163 (59,5)	97 (40,5)	66	122 (59,8)	73 (40,2)	49	41 (58,5)	24 (41,5)	17
Gillette	155 (62,6)	97 (37,4)	58	121 (63,6)	77 (36,4)	44	34 (58,8)	20 (41,2)	14
Max Factor	88 (59,1)	52 (40,9)	36	74 (59,5)	44 (40,5)	30	14 (57,1)	8 (42,9)	6
OTOMOBİL	58,5	41,5		59,3	40,7		62,2	37,8	
Ford	144 (58,3)	84 (41,7)	60	112 (59,8)	67 (40,2)	45	32 (53,1)	17 (46,9)	15
Jeep	86 (57,0)	49 (43,0)	37	80 (55,0)	44 (45,0)	36	6 (83,3)	5 (16,7)	1
Chrysler	29 (62,1)	18 (37,9)	11	21 (66,7)	14 (33,3)	7	8 (50,0)	4 (50,0)	4
Chevrolet	53 (56,6)	30 (43,4)	23	45 (55,6)	25 (44,4)	20	8 (62,5)	5 (37,5)	3
Genel Etnosentrizm Düzeyi	62,6	37,4		63,9	36,1		59,3	40,7	

8. Tüketicilerin etnosentrizm düzeyi ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların etnosentrizm düzeylerinin ürün kategorilerine göre farklılık göstermediği, bütün ürün kategorilerinde etnosentrizm düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Fakat kategoriler arası etnosentrizm oranı değişmektedir. Tüketicilerin ürün kategorilerine ilişkin etnosentrizm düzeyleri şöyledir;

- Giyim-tekstil kategorisi baz alındığında tüketicilerin %65,4'ü düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %34,6'sı yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Elektronik-yazılım kategorisi baz alındığında tüketicilerin %62,1'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %37,9'u yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Sosyal medya kategorisi baz alındığında tüketicilerin %62,6'sı düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %37,4'ü yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Yiyecek-içecek kategorisi baz alındığında tüketicilerin %61,2'si düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %38,8'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Sigara kategorisi baz alındığında tüketicilerin %67,6'sı düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %32,4'ü yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Temizlik-kozmetik kategorisi baz alındığında tüketicilerin %60,8'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %39,2'si yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Otomobil kategorisi baz alındığında tüketicilerin %58,5'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %41,5'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.

9. Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeyi nedir?

Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %63,9'unun etnosentrizm düzeyinin düşük olduğu, %36,1'inin etnosentrizm düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Amerikan markalarından memnun olmayanlar tüketicilerin ise %59,3'ünün etnosentrizm düzeyinin düşük olduğu ve %40,7'sinin etnosentrizm düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir.

10. Memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeyi ürün kategorilerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 24 dikkate alındığında Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeylerinin ürün kategorilerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ise memnun olan ve olmayan tüketicilerin etnosentrizm düzeylerinin ürün kategorilerine göre farklılık göstermediği, bütün ürün kategorilerinde etnosentrizm düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Fakat kategoriler arası oran değişmektedir. Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan tüketicilerin ürün kategorilerine göre etnosentrizm düzeyleri şöyledir;

- Giyim-tekstil kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %68,3'ü düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %31,7'si yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 56,9'u düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %43,1'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Elektronik-yazılım kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %62'si düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %38'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 56,6'sı düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %43,4'ü yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Sosyal medya kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %63,3'ü düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %36,7'si yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 58,1'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %41,9'u yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Yiyecek-içecek kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %64,1'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %35,9'u yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 55,5'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %44,5'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Sigara kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %69,4'ü düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %30,6'sı yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 65,7'si düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %34,3'ü yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Temizlik-kozmetik kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %61'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %39'u yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise 59,8'i düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %40,2'si yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.
- Otomobil kategorisi baz alındığında Amerikan markalarından memnun olan tüketicilerin %59,3'ü düşük etnosentrizm düzeyine sahipken %40,7'si yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir. Amerikan markalarından memnun olmayan tüketicilerin ise %62,2'si düşük

etnosentrizm düzeyine sahipken %37,8'i yüksek etnosentrizm düzeyine sahiptir.

11 ve 12. soruların testi için öncelikle frekans analizinden yararlanılmış ve katılımcıların tercih etme nedenlerine göre sayıları belirlenmiştir. Ardından katılımcıların etnosentrizm grupları ile tercih nedenleri arasında çapraz tablolama yapılarak katılımcıların tercih nedenlerine ilişkin etnosentrizm düzeyleri belirlenmiştir. Bu sorulara ilişkin cevaplar Tablo 4 dikkate alınarak elde edilmiştir.

Tablo 4. Tüketicilerin Amerikan Markalarını Tercih Etme Nedenleri ve Bu Nedenlere İlişkin Etnosentrizm Düzeyi

Tercih Nedeni	365 Katılımcıdan Tercih Nedenine Göre Kişi Sayısı (%)	Etnosentrizm Düzeyi	
		Düşük N (%)	Yüksek N (%)
Güvenilir olması	132 (36,2)	91 (68,9)	41 (31,1)
Uygun fiyatlı olması	48 (13,2)	31 (64,6)	17 (35,4)
Yüksek kalitede olması	282 (77,3)	180 (63,8)	102 (36,2)
Kullanım kolaylığı sağlaması	118 (32,4)	75 (63,6)	43 (36,4)
Alternatifinin olmaması	59 (16,2)	41 (69,5)	18 (30,5)
Kolay ulaşılabilir olması	134 (36,6)	85 (63,4)	49 (36,6)
Prestij göstergesi	80 (21,9)	56 (70,0)	24 (30,0)
Amerika'ya karşı sempati var	19 (5,1)	14 (73,7)	5 (26,3)
Kültürümüzle uyumlu olması	4 (1,1)	3 (75,0)	1 (25,0)
Reklamlarının iyi olması	83 (22,5)	48 (57,8)	35 (42,2)
Yenilikçi olması	168 (46,0)	113(67,3)	55 (32,7)
Diğer	12 (3,2)	2 (16,7)	10 (83,3)

11. Tüketicilerin Amerikan markalarını en çok tercih etme nedenleri nelerdir?

Katılımcıların Amerikan markalarını en çok yüksek kaliteli olarak değerlendirdikleri için tercih ettikleri görülmektedir. Amerikan markalarının diğer en çok tercih edilme nedenlerine bakıldığında yenilikçi olduğunu düşünen 168 kişi, kolay ulaşılabilir olduğunu düşünen 134 kişi, güvenilir olduğunu düşünen 132 kişi ve kullanım kolaylığı sağladığını düşünen 118 kişi tarafından tercih edilmektedir.

12. Tüketicilerin Amerikan markalarını en çok tercih etme nedenlerine göre etnosentrizm düzeyi nedir?

Amerikan markalarını yüksek kaliteli, yenilikçi, kolay ulaşılabilir, güvenilir olduğunu ve kullanım kolaylığı sağladığını düşünen katılımcıların düşük etnosentrizm düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

3. Sonuç

Bu çalışma, tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet ve etnosentrizm düzeylerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Rize ili Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilere anket yöntemi uygulanmış ve elde edilen bilgiler çeşitli analizlere tabi tutularak ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmada toplam 450 katılımcıya ulaşılmış olup bunlar içerisinde eksiksiz ve hatasız cevaplandırma yapan 365 kişinin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların çoğunluğu %61,1 oran ile kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar yaşları bakımından incelendiğinde %43,0'lük bir oran ile çoğunluğu 20-21 yaş aralığında ve gelirleri bakımından incelendiğinde %37,0'lik bir oran ile çoğunluğu 2001-3000 tl gelir aralığında yer almaktadır. Yaşadıkları bölge bakımından değerlendirildiğinde ise %63,6'lık bir oran ile büyük çoğunluğu Karadeniz Bölgesi'nde yaşamaktadır. Öğrenim gördükleri bölüm bakımından değerlendirildiğinde katılımcı sayısı bölümler arası yakın bir dağılım göstermektedir.

Araştırmada tüketicilerin Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeylerini ölçmek amacı ile ‘‘giyim-tekstil, elektronik-yazılım, sosyal medya, yiyecek-içecek, sigara, temizlik-kozmetik ve otomobil’’ olmak üzere toplamda 7 kategoride Amerikan markalarına yer verilmiş ve katılımcılardan bu markalara ilişkin memnuniyetlerini 1 ile 6 aralığında (1-hiç memnun değilim, 6-çok memnunuz) derecelendirmeleri istenmiştir. Etnosentrizm düzeylerini ölçmeye yönelik ise Shimp ve Sharma'nın 1987 yılında geliştirdikleri 17 ifadeden oluşan CETSCALE'a ait 11 ifade kullanılmış ve katılımcılardan ifadelerle ilişkin yanıtlarını 1 ile 6 aralığında (1-hiç katılmıyorum, 6-çok katılıyorum) değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmeye yönelik Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış (0,90) ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çıkan bu sonuç ile birlikte CETSCALE'ın güvenilirliği bir kez daha sınanmıştır. Katılımcıların Amerikan markalarından yüksek düzeyde memnun oldukları ve Amerikan markalarına yönelik etnosentrizmlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara, Amerikan markalarını tercih etme nedenlerini belirlemek amacı ile bir takım seçenekler sunulmuş ve katılımcıların Amerikan markalarını en çok kaliteli, yenilikçi, kolay ulaşılabılır ve güvenilir olduğu ve kullanım kolaylığı sağladığı gerekçesiyle tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırma sorularının test edilmesine yönelik yapılan analizlerde katılımcıların Amerikan markaları içerisinde en çok ‘‘Nike, Google, Instagram, WhatsApp, YouTube, Burger King ve Coca Cola’’ markalarını kullandıkları, kategori bazında değerlendirildiğinde ise en çok ‘‘elektronik-yazılım, sosyal medya ve yiyecek-içecek’’ kategorisindeki markaları

kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, Amerikan markalarına yönelik memnuniyet düzeyleri incelendiğinde bütün kategorilerden yüksek düzeyde memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ürün bazında yapılan değerlendirme sonucunda ise “Converse, Facebook, Pepsi ve Camel” markalarına yönelik memnuniyetin düşük düzeyde olduğu, bu markalar haricindeki diğer bütün markalara yönelik memnuniyetin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Burada Facebook’a yönelik memnuniyetin düşük olmasının nedeni olarak katılımcıların yaşlarının genç olması ve genç tüketicilerin daha çok Instagram’ı tercih etmeleri olarak düşünülmektedir. Pepsi markasına yönelik memnuniyetin düşük olmasının nedeni olarak ise Coca Cola’nın Pepsi karşısında güçlü bir rakip olduğu ve Coca Cola’nın Pepsi’ye göre daha popüler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak katılımcıların düşük etnosentrizm düzeyine sahip oldukları ve etnosentrizm düzeylerinin ürün kategorilerine göre değişiklik göstermediği, bütün ürün kategorilerinde düşük düzeyde olduğu sadece kategoriler arası oransal değişiklikler olduğu görülmüştür. Katılımcıların Amerikan markalarına yönelik memnun olup olmama durumlarına göre etnosentrizm düzeylerine bakıldığında memnun olanların ve olmayanların büyük çoğunluğunun etnosentrizm düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ürün kategorilerine göre değişiklik göstermediği diğer bir ifade ile Amerikan markalarından memnun olan ve olmayan katılımcıların etnosentrizm düzeylerinin bütün ürün kategorilerinde düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Uluslararası alanda faaliyette bulunmak isteyen firmaların yer almak istedikleri ülke veya ülkelerdeki tüketicilerin etnosentrizm düzeylerini belirlemeye yönelik yapacakları araştırma bu firmalara olumlu geri dönüşler sağlayabilir. Bu nedenle firmaların pazarlama faaliyetlerinde bulunurken etnosentrizm faktörünü göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Bu çalışma, memnuniyet ve etnosentrizm üzerine gerçekleştirilmiş olup bundan sonraki süreçte konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda niyet, tutum, sadakat, kültürel açıklık, vatanseverlik, muhafazakârlık, düşmanlık, dogmatizm gibi farklı değişkenler ele alınarak çalışma geliştirilebilir. Bu çalışma Amerikan markaları baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak çalışmalarda farklı ülke ürünleri ele alınabilir ve karşılaştırma yapılabilir. Sadece öğrenciler üzerinde uygulanan bu çalışma, gelecekte farklı meslek gruplarına ve farklı demografik gruplara uygulanarak tekrarlanabilir. Bunların yanı sıra bu çalışmada Amerikan markalarını tercih sebepleri genel itibariyle değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda tüketicilerin yabancı menşeli ürünleri tercih etme nedenleri kategori veya ürün bazına indirgenerek değerlendirilme yapılabilir ve bu doğrultuda firmaların yararlanabileceği bilgiler elde edilebilir.

4. Kaynaklar

- Adorno, T. W., Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality* (1st ed.). New York: Harper.
- Aichner, T. (2013). Country-of-origin marketing: A list of typical strategies with examples. *Journal of Brand Management*, 21(1), 1-13.
- Agbonifoh, B. A., & Elimimian, J. U. (1999). Attitudes of developing countries towards "country-of-origin" products in an era of multiple brands. *Journal of International Consumer Marketing*, 11(4), 97-116.
- Agrawal, J., & Kamakura, W. A. (1999). Country of origin: a competitive advantage? *International Journal of Research in Marketing*, 16, 255-267.
- Akhter, S. H. (2007). Globalization, expectations model of economic nationalism, and consumer behavior. *Journal of Consumer Marketing*, 24(3), 142-150.
- Akın, M., Çiçek, R., Gürbüz, E. ve İnal, E. (2009). Tüketici etnosentrizmi ve davranış niyetleri arasındaki farklılığın belirlenmesinde cetscale ölçeği. *Ege Academic Bakış*, 9(2), 489-512.
- AL Jezeera Turk (2012). <http://www.aljazeera.com.tr/makale/mcdonalds-menuden-eti-cikaracak-adresinden-11.01.2020-tarihinde-edinilmistir>.
- Almonte, J., Falk, C., Skaggs, R., & Cardenas, M. (1995). Country-of-origin bias among high-income consumers in Mexico: an empirical study. *Journal of International Consumer Marketing*, 8(2), 27-44.
- Al Ganideh, S. F., El Refae, G., & Al Omari, M. (2012). Antecedents to consumer ethnocentrism: a fuzzy logic-based analysis study. *Journal of Administrative Sciences and Technology*, 1-14.
- Al-Sulaiti, K. I., & Baker, M. J. (1998). Country of origin effects: a literature review. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(3), 150-199.
- Altunışık, R., Özdemir, Ş. ve Torlak, Ö (2004). *Modern pazarlama* (3. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Arı, E. S. (2007). *Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşé ülke etkisinin rolü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Arı, E. S. ve Madran, C. (2011). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşé ülke etkisinin rolü. *Öneri*, 9(35), 15-33.

- Armağan, E. A. ve Gürsoy, Ö. (2011). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke etkisinin cetscale ölçeği ile değerlendirilmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-77.
- Arslantürk, Z., ve Amman, M. T. (2008). *Sosyoloji: kavramlar-kurumlar-süreçler-teoriler* (5. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Asil, H. (2010). *Değerler, tüketici etnosentrizmi ve yerli/yabancı markalı ürün tercihi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Asil, H. ve Kaya, İ. (2013). Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 113-132.
- Aysuna, C. (2006). *Tüketici etnosentrizmi etkisini ölçmede cetscale ölçeği ve Türkiye uygulaması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Babaoğul, M. ve Buğday, E. B. (2012). Tüketici Yazıları III. M. Babaoğul, A. Şener, E. B. Buğday. (Ed.), *Gösteriş Tüketimine Karşı Gönüllü Sadelik* içinde (s. 76-87). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Tüketici-Pazar-Araştırma-Danışma Test ve Eğitim Merkezi.
- Bakırcı, F. (1999). *Tüketici karar ve davranışlarını belirleyen faktörler ve iki grup ilde tüketim fonksiyonları ile mukayesesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Balabanis, G., & Diamantopoulos, A. (2004). Domestic country bias, country-of-origin effects and consumer ethnocentrism: a multidimensional unfolding approach. *Journal of Marine Science*, 32(1), 80-95.
- Balabanis, G., Diamantopoulos, A., Mueller, R. D., & Melewar, T. C. (2001). The impact of nationalism, patriotism and internationalism on consumer ethnocentric tendencies. *Journal of International Business Studies*, 32(1), 157-175.
- Balabanis, G., Mueller, R., & Melewar, T. C. (2002). The relationship between consumer ethnocentrism and human values. *Journal of Global Marketing*, 15(3/4), 7-37.
- Balıkçioğlu, B. (2008). *Tüketici etnosentrizminin satınalma davranışı üzerindeki etkisi: Ankara örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Balıkçioğlu, B., Yükselen C. ve Koçak, F. A. (2019). Tüketici etnosentrizmi literatür taraması. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 23, 163-202.
- Baltacıoğlu, T. (1980). *İşletmelerde satış artırma çabaları* (1. Baskı). Ankara: A.İ.T.İ Akademisi Muğla İşletmecilik Yüksek Okulu Yayınları.
- Bandara, W. M. C., & Miloslava, C. (2012). Consumer ethnocentrism and attitudes towards foreign beer brands: with evidence from Zlin region in the Czech Republic. *Journal of Competitiveness*, 4(2), 3-19.
- Bannister, J. P., & Saunders, J. A. (1978). UK consumers attitudes towards imports: the measurement of national stereotype image. *European Journal of Marketing*, 12(8), 562-570.
- Baron, R. A., & Kalsher, M. J. (1998). *Psychology* (4th ed.). Allyn and Bacon Publishing.
- Bilge, F. A. ve Göksu, N. (2010). *Tüketici davranışları* (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bilgili, B. (2016). *Kadınların cinsiyet rolleri ile gösterişçi ve statü tüketim davranışları* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bilgin Turna, G. (2013). *Ürün-ülke imajı ve turizm destinasyon imajının uluslararası tüketici davranışına etkisi: Türkiye, İspanya, Almanya, İsveç ve Hollanda'nın ülke imajlarının karşılaştırmalı analizi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bilkey, W. J., & Nes, E. (1982). Country-of-origin effects on product evaluations. *Journal of International Business Studies*, 13(1), 89-100.
- Brand Fnance, (2020). Global 500. Retrived from https://brandfinance.com/images/upload/brand_finance_global_500_2020_preview.pdf on 29. 04. 2020.
- Bruning, E. R. (1997). Country of origin, national loyalty and product choice. *International Marketing Review*, 14(1), 59-74.
- Boote, J. (1998). Towards a comprehensive taxonomy and model of consumer complaining behaviour. *Journal Of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 11, 140-151.
- Caruana, A., & Magri, E. (1996). The effects of dogmatism and social class variables on consumer ethnocentrism in Malta. *Marketing Intelligence and Planning*, 14(4), 39-44.
- Cateora, P. R., Gilly, M. C., & Graham, J. L. (2011). *International marketing* (15th ed.). New York: McGraw Hill.

- Chang, E. C., & Ritter, E. H. (1976). Ethnocentrism in Black college students. *Journal of Social Psychology, 100*, 89-98.
- Chao, P., & Rajendran, K. N. (1993). Consumer Profiles and Perceptions: Country-of-origin Effects. *International Marketing Review, 10*(2), 22-39.
- Cleveland, M., Laroche, M., & Papadopoulos, N. (2009). Cosmopolitanism, consumer ethnocentrism, and materialism: an eight-country study of antecedents and outcomes. *Journal of International Marketing, 17*(1), 116-146.
- Cordell, V. V. (1992). Effects of consumer preferences for foreign sourced products. *Journal of International Business Studies, 23*(2), 251-269.
- Coşkun, S. (2011). *Küreselleşme sürecinde tüketim toplumu ve tüketim kültürü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden edinilmiştir>.
- Cömert, Y., ve Durmaz, Y. (2006). Tüketicinin tatmini ile satın alma davranışlarını etkileyen faktörlere bütünlük yaklaşım ve Adıyaman ilinde bir alan çalışması. *Journal of Yasar University, 1*(4), 351-375.
- Cross, R. & Smith, J. (1994), Retailers move toward new customer relationships. *Direct Marketing, 57*(8), 20-25.
- Cumberland, F., Solgaard, H. S., & Nikodemska-Wolowik, A. M. (2010). The effects of consumer ethnocentrism and country of origin on Polish consumers' evaluation of foreign manufactured products. *Journal of East-West Business, 16*(3), 231-252.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan davranışı: psikolojinin temel kavramları* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk, S. ve Yağcı, M. (2003). *Pazarlamaya çağdaş yaklaşım* (1. Baskı). Adana: Nobel Kitabevi.
- Çakır, M., Çakır, F. ve Usta, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin tüketim tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 87-94.
- Çubukçu, M. İ. (1999). *Küreselleşme süreci içinde tüketim toplumu ve tüketim kültürü* (Yüksek Lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden edinilmiştir).
- DEİK. (2019). Türkiye-ABD İnfografikleri. <https://www.deik.org.tr/uploads/abd-infografik.pdf> adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Develi, E. İ. (2010). Perception of Turkish consumers about country of origin effect in German and Chinese products. *Öneri Dergisi*, 9(33), 173-184.
- Druckman, D. (1994). Nationalism, patriotism, and group loyalty: A social psychological perspective. *Mershon International Studies Review*, 38(1), 43-68.
- Durmaz, Y. (2011). *Tüketici davranışları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Durmaz, Y. (2008). *Tüketici davranışı* (1. Baskı), Ankara: Detay Yayınları.
- Durvasula, S., Andrews, J. C., & Netemeyer, R. G. (1997). A cross-cultural comparison of consumer ethnocentrism in the United States and Russia. *Journal of International Consumer Marketing*, 9(4), 73-93.
- Elliott, G. R., & Cameron, R. C. (1994). Consumer perception of product quality and the country-of-origin effect. *Journal of International Marketing*, 2(2), 49-62.
- Erdem, A. (2006). *Tüketici odaklı bütünleşik pazarlama iletişimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, B. Z. ve Uzkurt, C. (2010). Effects of ethnocentric tendency on consumers' perception of product attitudes for foreign and domestic products. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 17(4), 393-406.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erickson, G. M., Johansson, J. K., & Chao, P. (1984). Image variables in multi-attribute product evaluations: country-of-origin effects. *Journal of Consumer Research*, 11, 694-699.
- Erkal, M. E., Baloğlu, B. ve Baloğlu, F. (1997). *Ansiklopedik sosyoloji sözlüğü* (x. Baskı). İstanbul: Der Yayınları,
- Eroğlu, F. (2011). *Davranış bilimleri* (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları
- Escalas, J. E. & Bettman, J. R. (2005). Self-construal, reference groups, and brand meaning. *Journal of Consumer Research*, 32(3), 378-389.
- Ettenson, R., & Gaeth, G. (1991). Consumer perceptions of hybrid (bi-national products). *Journal of Consumer Marketing*, 8(4), 13-18.

- Ferrell, O. C., & Hartline, M. D. (2011). *Marketing strategy* (5th ed.). USA Mason: Cengage Learning
- Foxall, G. R. (2015). *Consumer behaviour* (3rd ed.). London: Routledge.
- Gegez, A. E. (2005). *Pazarlama araştırmaları* (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Giddens, A., Duneier, M., & Appelbaum, R. P. (2012). *Introduction to sociology* (9th ed.). WW Norton&Company.
- Good, L. K., & Huddleston, P. (1995). Ethnocentrism of Polish and Russian consumers: are feelings and intentions related. *International Marketing Review*, 12(5), 35-48.
- Güngör, Y. (2016). *Marka kişiliği algısı ve menşе ülke etkenlerinin tüketici etnosentrizmi üzerindeki etkisi: Starbucks & Kahve Dünyası örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Haizhong, W., & Gangming, W. (2003). Consumer ethnocentrism: an empirical study in China and its marketing management implications. *Nankai Business Review*, 154-162.
- Han, C. M. (1988). The role of consumer patriotism in the choice of domestic versus foreign products. *Journal of Advertising Research*, 2(5), 25-32.
- Han, C. M. (2017). Cosmopolitanism and ethnocentrism among young consumers in emerging Asia. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 29(2), 1-30.
- Han, C. M., & Guo, C. (2018). How consumer ethnocentrism (cet), ethnocentric marketing, and consumer individualism affect ethnocentric behavior in China. *Journal of Global Marketing*, 0(0), 1-15.
- Hatipoğlu, Z. (1993). *Temel pazarlama* İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Hawkins, D. I., & Mothersbaugh, D. L. (2010). *Consumer behavior: building marketing strategy* (11th ed.). New York: McGraw Hill Irvin.
- Herche, J. (1992). A note on the predictive validity of the cetscale. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20(3), 261-264.
- Heslop, L. A., Lu, I. R. R., & Cray, D. (2008). Modeling country image effects through an international crisis. *International Marketing Review*, 25(4), 354-378.

- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*, (Abridged ed). London: Sage Publications.
- Hooley, G. J., Shipley, D., & Krieger, N. (1988). A method for modelling consumer perceptions of country of origin. *International Marketing Review*, 5(3), 67-76.
- Hoyer, W. D., MacInnis, D. J., & Pieters, R. (2013). *Consumer behavior* (6th ed.). USA Mason: Cengage Learning.
- Huddleston, P., Good, L. K., & Stoel, L. (2001). Consumer ethnocentrism, product necessity and Polish consumers' perceptions of quality. *International Journal Of Retail & Distribution Management*, 29(5), 236-246.
- Hult, G.T., Keillor, B.D. & Lafferty, B. A. (1999). A cross national assessment of social desirability bias and consumer ethnocentrism, *Journal of Global Marketing*, 12(4), 29-43.
- IMF. (2018). World Economic Outlook Database. Retrieved from https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2018/01/weodata/weorept.aspx?pr.x=98&pr.y=12&sy=1980&ey=2023&scsm=1&ssd=1&sort=country&ds=.&br=1&c=111&s=NGDP_RPCH,NGDPD,NGDPDPC,PCPIPCH,LU R,GGXONLB_NGDP,GGXWDG_NGDP,BCA_NGDPD&grp=0&a=on on 29.04.2020
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum-algı-iletişim* (6. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İslamoğlu, A. H. (2003). *Tüketici davranışları* (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- İslamoğlu, H. ve Altunışık, R. (2010). *Tüketici davranışları* (3. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları.
- İslamoğlu, H. ve Altunışık, R. (2013). *Tüketici davranışları* (5. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları.
- Javalgi, R. G., Khare, V. P., Gross, A. C., & Scherer, R. F (2005). An application of the consumer ethnocentrism model to french consumers. *International Business Review*, 14 325-344.
- Johansson J. K. (1989). Determinants and effects of the use of made-in labels. *Journal of Business Research*, 6(1), 47-58.
- Johansson, J. K., Douglas, S. P. & Nonaka I. (1985). Assessing the impact of country-of-origin on product evaluations: a new methodological perspective. *Journal of Marketing Research*, 22(4), 388-396.

- Jones, R. C. (1960). Transitory income and expenditures on consumption categories. *American Economic Association*, 50(2), 584-592.
- Kahle, L. R. (1985). Social values in the eighties: a special issue. *Psychology and Marketing*, 2(4), 231-237.
- Kalaycı, Ş. (2018). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı, (Ed.), *Güvenilirlik analizi* içinde (s. 403-419). Ankara: Dinamik Akademik Yayıncılık.
- Kamaruddin, A. R., Mokhlis, S., & Othman, M. (2002). Ethnocentrism orientation and choice decisions of Malaysian consumers: the effects of socio-cultural and demographic factors. *Asia Pasific Management Review*, 7(4), 553-572.
- Karabulut, M. (2016). *Stratejik pazarlama yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Orion Kitabevi.
- Karafakioğlu, M. (2010). *Uluslararası pazarlama yönetimi* (6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Karalar, R. (2006). Genel İşletme. G. N. Berberoğlu, (Ed.), *İşletme kavramı* içinde (s. 1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaynak, E. ve Kara, A. (2001). An examination of the relationship among consumer lifestyles, ethnocentrism, knowledge structures, attitudes and behavioural tendencies: a comparative study in two CIS states. *International Journal of Advertising*, 20(4), 455-482.
- Kaynak, E., Küçükemiroğlu, O., & Hyder, A. S. (2000). Consumers' country-of-origin (COO) perceptions of imported products in a homogenous less-developed country. *European Journal of Marketing*, 34(9/10), 1221-1241.
- Kavas, A. C., Katrinli, A. ve Timurcanday Özmen, Ö. (2000). *Tüketici davranışları* (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2002). *İletişimde insan dili* (1. Baskı). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Keskin, H. D. ve Bilgin Turna, G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler (Rize örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411-426.
- Khan, M. (2006). *Consumer behaviour and advertising management* (1st ed.). New Delhi: New Age International Publishers
- Kıray, M. B. (2005). *Tüketim normları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (1. Basım) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

- Kinra, N. (2006). The effect of country-of-origin on foreign brand names in the Indian market. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 15-30.
- Klein, J. G., & Ettensoe, R. (1999). Consumer animosity and consumer ethnocentrism. *Journal of International Consumer Marketing*, 11(4), 5-24.
- Klein, J. G., Ettenson, R., & Morris, M. D. (1998). The animosity model of foreign product purchase: An empirical test in the People's Republic of China. *Journal of Marketing*, 62, 89-100.
- Kocabaş, F., Elden, M. ve Çelebi, S. İ. (2000). *Marketing PR* (2. Baskı). Ankara: Mediat Yayınları.
- Koç, E. (2013). *Tüketici davranışı ve pazarlama stratejileri: global ve yerel yaklaşım* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Korkmaz, S., Eser, Z., Öztürk, S. A. ve Işın, F. B. (2009). *Pazarlama: kavramlar - ilkeler - kararlar* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2008). *Principles of Marketing*, (12th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Kotler, P. (2000). *Pazarlama yönetimi* (Çev. N. Muallimoğlu) İstanbul: Beta Yayınları.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2016). *A framework for marketing management* (6th ed.). England: Pearson Education
- Köseoğlu, Ö. (2002). *Değişim fenomeni karşısında markalaşma süreci ve bu süreçte halkla ilişkilerin rolü* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kumar, A., Fairhurst, A., & Kim, Y. K. (2011). Ethnocentric tendencies of Indian consumers: impact on preference for domestic versus foreign products. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 21(4), 323-341.
- Kurtuluş, K. (2004). *Pazarlama araştırmaları* (7. Baskı). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Küçükemiroğlu, O. (1999). Market segmentation by using consumer lifestyle dimensions and ethnocentrism: an empirical study. *European Journal of Marketing*, 33(5/6), 470-487.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, (2019). 2019 Yılı Sınır Giriş-Çıkış İstatistikleri <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-249709/yillik-bultenler.html> adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Lantemari, V. (1980). Ethnocentrism and ideology. *Etnic and Racial Studies*, 3(1), 52-66.
- Laroche, M., Papadopoulos, N., Heslop, L., & Bergeron, J. (2002). Effects of subcultural differences on country and product evaluations. *Journal of Consumer Behaviour*, 2(3), 232-247.
- Laroche, M., Papadopoulos, N., Heslop, L. A. & Murali, M. (2005). The influence of country image structure on consumer evaluations of foreign products. *International Marketing Review*, 22(1), 96-115.
- Lawson R., & Ganglmair-Wooliscroft A. (2010). Subjective well-being of different consumer lifestyle segments. *Sage Journals*, 31(2), 172-183.
- Liang, X., & Kong, Q. (2010). Cycle fluctuation research of consumer ethnocentrism segmentation in e-market of Chinese Mainland. *International Conference on E-Product E-Service and E-Entertainment*.
- Liefeld, J. P. (2004). Consumer knowledge and use of country-of-origin information at the point of purchase. *Journal of Consumer Behaviour*, 4(2), 85-96.
- Luque-Martinez, T., Ibanez-Zapata, J., & Barrio-Garcia, S. (2000). Consumer ethnocentrism measurement: an assessment of the reliability and validity of the cetscale in Spain. *European Journal of Marketing*, 34(11/12), 1353-1373.
- Lu Wang, C., & Xiong Chen, Z. (2004). Consumer ethnocentrism and willingness to buy domestic products in a developing country setting: testing moderating effects. *Journal of Consumer Marketing*, 21(6), 391-400.
- Manrai, L. A., Lascu, D.-N., & Manrai, A. K. (1998). Interactive effects of country of origin and product category on product evaluations. *International Business Review*, 7(6), 591-615.
- Marangoz, M. (2006). Yaşlı tüketicilerin satın alma davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 34, 105-121.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akıntay) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Martineau, P. (1958). The personality of the retail store. *Harvard Business Review*, 36(1), 47-55.
- Meydan Uygur, S. (2007). *Turizm pazarlaması* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Minor, M., & Mowen, J. C. (1998). *Consumer behavior* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Mucuk, İ. (2007). *Pazarlama ilkeleri* (16. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Mucuk, İ. (1999). *Pazarlama İlkeleri* (12. Baskı). İstanbul: Türkmen Yayınevi.
- Mutlu, H. M., Çeviker, A. ve Çirkin, Z. (2011). Tüketici etnosentrizmi ve yabancı ürün satın alma niyeti: Türkiye ve Suriye üzerine karşılaştırmalı analiz. *Sosyo Ekonomi*, 1, 52-73.
- Nadiri, H., & Tümer, M. (2010). Influence of ethnocentrism on consumers' intention to buy domestically produced goods: an empirical study in north cyprus. *Journal of Business Economics and Management*, 11(3), 444-461.
- Nagashima, A. (1970). A comparison of japanese and U.S. attitudes toward foreign products. *Journal of Marketing*, 34, 68-74.
- Nart, S. (2008). Menşe ülke etkisinin tüketici algılamaları ve davranışlarına yansımaları: İngiltere pazarında Türk ve Alman markalarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 153-177.
- Netemeyer, R. G., Durvasula, S., & Lichtenstein, D. R. (1991). A-cross national assessment of the reliability and validity of the cetscale. *Journal of Marketing Research*. 28(3), 320-327.
- Nguyen, T. D., Nguyen, T. T. M., & Barrett, N. J. (2008). Consumer ethnocentrism, cultural sensitivity, and intention to purchase local products-evidence from Vietnam. *Journal of Consumer Behaviour*, 7(1), 88-100.
- Odabaşı, Y. (2013). *Tüketim kültürü: yetinen toplumdaki tüketen topluma* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2010) *Tüketici davranışı* (10. Baskı) İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2014). *Tüketici davranışı* (14. Baskı). İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici davranışı* (2. Baskı). İstanbul: Kapital Medya A.S.
- Okechuku, C. (1994). The importance of product country of origin: a conjoint analysis of the United States, Canada, Germany and The Netherlands. *Journal of Marketing*, 28(4), 5-19.

- Okumuş, A. (2013). *Tüketici davranışı: teorik ve uygulamalı bir yaklaşım* (1. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Olsen, J. E., Granzin, K. L., & Biswas, A. (1993). Influencing consumers selection of domestic versus imported products: implications for marketing based on a model of helping behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(4), 307-321.
- Oluç, M. (2006). *Temel pazarlama kavramları* (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Orçan, M. (2014). Osmanlı'dan günümüze modern Türk tüketim kültürü (3. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Ozretic Dosen, O., Skare V., & Krupka, Z. (2007). Assessments of country of origin and brand cues in evaluating a Croatian, western and Eastern European food product. *Journal of Business Research*, 60, 130-136.
- Özcan, B. (2007). Rasyonel satın alma ve boş zaman sürecine ait alışveriş eylemlerinin birlikte sergilendikleri mekânlar: alışveriş merkezleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 39-68.
- Özcan, M. (1996). *Kobilerde pazarlama* (1. Baskı). Bursa: Ekin Yayınları.
- Özcan, Y. Z. ve Koçak, A. (2003). Research note: a need or a status symbol? *European Journal of Communication*, 18(2), 241-254.
- Özçelik, D. G. ve Torlak, Ö. (2011). Marka kişiliği algısı ile etnosentrik eğilimler arasındaki ilişki: Levis ve Mavi Jeans üzerine bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 11(3), 361-377.
- Özgül, E. (2011). Tüketicilerin sosyo-demografik özelliklerinin hedonik tüketim ve gönüllü sade yaşam tarzları açısından değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 25-38.
- Özkalp, E. (2004). *Davranış bilimlerine giriş* (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Papadopoulos, N., Heslop, L. A., & Bamossy, G. (1990). A comparative image analysis of domestic versus imported products. *International Journal of Research in Marketing*, 7(4), 283-294.
- Papadopoulos, N., Heslop, L. A., & Beracs, J. (1989). National Stereotypes and Product Evaluations in a Socialist Country. *International Marketing Review*, 7(1), 32-47.
- Pentz, C., Terblanche, N., & Boshoff, C. (2017). Antecedents and consequences of consumer ethnocentrism: evidence from South Africa. *International Journal of Emerging Markets*, 12(2), 1-37.

- Pentz, D. C. (2011). *Consumer ethnocentrism and attitudes towards domestic and foreign products: a South African study* (Doctoral dissertation). Retrived from https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.1/18037/pentz_consumer_2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y,
- Peter, J. P., & Olson, J. C. (2010). *Consumer behavior and marketing strategy* (9th ed.). New York: McGraw Hill.
- Peterson, R. A., & Jolibert, A. J. P. (1995). A meta-analysis of country-of-origin effects. *Journal of International Business Studies*, 26(4), 883-900.
- Pharr, J. M. (2005). Synthesizing country-of-origin research from the last decade: is the concept still salient in an era of global brands? *Journal of Marketing Theory and Practice*, 13(4), 34-45.
- Pisharodi, R. M., & Parameswaran, R. (1992). Confirmatory factor analysis of a country-of-origin scale: initial results. *Advances in Consumer Research*, 19, 706-714.
- Plummer, J. T. (1974). The concept and application of life style segmentation. *The Journal of Marketing*, 38(1), 33-37.
- Pride, W. M., & Ferrell, O. C. (2016). *Marketing* (16th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Ranjbarian, B., Rojuee, M., & Mirzaei, A. (2010). Consumer ethnocentrism and buying intentions: an empirical analysis of Iranian consumers. *European Journal of Social Sciences* 13(3), 371-386.
- Rath, P. M., Bay, S., Petrizzi, R., & Gill, P. (2015). *The why of the buy: consumer behavior and fashion marketing* (2nd ed.). New York: Bloomsbury Publishing.
- Rawwas, M. Y. A., Rajendran, K. N., & Wuehrer, G. A. (1996). The influence of worldmindedness and nationalism on consumer evaluation of domestic and foreign products. *International Marketing Review*, 13(2), 20-38.
- Richardson, C. W. (2012). Consumer demographics as antecedents in the animosity model of foreign product purchase. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4), 13-21.
- Richins, M. L., & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19, 303-316.
- Ricks, D. A. (2006). *Blunders in international business* (4th ed.). UK: Blackwell Publishing (Cambridge). (kitabın üretildiği yeri kontrol et).

- Rindfleisch, A., Burroughs, J. E., & Denton, F. (1997). Family structure, materialism, and compulsive consumption. *Journal of Consumer Research*, 23, 312-325.
- Rokeach, M. (1970). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. (1st ed.). New York: Basic Book.
- Rosenblatt, P. C. (1964). Origins and effects of group ethnocentrism and nationalism. *Journal of Conflict Resolution*, 8(2), 131-146.
- Roth, M. S., & Romeo, J. B. (1992). Matching product category and country image perceptions: a framework for managing country-of-origin effects. *Journal of International Business Studies*, 23(3), 477-497.
- Ruyter, K., Birgelen, M., & Wetzels, M. (1998). Consumer ethnocentrism in international services marketing. *International Business Review*, 7(2), 185-202.
- Sampson, D. L. & Smith, H. P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 45(1), 99-46.
- Senir, G. (2014). *Tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke etkisinin satın alma kararı üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L. L., & Hansen, H. (2012). *Consumer behavior: a european outlook* (2nd ed.). New York: Pearson Financial Times/Prentice Hall
- Schiffman, L. G., & Wisenblit, J. L. (2015). *Consumer behavior* (11th ed.). England: Pearson Education.
- Schwartz, D. J. (1981). *Marketing today: a basic approach* (3rd ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Shah, K. A., & Ibrahim H. I. (2012). Consumer ethnocentrism: does it really matter for Malaysian consumers. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 26-38.
- Shankarmahesh, M. N. (2006). Consumer ethnocentrism: an integrative review of its antecedents and consequences. *International Marketing Review*, 23(2), 146-171.
- Sharma, P. (2011). Country of origin effects in developed and emerging markets: exploring the contrasting roles of materialism and value consciousness. *Journal of International Business Studies*, 42, 285-306.

- Sharma, S., Shimp, T. A., & Shin, J. (1995). Consumer ethnocentrism: a test of antecedents and moderators. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(1), 26-37.
- Shimp, T. A. (1984). Consumer Ethnocentrism: The Concept and a Preliminary Empirical Test. *Advances in Consumer Research*, 11, 285-290.
- Shimp, T. A., & Sharma, S. (1987) Consumer ethnocentrism: construction and validation of cetscale. *Journal of Marketing Research*, 24(8), 280-289.
- Sofyalıoğlu, Ç. ve Aktaş, R. (2001). Kültürel farklılıkların uluslararası işletmelere etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 8(1), 75-92.
- Solomon, M. R. (2017). *Consumer Behavior, Buying, Having and Being* (12th ed.). USA: Pearson Education.
- Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S., & Hogg, M. K. (2006). *Consumer behaviour: a european perspective* (3rd ed.). New York: Prentice Hall Europe.
- Sökmen, A. ve Tarakçioğlu, S. (2010). İşgören etnosentrizmine yönelik bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 25-44.
- Stanley, R. E. (1982). *Promotion* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Steenkamp, J. B. (2001). The role of national culture in international marketing research. *International Marketing Review*, 18(1), 30-44.
- Steenkamp, J. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78-107.
- Suh, T., & Kwon, I. G. (2002). Globalization and reluctant buyers. *International Marketing Review*, 19(6), 663-680.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals* New York: Ginn and Company.
- T.C. Dış İşleri Bakanlığı, (2019). Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Siyasi ve Ekonomik İlişkileri. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-amerika-birlesik-devletleri-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.

- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (Yeni Koronavirüs Hastalığı) Nedir? <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir> adresinden 03.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Türkiye günlük koronavirüs tablosu <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden 03.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- T. C. Ticaret Bakanlığı, (2018). Ekonomik Görünüm 2020 https://ticaret.gov.tr/data/5e18288613b8761dccc355ce/Ekonomik_G%C3%B6r%C3%BCn%C3%BCm.pdf adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Tek, Ö. B. (1999). *Pazarlama ilkeleri: global yönetsel yaklaşım Türkiye uygulamaları* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları
- Tek, Ö. B. ve Özgül, E. (2005) *Modern pazarlama ilkeleri* (1. Baskı). İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Thakor, M. V., & Kohli, C. S. (1996). Brand origin: conceptualization and review. *Journal of Consumer Marketing*, 13(3), 27-42.
- Thelen, S., Ford, J. B. & Honeycutt, E. D. (2006). Assessing Russian consumers' imported versus domestic product bias. *Thunderbird International Business Review*, 48(5), 687-704.
- The World Bank, (2018). Gross domestic product 2018 Retrived from <https://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf> on 29.04.2020
- The World Bank, (2018). Gross domestic product 2018, PPP Retrived from https://databank.worldbank.org/data/download/GDP_PPP.pdf on 29.04.2020
- Thomas, G. M. (2004). Building the buzz in the hive mind. *Journal of Consumer Behaviour*. 4(1), 64-72.
- Trade Map, (2018). List of supplying markets for a product imported by Turkey Product: TOTAL All products. Retrived From https://www.trademap.org/countrymap/Country_SelProductCountry_TS.aspx?nvpm=1%7c792%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c1%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1 on 29.04.2020
- Trade Map, (2018). List of importing markets for a product exported by Turkey Product: TOTAL All products. Retrived from https://www.trademap.org/countrymap/Country_SelProductCountry_TS.aspx?nvpm=1%7c792%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c1%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1 on 29.04.2020

Trade Map (2018). List of importing markets for a product exported by United States of America Product: TOTAL All products. Retrived from https://www.trademap.org/countrymap/Country_SelProductCountry_TS.aspx?nvpm=1%7c842%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c2%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1 on 29.04.2020

Trade Map, (2018). List of supplying markets for a product imported by United States of America Product: TOTAL All products Retrived from https://www.trademap.org/countrymap/Country_SelProductCountry_TS.aspx?nvpm=1%7c842%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c1%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1 on 29.04.2020

Trade Map, (2018). Bilateral trade between United States of America and Turkey Product: TOTAL All products. Retrived from https://www.trademap.org/countrymap/Bilateral_TS.aspx?nvpm=1%7c842%7c%7c792%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c2%7c2%7c1%7c1%7c1%7c1 on 29.04.2020

Trade Map, (2018). Bilateral trade between United States of America and Turkey Product: TOTAL All products. Retrived from https://www.trademap.org/countrymap/Bilateral_TS.aspx?nvpm=1%7c842%7c%7c792%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c1%7c2%7c1%7c1%7c1%7c1 on 29.04.2020

Torlak, Ö. (2000). *Tüketim: bireysel eylemin toplumsal dönüşümü* (1. Baskı). İstanbul: İnkılab Yayınları.

Tuncer, D., Arpacı, T., Ayhan, D. Y., Böge, E. ve Üner, M. M. (1994). *Pazarlama* (2. Baskı.) Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Tuncer, M. A. ve Gökşen, H. (2016). İçecek sektöründe tüketici etnosentrizmi: Türkiye - Hollanda karşılaştırmalı uygulaması. *International Review of Economics and Management*, 4(1), 67-95.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2018). Nüfus ve Demografi/Nüfus Projeksiyonları/Yıllara Göre Nüfus. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.

Ueltschy, L. C. (1998). Brand perceptions as influenced by consumer ethnocentrism and coo effects. *The Journal of Marketing Management*, 8(1), 12-23.

Uğurlu, K. (2007). *Konaklama işletmelerinde pazar bölümlendirme ve hedef pazar belirleme stratejileri: İstanbul'daki 5 yıldızlı oteller üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- UNWTO, (2018). Country Profile-Inbound Tourism. <https://www.unwto.org/country-profile-inbound-tourism> adresinden 29.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- U.S. Census Bureau. (2018). Age and Sex Composition in the United States: 2018/ Detailed Tables by Age and Sex/ Table 1. Population by Age and Sex: 2018 Retrived from <https://www.census.gov/data/tables/2018/demo/age-and-sex/2018-age-sex-composition.html> on 29.04.2020
- Valiyeva, T. (2015). *Tüketici davranışlarını etkilemede yeni bir iletişim tekniği olarak nöropazarlama iletişimi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Verlegh, P. W. J., & Steenkamp, J. B. (1999). A review and meta-analysis of country-of-origin research. *Journal of Economic Psychology*, 20, 521-546.
- Yapraklı, T., ve Keser, E. (2013). Tüketici etnosentrizmi: beyaz eşya ve içecek sektöründe karşılaştırmalı bir saha araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 385-419.
- Yükselen, C. (2003). *Pazarlama, ilkeler-yönetim* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayınları.
- Yükselen, C. (2001). *Pazarlama ilkeler-yönetim* Ankara: Detay Yayıncılık.
- Zain, O. M., & Yasin, N. M. (1997). The importance of country-of-origin information and perceived product quality in Uzbekistan. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 25(4), 138-145.
- Wall, M., & Heslop, L. A. (1986). Consumer attitudes toward canadian-made versus imported products. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 14(2), 27-36.
- Wang, C.-K., & Lamb, C. W. (1980). Foreign environmental factors influencing American consumers' predispositions toward European products. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 8(4), 345-356.
- Wang, C.-K., & Lamb, C. W. (1983). The impact of selected environmental forces upon consumers' willingness to buy foreign products. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 11(1-2), 71-84.
- Warr, P. B., Faust, J., & Harrison, G. J. (1967). A British ethnocentrism scale. *British Journal of Social Clinical Psychology*, 6, 267-277.
- Warwick, J., & Mansfield, P. (2000). Credit card consumers: college students' knowledge and attitude. *Journal of Consumer Marketing*, 17(7), 617-626.

- Watson, J. J. & Wright, K. (2000). Consumer ethnocentrism and attitudes toward domestic and foreign products. *European Journal of Marketing*, 34 (9/10), 1149-1166.
- Wells, W. D., & Prensky, D. (1996). *Consumer behavior* (1st ed.). New York: John Wiley.
- Williams, J., & Anderson, H. (1999). Customer delight: the beat of a different drummer. *Journal Of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction And Complaining Behavior*, 12(44), 44-52.
- Williams, T. G. (2002). Social class influences on purchase evaluation criteria. *Journal of Consumer Marketing*, 19(3), 249-276.
- Wilson, R. M. S., & Gilligan, C. (2005). *Strategic marketing management: planning, implementation and control* (3rd ed.). Oxford: Butterworth Heinemann.
- Wikipedia, (2020). Türkiye’de 2020 koronavirüs pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_2020_koronavir%C3%BCs_pandemisi#Ekonomi_adresinden_03.05.2020_tarihinde_edinilmi%C5%9Ftir.
- Wikipedia, (2020). 2019-20 koronavirüs pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/2019-20_koronavir%C3%BCs_pandemisi#T%C3%BCrkiye_adresinden_03.05.2020_tarihinde_edinilmi%C5%9Ftir.
- World Health Organization, (2020). Coronavirus (COVID-19). Retrived from <https://covid19.who.int/> on 03.05.2020

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 5



**Examining the Opinions of the Teachers in Charge of
Textbook Writing on Curriculum Literacy
(Hasan Nasırcı, Fatma Sadık)**

Examining the Opinions of the Teachers in Charge of Textbook Writing on Curriculum Literacy¹

Hasan Nasırcı¹, Fatma Sadık²

¹*Dr., Ministry of Education,
E mail: hasannasirci@gmail.com*

²*Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Department of Educational Sciences,
E mail: fsadik@cu.edu.tr*

1. Introduction

In the 21st century, which is an era encompassing the information and technology, as an indicator of development, the importance of each individual in the society to have a set of skills in accessing, using and evaluating information is increasing (Önal, 2010). This situation has brought about new meanings associated with to the concept of literacy, as in many other concepts. Literacy as a contemporary skill is more than the ability to voice and create new texts written in the local alphabet. Hobbs (2010) defines literacy as the ability of individuals to share meaning in symbolic ways for social involvement. Bolat (2017), on the other hand, emphasizes that individuals should have qualified skills in different types of literacy in order to effectively use and make sense of the information produced. As described above, current definitions of the concept of literacy underline that literacy is an important skill that provides social interaction. Having this skill is of great importance for the use, interpretation and sharing of knowledge produced in different fields (Bolat, 2017). For this reason, literacy skills are the main research subjects of many different fields such as information literacy (Mackey & Jacobson, 2011; Bakırcı & Günbatar, 2017), media literacy (Ashley, Maksl & Craft, 2017; Erdem, 2018), visual literacy (Matusiak, Heinbach, Harper & Bovee, 2019; Soyer, 2015), and environmental literacy (Meilinda, Prayitno & Karyanto, 2017; Özmen & Özdemir, 2016).

Literacy in different fields, especially curriculum literacy, is emphasized as an core competence that all teachers should acquire nowadays. Curriculum literacy is mainly defined as having knowledge about curriculums, having considerable skill to examine the curriculums with a critical perspective and adapting them to existing conditions (Keskin & Korkmaz, 2017). Thus, teachers are expected to determine the learning-teaching process by

¹ This study was presented as an oral presentation at the 5th International Social Sciences Conference held in Tunisia on 3-6 October 2019.

examining the objectives and subject area of the curriculums, implement it and to evaluate the effectiveness of this entire process (Ornstein & Hunkins, 2017). Effective learning of students depends on meeting the information they need and learning activities that interest and motivate them. The main responsibility of teachers is to facilitate the learning process for students and to make teaching activities meaningful and productive for them. The continuity, integrity and achievement of the objectives of the curriculums depend on the effectiveness of the teachers in this process. This crucial role starts with teachers having the necessary information about the curriculum and continues with the understanding and implementation of the curriculum (Ornstein & Hunkins, 2017).

Being literate in curriculums is vital for teachers in terms of their professional success as well as the development of curriculums (Fer, 2019). Due to it is the teacher's responsibility to adapt the curriculum to meet the learning needs of all students. Teachers should plan their education by evaluating environmental conditions and contextual features (Erdem & Eğmir, 2018). They should also evaluate the suitability of content, methods, materials and teaching activities according to the objectives of the curriculum (Nasırıcı, 2022). The impact of the curriculum on the students is directly related to how the teachers implement the curriculum and the methods/materials they use (Goe & Stickler, 2008; Grant & Gillette, 2006; Rockoff, 2004; Sakız, 2016).

However the curriculums are technically prepared well, the success of the curriculum depends on the understanding of the curriculum by the teachers who are the implementers (Taşdemir, 2006). In other words, there may be differences between the current curriculum and the curriculum implemented by teachers in the classroom. Curriculums generally include objectives, subject matters, general approach to teaching, assessment-evaluation processes, and explain the roles expected from teachers. Implementation also requires teachers to integrate the curriculum into their own context. Therefore, these differences between curriculum and implementation can vary according to teachers' competencies and even their personal preferences about what is important to students. For this reason, research studies on curriculum literacy have gained attention in recent years. In addition to the conceptual explanations (Green, 2018; Hewitt, 2006; Mitchell, 2016) regarding the understanding and implementation of the curriculum in studies abroad, the majority of studies examine how teachers implement the curriculums (Maba & Mantra, 2018; Nsibande & Modiba, 2012; Ogar & Opoh, 2015; Rusman, 2015). National studies, on the other hand, are generally aimed at determining the curriculum literacy levels of teachers and teacher candidates (Akyıldız, 2020; Gülpek, 2020; Sural & Dedebali, 2018; Yıldız, 2019).

In this study, it is aimed to examine the opinions of teachers who are in charge of writing textbooks about curriculum literacy. The key reason for this is that although teachers have the authority to diversify their course materials (Samat & Rosli, 2020), textbooks are foremost among the materials used in the classroom (Gracin, 2018; Kul, Sevimli & Aksu, 2018; Yang & Sianturi, 2017). Textbooks are important tools in the implementation of a curriculum (Samat & Rosli, 2020) and are used by teachers as basic teaching material in 70-95% of the classroom time (Benavot, 2022). Another important reason is that textbooks are used not only as a teaching material but also as a lesson plan. Textbooks help and guide teachers to continue teaching without having to look at curriculum (Yakob, Hasibuan & Sari, 2019). For this reason, the preparation of textbooks in accordance with the curriculum is significant for the effective implementation of the curriculums. The suitability of the textbooks to the structural features of the curriculum (purpose, content, learning-teaching process and evaluation) is possible if the teachers involved in the preparation of the textbooks are literate in the curriculum. In short, this research, which aims to get the opinions of the teachers preparing textbooks, about this type of literacy is considerably important in terms of shedding light on the current situation. The research seeks answers to the following questions:

Teachers in charge of textbook writing;

1. How do they define curriculum literacy?
2. How do they consider themselves in terms of curriculum literacy?
3. What do they think about the contribution of curriculum literacy to the teaching profession and textbook writing?
4. What are the teachers' suggestions for the development of curriculum literacy?

2. Method

In this section, the model of the research, the study group and the processes of data collection and analysis are explained under separate headings.

2.1. Model of the Research

Within the scope of this study, qualitative methods are used to examine the opinions of the people on the subject of the research, which emerge within the framework of their experiences (Ekiz, 2003). The phenomenological design, which is one of these methods and expressed as focusing on the facts that we are aware of but do not have a deep understanding, was used (Yıldırım & Şimşek, 2011). The main purpose of phenomenological studies is to bring personal experiences about a

phenomenon to a more general level (Creswell, 2007) and to interpret by revealing individual perceptions about that phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Study Group

The teachers included in the study were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. In the maximum diversity sampling, the individuals in the study are determined in a way that is related to the problem and consists of similar situations in itself (Grix, 2010). The aim here is to examine the different dimensions of the problem, rather than to provide diversity to generalize (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005). In this direction, data were collected from 24 teachers of different branches and preparing textbooks under the Ministry of National Education. The characteristics of the participants according to the information obtained from the personal information form are shown in Table 1.

Table 1: Demographic characteristics of the study group (N=24)

Characteristics		f	%
Gender	Female	13	54,2
	Male	11	45,8
Age	31-35 years	4	16,7
	36-40 years	9	37,4
	41-45 years	7	29,2
	46-50 years	4	16,7
Branch	Turkish Language and Literature	7	29,2
	Philosophy	4	16,7
	Information Technologies	4	16,7
	Maths	4	16,7
	Social Sciences	2	8,3
	Psychological Counseling and Guidance	2	8,3
	Biology	1	4,1
Professional Experience	11-15 years	8	33,3
	16-20 years	10	41,7
	21-25 years	5	20,9
	26 years and more	1	4,1

As seen in Table 1, the frequency of the teachers participating in the research is close to each other in terms of gender ($f_{\text{female}}=13$, $f_{\text{male}}=11$), the majority of them varied between the ages of 36-40 (37.4%) and they have professional experience between 16-20 years (41.7%). When the branches of the participants are examined, the majority of them are obtained as Turkish Language and Literature teachers (29.2%).

2.3. Data Collection and Analysis

The data of the study were collected through the "Written Opinion Form" developed by the researchers. The first part of this form, which consists of two parts, is organized for collecting the personal information of the participants (gender, age, branch and professional experience). In the second part, there are six open-ended questions prepared to determine the opinions of the participants on the curriculum literacy. Expert opinion was obtained in the preparation of the questions and the clarity of the questions was tested with pilot applications. The obtained data were analyzed through content analysis. The main purpose in content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in an understandable way that for the reader (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the data analysis, coding was made by providing consensus among the authors, and then themes were created. A code has been given to each form in order to be able to quote. For instance, the code "11M" represents the 11th form answered by a male teacher.

3. Findings

The findings obtained from the study are presented under subheadings in line with the research questions.

3.1. Opinions of Teachers on the Concept of Curriculum Literacy

The following questions were asked to the teachers to get their opinions on the concept of curriculum literacy: "*What do you understand by the concept of curriculum literacy? How would you define this concept?*". The findings obtained from the answers given by the teachers to these questions are shown in Table 2.

Table 2: Teachers' opinions on the term "curriculum literacy"

Codes	f
Understanding the curriculum	12
Implementing the curriculum	10
Adapting the curriculum	9
Criticizing the curriculum	6
Having knowledge about the curriculum	2
Comparing with other curriculums	2
Activities of the Ministry	2
Creating a new curriculum	1

According to Table 2, teachers mostly explained curriculum literacy as being able to understand (f: 12), implement (f: 10) and adapt (f: 9) the curriculum. The quotations from the opinions of teachers on the concept of curriculum literacy are as follows:

When curriculum literacy is mentioned, I understand the ability to read and understand the curriculum correctly, to make comparisons, to interpret and analyze the curriculum. I define curriculum literacy as the ability to evaluate the curriculum in every aspect and to have the qualifications to concretize it. (8F)

Of course, we can all be able to read the curriculum, but the important thing is to understand it. I think this concept shows how much we can understand the curriculum we read. (17M)

I understand being able to understand and create a curriculum in the education-teaching process. (11M)

3.2. Teachers' Opinions on Themselves in Terms of Curriculum Literacy

In order to determine teachers' opinion, they were first asked whether they consider themselves curriculum literate. Afterwards, they were asked to indicate which features they had in relation to this literacy skill. The findings of the teachers' explanations are given in Table 3.

Table 3: Teachers' opinions about themselves in terms of being curriculum literate

Themes	Codes	f
The state of considering himself/herself as a curriculum literate	Yes	14
	No	2
	Partially	8
Features owned	Being a textbook writer	7
	Having conceptual knowledge of the curriculum	7
	Having teaching skills	6
	Understanding the objectives	5
	Having subject matter knowledge	4
	Being critical thinker	3
	Adapting when needed	3
	Providing values education	2
	Applying the changes	1
	Using the appropriate evaluation tool	1
	To know the socio-cultural structure of the environment	1
	Understanding the philosophy of the curriculum	1
	Distinguishing between long and short-term aims	1

As seen in Table 3, teachers mostly consider themselves curriculum literate (f: 14) and the characteristics they think they have are mostly being a textbook writer (f:7), having conceptual knowledge about the curriculum (f:7) and having teaching skills (f:6). Two teachers, who stated that they do not consider themselves as a curriculum literate, indicated a reason that they do not know exactly what this literacy includes. The quotes from teachers' answers are given below.

I consider myself as a curriculum literate. ... As a teacher and a textbook writer, I think that I am sufficient to know the content of the curriculum and to convey it to the students regarding the objectives. (1F)

I think one of the important qualities I have is knowing exactly what the concepts used in the curriculum mean. (2F)

I consider myself as an intermediate level curriculum literate. I took a course about developing curriculums at university. I have experience on how to apply the gains in the lessons. (5M)

In relation to this question, teachers were also asked in what way they needed to improve themselves in terms of being literate in the curriculum. The answers obtained from the teachers are depicted in Table 4.

Table 4: Characteristics that teachers need to improve on curriculum literacy

Codes	f
Adapting the curriculum to the current situation/making it functional	10
To know more about the dimensions of the curriculum	7
Following the current changes in the curriculum	5
Refreshing/updating information	5
Having knowledge about the curriculum of different countries	2
Relating objectives to daily life	2
Using technology more often and more effectively	1

According to Table 4, teachers mostly desire to improve themselves in terms of making the curriculum suitable for the current situation/making it functional (f: 10) and having more information about the dimensions of the curriculum (f: 7). In addition, teachers stated that they needed support in following the current developments about the curriculum (f:5) and refreshing their knowledge (f:5). Sample quotes are presented in the following:

I need to know the components of the curriculum related to my course and the changes that occur in them. How accurate can my work be if there is a change that I don't know in the content or assessment and evaluation? (13F)

I think I should read more and refresh myself. It is always necessary to be up to date. (2F)

Comparing the curriculum of different countries with the curriculum of Turkey... It is necessary to create a better and more suitable curriculums for our country. We must develop this aspect of ourselves. (14M)

We need to have detailed information about the aims, content, learning and teaching process, measurement and evaluation steps in the curriculum. (9F)

3.3. Opinions of Teachers on the Contribution of Curriculum Literacy to Teaching Profession and Textbook Writing

Teachers' opinions on the contribution of curriculum literacy to the teaching profession are shown in Table 5.

Table 5: Contribution of curriculum literacy to the teaching profession according to teachers

Codes	f
Ensuring the correct implementation of the curriculum	12
Improving the quality of education	10
Ensuring understanding of the curriculum correctly	6
Making it easier to adapt to changes	3
Ensuring use of textbooks correctly	2
Ensuring compliance with the philosophy of the curriculum	1

According to Table 5, teachers mostly emphasized the effects of ensuring the correct implementation of curriculum (f: 12) and increasing the quality of education (f: 10) regarding the contribution of curriculum literacy to the teaching profession. Regarding these contributions, 5M's expression is *"It is not possible to get the opinion from a source other than the curriculum about which subjects will be covered in the lessons and what behaviors the students should have."*. 15M, on the other hand, said, *"Since the teachers find the textbooks regarding to the curriculum without any effort, they have lack of knowledge about learning outcomes, practices and skills. They don't know the details. If he/she is literate, he/she can use the textbook better."*. The quotations from the opinions of other teachers are presented in the following:

The teacher must fully understand the curriculum so that he/she can reach the goals mentioned in the curriculum. Otherwise, the results we see are constantly repeated. I mean we struggle between what the curriculum wants and what the teacher understands and does. (17F)

A teacher who is curriculum literate can easily gain the objectives in the classroom by using different materials, even if he/she does not have the textbook for that course. They can use their own creative point of view. (19F)

A correct understanding of the curriculum will also increase the quality of the course. If the curriculum is not understood, the textbooks prepared in line with the curriculum will not have a function. (3F)

Table 6 shows the teachers' views on the contribution of curriculum literacy to the textbook writing process.

Table 6: Contribution of curriculum literacy to the textbook writing process according to teachers

Codes	f
Compatibility of the structural features of the textbook and the curriculum	14
Selection of content suitable for the objectives	8
Making assessment-evaluation in accordance with the objectives	4
The consistency of the book itself (with visuals, end-of-chapter tests, reading passages, etc.)	4
Writing textbooks based on scientific knowledge	3

As seen in Table 6, the teachers stated that the greatest contribution of curriculum literacy is ensuring the harmony between the textbooks and the curriculum literacy in the process of writing a textbook (f: 14). Teachers explained their views with the following expressions: “*First of all, it provides to prepare appropriate content in the textbook. (20M)*”, “*A writer who understands the curriculum better will be more successful in preparing a textbook for learning outcomes. (23M)*” and “*I think that the teacher, who knows the concepts in the curriculum, can be good at the book he/she wrote because he/she can understand the learning outcomes very well. (2F)*”. Other citations for teachers' opinions on this subject are presented as follows:

I think that it contributes to enriching the content for objectives in the textbook writing process and being aim-centered while preparing evaluation questions. (1F)

The necessity of preparing the content and visuals in the textbooks in line with the curriculum also reveals the necessity of those who write the textbooks to be curriculum literate. (11M)

I could see and understand the logic and thought system of the curriculum, so the content I chose, the questions I asked, and the visuals I used in the textbook served the structure of the program. (8F)

Since a curriculum literacy teacher knows the whole system, concepts and goals very well, she/he writes the textbook scientifically and in accordance with the desired result. (15M)

3.4. Teachers' Suggestions for Improving Curriculum Literacy

Teachers' suggestions for improving curriculum literacy are summarized in Table 7.

Table 7: Teachers' suggestions for the development of curriculum literacy

Themes	Codes	f
Qualified teacher training	Training should be given by experts	13
	Training should be practice oriented.	11
	The quality of education should be increased	3
	Training should be repeated at regular intervals.	2
Ministry implementations	The importance of curriculum literacy should be emphasized	4
	Collaboration with faculties of education	2
	Teachers who implement the curriculum well should be encouraged.	1
Teacher responsibilities	Comparing old and new curriculums	4
	Having the curriculum (printed or online)	1
	Comparing the textbook and the curriculum	1
	Being open to change and innovation	1

As can be seen in Table 7, teachers' suggestions for the development of curriculum literacy were gathered under the themes of teacher training, ministry practices and teacher responsibilities. Under the theme of teacher training, giving training by experts (f: 13) and practice-based training (f:11) are emphasized; It has been suggested to emphasize the importance of curriculum literacy under the theme of ministry practices (f: 4). Regarding teacher responsibilities, four teachers stated that comparing old and new curriculums would improve curriculum literacy. For example, 24F, regarding the practicality of the trainings, states, "*First of all, there should be practice-based courses at the university. Later, when they started to work, it should be ensured that teachers work in classes with students from different cultures and use different methods for each of them.*". 13F and 15M, who have similar opinions, emphasized that the training should be conducted in small groups and expresses their ideas with the following words:

For this, teachers should be informed in meeting rooms that are not overcrowded, in face-to-face environments if possible. Overcrowded environments are not effective. For example, in small groups, the curriculum should be introduced with examples, if any, changes should be shown together, and its permanence should be ensured. (13F)

In the trainings, it should be requested to explain the subject about any objective in the curriculum and to make measurement-evaluation. If there is an error, it should be explained how it must be. (15M)

One of the teachers, 16F, who stated that the training provided by experts and repeated regularly and continuously will improve the skills, stated the following: *“I think that help from education faculties of universities should be sought in this regard, and it would be better for the continuity of the learning to be repeated intermittently.”*. Another teacher (2F), who has a similar opinion, explains as follows: *“I believe that important subjects should be reminded by underlining at regular intervals by experts. What should be given importance while preparing questions, what are the new developments in teaching methods... It should especially be repeated. Teachers should be provided to update themselves”*. Two examples from other teachers' statements are given below.

Teachers should want to change and develop. You can't give anything to someone who doesn't want it. Otherwise, they'll be on the phone at the seminar. (22M)

Organizing discussions on the updates made in the curriculum during the seminar studies held before the academic year can increase the curriculum literacy. (5M)

4. Conclusion

Obtained findings provide that the teachers in charge of writing the textbook have sufficient knowledge about curriculum literacy. The teachers participating in the research both mentioned the features that explain the curriculum literacy conceptually and were able to state the contributions of this type of literacy to teaching. It can be said that this finding is parallel to the findings of other studies reporting that both teachers and teacher candidates perceive their curriculum literacy levels as high (Aslan & Gürten, 2019; Avar Vayvay, 2020; Çetinkaya & Tabak, 2019; Gülpek, 2020). However, as Rosenthal and Leung (2020) stated, having knowledge should not be seen as a definitive predictor of behavior change. In this respect, the suitability of the textbooks written in order to determine the level of teachers' ability to put their theoretical knowledge into practice can be examined through document analysis. In this process, besides examining whether the objectives of the relevant course are addressed, it is important to consider whether the content in the textbook, the learning-teaching processes operated, measurement-evaluation approaches and the philosophy of the curriculum are accurately reflected.

Nearly half of the teachers do not consider themselves fully qualified as curriculum literate. It is stated that individual competencies are the determinants of the performance and success of the institution to which that individual is affiliated, as well as his/her own performance (Savanevičienė, Stukaitė & Šilingienė, 2008). In this regard, it can be stated that the

assignment of teachers who do not consider themselves as curriculum literate to write the textbooks is an obstacle both in the preparation of the textbooks in accordance with the curriculum and in the performance of the ministry. By paying attention to the selection of the teachers who will be assigned to the textbook writing commission among the teachers who have knowledge of the curriculums, it can be ensured that the textbooks that fully reflect the curriculums can be prepared.

“Adapting the curriculum to the current situation” is one of the skills that teachers consider themselves lacking in terms of curriculum literacy. In relation to this finding, in the study of Arı (2010), 53.6% of the pre-service teachers had sufficient knowledge about the programs; however, it was determined that only 33.5% of them considered themselves sufficient in making a plan appropriate to the current situation to implement the curriculums. Situations related to the effective implementation of curriculum in schools are under the influence of many other variables such as teacher expertise, resources, socio-cultural environment and so on (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2016). In this respect, the "context" element, which expresses more things to be known during the implementation of curriculum, become apparent. In general, the context element, which expresses the environment in which a curriculum is implemented (Null, 2011), is a process in which teachers distinguish the patterns in the curriculum and associate these patterns with their own teaching environment (Marsh, 2009). As a teacher, it's not only about applying knowledge about the program but also important to have the knowledge and experience of adapting the curriculum to the classroom environment. For this reason, it is recommended that the content of in-service and pre-service trainings be organized in this direction and a practical training should be given. Teachers' emphasizing that in-service training should be given by experts and being practice-oriented is also in line with this recommendation. It is thought that these findings show the importance of both pre-service and in-service trainings should be more interactive.

5. References

- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül, İstanbul, Türkiye.*
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(73).* 315-332.
- Arı, A. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilköğretim programını tanıma düzeyleri. *Education Sciences, 5(3),* 1156-1168.

- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2017). News media literacy and political engagement: What's the connection?. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 79 – 98.
- Aslan, S., & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Avar Vayvay, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bakırcı, H. & Günbatır, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543-563.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). A handbook for curriculum development and teacher training: The language dimension in all subjects. Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806af387> Date of Access: 09.05.2022
- Benavot, A. (2022). Gender bias is rife in textbooks. Retrieved from <https://world-education-blog.org/2016/03/08/gender-bias-is-rife-in-textbooks/> Date of Access: 02.05.2022
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 693-717.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.

- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Goe, L., & Stickler, L. M. (2008). Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research. TQ Research & Policy Brief. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Gracin, G. D. (2018). Requirements in mathematics textbooks: A five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003-1024.
- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 292-299.
- Green, B. (2018). Understanding curriculum? Notes towards a conceptual basis for curriculum inquiry. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 81-84.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Gülpek, U. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage Publications, London.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: D.C. The Aspen Institute.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim, Muğla, Türkiye.
- Kul, Ü., Sevimli, E., & Aksu, Z. (2018). A Comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 136-155.
- Maba, W., & Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. *SHS Web of Conferences*, 42(35).
- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78.

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge, London.
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123-139.
- Meilinda, H., Prayitno, B. A., & Karyanto, P. (2017). Student's environmental literacy profile of adiwiyata green school in Surakarta, Indonesia. *Journal of Education and Learning*, 11(3), 299-306.
- Mitchell, B. (2016). Understanding curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 4(4), 299-311.
- Nasırcı, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nsibandé, R. N., & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645.
- Null, J. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ogar, O. E., & Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and practice*, 6(19), 145-151.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Vivar: Pearson Education.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özmen, H., & Özdemir, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik düşüncelerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1691-1712.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.

- Rosenthal, S., & Leung, Y. W. (2020). When doing more requires knowing more: Explaining the intention to seek procedural information about recycling. *Society & Natural Resources*, 33(8), 1006-1023.
- Rusman, M. P. (2015). Curriculum implementation at elementary schools: A study on “best practices” done by elementary school teachers in planning, implementing, and evaluating the curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(21), 106-112.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Samat, A. A., & Rosli, R. (2020). Exploring teachers’ perceptions of primary school mathematics textbook. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 286-300.
- Savanevičienė, A., Stukaitė, D., & Šilingienė, V. (2008). Development of strategic individual competences. *Engineering Economics*, 58(3), 81-88.
- Soyer, M. K. (2015). Görsel okuryazarlık, psikolojik danışma ve fototerapi: Bir örnek uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 231-240.
- Sural, S., & Dedebali, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 287-307.
- Yakob, M., Hasibuan, M. P., & Sari, R. P. (2019). The development of textbook in growing the character of students. *Proceedings of the 1st Workshop on Multidisciplinary and Its Applications Part 1*, WMA-01 2018, 19-20 January 2018, Aceh, Indonesia.
- Yang, D. C., & Sianturi, I. A. (2017). An Analysis of Singaporean versus Indonesian textbooks based on trigonometry content. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3829-3848.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 6



**Examination of Special Education Teachers' Practices and
Opinions on Assessment and Evaluation
(Hasan Nasırcı, Defne Deniz Sarıköse)**

Examination of Special Education Teachers' Practices and Opinions on Assessment and Evaluation¹

Hasan Nasırcı¹, Defne Deniz Sarıköse²

¹*Dr., Ministry of Education, E mail: hasannasirci@gmail.com*

²*Ministry of Education, E mail: defnesarikose@gmail.com*

1. Introduction

The pursuit of quality in education is the focus of both educational policies and scientific research in the field of educational sciences. In order to be able to talk about a quality education, the following three elements are emphasized: an effective curriculum that is clearly defined, a teaching process that is suitable for the curriculum and assessment-evaluation practices that is suitable for the curriculum. Among these, the most important element that provides feedback on the effectiveness of education is undoubtedly assessment-evaluation practices. (Goodwin, 2000; Pilcher, 2001). Assessment and evaluation, which is also one of the dimensions of curriculums, plays an important role in the effective implementation of education. Because, the main purpose of assessment-evaluation practices is to determine the quality of education and to make education better quality by eliminating the deficiencies (Akpınar and Ergin, 2006).

In assessment-evaluation processes, there can be different arrangements and purposes according to student characteristics and grade levels. Nevertheless, it can be stated that the assessment-evaluation applications have the following basic features (Avcıoğlu, 2017):

- It is carried out to determine the functionality levels of individuals in various fields of education.
- It not only serves to prepare individualized education programs, but also contributes to the determination of the level of realization of the determined goals.
- It is not only limited to the evaluation of individual performance, but also allows the examination of teaching approaches, environment and curriculum content.

¹ This study was presented as an oral presentation at the 5th National Interdisciplinary Congress on Early Childhood Intervention held online on 27-29 June 2020.

It is possible to mention a different and detailed process when it comes to the assessment-evaluation processes carried out regarding individuals with special needs or in the risk group. This difference and detail is due to the need for accurate and detailed assessment to include individuals with special needs in the least restrictive educational environment and to plan their education in line with their needs. Evaluations made for individuals with special needs or in risk groups are made for the following purposes; 1) testing, 2) diagnostics, 3) ensuring that the individual is placed in the appropriate program, 4) preparing an Individualized Education Program (IEP), 5) setting goals and objectives appropriate for the student, 6) choosing learning strategies and 7) assessment of student progress (Taylor, 1997; Kargın, 2007).

Testing, which is the first and important step of the evaluation process, is a process used for early identification of individuals with special needs or who are thought to be in the risk group. The testing process guides the early diagnosis of the individual according to his/her current disability and initiating the most appropriate education process for his/her level (Gürsel, 2010; Ministry of Education [MoE], 2018). Testing is also a process used to identify individuals in need of special education, including processes such as observing and analyzing behaviors, and determining whether there is a need for further evaluation (Avcıoğlu, 2017). Diagnosis is another step in the evaluation process (Yenioğlu, Sayar, Köse ve Yıldız, 2019). It is important for individuals who need special education services to be diagnosed with their existing disabilities, to be placed in an appropriate education program and to benefit from education services (Avcıoğlu, 2017; MoE, 2018). Because making and completing the diagnostic process as soon as possible means that the intervention and education begin as early as possible. Diagnostic services are provided by the special education services board in the Guidance and Research Centers. Individuals who are determined to need special education as a result of the educational evaluation are placed in the least restricted educational environments in order to benefit from appropriate education programs, taking into account the type of disability, degree, and performance levels in all development and discipline areas (Avcıoğlu, 2017; Batu, Çolak and Odluyurt, 2012; Baykoç Dönmez, 2011; Boyle, Forchelli and Cariss, 2015; MoE, 2018). Thus, educational environments where individuals with special educational needs can exhibit their highest performance are decided (Kargın, 2007).

After the diagnosis of special needs individuals by the special education services board and their placement in the appropriate education program, the form of education services for these individuals is determined (Uğurlu and Kayhan, 2018). Due to the disability and individual differences of individuals with special needs, their educational needs also differ and IEP is prepared for

each individual with special needs (Söğüt and Deniz, 2018). IEP has an important role in the education of individuals with special needs (Yılmaz and Batu, 2016). IEP, in the Special Education Services Regulation (MoE, 2018), is defined as a special education program that is prepared to achieve the determined goals, taking into account the developmental characteristics, performance levels and educational needs of the individual, and that includes support education services to be given to these individuals. In order to prepare the IEP, it is necessary to evaluate in detail what the individual can and cannot do in cognitive, affective and psychomotor areas and to determine the performance level. In this process, where informal evaluation is made, information about the current performance level of the individual is obtained by using different tools such as evaluation forms, observation, skill analysis, concept analysis, criterion-dependent assessment tool, interviews, and worksheets, and appropriate targets are determined for the individual (Kargın, 2007; Avcıoğlu, 2017). The IEP, which is prepared in line with these determined goals, should include the long and short-term goals of the student, the teaching process (method, material, time, etc.) necessary to achieve these goals, the evaluation processes to determine whether the goals are achieved or not, and the additional special education services to be given to the individual (Kargın, 2007; Vuran, Bozkuş-Genç and Sani-Bozkurt, 2017).

As before the IEP, the individual should be followed systematically during and after the education, whether the individual reaches the determined goals and the quality of the education should be determined by using appropriate informal evaluation methods. In this regard, the Ministry of National Education states that assessment and evaluation should be used continuously before, during and after teaching for individuals with special education needs. The assessment made before teaching includes obtaining information about the student and determining learning goals; the assessment made during teaching includes providing feedback to students and teachers; the assessment made after teaching will enable to decide whether the learning objectives are being met and whether changes are needed in certain areas. It is noteworthy that there are studies showing the problems experienced by teachers regarding the preparation of IEPs, which include the assessment - evaluation processes of individuals in need of special education before, during and after teaching. For instance, Öztürk and Eratay (2010) stated that special education teachers do not have sufficient knowledge about IEP preparation, content and using of IEP. Özcan and Sarıca (2021), on the other hand, stated that the team members were insufficient in communication and cooperation during the development, implementation, monitoring and evaluation stages of the IEP, they did not have the necessary knowledge and skills regarding the IEP process, and the families who needed active participation were kept away from the process. What to teach students, where

to start teaching, and obtaining information about the teaching process depend on accurate and timely assessment-evaluation practices. For this reason, it is thought that determining the practices of special education teachers regarding assessment and evaluation and their opinions on this subject will contribute to the determination of the deficiencies and needs related to the field in question.

Based on the above reasons, this study seeks answers to the following questions:

1. Do special education teachers carry out assessment-evaluation practices before, during and after teaching?
2. What are the special education teachers' practices for assessment and evaluation before, during and after teaching?
3. What do special education teachers think about the effectiveness of assessment-evaluation practices before, during and after teaching?
4. How do special education teachers perceive themselves in assessment and evaluation?

2. Method

In this section, the model of the research, the study group and the processes of data collection and analysis are explained under separate headings.

2.1. Model

In this study, which is a qualitative research, the phenomenology pattern, which is expressed as focusing on the facts that we are aware of but do not have a deep understanding, was used (Yıldırım and Şimşek, 2011). The main purpose of phenomenological studies is to bring personal experiences about a phenomenon to a more general level (Creswell, 2007) and to reveal and interpret individual perceptions about that phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2011).

2.2. Study Group

The universe of the study consists of teachers working in special education schools in the central districts of Adana province. 29 teachers, who were determined by sampling the maximum variety from purposive sampling methods, were included in the study on a voluntary basis. The aim here is to examine different dimensions of the problem, rather than provide diversity to generalize (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). While determining the

teachers, it was taken into account that teachers work with students with different types of disability. Demographic information of the participants is shown in Table 1.

Table 1: Demographic characteristics of teachers (N=29)

Characteristics		f	%
Gender	Female	19	66
	Male	10	34
Age	30 years and younger	7	24
	31-40 years	14	48
	41 years and older	8	28
Professional Experience	10 years and under	10	34
	11-20 years	17	59
	21 years and more	2	7
Types of Disability of Students	Mild MR*	4	9
	Moderate-Severe MR	21	50
	Autism Spectrum Disorder	16	38
	Hearing/Visual Impairment	1	3

*: Mental Retardation

When Table 1 is examined, it is seen that the teachers participating in the study are mostly women (66%) and approximately half of them are between the ages of 31-40 (48%). In addition, teachers, 59% of whom have a professional experience of 11-20 years, mostly work with students with moderate to severe mental retardation (50%) and autism spectrum disorder (38%).

2.3. Data Collection and Analysis

The data of the study were collected with the "Written Opinion Form" developed by the researchers. In the first part of the data collection tool, which consists of two parts, there are questions about the demographic information of the participants. In the second part, there are seven open-ended questions prepared in order to determine the practices and opinions of teachers about assessment-evaluation. Expert opinion was sought in the preparation of the questions, and the questions were finalized by making corrections in line with the feedback.

Before analyzing the data, each form belonging to the teachers participating in the research was coded. For instance; T5F showed that the fifth form belonged to a female teacher; T7M states that the seventh form was filled by a male teacher. These codes are the source of citations to be used in related findings. Content analysis method was used in the analysis of the data. The main purpose in content analysis is to reach concepts and

relationships that can explain the collected data. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2011). After the analysis, the related explanations were brought together and the codes were determined. The codes determined by consensus among the researchers were grouped and supported by quotations.

3. Findings

The findings obtained from the study are presented under separate headings in line with the research questions.

3.1. Findings Regarding Teachers' Assessment-Evaluation Practices

All teachers stated that they made assessment and evaluation practices before teaching. The findings regarding the assessment-evaluation practices carried out by the teachers before the teaching are shown in Table 2.

Table 2: Assessment-evaluation practices before the teaching

Theme	Codes	f
Before teaching	Making an overall assessment	26
	Observation	7
	Looking at Health/Guidance Research Center reports	6
	Meeting with parents	6
	Setting goals for the IEP	4
	Creating a classroom requirement list	3
	Asking students attention-grabbing questions	2
	Assignment	1
	Reviewing personal files	1

As seen in Table 2, teachers make an overall assessment before teaching (f: 26). Teachers also apply to observation (f:7), looking at reports (f:6) and parent interviews (f:6) before teaching. Below are excerpts from the teachers' responses to the pre-teaching assessment and evaluation practices:

"I look at the reports of the students, talk to their parents, then I do a more productive education study by preparing IEP." (T7F)

"I look at the report given by the guidance research center. I determine the performance level of the student by preparing a general evaluation form." (T21M)

"In parallel with the general evaluation applied at the beginning of the academic year; I ask remarkable questions to measure the level of readiness

about cognitive or academic concepts and behaviors to be taught to the student.” (T11M)

Four teachers stated that they did not make any application regarding the assessment-evaluation practices that the teachers did during teaching. The findings regarding the practices used by other teachers are shown in Table 3.

Table 3: Assessment-evaluation practices during the teaching

Theme	Codes	f
During teaching	Using control forms	7
	Repeating the aim	5
	Observation	4
	Changing method/material	4
	Homework check	3
	Using a criteria-dependent measure tool	2
	Checking the overall assessment form	1
	Organizing assessment sessions	1
	Evaluate with the IEP unit	1

As seen in Table 3, teachers mostly use control forms during teaching (f: 7). Teachers carry out assessment and evaluation practices by using various methods (repetition of aims, observation, homework control, etc.) during teaching. Below are excerpts from the teachers' responses to the assessment-evaluation practices they used during teaching:

“...I ensure that the student observes whether the activity is implemented or not, with priority in the child's natural process. If there is no progress in development, I try different techniques.” (T2F)

“I don't need any evaluation.” (T6M)

“... I check the gains by repetition. I also evaluate student progress with the meetings of the IEP unit.” (T11M)

Three teachers stated that they did not make any application regarding the assessment-evaluation practices that the teachers did after the teaching. The findings regarding the practices used by other teachers are shown in Table 4.

Table 4: Assessment-evaluation practices after the teaching

Theme	Codes	f
After teaching	Skill analysis	8
	Observation	5
	Skill repetition	4
	Using different directives	3
	Question-answer	3
	Portfolio review	3
	Parent interviews	1

As seen in Table 4, teachers mostly use the skill analysis method after teaching (f: 8). However, it is seen that teachers use various methods such as observation (f:5), repeating skills (f:4) and using different instructions (f:3) after teaching. Below are excerpts from the answers of the teachers about the assessment-evaluation practices they made after the teaching:

“No, I don't.” (T23F)

“I observe whether he/she generalize the aims.” (T22M)

“After all the steps of the aim have been studied and completed, I make a re-evaluation. In order to ensure the continuity and permanence of the target, all steps must be fully learned.” (T20F)

3.2. Findings Related to Teachers' Views on Assessment-Evaluation Practices

The findings regarding the teachers' views on the assessment-evaluation practices made before the teaching are shown in Table 5.

Table 5: Teachers' views on the assessment and evaluation made before the teaching

Codes	f
Allows the teacher to get to know the student	20
Allows to identify IEP aims	12
Guides teaching	8
Insufficient	3
Not effective	2
Increases student motivation	2
It should be fit for purpose	1
It should be detailed	1

As seen in Table 5, teachers think that assessment and evaluation practices made before teaching help to get to know the students (f: 20) and contribute to the determination of the aims (f: 12). In addition, teachers also stated that pre-teaching assessment and evaluation will guide teaching (f:8). Below are excerpts from the teachers' responses to their views on assessment-evaluation practices before teaching:

“I believe it is effective. Checking the background information will guide me how and with which studies I will start teaching.” (T5F)

“In my opinion, the first assessment-evaluation is very important in order to determine the student's level. Because it is much easier to plan the training we will give according to him/her.” (T17F)

“I know that any teacher who does not know and apply assessment-evaluation methods will not achieve the success they want.” (T7M)

The findings regarding the teachers' views on assessment-evaluation practices during teaching are shown in Table 6.

Table 6: Teachers' views on assessment and evaluation during the teaching

Codes	f
Shows student progress	17
Provides feedback	11
Guides the teacher	4
There is no suitable environment for applications	3
Session repetitions should be emphasized	1
Unnecessary	1
Provides teacher-parent cooperation	1

As can be seen in Table 6, the teachers stated that the assessment and evaluation practices made during teaching show the student's progress (f: 17) and provide feedback (f: 11). Below are excerpts from the teachers' responses to their views on assessment-evaluation practices during teaching:

“I think it is necessary to be able to realize whether the goals are achieved or not.” (T4F)

“Since special education shows continuity, I think it is unnecessary to make special assessment and evaluation. You are already aware of the student during teaching.” (T25M)

“It is important in terms of showing whether the student has met the aim.” (T24F)

The findings regarding the opinions of the teachers about the assessment-evaluation practices made after the teaching are shown in Table 7.

Table 7: Teachers' views on the assessment and evaluation made after the teaching

Codes	f
Shows the effectiveness of teaching	12
Shows student progress	7
Provides instructional review	5
Not effective	3
Provides feedback for the teacher	3
Provides preparation for the next term	2
Provides the student with the opportunity to repeat	1
Increases motivation	1

As seen in Table 7, the teachers stated that the assessment and evaluation practices made after the teaching showed the effectiveness of the instruction (f:12) and student development (f:11). Below are excerpts from the teachers' responses to their views on assessment-evaluation practices after teaching:

“We do not have much success in our children.” (T16M)

“It allows us to see the progress of the student academically in a healthy way.” (T1F)

“It can provide convenience for the next year.” (T25M)

3.3. Findings Related to Teachers' Self-Perceptions on Assessment and Evaluation

The opinions of the teachers on how they perceive themselves about assessment and evaluation are shown in Table 8.

Table 8: Teachers' self-perceptions about assessment and evaluation

Codes	f
I am successful/I am sufficient	10
I have a deficiency in choosing the appropriate method	8
I need in-service training	4
I have a lack of academic knowledge	4
I need to be informed about current developments	4
I cannot develop/find suitable material	3
My success in the assessment depends on the student's condition.	3
I am good at developing material	1
I am a good observer	1

As seen in Table 8, teachers mostly consider themselves sufficient in assessment and evaluation (f:10). However, teachers stated that they had deficiencies in various subjects. Below are excerpts from teachers' responses to their own views on assessment and evaluation practices:

“As a special education graduate, I consider myself sufficient, but as the years pass, new concepts and new methods emerge, we need to be aware of them and complete them in this direction.” (T25F)

“...Even if we have the necessary academic equipment for measurement and evaluation, there may be incompleteness in practice.” (T1F)

“... I think that I have sufficient knowledge and equipment, but still, teachers should receive training on these issues at certain intervals.” (T7M)

“I never feel complete and sufficient about the teaching profession.” (T22M)

“I feel successful in measurement-evaluation. I think it will be beneficial for me to participate in different trainings and seminars to improve myself.”
(T5F)

4. Conclusion

When the assessment and evaluation practices of special education teachers before, during and after teaching are examined; It is seen that these applications are made for purposes such as preparing an individualized education program, determining the appropriate goals and objectives for the student, choosing teaching strategies and evaluating the student's development. Among these applications, it is striking that there are some applications that are not included in the informal assessment methods used in special education (Avcıoğlu, 2017) (such as creating a class needs list, asking students interesting questions, homework, etc.). Depending on this situation, it is thought that special education teachers sometimes use the methods they have developed -apart from the methods, strategies and practices in the literature- while coping with the difficulties they encounter in assessment and evaluation. Some similar studies in the literature support this situation (Aslan, Özbey, Özgüç and Cihan, 2014; Şengül and Akçin, 2010).

When the views of the participants on the effectiveness of assessment and evaluation applications are examined, it is seen that the benefits of these applications such as ensuring the effectiveness of teaching, showing student development, providing feedback and guiding teaching are emphasized. This situation suggests that teachers are aware of the importance of assessment and evaluation in education. However, there were statements that these practices were unnecessary and had no effect on teaching. It can be said that these explanations are due to the problems that teachers experience while teaching, some health and behavioral problems of students, limited teaching time, lack of materials, and the impossibility of giving students anything (Aslan et al., 2014; Griffin, Kilgore, Winn, Wilborn, Hou and Garvan, 2009).

As in many studies (Akdoğan, 2009; Babaoğlu and Korkut, 2010; Karacaoğlu, 2008) on teachers' professional self-perception levels, it was also found in this study that teachers mostly saw themselves as competent and successful in assessment and evaluation. However, teachers stated that they had deficiencies in choosing the appropriate method and in academic issues, and that they needed in-service training and up-to-date information. It can be said that this situation is a result of the fact that the assessment-evaluation courses in teacher training programs are not permanent and effective.

According to the research findings, it is recommended to provide effective and permanent training on assessment-evaluation methods in teacher training programs and in-service training. In addition, it is thought

that a more in-depth research is possible through in-class observations and interviews about teachers' assessment-evaluation practices.

5. References

- Akdoğan, F. E. (2009). Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algılar ve stres düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisan tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 35(172), 225-231.
- Aslan, Y.G., Özbey, F., Özgüç, C.S., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Avcıoğlu, H. (2017). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi* (6. Baskı). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Babaoğlu, E., & Korkut K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Batu, E.S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması*. Vize Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*, Ankara: Eğiten Kitap.
- Boyle, J. R., Forchelli, G. A., & Cariss, K. (2015). Note-taking interventions to assist students with disabilities in content area classes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 186-195.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Goodwin, B. (2000). *Raising the Achievement of Low-Performing Students* (McREL Policy Brief). Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442807.pdf> Date of access: 16.05.2022
- Griffin, C.C., Kilgore, K.L., Winn, J.A., Wilborn, A.O., Hou, W. & Garvan, C.W. (2009). First-year special educators the influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 45-63.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> Date of access: 17.05.2022
- Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Pilcher, J.K. (2001). The standards and integrating instructional and assessment practices. Paper presented at the *53rd Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Dallas, TX.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Şengül, H., & Akçın, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 43(2), 1-26.
- Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures*. (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 626-669.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 165-184.

- Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Yıldız, N. G. (2019). Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Değerlendirme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2729-2746.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 7



**Türkiye’de Post Keynesyen İstihdam Modelinin Geçerliliği
(Gökhan Dökmen, İlayda Aydın)**

Türkiye’de Post Keynesyen İstihdam Modelinin Geçerliliği¹

Gökhan Dökmen¹, İlayda Aydın²

¹Bülent Ecevit Üniversitesi, E-mail:gokhan.dokmen@beun.edu.tr

²E-mail: ilydaydn5@gmail.com

1. Giriş

Ekonominin sosyal, siyasal ve politik alanlar ile olan bağlantısı ve iktisadi ilişkilerin insan yaşamının her anında var olması nedeni ile geçmişten beri farklı iktisadi model ve paradigmlar ortaya çıkmıştır. İktisat biliminin temellerinin 18.yüzyılda atıldığı varsayılmasına rağmen ekonomik ilişkilerin tarihsel dinamikleri çok daha öncesine gitmektedir. İktisat biliminin sistematik bir analiz çerçevesinde ele alınmasında ve metodolojik yaklaşımların şekillenmesinde Klasik ekonomik yaklaşım oldukça önemli bir dönüm noktasıdır. Bir diğer önemli dönüm noktası ise Klasik yaklaşımın temel öngörülerinin eleştirilmesine neden olan Büyük Buhran’dır. 1929 Buhranı Klasik yaklaşımın ekonomik görüşlerinin yetersizliğini ortaya çıkarmıştır. Büyük Buhran ile birlikte iktisadi analizlerin ele alınış biçimi değişmiş, ekonomik sorunlar makroekonomik politikalar ile analiz edilmeye başlanmıştır. 20. yy.’da yaşanan olaylar, Keynesyen düşünce yapısının gelişmesine ve ilerleyen dönemlerde farklı fraksiyonların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

John Maynard Keynes’in ekonomik analizlerine yeni bir bakış açısı getirerek günümüz ekonomik sorunlarına çözüm arayan paradigmalardan birisi Post Keynesyen yaklaşımdır. Post Keynesyen yaklaşım, kökenleri J. M. Keynes’in Genel Teorisine kadar uzanan bir ekonomik düşünce okuludur ve en önemli temsilcileri Michał Kalecki, Joan Robinson, Nicholas Kaldor, Sidney Weintraub, Paul Davidson, Piero Sraffa ve Jan Kregel şeklinde gösterilebilir. Bu yaklaşımın temelini, kapitalist bir ekonomide ekonomik faaliyetlerin kendiliğinden dengeye gelerek tam istihdamın sağlanmasını ve tam kapasite kullanımını garanti eden yerleşik mekanizmalar olmadığı düşüncesi oluşturmaktadır.

Post Keynesyen ekonomi, Keynesyen yaklaşımın temel varsayımlarına karşı çıkmamakta; aksine J. M. Keynes’in Genel Teori’sinde ve diğer tüm çalışmalarında olduğu şekliyle aynı kavramsal ve kuramsal çerçeveyi

¹ Bu çalışmaya “Türkiye de Post Keynesyen İstihdam Modelinin Geçerliliği” adlı yüksek lisans tezi temel oluşturmuştur.

kullanmaktadır. 1970-1980 döneminde yaşanan bunalıma Neo-klasik sentezin öngörülerinin neden olduğunu savunan bu yaklaşımın temsilcilerini birbirine bağlayan temel motivasyon “J. M. Keynes’in gerçek dünyanın analizinde yeni mantıksal bir yaklaşımla devrim yarattığı inancıdır” (Savaş, 1997:923). Post Keynesyen ekonomi, denge fikrinden ziyade dengesizlik üzerine kurgulanmış, ana akım iktisadın temel varsayımlarını ve özellikle karşılaştırmalı statik denge yöntemini reddetmiştir (Hart ve Kriesler, 2015:321).

Post Keynesyenler, ekonomiyi bir bütün olarak ele alarak makroekonomik dinamikleri incelemektedir. Makroekonomik göstergelerin başında yer alan işsizlik ve istihdam sorunu, Post Keynesyen yaklaşımın en temel çalışma alanları arasında yer almaktadır. Post Keynesyen iktisatçılar, emek ve istihdam konusunda önemli çalışmalar yapmıştır. Yaklaşımın önemli temsilcileri arasında yer alan Joan Robinson, İstihdam Teorisinde Denemeler (Essays in The Theory of Employment) adlı kitabının ilk beş bölümünü, tam istihdam, emek hareketliliği, işsizlik sorununa çözüm, gizli işsizlik ve uzun vadede istihdam teorisine ayırmıştır. Yaklaşımın bir diğer temsilcisi olan Sidney Weintraub ise parasal ücretlerin belirleyicileri hakkında kapsamlı bir çalışma yaparak ücret farklılıkları teorisine ve endüstriler arasında emek dağılımına yönelik analizlerde bulunmuştur (King, 2002:69).

Post Keynesyen istihdam teorisi çerçevesinde Türkiye’deki istihdam konusunun irdelendiği bu çalışma, nicel bir araştırma özelliğine sahiptir. Çalışmada, Post Keynesyen ekonominin istihdam analizinin geçerliliğini sorgulamak için 2003 ve 2020 yılları arasında birim ücret başına otonom harcamalar ile istihdam arasındaki nedensellik ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, Toda-Yamamoto nedensellik testine dayalı olarak, istihdama yönelik geliştirilen Post Keynesyen teorisinin öngörülerinin Türkiye’de geçerli olup olmadığı analiz edilmiştir.

2. İstihdam ve İşsizlik Olguları: Kavramsal Çerçeve

Dünya ekonomisinde son dönemde yaşanan ekonomik krizler ve sonrasında yaşanan yavaş büyüme oranları, makroekonomik göstergelerin başında yer alan işgücü piyasasının dinamiklerini yoğun biçimde etkilemiştir. İşgücü piyasalarının çok yönlü doğası, emek arzı ve emek talebini etkileyen çok farklı dinamiklerle birleştiğinde firmaların mal ve hizmet piyasalarındaki davranışları etkilenmekte ve bu durum ürün piyasası performansı, işgücü talebi ve piyasadaki ücret oluşumuna yansiyarak önemli makroekonomik etkilere neden olmaktadır. Bu nedenle istihdam, eksik istihdam ve işsizlik gibi kavramlara yüklenen anlamlar, ücretli emek piyasasına sahip kapitalist bir ekonomi için oldukça önemlidir.

Ekonomik düzenin yeterli şekilde işleyip işlemediği öncelikle cari ücret düzeyinde çalışmak isteyen herkese iş olanağı sağlayabilmesi ile ölçülmektedir. Bir ülkede çalışmak isteyipte iş bulamayanların olması, ekonomiye atfedilmesi gereken bir kusurdur. Çünkü bu durumda var olan ekonomi düzeni, iş bulamayan kesimin emeklerini gerekli kılacak talep hacmi yaratamamaktadır. (Aren, 1984, s.1)

Bir ekonomide mevcut üretim faktörlerinin tümünün çalıştığı halde üretilen mal ve hizmet miktarı toplam talebi karşılamıyor ise o ekonominin aşırı istihdam durumunda olduğu ifade edilmektedir. Aşırı istihdam durumunda girişimciler mevcut talebi karşılamak için kapasitelerinin üstünde ve uygun koşulların varlığında vardiya yöntemi ile çalışarak daha çok mal ve hizmet üretecekler, bunun içinde daha fazla üretim faktörü talep edeceklerdir. Ancak üretim faktörlerini sınırsız bir şekilde artırma olanağı bulunmamaktadır. Ülke içerisinde giderilemeyen faktör talebi dış ülkelere alınacak emek ve sermaye faktörleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Pekin, 1996:113-114).

Bir ekonomide mevcut üretim faktörlerinin sadece bir kısmı kullanılıyor ise o ekonomide eksik istihdam olduğu söylenebilir. Eksik istihdam durumunda üretim faktörlerinden bir kısmı üretime katılamamaktadır. Bunun bir sebebi işçilerin mevcut çalışma şartları ve cari ücret düzeyinde çalışmak istediği halde iş bulamamasıdır. Başka bir sebebi ise bazı sermaye malları ya da toprak faktörünün atıl durumda olmasıdır. Bunun sonucunda ise üretilen mal ve hizmet miktarı üretilmesi mümkün olanın altında kalmaktadır (Pekin, 1996:113). Eksik istihdam olarak adlandırılan bu durumda kaynakların açıkça israf edildiği görülmektedir. Toplum, ekonomik yanlışlar sonucunda ulaşabileceği maddi rahatlık düzeyinin altında bir yaşam seviyesini kabullenmektedir (Karakayalı, 2005:347).

Makroekonomik etkileri itibarıyla eksik istihdamın işsizlik kadar derin etkilere sahip olmasa da kaynakların etkin kullanılamaması anlamında önemli bir sorun olduğu açıktır. Piyasa başarısızlığı kavramı işgücü piyasası bağlamında ele alındığında eksik istihdam ve işsizlik öne çıkan kavramlar arasındadır. İşsizlik, aktif olarak iş arayan bir kişinin iş bulamaması durumudur ve en yaygın ölçüsü, işsizlerin sayısının işgücündeki kişi sayısına bölünmesiyle elde edilen işsizlik oranıdır. Artan işsizlik oranları ve neden olduğu sorunlar, kapitalist ekonomilerde, politika yapıcılar açısından ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri bağlamında bir endişe konusudur.

İşsizlik oranı, ekonominin genel görünümündeki temel performans ölçütlerinden birisini oluşturmakta olduğundan çeşitli makroekonomik değişkenler ile olan ilişkisine yönelik farklı teoriler ve hipotezler geliştirilmiştir. Bu noktada öne çıkan teorik çalışmalarında başında Phillips (1958) tarafından kuramsal çatısı oluşturulan Phillips eğrisi ve Okun (1962)

tarafından geliştirilen Okun yasasıdır. Phillips eğrisi, enflasyon ve işsizlik arasındaki ilişkiyi ele alırken; Okun yasası, çıktı ve istihdam (işsizlik) arasındaki bağlantıyı incelemektedir. İstihdam ve işsizlik sorunsalını analizinin merkezine koyan bir diğer yaklaşım ise emek talebinin heterodoks analizi çerçevesinde Post Keynesyen yaklaşımdır. Post Keynesyen yaklaşım, J. M. Keynes'in efektif talep teorisine dayalı olarak bir istihdam analizi yapmıştır. Bu analizde istihdamın birincil belirleyicisi ücret birimlerindeki özerk harcamalardır. Post Keynesyen teorisinin otonom harcamalara yaptığı vurgu, neo-klasik iktisatçıların istihdam analizlerinden farklılaşmasına neden olmuştur. Post Keynesyen iktisatçılar, ücret esnekliğini ve işgücü piyasası yapısal reformlarını tam istihdama giden bir yol olarak görmemekte, bunun yerine istihdamı mal piyasasındaki talep koşullarının bir yansıması olarak görmektedir. Bu nedenle, kapitalist ekonomilerin tam istihdama yönelik otomatik bir mekanizması olmadığı ifade edilmektedir. Post Keynesyen iktisatçılar, ücretlerin esnek olması durumunda (ücretlerde azalma) tüketim harcamalarında ve dolayısıyla toplam talepte azalmanın ortaya çıkacağına altını çizmektedir.

3. Post Keynesyen İktisat ve Emek Piyasaları

"Post-Keynesyen" terimi ilk olarak A. Eichner ve J. A. Kregel tarafından 1975 yılında yayımlanan Post-Keynesyen Teori Üzerine Bir Deneme: İktisatta Yeni Bir Paradigma (An Essay on Post-Keynesian Theory: A New Paradigm in Economics) adlı çalışmada kullanılmıştır. Keynes'in Genel Teorisinin tarihi olan 1936'dan sonra yürütülen ekonomik çalışmalara atfen kullanılan bir tanımlamadır.

Post Keynesyen Teori; John Maynard Keynes, Roy Harrod ve Michael Kalecki'nin teorileri ile geliştirilen ve farklılıkların bir bütünlük içinde ele alındığı geniş bir analitik çerçeve sunan bir sentezdir. Söz konusu sentezde *J. M. Keynes*, ekonomiyi makroekonomik büyükler arasındaki ilişkiler bağlamında ele almakta; *Roy Harrod*, ekonominin devamlı hareket halinde olduğu görüşünü ileri sürmekte; *Michael Kalecki* ise toplumdaki gelir bölüşümü ve fiyatlama sistemi arasındaki sıkı ilişkiyi kapital birikimi ve büyüme ile açıklamaktadır (Savaş, 1997:921-922). Bu üç görüş etrafında şekillenen yeni bir sentez ile oluşumunu tamamlayan Post Keynesyen Teori, iktisat teorisini yeniden inşa etme girişimi olarak görülebilir. Post-Keynesyen ekonominin teorik temeli, talebin kısa vadede olduğu kadar uzun vadede de önemli olduğuna, böylece rekabetçi bir piyasa ekonomisinin tam istihdama yönelik doğal veya otomatik bir eğiliminin olmadığına dayanan efektif talep ilkesidir (Arestis, 1996:112).

Ortodoks iktisadın temel varsayımsal çerçevesini kabul etmeyen Post Keynesyen iktisat, ana akım iktisadın analitik temellerine eleştirel bir

yaklaşım sunarak özellikle son yıllarda oldukça işlevsel bir gelişme içerisinde (Davidson, 1990:298). Post Keynesyen iktisadın bu eleştirel yönünün klasik düşüncenin hâkim olduğu üniversitelerdeki öğretilerin Keynesyen yaklaşımından sapmaya neden olmasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Post Keynesyen iktisadın temel inceleme alanları klasiklerin ilgilendiği alanları da kapsayacak ölçüde geniştir. Dolayısı ile bu yaklaşım, klasik iktisada hem bir alternatif hem de Keynesyen yaklaşım tarafından ele alınmayan konular üzerinde de duran yeni bir paradigmadır (Eichner ve Kregel, 1975:1293; Mihçı, 1995:156).

Post Keynesyen iktisat, kıt kaynakların sonsuz ihtiyaçlara tahsis edilmesine yönelik bir çerçeve sunmamaktadır. Bunun yerine, ekonomik sistemlerde ortaya çıkan toplumsal fazlalığı üreterek, dağıtarak ve kullanarak zaman içerisinde çıktının nasıl arttırılabileceğe yönelik gerçek ekonomi varsayımlarına dayalı bir analiz yapmaktadır. Bu noktada farklı yaklaşımları bir arada bulundurdıkları için birleştirici bir tema sunmaktadırlar. Bu birleştirici temada özellikle, ekonominin dinamik bir tarihsel süreç olarak ele alındığı ve belirsizlik, dağıtım sorunları, efektif talep ilkesi gibi unsurların ekonomik ilişkilerde önemli bir yeri olduğunun altı çizilmiştir (Lawson, 1994:504).

Efektif talep, Keynes'in Genel Teorisinde olduğu gibi, Post Keynesyen analizinin de bel kemiğidir. J. M. Keynes, modern bir ekonomide, kaynak kıtlığından ziyade talep kıtlığı olduğunu ileri sürmüştür. Diğer bir deyişle, modern kapitalist ekonomilerde arz kısıtlamalarının olduğu kabul edilebilir ancak çıktı genellikle efektif talep ile sınırlıdır (Arestis, 1996:112). Efektif talep ilkesi, ücretle işçi çalıştırma kararlarını efektif talebin alternatif noktaları ile ilişkilendiren bir istihdam işlevi olarak ele alınmaktadır (Davidson, 1998:817).

Post Keynesyen bakış açısının talep yönlü olma özelliği, bu ekolün temel yapı taşlarından birisidir. Post Keynesyen istihdam teorisi; Keynes ve Kalecki'nin² emek-istihdam talebinin ürün piyasasında belirlenen etkin bir talep noktasından türetilen efektif talep ilkesinden doğmaktadır. Joan Robinson, Keynes ve Kalecki'nin birbirine temas etmeksizin aynı çözüm yolunu bulduklarını ifade etmektedir. Buradaki çözümden kasıt, efektif talep

² Genel Teori'nin ilk baskısında Kalecki'den hiç bahsedilmemesi, muhtemelen Polonya dışında bilinmeyen bir iktisatçı olmasından dolayıdır. Kalecki'nin kendi istihdam analizi Marx'tan başlamaktadır. Bu nedenledir ki Kalecki'nin sisteminde, işçiler ve karşılarında yer alan kapitalist sınıf arasındaki gelir dağılımı mücadelesi ve ekonomik ilişkilerin ana belirleyicisi olan üretimdeki rolleri vurgulanmaktadır. Kalecki, Keynes'in aksine düşük gelir sınıflarının yaşam kalitesi üzerindeki etkileri için gelir dağılımı ile ilgilenmiştir (Harcourt ve Riach, 1997:219-227).

ilkisinin hem Keynes hem de Kalecki tarafından analizlerine konu edilmesidir. Bu entelektüel katkıların önem taşıyan yönü, tam istihdamı garanti edebilecek bir piyasa mekanizması olmadığı noktasında aynı kavramsal çerçeveye sahip olmalarıdır (Davidson, 2000:3).

Tarihsel zaman (historical time) kavramı, iktisadi faaliyetlerin içinde yaşanılan mekândaki çeşitli olaylarla bir etkileşim içinde olduğu anlayışına dayanmakta olup; Post Keynesyen iktisadın temel inceleme alanındadır. Başka bir ifadeyle, ekonomik, sosyal, kültürel ve toplumsal aktörlerin içinde yaşanılan zaman diliminde gerçekleşen önemli olaylardan etkilendiği ve bu sürecin iktisadi ilişkilerin gelişim dinamiklerini etkilediği ifade edilmektedir. Post Keynesyenler, ekonomiyi insanların ihtiyaçlarını karşılamak için organize olmuş bir bütün olarak görmekte olduğundan tarihsel zaman kavramına özel önem vermektedir. Post Keynesyen iktisatçılara göre; geçmiş değiştirilemez, gelecek ise belirsizdir. Dolayısı ile hem geçmiş hem de gelecek, şimdiki zaman üzerinde etkilidir. Bu nedenle yapılan analizlerde tarihsel süreç göz ardı edilmemelidir. Eğer tarihsel süreç dikkate alınmazsa, gerçek dünya dışlanmış olarak görülmektedir (Esen ve Yıldırım, 2020:149).

Tarihsel zamanın gerçek dünyasına belirsizlik hâkimdir. Belirsizlik, geçmişe ilişkin bilgi birikimi ne kadar iyi veya mükemmel olursa olsun, geleceğin bilinmemesinin doğal bir sonucudur. Post Keynesyen geleneğe göre, mevcut ekonomik faaliyetler belirsiz bir gelecek ve değişmeyen bir geçmiş arasında olup; bu süreçte belirsizlik unsuru kilit unsurdur ve belirsizliğin bu temel özelliğinden dolayı beklentiler ekonomik süreçte çok hayati bir rol oynamaktadır. Ekonomi alanında ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız, geleceğe ilişkin beklentilerimizden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Belirsizlik ve beklenti kavramının taşıdığı anlam ve bu kavramlarda atfedilen önem, Keynesyen ekol içerisinde uzun ve saygın bir geçmişe sahiptir. Post Keynesyen model, tarih bağlamında zaman içerisinde genişleyen bir ekonomik sistemin tasviriyle diğer paradigmalardan farklılaşmaktadır. Değişiklik gerektiren mevcut kararlar hem geçmiş hem de geleceğe ilişkin beklentilerden etkilenmekte olup belirsizliğe dayalı karar alma dinamiklerine dayalı bir ekonomi tasviri yapılmaktadır (Eichner ve Kregel, 1975:1294).

Post-Keynesyen iktisat, ekonomik, sosyal ve politik kurumlara oldukça önem vermektedir. Kurum kavramı, neo-klasik genel denge teorisindeki piyasa, fiyat esnekliği ve rekabet kurumu gibi sınırlı bir alanda olmayıp; ekonomik, sosyal ve politik çerçevedeki tüm alanı kapsamaktadır. Post-Keynesyen yaklaşıma göre kurumsal yapı, insan davranışlarının şekillenmesinde oldukça önemlidir. Bu yaklaşımda, bir bireyin davranışından ziyade kolektif davranışa vurgu yapılmaktadır. Söz konusu eğilim, insan davranışının her zaman bireysel olduğu ve kurumların etkisinden bağımsız olduğu neo-klasik görüşle keskin bir tezat içindedir. Bu nedenle ekonominin

işleyiş dinamiklerinin temellerini anlamının kolektif insan davranışını şekillendiren ve etkileyen kurumları anlamaktan geçtiği ifade edilmektedir.

Post Keynesyen yaklaşımın, Keynesyen modeli geliştirirken katkıda bulunduğu alanlardan biri de ekonomik faaliyetleri mikro düzeyde incelemeleridir. Post Keynesyen yaklaşımda ekonomi, büyük anonim şirketlere veya mega şirketlere (megacorp) dayanmaktadır. Modern ekonomi, megacorp olarak nitelendirilen bu dev oligopol firmalar tarafından temsil edilmektedir. Alfred Eichner, bu büyük şirketlerin karakteristik unsurlarını oligopol yapısına dayandırmaktadır ve oligopolistik firmaların fiyatlara hâkim olduğu bir sistemde birim başına işgücü maliyetleri üzerinden hesaplanan mark up (kâr marjı) fiyatlama modeli öne çıkmaktadır (Savaş, 1997:925).

Post Keynesyenler fiyatların belirlenmesi ile ilgilenecek mark-up fiyatlama modelini kullanmışlardır. Mark-up fiyatlama birim maliyetler üzerine kâr marjı koyulması ile elde edilmektedir. Mark-up fiyatlama, Kalecki yanlı mark-up fiyatlama olarak da adlandırılır. Kalecki'ye göre kapitalist ekonomide oligopolistik sektör için maliyeti fiyatlar belirlemektedir. Eksik rekabet içerisinde bulunan piyasa ve sektörler arasında fiyatları belirleyen maliyet yapıları birbirinden farklıdır. Firmalar kısa dönemde kendi talep ve maliyet fonksiyon yapılarını bilgi eksikliği nedeni ile tam olarak bilemezler. Bu nedenle firmalar kâr maksimizasyonu oluşturamazlar (Esen & Yıldırım, 2010, s. 79).

Post-Keynesyen literatür, kısa dönemde üretim kapasitesinin ve teknolojinin sabit olduğu koşullarda firmaların üretimde bulunduğu varsayımına dayanmaktadır. Firmalardaki bu koşullar ya teknolojik nedenlerden (üretim faktörlerinin az ya da çok sabit oranlarda kullanılmasını gerektiren) ya da bürokratik veya yönetim yapısından kaynaklanmaktadır. Bu durum, üretken faktörler arasında ikamenin genellikle kısa vadede mümkün olmadığı veya en azından neoklasik iktisadın varsaydığı şekilde ve esneklik düzeyinde mümkün olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak bu, kısa vadede üretimi artırmanın mümkün olmadığı anlamına gelmemektedir. Birçok işletmede, fabrikaların çeşitli bölümlerini açarak veya kapatılarak üretim artırılabilir veya azaltılabilir. Ayrıca, çeşitli nedenlerle çoğu işletme, normalde kapasite rezervleriyle çalışmaktadır. Bu fazla kapasiteler; talepteki herhangi bir artışa hızlı bir şekilde yanıt verilmesini, yeni pazar fırsatlarını yakalamayı ve üretim ekipmanını tamir etmeyi, kısmen yenilemeyi veya uyarlamayı mümkün kılmakta, potansiyel rakiplerin pazara girmesini engellemekte ve nihayetinde, piyasadaki belirsizliklerle mücadeleye yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, işletmeler genellikle marjinal ve ortalama değişken maliyetlerin sabit olduğu bir alanda üretim yapmakta ve bu maliyetlerde bir artış yaşamadan üretim kapasitesinin daha yüksek bir oranını kullanarak üretimi arttırabilmektedirler. Bu noktada, çoğu işletme için satış hacmi,

miktardan çok talep tarafından sınırlandırılmaktadır (Huerga ve Arias, 2019:109).

4. Post Keynesyen İktisatta İstihdam Teorisi

Post Keynesyen istihdam teorisi, mal ve hizmet piyasasındaki işgücü talebinin efektif talebe bağlı olduğunu gösteren ve J. M. Keynes'in Genel Teori'sinin 3. Bölümü olan "Efektif Talep İlkesi (The Principle of Effective Demand) başlıklı kısmından türetilmiştir. Tobin (1992:392), 3. Bölümün Genel Teorinin en önemli kısmını oluşturduğunu belirterek; efektif talep ilkesinin, alternatif işgücü istihdam kararlarını farklı efektif talep noktalarıyla ilişkilendiren bir *istihdam fonksiyonu* anlamına geleceğini ifade etmektedir (Davidson, 1998:817). Daha yalın bir ifadeyle, ürün piyasalarında emek talebini belirleyen temel etken efektif taleptir. Keynesyen yaklaşıma göre; işçiler ve işverenler gerçek ücretler üzerinden pazarlık yapmamakta; yalnızca nominal ücretler üzerinden pazarlık yapılmaktadır. Bu da işçilerin farklı gruplarla olan iktisadi ilişkilerinde gelir durumlarının önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile işgücü piyasasını dengeleyen gerçek bir ücret fikri Keynesyen yaklaşımda reddedilmektedir (Stockhammer, 1999:6).

J. M. Keynes, Genel Teorinin 3. Bölümünde, başlıca iki toplulaştırılmış değişkeni ele almıştır. Bu değişkenlerden birincisi, N sayıda kişinin istihdamı sonucu üretilen çıktının arz fiyatını gösteren toplam arz fonksiyonu iken; ikincisi girişimcilerin N sayıda kişinin istihdamıyla elde etmeyi bekledikleri geliri ifade eden toplam talep fonksiyonudur. Toplam talep fonksiyonunun toplam arz fonksiyonu ile kesiştiği noktadaki değer efektif talep olarak adlandırılmaktadır. Bu noktada toplam talep ve arz fonksiyonları eşanlı olarak istihdam düzeyini ve dolayısıyla geliri belirlemekte olup; efektif talep tarafından belirlenecek bu düzeyin tam istihdam düzeyi olması gerekmektedir (Özel, 1990:118).

Keynesyen analitik çerçeveyi kullanan Post Keynesyen yaklaşımda emek piyasası, işsizliği giderici bir fiyat mekanizmasına sahip değildir. Parasal ücretler ya da reel ücret oranında meydana gelen değişiklikler tam istihdamı garanti edememektedir. Bu nedenle işsizlik sorunu piyasa dinamiklerine dayalı olarak ortadan kaldırılmamaktadır. Büyük bir ölçüde oligopolistik bir endüstriyel yapı, üretim fonksiyonun içsel dinamikleri ile kar marjları, emek talebi ve ekonomik faaliyetlerin seviyesine bağlı olmaktadır. Ayrıca emek arzı, demografik ve sosyokültürel faktörlere karşı duyarlılık göstermektedir. Emek talebi, emek arzının tam tersi olarak pazarlık konumunu değiştirerek parasal ücret oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Appelbaum, 1979:46).

Post-Keynesyen yaklaşıma göre, istihdam ve ücretler ayrı ayrı belirlenmektedir. Post-Keynesyen ekonomistler, nominal ücretlerin büyük

ölçüde işçilerin ve firmaların pazarlık gücüne ve düzenleyici faktörlere bağlı olduğunu iddia etmektedir. Nominal ücretteki değişiklikler maliyetleri etkilediği ölçüde, ürün fiyatlarında değişikliklerle sonuçlanabilir. Fiyatların ne kadar değişken olduğuna bağlı olarak reel ücretler artabilir, azalabilir veya sabit kalabilir. Buna karşılık, emek talebi, firmanın üretim ihtiyaçlarına dayanan türetilmiş bir taleptir ve kısa vadede bu, firmanın ürününe yönelik talep eğrisi tarafından belirlenir. Bu nedenle, istihdam düzeyi doğrudan ürüne olan talep düzeyi ile değişmekte olup, bu süreçte ücretler belirleyici olmamaktadır. Post-Keynesyen yaklaşımın temel çıkarımı, emek talebi ve ücretler arasında doğrudan bir nedensel ilişki olmadığına yöneliktir (Huerga ve Arias, 2019:109).

Post Keynesyen istihdam modeli aşağıdaki denklemlerle tanımlanabilir (Ateşoğlu, 1999:604):

$$Z = k WN; \quad (1.1)$$

$$D = D' + D'', D' = cWN \text{ ve } D'' = A; \quad (1.2)$$

$$D = Z; \quad (1.3)$$

$$N = 1/(k-c) [A/W] \quad (1.4)$$

burada Z toplam arzı (gelir), k ortalama kâr marjını (ücret payının karşılığı), W ortalama ücreti, N ise istihdamı göstermektedir. D toplam talebi; D' cari gelire bağlı talebi; c tüketim katsayısını, D'' ise cari gelir-otonom harcamalardan bağımsız talebi (A) göstermektedir.

Denklem (1.1) toplam arz fonksiyonunu, denklem (1.2) toplam talep fonksiyonunu; denklem (1.3) ise modelin denge koşulunu betimlemektedir. İstihdam modelinin indirgenmiş formu, denklem (4)'de gösterilmiştir. Denklem (1.4)'e göre; k ve c'nin ampirik olarak belirlenmiş değerleri göz önüne alındığında, istihdam, ücret birimlerindeki otonom harcamalar (A/W) tarafından belirlenmektedir. Post Keynesyen modelde istihdam, ücret birimlerindeki otonom harcamaların pozitif bir fonksiyonudur.

5. Ekonometrik Analiz

Bu kısımda, Post Keynesyen istihdam teorisinin ekonometrik analizi yapılmaktadır. Bu kapsamda, reel ücretler ve istihdam arasındaki ilişki, Türkiye örneklemini bağlamında incelenmektedir.

6. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İstihdam, eksik istihdam ve işsizlik, araştırmacılar, politika yapımcılar ve sosyal politika analistleri arasında sıklıkla tartışma konusu yapılan önemli makroekonomik göstergeler arasında yer almaktadır. İstihdam göstergelerinin

etkin bir şekilde izlenmesi, analizi ve politika tasarımına konu olması; işgücü piyasası verilerinin ve istatistiklerinin akademik platformlarda etkin bir şekilde ele alınması ile mümkündür. Ayrıca, istihdam yaratılması ve yoksulluğun azaltılması için etkin ulusal politikaların tasarlanması ve uygulanması, işgücü piyasasının yapısının derinlemesine anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, 1970'ler sonrasında ortaya çıkan ve efektif talebin ekonomik performansın temel belirleyicisi olduğu argümanına dayanan Post Keynesyen İstihdam Teorisi test edilmiştir. Post Keynesyen istihdam teorisinin Türkiye'deki işsizlik sorunsalına nasıl yansıdığı bu çalışmanın temel motivasyonudur.

7. Araştırma Konusu ile İlgili Literatür

Emek talebinin heterodoks analizine en önemli katkılardan bazıları Post-Keynesyen ekonomistlerden gelmektedir. Literatürde Post-Keynesyen istihdam modellerine ilişkin olarak farklı çalışmalar yapılmıştır. Şöyle ki; Darby ve Wren-Lewis (1993) İngiltere için 1953-1990 ve 1963-1990 yıllarını ele alarak ücretler ve istihdam arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme analizi ile incelemişlerdir. Çalışmada, doğal işsizlik oranının ya da enflasyonu yükseltmeyen işsizlik oranının (non-accelerating inflation rate of unemployment-NAIRU) belirlenmesinde reel ücretlerin önemi vurgulanmıştır. Çalışmada, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönemde tutarlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bender ve Theodossiou (1999), 1950-1992 yılları arasında on ülke için reel ücretler ve istihdam arasında uzun dönemde bir ilişkinin varlığını incelemiştir. Engle-Granger ve Johansen eşbütünleşme analizinin uygulandığı çalışmada, iki değişken arasında uzun dönemli yeterli istatistiksel kanıt ulaşılamamıştır. Engle-Granger prosedüründe, Kanada için böyle bir ilişkinin varlığına yönelik bazı kanıtlara ulaşılsa da Johansen metodolojisinde ücret-istihdam arasında eşbütünleşme vektörü bulunmamıştır. Bu nedenle sonuçların, neoklasik iktisatçıların öngördüğü gibi, uzun vadeli bir dengeye yönelik olarak toplam gerçek ücret-istihdam ilişkisinin varlığını desteklemediği ifade edilebilir. Çalışmada, reel ücret indiriminin, üretim ve istihdamın genişlemesini sağlamak için hiçbir şekilde yeterli olmadığı altı çizilmiştir.

Christopoulos (2005), 1961-1996 döneminde 12 Avrupa ülkesi bağlamında (İtalya, Hollanda, Portekiz, Birleşik Krallık, Norveç ve Finlandiya, Belçika, Danimarka, Almanya, İspanya, Fransa, İrlanda) reel ücretler ile istihdam arasındaki uzun dönemli ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada, panel tabanlı birim kök ve eşbütünleşme tahmin prosedürleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları, uzun vadede reel ücretler ile istihdam arasında bir ilişki olmadığı yönündedir. Tahmin sonuçları, reel ücretler ile istihdam düzeyi

arasında sistematik bir ilişkiyi öngören neo-klasik iktisatın argümanlarını desteklenmemektedir.

Apergis ve Theodosiou (2008), reel ücretler ile istihdam arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü incelemiştir. Çalışmada, OECD örnekleme bağlamında 1950-2005 yıllarına ilişkin olarak, panel eşbütünleşme ve nedensellik metodolojisini uygulanmıştır. Çalışmada, iki değişken arasındaki uzun dönemli ilişkiye yönelik olarak istatistikî bulgular elde edilmiş ancak ücretlerin kısa vadede istihdama yol açtığı hipotezi kesin olarak reddedilmiştir. Bu sonuç, reel ücretler ortaya çıkacak bir azalışın, çıktı ve istihdamda bir genişlemeye neden olmak için yeterli olmadığını göstermiştir.

Carruth ve Schnabel (1993), 1964-1989 yılları arasında Batı Almanya'da ücretler ve istihdam arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ücretlerin belirlenmesinde pazarlık yönteminin kullanılması durumundaki olası sonuçların ele alındığı çalışmanın eşbütünleşme analizleri ile elde edilen sonuçlara göre, uzun vadede ücretler ile üretkenlik ve işsizlik arasında istatistik açıdan anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Arestis ve Mariscal (1994), İngiltere için 1966:1-1989:2 döneminde uygulanan ücret politikalarının uzun dönemdeki eğilimlerini incelemiştir. Eşbütünleşme testinin (Johansen ve Granger) kullanıldığı çalışmada, ücretler ile istihdam arasında uzun dönemli istikrarlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yusof (2008), reel ücret, istihdam ve verimlilik arasındaki ilişkiyi, Malezya'ya yönelik olarak imalat sanayi üzerinde incelemiştir. Çalışma, 1992Q1-2005Q3 dönemini kapsamıştır. Johansen Koentegrasyon testi ve VEC modelinin uygulandığı çalışmanın analiz sonuçlarına göre; reel ücretler ve istihdam arasında uzun dönemli bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmada, ücretlerin sadece kısa dönemde istihdamı olumsuz yönde etkilemekte olduğu; uzun dönemde ise istihdam ile reel ücret arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McFarlane, Das ve Chowdhury (2014) ise Kanada'ya yönelik olarak istihdam, reel ücret ve toplam çıktı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, 1994Q2 - 2012Q3 dönemine ait üçer aylık istihdam, reel GSYH ve ortalama saat başına reel ücretlerden oluşan veri setine sahiptir. Granger Nedensellik testinin sonuçlarına göre; istihdam artışı reel ücret ve üretim artışına neden olmaktadır.

Ateşoğlu (1999) tarafından yapılan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) ilişkin olarak, 1959-1996 dönemi inceleme altına alınmıştır. Johansen eşbütünleşme testinin yapıldığı çalışmada, otonom harcamalar ile istihdam arasında pozitif ilişki tespit edilmiş ve bu haliyle çalışmada, Post Keynesyen modelin istihdam çıkarımlarına uygun sonuçlara ulaşılmıştır. Ateşoğlu (2000) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise 1959-1998 yıllarına ilişkin olarak enflasyon, gelir, istihdamı ve para arzına ilişkin

veriler kullanılmıştır. Çalışmada, ücret birimlerindeki istihdam ve otonom harcamalar arasında pozitif bir eşbütünleşme ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateşoğlu'nun (1999, 2000) çalışmaları, ABD için Post Keynesyen makroekonomik modele olan güveni artırmaktadır.

Cin, Tekgül ve Füsunoğlu (2004) tarafından yapılan çalışmada, 1989-2003 dönemine ilişkin olarak Keynes-Weintraub istihdam modeli çerçevesinde birim ücretler cinsinden otonom harcamaların istihdam ile ilişkisi ele alınmıştır. Engle-Granger sına sonuçları, istihdam ve birim ücretler cinsinden otonom harcamaların uzun dönemli ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, Post Keynesyen istihdam modelinin Türkiye açısından geçerliliğini doğrulamaktadır.

Esen (2007), doktora tezi çalışmasında Keynes, Weintraub ve Davidson'un oluşturduğu Post Keynesyen istihdam modelinin Türkiye verileri ile analizini yapmıştır. 1973-2005 dönemlerini kapsayan çalışmanın sonuçlarına göre, birim ücret başına otonom harcamalar ile istihdam düzeyi arasında uzun dönemli bir ilişki söz konusudur. Post Keynesyen istihdam modeline göre, otonom harcamalar istihdam düzeyini pozitif anlamda etkilemektedir.

Özata ve Esen (2010), istihdam ve reel ücretler arasında uzun dönemde bir ilişkinin varlığını incelemiştir. Çalışma, 1997 yılı verileri ile üçer aylık sanayi istihdam ve ücret istatistiklerini kapsamaktadır. 1988:1-2008:4 dönemine ilişkin olarak eşbütünleşme ve nedensellik test sonuçlarına göre; uzun dönemde reel ücretler ve istihdam arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Granger nedensellik test sonucuna göre, neoklasik görüşü destekleyecek biçimde reel ücretlerin istihdamı azaltıcı etkisine ulaşılmıştır.

Cin, Tekin ve Kiper (2017), 20 AB üyesi ülkede 1995-2015 dönemine ilişkin olarak, Post Keynesyen görüşler çerçevesinde gelir, enflasyon ve istihdam modellerini panel veri analizi ile tahmin etmiştir. Çalışmada; otonom harcamalar gelir düzeyinin, ücret başına otonom harcamalar istihdam düzeyinin; birim işgücü maliyeti ise tüketici fiyat endeksinin istatistikî olarak anlamlı birer belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, AB ülkeleri için Post Keynesyen talep yönlü modeller geçerlidir.

Özşahin ve Karabulut (2017) ise Post Keynesyen istihdam politikası ile Türkiye'de uygulanan Toplum Yararına Çalışma Programlarını karşılaştıran bir analiz yapmıştır. TRA2 bölgesindeki istihdama yönelik olarak yapılan anket çalışmasında, uzun süreli işsizlikle mücadelede kamu müdahalesinin gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Buna göre devletin uygulayacağı maliye politikaları ile talep yetersizliğinin ortadan kalktığı ve işsizliğin azaldığı ifade edilmiştir.

8. Veri Seti ve Metodoloji

Bu çalışmada, birim başına ücretler ve istihdam arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, Türkiye verileri bağlamında incelenmiştir. Serinin zamana karşı durağanlığını sınamak için ADF, PP ve Ng Peron birim kök testlerinden yararlanılmıştır. Bu testler uygulandıktan sonra Toda-Yamamoto nedensellik analizi yapılmıştır.

8.1. Veri Seti

Bu çalışmada Türkiye’de Post Keynesyen istihdam modelinin geçerliliği 2003-2020 tarihleri aralığında, nedensellik analizi ile test edilmiştir. Çalışmada, 2003 yılının ilk çeyreği ile 2020 yılının üçüncü çeyreğine dayalı veri setine ilişkin değişkenler kullanılmıştır. Kullanılan değişkenler, veri tanımları ve istatistiksel kaynakları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler Türk Lirası bazında olup; tüketici fiyat indeksine dayalı olarak reel hale getirilmiştir. Uygulama aşamasında yapılan analizlerde değişkenlerin logaritmik düzeyleri ele alınmıştır.

Tablo 1: Veri Seti Değişkenleri

DEĞİŞKENLER	VERİ TANIMI	KAYNAK
Birim ücret başına otonom harcamalar (A/W)	Otonom harcamaların birim ücret ödemelerine bölünmesi sonucunda elde edilmiştir.	TÜİK
İstihdam (N)	Sivil istihdam (16 yaş ve üzeri)	TÜİK
Faiz	Kullandırılan para üzerinden alınan bedel	EVDS

Birim ücret başına otonom harcamaları ifade eden A/W oranı, devletin nihai tüketim harcamaları, gayrisafi sabit sermaye oluşumu ve mal ve hizmet ihracatı toplamının (A), çalışanların ücretleriyle ölçülen ortalama ücrete (W) bölünmesi sonucunda bulunmuştur. Ortalama ücret, toplam ücret ödemelerinin istihdama bölünmesi ile elde edilmiştir. Post Keynesyen modelde istihdam, birim ücret başına otonom harcamaların pozitif bir fonksiyonudur.

İşgücü istihdamı dünya ekonomisinde öncelikli sorunların başında gelen bir olgudur. İstihdam makro iktisadi yapının nicel yönünü oluştururken, toplumsal açıdan da nitel yönünü oluşturmaktadır. İstihdam düzeyi, otonom nitelikli harcama kalemlerinin içselleştirdiği nicel bir büyüklüktür (Cin vd. 2004:118). Post Keynesyen ekonomistler istihdam ve birim ücret başına otonom harcamalar arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu

öngörmektedirler. Buna göre, birim ücret başına otonom harcamalar arttıkça istihdam da artmaktadır.

Makroekonomik dengelerin oluşumunda önemli bir işleve sahip olan faiz, aynı zamanda kaynakların, tasarruf ve tüketim şeklindeki bölüşümünü belirler. Parasal ücretlerin azalışı, ürün fiyatların azalışına yol açtığına istihdamın herhangi bir düzeyindeki işlemlerin nakit dengesi için kamu talebinin düşmesi beklenmektedir. Sabit bit dışsal para arzında likidite için azalan talep faiz oranlarını düşürmektedir. Ücretlerin ve fiyatların düştüğü koşullarda sermayenin marjinal verimliliğinin değişim göstermediği durumdaki faiz oranı ek bir yatırım harcaması ve istihdamı uyarmaktadır. Fiyatların düşmesi sabit bir para arzı ile düşük faiz oranlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu da yatırım ve istihdam artışını sağlamaktadır. Parasal ücretlerin artması ise fiyatlar ve gelir düzeyi üzerinde baskı yapacağına faiz oranları artma eğiliminde olacaktır. Bunun sonucunda istihdam olumsuz yönde etkilenecektir (Esen, 2007:103). Ancak faiz oranlarının tek başına istihdamı etkilemede yetersiz olduğu ifade edilebilmektedir.

8.2. Metodoloji

Birim ücret başına otonom harcamalar ile istihdam arasındaki ilişki üzerine yapılan bu çalışmanın amacı, 2003Q1-2020Q4 dönemine ilişkin olarak Post Keynesyen istihdam modeline dayanarak reel ücretler, istihdam ve faiz arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda birim ücret, istihdam ve faiz arasındaki nedensellik ilişkisi test edilmeden önce serilerin birim kök içerip içermedikleri Augmented Dickey-Fuller (ADF) ve Phillips-Perron (PP) birim kök testleri ile Ng Perron testine dayalı olarak kontrol edilmiştir. İzleyen aşamada VAR modeli oluşturulmuş, çeşitli bilgi kriterlerinden yararlanılarak optimum gecikme uzunluğu tespit edilmiştir. Optimum gecikme uzunluğu belirlendikten sonra ise seriler arasındaki nedensellik ilişkisini incelemek için Toda-Yamamoto yöntemi kullanılmıştır.

9. Ampirik Analiz Sonuçları

Türkiye’de Post Keynesyen istihdam modelini sınamak amacıyla yapılan bu çalışmada, birim ücretler, istihdam ve faiz arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan analizin ampirik bulguları şu sıralama ile sunulmuştur.

Analizlerde kullanılan değişkenlerin durağanlığını tespit etmek amacıyla ADF ve PP birim kök testlerine başvurulmuştur. ADF ve PP birim kök test sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Augmented (ADF)		Dickey-Fuller	Philips-Perron	
	Sabitsiz	Bireysel Sabitli	Bireysel Sabitli Trendli	Bireysel Sabitli	Bireysel Sabitli Trendli
N	1,124 (0.931)	-1,066 (0.724)	-1,939 (0.622)	-1,379 (0.587)	-4,334 (0.005)*
A/W	0,714 (0.866)	-1,998 (0.287)	-4,147 (0.008)*	-5,041 (0.000)*	-7,453 (0.000)*
Faiz	-1,356 (0.160)	-2,458 (0.130)	-2,200 (0.481)	-2,493 (0.121)	(-2,248) (0.455)
ΔN	-2,790 (0,005)*	-3,025 (0.037)**	-2,992 (0.142)	-3,528 (0.001)*	-3,476 (0.000)*
$\Delta A/W$	-3,522 (0.006)*	-4,559 (0.000)*	-4,482 (0.003)*	-3,528 (0.001)*	-4,096 (0.001)*
$\Delta Faiz$	-6,917 (0.000)*	-6,893 (0.000)*	-6,927 (0.000)*	-6,785 (0.000)*	-7,016 (0.000)*

Not: Parantez içindeki değerler olasılık değerlerini göstermektedir. *, % 1 seviyedeki; ** ise % 5 seviyesindeki anlamlılık düzeyini göstermektedir. Gecikme uzunlukları, ADF testinde Schwarz bilgi kriteri kullanılarak; PP testinde ise BarlettKernel Spectral Estimation ve Newey-West Bandwidth kriterleri kullanılarak belirlenmiştir.

Düzey değerinde birim kök olması serinin durağan olmadığını ifade etmektedir. Tabloda değişkenlerin hem ADF hem de Philips-Perron testinin düzey değerinde birim kök içerdiği görülmüştür. Bu nedenle seriyi durağanlaştırmak için birinci derece fark alınmıştır. Serilerin birinci derecede farkı alındığında serilerin durağanlaştığı ve birim kök olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çalışmada ayrıca, Ng-Perron (2001) tarafından geliştirilen durağanlık testi kullanılarak değişkenlerin aynı dereceden birim kök içerip içermedikleri incelenmiştir. Ng-Perron birim kök testleri, Phillips-Perron (PP) testlerinde ortaya çıkan hata teriminin hacmindeki boyut dağılımı çarpıklığını düzeltmek için M-testleri olarak geliştirilen yeni birim kök testleridir (Sevüktekin ve Nargeleçkenler, 2007: 365).

Ng-Perron MZ_a ve MZ_t olarak adlandırılan durağanlık testlerinde temel hipotez durağanlığın varlığı iken; MSB ve MPT birim kök testlerinde ise temel hipotez durağanlığın yokluğu hipotezidir. Buna göre hesaplanan MZ_a ve MZ_t test istatistiklerinin Ng-Perron (2001) tarafından hesaplanan kritik değerlerden küçük olması durumunda durağanlığın varlığını ifade eden temel hipotez reddedilemez; MSB ve MPT test istatistiklerinin kritik değerlerden daha küçük olması durumunda ise durağanlığın olmadığını ifade eden hipotez reddedilememektedir (Göktaş, 2008:54). Ng-Perron birim kök test sonuçları, Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ng-Perron Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	MZ _a		MZ _t		MSB		MPT	
	Sabitli	Sabitli-Trendli	Sabitli	Sabitli-Trendli	Sabitli	Sabitli-Trendli	Sabitli	Sabitli-Trendli
N	-2.089 (-13.800)	-24.469* (-23.800)	-0.821 (-2.580)	-3.480* (-3.420)	0.393 (0.174)	0.142* (0.143)	10.015 (1.780)	3.827* (4.030)
A/W	-9.463 (-13.800)	-30.841* (-23.800)	-2.026 (-2.580)	-3.926* (-3.420)	0.214 (0.174)	0.127* (0.143)	3.159 (1.780)	2.955* (4.030)
Faiz	-2.687 (-13.800)	6.625 (-23.800)	-1.088 (-2.580)	1.782 (-3.420)	0.405 (0.174)	0.269 (0.143)	8.854 (1.780)	13.776 (4.030)
ΔN	-21.126* (-13.800)	-30.100* (-23.800)	-3.250* (-2.580)	-3.850* (-3.420)	0.153* (0.174)	0.127* (0.143)	1.159* (1.780)	3.194* (4.030)
ΔA/W	-21.948* (-13.800)	-25.478* (-23.800)	-3.280* (-2.580)	-3.503* (-3.420)	0.149* (0.174)	0.137* (0.143)	1.228* (1.780)	3.966* (4.030)
ΔFaiz	-32.634* (-13.800)	-33.361* (-23.800)	-3.999* (-2.580)	-4.073* (-3.420)	0.122* (0.174)	0.122* (0.143)	0.871* (1.780)	2.791* (4.030)

Not: Parantez içindeki değerler, Ng ve Perron (2001) Tablo 1'den alınmış birim kök testlerine ait kritik değerlerdir. * % 1 anlamlılık seviyesinde birim kökün yokluğunu göstermektedir. Sonuçlar, Quadratic spectral kernel kriteri kullanılarak belirlenmiştir.

İstihdam (N) ve birim ücret başına otonom harcamalar (A/W) değişkenlerinin sabitli modelde; faiz değişkeninin ise sabitli ve sabitli-trendli modelde düzeyde durağan olmadıklarının tespit edilmesiyle, söz konusu değişkenlerin 1. farkları alınarak Ng-Perron birim kök testi tekrar uygulanmıştır. Ng-Perron test sonuçlarına göre, analizde kullanılan tüm değişkenler, birinci farkında durağan hale gelmiştir.

Değişkenlerin durağanlıklarının kontrol edilmesi sonrasında Toda-Yamamoto nedensellik testi öncesinde oluşturulan VAR modelinin optimum gecikme uzunluklarının belirlenmesi gerekmektedir. Gecikme uzunluğunun uygun şekilde belirlenmesi ekonomik modeller açısından kritik öneme sahiptir. Gecikme uzunluğunun belirlenmesi için bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler içerisinde Schwarz bilgi kriteri yaygın kullanıma sahiptir. Bu nedenle VAR modeli oluşturularak gecikme uzunluğu belirlenmektedir. Aşağıdaki tabloda uygun gecikme uzunluğunun seçimi için Eviews 11 programının standart VAR modelindeki gecikme uzunluğuna ait sonuçlar yer almaktadır. * işareti ilgili gecikmenin uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda, 5.sıra uygun gecikme uzunluğudur.

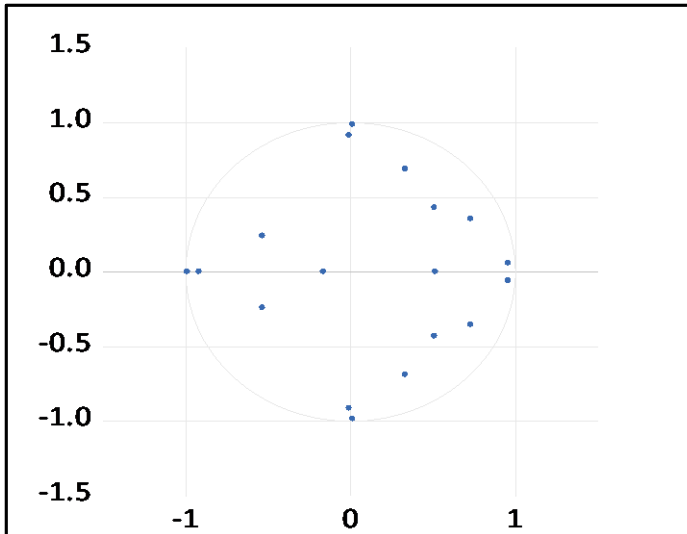
Tablo 4. VAR Modelinin Uygun Gecikme Uzunluğu

Gecikme	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	213.7871	NA	3.06e-07	-6.485758	-6.385401	-6.446161
1	349.1723	254.1076	6.27e-09	-10.37453	-9.973107	-10.21614
2	357.1208	14.18491	6.49e-09	-10.34218	-9.639683	-10.06500
3	382.9213	43.66242	3.89e-09	-10.85912	-9.855553	-10.46315
4	417.8982	55.96310	1.76e-09	-11.65841	-10.35377	-11.14365
5	444.5066	40.11729*	1.04e-09*	-12.20020*	-10.59450*	-11.56665*
6	451.8524	10.39703	1.12e-09	-12.14930	-10.24253	-11.39696

Not: Likelihood Ratio Test İstatistiği (LR), Son Tahminci Hatası (FPE), Akaike Bilgi Kriteri (AIC), Schwarz Bilgi Kriteri (SC), Hannan-Quinn Bilgi Kriteri (HQ). *Optimalgecikme uzunluğunu belirtmektedir.

Tablo 4'e göre, VAR modeli için LR, FPE, AIC, SC ve HQ kriterlerine göre, optimal gecikme seviyesinin 5 olduğu görülmüştür. Bu çerçevede modele ait gecikme sayısı beş olarak belirlenmiş ve model tahmin edilmiştir.

VAR analizlerinde serilerin durağanlığı, analiz sonucunda elde edilen karakteristik polinomun ters köklerine bakılarak anlaşılabilir. Post Keynesyen istihdam analizine ilişkin olarak tahmin edilen denkleme ait AR karakteristik ters polinom kökleri Şekil 1.1'de gösterilmiştir.



Şekil 1.1. AR Karakteristik Ters Polinom Kökleri

Tahmin edilen VAR modelinin istikrarlı olup olmadığını test etmek amacıyla otoregresif (AR) ters kökler grafiği Şekil 1.1’de gösterilmiştir. AR ters köklerinin tümünün birim çemberin içinde olması modelin dinamik olarak istikrarlı olduğunu göstermektedir.

İzleyen aşamada, tahmin edilen VAR modelinin hata terimleri arasında otokorelasyonun olup olmadığını belirlemek amacıyla LM testi ile hata terimlerinin varyansının bütün örneklem için sabit olup olmadığını öğrenmek adına değişen varyans (Heteroskedasite) testi yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Otokorelasyon ve Değişen Varyans Test Sonucu

Lagrange Çarpanı (LM) Otokorelasyon Testi		
Gecikme Uzunluğu	LM Test İstatistiği	Olasılık Değeri
6	4,73	0.8567
White Değişen Varyans Testi		
Gecikme Uzunluğu	Test İstatistiği	Olasılık Değeri
6	210,38	0.5951

Otokorelasyon testinde H_0 hipotezi “otokorelasyon yoktur”, değişen varyans testinde H_0 hipotezi “değişen varyans yoktur” olarak kabul edilir. VAR analizinde olasılık değeri 0.05’ten büyük çıkması otokorelasyonun ve değişen varyansın olmadığı sonucunu raporlamaktadır. Otokorelasyon ve değişen varyans sorunlarının olmadığı görülmesi üzerine, otonom harcama başına birim ücret, istihdam ve faiz arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Toda-Yamamoto nedensellik testi yapılmıştır.

Tablo 6: Toda-Yamamoto Testi Sonuçları

Nedenselliğin Yönü	Test İstatistiği	Olasılık Değeri	Karar
Birim Ücret Başına Otonom Harcamalar =>İstihdam	11,564	0.0413	Birim ücretlerden istihdama % 5 önem seviyesinde nedensellik bulunmaktadır.
Faiz =>İstihdam	5,051	0.4096	Faizden istihdama nedensellik bulunmamaktadır.
İstihdam =>Birim Ücret Başına Otonom Harcamalar	5,486	0.3584	İstihdamdan ortalama ücrete nedensellik bulunmamaktadır.
Faiz =>Birim Ücret Başına Otonom Harcamalar	4,568	0.4707	Faizden ortalama ücrete nedensellik bulunmamaktadır.
İstihdam =>Faiz	6,263	0.2815	İstihdamdan faize nedensellik bulunmamaktadır.
Birim Ücret Başına Otonom Harcamalar=>Faiz	10,470	0.0629	Ortalama ücretlerden faize %10 önem seviyesinde nedensellik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tabloda Toda-Yamamoto nedensellik testi sonuçları, üç değişkenin de birbiri ile nedensellik ilişkisinin yönünü raporlamaktadır. Yapılan test ile sonuçların tutarlı olup olmadığı belirlenmektedir. VAR modeli için yapılan gecikme uzunluğu 5 olduğu için katsayıların sıfıra eşitlenmesi sonucunda sınama yapılmıştır. İlk satırda bağımsız değişken birim ücret başına otonom harcamalardır. Değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisine bakıldığında, öncelikle olasılık değeri göz önünde bulundurulmaktadır. Olasılık değeri 0,05'ten küçük ise değişkenler arasında nedensellik ilişkisi olduğu söylenebilir. Tabloya göre bağımlı değişken istihdam olduğunda, birim ücretlerden istihdama % 5 önem seviyesinde nedensellik olduğu görülmektedir. İstihdam seviyesinin artması için, efektif talep noktasının değişimi gerekmektedir. Bu değişim efektif talebin artış yönü ile gerçekleşmektedir. Artışın olabilmesi, otonom harcamaların artmasına bağlıdır. Bu durum, istihdam ile birim başına otonom harcamalar arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya koymaktadır. Birim ücretler ve istihdam arasında tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunmaktadır. İstihdamdan birim ücretlere doğru bir nedensellik bulunmamaktadır. Ancak modelde olduğu gibi Post Keynesyen istihdam teorisini Türkiye açısından test etmek amacıyla yapılan Toda-Yamamoto nedensellik testi sonuçlarına göre, birim ücretten istihdama doğru bir etkileşim gözlenmektedir.

Faizler para politikası aracı olarak kullanılarak birçok değişkeni etkilemektedir. Bunun sonucu olarak faizler, hem istihdam hem de birim ücretler üzerinde etkilidir. Faizlerin artması sonucunda borçlanma maliyetleri artarak enflasyonu meydana getirir. Enflasyonun artması ise girişimcilerin düşük kar nedeni ile işçi çıkarmasına yol açar. Bu noktada istihdam düzeyinin azalacağı beklentisi oluşur. Yapılan Toda-Yamamoto nedensellik testi sonuçlarına göre faizden istihdama ve istihdamdan faize doğru nedensellik ilişkisine rastlanılmamıştır. Teorik açıdan bakıldığında faizin etkisi mutlak olmamakla birlikte dolaylı bir işleve sahiptir. Faiz ve birim ücret başına otonom harcamalar arasında tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmektedir. Ortalama ücretlerden faize %10 önem seviyesinde nedensellik bulunmaktadır. Yani birim ücret başına otonom harcamalardaki artış faizin nedeniyle, faizlerdeki değişim birim ücret başına otonom harcamaların doğrudan bir nedeni değildir.

10. Sonuç

Post Keynesyen ekonomik anlayışın temel amacı, ekonomiyi insan ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekçi bir bakış açısı ile ele almaktır. Bu doğrultuda zaman kavramı insan davranışlarını değerlendirme ölçütü bağlamında bir etkinliğe sahiptir. Tarihsel sürecin geçmiş ve gelecek üzerinde yarattığı olgu reel analize yön vermektedir. Post Keynesyen düşüncenin “gerçek” olarak atfettiği kavram bütünlüğü içerisinde bazı

belirleyici olgular yer almaktadır. Bu noktada ergodik olmayan belirsizlik unsuru, gelecek hakkında tam bilgiye sahip olmayı engellemektedir. Geleceğin belirsiz olması, bireylerin geleceğe yönelik farklı tahminler içeren beklentilere sahip olmalarına neden olmaktadır. Belirsizlik durumunda, firmalar eksik rekabet koşullarında buldukları için fiyatları belirleyen maliyetler de birbirinden farklıdır.

Post Keynesyen görüşün ekonomik sisteminde odak noktası toplam taleptir. Buna göre ekonomik olaylar toplam talep ile şekillenmektedir. İşsizlik, enflasyon, gelir dağılımı gibi makroekonomik değişkenler toplam talebin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni ekonomide karşılaşılan problemlerin talep yetersizliğinden kaynaklanmalarıdır. Neoklasikler piyasaların kendilerini temizleyen bir mekanizmaya sahip olduğunu ve emek piyasalarının esnek olması gerektiğini savunmuşlardır. Post Keynesyenler ise esnek emek yapısında bile piyasaların kendi kendini temizleyemeyeceğini ifade etmektedir. Post Keynesyen iktisadın yorumuna göre, ekonomik olaylar gerçek bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Dolayısıyla gerçek bir ekonomi dünyasında emek arz ve talebinin ücrete bağlı olması söz konusu değildir. İşgücü piyasasındaki değişimler işgücü hacminden kaynaklanmaktadır. Piyasaları temizleyecek bir mekanizma olmadığı için de gerçekte böyle bir piyasa bulunmamaktadır. Sonuç olarak ücretlerin düşmesi toplam talebi de azaltarak ekonomik düzenin bozulmasına yol açmaktadır. Neoklasiklerin aksine toplam talep ve ücretler arasındaki ilişki doğru yönlüdür.

Ekonomik değişkenler makroekonomik düzeyde birbirleri ile ilişki kurmaktadır. Ancak değişkenlerin birbirini etkileme durumu düzey değerlerine ve gecikmelere bağlı olarak değişim göstermektedir. Bu çalışma, birim ücret başına otonom harcamalar, istihdam ve faiz olmak üzere üç değişken temel alınarak analiz edilmiştir. Makroekonomik değişkenlerin analizinde 2003Q1-2020Q4 çeyreklik dönemler kullanılmıştır. Ekonometrik modelde VAR analizi yapılarak serilen durağanlık düzeyi ADF Birim Kök testi ve Ng Perron testi yapılarak araştırılmıştır. Tabloda değişkenlerin hem ADF hem de Philips-Perron testinin düzey değerinde birim kök içerdiği görülmüştür. Bu nedenle seriyi durağanlaştırmak için birinci derece fark alınmıştır. Değişkenlerin nedensellik ilişkisi Toda-Yamamoto testi ile sınanmıştır.

Çalışmada ulaşılan bulgulara göre Toda-Yamamoto nedensellik sınaması, birim ücretlerden istihdama yönelik nedensellik ilişkisi olduğuna yönelik kanıtlar sunmuştur.

Bu sonuç Post Keynesyenlerin görüşünü desteklemektedir. Post Keynesyenlere göre, toplam talep ekonominin en önemli unsurları arasında yer almaktadır. Ekonomideki işsizlik, enflasyon, gelir dağılımı gibi makro

değişkenler toplam talebin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Toplam talebi artırmaya yönelik politikalar istihdam düzeyini doğrudan etkilemektedir. Harcamaların artırılması toplam talebi de artırarak istihdam seviyesinde iyileşmeyi sağlamaktadır. Bu konu özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde talep kısıtı sorununun çözülebilmesi açısından kullanılan bir politikadır. Uzun vadede kalkınmayı hızlandırmak ve yatırım artışına katkıda bulunmak için toplam talebi artırmak yapısal dönüşümlerin belirleyici bir faktörüdür. Talep yetersizliğinin giderildiği ekonomilerde işsizlik sorunu da çözüme kavuşmaktadır.

11. Kaynakça

- Apergis, Nicholas ve Ioannis The Odosiu (2008) “The Employment–Wage Relationship: Was Keynes Right After All?”, *American Rreview of Political Economy*, s. 40-50.
- Appelbaum, Eileen (1979); “Post-Keynesian Theory: The Labor Market”, *Challenge*, Cilt 21, Sayı 6, s.39-47.
- Aren, S. (1984). İstihdam Para ve İktisadi Politika. Savaş Yayınları, Ankara
- Arestis, Philip (1996); “Post Keynesian Economics:Toward Coherence”, *Cambridge Journal of Economics*, Cilt 20, Sayı 1, s.111-135).
- Ateşoğlu, H.Sönmez (1999); “A Post KeynesianExplanation of Employment in the United States”, *Journal of Post Keynesian Economics*, Cilt 21, Sayı 4, s. 603-610.
- Bender, Keith ve Ioannis Theodossiou (1999); “International Comparisons of The Real Wage-Employment Relationship”, *Journal of Post Keynesian Economics*, Cilt 21, Sayı 4, s.621-637.
- Carruth, Alan ve Claus Schnabel (1993); “The Determination of Contract Wages in West Germany”, *The Scandinavian Journal of Economics*, Cilt 95, Sayı 3, s.297-310.
- Cin, Mehmet Fatih, Tekgül, Yelda B. ve H. Mahir Fisunoğlu (2004); “Otonom Harcamaların İstihdam Üzerine Etkileri: Türkiye Üzerine Amprik Bir Çalışma 1989-2003”, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, Cilt 15 s. 117-130.
- Cin, Mehmet Fatih, Tekin, İpek ve Kerem Kiper (2017); “Post Keynesyen Gelir, İstihdam ve Enflasyon Modellerinin Avrupa Ülkeleri İçin Sınanması”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 26, Sayı 2, s.283-295.

- Christopoulos (2005); “A note on the Relationship Between Real Wages and Employment: Further Evidence From panel Cointegration tests”, *Journal of Economic Studies*, Cilt 32, Sayı 1, s.25-32.
- Darby, Julia ve Simon-Wren-Lewis (1993); “Is There a Cointegrating Vector for UK Wages?”, *Journal of Economic Studies*, Cilt 20, Sayı 1/2, s.87-115.
- Davidson, Paul (1990); “*Money & Employment*”, Macmillan Published, London, s.279-299.
- Davidson, Paul (1998); “Post Keynesian Employment Analysis and The Macroeconomics of OECD Unemployment”, *The Economic Journal*, Cilt 108, Sayı, 448, s.817-831.
- Davidson, Paul (2000); “There Are Major Differences Between Kalecki’s Theory Of Employment And Keynes’s General Theory Of Employment Interest And Money”, *Journal Of Post Keynesian Economics*, Cilt 23, Sayı 1, s.3-25
- Eichner, Alfred S. ve J.A.Kregel (1975); “An Essay On Post Keynesian Theory: A New Paradigm İn Economics”, *Journal Of Economic Literature*, Cilt 13, Sayı 4, s.1293-1314.
- Esen, Ethem (2007); “Post Keynesyen İstihdam Analizi ve Türkiye Uygulaması”, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Eskişehir.
- Göktaş, Pınar, Aytaç Pekmezci ve Kurtuluş Bozkurt (2019); “*Ekonometrik Serilerde Uzun Dönem Eşbütünleşme ve Kısa Dönem Nedensellik*”, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Hart, Neiland Peter Kriesler (2015); “Post Keynesian Economics: A User’s Guide”, *The Australian Economic Review*, Cilt 48, Sayı 3, s. 321-332.
- Harcourt, G.C & P.A Riach (1997). A Second Edition Of General Theory Volume 2. London and Newyork, Kriesler, Peter. Keynes, Kalecki And The General Theory. 219-235.
- Huerga, Fernandez ve Garcia Arias (2019); “The Post Keynesian View on Labour Demand in Micro and Macroeconomic Field”, *Economics and Sociology*, Cilt 12, Sayı 2, s. 109-128.
- Karakayalı, Hüseyin (2005); “*Makro Ekonomi*”, Emek Matbaacılık, Manisa.
- King, J. (Ed.). (2002). Keynes, Uncertainty and the Global Economy. Cheltenham: Edward Elgar.

- Köklü, Aziz (1976); “*Makro İktisat*”, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Lawson, Tony (1994); “The Nature Of Post Keynesianism and Its Links to Other Traditions: A Realist Perspective”, *Journal of Post Keynesian Economics*, Cilt 16, Sayı 4, s.503-538.
- McFarlane, Adian A., AnupamDas, Murshed Chowdhury(2014),“Non-lineardynamics of Employment, Outputand Real Wages in Canada”, *Journal of EconomicStudies*, Cilt 41, Sayı 4, s. 554 – 568.
- Mihçi, Sevinç (1995); “Post Keynesyen İktisat ve Joan Robinson”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, s.155-170.
- Özata, E. & Esen E. (2010). Reel Ücretler İle İstihdam Arasındaki İlişkinin Ekonometrik Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 55-69.
- Özel, Hüseyin (2004); “Michel Kalecki ve Klasik-Marksist İktisadi Analiz”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1, s.1-22.
- Özşahin, Levent ve Kerem Karabulut (2017); “Post Keynesyen İktisatta Toplum Yararına Çalışma Programlarının Analizi: TRA2 Bölgesi Örneği”, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, s.319-352.
- Pekin, Tevfik (1996); “*Makro Ekonomi*”, Bilgehan Basımevi, İzmir.
- Savaş, Vural Fuat (1997); “*İktisadın Tarihi*”, Avcıol Basım-Yayın, İstanbul.
- Sevüktekin, Mehmet ve Mustafa Nargeleçekenler (2007); “*Ekonometrik Zaman Serileri Analizi*” Nobel Yayınları, Ankara.
- Sheila C. Dow ve John Hillard ed. King (2002); “Keynes, Uncertainty and the Global Economy”, *Edward Elgar*.
- Stockhammer, Engelbert (1999); “Robinsonian and Kaleckian Growth: An Update On Post-Keynesian Growth Theories”, Working Paper No:67 s.1-20.
- Yıldırım, Kemal ve Ethem Esen (2020); “Post Keynesyen Ekonominin Metodolojik Temelleri”, *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s.147-160.
- Yusuf, Selamah Abdullah (2008), “Thelong-runand Dynamic Behaviors of Wages, Productivityand Employment in Malaysia”, *Journal of EconomicStudies*, Cilt 35,Sayı 3,s. 249 – 262”

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 8



**Factors Influencing E-Learning Success: An Overview
(Mehmet Can Şahin)**

Factors Influencing E-Learning Success: An Overview

Mehmet Can Şahin

*Computer Education and Instructional Technology,
Faculty of Education, Çukurova University,
E-mail: mcsahin@cu.edu.tr*

1. Introduction

A great deal of research has been done to try to figure out why some e-learning initiatives succeed while others fail. As a result, there are numerous factors that play a role in eLearning's success. The fact that numerous eLearning projects have fallen short of their intended outcomes, has led many to doubt the quality and capabilities of this mode of instruction.. For institutions, a thorough understanding of the factors that make an eLearning system effective will enable them to allocate funds in a way that avoids wasting money on ineffective systems. it is critical to understand the effectiveness of eLearning by conducting research that helps uncover the most important eLearning factors. This study focuses on eLearning in education and identifies the key traits and elements required for a successful eLearning experience (Prougestaporn, Visansakon, and Saowapakpongchai 2015).

Key Success Factors were recognized as the primary considerations in the success of implementing e-learning, along with a number of additional factors, based on the results of a literature review, observations, and surveys done on research objects. These outcomes include the following: Components of the organization, including its culture, policies, and roles. Aspects pertaining to technology (availability, reliability, accessibility, usability, and content) .Aspects of the available capability for human resources (knowledge, skills, and attitude) (Alqahtani and Rajkhan 2020; Priatna et al. 2020; Regmi and Jones 2020)

Since e-learning first appeared, it has changed a lot in terms of human and non-human factors. Successful examples in the evolutionary process, in which unsuccessful ones are eliminated, have provided us with some common and basic principles in this regard. When the factors for the success of e-learning are examined, three main factors emerge. The quality of the infrastructure that hosts and distributes the learning content, the quality of the instructional design that enables the teaching to be successful, and the quality

of the institutional culture to enable the institution to carry out these two processes successfully;

1. Infrastructure quality: Robustness, speed and ease of use for both hardware and software.

2. The quality of instructional design: Ensuring the participation and socialization of the student by motivating and activating the students. Ensuring the interaction between teacher-student, student-student and student-content. Attractive content, active and inclusive methods, activities that encourage creation and sharing, and intuitive interfaces.

3. Quality of organizational culture: Stakeholders have high skills and willingness to use ICT. A “learning organization” climate and positive work atmosphere that allows immediate feedback and enables improvement among students, teachers and staff.

These factors are discussed in detail below:

1.1. Infrastructure quality:

For both students and teachers, the ability to employ a larger variety of teaching methods can't be overstated while using online education. E-adoption learning's among students was limited by characteristics such as usefulness and convenience, according to this research. The institute's system and the lecturers' knowledge have a considerable influence on the students' learning experience's usefulness and convenience. A number of external factors, such as poor internet connectivity and low signal, sign-in troubles and less user-friendly interfaces, may prevent students from taking use of the e-learning mode. Improving other services, like as broadband and the internet, is critical to the adoption and usage of eLearning. (Taat and Francis 2020) .

E-Learning success depends on the creation of virtual platforms that duplicate conventional educational approaches' benefits and reduce their limitations using technology. Cloud-based e-learning provides infinite, on-demand computer resources to achieve this. Cloud service providers and developers must ensure environment security. Any security breaches might engender mistrust. Because e-Learning is convenient, the services must be reliable and available. Because school, university, and course enrollments vary, service providers must provide configurable SLAs.

Institutions must have enough network capacity to employ cloud-based e-learning elements. E-Learning apps must be compatible with Cloud systems. All parties need great technological assistance (Naddami et al. 2014) .

Institutional Readiness: Top management support is crucial for any significant IS implementation, including cloud-based e-Learning. In addition, students, instructors, and technical personnel must have access to Cloud Computer and IT applications. Current system complexity should be reduced.

Cloud-based e-learning needs: This dimension highlights the fundamental Cloud-based e-ecological Learning elements. Cost flexibility must be a top priority in both text and spirit. Even for difficult activities, the system should be user-friendly. Cloud-based e-learning should be used (Naveed and Ahmad 2019)

1.2. The quality of instructional design:

Students are at the center of every learning service system. Because of this, learners' feedback is more critical in the design and management of the system. The methodologies utilized in each study were based on the datasets obtained for each specific objective. Based on the given set of features, the data clustering method used in this work is based on a clustering algorithm. Research shows that infrastructure has a major influence on system design. It's also evident that the feature has an impact because of its worth. The order of importance for features varies, but hardware and internet quality is considered to be the most crucial aspect. The next set of features includes LMS, storage, lecture preparation, and material attributes. Regulation of environmental property has the final say. The reputation, orientation, abilities, and knowledge of the professors are critical to students' success in the learning and research process, and this is the next most essential component. Because of this, the experimentation findings reveal that the teacher has a higher impact than the course aspect. For colleges in the transition period of their training program, this information is quite helpful. (Lu, Le, and Vu 2020)

Students' impressions of e-learning are impacted largely by the following factors: flexibility, technical support, individual variations, acceptance of technology, motivation, and the role of the teacher, according to a comprehensive literature review and focus group talks. Administrators and instructors can speed up the adoption of an e-learning system if they are able to ascertain what students think of the technology (Abbad and Jaber 2014)

Course content, system and service quality, as well as organizational elements, have been proven to be connected to student satisfaction and the quality of the e-learning system. An efficient online learning environment is not just dependent on high-performance computer technology and software, but also the assistance students get, the support of top leaders, and a properly planned strategy to change by institutions (Carter, Hanks, and Gale 2020; Giovanis 2015; Lu et al. 2020).

E-learning student satisfaction is directly and strongly impacted by the three quality indicators studied in this study, according to the researchers. E-learning system quality has a beneficial impact on students' overall satisfaction with the course content. As Almaiah had previously discovered (2018). Student satisfaction with an e-learning system may be increased by providing access to course content at any time, according to this study. According to studies, student happiness is strongly correlated with the quality of the course materials. When a system's quality is excellent, students are happier. An e-learning system's usability and user satisfaction are directly related to its quality. Student satisfaction with an e-learning platform may increase if its offers are improved, according to this study. In other words, students are more likely to be happy with an e-learning system if they find it adaptive, user-friendly, and straightforward to use (Miranda et al. 2017).

The quality of e-learning services has a substantial impact on student satisfaction. They discovered that customer satisfaction and the likelihood of future usage of e-learning systems are directly correlated to the quality of the service provided. There is empirical research that demonstrates the importance of strong top-level support and a proactive approach to managing change for improving university e-learning systems. The quality of an e-learning system can be improved with the help of top management assistance and change management. This study's findings bolstered these claims with quantitative evidence. If universities are serious about improving the quality of their e-learning systems, they need to focus on these criteria, which have a direct impact on the system's performance. For e-learning system quality to be improved, top management support is required; therefore, it is crucial for e-learning system development and deployment to be sustained. High-level executives must therefore lend their full support to the analysis, decision-making and monitoring process of Information Systems (IS). They should also ensure that sufficient resources are available for system upgrades to keep pace with the rapid technical advancements that have occurred.

1.3. Quality of organizational culture:

We can't expect our staff to use e-learning just because it's available to them. Personal progress and efficacy are not enough to market e-learning. It is important to convey the program's core ideals to students. E-newsletters, conferences, and face-to-face teaching are all examples of marketing. As a result, key events (such as the introduction of enterprise-wide software) should be leveraged, and a strong and clear relationship to workers' job should be established as well.

A comprehensive strategy is required for the implementation of e-learning. There are a variety of factors to consider, including technology

challenges, design and user support as well as content and incentive structures. It's not simply about creating online courses that make "e-learning" a reality. E-learning solutions that are practical and easy to use are among the "must-haves," along with a legitimate business need, upper management support, and a company culture that encourages learning. The success of elearning may be attributed to five factors, four of which were found in the literature review and one of which was not, but was later discovered to be crucial - a genuine need for the business. Interviewees differed on the remaining four factors in their responses (Sela and Y. Sivan 2009; Yakubu and Dasuki 2018).

A number of the "nice-to-have" elements, such as mandated training, scheduling and giving time for learning, support, and rewards, may be contingent on the culture, demographics, or content of an organization's e-learning platform. While these factors are unavoidable, we should keep them in mind and learn how to use them to our advantage. Consumption is reduced by complexity. It is best to avoid having "over-abilities." An effective e-learning program may be more easily established if a "genuine need" for the company could be identified (which could be assisted by consulting "field agents")(Setyo, Suharsono, and Purwati 2018; Siron, Wibowo, and Narmaditya 2020).

Experienced professionals should build e-learning solutions that are learner-focused and that focus on ease-of-use. If you're looking for a means to motivate your employees, you need to consider both external and internal incentives, like certifications, continuing education credits, peer recognition, and attractive physical traits (Sela and Y. Sivan 2009)

E-learning is an endeavor to create learning that is easy for students to increase their knowledge and abilities through an online system. When it comes to e-learning, the user's perspective is crucial. In most cases, technology is employed only if it is a requirement, and the organization has a policy in place to support the use of technology (Zhou 2021).

An organization's dedication will be shaped by its requirements and rules. The degree to which a person knows and is bound to his or her organization is referred to as "organizational commitment. A person with a high level of dedication will consider themselves an integral part of the business. The establishment of a shared academic culture and set of policies will help to build organizational commitment.

Members of an organization are guided in their behavior and issue solving by a set of values, beliefs, assumptions or standards that are applicable, agreed upon, and adhered to by members of an organization.

Norms that govern and acquaint the academic community's use of digital devices as an integral component of its working system constitute digital culture in this research, which is a subset of traditional organizational culture. When it comes to successfully implementing e-learning, cultural weight is the most important consideration. Culture has been found to have a favorable impact on the adoption of e-learning. Primary and secondary methods can be used to improve digital culture. How leaders respond when organizations face critical and critical situations; how resources are allocated; how behavior is taught; how awards are given; and how members are selected, promoted, and fired are all primary mechanisms for the diffusion of culture in an organization's members. Organizational design and structure, systems and procedures, ceremonial events, physical arrangement and institutional architecture, a history of significant events and individuals from the organization, official slogans and beliefs, and official organizational charters are all examples of secondary mechanisms that subordinates can use to learn about the current organizational culture. (Priatna et al. 2020)

2. Conclusion

Change management has been demonstrated to have a significant impact on the quality of e-learning systems and services, proving its importance in e-learning success. There is a correlation between successful change management and the success of e-learning systems in educational institutions, which are more likely to gain from the adoption of e-learning systems. e-learning's contribution to institutional benefits cannot be guaranteed only on the basis of a focus on quality characteristics and organizational factors, according to the results of this research. In order to create an effective e-learning system, educational institutions must take into account both technical and administrative aspects (AIMulhem 2020).

For university administrators, the findings of researchers are particularly important because they shed light on their ability to shift from largely mechanical and process-driven methods to more inclusive and engaging ways of managing the uptake and distribution of eLearning. Leaders in higher education have the major task of creating and managing long-term structures that allow for efficient interaction between the individual and the structure, in order to promote eLearning's acceptance and dissemination. According to the findings of the literature research, the following suggestions for a successful rollout of eLearning should be made:

Any plan that aims to involve a large number of academics must ensure that they feel like they have a say in the direction eLearning goes. Due to a lack of participation in high-level decision making by academic personnel, eLearning may have a lower level of acceptability. In order to minimize

fragmented adoption of eLearning, an effective distribution strategy must be presented.

Academic departments and faculties are reluctant to adopt eLearning programs unless they have a clear vision of what they want to achieve. Top managers must recognize that eLearning projects can come from an individual employee or small group, and that these groups require adaptable, open, and responsive organizational structures and strategies that can be disseminated to larger groups. Literature exploring top-down and bottom-up approaches stresses the importance of this recognition. As a result, it's critical for strategists to understand their organization's "cultural configuration" and how practitioners are likely to react to eLearning. Studies have shown that academics are concerned about the impact of eLearning on their academic culture and their ability to govern their instruction. People's emotional and practical motives for using eLearning should be taken into account while developing an eLearning strategy. All of these factors need to be taken into consideration by institutional leaders so that they may avoid imposing institutional limits through the use of predetermined frameworks that imply a single answer would be appropriate in all circumstances. Management commitment and support is critical to the success of eLearning. The importance of management's involvement in facilitating the acceptance of eLearning programs has been recognized.

Employee participation in eLearning is encouraged when managers demonstrate a willingness to learn and seek out new knowledge and ideas. This encourages employees to follow suit and increases the likelihood that they will participate in eLearning as a result of a positive work environment and a culture that encourages eLearning adoption. (Singh and Hardaker 2014).

In addition to the factors mentioned above, taking into account the constantly changing and updated structure of e-learning, the existence of "stakeholders who can learn to learn" and "adaptive systems open to innovation" are essential. In order to carry out these two in coordination, an inclusive corporate culture is also needed.

3. References

- Abbad, Muneer, and Faten Jaber. 2014. "Evaluating E-Learning Systems: An Empirical Investigation on Students' Perception in Higher Education Area." *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)* 9(4):27. doi: 10.3991/ijet.v9i4.3480.

- Almaiah, Mohammed Amin. 2020. "Thematic Analysis for Classifying the Main Challenges and Factors Influencing the Successful Implementation of E-Learning System Using NVivo." *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering* 9(1). doi: 10.30534/ijatcse/2020/22912020.
- Almaiah, Mohammed Amin, Ahmad Al-Khasawneh, and Ahmad Althunibat. 2020. "Exploring the Critical Challenges and Factors Influencing the E-Learning System Usage during COVID-19 Pandemic." *Education and Information Technologies* 25(6). doi: 10.1007/s10639-020-10219-y.
- AlMulhem, Ahmed. 2020. "Investigating the Effects of Quality Factors and Organizational Factors on University Students' Satisfaction of e-Learning System Quality." *Cogent Education* 7(1). doi: 10.1080/2331186X.2020.1787004.
- Alqahtani, Ammar Y., and Albraa A. Rajkhan. 2020. "E-Learning Critical Success Factors during the Covid-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of e-Learning Managerial Perspectives." *Education Sciences* 10(9). doi: 10.3390/educsci10090216.
- Carter, Harry, Sally Hanks, and Thomas Gale. 2020. "A Qualitative Study Using Hybrid Simulation to Explore the Impacts of Human Factors E-Learning on Behaviour Change." *Advances in Simulation* 5(1). doi: 10.1186/s41077-020-00136-y.
- Giovanis, Kristen. 2015. "Keep It Simple: Challenges, Solutions, and Best Practices for Global ELearning Initiatives." *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)* 8(2). doi: 10.3991/ijac.v8i2.4622.
- Lu, Dang Nhac, Hong Quang Le, and Tuan Ha Vu. 2020. "The Factors Affecting Acceptance of E-Learning: A Machine Learning Algorithm Approach." *Education Sciences* 10(10). doi: 10.3390/educsci10100270.
- Miranda, Paula, Pedro Isaias, Carlos J. Costa, and Sara Pifano. 2017. "Validation of an E-Learning 3.0 Critical Success Factors Framework: A Qualitative Research." *Journal of Information Technology Education: Research* 16(1). doi: 10.28945/3865.
- Naddami, Ahmed, Ahmed Fahli, Mourad Gourmaj, Andreas Pester, and Ramona Oros. 2014. "Importance of a Network of Online Labs in Magrebian Countries." *International Journal of Interactive Mobile Technologies* 10(5). doi: 10.3991/ijoe.v10i5.3795.

- Naveed, Quadri Noorulhasan, and Naim Ahmad. 2019. "Critical Success Factors (CSFs) for Cloud-Based e-Learning." *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 14(1). doi: 10.3991/ijet.v14i01.9170.
- Naveed, Quadri Noorulhasan, Mohamed Rafik Noor Qureshi, Nasser Tairan, Abdul Hafeez Mohammad, Asadullah Shaikh, Alhuseen O. Alsayed, Asadullah Shah, and Fahad Mazaed Alotaibi. 2020. "Evaluating Critical Success Factors in Implementing E-Learning System Using Multi-Criteria Decision-Making." *PLoS ONE* 15(5). doi: 10.1371/journal.pone.0231465.
- Nordin, Hazwani, Dalbir Singh, and Zulkefli Mansor. 2020. "An Empirical Study of E-Learning Interface Design Elements for Generation Z." *International Journal of Advanced Computer Science and Applications* 11(9). doi: 10.14569/IJACSA.2020.0110961.
- Priatna, Tedi, Dian Sa adillah Maylawati, Hamdan Sugilar, and Muhammad Ali Ramdhani. 2020. "Key Success Factors of E-Learning Implementation in Higher Education." *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 15(17). doi: 10.3991/ijet.v15i17.14293.
- Prougestaporn, Pisit, Thichakorn Visansakon, and Kultida Saowapakpongchai. 2015. "Key Success Factors and Evaluation Criterias of E-Learning Websites for Higher Education." *International Journal of Information and Education Technology* 5(3). doi: 10.7763/ijiet.2015.v5.507.
- Regmi, Krishna, and Linda Jones. 2020. "A Systematic Review of the Factors - Enablers and Barriers - Affecting e-Learning in Health Sciences Education." *BMC Medical Education* 20(1).
- Sela, Eyal, and Yesha Y. Sivan. 2009. "Enterprise E-Learning Success Factors: An Analysis of Practitioners' Perspective (with a Downturn Addendum)." *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning* 5. doi: 10.28945/81.
- Setyo, R. Chusnu Yuli, Suharsono Suharsono, and Oikurema Purwati. 2018. "The Contribution of School Culture to the Learner Success Factors in E-Learning." *Journal on English as a Foreign Language* 8(2). doi: 10.23971/jefl.v8i2.884.
- Siron, Yubaedi, Agus Wibowo, and Bagus Shandy Narmaditya. 2020. "Factors Affecting The Adoption of E-Learning In Indonesia: Lesson From Covid-19." *Journal of Technology and Science Education* 10(2). doi: 10.3926/jotse.1025.

- Taat, Muhamad Suhaimi, and Agatha Francis. 2020. "Factors Influencing the Students' Acceptance of e-Learning at Teacher Education Institute: An Exploratory Study in Malaysia." *International Journal of Higher Education* 9(1). doi: 10.5430/ijhe.v9n1p133.
- Yakubu, M. Nasiru, and Salihu Ibrahim Dasuki. 2018. "Assessing ELearning Systems Success In Nigeria: An Application of the Delone And Mclean Information Systems Success Model." *Journal of Information Technology Education: Research* 17. doi: 10.28945/4077.
- Zhou, Li. 2021. "Effect Evaluation and Influencing Factors of E-Learning Training in Colleges." *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 16(22). doi: 10.3991/ijet.v16i22.26877.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 9



**Ülkemizde Maluliyet Olgularının Değerlendirmesi İçin Yeni
Bir Model Önerisi: Amerikan Tıp Birliği Kalıcı Engellilik
Değerlendirme Kılavuzu
(Şahnur Serap Aytuğ, Nursel Gamsız Bilgin)**

Ülkemizde Maluliyet Olgularının Değerlendirmesi İçin Yeni Bir Model Önerisi: Amerikan Tıp Birliği Kalıcı Engellilik Değerlendirme Kılavuzu

Şahnur Serap Aytuğ¹, Nursel Gamsız Bilgin²

¹Mersin Üniversitesi Adli Tıp Anabilim Dalı,
E mail: sahnur_serap@hotmail.com:

²Mersin Üniversitesi Adli Tıp Anabilim Dalı,
E mail: nurselbilgin@yahoo.com:

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ) göre; “Sağlık: Sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, beden, ruh ve sosyal yönden tam iyilik halidir” (1). Beden ve ruh bakımından sağlık toplum tarafından bilinen sağlık kavramları iken sosyal yönden sağlık açıklanması gereken bir kavramdır. İnsan yaşadığı toplumsal çevre ile bir bütün olarak yaşamını sürdüren sosyal bir varlıktır. Sağlığın sadece kişisel bir olgu olmadığını, toplumsal yönünün de bulunduğunu akılda tutmak gerekir. Kişinin sosyal yönden tam iyilik halinde olmasının ön koşulu sosyal yaşantısının sağlıklı olmasıdır. Sosyal yönden iyilik halinde olabilmesi için kişinin toplum içinde bağımsız bir birey olarak yaşamını idame ettirebilmesi gerekir. Trafik kazası, iş kazası, meslek hastalıkları vb. nedenlerle bireyler sağlıklarını kaybetmekte ve sosyal varlık olarak yaşamın içinde bağımsız birer birey olarak yer alamamaktadırlar. Bunun sonucu kişisel olarak maddi ve manevi zararlara uğramaktadırlar.

Maluliyet: Arapça kökenli olup; sağlam olmayan, hastalık ve sakatlık anlamına gelen illet sözcüğünden türetilmiştir (2). Aynı kökenden kaynak almalarına rağmen maluliyet, hastalık ve sakatlık kelimeleri farklı kavramları ifade ederler. Hukuki açıdan maluliyet; “kişinin ilk defa sigortalı olarak çalışmaya başladığı tarihten sonra meydana gelen veya bu tarihten sonra belirli bir seviyeye gelen fiziksel ya da zihinsel hastalığının yahut arızasının (sakatlığının) belirli oranda sürekli iş göremezlik oluşturması durumu” olarak tanımlanabilir.

DSÖ 2001 yılında 54. Dünya Sağlık Toplantısında ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) olarak bilinen İşlevsellik, Yeti yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırma Sistemini tanıtmış ve uluslararası kullanım için onaylamıştır (3). Önceki haliyle “sakatlık”, “yeti yitimi” ve “engel” yerine “Vücut İşlevleri ve Yapıları ile Etkinlikler ve Katılım” terminolojisine geçilerek olumlu deneyimlerin tanımlanmasına olanak sağlayacak biçimde sınıflandırmanın çapını

genişletmiş ve yeni terminolojik kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu sınıflamada İşlevsellik, Yeti yitimi, Vücut işlevleri, Vücut yapıları, İşlev veya yapı bozukluğu, Etkinlik, Etkinlik sınırlılığı, Katılım ve Katılım kısıtlılıkları gibi yeni kavramlara yer verilmiştir.

1.1. Etiyoloji

Sosyal güvenlik kavramı toplumu oluşturan bütün bireyler arasında hiçbir ayırım ve ayrıcalık gözetmeksizin hem ekonomik hem de sosyal bakımdan bugünlerinin ve yarınlarının güvence altına alınmasını amaçlayan; birbirleri arasında sıkı bir birlik ve uyum kurulmuş olan sistemler bütünüdür.

Ülkemizde sosyal sigorta kolları ile ilgili ilk kanun, 27.06.1945 tarihli ve 4772 sayılı İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortaları Kanunudur. Bu kanunun yürürlüğe girmesi ile İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortası uygulanmaya başlamıştır. Bu kanuna paralel olarak 16.07.1945 tarihinde 4792 sayılı İşçi Sigortaları Kurumu Kanunu çıkarılmıştır. İşçi Sigortaları Kurumu Kanununun 01.01.1946 tarihinde yürürlüğe girmesiyle İşçi Sigortaları Kurumu kurularak 1945 yılına kadar kurulan çok sayıdaki sandığın da birleştirilmesi sağlanmıştır. İşçi Sigortaları Kurumu kurulduğu yıl, ilk önce 4772 sayılı İş Kazaları, Meslek Hastalıkları ve Analık Sigortaları Kanunu kapsama alınmıştır. Sonrasında ise, 1950 yılında 5417 sayılı İhtiyarlık Sigortası Kanunu, 1951’de 5502 sayılı Hastalık ve Analık Sigortası Kanunu ve 1957’de de 6900 sayılı Maluliyet, İhtiyarlık ve Ölüm Sigortası Kanunu kabul edilmiştir. 1961 Anayasasıyla, “sosyal güvenlik” kavramı ilk kez çalışma hayatı ve sosyal politikalara ilişkin anayasal terminolojiye girmiştir. 1961 Anayasasının 48. “Sosyal Güvenlik” başlıklı maddesinde ve 1982 Anayasasının “Sosyal Güvenlik Hakları” başlıklı 60. ve 61. maddelerinde; herkesin, sosyal güvenlik hakkına sahip olduğu, bu hakkı sağlamak için sosyal sigortalar ve sosyal yardım teşkilat ve tesislerinin kurulmasının devletin ödevi olduğu belirtilmektedir (4).

31.05.2006 tarihli ve 5510 sayılı Kanunun 107. maddesi hükmüne dayanılarak; 11.10.2008 tarihli ve 27021 sayılı Resmi Gazetede Çalışma Gücü ve Meslekte Kazanma Gücü Kaybı Oranı Tespit İşlemleri Yönetmeliği (5), 03.08.2013 tarihli ve 28727 Resmi Gazetede Maluliyet Tespit İşlemleri Yönetmeliği, 30.03.2013 tarihli ve 28603 sayılı Resmi Gazetede Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkındaki Yönetmeliği (6) ve son olarak 20.02.2019 tarihli ve 30692 sayılı Resmi Gazetede Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmeliği yayımlanmıştır (7).

2. Amerikan Tıp Birliği Kalıcı Engellilik Değerlendirme Kılavuzu

Dünyada yaygın olarak engellilik değerlendirmesi için Amerikan Tıp Birliği (AMA) tarafından hazırlanmış kalıcı sakatlığın değerlendirilmesi kılavuzu kullanılmaktadır. Kılavuzun ilk ortaya çıkışının Amerika Hekimler Birliği tarafından 1958 yılında “Ekstremiteler ve Sırtın Kalıcı Engelliliğin Değerlendirmesi Kılavuzu” adıyla Journal of American Medical Association dergisinde makale olarak yayımlanmasıyla başlamıştır (8). Kılavuzun ilk baskısı 13 bölüm içerik şekilde 1971 yılında yayımlandı (9). Kılavuz bilimsel bilgiler ve deneyimler çerçevesinde düzenli olarak gözden geçirildi. Örneğin; 1998 yılında yayımlanan 3.baskıda ekstremiteler değerlendirmesinde kullanılan Eklem Hareket Açıklıkları (EHA) tabloları eklendi (10). 1993 yılında yayımlanan 4.baskıda spinal yaralanmalarda yaralanma modelinin değerlendirilmesi eklendi (11). Kılavuz 4.baskıda eklenen ağrı bölümü 2000 yılında yayımlanan 5.baskıda revize edildi (12).

6.baskıda bilimsel gelişmeler ve deneyimlerin ışığında revizyonlara devam edilerek kılavuzda, başlıkları aşağıda yazılı olan 17 temel bölüm yer aldı (13).

- Bölüm 1: Temel Kavramlar ve Kılavuzun Felsefesi
- Bölüm 2: Kılavuzun Kullanımı
- Bölüm 3: Ağrıya Bağlı Engellilik
- Bölüm 4: Kardiyovasküler Sistem
- Bölüm 5: Pulmoner Sistem
- Bölüm 6: Gastrointestinal Sistem
- Bölüm 7: Ürogenital Sistem
- Bölüm 8: Cilt
- Bölüm 9: Hematopoetik Sistem
- Bölüm 10: Endokrin Sistem
- Bölüm 11: Kulak Burun Boğaz
- Bölüm 12: Göz
- Bölüm 13: Santral ve Periferik Sinir Sistemi
- Bölüm 14: Mental ve Davranışsal Bozukluklar
- Bölüm 15: Üst Ekstremiteler
- Bölüm 16: Alt Ekstremiteler
- Bölüm 17: Omurga ve Pelvis

2.1. Temel Kavramlar ve Kılavuzun Felsefesi

Temel kavramlar başlığı altında ICF modeline ve terminolojisine değerinilmiştir.

Kılavuz hazırlanırken ICF terminolojisi kullanılmış olup; ICF sınıflaması bireysel ve toplumsal seviyede sağlık ve engel durumunu tanımlamak ve

ölçmek için geliştirilmiş olup 3 ana bileşenden oluşmaktadır (14). Bu bileşenler;

Vücut fonksiyon ve yapıları: Vücut sistemlerini ve kişinin fiziksel fonksiyonlarında normal değerlerinden, engel oranı oluşturacak derecelere değişen kayıpları tanımlar.

Aktivite: Bireyin günlük aktivitelerinde, günlük işlerini yerine getirirken yaşadığı güçlükler, sınırlamalardır.

Katılım: Bireyin toplumsal ve bireysel olarak günlük yaşam aktivitelerinin içinde yer alması durumu, bunları yapabilmenin önündeki engellerdir.

Maksimum Tıbbi İyileşme (MTİ); tedavi ile veya tedavisiz ilerleyen yıllarda önemli ölçüde değişme ihtimali bulunmayan, stabilize olmuş durumdur. Engellilikten kastedilen kalıcı engel durumudur ve bireydeki hasar MTİ'ye ulaştığında engel oranı hesaplanmalıdır.

Kişisel işlevsellik alanları: “Öz bakım” ve “mobilizasyon” kavramları bu başlık altında yer almaktadır. Mobilizasyon kavramı, bireyin oturmak, ayakta durmak, uzanmak gibi tek nokta hareketleri ve yürümek, merdiven çıkmak gibi birden fazla nokta arasında hareketini tanımlayan iki başlık altında incelenir. Öz bakım kavramı; kişisel alanda gerçekleştirilen temel kişisel bakım aktivitelerini tanımlayan Günlük Yaşam Aktiviteleri (Activities of Daily Living, ADLs) ve kişinin başka kişilere de devredebileceği kompleks, yardımcı yaşam aktivitelerini anlatan Sosyal Yaşam Aktiviteleri (Instrumental Activities of Daily Living, IADLS) olarak iki başlık altında incelenir (15).

Tablo 1: Günlük Yaşam Aktiviteleri ve Sosyal Yaşam Aktiviteleri

<u>Günlük Yaşam Aktiviteleri</u>	<u>Sosyal Yaşam Aktiviteleri</u>
Duş almak, Yıkanmak	Başkalarının bakımını sağlama (yardım etmek)
İdrar ve gayta yönetimi	Evcil hayvan bakımı
Giyinmek	Çocuk yetiştirme
Yemek yemek	İletişim cihazlarının kullanımı
Beslenmek	Toplum içinde hareketli olmak
Fonksiyonel hareketlilik	Finansal yönetim
Kişisel eşyaları kullanmak	Sağlık yönetimi ve bakımı
Kişisel hijyen ve bakım	Ev kurmak ve evin bakımı
Seksüel aktiviteler	Yemek hazırlama ve temizlik
Uyumak/dinlenmek	Güvenlik protokolleri ve acil durum yanıtları
Tuvalet hijyeni	Alışveriş yapmak

2.2. Standardizasyon için Genel Şablon ve Uygulama Kolaylığı

2.2.1. Şablonun Temel Bileşenleri

Her sistem, aşağıdaki bileşenleri içeren bir yapıya sahiptir:

Engellilik sınıfı: Mümkün olduğunca 5 sınıf, ICF sınıflaması ile uyumlu olması için 0'dan 4'e sınıflandırma seçilmiştir.

Engel oranı yüzdesi: Her ilgili hasar sınıfının içindeki aralık (A-E),

Engellilik kriteri 1: Klinik Öykü – anatomik bölgeyi veya tanıyı tanımlayan, engel sınıfının tanıya dayalı bölgesel doğasını destekleyen tarihsel veriler,

Engellilik kriteri 2: Fizik Muayene - her bir engel sınıfı için muayene bulguları,

Engellilik kriteri 3: Klinik Çalışmalar veya Objektif Test Sonuçları - her engel sınıfı için spesifik olarak ilgili alanda belirtilmiştir.

2.2.2. Tanı Temelli Değerlendirme

Kılavuzun 6. Baskısında engel oranı hesaplamalarının çoğu Tanıya Temelli Bölgesel Değerlendirmeye dayanmaktadır. Hasar sınıfı tanı ve özel kriterler tarafından belirlendikten sonra klinik öykü, fizik muayene ve klinik çalışmaları içerebilen "anahtar olmayan faktörler" kullanılarak nihai engel oranına modifiye edilir. Anahtar olmayan faktörler, yalnızca muayene yapan hekim tarafından güvenilir ve tanı ile ilişkili olarak değerlendirilirse engel oranı hesabında dikkate alınır. Kılavuzda periferik sinir hasarı, kompleks bölgesel ağrı sendromu, ampütasyon ve hareket açıklığı kısıtlılıklarında engel oranı hesaplanması için alternatif yaklaşımlar da sağlar. Eklem hareket açıklığı (EHA), öncelikle fizik muayene basamağında anahtar olmayan faktörü olarak kullanılmalıdır. EHA derecelendirmeleri, ampütasyon haricinde diğer yaklaşımlarla birleştirilemez.

Tanıya temelli değerlendirme yöntemi ekstremiteler için birincil değerlendirme yöntemidir.

2.2.3. Anahtar olmayan faktörler

Klinik öykü; hasarın ekstremitenin temel fonksiyonlarına etkisini üzerinden hekimin günlük yaşam aktivitesini değerlendirmesine yardımcı olur. Hekimin, bu etkiyi 5 geniş kapsamlı artan bozukluk kategorisinden birine yerleştirmesi beklenir. Belirli bir tanı veya durum için üst/alt ekstremitelerde şu şekilde tanımlanır:

- Anahtar olmayan faktör 0: ekstremitenin fonksiyonda gösterilebilir bir engellenme yok.

- Anahtar olmayan faktör 1: Yalnızca ekstremitenin şiddetli veya aşırı kullanımında zorlanma.
- Anahtar olmayan faktör 2: ADL'ler için ekstremitenin düzenli kullanımında zorlanma var, ancak yardımcı (yani başka bir kişinin yardımı) gerekli değil / yürüme mesafesini sınırlayan antaljik yürüyüş, rutinde tek koltuk değneği kullanımı, pozitif trendelenburg testi veya kısıklık nedeniyle rutin eksternal ortez kullanır.
- Anahtar olmayan faktör 3: ADL'ler için ekstremitenin minimum kullanımına zorlanma var ve bazı durumlarda yardımcı (yani başka bir kişinin yardımı) gerekli / antaljik yürüyüş, rutinde 2 koltuk değneği kullanır.
- Anahtar olmayan faktör 4: ekstremitenin tüm kullanımlarında zorlanma var, aktiviteleri engeller veya ADL'lerin bazıları veya tümü için tam yardım gerekli / tekerlekli sandalyeye bağımlıdır.

Hekim klinik öykünün doğruluğunu kontrol etmek için hastanın yazı yazma, kavanoz açma, gömleği ilikleme, ayakkabı bağlama veya muayeneden sonra hastane önlüğü veya elbisesini değiştirme becerisi vb. basit rutin aktiviteleri nasıl yaptığını gözlemleyebilir. Hekim, belirgin tutarsızlıkları ve uyumsuzlukları not etmelidir. Bu parametreyi daha fazla değerlendirmek için ek bir fonksiyonel değerlendirme aracı olarak anketler (QuickDASH 6. Baskıda yer almaktadır, Amerikan ortopedi derneği (AAOS) alt ekstremitte değerlendirme anketi) kullanılabilir. Hekim yaralanma ile klinik öykünün şiddeti arasında belirgin tutarsızlık ve uyumsuzluk varsa bunları not etmelidir. Anahtar olmayan faktör olarak klinik öykü, hastanın durumun ciddiyetini değerlendirmek için diğer objektif klinik parametrelerle tutarlılığa bağlı olarak engel oranı hesaplamasında bir değişken olarak kabul edilebilir veya edilmeyebilir.

Klinik öykü puanı, aynı ekstremitedeki birden fazla hasar olması durumunda yalnızca en yüksek derecelendirmeye sahip hasarın hesaplanmasında dikkate alınır.

Fizik Muayene; Hekim vaka geçmişine bağlı yönlendirilerek ekstremiteler de atrofi, kısıklık, deformite, instabilite, hareket defisitleri, duyuşal ve motor defisitler dahil nörolojik bulgular gibi fizik muayene bulgularını saptamak için kapsamlı bir muayene yapmalıdır. Hekim yeterli ve kapsamlı muayene için mümkün olduğunca atelleri veya diğer yardımcı cihazları çıkarmalı ve bu şekilde ölçümlerini yapmalıdır. Tanı ve muayenedeki bulguların güvenilirliği için, hastanın önceki medikal durumu belgeleyen tıbbi kayıtlar incelenmelidir. Fizik muayene bulguları ekstremiteler için bilateral değerlendirilmeli ve kaydedilmelidir. Karşı ekstremitte etkilenmemiş, daha önce yaralanmamışsa, o taraf bulgular kişinin normalini tanımlamak için

kullanılmalıdır. Genel tanımlamaların aksine nicel bulgular rapor edilmelidir; örneğin, atrofi var ya da yok şeklinde rapor edilmesinin aksine, üst ekstremité çevresinin spesifik ölçümlerini belgelenmelidir.

Klinik Çalışmalar; Hekim laboratuvar testleri, röntgen, bilgisayarlı tomografi, manyetik rezonans, nükleer tıp, ultrason muayeneleri ve elektrodagnostik dahil olmak üzere ilgili güncel tanısal çalışmaları kullanmalı ve hastanın son durum muayenesini belgelemelidir. Görüntüleme ve diğer çalışmalar hekimlere tanı koymada yardımcı olabilse de hastanın semptomları ile korelasyon göstermeyen veya tanıyı desteklemeyen klinik test sonuçları, muayene eden kişi tarafından yorumlanmalıdır.

Tablo 2: Engel Oranı sınıflandırması için genel şablon

Sınıf	0	1	2	3	4
Engel oranı	0	Minimal	Orta	Şiddetli	Çok şiddetli
Ağırlık derecesi		(ABCDE)	(ABCDE)	(ABCDE)	(ABCDE)
Öykü	Semptom yok veya Tedaviye ihtiyaç olmayan aralıklı semptomlar	Sürekli tedavi ile semptomlar kontrol altında veya Hafif	Sürekli tedaviye rağmen semptomlar Sabit-Hafif veya Aralıklı-Orta	Sürekli tedaviye rağmen semptomlar Sabit-Orta veya Aralıklı-Şiddetli	Sürekli tedaviye rağmen semptomlar Sabit-Şiddetli veya Aralıklı-Çok Şiddetli
Fizik muayene , fiziksel bulgular	Bulgu yok	Sürekli tedavi ile bulgu yok veya Aralıklı-Hafif	Sürekli tedaviye rağmen bulgular Sabit-Hafif veya Aralıklı-Orta	Sürekli tedaviye rağmen bulgular Sabit-Orta veya Aralıklı-Şiddetli	Sürekli tedaviye rağmen bulgular Sabit-Şiddetli veya Aralıklı-Çok Şiddetli
Klinik bulgular, test sonuçları	Normal	Sürekli tedaviye ile normal veya Aralıklı-Hafif	Sürekli tedaviye rağmen kalıcı-hafif veya Aralıklı-Hafif anormallikler	Sürekli tedaviye rağmen kalıcı-şiddetli veya Aralıklı-şiddetli anormallikler	Sürekli tedaviye rağmen kalıcı-şiddetli veya Aralıklı-Çok şiddetli anormallikler

- **Şablona göre engel oranını belirlemek için aşağıdaki adımlar izlenir:**

1. Maksimum Tıbbi İyileşme (MTI) sonrası Hasar Oranı Sınıfını (Sınıf 0-4) belirlemek için kullanılan **Anahtar Faktör** klinik tablonun tarihçesi olmakla birlikte, sistemler için kayıp oranının anahtar faktörü olarak 'objektif test sonuçlarını seçmek, daha uygun görünmektedir.

Hangi anahtar faktörün kaybın ana belirleyicisi olduğuna dair karar verilir, tablodan Engel Oranı Sınıfı (Tablo 1-5) seçilir ve muayeneyi yapan hekim buna göre devam eder.

2. Her bir Engel Oranı Sınıfı, sırasıyla uygun bir engel oranı aralığına sahiptir. Sınıf 0 %0, Sınıf 1 Hafif, Sınıf 2 Orta, Sınıf 3 Şiddetli, Sınıf 4 Çok Şiddetli'dir.

Her bir hasar sınıfındaki aralık, sırasıyla 5 engel derecesine (A'dan E'ye) bölünür. Birinci sınıftaki dereceler, söz konusu engel oranı sınıfı için belirlenebilecek en düşük engel oranıdır dördüncü alandaki dereceler ise en yüksek orandır. Ara dereceler seçimleri, her bir sınıftaki derece aralığının en alt ve en üst sınırına mümkün olduğunca eşit aralıklarda yerleştirilmiştir.

Örneğin; Hekim hasar sınıfının 2 olduğuna karar verdiğinde engel oranı A - E arasındaki derecelerde sırasıyla A % 15, B % 18, C % 21, D % 24 ve E % 27 olacaktır.

3. Anahtar faktörün kullanılmasıyla hasta 'Sınıf 2' ise, hasta olarak genellikle mevcut aralığın en üst ve en altı arasında ortadaki engel oranını (% 21 için "C" derecesi) varsayılan engel oranı değeri olarak alacaktır.

4. Bir sonraki adım, muayene yapanın " anahtar/temel" olarak kabul edilen faktörler dışında ayarlama yapmasını gerektirir. Anahtar olmayan faktörler (Engellilik kriterleri 2,3,4) Klinik Öykü, Fizik Muayene ve Klinik Çalışmaların sonuçlarıdır.

Hekim anahtar olmayan faktörlerin aynı sınıfta olduğunu saptarsa, engel oranı örnekte olduğu gibi, sınıf 2'nin orta değeri olan C %21 olarak bulunur.

Diğer taraftan, anahtar olmayan faktörler engel oranını tanımlarken anahtar faktörden daha yüksek veya düşükse engel oranı değişebilir.

5. Hekim anahtar olmayan faktörlerin engel oranını daha yüksek veya daha düşük bir sınıfa taşıdığı fark ederse anahtar faktör tarafından başlangıçta belirlenen sınıf aralığı içerisinde en yüksek değer engel oranı olarak belirlenmelidir. Örneğin, Klinik öykü ve Fizik Muayene sınıf 4 ile tutarlı olarak derecelendirilmiş, anahtar faktör (Klinik Öykü) hastayı 2. sınıfa yerleştirmişse, engel oranının sınıf 2 E %27'den daha yüksek olmasını önleyecektir.

6. Belirli bir sınıftaki orta engel derecesinin ön değer olarak kullanılması
4. Sınıfın (bulunduğu tabloda engel tablosundaki en yüksek sınıfın) daha yüksek ya da düşük bir değere taşınması engellenecektir. Bu durumlarda, diğer faktörlerle ilgili bilgiler aşırı patolojiyi ifade ediyorsa, oranı 4. sınıfta daha yüksek bir dereceye taşımak için her tabloda ayrı ayrı ele alınan anahtar olmayan faktörlerden yararlanılabilir.

7. Bazı bölümlerde, PDQ, QuickDASH, AAOS Alt Ekstremitte Anketi veya alternatifleri gibi anketler anahtar olmayan faktörlerden biri olarak değerlendirilmenin bir parçası olarak yer alacaklardır (16-18).

8. Bazı bölümlerde Tedavi uyum yükü (BOTC)'nün engel oranında değerlendirmesi yer alacak ve engel oranı bir üst sınıfa çıkabilecektedir.

2.3. Kılavuzun Pratikte Kullanımı

Kılavuzlar yaralanmaları olan hastaları değerlendirmek ve bu değerlendirmeyi yasalara ve diğer sistemlere göre tazminat hesabına yardımcı olmak için bir engel oranına çevirmek için kurallar, tanımlar ve kavramlar sağlar.

Kombine değerler tablosundan faydalanarak hastadaki organ ve/veya sistem hasarları tek bir sayıya dönüştürülebilir.

2.4. Kılavuzun temel ilkeleri şu şekilde özetlenmiştir:

1-Tüm vücuttaki hiçbir hasar %100'ü aşamaz. Bir organ ya da ekstremitedeki hiçbir hasar oranı o organ veya ekstremitenin amputasyon değerini aşamaz.

2-Aynı organ ya da vücut bölümündeki yaralanmalar kurala göre ilk önce aynı seviyedeki hasarlarla birleştirilmeli sonrasında tüm bedenindeki diğer hasar oranlarıyla birleştirilmelidir.

3-Hasarlar, yaralanmanın ilk olarak ortaya çıktığı veya en büyük disfonksiyonun ortaya çıktığı bölüme uygun değerlendirilmelidir.

4-Kalıcı hasarlar maksimum medikal iyileşme tamamlandıktan sonra değerlendirilmelidir.

5-Hekim kendi uygulama ve uzmanlık alanına göre değerlendirme yapmalıdır.

6-Kılavuz objektif kriterlere dayanmaktadır.

7-Eklem hareket açıklığı ve kas gücü değerlendirilmesi, hastanın ağrıya veya korkuya sekonder olarak muayeneye uyum göstermemesi durumlarında dikkatli değerlendirilmelidir.

8-Kılavuz gelecekteki engel oranı hesaplamaya yönelik kullanılamaz.

9-Kılavuz bir hasarı ya da durumu değerlendirmek için birden fazla metot sağlıyorsa, daha yüksek değer üreten yöntem kullanılmalıdır.

10-Klinik olarak doğrulanmayan sübjektif şikayetler, kılavuza göre genellikle değerlendirilmeye alınmaz.

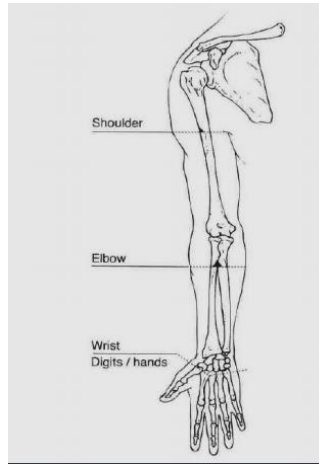
11-Orta ya da ileri tüm kesirli (virgüllü) değer oranları aksi belirtilmedikçe en yakın tam sayıya yuvarlanmalıdır.

2.5. Ekstremitelerin Değerlendirmesi

Ekstremitelerden ayrı ayrı bahsedildikten sonra ortak hesaplama yöntemleri tek başlık altında toplanmıştır.

2.5.1. Üst Ekstremiteler

Üst ekstremitedeki bozukluklara bağlı kalıcı hasarı değerlendirmek için kriterler sağlar. Terminolojinin doğru kullanımı için omuzdan ele kadar olan yapının üst ekstremiteler olarak adlandırılması gerekmektedir. Değerlendirme standardizasyonu sağlamak amacıyla üst ekstremiteler Şekil-1'de gösterildiği gibi distalden proksimale doğru 4 bölgeye ayrılmıştır.



Şekil 1:Üst Ekstremiteler Bölge

Bunlar:

- Parmaklar/ El: Karpometakarpal (CMC), metakarpofalangeal (MCP) ve interfalangeal (IP) eklemler dahil.
- Bilek: Distal radioulnar, radiocarpal ve ulnokarpal eklemler dahil.
- Dirsek: Humeroulnar ve proksimal radyo-ulnar eklemler dahil.
- Omuz: Skapulotorasik, skapuloklaviküler, sternoklaviküler ve glenohumeral eklemler dahil olan bölgeyi tanımlar.

Üst ekstremitelerin değerlendirilmesi yumuşak doku, iskelet yapısı, eklemler ve periferik sinir sisteminin değerlendirilmesini içermektedir.

Bir yaralanmanın potansiyel fonksiyonel ciddiyeti ile ilgili 4 husus vardır:

- (1) Tanı nedir,
- (2) Hastanın yaşadığı zorluklar nelerdir,
- (3) Muayene bulguları nelerdir,
- (4) Klinik, laboratuvar vb. çalışmaların sonuçları nelerdir.

Üst ekstremitenin hasar değerlendirmeleri, kılavuzun Bölüm 1 ve 2'deki direktifler bağlamında ve sadece koşullar MTİ'ye ulaştığında yapılmalıdır.

Kılavuzun 6. Baskısında en yaygın yaralanmalar ve teşhisler için tanıya dayalı bölgesel derecelendirme tabloları eklenmiş, fizik muayene basitleştirilmiş, fonksiyonel değerlendirme için günlük yaşam aktiviteleri ve sosyal yaşam aktivitelerini değerlendiren kapsamlı sorgulama verileri paylaşılmış, kompleks bölgesel ağrı sendromu (CRPS) tanı kriterleri mevcut standartlarla ve Kılavuzların diğer bölümleriyle tutarlılık sağlayacak şekilde güncellenmiştir.

2.5.1.1. Değerlendirme İlkeleri

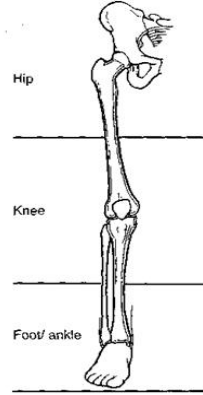
Üst ekstremitenin 4 bölgesinin (parmak / el, bilek, dirsek ve omuz) her biri için tanı temelli bölgesel değerlendirme tabloları sağlanır. Bu bölgesel tablolar, 0'dan 4'e kadar numaralandırılmış, hasar sınıflarını içeren 5 sütun içerir. Bu sınıflar, hasarın derecesini yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Her hasar sınıfı için objektif bulgu yok, hafif, orta, şiddetli, çok şiddetli bulgular şeklinde hafiften ağıra doğru tanımlanmış ve sayısal hasar aralıkları tayin edilmiştir.

Hasar sınıfı, tanı ve her tanı sınıfı için kendi satırında yer alan özel kriterler kullanılarak, "anahtar faktör" dikkate alınarak belirlenir. Sınıf belirlendikten sonra o sınıfın ortanca C değeri "varsayılan değer" olarak kabul edilir. Ardından Klinik öykü, Fizik muayene ve ilgili Klinik çalışmaları çeren "anahtar olmayan faktörler" yani diğer adıyla derece değiştiriciler kullanılarak nihai engel oranı düzenlenir. Üst ekstremitelik tanılarını 3 ana kategoride tanımlanmıştır:

- Yumuşak doku.
- Kas / tendon.
- Bağ / kemik / eklem

2.5.2. Alt Ekstremitte

Alt ekstremitedeki bozukluklara bağlı kalıcı hasarı değerlendirmek için kriterler sağlar. Terminolojinin doğru kullanımı için kalçadan ayak parmak ucuna kadar olan yapının alt ekstremitte olarak adlandırılmasını gerektirmektedir. Değerlendirme standardizasyonu sağlamak amacıyla alt ekstremitte Şekil-2'de gösterildiği gibi distalden proksimale doğru 3 bölgeye ayrılmıştır.



Şekil 2: Alt Ekstremitte Bölgeleri

- Ayak ve ayak bileği: Tibianın şaft ortasından ayak parmaklarının uçlarına kadar.
- Diz: Femurun orta şaftından tibianın orta şaftına kadar.
- Kalça: Asetabulumun eklem kırıkdağından femurun orta şaftına kadar olan bölgeyi tanımlar.

Alt ekstremitelerin değerlendirilmesi yumuşak doku, iskelet yapısı, eklemler ve periferik sinir sisteminin değerlendirilmesini içermektedir.

Alt ekstremitte değerlendirme ilkeleri üst ekstremitte ile benzer olup alt ekstremitte 3 bölgesinin (ayak ve ayak bileği / diz /kalça) her biri için tanı temelli bölgesel değerlendirme tabloları sağlanır.

Alt ekstremitte tanıları 3 ana kategoride tanımlanmıştır:

- Yumuşak doku
- Bağ / kemik / eklem
- Kas / tendon

2.5.2.1. Ekstremitelerde Periferik Sinir Hasarı Değerlendirilmesi

Periferik sinir hasarı, tanı temelli bölgesel değerlendirme sinir hasarını kapsamadığında engel oranı hesabında birleştirilebilir. Dijital sinirlerin,

brakiyal pleksusun, periferik sinirlerin ve tuzaklanma sendromlarına bağlı meydana gelen hasarlarda engel oranı değerlendirilmesi kılavuzun bu bölümünü kullanarak yapılır.

Ekstremiteler de nörolojik hasar değerlendirme yaklaşımı tanıya bağlıdır. Periferik sinir bozukluklarının doğru teşhisi, ayrıntılı alınmış bir öyküye, kapsamlı bir nörolojik muayeneye ve gerektiğinde elektrodiagnostik çalışmaları da içeren kapsamlı tanısal testlere dayanır.

Nörolojik hasar yalnızca belirli sinir veya sinirlerin objektif tutulumu için değerlendirilir. (1) Duyusal defisitler veya ağrı ve (2) motor defisitler ve güç kaybından kaynaklanan işlev kaybının anatomik dağılımını ve işlev kaybını belirlemek önemlidir.

2.5.2.2. Kompleks Bölgesel Ağrı Sendromu (CRPS) Değerlendirilmesi

Ağrı, vazomotor, ter bezleri disfonksiyon belirtileri ve daha sonra deriden kemiğe tüm dokularda trofik değişiklikler dahil olmak üzere spesifik klinik bulgularla ilişkilidir. Subjektif bir ağrı şikayeti bu tanının ayırt edici özelliği olduğundan ve ilişkili tüm fiziksel ve radyolojik bulgular, kullanmamamanın sonucu olabileceğinden, kapsamlı bir ayırıcı tanı süreci gereklidir.

CRPS'nin doğru tanısı zor olduğundan tanısal yaklaşım ölçülü olmalı ve objektif bulgularla desteklenmelidir. CPRS yalnızca şu durumlarda derecelendirilebilir: (1) tanı objektif parametrelerle doğrulandığında, (2) tanı en az 1 yıldır mevcut olduğunda (MTI'ye ulaşmak için yeterli zamanı sağlar), (3) tanı birden fazla doktor tarafından doğrulanmışsa ve (4) kapsamlı bir ayırıcı tanı süreci (psikolojik değerlendirme ve psikolojik testleri içeren) diğer tüm ayırıcı tanıları açıkça dışlamışsa.

Uluslararası Ağrı Çalışmaları Derneği'nin Kronik Ağrı Sınıflandırma Komitesi tarafından benimsenen taksonomi ve kriterler, sendromun anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bu önemli çabalar nihayet standartlaştırılmış tanı kriterleri, gelişmiş klinik iletişim ve araştırmanın homojenliğini sağlamış ve çalışmalar arasında karşılaştırılabilecek sonuçlar vaat etmiştir. Resmî bir uluslararası fikir birliği CRPS için kriterlerle sonuçlanmıştır.

2.5.2.3. Amputasyon Değerlendirilmesi

Ekstremiteler kişinin bir birimi olarak kabul edilir ve başparmak, parmaklar, el, bilek, dirsek, omuz, ayak ve ayak bileği, diz ve kalça olmak üzere bölümlere ayrılır. Distalden proksimale, her anatomik üniteye, bir sonraki daha büyük üniteye ve sonunda tüm kişiye göreceli bir değer verilir. Her anatomik birimin uygun engel oranı yüzdesi hesaplandıktan sonra dönüştürme tabloları kullanılarak kişi engel oranına dönüştürülür.

2.5.2.4. Eklem Hareket Açıklığı Ölçümünde Nötral Sıfır Metodu

Nötral sıfır metodu gonyometre ile tüm eklem açıklığı ölçümleri için kullanılır ve bir eklem için nötral konumunun sıfır konumu olduğu varsayımına dayanır. Normal sıfır başlangıç pozisyonunu aşan ekstansiyon, hiperekstansiyon olarak adlandırılır. Ankiloz, bir eklem için tamamen hareket etmemesi anlamına gelir.

Hareketi değerlendirirken, muayeneyi yapan kişi önce hastanın ekstremitedeki eklemi için tam hareket açıklığı boyunca hareket ettirmesini isteyerek hastanın neler yapıp yapamayacağını gözlemlemelidir. Etkilenen ve etkilenmeyen taraf arasındaki sağ ve sol karşılaştırmaları "normal" referans noktasının belirlenmesine yardımcı olduğundan, her iki ekstremitede mümkün olduğunca incelenmelidir. Daha sonra eklem ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Eklem hareket açıklığını belirlerken, muayene eden hekim hem aktif hem de pasif hareketi değerlendirmelidir.

Aktif veya istemli hareket, hasta tarafından kasların aktif kasılmasıyla gerçekleştirilen ve ilk önce değerlendirilen harekettir. Bir kişi tam aktif eklem hareketine sahipse, pasif hareketin değerlendirilmesine gerek yoktur. Bununla birlikte, aktif kat edilen eklem mesafesi eksikse, eklem hareketini değerlendirmek için pasif hareket ölçümleri gereklidir. Pasif hareket, tüm kaslar gevşediğinde bir eklem için hareket özgürlüğünü ve açıklığını değerlendirmek için harici bir kuvvet tarafından üretilen harekettir. Aktif ve pasif eklem aralığı ölçümleri arasındaki fark 10° 'den fazlaysa ve bu durumun tıbbi açıklaması yapılmıyorsa bu ölçüm engel oranı hesabında kullanılmamalıdır.

Hareket açıklığı, bireyin eklemi maksimum hareket açıklığı boyunca en az 3 kez hareket ettirdiği bir "ısınma" sonrasında ölçülmelidir. Ardından hareket açıklığı incelemesi, 3 ayrı hareket açıklığı girişiminden aktif ölçümler kaydedilerek gerçekleştirilir.

2.5.2.5. Engel Oranlarının Kombine Edilmesi ve Dönüştürülmesi

Birden fazla alt ekstremitede bozukluğu varsa, bunlar alt ekstremitede düzeyinde birleştirilir. Birleşik değer tespiti aşağıdaki formüle dayanmaktadır: $\% A + B (\% 100 - \% A) = \% A$ ve $\% B$ 'nin birleşik değeri. Kombine Değerler Tablosu iki değer düşüklüğü yüzdesinin birleşik değerini belirlemek için kullanılır. Birleştirilen tüm yüzdelere, ortak bir payda veya aynı birim göreceli değer kullanılarak ifade edilmelidir. Birden fazla hasar, ilk olarak en büyük sayı kalan en büyük sayı ile birleştirilerek ve daha sonra kalan en büyük sayı ile birleştirilerek ve ardından verilen tüm hasar sayıları birleştirilene kadar işlemi tekrarlayarak art arda birleştirilir.

Örnek 1; Aksiller sinir hasarı

Öykü; 33 yaşında erkek hasta, 1 yıl önce sol omuz çıkığı nedeniyle redüksiyon işlemi uygulandığı, çekilen röntgeninde omuz eklemine anatomik pozisyonunda redükte olduğu, fizik tedavi ve rehabilitasyon almasına rağmen kas gücü kaybı olduğu,

Şikayet; kolunu kaldırırken güçsüzlük ve omuzda uyuşukluk hissettiği,

Klinik öykü; Quick DASH skoru 30 olduğu,

Fizik muayene; sol kol dirsek fleksiyonda iken yer çekimine ve hafif kuvvet uygulamasına rağmen omuzu 90 dereceden 180 dereceye kadar hareket ettirebildiği, sol omuz deltoid kasında hafif atrofi, sol deltoid kas üzeri 2/3 kısımda hiperestezi,

Klinik çalışmalar; çekilen MR ve direk grafiler normal olduğu, EMG çekilmediği,

Tanı; aksiller sinir hasarı,

Engel oranı hesabı; Duyu ve motor hasarı derecesi tablosuna göre hastadaki duyu kaybının(bozulmuş yüzeysel duyu hissi) hasar sınıfı 1 yani hafif, motor kaybının hasar sınıfının(yer çekimine ve hafif dirence karşı hareket var) da aynı şekilde hasar sınıfı 1 yani hafif olduğu görüldü. Periferik sinir hasarları tablosunda aksiller sinir için hasar sınıfı bölümünde aksiller sinir hafif duyu kaybı için hasar sınıfı 1, hafif motor kaybı için yine hasar sınıfının 1 olduğu görüldü. Duyu kaybı hasar sınıfı 1 için engel oranı %1 üst ekstremité oranı, motor kaybı hasar sınıfı 1 için engel oranı %5 üst ekstremité oranı saptandı. Fizik muayene hasar sınıfını tanımlamada kullanıldığı için anahtar olmayan faktör olarak kullanılmadı. Klinik öykü (Quick DASH skoru 30) ve klinik çalışmalar (klinik çalışmalarla doğrulanan tanı) anahtar olmayan faktörlerinin sınıf 1 olduğu saptandı. Duyu kayıp oranı %1 ve motor kayıp oranı %5 üst ekstremité düzeyinde kombine edilerek %6 üst ekstremité engel oranı hesaplandı. Dönüştürme tablosundan faydalanılarak %6 üst ekstremité oranı %4 kişi engel oranı olarak belirlendi.

Örnek 2; El parmak amputasyonu

Öykü; 27 yaşında kadın hasta, sağ el işaret ve orta parmak proksimal interpharangeal(PIP) eklem seviyesinde ampute olduğu,

Klinik öykü; hesaplanmadığı,

Fizik muayene; işaret ve orta parmakta iyileşmiş skar dokuları olduğu, hassasiyet olmadığı,

Klinik çalışmalar; amputasyon seviyesi ile uyumlu,

Tanı; PIP seviyesinden işaret ve orta parmak amputasyonu,

Engel oranı hesabı; Parmak amputasyon seviyesi tablosuna göre işaret parmağı PIP amputasyonun eldeki engel oranının %16, orta parmak PIP amputasyonun eldeki engel oranının %16 olduğu, iki oran toplanarak eldeki toplam engel oranının %32 hesaplandı. Dönüştürme tablosundan faydalanılarak %32 el engel oranı %29 üst ekstremité oranına çevrildi ve son olarak %29 üst ekstremité engel oranı % 17 kişi engel oranı olarak belirlendi.

Örnek 3: Femur kırığı

Öykü; 70 yaşında kadın hasta, 1 yıl önce sağ femur parçalı subtorakanterik kırığı nedeniyle internal fiksasyon yapıldığı, işine geri döndüğü ancak sürekli tek baston kullanmak zorunda kaldığı,

Fizik muayene; topallayarak yürüdüğü, sağ ayakkabı içinde 2,5cm yükselti kullandığı, kalçada 30° eksternal rotasyon kontraktürü olduğu,

Klinik çalışmalar; direk grafide kırığı 3,3cm kısalıkla iyileştiği,

Tanı; Sağ femur parçalı kırık,

Engel oranı hesabı; kalça tanı temelli bölgesel tablosunda “intertorakanterik femur kırığı malunion” hasar sınıfı için sınıf 3 ortanca değer “C” %30 alt ekstremité engel oranı atandı. Anahtar olmayan faktör klinik öykü sınıf 2 (sürekli tek koltuk değneği ile mobilize), fizik muayene sınıf 4 (şiddetli eklem hareket açıklığı kısıtlılığı), klinik çalışma sınıf 3 (şiddetli patoloji ile uyumlu klinik çalışma) olduğu, net ayarlama formülü kullanarak sıfır ayarlama derecesi saptandığı, engel oranı modifikasyonuna gerek olmadığı, nihai engel oranı sınıf 3 derece “C” %30 alt ekstremité engel oranı hesaplandı. Dönüştürme tablosundan faydalanılarak %30 alt ekstremité oranı %12 kişi engel oranı olarak belirlendi.

Örnek 4: Diz eklem hareket kısıtlılığı

Öykü; 37 yaşında erkek hasta, sol diz yaralanması nedeniyle uzun süre immobilize olduğu, yapılan muayenelerde belirgin hareket kısıtlılığı dışında durumu açıklayacak patolojiye rastlanmadığı, 2 yıl sonraki değerlendirmesinde hastanın diz sertliğinden şikayetçi olduğu,

Fizik muayene; diz fleksiyonu 90° ile kısıtlı ve 15° fleksiyon kontraktürü olduğu,

Klinik çalışmalar; özellik olmadığı,

Tanı; uzun süren mobilizasyona sekonder dizde hareket kısıtlılığı,

Engel oranı hesabı; eklem hareket kısıtlılığı üzerinden hesaplanan olguda diz hareket kısıtlılığı tablosuna göre 90° fleksiyon kısıtlılığının %10 alt ekstremité engel oranı, 15° fleksiyon kontraktürü için %20 alt ekstremité engel oranı olduğu, toplama yapıldığında %30 alt ekstremité engel oranına karşılık geldiği, alt ekstremité hareket kısıtlılığı tablosuna göre sınıf 3 olarak

değerlendirildiği saptandı. Anahtar olmayan faktör klinik öykü sınıfı 1 olduğu, hareket kısıtlılığı sınıfında daha düşük olduğu içi engel oranı modifikasyonuna gerek olmadığı görüldü. Dönüştürme tablosundan faydalanılarak %30 alt ekstremitte oranı %12 kişi engel oranı olarak belirlendi.

3. Tartışma ve Sonuç

1-Maluliyet Tespit İşlemleri Yönetmeliğinde meydana gelen kısıtlılıkların her zaman oransal karşılığının olmaması nedeniyle rutin raporlamada yetersiz kaldığı tespit edilmiş olup uygulamadan kaldırılması veya daha bilimsel ve takdire yer bırakmayacak şekilde revize edilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

2-Erişkinler için Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmeliğinin AMA kılavuzuna benzerlik göstermekle birlikte sinir yaralanmaları, amputasyon, psikiyatrik değerlendirmelerin AMA kadar ayrıntılı olmadığı tespit edilmiştir. Bu yönetmeliğin özellikle ekstremitte bölümünde kendi içinde çelişen tablolar içermesinin ve omurga travmaları için hem yaralanma modeli hem EHA modeline yer verilmesinin hesaplama yapan hekimlerde kafa karışıklığına ve aynı yaralanmalar için farklı rapor sonuçlarına neden olmaktadır.

3-AMA kılavuzunda ortopedik arızalar bölümünde değerlendirme temelini kişilerin günlük yaşam aktivitelerindeki kısıtlılıklar oluşturmaktadır. Bu kısıtlılık tespiti de öncelikle skorlama sistemlerine dayanarak yapılmaktadır. Ayrıca AMA kılavuzu mevcut 3 yönetmelik içinde ekstremitte yaralanmaları ve bunlara bağlı gelişen komplikasyonlar açısından en ayrıntılı hazırlanmış olanıdır.

4-Adli Tıp günlük pratiğinde ortopedik kısıtlılığı olan olguların muayenelerinin adli tıp uzmanları tarafından yapıldığı ve buna göre maluliyet raporlarının düzenlendiği bilinmekle birlikte kemik kırıkları sonrası iyileşmenin tamamlanıp tamamlanmadığının, mevcut durumlarının kalıcı hale gelip gelmediğinin, atrofi, kısalık, psödoartroz, angulasyon gibi ortopedik sekellerin değerlendirilmesinde mutlak ve mutlak konunun muhatabı ilgili uzmanlık alanı konsültasyonu ile son kararın verilmesi, iyileşme süreci tamamlanmayan olgularda eğer rapor yazılması talep ediliyorsa kırıklar açısından yazılması ve iyileşme süreci tamamlandığında yeni muayene bulgularına göre tekrar rapor düzenlenmesi gerekmektedir.

5-Adli tıp maluliyet pratiğinde AMA kılavuzunda ekler bölümünde yer alan üst ve alt ekstremitte engellilik değerlendirme anketleri pratikte kullanılmalıdır. Muayenenin standardizasyonunu sağlamak, takdire yer bırakmamak için Quick DASH, DASH, AAOS alt ekstremitte değerlendirme anketi vb. geçerliliği ve güvenilirliği çalışmalarla gösterilmiş anketler kullanılarak hastaların değerlendirilmesi yapılmalıdır.

6- Ülkemizde mevcut birden fazla yönetmelikten hesaplama istenmekte veya yapılmaktadır, bunun kaldırılması ve ihtiyacı karşılayan ve takdire yer bırakmayan tek bir yönetmelik uygulamaya konmalıdır. AMA kılavuzu ekstremitelere yaralanmaları için oldukça ayrıntılı takdire yer bırakmayacak şekilde hazırlanmış bir kılavuz olup rutin uygulamalarımızda kullanılmaya başlanması gerektiğini düşünmekteyiz.

5. Referanslar

- [1] WHO (1948) Constitution. World Health Organization, Geneva
- [2] Kerimoğlu HBY, Süzek STD. Sosyal Sigortalar Kanunu Açısından Maluliyet Sigortası: Özel Hukuk (İş Ve Sosyal Güvenlik Hukuku).
- [3] World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva, Switzerland: World Health Organization; 2001.
- [4] <http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/kurumumuz/tarihce> (Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021)
- [5] Çalışma Gücü Ve Meslekte Kazanma Gücü Kaybı Oranı Tespit İşlemleri Yönetmeliği 11.10.2008 tarih ve 27021 sayılı resmi gazete.
- [6] Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması Ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik 30.03.2013 tarih ve 28603 sayılı resmi gazete.
- [7] Erişkinler İçin Engellilik Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı resmi gazete.
- [8] Guide I. A guide to the evaluation of permanent impairment of the extremities and back. J Am Med Assoc. 1958.
- [9] American Medical Association. In: Guides to the Evaluation of Permanent Impairment. Chicago, 111: American Medical Association; 1971.
- [10] American Medical Association. Guides to the Evaluation of Permanent Impairment. 3rd ed. Chicago, 111: American Medical Association; 1988.
- [11] American Medical Association. Guides to the Evaluation of Permanent Impairment 4th ed. Chicago, 111: American Medical Association; 1993.
- [12] Cocchiarella L, Andersson GBJ, eds. Guides to the Evaluation of Permanent Impairment. 5th ed. Chicago, AMA Press; 2001.

- [13] Rondinelli RD, Genovese E, Katz RT et al. AMA guides to the evaluation of permanent impairment. American Medical Association. 2008
- [14] Rondinelli RD. Changes for the new AMA Guides to impairment ratings: implications and applications for physician disability evaluations. *PM&R*. 2009;1(7):643-56
- [15] Youngstrom MJ. The Occupational Therapy Practice Framework: the evolution of our professional language. *American Journal of Occupational Therapy*. 2002;56(6):607-8.
- [16] Anagnostis C, Gatchel RJ, Mayer TG. The pain disability questionnaire: a new psychometrically sound measure for chronic musculoskeletal disorders. *Spine*. 2004;29(20):2290-302.
- [17] Beaton DE, Wright JG, Katz JN, Group UEC. Development of the QuickDASH: comparison of three item-reduction approaches. *JBJS*. 2005;87(5):1038-46.
- [18] Johanson NA, Liang MH, Daltroy L, Rudicel S, Richmond J. American Academy of Orthopaedic Surgeons lower limb outcomes assessment instruments: reliability, validity, and sensitivity to change. *JBJS*. 2004;86(5):902- 9.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 10



**Pazırık Kurganlarından Çıkarılan Tekstil Ürünlerine İlişkin
Motif ve Sembollerin Güncel Tekstil Tasarımlarına
Yansıması
(Özge Kılıç, Ayşenur Ak)**

Pazırık Kurganlarından Çıkarılan Tekstil Ürünlerine İlişkin Motif ve Sembollerin Güncel Tekstil Tasarımlarına Yansıması

Özge Kılıç¹, Ayşenur Ak²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi
Moda ve Tekstil Tasarım Bölümü; E mail: ozgekilic@karatekin.edu.tr;

ORCID:0000-0002-0094-0508

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı; E mail: aysecikk37@gmail.com;

ORCID:0000-0002-5662-9153

1. Giriş

Kültür, bir toplumun gündelik yaşam pratiklerinde kullanılan, üretilen ve kendiliğinden bir bellek inşa ederek gelecek nesillere aktarılan o topluma ait maddi ve manevi şeyler bütünüdür. Terim olarak kültür kelimesi; ekip biçmek, iyileştirmek, eğitmek, işlemek, yetiştirmek, düzenlemek, onarmak, inşa etmek, bakım ve özen göstermek, vb. geniş bir anlam yelpazesini tanımlamak için kullanılan Latince kökenli *colere* kelimesinden türemiş, Romalıların kullanımıyla, doğadaki kendiliğinden yetişen bitkiler ile insanların emeği ile ekip biçtiği bitkileri ayırmak için kullandıkları *cultura* kelimesinden gelmektedir (Özlem, 2008: 153). Kültür kelimesi günümüze kadar anlam açısından genişleyerek, insanların gündelik hayatlarındaki birçok olguyu da içine almıştır. Bu bağlamda giyinme, örtünme ve barınma, okuma-yazma ve yaratıcılığı kullanarak sanatsal faaliyetler ortaya koyma o toplumun kültürü içinde değerlendirilmektedir. Erinç (1995:10) tarafından yapılan bir başka tanımlamaya göre kültür ise “insanoğlunun kendisinin mutluluğu, rahatı, potansiyel yetenekleri ile kendi var ettiği her şey” olarak ifade edilmektedir (Alp, 2009: 19). Kültür kavramı tüm bunların yanı sıra ait olduğu toplumdaki izler taşıdığı için aynı zamanda bir kimlik barındırmakta, bu yönü ile gelecek nesiller için, miras olarak kabul edilmektedir. Bu kültürel değerleri taşıyan unsurlardan birinin de tekstil ürünleri olduğunu söylemek mümkündür.

Temelde dokunmuş kumaş anlamına gelen tekstil, bunun yanında elyaf, fitil, doğal iplik ve bunların hammadde olarak kullanıldığı pek çok ürünü de içerisinde barındırmaktadır (Gürdal, 2000: 29-30). Tekstil her ne kadar dokuma ve dokumacılık anlamlarında kullanılıyor olsa da sentetik veya doğal lifler ile farklı teknik ve uygulama yöntemlerini işe koşarak iplik üretimi, örme tasarımı, dokuma tasarımı ya da birçok farklı türde dokusuz yüzey

oluşumları ile bu ürünlere uygulanabilen baskı, boya, dikiş gibi işlemleri ve ilgili alanlardaki sanatsal çalışmaları da kapsamaktadır (Ergür, 2002: 265). Söz konusu işlem ve sanatsal çalışmalarla ve çok sayıda farklı tekniklerle oluşturulan renk, motif, semboller tekstil yüzey süslemelerinde önemli bir yer kaplamaktadır.

Jillian Gryzlak, The School for New Learning Writing Showcase sayfasında yayımlanan “*Cultural Symbols and Textile Communicator: The Documentation of a Woven Symbolic Textile*” başlıklı yazısında; tekstilin geçmişten günümüze kadar geldiği süreç içerisinde dil işlevi göyerek kültürler arası etkileşim ve iletişimde aracı olduğunu ve tekstilin bu kültür aktarımını üzerinde bulundurduğu renk, motif, semboller ve dokuma süreci ile gerçekleştirdiğini aktarmaktadır (Schneider, 1987; Hoskins, 1989, aktaran t.y.: 3). Bir topluma ait üretilen tekstil ürünlerinde, o toplumun kültürel göstergelerinin tekrarlandığı görülmektedir. Tekstil ürünlerinin üretildikleri toplumun sosyo-kültürel göstergelerini üzerinde taşımaları, onları toplumu yansıtan ürünler olarak kültürler arası etkileşimde önemli hale getirmektedir. Folklor, kültürel inanç, tarih, siyaset, statü, akrabalık ve diğer mesajları ileten bir araç olan tekstil, kültürel olarak anlaşılabilir görsel dili aktarmaktadır (Temel Eğinli ve Nazlı, 2018: 60). Geçmiş, günümüz ve gelecek arasında kültür geçişinde bir aracı pozisyonunda olan motif ve sembollerin Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar uzanan binlerce yıllık Türk kültüründe var olduğu bilinmektedir. Söz konusu motif ve sembollerin araştırılması ve güncel tasarım girdileri ile geleceğe aktarılması üzerinde durulması gereken konulardandır. Çünkü günümüz ihtiyaçları içerisinde bu değerlerin yeteri kadar konu edilmemesi, işlevsel hale getirilmemesi zaman içerisinde unutulma ve yok olma olasılığını artırmaktadır. Motif ve sembollerini de günümüze uygun bir şekilde aktarmanın yolu ancak çağdaş tasarımlara uyarlamakla mümkündür. Bu görüşlere paralel olarak Kılıçkan (2004: 7) öz kültürün devamlılığının önemini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sanatçı ve tasarımcıların atalarının yaptıkları eserleri gördükten sonra onlardan esinlenerek günün çağdaş teknolojisi ve gelişimini de ekleyip tasarımlarını estetik görünümde içinde sunması en uygun yoldur. Geçmiş zamanlarda ortaya çıkarılan eserler günümüze nasıl ışık tutuyorsa, bugün yapılan çalışmalar da gelecek nesiller için aranan ve yararlanılan kaynaklar olacaktır”.

2. Tasarımda Yaratıcılık ve Esinlenme

Tasarım; problem çözümüne yönelik fikir, proje veya bir plandır, soyut bir akıl yürütme sürecidir. Tasarım daha sonrasında eskizler ve modeller yardımı ile bir problemin çözümünü görsel olarak algılanabilir hale getirerek somutlaşır (Löbach,1976: 13-14). Bayazit (2006: 23) tasarımı “üst üste

binmiş birtakım sistemlerin oluşturduğu bir bütün” olarak ifade etmektedir. Bu ifadelerin dışında, Borja de Mozota (2005: 10), tasarımı sorun çözücü, yaratıcı sistemli ve koordinasyon kuran bir faaliyet olmakla birlikte mantıklı ve sıralı bir yolu takip eden bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tüm bu ifadelerden yola çıkılarak bakıldığında tasarımın, problem çözümü ile birlikte yaratıcılık süreçlerini de kapsayan, belli bir amaca hizmet eden düşünceleri kapsadığını söylemek mümkündür. Yaratıcılık, olaylara farklı açıdan bakma, nesnelerin herhangi bir özelliğinin diğerlerinden ayırıcı yönlerini keşfedebilme ve bunu kendine özgü yorumlarla aktarabilme becerisidir (Kocabaş Atılğan, 2014: 473). Sungur’a (1992: 48) göre yaratıcılık süreci iki aşamadan oluşur; bunlardan birincisi esin kaynağı, ikincisi ise esin kaynağını ayrıntısı ile inceleme ve araştırmadır.

Esinlenme, çıkış noktası olarak belirlenen konunun tasarımcı veya sanatçı tarafından, kaynağına çağrışım yaptıracak şekilde yorumlanmasıdır. Esinlenme kavram olarak takliti içerse de uygulama olarak taklitten ayrılması gerekir. Bu ayrışmayı sağlayacak en önemli unsur ise, yorumlamanın işe koşulmasıdır. Ceritoğlu (2008: 127)’un “esinlenme; bir eserden veya kaynaktan yararlanarak, bu eser ile bir bağ oluşturmayacak şekilde, müstakil olan yeni bir eser meydana getirmektir. Müstakil olma durumu; biçim ve içerik açısından kendine has olması yönü ile esin kaynağından ayrılmasıdır” ifadesi bu ayrışmaya ilişkin paralel bir anlayış içermektedir.

Sanatçı veya tasarımcı, daha önce gördüğü, duyduğu, tecrübe ettiği, görsel ve işitsel birikimlerinden etkilenecek şekilde tasarım yapar. Sanatçı veya tasarımcının üretim sürecinde zihinsel düzeyde yaşadığı pratik, bir esinlenmedir. Yani her yaratıcı süreç aslında bir esinlenme ile başlar (Şahin, 2010: 3). Bununla birlikte yaratıcılık içerisinde ‘yeni, özgünlük, benzersizlik ve fark’ gibi kavramları da barındırmaktadır (Göçmen, 2020: 129-130).

Tasarım, insanın estetik algısına doğrudan hitap etme yetisine sahip, renginden yapısına, kumaşından desenine kadar her ögesi tasarım ürünü olan tekstil sektörü ile de etkileşim halindedir. Tüketicinin ilk odağı ve ürünle etkileşimi, rengi, kompozisyonu ve deseni gibi çeşitli tasarımsal özellikleridir (Başaran, 2012: 9). Önlü (2004: 91)’e göre tekstil tasarımcısı, estetik işlevselliği sağlamak amacıyla, renk, desen, malzeme ve tekniği aynı potada eriterek, gelişen teknolojiyi, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel değerlerini, günümüz moda ve trend eğilimlerini de göz önünde bulundurarak, kendi yaratıcılık becerisiyle benzerlerinden farklı estetik değer ve görsellik taşıyan tekstiller tasarlamalıdır. Tüm bu ifadelerden hareketle günümüzde tekstil tasarımcılarının, kültürel değerleri tasarımlarında yaratıcılık ve esinlenme açısından kaynak olarak kullanmaları önem arz etmektedir.

Malik ve Azhar (2015: 6), tekstil tasarımlarının geliştirilmesinde ilham kaynaklarının yardımcı olduğunu ve bu kaynakların yaratıcılık açısından önemini vurgulamıştır. Tasarımcı çevresinde gözlemlendiği nesnelere, canlılardan, doğadan, motiflerden, sembollerden, insanlardan vb. farklı unsurlardan esinlenebilmektedir.

Bu çalışma ile Türk kültür ve sanat tarihinin aydınlatılmasında önemli bir yeri olan Pazırık kurganlarında bulunan tekstil ürünlerinin motif, renk ve kompozisyon açısından incelenmesi, bunlardan esinlenilerek güncel tekstil yüzey tasarımları oluşturulması amaçlanmıştır.

3. Pazırık Kurganları ve Bulunan Tekstil Ürünleri

Kurganlar, yer aldıkları coğrafyada nasıl bir düzen içinde yaşandığını yansıtan maddi ve manevi eserler olarak görülmektedir. Bu yapıtlar, Orta Asya kültür ve toplum yapısını tanımamızda birincil kaynak olması bakımından önem arz etmektedirler. Kurganların, Orta Asya insanının dinsel yapısının yanı sıra yaşamış oldukları dünyaya yaşayacakları dünya için bıraktıkları maddi ve manevi yapılar olarak değerlendirilmeleri mümkündür (Tarhan, 2002; Karcioğlu, 2018: 57).

Kurgan; mezar ve tümsek anlamlarının yanı sıra, şehrin kemerle çevrilmiş bir kısmı, kale ve sur olarak da ifade edilmektedir (Roux, 1999: 295). Türkler kurgan kültürünün temsilcisidir. Arkeolojik buluntulardan yola çıkılarak Türklerin M.Ö. 3000’lerde başlayan kültür safhaları belirlenebilmektedir. İlk olarak Afanesyovo ve daha sonrasında Andronovo, Karasuk, Tagar kültürü başlamış, Pazırık kültürüne kadar bu kültürler birbirine bağlanarak tarihi devirlere ulaşılmıştır (Durmuş, 2014: 290). Çoruhlu’ya göre kurganlar üzerinde en çok çalışılan bölge Altay bölgesidir. Altay bölgesinde bulunan kurganların içinde Asya Hunlarına ait bağlantılar olduğu düşünülen ve en dikkat çekici olan Pazırık kurganlarıdır (2016: 15). M. Ö. 4. ve 3. yüzyıllara tarihlenen, Altay Dağları’nda büyük Ulagan Vadisi’nde, Çulışm ve Başkaus Nehirleri arasındaki Pazırık Yaylasında bulunan bu kurganlar, ilk kez 1929 yılında Rus Arkeologlar S.I. Rudenko ve M.P. Griaznov tarafından kazılmış ve kazıda tüm dünya tarihi ve sanatı için son derece önemli Hun Türklerine ait tekstil, halı, maden gibi eserler ve buzlar içinde binlerce yıl bozulmayan insan ve hayvan ölümleri bulunmuştur (Rudenko 1970, aktaran Aslanapa, 1989: 1; Sazak, 2014: 58).

Bu kurganların içindeki ürünlerin genel olarak, atların eşyaları, keçe örtüler, kaplamalar, dokuma halı ve kilimler, ayna ve silahlardan oluştuğu görülmektedir (Ekim, 2006: 57-65).


4. Yöntem

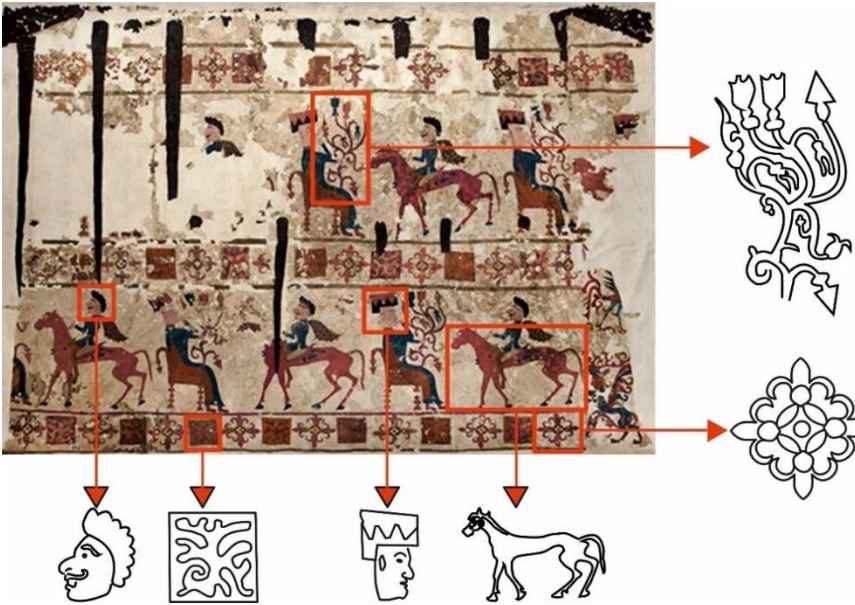
Yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme (belgesel tarama) yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynaklarını, literatür çalışmaları ve Hermitage Müzesi'nin online kataloğundaki tekstil ürünleri oluşturmaktadır. Pazırık kurganlarından çıkarılan yedi adet tekstil ürünü araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Taranan kaynaklar ve müzenin online kataloğundan elde edilen veriler gözetilerek belirlenen tekstil ürünleri, renk, motif ve kompozisyon özelliklerine göre görsel içerik ve betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. İncelenen motif ve semboller güncel tasarımlarda esin kaynağı olarak kullanılmış, elde edilen veriler bulgular bölümünde detaylarıyla ele alınmıştır. Esin kaynağı olarak kullanılan motiflerin çizimleri ve ürün tasarımlarında Coreldraw 2021 programından yararlanılmıştır.

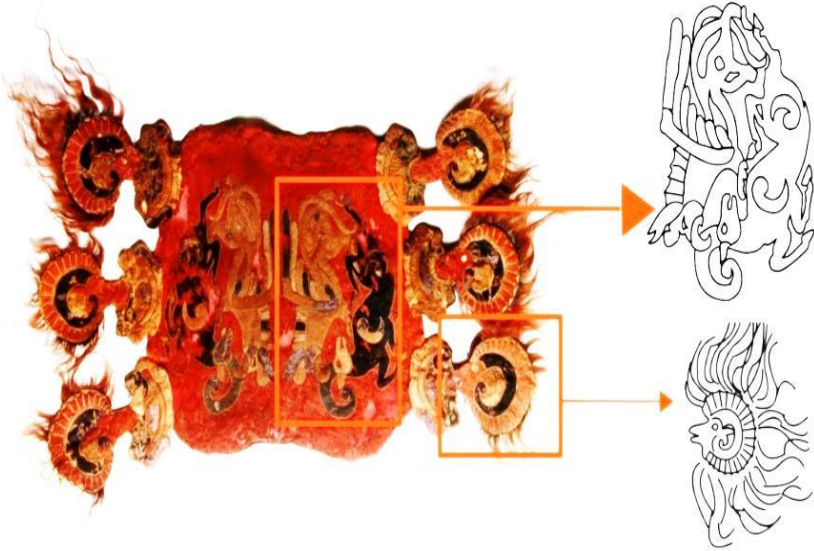
5. Bulgular ve Yorum


Kültür mirası olan Pazırık kurganları buluntuları içerisinde yer alan yedi adet tekstil ürünü incelenmiş, bu ürünlerde yer alan motiflerin detaylı çizimleri Coreldraw programı yardımıyla yapılmıştır. Ürünlerin motif, kompozisyon ve renk özellikleri açısından değerlendirmeleri ve motif çizimleri bilgi formları olarak düzenlenmiş ve sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.1. Tekstil Ürünlerine İlişkin Bilgi Formları ve Motif Çizimleri

Bilgi Formu: 1 /Pazırık Halısı	Envanter No: 1687-93
	
Tarih: M.Ö. V. IV. yy	
Boyut: 183x200 cm	
Bulunduğu Yer: V. Pazırık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: Yün, yığma çift düğüm dokuma	
Renkler: Kırmızı zemin üzerine, yeşil, sarı, mavi ve siyah	
Motifler: At, griffon, lotus, geyik.	
<p>Kompozisyon: Halının genel görünümü kare şeklinde olup, dıştan içe doğru ikisi kalın üçü ince toplam 5 bordürü bulunmaktadır. İlk bordürün içerisinde kartal başlı grifon, ikinci bordürde atlı süvariler, üçüncü bordürde lotus motifleri, dördüncü bordürde geyikler, beşinci bordürde ise yine grifon motifleri sırasıyla dizilmiş halde görülmektedir. Göbek kısmında tekrarlarla oluşturulmuş 24 tane lotus motifleri yer almıştır.</p>	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL1)	

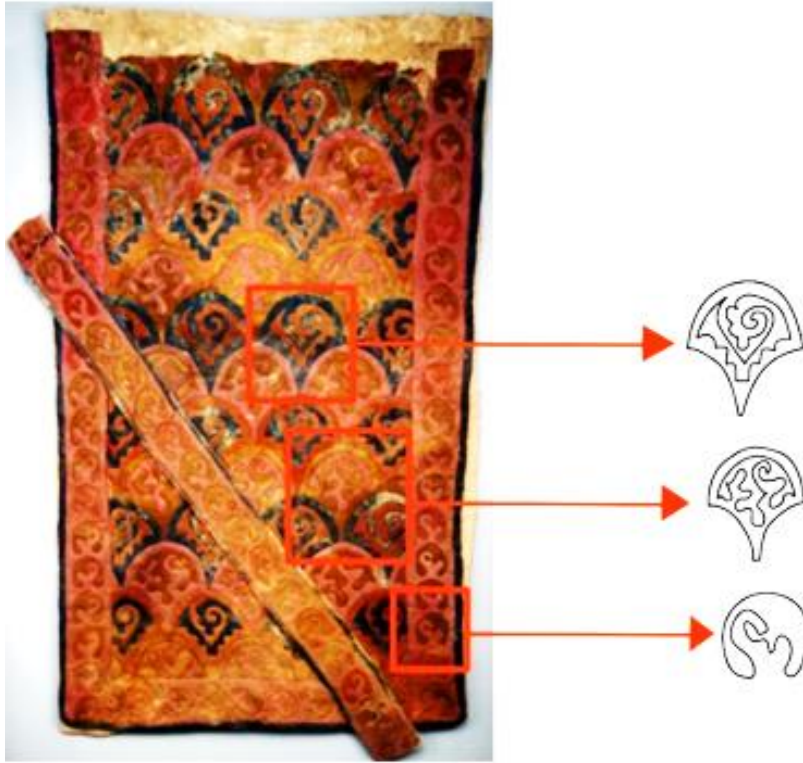
Bilgi Formu: 2 /Duvar Halısı	Envanter No: 1687-94
	
Tarih: M.Ö. V. IV. yy	
Boyut: 640x450 cm	
Bulunduğu Yer: V. Pazırık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: Keçe üzerine applike	
Renkler: Krem zemin üzerine kırmızı mavi sarı	
<p>Motifler: At, geyik boynuzu, lotus, hayat ağacı, insan, Sazak'ın (2014: 145) ifadesine göre at üzerindeki insan figürü “alp”, oturan insan figürü ise “kut-alp” motifidir.</p>	
<p>Kompozisyon: Halının genel kompozisyonu yatay dikdörtgen görünümünde, ilk, orta ve son sırada olmak üzere yatay olarak üç bordürden oluşmaktadır. Bu bordürlerin her birinin içerisinde sırasıyla tam raport sistemiyle tekrar eden lotus ve boynuz motifleri yer almaktadır. Bordürlerin aralarına yerleştirilmiş, kompozisyonun solunda kırmızı sandalyede mavi kıyafetli kimi kaynaklarda tanrıça kimi kaynaklarda kut-alp motifi olarak geçen figür görülmektedir. Figür, başında mavi renkli şapkası sol elinde ise kırmızı dalları olan, dalların ucunda geometrik ve bitkisel motifler bulunan stilize hayat ağacı motifini taşımaktadır. Oturan figürün karşısında kendisine dönük şekilde atlı süvari ya da başka kaynaklara göre alp motifi yer almaktadır. Figürün üzerinde mavi renkte kısa ceket, boynunda kahverengi üzeri mavi puantiyeli pelerin vardır. Kızıl renkte, kahverengi kuyruğu örülmüş at figürüne yeşil renk eyer örtüsü takılmıştır.</p>	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL2)	

Bilgi Formu: 3/ Eyer Örtüsü	Envanter No: 1295-150
	
Tarih: M.Ö. V. yy	
Boyut: 119x60 cm	
Bulunduğu Yer: I. Pazırık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: At kılı ve keçe, applike	
Renkler: Kırmızı, krem, yeşil, siyah	
Motifler: Kartal grifon, dağ keçisi, koyun başı	
<p>Kompozisyon: Kırmızı renk zemin üzerine siyah, sarı, kahverengi ve krem tonlarında keçe aplikeler yer almaktadır. Kartal grifonun dağ keçisine saldırışını gösteren hayvan mücadele sahnesi simetrik şekilde tekrar oluşturacak şekilde örtünün orta kısmına dengeli bir şekilde yerleştirilmiştir. Bu hayvan tasvirlerinde görülen detaylar farklı renklerde keçe parçalarından oluşmaktadır. Örtü; sağına 3, soluna 3 adet yerleştirilen toplamda 6 adet püsküllü koyun başı motifleri ile süslenmiştir.</p>	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL3)	

Bilgi Formu: 4 /Horozlu Kemer	Envanter No: 1684-241
	
Tarih: M.Ö. V. yy	
Boyut: 53x5,7 cm	
Bulunduğu Yer: II. Pazarık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: Deri üzerine applike	
Renkler: Siyah	
Motifler: Horoz	
Kompozisyon: Tam tekrar eden horoz motifinden kompozisyon ile oluşturulmuştur.	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL4)	

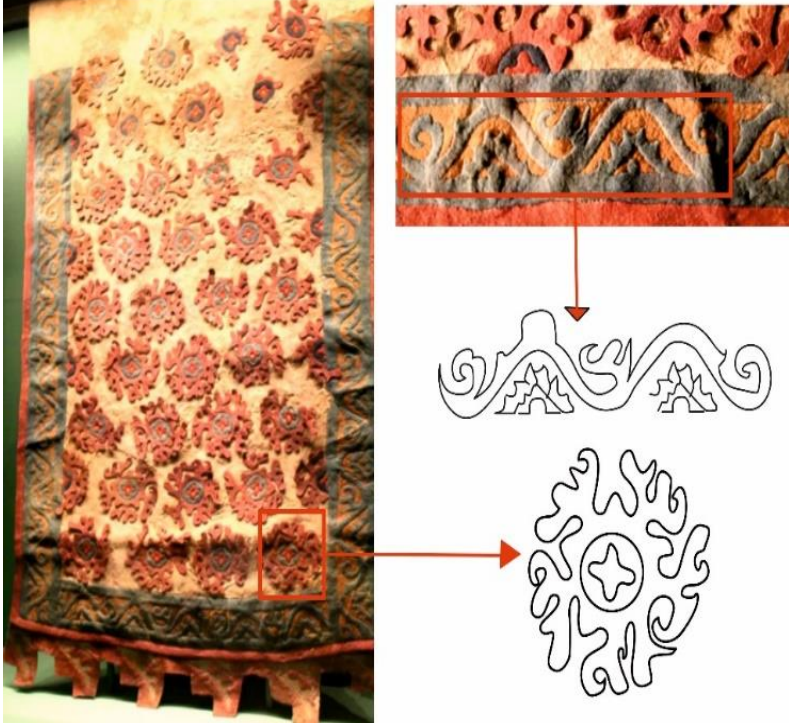
Bilgi Formu: 5 /Eyer Örtüsü

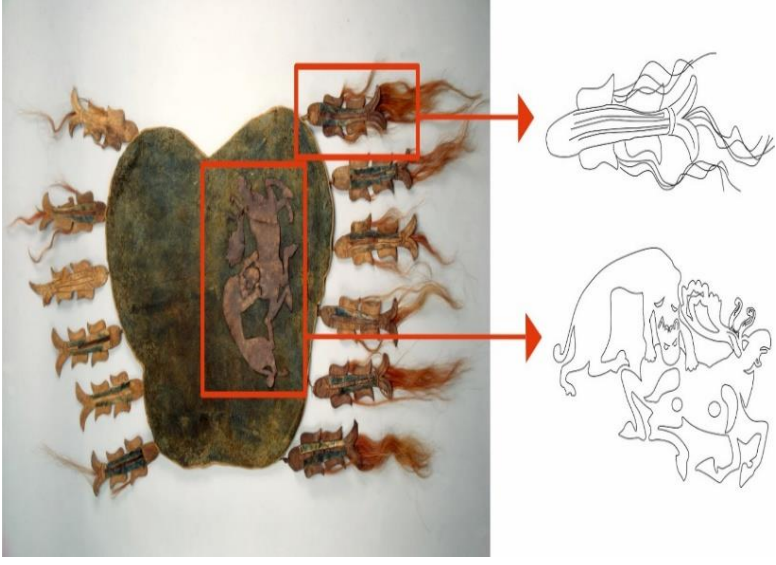
Envanter No: 1687-99

**Tarih:** M.Ö. V, IV. yy**Boyut:** 218x68 cm**Bulunduğu Yer:** II. Pazırık Kurganı**Malzeme ve Teknik:** Keçe üzerine applike**Renkler:** Bakır, açık sıcak sarı, sarıya çalan yeşil, gece mavisi**Motifler:** At nalı, boynuz

Kompozisyon: Dikdörtgen görünümde ki örtünün tüm kenarı boyunca dar bordür içerisinde at nalı motifleri sıralı düzende yer almaktadır. Ortada her biri aynı sıra aynı iki renkten oluşan stilize edilmiş boynuz motifleri bulunmaktadır. Bu motifler üstten başlayarak üç sıra ve dört sıra olarak tekrarlarından oluşmaktadır. Renklerinde kullanılan turuncu ve mavi tonlarının verdiği zıtlık kompozisyon açısından son derece canlı bir görünüme sahip olmasını sağlamıştır.

Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL5)

Bilgi Formu: 6/ Eyer Örtüsü	Envanter No: 1687-99
	
Tarih: Bilinmiyor	
Boyut: Bilinmiyor	
Bulunduğu Yer: V. Pazırık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: Keçe üzerine applike	
Renkler: Kırmızı, mavi, sarı	
Motifler: Boynuz	
<p>Kompozisyon: Sarı renk zemin üzerine raportlanmış kırmızı renkli geyik boynuzu motifi, örtünün orta kısmında şaşırtmalı düzendedir. Kenar bordüründe ise stilize edilen boynuzlarla oluşturulan motif bulunmaktadır. Sarı, kırmızı ve mavi tonlarının sağladığı kontrast yüzyıllar geçmesine rağmen canlı görünümde kalmasını sağlamıştır.</p>	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (Çırpıcı, 2015: 77)	

Bilgi Formu: 7/ Eyer Örtüsü	Envanter No: 1295-248
	
Tarih: M.Ö. V. yy	
Boyut: 58x58 cm	
Bulunduğu Yer: I. Pazırık Kurganı	
Malzeme ve Teknik: Keçe ve deri, applike	
Renkler: Yeşil, kırmızı, kahverengi	
Motifler: Balık, pars ve geyik	
<p>Kompozisyon: Zemini koyu yeşil renkten oluşan eyer örtüsünün sağ tarafına kahverengi deriden oyulmuş hayvan mücadele sahnesi applike edilmiştir. Bu hayvanlar parsın geyiğe arkasından saldırır halde tasvir edilmiştir. Hayvan mücadele sahnesi canlandırılan figürlerin ayrıntısız olduğu sadece dış hattının belirlendiği görülmektedir. Örtünün kenarlarına altısı sağda altısı solda olacak şekilde toplam on iki tane tekrar eden balık figürü yerleştirilmiştir. Balıkların yüzgeçlerinden ve kuyruklarından kırmızı renkte püsküller sarmaktadır.</p>	
Tekstil Ürününün Kaynak Künyesi: (URL5)	

Kaynaklardan elde edilen yedi adet bilgi formu incelenerek değerlendirilmiş ve Pazırık kurganlarından çıkarılan tekstil ürünlerinin üzerindeki motif ve sembollerde; hayvansal motiflerin içerisinde yer alan sırasıyla geyik, at, grifon, dağ keçisi, koç, sığır, kartal motif ve sembollerinin fazla kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Az da olsa bitkisel motiflerden lotus, palmet ve lalenin de kullanıldığı görülmüştür. En az kullanılan ise geometrik motifler olmuştur. Tekstillerin renkleri en sık görülenden başlanarak sıralandığında kırmızı, sarı, mavi ve yeşildir.

5.2. Bilgi Formlarından Elde Edilen Veriler Doğrultusunda Uygulanan Tasarım Süreci

Tasarımları oluşturma sürecinde, kapsamlı araştırma yapıldıktan sonra tasarımın genel özellikleri belirlenmiş ve eskiz çalışmaları yapılmıştır. Tespit edilen motif ve sembollerin kültürel karakterleri bozulmadan, beş adet işlevsel iç mekan tekstiline yönelik yüzey tasarımları oluşturulmuştur. İki adet lazer kesim ve yakma, üç adet dijital baskı tasarımı yapılmış, bunlar CorelDraw 2021 programında düzenlenmiş ve çizilmiştir. İçlerinden bir tanesi üretim için seçilip işlevsel bir ürün haline getirilmiştir.

Tasarım Probleminin Tanımlanması: İnançlar, gelenekler, görenekler gibi kültürel miraslarımız, motif ve semboller aracılığı ile farklı alanlarda kendini göstererek geleceğe aktarılmaktadır (Gürcüm ve Aytaç, 2015: 248). Bu ifadelerden hareketle araştırma kapsamında yapılan tasarımlarda araştırmanın konusu olan tekstil ürünlerini ortaya çıkaran insanların sanat kaygısı olmadan, kültürel değerlerini, inançlarını, duygularını, yaşadıklarını ve gördüklerini betimlediği yapıları yeni bir ifade ve teknoloji ile günümüze yorumlamak ve kültürel mirasın güncel tasarımlarda sürdürülmesine dikkat çekmek ana problem olarak belirlenmiştir.

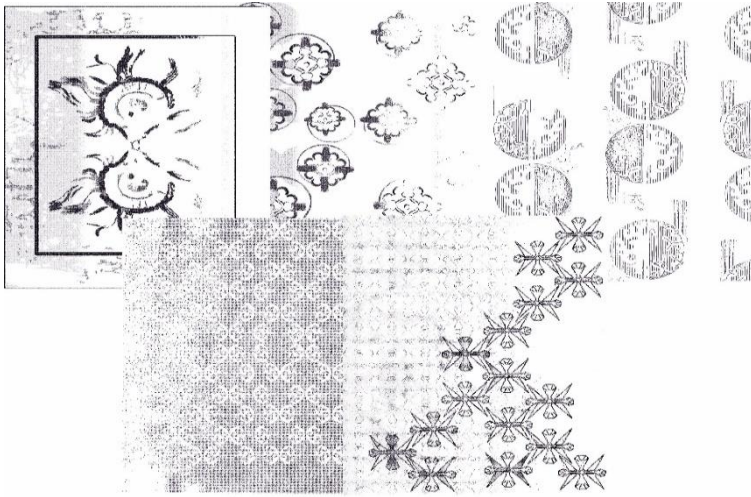
Konsept Araştırması: Araştırmada tespit edilen tekstil ürünlerdeki motif ve sembollerden ilham alınmış ve tasarımın teması “Miras” olarak belirlenmiştir. Tasarım projesinde Orta Asya Türklerinin duygu ve düşüncelerini yansıttıkları tekstil ürünlerinin üzerindeki motif ve semboller dışında kullandıkları malzeme ve uyguladıkları tekniklerde gözetilmiştir. Ürünlerin üzerindeki ajurlu deri applike figürler göz önüne alınarak tasarımların bazılarında lazer kesim kullanılmıştır.



Şekil 1: Tasarımlara yönelik hikâye panosu.

Tasarım geliştirme aşaması

Araştırmalar sonucunda tespit edilen, kompozisyon ve temaya uygun olduğu düşünülen motiflerin CorelDraw programında vektör çizimleri yapılmıştır. Bu doğrultuda seçilen motiflerden 5 adet modern tarzda iç mekan üzerine tekstil yüzey tasarımları oluşturulmuştur. Tasarım aşamasında yapılan eskiz çalışmalarının bir kısmına (Görsel 2)'de yer verilmiştir.



Şekil 2: Eskiz çizimleri.

5.3. Tasarımlar



Şekil 3: Tasarım 1



Şekil 4: Tasarım 2



Şekil 5: Tasarım 3



Şekil 6: Tasarım 4



Şekil 7: Tasarım 5

Yukarıdaki verilen tasarımlar içerisinde 3 numaralı tasarım seçilerek, deri üzerine dijital baskı ve lazer kesim tekniği ile üretilmiştir (Şekil 9).



Şekil 8: Uygulanan tasarım, ince deri üzerine dijital baskı ve lazer kesim



Şekil 9: Deneme ürünü, 2 mm vaketa deri üzerine lazer kesim ve yakma tekniği

6. Sonuç

Bu çalışma, Pazırık Kurganlarından çıkarılan tekstil eserlerin üzerindeki motif ve sembollerden ilham alınarak kültürel mirası çağdaş sanatlar alanında sürdürülebilir kılmak ve çağdaş tasarımlar üretmeyi hedefleyen tekstil ve moda tasarımcılarına yararlanabilecekleri yeni kaynak sunmaktadır. Toplumların kültürel değerlerini yansıtan motif ve sembollerin, tekstil tasarımcıları tarafından kullanılması ve geleceğe aktarılması önemlidir. Araştırma kapsamında ele alınan tekstil ürünlerinin üzerinde tespit edilen motif ve semboller, kültürel mirası yaşatabilecek ve zengin kültür birikimine sahip yeni nesil tekstil tasarımcıları tarafından çağdaş ve özgün tasarımlarda uygulanacak niteliktedir.

Araştırmada Pazırık kurganlarında bulunan tekstil ürünlerden bir kısmı incelenmiş, bu ürünler motif, kompozisyon ve renk özellikleri açısından irdelenmiştir. Bunun sonucunda araştırmanın bulgularına göre incelenen tekstillerin çoğunluğunda kırmızı, mavi, krem, yeşil ve sarı renk kullanıldığı görülmüştür. Yine söz konusu tekstillerde en fazla figürlü motiflerin, en az geometrik motiflerin olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tekstillere bakıldığında, motif ve sembollerin Orta Asya Türklerinin doğada gördükleri unsurları inançlarına ve kendi üsluplarına göre yorumlayarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Stilize ettikleri bu motiflerde en fazla geyik, at, grifon, dağ keçisi, koç, sığın, kartalın kullanıldığı görülmektedir. Ulaşılan bu motif ve sembollerden ilham alınarak özgün ve çağdaş bir üslupla kültür tabanlı iki adet lazer kesim ve yakma, üç adet dijital baskı tekniği ile güncel tasarım portföyü hazırlanmıştır. Tasarım sürecinde uygulanan yaklaşımlarla kültürel unsurlardan esinlenen tasarımlar, öz benliği bozulmadan günümüz çağdaş koleksiyonlarına transfer edilebilmektedir.

7. Referanslar

- Alp, K. Ö. (2009). *Orta Asya'dan Anadolu'ya Kültürel Sembollere Giriş*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Aslanapa, O. (1989). *Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, B. (2012). *Yüksek Öğretim Lisans Düzeyi Moda Ve Tekstil Tasarım Lisans Programında Görsel Sanatlar Eğitiminin Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, N. (2012). "Türk Halı Sanatında Mitolojik Kaynaklı Bazı Motifler". *Arış VIII*, <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/661354> Adresinden 29.03.2022 Tarihinde Erişilmiştir.

- Bayazıt, N. (2006). “Tasarımı Anlamak Ve Anlatmak”. (Ed.: H. Alpay Er Vd.), *Türkiye’de Tasarımı Tartışmak: Iı. Ulusal Tasarım Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: İtü Endüstri Ürünlerin Tasarımı Bölümü. 19-27.
- Borja De Mozota, B. (2005). *Tasarım Yönetimi*. (Çev.: Sibel Kaçamak), İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Ceritoğlu, F. (2008). *Fikir Ve Sanat Eserleri Hukukunda İntihal Ve Esinlenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çırpıcı, A. (2015). *Pazırık Kurganlarından Çıkan Yapıtların Araştırılması, Çağdaş Bir Görüşle Günümüz Sanatlarına Uyarlanması*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, İ. (2014). “Türk Kültür Çevresinde Kültür Adlandırmaları”. *Akademik Bakış Dergisi*, C.8, S.15, 269-298.
- Ekim, Y. (2006). *Pazırık Kurganları, Buluntuları Ve Arkeolojik Açından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergür, A. (2002). *Tekstil Terimleri Sözlüğü* (1.Bs.). İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Göçmen, D. (2020). “Yaratıcı Düşünme”. (Ed.: R. Dilek Koçak), *Yönetimde Düşünme Becerileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi. 125-150.
- Gürcüm, B. H. Ve Aytaç, A. (2015). “Geleneksel Ve Kültürel Unsurların Postmodernizm İle Birlikte Tekstil Tasarımında Yükselişi”. *Art-E Sanat Dergisi*, C. 8, S. 16, 247-270.
- Gürdal, O. (2000). *Tekstil Endüstrisinde Enformasyon Olgusu* (1.Baskı.). Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Genel Merkezi Yayını.
- Gryzlak, J. (T.Y.). “Cultural Symbols And Textile Communication: The Documentation Of A Woven Symbolic Textile”. *Writing Guide*. [https://Snlapps.Depaul.Edu/Writing/Cultural %20symbols% 20and% 20textile%20communication.Pdf](https://Snlapps.Depaul.Edu/Writing/Cultural%20symbols%20and%20textile%20communication.Pdf)
- Karcıoğlu, U. (2018), *Orta Asya’da Bulunan Bazı Kurganlardaki At Gömüleri Kafkas Üniversitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçkan, H. (2004). *Orta Asya’dan Anadolu’ya Türk Bezeme Sanatı Ve Örnekleri*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

- Kocabaş Atılğan, D. (2014). “Giysi Tasarımında Esinlenmenin Ve Araştırmanın Yaratıcılığa Etkisi”. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, S. 27, 471-487.
- Löbach, B. (1976). *Industrial Design: Grundlagen D. Industrieproduktgestaltung*. Spania: Thiemiç.
- Malik, B. S. Ve Azhar, N. (2015). “Role Of İnspiration İn Creating Textile Design”. *International Journal Of Engineering Research And Applications*, C. 5, S. 5, 1-7.
- Önlü, N. (2004). “Tasarımda Yaratıcılık Ve İşlevsellik Tekstil Tasarımındaki Konumu”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 3, S. 1, 85-95.
- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri Ve Kültür Felsefesi (5.Bs.)*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Roux, J. P. (1999) *Altay Türklerinde Ölüm*. (Çev.: Aykut Kazancıgil), İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Sazak, G. (2014). *Türk Sembolleri: Hun Dönemi Türk Motif Ve Sembollerinin Sanata Ve Hayata Yansıması*. İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayıncılık
- Şahin, S. (2010). *Grafik Tasarımda Esinlenme, İntihal Ve Özgünlük İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel Eğinli, A. Ve Nazlı, A. K. (2018). “Kültürün Koruyucu Gücü: Kültürel Semboller”. *Egemia Dergisi*, S.2, 56-74.

İnternet Kaynakları

- Url-1: “The State Hermitage Museum”. <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/Hermitage/Digitalcollection/25+Archaeological+Artifacts/879870> (Erişim: 02.02.2022).
- Url-2: “Arkeofili”. <https://arkeofili.com/dunyanin-en-eski-halisi-pazirik-halisinin-dovmeli-sahipleri-inceleniyor/> (Erişim: 02.02.2022).
- Url-3: “The State Hermitage Museum”. <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/Hermitage/Digitalcollection/25+Archaeological+Artifacts/879870> (Erişim: 02.02.2022).

Url-4: “The State Hermitage Museum”. <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/heritage/digitalcollection/25+archaeological+artifacts/879870> (Erişim: 02.02.2022).

Url-5: “The State Hermitage Museum”. <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/heritage/digitalcollection/25+archaeological+artifacts/879870> (Erişim: 02.02.2022).

Url-6: “The State Hermitage Museum”. <https://www.hermitagemuseum.org/wps/portal/heritage/digitalcollection/25+archaeological+artifacts/879870> (Erişim: 02.02.2022).

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 11



**COVID-19 Salgınının İşletmelerin İç Denetim Yapısına
Etkisi
(Seçkin Gönen, Özben Yurtlu)**

COVID-19 Salgınının İşletmelerin İç Denetim Yapısına Etkisi

Seçkin Gönen¹, Özben Yurtlu²

¹Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, E mail: seckin.gonen@deu.edu.tr

²Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Doktora Öğrencisi
E mail: ozben.yurtlu@ogr.deu.edu.tr

1. Giriş

COVID-19, tahmini Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkan ve hastalarda solunum yollarını hedef alan ve zatürre benzeri ateşli bir hastalığa ve ağır vakalarda hızlıca ölüme sebep olan, hızlıca bulaşan ve yeni keşfedilen bir hastalıktır. COVID-19 hastalığı bulaşı hızının günümüzdeki benzer hastalıklara göre çok hızlı ve öldürücülük oranının yüksek olması ve kesin bir tedavi yönteminin henüz keşfedilmemesinden dolayı Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel ölümcül salgın hastalık ilan edilmiştir. İlanın ardından hükümetler salgının ülkelerindeki bulaşı oranını düşürmek için Çin'de ilk kez uygulanan ve başta Dünya çapında tepki çeker sokağa çıkma yasakları ve tam kapanma vb. insanların sosyalleşmesini engelleyici tedbirleri süratle uygulamaya geçirmeye karar vermiştir. Alınan kararlardan işletmelerin fiziksel olarak çalışma şekli de insanların sosyalleştiği alanlardan birisi olarak kabul edildiğinden dolayı hızlıca kısıtlanmıştır. Başta kamu olmak üzere özel kesimde faaliyet gösteren işletmelerde uzaktan çalışma yöntemini benimsemişlerdir. Yaşanan değişimle beraber işletmenin her bölümü olduğu gibi iç denetim bölümünün de gerek yapısı gerekse çalışma şeklinde keskin değişiklikler yaşanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgınının işletmelerin iç denetim yapısına etkisinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın birinci bölümünde, COVID-19 hastalığının küresel salgına evrilme süreci, küresel ve ülkelerin ekonomilerine vereceği zararlar ile salgından normale dönüşün anahtarları olan aşı çalışmaları ile ilgili bilgiler verilecektir. Çalışmanın ikinci bölümünde, iç denetim kavramının farklı kurumlar tarafından yapılan tanımlarının incelenmesi ve iç denetim yapısının işletme içindeki faaliyetleri ve önemi hakkında bilgiler sunulacaktır. Çalışmanın üçüncü bölümünde COVID-19 salgınının işletmenin iç denetim yapısına etkisinde ise salgın sırasında iç denetim yapısının gerek çalışma şekli gerekse çalışma yapısındaki değişimler açıklanacaktır. Çalışmanın sonucunda COVID-19 salgınının iç denetime etkisinin öncelikle işletme yönetimi olmak üzere iç denetimin ve işlevlerinin

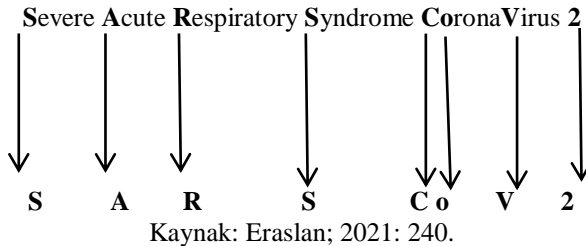
aynı anda değişmesi sonucunda salgın sırasında iç denetim faaliyetlerinden beklenen fayda sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, İç Denetim

2. Covid-19 Küresel Salgını

İnsanlar doğası gereği çevreyle etkileşimi sonucunda çeşitli virüs ve bakterilerle temasta bulunurlar. Yaşanan etkileşim sonucunda bu tür gözle görülemeyen varlıkların bazıları insan vücuduna yarar sağlarken bazıları ise zarar sağlarlar. İstisnai durumlarda ise insanlar arasında çok hızlı şekilde bulaşan ve kısa sürede ölümlerine sebep olabilecek türleri de mevcuttur. Bu türlerin yarattığı etkiye ise salgın hastalıklar denir. Aralık 2019 tarihinde Çin'in Vuhan şehrinde daha önceden kaynağı bilinmeyen virüs kaynaklı zatürre vakalarında gözle görünür artış yaşanmıştır. Hastaneye yapılan başvurularda ise bilinen virüs kaynaklı zatürre vakalarına uygulanan tedavi yöntemi her vakada aynı sonucu vermediği gibi yatışı yapılan hastalarda ölüm oranı da oldukça yüksektir. Vuhan şehriden ortaya çıkan bu gizemli hastalığın bulaşıcılık hızı da yüksek olduğundan kısa zamanda Çin'in diğer şehirlerine de sıçramaya başladı. 25 Ocak 2020 tarihinde Çin yeni yılı tatilinin başlamasıyla birçok Çin vatandaşı tatillerini değerlendirmek üzere yurtdışındaki ülkelere seyahat etmiştir. Seyahatle birlikte bu gizemli hastalık Çin dışında da görülmeye başlanmıştır. Artan vakalar karşısında DSÖ hastalıkla ilgili çalışmalar gerçekleştirmiştir (Gönen ve Yurtlu; 2021: 135). Çalışmalar sonucuna DSÖ 11 Mart 2020 tarihinde yapılan basın açıklamasına göre Çin ve diğer 113 ülkede toplam 118,000 tespit edilen vaka ve 4,291 hastanın hayatını kaybetmesine neden olan Covid-19 hastalığını küresel ölümcül salgın hastalık (Pandemi) olarak ilan etmiştir (WHO, Declared a Pandemic; 2020).

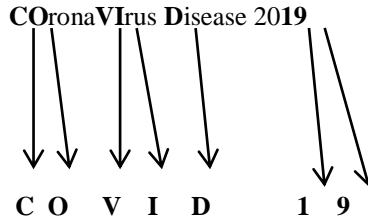
DSÖ, Covid-19 salgın hastalığı ve hastalığa neden olan koronavirüsün adının şu şekilde tanımlamıştır.



Şekil 1: DSÖ Tarafından Salgına Neden Olan Koronavirüsün İsmi Tanımlanması

DSÖ, salgına neden olan koronavirüsün ismini tanımlarken İngilizce “Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus” (Ağır Şiddetli Solunum Belirti Koronavirüs) kelimelerinin “Severe”, “Acute”, “Respiratory” ve “Syndrome” kelimelerinin baş harfleri ile “Coronavirus” kelimesinin baştan ilk iki harfi ve 7. Harfleri ile 2003 yılında Uzakdoğu coğrafyasında kendisini gösteren çok yakın bulaşıcı belirtileri gösteren Sars Cov korona virüsüne benzerliğine vurgu yapmak amacıyla 2 rakamı birleştirilerek Sars- CoV-2 ismi tanımlanmıştır.

Şekil 2: DSÖ Tarafından Sars- Cov-2 Virüsünün Neden Olduğu Hastalığın İsmi Tanımlanması



Kaynak: Eraslan; 2021: 240.

DSÖ, Sars- CoV-2 virüsünün neden olduğu salgının ismini tanımlarken İngilizce “Coronavirus”(Koronavirüs) kelimesinin baştan 1., 2., 7. ve 8. Harfleri ile “Disease” (Hastalık) kelimesinin baş harfi ile ilk kez keşfedildiği yıl olan 2019 yılının kısaltmasının birleştirilmesi sonucu tanımlanmıştır.

Covid-19 salgınına neden olan ajan virüs SARS-Cov-2 veya farklı bir isimle Betacoronavirüs geniş zarf yapılı, pozitif tek yönlü sarmallı RNA virüs çeşidi olan coronaviridae ailesinin bir üyesidir. Koronavirüs ailesinin üyeleri yaygın şekilde solunum esnasında ortaya çıkan büyük solunum damlacıkları ve bunların insandan insana teması şeklinde iletilmektedir. Öksürme, aksırma ve konuşma ile bu damlacıkların etrafa saçılmasının yanında eller, mendil, maske, kapı kolları vb. yüzeylere bulaşan solunum yolları salgınlarının buldukları yerlerle temasla da bulaşması mümkündür (İrban, Karabela ve Kadioğlu; 2022:66). Covid-19 hastalığına neden olan SARS-Cov-2 koronavirüsünün insana bulaşmasının ardından 2 ila 7 gün arasında veya ortalama 4 gün inkübasyon (kuluçka süresi)’un sonrasında hastaların çoğunluğunda öksürük, ateş, tat ve koku kaybı gibi semptomlar (belirtiler) görülürken, hastalığın daha ağır seyreden hastalarda ise pnömoni (zatürre) ve akut (ileri) solunum sıkıntılarına dönüşmektedir (Akgümüş ve Dinç Kaya; 2022: 176).

Sağlık hakkı günümüzde devlet ve hükümetler tarafından vatandaşlarına sağlanması ve korunması gereken temel insan hakkı olmasına rağmen gelişmişlik seviyesinden bağımsız olarak devlet ve hükümetler sağlık sektörüne diğer sektörlerle gösterdiği hassasiyeti göstermekte yetersiz kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse çoğu ülkenin yıllık bütçelerinde

silahlanmaya ayrılan kaynağın sağlık sektörü için ayrılan paydan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu örnekten yola çıkarak zeki varlıklar olduğu için doğanın diğer üyelerinden daha üstün olduğunu dile getiren insanların kendi sağlıkları konusunda övündükleri gibi zeki davranışlar sergilemekten uzak durması veya konu kendi sağlıkları olduğunda alınan kararların akıl ve mantıktan farklı diğer etkisine kapıldığı ifade edilebilir (Hayran; 2013:11). Elbette bu kararın sonuçları salgın hastalıkların etkisinin altında olunan dönemlerde ülkesinde yaşayan vatandaşların ortak olarak günlük yaşamlarını zorlayıcı sorun haline gelecektir. 2020 yılında Covid-19 salgını Dünya genelinde yayılırken, ülkelerde salgın hastalığın kendi ülkelerinde bulaşı hızını düşürmek için ülkelere yapılacak uluslararası seyahatlerin kısıtlanması ve sınırlarının diğer ülkelere tamamen kapatılması gibi daha önce eşi benzeri görülmemiş türden önlemleri hayata geçirmiştir. Çin'de yurt içi seyahatlerin kısıtlanmasının kararı ilk olarak Şubat 2020 tarihinde uygulamaya geçilirken, ABD'de AB vatandaşlarının ülkeye girişi 14 Mart 2020 tarihinden itibaren yasaklanma kararının alınması salgın hastalığın ülke içinde bulaşımının azaltılması amacıyla uluslararası düzeyde alınmış önemli bir karardır. Aynı yıl başta İtalya olmak üzere diğer AB ülkelerinde salgın hastalık etkisini göstermeye başlamasıyla vaka ve can kayıplarında keskin şekilde yükselme yaşanmıştır. Durdurulamayan vaka ve can kayıplarıyla birlikte 17 Mart 2020 tarihinde AB yönetimi sınırlarını tüm birlik üyesi olmayan ülkelerin vatandaşlarına kapatılmasıyla birlik üyesi ülkelerde yaşayan insanlarda ciddi şekilde geçim zorluğu yaşanmaya başlamıştır. Alınan kararın getirdiği olumsuzlukların rağmen birlik üyesi ülkelerin hükümetleri ve vatandaşları arasında salgın hastalığın etkisinin kırılmasına yönelik olarak birbirleriyle olan yaklaşma ve dayanışmanın artmasıyla karşılıklı bağımlılık içinde olduğunu hissettiler. Mart 2020 tarihinin sonlarına doğru çok uzun süreli, güçlü sosyoekonomik ve siyasal bağları olan ABD ve Kanada gibi ülkelerde bile sınırların tamamen kapatılmasının kararı alınmıştır (Triandafyllidou; 2022:3). Covid-19 hastalığı tahmin edilenin aksine çok hızlı şekilde yayılarak emsalsiz bir etki gücüne erişerek gerek bireyler gerekse hükümetler bu duruma hazırlıksız yakalandı. Salgının neden olduğu kriz tablosunun engellenmesi için küresel ölçekte mücadele gerekmektedir ve salgın, küresel ekonomiye 2. Dünya Savaşından bu yana en derin küresel durgunluğun yaşanmasının anahtarını çevirmiştir (Penas, Eisenberg ve Şahin; 2022:1).

Covid-19 salgınının küresel finansal yapıya etkisine ilişkin Dünya Bankası tarafından 6 Haziran 2020 tarihinde yayımlanan belgeye göre 2020 yılında hükümetlerin finansal ve para politikalarına sağladığı desteklerle yaşanabilecek resesyona (finansal durgunluk) karşı gösterdikleri olağanüstü çabalara rağmen küresel ekonomide %5,2 oranda daralma öngörülmektedir. Uzun süreli tahminlerde ise salgının tetiklediği resesyona (finansal durgunluk) ülkelere yatırımların azalması, işsizlik oranının artması, insan kaynaklarında

erozyona uğraması ve küresel ticarete kalıcı izler bırakması tahmin edilmektedir. Bu yıl tahmini 93 ülkenin ekonomisi resesyon (finansal durgunluk)'ya sürüklenmesi ve 1870 yılından bu yana Dünya çapında kişi başına düşen gelirden azalma beklenmektedir. Gelişmiş ülkelerin ekonomisinde %7 oranında daralma öngörülmektedir ve bu oran gelişmiş ülkelerin son 70 yılda göstereceği en zayıf finansal performansı temsil edecektir. Salgının uzaması durumunda, kısıtlamaların da yürürlükte kalacağı anlamına geleceğinden küresel durgunluk da tahmin edilenden daha uzun sürebilir. Ülkelerin salgının getirdiği risklerden korunabilmesi için yüksek borçlanma maliyetli kredilere sevk edebilir ve bu durumda iflas ve temerrütlerde dâhil olmak üzere birçok ülkede finansal durgunluk finansal krize dönüşebilir. Küresel finansal krizin ülkelerin ekonomisi ve sağlık sektöründeki oluşan muazzam baskının bir derece hafifletilmesi, salgın karşısında savunmasız olan insan gruplarının yaşamlarının korunabilmesi ve salgın sonrası kalıcı nitelikte iyileşmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin planlamaların hazırlanabilmesi için acil eylem planları çok hızlı şekilde oluşturulmalıdır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin kırılgan piyasalarının bu süreçten en az zararlı atlatılabilmeleri, sağlık sistemlerinin korunması ve salgın sonrası güçlü ve istikrarlı bir büyüme rakamlarına ulaşılabilmesi adına hükümetlerin uygulayacakları ekonomik reformlar hayati önem taşımaktadır (The Global Economic Outlook During the COVID-19 Pandemic: A Chanced World Report; 2020).

Salgının gerek ülke gerekse küresel ölçekte yaşatacağı finansal durgunluk ve kriz tahminleri ürkütücü boyutta olmasına rağmen Dünya çapında salgının etkisinin kırılabilmesi için aşı çalışmaları hızlıca başlamıştır. DSÖ COVID-19 aşı takip sistemine göre ülkeler ve üretim teknolojilerine göre aşılardan aşağıdaki tabloda sıralanmıştır

Tablo 1: DSÖ COVID-19 Aşı Takip Sistemine Göre Dünya Çapında Üretilen Aşıların Künyeleri

Aşının Adı	Üretilen Ülke	Aşı Üretim Teknolojisi	Acil Kullanım Onaylanma Tarihi
Sputnik V	Rusya	Viral Vektör (Adenovirüs)	5 Aralık 2020
Sinovac	Çin	İnaktif	1 Haziran 2021
Oxford/AstraZeneca	Birleşik Krallık	Viral Vektör (Adenovirüs)	26 Nisan 2021
Johnson & Johnson	Belçika ve Hollanda	Viral Vektör (Adenovirüs)	13 Mart 2021
Pfizer/Biontech	ABD ve Almanya	Mrna	11 Aralık 2020
Moderna	ABD	Mrna	18 Aralık 2020

Kaynak: WHO COVID-19 Vaccine Tracker; 2022, About Sputnik V; 2022

Dünya çapında geliştirilen Covid-19 aşılı çalışmalarna ölkemizde de Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığınca çalışmal başlatılmış ve ilk yerli aşılı olan ve İnaktif aşılı üretimi teknolojisiiyle üretilen Turkovac isimli Covid-19 aşısının 1. Faz denemeleri 5 Kasım 2020 tarihinde, 2. Faz çalışmaları 10 Şubat 2021 tarihinde ve 3. Faz çalışmaları ise 22 Haziran 2021 tarihinde tamamlanmıştır. Türkiye İlaç ve Tıbbi Kurumu tarafından yapılan geliştirilen aşının etkililik ve güvenlik denemelerinin ardından 22 Aralık 2021 tarihinde ölkemizde Acil Kullanım Onayını almıştır. DSÖ tarafından ise henüz Acil Kullanım Onayı alınmamıştır. Aşının ticari üretimine başlanmış ve 23 Aralık 2021 tarihinde Ankara'da bulunan Halk Sağlığı Merkezlerine ait depolarına ilk sevkiyat yapılmıştır (Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Fikirden Ürüne Raporu; 2022: 37-38) .

Bu bilgiler ışığında, tahmini Aralık 2020 tarihinde ilk kez görölen Covid-19 hastalığı kısa zamanda tüm Dünyadaki ölkeleri etkileyen küresel ölümcül salgın hastalığa dönüşmüştür. Yaşanılan bu dönüşümle beraber ölkeler salgının bulaşılı hızını düşmesi amacıyla sınırlarını kapatması başta olmak üzere aldıkları sert önlemler neticesinde yurt içinde faaliyet gösteren tüm sektörler olumsuz yönde etkilenmiştir. Tüm ölkelerde aynı anda görölen finansal durulma ve daralmalar küresel ekonomiye de yansımış ve küresel olarak ciddi bir ekonomik krizin ilk adımları olarak değerlendirilmiştir. Salgına karşı geliştirilen aşılıların yaygınlaşması daha fazla insanın hayatını kaybetmesine engellemesini sağlamış olmasına rağmen oluşan yüksek riskli ortamda işletmeler faaliyetlerini etkin ve verimli bir şekilde yürütebilmesinin aşılı ise bünyelerindeki iç denetim işlevlerinin faaliyetlerinin salgın döneminin etkilerine en kısa sürede uyum sağlamasında yatmaktadır.

3. İç Denetim

Kitle iletişim araçları ve teknolojinin gelişmesiyle işletmeler gerçekleştirdikleri faaliyetlerin de yurtdışına genişleme imkânına kavuşmuşlardır. Faaliyetlerini yurtdışına taşıyan işletmeler, yoğun rekabet ortamında hayatta kalabilmeleri için kurumsal kimliğe bürünme, karşılaşabilecekleri riskleri önceden tahmin edebilme, faaliyet gösterdiği piyasada saygınlık kazanma ve kredi kuruluşlarından daha düşük borçlanma maliyetiyle kredi sağlaması finansal bilgilerinin hata ve hileli işlemlerinden olabildiğince düşük seviyede tutması ile ilişkili olduğundan işletmenin bünyesinde genel olarak iç denetimin temelini ve işleyişinin sağlam temel üzerine kurulması tercihten öte zorunluluk halini almıştır.

İç denetim kavramına ilişkin literatürde birçok tanımlama mevcuttur. Uluslararası İç Denetim Enstitüsüne göre iç denetim bir işletmenin faaliyetlerine değer katmak ve geliştirmek için kurulan bağımsız ve tarafsız bir danışmanlık ve güvence faaliyetidir (IIA: Definition of Internal

Auditing,2022). Türkiye İç Denetim Enstitüsü'ne göre iç denetim, bir işletmenin gerçekleştirdiği faaliyetlerin etkililiğini arttırmak ve değer katmak için gerçekleştirilen bağımsız ve tarafsız bir güvence ve danışmanlık faaliyetlerinin bütünüdür. İç denetim, işletmenin kontrol, risk yönetimi ve kurumsal yönetim süreçlerinin düzeylerini değerlendirmek ve gelişimine katkı sağlamak için planlı ve disiplinli bir yaklaşım getirerek işletmenin hedeflerine ulaşmasında yardımcı olur (TİDE; İç Denetimin Tanımı; 2022). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 63. Maddesine göre İç Denetim, *“İç denetim, kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız, nesnel güvence sağlama ve danışmanlık faaliyetidir. Bu faaliyetler, idarelerin yönetim ve kontrol yapıları ile mali işlemlerinin risk yönetimi, yönetim ve kontrol süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek yönünde sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla ve genel kabul görmüş standartlara uygun olarak gerçekleştirilir”* (5018 sayılı Kamu Mali ve Kontrol Kanunu 16. Maddesi). Tanımlar incelendiğinde üçünün de ortak noktası iç denetim faaliyetlerinin tüm iç ve dış etkenlerden arındırılmış ve tarafsızca icra edilmesidir.

İşletmenin kendisiyle ilişkide olan diğer taraflara karşı hesap verilebilir bir biçimde faaliyetlerinin sürdürmesi açısından iç denetim faaliyetlerinin kurumsal yönetimin esaslarına göre düzenlenmesi oldukça önemlidir. Kurumsal yönetimin amacı, işletme içinde etkin şekilde işleyen birimler oluşturarak işletmeyle doğrudan veya dolaylı ilişki olan tüm tarafların haklarının korunması, düşük maliyetli finansman teminini kolaylaştırmak ve fiziki ve beşeri kaynaklardan en verimli şekilde işletmece kullanımını sağlanmasıdır. Kurumsal yönetim faaliyetlerinin işletmede başarılı şekilde yürütülebilmesi ise iç denetim faaliyetlerinin başarısına doğrudan ilişkilidir (Günlük ve Özcan; 2020:205). İşletmenin sürdürülebilirlik hedeflerine sadece finansal hedefleriyle değil, finansal olmayan farklı bir ifadeyle çevresel ve sosyal alanlardaki hedeflerine ulaşmasını içerdiğinden iç denetim faaliyetlerinde kurumsal yönetim ilkelerini benimsemesi gerekmektedir. Bu duruma ek olarak, işletme yönetimi ile iç denetim arasındaki ilişkisinde kontrol olarak ifade edilen kavram aslında işletmenin iç kontrol yapısını işaret etmektedir. İşletmenin iç kontrol yapısının durumu iç denetim tarafından denetlenir ve değerlendirmeye alınır. İç kontrol yapısının işlerliği ise işletme yönetiminin yapıyı desteklemesine bağlıdır. Bunun sonucunda da işletme yönetimi ile iç denetim arasında bir ilişki bulunmaktadır ve bu ilişki işletmenin faaliyetlerinin sürdürülebilirliği açısından hayati bir öneme sahiptir (Özkara ve Yazıcı; 2019: 151-152).

İşletme bünyesinde gerçekleşen iç denetim faaliyetlerinin derinlemesine ve etkili şekilde gerçekleştirildiğinde işletme yönetiminin belirlenen

amaçlara erişilmesi noktasında üst yönetime yüksek güvence sağlar. Güçlü bir iç denetime sahip işletmelerde aynı zamanda iç kontrol yapıları da aynı düzeyde güçlü olduğundan risklerin de sağlık şekilde değerlendirileceği ve hileli işlemlerin oluşma olasılığı düşeceğinden işletmenin gerek faaliyetlerini daha verimli şekilde yürütülmesine gerekse rekabet gücünün artmasıyla sonuçlanacaktır. İşletmenin iç denetiminin yerine getirdiği işlevler üç farklı şekilde sıralanabilir. Birincisi, işletmenin mali bilgilerinin güvenilirlik düzeyini ölçerek oluşturulan finansal tablolarda hatalı ve hileli işlemlerin varlığını en düşük seviyeye indirmek, ikincisi işletmenin oluşturduğu iç kontrol yapısının işlerliğini inceleyerek var olan veya meydana gelebilecek aksaklıkları üst yönetime iletmek. Sonuncu ise işletme varlıklarının çalışanlar veya yönetim tarafından işletme yönetimince belirlenen kurallara göre kullanımı denetleyerek ilgili varlıkların kötüye kullanılmasını engellemek (Pamukçu; 2019:29). İç denetimin işletmeye en üst düzeyde katma değer sağlayabilmesi için toplanan sınırlı ve makul denetim kanıtlarının niteliklerine göre işletmenin bölümlerine ve faaliyet alanlarının denetimine yönlendirilmesi gerekmektedir ve bu yönlendirebilmesine olanak sağlayan bir denetim planı çerçevesinde hareket etmesi gerekir. Bu işleminin gerçekleşmesinde en uygun iç denetim kaynaklarının temin edilebilmesi için iç denetimin işletmenin güncel durumunu da kapsayan bir risk değerlendirme faaliyetinde de bulunmasıdır. İç denetim faaliyetlerinden hedeflenen verimin alınabilmesinin anahtarı, işletmenin kısa, orta ve uzun vadeli amaçlarını tehdit edebilecek risklerin tespit edilme oranıyla işletmeye ve paydaşlarına sağlayacağı katma değer de aynı oranda olacaktır (Tanç ve Çardak; 2021: 349-350).

Bu bilgiler ışığında, işletmede yürütülen iç denetim faaliyetleri, iç kontrol işlevi, risk yönetimi ve kurumsal yönetim süreçlerinin etkin ve verimliliğinin ölçülmesini hareket noktası olarak kabul ederek işletmenin gerek finansal gerekse finansal olmayan bilgilerin güvenilirlik düzeyini ölçerek elde edilen sınırlı ve makul iç denetim kanıtlarıyla işletme yönetimine bildirerek işletmenin sürekliliğinin sağlanması, sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşılmasına ve işletme ile paydaşlarına bir katma değer sunması hedefleyen danışmanlık ve güvence hizmetidir.

4. COVID-19 Salgınının İşletmenin İç Denetim İşlevine Etkisi

Salgın hastalığın etkisini göstermesiyle beraber işletmelerin her zaman sürdürdükleri düzenleri ve yapılarında keskin değişimler olmuştur. Hükümetlerin salgın hastalığın bulaşı hızını düşürmesi için aldıkları sokağa çıkma yasakları ve tam kapanma vb. kararlar doğrultusunda tüm sektördeki işletmelerin tüm birimlerinin çalışma şekilleri değiştiği gibi iç denetimin de işleyişini etkilemiştir.

İç denetim, işletmenin faaliyetlerinin sürekliliği, salgınına karşı alınacak önlemlerin hazırlığı ve yönetiminin değerlendirilmesi ve salgın gibi kriz durumunda iç denetim faaliyetlerinin salgının etkilerinin hafifletilmesi öncelikli olmak üzere işletmenin olağan faaliyetlerinin yeni sürece uyumlaştırılmasını içeren düzenleri hayata geçirilmesi noktasında hayati derecede önemli rol oynar. İç denetim bölümü, işletmenin diğer bölümlerinin kendi çalışma düzenlerine uyumlu olacak kriz yönetimi planlarının oluşturulması ve uygulamalarının etkililik derecesinin ölçülmesini sağlar. Ayrıca, salgın sırasında çalışma düzenlerinde yapılması planlanan değişikliklerin uygulanabilirlik düzeyleri de denetlenebilir. Yapılacak çalışma etki incelemeleri ile oluşturulan yapının ilgili birimlerin çalışma düzenine ne şekilde uygun olduğunun tespit edilmesi ve yeni çalışma düzenine geçişte oluşabilecek aksaklıkların en yüksek seviyesinin hesaplanması da iç denetim tarafından değerlendirilecek alanları oluşturmaktadır (Görmen; 2021:1208). Finansal açıdan değerlendirildiğinde ise iç denetim, işletmenin salgın gibi beklenmedik ve aniden oluşan kriz durumundan en az hasarla süreci yönetebilmesi için mevcut olan nakit yönetimi yapısının değerlendirilmesi ve işletmenin sürekliliğini tehlikeye düşmesine neden olabilecek en düşük nakit kaynağını tutarının hesaplanması gibi önemli bir rolü üstlenir (IIA Australia; Factsheet: Internal Audit and Pandemics).

Teknolojinin gelişiminin sağladığı yeniliklerin çerçevesinde iç denetim faaliyetlerinin çalışmasını da zaman içerisinde değiştirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle fiziksel ortamların dışındaki ortamlarda da iç denetim faaliyetlerini gerçekleştirmek neredeyse mümkün olmaktadır. Teknolojik araçlar sayesinde iç denetim ekipleri bir arada bulunmadan birçok denetim faaliyetini yerine getirebilir. Bu tür çalışma ortamlarında yürütülen faaliyetlerde herhangi bir aksaklık yaşanması durumunda video konferans veya internet üzerinden çeşitli çevrim içi uygulamalar sayesinde internet üzerinde toplantılar gerçekleştirilerek istenilen zaman aralığına görüşmeler yapılarak oluşan aksaklıklar giderilebilir. Bunun sonucunda incelemenin süreklilik kazanmasıyla ortaya çıkabilecek olağandışı durumlar değerlendirilerek, oluşan riskin kök nedenine inmek daha kolay hale gelecektir. Buna ek olarak uzak denetimle işletmenin sürekli denetime geçişi ile iç denetim faaliyetlerinde de sürekli denetim şeklinin benimsenmesiyle iç denetim faaliyetleri daha etkin şekilde yürütülebilir (Altuk; 2021:25).

Uzaktan çalışma yöntemi, olağanüstü durum ve şartların gerçekleşmesi gibi önceden gerçekleşmesi tahmin edilemeyen kriz kurumlarında gerek finansal gerekse sosyal hayatın olabildiğince sağlıklı şekilde yürütülmesinde etkin olabilecek bir araçtır. Bilgi ve iletişim teknolojinin gelişimiyle birçok meslek uzaktan çalışma yöntemiyle faaliyetlerini sürdürebilir. COVID-19 salgını etkisini göstermeye başladığında alınan tedbirler kapsamında uzaktan

çalışma yöntemi uygulanmaya başlamıştır. İç denetim alanında da bilgi iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanılan bir alan olduğundan denetim faaliyetlerinin uzaktan denetim çalışma yöntemine geçişi hız kazanmıştır. Ancak, bu hızlı geçiş yakın gelecekte yaşanması tahmin edildiğinden yaşanan geçişin hızlı olması sonucunda bir takım öngörülemeyen belirsizlikler doğal olarak ortaya çıkmış ve uzaktan denetimin etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesini sınırlamıştır (Ağdeniz ve Çetin; 2021:76). Oluşabilecek belirsizliklerin ortadan kaldırılması ise uzak çalışan iç denetim çalışanlarının yeni çalışma yönteminde de amaçlarıyla tekrardan bağ kurabilmesini sağlanması için bakış açılarında yeniden düzenlenmesi önemli olacaktır. Çalışma ekibinin fiziki ortamda bir arada çalışmaması kişilerin alışılagelmiş bir durum değildir. Uzaktan çalışma kararının alınmasıyla, çalışanların gerekli teknolojik kaynaklara ve salgın dönemindeki çalışma düzenlerine uyum sağlanması açısından bazı yönlendirici ve bilgilendirici yönetmeliklere ihtiyaç duyar. Çalışma ekibinin yeni modelde ne şekilde çalışılacağı ve görevlerinin tamamlanması için hangi değişikliklerin gerekli olacağını değerlendirilmesi gerekmektedir (KPMG; COVID-19 ve İç Denetim Liderliğinin Rolü). Farklı bir ifadeyle iç denetim ekibinin de ekip lideri tarafından denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekecektir.

COVID-19 salgınının iç denetime etkisi uzaktan çalışma yöntemi ve uzaktan iç denetim yöntemlerinin yanında çevik denetim anlayışını da farklı şekilde iç denetim faaliyetlerini etkileyecektir. İç denetim birimlerinin etkililiğinin ve verimliliğini arttırmada tercih edilebilecek güncel yöntemlerden birisi de çevik odaklı iç denetim anlayışı veya farkı bir isimle çevik denetimdir. Çevik denetim; bir işletmedeki iç denetim faaliyetlerinde bilgi işlem teknolojisinin yoğun olarak kullanılmasıyla işletmenin iç veya dış çevresinde gerçekleşebilecek risklerden en az düzeyde etkilenmesi sağlayarak yaşanabilecek her türlü olasılığa karşı esneklik yeteneği kazandıran bir alt iç denetim yöntemidir. Çevik denetim, sürekli denetim yöntemiyle birleştirildiğinde risk odaklı iç denetim faaliyetlerin performansını ciddi şekilde arttırabilir ve işletmeyi risklere karşı daha korunaklı yapıya kavuşturmasına yardımcı olabilir. Çevik denetim anlayışının işletmede uygulanabilmesi için kilit değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerden ilki çevik denetimin faaliyetini gerçekleştirme için işletmenin tüm birimlerinin çevik anlayışa göre yeniden tasarlanarak örgütsel çeviklik yöntemini benimsemesidir. Eğer işletmenin bazı bölümleri çevik anlayışa göre faaliyetlerini gerçekleştirmez ise, çevik denetim ile uyumsuzluk yaşanır ve yöntemden istenilen fayda sağlanamayabilir. İkinci olarak ise çevik denetim anlayışında bilgi işlem teknolojisinin yoğun olarak kullanılmasından dolayı işletmede güncel bilgi işlem teknolojisinin çıktıları olan bilgi işlem yazılımlarının kullanılmasıdır. Eski bilgi işlem yazılımlarının kullanılması risklerin hesaplanmasında hatalı veri üreteceğinden risklerin de hatalı hesaplanmasıyla sonuçlanacaktır. Yaşanabilecek bu durumda da işletme

risklere karşı yanlış korunma yöntemlerin üretilmesiyle sonuçlanacaktır (Yurtlu ve Gönen; 2021: 172) .

Bu açıklamalar doğrultusunda, COVID-19 salgınının iç denetime iki farklı etkisi olabilir. İlk olarak yasal zorunlulukların etkisiyle işletmelerin her bölümü olmasa da iç denetim bölümleri de dahil olmak üzere uzaktan çalışma yöntemine geçilmesiyle iç denetim bölümünde de uzaktan çalışma yöntemi benimsenmesiyle uzak iç denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimini iç denetim faaliyetlerinde hızlı uyum sağlaması faaliyetlerin ve denetimi de fiziksel ortamda yapılan geleneksel iç denetim faaliyet yöntemiyle kıyasla daha hızlı ve ekonomik şekilde gerçekleşmesine olanak tanımıştır. Salgın sırasında işletmede artan risk ve belirsizlik durumlarında her bölümde olacağı gibi iç denetimde de daha önce deneyimlenmemiş aksaklıklar ve belirsizlikler ortaya çıkabilir. Bu aksakların ve belirsizliklerin ortadan kaldırılması için iç denetimin yönetsel olarak değişmesinin yanında yapısal olarak da değişimin yaşanması birbirini tamamlayıcı özellikte olabilir. İç denetimin yapısında yaşanabilecek çevik dönüşümle, faaliyetlerin gerek çevik yapıya bürünerek ortaya çıkabilecek belirsizlik ve riskleri en düşük seviyeye indirebilir gerekse denetime süreklilik kazandırılarak iç denetim faaliyetlerinden en yüksek seviyede verim sağlanabilir.

5. Sonuç

İnsanlar avcılık-toplayıcılıktan tarım toplumuna geçiş yaşanmasının sonucu olarak barınma ihtiyaçlarında da değişiklik yaşanmıştır. İnsanlar, tarım faaliyetlerine başlanmasının ardından avcılık-toplayıcılık dönemlerindeki gibi mağaralarda birbirinden uzak şekilde barınma ihtiyaçlarını gidermek yerine birbirine yakın olacak şekilde yaşamaya başlayarak bu ihtiyaçlarını gidermeye başlamıştır. İnsanlığın uygarlığın temellerinin atıldığı bu dönemin ardından gelişimin sürekli olarak sürmesi antik medeniyet adı verilen; insanların çok daha kalabalık kümeler halinde birbirleriyle çok daha etkileşimin olduğu ve sosyalleşme olgusunun da daha net görülebileceği bir dönemin de kapısının aranmıştır. Antik medeniyetlerin farklı coğrafyada yer alması ise bir coğrafyada sıradan görülebilecek hastalıkların farklı coğrafyada ise aynı hastalık çok sayıda insanın ölümüne neden olabilecek ve daha önce görülmemiş nitelikte olabilecek hastalıklar olarak kendisini gösterebilir. Birçok farklı coğrafyada ortaya çıkan antik medeniyetin insanların sosyalleşmesine benzer şekilde etkileşime girmesi ise savaşlar ve ticaret ile olmuştur. Devasa sayıda insanların toplu olarak bulunduğu savaş ve ticaret faaliyetlerinin gerçekleştirildiği Pazar alanları ve ticaret yollarının gelişmesiyle hastalıkların medeniyetler arası iletmesini kolaylaştırmış sonucu tarihteki ilk salgın hastalıklar da tarih kayıtlarında yerini almıştır.

Covid-19 salgını bilim çevresinin çoğunluğunun kabul ettiği Aralık 2019 tarihinde Çin'de görülen ve bulaştığı hastalarda solunum yollarında ciddi hasara neden olan ve ağır zatürre benzeri belirtilere neden olan ve çok hızlı bir şekilde bulaşan bir virüs kaynaklı hastalıktır. Covid-19 hastalığı çok hızlı bulaşı oranı olduğundan kısa sürede Çin dışındaki başta komşu ülkelere sonrasında Dünya'daki diğer ülkelerde vakaların görülmesinin ardından DSÖ, bu hastalığa COVID-19 hastalığı ismini vermiş ve küresel ölümcül salgın hastalık olarak ilan etmiştir. İnsanlık, 14. yüzyıldaki Justinianus Veba Salgını, 1666 Londra Veba Salgını veya daha yakın bir tarihte yaşanan 1918 Yılındaki İspanyol Gribi gibi küresel ölümcül salgın hastalıklarının 21. yüzyılda yaşanmayacağını yargısına kapılarak günümüzde büyük bir küresel ölümcül salgın hastalığın var olamayacağı düşüncesinin ne kadar yanlış olduğunu salgının başlangıcının hemen ardından yaşanacak kitlesel ölümler ve sosyal hayatı kısıtlayıcı önlemlerin hayata geçirilmesiyle farkına varacaklarını çok acı şekilde tecrübe edeceklerdir.

Salgının ülke içinde yayılmasını engellemek için alınan sosyal hayatı kısıtlayıcı yasakların yürürlüğe girmesi tüm sektörlerde faaliyet gösteren işletmenin tüm bölümlerinin faaliyetlerini etkilediği gibi iç denetim bölümlerinin de faaliyetlerini etkilemiştir. İç denetim, işletmenin kurumsal yönetim, risk yönetimi ve iç kontrol yapılarının faaliyetlerinin etkinliğini denetlemek ve iyileştirmek amacıyla oluşturulan güvence ve danışmanlık faaliyetlerini icra eden işlevidir. İç denetim yapısına etki eden değişkenlerin etkilerinin değerlendirilmesinde denkleme işletmenin iç kontrol, risk yönetimi ve kurumsal yönetim alanları da dahil edilmelidir. Çünkü iç denetimin bu alanlarla doğrudan ve ayrılmaz bir ilişkisi bulunmaktadır.

Salgın hastalıklar döneminin tarihte geri kaldığını düşünen insanlar tarafından gerçekleşmesi neredeyse imkânsız olarak görülen doğal afet olduğu için işletmelerin yakın veya uzak çevresinde gerçekleşebilecek olumsuz durumların tespiti veya ortaya çıkabilecek olan fırsatların değerlendirilmesini içeren risk yönetimi salgın hastalıkların olası etkilerinin tahmininde yetersiz kalacaktır. Salgının etkisini göstermeye başlamasının ardından bu tür olayları kriz yönetiminin alanını içerdiğinden işletmenin risk yönetimi yapısı, kriz yönetimi yapısına dönüşecektir. Salgının insanlara bulaşmasını engellemek için başta kamu sonrasında özel sektör kısıtlamalarının devreye girmesiyle dijitalleşmenin ikinci basamağı olan uzaktan çalışma yöntemine geçiş sağlanacaktır. Bu geçişle beraber çalışanlar fiziki ortam yerine ev vb. işletme dışındaki mekânlardan internet üzerinden çevrim içi uygulamalar vasıtasıyla çalışmalarına devam edecektir. İç denetim bölümü de yapısı gereği dijitalleşmeye yabancı olmayan bir alan olduğundan kısa sürede bu hızlı değişime uyum sağlayacaktır. Ancak, iç denetimin faaliyetlerinden eskisi gibi verim alınabilmesi için iç denetimin işleyişinin salgının getireceği her türlü riski ve belirsizliğe karşı çevik yapıya bürünmesi

zorunluluğundan dolayı işleyişinde çevik denetim anlayışına uygun olarak değişmesi gerekir. Bu değişim sadece iç denetim alanında kalsa bile yine de istenilen verim sağlanamayacaktır.

Verimin sağlanabilmesi için iç denetimin en büyük yardımcı olan işletmenin iç kontrol yapısının da çevik denetim anlayışına göre şekillenmesi zorunludur. Çevikleşmenin ardından işletmenin salgın sırasında ve salgından sonra eski normale dönüşün de kısa zamanda olmayacağı olasılığını da hesaplayarak bu dönemde en riskli alanı işletmenin sürekliliği olacaktır. İşletmenin sürekliliğinin desteklenmesi ve işletmenin salgından sonra tamamen eski normale dönülene kadar çevik iç denetim ve çevik iç kontrol, bu zaman aralığına işletmenin sürekliliğinin korunmasında hayati rolü üstlenecektir. Kurumsal yönetim bölümünde ise salgın sürecinde faaliyetlerini eski dönemdeki gibi devamını sağlayabilmesi işletmenin sürekliliği ve iç denetime bağlı olduğundan salgın döneminde çevik yapıya bürünmüş iç denetimi destekleyici şekilde yeniden tasarlanması daha sağlıklı sonuçların alınmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak salgın hastalığın iç denetime etkisini sadece iç denetim özelinde değerlendirmek eksik kalabilir. Salgın hastalık başta işletme yönetimi olmak üzere iç denetimin doğrudan ilişkili olduğu diğer alanlarda da yaşatacağı değişimin iç denetimde yaşatacağı değişimle ilişkilendirildiği taktide çok daha anlamlı sonuçlara ulaşılmasını ve işletmenin salgın süresince sürekliliğinin korunmasında katkı sağlayacaktır.

6. Kaynakça

- About Sputnik V. (<https://sputnikvaccine.com/about-vaccine/>) Erişim Tarihi: 07.04.2022
- Ağdeniz, Ş ve Çetin, C. Uzaktan İç Denetim ve Uzaktan İç Denetimin Sınırlılıkları. Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi. 23(Özel Sayı). ÖS58-ÖS80.
- Akgümüş, B ve Dinç, H. (2022). COVID-19 ve Vertikal Geçiş, Sağlık Bilimlerinde Değer Dergisi. 12(1), 175-179.
- Altuk, E. (2021). COVID-19 Salgının İç Denetim Üzerine Etkileri: Bir Çözüm Önerisi Olarak Uzaktan Denetim. Denetişim Dergisi. 11(22). 15-26.
- Eraslan, A. (2021). Korona, Korona Virüs, Kovid-19, Pandemi, Virüs Sözcüklerinin Tanımı, Kökeni ve Yazımı, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (25), 231-249.

- Gönen, S ve Yurtlu, Ö. (2021). Covid-19 Salgının Bağımsız Denetim Sürecine Etkisi, 135-144. 3. Uluslararası New York Etkileşim ve Akademik Çalışmalar Kongresi Bildiri Kitabı. 29-30 Mayıs 2021. ISBN: 978-605-74582-7-8.
- Gönen, S ve Yurtlu, Ö. (2021). İç Denetim Faaliyetlerinin Etkinliğinin ve Verimliliğinin Sağlanmasında Kullanılan Bir Yöntem: Çevik Denetim. 156-176. Ed: Dalkılıç, M. INSAC Advances in Social and Education Sciences. Duvar Kitapevi. 1. Baskı. ISBN: 978-625-7680-70-7.
- Görmen, M. (2021). Pandemi Döneminde Kamuda İç Denetimin Rolü: Uzaktan Danışmanlık Modeli İle İş Sürekliliği Olgunluğunun İrdelenmesi. Alanya Akademik Bakış Dergisi. 5(3), 1195-1211.
- Günlük, M ve Özcan, M. (2020). İç Denetim ve İç Denetim Etkinliği Olgusu: Literatür Üzerine Bir İnceleme, 181-216. Ed: Alagöz, A ve Koçyigit, S. Denetimde Seçme Konular 6- İç Denetim İç Kontrol Sektörel Uygulamaları. Gazi Kitapevi. 1. Baskı. ISBN: 978-625-7727-17-4.
- Hayran, S. (2013). Sağlık ve Hastalık, 11-16. Ed: Sur, H ve Palteki, T. Hastane Yönetimi. Nobel Tıp Kitapevi, 1. Baskı, ISBN: 978-975-420-950-1.
- IIA Australia; Factsheet: Internal Audit and Pandemics (https://iaa.org.au/sf_docs/default-source/technical-resources/2018-fact-sheets/internal-audit-and-pandemics.pdf?sfvrsn=2). Erişim Tarihi: 11.04.2021.
- IIA, Definition of Internal Auditing (<https://www.iaa.org.au/about-iaa-australia/WhatIsInternalAudit/DefinitionOfIA.aspx>) Erişim Tarihi: 10.04.2022).
- İrban, A, Karabela, Ş ve Kadioğlu, M. (2022). Sağlık Kurumları Dışında COVID-19 Mücadelesinde Dezenfeksiyon. Sağlık Profesyonelleri Araştırmaları Dergisi, 4(1). 65-70.
- KPMG; COVID-19 ve İç Denetim Liderliğinin Rolü. (<https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/tr/pdf/2020/04/covid-19-ic-denetim-liderleri-rolu.pdf>). Erişim Tarihi: 11.04.2022.
- Özkara, Z ve Yazıcı, N. (2019). İşletmenin Sürdürülebilirliğinin Sağlanmasında İç Denetimin Yönetim Fonksiyonu İle Etkileşimi. 137-155. Ed: Kurt, G ve Karacaer, S. Denetimde Seçme Konular 2. Gazi Kitapevi. 1. Baskı. ISBN: 978-975-8396-00-9.

- Pamukçu, A. (2019). Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerde İç Kontrol ve İç Denetim. Ekin Basım Yayın Dağıtım. 1. Baskı. ISBN: 978-605-327-877-1.
- Penas, M, Eisenberg, J ve Şahin, S. (2021). COVID-19: A Trigger for Innovation in Insurance?, 1-13. Ed: Penas, M and Şahin, S. Pandemics: Insurances and Social Protection. Springer Press, 1st Published, E-ISBN: 978-3-030-78334-1.
- Tanç, A ve Çardak, D. (2021). Kritik Bir Risk Faktörü Olarak Tedarik Zinciri Kesintilerinin İç Denetim Bakış Açısı İle Değerlendirilmesi. 329-354. Ed: Güneş, R., Karabınar, S. ve Saban, M. Denetimde Seçme Konular 7 Bağımsız Denetim- İç Kontrol- İç Denetim. Gazi Kitabevi. 1. Baskı. ISBN: 978-625-7588-31-7.
- The World Bank, The Global Economic Outlook During the COVID-19 Pandemic: A Changed World Report(<https://www.worldbank.org/en/news/feature/2020/06/08/the-global-economic-outlook-during-the-covid-19-pandemic-a-changed-world>). Erişim Tarihi: 07.04.2022
- TİDE, İç Denetimin Tanımı (2022) (<https://www.tide.org.tr/page/26/Ic-Denetimin-Tanimi>). Erişim Tarihi: 10.04.2022.
- Triandafyllidou, A. (2022), Space of Solidarity and Space of Exception Migration and Membership During Pandemic Times. 3-23. Ed: Triandafyllidou, A. Migration and Pandemics Spaces of Solidarity and Space of Exception. Springer Press, 1st Published. E-ISBN: 978-3-81210-2.
- Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı (2022) Fikirden Ürüne Raporu (https://www.tuseb.gov.tr/uploads/dijital_katalogs/fikirdenurune/) Erişim Tarihi: 07.04.2022.
- WHO COVID-19 Vaccine Tracker(<https://covid19.trackvaccines.org/agency/who/>) Erişim Tarihi: 07.04.2022.
- WHO, Declared a Pandemic (2020). (<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>). Erişim Tarihi: 07.04.2022.
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü Kanunu. Kabul Tarihi: 10/12/2003, Resmi Gazete Sayısı: 25326.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 12



**Havacılık Sektörü, Havacılık Yönetimi Ve Stratejik
Hedeflere Genel Bir Bakış
(Ayla Avcı)**

Havacılık Sektörü, Havacılık Yönetimi Ve Stratejik Hedeflere Genel Bir Bakış

Ayla Avcı

Dr, Bağımsız Araştırmacı, E mail: aylaavci@windowslive.com:

1. Giriş

Dünya ekonomilerini güçlendiren en önemli sektörlerin başında havacılık gelmektedir. Gerek askeri gerekse sivil alanda lojistik ve ulaşımda ülke gelişiminde değer sağlamaktadır. Havacılık sektörü mühendislik, üretim ve hizmet gibi birçok farklı alanda bilgi ve beceriye sahip iş gücünü bir araya getirmektedir. İstihdama katkı, yeni teknolojilerin uygulanabilirliği açısından da özellikle yeni nesil gençlerin en çok tercih ettikleri iş kolunu temsil etmektedir.

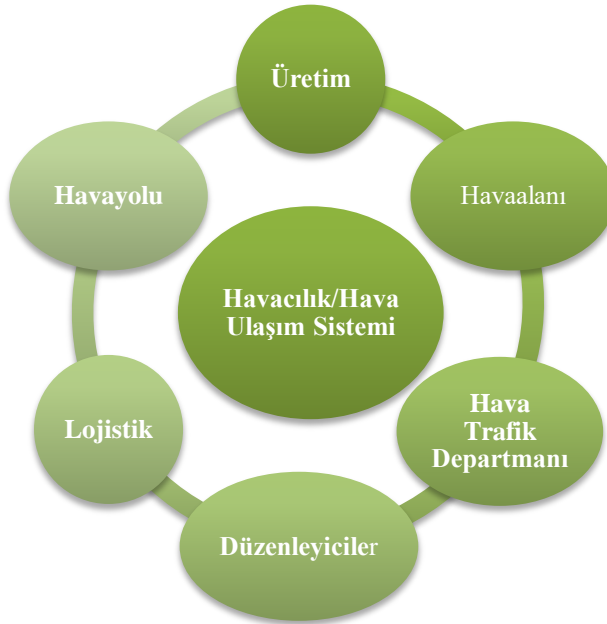
Türkiye ilk olarak sivil havacılık ile ilgili çalışmalara 1912-1913 yılları arasında başlamıştır. Bu dönemde uçak imalatı, yolcu taşımacılığı gibi alanlarda başarı göstermesine rağmen II. Dünya Savaşı sonrasında 1980 yılına kadar olan dönemde ise durgunluk yaşamıştır. 1983 yılında özel sektöre hava taşımacılığı ve havaalanı işletmeciliği hakkı kazandırılmıştır (Korul ve Küçükönal, 2003:37). 1985 yılı itibariyle THY'nin dört Airbus A310 uçağını filosuna katmasıyla Uzakdoğu ve Atlantik ötesi ülkelere seferleri başlatmasıyla yeni bir gelişim dönemi yaşanmıştır. 2001 yılında ABD'de yaşanan 11 Eylül saldırısının ardından kriz dönemine girmiştir. 2003 yılında iç hat uçuşlarına özel havayolu şirketlerinin dahil olması sektördeki talebi arttırarak hareketlendirmiştir (Efendigil ve Eminler, 2017). Havacılık sektörü çok fazla ekonomik dalgalanmalarla karşılaşsa da en cazip ulaşım araçlarından biri olması nedeniyle kısa sürelerde gelir artışı sağlamaktadır.

2019 yılı sonlarında baş gösteren Covid-19 hastalığı nedeniyle ilan edilen pandemi süreci her alanda olduğu gibi bu sektörü de olumsuz yönde etkilemiştir. Havacılık sektörü yöneticileri en az mali kayıpla süreci devam ettirme çabası göstermiştir. Bu dönemde yöneticilerin esneklik ve yaratıcı uygulamaları yarar sağlamıştır. 2022 yılı ortalarında covid-19 hastalığında yaşanan azalışlar nedeniyle uluslararası hava yolu seyahat artışı ve lojistik hava yolu taşımacılığındaki artışlarla sektör yeni bir ekonomik büyüme ivmesi yakalamıştır. Oldukça zorlu geçen bu süreçte havacılık yönetimi ve uygulamaları ön plana çıkmıştır. Havacılık yönetimi, sektördeki operasyon süreçlerinin yönetimini içine alan geniş kapsamlı önemli yönetim uygulamasıdır.

Türkiye’de bulunan birçok üniversitenin havacılık yönetimi bölümü bulunmasına karşın literatürde bu alanda yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu bölümde ülkelerin gelir ve istihdam artışındaki en etkili sektörlerin başında yer alan havacılık sektörü ve yönetimi ile stratejileri ele alınarak değerlendirilmiştir.

1.1. Havacılık Sektörü

Havacılık terimi ilk olarak 1863 yılında Guillaume Joseph Gabriel de La isimli bir Fransız öncü tarafından ortaya atılmıştır. Kuş anlamına gelen Latince avis kelimesiyle anlamlandırılmıştır. Havacılık uçağın uçurulması ile ilgili olan tüm faaliyetler bütünü ifade etmektedir (tutorialspoint.com). Havacılık sektörü, havaalanları ve diğer havacılık ile ilgili kuruluşların sağlıklı uçuş, bakım ve yönetim programlarının birleşimiyle güçlü bir halka oluşturmaktadır (Phillips, 2004). Havayolu sektörünün yönetsel, teknolojik olarak ve şirket altyapılarının gelişmesinde tedarik ve insan kaynakları gibi konulardaki uygulamaları önemlidir (Sadi ve Henderson, 2000:361).



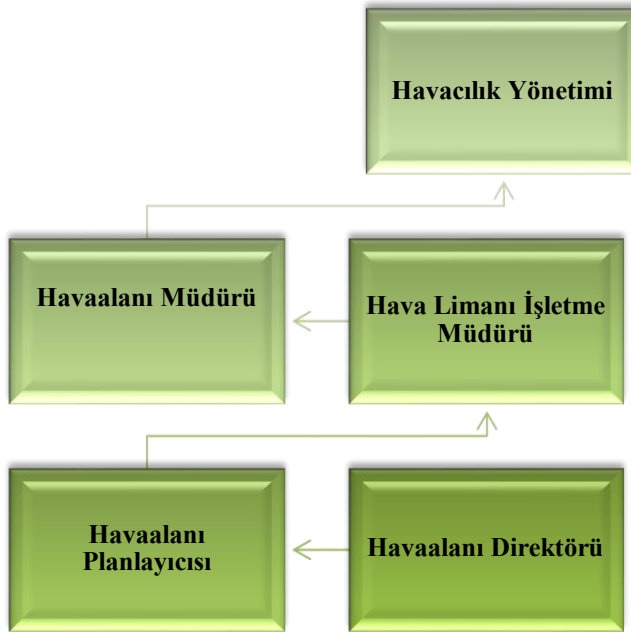
Şekil 1. Havacılık Endüstrisi Destek Yapısı Kaynak: (Singh vd, 2021).

Yerel ve küresel ölçekli hava taşımacılığı endüstrisinde hava yolları uçuş hizmetlerini sağlamaktadır. Havaalanları uçak hareketleri için alan ve pist hizmeti vermektedir. Hava trafik departmanı havadaki uçak hareketlerini yönetmek amacıyla pilotlarla koordinasyon oluşturarak güvenliği sağlamaktadır. Lojistik ve kargo şirketleri havayolu vasıtası ile ithal veya ihraç edilen ürünlerin ulaşımının yönetilmesiyle ilgili bir departmandır. Bu

birimler birbirleri ile bağlıdır ve havacılık yönetimi personeline yönetilmektedir. Şekil 1’de havacılık sektörü destek birimleri yer almaktadır.

2. Havacılık Yönetimi

Havacılık yönetimi havayolu, havaalanı ya da bağlı bulunan diğer kuruluşların günlük iş akışlarını ve faaliyetlerini kapsamaktadır (tutorialspoint.com). Havacılık yönetimi havacılık sektörünün destek, iletişim, liderlik ve verimlilik gibi iş, operasyon ve yönetim yönleriyle ilgili bir yönetim uygulamasıdır (floridatechonline.com).



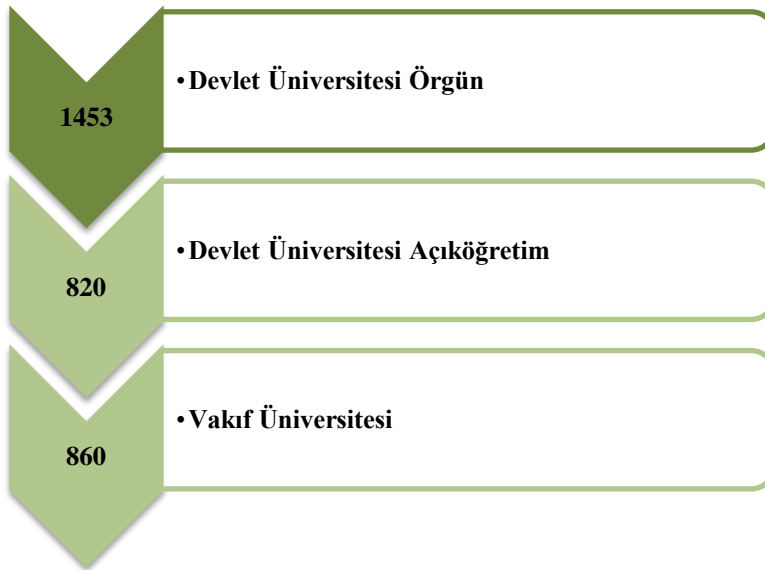
Şekil 2: Havacılık Yönetimi Kariyer Seçenekleri

Kaynak: floridatechonline.com

Havacılık yönetimi kariyer departmanları şekil 2’de yer almaktadır. Havacılık yönetimi personeli insan kaynakları, finans, kalite, müşteri hizmetleri, lojistik gibi departmanlarını düzenlemektedir. Havacılık yönetimde bulunacak olan personel sayısı tesisin büyüklüğüne göre değişmektedir. Havacılık yönetimi personelinin en önemli görevi günlük operasyonların düzenini sağlamaktır (Singh vd, 2021:537). Dolayısıyla teknoloji ve operasyonel açıdan uygulamalar entegre hale getirilerek iş stratejileri, talep yönetimi hava taşımacılığı yönetimi, havaalanı yönetimi gibi konular bölgesel ve endüstriyel planlamalarla geliştirilmelidir (Drews, 2011). Covid-19 sürecinde yöneticilerin ihtiyacı olan finansal likidite ve faaliyetlerinin devamını sağlamada kısa vadeli düşünmenin işlevsel kararlar

açısından önemi de ortaya çıkmıştır. Havayolu yöneticileri tarafından alınan kısa vadeli önlemler likiditeyi güvence altına almak şirketler için değerlidir. Bu çerçevede havayolu yöneticilerinin teoriler geliştirmesi gelecekte yaşanacak şoklar için organizasyonlara çözüm sunabilmektedir (Linden, 2021).

Türkiye'deki üniversitelerin havacılık eğitimi ile ilgili eğitim veren bölümlerinde uçuş personeli, teknik personel ve işletme personeli olarak bölümlere ayrılmıştır. Havacılık sektöründe en fazla istihdam imkânı sağlayan işletme personeli, havalimanı kapsamındaki havayolu şirketleri ve havaalanı işletmesi ile ilgili eğitim veren bölüm havacılık yönetimidir (Yüceliş, 2019).



Şekil 3. Türkiye'deki Üniversitelerin Havacılık Yönetimi Lisans Kontenjan Sayıları

Kaynak: (YÖK Atlas, 2020; Durmuş ve Tokyay, 2021:235).

Plessis vd (2013)'ne göre havacılık yönetiminde sınırlı sayıda yeterlilik olduğunu müfredat planlayıcıların havacılık yönetiminde kariyer yapmak isteyen öğrenciler için genel anlamda havacılığın tüm yönlerini ele alan çok yönlü yönetim anlayışı sağlamaya çalışmalıdır (Plessis vd, 2013). Şekil 3'te yer alan verilere göre havacılık yönetimi bölümünün toplamda 3133 lisans kontenjanı bulunmaktadır. Bu noktada gelecek yıllarda bu sektörün önemli bir ivme kazanması öngörüsüyle üniversitelerin havacılık yönetimi bölümünde kaliteli eğitim ve teknolojik gelişmeleri izleyerek bölümlerinin tercih önceliği kazanmaları sağlanmalıdır.

Tablo 1: 2007-2017 Yılları Arasındaki Google Scholar ‘‘Sivil Havacılık Yönetimi’’ Aramaları

Arama Terimi	Başlık	İçerik
Sivil Havacılık Yönetim Sistemi	46	260.000
Sivil Havacılık Yönetimi	231	386.000
Emniyet	10	185.000
Güvenlik	2	150.000
Verimli	1	98.500
Ekonomik Uygulanabilirlik	4	82.400
Çevreye Karşı Sorumluluk	1	4.400

Kaynak: (Kira vd, 2019:6).

Tablo 1’de sivil havacılık, yönetimi ve stratejik hedefler ile ilgili makale sayılarında dikkate değer azlık görülmektedir (Kira vd, 2019). Ülkelerin ekonomik gelir artışında önemli bir sektör olan havacılık sektörü önemli bir araştırma konusudur.

3. Havacılık Sektörü ve Stratejik Hedefler

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeni ile en önemli ulaşım sektörü olan sivil havacılık sektörü mali kayıplar yaşamıştır. Çok sayıdaki seyahat planının iptal edilmesi sonucunda uçuş sayıları da azalmıştır. Küresel hava kargo hacmi 2020 yılının ilk yarısında yıllık bazda %14,5 oranda azalış göstermiştir. Çin Sivil Havacılık İdaresi (Civil Aviation Administration of China)’ne göre sivil havacılık endüstrisi toplamda 39,82 milyar Yuan (5.63 ABD doları) zarar etmiştir. Çin’de ilk çeyrekte hava yolu şirketlerinin kaybı 33,62 milyar Yuan olmuştur (Ma vd, 2021:2). Bu dönemde dünyanın en önemli havacılık sektörünü elinde bulunduran Hindistan sivil havayolları ise 2020-2021 mali yılı içinde tahmini olarak 210 milyar INR zarar görmüştür (Arangarajan, 2021). Pandemi sürecinde havayolu sektöründe nakit akışı durma noktasına kadar gelmiştir. Bu nedenle şirketlerin finansal sıkıntı yaşamamaları için giderlerini azaltma ya da kontrollü harcamaya yönelmiştir (Kıracı ve Asker, 2021). Havacılık sektörünün yeniden toparlanabilmesi için üç önemli strateji gerekmektedir. Bunlar: mevcut durumu koruma, büyüme ve sürdürülebilirlik (Fathurahman vd, 2020).

Uluslararası Hava Taşımacılığı Birliği (IATA) 2035 yılına kadar 7,2 milyar insanın uçakla seyahat edeceğini tahmin etmektedir. Pandemi döneminde olduğu gibi 1990'larda yaşanan zorluklar karşısında havayolları uçaklarının hızı, sayısı ve kapasite artışına giderek adapte olmuşlardır. İçinde bulunduğumuz bu zaman ise havayolları için dijital çağı havacılık sektörü "çeviklik çağı" olarak adlandırmaktadır. Artık havayolu sektöründen yolcuların dijital dünyanın getirdiği kolaylıkları kullanma istek ve ihtiyacı artmıştır (thinksmobility.com). Bu nedenle havayolu yolcularının talebini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli bir husustur (Efendigil ve Eminler, 2017).

Havacılık sektörünün kriz dönemlerinde toparlanmaları için lojistik ya da operasyonel işlemlerde bilişim teknolojisi faaliyet değer zincirine uygulanabilmektedir (Sadi ve Henderson, 2000:366). Havacılık sektöründe gelişmiş veri toplama ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak performans arttırmada önemli bir faktördür. Aynı zamanda sahte uçak parçası gibi ürün sorunları tedarik zinciri güven standartlarının azalmasına sebep olmaktadır. Blockchain teknolojisi bu gibi güvenlik sorunlarının önlenmesinde katkı sağlayabilmektedir (Efthymiou vd, 2022). Bir diğer yenilik Siber-Fiziksel Sistemler (CPS), havacılık alanlarının iyileştirilmesinde ön plana çıkmıştır. Fiziksel ve siber dünya entegrasyonu ile oluşan CPS, güvenlik açığı nedeniyle ortaya çıkan sorunlarının önlenmesinde havacılık sektöründe yarar sağlamaktadır (Alrefaei vd, 2021).

1989 yılında MIT'nin en önemli buluşlarından 3D baskıyı geliştirmesiyle katmanlı üretim teknolojisinde 1980 ve 2000'li yıllar arasında daha kaliteli 3D tasarımlar ve modeller yaygınlaşmıştır. Günümüzde de katmanlı üretimde bu teknolojilerin yanı sıra ısıya dayalı üretimde lazer ışını, elektron ışını ve ark gibi uygulamalar kullanılmaktadır (Gisario vd, 2019). Diğer taraftan eklemeli imalat da ülkemizde yeni bir teknoloji olmasına rağmen hızla yaygınlaştırılarak geliştirilmeye başlanmıştır (Yalçın ve Ergene, 2017). Havacılık endüstrisinde miktar olarak küçük fakat en iyi mekanik özelliği taşıyan hafif ve karmaşık geometrik parçaların üretilmesini sürekli kılmak önem taşımaktadır. Havacılık endüstrisinde eklemeli üretim, malzemelerin ve tasarımların geliştirilmesinde yenilik katan bir teknolojidir (Özer, 2020:614). Havacılık lojistiği endüstrisinde ürün yönetimi temelli eko stratejiler oluşturmak, temiz teknolojiler ve iyi yakıt kullanımıyla yakıt verimliliğini arttırmak çevresel sürdürülebilirlik sağlamada başarı sağlayabilmektedir (Wu ve Yang, 2021:7). Dünya da havayolu şirketleri 2010 yılından 2020 yılına kadar olan süreçte ortalama filo yakıt verimliliğini arttırmak için 1 trilyon ABD dolarına mal olan 12.000 uçakla filolarını yenilemiştir (Gole vd, 2021). Covid-19 sonrası ülkelerin fiziksel ve dijital altyapıya önem vererek kamu yatırımlarına ve düşük karbonlu ekonomiye geçiş yapmaları ekonomileri genişletmede etkili bir faktördür (IMF,2020).

4. Sonuç

Türkiye’de azımsanmayacak sayıda havacılık yönetimi bölümleri bulunmaktadır. Pandemi dönemi havacılık sektörünü olumsuz etkilediği için havacılık ile bu dönemde ilgili bölümlerde eğitim alan lisans öğrencileri geleceğine ve kariyerlerine de engel olmaktadır. Havacılık endüstrisinin öğrencilerin endişelerini azaltıcı ve yeteneklerini geliştirici katılımların sağlanması önemli bir konudur (Miani vd, 2021:7). Üniversitelerin lisans, yüksek lisans programlarında havacılık sektörünün ihtiyaç ve gereksinimlerini belirleyerek bunları karşılayacak beceri temelli eğitimlerle havacılık yönetimi programlarını iyileştirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Quilty, 2004). Sektörün bilinçli olarak faaliyetlerini sürdürülebilirliğini sağlamak için havacılık topluluğu akademik olarak çalışmalar geliştirmelidir (Phillips, 2004). Üniversiteler ve havayolu şirketleri ve diğer ilgili kuruluşlar iş birliği ve projelere yer verilmelidir (Ma vd, 2021:6).

Havacılık sektörünün 2024 yılından itibaren üç yıl içinde toparlanma sağlayacağı belirtilmektedir (Gowri vd, 2022:65). Havacılık alt yapısı çeşitli departmanlar ve birimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu sektördeki planlama ve tasarım gereksinimlerinin belirlenerek giderilmesi gerekmektedir (Deng vd, 2022).

Havacılık sektöründeki yakıt maliyetlerinin artışı ve bulunabilirliği endişesine karşın fazla yakıt tüketiminden tasarruf amacıyla uçuş kontrol ekibine esnek rota seçenekleri geliştirmelidir. Yakıt verimliliği sağlamada mesafelerin kısaltılması diğer önemli bir kısıttır. Havayolu taşıyıcılarının biyoyakıtın çevre entegrasyonuna daha fazla özen göstermesi gerekmektedir (Hassan vd, 2021).

Genel olarak sivil havacılık yönetimi ile ilgili konular akademik araştırma konusu olarak çok fazla ilgi görmemiştir (Kira vd, 2019:3). Literatürde havacılık yönetimi ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu alanda yapılacak olan çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Havacılık sektörüne teknolojik yenilikler, hizmet kalitesi ve sektörel gelişim ve sorunların çözümünde ise kolaylık getirecektir.

5. Referanslar

- Alrefaei, F., Alzahrani, A., Song, H., Zohdy, M. ve Alrefaei, S. (2021). Cyber Physical Systems, A New Challenge And Security Issue For The Aviation, *IEEE International IOT, Electronics And Mechatronics Conference (IEMTRONICS)*, DOI: 10.1109/IEMTRONIC S52 119. 2021.9422483.

- Arangarajan, A. (2021). All You Need Know About India Aviation Industry And Their Developments, Erişim Tarihi: 10. 04. 2022. [https:// startuptalky.com/indian-aviation-industry-case-study/](https://startuptalky.com/indian-aviation-industry-case-study/).
- Deng, J., Qiu, X, Fu, Z., Ruan, J. ve Xingo, G. (2022). Analysis on The Driving Force, Obstacles And Countermeasures of The Integrated Development of General Aviation And Tourism Industries Under The Background of New Economy, *Advances In Economics, Business And Management Research, Proceedings of The 2022 th International Conference On Social Sciences And Economic Development (ICSSSED)*, 652.
- Drews, S. A. (2011). Aviation And Environment, *A Working Paper*, Erişim Tarihi: 15.05.2022., https://cdn.cseindia.org/userfiles/aviation_paper.pdf.
- Durmuş, S. ve Tokyay, O. E. (2021). Havacılık Yönetimi Lisans Öğrencilerinin Meslek Tercih Eğilimlerinin İncelenmesi, *Journal of Aviation Research*, 3(2).
- Efendigil, T. ve Eminler, E. Ö. (2017). Havacılık Sektöründe Talep Tahmininin Önemi: Yolcu Talebi Üzerine Bir Tahmin Modeli, *Tarım ve Gıda Değer Zincirlerinde Yöneylem Araştırmaları ve Endüstri Mühendisliği Özel Sayısı*, 12(Özel Sayısı), 14-30.
- Efthymiou, M., McCarthy, K., Markau, C. ve O'Connel, F. J. (2022). An Exploratory Research On Blockchain In Aviation: The Case Of Maintenance, Repair And Overhaul (MRO) Organizations, *Sustainability*, 14, 2643, <https://doi.org/10.3390/su14052643>.
- Faturahman, H., Berawi, M. A., Sulistyarini, I., Kusuma, A., Nasution, Y. ve Komadurin. (2020). Post COVID-19 Recovery Models And Strategies For Aviation In Indonesia, *International Journal of Technology*, 11(6), 1265-1274.
- Gole, I., Dobrea, C. R. ve Gombos, C. C. (2021). Aviation Industry-Challenges And Uncertainties After The Covid-19 Pandemic, *SHS Web of Conferences 92, Globalization And Its Socio-Economic Consequences*.
- Gowri, M., Sugirtham, G. S. ve Asmitha, P. (2022). Altman Z Score Analysis of Indian Aviation Sector, *Gedrag & Organisatie Review*, 35(1).
- Hassan, H. T., Sobiah, E. E. A. ve Salem, A. A (2021). Factors Affecting The Rate of Fuel Consuption In Aircrafts, *Sustainability*, 13,8066.
- IMF (International Monatery Fund). (2020). World Economic Outlook Update, A Crisis Like No Other, An Uncertain Recovery, June 2020.

- Kira, D., Rezai, G. ve Saade, R. (2019). Importance of Aviation Management Research, *ICAO Scientific Review: Analytics And Management Research (AMR)*, 1.
- Kıracı, K. ve Asker, V. (2021). Havada Kriz: Kovid-19 Pandemisinin Havayolları Performansı Üzerindeki Etkisinin Çok Boyutlu Analizi, *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 33-60.
- Korul, V. ve Küçükonal, H. (2003). Türk Sivil Havacılık Sisteminin Yapısal Analizi, *Ege Academic Review*, 3(1), 24-38.
- Linden, E. (2021). Pandemics And Environmental Shocks: What Aviation Managers Should Learn From COVID-19 for Long -Term Planning, *Journal of Transport Planning*, 9(2021).
- Ma, J., Sun, L. ve Zhang, T. (2021). Thoughts on Online Teaching of Employment Guidance Course for Civil Aviation Majors Under The Covid-19 Epidemic-Based on The Teaching Practice of Collage Students Enrolled In 2018 In The Civil Aviation Management Institute of China, *ICAIE, Journal of Physics: Conference Series, IOP Publishing*, doi:10.1088/1742-6596/1931/1/012001.
- Miani, P., Kille, T., Lee, Y. S., Zhang, Y. ve Bates, R. P. (2021). The Impact of The COVID-19 Pandemic On Current Tertiary Aviation Education And Future Careers: Students' Perspective, *Journal of Air Transport Management*, 94, Elsevier Ltd.
- Özer, G. (2020). Eklemeli Üretim Teknolojileri Üzerine Bir Derleme, *NÖHÜ Müh. Bilim. Derg. /NOHU J. Eng. Sci*, 9(1), 606-621.
- Phillips, D. E. (2004). A Critique of Aviation Management Programs, *University Aviation Association*, 22(1).
- Plessis, du L. ve Hermann, U. (2013). Towards A Framework for Development of Qaulifications In Aviations Management In South Africa, Tourism And Global Change: On The Edge Something Big, *CUTHE 2013 Conference Proceedings*.
- Sadi, M. A. ve Henderson, J. C. (2000). The Asian Economic Crisis And The Aviation Industry: Impacts And Response Startegies, *Transport Reviews*, 20(3), 347-367.
- Satvindar Singh. R. K., Cheong, C. Y. M. ve Rahman, N. A. A. (2019). Spoken And Written Communication Needs of Aviation Management Trainees, *International Journal on Social And Education Sciences*, 3(3), 535-547, <https://doi.org/10.46328/ijonses.235>.

- Quilty, M. S. (2004). Airport Management Program And Curriculum Issues At-2 And 4- Year Aviation Colleges And Universities, <https://doi.org/10.22488/okstate.18.100326>.
- Wu, J. P. ve Yang, K. C. (2021). Sustainable Development In Aviation Logistics: Successful Drivers And Business Strategies, Business Strategy And The Environment, 1(9). wileyonlinelibrary.com.
- Yalçın, B. ve Ergene, B. (2017). Endüstride Yeni Eğilim Olan 3-B Eklemeli İmalat Yöntemi ve Metalurjisi, *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 9(3), 65-88.
- Yüceliş, V. (2019). Havacılık Eğitimi Almak ve Havacılık Sektöründe Çalışmak İsteyen Gençler, bagimsizhavacilar.com.
- Yök Atlas (2020). Yükseköğretim Program Atlası, Erişim Tarihi: 12.05.2022. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>.
- Aviation Management Career Guide, Erişim Tarihi: 20.05.2022. <https://www.floridatechonline.com/blog/aviation-management/aviation-management-career-guide/>.
- Aviation Management, Erişim Tarihi: 15.05.2022. https://www.tutorialspoint.com/aviation_management/aviation_management_tutorial.pdf.
- The Airline Industry Is Making A Comeback With Digitalization, Erişim Tarihi: 12.04.2022. <https://thinksmobility.com/insights/blog/airline/the-airline-industry-is-making-a-comeback-with-digitalization/>.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 13



**Batılılaşma Dönemi Kadın Ressamlar Üzerine Bir İnceleme
(Eda Eriş Kızgın)**

Batılılaşma Dönemi Kadın Ressamlar Üzerine Bir İnceleme

Eda Eriş Kızgın

E mail: eda.eris89@gmail.com

1. Giriş

Sanat terimi için geçmişten günümüze kadar farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu durumun oluşmasında sanatın tarih boyunca farklı dönemlerde farklı anlayışlarla ve farklı işlevlerde vuku bulmasıdır. Genel olarak, insanların duygu ve düşüncelerini yansıtan bir ayna görevi üstlendiğini ve dönemin sanat ortamını siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Zamanla sanat ortamında belirli bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Sanat alanında birçok üslup ve formla birlikte yapım teknikleri ve farklı temalar oluşturulmuştur. Bu oluşumlar içerisinde sanatın çeşitleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan en bilineni ve ilk örneklerinin bulunmasıyla resim sanatı olduğu da kabul görmektedir.

Günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçen resim sanatı, toplumsal olgu içerisinde bir gelişim göstermiştir. Bu olguda Türk resim sanatının da her dönemde değişim ve dönüşümler yaşandığı gözlemlenmiştir. Toplumlar arasında kültür alış-verişinde bulunmuş ve birbirlerinden etkilenmişlerdir. Sanata yansıyan bu etkileşim günümüze kadar değişim ve gelişmeleri barındırmıştır. Böylece sanat ortamı gelenekler dışında yerini modern anlayışlara bırakmıştır.

Resim sanatı, Osmanlı döneminde siyasi ortamdan kaynaklı etkileşim ile saray çevresinin sanata olan ilgisi ve katkılarıyla gelişmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nde siyasi ve ekonomik durumun bozulması 17. yüzyılda ilk ıslahat hareketlerinin başlamasına sebep olmuştur. Bu dönemde Avrupa'nın etkisi görülmemektedir. Fakat 18.yüzyıl ıslahatlarıyla Avrupa örnek alınmaya başlanmıştır. 19. yüzyıl ıslahatlarında ise diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve kültürde de oldukça kapsamlı çalışmalar uygulanmıştır.

Türk resim sanatı siyasi, toplumsal ve kültürel etkileşimle birlikte batı sanatına eğilim göstermiş, 18. ve 19. yüzyıllarda etkisi görülen değişimlerle 1920'li yıllarda Cumhuriyet dönemiyle hızlanarak Yeni Dünya görüşü benimsenerek bugüne kadar devam etmiştir.

Batılılaşma dönemi olarak adlandırılan 18. ve 19. yüzyılda Avrupa'da eğitim alan Türk ressam, edindikleri teknik ve donanımlarla Türk resmine birçok ivme kazandırmıştır. Batı'da eğitim alanlar sanatçılar genellikle

erkeklerdir. Çünkü o dönemde sanat eğitimi, kültürlü ve seçkin aileler tarafından kız çocuklarına özel dersler aldırarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yurt dışına gönderilerek eğitimleri devam ettirilmiştir. 1914 yılında İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulmasıyla kadın ressamların sanat eğitimleri de başlamıştır. Böylece kadınların sanatsal çalışmaları ortaya çıkmış ve kadınlar bu dönemde toplumdaki yerini yeniden tanımlamıştır.

Kadın ressamlar dönem içerisinde siyasi ve toplumsal koşullardan etkilenmiş ve bunu da resimlerine aksettirmiştir. Kadın sanatçılar resimlerinde genellikle güncel konuları içeren temaları uygulamışlardır. Ayrıca kadın imgesinin kullanıldığı ve kadın portreleriyle günlük yaşamı konu alan çalışmaları bulunmaktadır.

Çalışma konumuzu oluşturan Batılılaşma dönemi kadın ressamlar üzerine bir inceleme yapılmıştır. Toplumsal yapıda Türk geleneğinde ve İslam inancında kadına verilen değer Osmanlı döneminde belirli sınırlar içerisinde kalmıştır. Ancak yapılan yeniliklerle birlikte kadınların sosyal ve sanatsal alandaki varlıkları anlam kazanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte kadınlar farklı sanat çalışmalarında rol alarak Türk resim tarihine önemli katkılar sağlamıştır.

2. Batılılaşma Dönemi Resim Sanatında Kadın Ressamlar

2.1. Batılılaşma Dönemi

Batılılaşma (Garplılaşma) kavramı çeşitli kaynaklarda pozitivist bir düşünceyle anlatılmıştır. Ancak Batı ülkeleri dışında yer alan ve özelinde genel olarak Osmanlı Devleti ile Türkiye Cumhuriyet'inde Batı dünyasının gelişmişlik seviyesine ulaşabilmek için yapılan siyasi, sosyal ve kültürel çalışmalara ifade etmek üzere kullanılan bir terimdir (Hanioğlu,1992: 148).

Osmanlı döneminde Batılılaşma hareketleri daha çok ihtiyaçtan kaynaklı oluşmuştur. Öncelikle askeri alanda yapılan başarısızlıklardan dolayı ordunun modernize edilmesiyle başlamıştır. Devleti bulunduğu zor durumdan kurtarma ve eski gücüne erdirmeye gayretiyle gerçekleştirilen askeri alandaki başarılarla bağlı olması görüşü yöneticilerde hâkim olmuştur (Renda-Erol, 1980: 86). Daha sonra sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda da devam edilmiştir. Dönem içerisinde çözüm odaklı bir yaklaşım sergilenmiş ve Batı'ya dönüşmek gibi bir endişe yaşanmamıştır (Ortaylı, 2008: 100). Ayrıca Tanzimat'tan sonra Batılılaşma ve modernleşme terimleri çoğunlukla dikkatsizce eşdeğer kabul edilmiştir. Bu durumun birkaç ideolojik ve Avrupa merkezci çarpıtmalar ile Avrupai bir "Devr-i saadet" özleminin oluşturduğu nostalji ve çoğu zaman efsanevi bir bakış açısından olabileceği ifade edilmiştir (Eldem, 1993: 12).

Osmanlı Devleti'nin gerilemeyi önlemek amaçlı Batıdaki gelişmeleri takip ederek uygulaması zorunlu bir hale gelmiştir. Bu gelişmelerin örnek alınması ve elverişli bir ortam olarak seçilen Avrupa'yı hem askeri hem de teknik ve kültürel açıdan takip etmesi gerekliliği doğmuştur (Çataltepe, 2000: 57) . İlk önce zorunluluktan başlayan daha sonra hayranlık boyutuna ulaşan yaklaşımlar, Osmanlı'da 18.yüzyılın başlarından itibaren Batılılaşma diye adlandırılan yeni bir dönemin temeli oluşmaya başlamıştır (Arel, 1975: 9-19; Ortaylı, 1985: 134-138; Kunt, 1993: 59).

Osmanlı Devleti ihtiyaçtan kaynaklı Batı seviyesine ulaşmayı amaçlayan düzenlemeleri ilk olarak IV. Mehmet döneminde (1648-1687) uygulamaya koymuştur (Baysun, 1986: 547-557). Batılılaşmaya yönelik ilk geçişin Lale Devri (1718-1730) olarak adlandırılan süreçte başladığı belirtilmiştir (Arık, 1976: 112; Özcan, 2003: 81-84). Batılılaşma sürecini dönemin siyasi ve kültürel ilişkileri daha de hızlandırmıştır. Osmanlı sarayından yurt dışına gönderilen büyükelçilerin (Viyanalı (1719-1758), Paris (1710-1721), Moskova (1722-1723), Polonya (1730)) Avrupa'daki izlenimlerini ve edindikleri deneyimleri aktarmaları değişimin gerçekleştirilmesinde etkili olmuştur. 18. yüzyılda Lale Devri'yle başlayan kültürel akımlar sosyal olgularla bütünleşerek Osmanlı toplumunda bazı kesimlerde yansımaları olmuştur (Kunt, 1993: 59-65).

Dönem içerisinde kâğıt fabrikalarının ve matbaanın kurulmasıyla önemli gelişmeler başlamıştır. Ayrıca çiçek aşısı uygulaması, itfaiye örgütünün kurulması ve Osmanlı mimarisinde Batının etkisiyle yapılarda ve süslemelerde farklı gelişmeler ile lale bahçelerinin yaygınlığı gibi uygulamalar, III. Ahmet dönemindeki önemli gelişmelerdendir (Ünver, 1971: 265-276). Daha sonra tahta geçen I. Mahmut'un saltanatı yıllarında (1730-1754) genellikle askeri alanda Batılı tarzda yenilikler yapılmıştır (Aktepe, 1986: 158-165). III. Mustafa döneminde (1757-1774) batılılaşma hareketleri askeri alanda yeniliklerin devamıdır (Pekdoğan, 2002: 606-613).

I. Abdülhamit zamanında (1774-1789) siyasi ve askeri alanda ve III. Selim döneminde (1789-1807) de askeri alanda yenilik hareketleri yapılmıştır. III. Selim döneminde ayrıca kız kardeşi Hatice Sultan için bir saray tasarlanması Osmanlı mimarisinde Avrupa tarzının uygulamaya girişimleri arasındadır (Başkan, 2009: 167-168). II. Mahmut döneminde (1808-1839) ise öncelikle batılılaşma fikrinin belli bir sisteme dönüştürülmüştür (Karal, 1986: 165-170). Sanat ve kültürel açıdan Batıya yönelim ileri bir düzeye erişmiştir. Ayrıca Eğitim alanında yapılan yenilikler de dikkat çekicidir.

Osmanlı Devleti'nde Batı kültürüyle yetişen ve yenilikleriyle bilinen Sultan Abdülmecit zamanında (1839-1861), mimariden yaşam tarzına eğitim kurumlarından sanayiye kadar, sosyal hayatın birçok alanında yenilikler

sağlamıştır (Sakaoğlu, 1994: 45-48). Batı Avrupa'ya ilk ve tek ziyarette bulunan padişah Sultan Abdülaziz döneminde (1861-1876) ise yurt içi ve yurt dışına sık sık geziler düzenlemiştir. Sultan II. Abdülhamit zamanında (1876-1909) siyasi ve kültürel açıdan önemli gelişmelerin yaşanmıştır. Eğitim alanındaki yenilikler daha da arttırılmıştır. (Küçük, 1988: 179-185, 216-224).

1908 yılında II. Meşrutiyet ilan edilmiş ve tahta V. Mehmet Reşat geçmiştir. Bu dönemde yaşanan olumsuzluklar devleti iyice sarsmış ve Türkiye'de yeni bir döneme girilmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel, eğitim ve sanatsal alanlarda yenilikler de görülmeye başlanmıştır (Acun, 2007: 39-64).

2.2. Batılılaşma Dönemi Resim Sanatı

İslam inancının etkisiyle Osmanlı döneminde hüsn-ü hat ve minyatürler kullanılmıştır. Türk sanatçılar İslamlaşma sürecinde özellikle çizgi dilinin geniş olanaklarını deneyerek, hem nakış-resim hem de hat sanatçılarının çizgi üslubu ile yüzey olanaklarını ustalıklı uyguladıkları bilinmektedir (Tansuğ, 2012: 28).

1839'da Tanzimat Ferman'ında 1876 yılında I. Meşrutiyet'in ilanına kadar geçen sürede Osmanlı Devleti'nde batılı anlamda siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanda birçok yenilikler yapılmıştır. Sultan II. Mahmut'un saltanatı yıllarından erken Cumhuriyet dönemine kadar diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve kültürel gelişmelerde önemli çalışmalar oluşturulmuştur. Hattat olan Sultan Abdülmecit'in İstanbul'daki camilerde levhaları yer alırken, Batılı anlamda portresini yaptırması gelenek ile yenileşme hareketleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Daha sonra tahta geçen Sultan Abdülaziz (1861-1876) resim sanatına ilgi duymuş ve Şeker Ahmet Paşa danışmanlığında Dolmabahçe Saray'ında resim koleksiyonu oluşturmuştur.

Osmanlı Devleti'nde 1793 yılından itibaren resim dersleri mühendishanelerde verilmeye başlamış fakat bu harita gibi askeri alanda fayda sağlayacak eğitimler için yapılmıştır. 1835'ten sonra Avrupa'ya resim sanatı için öğrenciler gönderilmiştir. Bunlar subay veya askeri okul öğrencilerinden oluşmaktadır (Tansuğ, 2012: 54) .

Türk resim sanatı özellikle Batılı anlayışla asker sanatçıları tarafından işlenmiştir. 19. yüzyılın ilk evresinde resim sanatına verilen önem ve eğitim amaçlı Avrupa'ya gönderilmeleri sanatsal faaliyetlerin de başlamasında etkili olmuştur. Sanatçıların düzenledikleri sergiler ve oluşan ortamlardaki sanatsal eleştiriler resim sanatında yeni üslup oluşumlarını da beraberinde getirmiştir. İstanbul'da Batılı anlayışta eğitim veren askeri okulların dışında güzel

sanatlar okulunun kurulması, Türk resim sanatının gelişmesinde önemli etkiye sahiptir.

Türk müzeciliğinin kurucusu Osman Hamdi Bey, günümüzde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olan “Sanayi-i Nefise Mektebi”ni 1883 yılında kurmuştur (Akbulut, 2011: 85). Kızlar için ise 1914 yılında İnas Sanayi-i Nefise Mektebi kurulmuştur ve bu iki okulda eğitim gören ressamlar Türkiye’nin öncü sanatçıları olmuşlardır (Berk-Turani, 1982: 139). Bu dönemin sanatçıları Halil Paşa (1857-1939), Sami Yetik (1878-1945), Ruhi Arel (1880-1931), Avni Lifij (1889-1927), Namık İsmail (1890-1935), Şevket Dağ (1875-1944), İbrahim Çallı (1882-1960), Mihri Müşfik (1886-1954), Hikmet Onat (1885-1977) ve Feyhaman Duran (1886-1970)’dır.

Sanat eğitim, batılılaşma dönemi Türk resminde önemli atılımlarla devam etmiştir. Böylece 1921 yılında Güzel Sanatlar Birliği, 1929’da Müstakil Ressamlar ve Heykeltraşlar Birliği, 1933 yılında “D” grubu ve 1940’ta ise “Yeniler Grubu”nun kurulması ile önemli gelişmelere katkı sağlanmıştır.

Türk sanatçıları eserlerinde portre, figür, natürmort, güncel konular ve manzara vb. temaları üzerine çalışmıştır. Bu çalışmalarda ise bazı akımlardan etkilenerek farklı boyutlarda oluşturulmuştur.

2.3. Batılılaşma Döneminde Kadın Ressamlar

Osmanlı toplumunda sanat eğilimli çalışmalara ancak 18. ve 19. yüzyıllarda başlanılmıştır. Bu nedenle sanatın tüm toplumda kabul görmesi de uzun bir zaman almıştır. Kadınlar bu dönemde eğitim ve sanatsal faaliyetler içerisinde bulunmaları daha ileri bir zamanda gerçekleşmiştir. Çünkü Osmanlı toplum yapısında kız çocukları beş ya da altı yaşına gelince Kur’an öğrenebilmeleri için mahalle mekteplerine gönderilmiş ve daha sonra öğrenime devam etme olanakları bulunmamıştır. Kızların medreselerde eğitim almaları yasaklanmıştır (Sakaoğlu, 1991: 20). Böylece kızların eğitimine aileleri destek olarak özel hocalar aracılığıyla devam ettirebilmişlerdir. Bu aileler ise saray çevresine yakın genellikle kültürlü, aydın ve bürokrat olanlardır.

Türk kadınının sınırlı yaşamı Tanzimat Dönemi’yle değişmiş ve daha sonra kadınlara verilen birtakım haklarla toplum içindeki statüleri tanımlanmaya başlamıştır. Batıyla etkileşim kadınlarında sanata yönelmelerinde etkili olmuştur. Bu etkileşim resim sanatına kadınlarında eğilimlerini sağlamıştır.

Osmanlı döneminde kadınların ilk defa sanat alanında eğitim almaları 1914 yılında İnas Sanayi-i Nefise Mektebi’nin kuruluşu ile başlamıştır. İlk kez kadın ressamlar 1916 yılında Galatasaray sergilerinde eserlerini

sergilemeye başlamıştır. Daha sonra devletin verdiği burslarla, ilk kadın ressamlarımız yurt dışında eğitim görme fırsatı elde etmiştir.

Kadın ressamlarımız Avrupa'dan aldıkları eğitim sonrasında yeni sanat akımlarını da çalışmalarına uygulayarak temalarını genellikle portre, peyzajlar, güncel konular ve yeni yaşam tarzlarından oluşturuyorlardı.

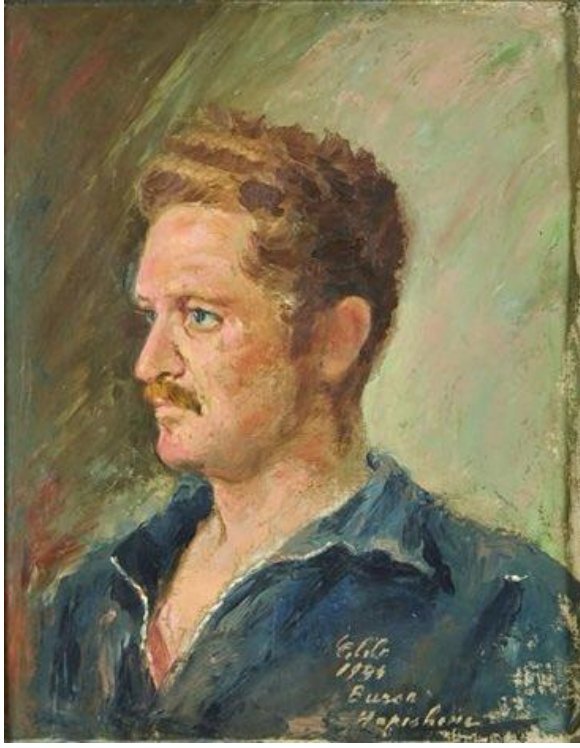
Türk resminde ilk ve öncü kadın ressamlarımız: Mihri Müşfik (Rasim) (1886-1954), Müfide Kadri Hanım (1889-1912), Celile Hikmet (1883-1956), Vildan Gizer (1889-1974), Emine Fuat Tugay (1897-1975) ve Naciye Tevfik (1878-1960)'dir.

2.3.1. Naciye Tevfik Biren (1978-1960)

İstanbul doğumlu sanatçı, İtalyan ressam Salvatore Valery'den resim dersleri almıştır. Osmanlı döneminin tanınmış devlet adamlarından Tevfik Hamdi Bey ile evlenmiş ve eşiyle birlikte imparatorluğun çeşitli kentlerinde yaşadığı bilinmektedir. Naciye Tevfik, çiçek ve portre çalışmaları yapmıştır. Öncü kadın resamlardan olan sanatçı yaşamının ilerleyen dönemlerinde resimden ziyade anılarını yazmayı tercih etmiştir. Kızı Meliha (Zafer) Yenerden'de annesinin etkisi ile güzel sanatların her alanında özel olarak yetiştirilmiştir (Akçay, 2015: 88-89; Kadir, 2021: 143).

2.3.2. Celile Hikmet (1883-1956)

Almanya ve Polonya soyundan gelen Enver Paşa ile Leyla Hanım'ın kızı olan Celile Hikmet İstanbul'da doğmuştur (İpek, 1996: 54). Sultan II. Abdülhamit'in yaverliğini yapan babası sayesinde Zonaro'dan resim dersleri alabilmiştir. Sanatçı resim eğitimine Roma ve Paris'te devam etmiştir. 1990 yılında Nazım Paşa'nın oğlu Hikmet Bey ile evlenmiştir. Bir süre sonra boşanan sanatçı Berlin'e giderek atölyeler ve galerilerde incelemeler yaparak çalışmalarına devam etmiştir. Şair Nazım Hikmet'in annesi olan sanatçı, portre ve nü çalışmalar yapmıştır. En dikkat çekici portreleri ailesi ile ilgili yaptığı çalışmalardır (Akçay, 2015: 68-70) (Res. 1). Yaşamının son döneminde görme yetisini kaybeden sanatçı İstanbul'da vefat etmiştir.



Resim 1. Celile Hikmet, “Nazım Hikmet”, portre
(<https://tr.pinterest.com/> Erişim Tarihi 29.05.2022)

2.3.3. Mihri (Rasim) Müşfik (1886-1954)

İstanbul doğumlu Mihri Müşfik Hanım, Tıbbiye Nazırı Rasim Paşa'nın kızıdır. Sanatçı ilk resim derslerini Fausto Zonaro'dan almıştır. Bir dönem Roma ve Paris'e giden sanatçı çalışmalarına devam etmiştir. Sanatçı 1913 yılında İstanbul'daki Kız Öğretmen Okulu'na atanmıştır. Daha sonra açılmasına öncülük ettiği İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nde müdürlük ve hocalığı yapmıştır (Başkan, 1990: 105; Sağlam, 2000: 61). Figüre son derece hâkim olan Mihri Müşfik Hanım, çoğunlukla portre çalışmıştır (Res. 2-3). Kendi kuşağı içerisinde özel bir yere sahip olan sanatçı portrelerindeki insanların karakterlerini çalışmalarına taşımıştır (Aldoğan, 1999: 44). 1922 yılında ikinci kez Roma'ya gitmiş ve bir süre sonra New York'a geçmiştir. New York'ta çeşitli üniversitelerde dersler vermiştir. Ayrıca özel dersler verdiği de bilinen sanatçı burada vefat etmiştir (İpek, 1996: 47; Yasa-Elmas, 2021: 836).



Resim 2. Mihri Müşfik, otoportre

(http://www.turkishpaintings.com/index.php?p=37&l=1&modPainters_artist_DetailID=1490-Erişim Tarihi: 29.05.2022)



Resim 3. Mihri Müşfik, “Naile Hanım”, portre

(http://www.turkishpaintings.com/index.php?p=37&l=1&modPainters_artist_DetailID=1490-Erişim Tarihi: 29.05.2022)

2.3.4. Müfide Kadri Hanım (1889-1912)

İstanbul'da doğan sanatçı, annesinin ölümü üzerine İstanbul'un tanınmış ailelerinden birine mensup olan Kadri Bey tarafından evlat edinilmiştir. 7-8 yaşlarından itibaren özel dersler alan Müfide Kadri Hanım, Zonaro ve Valery gibi ünlü hocalardan resim dersleri almıştır. Aynı zamanda Osman Hamdi Bey'den de özel dersler aldığı bilinmektedir. Sanatçı Numune Mektepleri, Numune İnas Kız Okulu, İnas Rüştiyesi ve İnas İdadisi gibi okullarda dersler vermiştir (Toros, 1988: 20, Ebiri, 2021: 1427). Almanya'ya gönderdiği bir eseri ile altın madalya kazanan sanatçı natürmort, portre ve peyzaj konuları üzerine çalışmalar yapmıştır (Yazgaç-Şener, 2018: 128) (Res. 4-5). Türk ressamları tarafından kurulan Osmanlı Ressamlar Cemiyeti'nin tek kadın sanatçı üyesidir. Genç yaşta vefat etmesine rağmen kırka yakın eseri bulunmaktadır. Ölümünden sonra eserleri Osmanlı Ressamlar Cemiyeti'ne bağışlanmıştır (Bayav, 2011: 20).



Resim 4. Müfide Kadri, “Sahilde Aşk”

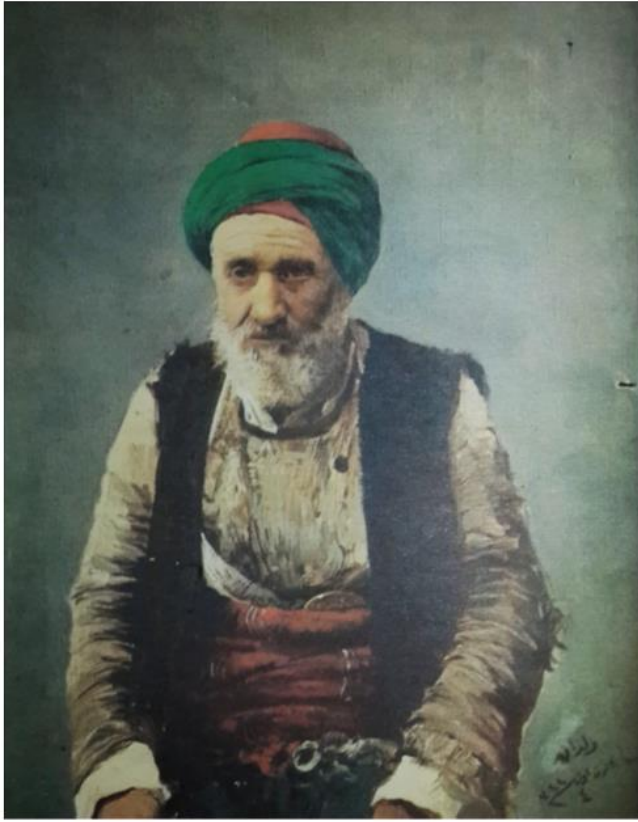
(https://turkishpaintings.com/index.php?p=37&l=1&modPainters_artistDetailID=709- Erişim Tarihi: 01.06.2022)



Resim 5. Müfide Kadri, “Günbatımı”, Peyzaj
(https://turkishpaintings.com/index.php?p=37&l=1&modPainters_artistDetailID=709- Erişim Tarihi: 01.06.2022)

2.3.5. Vildan Gizer (1889-1974)

Sanata ilgi duyan köklü bir ailenin kızı olan Vildan Gizer’in babası ünlü hattat ve ressam Ömer Vasfi Bey, dedesi Kur’an-ı Kerimi özel izinle basan ilk matbaacı Osman Bey’dir. Sanat hayatına özel dersler alarak başlayan Gizer, Güzel Sanatlar Akademisi hocalarından olan Salvatore Valery’den resim dersleri almıştır. Sanata ilgi duyan ve aynı zaman resim yapan Doktor Hikmet Gizer ile evlenen sanatçı eşinin işi nedeniyle Viyana’ya gitmiştir. Çalışmalarına Viyana’da devam ederek sanatını geliştirme fırsatı bulmuştur. Portre eserleri ile tanınan sanatçının çağdaşları gibi eserlerini herhangi bir yerde sergilemediği bilinmektedir (Res. 6). Yağlı boya ve pastel eserlerinin tamamı kızları Rikkat Hanım ile Hilkat Hanım’ın koleksiyonunda yer almaktadır (Toros, 1988: 34; İpek, 1996: 57-58; Kadir, 2021: 218).



Resim 6: Vildan Gizer, portre (Akçay, 2015: 82)

2.3.6. Emine Fuat Tugay (1897-1975)

İstanbul'da doğan sanatçının annesi Mısır Hidivi İsmail Paşa'nın kızı Prenses Nimetullah, babası ünlü büyükelçilerden Mahmud Muhtar Paşa'dır. Küçük yaşlarda yabancı dillerde eğitim alan Tugay, ilköğretimini özel olarak yapmıştır. Prof. Albert Mille'den resim dersleri almış ve yükseköğrenimini 1918 yılında Zürih Güzel Sanatlar Okulu'nda tamamlamıştır (İpek, 1996: 60; Sağlam, 2000: 63). 1921 yılında elçi Ahmed Hulusi Fuat ile evlenmiştir. Eşinin işi dolayısı ile Mısır, Romanya, Japonya ve İspanya gibi farklı ülkelerde bulunmuştur. Bu süreç içerisinde azda olsa resim çalışmalarını sürdürmüştür. Genel olarak portre, desen ve gravür çalışan sanatçının eserleri yakın ailesinde ve farklı ülkelerdeki eski diplomat ailelerindedir. Oxford Üniversitesi tarafından yayımlanan "Three Centuries" adlı kitabı ile Tugay'ı üne kavuşturan eserdir. Kitabında ünlü Türk ve Mısır ailelerinin eski Türk konaklarındaki yaşamı anlatılmaktadır (Akçay, 2015: 86-87; Bayav, 2011: 21).

3. Sonuç

Batılılaşma dönemi, 18. yüzyıl ortalarında Islahat hareketleriyle başlayıp I. ve II. Meşrutiyet ve Tanzimat dönemleri ile 20. yüzyılın başına kadar devam eden yenileşme sürecidir. Bu dönem içerisinde siyaset, ekonomi, kültür ve eğitim gibi alanlarda çok sayıda reformlar yapılmıştır. Osmanlı resim sanatı da Batılılaşma dönemi toplumsal dönüşüm süreci ile başlamıştır. Batılılaşmanın bir göstergesi olarak kabul edilen resim sanatı, devlet tarafından desteklenerek sahiplenilmiştir. İlk olarak askeri okulların derslerine giren resim sanatı bu okullarda yetişen ressamın eğitim için Avrupa'ya gitmeleri ve Avrupalı ressamın gelmesi ile yaygınlık kazanmıştır.

Batılılaşma dönemi ile birlikte sosyal hayata dâhil olmaya başlayan kadınların resim eğitimi erkeklere göre daha geç ve sınırlı imkânlarla gerçekleşmiştir. Osmanlı toplumunda kadınların resim eğitimi bürokrat ve saraya yakın ailelerin kızlarına özel dersler aldırması ile başlamış, kız sanayi mektepleri ile darülmualimînâtın ders programlarına girmesiyle resmîyet kazanmıştır.

Resim sanatında batılılaşma dönemi ile birlikte varlık gösteren kadın ressamlar önemli eserler üretmişlerdir. Türk resim sanatının öncü kadın ressamı olan bu sanatçılar yurt içinde Albert Mille, Salvatore Valery, Fausto Zonaro ve Osman Hamdi gibi önemli kişilerden eğitim almalarının yanı sıra yurt dışında Berlin, Paris ve Roma gibi şehirlerde resim sanatı eğitimi görmüşlerdir. Sadece resim eğitimi ile sınırlı kalmayan bu sanatçılar dil, müzik ve edebiyat gibi alanlarda da kendilerini yetiştirmiş önemli kişilerdir.

Natüralist bir anlayışa sahip kadın sanatçıların özellikle portre üzerine çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında çeşitli sergilere katılan sanatçılar eserleri ile ülkemizi temsil etmişlerdir. Aralarında birkaç dil bilen Emine Fuat Tugay resimlerinin yanı sıra yazılarıyla da kültür dünyasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca Mihri Müşfik ve Müfide Kadri gibi sanatçılar sanat eğitiminde görevler alarak resim eğitimi vermişlerdir. Özellikle Mihri Müşfik Hanım kadınların güzel sanatlar eğitimi alması için girişimlerde bulunmuş ve İnas Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurulmasında öncülük etmiştir.

Batılılaşma döneminde yaşanan sıkıntılara rağmen kültürel ve sanatsal gelişmelerin devam etmesi ve sanatçıların bireysel çabaları sayesinde resim sanatı içinde kadınlar için önemli atılımlar gerçekleşmiştir. Yaşadıkları dönem içerisinde cesur adımlar atarak kendinden sonraki kuşaklara rol model olan sanatçılar, toplumun kültürel ve sanatsal alanda gelişmesine katkı sağlamıştır.

4. Kaynaklar

- Acun, F. (2007). "Osmanlı'nın Torunları Cumhuriyet'in Çocukları: Osmanlıdan Cumhuriyet'e Değişme ve Süreklilik". *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15. 39-64.
- Akbulut, D. (2011). *Türk Resminin Öncüleri*. İstanbul. Etik Yayın.
- Akçay, S. (2015). *Türk Resim Sanatında (1908-1930) Erken Cumhuriyet Dönemine Kadar İlk ve Öncü Kadın Ressamlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Doğuş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Fakültesi Plastik Sanatlar Ana Bilim Dalı. Ankara.
- Aktepe, M. (1986). "I. Mahmud". TDV İslam Ansiklopedisi. C.VII. İstanbul . Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 158-165.
- Aldoğan, A. (1999). "Mihri Müşfik'in Yaşamı ve Sanatı". *Tombak Dergisi*, (27). İstanbul. 44.
- Arel, A. (1975). *Onsekizinci Yüzyıl İstanbul Mimarisinde Batılılaşma Süreci*. İstanbul. İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayını.
- Arık, R. (1976). "Batılılaşma Dönemi Anadolu Türk Sanatı". *50. Yıl Konferansları*. Ankara. MEB Yayınları.
- Başkan, S. (1991). *On dokuzuncu Yüzyıldan Günümüze Türk Ressamları*. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başkan, S. (2009). *Başlangıcından Cumhuriyet Dönemine Kadar Türklerde Resim*. Ankara. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Bayav, D. (2011). "19. Yy. Sonu ve 20. Yy. Başında Kadın Ressamlarımız". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29. 15-28.
- Baysun, C. (1986). "IV. Mehmed". TDV İslam Ansiklopedisi. C. 7. İstanbul. Diyanet Vakfı Yayınları. 547-557
- Çataltepe, S. (2000). "Osmanlı İmparatorluğunda Yenileşme Hareketlerine Askeri Açından Bir Bakış". *Türk Yurdu*. C.19-20, İstanbul. 148-149.
- Ebiri, G. (2021). "Türk Resminde Kurucu Kuşak Ressamların Katkısı Üzerine Bir Çalışma". *Atlas Journal*, 7(38). 1424-1429.
- Eldem, E. (1993). "Batılılaşma, Modernleşme ve Kozmopolitizm: 19. Yüzyıl Sonu ve 20. Yüzyıl Başında İstanbul". *Osman Hamdi Bey ve Dönemi (Sem.17-18 Aralık1992)*, İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Hanioglu, M. Ş. (1992). “Batılılaşma”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. Cilt 5. İstanbul. Türkiye Diyanet Vakfı. 148-152.
- İpek, S. (1996). *Türk Resim Sanatında Gelişme Evreleri ve Kadın Ressamlarımız*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Kadir, F. (2021). *Erken Cumhuriyet Döneminde Öncü Kadın Ressamların Türk Resim Sanatına Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat ve Tasarım Fakültesi Plastik Sanatlar Ana Bilim Dalı İstanbul.
- Karal, E.Z. (1986). “II. Mahmud”. *TDV İslam Ansiklopedisi*. C.VII. İstanbul. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.165-170.
- Kunt, M. (1993). “18. Yüzyıl Ortasında Osmanlı Düzeni”. *Türkiye Tarihi 3 (Osmanlı Devleti, 1600-1908)*. (Haz. M. Kunt-vd.), İstanbul. CEM.
- Kunt, M. (1993). “Batılılaşmanın Eşiğinde (1739-1789)”. *Türkiye Tarihi 3 (Osmanlı Devleti, 1600-1908)*. (Haz. M. Kunt-vd.), İstanbul. CEM.
- Küçük, C. (1988). “Abdülaziz”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C.1, İstanbul. Türkiye Diyanet Vakfı.179-185.
- Küçük, C. (1988). “II. Abdülhamid”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C.1, İstanbul. Türkiye Diyanet Vakfı. 216-224.
- Ortaylı, İ. (1985). “Batılılaşma Sorunu”. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, C.1. İstanbul. İletişim Yayınları. 134-138.
- Ortaylı, İ. (2008). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özcan, A. (2003). “Lale Devri”, *TDV İslam Ansiklopedisi*. C.27. Ankara. Diyanet Vakfı Yayınları. 81-84.
- Pekdoğan, C. (2002). “Modernleşmeye Giden Yolda Bazı Fikirler”. *Türkler*. C.XIV. Ankara. Yeni Türkiye Yayınları. 606-613.
- Renda, G.-Erol, T. (1980). *Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı*. C. 1. İstanbul. Tıglat Sanat Galerisi.
- Sağlam, N. (2000). *Kadın Ressamlar Ortaçağdan Günümüze*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anasanat Dalı Resim Programı. İstanbul.
- Sakaoglu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul. İletişim Yayınları.

- Sakaoğlu, N. (1994). “Abdölmecid”. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. C.1. İstanbul. Kúltür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Yayınları. 45-48.
- Tansuğ, S. (2012). *Çağdaş Türk Sanatı*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Toros, T. (1988). *İlk Kadın Ressamlarımız*. İstanbul. Ak Yayınları Sanat Kitapları Serisi.
- Ünver, S. (1971). “Türkiye’de Lâle Tarihi”. *Vakıflar Dergisi*. C. IX. Ankara. Vakıflar Genel Müdürlüğü. 265-276.
- Yasa, Y. – Elmas, H. (2021). “Mihri Müşfik’in Kadın Portrelerindeki Kıyafetlerin Giyim Sanatları Açısından İncelenmesi”. *IDİL*, 81. 831–843.
- Yazgaç, P. – Gürensoy Şener, H. (2018). “Osmanlı Döneminde Yetişen Öncü Kadın Ressamlarımızdan Müfide Kadri”, *Kalemişi*, 6(12). 121-139.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 14



**Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına Yönelik
Bir Değerlendirme: Mevcut Politikalar ve Politika Önerleri
(Nazlı Kazanoğlu)**

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına Yönelik Bir Değerlendirme: Mevcut Politikalar ve Politika Önerleri

Nazlı Kazanoğlu

Özet:

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) çocukların kişisel gelişimi ve refahı, toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyo-ekonomik eşitlik, sosyal adalet, istihdam edilebilirlik ve ekonomik büyüme için büyük bir önem arz etmektedir. Uluslararası platformlarda EÇEB’in önemi yasa yapıcılar tarafından tereddütsüz bir şekilde kabul edilmiş olmasına rağmen, konu Türkiye’de hala tartışmalıdır. Konunun ülkemizde tartışılmalı oluşu da hem güncel EÇEB pratiklerine hem de EÇEB yasalarına yansımıştır ve Türkiye EÇEB konusunda sadece gelişmiş ülkelerin değil, gelişmekte olan dünya ülkelerinin de gerisinde kalmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Türkiye’de günümüzde yürürlükte olan EÇEB politikalarını tartışmak, bu politikaların eksiklerini saptamak ve bu saptamaları dünyadan alınan iyi örneklerle harmanlayarak Türkiye’deki EÇEB politikalarına örnek teşkil edebilecek modeller önermektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve derinlemesine mülakat tekniklerinin beraber kullanıldığı bu çalışma Türkiye’de EÇEB hizmetlerinin az gelişmişliğini ve düşük EÇEB kayıt oranlarını hem sosyo-ekonomik hem de sosyo-kültürel nedenlere bağlamaktadır. Bu hizmetlerin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması için ise merkezi yönetim, yerel yönetimler, özel şirketler, sendikalar ve sivil toplum kuruluşları gibi birçok farklı kurumun bir arada çalışması gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal politika, aile politikaları, erken çocukluk eğitimi ve bakımı, toplumsal cinsiyet eşitliği.

Jel Sınıflandırması: I29, I38, I39

Abstract:

There is a wide consensus on the positive role of early childhood education and care (ECEC) in children’s cognitive, mental, physical and social development, eliminating socio-economic inequalities and ensuring gender equality as well as economic growth. Yet, both the social and political priority given to ECEC in Turkey remains highly low when compared not only to other developed countries but also to developing ones. This article

thus focuses on issues relating to ECEC in Turkey. More precisely, it aims to examine existing ECEC policies in Turkey and offer alternative childcare models applicable to Turkey. Relying on an extensive review of the related documents as well as in-depth interviews with Turkish families, this article asserts that existing ECEC policies in Turkey are considerably poor which has some room for improvement. In order to improve ECEC policies and increase ECEC enrolment rates, this article suggests the collaboration of various institutions including the central government, local governments, private companies, civil society organisations and the unions.

Keywords: childcare policy, early childhood education and care, family policy, gender equality.

JEL Codes: I28, I38, I39

1. Giriş

Birleşmiş milletler tarafından yayımlanan 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefinden dördüncüsü erken çocukluk eğitimi ve bakımıdır (EÇEB). EÇEB sadece çocukların kişisel gelişimi ve refahı için değil, toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyo-ekonomik eşitlik, sosyal adalet, istihdam edilebilirlik ve ekonomik büyüme için büyük bir önem arz etmektedir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası platformlarda EÇEB'in önemi yasa yapıcılar tarafından tereddütsüz bir şekilde kabul edilmiş olmasına rağmen, konu Türkiye'de hala tartışmalıdır ve bu durum hiç şüphesiz hem güncel EÇEB pratiklerine hem de EÇEB politikalarına yansımıştır.

Resmi istatistikler ülkemizdeki EÇEB hizmetlerinin yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır. En güncel Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü verilerine göre, Türkiye hem AB hem de OECD ülkeleri arasında en düşük EÇEB merkezine sahiptir (OECD, 2019) ve Türkiye'nin bu konuda OECD ortalamasını yakalayabilmesi için 3,27 milyondan fazla çocuğa EÇEB hizmeti sunması gerekmektedir (İlkaracan ve ark., 2015: 1220). Ülke genelinde zaten düşük olan EÇEB kayıt oranları ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu, eğitimi ve yaşadıkları bölgeden kaynaklı ülke içi farklılıklar da göstermektedir. Bunlara ek olarak evde çocuk bakımı karşılığında yapılan nakdi yardımlar, toplumsal cinsiyete dayalı ücret farkı, EÇEB müfredatı ve çalışan anneler üzerindeki sosyal damgalama da ülkemizde EÇEB kayıt oranlarının düşük olmasına katkıda bulunmuştur (İlkaracan vd., 2015). EÇEB konularına ilişkin tartışmaya değer bir diğer nokta ise, Türkiye'deki güncel EÇEB politikalarıdır. Çoğu OECD ve AB ülkelerinin aksine, Türkiye'de EÇEB zorunlu değildir ve EÇEB kurumlarının yönetimi farklı kurumların yetkisi altındadır. Bu durum da ülke genelinde bir

sistemsizlik yarattığından ötürü düşük EÇEB kayıt oranlarının bir sebebidir. Türkiye’de EÇEB merkezlerini düzenlemekten sorumlu olan kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'dır (ASHB). ASHB 3 yaş ve altı çocuklara hizmet veren merkezlerden sorumlu iken MEB 3 ile 6 yaş arası çocuklar için olan EÇEB merkezlerinden sorumludur. Bunlara ek olarak, bazı kadın merkezlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının buldukları bölgenin dezavantajlı çocuklarına yönelik işlettikleri merkezler de bulunmaktadır.

Daha önce yapılan araştırmalar, Türkiye'nin EÇEB sisteminin az gelişmişliğinin ve iyileştirilmesi gereken birçok noktasının olduğunu ileri sürmüştür. Bu az gelişmişliğin ardında hem sosyo-ekonomik hem de sosyo-kültürel nedenler bulunmaktadır. Bu yüzden alternatif model ve politikalar üretilirken bu duruma dikkat edilmelidir. Bu bağlamda, bu makalede Türkiye’deki EÇEB ile ilgili konulara odaklanılmıştır. Makalenin birinci bölümünde EÇEB’in önemi ve toplumsal faydalarından söz edilmiştir. Makalenin ikinci bölümünde ise Türkiye’deki mevcut EÇEB pratiklerine dair genel durum aktarılmıştır. Makalenin üçüncü bölümündeki amaç ise Türkiye’de günümüzde yürürlükte olan EÇEB yasa ve politikalarını tartışmak ve bu yasa ve politikaların eksiklerini saptamak olmuştur. Makalenin son bölümünde ise, bu saptamalar ve dünyadan alınan iyi örnekler harmanlanarak Türkiye’deki EÇEB yasa ve politikalarına örnek teşkil edebilecek modeller sunulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve derinlemesine mülakat teknikleri birlikte kullanılmıştır. Günümüzde ailelerin EÇEB hizmetlerinden yararlanıp yararlanamama nedenleri Şubat 2017 ile Mayıs 2017 arasında 109 çocuklu aile ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakatların analizine dayanmaktadır.

2. Yöntem:

Türkiye’deki mevcut EÇEB politikalarını ve pratiklerini değerlendirmeyi ve alternatif politika önerileri getirmeyi amaçlayan bu makalede, olgu ve olayları derinlemesine bütüncül bir perspektifte ortaya koyan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli veri doküman analizi ve yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat teknikleri birlikte kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında Şubat 2017 ile Mayıs 2017 arasında 109 tane en az bir çocuğu olan aile ile yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Toplanan veri tematik analiz veri çözümlene tekniği ile analiz edilmiştir. Gerekli etik kurul izni Kuzey İrlanda’da bulunan Ulster Üniversite’sinden alınmıştır.

3. EÇEB'in önemi:

EÇEB son dönemde birçok farklı akademik disiplinin ana odak noktalarından biri haline gelmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası literatürde erken çocukluk dönemini kapsayan çeşitli çalışmalar vardır. İlk olarak çocuk gelişimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, EÇEB'in hem çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki hem de yaşamları boyunca başarılı olabilmeleri üzerindeki etkisini vurgulamışlardır (Drew vd., 1998). Çocuk gelişimi üzerine çalışan araştırmacılara göre, 0 – 6 yaş aralığı, çocukların gelişmeye ve öğrenmeye en açık oldukları dönemdir. Çocukların bütün yaşamlarını etkileyecek olan bilişsel, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerinin temelleri de yine bu dönemde atılır (Göksoz, 2017: 80; Kamerman, 2000: 16). Bu nedenle çocukların gelişmelerinin en hızlı olduğu bu dönemlerinde alacakları erken çocukluk eğitimi onların ileriki okul dönemlerinde ve kariyerlerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Uzmanlar çocukların 0-6 yaş aralığında aldıkları eğitimin ülkedeki üretkenliğin ve tam zamanlı istihdama katılımının artmasında ve suç oranlarının düşmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır (TÜSIAD, 2019:15). Pedagoglar ve çocuk gelişimi araştırmacıları, bir yıldan daha az bir süre bile olsa, erken çocukluk eğitimi almış çocukların ilerideki eğitimlerinde hiç erken çocukluk eğitimi almamış olan çocuklara nazaran çok daha başarılı olacaklarını savunmaktadırlar (Beşpınar ve Aybars, 2013:7; Göl-Güven, 2017:575).

Öte yandan, ekonomistler ve iktisat bilimcileri EÇEB'i vasıflı işgücünün temel taşı olarak görmektedirler. Onlar için, vasıflı işçi olabilmenin ilk şartı kapsamlı ve başarılı bir eğitim geçmişi; kapsamlı ve başarılı bir eğitim geçmişinin ilk şartı ise EÇEB'dir (Ecevit, 2010: 89; İlkaracan ve ark., 2015: 1211). Ekonomistler ve iktisat bilimcileri arasında bulunan bir başka yaygın görüş ise, EÇEB'in kadınlarınkine daha fazla olmakla beraber hem erkek hem de kadınların iş gücüne katılma oranları üzerindeki etkisidir. Yeterli sayıda ve ulaşılabilir kurumsal EÇEB hizmetlerinin varlığı doğum sonrası izinlerin süresini kısaltacak bu sayede ebeveynlerin iş gücü piyasasından kopmamasını sağlayacaktır (Aksoy ve Eren-Deniz, 2018: 113; Beşpınar ve Aybars, 2013: 15). Ekonomistlerin ve iktisat bilimcilerinin EÇEB ile ilgili ısrarla altını çizdiği bir başka nokta ise bu hizmetlerin kurumsallaştırılmasının ve yaygınlaştırılmasının beraberinde getireceği yeni istihdam fırsatlarıdır. İlkaracan ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, EÇEB merkezlerine yapılacak herhangi bir ek kaynak tahsisi özellikle çoğunluğu göçmen, kadın ve vasıfsız işçi olan çok sayıda insana istihdam olanağı sağlama potansiyeli taşımaktadır. Örneğin, EÇEB merkezlerine yapılacak yatırımın inşaat sektörüne kıyasla iki buçuk kat daha fazla istihdam olanağı sunacaktır (İlkaracan ve ark., 2015: 1218).

Ayrıca, sosyologlar, toplumsal cinsiyet eşitliği alanında çalışan araştırmacılar, ekonomistler ve iktisat bilimcileri arasında EÇEB'in kadınların işgücü piyasasına katılımındaki olumlu rolü konusunda da genel bir fikir birliği vardır. Daha önce yapılan araştırmalar, çocuk bakımının, kadınların çalışma hayatına katılma kararlarının en belirleyici unsuru olduğunu ortaya koymuştur. EÇEB hizmetlerinin kurumsallaşamamış olması ve ihtiyaca cevap verememesi ücretli bir işte çalışmak isteyen kadınların önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir (Ecevit, 2010: 89; Eyüboğlu ve ark., 2000: 67; TÜSİAD, 2019: 14). Yapılan çeşitli araştırmaların bulgularına göre, kadınlar hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde çocuk sahibi olduktan sonra genelde hiç geri dön(e)meyecek şekilde iş gücü piyasasından çıkmaktadırlar. Çocuk sahibi olmalarına rağmen çeşitli sebeplerden ötürü çalışmak zorunda olan kadınlar ise, iş ve aile hayatlarını dengeleyebilmek adına yarı-zamanlı işlere başvurmuşlardır. Yarı zamanlı çalışarak hem istihdam kalıp hem de çocuklarına bakabilmek kadınlar için kısa vadede mantıklı bir çözüm gibi gelse de bu durum aslında uzun vadede ciddi olumsuzluklara yol açmaktadır. İlk olarak, zaten rekabetin fazlasıyla var olduğu Türkiye iş gücü piyasasında, verilecek yasal süreden daha uzun herhangi bir doğum sonrası molası kadınların hem işe geri dönüşünü hem de olası terfi durumlarını zedeleyecektir. İkinci olarak, yarı-zamanlı çalışanlar genellikle düşük gelir ve düşük sosyal güvence düzeyi ile çalıştıklarından uzun vadede kendileri için yeterli koruma sağlayamayacaklar ve yaşlılık dönemlerine yoksulluk transfer edeceklerdir (Hakim, 2000 :283; Lowson ve Arber, 2014: 239; Toksöz, 2007:117). Kadınların bu dezavantajlı konumlarını değiştirmek için yıllardır çözüm arayan toplumsal cinsiyet eşitliği bilimcileri, kamu tarafından sağlanan EÇEB hizmetlerinin önemini vurgulamışlardır (ERG, 2017: 6; Meier ve ark., 2017: 450).

Son olarak sosyal politika alanında çalışan araştırmacılar ise EÇEB'in sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesinde ve kuşaklararası yoksulluğun sonlandırılmasındaki öneminden bahsetmişlerdir. Onlara göre, EÇEB hizmetlerinden yararlanan çocuklar, mensubu oldukları sınıf, etnik köken, ırk veya dinden bağımsız olarak hayata güçlü başlayacaklardır ve böylelikle sosyal hareketlilik şansını ellerinde tutacaklardır (Drew ve ark., 1998: 37). Aynı zamanda, EÇEB'e yapılan yatırımların okul terk oranlarını düşüreceğini ve daha başarılı bir akademik yaşantıyı destekleyeceğini ileri süren sosyal politika uzmanları bunun uzun vadede toplumdaki eğitimli nüfusun oranını artıracaklarını, ekonomik kalkınmayı destekleyeceğini ve suç oranlarını ve dolaylı olarak sağlık harcamalarını azaltacağını belirtmişlerdir (TÜSİAD, 2019: 19).

Yukarıda bahsedilen bu sebeplerden ötürü, EÇEB son dönemde hem ulusal hem de uluslararası platformlardaki en önemli gündem maddelerinden biri haline geldi. 2001 yılından beri İktisadi Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

(OECD) istihdam, çalışma ve sosyal işler komitesi EÇEB hizmetlerine odaklanan, bu hizmetlerin önemini açıklayan, farklı EÇEB örnekleri sunan, üye ülkelerde EÇEB hizmetlerinin ne durumda olduğunu analiz eden ve alternatif modeller öneren ‘Güçlü Başlama’ (*Starting Strong*) ve ‘Bebekler ve Patronlar’ (*Babbies and Bosses*) adlı iki ayrı rapor yayımlamaktadır. Benzer şekilde, 17 Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinden 4. Hedef ‘Nitelikli Eğitim’ EÇEB’in önemini vurgulamakta ve 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocukların ilköğretime hazır olmaları için kaliteli EÇEB’e erişimlerinin sağlanmasını amaçlamaktadır.¹ Son olarak, 1957 yılında ekonomik büyüme ve ekonomik entegrasyon amacı güderek Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) olarak kurulan bu yüzden EÇEB konularında tam yetkiye sahip olmayan Avrupa Birliği (AB) de son on yıldır EÇEB konularına ve üye ülkelerdeki EÇEB hizmetlerinin durumuna gözle görülür oranda dikkat etmeye başlamıştır. 2000 yılında toplanan Lizbon Zirvesi, 2002 yılında toplanan Barselona Zirvesi ve 2018 yılında hazırlanan son Avrupa Sosyal Haklar Direği EÇEB hizmetlerinin artırılmasına olan acil ihtiyacı vurgulamıştır. 1960 yılından beri İktisadi Kalkınma ve İş Birliği Örgütü üyesi ve 1999 yılından beri de resmi AB adayı olan Türkiye’de ise okul öncesi eğitime katılım oranları oldukça düşüktür. Resmi istatistiklere göre, ülkemiz bu konuda hem diğer İktisadi Kalkınma ve İş Birliği Örgütü üyesi hem de AB üye ülkelerinin oldukça gerisindedir.

4. Türkiye’deki mevcut EÇEB pratikleri:

Yukarıda bahsedilen tüm olumluluklarına rağmen, yapılan araştırmalar Türkiye’nin hem EÇEB politikaları hem de EÇEB pratikleri açısından diğer ülkelere nazaran oldukça geride olduğunu kanıtlamıştır (Ecevit, 2015). Muhafazakâr korporatist refah rejiminin² güçlü izleri ve bunun beraberinde getirmiş olduğu aile içindeki cinsiyetçi iş bölümü, Türkiye’de muhafazakâr ve ataerkil toplumsal cinsiyet rejiminin dolayısıyla da ‘geleneksel erkek aile reisi’ aile modelinin yaygın olmasına yol açmıştır. Bu muhafazakâr düzen zaten halihazırda hemen hemen bütün toplumlarda var olan toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmektedir. Bir başka deyişle, Türkiye’deki toplumsal cinsiyet rejimi kadınların anne ve eş rolleri üzerinden kurgulanmış olup, onların iş gücü piyasasına katılımından ziyade ücretsiz ev içi görevlerine odaklanmalarını desteklemektedir (Bozçağa, 2013: 182; Buğra ve Keyder, 2006: 216; Dedeoğlu, 2012: 273). Aynı zamanda erkeklere ise, ‘aile reisi’

¹ Erişim: <https://turkey.un.org/en/sdgs/4>.

² Muhafazakâr korporatist refah rejimine ait ülkelerin genelinde erkeğin iş piyasasına katılması, kadının ise devlet tarafından sunulmayan bakım sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir (Aybars ve Tsarouhas, 2010).

sıfatı altında karar verme, aileyi ev dışında temsil etme ve ücretli istihdamda bulunma rolleri atfedilmiştir. Kadın ve erkek arasındaki bu keskin ve eşitsiz rol dağılımı resmi istatistiklere de yansımıştır (Ecevit, 2010:90). Öncelikle, 3 yaş altı çocukların EÇEB hizmetlerinden yararlanmaları hakkındaki verilerin çok sınırlı olması oldukça üzücü ve dikkat çekicidir. Bu verilere ancak uluslararası kurumların veri tabanlarından ulaşılabilmektedir. Bu durum ülkemizde 3 yaş altı çocukların EÇEB hizmetlerinden yararlanmasına gösterilen önemin yetersizliği hakkında oldukça açık bir fikir vermektedir. OECD tarafından yayımlanan son raporun bulgularına göre İzlanda’da %60 olan 3 yaş altı çocukların okullaşma oranı Türkiye’de %1’in altındadır. Bu rakamlar ülkemizin EÇEB konusunda diğer bütün OECD ülkelerinin gerisinde olduğunun resmi kanıtlarıdır (OECD, 2019).

Bir sonraki bölümde daha detaylı inceleneceği gibi, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) çeşitli vakıf ve derneklere kadar birçok farklı kurum EÇEB hizmeti sunabilmektedir. Günümüzde bu kurumların toplam sayısı 27.793’tir ve ülkemizde yaşayan 8.839.164 0-6 yaş arası çocuktan yalnızca 1.209.106 tanesi bu kurumların sundukları hizmetlerden faydalanabilmektedir (KEİG, 2016:9). 3 ile 5 yaş arası çocukların okullaşma oranlarını ele aldığımız zaman bu düşük oranlarda tatmin edici olmasa da bir yükselmenin varlığından söz edilebilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) en güncel verilerine göre, 2013 yılında %27,7 olan 3 ile 5 yaş arası çocukların okullaşma oranı 2020 yılında %39,1’e ulaşmıştır (Erişim: <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=208&locale=tr>). MEB verileri ise çocukların yaşları ile okullaşma oranları arasında pozitif bir korelasyonun varlığını öne sürmektedir. Yani, MEB verilerine göre çocukların yaşları arttıkça okullaşma oranları da artmaktadır. 2020 yılı için EÇEB kayıt oranı 3 yaş altı çocuklar için %10 iken 4 yaş grubu için %37 ve 5 yaş grubu için %59’dur.

EÇEB oranlarında, yaşa dayalı farklılıkların yanı sıra ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları, eğitim düzeyleri, yaşadıkları coğrafya ve annelerin çalışıp çalışmama durumları da önem arz etmektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) 2017 yılında yayımladıkları Türkiye’de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime katılım raporuna göre, EÇEB hizmetlerinden yararlanmayı etkileyen en önemli değişkenler hane halkının varlık seviyesi, annenin eğitim düzeyi ve annenin istihdam durumudur. Buna ek olarak hane halkının yaşadığı coğrafya da çocukların EÇEB hizmetlerinden yararlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (AÇEV ve ERG, 2017: 13).

Yapılan analizler EÇEB hizmetlerinden yararlanan çocukların genellikle üst ve orta-üst sınıf ailelerden geldiklerini tespit etmiştir. EÇEB hizmetlerinden yararlanan çocukların %30’u sosyo-ekonomik piramidin üst %20’sine mensuplardır. Türkiye’nin en yoksul %20’lik diliminde EÇEB

hizmetlerinden yararlanma oranı 3 yaş için yüzde iki, 4 yaş için yüzde on yedi ve 5 yaş için yüzde 69 iken Türkiye'nin en zengin %20'lik diliminde bu oranlar sırasıyla yüzde otuz üç, yüzde yetmiş bir ve yüzde doksan ikidir. Yine aynı rapora göre, EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranında kentsel ve kırsal kesimde yaşıyor olmaktan kaynaklanan önemli farklılıklar söz konusudur. Türkiye'nin doğusundaki kırsal kesim ile batısındaki kentsel kesim arasında EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranlarında yüzde 9 ile yüzde 11 arasında bir fark vardır. Tabii ebeveynlerin eğitim düzeyi ve annenin çalışıyor olması da çocukların okul öncesi eğitim alıyor olmasını doğrudan etkilemektedir. Ailelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe EÇEB hizmeti alma oranları da yükselmektedir. Dünya Bankası verilerine göre, 0-6 yaş arası çocuk sahibi olan kadınların EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranları eğitim durumu temel veya daha düşük seviyede olanlar arasında yüzde 20'nin altında iken, bu oran lise mezunu kadınlar arasında yüzde yirmi altı, üniversite mezunu kadınlar arasında ise yüzde kırk ikidir (Dünya Bankası, 2015:48). Benzer bir şekilde çalışan anne sayısı arttıkça EÇEB hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısı da artmaktadır. AÇEV ve ERG'nin verilerine göre, çalışan ve eğitilmiş annelerin çocukları, daha düşük eğitim seviyesine sahip ve çalışmayan annelerin çocuklarına kıyasla EÇEB hizmetlerinden daha fazla yararlanmaktadırlar.

Türkiye'deki güncel EÇEB pratiklerinin istatistiki yönünü gösterdikten sonra makale bu pratiklerin arkasında yatan nitel sebeplerle devam edecektir. Şubat 2017 ile Mayıs 2017 arasında 0 ile 6 yaş arası çocuğu olan 109 anne ve kadın konusunda çalışan 12 sivil toplum kuruluşu ile yapılan derinlemesine mülakatlar sonucunda toplanan veriler, Türkiye'de EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranının düşük olmasına rağmen aynı zamanda birçok ailenin de bu hizmetlerden yararlanıyor olduğunu göstermiştir.

Ailelerin bu hizmetlerden yararlanmalarının arkasındaki ilk gerekçe ekonomiktir. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de inatla artan enflasyonun (Nichols ve Sugur, 1996: 239) yarattığı ekonomik sıkıntı ailelerin tek maaşla geçinmelerini oldukça zorlaştırmıştır. Bu da geleneksel tek kazananlı aile modelinden çift kazananlı ya da en azından bir buçuk kazananlı aile modeline geçiş zorunluluğu doğurmuştur. Bu da nihayetinde aileleri EÇEB hizmetlerinden yararlanmaya teşvik etmiştir. İkinci olarak, ekonomik gerekçenin yanı sıra ailevi ihtiyaçlar da EÇEB hizmetlerinden yararlanmayı yaygınlaştırmıştır. Son yirmi yılda Türkiye'de boşanma oranlarında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. 1990'larda binde 0,46 olan boşanma oranları 2000'lerde binde 1,7'ye yükselmiştir (Kavas ve Hoşgör, 2013: 61). Bu da tek ebeveynli ailelerin sayısında bir artış yaşandığı anlamına gelmektedir. Aynı ebeveynin hem bakım hem de iş sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalması da EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranının artmasında önemli bir rol

oynamıştır. İstanbul'da yaşayan bekar bir anne bu konudaki deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

Biz eşimle boşanmalı iki sene oluyor o zaman kızımız üç yaşındaydı şimdi beş yaşında. Ben evlenmeden önce çalışıyordum zaten sonra Ece doğunca işi bırakmıştım ama şimdi boşanmayla beraber tekrar başladım çünkü malum sadece nafaka ile geçinmemiz imkânsız. Annemler şehir dışında yaşıyor. Hani Ece yaz tatillerinde filan gidiyor ama her dakika tabi annem ilgilenemiyor. Ben sabahları işe giderken bizim eve çok yakın bir yuva var Ece'yi oraya bırakıyorum akşam iş çıkışında da alıyorum. Yani ben aslında evet biraz mali bir yükü var hani yok değil ama ben memnunum. Hem Ece yaşitlarıyla hem de ben işteyim.

Üçüncü olarak, 1990'ların sonlarından itibaren ataerkil sosyal düzenden kaynaklanan birçok engele rağmen Türkiye'de eğitim seviyesi yüksek kadınların sayısı artmaktadır (Acar, 2006). Toplumun küçük bir bölümünü oluşturan bu kadınlar kendileri için uzun vadeli, kalıcı, güvenli ve kariyer odaklı bir yaşam istemektedirler. Hayalini kurdukları bu yaşama ulaşabilmek için ise çocuklarını küçük yaşlardan itibaren EÇEB servislerine göndermektedirler. Son olarak, çocukların kişisel gelişimleri EÇEB hizmetlerinin kullanımı için itici bir güç oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de pek çok aile çocuklarının bilişsel gelişiminde EÇEB'e yatırım yapmanın önemini farkındadır ve bu yönde hareket etmektedir. Örneğin İstanbul'un dezavantajlı bölgelerinde yaşayan ve çocuğunu o bölgedeki bir kadın kooperatifinin işlettiği yuvaya gönderen bir anne şöyle demiştir:

Ben okumadım. O yüzden halim ortada. Sağ olsunlar buradaki yuvaya hem benim çocuğumu aldılar hem de beni. Hem benim kızım okula gidiyor annesi gibi olmayacak hem de ben orda öğle yemeklerini dağıtıp, temizliği yaptığım için para ödemiyoruz. Ben kızımı okutacağım, benim gibi olmayacak.

Öte yandan Türkiye'de hala önemli sayıda aile muhafazakâr çocuk bakım yöntemlerini tercih etmektedir. EÇEB hizmetlerinden yararlanmayıp geleneksel yöntemleri devam ettirmenin arkasındaki nedenlerden birincisi yine ekonomiktir. Pek çok aile devletin yaptığı nakdi yardımları özellikle de 'Aileye Dönüş Projesi'ni hem mantıklı hem de çekici buldukları için EÇEB hizmetlerinden yararlanmadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan mülakatlardan çıkan bir başka sonuç ise, EÇEB merkezlerinin pahalı olmalarından dolayı ailelerin bu hizmetleri alamadıklarıdır. Bu hizmetleri karşılayamayan ailelerde genellikle anneler çocukları zorunlu okul çağına gelene kadar kariyerlerini bir kenara koyup çocuklarının bakımını üstlenmektedirler. Anneler bunu geçici bir süreç olarak görüp çocukları ilkökula başladığında kariyerlerine geri dönmeyi planlıyor olsalar bile,

pratikte geçici olarak görülen bu süreç kalıcı olmaktadır. İş gücü piyasasından uzun süre uzak kalan kadınlar işe dönüşte önemli zorluklar yaşamakta ve çoğu zaman işlerine geri dönememektedirler. Dönseler bile genellikle eski pozisyonlarından daha düşük pozisyonlara dönmektedirler. Yine çok benzer bir şekilde Türkiye'deki cinsiyete dayalı maaş farkı aileleri EÇEB hizmetlerinden yararlanmamaya sevk etmektedir. En güncel verilere göre, Türkiye'deki cinsiyete dayalı maaş farkı %16 oranıyla AB ortalamasının oldukça üzerindedir (EUROSTAT, 2021). Zaten düşük ücretle çalışan kadınlar bir de kreş parası ödemektense çocuklarına kendileri bakmayı tercih etmektedirler.

Bahsedilen bu fayda maksimizasyonuna dayalı nedenlere ek olarak EÇEB hizmetlerinden yararlanmama da iki önemli ideoloji-odaklı konu da görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir. Bunlardan birincisi ailelerde EÇEB merkezlerinde verilen eğitime olan önyargıdır. Türkiye dini anlamda önemli farklılıklar barındıran bir ülkedir. Ülkemizde belli aileler dini kurallara birebir uygun yaşayıp çocuklarını da bu kurallar doğrultusunda yetiştirirken, belli aileler de tamamen laik ve dini uygulamaların uzağında yaşamayı dolayısıyla da çocuklarını bu yönde yetiştirmeyi tercih etmektedirler. Genelde herhangi bir ortak paydada buluşmayan bu iki farklı kesim çocuklarının okul öncesi eğitimleri hakkında yaşadıkları çekinceye buluşmuşlardır. Laik kesimden bazı aileler çocuklarının küçük yaşlardan itibaren din odaklı eğitileceğinden endişe edip çocuklarını zorunlu eğitim çağına gelene kadar evde yetiştirmeyi tercih ederken, dindar kesimden bazı aileler ise EÇEB merkezlerinin kalabalık olması nedeniyle çocuklarının dini değer ve yargıları evdeki kadar iyi öğrenemeyeceklerinden kaygılanmışlardır. Her iki kesimin endişelerinin içerikleri farklı olsa da sonuçta iki kesim de EÇEB hizmetlerinden yararlanmamayı tercih etmiştir. Çocuğunu dini değer ve yargıları benimseyemeyeceği çekincesiyle EÇEB hizmetlerinden yararlanmayan bir anne hislerini şu şekilde dile getirmiştir:

Yani şimdi bir sınıfta 20-25 çocuk oluyor. Biz mesela yemeğe hep Besmele ile başlarız. Orada benim çocuğum duasını okudu mu okumadı mı ilgilenemeyecekler ya da belki duasını ettirmeyecekler. Biz zaten çocuğumuzu vereceğiz ilkokula bekliyoruz ilkokul başlayana kadar ben zaten çalışmıyorum.

Bu hizmetlerden yararlanma oranlarının düşük olmasında rol oynayan son etmen ise çalışan kadınların çocukları ile görece az vakit geçirmelerinden ötürü duydukları suçluluk duygusudur. Bazı görüşmecilere göre Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) iktidara gelmesiyle beraber yeniden üretilen ataerkil doktrinler çalışan anneler ile ev hanımı anneler arasında gergin bir kutuplaşma yaratmış ve çalışan annelerin önce kendilerini suçlu hissedip sonra sorgulamalarına sebep olmuştur. Özellikle 2008 yılından beri başta 58. iktidar parti lideri olmakla beraber birçok parti üyesi kadınların annelik

rollerini desteklediklerini ‘üç çocuk’ ve ‘kutsal anne’ sloganlarıyla açıkça göstermişlerdir (Korkut ve Eslen-Ziya, 2011: 400). Bu iki sloganın yaygın kullanımı kadınları önce çocuk doğurmaya sonra da bu çocukların bakımını üstlenmeye teşvik etmiştir. Basitçe ifade etmek gerekirse, iktidar partisi yasa ve politikaları değiştirmek yerine toplumsal olarak inşa edilmiş bir anlatımla kadınları ev içi sorumluluklarını yerine getirmeye itmeyi amaçlamış ve amacına da ulaşmıştır. Yapılan mülakatların sonucunda birçok kadının EÇEB hizmetlerinden yararlandıkları için vicdan azabı çektikleri ve bu yüzden de bu hizmetlerden yararlanmaktan vazgeçtiği ortaya çıkmıştır.

5. Türkiye’deki EÇEB politikaları:

Türkiye’de EÇEB ile ilgili kurallar ve düzenlemeler bir dizi farklı sivil ve resmi kurumun yetkisi altındadır. Her şeyden önce, İsveç, Norveç, Fransa ve Hollanda gibi birçok gelişmiş Avrupa ülkesinde bulunan yasal çerçeveden farklı olarak, Türk aile politikaları çocuklara EÇEB açısından herhangi yasal bir hak sağlamadığını belirtmek oldukça önemlidir. Türk mevzuatında EÇEB hükümlerine ilişkin sadece iki yasa bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, 4857 no’lu Türk İş Kanunu’nun yaşları ve medeni halleri ne olursa olsun, 100 ile 150 kadın çalışması olan işyerlerinde, emziren çalışanların çocuklarını emzirmeleri için işveren tarafından, çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine en çok 250 metre uzaklıkta bir emzirme odasının kurulmasını 150’den çok kadın çalışması olan işyerlerinde ise çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine yakın kapsamlı bir yurdun kurulması zorunlu kılan 88.maddesidir. Bu hükümlerden ikincisi ise, büyükşehir belediyelerinin ve nüfusu 50.000’in üzerinde olan belediyelerin çocuk merkezleri açmasına izin veren 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 14. maddesidir. Bu iki yasa Türk mevzuatında EÇEB konularına değinen tek iki yasa olsa da aslında doğrudan EÇEB hizmetlerini yaygınlaştırmayı amaçlamamaktadır. Bir başka deyişle, Türk yasaları, tüzükleri ve içtüzükleri çocuklara zorunlu EÇEB sağlamamaktadır. Ancak bu Türkiye’nin yerleşik bir EÇEB sistemine sahip olmadığı anlamına gelmez.

Türkiye’de 0 ile 6 yaş arası grubu çocuklara sunulan EÇEB hizmetleri dört ana kategoriye ayrılmış olup Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) veya Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na (ASHB) akredite bir şekilde hizmet sunmaktadırlar:

- a) Anaokulları;
- b) Anasınıfları;
- c) Çocuk yuvaları ve kreşler;
- d) Gündüz bakım merkezleri.

Anaokulları resmi olarak 3 ile 5 yaş arasındaki çocukları, hayata ve ilkökula hazırlamak için, yarım gün veya tam gün eğitim veren kurumlardır.

Günümüz Türkiye’inde hem özel hem de kamu anaokulları bulunmaktadır ve bu kurumların hepsini denetleme yetkisine sahip olan resmi kurum MEB’dir. MEB bu kurumların fiziksel özelliklerini ve güvenlik standartlarını belirlemek, müfredatını geliştirmek, bu kurumlara öğretmen atamak ve işleyişlerini izlemekle yükümlüdür. Öte yandan anasınıfları ise 5 yaş grubu çocuklara eğitim veren kurumlardır. Anaokullarına benzer bir şekilde, anasınıfları da özel veya kamu olabilir, ancak bireysel bir kurum olarak çalışmazlar. Türkiye’de anasınıfları çoğunlukla ilkokulların ve bazen de ortaokulların bünyesinde bulunur ve yine MEB tarafından yönetilirler. Geleneksel Türk norm ve değerleri hala üç yaş ve altındaki çocukların evde ebeveynleri (çoğunlukla anneler) tarafından bakılmasını öngörse de çocuk yuvaları ve kreşler bu kohorta EÇEB hizmeti sağlamaktan sorumlu olan resmî kurumlardır. Resmi istatistiklere göre, günümüzde Türkiye’de bulunan yuva ve kreşlerin çoğu özeldir. Anaokulları ve anasınıflarının aksine bu kurumların yönetilmesindeki tam yetki ASHB’dedir (AÇEV ve ERG, 2017: 10; Göl-Güven, 2018: 558; İlkaracan ve ark., 2015:1212). MEB ve ASHB’na resmi olarak bağlı olan EÇEB kurumlarının yanı sıra, kamu kurumları, özel şirketler, yerel yönetimler, sendikalar ve sivil toplum kuruluşları da Türkiye’de gündüz bakım merkezleri işletebilmektedirler. Anaokulları, anasınıfları, çocuk yuvaları ve kreşlere nazaran yönetimleri açısından daha özerk olan bu gündüz bakım merkezleri de yine MEB tarafından izlenmektedir (Ecevit, 2010: 94).

Türkiye’de EÇEB zorunlu ve ücretsiz olmadığından bu hizmetlerden (ister kamu olsun ister özel) faydalanan aileler belirli bir hizmet bedeli ödemek zorundadırlar. Özel kurumların aylık ücretleri Ücret Belirleme Komisyonu tarafından belirlenirken, ASHB’nin bünyesinde bulunan Çocuklara Yönelik Hizmetler Müdürlüğü kamu EÇEB kurumlarının mali yönlerini düzenler (TÜSİAD, 2019:30). Her ilde, her akademik yıldan önce, valilikten temsilciler, yerel yönetimlerin temsilcileri, gelir ofisi temsilcileri ve ticaret müdürlüğü bir araya gelerek Fiyat Belirleme Komisyonu’nu kurar. Sonrasında bu komisyon o bölgenin sosyo-ekonomik koşullarını orada açılacak bir kurum için gerekli personelin ücretini, kira, ısıtma, su, gıda, gerekli ekipman gibi işletme giderlerini hesaplar ve kamu EÇEB merkezleri için olabilecek maksimum ve minimum hizmet bedelini belirler. Öte yandan özel EÇEB merkezlerinin aylık ücretleri Maliye Bakanlığının Çocuk Hizmet Müdürlüğüne danışarak belirlenmesiyle oluşturulur (İlkaracan ve ark., 2015: 1230). İster MEB’e bağlı ister ASHB’ye bağlı akreditasyona tabi olsunlar, bütün EÇEB hizmeti veren kurumların ‘fiziksel özellikler ve güvenlik’, ‘insan kaynakları’, ‘idari yönetim’ ve ‘eğitim içeriği’ olmak üzere dört ana konuda yerine getirmesi gereken asgari standartlar vardır ve bunları yerine getirmeyen kurumlara akreditasyon verilmez (TÜSİAD, 2019: 29).

Görüldüğü üzere, Türkiye'deki EÇEB sistemi diğer AB ve OECD ülkeleri ile kıyaslandığında hem politik hem toplumsal olarak daha az benimsenmiş ve daha az kurumsallaşmıştır. Bu hizmetlerin yeterince kurumsallaşamamış olması ülkemizde yaşayan hem kadınları hem de çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. İlk olarak, ülkemizdeki EÇEB hizmetlerinin yeterince gelişmemiş ve kurumsallaşamamış olması kadınların çocuklarını uygun koşullarda emanet edebilecekleri kurumların bulunmadığı anlamına gelmektedir. Çocuk bakım sorumluluklarını uygun kurumlara devredemeyen kadınlar, önce çalışma hayatına girmekte ve daha sonra orada kalmakta ve yükselmekte sorun yaşamaktadırlar. Bu da erkeğin ev dışında çalışarak para kazandığı ve bu sebeple evdeki karar mekanizmalarını elinde bulundurduğu, kadının ise gelir getirmeyen ev içi işlerden sorumlu olduğu cinsiyete dayalı iş modeline dayanan ataerkil aile modelinin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Öte yandan, gelişmeye ve öğrenmeye en açık oldukları dönemde kaliteli bir erken çocukluk eğitiminden maruz kalan çocuklar ileriki yaşlarında hem bunun eksikliğini hisseder ve hem de büyük ölçüde bu eğitimi almış çocukların gerisinde kalırlar. Sonuç olarak, ülkemizde EÇEB sistemi ve sistemin işleyişi oldukça az gelişmiştir ve geliştirilmeye ihtiyaç vardır. Bu yüzden makalenin bir sonraki bölümü, dünyadaki iyi uygulamaların Türkiye'ye uyarlanmasıyla oluşturulmuş alternatif politika örneklerini tartışacaktır.

6. Alternatif politika önerileri:

Ülkemizde EÇEB hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kurumsal EÇEB ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öncelikle, birçok gelişmiş OECD ve AB ülkesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve kreş hizmetlerinin kamu tarafından sunulması atılacak ilk adımlardan biri olmalıdır. Zorunlu hale gelen ve kamu tarafından sunulan okul öncesi eğitim, EÇEB hizmetleri yaygınlaşmasını sağlayacak ve bu hizmetlerin yaygınlaşmamış olmasının kadınlar ve çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldıracaktır. Ayrıca ülkemizde EÇEB hizmetlerinden yararlanmada önemli ölçüde bölgesel farklılıklar da vardır. Türkiye'nin daha kentleşmiş bölgelerinde yaşayan yüksek gelirli, nispeten daha eğitilmiş ailelerin çocukları EÇEB'in olumlu yönlerinden yararlanabilirken, aynı şekilde Türkiye'nin kırsal kesimlerinde yaşayan düşük gelirli, nispeten daha az veya eğitimsiz ailelerin çocukları için de söyleyememekteyiz. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi bu bölgesel farklılıkları en aza indirmek hatta ortadan kaldırmak ve her çocuğa eşit bir başlangıç sağlamak için de atılacak en önemli adımlardan biri olacaktır. AÇEV'in (2017: 18) araştırma sonuçlarına göre, önümüzdeki yıllarda yürürlüğe girecek olan zorunlu okul öncesi eğitimin 4-5 yaştan 3-4 yaşa çekilmesinin önünde herhangi bir sosyal barikat yoktur. Fakat bu zorunluluğun günlük yaşantıda

uygulanabilir hale gelmesi için erişilebilir ve uygun maliyetli EÇEB kurumlarının sayılarının artırılması gerekmektedir. Bu konuda yerel yönetimler aracılığıyla tüm 6 yaş grubu çocuklara ücretsiz 2-5 yaş grubu çocuklara ise haftada belli bir saate kadar ücretsiz eğitim sağlayan İsveç örnek alınabilir (TÜSİAD, 2019: 22) ve ülkemizde EÇEB hizmeti sunan yerel yönetimlerin sayıları artırılabilir. Yerel yönetimlerin kreş açmaları yıllardır kadın örgütlerinin gündeminde yer almış ve konuyla ilgili çeşitli illerde çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Ancak Kadın Emeği ve İstihdamı Girişimi'nin (KEİG) 'Yerel Yönetimlerin Çocuk Bakım Hizmetlerine Yönelik Değerlendirme' notuna göre ülkemizde sadece bazı büyük şehirlerin çok az sayıdaki yerel yönetimleri EÇEB hizmeti sunmaktadır. Bu sayı İstanbul'da bile ancak otuz dokuzda on altıdır. Yani İstanbul'da bulunan otuz dokuz belediyeden yalnızca on altı tanesi EÇEB hizmeti vermektedir (KEİG, 2016: 22; TÜSİAD, 2019: 43). Belediyelerin vermeleri umulan bu EÇEB hizmetlerinin kurulum ve işletme giderleri için de belediyelere kamu desteği verilmelidir. Genel olarak sayı, kapasite ve ücret konusunda belediyeden belediyeye farklılık gösteren bu hizmetlerin asgari bir standarda oturtulması ve ülkenin küçük şehirlerine de yayılması, ülkemizde düşük olan EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranını önemli ölçüde artıracaktır. Ancak öte yandan da bir EÇEB mekanının hem açılması hem de işletilmesi oldukça maliyetlidir. TÜSİAD (2019: 33) tarafından yayınlanan son rapora göre, bir müdür, dört öğretmen, dört yardımcı öğretmen, bir danışman, bir idari personel ve iki hizmetliden oluşan dört derslikli bir EÇEB merkezi yaklaşık 950.000 TL'ye mal olmaktadır (ki bunun günümüzde daha da arttığı varsayılmaktadır). Bu nedenle, ücretsiz kamu EÇEB merkezlerinin sayılarının artırılması ancak uzun vadeli bir politika hedefi olabilir. Bunun yerine, daha kısa vadede devlet kurumsal çocuk bakımı için ailelere maddi destekler ya da vergi indirimleri sunabilir. Örneğin çocuklarını kurumsal bir EÇEB merkezine gönderen ailelere belirli miktarlarda saatlik nakit desteği veren Hollanda örnek alınabilir ve ailelere EÇEB merkezlerinden faydalanmaları için belirli teşvikler verilebilir. Veya İtalya ve İngiltere'de olduğu gibi okul önce eğitim için yapılan masraflar toplam vergi yükünden düşürülebilir.

İkinci olarak, çocuk bakım yeri açmayı kadın çalışan sayısına göre zorunlu kılan Türk İş Kanunu'nun 88. maddesi bunu toplam çalışan sayısına zorunlu kılacak şekilde değiştirilmelidir. Çünkü çocuk bakım yeri açılmasını kadın çalışan sayısıyla eşleştirmek açıkça kadına yönelik ayrımcılıktır ve kadınların istihdama katılımında önemli bir engeldir. Ayrıca, kanunda çocuk bakım yeri açılmaması durumuna karşın herhangi bir önlem yer almamaktadır. Devlet hem şirketleri bu konuda neredeyse hiç takip etmemekte hem de kanuna uyulmaması durumunda herhangi bir yaptırım uygulamamaktadır. Bu koşullar altında da çoğu şirket yönetmeliğin koşullarını sağlamamaktadır (Kazanoğlu, 2019: 12). Çeşitli yaptırımlar

uygulamak ve şirketlere düzenli denetim ziyaretleri düzenlemek, özel şirketleri yasaları uygulamaya itecek ve bu da EÇEB kayıt oranının artmasına katkıda bulunacaktır. Günümüzde şirketleri bunu yapmaya teşvik etmek için Bölgesel Yatırım Teşvikleri mevcuttur. Gümrük vergisi muafiyeti, KDV istisnası, yatırım katkı oranı gibi teşviklerden yararlanarak şirketler bünyesinde 4 kreş bulunduran Oxford Üniversitesini ya da 33 senedir kendi bünyesinde kendi çalışanlarının çocukları için kreş işleten Amerikan dış giyim markası Patagonya'yı örnek alabilirler (TÜSİAD, 2019: 26).

Türkiye'deki EÇEB merkezlerinin sayıları açısından var olan arz açığının giderilmesinde kendi bünyesinde kreş bulundurmayan şirketler de Fransız özel şirketlerini örnek alabilir ve bazı sorumluluklar üstlenebilirler. Fransa'da, iş merkezlerinin yoğun olarak bulunduğu bölgelerde dört veya daha fazla özel şirket bir araya gelerek kendi çalışanlarının çocuklarının faydalanabilmesi için bir EÇEB merkezi açmaktadırlar (Beşpınar ve Aybars, 2013). Bu şekilde, sadece toplam EÇEB merkezlerinin sayısına katkıda bulunmakla kalmıyorlar, aynı zamanda toplam maliyeti bölüşerek kendi paylarına düşen kısmı da azaltıyorlar. Türkiye'de de birçok ilde bu tarz iş merkezlerinin sıklıkla bulunduğu semtler mevcuttur (İstanbul'da Maslak, Ankara'da Kızılay, Bursa'da Yıldırım veya Adana'da Seyhan vb.). Fransız şirketleri gibi, bu semtlerde bulunan Türk şirketleri de kolektif EÇEB merkezleri kurabilirler. Yine Fransa'da uygulanan bir başka etkili model ise özel şirketler ile halihazırda var olan EÇEB merkezleri arasında imzalanan protokollerdir. Bazı Fransız şirketleri EÇEB merkezleri ile kar-zarar hesaplamaları temelinde çeşitli anlaşmalar yapmaktadır. Bu anlaşmalar doğrultusunda şirketlerin yakınlarında bulunan EÇEB merkezleri bu özel şirketlere öğrenci kaydı açısından öncelik vermektedir ve bazı durumlarda indirim de yapmaktadırlar. Buna karşın şirketler de ya EÇEB merkezlerine aylık yerine yıllık toplu ödeme yapmakta ya da EÇEB merkezlerinin bazı ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Özel şirketler ve EÇEB yerleri arasındaki bu farklı türdeki ortaklıklar, Türkiye bağlamında iyi bir şekilde benimsenebilir ve bu da nihayetinde EÇEB kayıt oranlarının artmasına katkıda bulunabilir.

Kendi bünyesinde EÇEB merkezi bulundurmayı tercih etmeyen aynı şekilde herhangi bir EÇEB merkezi ile de kendi çalışanlarının çocuklarının yararlanabilmesi için bir anlaşma yapmayan şirketler, çalışanlarına dolaylı olarak çocuk bakım desteği sağlayan İngiltere ve İspanya'yı örnek alıp EÇEB hizmetlerinde faydalanacak kadın veya erkek çalışanlarına yemek fişlerine benzer ülkemizde bulunan bütün EÇEB merkezleri tarafından yasal olarak tanınan ve kabul edilen EÇEB fişleri sunabilirler. Bu desteği sağlayan işverenlerin bu konudaki mali yükünü azaltmak içinse bu fişler için harcanan tutarın yüzde onunu çalışanlarının gelir vergisinden düşen İspanya örnek alınabilir ve bu EÇEB fişleri vergiden muaf hale getirilebilir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, ebeveynlerin çocuklarını farklı nedenlerle EÇEB yerlerine kaydetme konusundaki tereddütleri de Türkiye'de EÇEB hizmetlerinden faydalanma oranlarının düşük olmasına yol açmaktadır. Ebeveynlerin tereddütlerini gidermek için acilen atılması gereken bir adım, herkesi kapsayacak ülke çapında standartlaştırılmış bir EÇEB müfredatının oluşturulması ve EÇEB personelleri için dört yıllık üniversite eğitimi gibi kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesidir. Böylelikle hem çocukların İslami normları öğrenemeyeceği konusunda endişelenen dindar aileler hem de çocuklarının erken yaşta yoğun bir dini eğitime maruz kalacağından endişelenen laik aileler nispeten rahatlayacaklar ve belki de çocuklarını EÇEB merkezlerine kaydetmeye başlayacaklardır.

Son olarak, Türkiye'nin bu konuda radikal bir zihniyet değişikliğine ihtiyacı vardır. Daha önce de belirtildiği gibi, ülkemizde hala varlığını sürdüren ataerkil doktrinler, çalışan annelerin üzerinde güçlü bir suçluluk hissi yaratmıştır. Bu suçluluk duygusunu yok etmek ya da en azından hafifletmek adına çeşitli bilinçlendirme ve farkındalık yaratma faaliyetleri organize edilebilir. Bu farkındalık yaratma ve bilinçlendirme faaliyetleri, annelerin sosyal hayata ve istihdama katılımının çocuklarının gelişimi üzerindeki önemini vurgulayan sosyal medya kampanyaları, akademisyenlerin, sivil toplum temsilcilerinin, politika yapımcılarının ve özellikle yabancı ülkelerden davet edilen uzmanların katıldığı konferanslar olabilir.

7. Sonuç:

Türkiye'de EÇEB hizmetlerinin yaygınlaşmaması hem kadınları hem de çocukları önemli ölçüde olumsuz olarak etkilemektedir. Bu hizmetlerin talebe karşılık verememesi, az gelişmiş olması ve kurumsallaşamamış olması kadınların gelir getiren bir işte çalışmasının önündeki en büyük engel olurken; çocukların da sağlıklı gelişimlerini perçinlemektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitime verilen önem ve dolayısıyla okul öncesi eğitime katılım her ne kadar on yıl öncesine kıyasla çok daha iyi bir durumda olsa da birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin gerisindedir. Okul öncesi eğitime katılımın ülkemizde hala zorunlu eğitimin bir parçası olmayışı, EÇEB merkezlerinin aileler üzerindeki mali yükü, ebeveynlerin bu konuda yeterli bilince sahip olmayışı ve ülkemizde hala etkinliğini sürdüren ataerkil yapı ve onun getirdiği 'kadınların birinci görevi çocuklarına ve eşlerine aile refahı sağlamaktır' algısı ülkemizdeki düşük EÇEB kayıt oranlarının en temel sebeplerindendir. Birçok gelişmiş OECD ve AB ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin bir parçası haline gelmesi ve kreşlerin kamu tarafından ücretsiz sağlanması, devletin ailelere çeşitli EÇEB teşvikleri sunması ve erken çocukluk eğitimi konusunda çeşitli bilinçlendirme ve farkındalık yaratma faaliyetlerinin düzenlenmesi ülkemizde

düşük olan EÇEB hizmetlerinden yararlanma oranlarının artmasına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

8. Kaynakça:

- Acar, F. (2006). Gender Mainstreaming Policies in Education and Employment. *Country Study: Turkey*, 4.
- AÇEV, (2019). Yerel Yönetimler için Dünyadan İyi Örnekler: Erken Çocukluk Dönemi Hizmet ve Politikaları. <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2019/11/Yerel-Y%C3%B6netimler-i%C3%A7in-D%C3%BCnyadan-%C4%B0yi-%C3%96rnekler-Erken-%C3%87-ocukluk-D%C3%B6nemi-Hizmet-ve-Politikalar%C4%B1.pdf> .
- Aksoy, N., & Eren Deniz, E. (2018). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*, 16(1), 108-123.
- Aybars, A. İ. & Tsarouhas, D. (2010). Straddling two continents: Social policy and welfare politics in Turkey. *Social Policy and Administration*, 44(6), pp. 746-763.
- Beşpınar, F. U., & Aybars, A. İ. (2013). Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi. *Ankara: UNICEF*.
- Bozçağa, T. (2013). Women and the welfare state regime of Turkey. *Turkish Policy Quarterly*, 11(4), 177-188.
- Buğra, A., & Keyder, Ç. (2006). The Turkish welfare regime in transformation. *Journal of European social policy*, 16(3), 211-228.
- Dedeoğlu, S. (2012). Equality, protection or discrimination: Gender equality policies in Turkey. *Social Politics*, 19(2), 269-290.
- Drew, E. (1998). Re-conceptualising families. E. Drew, R. Emerek and E. Mahon, eds., *Women, work and the family in Europe*. London: Routledge, pp. 11-27.
- Ecevit, Y. (2010). İş ve Aile Yaşamının Uzlaştırılması Bağlamında Türkiye’de Erken Çocukluk
- Bakımı ve Eğitimi. *Emek Piyasasında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Doğru: İş ve Aile Yaşamını Uzlaştırma Politikaları*, 88-114.
- Ecevit, Y. (2015). Feminist Sosyal Politika Bağlamında Türkiye’de Çocuk Bakımı ve Eğitimine İki

- Paradigmadan Dogru Bakmak. A. Makal, and G. Toksöz eds., *Gecmisten Gunumuze Turkiye'de Kadin Emegi*. Ankara: Imge Kitabevi, pp. 185-222.
- Göksoy, S. (2017). Situations That Make Students Happy and Unhappy in Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12A), 77-83.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594.
- Hakim, C. (2006). Women, careers, and work-life preferences. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(3), 279-294.
- İlkkaracan, I., Kim, K., & Kaya, T. (2015). The impact of public investment in social care services on employment, gender equality, and poverty: The Turkish case. *Istanbul and New York: Istanbul Technical University Women's Studies Center in Science, Engineering and Technology and the Levy Economics Institute of Bard College*.
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 7-29.
- Kavas, S., & Gündüz-Hoşgör, A. (2013, September). The parenting practice of single mothers in Turkey: Challenges and strategies. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 40, pp. 56-67). Pergamon.
- Kazanoğlu, N. (2019). Work and family life reconciliation policies in Turkey: Europeanisation or Ottomanisation?. *Social Sciences*, 8(2), 36.
- Korkut, U., & Eslen-Ziya, H. (2011). The impact of conservative discourses in family policies, population politics, and gender rights in Poland and Turkey. *Social politics*, 18(3), 387-418.
- Lowson, E., & Arber, S. (2014). Preparing, working, recovering: Gendered experiences of night work among women and their families. *Gender, Work & Organization*, 21(3), 231-243.
- Marshall, G. A. (2013). *Shaping gender policy in Turkey: Grassroots women activists, the European Union, and the Turkish State*. Suny Press.
- Meier, C., Lemmer, E., & Niron, D. G. (2017). Problems and prospects in early childhood education provisioning in Turkey and South Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 52(4), 444-457.

Nichols, T., & Sugur, N. (1996). Small employers in Turkey: the OSTIM estate at Ankara. *Middle Eastern Studies*, 32(2), 230-252.

OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

Toksöz, G. (2007). *Türkiye’de Kadın İstihdamının Durumu*. Ankara: Uluslararası Çalışma Örgütü.

TÜSİAD, A. (2019). İş ve Özel Yaşam Dengesi Yolunda Çocuk Bakım Ve Eğitim Kurumlarının Yaygınlaştırılması. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/806/%C4%B0% C5%9F-Ve-%C3% 96 zel-Ya%C5%9Fam-Dengesi-Yolunda-% C3%87ocuk-Bak% C4%B1 m-Ve-E%C4 %9Fitim-Kurumlar%C4%B1n%C4%B1n-Yayg%C4 % B1 nla %C5%9Ft%C4%B1r% C4%B1lmas%C4%B 1.pdf? sequ ence=1&isAllowed=y>

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2011), Nitel Araştırma Yöntemleri, (8. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 15



**Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime Etkisine Yönelik Bir
Odak Grup Çalışması
(Seçkin Gönen, Emin Yürekli)**

Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime Etkisine Yönelik Bir Odak Grup Çalışması

Seçkin Gönen¹, Emin Yürekli²

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü
Öğretim Üyesi, E mail: seçkin.gonen@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5962-7375.

² Pamukkale Üniversitesi, Honaz Meslek Yüksek Okulu, Muhasebe ve Vergi
Uygulamaları Bölümü Öğretim Üyesi, E mail: eyurekli@pau.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-7845-0878

1. Giriş

Günümüzdeki teknoloji alanındaki yenilikler ve artan rekabet ortamı birçok alanda olduğu gibi bağımsız denetim mesleğini de yakından etkilemiştir. Dijital çağa uyum sağlamak özellikle rekabet üstünlüğü sağlamada önemli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bağımsız denetim müşteri ile sözleşme imzalandığı andan itibaren fiili olarak başlamaktadır. Bağımsız denetçi, yeterli ve uygun miktarda kanıt toplamak zorundadır. Toplanan bu kanıtlar değerlendirilip denetim raporuna yansıtılabilmesi için bilgi teknolojilerinin kullanılması önem taşımaktadır. Teknoloji tabanlı bir denetim gerçekleştirilebilmesi için yeterli bir alt yapının oluşturulması beklenmektedir. Bu konuda gerekli eğitimlerin sunulması ve çalışanların teknolojiye uyum sağlanması teşvik edilmelidir. Böylece denetimde kalitenin artması ve güvenilirliğinin de istikrarlı bir şekilde sürdürülmesi sağlanmış olabilecektir.

Bu çalışmanın amacı, dijitalleşmenin bağımsız denetime etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada ilk olarak dijitalleşme ve bağımsız denetim kavramlarına yer verilmiştir. Ardından kavramsal bilgilerin uygulamadaki görüntüsünün ortaya koymak üzere bir araştırma çalışması yapılmıştır. Araştırma yöntemi olarak odak grup çalışması kullanılmış ve edinilen bilgiler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımsız Denetim, Denetim, Dijitalleşme

2. Dijitalleşme Kavramı

Günümüzdeki ekonomi anlayışına göre işletmelerin mal veya hizmet üretiminde kullandıkları çağdaş yöntemler bilgi ve insan kaynağının önemini arttıran rolü ile anılmaktadır. Bilim ve teknolojik gelişmeler çok uluslu

işletmelerin mevcut olan finansal kaynaklarının sınırlı olanaklarının genişlemesine olanak tanınması ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılama yöntemlerinden keskin değişimler yaşanmasıyla toplumun büyümesini sağlamıştır. Çok uluslu şirketlerin Dünya çapında gerçekleştirdiği faaliyetlerini genişlemesini katkı sağlayan olgulardan birisi de dijitalleşmedir (Vasilev vd; 2020: 3175).

Dijitalleşme, erişilebilir veriler ile dosya, belge veya süreçlerden oluşan mevcut kaynakları bir bilgisayar ile okunabilecek ve değerlendirilebilecek şekilde dijital ortama aktarılmasıdır (Celayir ve Çağla; 2020: 130). Başka bir tanıma göre dijitalleşme, dijital temelli teknolojilerin insan toplumunu tüm yönlerinde uygulanmasıyla ilişkili değişikliklerdir. Dijitalleşme aynı zamanda işletmelerin mevcut ürün veya hizmetlerini dijital türe dönüştürme yeteneğidir (Parviainen vd; 2017:64). Bu dönüşümle beraber mevcut olan işgücünü önemli ölçüde etkileyerek işçi sayısında azalma ve uzman çalışanların yeteneklerinde gelişim göstermesine neden olmuştur. Dijital dönüşüm özellikle 4. Sanayi Devriminin de etkisiyle işletmelerin gerek fiziksel gerekse ağırlıkta hantal ve süreklilik gösteren üretim faaliyetlerine olan gereksinimin azalmasına ve alanda uzmanlığı bulunan çalışanlara olan talebin artmasına neden olmuştur. Ayrıca, dijital dönüşüm işletmelerin insan kaynakları biriminin işe alım yöntemlerinde değişim yaşattığı gibi çalışanların iş görme yöntemlerinde de değişim yaşanmasına neden olmuştur (Branca vd, 2020: 1). Dijitalleşmeyle beraber işletmeler ve müşteriler arasında yeni ilişkilerin kurulmasına ve ağırlıkta pazarlama ve alt dallarının faaliyetlerinin uygulamalarında tsumani doğa olayının hızına benzer bir şekilde değişim yaşanmasına neden olmuştur (Crittenden, Biel ve Lovely; 2019: 5). Ancak, dijitalleşme hızının çok hızlanmasına rağmen işletmeler kendi içyapılarına ve faaliyetlerine göre bir dijitalleşme süreci geçirmeleri finansal açıdan sürekliliklerinin devamı açısından oldukça önemli olan bir olgudur. İşletmeler dijitalleşme sürecini başlatmadan önce bu süreçten en fazla faydanın sağlanabilmesi adına kendi içlerinde bazı soruların cevaplarını bulmaları gerekecektir. İşletmenin kendisine soracağı sorular aşağıdaki gibi olabilir.

Tablo 1: Dijital Dönüşüm İçin Cevaplanması Gereken Sorular

Neden	Dijitalleşme neden işletmenin sorunlarının çözülmesine ve müşteriler için bir değer yaratması noktasında önemlidir?
Nereye	Dijitalleşme faaliyetleri en fazla değeri işletmede nerede yaratıyor
Nedir	Dijitalleşme çabalarını desteklemek için gerekli olan unsurlar ve yeteneklerin nedir)
Nasıl	İşletme dijital dönüşüm sürecinden fayda sağlayabilmek için nasıl bir yönetim anlayışı geliştirmelidir?

Kaynak: Björkdahl; 2020:31

Dijitalleşmeye uyum sağlayabilmek için işletmelerin stratejik vizyona sahip olmaları, yenilikleri takip etmeleri, kurum kültür ve insan kaynağını faktörünü yeniden düzenlemeleri gerekmektedir (Köse ve Polat; 2021: 11). Bu sayede dijitalleşme sürecinin başlatılması için gerekli olan zeminin oluşturulmasıyla bu süreçten hedeflenen verim sağlanabilir.

Bu bilgiler ışığında dijitalleşme kavramı işletmelerin tüm bölümlerinde geçirilmesi gereken neredeyse zorunlu bir süreç olarak ifade edilebilir. Dijitalleşmeyle beraber işletmelerin gerek faaliyetleri gerekse amaçlarında ciddi değişimler yaşanacaktır. İşletmenin yapısında yaşanacak olan değişimin ardından işletmenin faaliyetlerinde genişleme ve yeni pazarlara dahil olması daha kolay olacak şekilde gerçekleşebilir.

3. Bağımsız Denetim Kavramı

Yeni milenyumun başlarında yaşanan başta Enron olmak üzere bir dizi muhasebe ve denetim skandallarının etkisi sadece skandalların yaşandığı işletmelerle sınırlı kalmamış ve küresel çapta birçok işletme de etkilenerek sürekliliklerini kaybetmişlerdir. Aynı zamanda kamuoyunun finansal piyasalara olan güveninin de azalmasıyla gerek Dünya’da gerekse ülkemizde bağımsız denetimin önemi gün geçtikçe artmıştır (Uzunoğlu; 2019: 1).

Bağımsız denetim, “*Finansal tablo ve diğer finansal bilgilerin, finansal raporlama standartlarına uygunluğu ve doğruluğu hususunda, makul güvence sağlayacak yeterli ve uygun bağımsız denetim kanıtlarının elde edilmesi amacıyla, denetim standartlarında öngörülen gerekli bağımsız denetim tekniklerinin uygulanarak defter, kayıt ve belgeler üzerinden denetlenmesi ve değerlendirilerek rapora bağlanmasıdır*” (Bağımsız Denetim Yönetmeliği, Madde 4b). Bağımsız denetim faaliyetlerinin temel amacı işletme yönetimi tarafından oluşturulan finansal tablolara olan güven seviyeni arttırmaktır. Özellikle işletmenin uzak çevresinde yer alan bilgi kullanıcılarının, bağımsız ve tarafsız nitelikte gerçekleşen bağımsız denetim faaliyetlerinin sonucunda oluşturulan denetim raporları aracılığıyla işletmeye yönelik asimetrik bilgi seviyesini düşürülmesini sağlamaktır. Aynı zamanda bağımsız denetim raporları işletme yönetiminin savlarının doğruluğu ve gerçekliğini kanıtlandığı belgedir (İkvan ve Demirkol; 2021: 49). Bağımsız denetim süreci tarihsel gelişiminde gerek yaklaşımlarda değişimler yaşanmıştır. Bu değişim ise aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Tablo 2: Bağımsız Denetimin Tarihsel Gelişimi

Tarihler	Bağımsız Denetim Yaklaşımı
1. Sanayi Devrimi Öncesi-1900'lü Yılların Başı	Belge Denetimi Yaklaşımı
1900-1930	Finansal Tablo Denetimi Yaklaşımı
1930-1960	Sisteme Dayalı Denetim Yaklaşımı
1960-2000	Yönetim Denetimi Yaklaşımı
2000-Günümüz	Risk Odaklı Denetim Yaklaşımı

Kaynak: Selimoğlu, Özbircikli ve Uzun; 2019: 3-4

Gerçekleştirilen bağımsız denetim faaliyetlerinin işletme açısından bir çok faydası bulunmaktadır. Bağımsız denetim faaliyetlerinin sağladığı faydalar şu şekilde olabilir (Temiz; 2019: 3) ;

- Bağımsız denetime tabi olan işletmeler ekonomik açıdan karar verici taraflarca düşük riskli olarak değerlendirileceğinden işletme açısından daha düşük sermaye maliyeti anlamına gelecektir.
- Bağımsız denetim faaliyetleri ile işletmede gerçekleşebilecek olan hatalı ve hileli işlemlerin gerçekleşme olasılığını düşürür.
- Bağımsız denetime dahil olan işletmeler sermaye piyasalara erişimi için gerekli olan şartı sağlamış olur. Bu da işletme açısından büyüme işareti olarak değerlendirilebilir.
- Bağımsız denetimden geçmiş olan işletmeler kurumsal yönetim sürecine katkı sağlar.
- İşletmenin yöneticileri arasında yaşanan çıkar çatışmasının sonlanmasında bağımsız denetim yardımcı olur.
- Bağımsız denetimle beraber işletmeye ilgi duyan taraflar için finansal durumu hakkında kanıt sunulmuş olur.
- Bağımsız denetimin varlığı işletmenin çalışanları üzerinde olumlu etki yaratarak görevlerini daha etkin ve verimli şekilde gerçekleştirebilirler.
- Bağımsız denetim faaliyetleri sonucunda işletme yönetimi stratejik faaliyetlerinin planlanmasına yardımcı olur.

Bu açıklamalar doğrultusunda, bilgi kullanıcılarının güvenilir bilgiler doğrultusunda işletmeyle ilgili karar verirler. Güvenin sağlanması ve bilgi kullanıcılarının işletmeye ilişkin yatırım sağlanmasının en önemli anahtarı ise bağımsız denetim faaliyetleridir. Bağımsız denetim faaliyetleri bilgi kullanıcılara fayda sağladığı gibi işletmeye de kurumsallaşma ve kurumsal yönetim sürecinde ciddi bir aşama kaydetmesi sağlanmasından dolayı fayda sağlar.

4. Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime Etkisi

Dijital dönüşümün sağladığı yeni teknolojinin olanakları hayatımızın her alanında yarattığı değişim ve dönüşüm bağımsız denetim alanında da kendisini göstermiş ve bağımsız denetimin faaliyetlerinde geleneksel olarak nitelendirilen yöntemler terk edilmiştir. Denetim 4.0'ın da etkisiyle bağımsız denetim faaliyetleri fiziksel bir mekana bağlı kalmaksızın daha kısa zamanda ve kapsam alanı daha geniş olarak gerçekleştirilmesiyle denetim riski azalmakta ve daha güvenilir bilgiye erişilmektedir (Gürol; 2021:125-126). İşletmelerin dijitalleşme sürecinin tamamlanmasının ardından gerçekleşen dijital uyumla beraber bağımsız denetim faaliyetleri dijital dönüşüme uğramış ve günümüzde dijital tabanlı bağımsız denetim anlayışı önem kazanmıştır. Dijital teknolojilerinin sağladığı olanaklar ve toplumun ihtiyaçlarında yaşanan değişimler doğrultusunda daha etkin bir bağımsız denetim hizmeti sunulması için insan, faaliyet süreci ve teknoloji bileşenlerinin bir araya getirilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Dijital bağımsız denetim süreci, denetim firmalarının iş görme yöntemlerini tekrardan incelenmesini gerektirecektir. Ancak, bağımsız denetimin işlevleri olan hesap verilebilirlik, şeffaflık ve işletmeyle ilişkili tarafların güven seviyesinin artırılmasında herhangi bir değişim yaşanmamaktadır (Karahana; 2020: 304).

Geleneksel denetim anlayışı ve gerçekleştirme yöntemleri 1990'lı yılların ikinci yarısı ve 2000'li yılların başını kapsayan zaman aralığında gerçekleşen ve etkileri küresel olarak yaşanan bir dizi muhasebe ve denetim skandallarının ardından köklü bir değişim yaşanmıştır. Bu tür skandallarının bir daha yaşanmaması adına bağımsız denetim anlayışının odaklandığı alan işletmelerin finansal tablolarındaki önemli yanlışlar riskinin tespit olmuş ve bu ekseninde meydana gelen risk odaklı denetim anlayışı hızla Dünya çağında kabul görmeye başlamıştır. Denetim anlayışının odak noktasının değişmesiyle bilgi kullanıcılarının da odak noktalarından birisi olan işletmelerin finansal tablolarındaki önemli yanlışlıkların yaygınlığı bağımsız denetim faaliyetlerinin de temel odak noktası olmuştur (Gönen ve Yurtlu; 2022:165).

Küresel etkili muhasebe ve denetim skandallarının ardından denetim alanının temel odak noktasında yaşanan değişim, denetimin uygulanma biçiminin değişmesi koşulu ile amacına ulaşabilir. El ile gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinde denetçinin mesleki muhakemesinden bağımsız olarak hata yapma olasılığını yükseltmektedir. Hataların sıklığı da denetim riskini yükselteceğinden denetim faaliyetinden istenilen başarı sağlanamayacaktır. Skandalların yaşandığı tarihlerde teknoloji alanında kendisini gösteren dijitalleşmenin bağımsız denetim faaliyetlerinde yaygın olarak kullanılması, denetim anlayışında yaşanan değişimin uygulamalara yansımaya olarak değerlendirilebilir.

Dijitalleşme ile işletmenin tüm muhasebe uygulamaları elektronik ortalama taşınacaktır. İşletmedeki dijitalleşmenin sonucunda bağımsız denetçiler de denetim faaliyetini gerçekleştirebilmesi için dijitalleşmeye uyumlu denetim bilgisayar programları ile gerçekleştirebilir. Denetçi açısından başka bir sonucu ise, dijitalleşmiş denetim programlarının denetimin uygulanması sırasında fiziki olarak işletmede bulunmasına gerek kalmamasıdır. Denetçi, çevrim içi programlar sayesinde işletmenin muhasebe verilerine internet yardımıyla işletme dışındaki farklı bir mekândan bağlanarak da denetim uygulamalarını gerçekleştirebilir (Gönen ve Yurtlu; 2021:142).

Dijitalleşme kavramı ve dijitalleşme ile bağlantılı teknolojik gelişmelerin denetim alanında yoğun olarak kullanılması sonucunda denetçilerin işletmenin finansal tabloların denetimi sırasında denetim riskini düşürmesine ciddi katkı olabilir. Denetim riskinin düşmesinin sonucunda denetçi gerek mesleki muhakemesini denetimin uygulamasında daha etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlarken gerekse işletmenin finansal tablolarındaki önemli yanlışlıkların tespitini daha kolaylaştıracaktır.

Dijitalleşmenin bağımsız denetim faaliyetlerinde kullanılmasının denetlenecek işletme, denetçi veya denetim kuruluşları açısından katlanılacak ek maliyet anlamına gelmektedir. Denetçi ve denetim kuruluşları açısından değerlendirildiğinde denetlenen işletmenin finansal tablolarında önemli yanlışlıkların boyutunun denetim faaliyeti sonucunda farklı olarak tespit edilmesi, denetçi ve denetim kuruluşu açısından kamuoyundaki intibasını çok kötü şekilde değişmesiyle sonuçlanabilir (Gönen ve Yurtlu; 2021:173).

Bu açıklamalar doğrultusunda, dijitalleşmenin bağımsız denetim alanına etkisi, değişen denetim anlayışına göre gerçekleştirilen uygulamalarından istenilen faydanın sağlanmasında kilit rolü üstlenebilir. Dijitalleşmiş bağımsız denetim uygulamaları ile işletmenin finansal tablolarındaki önemli yanlışlıkların tespit edilmesini kolaylaştırılacağından geçmişteki gibi küresel muhasebe ve denetim skandallarının yaşanmasını engellenmesine yardımcı olabilir.

5. Uygulama

Odak grup çalışmasına 22 Yüksek Lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar ile ilgili ve çalışmanın kapsamı ile ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Görüşme, 30.04.2022 tarihinde saat 15.30 'da DEÜ İ.İ.B.F. İşletme bölümü Yüksek Lisans dersliğinde gerçekleşmiştir.
- Görüşmenin başkanlığını DEÜ İ.İ.B.F. İşletme bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Seçkin Gönen yapmıştır.

- Görüşmenin etkin ve verimli geçmesi için katılımcıların araştırmamıza ilişkin sorularımıza odaklanmalarına imkân tanıyan bir ortamda gerçekleşmiştir.
- Katılımcıların 3 kişisi SMMM ve 1 kişi Bağımsız Denetçi ve 3 kişi SMMM stajeri unvanlarıyla kurumlarında görev almaktadır.
- Katılımcılar daha önce benzer başka bir araştırmada yer almadıklarını ifade etmişlerdir.

Grup katılımcılarına görüşlerini almak amacıyla sırasıyla 7 adet soru sorulmuştur. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar başkan tarafından hiçbir müdahale ve yönlendirme yapılmamıştır.

Uygulama sırasında katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıda açıklanmaktadır.

5.1. Sorular

- 1) Teknolojide meydana gelen yeniliklerle denetimin kalitesinin artırılması, denetimi nasıl daha verimli hale getirir?
 - Teknolojide meydana gelen değişimler ile denetim süreci ve denetim yöntemlerinde bir takım yeniliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Teknolojilerin henüz kullanılmadığı zamanlarda muhasebe denetimi belge üzerinden ve işletmede üretilen belgelerin tümünün kontrol edilmesi ile birlikte yapılmaktaydı.
 - Teknolojinin gelişimi ile birlikte her alanda olduğu gibi muhasebe bilimde ve muhasebe uygulamalarında çok büyük kolaylıklar sağlanmıştır. Özellikle muhasebe yazılımlarının gelişimi muhasebe denetiminin daha etkin ve verimli bir şekilde yapılmasını sağlamıştır. Muhasebede belge düzeni ve sistemin kurgulanması teknolojilerin ilerlemesi ile birlikte hız kazanmış ve denetçinin yapmış olduğu denetimin doğruluğu ve ispatı açısından da büyük kolaylıklar sağlamıştır. Teknolojinin gelişimi denetim esnasında hem süre hem de maliyet açısından büyük kolaylıklar sağlamıştır. Düşük maliyet ile daha kısa sürede gerçekleştirilen denetimler daha kaliteli ve güvenilir raporlar sunulmasını sağlamıştır. Daha düşük çalışma saatleri ile denetimi gerçekleştirecek denetçilerinde iş yükleri daha da azalarak daha kaliteli denetim süreci geçirmelerini sağlamıştır. Ayrıca denetim sürecinin dijital ortamdaki verilere anlık olarak ulaşılması, meydana gelen hata veya hileleri saptaması çok hızlı hale gelmiştir.
 - Denetimdeki teknolojik yenilikler insan kaynaklı hataların azalmasını sağlar ve denetim sürecinde kar elde etme amacıyla yapılan hilelerin tespitini kolaylaştırarak denetim kalitesini arttırmış olur. Kalitesi artan

denetim doğru sonuçlar elde edilmesini ve zamandan tasarruf edilmesini sağlar.

- 2) İşletme çalışanlarının denetçiye sunmuş oldukları dijital verilerin güvenilirliği denetçinin yapmış olduğu denetimin güvenilirliğini nasıl etkiler?
 - Denetçinin elde etmiş olduğu veriler dijital ortamlarda tutulmuş olsa da kayıt aşamasında çalışanların etkisi çok büyüktür. Bilinçli olmasa bile yapılabilecek bir hata sunulacak raporların güvenilirliğine doğrudan etki eder. Teknolojilerde meydana gelen gelişmeler ile kayıt sistemleri ve yazılımlar sayesinde kayıt aşamasında yapılabilecek hataları ortaya çıkartan ve düzenli döngüler ile tekrar gözden geçirilen sistemler, kanıtların denetçiye ulaşmadan önce en az bir kere gözden geçirilmesini olanak sağlayıp kanıtların doğruluğunu artırır ve denetim sürecinin daha güvenli hale gelmesini sağlayabilir.
 - Veriler her ne kadar dijital ortamlarda tutulsa da kayıt aşamasında çalışanların etkisi çok büyüktür. Bilinçli olmasa bile yapılabilecek bir hata güvenliğe direkt etki eder. Ancak geliştirilen kayıt sistemleri ve yazılımlar sayesinde kayıt aşamasında yapılabilecek hataları ortaya çıkartan ve düzenli döngüler ile tekrar gözden geçirilen kayıtlar, kanıtların denetçiye ulaşmadan önce en az bir kere gözden geçirilmesine olanak sağlayıp kanıtların doğruluğunu artırır ve denetim sürecinin daha güvenli hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca işletme çalışanları dijital verileri güvenilir ve şeffaf bir şekilde hazırladıysa ve devamlı verileri güncel tutuyorsa denetçinin yapmış olduğu denetim de güvenilir sonuçlar oluşacaktır. Bağımsız Denetçinin işletmeden edindiği dijital verilerin güvenli olması işletme paydaşlarına ve özellikle kamuya doğru ve güvenli bilgi sunmasını sağlayacaktır.
- 3) Denetim alanında dijital çağın gereklerine uygun ve uyumlu bir denetim modeli nasıl olmalıdır?
 - Dijitalleşmenin en önemli özelliklerinden bir tanesi güvenilirlik ve gizlilik. Denetimin esas amacının bilgi ve belgelerin güvenilirliği ve doğruluğunun denetlenmesidir. Bu nedenle işletme ve denetimi yapan firma veya kişiler arasında, oluşabilecek hataları düzeltici bir sistem kurgulanmalıdır.
 - Geleneksel denetimden çıkılarak, dijital çağın gereğine uygun olarak sistemli, planlı, programlı ve kapsamlı bir biçimde bütün işlemlerin her aşamada kontrol edilmesini sağlayacak bir denetim yapılmalıdır.
 - Denetimde gelişmiş denetim yazılımları ve arşiv sistemleri kullanılmalıdır,

- Elektronik çalışma kâğıtları oluşturulmalıdır,
 - Denetçilere bu konuda eğitim verilmelidir,
 - Bilgisayar destekli denetim teknikleri kullanılmalıdır,
 - Finansal analizler yapılmalıdır,
 - Muhasebe kayıt testleri yapılmalıdır,(Kayıt gün ve saatleri, Kullanıcı bazında günlük, aylık kayıt sayıları, Kayıtların yetkili kişiler tarafından yapılıp yapılmadığı kontrolü vb.)
 - Örnek dosya ve senaryolar üzerinde tartışılmalı denetçilerin görüşlerine başvurulmalıdır.
 - Bağımsız Denetçi bir veya birkaç tane muhasebe paket programlarını uygulamalı olarak kullanabilmeli ERP ve SAP gibi ileri derecede yazılımları da kullanabilmelidir.
- 4) Dijital dönüşüm ile artan denetim faaliyetleri denetim mesleğine olan ihtiyacı nasıl etkiler?
- Sadece denetim mesleği özelinde değil tüm mesleklerde yapılacak işler ne kadar dijitalleşir ve teknoloji yoğun kullanılır ise o işte çalışanlarında aynı seviyede dijital dönüşüme uyum sağlaması gerekmektedir. Bir denetçinin sahip olması gereken özelliklerin arasına dijital sistemlere ne kadar hâkim olduğu da eklenmelidir. Bilgi teknolojilerinden elde edilen bilgiler denetçinin mesleki yargılarda bulunarak yorumlaması da gerekmektedir. Denetçiler bu şekilde daha etkin ve kaliteli denetim yapma fırsatı elde etmiş olurlar.
 - Ayrıca teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin bir işletmenin muhasebe verileri kayıt yapılırken bilerek veya bilmeyerek mutlak surette hatalar veya hileler oluşabilir, bu nedenle denetim mesleğine olan ihtiyaç hiçbir zaman bitmeyecek, aksine işletme sayıları her geçen gün arttığından dolayı daha da artacaktır.
 - Dijital ortamlarda verilerin kaydedilmesi, raporlanması ve bir çıktı oluşturulması ve bu çıktının daha anlaşılabilir olması, kâğıt üzerinde belgelenen verilere göre daha güvenilir ve daha kolay çıktı oluşturabilme imkânı sunmaktadır. Bir bilginin, bir veya birkaç kişi tarafından fiziksel olarak kaydedilmesi ve saklanması yapılabilecek hataları azaltır.
- 5) Dijitalleşme işletme içindeki verileri toplamayı ve bu verileri analiz ve yorum yapmayı kolaylaştırır mı?
- Dijitalleşme ile veri toplamak, analiz ve yorumunu yapmak elbette ki daha kolaydır.

- Dijitalleşme sayesinde bir veriye ulaşım daha hızlı ve daha kolay olmaktadır. Böylelikle paydaşların istemiş olduğu raporların sunumu da daha kolay ve hızlı bir şekilde üretilebilmektedir.
- Şirketlerin üretmiş olduğu veriler geçmiş dönemler ile karşılaştırılmayacak derecede ve çok çeşitlidir. Veri setinin büyüklüğü ve karmaşıklığı artarken; buna karşılık finansal piyasalarda denetimlerin mümkün olan en kısa sürede tamamlanması beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilmek ileri teknolojilerin kullanımı ile mümkün olabilmektedir. Denetim sürecinin en kısa sürede tamamlanması için ileri teknolojiye başvurulmaktadır. Denetçi teknoloji sayesinde işletmenin iş süreçlerine ilişkin bilgi, ve doküman incelemesini kısa sürede tamamlama imkanı bulmaktadır.

6) Dijital veriler hızlı ve karşılaştırmalı analiz yapabilme imkânı sağlar mı?

- Sağlar. Çünkü dijitalleşme sayesinde verilere ulaşım kolaylaşır daha hızlı bir şekilde analiz sağlanır. Tablolar dönüştürülebilir ve karşılaştırılabilir. Data taraması çok daha kolay yapılabilir aranan bilgiye çok daha çabuk ulaşılabilir. Firmanın yapmış olduğu bir hata ya da usulsüzlük dijital ortamda daha kolay fark edilebilir. Veriler dijital ortamda daha şeffaf olacağı için karşılaştırmalı analizler daha etkin yapılabilir. Globalleşme sonucunda işletmeler büyümüş veri tabanları daha yoğun ve karmaşık hale gelmiştir. Dijitalleşme bu yoğunlukta birbirine bağlı ve büyük miktardaki veriyi daha kısa sürede analiz ve karşılaştırma imkânı sağlar. Ayrıca dijitalleşme ileri istatistik teknikleri kullanmayı sağlar bu ise analiz ve karşılaştırmalarda daha gerçekçi sonuçlar doğurur. İşletmelerin iş akış süreçleri dijital ortamda daha düzenli ve verimlidir.
- Denetimde dijitalleşme verilere erişim kolaylığı sağlar. Denetçi karmaşık hesap ve analizlerini teknolojideki yeniliklerden faydalanarak kısa sürede ve doğru olarak yapabilmektedir. Hız kazanılması ile birlikte denetimde maliyetler düşecektir. Şirket verilerini tüm yılın verileri ile interaktif ara yüz üzerinden analiz edip sektör karşılaştırmaları ve yorumlarını yapabilir.

7) Bağımsız denetçinin yeterli ve uygun denetim kanıtını dijital veri olarak kayıt etmesi, denetim kalitesini ve denetçinin sorumluluğunu nasıl etkiler?

- Kanıtların dijital ortamlarda kaydedilmesi, bilgilerin gizliliği, saklanması, korunması ve üzerlerinde çalığa yapılmasında denetçiye kolaylık sağlar. Denetçinin, kanıtların toplanmasındaki sorumluluğu daha da kolaylaşmış olur. Kanıtlar dijital ortamlardan aktarılarak denetçiye ulaşıyorsa hem kanıtların doğruluğu artmış olur hem de

denetçiye daha konforlu bir çalışma alanı oluşturur. Doğru ve güvenilir bilgiler ile daha rahat bir çalışma ortamında sunulacak denetim raporlarının doğruluğu ve kalitesi artmış olacaktır.

- Denetçi denetim kanıtlarını dijital veri olarak kaydettiğinde, kanıtların kaybolma riskini azaltabilmekte, maliyeti minimize edebilmekte, verilere her an ulaşabilme imkânı sağlayabilmekte ve denetim kalitesini böylece arttırabilmektedir. Denetim kanıtları denetçinin de sorumluluğunda olabilmektedir. Denetçi yeterli ve uygun denetim kanıtını dijital veri olarak kayıt etmesi ile sorumluluğunda olan kanıtları güvenle saklamış olacaktır.
- Denetimlerde şirketlerin tüm sayısal verileri ve aynı zamanda şirket çalışanlarının tüm gizli bilgileri, şirketlerin diğer şirketlerle olan bağlantıları ve bu şirketlerin bilgileri de yer almaktadır. Dolayısıyla denetimciler ve şirket açısından bilgi güvenliği çok önemlidir. Denetimcinin sahip olduğu bu bilgilere yapılan siber saldırı sonucu bilgilerin ele geçirilmesi denetim şirketlerine çok ciddi maddi tazminat davaları açılmasına ve çok ciddi mali kayıplara sebep olabilir. Ayrıca siber saldırılar medyanın gündemindedir ve denetim şirketinin bir firmanın bilgilerini siber saldırı ile kaybetmesine yol açması medyada geniş yer bulacak ve denetim şirketinin itibarını büyük ölçüde sarsacak bu da denetim şirketi için çok ciddi maddi ve manevi kayıplara yol açacaktır.

6. Sonuç

Teknolojik gelişmelerin sürekli olarak yaşanması özellikle de 4. Sanayi Devriminin ardından yapısı gereği hızlı gelişen dijitalleşme kavramının hızının daha da artmasıyla sonuçlanmıştır. Dijitalleşmenin hızlı gelişmesinin ardından işletmelerde faaliyetlerini yeni pazarlara taşımak ve daha fazla büyümek için dijitalleşmenin hızına paralel olarak işletmenin tüm bölümlerinin dijitalleşmeyle uyumlu hale getirmek için çalışmaktadır. İşletmenin faaliyetlerinde gerçekleşen bu dijitalleşme elbette bağımsız denetim faaliyetlerini de etkileyerek bağımsız denetim de dijitalleşme aynı hızda yaygınlaşacaktır. Globalleşme ile birlikte her alanda olduğu gibi muhasebe alanında da dijital gelişim ve dijital kullanım artarak devam etmektedir. Teknolojinin bu denli hızlı ilerlemesi ve gelişmesi bağımsız denetim alanında da değişimleri zorunlu hale getirmekte ve denetçilerinde kendilerini bu alanda geliştirmelerini zorunlu hale getirmektedir.

Bu çalışmada Dijitalleşmenin Bağımsız Denetime etkileri Yüksek Lisans öğrencileri üzerinde araştırılmış ve çıkan sonuçlar herhangi bir değişikliğe veya yoruma tabii tutulmadan aynen yer verilmiştir. Teknolojinin kullanılması ile birlikte denetim kalitesinin arttığı hem zamandan tasarruf

sağlandığı hem de güvenilir raporlar sunulduğu görüşü oldukça fazla sayıda öğrenci tarafından belirtilmiştir. Çalışmamızdan çıkan diğer önemli bir sonuç ise işletme çalışanlarının dijital verileri güvenilir ve şeffaf bir şekilde hazırlayabilmeleri ve sürekli olarak verilerini güncelleyebilmeleridir. Çünkü Bağımsız Denetçinin işletmeden elde etmiş olduğu dijital verilerin güvenli olması sunulan raporların doğru ve güvenilir olmasında önemli bir faktör olmaktadır. Çağın gereklerine uygun denetim Bağımsız Denetim nasıl olmalıdır sorusuna verilen cevaplar ise gelişmiş denetim yazılımları ve arşiv sistemleri kullanılmalıdır, elektronik çalışma kâğıtları oluşturulmalıdır, denetçilere bu konuda eğitim verilmelidir, bilgisayar destekli denetim teknikleri kullanılmalıdır, finansal analizler yapılmalıdır ve muhasebe kayıt testleri yapılmalıdır cevapları verilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Bağımsız Denetçi mutlak surette teknolojiyi çok iyi derecede kullanabilmeli, özellikle muhasebe paket programlarını çok ileri derecede uygulamalı olarak kullanabilmeli, ERP ve SAP ve ileri derecede Excel programlarını kullanabilmeli yanıtlarını birden fazla öğrenci cevaplamıştır.

7. Kaynakça

- Björkdahl, J. (2020). Strategies for Digitalization in Manufacturing Firms, *California Management Review Journal*. 62(4), 17-36.
- Branca, T, Forna, B, Colla, V, Murri, M, Streppa, E and Schröder, A. (2020). The Challenge of Digitalization in the Steel Sector, *Metals Journal*, 10(288), 1-23.
- Celayir, R ve Çağla, C. (2020). Dijitalleşmenin Denetim Mesleğine Yansımaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 7(6), 128-148.
- Crittenden, W, Biel, I and Lovely, W. (2019). Embracing Digitalization: Student Learning and New Technologies. *Journal of Marketing Education*, 41(1). 5-14.
- Gönen, S. ve Yurtlu, Ö. (2022). Büyük Verinin Bağımsız Denetime Etkisi. 5. Uluslararası Değişen Dünyada Yaşan, Sosyal ve Sağlık Bilimleri Kongresi 26-27 Mart 2022, Kongre Bildiri Kitabı, 158-172.
- Gönen, S. ve Yurtlu, Ö. (2021). COVID-19 Salgınının Bağımsız Denetim Sürecine Etkisi. 3. Uluslararası New York Kültürel Etkileşim ve Akademik Çalışmalar Kongresi, 29-30 Mayıs 2021. Kongre Bildiri Kitabı, 136-144.

- Gönen, S. ve Yurtlu, Ö. (2021). İç Denetim Faaliyetlerinin Etkinliğinin ve Verimliliğinin Sağlanmasında Kullanılan Bir Yöntem: Çevik Denetim. 157-176. Ed: Dalkılıç, M. INSAC Advances In Social and Advances Sciences. Duvar Kitapevi.
- Gürol, B. (2021). Denetim Faaliyetlerinde Dijital Dönüşüm Teknolojilerinin Kullanımı: Pandemi Sürecinde Fırsatlar ve Tehditler.111-131. Ed: Güneş, R, Karabınar, S ve Saban, M. Denetimde Seçme Konular 7. Gazi Kitapevi.
- Karahan, M. (2020). Dijital Entegrasyon Sürecinin Bağımsız Denetime Etkisi. 289-313. Ed: Kurt, G ve Özbirecikli, M. Denetimde Seçme Konular 5. Gazi Kitapevi.
- Köse, Ö ve Polat, N. (2021). Dijital Dönüşüm ve Devletin Geleceğine Etkisi. Sayıştay Dergisi. 32(123). 9-40.
- Parviainen, P, Kääriäinen, J, Tihinen, M and Teppola, S. (2017). Tackling The Digitalization Challenge: How to Benefit From Digitalization in Practice. International Journal of Information Systems and Project Management, 5(1), 63-77.
- Selimoğlu, S, Özbirecikli, M ve Uzay, Ş. (2019). Bağımsız Denetim. Nobel Yayınevi.
- Temiz, H. (2019). Bağımsız Denetimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye Açısından İncelenmesi, 1-28, Ed: Kurt, G ve Özdemir, F. Denetimde Seçme Konular. Gazi Kitapevi.
- Uzunoglu, H. (2019). Denetim İhtiyacı Teorisi. 1-25. Ed: Kurt, G ve Karacer, S. Denetimde Seçme Konular 2. Gazi Kitapevi.
- Vasilev, V. L., Gapsalamov, A. R., Akhmetshin, E. M., Bochkareva, T. N., Yumashev, A. V., Anisimova, T. I. 2020. Digitalization Peculiarities of Organizations: A Case Study. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 7(4), 3173-3190.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 16



**Problem-Based Learning Approach in Science Education
(İsmail Kılıç)**

Problem-Based Learning Approach in Science Education

İsmail Kılıç

*Assoc. Prof. Dr. Trakya University, Education Faculty,
Department of Mathematics and Science Education,
E mail: ismailk@trakya.edu.tr*

1. Introduction

Education, in general, is a 'life-saving, life-sustaining, and life-changing life-long process (Shohel et al., 2021). Education should no longer be perceived as a process that merely changes behaviors or prepares the younger generation for adult life (Carvalho, et al., 2022). Because rapid change makes it compulsory for all generations to learn and forces the concept of lifelong education. What changes is not only behavior but also thought emotion, and skill. Learning is much more than a relatively permanent change in behavior that is the product of experience. Because scientific findings reveal that learning is a mental structure change and even a constantly renewed mental structure. Today, individuals who can access information, evaluate information and use information effectively are sought (Erdem & Akkoyonlu, 2002).

For nearly 20 years, self-directed learning, cooperative learning, and practice-oriented learning approaches, known as student-centered approaches, have come to the fore as a general trend in education. One of these innovative educational approaches is the problem-based learning (PBL) approach (Saban, 2000). The PBL approach is an instructional method that guides students to solve real-world problems (Aslan, 2021). The aims of this learning approach, which prioritizes actively involving the student in the learning process, are to enable students to develop their problem-solving skills by gaining inquiry, research, discussion, and evaluation skills (Aslan & Duruhan, 2021). There is now a need for individuals who can use knowledge instead of individuals who accumulate knowledge. Many views have emerged to find a solution to this problem. One of them is the PBL approach. Among the changes in science education, no element has left its mark on today's educational activities as much as PBL (Şenocak & Taşkesenligil, 2005).

PBL can be defined as a learning approach in which real-life problems are used, which will enable students to reach the goals within the scope of the education program, and to use their critical thinking and problem-solving

skills effectively (Erdem, 2005). The PBL approach used in education will encourage students to think, comment, and seek solutions instead of escaping from the problems they face not only in science and technology lessons but also in their daily lives. Because of its focus on 21st-century skills, the PBL model also enhances students' technology abilities. Project-based learning helps students develop teamwork and problem-solving skills (Gonzalez, 2016). Education given in schools should enable students to learn where and how to obtain information, how to evaluate it, and how to use this information in solving problems. Since the PBL approach is very effective in gaining these skills, it is a field of study that should be emphasized (Kılıç & Moralar, 2013; Kılıç & Moralar, 2015; Moralar, 2012).

2. Problem Based Learning

2.1. What is the Problem?

"Problem" is one of the frequently used terms in daily life. Especially the difficulties, troubles, and problems encountered in social life are expressed with this word. Various problem definitions in short sentences are as follows.

- Difficulty felt,
- Gap or obstacle in success,
- Discontent at a conscious stage,
- An undesirable situation that can be resolved with a little force (Mert, 1997).

Akgün (1995) stated that the problem is a kind of question that does not have an answer at the moment, and whose answer is possible when it is investigated and examined. The question should be of such a nature as to remove a difficulty when the answer is found. The answer is; It is learned by asking questions, examining, and briefly collecting information, and when the answer is found, the difficulty is overcome.

2.2. What is PBL?

PBL is a learning model based on understanding and problem solving, which develops learner-centered, active learning, problem-solving skills, and content knowledge (Bağcı, 2003; Balım, et al., 2016; Barrows & Tamblyn, 1980; Korkmaz, 2004; Maya et al., 1993). PBL is focused on experiential learning organized around researching, explaining and solving meaningful problems. In classrooms where the PBL model is applied, learners gradually and increasingly take responsibility for their education. They become more and more independent of their teachers. They become independent learners who can continue lifelong learning (Kaptan & Korkmaz, 2001).

PBL is a method based on the principle of using problems as a starting point for learning new knowledge. Saban (2000) expressed three basic features of PBL as follows;

- It exposes students to real-life problem situations.
- It allows the current curriculum (eg course, unit, or subject) to be formed around a holistic and complex problem.
- It enables students to do research by directing them to think in the classroom.

Different researchers have defined the basic principles on which PBL is based as follows (Taşkesenligil, Şenocak, & Sözbilir, 2008):

- Problem posing,
- Cooperation,
- Reliable research,
- Solution of the problem,
- Assessment and evaluation

In essence, the PBL model consists of these seven features (Schuetz, 2018).

- Focuses on a large, open-ended question, challenge, or problem for the student to explore and answer and/or solve.
- Brings into the equation what students need to know, understand and be able to do academically
- It is inquiry-based, fosters inner curiosity, and generates questions as it helps students seek answers.
- Uses 21st-century skills such as critical thinking, communication, collaboration, and creativity, among others.
- Include student selection in the process
- Provides opportunities for feedback and review of the plan, and the project is just like in real life.
- Requires students to present their problems, research process, methods, and results, just as scientific research or real-world projects should stand before peer review and constructive criticism.

PBL made use of the three trends of thought presented below.

2.2.1. Dewey and Problem Solving

PBL is based on the work of John Dewey. He suggested that classrooms should be laboratories for researching life and solving problems, and schools should be the mirror of society. This view of his has encouraged teachers to provide students with problem-solving skills and has also provided a resource for them to prepare for important social and mental problems. According to him, what is learned at school should be meaningful and permanent rather than difficult to understand (Taşkesenligil et al., 2008).

2.2.2. Piaget and Constructivism

Jean Piaget, a Swiss biologist, and psychologist has spent more than 50 years researching how children learn and how it relates to their mental development. He has done studies confirming that children are innately curious and constantly striving to understand the world around them. This curiosity is motivated so that children can make sense of what is happening around them in their minds. The traditional understanding of education is not suitable for children's mental structures and restricts the child. In the traditional understanding of education, the task of the teacher is to convey to the children what is in the program prepared in a center. However, according to him, the task of the teacher is to help the individual adapt to his social environment. For the teacher to fulfill this task, education should support what the child inherited with activities appropriate for his/her cognitive development. According to Piaget, the school should allow the child to direct his efforts instead of putting external pressure on the child (Senemoğlu, 2001; Taşkesenligil et al., 2008)

2.2.3. Bruner and Discovering Learning

In the 1950s and 1960s, important reforms were made to America's national curriculum. The main purpose of the reform studies was to facilitate students' research of knowledge and solving scientific problems by using their own experiences. Teachers are encouraged to be a person who asks questions and guide students, rather than being a person who stops presenting the information. One of the pioneers of these reforms is Jerome Bruner. Bruner stated that students should take an active role in education, that students are responsible for learning, and that learning can only be more permanent with one's efforts (Bruner, 1962; Taşkesenligil et al., 2008).

2.3. The Place of PBL in Active Learning

Active learning is a learning process in which the learner is responsible for the learning process, the learner is given opportunities to make decisions

and self-regulation regarding various aspects of the learning process, and forces the learner to use their mental abilities during learning with complex instructional tasks (Açıkgöz, 2003). Active Learning; is based on Multiple Intelligences Theory, Cognitive Theories, Cooperative Learning and Constructivist Theory. PBL, which is based on the constructivist theory, which is one of the theoretical foundations of active learning, is one of the most important applications of the constructivist learning-teaching approach. In educational environments where the constructivist theory is applied, learning approaches such as cooperative learning and PBL, which enable students to take more responsibility and be more active in the learning process, are generally used (Yaşar, 1998).

2.4. Historical Foundations of PBL

The educational process of PBL is described with a usage process starting from Protagoras and Aristotle to Socrates. In the first age, Socrates used this method effectively and his method was called "Socratic Birth", which is expressed as a question-answer dialectic. In the following centuries, while examining learning, Dewey drew attention to the importance of the problem in learning, taking into account that thought is the active form of the verb. Problem Solving Technique entered the education literature with Dewey's classification, unlike its approach in PBL strategy (Kumas, 2008).

PBL, which has become increasingly widespread today, was first applied in the field of medicine, in the 1950s at Case W. University Medical School in the United States (Kaptan and Korkmaz, 2001). However, PBL entered the literature as a teaching strategy in the 1960s as a result of research conducted by Barrows and Tombly at McMaster University, Medical School in Canada. In this study, students' reasoning abilities were investigated. Barrows and Tambly drew attention to the differences that problem-solving brings to learning. In the first trials, small groups of students were formed and they were expected to decide between the problem and the situation (Rhem, 1998).

Today, it is a teaching strategy used in medical education, especially at higher education levels in countries such as Canada, America, Australia, and England (Kılınç, 2007). In Turkey, the PBL approach is applied at Hacettepe University, Ankara University, Dokuz Eylül University, and Pamukkale University Medical Faculties (Korkmaz, 2004). Outside of medical faculties; the PBL approach is also applied in educational institutions where there are different fields such as science, engineering, and law. After the 1980s, in the literature, PBL; There are studies on its use in primary, secondary, and higher education (Şenocak, 2005).

2.5. Purpose of PBL

According to Watson and Matthews, PBL has three main features (Major, Baden, & MacKinnon, 2000):

- PBL is a teaching organization. It has a holistic structure and especially emphasizes the cognitive levels.

- It has a structure that facilitates life in small groups, private teaching, and active learning processes.

- Develops skills and motivation. It provides the ability to learn for a lifetime. The purposes of these items, which determine the characteristic features of PBL, can be listed as follows (Korkmaz, 2004):

1. Taking responsibility for their learning before and after the learning-teaching process (self-assessment).

2. Having broad, flexible and in-depth knowledge.

3. Gaining critical thinking skills.

4. Developing interaction and communication skills with the group.

PBL aims to help students think about these situations, increase their problem problem-solving skills, learn adult roles by gaining experience and become independent students by creating real or realistic problem situations (Greenwald, 2000; Taşkesenligil et al., 2008).

2.6. Components of the PBL Approach

The PBL process is developed based on problem-solving sessions conducted in small groups and with a guide. A problem-solving session has four key components:

- Problem scenarios (Case)
- Learner (Role of the Student)
- Educational Coach (Teacher's role)
- Evaluation (Karagöz, 2008)

The fact that these components are complementary to each other increases the efficiency of the process.

2.6.1. The role of problem scenarios in the PBL approach

In PBL, problem scenarios act as stimuli and focus on student activity and learning (Delisle, 1997; Chin & Chia, 2004). Scenarios are narratives prepared from daily life and real or near-real events. The purpose of the

scenarios; should be related to the general learning atmosphere such as participation of the students in the discussion, generating ideas and motivation, and the subjects such as remembering, synthesizing, and applying what has been learned. The details that students are asked to discover may not be included in the scenario or these details may be mentioned implicitly (Açıkgöz, 2003).

The characteristics of a good problem scenario to be chosen in the PBL process are as follows (Duch, 1995):

1. First of all, a quality problem should immediately attract the attention of the student. It should motivate all students.
2. For this, it must connect with the real world in one way or another.
3. A quality problem should be based on logic, that is, reasoning. Since the main subject of logic is the forms of obtaining knowledge, it should be in an approach based on knowledge.
4. It should be convenient for students to state their decision at every stage.
5. Since some problems will be solved with the group, the problem should be suitable for cooperation.
6. The problem should also have a feature that can be reduced to sub-problems by the group members.
7. The problem should be open-ended and not one answer.
8. It should be related to and support the previous knowledge of the student.
9. The problem should reveal different points of view.
10. It should act as a bridge to connect with topics or information to be learned later.

While preparing problem scenarios, information from life such as newspaper news, photographs, scientific articles, simulations, and experimental or laboratory results can be used according to the content of the subject. Key questions are determined to solve the problem defined in the scenario. Care is taken to ensure that the problem scenarios do not consist of memorized problems. This causes the scenario to remain at the information level. The questions should not be numerous but should be designed in a way that will improve the analysis and synthesis skills of the students (Korkmaz, 2004). To increase the positive effect of scenarios on students, it is necessary to support them with appropriate methods. For example, if it is presented in a lecture taught with narrative methods and the explanations are made by the teacher, it means that traditional teaching is continued since the learners are

passive recipients. At this point, scenarios, cooperative learning, “what would you do” etc. It can be applied with different methods (Açıkgöz, 2003).

2.6.2. The role of students in the PBL approach

Students encounter the problem for the first time in the learning process and are in the position of problem solvers. In this process, learners solve problems by forming groups. The ideal number of groups should be 5 – 7. While the group members work together to solve the problem and learn, they also gain the skills of working with the group and cooperative learning (Korkmaz, 2004). Learners take responsibility for their learning in the PBL process, and thus their problem-solving skills develop. Learners actively make suggestions about the problem situation. They present their work to the class and other groups (Kaptan & Korkmaz, 2001). Students should adopt some approaches during PBL sessions: Using initiative, Being respectful, Openness, Knowledge, and Active discussion (Çuhadaroğlu et al., 2003; Tandoğan, 2008).

Ability to take initiative: Students should learn to take initiative during PBL sessions. They should demonstrate the ability to express themselves comfortably despite the risk that what they say and the hypotheses they establish may be wrong.

Using respect: All students in the group should be respectful and sensitive to each other's rights and desires to learn. Each student may have different backgrounds, experiences, and expectations. Group members are expected to be sensitive to these differences.

Openness: Students should be open to each other and willing to benefit from each other's knowledge and experience.

Knowledge: Students need to transfer their knowledge to each other, especially in small group discussions.

Active discussion: Active participation in group discussions is one of the most basic components of PBL sessions. Each individual needs to be supported and encouraged to participate in discussions.

2.6.3. The role of the teacher in the PBL approach

The role of the teacher in the PBL approach is different from the traditional teacher role. The teacher has a role that facilitates, encourages, and motivates learners in the learning process. In the PBL approach, the teacher acts as the team captain. For this, the steps that the teacher should perform are as follows (Korkmaz, 2004; Şenocak, 2005):

- Presenting the Problem Statement

- Listing (What Do Learners Know?)
- Developing the Problem Situation
- Listing Needs (What is Needed to Solve and Understand the Problem?)
- Listing Actions, Recommendations, or Hypotheses
- Supporting and Delivering the Solution
- Reviewing Research

Kılınç (2007) stated the roles of the teacher in the PBL process as follows:

1. In determining the problem,
 - The problem should be expressed clearly and understandably, and plain Turkish should be used.
 - The problem should be interesting, arousing, and up-to-date.
 - The problem should be appropriate to the age, needs, and experiences of the students.
 - The problem should not have a single answer or solution.
 - The problem should allow for cooperation.
 - When giving the problem, only basic information should be given, the problem statement should not contain all the answers.
2. The teacher should have a good command of the subject related to the problem given, and if necessary, learn together with the students.
3. Students should be presented with problems in various ways (written scenarios, pictures, dramas, videos, tapes, etc.).
4. Students are active in PBL. Students are problem solvers and learners; Teachers, on the other hand, are "cognitive guides" that direct students' learning. The teacher should have a good grasp of his/her role in this strategy.
5. It would be appropriate to give the necessary preliminary information before the problem is presented. It is recommended to give clues and to ask guiding questions in solving the problem, especially in younger age groups (9-14).
6. After the problem is presented in PBL, students should be given sufficient time to think, gather information, and discuss.
7. Students should be provided with a comfortable, tension-free, and level learning environment where that enables them to learn on their own and structure their learning.

8. Adequate materials should be provided for the experiments and activities to be done, and library, computer, and laboratory information should be given to the students to assist them in their research.

9. Necessary safety precautions should be taken regarding the experiments to be organized by the students.

10. In the solution stages of the problem, students should be encouraged, a discussion environment should be provided and group work should be encouraged.

11. The teacher should divide the students into small groups of the appropriate number and organize the class appropriately. The recommended model in PBL is the "multi-group arrangement" model, where students can work together and see each other while discussing.

12. Students should obtain their knowledge and share it with their friends. There should be no distinctions such as "hardworking-weak" between groups, and "equalizations" should be made while students are divided into groups. Because with such a new method, teachers can rediscover students lost during traditional methods.

13. The teacher should be aware that his role will vary from class to class and subject to subject and should provide "flexible" guidance.

14. Students should not be allowed to humiliate each other, and students should be asked to act honestly in the information and solutions they reach.

15. The teacher can benefit from collaboration (collaborative), constructivism (constructivism), brainstorming (problem-solving), self-directed learning, and contextual learning during PBL.

16. The teacher should be willing to learn like the students. They should carefully monitor the students, ask questions at appropriate moments, and keep the student's interest constantly high.

17. The results obtained with PBL should be prepared in the form of a report and these results should be evaluated by the teacher after being presented to the other students.

In PBL, the teacher acts as the team captain. Assigns students and gives them information that will be a clue in the solution phase of the problem. The students must reach all other information (Taşkesenligil et al., 2008).

2.6.4. PBL approach and evaluation

In the problem-solving process, many different steps are suggested. According to Greenwald (2000), the problem-solving process takes place in ten steps:

1. Confront a problem that has been identified as critical,
2. Ask questions about what is interesting, complex, and what to research.
3. Keep finding problems,
4. Map the discovery of the problem and prioritize a problem,
5. Examine the problem,
6. Analyze the results,
7. Repeat learning,
8. Generate solutions and suggestions,
9. Use results in communication,
10. Make your assessment.

Kaptan and Korkmaz (2001) discussed the problem-solving process in seven steps. These;

1. Recognizing and defining the problem,
2. Explanation of the problem fully and accurately,
3. Identification of the information needed to solve the problem,
4. Identifying sources for collecting information,
5. Creation of possible solutions,
6. Analyzing the solutions,
7. Present the solution in an oral or written report.

For a student to solve a problem, he must first understand the problem. The solution cannot be realized without understanding the problem. After understanding the problem, the student will think about how to solve the problem and will try to reach the information necessary for the solution. He will try to solve the problem with the information he has obtained as a result of the research, analyze the proposed solutions, and conclude. As it is seen, the student will make an effort in the problem-solving process, and learning will take place as a result of these efforts. The measurement-evaluation approach in the PBL approach is different from the traditional approach. Students are not evaluated only in proportion to their correct answers to the questions in traditional measurement tools (written and oral exams). In PBL, criteria such as the ability to comprehend the events that constitute the basic philosophy, the level of gaining the adult role, group effort, and the ability to work independently are also included in the measurement and evaluation process (Şenocak, 2005, Kaptan & Korkmaz, 2001). In PBL, original evaluation is used and process evaluation is made (Erdem, 2005). In this

approach, the teacher does not just expect the students to find the correct answer to the questions in the test, as in traditional teaching. In PBL, since the responsibility of learning belongs to the student, the student should be able to make his assessment and can do this by completing a process (Deveci, 2002). PBL requires an evaluation that covers all of the studies done. For this, two types of work must be done. These; can be expressed as applying standardized tests and observing students' work (Yaman, 2003).

a) Standardized Tests: These tests show how the students are at the time of application. This information is used to compare the average achievement of current students with the success of the student administering the test.

b) Observing Students' Work: Observation methods follow individual development over time. A student's success is compared to his or her previous work performance. The teacher can use a lot of information to evaluate the information. For example; This may include homework assignments, creative work assignments, projects, reports, and other products. All of these products can be used to identify changes in students' learning behavior (Mallery, 2000). Since PBL aims to measure student performance mostly through projects and group work, this type of assessment is made frequently.

2.7. Application of PBL Approach in Science Education

PBL is applied to groups of 6-8 students by an education mentor. PBL is a teaching method based on students' use of previous knowledge and identifying, learning, and discussing the learning topics they need. In PBL sessions, education is entirely student-centered and the educational facilitator is in the role of the facilitator (Dicle, 2001). In this approach, student-centered learning is carried out as the responsibility for learning lies entirely with the student. Students move from a passive position to an active position, so they act as thinkers, knowers, and problem solvers. PBL; It can be done in different ways depending on the scope of the subject, the number of students, the level of knowledge of the students, the sufficiency of time, the suitability of the class or course environment, and the characteristics of the problem scenarios. But it continues with sessions between two and five. In the processing of the units in the PBL learning process, students are expected to reach conclusions and solve problems through the problem-solving steps. Duch, Groh, and Allen (2001) stated the steps to be taken to achieve this goal as follows;

- Before starting the application, students are informed about the PBL model.

- Based on PBL, the concepts of the subject to be covered, learning objectives, and the duration of the subject are determined.
- Small student groups of 5-7 people are formed.
- The prepared problem scenarios are distributed to the students so that they can examine and recognize the problem.
- Afterwards, if students know about the problem, they are expected to propose solutions to the problem.
- If they do not know any information about the problem, it is ensured that they reach the necessary information by researching from various sources.
- The information obtained during this whole process is shared with the group members, discussed, evaluated, and finally the solution to the problem is reached.
- The solution to the problem is presented to other groups.
- The results obtained are discussed under the guidance of the teacher, and all the information about the target concept is revealed (Tandoğan, 2006).

The success level of each student is determined by making use of the results of the students' work in the problem-solving process (Şenocak, 2005).

2.8. Advantages of PBL

Kilinc (2007) expressed the advantages of PBL based on the information he obtained from his studies as follows;

1. Scientific methods are actively learned.
2. High-level cognitive and thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation, which are necessary during problem-solving, are developed.
3. It makes students eager and curious to learn.
4. Students' ability to use what they have learned in their social lives develops.
5. PBL students' "Why do we learn this information?", "What will it benefit us later?", "Can we use it in real life?" answers the questions.
6. It is ensured that the knowledge, experience, and skills of the students are used and developed.
7. It encourages students to think at a higher level.
8. In the PBL process, students make an effort to learn more about a complex subject or event. Complex problem scenarios encourage students to

think critically and creatively. Students present acceptable evidence for a variety of problem situations.

9. It increases communication and interaction among students.

10. It teaches democratic rules such as listening to other people's ideas and being open to different opinions.

11. Gains the ability to use test instruments.

12. It causes students to increase their self-confidence and develop a sense of responsibility.

13. Students are made aware of their creative abilities.

14. Mistakes made during PBL and correcting them together reinforce learning.

15. They learn to be independent evaluators of their work.

16. It enables students to freely express their thoughts and gain courage in social life.

17. It motivates by assigning the role of "owning" or "taking responsibility" to the event in question.

18. In PBL, besides using the information they know, students benefit from other sources, analyze the information they find, form hypotheses, test the information they find, and discuss it with other friends in the group and benefit from their information. These operations "teach" students to learn. Since learning is a lifelong process, these skills that they develop in the early stages of life enable them to be more successful in the future.

2.9. Limitations of PBL

Şenocak (2005) explained the limitations of PBL with the following items:

1. It can be difficult for the teacher to assign many assignments at the same time and keep them under control.

2. Groups or individuals can finish their work early or late. An effective teacher can then direct students who have finished their studies to help students in their group or other groups. It can also give students who have finished their studies additional time to recheck their solutions. However, this additional time should not be too long.

3. PBL needs rich material and research methods. The effective teacher must develop procedures to organize, distribute, and apply materials well. These materials are; experiment materials, papers, books, etc. it could be.

These should be prepared before starting the training activity. Otherwise, confusion may occur.

4. When the teacher encourages students to do research outside of the classroom (laboratory, library, etc.), he should know whether the students are using these opportunities. In advance, the teacher should explain the rules that students must follow while doing research, tell the ethical rules of this job, and motivate them by determining certain rules.

5. It is difficult to apply PBL in all courses. Using this strategy with students who do not fully grasp the value or subject area of social problems becomes inefficient.

6. It is almost impossible for the students to develop the materials to be used during the PBL practice. It can also create a heavy financial burden.

3. Studies on PBL

Çakır and Tekkaya (1999) mentioned the basic principles on which PBL is based and the necessity of using it in science education in their article titled "PBL and Its Application in Science Education". He stated that the science education in schools is seen to be insufficient in providing students with features such as understanding the basic science concepts that form the basis of science literacy, understanding scientific processes, and the place of science in daily life. For this reason, he stated that if schools want to raise individuals who can make the right decisions on science-related issues, they should evaluate their approach to science education. He emphasized that science education should be given with a curriculum that is intertwined with daily life and that PBL should be included in this curriculum. Kaptan and Korkmaz (2001) gave information about the application of the PBL model in science education by mentioning the general features, advantages, and limitations of PBL in their study. In a part of their studies, they planned an exemplary course design for the PBL approach in science education. Parim (2001) investigated the effectiveness of teaching the concepts of DNA, chromosomes, and Gene to 8th-grade primary school students using the PBL approach, using an experimental method. As a result of the research; A significant difference was found in favor of the academic success post-test of the experimental group in which the PBL approach was applied, thus it was demonstrated that this method was effective in learning the concepts of DNA, Chromosome, and Gene. Şenocak (2005) compared the effect of the PBL approach on students' understanding of gas concepts and their attitudes towards chemistry with the traditional teaching method. As a result of the study, it has been determined that the PBL approach is more effective than the traditional teaching approach in learning the concepts related to the subject of gases the students, and the attitudes of the students who study with

the PBL approach towards chemistry are better than the students who study with the traditional method.

The applicability of PBL in the field of science education was examined by Şenocak and Taşkesenligil (2005) based on a literature review without application. Within the scope of the research, it was concluded that although the PBL process is more laborious and time-consuming than the traditional approach, the cognitive gains are much higher than the traditional approach, and the knowledge of the students in PBL is more permanent as they acquire their knowledge by researching, examining, experimenting, and interacting more with their environment. Students not only acquire certain information, but also gain skills such as predicting, critically examining events, working in groups, and collecting and analyzing data, which can be useful to them throughout their lives. proved to make a significant contribution. The most important skill that the PBL approach brings to individuals is the ability of the students to reach the information themselves and to use that information. It was concluded that PBL is a very suitable approach for the student model in science education. Akınoğlu and Tandoğan (2006) conducted a qualitative analysis of the effect of PBL on students' concept learning in science education in the 7th-grade "Meeting of Force and Movement-Energy" unit. Based on the data obtained from the research, it was concluded that the application of PBL positively affected students' conceptual development and minimized their misconceptions. In his study, Tavukçu (2006) examined the effect of the PBL approach in science education on academic success, attitude towards science, scientific process skills, and creativity levels. As a result of the qualitative and quantitative analyzes made in the research; It has been concluded that teaching science with the PBL approach improves students' academic achievement, raises their attitude levels towards science lessons, develops scientific process skills, and increases creative thinking levels.

Karagöz (2008) investigated the effects of using the PBL approach on the science process skills, achievements, and attitudes of students in the "Force and Motion" unit in the 6th-grade science and technology course. As a result of the research, a significant difference was found in favor of the experimental group in which the PBL approach was applied in terms of scientific process skills and achievement tests, but no significant difference was determined in the attitude scores. However, when the data obtained from the semi-structured questions prepared to determine the attitudes towards science in the qualitative dimension of the research were examined, it was determined that the attitudes of the experimental group students towards science changed positively compared to the control group students.

4. References

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akgün, Ş. (1995). *Fen Bilgisi Öğretimi*, Akgün Yayınları.
- Akinoğlu, O., & Tandoğan, R. Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 3(1), 71-81.
- Aslan, A. (2021). Problem-based learning in live online classes: Learning achievement, problem-solving skill, communication skill, and interaction. *Computers & Education*, 171, 104237.
- Aslan, S. A. & Duruhan, K. (2021). The effect of virtual learning environments designed according to a problem-based learning approach to students' success, problem-solving skills, and motivations. *Education and Information Technologies*, 26(2), 2253-2283.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğrenim amacına yönelik yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 142-148.
- Balim, A. G., Inel-Ekici, D., & Özcan, E. (2016). Concept Cartoons Supported Problem Based Learning Method in Middle School Science Classrooms. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 272-284.
- Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980), Problem-based learning: An approach to medical education, *Medical Education*, New York,
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 1-30). Atherton Press. <https://doi.org/10.1037/13117-001>
- Carvalho, R. N., Monteiro, C. E. F., & Martins, M. N. P. (2022). Challenges for university teacher education in Brazil are posed by the Alpha Generation. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (28), 61-76.
- Casanovas, M. M., Ruiz-Munzón, N., & Buil-Fabregá, M. (2021). Higher education: the best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

- Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science education*, 88(5), 707-727.
- Çakır, Ö. ve Tekkaya, C. (1999). Problem-Based Learning and Its Application into Science Education, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 137-144.
- Çuhadaroğlu, F., Karaduman, A., Önderoğlu, S., Karademir, N. & Şekerel, B. (2003). *Probleme Dayalı Öğrenme Oturumları Uygulama Rehberi*. Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara. (Accessed from: http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/docs/kitap/PDO_2003.pdf., (12 May 2004)
- Deveci, H. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi (Unpublished PhD thesis)*. Anadolu University.
- Dicle, O. (2001) Değişen tıp eğitimi ve probleme dayalı öğrenme yönteminin temel felsefesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, <http://hdl.handle.net/20.500.12397/3919>
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Publishing, LLC.
- Erdem, E. (2005), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, PagemA Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), s2-11. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>(Ziyaret Tarihi: 20.10.2010).
- Greenwald, N. L. (2000). Learning from problems. *The Science Teacher*, 67(4), 28-32.
- Gonzalez, T. (2016, June 26). Project-based learning: Start here. *Cult of Pedagogy*. <https://www.cultofpedagogy.com/project-based-learning/>
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 191-192
- Karagöz, M. P. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinin probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları ve tutumları üzerine etkisi (Unpublished PhD thesis)*, Muğla University.

- Kılıç İ. & Moralar A. (2013). *The effect of problem-based learning approach on academic success and attitude in science education*. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, 830-841.
- Kılıç İ. & Moralar A. (2015). The effect of problem-based learning approach on academic success and motivation in science education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 625-636., Doi: 10.14527/pegegog.2015.034
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi. Ankara.
- Kumaş, A. (2008). *Yeryüzünde hareket ünitesinde işbirlikli öğrenme gruplarında probleme dayalı öğrenme uygulaması ve değerlendirilmesi (Unpublished master's thesis)*, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Major, C. H., Baden, M. S., & Mackinnon, M. (2000). Issues in PBL: A Message From Guest Editors. *Journal On Excellence In College Teaching, USA, Web Edition*, 11.
- Mallery, A. L. (2000). *Creating a catalyst for thinking: The integrated curriculum*. Allyn & Bacon.
- Mayo, P., Donnelly, M. B., Nash, P. P., & Schwartz, R. W. (1993). Student perceptions of tutor effectiveness in a problem-based surgery clerkship. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 5(4), 227-233.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme* (Doctoral dissertation), Marmara Üniversitesi.
- Moralars, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi (Unpublished master's thesis)*, Trakya Üniversitesi.
- Parım, G. (2002). *Problem tabanlı öğretim yaklaşımı ile DNA, kromozom ve gen kavramlarının öğrenilmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi).
- Rhem, J. (1998). *Problem-based learning: An introduction*. The National Teaching & Learning Forum, 8 (1). Retrieved on 2 March 2010.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayınları.

- Schuetz, R. (2018), “*Project-based learning: benefits, examples, and resources*”, available at: www.schoology.com/blog/project-based-learning-pbl-benefits-examples-and-resources (accessed 20 July 2021).
- Shohel, M. M. C., Mahmud, A., Urmee, M. A., Anwar, N., Rahman, M. M., Acharya, D., & Ashrafuzzaman, M. (2021b). *Education in emergencies, mental wellbeing, and E-learning*. In M. M. C. Shohel (Ed.), *E-learning and digital education in the twenty-first century: Challenges and* (pp. 1–22). London: IntechOpen.
- Şenocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretimine etkisi üzerine bir araştırma (Unpublished PhD thesis)*, Atatürk Üniversitesi.
- Şenocak, E. & Taşkeselgil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. *Kastamonu eğitim dergisi*, 13(2), 359-366.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* (Doctoral dissertation), Marmara Üniversitesi.
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E., & Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim*, (177), 50-64.
- Tavukçu, K. (2006). *Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi (Unpublished Masters' thesis)*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaman, S. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi (Unpublished PhD thesis)*. Gazi Üniversitesi.

INSAC World Social and Education Sciences

CHAPTER 17



**Spor Yoluyla Pozitif Gençlik Gelişimi ve Erasmus Plus
Programları
(Şevket Cihat Özer, Hayri Demir)**

Spor Yoluyla Pozitif Gençlik Gelişimi ve Erasmus Plus Programları

Şevket Cihat Özer¹, Hayri Demir²

¹*Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, E-mail:scihatozer@gmail.com*

²*Selçuk Üniversitesi, E-mail:hdemir@selcuk.edu.tr*

1. Giriş

Günümüzde gençliğin geleceği hakkında her geçen gün artan endişeler bulunmaktadır. Bu endişeler, gençlerin suça yatkınlık, uyuşturucu kullanımı ve benzeri sorun teşkil eden davranışlarındaki artıştan ve anne babanın çalışması, tek ebeveynli evler, gençlerin evde yalnız kalarak denetimsiz geçirdiği zaman dilimindeki artış gibi değişen sosyal güçlerden kaynaklanmaktadır. Son zamanlarda, araştırmacılar ve uygulayıcılar, gençlik davranış problemlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirmektedirler (National Research Council and Institute of Medicine, 2002). Bu çalışmalarda çoğunlukla bir problem tanımı yapılmış ve araştırmacıların sorunu azaltmak veya ortadan kaldırmak için stratejileri inceleyip müdahaleler geliştirebilmesi için finansman sağlanmıştır. Ne yazık ki, bu yaklaşım maliyetlidir ve müdahale programları yalnızca orta düzeyde başarı göstermiştir. Yakın zamanda yapılan teorik ve uygulamalı araştırmalar, gençlerin her alanda gelişiminin teşvik edilmesinin yanı sıra gençlerde sorunlu davranışların azaltılmasına odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Benson, 1997). Uluslararası araştırmalar gençlik gelişimi yaklaşımlarında sorunlu davranışları önlemeye odaklanırken, son on beş yılda pozitif gençlik gelişimi adı verilen yeni bir gençlik gelişimi vizyonu ortaya çıkmıştır (Holt, 2008). Özünde, pozitif gençlik gelişimi, gençlerin, çözülmesi gereken problemlerden ziyade “geliştirilebilecek kaynaklar” olarak görüldüğü varlık geliştirici bir yaklaşımı ifade eder (Holt vd, 2012).

Pozitif gençlik gelişiminin temelinde yatan yaşam becerilerinin geliştirilmesi için ideal bir ortam sağlayan spor etkinlikleri sayesinde gençler boş zamanlarını en verimli ve yararlı biçimde değerlendirilmektedirler (Jones ve Lavalley, 2009). Sporun genç bireylerde; sosyal beceriler (Gould vd, 2012), duygusal beceriler (Brunelle vd, 2007), bilişsel beceriler (Danish vd, 2004), iletişim becerileri (Gould vd, 2007), takım çalışması (Holt, 2007), liderlik (Camire vd, 2009), zaman yönetimi (Fraser-Thomas ve Cote, 2009), inisiyatif alma, başkalarına saygı gösterme, hedef belirleme (Holt vd, 2008), problemlere çözüm yolu ve karar verme gibi (Strachan vd, 2011) birtakım

yaşam becerilerini geliştirdiğine dair bulgular konunun önemine vurgu yapmaktadır.

Gençlerin fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan gelişiminin desteklenmesi, sorumlu bir birey olma güdüsü kazandırılması, kendilerini tanımalarına imkân sağlanması ve topluma entegrasyonlarının gerçekleştirilmesi için kullanılabilir en kolay yollarından birisi spor olgusudur. Spor, fiziksel aktiviteler bütünü olmasının yanı sıra insanlara kişisel ve sosyal kimlik duygusu ve kitlesel hareket edebilme yetisi kazandırmaktadır. Bu özelliği ile spor, gençlerin sosyalleşmelerine, gelişmelerine ve toplumda kendilerine bir yer edinebilmelerine imkan sağlayan bir kavramı ifade eder (Küçük ve Koç, 2004).

Gençlerin eğitim, sosyal hayata dahiliyet, topluma ayak uydurması, kültür ve sanata yönelimi, ve spor gibi konularda desteklenebilmesi için bir takım programlar mevcuttur (Bettie, 2020). Bu programlardan Erasmus Plus Programı, Avrupa’da en fazla bilinen ve merkezi kurumlar tarafından yürütülmesi ve içerik olarak hem yükseköğretim hem gençlik hem de spor alanında çalışmalar yürütülebilmesine imkân sağlayan en aktif program olarak karşımıza çıkmaktadır. Erasmus Plus gençlerin gençlik değişimleri gibi kısa programlara katılmalarına imkan sağlarken aynı zaman uzun süreli staj programlarına dahil olmalarına da yardımcı olmaktadır (Cairns, 2019).

2. Pozitif Gençlik Gelişimi

Gelişim bilimcileri, gençlik dönemlerinde hatayı kabul etmektedirler. Bu hata dönemleri gençler için bir stres dönemi olabilmektedir. Yine de bu stres dönemleri tüm gençler için geçerli evrensel bir kesinlik değildir. Gençlerin kendileriyle ilgili sorunlarla kişisel olarak başa çıkma kaynakları ve sosyal destek ağları dahil olmak üzere birçok faktöre bağlı olarak deneyimledikleri depresyon ve stresin derecesinde büyük bireysel farklılıklar vardır (Arnett, 1999). Bu dönemler gençlerin gelişiminde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmekte ve daha öteye gidecek olursak hiç bitmeyecek travmalar yaratabilmektedir. Gençlerin bu dönemleri en az hasarla veya daha açıklayıcı bir tabirle olumlu olarak atlatmalarına yardımcı olabilmek adına araştırmalar yapılmaya başlanmış ve bu araştırmalar pozitif bir gençlik gelişimi perspektifini yaratmıştır (Lerner vd, 2005, Holt, 2007, Holt vd, 2008, Jones ve Lavallee, 2009, Jones vd, 2011) .

Damon (2004), “Pozitif Gençlik Gelişimi Nedir?” Başlıklı önemli bir makalesinde, gençlik potansiyeline ilişkin bu olumlu vizyonun, gençlik alanında eğitim ve sosyal politika için etkileri olduğunu savunmaktadır. Pozitif gençlik gelişimi, tüm gençlerin olumlu, başarılı ve sağlıklı gelişme potansiyeline sahip olduğunu öne süren ve gençliği “fırtına ve stres” dönemi

olarak kabul eden geleneksel görüşe büyük ölçüde karşı çıkan bir gençlik perspektifidir (Lerner vd, 2005, Jones ve Lavallee, 2009).

Pozitif gençlik gelişimi teorisi, insan kapasitesi ve potansiyeline ilişkin siccakkanlı bir yaklaşımı esas almaktadır. Başlangıçta gençlerle çalışan profesyonellerin görüş ve değerlerine dayanan bu vizyon, bireylerin ve toplumun gelişimine aktif ve yapıcı katkı sunan bir gerçekliğe dönüştü. Pozitif gelişimin şekillenmesinde çevrenin değil bireyin ana aktör olduğu fikri pozitif gençlik gelişimi teorisinin başlangıç noktası halini aldı.

Pozitif Gençlik Gelişimi yaklaşımı aşağıda yer alan özelliklere sahiptir:

1. Gençlik için pozitif yönlü sonuçlara odaklanmak.
2. Gençliğin tamamını kapsayan programlar üretmek.
3. Gençleri “kendi gelişimleri adına merkezi aktörler” olarak görmek.
4. Sadece bir karakteristik probleme sahip bireyin bütüncül olarak gelişimini sağlamaya odaklanmak.
5. Üretken bir yetişkin birey olabilmeleri adına gençlere beceriler kazandırmak.
6. Gençler adına bir şeyler yapmak yerine gençlerle birlikte kendileri adına bir şeyler yapmak.
7. Gençlere rehberlik yapabilmek adına aileler ve diğer yetişkinler ile işbirliği sağlamak.

2.1. Pozitif Gençlik Gelişiminin Temel Bileşenleri

Gençlerin, kendi yaşamlarında pozitif yönde gelişimlerini daha kolay hale getirebilecek gerekli bileşenlere aşağıda yer verilmiştir (Nancy, 1996). Bu temel bileşenler, başarılı bir pozitif gençlik gelişiminin ortaya çıkarılmasında, bir eğitim programının uygulanmasında, standartların ve uygulama araçlarının geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu bileşenler şu şekilde ifade edilebilir;

1. Fiziksel ve psikolojik boyutlarda güvende olmak (sağlıklı ve güven veren olanakların temin edilmesi, güvenli akran grupların etkileşimini daha üst seviyelere çıkarmak ve güvenli olmayan çatışmacı akran grupların etkileşimini daha düşük seviyelere indirmek).
2. Uygun yapı (net olan ve tutarlı kurallar ve beklentiler ortaya koymak, yeter düzeyde kontrol mekanizması oluşturmak, süreklilik sağlamak, öngörülebilir olmak, net sınırlar ve yaşa uygun olarak denetim mekanizması oluşturmak).

3. Destekleyici ilişkiler (sıcaklık, yakınlık, bağlılık, iyi iletişim, sevecen, destekleyen, rehberlik yapan, duyarlı ilişki ağları kurmak).
4. Olanaklara bağlılık (toplumsal içerim için olanaklar, kişinin sahip olduğu cinsiyet, etnisite veya engellilik durumu her ne olursa olsun sosyal olarak bütünleşmesi, sahip olduğu farklılıkların toplumsal içerilmesinde destek olması).
5. Olumlu sosyal kurallar (davranış kuralları, beklentiler, değerler ve ahlak, yaptırımlar, bir takım hizmetler için yükümlülükler).
6. Yararlı olma durumunu ve önemsenmeyi desteklemek (gençlik temelinde, genç bireyin toplumda fark yaratan ve varlığının ciddiye alınmasını destekleyen güçlendirme uygulamaları).
7. Becerilerinin geliştirilmesi (fiziksel, zihinsel, duygusal, psikolojik, sosyal becerileri öğrenme olanakları oluşturularak zihinsel öğrenme deneyimleri kazanması, kültürel ve medya okuryazarlık öğrenmesi, iletişim becerileri ve iyi davranışlarda bulunma eğilimi kazandırılması böylece yetişkin istihdamına hazır olma olanakları ile bireyde sosyal ve kültürel sermayenin gelişimi).
8. Aile, okul ve toplum ile bütünleşme çabaları (aile, okul ve toplum arasında uyum, koordinasyon ve ortak gücün sağlanması).

Pozitif gençlik gelişiminin temel bileşenlerine ek olarak başarılı bir pozitif gençlik gelişiminin gerçekleşebilmesi için ilgili uzmanlarda sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Nancy, 1996):

1. Gençliğin gelişimi ilkeleri konusunda bir temele sahip olmak.
2. Gençler ve yetişkinler ilişkileri konusunda farkındalık sahibi olmak.
3. Gençleri karar alma sürecine dâhil etmek için onları güçlendirme yeteneğine sahip olmak, öz farkındalığı bulunmak ve programın amaçlarını, stratejilerini ve sonuçlarını anlamak.
4. Gençlerin yeteneklerine ve bu yeteneklere katkıda bulunabileceklerine inanmak.

2.2. Pozitif Gençlik Gelişimi ve Spor

İnsanların fiziksel, duygusal ve toplumsal açılardan öz gelişimlerinin yükseltilebilmesi, takım halinde çalışabilme kabiliyetlerinin artırılabilmesi, karşılıklı bütünsel dayanışmanın sağlanabilmesi ve kendilerini toplumun bir üyesi olarak hissedebilmelerinin en kolay yollarından birisi spordur. Spor, temel anlamda fiziksel aktiviteler bütünü olarak tanımlanmasının yanı sıra insanlara kişisel ve sosyal bir kimlik duygusu ve grup üyeliği hissi vermesiyle sosyalleşme konusunda son derece işlevsel bir etkiye sahiptir.

Spor, toplumsal anlamda oldukça büyük bir öneme sahip olan birçok sosyal değer oluşmasına ve bu değerlerin sürekliliğine katkı sağlar. Sporun insanlara kendilerini özgürce ifade edebilecekleri alanlar içermesi sayesinde mutlak bir sosyalleşme süreci ortaya çıkmaktadır. Bu süreç insanların psiko-sosyal açıdan gelişimlerine, kendilerini iyi hissetmelerine ve toplum içerisinde yer almalarına olanak sağlamaktadır. İnsanların başarılı olma ihtiyacı psiko-sosyal gelişim içerisinde bireyin özgüven seviyesinin artması ya da mevcut özgüvenin yeniden fark edilmesi anlamında önemlidir. Bu noktada insanların kendilerini başarılı kılabilmelerinin en kolay yöntemlerinden biri de spordur (Küçük ve Koç, 2004). İnsanların kişilikleri üzerinde yarattığı etkiler dikkate alındığında, kişilik gelişimi açısından sporun son derece önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde spor, insanların kendi dünyaları dışında farklı dünyalar olduğunun farkına varmalarına, diğer insanların düşüncelerini, yaşam tarzlarını ve hikayelerini onlarla iletişime geçerek öğrenmelerine imkan sağlayan ortamlar kurmaktadır. İnsanların spor yardımıyla başkaları ile sürekli diyalog halinde kalmaları neticesinde fikir ve düşünce çeşitliliğine sahip olmalarına ve hem etkilenen hem de etkileyen bir birey haline gelmelerine fırsat sunmaktadır.

Uzmanlar tarafından sporun, günlük hayatımızın bir parçası olması gerektiği sürekli ifade edilmektedir. Spor kavramını incelediğimizde hayatımıza dair birçok unsurun bir arada bulunduğunu görebiliriz. Bu anlamda sporun tanımı incelendiğinde fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sonuçlar doğuran, sosyal ilişkiler, özgüven, kişilik gelişimi gibi yaşam becerilerini de içeren geniş kapsamlı bir sürecin tanımını yapan kolektif bir kelime karşımıza çıkmaktadır (Coalter vd, 2000).

Turnidge ve arkadaşları (2014) gençlerin spor deneyimlerinin daha iyi duruma getirilmesi adına pozitif gençlik gelişimi yaklaşımının teorik bir çerçeve sunduğunu ifade etmişlerdir. Spor temelli pozitif gelişim programlarının temelinde, gençlik gelişiminde daha olumlu sonuçlar elde edebilmek adına sporun benzeri olmayan bir araç olduğu inancı yatmaktadır (Coakley, 2011, Fraser-Thomas vd, 2005, Turnidge vd, 2014, Jones vd, 2011).

Gençlik gelişiminin incelenmesinde spor ortamı giderek önem kazanmaktadır. Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar yapılandırılmış aktivitelerin gençliğin olumlu deneyim ve kazanımlar edinmesindeki rolüne vurgu yapmaktadır. Türkiye'deki spor kulüplerinin son yirmi yılda yaklaşık iki kat artması (Türkiye İstatistik Enstitüsü, 2007), çocuk ve gençlerin bu ortamlarda ne tür deneyim ve kazanımlar elde ettiklerinin incelenmesini de gerekli kılmaktadır. Bu sebeple optimal bir gelişim için gençliğin potansiyelinin etkili araçlarla geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Peterson, 2004). Hamilton ve arkadaşlarına (2004) göre en elverişli gelişim

bireyin kendi ayakları üzerinde durabilme, kendi gelişim sürecini devam ettirdiği gibi başkalarının gelişimine de katkı sunabilmesidir. Bu sayede birey, kendisinin sosyal ilişkilere ve kültürel aktivitelere katılabilme gibi yetkinliklere sahip olmasına fırsat yaratacak ve bu sayede daha sağlıklı, hayatından tatmin olan ve üretken bir karakter kazanacaktır. Spor, gençliğin pozitif kazanımlar elde edebileceği fırsatlar sağlayabilmekte (Eccles ve Barber, 1999) ve gençliğin gelişimini kolaylaştırmak için önemli bir araç olarak görülmektedir (Fraser-Thomas vd, 2008). Cote ve arkadaşları (2007) göre gençlerin spora katılımının üç ana amaca hizmet etmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu üç amaç şu şekilde sıralanabilir;

1. Performans gelişimi
2. Spora yaşam boyu katılım
3. Kişisel gelişim

Yapılan araştırmalar da çocuk ve gençlerin spora katılımının onlara fiziksel sağlık, motor beceri gelişimi ve psikososyal gelişim alanlarında birçok kazanım sağlayabildiğini göstermektedir (Fraser-Thomas vd, 2005). Fakat Coakley'in (2011) de savunduğu üzere, bu kazanımların yalnızca spora katılım ile kendiliğinden oluşmayacağı açıktır. Alanyazında çocuk ve gençlerin spora katılım sonucu tükenmişlik (Fraser-Thomas, 2005, Wiersma, 2000) yaşamaları ve bunun sonucunda sporu bırakmaları (Wall ve Cote, 2007) önemli bulgular arasındadır. Ayrıca, araştırmalar spor ortamının sistematik olarak yapılandırılmadığında spora katılımın çocuk ve gençlerde uygunsuz yetişkin davranışı modelleme (Hansen vd, 2003), alkol suistimali (O'Brien vd, 2005), suç içeren davranışlarda bulunma (Begg vd, 1996), ve performans artırıcı madde kullanma (Siegenthaler ve Gonzalez, 1997) gibi olumsuz deneyim ve çıktılara da sebep olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla sporun çocuk ve gençlerde gelişimsel faydalarının görülebilmesi sosyal ve çevresel birçok faktöre bağlı olmaktadır. Lerner ve arkadaşlarının (2000), 5 nitelik modeli özünde ölçülebilir yapılar olup, bu nitelikler çocuk ve gençlerin gelişimi için gerekli olan çıktıları belirtmektedir. Bu model yaygın olarak kullanılmış ve sporda pozitif gençlik gelişimini araştırmada işlevsel bir kavramsal çatı olarak kabul görmüştür (Fraser-Thomas vd, 2005).

3. Erasmus Plus Programı

Erasmus Plus Programı, 2014 ile 2020 yılları arasında, AB tarafından gerçekleştirilecek olan eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarındaki programın resmi adıdır. 2020 yılının sona ermesiyle birlikte 2021-2027 yılları arasını kapsayan yeni bir döneme geçilerek Erasmus plus faaliyetleri devam etmektedir. Eğitim, öğretim, gençlik ve spor konuları üzerinde yapılacak olan çalışmalar, Avrupa'nın yüz yüze kalacağı temel problemler olan sosyal ve

ekonomik farklılaşmanın üstesinden gelinmesini desteklemek amacıyla planlanmaktadır. Ayrıca bu planlar genel çerçevede AB politika ajandasının büyüme, istihdam, eşitlik ve sosyal içerme gibi hedeflerinin uygulanmasına da yardımcı olmak amacıyla kayda değer bir katkı sağlayabilir (European Commission, 2019, 2021, 2022, Zhou vd, 2020).

Ülkemizin, merkezinde AB'nin olduğu eğitim programlarında direkt olarak yer alması, 1999 yılında Helsinki Zirvesi'nde, AB'ye üye ülke olabilmek için aday olarak kabul edildikten sonra gerçekleşti. Bununla birlikte, AB tarafından yürütülmek üzere Erasmus Programı'nın yaratıldığı eğitim yaklaşımının da kendince uzun bir tarihsel süreci var. Erasmus Programı'nı, AB'nin bir politika ortaya koyma ve sürdürülebilmesini, tarihi akışa yerleştirmek önemlidir çünkü bu yaklaşım Avrupa'daki hareketlilik kavramıyla alakalı olarak ortaya resmi bir çalışmanın portresini koyar (Çalışkan, 2017).

2014-2020 yılları süresince uygulanacak olan Erasmus Plus Programı ile bireylere, kaç yaşında olduklarına ya da bugüne dek aldıkları eğitime bakılmadan kültürlerarası yeni yetenekler edindirilmesi, bu bireylerin öz gelişimlerinin kuvvetlendirilmesi ve iş bulabilme fırsatlarının çoğaltılması hedeflenmektedir (Ünal, 2016). Bir önceki döneme ait hedefleri de bünyesinde barındıran 2021-2027 dönemi, gerçekleştirilecek tüm programları üç öncelik etrafında şekillendirmektedir. Dijital gündem, yeşil gündem ve dahil etme konu başlıklarından oluşan bu üç önceliğin, gerçekleştirilecek programlarda yer almasına önem verilecektir (Council of Europe, 2021).

AB tarafından sürdürülebilir ve işlevsel bir hale sokulmak istenen gençlik politikalarının temel amacı, Avrupa'da yaşayan genç nüfusun her açıdan kalifiyeli bir hale getirilmesi ve durumunun iyileştirilmesidir. Bu sebeple, AB'nin gençlik alanındaki politika ve faaliyetlerinin başta birliğe üye olan ülkeler olmak üzere genel anlamda yaygınlaştırılarak desteklenmesi hedeflenmektedir (Akman vd, 2011).

Erasmus Plus Programı; program ülkelerinin, Avrupa'nın beşeri ve sosyal olan mevcut yeterliliklerini ve becerilerini aktif olarak kullanmak yönündeki gayretlerini desteklemek şeklinde planlanmıştır. Erasmus Plus, programa dahil olan tüm ülkeler için eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında örgün eğitim, yaygın eğitim ve sargın eğitime önem vererek onlara sürdürülebilir bir öğrenme sistematiği dahilinde destek vermektedir. Program bunun yanı sıra özellikle yükseköğretim ve gençlik alanlarında ortak ülkeler ile işbirliği ve hareketlilik olanaklarını da her geçen gün geliştirmektedir (European Commission, 2021).

Yararlanıcılar, program amaçları doğrultusunda farklı ülkelere erişim ve onlarla kaliteli işbirliği geliştirebilmelerinin yanı sıra farklı katma değerlere sahip kazanımlar da edinmektedirler (Serbest, 2005). Program katılımcılar

kadar yararlanıcılara da hitap etmektedir. Erasmus Plus Programı ile yükseköğretimde kalite eşitliğinin sağlanması ve üniversitelerin karşılıklı olarak işbirliklerinin geliştirilmesi hem katılımcı olarak gençler hem de yararlanıcılar olarak üniversitelere farklı fırsatlar ve gelişimler kazandırmaktadır.

3.1. Erasmus Plus Programı'nın Yapısı

Erasmus Plus Programı, hedeflerine ulaşmak için aşağıdaki program türlerini uygulamaktadır:

Ana Eylem 1 – Bireylerin Öğrenme Hareketliliği

Erasmus Plus Programı; AB sınırlarına dahil olup olmaması önemsizdir. 5 milyondan fazla kişi için öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Bu fırsatlar genel çerçevede, öğrenme hareketliliğine yönelik çalışmalar, eğitim, öğretim, profesyonel gelişim, staj, gençliğe yönelik faaliyetler ve gönüllü etkinlikler şeklinde olabilir. Yükseköğretim alanında ise; programdan faydalanabilecek ülkelerinde bulunan bireyler, Avrupa'da ya da dünyada farklı bir yerdeki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma ve ders verme fırsatlarına sahiptirler (European Commission, 2022).

Ana Eylem 2 – Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği

Bu program türü; eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında eğitim kurumları, gençlik yapılanmaları, iş dünyası, yerel/ bölgesel otoriteler ve sivil toplum kuruluşları arasında eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında kurumsal işbirlikleri ve ortaklıklar yaratılmasına fırsat vermektedir. Bu ortaklıklar aracılığıyla yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi, yaratıcılık, girişimcilik ve istihdam edilebilirliğin sağlanması amaçlanmaktadır (European Commission, 2022).

Ana Eylem 3 – Politika Gelişimi ve İşbirliğine Destek

Politika Reformuna Destek; bilimsel bir temel üzerine tasarlanmış politika yapımının teşvik edilmesi ve bu alanda iyi uygulamaların paylaşılması amacıyla Erasmus Plus Programı'nın ana faaliyetlerinden birisi olarak belirlenmiştir. Politika Reformuna Destek başlığı altında bir taraftan AB üyesi olan ülkelerdeki politika reformunun desteklenmesi, diğer taraftan AB üyesi olmayan ülkelerle bu alanda işbirliği ve iyi uygulamaların paylaşılması mümkün olabilecektir (European Commission, 2022).

Jean Monnet Programı

Jean Monnet Programı, Avrupa bütünleşmesi alanında yükseköğretim kurumları seviyesinde gerçekleşen Avrupa bütünleşmesi alanında çalışmalar desteklemeyi hedeflemektedir (European Commission, 2019).

Avrupa Dayanışma Programı

Avrupa Dayanışma Programı, daha kapsayıcı bir toplum inşa etmek, savunmasız insanları desteklemek ve toplumsal ve insani zorluklara yanıt vermek için gençleri bir araya getiriyor. Yardım etmek, öğrenmek ve gelişmek isteyen gençler için ilham verici ve güçlendirici bir deneyim sunar ve Birlik genelinde ve ötesinde bu tür dayanışma faaliyetleri için tek bir giriş noktası sağlar (European Commission, 2022).

Program, göçmenlerin entegrasyonu, çevresel zorluklar, doğal afetlerin önlenmesi, eğitim ve gençlik faaliyetleri, kültürel mirasın korunması, insani yardım gibi çok çeşitli alanları kapsayan daha fazla ve daha iyi fırsatlar sunuyor. Aynı zamanda, farklı toplumsal zorluklar ve krizlerle başa çıkma çabalarında ulusal ve yerel aktörleri de destekler (European Commission, 2022).

3.2. Erasmus Plus Gençlik Hareketliliği

Erasmus Plus Programı çerçevesinde gerçekleştirilen birçok çalışma alanı mevcuttur lakin bu çalışma özellikle Ana Eylem 1 – Bireylerin Öğrenme Hareketliliği başlığında yer alan Gençlik Hareketlilikleri ve Erasmus Plus Programı'nın Ana Eylem – 2 Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği başlığında yer alan Spor alanındaki destekler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bundan dolayı sadece Erasmus Plus Gençlik Hareketlilikleri ve Erasmus Plus Spor Programı hakkında bilgi verilmektedir (European Commission, 2021).

Gençlik alanında desteklenen faaliyetlerde sunulan fırsatlarla, Erasmus Plus Programı tarafından, gençlere yaygın ve sargın öğrenme yoluyla bilgi, yetenek ve davranış kazandırmak ve birey olarak gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Erasmus Plus gençlik programının genel amaçları ise şu şekildedir;

- 1) Özellikler gençlerin, gençlik çalışanlarının, gençlik liderlerinin ve bu alanda çalışma yapan kuruluşların çalışanları arasında öğrenme hareketlilikleri anlamında daha fazla olanak ortaya çıkarmak.
- 2) Gençlik ile iş sektörleri arasındaki bağlantıları iyileştirmek yoluyla, kısıtlı imkana sahip gençler özelinde tüm geçlerin temel bilgi, beceri ve davranışlarında yeterlilik seviyelerinin yükseltmek.
- 3) Gençlerin Avrupa'da demokratik yaşam ve işgücü pazarına aktif katılımını sağlamak.
- 4) Aktif vatandaşlığı, kültürlerarası diyalogu, sosyal dâhil etme konularında çalışmalar yapmayı ve dayanışmayı özendirme. Başta gençlikle ilgili alanlarında aktif kuruluşlar veya diğer eş paydaşlar

arasında yükselen ortak çalışma anlayışıyla, gençlik çalışmalarının niteliğini daha yüksek seviyelere ulaştırmayı teşvik etmek.

- 5) Özellikle gençlik alanında çalışmalar yapan kuruluşlar ve diğer paydaşlar arasında yükselen ortaklık ile gençlik çalışmalarının kalitesinin artırmaya özendirmek.
- 6) Başta politika konusunda daha güçlü işbirliği, AB'nin şeffaflığının profesyonelce işletmek, tanınırlık materyalleri ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması vasıtasıyla, Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeydeki politika reformlarını gerçekleştirmek.
- 7) Bilgi ve kanıt dayalı gençlik politikası geliştirilmesine destek vermek.
- 8) Yaygın ve sargın eğitim ile öğrenme sürecinin daha tanınır hale gelmesini desteklemek.
- 9) Özellikle Erasmus Plus Programı'na tam üye olan ortak ülkeler ve diğer ortak ülkelerde gerçekleştirilmesi amaçlanan kapasite gelişimini özendirerek, gençlik alanındaki aktivitelerin uluslararası boyutunu ve AB'nin dış eylemlerini gerçekleştirmek üzere gençlere yönelik destek oluşumları olarak gençlik alanında çalışanları ve kuruluşların etkinliğini güçlendirmek (European Commission, 2021).

3.3. Erasmus Plus Spor Programı

2022 yılı itibariyle özel bir çağrı olarak rehberde yer almamakta olan spor alanındaki destekler, Ana Eylem – 2 Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği başlığına dahil edilmiş durumdadır. Erasmus Plus Spor, program dahilinde Avrupa spor anlayışının sistemli bir şekilde geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilecek olan projelere verilen isimdir.

Erasmus Plus Spor alanında gerçekleştirilecek faaliyetlerin amaçları şu şekildedir:

- 1) Uluslararası düzeyde, şike, şiddet, doping, ırkçılık ve ayrımcılığın son bulması adına ile güçlü bir mücadele vermek.
- 2) Sporculara, sportif hayatlarının yanında başka alanlarda da kariyer yapabilme fırsatı vererek üst düzey spor yönetimini teşvik etmek.
- 3) Gönüllülük esasına dayalı faaliyetler ve spor aktivitelerine katılımın fazlaştırılması. Sosyal içerme, fırsat eşitliği ve beden eğitiminin önemi konularında bilinçlendirme çalışmaları yürütmek ve insanların spor yapma olanağını arttırmak.
- 4) Gerçekleştirilecek faaliyetleri yerel, bölgesel ve ulusal boyutlarda geliştirmek, transfer etmek, yenilikçi uygulamalarla sonuçlandırmak.

Ana Eylem – 2 Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği altında İşbirliği Ortaklıkları sekmesinde bulunan spor programı kapsamında, spor ve fiziksel aktiviteyle alakalı birbirinden farklı alanlarda yeni uygulamalar geliştirme, taşıma veya uygulama fırsatı sunmaktadır. Bunun yanı sıra işbirliği ortaklıkları, mevcut olan ve yeni ürünlerin ya da yenilikçi fikirlerin ilgili alandaki bireyler, kurum ve kuruluşlar arasında yayılması ve kullanılması ile de ilgilenmektedir. Bu ortaklıklar, sporun içinde veya dışında olan, özellikle belli başlı kamu kurumları dahil farklı erişim düzeylerinde faaliyet gösteren spor kuruluşlarında ve eğitim kurumlarındaki aktörleri kapsar (European Commission, 2019).

Ana Eylem – 2 Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği altında Küçük Ölçekli Ortaklıklar sekmesinde bulunan spor programı kapsamında bir faaliyetin hazırlığını, organize ve takip edilmesiyle yükümlü olan kurum ve kuruluşlara hibe desteğini sağlanmaktadır. Söz konusu etkinlikler, gerçekleşecek bir etkinliğin öncesinde hız alma koşusu için sporcular ve gönüllülere antrenman faaliyetleri yazılması, açılış ve kapanış törenlerinin düzenlenmesi, yarışmaların ve spor faaliyetlerine ek olarak konferanslar ve seminerler gibi yan etkinliklerin oluşturulması, organizasyonel düzenlemelerin yanı sıra değerlendirmeler veya ileri dönemlere ait yol haritalarının hazırlanması gibi hali hazırda yürütülen etkinliklerin hayata geçirilmesini de kapsar (European Commission, 2019).

Ana Eylem – 2 Kurum ve Kuruluşlar Arasında İşbirliği altında Küçük Ölçekli Ortaklıklar sekmesinde bulunan spor programı kapsamında, sporla ilgili kurum ve kuruluşların, spor ve fiziksel aktiviteyle alakalı değişik alanlarda yeni iletişim ve çalışma ağları yaratmalarına ve bu ağları güçlendirmelerine, uluslararası seviyede çalışma kapasitelerini genişletmelerine, farklı ülkelerden kurum ve kuruluşlarla iyi uygulama örneklerini saptayıp bu uygulamaları kendi ülkelerine transfer etmelerine ve yenilikçi fikirler ile modern yöntemler hakkında bilgi sahibi olarak kendilerini geliştirmelerine olanak yaratan program türüdür (European Commission, 2019).

4. Sonuç

Gençler, isimlendirilebilecek her açıdan dünyanın en önemli varlığıdır. Merkezinde gençlik kavramının yer aldığı konularda literatürün ve gençlik gelişimi konusundaki uygulamaların kalitesini arttırmaya odaklanmak hayati bir öneme sahiptir. Bu sebeple gençlerin gelişimi ve çevresel koşullar dikkate alınarak, gençler için spesifik politikalar ve programların çeşitliliğinin artması için yapıcı çalışmaların kapsamı genişlemektedir. Gençler bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak birbirlerinden çok ayrı özelliklere sahiptirler bu nedenle tek bir politika ile gençlerin tamamına ulaşmak ya da

gençlerin tamamına aynı yöntemle etki edebilmek anlamsız bir beklentidir. Farklı arka planlara sahip gençlerin aynı platformlarda bir araya gelmeleri, gençlerin ihtiyaçlarının birbirine benzer temellerde tespit edilmesine ortam yaratacaktır. Buna ek olarak, gençlerin her anlamda daha donanımlı hale gelmesi yalnızca kendilerini değil, toplumda, eğitim sisteminde, sosyal, kültürel, sportif sektörlerde ve iş dünyasında kalitenin artmasına da imkan sağlayacaktır.

Erasmus Plus Programı, yapısı itibarıyla gençleri, bugünlerinde destekleyip onların katılımlarıyla daha yaşanabilir yarımlar oluşturabilmek adına her anlamda yeterliliğe sahip ortamların yaratılmasına destek vermektedir. Gençlik ve spor programlarının birbirinden ayrı sekmeler halinde gerçekleştirilmesi her iki alanda da özelleştirilmiş ve detaylı çalışmalar yürütebilme imkanı sunmaktadır. Gençlik ve spor kavramlarının kendi içlerinde farklı odak noktalarının olması ve bu noktaların temelde birleştirilebilir bir yapıya sahip olmaları ise programları eğitim ve öğretim planlamamızın içine dahil edebileceğimiz anlamına gelmektedir. Bir genç, orta öğretimden başlayıp yükseköğretime kadar uzanan süreçte, birçok farklı konuda birden fazla kez kendi akranları ile ilgi duyduğu konular çerçevesinde bir araya gelerek, tartışıp konuşabileceği, tasarlayıp geliştirebileceği, uygulayıp tecrübe edebileceği proje ortamlarında bulunabilir.

Erasmus Plus kapsamında gerçekleştirilebilecek spor projeleri, diğer proje türlerinden farklı olarak, gençlerin kendilerini ifade edebilecekleri fiziksel ortamlar da sunuyor olmasıdır. Sporun, kişisel ve sosyal bir kimlik duygusu edindirme, takım halinde hareket etme ve sürekli iletişim halinde kalma deneyimleri yaşatması sayesinde gençler farklı dil, din ve ırktan akranları ile bir arada önyargısız bir şekilde etkileşime geçebilecekleri ortamlarda bulunabilmektedir. Gençler, proje sürecinde yürütülen faaliyetlerle, zaman yönetimi, iletişim, liderlik, takım çalışması, amaç belirleme, sosyal beceriler ve duygusal beceriler gibi yaşam becerilerinin alt boyutları olan konularda kendilerini geliştirmektedirler. Aynı zamanda proje sürecinde ortaya çıkmasına, fikirleri, geri dönütleri ve eylemleri ile katkı sundukları çıktılar sayesinde gelecekte yürütülecek projelerin daha kapsamlı, daha gelişmiş ve daha özelleştirilmiş şekilde olmasına katkı sunmaktadırlar. Bu anlamda pozitif gençlik gelişimi yaklaşımının temelinde yer alan “gelişmek ve aynı zamanda başkalarının gelişimine katkı vermek” kavramıyla Erasmus Plus spor projelerinin temel yapısı doğrudan örtüşmektedir.

Spor yoluyla pozitif gençlik gelişimi yaklaşımı kapsamında, yaşam becerilerinin geliştirilmesi, gençlerin sosyal hayata dahil olmalarında, fiziksel ve zihinsel anlamda pozitif yönlü gelişmelerinde, kısacası iyi bir insan olabilme konusunda gençlerin her anlamda desteklenmesinde kilit rol oynadığı ifade edilebilir. Bu nedenle gençlerin çevrelerinde yaşanan olaylara dair pozitif bir tutum sahibi olmaları ve her konuda farklılıklara daha işlevsel

uyum sağlamaları açısından yaşam becerileri olarak adlandırılan normların bilinçli ve profesyonel olarak öğretilmesinin önemi oldukça yüksektir. Bu süreçlerde Erasmus Plus kapsamında yürütülen gençlik ve spor alanlarında yürütülen projeler, profesyonel ve bilinçli bir şekilde dizayn edilirse gençlerin gelişimleri için ve pozitif gençlik gelişimi yaklaşımı doğrultusunda olağanüstü ortamlar yaratılabilmesine imkan sağlayabilir.

5. Kaynakça

- Akman, E., Argun, ., & Akçay, E.Y. (2011). Avrupa Birliği'nin değişen nüfus yapısında gençler ve AB'nin gençlik politikaları, Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 22, 41-71.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 54,317-326.
- Begg, D.J., Langley, J.D., Moffitt, T.E., & Marshall, S.W. (1996). "Sport and delinquency: A longitudinal study of the deterrence hypothesis.". *British Journal of Sports Medicine*, 30, 335-341.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bettie, M. (2020). Exchange diplomacy: theory, policy and practice in the fulbright program. *Place Branding and Public Diplomacy*, 16(3), 212-223.
- Brunelle, J., Danish, S.J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Cairns, D. (2019). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the erasmus programme. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 137-147.
- Camire, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1(1): 72-88.
- Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as positive development? *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 306-324.

- Coalter, F., Allison, M., & Taylor, J. (2000). The role of sport in regenerating deprived areas. University of Edinburgh The Scottish Executive Central Research Unit.
- Cote, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2007). Participation, personal development and performance through youth sport. London: Routledge, 34-45.
- Cote, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development, and performance through youth sport. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 34–45). New York, NY: Routledge.
- Council of Europe. (2021). EU Youth Strategy. 05.03.2022 tarihinde https://europa.eu/youth/strategy_en adresinden erişildi.
- Çalışkan, E. (2017). Erasmus mobility in Turkey: motivations and expectations of higher education students at METU. (Yüksek Lisans Tezi) Yöksis Tez. (481698).
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 5, 91,13-24.
- Danish, S.J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 3: 38-49.
- Eccles, J.S., & Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- European Commission. (2019). Erasmus+ Programme Guide. 10.03.2022 tarihinde https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_en_1.pdf adresinden erişildi.
- European Commission. (2021). Erasmus+ Programme Guide. 09.03.2022 tarihinde https://www.ua.gov.tr/media/z2umab0n/2021-erasmusplus-programme-guide_v3_en.pdf adresinden erişildi.
- European Commission. (2022). Erasmus+ Programme Guide. 10.03.2022 tarihinde <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2022> adresinden erişildi.
- Fraser-Thomas, J., & Cote, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23: 3-23.
- Fraser-Thomas, J.L., Cote, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19-40.

- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1): 16-37.
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychol Sport and Exercise*, 13(1): 80-7.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development, in: S. F. Hamilton & M. A. Hamilton (Eds) *The youth development handbook. Coming of age in American communities* (Thousand Oaks, CA, Sage), 3–22.
- Hanson, D.M., Larson, R.W., & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25–55.
- Holt, N.L. (2007). An ethnographic study of positive youth development on a high school soccer team. In Paper presented at society for research in child development conference, Boston, MA.
- Holt, N.L. (2008). Introduction: Positive youth development through sport. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth Development Through Sport* (pp. 1–5). New York, NY: Routledge.
- Holt, N.L., & Sehn, Z.L. (2008). Processes associated with positive youth development and participation in competitive youth sport. In N. L. Holt (Ed.), *Positive Youth Development Through Sport* (pp. 24–33). New York, NY: Routledge.
- Holt, N.L., Sehn, Z.L., Spence, J.C., Newton, A.S., & Ball, G.D. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 97– 113.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 159–167.
- Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the “5Cs” of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior*, 34, 250–267.
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141.

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Naudeau, S., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L., Bobek, D., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D. & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: findings from the first wave of the 4-h study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R.M. (2000). Developing civil society through the promotion of positive youth development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21, 48–49.
- Nancy, L. (1996). *Making the Case: Measuring the impact of Youth Development Programs*. Minneapolis Search Institute.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2002). *Community programs to promote youth development: Committee on community-level programs for youth* (J. Eccles & J. A. Gootman, Eds.) [Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Board on Children, Youth and Families]. Washington, DC: National Academy Press.
- O'Brien, K.S., Blackie, J.M., & Hunter, J.A. (2005). Hazardous drinking in elite New Zealand sportspeople. *Alcohol and Alcoholism*, 40, 239-241.
- Peterson, C. (2004). Positive social science. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 186–201.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği yükseköğretim programı Erasmus ve Türkiye'nin katılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 4, 105-123.
- Siegenthaler, K.L., & Gonzalez, G.L. (1997). Youth sports as serious leisure: A critique. *Journal of Sport and Social Issues*, 21, 298-314.
- Strachan, L., Cote, J., & Deakin, J. (2011). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research Sport Exercise Health*, 2011, 3(1): 9-32.
- Turnnidge, J., Cote, J., & Hancock, D.J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66 (2), 203-217.
- Türkiye İstatistik Enstitüsü. (2007). *Spor İstatistikleri*. Ankara.
- Ünal, M. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB Erasmus+ Programı'nı algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 581-598.

- Wall, M., & Cote, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87.
- Wiersma, L.D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 13-22.
- Zhou, G., Wang, P., Liu, T., Zhang, J., Li, Y., Fu, C., & Wu, S. (2020). What they learned won't go away: the impacts of an international exchange program on chinese teacher candidates. *Understanding of and Practice in Science Education*.