

# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI AKADEMİK ÇALIŞMALAR

*Haziran 2024*

## EDİTÖRLER

DOÇ. DR. KÜBRA DİLEK TANKIZ

DOÇ. DR. OKAN SARIGÖZ

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2024**

**ISBN • 978-625-6319-25-7**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** www.seruenyayinevi.com

**e-mail:** seruenyayinevi@gmail.com

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİ  
ALANINDA  
ULUSLARARASI  
AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Haziran 2024

Editörler

Doç. Dr. KÜBRA DİLEK TANKIZ

Doç. Dr. OKAN SARIGÖZ



## İÇİNDEKİLER

### *Bölüm 1*

#### **DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE QR KOD DESTEKLİ ÖĞRENCİ VE SINIF TAKİP SİSTEMİNİN TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

<i>Duygu SOLAK BERİGEL</i> .....	1
<i>Hüseyin KELEŞ</i> .....	1

### *Bölüm 2*

#### **DUYGU ODAKLI TERAPİ YAKLAŞIMI**

<i>Gözde GÜMÜŞÇAĞLAYAN</i> .....	19
----------------------------------	----

### *Bölüm 3*

#### **YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK LİDERLİK**

<i>Azize YÜKSEL</i> .....	35
---------------------------	----

### *Bölüm 4*

#### **EĞİTİM VE TOPLUMSAL ROL FARKINDALIĞI**

<i>Aslı YEŞİL</i> .....	49
-------------------------	----

### *Bölüm 5*

#### **KARİKATÜRLE EĞİTİM YOLU İLE DEĞER EĞİTİMİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ GELİŞİMİ**

<i>Hatice GÜRSES</i> .....	71
----------------------------	----





## *Bölüm 1*

# **DIJİTAL DÖNÜŞÜM SÜRECİNDE QR KOD DESTEKLİ ÖĞRENCİ VE SINIF TAKİP SİSTEMİNİN TASARLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Duygu SOLAK BERİGEL<sup>1</sup>*

*Hüseyin KELEŞ<sup>2</sup>*

---

1 Dr. Öğr. Üyesi Duygu SOLAK BERİGEL  
Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojisi Bölümü, Trabzon, TÜRKİYE  
ORC-ID: 0000-0002-0309-7819, duyguberigel@trabzon.edu.tr

2 Hüseyin KELEŞ  
Milli Eğitim Bakanlığı, Yol-iş Sendikası Ortaokulu, Trabzon, TÜRKİYE  
ORC-ID:0009-0002-0227-4542, hkeles61@gmail.com

## GİRİŞ

Eğitimde dijital dönüşüm, öğrenmeyi, öğretmeyi, idari süreçleri ve genel eğitim deneyimlerini geliştirmek için teknolojiyi eğitim ekosisteminin çeşitli yönlerine dahil etme sürecini ifade eder (Rogers, 2016; Sepúlveda, 2020). Bu dönüşüm, eğitimi daha etkili, verimli, erişilebilir ve ilgi çekici hale getirmek için dijital araçların, platformların ve kaynakların potansiyelinden farklı senaryolar içerisinde yararlanmayı amaçlamaktadır (Bodndandy, 2020).

Dijital dönüşüm modellerinin eğitim ortamlarına sağlamış olduğu birçok yenilik, fırsat ve avantaj vardır. Bireyselleştirilmiş öğrenmenin ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin merkeze alındığı günümüzde dijital araçlar ve kaynaklar, öğrenimi daha ilgi çekici, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirecek öğrenme süreçlerinin derin bir anlayış ile kalıcılığını teşvik eder (Grishko ve diğ., 2021). Dijital dönüşümün sağlamış olduğu en önemli avantajlardan bir diğeri ise, uzaktan ve zaman bağımsız öğrenme ortamları oluşturarak mekândan bağımsız ve öğrencilerin eğitim içeriğine ve kaynaklarına her yerden ve her zaman erişmesine olanak tanımasıdır (Châlons ve Dufft, 2017). Yapaya zekâ ve büyük verinin önem kazandığı günümüzde, eğitim ortamlarında büyük veriden yararlanmak için teknolojik dönüşümler kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme analitikleri, öğrenci performansı, öğrenme modelleri ve iyileştirme alanları hakkında sistemlerden elde edilen verilere dayalı yaklaşımlar öğrenme çıktılarını geliştirmek için hem eğitimcilere hem de yöneticilere bilinçli kararlar ve müdahaleler yapmaya yardımcı olur (Fayoumi ve Halljar, 2021).

Bilgi yönetim sistemleri ve yardımcı araçlar yardımıyla yöneticilerin eğitim ortamlarında kullandığı teknolojiler, öğretmen ve öğrencilere öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir destek noktası oluşturmaktadır. Dijital dönüşüm sürecini tamamlamış eğitim kurumlarında öğrenci takip, kayıt, not verme, zamanlama ve iletişim gibi idari görevleri kolaylaştırarak eğitimcilerin ve yöneticilerin öğretim ve öğrenci desteğine daha fazla zaman ayırmasına yardımcı olur (Oliviera and Souza, 2022). Öğrencilerden elde edilen anlık ve zamansal veriler, öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin bireysel durum, sosyal gelişim ve performanslarına sürekli olarak ve güncel bilgilerle erişebilmeleri, hem öğrencilerin gelişim ve takipleri hem de öğretmenlerin sistematik olarak öğrencileri takip etmeleri için önemlidir (Brdese ve Alsaggaf, 2022). Bilgi yönetim sistemleri eğitim kurumlarının çeşitli idari ve operasyonel süreçleri yönetmesine ve düzene koymasına yardımcı olarak hem öğretmenlere, hem yöneticilere hem de velilere çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Eğitim ortamlarında karar vermeyi, planlamayı ve genel yönetimi desteklemek için bilgi toplamak, işlemek, depolamak ve yaymak için bilgi yönetim sistemleri kritik öneme sahiptir (Basiliaa ve Kavadzade, 2020).

Teknolojinin ve dijital yapıların hayatın, eğitimin ve iş dünyasının her alanına giderek daha fazla dahil olduğu bir dünyada, dijital okuryazarlık ve dijital beceriler oldukça önemlidir. Eğitimde dijital dönüşümü benimseyen yöneticiler, öğrenciler, politika oluşturucular ve öğrenciler, modern iş gücünün



ve günümüz dünyasının taleplerine daha iyi hazırlanacaklardır. Bilgi yönetim sistemlerini ve güncel teknolojileri eğitim ortamlarında kullanmak yönetim, öğretim ve öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

QR kod (İng: Quick Response Code, Tr: Hızlı Yanıt Kodu) olarak da kullanılabilen karekod; iki boyutlu barkod teknolojisi olarak tanımlanabilir (Acar-türk, 2012). QR kodlar, hayatın içerisinde farklı iletişim araçlarında veya bastırılabilir her türlü yüzeylerde yer alarak istenilen enformasyona bireyleri ya da toplumları yönlendirmenin yeni metodu olarak görülmektedir. QR kodlar sahip olduğu teknolojik özellikler çerçevesinde ele alındığında enformasyon ile kullanıcılar arasında bir köprü görevi görmektedir. Böylelikle hız olgusunun sürekli arttığı günümüzde istenilen enformasyona ulaşma daha çabuk gerçekleşmektedir (Aktaş, Çaycı ve Çaycı, 2017). QR kod kullanımı, kullanıcıları yanlış yönlendirmelerden ve internetteki bilgi kirliliğinden koruyarak istenilen bilgiye çok kısa sürede erişebilme avantajı kazandırmaktadır (Baik, 2010).

QR kod teknolojisi, eğitim ortamlarına veri toplama, katılım istatistikleri ve bilgi paylaşımını gibi etkileşim ve bilgi yönetimini kolaylaştıran çeşitli uygulamalar sunmaktadır. QR bir akıllı telefon veya bir QR kod okuyucu kullanılarak kolayca taranabilen iki boyutlu barkodlardan oluştuğu için eğitim ortamlarında yaygın bir şekilde uygulanabilecek bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır (Karia ve ark, 2019; Chee ve Tan, 2021; Abdulrabu ve ark, 2019).

QR kod teknolojisinin eğitim ortamına sağlamış olduğu avantajlar:

- Bilgi kaynaklarına hızlı erişim
- Dijital portfolyo desteği
- Etkileşimli öğrenme
- Genel ve özetleyici değerlendirme
- Geri bildirim
- Güvenlik ve acil durum bilgileri
- Öğretmen-veli, veli-idare, idare- öğretmen iletişimi
- Kimlik doğrulama ve güvenlik

QR kod teknolojisi, özellikle zengin bilgi ve kaynaklara hızlı erişim sağlayarak eğitim ortamlarına, öğrenme deneyimine, öğretim ve yönetim süreçlerine sayısız avantaj sunar. Fiziksel ve dijital dünyaları birbirine bağlayarak, velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve idarecilerin yalnızca bir kodu tarayarak videolar, makaleler, öğrenci ile ilgili bilgiler ve ek materyaller birçok farklı içerikle etkileşim kurmasını sağlar. Ayrıca QR kodları, geri bildirim ve değerlendirme sürecinde ihtiyaç duyulan anlık bilgileri yayarak, kaynak erişimi ve olay bilgisi paylaşımı gibi idari görevleri kolaylaştırır. Çok yönlü bir araç olarak QR kodları, bilgi paylaşımı, erişim, etkileşim ve iletişim fonksiyonlarıyla eğitim ortamlarına birçok avantaj sağlar.

Öğretmenlerin QR kod destekli sistemle ilgili görüşlerinin alınması, eğitimde dijital dönüşümün etkilerini anlamak ve bu teknolojinin eğitim ekosistemine entegrasyonunu güçlendirmek için kritik bir adımdır. Bu görüşler, QR kod destekli sistemlerin kullanıcı dostu olup olmadığını, öğrenci katılımını artırma ve etkileşimi teşvik etme potansiyelini, öğretim materyallerinin ve öğrenme deneyiminin geliştirilmesini, öğrenci başarısını ve geri bildirimini nasıl artırabileceğini değerlendirmek için sağlam bir temel oluşturur. Ayrıca, öğretmenlerin QR kod destekli sistemlerin yönetim ve idari süreçler üzerindeki etkilerini değerlendirmesi, eğitim kurumlarının operasyonel verimliliğini artırmak ve eğitim kalitesini iyileştirmek için yapılacak potansiyel iyileştirmeleri belirlemeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri, QR kod destekli sistemlerin eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceğini anlamak ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir geribildirim kaynağıdır.

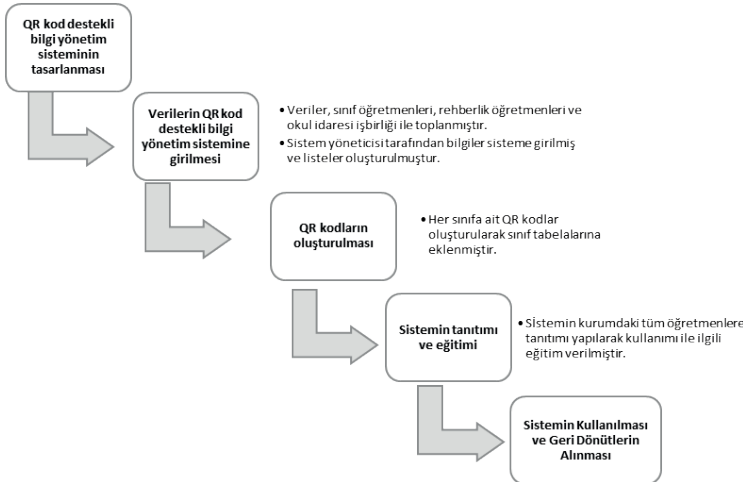
Bu çalışmada tasarlanan QR kod destekli bilgi yönetim sistemi ile öğretmen ve idarecilerin öğrencilerle ilgili anlık bilgi elde edebileceği, öğretme ve rehberlik süreçlerini için ihtiyaç duydukları ön bilgileri elde etme ve güncellemeyi içeren bir yapı oluşturulmuş ve oluşturulan QR kod destekli bilgi yönetim sistemi ile ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir.

## YÖNTEM

Bu bölüm, QR kod destekli bilgi yönetim sistemin geliştirilmesi, katılımcılar, verilerin toplaması ve analizi başlıklarında ele alınarak aşağıda detaylı sunulmuştur.

### QR Kod Destekli Bilgi Yönetim Sisteminin Geliştirilmesi

Sistemin geliştirilme süreci, Şekil 1'de verildiği gibi QR kod destekli bilgi yönetim sisteminin tasarlanması, verilerin sisteme girilmesi, QR kodların oluşturulması, sistem tanıtımı ve eğitimi, sistemin kullanılması ve geri dönütlerin alınması adımlarından oluşmaktadır.



Şekil 1. QR Kod Destekli Bilgi Yönetim Sisteminin Geliştirilme Süreci

QR kod destekli bilgi yönetim sisteminin tasarımı aşamasında öncelikli olarak her bir sınıfa ait risk grubu öğrenciler, şube öğretmenler kurulu kararları, haftalık ders programı, sınıf öğretmeni, sınıf başkanı, veli temsilcisi bilgileri ve veli telefon bilgilerini içeren bilgiler web ortamında şifreli olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda hazırlanan QR kod destekli bilgi yönetim sistemi ile öğrenci ve sınıfla ilgili bilgiler Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) ilkelerine uygun olarak okul idaresi tarafından bu bilgi yönetim sistemine eklenmiştir. Her bir sınıf kapısına sınıfa ait kare barkod etiketi yapıştırılmıştır. Öğretmen mobil cihazı ile QR kodu okutarak karşısına çıkan ekranda kendisine tanımlanan şifreyi girerek bilgilerini elde etmek istediği sınıf ile ilgili verilere ulaşmaktadır. Öğretmen, ders sonrası diğer öğretmenlere sınıfın durumu ya da özel bir not iletmek istediği herhangi bir öğrencinin sosyal, duyuşsal ve akademik gelişimi ile ilgili özel not yazabilmektedir.

QR kod destekli bilgi yönetim sistemine yönetici paneli ile giriş yapılarak Şekil 2'deki gibi yönetici ana sayfasına ulaşılmaktadır.



Şekil 2. Yönetici ana sayfası

Şekil 2'de verilen ekran görüntüsünde olduğu gibi sistem yöneticisi öncelikle kurum bünyesindeki öğrenci, öğretmen ve sınıf bilgilerini girmesi gerekmektedir ve QR Kod oluşturma ekranından her sınıfa ait kodu indirebilmektedir. Yukarıda verilen ekranda öğrenciler bölümüne tıklayınca Şekil 3'de verilen sayfaya ulaşılmaktadır. Bu sayfada öğrencilere ait kişisel bilgilerin yanı sıra kişilik özellikleri, beslenme durumu, sağlık durumu, sosyal ilişkileri, başarı durumu, risk durumu ve veli bilgileri gibi bilgilerin girilmesi gerekmektedir.

Şekil 3. Öğrenci Ekleme Ekranı

Öğrenci bilgileri girildikten sonra kurumda çalışan öğretmen bilgilerinin sisteme girilmesi gerekmektedir. Şekil 4'de öğretmen ekleme bölümüne ait ekran görüntüsü verilmiştir.

Şekil 4. Öğretmen ekleme bölümü

Öğretmen ekleme gerçekleştirdikten sonra Şekil 5'de verildiği gibi öğretmen bilgilerinin toplu görüldüğü sayfaya ulaşılabilmekte ve bu veriler üzerinde düzenleme ve silme işlemleri yapılabilmektedir.

Öğretmen İdno	Ad	Soyad	E-Posta	Telefon	Kullanıcı Adı	Şifre	İşlem
1	Duygu	Berigel	duygu@duygu.com	324252352	duygu	12345	Ekle

Şekil 5. Öğretmen Bilgileri Listesi

Sistem yöneticisi öğretmen ekleme işlemleri gerçekleştirdikten sonra sınıf ekleme işlemlerini Şekil 6'da verilen ekranda gerçekleştirmektedir. Bu bölümde sınıfa ait haftalık ders programını girebilir, sınıf öğretmeni, sınıf başkanı ve veli temsilcisi bilgilerini ekleyebilmektedir.

ODS - Öğrenci Değerlendirme Sistemi

Sıbe Adı: 5-B Haftalık Ders Programı: Yıkıkajın  
 Dersye Seç Dersye seçilmedi

Sınıf Öğretmeni Görünz: Zeynep Duru Sınıf Başkkanı: Sınıf Başkkanı Görünz Veli Temsilcisi: Temsilci Veliyi Görünz

[İstisna](#)

Şekil 6. Sınıf Ekleme Bölümü

Sınıf ekleme işlemleri gerçekleştirdikten sonra Şekil 7’de verildiği gibi sınıf bilgilerinin toplu görüldüğü sayfaya ulaşılabilmekte ve bu veriler üzerinde düzenleme, silme ve QR Kodu indirme işlemleri yapılabilmektedir.

ODS - Öğrenci Değerlendirme Sistemi

Sınıf İbale	Sıbe Adı	Haftalık Ders Programı	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Başkkanı	Veli Temsilcisi	Görünzler	QR-Code	İşlem
1	5-B	<a href="#">img/haftalik_ders_programi.png</a>	Zeynep Duru	Ali Akoglu	Veli Veloglu	Bu sınıf İngilizce ağırık eğitim görmektedir.		<a href="#">Düzenle</a> <a href="#">QR Kodunu İndir</a> <a href="#">Ders Programını Düzenle</a>

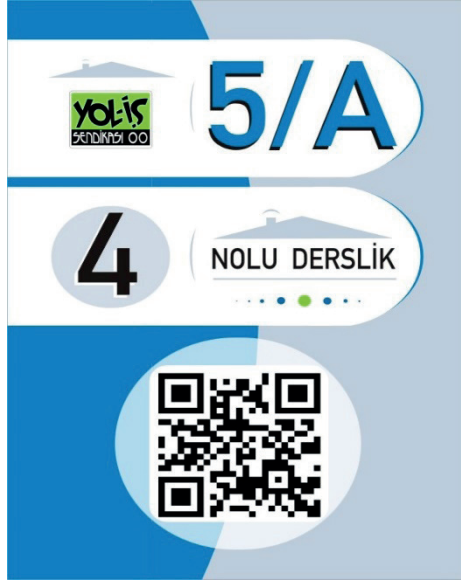
Şekil 7. Sınıf Bilgileri Listesi

Şekil 7’de sınıf bilgileri listesi ekranında QR kod oluşturma ve indirme bölümü yer almaktadır. Bu bölüme tıklayınca Şekil 8’de verilen bir ekrana ulaşılmaktadır. Bu ekranda QR kodu indirerek ve çıktısını alarak sınıfların kapısına asma işlemleri gerçekleştirilebilir.



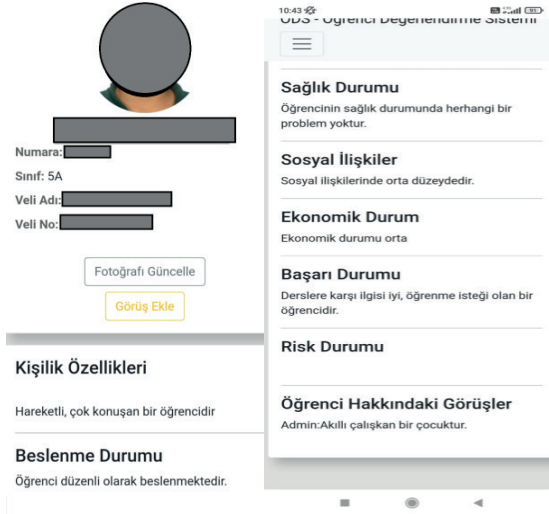
Şekil 8. QR Kod Oluşturma ve İndirme Ekranı

Sınıf tabelasından QR kodlar okutulup sınıfla ve öğrencilerle ilgili bilgilere ulaşılabilir. Şekil 9’da sınıf tabelası örneği verilmiştir.



Şekil 9. Sınıf tabelası


QR kod okutulduktan sonra öğretmenler kullanıcı girişi yaparak öğrenci ve sınıf bilgi ekranlarına ulaşabilirler. Şekil 10'da öğrenci bilgi ekranına ait örnek bir ekran görüntüsü verilmiştir.



Şekil 10. Öğrenci bilgi ekranı

Öğrenci bilgi ekranından öğrenci bilgilerine ulaşılabilir, veli bilgilerine erişilebilir. Herhangi bir risk durumunda ya da öğrenci ile ilgili anlık bir du-

rumda ğrenci ile ilgili bireysel görüşler yazılarak diğer paydaşların erişimine sunulabilir.

DS - ğrenci Değerlendirme Sistemi					
* şube Adı	Haftalık Ders Programı	Sınıf ğretmeni	Sınıf Başkanı	Veli Temsilcisi	Görüşler
1 5A	 Programı İndir				Yönetici:Yabancı dil ağırlıklı sınıfımızdır. Görüş Ekle
2 5B	 Programı İndir				Görüş Ekle
3 5C	 Programı İndir				Görüş Ekle
4 5D	 Programı İndir				Görüş Ekle
5 5E	 Programı İndir				Görüş Ekle
6 5F	 Programı İndir				Görüş Ekle

şekil 11. Sınıf Liste ekranı

şekil 11' de ise öğretmenlerin sınıf liste ekranında sınıf listesini görebilecekleri, sınıfın ders programına, ğretmen bilgisine, sınıf başkanı ve veli temsilcisi bilgisine ulaşabilecekleri ekrana ait görüntü verilmiştir. Bu bölümde öğretmenler, sınıfa yönelik görüşler de belirtebilmektedirler.

### Katılımcılar

Tasarlanan QR kod destekli bilgi yönetim sisteminin uygulanması aşamasında bir ortaokulda yer alan tüm branşlardaki öğretmenler arasından tecrübe düzeyi de göz önünde bulundurularak temsili bir örneklem seçilmiştir. 24' erkek 25'i kadın olmak üzere toplam 49 ğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre deneyimleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Öğretmenlerin Deneyimleri

	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	25 yıl üzeri	Toplam
Erkek	1	1	3	4	11	4	24
Kadın	1	2	1	8	8	5	25

Kurumda bulunan her branştan seçilen öğretmenlerin branş bilgileri ve sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Branşlara göre öğretmen sayıları

Branş	f
Beden Eğitimi	1
Bilişim Teknolojileri	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4
Fen Bilimleri	4
Görsel Sanatlar	2
İngilizce	7
Matematik	6
Müdür/Müdür Yardımcısı	2
Müzik	3
Rehberlik	1
Sosyal Bilgiler	5
Teknoloji ve Tasarım	5
Türkçe	8
Toplam	49

Katılımcı seçimi yapıldıktan sonra okul yöneticilerine ve öğretmenlere sistemi deneyimlemeleri için sistemin nasıl kullanılacağı konusunda bir eğitim verilmiş ve bir eğitim-öğretim dönemi süresince kullanmaları sağlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama formu, geliştirilen QR kodlu bilgi yönetim sisteminin kullanım kolaylığı, avantajları, eğitim-öğretim süreçlerine yapmış olduğu katkılar ve genel olarak performansının değerlendirilmesine yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Bir eğitim-öğretim dönemi süresince sistemi kullanan öğretmenler tarafından eğitim-öğretim döneminin sonunda doldurulmuştur. Tüm öğretmenler geliştirilen sistemi aktif olarak kullanmışlardır.

Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Patton, 2014). Veriler 4 aşamada analiz edilmiştir.



1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların organize edilmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

## BULGULAR

Verilerin analizinde yirmi adet birinci seviye kod elde edilmiştir. Tablo 3’ de gösterilen birinci seviye kodlarda (+) ile ifade edilen kodlar, QR kod destekli bilgi yönetim sistemi ile ilgili olumlu olarak belirtilen durumları, (-) ile ifade edilen kodlar ise olumsuz olarak ifade edilen durumları ifade etmektedir.

Tablo 3. Birinci seviye kodlar

Öğretmen görüşlerinden elde edilen birinci seviye kodlar	Tekrarlanma adedi
Bilgiye hızlı erişim	+++++++
Ön bilgi edinme	+++++++
Bilgi paylaşımı	+++++
Zaman tasarrufu	++++
Öğrencileri tanıma	+++++++
Bireysel değerlendirme	+++++
Süreç değerlendirmesi	+++++
Etkili öğretim tasarımı	+++++
Dijital dönüşüm	+++++
Veli-öğretmen iletişimine katkı	++++
Rehberlik hizmetleri	+++++
Tasarruf (kâğıt ve evrak)	++++
Sınırlı öğrenci Bilgisi	++++
Rahat Kullanım	++++
Bilgi güvenliği endişesi	++++
Sisteme sınırlı ulaşım	+++++
Tüm sınıflarda uygulama	+++++++
QR kod okutma problemi	++++
Teknik problemler	+++
Öğretme ve öğrenme süreçlerine katkı	++++

Çalışmadan elde edilen birinci seviye kodlar dört ana tema altında toplanmıştır. Bunlar:

1. Değerlendirme sürecine katkılar
2. Bireyselleştirilmiş öğrenme
3. Kullanım kolaylığı
4. Bilgiye erişim ve etkileşim

Tablo 4'de her bir temaya ait kodlar gösterilmiştir.

Tablo 4. Temalar ve Kodlar

Etkili Değerlendirme	Bireyselleştirilmiş Öğrenme	Kullanım Kolaylığı	Bilgiye Erişim ve Etkileşim
Bilgi paylaşımı	Etkili öğretim tasarımı	Dijital dönüşüm	Bilgiye hızlı erişim
Öğrencileri tanıma	Rehberlik hizmetleri	Tasarruf(kâğıt ve evrak)	Ön bilgi edinme
Bireysel değerlendirme	Tüm sınıflarda uygulama	Kullanım kolaylığı	Zaman tasarrufu
Süreç değerlendirmesi	Öğretme ve öğrenme süreçlerine katkı	Sisteme sınırlı ulaşım	Veli-öğretmen iletişimine katkı
Sınırlı öğrenci bilgisi		QR kod okutma problemi	Bilgi güvenliği endişesi
		Teknik problemler	

### Etkili Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

QR kod destekli bilgi yönetim sistemi öğretmenler tarafından öğrencilerin etkin bir şekilde değerlendirilmesi için önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Bilgi paylaşımı, bireysel değerlendirme, süreç değerlendirmesine katkı sağladığı, değerlendirme sürecinde bir dezavantaj olarak karşılaştıkları sınırlı öğrenci bilgisine çözüm getirdiğini belirtmişlerdir.

Veri analizi sonucu elde edilen bulgular, sistemin öğretmenlerin bakış açısından etkili bir değerlendirme sağladığını ortaya koymuştur. Geleneksel yöntemlerin sınırlı olduğu ve öğrenciler hakkında yeterli bilgi sağlayamadığı durumlarda, geliştirilen sistem öğretmenlere daha geniş bir bakış açısı sunmuş ve öğrenciler hakkında daha kapsamlı bilgi edinmelerini sağlamıştır.

Bu değerlendirme süreci, öğretmenlere bireysel ve bütünsel değerlendirme imkânı tanıyarak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarına ve ders materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına yardımcı olmuştur. Tüm bu bulgular, QR kod destekli bu sisteminin, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.

### Bireyselleştirilmiş Öğrenme Temasına İlişkin Bulgular

QR kod destekli bilgi yönetim sistemi ile ilgili öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen diğer tema, sistemin bireyselleştirilmiş öğrenmeye yönelik yaptığı katılardır. Öğretmenler geliştirilen sistemi uyguladıklarında öğrenciler ve sınıf hakkında daha detaylı bilgiye sahip olarak daha etkili öğretim tasarımı yaptıklarını, rehberlik uygulamalarının kolaylaştığını, benzer öğrenci profiline ait yaptıkları uygulamaları diğer sınıflara da uygulayabildiklerini ve öğretme-öğrenme süreçlerinin olumlu olarak etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, bu sistemle çalıştıklarında öğrencileri ve sınıfı daha detaylı şekilde takip etme ve analiz etme fırsatı buldukları, bireysel ihtiyaçları daha iyi anlayarak ders tasarımı ve rehberlik uygulamalarını kolaylaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenler benzer öğrenci profillerine sahip olan öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları diğer sınıflara da aktarabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da sistemin bireyselleştirilmiş öğrenmeye odaklandığını ve öğretmenlerin farklı öğrenci profillerine daha etkin bir şekilde yanıt verebildiğini göstermektedir.

Sistemle ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgular, öğretmenlerin öğretim süreçlerini olumlu yönde etkilediğini de vurgulamaktadır. Öğretmenler, geliştirilen QR kod destekli takip sistemiyle öğretim materyallerini ve öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun bir şekilde özelleştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu özelleştirilmiş yaklaşım, öğrenme süreçlerini iyileştirme, öğrenci başarısını artırma ve öğrenciler arasında farklı öğrenme stillerine daha iyi yanıt verme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, bireyselleştirilmiş öğrenme kavramı etrafında geliştirilen bu sistemin, öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, elde edilen veriler ve öğretmen görüşleri, QR kod destekli bu takip sisteminin bireyselleştirilmiş öğrenme odaklı olduğunu ve öğretmenlere farklı öğrenci profilleriyle daha etkili bir etkileşim sağlama imkânı verdiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim ortamı oluşturarak öğrenme süreçlerini geliştirmekte ve eğitimdeki bireyselleştirilmiş yaklaşımı desteklemektedir.

### **Kullanım Kolaylığı Temasına İlişkin Bulgular**

QR kod destekli bilgi yönetim sisteminin öğretmenlerin kullanımı üzerindeki etkisine ilişkin bulgular, kullanım kolaylığı adı altında önemli bir tema ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu sistemle teknolojiyi eğitim süreçlerinde daha etkin bir şekilde kullanabildiklerini vurgulamışlardır. Dijital dönüşüm süreçlerine olumlu katkılar sağladığını belirten öğretmenler, kullanım kolaylığı ile birlikte bilgiye daha hızlı erişebildiklerini, belirli bilgi türlerini dijital platformlardan elde ettiklerini ve kâğıt tasarrufu sağladıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin genel kanısı, sistemi rahatlıkla kullanabildikleridir. Ancak, bazı öğretmenler QR kod okuma konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. En olumsuz durum ise, sistemi okul dışında kullanamama durumu olmuştur. Öğretmenlerin çoğu, sistemin okul dışında da erişilebilir olmasının özellikle pratiklik ve kullanım kolaylığı açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, QR kod destekli bilgi yönetim sistemi, öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi daha etkin bir şekilde kullanmalarına ve bilgiye hızlı bir

şekilde erişmelerine olanak tanısa da, bazı teknik zorluklar ve sınırlılıklar da içermektedir. Bu durum, sistemin kullanımının daha yaygınlaştırılması ve daha kullanıcı dostu hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

### **Bilgiye Erişim ve Etkileşim Temasına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerden elde edilen veriler sonucu elde edilen son tema bilgiye erişim ve etkileşimdir. Çalışmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenlerin QR kod destekli bilgi yönetim sistemiyle ilgili belirtmiş olduğu en önemli katkı sınıf ve öğrencilerle ilgili bilgiye hızlı bir şekilde erişebilmeleri ve öğrenci ve sınıflarla ilgili ön bilgiye anlık ve hızlı olarak erişebilmeleridir. Öğretmenler ayrıca sistem sayesinde bilgiye erişim sürelerinin kısaldığını ve bu durumun zamanlarını daha etkili kullanarak zaman kazanmalarını ve kazandıkları zamanı diğer eğitim öğretim faaliyetlerine aktarabildiklerini ifade etmişlerdir. Sistem sayesinde öğretmenler öğrenciler ile ilgili hızlı bir şekilde bilgilere erişerek öğrenci velilerine daha doğru bilgiler sunabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları bilgiye erişim ile ilgili güvenlik problemleri yaşayabileceklerini ve bu nedenden dolayı sisteme veri girişi sağlarken endişe duyduklarını da belirtmişlerdir.

### **SONUÇ VE TARTIŞMA**

QR kod destekli bilgi yönetim sistemine dair yapılan değerlendirme, öğretmenlerin bu sistemle öğrencileri değerlendirme ve bireyselleştirilmiş öğrenme konusunda olumlu bir araç elde ettiğini göstermektedir. Sistem, öğretmenlere geniş bir perspektif sunarak, geleneksel yöntemlerin sınırlı kaldığı durumlarda daha kapsamlı bilgilere ulaşma imkânı sağlamıştır. Teknolojik araçların kullanımını öğretmenlere daha etkin değerlendirme süreçleri sağlamaktadır (Elkordy ve Iovinelli, 2014). Geliştirilen sistem değerlendirme süreçlerindeki eksiklikleri giderme ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlama fırsatı vererek ders materyallerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamada yardımcı olmuştur. Öğretmenlere bireysel ve bütünsel değerlendirme olanağı sağlayarak öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi anlama ve ders materyallerini buna göre düzenleme şansı vermiştir. Bu durum, eğitimdeki değerlendirme süreçlerini zenginleştirerek öğretmenlere daha kapsamlı bir bakış açısı sunmuştur.

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımını öğretmenlere yeni fırsatlar sunmaktadır. Teknolojinin kullanımı ile öğretim yöntemlerindeki etkili değişiklikler, yenilikçi politikalar ve geleneksel yöntemlerden farklı, yeni öğretim uygulamalarına katkı sağlamaktadır (Amorim vd., 2018). QR kod destekli sistem bireyselleştirilmiş öğrenmeye katkı sağlayarak öğretmenlerin öğretim tasarımını ve rehberlik uygulamalarını kolaylaştırmıştır. Öğretmenler, bu sistemle öğrencilerin ve sınıfların detaylı takibini yapma fırsatı bulmuş ve bu bilgileri, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre düzenleme imkânı bulmuşlardır. Bu da öğretmenlerin benzer öğrenci profillerine sahip uygulamaları diğer sınıflara aktarabilmelerine olanak tanımıştır. Ancak, sistemde yaşanan bazı tek-

nik zorluklar ve okul dışında erişimdeki sınırlılıklar, kullanıcıların daha rahat, güvenilir ve esnek bir deneyim elde etmeleri için sistemde iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu durum, sistem kullanımının daha geniş kitlelere ulaştırılması ve daha kullanıcı dostu bir hale getirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. QR kod sistemleri gibi yenilikçi yaklaşımların kullanımı üretmenler ve okul idareleri için bir çok fayda sağlamakta ve eğitim-üretim süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır (Suarez-Guerrero vd, 2016; Qarkaxhja vd., 2021; Zakharov vd., 2021).

Geliştirilen QR kod sistemi ya da benzer sistemlerde yaşanan teknik zorluklar ve okul dışında erişim sınırlılıkları gibi mevcut kısıtlılıklarının giderilmesi için daha kullanıcı dostu bir deneyim sunarak iyileştirmeler yapmak elde edilen sonuçlara ulaşmak için yardımcı olacaktır (Kelly, 2015). Sistem, özellikle retmenlerin günlük pratiklerinde daha kolay ve erişilebilir olmalıdır. Bununla birlikte, retmenlerin ve rencilerin sistemle etkileşimde daha fazla güvenlik sağlanması ve kişisel bilgilerin korunmasına yönelik ek önlemler alınmalıdır (Ramarola, 2013). Ayrıca, sistem, okul dışındaki ortamlarda da erişilebilir olacak şekilde genişletilmelidir. Son olarak, teknolojik altyapının geliştirilmesi ve kullanıcıların eğitim materyallerine daha hızlı ve verimli bir şekilde erişebilmesi için altyapı çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bu şekilde, retmenlerin ve rencilerin eğitim süreçlerine daha etkili ve verimli bir şekilde katkı sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdul Rabu, S. N., Hussin, H., & Bervell, B. (2019). QR code utilization in a large classroom: Higher education students' initial perceptions. *Education and Information Technologies*, 24, 359-384.
- Acartürk, C. (2012). Barkod teknolojilerinin eğitimde kullanımı: Bilişsel bilimler çerçevesinde bir değerlendirme. *Akademik Bilişim 12-XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 117-122.
- Aktaş, C., Çaycı, B., & Çaycı, A. E. (2017). Türkiye'deki dergilerde QR kod kullanım pratiklerini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Intermedia International E-journal*, 4(7), 220-239.
- Amorim, M., Meirelles, F., Albertin, A., & Cunha, A. (2018). Influence of digital transformation on teaching practices.
- Baik, S. (2010). Rethinking QR code: Analog portal to digital world. *Multimedia Tools and Applications*. Doi 10.1007/s11042-010-0686-9.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Bogdandy, B., Tamas, J., & Toth, Z. (2020, September). Digital transformation in education during COVID-19: A case study. In *2020 11th IEEE international conference on cognitive infocommunications (CoginfoCom)* (pp. 000173-000178). IEEE.
- Brdesee, H., & Alsaggaf, W. (2022). Decision-making strategy for digital transformation: a two-year analytical study and follow-up concerning innovative improvements in university e-services. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 17(1), 138-164.
- Châlons, C., & Dufft, N. (2017). The role of IT as an enabler of digital transformation. *The Drivers of Digital Transformation: Why There's No Way Around the Cloud*, 13-22.
- Chee, K. M., & Tan, K. H. (2021). QR Codes as a Potential Tool in Teaching and Learning Pronunciation: A Critical Review. *Higher Education and Oriental Studies*, 1(1).
- Elkordy, A., & Iovinelli, J. (2021). Competencies, culture, and change: A model for digital transformation in K-12 educational contexts. *Digital transformation of learning organizations*, 203.
- Fayoumi, A. G., & Hajjar, A. F. (2020). Advanced learning analytics in academic education: Academic performance forecasting based on an artificial neural network. *International Journal on Semantic Web and Information Systems (IJSWIS)*, 16(3), 70-87.
- Grishko, S., Belov, M., Cheremisina, E., & Sychev, P. (2021). Model for creating an

- adaptive individual learning path for training digital transformation professionals and big data engineers using Virtual Computer Lab. In *Creativity in Intelligent Technologies and Data Science: 4th International Conference, CIT&DS 2021*, Volgograd, Russia, September 20–23, 2021, Proceedings 4 (pp. 496-507). Springer International Publishing.
- Karia, C. T., Hughes, A., & Carr, S. (2019). Uses of quick response codes in healthcare education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-14.
- Kelly, D. P. (2015). Overcoming barriers to classroom technology integration. *Educational Technology*, 40-43.
- Oliveira, K. K. D. S., & de SOUZA, R. A. (2022). Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 21(2), 283-309.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Qarkaxhja, Y., Kryukova, N. I., Cherezova, Y. A., Rozhnov, S. N., Khairullina, E. R., & Bayanova, A. R. (2021). Digital transformation in education: Teacher candidate views on mobile learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(19), 81-93.
- Ramorola, M. Z. (2013). Challenge of effective technology integration into teaching and learning. *Africa Education Review*, 10(4), 654-670.
- Rogers, D. L. (2016). *The digital transformation playbook: Rethink your business for the digital age*. Columbia University Press
- Sepúlveda, A. (2020). The digital transformation of education: connecting schools, empowering learners. *TIC EDUCACÃO*, 249.
- Suarez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., & Mengual-Andrés, S. (2016). Teachers' perceptions of the digital transformation of the classroom through the use of tablets: A study in Spain. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(49), 81-89.
- Zakharov, K., Komarova, A., Baranova, T., & Gulk, E. (2022). Information literacy and digital competence of teachers in the age of digital transformation. In *XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021" Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry, Volume 2* (pp. 857-868). Springer International Publishing.







## *Bölüm 2*

### **DUYGU ODAKLI TERAPİ YAKLAŞIMI**

*Gözde GÜMÜŞÇAĞLAYAN<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Gözde GÜMÜŞÇAĞLAYAN, Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İzmir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-1864-7641, ggumuscaqlayan@gmail.com

## 1. Duygu Odaklı Terapi

Duygu odaklı terapi Greenberg tarafından gealt ve birey merkezli terapisinin etkileriyle hümanist yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu terapi yaklaşımı yaşantısal terapi olarak da adlandırılmaktadır (Elliot vd., 2005). Duygu odaklı terapi bireyin duygularını fark etmesine, fark ettiği duyguları kabul ederek ifade etmesine, bu duyguların anlamlandırılmasına, düzenlenmesine ve işlevsiz duyguların işlevsele dönüştürülmesine odaklanan deneyim temelli bir terapidir (Greenberg, 2004; Greenberg, 2010a; Greenberg, 2017; Pos ve Greenberg, 2007). Başka bir ifadeyle, duygu odaklı terapide bireyin yaşantılarına, bu yaşantıların anlamlandırılmasına ve bu yaşantılar sonucunda ortaya çıkan duyguların incelenmesine odaklanmaktadır. Duyguların incelenmesi sürecinde bireyin duygularının fark edilmesi, kabul edilerek anlamlandırılması, ifade edilmesi, düzenlenmesi ve işlevsiz duyguların işlevsel olanlara dönüştürülmesi yer almaktadır (Greenberg, 2017).

Duygu odaklı terapisinin nihai hedefi, bireyin duyguların etkisini fark etmesi, duyguları anlamlandırması, ifade etmesi, düzenlemesi, duygulara ilişkin yeni anlamların oluşturulması ve böylelikle bireyin benlik algısının güçlendirilmesidir (Greenberg, 2004). Bu terapi, bireyin yaşadığı duygusal problemlerin kaynağının, bozulmuş ve ters dönmüş içsel diyaloglar olduğunu belirtmektedir. Bozulmuş ve ters dönmüş içsel diyalogların varlığı bireyin diğerleriyle olan ilişkilerini ve algısını etkilemektedir (Greenberg, 2004). Terapi sürecinde ise yeniden deneyimlemenin, terapötik ilişkinin ve değişimin önemi vurgulanmaktadır. Duygu odaklı terapi, sürece odaklanmaktadır. Ayrıca, duygu odaklı terapi yaklaşımı önceleri sadece çift terapisinde partnerler arasındaki iletişim örüntülerinin değişmesi ve birbirleriyle yeni bağlar oluşturmaları amacıyla kullanılırken, son zamanlarda bireysel ve çift terapisinde kullanılmış ve etkili olduğu görülmüştür (Elliott ve Greenberg, 2007; Greenberg, 2016; Prochaska ve Norcross, 2010).

Duygu odaklı terapi yaklaşımının ağır psikolojik rahatsızlıklara, kişilik bozukluklarına ve intihar düşüncelerine sahip bireylerle çalışırken kullanılmasının uygun olmayabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşımın çocuklukta örselenme yaşamış ya da yaşamında problem durumuyla karşılaşan bireylerle çalışırken ve depresyon, anksiyete, aile problemleri ve iletişim problemleri gibi durumlarda benimsenmesi önerilmektedir (Greenberg ve Paivio, 2003). Fakat duyguları ve duyguları ifade etmeyi güçsüzlük olarak değerlendiren danışanlarla çalışırken dirençle karşılaşabileceği ifade edilmiştir (Watson ve McMullen, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, duygu odaklı terapi yaklaşımıyla bireysel, çift ve grup terapilerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan duygu odaklı terapilerin danışanların dürtüsel tepki verme ve duyguları bastırma durumlarını (Watson, Goldman ve Greenberg, 2011), üzüntüyü ve sıkıntıyı (Paivio

ve Nieuwenhuis, 2001), travma belirtilerini (MacIntosh ve Johnson, 2008), duygusal zorlanmanın etkilerini (Greenberg vd., 2008) azalttığı, iyi olma düzeyini (McQueeney vd., 1996) arttırdığı; öğretmen ve öğrenci ilişkisini geliştirdiği (Lander, 2009); depresyon (Dessaulles vd., 2003; McQueeney vd., 1996; Wittenborn vd., 2012) ve stres durumlarında (Dessaulles vd., 2003; ), yeme bozukluklarında (Brennan vd., 2014; Dolhanty ve Greenberg, 2009; Wnuk vd., 2014), posttravmatik stres bozukluğunda (Greenman ve Johnson, 2012) etkili olduğu görülmektedir.

## 2. Duygu Odaklı Terapi Yaklaşımının İnsan Doğasına Bakışı

Duygu odaklı terapi yaklaşımı hümanisttir; bireyin kararları kendisinin alma, seçimler yapabilme ve farkındalık geliştirme potansiyellerinin olduğuna inanmaktadır (Greenberg, 2016). Başka bir ifadeyle, bu yaklaşım bireyin duygularını kendisinin düzenleyebileceğini ve davranışlarını kendisinin belirleyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, duygusal farkındalığa sahip olabilme ve duyguların hangi ihtiyaçlarından kaynaklandığını anlayabilme becerileri insanı diğer canlılardan ayırmaktadır (Greenberg, 2004; Greenberg, 2016).

Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre, bireyin kişiliğini oluşturan temel unsur duygusal yaşantıdır (Prochaska ve Norcross, 2010). Bu yaklaşımın temel felsefesinde, bireyin duygularının algısını, düşüncelerini, tutumlarını ve bunların sonucunda da bireyin davranışlarını etkilediği inancı yer almaktadır. Bireyin geçmiş deneyimleri sonucunda duygusal şemaları oluşmakta ve bu şemalar herhangi bir yaşantı karşısında bireyin vereceği tepkileri ve davranışlarını etkilemektedir (Greenberg ve Paivio, 2003).

Duygu odaklı terapi yaklaşımı bireyin duygusal zekâsı artırılabilir olduğunu vurgulamaktadır. Duygusal zekanın artması bireyi, duygularının esiri olmaktan kurtarabilmektedir (Greenberg, 2004). Bireyin duygularında değişimler ortaya çıktığında algıları, düşünceleri, tutumları ve davranışları yani benliği de değişim göstermektedir. Bu nedenle terapi sürecinde, danışanla çalışırken duygulara odaklanmanın önemi vurgulanmaktadır (Greenberg ve Paivio, 2003). Duygularındaki farkındalık ve değişim sayesinde düşünce ve davranışları değişen bireyin daha mutlu ve huzurlu olabileceği belirtilmektedir (Greenberg, 2004).

## 3. Duygu ve Türleri

Duygu, bireyin iç dünyasının dışarıya yansıtılmasını ifade etmektedir (Frijda, 2008). TDK'ye (2024) göre ise duygu, bireyin yaşantılar karşısında iç dünyasında oluşan izlenimlerdir.

Başka bir ifadeyle duygu, bireyin neyin iyi ya da kötü olduğunu değerlendirmesini ve benliğiyle ve diğerleriyle olan ilişkilerini düzenleyen bir aracı içermektedir (Greenberg, 2004; Greenberg ve Goldman, 2008).

Temel ihtiyaçlar ve karşılama durumları duyguların oluşumunda etkili olmaktadır. Birey duygularının etkisiyle temel ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçmektedir. Ayrıca, birey tehlike gibi durumlarda olduğunda, duygular bireyin varoluşunu sürdürebilmesi için bireyi uyarmakta ve harekete geçirmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin harekete geçmesinde ve davranışların oluşumunda duygular oldukça önemlidir (Greenberg, 2010a). Ayrıca, duyguların bireyin beklenti ve ihtiyaçlarının bir yansıması olduğu vurgulanmaktadır (Greenberg, 2004).

Greenberg (2017) bireylerin 4 çeşit duyguya sahip olabileceğini belirtmiştir. Bunlar; uyumlu birincil duygular, uyumsuz birincil duygular, ikincil duygular ve araçsal duygulardır. Tüm duyguların işlevleri ve dolayısıyla terapi sürecinde öncelikleri ve incelenmeleri farklıdır (Greenberg, 2010a). Aşağıda duygu türleri açıklanmaktadır.

### **3.1. Uyumlu Birincil Duygular**

Birincil duygular, birey herhangi bir yaşantı ile karşılaştığında, bireyde aniden oluşan ve kısa sürede kaybolan ilk ve önemli tepkilerdir (Greenberg ve Goldman, 2008). Uyumlu birincil duygular ise, bu tepkilerin bireyin iyi oluşunu sürdürmesine yardımcı olanlarını yani bireyin sağlıklı olan içgüdüsel yanını ifade etmektedir (Greenberg, 2018). Başka bir ifadeyle, uyumlu birincil duygular, bireyin sağlıklı temel hisleridir. Uyumlu birincil duygular, özellikle tehlike anında bireyin kendini korumasını sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, bu duygular bireyin yaşamını sürdürmesini ve baş etme becerilerine öncelik vermektedir. Bu duygular yaşantılarla uyumludur ve sağlıklıdır. Örneğin; herhangi bir tehlike durumunda bireyin kaçmasını sağlayan duygular, bireyi koruduğu ve gerçekle uyumlu olduğu için sağlıklıdır (Greenberg 2017).

### **3.2. Uyumsuz Birincil Duygular**

Uyumsuz birincil duygular, bireyin geçmiş yaşantılarında travmanın olmasından, bireyin karşılanmamış temel ihtiyaçlarından ya da bitirilmemiş işlerinden yani geçmiş öğrenmelerden kaynaklanan ve değersizlik hissi, utanç, yalnızlık, kaygı, terk edilmişlik gibi temel duygularını ifade etmektedir (Greenberg, 2018). Başka bir ifadeyle, uyumsuz birincil duygular, bireyin yaşantılarla sağlıklı ve başarılı olarak baş etmesine yardımcı olmayan ve bireyde yıkıcı, incitici ve zayıflatıcı etkileri olan duygulardır (Greenberg, 2017). Bu duygular birey için yıkıcı olan yaşam durumlarında ortaya çıkabilmekte; ifade edilmesi zor olmakta ve bireyin üzüntü hissetmesine neden olabilmektedir (Greenberg, 2004).

Uyumsuz birincil duygular yoğun, eski ve bireye tanıdık gelen duygulardır. Bu nedenle, zaman içerisinde bireyin bir parçası haline gelmiş ve kimliğinin tanımlanmasında oldukça etkili olabilmektedir. Bu duygular yaşantıların ve durumların değişmesiyle değişmemekte ve bireyin iç uyumunu ve diğerleriyle olan ilişkisini etkilemektedir (Greenberg 2017). Duygu odaklı terapi

yaklaşımına göre, danışanın uyumsuz birincil duygularının dönüştürülmesi ya da değiştirilmesi önemlidir (Greenberg ve Watson, 2019).

### 3.3. İkincil Duygular

İkincil duygular, bireyin birincil duygulara karşı gösterdiği savunmalardan oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle, ikincil duygular bireyin birincil duygulara karşı gösterdiği duygusal tepkileri ifade etmektedir (Greenberg ve Safran, 1987). İkincil duygular, bireyin birincil yani temel duygularını gizlediği için sağlıklı olarak değerlendirilebilmektedir. Birincil yani temel duyguların gizlenmesi amacıyla farklı bir duyguya yönelmek bireyin problem yaşamasına neden olabilmektedir (Greenberg, 2018). Bireyin psikolojik danışmaya yönelmesinin nedenlerinden biri, ikincil duygulardan kurtulmak istemesi olabilmektedir (Bayrı, 2020; Greenberg, 2004). Örneğin; bireyin kaygılı olması üzülmeye ya da öfkeli olması utanç ve suçluluk hissetmesine neden olabilmektedir (Greenberg, 2017).

İkincil duygular, öğrenme yaşantılarından oldukça etkilenmekte ve genelde bireyin düşünceleri sonucunda oluşmaktadır. İkincil duygular, başka bir duyguyla ilgili olabilmektedir. Örneğin; kişilerarası ilişkilerinde reddedilen bireyin önce üzüntü daha sonra da öfke hissetmesidir. Yani bireyin hissettiği üzüntü duygusuna karşı öfke duygusal tepkisini vermesidir. Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre, danışanın birincil duygularına ulaşabilmek için öncelikle ikincil duygularının dönüştürülmesi ya da değiştirilmesi gerekmektedir (Greenberg ve Watson, 2006).

### 3.4. Araçsal Duygular

Araçsal duygular bireyin diğerlerinde sempati oluşturmak ya da onları istekleri doğrultusunda yönlendirmek yani diğerlerini kontrol etmek ve etkilemek için bilinçli olarak ya da bilinçli olmadan öğrendiği duyguları içermektedir (Greenberg, 2018). Başka bir ifadeyle, bu duygular bireyin diğerlerinden istediği tepkileri alabilmek amacıyla geliştirdiği duygusal tepkileridir (Greenberg, 2004). Araçsal duygular zamanla birey tarafından öğrenilmekte ve kişilerarası ilişkilerinde kullanımı otomatikleşebilmektedir. Örneğin; öfkeli olduğunda diğerlerine istediğini yaptırmayı öğrenen birey, zamanla öfke hissetmeyi öğrenmekte ve istediğinin yapılmadığı her durumda otomatik olarak öfkeye yönelebilmektedir. Greenberg (2018) tarafından bu duygulara sahip olma ile bireyin duygusal zekâsı arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin varlığı vurgulanmaktadır.

Araçsal duygular bireyin temel ve gerçek duygularını içermemektedir. Araçsal duygular Greenberg (2017) tarafından sahte duygular olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle, bireyin araçsal duygularla kendini ifade etmeye çalışması yerine kendini ifade etmek için daha uygun yöntemler bulmasının önemli olduğu belirtilmektedir (Greenberg, 2018).

Bireyin duyguları içinde bulunduğu duruma ve yaşantılarına göre incelenmelidir. Yani bireyin duygusu duruma göre birincil, ikincil ya da araşsal duygu olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin; bireyin öfkesi bireyi tehditlerden koruyorsa birincil duygu, bireyin yaşadığı hayal kırıklığı sonucunda ortaya çıkıyorsa ve bireyi hayal kırıklığıyla yüzleşmesinden koruyorsa ikincil duygu, diğerlerine karşı savunma görevi üstleniyorsa aracı duygu olarak değerlendirilebilmektedir (Greenberg ve Goldman, 2008). Duygu odaklı terapi yaklaşımında, danışanın görülen duygularının farklı anlamları araştırılması ve daha derinde yer alan duyguların farkındalığının sağlanması oldukça önemlidir (Johnson, 2004).

#### 4. Duygu Şemaları

Duygu şemaları, bireyin geçmiş yaşantıları ve duygusal öğrenmeleri sonucunda oluşan hislerin ilk kaynaklarını ifade eden içsel yapılardır. Duygu şemaları bireye özgüdür, sözel değildir ve bireyin duyuşsal hislerinden oluşmaktadır. Bu duyuşsal hisler davranış içermekte ve bireyin benliğinin temellerini oluşturmaktadır (Greenberg 2010a).

Duygusal şemaların gelişimi bireyin çocukluk ve ergenlik gelişim dönemlerinde başlamakta ve bireyin yaşamı boyunca değişerek gelişimini sürdürmektedir. Bireyin çeşitli yaşantılarla karşılaşması sonucunda bu şemalar tetiklenmekte ve bireyin davranışlarını belirlemektedir (Greenberg, 2004). Başka bir ifadeyle, duygu şemaları bireyin algısını, duygularını, düşüncelerini, tutumlarını ve bunların sonucunda da bireyin davranışlarını etkilemektedir (Greenberg ve Paivio, 2003). Bu nedenle, terapi sürecinde danışanın duygu şemalarının incelenmesi, değiştirilmesi ve dönüştürülmesi önemli görünmektedir (Greenberg, 2002b).

#### 5. Duygu Değişim İlkeleri

Duygu odaklı terapi yaklaşımında amaç, danışanın duygularının yeniden yapılandırılmasıdır (Johnson, 2004). Bu doğrultuda, danışan tarafından uyumlu, uyumsuz birincil ve ikincil duyguların fark edilmesine, danışanın bu duygulara ve davranışlara yönelik alternatifleri değerlendirmesine ve yeni anlamlar oluşturabilmesine odaklanmaktadır (Greenberg ve Bolger, 2001; Greenberg ve Leone, 2006).

Duygu odaklı terapinin, duygu değişimi için 6 temel ilkesi bulunmaktadır (Greenberg, 2010a; Greenberg, 2010b). Bunlardan ilki, problemin tanımlanması olarak ifade edilen duygusal farkındalıktır. İkincisi, danışanın daha önceden görmezden geldiği ve yoğun olan duygularını kaçmadan ifade etmesi olarak tanımlanan duyguların ifadesi ilkesidir. Üçüncüsü, danışanın hangi duyguları nasıl ifade edeceğine ve hangi duyguları yaşayacağına ilişkin bilinçli olarak duygusal denetime sahip olması anlamına gelen duygusal düzenleme ilkesidir. Dördüncüsü, danışanın duygularını sembolleştirilerek

ifade etmesi anlamına gelen duyguların yansıtılması ilkesidir. Beşincisi, danışanın uyumsuz duygularının uyumlu bir duyguya dönüştürmesi anlamına gelen duyguların dönüştürülmesi ilkesidir. Son olarak ise, danışanın duygusal deneyimlerini onararak yeni bir duygusal deneyime sahip olmasını ifade eden düzeltici duygusal deneyim ilkesidir (Greenberg, 2010a; Greenberg, 2010b).

## 6. Duygu Odaklı Terapi Süreci ve Aşamaları

Duygu odaklı terapide bireyin yaşantılarına, bu yaşantıların anlamlandırılmasına ve bu yaşantılar sonucunda ortaya çıkan duyguların incelenmesine odaklanmaktadır. Yani, duygu odaklı terapi yaklaşımının odak noktasını danışanın duyguları oluşturmaktadır (Greenberg, 2004). Duyguların incelenmesi sürecinde bireyin duygularının fark edilmesi, kabul edilerek anlamlandırılması, ifade edilmesi, düzenlenmesi ve işlevsiz duyguların işlevsel olanlara dönüştürülmesi yer almaktadır (Greenberg, 2017). Duygularındaki farkındalık ve değişim sayesinde bireyin düşüncelerinin ve davranışlarının da değişeceği ve daha mutlu ve huzurlu olabileceği belirtilmektedir (Greenberg, 2004).

Duygu odaklı terapi yaklaşımda danışanla empati ve güven temellerine dayanan terapötik ilişkinin kurulması oldukça önemlidir (Greenberg, 2014). Terapötik ilişkideki empati ve güven sayesinde, danışanın duygularının fark edilmesi, ifade edilmesi, anlamlandırılması, düzenlenmesi ve uyumsuz duyguların dönüştürülmesi gerçekleşebilmektedir (Greenberg ve Watson, 2019). Ayrıca, empatik ve güven veren terapötik ilişkinin varlığı, danışanın iyi oluşuna katkı sağlayabilmekte ve danışanın direnç göstermediğini ve iş birliği yaptığının göstermektedir (Greenberg, 2004). Duygu odaklı psikolojik danışma sürecinde, güven veren, sıcak ve samimi bir terapötik ortam oluşturulmalıdır. Bu güven ortamının oluşturulmasında, terapistin ses tonu, beden duruşu, jest ve mimikleri etkili olmaktadır (Greenberg ve Watson, 2019). Aynı zamanda, terapistin yansıtma ve empatik dinleme becerileri, danışanın duygularına yönelik farkındalık yaşamasına ve duygularının değişimine ve dönüşümüne yardımcı olmaktadır (Elliott ve Greenberg, 2007).

Yeni anlamlar oluşturma çabası sayesinde aktif bir gelişim süreci olan duygu odaklı terapi 3 aşamadan oluşmaktadır (Greenberg ve Watson, 2019; Johnson, 2004). Bunlar bağ kurma ve farkındalık, duyguları uyandırma ve keşfetme ve son olarak, dönüşüm ve alternatif oluşturma aşamalarıdır. Aşağıda bu aşamalar açıklanmaktadır:

### 6.1. Bağ Kurma ve Farkındalık Aşaması

Bağ kurma ve farkındalık aşaması, danışanın duygular hakkında farkındalığının artmasına ve duygularını ifade etmesine odaklanmaktadır (Greenberg, 2013). Güvenli ve empatik terapötik ilişkinin kurulmasının ardından,

danışanın ifade ettiği her duygu ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bağ kurma ve farkındalık aşaması, ilk aşama olduğu için danışanla güven ve empatik terapötik ilişkinin kurulmasının ve danışanın güvende hissetmesinin önemi vurgulanmaktadır (Watson vd., 2007).

Bağ kurma ve farkındalık süreci 4 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar, ilk olarak danışanın şu anki duygularına eşlik etme ve empati kurma, ikinci olarak danışana duygularla çalışma hakkında bilgi verilmesi, üçüncü olarak danışanın duygularının farkındalığına yönelmesi ve bu çabalarının desteklenmesi ve son olarak danışanla iş birliği kurabilme ve ortak bir terapi sürecine odaklanma süreçleridir (Greenberg, 2010a; Greenberg ve Watson, 2019).

## **6.2. Duyguları Uyandırma ve Keşfetme Aşaması**

Duyguları uyandırma ve keşfetme aşamasında, danışanın duyguları hakkında düşünmesi, uyumlu, uyumsuz ve ikincil duyguların farkına varması ve duygu düzenleme yapabilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, danışanın duygularına yönelik engeller kaldırılabilen, duyguları yeniden yaşaması sağlanarak harekete geçirilmekte ve bazen yoğunlaştırılabilmektedir (Greenberg, 2013). Duyguları uyandırma ve keşfetme aşamasının nihai amacı, danışanın birincil duygusunun en yoğun haline ve bu duyguyu en derin yaşadığı durumların incelenmesidir (Greenberg, 2013). Sandalye teknikleri, empatik çağrışım tekniği ve odaklanma duyguları uyandırma ve keşfetme aşamasında kullanılan tekniklerdendir (Greenberg, 2013).

## **6.3. Dönüşüm ve Alternatif Oluşturma Aşaması**

Dönüşüm ve alternatif oluşturma aşamasının hedefi, danışanın duygusunun başka bir duyguyla ya da yeni yaşantılarla değiştirilmesi ya da dönüştürülmesidir. Yeni yaşantılar, danışanın yeni anlamlar oluşturabilmesine ve bütünleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu aşamada danışan birincil duygulara ulaşmakta ve bu duygularla ilişkili diğer duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına alternatif yolları değerlendirmektedir (Greenberg, 2013). Dönüşüm ve alternatif oluşturma aşamasında, terapist, danışanın yeni oluşturduğu duygularını etkili ve işe yarar şekilde ve kişilerarası ilişkilerinde kullanılmasını desteklemelidir. Böylelikle, bu duyguların pekiştirilmesi desteklenmektedir (Greenberg, 2013).

## **7. Duygu Odaklı Terapide Kullanılan Bazı Terapi Teknikleri**

### **7.1. Empatik Doğrulama**

Terapötik süreçte, danışanlar anlaşıldığını ve önemsendiğini hissetmek istemektedir. Özellikle geçmiş yaşantılarında kırılmış ve incinmiş danışanlar kızgınlık, güvensizlik ve utanç hissedebilmektedir. Empati sayesinde, sağlıklı bir terapötik ilişki kurulabilmekte; bu ilişki ise danışanın duygusal farkındalığını, kabulünü, duyguları anlamlandırmasını, değişimini ve dönüşümünü



doğrudan etkilemektedir (Greenberg ve Watson, 2019). Terapistin terapötik süreçte, danışanın duygularını önemsemesi ve bu duygulara uyum sağlaması empatik doğrulamanın göstergelerindedir (Greenberg, 2006). Terapi sürecinde empatik doğrulamalar, danışanın duygularını “duygusunu şimdi ve burada” yaşamasını sağlamakta ve bu duyguların araştırılmasına ve derinleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Greenberg, 2006; Greenberg ve Watson, 2019).

## 7.2. Odaklanma

Terapötik süreçte, danışan bazen duygularını fark edip tanıyamamaktadır. Bu gibi durumlarda kullanılan odaklanma tekniği, danışanın jest, mimik ve beden hareketlerine dikkat edilmesini ve bu veriler hakkında danışanın farkındalığını arttırmayı hedeflemektedir. Jest, mimik ve beden hareketlerinin farkında olmak, danışanın duygularının da farkına varmasına yardımcı olabilmektedir. Bu tekniğin, danışanın kendini ifade etmekte zorlandığı durumlarda kullanılması önerilmektedir (Bayrı, 2020).

## 7.3. Boş Sandalye Tekniği

Boş sandalye tekniği ise, danışanın bitirilmemiş işlerinden kaynaklanan ve çözülmemiş, kalıcı ve sürekli ortaya çıkan öfke, hayal kırıklığı ve yas gibi yoğun duygularıyla çalışırken kullanılabilir (Greenberg, 2011; Watson vd., 2007; Watson, 2010). Terapi sürecinde, boş sandalye tekniği danışanın iç seslerini aktifleştirmekte ve bu seslere karşı duygusal tepkilerini fark ederek tanımlamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır (Greenberg, 2010b). Boş sandalye çalışmasının amacı, danışanın geçmeyen uyumsuz duygularının farkına varması, bu duyguları kabul etmesi, anlamlandırması, dönüştürmesi ve değiştirmesidir (Watson, 2010). Boş sandalye tekniği, birey için önemli kişilerle ilgili bitirilmemiş işlerin varlığı sonucunda ortaya çıkan öfke, hayal kırıklığı, yas gibi duygularla çalışırken etkili olabilmektedir (Greenberg, 2011; Watson vd., 2007; Watson, 2010).

## 7.4. Çift Sandalye Tekniği

Danışanın herhangi bir içsel çatışma yaşadığı durumlarda çift sandalye teknikleri kullanılabilir (Greenberg, 2011). Çift sandalye diyalogunda, iki sandalye bulunmaktadır. Danışanın eleştirici ve yargılayıcı tarafını bir sandalye temsil etmekte; diğer sandalye ise, danışanın yargılanan ve eleştirilen tarafını temsil etmektedir. Bu teknik sayesinde, danışanın çatışan iki yanı arasında bir diyalog başlamaktadır. İki tarafında dinlenmesi, danışanın iç seslerinin daha çok farkına varabilmesine; duygularını ifade edebilmesine ve iç çatışmaların çözümlüne katkı sağlayabilmektedir (Greenberg, 2011). Çift sandalye tekniği kendini aşağılayan ve aşırı öz eleştiri yapan danışanlarda ortaya çıkan suçluluk, utanç, umutsuzluk gibi duygularla çalışırken etkili olabilmektedir (Greenberg ve Watson, 2019).

### 7.5. Olumlu İmgeleme

Danışanın hayal kurması duygularını etkileyebilmektedir. Uyumsuz duyguları değiştirmek ve dönüştürmek ve bu duyguların etkilerini azaltmak amacıyla imgelem kullanılabilir. Başka bir ifadeyle, imgelem kullanılarak uyumlu duyguların üretimi sağlanabilmekte ve bu duygular uyumsuz duygulara karşı panzehir olarak kullanılabilir (Greenberg, 2008).

### 7.6. Ev Ödevleri

Terapi sürecince, danışanın duygularının farkına varması ve bu farkındalığın düzeyinin artması, duygu düzenleme beceri düzeyinin artması ve uyumsuz duyguların dönüşümü amacıyla ev ödevi verilebilir. Danışana verilecek ev ödevleri, danışanın durumuna ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Ev ödevleri sayesinde, danışanın terapi sırasında kazandığı farkındalıklar ve beceriler güçlendirilebilmekte ve kalıcı hale gelmesi sağlanabilir (Greenberg, 2010a).

### 8. Duygu Odaklı Terapi’de Terapistin Rolü

Duygu odaklı terapi yaklaşımı içerisinde hem birey merkezli danışma yaklaşımından hem de gestalt terapi yaklaşımından unsurları barındırmaktadır. Bu nedenle, terapötik ilişki ve terapistin becerileri oldukça önemsenmekte; aynı zamanda terapist gestalt terapi yaklaşımı tekniklerinden faydalanabilmektedir (Prochaska ve Norcross, 2010). Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre, danışanla güvenli ve empatik bir terapötik ilişkinin kurulması kritik öneme sahiptir (Elliott ve Greenberg, 2007). Ayrıca, duygu odaklı terapi süresince, terapist terapötik ilişkinin kurulması ve danışanla iş birliğinin sağlanması konularında çaba sarf etmeli; danışanın gelişimini kolaylaştırmalıdır (Greenberg, 2010b; Greenberg, 2011).

Terapistin, danışanın duygusal şemalarını keşfetmesi ve bu şemaların değişimi için yeni yaşantıları deneyimleyebilmesi amacıyla samimi, sıcak, empatik ve güvenli bir ortam oluşturması gerekmektedir. Ayrıca terapistin, danışanla iletişimde olması kadar kendisiyle de iletişim halinde olması önemlidir. Terapistin kendisiyle iletişim halinde olması, danışanla olan uyumunu ve terapötik ilişkiyi geliştirebilmekte ve dolayısıyla terapi sürecinin etkililiğini arttırabilmektedir. Ek olarak, terapist, danışana fayda sağlayacağını düşündüğü zamanlarda ve terapi sürecinin etkililiğini arttırmak amacıyla, uygun miktarda kendini açabilmektedir. (Greenberg ve Watson, 2019).

Duygu odaklı terapi yaklaşımında, terapist bir yol gösterici görevi üstlenmektedir. Danışanı duygularını ve etkilerini fark etmesi için cesaretlendirmekte, onu uyumlu duygusal tepkiler için alternatifleri araştırmasına ve belirlenen alternatiflerin uygulanmasına yönlendirmektedir (Smith ve Greenberg, 2007). Terapistin tüm duygu dönüşüm ve değişim süreçlerindeki rolü duygu koçluğu olarak tanımlanmaktadır

## 9. Duygu Koçluğu

Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre danışan öğrenci, terapist ise duygu koçu olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle, terapist sürecin yol göstericidir (Greenberg, 2002a). Terapötik süreçte, terapist danışanı değişim için cesaretlendirmekte, yönlendirmekte ve danışanın ihtiyaç duyduğu beceriler için ona eğitim verebilmektedir (Greenberg, 2002a; Greenberg, 2010b).

Duygu koçunun görevleri arasından danışanın farkındalık düzeylerinin artması, geçmiş deneyimleri ve bunlar hakkındaki duygularını kabullenmesi ve anlamlandırması için danışana yardım etmek yer almaktadır (Greenberg, 2006). Tüm bu görevleri yerine getirirken dikkat edilmesi gereken en önemli durum sıcak, samimi, güvenli ve empatik terapötik ortamın sağlanmasıdır. Güvenli terapötik ortam sağlanamazsa, danışan iş birliği yapmamayı ve sürece aktif katılmamayı seçebilmekte, danışanın farkındalık geliştirmesi ve gelişmesi mümkün olmayabilmektedir (Greenberg, 2002a; Greenberg, 2006; Linehan, 1993). Kısacası, terapistin, danışanla güvenli bir terapötik ilişki kurması ve danışana destek olarak ve danışanı cesaretlendirerek danışanın yeni kişilerarası yaşantıları deneyimlemesine yardımcı olması gerekmektedir (Fosha, 2000; Greenberg, 2006; Greenberg, 2011).

## 10. Terapi Süreci: Duygu Koçluğunun Aşamaları

Duygu koçluğuna göre, danışan sahip olduğu gerçek duygusunu fark etmeden, bu duygudan ayrılamamak ve etkilerinden kurulamamaktadır. Bu ilke doğrultusunda, duygu koçluğu iki aşamalı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu aşamalar ulaşma aşaması ve ayrılma aşamasıdır. Bu aşamalarında kendi içlerinde adımları tanımlanmaktadır. Aşağıda ulaşma ve ayrılma aşamaları açıklanmaktadır (Greenberg, 2002a).

### 10.1. Ulaşma Aşaması

Duygu koçluğunun ilk adımını, danışanın “duygu farkındalığını arttırma” oluşturmaktadır. Danışanın duygularına odaklanarak duygularıyla temas sağlaması oldukça önemlidir. Duygu koçu, danışanın duygularını fark ettikten sonra, danışanın duygularını bedeninde hissetmesi, duygunun ne olduğunu, yoğunluğunu ve kendini nasıl etkilediğini anlamasını sağlamak amacıyla danışanın bedenine odaklanmasına yardımcı olabilmektedir. Danışan duygularına ilişkin farkındalık yaşadığı gibi, düşüncelerinin de farkına varmaya başlamaktadır (Greenberg, 2002a).

Ulaşma aşamasının ikinci adımı, “duygu deneyiminin kabullenilmesine ve yaşanmasına izin vermeyi kolaylaştırma” adımıdır. Bu adım, danışanın duygusal farkındalık sağladığı durumlarda bu duyguları kabul etmesi ve yaşaması amacıyla danışana duygu düzenleme becerileri konusunda eğitim vermeyi içermektedir. Aynı zamanda, duygu koçu, danışanın duygularının içerdiği mesajları anlaması ve yorumlaması becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Greenberg, 2002a).

Duygu koçluğunun üçüncü adımını, “duygunun kelimelere dökülmesini sağlama” adımıdır. Bu adımda, duygu koçu danışanın fark ettiği duygularını sözel olarak ifade etmesine destek olmaktadır. Duyguların sözel ifadesi, daha derin duyguların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, duyguların ifadesi danışanın duyguları tekrar ele almasına ve yeniden anlamlandırmasına destek olarak danışanın bakış açısının değişmesine katkı sağlamaktadır (Greenberg, 2002a).

Ulaşma aşamasının son adımı, “danışanın birincil deneyimini tanımlama” adımıdır. Duygu koçu, danışanın davranışlarının ve tepkilerinin birincil duygulardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını değerlendirmesi için ona yardımcı olmakta; kaynağın birincil duygular olmadığını gördüğü durumlarda, danışana birincil duyguya ulaşabilmesi için destek olmaktadır. İlerleyen süreçlerde, duygular hakkında düşünme ve anlama çabalarını danışan bilinçsiz ve otomatik olarak yapabilir hale gelebilmektedir (Greenberg, 2002a).

## 10.2. Ayrılma Aşaması

Duygu koçluğunun ikinci aşamasını oluşturan ayrılma aşamasında, danışanın süreçten ayrılabilmesi için duyguların kullanımına ve dönüşümüne odaklanılmaktadır. Başka bir ifadeyle, ayrılma aşaması danışanın duygularıyla çalışılmaya devam edilmekte ve bu duyguların değişim ve dönüşümüne odaklanılmaktadır. Ayrılma aşamasının da kendi içerisinde 4 adımı bulunmaktadır (Greenberg, 2002a).

Ayrılma aşamasının ilk adımı, “birincil duygunun sağlıklı olup olmadığının değerlendirilmesi” adımıdır. Bu adımda, duygu koçu danışanın birincil duyguları deneyimlemesine ve bu deneyim sonucunda birincil duyguların sonucunda oluşan tepkilerin ve davranışların uyumlu ya da uyumsuz olduğunun değerlendirilmesine destek olmaktadır. Duygu koçu, danışanın birincil duyguların uyumsuz olduğu durumlarda danışanın duygularının değiştirilmesi ve dönüştürülmesi çalışmalarına yönelmektedir (Greenberg, 2002a).

Ayrılma aşamasının ikinci adımı, “işlevsel olmayan duyguların altında yatan yıkıcı inanç ve görüşleri tanımlama” adımıdır. Danışanın birincil duygularının uyumsuz olması durumunda, duygu koçunun, danışanın iç seslerini fark etmesi ve anlaması için ona destek olması gerekmektedir. Danışanın uyumsuz duygularının tanımlanması, bu duygulara kaynaklık eden inançların fark edilmesini sağlamaktadır. Bu inançların değiştirilmesi ve dönüştürülmesi gerekmektedir (Greenberg, 2002a).

Ayrılma aşamasının üçüncü adımı, “işlevsel duygu ve ihtiyaçlara ulaşılmasına yardım etmek” adımıdır. Duygu koçu, danışanı alternatif duyguların, duygusal tepkilerin ve ihtiyaçların araştırılması konusunda desteklemelidir. Bu araştırma sonrasında, danışan fark ettiği yeni alternatif duyguları, duy-

gusal tepkileri ve ihtiyaçları deneyimleyebilmesi için cesaretlendirilmelidir. Ayrıca, bu adım ayrılma aşamasının temelini oluşturmaktadır (Greenberg, 2002a).

Ayrılma aşamasının son adımı, “işlevsel olmayan duyguların ve yıkıcı inançların dönüşmesine yardımcı olmak” adımıdır. Bu adımda duygu koçu, danışanı uyumsuz ve sağlıksız duygularını, dönüştürebilmesi ve uyumlu ve sağlıklı duygularla değiştirebilmesi için eğitebilmektedir. Bu adımda danışanın yıkıcı iç sesine meydan okuması ve duygularını düzenlemeyi öğrenmesi amaçlanmaktadır (Greenberg, 2002a).

## 11. Özet ve Sonuç

Duygu odaklı terapi Greenberg tarafından gestalt ve birey merkezli terapinin etkileriyle hümanist yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu terapi yaklaşımı yaşantısal terapi olarak da adlandırılmaktadır (Elliot vd., 2005). Duygu odaklı terapi yaklaşımı hümanisttir; bireyin kararları kendisinin alma, seçimler yapabilme ve farkındalık geliştirme potansiyellerinin olduğuna inanmaktadır (Greenberg, 2016). Duygu odaklı terapi yaklaşımında amaç, danışanın duygularının yeniden yapılandırılmasıdır (Johnson, 2004). Duygu odaklı terapi bireyin duygularını fark etmesine, fark ettiği duyguları kabul ederek ifade etmesine, bu duyguların anlamlandırılmasına, düzenlenmesine ve işlevsiz duyguların işlevsele dönüştürülmesine odaklanan deneyim temelli bir terapidir (Greenberg, 2004; Greenberg, 2010a; Greenberg, 2017; Pos ve Greenberg, 2007). Terapi sürecinde yeniden deneyimlemenin, terapötik ilişkinin ve değişimin önemi vurgulanmaktadır. Duygu odaklı terapi, sürece odaklanmaktadır. Duygu odaklı terapi yaklaşımına göre, bireyin kişiliğini oluşturan temel unsur duygusal yaşantılarıdır (Prochaska ve Norcross, 2010). Bu yaklaşımın temel felsefesinde, bireyin duygularının algısını, düşüncelerini, tutumlarını ve bunların sonucunda da bireyin davranışlarını etkilediği inancı yer almaktadır. Bireyin geçmiş deneyimleri sonucunda duygusal şemaları oluşmakta ve bu şemalar herhangi bir yaşantı karşısında bireyin vereceği tepkileri ve davranışlarını etkilemektedir (Greenberg ve Paivio, 2003).

Duygu odaklı terapi yaklaşımında danışanla empati ve güven temellerine dayanan terapötik ilişkinin kurulması oldukça önemlidir. Bu ilişki danışanın dirençten uzaklaşarak iş birliği göstermesinde etkili olmaktadır. İş birliği içinde olan danışan, duygularını daha çok fark edebilmekte, tanımlayabilmekte, anlamlandırabilmekte, değiştirebilmekte ve dönüştürebilmektedir. Ayrıca kurulan sağlıklı terapötik ilişki danışanın güvende hissederek alternatifleri araştırmasına ve denemesine katkı sağlamaktadır. Ek olarak, terapi sürecinde empatik doğrulama, odaklanma, boş ve çift sandalye teknikleri, olumlu imgeleme ve ev ödevleri gibi teknikler kullanılabilir. (Fosha, 2000; Greenberg, 2002a; Greenberg, 2006; Greenberg, 2011; Greenberg, 2014).

## KAYNAKÇA

- Bayrı, H. (2020). Duygu Odaklı Terapi. (Editörler: T. S. Çolak ve M. Koç). Psikolojik Danışmada Kuramsal Anlayış: Bilgi, Tutum, Davranışsal Beceri. Ankara: Pegem Akademi, 167-192.
- Brennan, M.A., Emmerling, M.E. & Whelton, W. J. (2014). Emotion-focused group therapy: addressing self-criticism in the treatment of eating disorders. *Counseling and Psychotherapy Research*, 1-9, doi:10.1080/14733145.2014.914549.
- Dessaullles, A., Johnson, S. M., & Denton, W.H. (2003). Emotion-focused therapy for couples in the treatment of depression: A pilot study. *The American Journal of Family Therapy*, 31, 345-353. doi: 1080/01926180390232266.
- Dolhanty, J., & Greenberg L. S. (2009). Emotion Focused Therapy in a case of Anorexia Nervosa. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 366-382.
- Elliott, R., & Greenberg, L.S. (2007). The Essence of Process- Experiential Emotion Focused Therapy. *American Journal Of Psychotherapy*, 61(3), 241-254.
- Elliott, R., Watson, J.C., Goldman, R.N., & Greenberg, L.S. (2005). *Learning Emotion-Focused Therapy: The Process- Experiential Approach to Change*. Second Printing, Washington: American Psychological Association Press.
- Fosha, D. (2000). *The transforming power of affect: A model of accelerated change*. New York: Basic Books.
- Frijda, N.H. (2008). The Psychologists Point of View, (Ed.) Lewis Michael, Haviland-Jones Janette M. Barrett, Handbook of Emotion, Third Edition, London: Guilford Pres. ss.68-87.
- Greenberg, L. S. (2002a). Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L.S. (2002b). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(2), 154-189.
- Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3-16.
- Greenberg, L. S. (2006). Emotion-focused therapy: A Synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36, 87-93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Greenberg, L. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: *The transforming power of affect*. *Canadian Psychology*, 49(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.1037/07085591.49.1.49>
- Greenberg, L.S. (2010a). Emotion-focused therapy: An overview (Guest Author). *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(33), 1-12.
- Greenberg, L. S. (2010b). Emotion-focused therapy: A clinical synthesis. *The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 8(1), 32-42.

- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L.S. (2013). Duygu Odaklı Terapi İleri Düzey Beceri Eğitimi, Eğitim Notları.
- Greenberg, L. S. (2016). *Emotion-focused therapy: Theories of psychotherapy series*. (Revised Edition) Washington, DC: American Psychological Association
- Greenberg, L.S. (2017). *Duygu Odaklı Terapi*. (ev. S. Kızıltaş). (İkinci baskı). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Greenberg, L.S. (2018). *Duygu Odaklı Terapi Danışanlara Duygu Koçluğu Yapmak* (1. Basımdan eviri). (ev. S. B. elik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Greenberg, L.S., & Bolger, E. (2001). An Emotion-Focused Approach to the overregulation of Emotion and Emotion Pain, *Psychotherapy in the Practice*, 57(2), 197-211.
- Greenberg, L.S., & Goldman, R.N. (2008). *Emotion-Focused Couples Therapy: the Dynamics of Emotion, Love, and Power*. Washington: American Psychological Association.
- Greenberg L.S., & Paivio, S.C. (2003). *Working with Emotions in Psychotherapy*, London: The Guilford Press.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S.C. (2003). *Working with emotions in psychotherapy*. London: The Guilford Press.
- Greenberg, L.S., & Safran, J.D. (1987). *Emotion in Psychotherapy*, USA: The Guilford Press.
- Greenberg, L.S., Warwar, S.H., & Malcolm, W.M. (2008). Differential Effects of Emotion-Focused Therapy and Psychoeducation in Facilitating Forgiveness And Letting Go of Emotional Ğnjuries, *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 185-196.
- Greenberg, L.S. ve Watson, J.C. (2019). *Depresyonun Duygu Odaklı Terapisi*, (Birinci baskı). (ev. M. F. Ateş ve N. Lapsekili). İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Greenman, P.S. & Johnson, S.M. (2012). United we stand: Emotionally focused therapy for couples in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 68(5), 561–569. doi: 10.1002/jclp.21853.
- Johnson, S.M. (2004). *The Practice of Emotionally Focused Couple Therapy Creating Connection*. New York: Brunner-Routledge.
- Lander, I. (2009). Repairing Discordant Student-Teacher Relationships: A Case Study Using Emotion-Focused Therapy. *Children & Scholls*, 31(4), 229-238.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- MacIntosh, H. B. & Johnson, S. (2008). Emotionally focused therapy for couples and childhood sexual abuse survivors. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(3), 298–315.

- McQueeney, D.A., Stanton, A.L. & Sigmon, S. (1996). Efficacy of emotion-focused and problem-focused group therapies for women with fertility problems. *Journal of Behavioral Medicine*, 20 (4), 313-331.
- Paivio, S.C. & Nieuwenhuis, J. A. (2001). Efficacy of emotion focused therapy for adult survivors of child abuse: A preliminary study. *Journal of Traumatic Stress*, 14(1), 115-133.
- Pos, A.E. & Greenberg, L.S. (2007). Emotion-focused therapy: The transforming power of affect. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37, 25–31.
- Prochaska, J.O., & Norcross, J. C. (2010). *Systems of psychotherapy a transtheoretical analysis*, 7. Edition, USA: Brooks/Cole.
- Smith, K.W., & Greenberg, L. S. (2007). Internal Multiplicity in Emotion-Focused Psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(2), 175-186.
- Türk Dil Kurumu. (2024).
- Watson, J. J. (2010). Case Formulation in EFT. *Journal of Psychotherapy Integration*, 20(1), 89-100.
- Watson, J. J., Goldman, R. N., & Greenberg L. S. (2007). *Emotion focused treatment of depression, a comparison of good and poor outcome*, Washington: American Psychological Association Press.
- Watson, J.C., Goldman, R. & Greenberg, L. (2011). Contrasting two clients in emotion-focused therapy for depression 1: The case of “Tom,” “Trapped In The Tunnel”. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 7(2) 3, 268-304.
- Watson, J.C., & McMullen, E.J. (2005). An Examination of Therapist and Client Behavior in High- and Low-Alliance Sessions In Cognitive-Behavioral Therapy and Process Experiential Therapy. *Psychotherapy Theory Research Practice Training*, 42(3), 297-310.
- Wittenborn, A.K., Culpepper, B., & Liu, T. (2012). Treating depression in men: the role of emotionally focused couple therapy. *Contemporary Family Therapy*, 34(1), 89-103. doi: 10.1007/s10591-012-9176-8.
- Wnuk, S.M., Greenberg L. & Dolhanty, J. (2014). Emotion-focused group therapy for women with symptoms of bulimia nervosa. *Eating Disorders*, 1-9. doi: 10.1080/10640266.2014.964612.





## *Bölüm 3*

### **YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK LİDERLİK**

*Azize YÜKSEL*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Azize YÜKSEL, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta, Türkiye, Orcid: 0000-0002-1786-2673, azizeyuksele@isparta.edu.tr

## 1. Giriş

Örgütler; devamlılıklarını sağlayabilmek için, zamanın getirdiği hızlı değişimlere uyum sağlamaya, çalışmaya, yeniliklere ve başarıya ihtiyaç duyarlar. Değişimlerle birlikte gelen ihtiyaçların karşılanması için de sıradan yöneticilerden ziyade nitelikli liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. İstenen liderlik nitelikleri ise örgütün genel yapısına, amaçlarına ve kültürüne göre farklılık göstermekle birlikte, temel olarak iyi bir liderde olması gereken özellikleri iyi bir eğitime sahip olma, vizyon, merak, risk alma, coşku, erdem ve ekip çalışmalarına olan inanç şeklinde ifade etmek mümkündür (Tuncer, 2011). Örgüt içerisinde çalışanlar, güven duydukları, niteliklerini daha iyi bir düzeye taşıyacağına inandıkları, aynı amaçlara sahip ve kendi düşüncelerini yansıtan birey / bireyleri takip etmek isterler (Sergiovanni, 2015).

Bireysel değişimlerin sürekli ve hızlı gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretim kurumlarından bu değişimleri eş zamanlı yakalaması ve hatta bu değişimlerin öncüsü olması beklenir. Yükseköğretim kurumlarının güncel trendleri yakalamak adına sürekli değişim ve gelişim göstermek durumunda olan kurumlar olması, akademik liderlik kavramının önemini daha da artırmaktadır. Akademik liderlik, yükseköğretim kurumlarında belirlenen bir amaca ulaşmaktan ziyade kendi hedeflerini belirleyen bir konuma ulaşmasında önemli görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yönetici akademisyen pozisyonunda olan bireylerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasında, örgüt kültürünün değişime ve gelişime açık hale getirilmesinde, modern akademik birimler kurarak nitelikli akademik ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesini sağlamak adına yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik eğitim programlarının planlanmasının ve uygulamaya dönüştürülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Karsantık, 2016).

Yükseköğretim kurumlarının yönetiminde, etkin ve verimli bir süreç sağlamak için akademik becerilerle birlikte yönetsel süreçlerin de özellikle akademik liderler tarafından etkin bir şekilde yerine getirilmesinin olumlu örgüt kültürü adına önemli olduğu bilinmektedir. Kurumlarda akademik kimlik oluşturma süreçlerinde, çalışanların profesyonel gelişim fırsatları sağlanmasında, sosyal ve akademik becerilerin geliştirilmesinde ve bireylerin kurumlarına karşı bir aidiyet duygusu geliştirmede akademik liderlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Küresel boyutta yenilikleri takip etmekle birlikte, bu yeniliklere öncülük eden kurumlar haline gelebilmek için, gelişime istekli, akademik niteliklere sahip, paydaşlarına ilham veren, özgün, gelişime açık, eş güdümü sağlayabilen, paylaşımcı, uyumlu ve mevcut örgüt kültürünün değerlerinin devamlılığını ve gelişimini sağlayan akademik liderlere gereksinim duyulmaktadır (Karsantık, 2019).

Yükseköğretim kurumları, ileri düzeyde eğitim faaliyetleri gösteren araştırma merkezi konumdaki özerk kurumlardır. Bu kurumlarda yönetici-

ler, başlangıçta tanımlanan meşru yetkilerini kullanan statü lideri konumunda göreve başlarlar. Sahip oldukları teknik yetkiler, yönetici konumundaki bireyin işi yerine getirme ya da getirtme becerisi, sosyal yetki ise örgüt içindeki bireyler ya da dış paydaşlarla geliştirdiği ilişkisi neticesinde ortaya çıkar (Korkut, 1979). Akademik liderler bulunduğu birimin fiziksel yapısından ziyade, içerisinde bulunan bireylerin, grupların ve kaynakların belirli bir amaç etrafında toplanması ve etkili bir yönetim sürecinin yürütülmesi sorumluluğuna sahiptirler. Akademik lider, sembolik öğelerle insanları etkileyerek olumlu ilişkiler geliştiren, kurum kültürünün gelişip sürdürülmesine katkı sağlayan, teknik ve sosyal niteliklere sahip liderlerdir (Şişman, 1999). Sahip oldukları yasal güçlerle birlikte, akademik liderlerden kişisel yapısı itibarıyla teknik, kültürel, sosyal ve karizmatik güçlere sahip olması beklenir (Battal ve Şahan, 2002). Yükseköğretim kurumları, içinde bulunduğu çevreye vizyon kazandıran ve kültür oluşumu sağlayan kurumlardır. Belirtilen vizyonun oluşması ve bir kültürün ortaya çıkması ancak üst düzey yöneticilik becerilerine sahip akademik liderlerle mümkün olabilmektedir. Akademik liderlik, vizyon yaratma, takımlar ortaya koyma, birlikte takım çalışması yapabilme ve fikir geliştirebilme gibi sorumluluklara sahip bir liderlik türü olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda akademik liderlik, eğitim- öğretim, bilimsel araştırma, profesyonel gelişim ve yükseköğretim yönetimi gibi konularla da doğrudan ilişkili görülmektedir (Harman, 2002).

Akademi en kapsamlı şekliyle yükseköğretim kurumlarını ifade eder. Yükseköğretim kurumlarında lider olarak nitelendirilebilmek için iki gerekliliğe sahip olmak gerekmektedir. İlk olarak, akademik liderlerin mevcut seçenekleri daha iyi görerek kendilerinin nelerin beklediğini görebilecekleri bir yol haritası edinmeleridir. İkincisi ise bir liderde olması beklenen yaratıcılık, esneklik, güven, tutku, beceriklilik ve cesaret gibi niteliklere sahip olmalarıdır. Liderlik süreçleri hitap ettiği takipçilerinin değerlendirmelerine bağlıdır ve liderler takipçileri tarafından nasıl değerlendirildiğini bilmeden faaliyet göstermekte sorun yaşar. Uygulamalar esnasında hata yaptıklarını düşündüklerinde, sürecin farkına varmak ve deneyimlerinden ders çıkarma becerilerini geliştirmek adına farklı stratejilere gereksinim duyarlar. Akademik liderlerin günlük faaliyetler esnasında gerçekleştirebilecekleri dört farklı öğrenme rutini vardır. Bunlar; 1) takipçilerinden gelen geri bildirimleri alma sürecinde aktif ve ısrarcı olma, 2) takipçilerden gelen yorumları ve varsayımları sinama, 3) denge içerisinde sorgulama ve savunma becerisi geliştirme ve 4) deneyimlenmiş teorileri öğrenme olarak belirtilmiştir (Bolman ve Gallos, 2011). Akademik liderlik yönetme, takıma liderlik etme, misyon ve fikir üretme gibi görevleri içeren bir liderlik türü olarak ifade edilmektedir (Law ve Glover, 2000). Akademik liderler enstitü, bölüm, fakülte tarafından geliştirilen politikalar neticesinde akademik koşulların niteliğinin artırılması sorumluluğuna sahiptir. Akademik liderlik temel niteliklerini, 1) alanında

uzman olma, 2) alan bilgisine sahip olma, 3) alanında deneyim ve tecrübelerine sahip olma, 4) öğretme, 5) program geliştirme, 6) araştırma, 7) mesleki nitelikleri sebebiyle çevresi tarafından tanınma, 8) takım oluşturabilme ve liderlik edebilme ve 9) ahlaki değerlere sahip olma şeklinde özetlemek mümkündür (Yeşilyurt, 2007).

Birey doğduğu andan itibaren liderlik özelliklerine sahip olabileceği gibi bireyin alacağı eğitimler ile sonradan liderlik becerilerini geliştirmele-ri mümkündür. Bu akademik liderlik eğitimleri kişinin potansiyel liderlik özelliklerini ortaya çıkarma ya da fazla görülen liderlik özelliklerini köreltme şeklinde gerçekleşebilmektedir. Yaşanan olaylardan yola çıkılarak, nasıl lider olunabileceği, liderde bulunması gereken özelliklerin neler olduğu, kriz ile nasıl baş edilebileceği gibi konular bu eğitimler esnasında pekiştirilmektedir. Aynı zamanda bireyin kendi kişisel deneyimleri ve daha önceki yöneticileri rol model alması ile de liderlik becerilerini geliştirmesi mümkündür (Yulk, 2018). Nitelikli bir akademik lider olabilmek için, belirtilen genel liderlik özelliklerine ek olarak, problem çözme, etkili iletişim, kaynak yönetimi, performans ve koçluk değerlendirme becerilerine de sahip olunması önemlidir. Eğitimlerle belirli bir seviyeye kadar kazanılabilen bu becerilerin, saha çalışmaları ile uygulamaya dönüştürülmesi ve deneyimlerle pekiştirilmesi daha faydalı olacaktır (Durmaz, 2017).

Günümüze kadar, sosyallikten uzak mekanik bir anlayış ile yönetilen yükseköğretim kurumlarında öğretimsel ve finansal süreçlerin anlaşılması daha kolay iken, günümüzde durumun daha farklı olduğu bilinmektedir. Faydacı bir yaklaşımla topluma hitap eden ve bu süreçte de gelişime, değişime, özgünlüğe, meslektaşlığa ve uzmanlığa önem veren günümüz yükseköğretim kurumları, akademik liderlerin sorumluluklarına önem veren ve kurumsal yönetim ve denetimin toplum içerisindeki öncüleri olarak görülmektedir. Radikal değişimler beraberinde radikal kararları gerektirir. Toplumun sabitleşmiş yargılardan kurtularak daha geniş bir vizyon kazanması toplumun öncüleri olarak görülen akademik liderlerin sorumluluğundadır. Toplumun kendi kültürüne ait değer yargılarını göz ardı etmeden, sürecin gerektirdiği kararları alabilmeyi ifade eden akademik liderlik anlayışı aynı zamanda gerektiğinde inisiyatif almayı da gerektirir. Farklı kültürel ve coğrafi bölgelerde bulunan akademisyenlerin ortak görevleri sosyal yaşamı korumaları, akademik yaşamın kavramsallaştırılmasını ve topluma hizmet etmeyi içerir. Akademik liderlerin ise bu süreçteki sorumluluğu akademisyenlerin görevleri yerine getirme sürecinde gerekli düzenlemeleri yapmak ve uygun bir ortam sağlamaktır. Akademik liderlerde bu süreçlerde her şeyden önce adanmış bir ruha sahip olmaları beklenir. Öz yönetimin, akademik özgürlüğün, öz denetimin, statü kazanma ve benzer kavramların kurumlarda yer alabilmesi için akademik liderlerin öncelikli olarak adanmış bir ruhla sürece hâkim olmaları gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlarla kıyaslandığında, daha çok birlikte eş zamanlı çalışmayı ve dolaylı liderliği gerektirdiği bilinmektedir (Bryman, 2007). Bu bağlamda akademik liderlerin en önemli gerekliliğinden biri de akademisyenler arasında dayanışma sağlaması ve bu dayanışmanın etkili bir şekilde yönetimidir. Bu dayanışma yönetimi süreci yükseköğretim kurumlarındaki liderlik süreçleri ile diğer kurumlardaki süreçleri ayıran en önemli özellik olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının doğal yapısı gereği kaçınılmaz olan bu dayanışma kültürünün araştırılması, geliştirilmesi ve nitelikli bir şekilde yönetilmesi akademik liderlik kavramına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yükseköğretimde Akademik Liderlik

Geleneksel yönetim anlayışı, günümüzde rekabet anlayışının getirdiği eğitim alanlarında gerçekleştirilen yatırımların doğru yönlendirilmesi ve yükseköğretim kurumlarında modern ve yenilikçi bir akademik kültürün gelişmesi adına yetersiz görülmektedir. Günümüz rekabet ortamında, sürekli gelişim gösterme ihtiyacında olan yükseköğretim kurumları için vizyon sahibi, resmi bir bütün olarak görebilen, yanlış kararlar vermemek adına dikkatli davranan ve bunları yaparken de profesyonel bağlamda örgütün sahip olduğu kültürel ve akademik normları da göz önünde bulunduran akademik liderler oldukça önemlidir. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarının parlak geleceği açısından akademik liderlik kavramının gelişimine odaklanmak gerekli görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında başarının sağlanması, yeniliğe önem veren girişimci yükseköğretim kültürünün gelişmesi, rekabet edebilirliği artıracak nitelikli öğretim elemanların yetiştirilmesi adına akademik liderlerin işlevsel ve yönetsel niteliklerinin üst düzeyde olması beklenir. Akademik liderlik kavramının profesyonel gelişim, yansıtıcı öğrenme becerileri ve örgüt kültürü gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Karsantik, 2016).

Üniversitelerdeki karmaşık yapılanması ve hedeflerdeki ve karar verme süreçlerindeki belirsizlik, çevresel savunmasızlık ve yükseköğretim kurumlarının kendi iç yapısal zorlukları bu kurumlarda farklı liderlik stillerine gereksinimi gündeme getirmektedir (Gigliotti, 2017). Araştırma ve öğretim sorumluluklarıyla birlikte, yükseköğretim kurumlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verme ve bilgiyi ve teknolojiyi aktarma görevi bulunmaktadır. Bu sorumluluklar akademik liderlere bölüm, fakülte yönetiminden üst yönetimlere kadar önemli bir rol vermektedir (Duderstadt, 2003). Akademik liderlik rekabete dayalı bir yükseköğretim ortamında, yeni bir üniversite yönetim anlayışını ifade etmektedir (Jones, 2011). Bu bağlamda akademik liderliğin bireysel gelişimi hedefleyen çok yönlü bir süreci kapsadığını ifade etmek mümkündür (Marshall, 2006). Akademik liderlik yükseköğretim kurumlarında sadece üst düzey yönetime değil, yönetsel yapılanmanın her kademesinde, tüm kurum içindeki

bölmelerde ve araştırma gruplarında varlığını hissettirmelidir (Brătianu, 2008).

Akademik liderlik özelliklerinin bilinmesi, liderden beklenen işlevselliğin daha iyi anlaşılması adına önemli görülmektedir. Akademik liderlerin özelliklerini genel olarak, kabul etme, destekleyici olma, yeni bilgiler öğrenmeye açık olma, değer verme, gelişim fırsatları yaratma, çevreye karşı farkındalık, liderlik bilgi, beceri ve kabiliyetine sahip olma, başkalarını yönlendiren deneyimler, ilham verme, gelişim olanakları sağlama, diğerkamlik ve grup içinde profesyonel otonomu sağlama şeklinde özetlenebilir (Siddique, Aslam, Khan ve Fatima, 2011). Etkin bir lider bu özelliklerin hepsine aynı anda sahip olmayabilir ancak doğru zamanda, sahip olduğu özellikleri doğru bir şekilde gösterebilmesi etkin bir liderden beklenen davranıştır.

Akademik liderlik, eğitim kurumlarında geçerli olan ve eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası politikalarla ilişkili tartışmaları içeren kavram olarak ifade edilebilir. Akademik liderliğin birimlerin akademik yönünü belirleme ve tayin etme süreçleri ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Öğretim elemanlarının seçimi, akademik konularla ilgili danışma ve iletişim süreçlerinin seçimi, akademik ders ve aktivitelerin dengeli bir şekilde belirlenmesi ve akademik liderlik gelişimi ile ilgili kararlar akademik liderliğin sorumluluk alanında yer almaktadır. Aynı zamanda yönetsel liderlik ile de bağdaştırılarak, kurumun gelişim ve iyileştirme süreçleri adına çalışanların motivasyonlarının sağlanması ile iletişim, lobi ve bütçe faaliyetleri de akademik liderlik sorumlulukları kapsamında değerlendirilmektedir (Middlehurst ve Elton, 1992).

Akademik liderlik, akademik kimlik ve değerlerin oluşturulması, sürdürülmesi ve desteklenmesi ile ilgili faaliyetleri kapsayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Joyce ve O'Boyle, 2013). Ortak değer ve ilkeler çerçevesinde toplulukların destek ve adanmışlıkları ile kişileri ya da grupları belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirerek sosyal bütünleşmeyi sağlayan bir süreçtir (Dima ve Ghinea, 2016). Belirli bir amaca ulaşmak adına, akademisyen toplulukları oluşturmak, öğretim elemanları ile iş birliği içerisinde onlara güçlendirme eylemi yaparak motivasyonlarını canlı tutmak olarak tanımlanmaktadır (Gmelch ve Buller, 2015). Sorunlara sabit kalmak yerine, güçlü yönlerin vurgulanarak katkı sağlandığı, endişe yerine iyimserliğin ve umudun yer aldığı, hiyerarşik yapılanma içinde kapsayıcı yönetsel yapıların yer aldığı faaliyet bütünüdür (Buller, 2012).

Akademik liderler her şeyi yönetmek ya da kontrol etmekten çok, stratejik konulara odaklanan liderlerdir. Her şeyin normal seyrinde ilerlediği zamanlarda çalışanları için yaratıcı çalışma atmosferi ve çalışma koşulları sağlarken, ciddi sorunların yaşandığı kriz anlarında akademik liderler danışmanlık ve destek mekanizmaları ile doğrudan liderlik hizmetleri sağlayarak

sürecin etkin bir şekilde geçirilmesini sağlarlar. Ortak sorumlulukları güçlendirme, pozitif sosyal dönüşüm sağlama, destekleyici bir ortam yaratma ve ortak bir amaç çerçevesinde sosyal değişimi gerçekleştirme gibi sorumluluklarla akademik liderliğin değerine vurgu yapılmaktadır (Astin ve Astin, 2000). Akademik liderler kişilerin güçlü yönlerini keşfederek onları daha üst seviyelere çıkarma, kurum içindeki yenilikleri ve iletişimi teşvik etme ve belirlenen ortak amaç ve anlayışları sürdürme açılarından da önemli görülmektedir (Green ve McDade, 1994).

Yükseköğretim kurumları, diğer örgütlerden farklı olarak, kâr amacı güden kurumlara kıyasla liderliğin paylaşıldığı bir yerdir. Fakülte aidiyeti kavramı ile akademik kurumlarda temel teşkil eden liderlik süreçleri, belirlenen faaliyetler çerçevesinde diğer kurumlara göre daha çok odaklanmayı gerektirir. Çeşitli faktörlere bağlı olmakla birlikte liderlik gereksinimlerini akademik disiplin, belirli yönetim fonksiyonları, bölümün gelişim evreleri ve yöneticinin liderlik tarzı olarak sıralamak mümkündür (Rowley, 1997).

Akademik liderlerin stratejik vizyonu tam olarak algılaması ve stratejik liderlik becerileri sergileyerek birimlerdeki akademisyenlere etkili bir şekilde aktarım sağlayarak rehberlik etmesi beklenir. Birimlerin izlemesi gereken yolu belirlemek ve aynı zamanda belirlenen yolda doğru şekilde ilerlendiğinden emin olmak adına grubu sık sık bir araya getirmesi düşünceli davranışlar sergileyerek birim içerisinde sıcaklığı, güveni ve karşılıklı saygıyı sağlaması da akademik liderlerin görevleri arasındadır. Akademik liderden sorumlu olduğu birimde akademisyenlere karşı adaletli davranması ve diğer kişiler tarafından uyumlu ve güvenilir bir lider olarak algılanması beklenir. Akademik liderler birim içerisinde akademisyenlerle açık iletişim kanalları oluşturarak önemli kararlara katılmalarına fırsat vermeli ilgili konularda onlarla tartışma ortamları yaratmalıdır. Birim ile ilgili işleyişte sürekli iletişim içinde olmalı ve akademisyenler arasında aidiyet duygusu geliştirmelidir. Akademik liderden sorumlu olduğu birim içerisinde itibar sahibi olması ve rol model olarak davranması beklenir. Birim içerisinde ortak çalışma alanları oluşturarak pozitif bir ortam sağlamak ve karşılıklı güven ve saygı iklimi içerisinde değişimi gerçekleştirmek adına tüm birimi cesaretlendirmek akademik liderin sorumluları içerisinde yer almaktadır. Akademik liderler ileri görüşlü olarak sorumlu olduğu birimin globalleşmesini sağlamak, neticesinde birimin ihtiyaçlarından ve birime katkılarından haberdar olarak bir duruş ve profil sergilemelidir. Performansa yönelik yapıcı dönütler ile mentorlük rolünü üstlenmeli ve biriminin gelişimine katkı sağlamalıdır. Öğretim ve araştırma faaliyetlerine yönlendirme ve motive etme, iş bölümü yapma, kaynak yönetimi sağlama ve bu süreçlere onları özgür bir yöntemle ikna etme de akademik liderden beklenen beceriler arasındadır (Bryman, 2007).

Çevrede meydana gelen değişikliklere uyum sağlama sürecinde stratejik becerilere sahip akademik liderliğe duyulan ihtiyaç her geçen gün kendini

daha da göstermektedir (Askling ve Stensaker, 2002). Akademik liderlerin bu çevreye uyum sağlama sürecinde yükseköğretim kurumlarının da belirlenen misyonun dışına çıkmamaya çalıştıkları ve odakta kaldıkları ifade edilmiştir. Bu durum akademik liderlerden eğitim ve politika süreçlerini planlama, koordinasyonu sağlama ve değerlendirme, bilgi teknolojisindeki hızlı gelişmeleri takip etme, toplumun karşı karşıya kaldığı problemler karşısında disiplinler arası çözüm üretme ve akademik birimler arasında iş birliğini sağlama gibi beklentileri ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda akademik liderlerin sorumluluklarını genel olarak eğitim programlarını planlama ve koordine etme, araştırma politikaları geliştirme ve süreçleri yönetme, disiplinler arası iş birliğini sağlama olarak özetlemek mümkündür (Hendrickson ve Askew, 2024).

Akademik liderliğe ait temel roller; mevcut değerlere sahip çıkma ve yeni ortaya çıkan değerleri paylaşma, girişimciliği teşvik ederek akademik yaşamda katılım gösterme, ortak çalışmalarını destekleme ve akademisyenlerin ilgi alanlarını geliştirmeleri hususunda teşvikte bulunma, kurum içinde bir vizyon geliştirme, akademisyenlerin sergiledikleri etkili performansa yönelik çalışmalarını destekleme, sorumluluk ve performans arasındaki dengeyi sağlama, insan kaynaklarına değer verme, akademisyenler arasındaki güven ve saygı duygusunu geliştirme olarak ifade edilmektedir (Dima ve Ghinea, 2016). Ayrıca akademik liderlerin rollerini değişim ve uyuma ait kültür oluşturma, karşılaşılan problemleri çözme, ortak bir misyon ve vizyon belirleme, stratejik planlar geliştirme, profesyonel gelişimi desteklemek adına imkanlar yaratma, akademik topluluklar oluşturma şeklinde ifade etmek de mümkündür. Bu rollerin yerine getirilmesi için akademik liderin gerekli niteliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Hendrickson ve Askew, 2024).

Akademik liderlik rollerini, eğitim programı liderliği, örgütsel liderlik, akademik gelişim ve akademik yönetim olmak üzere dört tema altında belirtmek mümkündür. Eğitim programı liderliği, araştırma kültürü oluşturarak akademik etkinlikler sürecinde sürekli gelişimi sağlama, programlar için amaçlar belirleme, program tasarımı gibi kalite ve kontrol faaliyetlerini yönetme ile paydaş ve mezun ilişkilerini yönetme olarak ifade edilir. Örgütsel liderlik, diğer birimlerle iş birliği içinde olma, akademik karar verme sürecinde etkin olma, belirlenen vizyon ve stratejiye uygun amaçlar belirleme faaliyetlerini içerir. Akademik yönetim ise, bütçe yönetimi, gelişim ve performans süreçlerini yönetme, öğretim, araştırma ve dayanışma ortamlarını yönetme süreçlerini kapsar. Akademik gelişim de benlik geliştirme ve gelişim, öğrenme ve araştırma süreçlerine katılım göstermeyi ifade eder (Karsantık, 2019).

Yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik; bölüm başkanlığı, dekanlık ve rektörlük düzeyinde gerçekleşmektedir. Yükseköğretim kurumlarında bölüm başkanlarının görevi, yönetim faaliyetleri ile, öğretim ve araştırma faaliyetlerini de yönetmektir. Tam zamanlı olarak yöneticilik yapan dekanların ise öğretim ve araştırma sorumlulukları yoktur. Rektörler ve rektör



yardımcıları ise genellikle dekan olarak göreve başlamış olup, daha çok yetkiye sahip olma gerekçesiyle kurumunu geliştirme amacıyla en üst düzey yöneticilik pozisyonunda liderlik görevini gerçekleştirirler (Rowley ve Sherman, 2003). Belirtilen tüm bu yöneticilik düzeylerinde akademik liderlik stratejileri, süreç ve kişiler arası stratejiler olmak üzere iki süreçte incelenmektedir. Akademik ağlarda aktif yer alma, liderlik rol modeli oluşturma ve yeniliklere teşvik etme süreçleri kişiler arası stratejiler kapsamında değerlendirilirken, süreç stratejileri iş birliğine dayalı problem çözme, farklı çözüm önerileri geliştirme, farklı araştırma ve öğretim rollerine teşvik etme faaliyetlerini kapsar (Taylor, 2005).

Akademik liderlerin yükseköğretim kurumlarında, etkililiğini geliştirmek için öncelikle, akademik çalışma süreçleri ile ilgili temel değerleri sürekli göz önünde bulundurmaları ve akademik düzen içerisindeki ikilemlerin farkına vararak, bu ikilemlerden kaynaklanan seçenekleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi beklenir. Sorumlu olduğu birimde diğer akademisyenler üzerinde ve çalışma ortamı ile ilgili nasıl farklılıklar yaratabileceğinin farkında olması ve sorumlulukları etkin şekilde yöneterek bu süreçten keyif alma yollarını bilmeli ve çalışmaları benimsemelidir. Sorumlu olduğu birimde akademisyenlerin değişen gereksinimlerini belirlemek, performans değerlendirme için ortak tartışma ortamları oluşturmak ve diğer akademisyenler tarafından sergilediği akademik liderlik uygulamalarının zayıf ya da güçlü yönlerinin belirtmelerini istemek de akademik liderliğin etkililiğini artırma yöntemleri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca vizyon geliştirme, sürekli gelişim için amaçlar belirleme, performans değerlendirme, sonuca ulaşma yollarını belirleme, diğer akademisyenleri güdülemenin yolları gibi konularda araştırma temelli sistematik değerlendirme yapma gibi faaliyetlerde bulunma da etkili akademik liderlik için gerekli görülmektedir (Ramsden, 1998).

Akademik liderlik etkililiğini bilgi ve tutumla birlikte davranış boyutunda değerlendirildiğinde, rol model olma, etkili ve açık iletişim geliştirme, başkalarını dinleme, başkalarını motive etme, diğer insanlara danışma ve mentorlük yapma, takımlar oluşturma ve stratejik düşünme becerilerinin gösterilmesi beklenir (Spendlove, 2007). Ayrıca akademik liderden kurumsal yenilenme ile kurumsal değişimi kolaylaştırmaları, diğer akademisyenlerin yeterliliklerini keşfederek güçlü yönlerini geliştirmeyi teşvik etmeyi, ortak amaç ve anlayışlar çerçevesinde çoğulculuğu desteklemeleri istenir (Green ve McDade, 1994). Akademik liderler şeffaf ve güvenli bir ortamın oluşturulmasında ve etkili iletişimin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Etkili iletişim ile geliştirilen şeffaflık ve güven olgusu, yükseköğretim kurumlarının karmaşık yapısı içerisinde gerçekleşen tüm faaliyetlerin koordine edilmesi sürecinde gerekli görülmektedir.

Akademik liderlik süreçlerinin gelişimi adına kavramsal anlayış çerçevesinde yansıtıcı uygulama ve beceri geliştirme faaliyetleri önemli görülme-

tedir. Akademik liderlik süreçlerinde liderlerden beklenen rol ve sorumluluklarda kavramsal bir anlayış çerçevesi geliştirmesi ve bu faaliyetlerin etkili bir şekilde yerine getirmesi beklenir. Öğrenci ve akademisyenlerden farklı birimlerdeki diğer yöneticilere, farklı kurumlardan diğer kadar iş birliği içinde çalışma ortamları geliştirmek de akademik liderlerin etkililiğini artıran bir unsur olarak bilinmektedir. Ayrıca karar alma sürecinde kararlarını birimin değerlerine dayandırmaları, kendi yanlışlarından deneyimler elde etmeleri, şeffaflık içerisinde yansıtma sürecini resmi bir şekilde yürütebilmesi de etkili akademik liderlik adına gereklidir (Gmelch ve Buller, 2015). Akademik liderliğin etkililiğini geliştirme süreçlerinde mentorlük ve öz düzenlemeye dayalı, akran desteği alınan ve rol odaklı çalıştay türü eğitimlerin daha etkili olduğu belirtilmiştir (Scott, Coates ve Anderson, 2008). Çevresel koşullardan etkilenen bir yapıya sahip akademik liderlik süreçlerinde, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim programı çeşitliliğinin artması, öğrenci hareketliliği programlarının çeşitlenmesi, iş yaşam dünyası ile daha güçlü ortaklıkların geliştirilmesi gibi dış ortamlarla ilgili gelişmeler olumlu etkiye sahipken, fakülte ya da bölüm içerisinde otonom yapının azalması ve yükseköğretim düzeyinde karar verme mekanizmalarının merkezi sisteme dönüştürülmesi de akademik liderliğin etkililiğini olumsuz etkilemektedir (Dima ve Ghinea, 2016). Genel olarak, kurumsal, profesyonel, araştırma ve ekonomik çevreler ile akademik birimler ile etkileşim halinde olduğundan akademik liderlik uygulamaların da çevresel faktörlerden etkilendiğini söylemek mümkündür (Hendrickson ve Askew, 2024).

Yükseköğretim kurumları, değişim süreçleri içerisinde, ulaşılabilirlik, uyum, hesap verebilirlik ve değerlendirme süreçlerinde içsel ve dışsal sorunlarla karşılaşmalarına ve bu durum da yükseköğretim kurumlarında geleceğe dair öngörü sahibi, süreç içinde gerçekleştirmesi beklenen faaliyetleri yönetebilen ve koşullar dahilinde geçmişten süregelen geleneklere bağlı kalabilen akademik liderlerin varlığına duyulan gereksinimi artırmaktadır. Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarında karşılaşılan ideolojik ve finansal çelişkiler ise akademik liderlik süreçlerini zorlaştırmaktadır (Gigliotti, 2017). Günümüz koşullarında azalan kaynakların yönetimi, karmaşık değişim süreçleri, kısa zaman içinde etkili ve hızlı karar verme sorumluluğu, birim içinde ilişkilerin yönetimi, çatışma durumlarını yönetme ve diğer akademisyenlere ilham oluşturma sorumluluğu akademik liderler için diğer zorlayıcı unsurlar olarak görülmektedir (Setati, 2017). Akademik liderler için zorlayıcı olabilecek bir diğer konu da yükseköğretim kurumlarında eğitim programlarının ihtiyaç ve beklentileri karşılayacak şekilde uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmesi süreçleridir (Dima ve Ghinea, 2016).

Akademik liderler, sorumlu oldukları birim içerisinde çatışma içerisindeki farklı beklentilere yönelik cevap verme durumunda kalabilmektedirler. Bu beklentiler, genel olarak, hükümet politikaları tarafından belirlenen

beklentiler, yönetsel ve akademik süreçler içerisinde doğal olarak gelişen beklentiler, birim içinde mevcut değişim gereksinimine karşın çalışanların gelişimini destekleme isteği ve stratejik yönetim ile rekabet içerisinde olan dış beklentiler olarak ifade edilmektedir (Henkel, 2002). Ayrıca mali ve insan kaynakları yönetimine duyulan ihtiyacın getirdiği sorumluluk, akademik niteliğin geliştirilmesi, stratejik liderlik süreçleri, yaratıcı olma beklentileri, değişim süreçlerini yönetme becerileri ile yaşanan çelişkilere karşılık verme zorunluluğu (Drew, 2010) ile kalite, nitelik, verimlilik, esneklik, yenilik ve hesap verebilirlik beklentileri (Askling ve Stensaker, 2002) de akademik liderlik süreçlerinde karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Askling, B., & Stensaker, B. (2002). Academic leadership: prescriptions, practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8(2), 113-125.
- Astin, A., & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Battal, N. & Şahan, H. (2002). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde düzenlenen yönetici eğitimi kursunun değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(7),22-33.
- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. Jossey Bass.
- Brătianu, C. (2008). Leadership and management in the transition Romanian Higher education system. *Management & Marketing Journal*, 3(2), 21-36.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Buller, J. L. (2012). The deceptive allure of negative academic leadership. *Department Chair*, 22(4), 19-21. doi: 10.1002/dch
- Dima, A. M., & Ghinea, V. (2016). A model of academic leadership. In *proceedings of the 12<sup>th</sup> European Conference on Management, Leadership and Governance*, (pp. 61-70). (10-11 November 2016). Bucharest, Romania.
- Drew, G. (2010). Issues and challenges in higher education leadership: Engaging for change. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 57-76.
- Duderstadt, J. J. (2003). *A university for the 21<sup>st</sup> century*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Durmaz, A. (2017). Akademik liderlerin gelişimi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 7(3), 8- 14.
- Gigliotti, R. A. (2017). An exploratory study of academic leadership education within the Association of American Universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(2), 196-210.
- Gmelch, W. H., & Buller, J. L. (2015). Building academic leadership capacity: A guide to best practices. John Wiley & Sons, Inc.
- Green, M., & McDade, S. (1994). *Investing in higher education: A handbook of leadership development*. Phoenix: Oryx Press.
- Harman G. (2002). *Academic Leaders Of Corporate Managers: Deansand Heads in Australian Higher Education* (14), 53-70.
- Hendrickson, K. A., & Askew, K. (2024). Broadening participation in STEM, caring intelligence as a leadership intelligence: perspectives of HBCU faculty leaders. *Journal of Applied Research in Higher Education*.

- Henkel, M. (2002). Academic identity in transformation? The case of the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 14(3), 137-147.
- Jones, D. G. (2011). Academic leadership and departmental headship in turbulent times. *Tertiary Education and Management*, 17(4), 279-288.
- Joyce, P., & O'Boyle, C. (2013). Sustaining academic leadership in higher education. In C. O'Farrell, & A. Farrell (Eds.) *Emerging issues in higher education* (pp. 69- 81). Athlone: EDIN.
- Karsantık, İ. (2016). *Yönetici akademisyenlerin akademik liderlik algısı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, H. (1979). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(25), 93-111.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership & learning: practice, policy and research*. McGraw-Hill Education.
- Marshall, S. J. (2006). Issues in the development of leadership for learning and teaching in higher education. In *Leadership for Excellence in Learning and Teaching Program additional reading* Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.
- Middlehurst, R., & Elton, L. (1992). Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.
- Rowley, D. J., & Sherman, H. (2003). The special challenges of academic leadership. *Management Decision*, 41(10), 1058-1063.
- Rowley, J. (1997). Academic leaders: made or born?. *Industrial and Commercial Training*, 29(3), 78-84.
- Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. Sydney: University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik* (S. Kıranlı-Güngör, Çev.). Ankara: Nobel.
- Setati, M. E. (2017). *Exploring the role of coaching in academic leadership development at Stellenbosch University (SU)*. (Master Thesis). Stellenbosch University.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation, and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Academic Research*, 3(3), 730-737.

- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1. Basım). Pegem Akademi.
- Taylor, K. L. (2005). Academic development as institutional leadership: An interplay of person, role, strategy, and institution. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 31-46.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi* (80), 57-84.
- Yeşilyurt, E. (2007). Akademik ve yönetsel liderlik. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 76-80.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (S. Kıranlı-Güngör, Çev.). Ankara: Nobel.



## Bölüm 4

### EĞİTİM VE TOPLUMSAL ROL FARKINDALIĞI<sup>1</sup>

*Aslı YEŞİL<sup>2</sup>*

---

1 Bu çalışma danışmanı Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA olan ve aşağıda künyesi verilen tezden üretilmiştir.

Yeşil, A. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı oluşturmaya yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

2 Aslı YEŞİL, Doktorant, Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-1325-9260

## 1. GİRİŞ

Cinsiyet biyolojik yapının genetik olarak aktardığı bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet ise bireyin toplumsallaşma sürecinde toplum tarafından yüklendiği rolleri ifade etmektedir. Biyolojik cinsiyet özellikleri, doğuştan gelirken toplumsal cinsiyet özellikleri sonradan kazanılmaktadır. Bireyin doğumu ile başlayan ve bireyin içinde bulunduğu kültürü benimsemesiyle, gelecek nesillere aktarması şeklinde devam eden sosyalizasyon sürecinde, belirli yaşayış biçimleri ve değerler öğrenilmektedir (Asan, 2010). Bu bağlamda Aslan (2015) sosyalizasyon sürecinde rollerin bireysel davranış olarak değil, kadın ve erkeğe özgü davranışlar olarak algılanması ile toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının veya önyargıların oluştuğunu belirtmektedir. Bu durum toplumun cinsiyet kavramına yüklediği anlamlar ile bazı rollerin şekillendiğini ve bu rollerin toplumdan topluma kültürden kültüre değişebileceği gibi aynı da kalabileceğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri ile eğitim, meslek seçimi, istihdam, sağlık, siyasi hayata katılım ve medya gibi birçok alanda farklı durumlar ile karşılaşmaktadır. Koca (2006) bu roller sonucu ortaya çıkan durumların doğal bir süreç olmadığını ve toplumdaki kültürel yapılanmanın bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Öğrenmenin küçük yaşlarda hızlı olduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin erken yaşlarda şekillenmeye başladığı bilindiğinden, bu noktada eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumları bir topluma ait değer yargılarının benimsetilmesinde önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2008). Bu konuda Esen (2013) en önemli toplumsallaşma aracı olan okulun tüm öğeleri ile toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını aktarabileceğini ve bireylerin davranışları üzerinde izler bırakabileceğini belirtmektedir. Eğitimde; okul, öğretmen, arkadaş çevresi ve diğer faktörler ile toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yeniden üretimi açısından bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yaşamının en önemli aktörü olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet açısından dezavantajlı bireyler değil eşit bireyler yetiştirilmesini sağlaması gerekmektedir (Esen, 2013). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ortaya konulmasında eğitim, meslek seçimi, istihdam, sağlık, siyasi hayata katılım ve medya konularında geniş bir literatür oluşmuş olsa da, ayrımcılığa karşı mücadele de kurumsal dönüşümler ve gündelik hayattaki tutumlarda değişimler gerekmektedir.

## 2. TOPLUMSAL ROL

Toplumda bireyler çeşitli sosyal kategorilerde değerlendirilerek tabakalara tabi olmaktadır. Ersoy (2009) bu durumu din, ırk, meslek ve sosyo-ekonomik durum bakımından değerlendirmektedir. İnsan hayatındaki diğer kategorinin de kadın veya erkek olarak ifade edilen, bireysel ve toplumsal hayatın temel karakteristik vasıflarını ve dayanaklarını oluşturan cinsiyet olduğunu ifade etmek gerekmektedir (Ersoy, 2009). Cinsiyet bireyin biyolojik cinsiyetine bağlı olarak belirlenen demografik bir kategoridir ve insanların



nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet, bu terimin anlamına uygundur.

Uluslararası alanyazında cinsiyet ifadesi “sex” kavramı ile toplumsal cinsiyet ise “gender” kavramı ile ifade edilmektedir. Sosyoloji alanına “gender” kavramının girişinin 1970’li yıllara dayandığı bilinmektedir (Vatandaş, 2007). Buna ek olarak toplumsal cinsiyet kavramının sosyolojiye ilk olarak Ann Oakley tarafından kullanılarak dâhil edildiği de bilinmektedir. Bu kavram ile toplumsal cinsiyet rollerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özdemir (2010) bu rolleri kadının evde çocuklarına bakması, çamaşır, bulaşık ile ilgilenmesi, erkeğin iş yaşamında yer alarak evin maddi giderlerini karşılaması şeklinde ayrıştığını ifade etmektedir. Köşeler (2009) bu ayrımı öğrenilmemiş doğuştan getirilen özellikler bakımından kadınlar ve erkekler arasında gözlenen farklılıkları cinsiyet, öğrenilen, sosyalleşme sürecinde kazanılan özellikler bakımından insanlar arasında gözlenen farklılıkları ise toplumsal cinsiyet şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda örgütlü sosyal bir yapı içinde bireyin bulunduğu pozisyon, bu pozisyonla ilgili sorumlulukları, ayrıcalıkları ve diğer pozisyonlardaki insanlarla etkileşimini yönlendiren kuralları göstermekte olan toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkek varlığının sosyal ortamda ifade edilme şekli olmaktadır (Uygun, 2011). Bu değerlendirmeler doğrultusunda Tablo 1.’de biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki farklar gösterilmektedir.

*Tablo 1. Biyolojik Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Arasındaki Farklar*

<b>BİYOLOJİK CİNSİYET</b>	<b>TOPLUMSAL CİNSİYET</b>
Doğuştandır	Toplumsallaşma sürecinde öğrenilir
Bedensel ve fizikseldir	Toplumun cinsiyetten beklentilerini ifade eder
Evrenseldir	Farklı coğrafyalar ve farklı toplumlara göre değişir

Doğacak çocuğun cinsiyetini öğrenmekle birlikte verilecek ismin, alınacak kıyafetlerin renginin belirlenmesiyle başlayan cinsiyetçilik, geleneksel toplumun rol anlayışının bireylere yansıtılması ile devam etmektedir. Cinsiyetçilik açısından değerlendirildiğinde eril toplumlarda erkeklere sert kadınlara ise hassas özellikteki roller yüklenmektedir (Temel, Yakın ve Misci, 2006). Toplumun kız ve erkeklere yüklediği farklı özellikler Şekil 1.’de yer almaktadır.



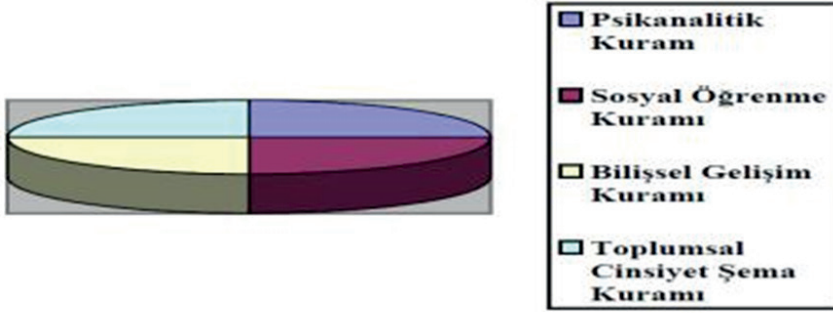
Şekil 1. Kadın ve Erkeklerle Atfedilen Özellikler

Kaynak: Tüzün, 2019.

Toplumun erkek çocuklarda saldırganlığı, atılganlığı, akılcılığı, mantık-sallığı, problemlerin kolayca üstesinden gelebilme becerilerine sahip olmayı; kız çocuklarda ise iyi sosyal ilişkiler kurabilmeyi, sempatik olmayı, duygusal olmayı, başkalarının duygularına duyarlı olmayı, sorumluluk sahibi olmayı, edilgenliği pekiştirmek eğiliminde olduğu görülmektedir. Son yıllarda uluslararası çalışmalar ile toplumdaki bireylerde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı sağlanmaya çalışılmaktadır. Dünyada ve ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili birçok proje yürütülmekte ve toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının yüksek olması insan haklarına saygılı bir toplumun temel unsurlarından birisi olarak görülmektedir (Baydur, Uçan, Şeker, Özpınar, Gerçeklioğlu ve Horasan, 2016). Yapılan çalışmalarla toplumsal cinsiyet eşitliği adına değişen ve gelişen durumlar olsa bile modern toplumda da hala kadın üzerinde ataerkil toplum değerleri egemenlik ve baskı aracı olabilmektedir. Aktaş'a (2013) göre bir insanın kendini ötekine göre tanımladığı ötekinden ayrılma ve ötekinin karşısında belli bir insan grubuyla özdeşleşerek güç oluşturma ihtiyacı duyduğu her yerde kimlik sorunu var demektir.

Bireyler toplumda var olan davranış modellerinden kendine bir model seçerek topluma uyum sağlamaktadır (Özdemir, 2010). Toplumsal cinsiyet ayrışmasının da çocukluk dönemlerinde rol modeller aracılığı ile öğrenildiği düşünülmektedir. Ataerkil toplumlarda aileler tarafından gösterilen özen açısından erkekler daha avantajlı bir konumda olduğundan, kadına yönelik cinsiyet eşitsizlikleri çocukluk döneminde başlamakta ve toplum tarafından kız çocuklara daha az olanak sağlanmaktadır (Özaydınlık, 2014). Bu bağlamda Özaydınlık (2014) kadınların, toplumun her katmanında erkeklerle aynı ölçüde yerini alamamasının temel nedenlerinden biri olarak kadınların eğitim alanında karşılaştıkları toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorunu olduğunu belirtmektedir. Uluslararası Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNICEF) ta-

rafından 2004 yılında yayınlamış uluslararası sözleşmede de tam bir kadın erkek eşitliğinin sağlanması için geleneksel rol anlayışında değişiklikler olması gerektiği ifade edilmektedir (CEDAW, 2019). Bu durum ebeveynlerin, öğretmenlerin, okul psikolojik danışmanlarının, kitle iletişim araçlarının aktarımları ve model olmaları ile gerçekleştirilebilecektir (Oflaz, 2017). Bireyler tarafından toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesini açıklayan farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Demokratik, sevgi dolu ve ayrımcılığın olmadığı ortamlarda büyüyen bireyler daha eşitlikçi olduğu; otoriter, reddedici ve ayrımcı söylemlerin olduğu ortamlarda büyüyen bireylerin ise geleneksel tutuma sahip olduğu düşünülmektedir.



**Şekil 2.** Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimini Açıklayan Ana Kuramlar (Arslangiray, 2013).

Bireylerin toplumsal rolleri nasıl öğrendiğini açıklayan kuramlar birbirini destekleyecek nitelikte olmak ile birlikte genel olarak dört kuram üzerinde durulmaktadır. Bu kuramlar Şekil 2.'de görülmekte olduğu gibi Psikanalitik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Bilişsel Gelişim Kuramı ve Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı olarak alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada farklı kuramlar açısından toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimine yer verilmektedir.

### 2.1. Bireylerde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Gelişimi ile ilgili Yaklaşımlar

Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımına antropolojik, sosyolojik ve psikolojik açıdan bakıldığında farklı mekanizmaların birlikte işlev gösterdiği bilinmektedir. Cinsiyet rollerinin kazanımında bireylerin kendisini ve çevresindekileri değerlendirmeleri, yaşadığı olayları anlama çabaları kuramsal açıklamayı gerektirmektedir (Damarlı, 2006). Bireylerde toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı ve cinsiyetler arası farklılıkların açıklanması çeşitli disiplinler tarafından farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır (Arıcı, 2011). Toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi ile ilgili yaklaşımlar ifade ettikleri açısından birbirlerine zıt değil birbirlerini destekler nitelikte olan kuramlardır. Bu bölümde bu kuramlara kısaca değinilmektedir.

### 2.1.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik yaklaşım kadınlık ve erkeklik özelliklerinin yaşanılan psikolojik çatışmalar sonucunda kazanıldığını ifade etmektedir. Şener Özel (2019) psikanalitik kuramın; özdeşleşme ve içselleştirme gibi bilinçaltı süreçlerini ele aldığını, bireylerin cinsiyet rolleri kazanımını ebeveyni ile kurduğu özdeşim sonucunda cinsiyetine uygun davranışlarda bulunması şeklinde açıkladığını ifade etmektedir. Sigmund Freud tarafından geliştirilen “Freudçuluk” olarak da adlandırılan bu kuramın temelini, biyolojik ve toplumsal cinsiyeti organize eden cinsel enerji anlamında libido kavramı oluşturmaktadır (Bilgin, 2019). Kişilik gelişimi ile ilgili ilk çalışmaları gerçekleştiren Sigmund Freud’un psikanalitik kuramı, cinsiyet rollerinin gelişiminde, bireylerin biyolojik ve anatomik özelliklerinin farklı olmasına dayanmaktadır (Arslangiray, 2013). Kurama göre cinsiyet özelliklerinin kazanılmasında üç dönem bulunmaktadır. Birinci dönemde kız ve erkek çocukların cinsiyet bağlamında toplumsal deneyimlerinin aynı olduğu, ikinci dönemde kadın ve erkek arasındaki farklılıkların anlaşılacak çocukların cinsiyet kimliklerinin oluştuğu ve üçüncü dönemde çocuğun kendi cinsiyetinden olan ebeveyniyle özdeşim kurduğu ifade edilmektedir (Değirmenci, 2018).

Freud’un gelişim dönemleri ile karşılaştırıldığında birinci dönemin oral ve anal döneme, ikinci dönemin fallik döneme ve üçüncü dönemin de ödipal döneme karşılık geldiğini ifade etmektedir (Kantoğlu, 2017). Bireyler cinsiyet rollerinin gelişiminde üçüncü dönem olan ebeveyn ile özdeşleşme süreci sonucunda biyolojik cinsiyetleri ile tutarlı bir toplumsal cinsiyet kimliği kazanmaktadır. Freud’un bakış açısına göre, erkekler kadınlara göre psikolojik olarak daha sağlıklıdır ve daha büyük olan toplumsal statüleri hak etmektedirler (Şıvgın, 2015). Sosyal bilimciler tarafından günümüzde halen kullanılmakta olan “id, ego, süperego ve oedipus kompleksi” vb. başlıca kavramlar Freud’un sağladığı önemli katkılar olmak ile birlikte toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi ile ilgili olarak özellikle kızların cinsiyet rollerinin gelişimine yönelik yaklaşımı çeşitli yönlerden eleştirilmektedir.

### 2.1.2. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bu kuramda cinsiyet rollerinin kazanılması bilişsel süreçler ile açıklanmaktadır. Piaget’in bilişsel gelişim kuramında bireyler aktif olarak diğer öğrenmelerde olduğu gibi cinsiyet rollerini öğrenme sırasında da süreç içinde hiyerarşik şemalar oluşturarak kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Arıcı, 2011). Lawrence Kohlberg’in öne sürdüğü kuramda, bireylerde toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin öğrenilmesi ve kazanılması bilişsel gelişimin ilkelerine paralel olarak gerçekleşmektedir. Bu kurama göre öncelikle bireylerin kadın ve erkek olmak üzere iki gruba ayrıldığı öğrenilmektedir. Daha sonra kendilerinin hangi gruba ait olduğunu anlayan bireyler, diğer sınıftaki bireylerden ayıran özellikleri öğrenirler ve böylece, toplumsal cinsiyet kimlikleriyle

uyumlu bir şekilde erkekler erkeksi özelliklere, kızlar da kadınsı özelliklere değer vermeye başlarlar (Damarlı, 2006). Şener Özel (2019) çocukların “saçı uzunsa, elbise giyiyorsa kız; saç kısa, takım elbise giyiyor ve kravat takıyorsa erkektir” şeklinde cinsiyeti fiziksel özelliklere göre şemalara yerleştirdiklerini ifade etmektedir. Kadınlar ile yapılan çalışmaların az sayıda olması, erkek katılımcılar ile yapılan çalışmaların genellenerek oluşturulmuş bir kuram olması ve cinsiyet rollerinin aktarılmasında kadınların oynadığı önemli rolü vurgulamada yetersiz kalması nedenlerinden dolayı bu kuram eleştirilmektedir (Arslangiray, 2013).

### 2.1.3. Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramı

Toplumsal cinsiyet şema kuramı Sandra Lipsitz Bem tarafından ileri sürülen ve her iki cinsiyete özgü rollerin bir arada bulunabileceğini ifade eden bir kuramdır (Arıcı, 2011). İki cinsiyete ait rollerin bir arada bulunması gerektiğini vurgulaması açısından diğer kuramlardan farklılık göstermektedir. Şema, bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilip öğrenilmesini ya da yeni bir çerçeve oluşmasını sağlayan bir yapıdır. Toplumsal cinsiyet şemasına göre bilgiyi işleme, algılanan özelliklerin kadınlara ve erkeklere ait oldukları yönünde kategorilendirerek ayırma şeklinde gerçekleşmektedir (Kaynak, 2017). Bu kapsamda bireylerin topluma ait cinsiyet şemasını öğrenirken kendi cinsiyetleri ile ilişkili şemalar oluşturduğu belirtilmektedir.

Bem’in ileri sürdüğü toplumsal cinsiyet şema kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel kurama ilişkin özellikler taşımaktadır. Bireylerin yaşadığı kültürde cinsiyetin önemli bir yer kaplaması nedeniyle cinsiyeti ayrıştıran şemaların oluşmasının kaçınılmaz olması sosyal öğrenme kuramı ile örtüşmektedir. Bilişsel kurama ilişkin olarak ise bireylerin sosyalleşmede ve şema oluşturmada aktif rol üstlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Arslangiray, 2013). Bireyler gelişim süreci içerisinde yaptığı gözlemler ile kadın ve erkeğe özgü davranışları öğrenmektedir. Damarlı (2006) her kültürde kadınsı ve erkeksi kişilik özelliklerinin, kadın ve erkeğin toplumdaki yeri ve yapabilecekleri faaliyetler açısından ayrıştırılmış olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet şema kuramında erkeklerin ve kadınların farklılıkları değil, iki cinse de farklı açılardan uyarlanabilir özellikleri üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda daha eşitlikçi bir görünüm sergilemektedir.

### 2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında sosyal öğrenme yaklaşımına göre toplum ve sosyalizasyon süreci en önemli etkidir. Sosyalizasyon süreci içerisinde kadın ve erkeğe ilişkin kodların yani toplumun belirlediği eril ve dişil rol ve davranışların öğrenilmesi gerçekleşmektedir (Özgür, 2010). Sosyalizasyon sürecinin ilk olarak ailede başlaması nedeniyle genellikle kızlar annelerini erkekler babalarını rol model olarak görür, onların davranışlarını taklit ederler. Cinsiyet rollerinin kazanılmasında ebeveynler ve diğer

yetişkinlerin yanında televizyon, kitap, sosyal medya, dergi gibi kaynaklardaki figürler de model alınabilmektedir. Kitle iletişim araçlarının özellikle televizyonun sunduğu rol modellerin etkisi çok yüksektir (Özdemir, 2019).

Albert Bandura'ya ait olan bu kuramda, doğru davranışın pekiştirilmesi ve yanlış davranışın cezalandırılması şeklinde cinsiyet rolleri kazanımlarının gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Bandura'nın ileri sürdüğü edimsel koşullanma ile gerçekleşen sosyal öğrenme kuramına göre erken yaşlardan itibaren bireyler, çevrelerindeki yetişkinleri rol model olarak görürler ve taklit ederler (Kantoğlu, 2017). İki yaşından itibaren çocukların kendi cinsiyeti ile birlikte başkalarının cinsiyetlerinin de farkına varması ve diğer bireylerin davranışlarını gözlemleyerek model alınan kişiyi taklit etmesi toplumsal cinsiyet rollerinin edinilmesini sağlamaktadır (Kaynak, 2017). Aynı zamanda kendi cinsiyetlerinden ve farklı cinsiyetten olan bireylerin nasıl davranması gerektiğini de gözlemleyerek deneyimlerler (Damarlı, 2006). Arslangiray (2013) sosyal öğrenme teorisinde cinsiyet rollerinin öğrenilme sürecinde çocukların düşünüldüğünden çok daha aktif katılım gösterdiğini belirtmektedir.

Sosyal rol kuramı, kadın ve erkek cinsiyet rollerinin olduğu psikolojik ve sosyal süreci, cinsiyet rolleri farklılıklarının altında yatan toplumsal temelleri incelemektedir (Şıvgın, 2015). Yapılan araştırmalar cinsiyet rolleri açısından dünya genelinde geleneksel toplum yapısının daha yaygın olduğunu göstermektedir. İshakoğlu (2020) tüm kültürlerde kadın ve erkeklerin doğuştan gelen biyolojik cinsiyeti ile toplumun uygun gördüğü cinsiyet rollerinin bağdaştırıldığını ifade etmektedir. Toplumlarda kadınlar için ev içi alanlarda ve itaatkâr davranışlar, erkekler için ise ev dışı alanlarda ve güçlü olma davranışları kalıplaşmış özellikler haline gelmiştir (Şıvgın, 2015). Bu rollerde ev içi mekânda yer alan kadınlara çocukluk döneminden itibaren dikiş dikmek, yemek pişirmek gibi ev becerileri öğretilirken, erkeklere eve kaynak sağlayan olarak ekonomik bağımsızlığa sahip olmaları için eğitimler verilmektedir (İshakoğlu, 2020). Aile ya da toplumda cinsiyetine uygun davranışlarda bulunan çocuklar ödüllendirilip cinsiyetine uygun davranışlarda bulunmayan çocuklar cezalandırılarak, ödüllendirilen davranışın tekrarlanması ve cezalandırılan davranıştan kaçınılması sağlanmaktadır (Arıcı, 2011). Bu durumda kız çocuğunun mutfakta annesine yardım ettiğinde övgü alması bu davranışını pekiştirecek, böylece ailenin davranışlarından ve çocuğa yönlendirdiği pekiştireçlerden çocuk kendi toplumsal cinsiyet rollerini oluşturacaktır (Şener Özel, 2019).

## 2.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerini ve Yaşam Alanları

Sosyal çevre ile örtük bir şekilde öğrenilen toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile hayatın her alanında karşı karşıya gelinmektedir. Sınmaz Uzgan (2018) günlük yaşamda cinsiyete dayalı ayrımcılığı kadın olduğu için uğranılan ayrımcılık olarak ifade etmekte ve ayrımcılığın olduğu bu alanları politik,

sosyal, ekonomik, kültürel ve medeni alanlar olarak belirtmektedir. Bu bölümde toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim, okul ortamı, sağlık, siyasal katılım, sürdürülebilir kalkınma ve istihdam alanları bakımından değerlendirilmektedir.

### 2.2.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim

Bireyin toplum ile uyumlu yaşayabilmesi, haklarını bilmesi ve kullanabilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu haklardan biri olan eğitim hakkının diğer bireylerle eşit olarak kullanılması da toplumun gelişimi açısından son derece önemli bir rol oynamaktadır (Özaydınlık, 2014). Ülkelerde sosyal kalkınmanın sağlanabilmesi için ortalama eğitim düzeyi kadar, eğitimin bireyler arasında eşit dağılımı da önemlidir (Yaşar, 2018). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim sürecinde fırsatlara, kaynaklara ve hizmetlere ulaşmanın cinsiyete dayalı bir ayrımcılık içermemesi anlamına gelmektedir.

Wilson (2003) eşitliğin nitel bir kavram olmasından dolayı eğitimde cinsiyet eşitliğinin insan haklarının korunması bakımından nicel bir dengeden daha fazlası olan bir vicdani çaba gerektirdiğini ifade etmektedir. Eğitim hakkının kullanılmasında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bağlı engellerin yaşandığı bilinmektedir (Özaydınlık, 2014). Doğan (2013) kadınların eğitim düzeyinin yükselmesi ve iş hayatına atılmalarının yaşam kalitelerini arttırdığını fakat Türkiye’de kadınların eğitime katılım oranlarının erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde kaldığını ifade etmektedir. Acar Erdol ve Gözütok (2017) ise bu bağlamda Türkiye’de eğitim kademesi yükseldikçe kadınların eğitime erişim oranının azaldığını belirtmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar ile eğitime erişim ve okullaşma oranlarında cinsiyet eşitliğinin büyük oranda sağlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bölgesel olarak eşitsizliklerin ve erken okul terklerinin sorun olarak devam ettiği bilinmektedir. Ailenin ve sosyal çevrenin kız ve erkek çocuklarına bakış açısının farklı olması, kızlar için temel eğitimin yeterli görülmesine neden olmaktadır (Öksüz, 2014). Özellikle kız çocuklarının okuldan erken ayrılma konusunda risk taşıdıkları görülmektedir.

Kadının toplumdaki statüsü, kadının içinde bulunduğu durumu anlamayı sağlamaktadır. Kadının toplumsal statüsünü belirleyen etmenlerin başında da eğitim gelmektedir (Budak, Doğan ve Harlak, 1991). Cooray (2012) kadınların eğitimde cinsiyet eşitliği ile ilgili olarak siyasal, sosyal ve ekonomik alanlardaki değişimlere bağlı olduğunu ve tüm alanların birlikte değerlendirilmesi ile anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Koçum (2013) kadına eğitimle beceri kazandırılması ile üretime katılmasını eş anlamlı olarak görmekte, kadına verilen eğitimin, sonuçta tüm topluma verilmiş olacağını ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin, kadınların istihdamına ilişkin fırsatlar ve örüntüleri de doğrudan etkileyeceğini belirtir. Bu bağlamda Acar Erdol ve Gözütok (2017) cinsiyetin meslek seçiminde de bir ölçüt olduğunu, kadınlara

rın sosyal alanlardaki mesleklerle, erkeklerin teknik alanlardaki mesleklerle ilişkilendirildiğini, bu durumun bireylerin yeteneklerini ve performanslarını keşfedip geliştirmeleri önünde büyük bir engel olduğunu ifade eder.

Bireyler sahip oldukları eğitim seviyesi ile toplumda belirli bir güç alanı oluşturabilmektedir. Toplumsal ilişkiler güç ilişkileri bağlamında değerlendirildiğinde eğitimin de bir toplumsal güç mücadelesi olduğu görülmektedir (Göğüş Tan, Ecevit ve Sancar Üşür, 2000). Eğitimde cinsiyet eşitsizliği; mesleğe yönlendirme, görünüş ve giyinişe müdahale etme, karşı cins arkadaşlıklarda suçlama ve baskı, kullanılan öğretim yöntemleri, önyargılı tutum ve davranışlar gibi farklı başlıklarda görülebilmektedir (Esen, 2013). Aile ve çevre yapısı, yetiştirilme tarzı ve aldıkları formasyon eğitimi geleneksel olan öğretmenler farkında olmadan cinsiyetçi yapının devam etmesine neden olmaktadır (Polat, 2010). Kılavuz (2019) ilköğretimde cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi ile ilgili olarak yaptığı araştırmasında öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısı gelişmedikçe öğrencilerine cinsiyetçi kodlar aktarabileceğini de ifade etmektedir. Eğitim, geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesine neden olabilmesine karşın, kadınların gizil güçlerini keşfetmesini de sağlamaktadır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde eğitim ve okulların, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üretmek yerine, toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kadınların gizil güçlerini ortaya çıkarmasını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

### 2.2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Okul

Aile, okul ve toplumun birlikte etkisi ile bireyler toplumsallaşmaktadır. İlk olarak ailede başlayan toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesi okul ile devam etmektedir. Toplumsal değerler, eğitimin her kademesinde okul tarafından aktararak kültürel ve sosyolojik yapı yeniden üretilmektedir (Sırmabıyıklı, 2017). Okul, bireylerin toplumsallaşmasını sağlarken bir yandan da onlara toplumsal cinsiyet rollerini kazandırmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahip olan okul; kültürün aktarıcısı ve bireyin toplumsallaşmasını sağlayan işlevlerini çeşitli öğelerle ve materyallerle gerçekleştirir (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011). Çocuklar okula başladıklarında cinsiyet temelli düşünce ve davranışlarla donanmış olmakla birlikte, cinsiyet rolü kimliği yaşam boyunca devam etmektedir (Esen, 2013). Esen'e (2013) göre okul, çocukları sadece genel bir biçimde toplumsallaştırmakla kalmaz toplumsal cinsiyet rollerinin ayrıştırılıp kodlanmasını da sağlamaktadır. Okullar kasıtlı olsa da olmasa da toplumsal cinsiyet içerikli ataerkil kültürün yeniden üretimini sağlayacak kalıp yargılar taşımaktadır.

Okullar toplumsal rollerin aktarıldığı, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için olumlu yönetilmesi gereken kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de okul sürecinde öğretmenler açıkça cinsiyet ayrımcılı-



ğı yapmasa bile, beklentileri, davranışları, kullandıkları öğretim ve disiplin yöntemleri ile cinsiyet ayrımcılığını pekiştirmektedir (Esen, 2013). Akkaş ve Uyanık (2016) farkındalık oluşturmak için eğitim programlarının düzenlenmesi, ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadına yönelik şiddet farkındalığı ile ilgili bilgiler içermesi ve kadını özel alana dâhil edecek geleneksel söylemlerden kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Özdemir (2018) ders kitaplarında cinsiyetçilik ile ilgili olarak gerçekleştirdiği araştırmasında ders kitaplarının toplumsal cinsiyet tanımlamalarını yeniden ürettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Kitiş Çınar (2013) toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile yapılan bir eğitimin özgür düşünceli bireyler yetişmesinin de önünde bir engel oluşturacağını ifade etmektedir.

Toplumda cinsiyet eşitliği farkındalığı sağlanabilmesi için cinsiyet ayrımcılığını önlemeye yönelik gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği bilinmektedir. Esen (2013) cinsiyetler arası eşitsizliği en aza indirmek için mümkün olan en iyi stratejilerden birinin, öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliğine dönük duyarlılık ve farkındalık kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. KSGM tarafından hazırlanan Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planında ikinci hedefin kadına yönelik şiddeti doğuran ve pekiştiren olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılması amacıyla toplumsal farkındalık, duyarlılık, bilinç kazandırmak ve zihniyet dönüşümünü sağlamaktır (KSGM, 2016). Bu hedef doğrultusunda yapılması planlanan faaliyetlerden birisi de, okul öncesi eğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitimin tüm kademelerinde kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında mevcut eğitim müfredatları/programlarının incelenmesi, ihtiyaç duyulması halinde revize edilmesi ve etkin uygulanmasının sağlanması şeklindedir.

Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığını sağlayacak düzenlemelerin gerekliliği görülmektedir. Kuşaklararası bilginin aktarılmasında kilit rol oynayan kadınların beşeri sermaye açısından eğitimlerine yapılan yatırımın önemi bilinmektedir (Hanushek, 2008). Sayılan (2012) eğitim sisteminizin küresel olarak eşitlikçi bir görünümde olmasına rağmen ayrımcılık içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca bu bağlamda okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kültürel, ekonomik ve politik faktörlerden bağımsız olarak anlaşılamayacağını da ifade etmektedir. Geleneksel kadın ve erkek rollerine karşın eşitlikçi bir anlayışın gelişmesi için örgün ve yaygın eğitim yolu ile çocukluktan itibaren uygun eğitim verilmelidir (Günay ve Bener, 2011). Öğrencilerin cinsiyet rolleri kalıp yargılarının farkına varması ve bu kalıp yargılardan gelecek yaşantılarında olumsuz etkilenmelerini önlemek için okul ortamı ve eğitim kurumu aracı olarak bulunmaktadır (Yeşil, 2020). Bu durum okul ortamında toplumsal cinsiyet eşitliği sağlayacak uygulamaların yapılmasını gerektirmektedir.

### 2.2.3. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sağlık

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bağlı sorunlar ile farklı alanlarda karşılaşılabilmektedir. İnsanların erkek ve dişi olmak üzere iki ayrı cins olması, sosyal bir varlık olmaları nedeniyle toplumsal olarak yaşantılarında bir takım kurallar ortaya çıkarmaktadır (Doğan, 2013). Biyolojik cinsiyetten farklı olarak toplumsal cinsiyet şeklinde ifade edilen bu durum, kadınların fiziksel olarak sahip oldukları özelliklerinden dolayı gelenekselleşen bir eşitsizliğe maruz kalmalarına neden olmaktadır. Kültürel açıdan kadını daha az değerli kılan toplumsal cinsiyet algısı nedeniyle kadınların sağlığı da olumsuz etkilenmektedir (Kahraman, 2010).

Sosyal ortamlarda kadınlar için cinsiyet eşitsizliklerine bağlı olarak eğitime erişim, meslek seçimi, istihdam sorunları yanında sağlık problemleri de ortaya çıkmaktadır. Taşkın (2004) geleneksel toplumumuzun kadına biçtiği temel rollerin eş ve annelik olduğunu, eğitimi olmayan kadının erken yaşta evlendirildiğini ve hemen çocuk doğurmasının beklendiğini ifade eder. Taşkın'a (2004) göre toplumumuzda böyle bir durumda olan kadın saygı görmekte, çok çocuğu olan kadın toplumsal konum olarak yükselmekte eğitim, sosyal ve mesleki alanlarda ilerlemesi ise engellenmektedir. Koçum (2013) uluslararası standartlara göre hayli yüksek olan anne ölüm oranlarının, kadınların karşı karşıya bulunduğu sağlık risklerinin çarpıcı bir göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Sağlık alanında yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin sosyo-kültürel alanlarda yaşanan cinsiyet ayrımcılığına bağlı gerçekleştiği görülmektedir. Bora (2002) yaşam koşullarının güçlüğüne, çaresizliğin, başa çıkamama ve umutsuzluğun hem kadınlar hem erkekler için zor olduğunu belirtmekle birlikte; bu tür sorunların diğer sağlık sorunları ile birleştiğinde, kadınlar için yoksulluğun çok daha ağır yaşandığını ifade etmektedir. Kadınların kendilerinin ya da aileden birinin hastalığı, onların ev içi rollerini daha da arttırdığı için dışarı çıkmalarını olanaksız hale getirdiğinden, ücretli çalışmalarının önünde engel oluşturmaktadır (Bora, 2002). Bu değerlendirmeler sonucunda sağlık alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğrudan olmamakla birlikte kadınlar için olumsuzluklar içerdiği görülmektedir. Sağlık kavramı Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanımda, sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan tam bir iyilik hali şeklinde açıklanmaktadır (KOÇ-KAM, 2019). Bireylerin eğitim durumu arttıkça ekonomik ve sosyal yaşama katılımının arttığı bilindiğinden, sağlık alanında da cinsiyet eşitsizliklerine bağlı problemlerin ortadan kaldırılmasında da eğitimin önemli bir toplumsal değişim aracı olduğu görülmektedir.

### 2.2.4. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Siyasal Katılım

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı derecesi farklı olmak ile birlikte tüm toplumlarda ve toplumdaki tüm alanlarda görülmektedir. Bu alanlardan birisi

de siyaset ve karar alma mekanizmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Biyolojik cinsiyetten kaynaklı olarak kadın ve erkek arasında var olan farklılığın toplumsal rollerle pekişmesi toplumsal cinsiyet kavramını ifade etmektedir (Güldü ve Ersoy Kart, 2009). Toplumsal cinsiyet biyolojik farklılıklardan daha çok psikolojik, toplumsal ve kültürel farklılıklardan beslenen, toplumsal iktidar ilişkilerinin nasıl olduğunu açıklamayı sağlayan bir mekanizmadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) cinsiyet eşitsizliğini parlamentodaki kadın ve erkek yüzdeleri, kamuda yönetici olma ve karar alma gücü ile kadınların ekonomik hayata katılımı şeklinde üç açıdan değerlendirmektedir (Sarı, 2017). Bu durumda Türkiye’de cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından kadınların siyasal katılımları önem kazanmaktadır. Günümüzde mevcut durumda temsilde gelişim açısından olumlu artış sağlanarak parlamentoda yüksek sayıda kadın milletvekili bulunmakla birlikte, kadın erkek yüzdesi olarak değerlendirildiğinde bu artış cinsiyet eşitliğini sağlama açısından yetersiz kalmaktadır.

Siyasal katılma, sadece seçimlerde oy kullanmak anlamına gelmemekte ve bireylerin var olan siyasi sistem karşısında gösterdikleri davranışları belirleyen bir durumdur (Koçum, 2013). Koçum’a (2013) göre siyaset, genellikle erkeklere özgü bir iş olarak görülmekte, kadın ve erkek toplumsal imaja göre iktidar ilişkisi bakımından iki karşıt uca yerleştirilmekte, bu imaja göre erkek hâkim ve kuvvetli, kadın zayıf ve bağımlı olarak tanımlanmaktadır. Dilaveroğlu (2013) geçmişten günümüze kadınların siyasal haklarını elde etmek için mücadelelerinde, kadın örgütleri kurarak, kadın dergi ve gazeteleri yayınlayarak, siyasal haklarını talep ettiklerini belirtmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için yapılan çalışmalar yasal kaynaklar ile desteklenmektedir. Anayasadan yönetmeliklere kadar normlar hiyerarşisinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik düzenlemeler bulunmaktadır, bu hiyerarşinin her basamağında kadınlar ile ilgili düzenlemeler de yer almaktadır (Doğan, 2013). Günümüzde siyasi partiler kadınları potansiyel oy kaynağı olarak görmekte ve kadına yönetici gözüyle bakılmadığından, kadın siyasi partilerde araç, simge olarak gösterilmekte; kadınların çeşitli sebeplerle ekonomik alanda ve toplumsal hayatta aktif olamaması, kadının siyasal alanda temsilini de güçleştirmektedir (Dilaveroğlu, 2013).

Son yıllarda kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesiyle birlikte, iş dünyasındaki yerlerinin giderek büyüdüğü bilinmektedir. Bununla birlikte kadınların ekonomik bağımsızlıklarını sağlamalarına rağmen ataerkil toplumsal cinsiyet rollerinin şekillendirdiği mekanizmanın kırılmasının güç olduğu görülmektedir (Güldü ve Ersoy Kart, 2009). Kadınların kamusal yaşama katılmaları için nicel bir eşitlik yerine nitel bir eşitlik sağlanması ve cinsiyetler arası paylaşımcı iş bölümünü sağlayacak zihniyet dönüşümü gerekmektedir (Sarı, 2017). Bu durumda geleneksel cinsiyet rollerine bağlı mekanizmanın kırılması ve kadınların siyasal yaşamdaki temsilinin sağlanması

konusunda eğitim önemli bir işleve sahiptir. Bu konuda eğitim kurumlarında yapılacak cinsiyet eşitliği çalışmaları ile kadınların eğitim seviyesindeki artışın, kadın istihdamı ve devamında kadınların siyaset alanına katılımına yansımaları sağlanabilecektir.

### 2.2.5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sürdürülebilir Kalkınma

Birleşmiş Milletler 2016 Ocak ayında Bin Yıl Hedeflerinden sonra Küresel Hedeflerini yürürlüğe koymuş bulunmaktadır. Küresel Hedefler gelecek kuşakların ihtiyaçlarını göz ardı etmeksizin günümüz kuşaklarının ihtiyaçlarını karşılayabilmeyi içeren “Sürdürülebilir Kalkınma” modeli olarak ifade edilmektedir (Güldüren Özcan, 2019). Sürdürülebilirlik kavramı, çevre ile sosyoekonomik gelişme arasındaki ilişkilerin iyi düzenlendiği bir sosyal yapı anlamına gelmektedir (Oğuz, 2019). Güldüren Özcan (2019) bu sosyal yapıyı, eğitim, sağlık, cinsiyet açısından eşitlik temeline dayalı katılımcı, adaletli ve sosyal hizmetlerin etkin bir şekilde devreye sokulduğu bir yapı şeklinde ifade etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma kavramı 80’li yılların ortalarından itibaren önemi giderek artan bir kavramdır (Tanrıverdi, 2009). Ülkemizde de uluslararası sorumluluklar nedeniyle sürdürülebilir kalkınma çalışmaları çevresel, ekonomik ve sosyal alanlarda yapılmaktadır. Bu üç faktörün dengeli biçimde ele alınması ile kalkınma gerçekleşecektir (Gürlük, 2010).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içerisinde iklim değişikliği, ekonomik eşitsizlik, yenilikçilik, barış ve adalet gibi konular ile ilgili maddelerin yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir madde de yer almaktadır. Psaki, Mccarthy ve Mensch (2018) sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin 4. ve 5.’sinin eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması ve kaliteli eğitime odaklandığını ifade etmektedirler. Bu hedefler pragmatizm temelinde ülkelerin kendi öncelikli hedeflerini belirleyerek bir kalkınma politikası yürütmelerini kapsamaktadır. UNDP küresel hedefler çerçevesinde Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin gerçekleşmesi için farklı projelere ekonomik destek sağlamaktadır (Eryılmaz, 2011)

Sosyal sürdürülebilirlik var olan kaynakları kullanmak isteyen bireylerin eşit haklara sahip olmasıdır (Oğuz, 2019). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılabilmesi için bireylere toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının kazandırılması gerekmektedir. İnsanlar toplumun beklediği roller çerçevesinde yetiştirildiğinden, toplumdan topluma, kültürden kültüre toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizliği değişmektedir (Turan, Öztürk, Kaya ve Atabek Aştı, 2011). Dünya üzerinde kadının toplumsal statüsünün arttırılması, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması yaşamın her alanına kadın ve erkeklerin eşit bir şekilde katılması ile gerçekleşecektir (Vefikuluçay Yılmaz, Zeyneloğlu, Kocaöz, Kısa, Taşkın ve Eroğlu, 2009). Kadınların toplumsal hayatta erkekler ile eşit söz sahibi olması, sahip oldukları meslekler ile bağlantılı olmakla birlikte son yüzyıldaki tüm gelişmelere rağmen kadınlar geleneksel rollerini korumakta-

dırlar (Vatandaş, 2007). Uçan ve Baydur (2016) eşitlik hedefine ulaşmak için sadece kadınların güçlendirilmesinin yetmediğini, erkeklerin sahip oldukları hak ve ayrıcalıkları kadınlar ile paylaşmayı isteyecek bilinçlenmeye sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

### 2.2.6. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve İstihdam

Toplumsal cinsiyet rolleri, iş bölümü ve ekonomik hayata katılmada bireyleri etkilemektedir. Karagöz (2016) tarih ve antropoloji alanında yapılan çalışmalarda cinsiyete dayalı iş bölümünün zaman, mekân ve kültüre göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. Toplumlar da var olan sosyalizasyon mekanizmaları bireylerin toplumda ekonomik hayata katılımlarını da etkilemektedir. Buğra'ya (2015) göre kadınların çalışma hayatına katılmasını engelleyen sorunlardan biri, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin kültürel bağlamından kaynaklanan, kadınlarla erkeklerin çocukluktan itibaren, gençlik yıllarında ve daha sonraları birlikte bulunma alışkanlığına izin vermeyen sosyalizasyon bozukluğudur. Cinsiyete dayalı işbölümü, kadınların ve erkeklerin paylaştıkları işleri tanımlarken kadın ve erkek arasındaki güç ilişkilerine gönderi yapmakta, bu güç ilişkilerini yeniden üretmekte ve hem toplumda hem ev içinde hangi işi kim yapar gibi bir ayrıma karşılık gelmektedir (Dedeoğlu, 2000). Bunun sonucu olarak dünyanın her yerinde dereceleri farklı da olsa kadınların çalışma hayatında birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir (Parlaktuna, 2010). OECD 2010 yılında eğitimde cinsiyet eşitliği, istihdam ve girişimcilik alanlarında engelleri kaldırmak için cinsiyet girişimi çalışmalarını başlatmış bulunmaktadır (Adema, 2013). Çünkü bir ülkenin kalkınması kalkınma programları hazırlanırken temel alınan politikalarda yatmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliğini temel alan kalkınma politikaları ile toplumsal kalkınma sağlanabilecektir. Nyberg (2012) ekonomide cinsiyet eşitliği için alınması gereken siyasi önlemlerin istihdam ve ücretsiz ev işleri bakımından ebeveynlerin kadın ve erkek olarak ikisini de kapsamı gerektiğini ifade etmektedir. Doğan'a (2007) göre günümüzde devletler iki cins üzerinde doğuracağı etkileri göz önünde bulundurarak politik kararlar almakta ve bu bağlamda devlet bütçeleri de toplumsal cinsiyete duyarlı hale getirilmektedir. 1980'li yılların ilk çeyreğine kadar toplumların üst örgütlenmeleri olan devletler, sosyo-ekonomik politikaları şekillendirirken iki farklı cinsiyetin politikalar üzerindeki etkilerini öngörememişlerdir (Doğan, 2007). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azaltıldığı ve kadının sosyal, kültürel yaşama katılımı arttığı ölçüde ülkelerin refah seviyesinde de artış ortaya çıktığı görülmektedir.

Türkiye'de çalışan bireylerin büyük bir kısmının erkek bireylerden oluştuğu ve OECD ülkeleri arasında ülkemizin kadın işgücüne katılım oranının düşük olduğu bilinmektedir. Ülkemizde de gözlemlendiği gibi özellikle gelişmekte olan ekonomiye sahip ve ataerkil toplum yapısının hakim olduğu

ülkelerde, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en bariz görünümü kadınların düşük istihdam oranları olmaktadır (Dedeoğlu ve Şahankaya, 2015). Ülkemizde çalışan kadınların büyük çoğunluğu ücretsiz (aile işçisi), sigortasız ve sosyal güvenceden yoksun olarak çalışmaktadır (Kocacık ve Gökkaya, 2005). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadınlar aleyhine en dikkat çekici alanlarından biri kadın istihdamı ve bu bağlamda uygulanan ücret politikaları olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyo-ekonomik politikaların belirlenmesinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda kadınların iş yaşamına katılması ile sosyal yaşamda da eşitlik sağlanacağı, daha demokratik bir aile yaşamında sevgi ve saygıya dayalı birlikteliklerin toplumu güçlendireceği söylenebilmektedir (Karabıyık, 2012). Ancak eğitim alanında yaşanan cinsiyet eşitsizlikleri ekonomik alanlara da yansımaktadır. Mesleklerin erkeksi ve kadınsı olarak nitelendirilmesine yönelik algılar erkek ve kız öğrencilerin eşit fırsatlardan yararlanamamalarına neden olmaktadır (Acar Erdol ve Gözütok, 2017). Bu nedenle istihdam alanında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için eğitim alanında yapılan cinsiyet eşitliği farkındalığı çalışmaları önem kazanmaktadır.

### 3. SONUÇ

Ülkemiz kadınların güçlendirilmesini amaçlayan pek çok çalışmaya rağmen toplumsal cinsiyet eşitliği adına hedeflenen noktadan çok uzaktadır. Kadınlar uzun süren eşitlik mücadelelerine rağmen hala erkek egemen toplumun izin verdiği sınırlar içerisinde yaşamaktadır. Ulusal ve uluslararası pek çok kurumsal ve sosyal politika geliştirme çalışmasında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için kadınların eğitim, istihdam olanaklarının artırılması ve kadına şiddet olaylarının önlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Uçan ve Baydur, 2016). Buna ek olarak toplumsal yaşamın her alanında kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olmaları gerektiği ulusal ve uluslararası belgeler ile kabul edilmiştir. Dünyada ve ülkemizde kadınların sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yaşama erkekler ile eşit koşullarda katılmaları ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan tüm çalışmalara rağmen ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda istenen aşamaya ulaşılamamıştır. Özaydınlık (2014) Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimden çalışma hayatına, sağlıktan karar alma mekanizmalarına katılıma kadar yaşamın her alanında ciddi boyutlarda olduğunu ifade etmektedir. Yazara göre bu eşitsizlik ülkenin demokratikleşmesi ve kalkınmasının önünde bir engel teşkil etmektedir.

Son 10 yıl içinde yapılan çalışmalar sonucunda kadınların eğitime ve istihdama katılımı artmış olmak ile birlikte oranlara bakıldığında kadın erkek eşitliğinden halen oldukça uzak kaldığı görülmektedir (KONDA, 2019). Bu durumun temelinde cinsiyete dayalı iş bölümü anlayışının olduğu ve bunun

erkek egemen ideoloji tarafından yorumlandığı dűřünülmektedir (Sınmaz Uzgan, 2018). Alisbah Tuskan (2012) űlkelerde var olan toplumsal cinsiyet eşitliğinin belirleyici unsurlarının parlamentodaki ve karar mekanizmalarındaki kadın oranı ile mesleki ve teknik işlerde çalışan kadın oranları olduğunu ifade etmektedir.

Tűrkiye'nin toplumsal cinsiyet eřitliđine yűnelik ilerlemesini hızlandırmak, insan haklarından yararlanmada eřitliđi sađlayabilmek için bireylerde toplumsal cinsiyet eřitliđi duyarlıđını kazandırmak űnem tařımaktadır. Bu bađlamda toplumsal cinsiyet rollerinin űzűmsendiđi, uygun davranıř kalıplarının olduđu ve cinsel kimlik kazanımının tamamlandıđı ergenlik dűneminde eđitim ihtiyaçları giderilerek gelecekte toplumsal cinsiyet eřitliđine duyarlı bireylerin yetiřmesi sađlanabilecektir (Acar Erdol ve Gűzűtok, 2017). Eđitim alanı toplumsal cinsiyet eřitsizliđinin dűnűřűműnű sađlayacak en etkili toplumsal mekanizmalardandır. Baydur ve diđerleri (2016) toplumsal cinsiyet eřitliđi hedefine ulařmak için, eřitsiz toplumsal cinsiyet iliřkilerini meřrulařtıran tutumların deđiřtirilmesi gerektiđini ifade etmektedir. Bir űlkenin geliřmiřliđi açısından kadının toplumsal anlamda rol ve statű olarak dođru yerde olması gerekmekte ve bunun yolu da bilinçli ve nitelikli bir eđitimden geçmektedir (űzaydınlık, 2014).

Bireysel ve toplumsal mutluluđun sađlanması için bireylerin kendilerini gerçekleřtirmeleri, bireysel ve toplumsal űzgűrlűđűn sađlanması gerekmektedir. Cinsiyet ayrımcılıđının olmadıđı bir ortam bireylerin kendilerini gerçekleřtirebilmeleri açısından olumlu fırsatlar sađlayabilir. Toplumsallařmanın en űnemli alanlarından biri olan eđitim alanında cinsiyet ayrımcılıđı yeniden űretilmemeli, űđrenciler toplumsal cinsiyet eřitsizliđinin farkında olarak çevrelerini sorgulayabilmelidir. Bu bađlamda bu eylem arařtırması yolu ile ortaokul űđrencilerinde eđitim, meslek seçimi, ev içi roller gibi konularda kız ve erkekler arasında eřitlik olması gerektiđinin farkındalıđı geliřtirmek amaçlanmaktadır. Bu alıřma ile ortaokul űđrencilerinde eđitimden meslek seçimine ve istihdama kadar katılımcıların yařamları boyunca alacađı kararlarda toplumsal cinsiyet eřitliđine yűnelik duyarlılık içinde kararlar vermeleri için bir adım atılacađı dűřünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T. ve Gözütok, F. D. (2017). Ortaöğretim öğrencileri için toplumsal cinsiyet eşitliği öğretim programı ihtiyaç analizi: bir anadolu lisesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 39-65.
- Adema, W. (2013). Greater gender equality what role for family policy? *Family Matters*, 93, 7-16.
- Akkaş, İ. ve Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(1), 32-42.
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Alisbah Tuskan, A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 25(99), 445-449.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 2(2), 65-74.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Baydur, H., Uçan, G., Şeker, D., Özpınar, S., Gerçeklioğlu, G. ve Horasan, G. D. (2016). Manisa kent merkezinde yaşayan yetişkinlerde toplumsal cinsiyet tutumunun değerlendirilmesi: yöntem ve temel bulgular. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(5), 126-133.
- Bilgin, S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bora, A. (2002). Olmayan nesini idare edeceksin? yoksulluk, kadınlar ve hane. N. Erdoğan (Ed.), *Yoksulluk halleri* (s. 65-88). İçinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Budak, G., Doğan, Z. ve Harlak, H. (1991). Çalışan kadınların sorunları: bir toplumsal değişme araştırması. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1(1), 85-94.
- Buğra, A. (2015). Sosyal politika ve toplumsal cinsiyet çalışmaları: verimli bir birliktelik. S. Dedeoğlu ve A. Y. Elveren (Ed.). *2000'ler Türkiye'sinde sosyal politika ve toplumsal cinsiyet* (s. 13-21). İçinde. Ankara: İmge Kitabevi.
- CEDAW (2019). *Kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi uluslararası sözleşmesi*. Erişim adresi: [http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/kadinlarakarsiherturluayrimciligin.pdf](http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/kadinlarakarsiherturluayrimciligin.pdf)



- Cooray, A. (2012). Suffrage, democracy and gender equality in education. *Oxford Development Studies*, 40(1), 21-47.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 86, 139-171.
- Dedeoğlu, S. ve Şahankaya, A. (2015). Türkiye’de iş ve aile yaşamını uyumlaştırma politikaları. S. Dedeoğlu ve A. Y. Elveren (Ed.). *2000’ler Türkiye’sinde sosyal politika ve toplumsal cinsiyet* (s. 93-123). İçinde. Ankara: İmge Kitabevi.
- Değirmenci, B. (2018). *Toplumsal cinsiyet algısının meslek seçimine etkisi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dilaveroğlu, M. (2013). *Kadın yazarların kaleminden Türkiye’de kadın sorunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, A. (2013). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik hizmet veren kamu kurumları ve hizmetleri üzerine bir değerlendirme. *KSU Journal of Social Sciences*, 10(2).
- Esen, İ. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Eryılmaz, T. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma kavramı ve Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü, Ankara.
- Göğüş Tan, M., Ecevit F. Y., ve Sancar Üşür, S. (2000). *Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. TÜSİAD Yayınları: İstanbul.
- Güldü, Ö. ve Ersoy Kart, M. (2009) Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 97-116.
- Güldüren Özcan, K. (2019). *Sürdürülebilir kalkınmanın başarısızlığı, sürdürülebilir kalkınmaya eleştiriler ve hakim çevre anlayışına alternatif yaklaşımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157-171.

- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi? *Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 85-99.
- Hanushek, E. (2008). Schooling, gender equity and economic outcomes. Tembon, M. ve Fort, L. (Ed.) *Girls' education in the 21st century gender equality, empowerment and economic growth* (s.23-39). İçinde. Washington DC: The World Bank.
- İshakoğlu, J. (2020). *Masallar aracılığı ile toplumsal cinsiyet rollerinin kadına yönelik inşası: izlerle üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kahraman, S. D. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Kantoğlu, A. (2017). *Bir grup ergenin toplumsal cinsiyet algılarının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye'de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32(1), 231-260.
- Karagöz, İ. (2016). *Görsel sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaynak, D. (2017). *Okul öncesi hikaye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kılavuz, T. (2019). *İlkokulda cinsiyet ayrımcılığının yeniden üretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kitiş Çınar, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koca, C. (2006). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 81-99.
- Kocacık, F. ve Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Koçum, G. (2013). *Yerel yönetimlerin kadın sorunlarına yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- KOÇ-KAM (2019). *2018 verileri ile Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği*. Erişim adresi: KONDA (2019). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet raporu hayat tarzları araştırması 2018*. Erişim adresi: [https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2019/11/KONDA\\_ToplumsalCinsiyetRaporu.pdf](https://konda.com.tr/wp-content/uploads/2019/11/KONDA_ToplumsalCinsiyetRaporu.pdf)[https://kockam.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2019/11/KOCKAM\\_Rapor\\_DIGITALCOPY-1.pdf](https://kockam.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2019/11/KOCKAM_Rapor_DIGITALCOPY-1.pdf)

- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- KSGM (2016). *Kadına Yönelik Şiddet Ulusal Eylem Planı 2016-2020*. Erişim adresi: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/ksgm/ulusal-eylem-planlari/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planlari>
- Nyberg, A. (2012). Gender equality policy in Sweden: 1970s–2010s. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 2(4), 66-84.
- Oflas, S. G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin toplumsal cinsiyet rollerine, kültürlerarası duyarlılığa ve risk faktörlerine göre yorumlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, İ. H. (2019). *Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma ve mikro temelli sürdürülebilir kalkınma uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Özdemir, E. (2018). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: ortaokul matematik ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir, M. (2010). Türkiye’deki reklamlarda toplumsal cinsiyet ve sunumu. *Milli Folklor Dergisi*, 22(88), 101-111.
- Özdemir, Y. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri göndermeleri açısından incelenmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özgür, Ö. (2010). *Televizyonda yayımlanan kadın programlarında toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.
- Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Psaki, S. R., Mccarthy, K. J. ve Mensch, B. S. (2018). Measuring gender equality in education: lessons from trends in 43 countries. *Population and Development Review*, 44(1), 117-142.
- Sarı, M. (2017). Türkiye’de cinsiyete dayalı ayrımcılığın kadının çalışma ve siyasal yaşamındaki yerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1189-1203.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: olanaklar ve sınırlar*. Dipnot Yayınevi: Ankara.

- Sınmaz Uzgan, Y. (2018). *Mor söyleşiler*. İzmir: Berke Ofset.
- Sırmabıyıklı, G. (2017). *MEB aile eğitimi programının eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şener Özel, F. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şıvgın, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Taşkın, L. (2004). Uluslararası sözleşmeler ışığında kadının durumu. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 16-22.
- Temel, A., Yakın, M. ve Misci, S. (2006). Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(1), 27-38.
- Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H.ve Atabek Aştı, T. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.
- Tüzün, I. (2019). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. Erişim adresi: <http://www.tapv.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/E%C4%9Fitimde-Toplumsal-Cinsiyet-E%C5%9Fitili%C4%9Fi-Rehberi.pdf>
- Uçan, G. ve Baydur, H. (2016). Türk erkeğinin toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 47, 289-308.
- Uygun, Z. (2011). *Örgüt kültürünün kadın çalışanların kariyer gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 0(35), 29-56.
- Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Wilson, D. (2003). *Human rights: promoting gender equality in and through education* (Report 2003/4). UNESCO: Education for All Global Monitoring.
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 55-69.



## *Bölüm 5*

# **KARİKATÜRLE EĞİTİM YOLU İLE DEĞER EĞİTİMİ VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ GELİŞİMİ**

*Hatice GÜRSES<sup>1</sup>*

## Giriş

Duygu düzenleme becerileri, bireyin duygularını tanıma, anlama ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneklerini içerir. Bu beceriler, hem duygusal zekânın bir parçası hem de bireyin sosyal uyum sürecinde kritik bir rol oynar. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kazanılan bu beceriler, uzun vadede bireyin akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve genel refahını olumlu etkileyebilir (Gross, 2015). Ancak, bu becerilerin kazandırılmasında geleneksel yöntemler yeterli olmayabilir. Alternatif eğitim yöntemleri, çocukların ve gençlerin bu süreçte daha aktif ve etkili bir şekilde yer almalarına yardımcı olabilir.

Karikatür, görsel anlatımın mizahi bir biçimi olarak, karmaşık duygusal ve ahlaki durumları basit, anlaşılır ve eğlenceli bir dille aktarma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, karikatürle eğitim, özellikle çocukların dikkatini çekmek ve duygusal farkındalıklarını artırmak için güçlü bir araç olarak kullanılabilir (Berk, 2009). Karikatürler, görsel ve sözel unsurların bir araya gelmesiyle yaratılan anlam katmanları sayesinde çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve karşılaştıkları duygusal zorlukları mizahi bir perspektiften ele almalarına imkân sağlar (Morrison, 2014).

Değer eğitimi ise bireylere toplumsal kabul görmüş ahlaki ve etik normları kazandırma sürecidir. Bu süreçte çocukların duygusal ve ahlaki gelişimlerinin desteklenmesi, onların gelecekte karşılaştıkları sosyal ve duygusal zorlukları daha sağlıklı bir şekilde aşmalarına yardımcı olur (Lickona, 1991). Karikatürlerin, mizah yoluyla bu değerlere dikkat çekmesi, öğrencilerin değerlerle bağ kurmasını kolaylaştırabilir. Mizahın gücü, duygusal tepkileri hafifletirken, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine ve başkalarının duygusal durumlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (McGhee, 2010).

Bu bağlamda, karikatür yoluyla değer eğitimi vermek, duygusal ve ahlaki gelişimi destekleyen yaratıcı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu makale, karikatürlerin eğitimde nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmedeki potansiyelini inceleyecektir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, karikatürle eğitim yoluyla değer eğitimi kapsamında duygu düzenleme becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi temelinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal olguları derinlemesine anlamak ve bireylerin bu olgular hakkındaki düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymak için kullanılan esnek ve keşif odaklı yaklaşımlardır (Merriam, 2009). Görüşme yöntemi ise, katılımcıların araştırma konusu hakkındaki kişisel görüşlerini ve deneyimlerini doğrudan ifade etmelerine olanak tanıyan etkili bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada, karikatürle eğitim ve duygu düzenleme becerileri bağlamında sınıf öğretmenlerinin deneyim ve düşünceleri derinlemesine incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de Antalya ilinde devlet okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tespit edilirken maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırma sorularına geniş perspektif kazandırmak amacıyla farklı demografik özelliklere sahip katılımcıların seçilmesini sağlar (Patton, 2015). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri 5 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılar, farklı bölgelerdeki devlet okullarında görev yapan ve çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, araştırma bulgularının daha geniş bir bağlamda değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırma grubundaki öğretmenler, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş ve toplamda 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, karikatürle eğitimi aktif olarak kullanan ya da bu tür alternatif öğretim yöntemlerine ilgi duyan öğretmenler tercih edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, onların eğitimde karikatür kullanımına dair kişisel deneyimlerini, bu yöntemin öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine etkisini ve genel olarak değer eğitimi üzerindeki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belirlenen sorulara dayalı olarak gerçekleştirilen ancak katılımcıların yanıtlarına göre esnek şekilde ilerleyen bir veri toplama yöntemidir (Kvale, 1996). Bu yöntem, öğretmenlerin görüşme sırasında özgürce düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıdığı için derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlamıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin karikatürle eğitim deneyimlerine, duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik gözlemlerine ve değer eğitimi süreçlerine dair sorular yer almıştır.

Görüşmeler, her bir katılımcıyla yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme ortalama bir saat sürmüştür. Tüm görüşmeler, katılımcıların izni ile kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra yazılı olarak dökümü alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Toplanan veriler, incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde kodlanması, kategorilere ayrılması ve belirli temaların oluşturulması sürecini içerir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularına

uygun olarak tematik bir çerçevede incelenmiş ve öğretmenlerin karikatürle eğitim ve duyu düzenleme becerilerine dair görüşleri belirli temalar altında toplanmıştır.

Veri analizi sürecinde, önce her bir görüşme ayrı ayrı kodlanmış, ardından ortak temalar belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu temalar, öğretmenlerin karikatürle eğitim yoluyla değer eğitimi ve duyu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bulgular sağlamıştır.

## BULGULAR

Araştırma soruları kapsamında öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda bulgular aşağıda tablolarda sunulmuştur.

### 1. Genel Deneyimlerle İlgili Sorulara ilişkin bulgular

#### a. Karikatürlerin eğitim sürecinde nasıl bir rol oynayabileceğini hakkındaki görüşlere ilişkin bulgular

**Tablo 1.** Karikatürlerin eğitim sürecinde nasıl bir rol oynayabileceğini hakkındaki görüşlere ilişkin bulgular

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Etkili	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
İlgi Çekici	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınırlı		X			X				X			X						X		X
Eğlenceli	X		X		X	X														
Görsel zeka artırıcı			X		X			X						X			X			X

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde karikatürlerin eğitim öğretim sürecinde etkili (f: 15), ilgi çekici (f:17), sınırlı (f:6), eğlenceli (f:4) ve görsel zekâ artırıcı (f:6) olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

*“Bazı öğrenciler için çok etkili oldu, ancak bazıları daha geleneksel yöntemleri tercih etti.”*

*“Çok ilgi çekici, öğrencilerin dikkatini topluyor ve karmaşık konuları basitleştiriyor.”*

*“Öğrenciler için dikkat çekici, ancak bazı konularda sınırlı olabilir.”*

*“Karikatürler öğrencilerin görsel zekâsını artırıyor, dersleri daha eğlenceli hale getiriyor.”*



### b. Derslerde karikatürleri bir eğitim aracı olarak kullanılıp kullanılmamasına ilişkin bulgular

**Tablo 2.** Derslerde karikatürleri bir eğitim aracı olarak kullanılıp kullanılmamasına ilişkin bulgular

Kullanım	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Evet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Hayır																				X

Öğretmenlerin derslerinde karikatür kullanıp kullanmadığına yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %95 inin kullandığı %5 inin ise kullanmadığını belirttiği görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Evet, derslerde kullandım. Öğrenciler karikatürlerle daha aktif katılım sağladılar.”

“Evet, ama bazı öğrenciler bu yönteme daha az ilgi gösterdi.”

“Evet, derslerde kullandım ama her öğrenci aynı şekilde katılım göstermedi.”

“Evet, karikatürler öğrenciler için yenilikçi bir yöntem oldu, ancak uygulaması bazen zorlayıcıydı.”

### c. Karikatürle eğitimin, öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular

**Tablo 3.** Karikatürle eğitimin, öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Motivasyon	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Yaratıcı düşünme	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Duygu gelişimi		X			X		X		X			X			X			X		X
İletişim becerisi	X		X		X	X			X			X								X

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle eğitimin öğrenciler üzerinde motivasyon artırma (f:17), yaratıcı düşünme becerisi geliştirme (f:17), duygu gelişimi sağlama (f:8)ve iletişim becerisi geliştirme (f:7) konularında etkili olduğu görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğrenciler daha fazla motive oldu ve derslere olan ilgileri arttı.”

“Bazı öğrenciler motivasyonlarımı artırırken, bazıları karikatürlere odaklanmakta zorlandı.”



Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle eğitimin duygu düzenleme becerilerinde duyguları ifade etme (f:11), stresle başa çıkma (f:13), rahatlama (f:7)ve odaklanma (f:2) konularında etkili olduğu görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

*“Öğrenciler duygularımı ifade etmekte daha rahat hale geldi ve stresle başa çıkmaları kolaylaştı.”*

*“Bazı öğrenciler daha rahatladı, ancak bazılarının mizaha karşı ilgisiz olduğunu fark ettim.”*

*“Öğrenciler zor duyguları mizahi bir şekilde işleme fırsatı buldu, ancak bazı öğrenciler daha ciddi konulara odaklanmak istedi.”*

*“Öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını gözlemleyebilmek daha kolay hale geldi.”*

### c. Öğrencilerin karikatürlerle çalışırken yaşadığı duygusal tepkilere ilişkin bulgular

**Tablo 6.** Öğrencilerin karikatürlerle çalışırken yaşadığı duygusal tepkilere ilişkin bulgular

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Gülme	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X
Zor anlama	X		X	X																
Şaşırma		X			X		X		X			X	X		X			X		X
Mutluluk		X		X					X	X	X		X		X	X		X		X
Eğlenme	X		X		X	X	X		X			X			X	X	X	X		X

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle çalışırken yaşadığı duygusal tepkiler olarak gülme (f:16), zor anlama (f:3), şaşırma (f:9), mutluluk (f:10) ve eğlenme (f:12) duygularını tanımladıkları görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

*“Çoğunlukla olumlu tepkiler verdi, özellikle güldükleri zaman daha fazla motive oldular.”*

*“Olumlu tepkiler vardı, ancak bazı öğrenciler karikatürleri anlamakta zorluk çekti.”*

*“Çoğunlukla olumlu, ancak bazı öğrenciler bu yöntemi anlamakta zorlandı.”*

*“Bazıları şaşkınlıkla karşıladı, ancak çoğu bu yöntemi eğlenceli buldu.”*

### 3. Değer Eğitimi ile İlgili Bulgular

#### a. Karikatürlerin değer eğitimi kapsamında kullanılmasının etkililiğine ilişkin bulgular

**Tablo 7.** Karikatürlerin değer eğitimi kapsamında kullanılmasının etkililiğine ilişkin bulgular

Etkili	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Evet	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X		X
Hayır																				
Kısmen				X					X			X		X					X	

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürlerin değer eğitimi kapsamında kullanılmasının etkili olduğunu % 75 öğretmen düşünüyorken, kısmen etkili olduğunu %25 öğretmen düşünmektedir. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Değer eğitiminde karikatürler önemli bir rol oynuyor, toplumsal değerleri daha eğlenceli bir şekilde öğreniyorlar.”

“Değer eğitiminde bazı öğrenciler olumlu karşılıyor, bazıları ise daha ciddi bir yaklaşım istiyor.”

“Öğrencilerin ilgisini çekmek için etkili bir yöntem, ancak bazı öğrenciler daha geleneksel değer eğitimi yöntemlerini tercih etti.”

“Değer eğitimi için oldukça faydalı, çünkü öğrencilerin bu kavramları özümsemesi daha kolay oluyor.”

#### b. Karikatürlerin, öğrencilerin ahlaki ve etik değerlerle ilişki kurmasına yönelik bulgular

**Tablo 8.** Karikatürlerin, öğrencilerin ahlaki ve etik değerlerle ilişki kurmasına yönelik bulgular

İlişkili	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Evet	X	X	X		X	X		X		X	X		X		X	X	X	X		X
Hayır																				
Kısmen				X			X		X			X		X						X

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürlerin değer eğitimi kapsamında kullanılmasının etkili olduğunu % 70 öğretmen düşünüyorken, kısmen etkili olduğunu %30 öğretmen düşünmektedir. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Karikatürler empati ve ahlaki değerlerin anlaşılmasına katkı sağlıyor.”



Katılımda	X	X			X	X	X		X	X	X		
Eşitsizlik													
Materyal	X	X		X	X	X		X		X	X	X	X
Bulma													
Zorluğu													

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar olarak ciddiye almama (f:15), anlamada zorlanma (f:6), zaman yönetimi (f:9), katılımda eşitsizlik (f:10) ve materyal bulma zorluğu (f:10) durumlarını tanımladıkları görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

*“Zaman zaman öğrencilerin karikatürleri ciddiye almaması bir sorun oldu.”*

*“Zaman yönetimi ve karikatürlerin ciddiyetini anlamayan öğrenciler en büyük zorluklardı.”*

*“Öğrencilerin bazıları karikatürleri ciddiye almadı, bu da zorluk yarattı.”*

*“Karikatürler bazı öğrenciler için yeterince ciddi gelmeyebilir.”*

**b. Karikatürlerle eğitim yaparken öğrencilerin ilgisini çekmek veya onları motive etmek kullanılan stratejilere yönelik bulgular**

**Tablo 11.** Karikatürlerle eğitim yaparken öğrencilerin ilgisini çekmek veya onları motive etmek kullanılan stratejilere yönelik bulgular

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Hikayeleştirme	X	X		X	X			X		X		X		X	X	X	X	X	X	X
Karikatür çizdirme	X		X										X						X	X
Etkinlik ve oyunlar		X			X		X		X			X			X					
Ödüllü yarışma		X		X						X	X		X		X	X			X	X
Mizah kullanma	X	X			X	X		X				X		X		X		X		X

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle eğitim yaparken öğrencilerin ilgisini çekmek veya onları motive etmek kullanılan stratejiler olarak hikayeleştirme (f:13), karikatür çizdirme (f:5), etkinlik ve oyunlar (f:6), ödüllü yarışmalar (f:9) ve mizah kullanma (f:9) yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

*“Karikatürlerin konularla bağlantı kurması için mizah ve gerçek yaşam olaylarını birleştirdim.”*

*“Hikâyeleri öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sadeleştirdim.”*

“Ders içeriğini mizahla zenginleştiriyorum, ancak bazen mizah konunun önüne geçiyor.”

“Dersleri mizahi ve görsel bir dille harmanlayarak anlattım.”

**c. Karikatürlerin değer eğitimi ve duygu düzenleme becerileri üzerinde daha etkili olabilmesi için yapılabileceklere yönelik bulgular**

**Tablo 12.** Karikatürlerin değer eğitimi ve duygu düzenleme becerileri üzerinde daha etkili olabilmesi için yapılabileceklere yönelik bulgular

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Hikayeleştirme	X	X		X			X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X
Mizah kullanma	X		X	X									X						X	X
Yaşa uygunluk		X			X				X				X							
Karikatür çizdirme		X		X					X	X	X		X		X	X			X	X

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde karikatürle eğitim yaparken öğrencilerin ilgisini çekmek veya onları motive etmek kullanılan stratejiler olarak hikayeleştirme (f:14), mizah kullanma (f:), yaşa uygunluk (f:4) ve karikatür çizdirme (f:10) yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu verilen cevaplara ait örnek öğretmen cümleleri aşağıda yer almaktadır.

“Hikayeleştirme ve mizahi unsurlarla ilgilerini çekmeye çalışıyorum.”

“İlgi çekmek için farklı mizahi unsurlar denemek zorunda kaldım.”

“Karakterlerin yaşlarına uygun olması için uyarlamalar yaptım, ancak bazıları ilgisiz kaldı.”

“İlgi çekmek için öğrencilere kendi karikatürlerini çizme şansı verdim.”

## Sonuçlar

Araştırmaya katılan 20 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, karikatürle eğitim yöntemi ile duygu düzenleme becerilerinin gelişimi ve değer eğitimi üzerine önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu, karikatürlerin öğrencilerin dikkatini çekmekte ve derslere olan ilgilerini artırmakta etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Karikatürler, özellikle karmaşık kavramları basit ve eğlenceli bir dille aktarma yeteneği sayesinde, öğrencilerin konulara daha hızlı adapte olmasını sağlamaktadır (Özer, 2007).

### 1. Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, karikatürlerin öğrencilerde duygu düzenleme becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkiler yarattığını gözlemlemiştir. Karikatürler, mizahi öğeler içermesi sayesinde öğrencilerin yoğun duygularını

daha rahat yönetmelerine ve duygusal farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin özellikle stres ve kaygı gibi olumsuz duyguları mizah yoluyla ele alıp daha kolay bir şekilde baş edebildikleri belirtilmiştir. Bir öğretmen, karikatürlerin öğrencilerin zorlayıcı duygusal durumlarla baş etme sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir (Melanlioğlu, Tayşi & Özdemir, 2012)

## 2. Değer Eğitimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Değer eğitimi kapsamında ise öğretmenler, karikatürlerin toplumsal ve ahlaki değerleri aktarma sürecinde etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Karikatürlerin, ele aldığı konuların abartılı ve mizahi yönüyle öğrencilerin etik ve ahlaki değerlerle kolayca bağ kurmasına olanak sağladığı belirtilmiştir. Özellikle öğrencilerin empati geliştirme, saygı ve sorumluluk gibi değerleri daha iyi kavrayabildikleri vurgulanmıştır. Bir öğretmen, karikatürlerin öğrencilerde sosyal farkındalığı artırarak değerler eğitiminin daha içselleştirilebilir olmasını sağladığını söylemiştir (Sever, 2007).

## 3. Karikatürle Eğitimde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, karikatürle eğitimde bazı zorluklarla da karşılaşmaktadır. Özellikle, karikatürlerin her öğrenci için eşit derecede etkili olmayabileceği, bazı öğrencilerin bu yöntemi anlamakta zorlanabileceği veya konunun ciddiyetini kaçırabileceği dile getirilmiştir. Buna rağmen, karikatürlerin genel olarak eğitim sürecini canlandırdığı ve öğrencilerin duygusal katılımını artırdığı konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Mürsel, 2009).

Genel olarak, 25 öğretmenle yapılan görüşmeler, karikatürlerin duygu düzenleme becerilerini geliştirme ve değer eğitimi verme konularında güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bu süreçte aktif bir şekilde yer almaları ve karikatürler aracılığıyla zor duygusal ve ahlaki durumları daha iyi kavrayabilmeleri, bu yöntemin eğitimde yaygın olarak kullanılabilmesini işaret etmektedir.



## Kaynaklar

- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- McGhee, P. E. (2010). *Humor: Its origin and development*. Routledge.
- Morrison, A. (2014). Visual literacy: Using images to increase comprehension. *Scholastic Instructor*, 123(2), 44-48.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.