

EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR III

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK



İKSAD
Publishing House

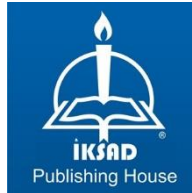
EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR III

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN
Doç. Dr. Ümit DURUK

YAZARLAR

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Doç. Dr. Derya ŞAHİN
Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR
Dr. Öğr. Üyesi Gül ŞEN YAMAN
Dr. Aytekin KARBEYAZ
Dr. Fatih PALA
Dr. Ufuk Cem KOMŞU
Dr. Şule ÖTKEN
Öğr. Gör. Ruken ÜNLÜ
Ersin DOĞAN
Halil SAYILIR
Kadir YAMAN
Mehmet SÖNMEZİŐIK
Mustafa ÖZTÜRK
Nazlıcan GÜNDEŞ
Özlem YAĞCIOĞLU
Yakup GÜRKAN
Yasin GÜNDOĞDU



Copyright © 2023 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or
transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical
methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses
permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2023©

ISBN: 978-625-367-332-1

Cover Design: İbrahim KAYA

October / 2023

Ankara / Türkiye

Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK.....1

BÖLÜM 1

Yaşamboyu Gelişim Açısından Yaşlılıkta Dijital Dünya: DİJİTAL BASTONLA ÖĞRENMEK ve YAŞAMAK!

Dr. Ufuk Cem KOMŞU3

BÖLÜM 2

GENİŞ ÖLÇEKLİ SINAVLARDA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK: PISA 2018 ÖRNEĞİ

Dr. Şule ÖTKEN35

BÖLÜM 3

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOCUKLARA GRAFİTİ ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Derya ŞAHİN

Kadir YAMAN49

BÖLÜM 4

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOCUKLARLA GÖLGE OYUNU EŞLİĞİNDE KÜLTÜREL MİRAS ÇALIŞMALARI

Doç. Dr. Derya ŞAHİN

Nazlıcan GÜNDEŞ61

BÖLÜM 5

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN GEREKLİ OLAN MODÜLLERİ

Dr. Aytekin KARBAYAZ

Mehmet SÖNMEZİŞİK

Ersin DOĞAN

Halil SAYILIR

Mustafa ÖZTÜRK

Yakup GÜRKAN

Yasin GÜNDOĞDU77

BÖLÜM 6

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DUYGUSAL EMEK

Öğr. Gör. Ruken ÜNLÜ

Doç. Dr. Mustafa ERDEM

Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR111

BÖLÜM 7

ARAPÇA ÖĞRETMEN ADAYLARI VE DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Gül ŞEN YAMAN147

BÖLÜM 8

TARİH YAZAN ÇOCUKLAR (TYÇ) PROJESİNİN TARİH BİLİNCİ ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: DURUM ÇALIŞMASI

Dr. Fatih PALA173

BÖLÜM 9

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN MESLEKİ HAYATLARINA YÖNELİK EĞİTİM ALANINDA TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ.

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Özlem YAĞCIOĞLU189

ÖN SÖZ

“Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar” adıyla yayınlanan ilk iki kitaba benzer şekilde, bu kitap eğitime ilişkin yeni araştırmalar yoluyla potansiyel okuyuculara geniş bir kapsam aralığında yeni kavramalar sunmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda, kapsamı yaşam boyu öğrenmeden görsel sanatlar eğitimine, sınıf eğitiminden okul öncesi eğitimine uzanan özgün araştırmalar bir araya getirilmiştir. Kitabın hazırlanması sürecinde emeği geçen tüm yazarlara ve yayın ekibine editörler olarak teşekkürlerimizi sunarız.

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK

BÖLÜM 1

Yaşamboyu Gelişim Açısından Yaşlılıkta Dijital Dünya:

DİJİTAL BASTONLA ÖĞRENMEK ve YAŞAMAK!

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Cem KOMŞU¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417039>

¹ Mersin Üniversitesi, Mersin Meslek Yüksekokulu. ORCID: 0000-0002-8348-8747
ucemkomsu@mersin.edu.tr

And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages. At first the infant,
Mewling and puking in the nurse's arms;
And then the whining school-boy, with his satchel
And shining morning face, creeping like snail
Unwillingly to school.
[...] The sixth age shifts
Into the lean and slipper'd pantaloons
With spectacles on nose and pouch on side;
His youthful hose, well sav'd, a world too wide,
For his shrunk shank; and his big manly voice,
Turning again toward childish treble, pipes
And whistles in his sound. Last scene of all,
That ends this strange eventful history,
Is second childishness and mere oblivion;
Sans teeth, sans eyes, sans taste, sans everything. –(*All The World's A Stage, W. Shakespeare*)

GİRİŞ

Çocukluğumuzdan başlayan toplumsallaşma süreciyle öğrendiğimiz ilk şeylerdendir, yaşımız ve yaş eksenli yaşantımız. Çocuklukta büyümek isterken, yaşlandıkça gençleşmek veya çocuklaşmak arzusunun kaynağı da yaş odaklı düşünme biçimimiz ve genç kalmayı vurgulayan kültürel öğelerimizdir. Oysa, XX. yüzyıldaki sosyo-ekonomik ve teknolojik ilerlemelerin tıp hizmetlerindeki gelişimi tetiklemesi ve sosyal devlet anlayışının da etkileriyle, ömrümüzdeki yetişkinlik ve yaşlılık evrelerinin oranı artmaktadır. Buna ek olarak, bireysel gelişimin ömür boyu devam ettiği unutulurken, yetişkinlik ve yaşlılıktaki gelişim ihtiyaçları ihmal edilmektedir. Dolayısıyla, hem sosyolojik düzlemdeki aile, din ve eğitim gibi toplumsal kurumların hem de siyasal-yönetimsel düzlemdeki sosyal politika gereksinimlerinin bu gerçeğe uygun biçimde dönüştürülmesi ve yaşlı bireylerin ihtiyaçlarını odağına alan yaşam biçimlerinin geliştirilmesi teşvik edilmelidir. Çünkü, insan bireyinin gelişimi, yaygın biçimde sanıldığı gibi aksine sadece bebeklik ve çocukluk dönemlerine özgü olmayıp, yaşamın tüm evrelerinde devam eden bir süreçtir.

Fizyolojik, psikolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel bileşenleriyle bireysel gelişim, “yaşamboyu gelişim” yaklaşımıyla daha sistematik bir bakış açısıyla tanımlanabilir (Santrock, 2011:7). Yaşamımız boyunca devam eden

yaşlanma süreci bedenimizde, davranışlarımızda ve çevremizdeki tüm varlıklarla etkileşimlerimizde değişimlere yol açar. Bu nedenle biz de tüm sosyal ilişkilerimizde yaş ve akrallık ölçütlerini dikkate alarak tutum ve eylemlerimizi belirlemekteyiz (Macnicol, 2006:3). Arkadaş seçerken, evlilik yaparken, bir sivil toplum örgütünde faaliyet gösterirken veya bir sorunumuzla ilgili danışmanlık hizmeti alırken yaş etkenini ve zamanlamayı göz önüne almak ve toplumsal normlara uygun davranmak, hem fizyolojik hem de psikolojik uyum açısından büyük önem taşır. Yaşam sürecinde ilerledikçe, vücudumuzda ortaya çıkan değişimlere daha uygun ve yeni bir fiziksel, toplumsal ve kültürel bir çevre zorunlu hale gelir. Çünkü, yaşam sürecimizdeki her evre için temel gelişim özelliklerinin tanımlanması ve bunlara uygun yaşam koşullarının sağlanması esastır.

Bu noktada, bireysel yaşamı ve bireysel gelişimin seyrini makro düzeyde biçimlendiren ulusal-bölgesel özellikler ve etkenler dikkati çeker. Bireyler olarak, yaşamımızı etkileyen birçok etkene maruz kalırız. Dolayısıyla, bu etkenlerin şiddetini ve genel yaşam kalitesine etkilerini belirleyen çeşitli göstergeler ve istatistikler aracılığıyla bunların etkilerine ilişkin değerlendirmeler yapılabilir. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler, OECD ve Dünya Sağlık Örgütü gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar ile Türkiye İstatistik Kurumu'nun sosyo-ekonomik ve demografik istatistikleri ve göstergeleri, hem bireysel gelişimin kalitesi hem de demografik yapının temel özellikleriyle ilgili önemli veriler sunmaktadır. Nitekim, bir ülkenin demografik profili, ülkenin sosyo-ekonomik, sosyolojik, askeri, tıbbi ve siyasal yönleriyle ilgili birçok ipucu içerir (Şahin vd. 2019:294; OECD, 2020). Demografik analizler için uluslararası düzeyde kabul gören temel yaş grupları 0-14, 15-64 ile 65 ve üzeri olarak gruplandırılır. Her bir yaş döneminin, bireysel gelişimin seyri ve sosyo-ekonomik yapının dengesi açısından karşılanması gereken temel ihtiyaçları ve bunlara dönük sosyal politika alanları bulunur. Örneğin, 0-14 yaş grubu için sağlıklı büyüme, yeterli beslenme ve temel eğitim hizmetlerine erişim boyutları öne çıkarken, 65 yaş üzeri için sağlık ve bakım hizmetleri önem kazanır (Şahin vd. 2019:295). Uluslararası ve ulusal istatistiklere ve bunlara dayalı temel göstergelere göre, dünyada ve Türkiye'de 65 yaş üzeri nüfusun payı büyümektedir. Bu büyüme eğiliminin gelecekte de devam edeceği kabul edildiğinde, toplumsal yapının korunması ve kamusal hizmetlerin sürdürülebilirliği eksenlerinde gerekli planlamaların yapılması, eylem planlarının ve politika modellerinin hazırlanması kaçınılmazdır.

Bu çalışmaya temel olan ve yaşlı nüfusu oluşturan yaşlı bireylerin gelişimine dönük ihtiyaçları hatırlatan bazı demografik istatistikler şunlardan oluşmaktadır:

- *0-14 yaş grubunun* dünya nüfusundaki payının ortalaması %26 civarırken, Türkiye’deki payı %24 civarındadır. Buna karşılık, 65 yaş üzeri nüfusun dünya ortalaması %13 dolayında olup, Türkiye’de ise %9,7 düzeyindedir. Bu oranların gelişmiş ülkelerdeki karşılığına baktığımızda, 0-14 yaş grubunun %11-16 aralığında ve *65 yaş üzeri nüfusun* ise %30’lar civarında olduğu gözlenmektedir (Şahin vd. 2019:296; TÜİK, 2021). Her ne kadar gelişmiş ülkelerdeki demografik profil söz konusu olmasa da, 15-64 ve 65 yaş üzeri yaş gruplarının sürekli büyümekte olduğu anlaşılmaktadır.
- Nüfusun yaşlanmasıyla ilgili göstergelerden biri olan *ortanca yaş*, Türkiye’de 2021 yılında 33,1’dir(erkeklerde 32,4, kadınlarda 33,8). (TÜİK, 2021).
- 15-64 yaş grubundaki her yüz kişiye düşen 65 yaş üzeri birey sayısını gösteren “*yaşlı bağımlılık oranı*” %14,3 düzeyindedir (TÜİK, 2021). Bu değerle Türkiye, OECD ülkeleri arasında en düşük yaşlı bağımlılık oranına sahip ülkelerden biridir (OECD, 2019). Bu değer, çalışan nüfusun yükü açısından kısa vadede olumlu olarak nitelendirilebilir.
- Türkiye, *doğumda beklenen yaşam süresi* ile *yaşam memnuniyet düzeyleri* açılarından, OECD ülkeleri arasında en düşük değerlere sahiptir (OECD, 2019). Bu durum, sosyo-ekonomik refah düzeyi açısından yeni sosyal politikaların gerekliliğine işaret etmektedir.
- Yaşlı nüfus oranının en yüksek olduğu ülkeler arasında Japonya, İtalya ve Yunanistan öne çıkarken, Türkiye 167 ülke arasında 68.dir (TÜİK, 2021).
- Toplam hane halkı içerisinde, tek başına yaşayan 65 yaş üzeri bireylerden oluşan hane sayısı 1,5 milyondan fazladır (TÜİK, 2021). Bu durum, tek başına yaşayan ve dolayısıyla sağlık-bakım ve sosyal güvenlik hizmetleri açısından desteğe gereksinimi olan yaşlı bireylerin sayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

2023 yılı itibariyle, 65 yaş üzeri nüfusun toplam nüfustaki oranının %10’u aşması beklenen ve yüksek bir yaşlanma hızı sergileyen Türkiye’de ve 2050 yılına kadar dünyadaki 80 yaş üzeri nüfusun 400 milyon kişiyi aşması

beklenen (Eser & Aksu, 2021:548; Nazlıer Keser, 2020: 303-304) günümüz koşullarında, yaşlı bireylerin sorunlarının çözülmesi için çok yönlü sosyal politikaların tasarlanması ve uygulanması şarttır. Yetersiz sosyal politikalar ve sosyo-kültürel engeller (ayrımcılık vb.) gittikçe büyümekte olan yaşlı nüfusu oluşturan bireylerin kişisel gelişimini engelleyici nedenlere yol açmaktadır. Ayrıca, ilgili alanyazındaki gelişim kuramları, bireysel yaşam seyrimizin farklı evrelerindeki bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyo-duygusal özelliklerin farklı yönlerine vurgular yapmaktadır. Bu nedenle, hem bireysel gelişimin kişisel takibinde hem de kamusal boyutta sosyal hizmetlerin ve sosyal politikaların tasarlanmasında bu görüşlerden yararlanılmasına olanak sağlayan yönetim felsefelerine de ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Yaşamboyu gelişimin bir hak olarak tanımlanması ve kullanılabilmesi, hem günümüz yaşlı nüfusunun sağlığı hem de toplumsal yapının dengeleri için kritik önem taşır. Bu önemli ihtiyacın karşılanmasına dönük sosyal politikaların ve çeşitli çözüm araçlarının geliştirilmesi oldukça güncel bir konu olma niteliğini korumaktadır. Gün geçtikçe gelişmeye ve yeni işlevler doğurmaya devam eden teknolojik altyapı ve bilgisayar sistemlerine dayalı yeni ürünlerin geliştiriliyor olması, “sanal/dijital dünya” adı verilen yeni bir çözüm-destek ortamının doğmasını sağlamıştır. Özellikle, internet tabanlı bilgi paylaşımını kolaylaştıran kitle iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, akıllı telefonlar gibi araçlarla zaman ve mekan kısıtlılıklarını ortadan kaldırabilen işlevlerle somutlaşmış olması, yaşlı nüfusun ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının çözülmesi çalışmalarında bu teknolojilerden yararlanmayı zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla, yaşlı nüfusun temel ihtiyaçlarının karşılanmasına ve yaşam kalitesinin artırılmasına dönük araştırmalarda, yaşamboyu gelişimin ve bireysel üretkenliğin sürdürülebilmesinde siber ortamın katkısına veya etkisine ilişkin yeterli araştırma ve sosyal hizmet uygulaması olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bu bölümün temel amacı, Yaşamboyu Gelişim Yaklaşımı ekseninde yaşlılık döneminin karakteristik sorunlarını betimlemek ve bu sorunların çözümüne yönelik bazı sosyal politika ve hizmet türlerinin bilgisayar/telefon destekli ve web tabanlı sistemler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiğini sergilemektir. Bu amaçla, öncelikle kuramsal çerçeve sunulmuştur. Daha sonra yaşlılık dönemine ilişkin temel sorunlar tartışılmış ve son olarak olası çözüm/destek hizmetleri tanıtılırken, yaşamboyu öğrenmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda yürütülecek politikalar ve tablet/telefon destekli uygulamalar için işlevsel bir terim önerilmiştir: DİJİTAL BASTON.

1.KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Gelişim ve Yaşamboyu Gelişim Yaklaşımı

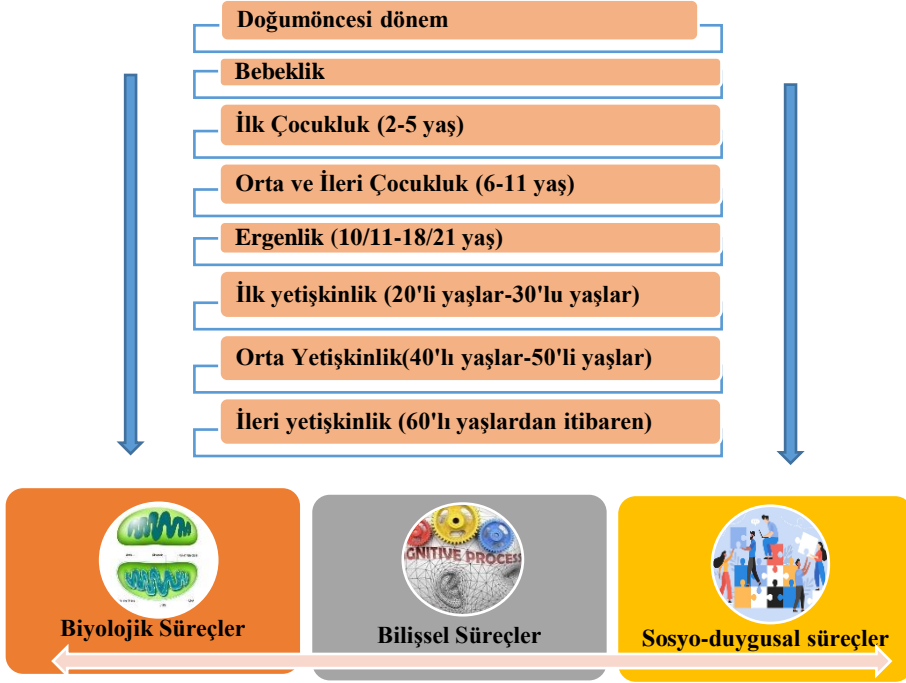
Gelişim, “ana rahminde başlayıp, hayat boyu devam eden sürekli değişim örüntüsü” olarak tanımlanır. Bu örüntü, hem büyümeyi hem de yaşlanmayla birlikte ortaya çıkan gerileme ve ölüm aşamalarını da içerir. Ayrıca *büyüme*, *olgunlaşma* ve *öğrenme* etkileşimiyle devam eden bir değişim akışını içerir ki karmaşık, ardışık ve bağlamsal bir yapı da sergiler (Santrock, 2011:6; Senemoğlu,2009:3). Bundan dolayı, disiplinlerarası anlayışla incelenmesi gereken çok boyutlu bileşenler taşır ve geleneksel yaklaşımdaki çocukluk ve ergenlik merkezli görüşlerin ötesinde değerlendirilmesi gerekir.

Yaşamboyu gelişim yaklaşımı, bu yapıya uygun olarak, gelişimin biyolojik, sosyo-kültürel ve kişisel etkenlerin birlikte etkileşimiyle oluştuğunu savunur. Bu yaklaşıma göre, gelişimin temel özellikleri şunlardır (Santrock, 2011:6-9):

- Gelişim, yaşamboyu devam eder ve her yaş döneminin kendine özgü gelişim süreçleri vardır.
- Gelişim, çok boyutlu ve çok yönlüdür. Yaşam dönemlerinin gerekliliklerine ve bireyin ihtiyaçlarına göre farklı biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal özellikler gösterebilir.
- Gelişim esnektir ve bağlamsaldır. Gelişimin esnekliği, bireyin değişme kapasitesini ifade eder. İlerleyen yaş dönemlerinde belli becerileri devam ettirebilme esnekliği önemlidir. Tüm gelişim, bir bağlam veya ortam içinde gerçekleşir. Aile, okul, arkadaş grubu, mahalle veya şehir gibi ortamlar, birçok etkenden etkilenerek değiştiğine göre, bireylerin gelişimi de bunlarla birlikte gerçekleşir.
- Gelişim büyümeyi, bilgi ve beceri kapasitesini sürdürülebilmeyi ve güç-beceri-kapasite kayıplarına göre bireysel ayarlamalar yapabilmeyi içerir. Örneğin, 70 yaşındaki birey, yabancı dil becerisini artırmayı veya masa tenisi oyunundaki yeteneklerini geliştirmeyi değil, mevcut dil becerisini koruyabilmeyi ve masa tenisi oynayabilecek kadar sağlıklı olma durumunu sürdürülebilmeyi hedefler.

Biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal bileşenleriyle gelişim, yaşamın her aşamasında sürmekteyse de, her yaş döneminde aynı yoğunlukta ve içerikte gerçekleşmesi mümkün olmayan bir yapı sergiler. Her yaş döneminin

biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal öğelerinin farklılığından kaynaklanan bu durum, dönemsel bağlamların ve ihtiyaçların tanımlanmasını gerekli kılar. Şekil 1’de gösterilmiş olan “gelişim dönemleri”, her yaş döneminde gerçekleşen gelişim süreçleri temelindeki dönüşümleri işaret eder.



Şekil 1: Gelişim Süreçleri ve Dönemleri (Santrock, 2011:16’daki şekilden uyarlanmıştır.)

Bireyin yaş dönemlerindeki gelişimin özelliklerine göre seyreden biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçlerin incelenmesi ve tanımlanması, ileri yetişkinlik ve yaşlanma dönemlerine ilişkin ihtiyaçların ve sosyal politika modellerinin geliştirilebilmesi için kritik önem taşır. Bu süreçlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Santrock, 2011:15):

Biyolojik süreçler: Bireyin fiziksel yapısında değişimlere yol açar. Genetik özellikler, beyin gelişimi, motor becerilerde değişim, beslenme, hormonal değişiklikler ve kalp-damar sisteminin bozulması gibi süreçlerdir.

Bilişsel süreçler: Bireyin düşünce ve algılama gücü, zekası ve dil becerisindeki değişimleri kapsar.

Sosyo-duygusal süreçler: Bireyin, diğer insanlarla ilişkilerinde, kişiliğinde ve duygularında ortaya çıkan değişimlerdir. Bir çocuğun

arkadaşına karşı tutumları, bir ergenin sevgilisiyle iletişimi ve yaşlı bir kadının komşularıyla yakınlığı bu süreçlerin etkisini yansıtır.

Psikoloji ve sosyal-psikoloji alanlarındaki kuramsal ve ampirik çalışmalar, özellikle XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bireysel gelişimin tanımlanması, sürdürülebilmesi ve yönlendirilmesine dönük önemli ürünler vermiştir. Farklı ilkeler ve varsayımlar üzerine kurulmuş çok sayıdaki yaklaşım, aslında gelişimin çok yönlü ve çok boyutlu yapısını kanıtlar niteliktedir. Nitekim, gelişimin ana eksenlerinin tanımlanması da bu açıdan işlevseldir.

Genel olarak, yukarıdaki süreçleri içeren ve bireyin gelişimini etkileyen faktörlerin oldukça geniş bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu etkenler şöyle sınıflandırılabilir (Senemoğlu, 2009:6-15):

- *Kalıtsal etkenler*
- *Fizyolojik, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreden kaynaklanan etkenler*
- *Hormonların yol açtığı etkenler*

Bu noktada, genetik ve hormonal değişkenlerin kontrolüne veya değiştirilmesine dönük görüşlerin ve etkenlerin bu çalışmanın kapsamı dışında kaldığı vurgulanmalıdır. Toplumsal yapının (doğal koşullar, üretim teknolojisi ve kültürel değerler-normlar) ve temel toplumsal kurumların (aile, eğitim, ekonomi, siyaset ve din) etkileyip değiştirebileceği koşullar sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre kaynaklı etkenlerin kapsamındadır.

Bir süreç olarak gelişim *fiziksel yapı, bilişsel yapı, ahlaki yapı ve kişilik yapısı* eksenlerinde gerçekleşir (Senemoğlu, 2009:17-80). Başka bir ifadeyle, yukarıda yer verilmiş olan süreçler, yaşamın farklı evrelerinde gelişimini sürdüren organizmanın fiziksel özelliklerinde, bilişsel becerilerinde, ahlaki özelliklerinde ve kişiliği üzerinde etkiler ve sonuçlar üretmeye devam eder. Dolayısıyla kalıtsal etkenler, çevresel etkenler ve hormonlarla biçimlenen gelişim sürecini, bu eksenlerin her birini ayrı ayrı merkezine alarak tanımlamaya çalışan gelişim kuramları karşımıza çıkar.

Fiziksel Gelişim Kuramları, doğum öncesi dönemin tüm aşamalarından başlayıp, fiziksel gelişimin sona erdiği ergenlik dönemini kapsayan özellikleri ve değişimleri tanımlar. *Bilişsel Gelişim Kuramları*, bireyin dünyayı ve çevresini anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel

etkinliklere odaklanmıştır. *Ahlaki Gelişim Kuramları*, bireyin çocukluğundan başlayıp yaşamının sonuna dek topluma etkin bir uyum gösterebilmesi için gereken değerler sisteminin oluşumuna odaklanır. *Kişilik Gelişimi Kuramları* ise, bireyin hem doğuştan getirdiği hem de sosyal çevresinden kazandığı tüm özelliklerinin değişimini ve oluşumunu tanımlamaya çalışır (Senemoğlu, 2009:18-72).

Sonuç olarak, Yaşamboyu Gelişim yaklaşımı, bireysel gelişimin embriyo noktasından ölüm anına dek süren bir yapıda olduğunu ve her döneme özgü gelişimsel özelliklerin ve ihtiyaçların tanımlanması ve karşılanması gerektiğini vurgular. Bu sürecin farklı boyutlarını odağına alan diğer gelişim kuramları da, yaşamın farklı evrelerindeki gelişimsel değişimlere ve bunlarla bağlantılı gereksinimlere dikkat çeker.

1.2.Yaşamboyu Gelişimde İleri Yetişkinlik Dönemi ve Yaşlanma

Yetişkin gelişimini ve yaşlanma sürecini inceleyen Yaşamboyu Gelişim kuramcıları, yukarıdaki gelişim dönemlerine paralel olarak, yaşamboyu gelişimi “dört temel çağ” ekseninde tanımlar (Santrock, 2011:17):

- İlk çağ: Çocukluk ve ergenlik
- İkinci çağ: İlk yetişkinlik (20-59 yaş)
- Üçüncü çağ: 60-79 yaş
- Dördüncü çağ: 80 ve üzeri yaş

İleri yetişkinlik döneminde fiziksel, bilişsel, duygusal ve psiko-sosyal değişimler ve yeni özellikler ortaya çıkar. Hacim kaybeden ve yavaşlayan beyinle birlikte değişen sinir sistemi, algılama biçimlerini ve hareket yapısını değiştirir; görme, işitme, koku, tat ve dokunma duyarlarında farklılaşmalar ve gerilemeler doğar; kas ve kemik kütlelerinde azalma ortaya çıkar; kardiyovasküler sistemde kalbin ve damarların yapısındaki değişimlere paralel sorunlar artar; solunum ve sindirim sistemlerindeki değişimler nedeniyle solunumda ve sindirimde etkinlik azalırken, boşaltım sistemi de böbreklerin yapısındaki değişimle birlikte yavaşlar. Genel olarak, bağışıklık sisteminin tepkileri de zayıflayacağından, çeşitli enfeksiyonlara ve daha şiddetli hastalıklara yakalanma riski artmış olur (Arpacı, 2005:33-40;

Santrock, 2011:539-545). Tüm bunlar, ileri yetişkinlik döneminde aşamalar halinde ortaya çıkan ve genel olarak “yaşlanma” olarak adlandırılan sürecin temel özellikleri olarak karşımıza çıkar.

Gerontoloji biliminin vurguladığı kritik gerçek, “yaş” değerinin kendi başına hiçbir anlamının olmadığı ve toplumsal süreçler ile kültürel tutumlarla birlikte bir anlam kazanabildiğidir (Macnicol, 2006:3-4). Dünyada en yaygın kabul görmüş yaşlılık göstergesi olarak yaş değerini gösteren sayının mutlak büyüklüğü kabul edilirse, Dünya Sağlık Örgütü'nün kabul ettiği 65 yaş sınırı, yaşlılığın başlangıcı olarak gösterilebilir (Cangöz, 2009:99). Nitekim, günümüzün birçok ulusal ve uluslararası örgütlerinin istatistiksel sınıflandırmalarında da “65 yaş ve üzeri” ayrı bir grup olarak tanımlanır.

Sosyal gerontologların üzerinde uzlaştığı temel nokta, yaşlılık olgusunun tek bir tanımla açıklanmasının mümkün olmamasıdır. Çünkü kronolojik, fizyolojik-biyolojik, hukuksal, toplumsal, bilişsel ve psikolojik boyutlarıyla “yaş” değerinin kendisi görelî/izafî ve farklı eksenlerde farklı işlev yüklenen bir değişken rolündedir. Örneğin, Neugarten, günümüz toplumlarındaki toplumsal ilişkilerde ve toplumsal statülerin belirlenmesinde yaş ölçütünün kilit rol oynadığını vurgular. Buna göre, tüm toplumlar bu ölçüte göre tanımlanmış “toplumsal saatler”e (social clocks) göre evlilik, çalışma, emeklilik,...vb. ilgili normları ve beklentileri düzenler ve bireylerden de bu zamanlara/dönemlere uyması beklenir (Akt., Macnicol, 2006:5).

İnsan gelişiminin doğal yapısından kaynaklanan farklı boyutlar ve bileşenler nedeniyle, ileri yetişkinliğin tanımlanması ve analizi için birçok değişkenin değerlendirilmesi gerekir. Bu açıdan yaşlılık dönemindeki yaşlanma sürecinin nedenlerinin betimlenmesine ilişkin farklı yaklaşımlar doğmuştur. Örneğin, *Evrimsel Yaşlanma Kuramı*, doğal seçim sürecinin, ileri yetişkinlikteki birçok olumsuz ve zararlı özelliği ayıklamadığını ileri sürer. Çünkü, doğal seçim, yetişkinliğin erken dönemlerindeki üreme gücüyle bağlantılı olup, bunu olumsuz etkilemeyen ve ileri yaşlarda ortaya çıkan özellikleri ortadan kaldırmamaktadır. *Hücresel Saat Kuramı*, *Serbest Radikal Kuram* ve *Mitokandriyal Kuramlar*, ilerleyen yaşla birlikte hücrelerin bölünme kabiliyetinin azalması, hücre metabolizmasından atılan oksijen moleküllerinin çevre yapıları zarar vermesi veya hücrelerin enerji kaynağı olan mitokondrideki bozulmaların artması gibi insan hücresinden kaynaklanan

nedenlere odaklanmıştır. Buna karşılık *Hormonal Stres Kuramı* ise, hormonal sistemdeki yaşlanmanın strese karşı direnci azaltması nedeniyle bağışıklık sisteminin çeşitli hastalıklara karşı yetersizleştiğini vurgular. Sonuç olarak hangisinin daha doğru saptamaları olduğunu ve yaşlılığı daha iyi açıkladığını söylemek mümkün değildir ve devam eden araştırmalar, tüm kuramların haklılık paylarıyla ortak bir profil çıkarabileceğini gösterebilecektir (Santrock, 2011:537-538).

Çok kaynaklı bir süreç olarak yaşlanmanın, farklı düzlemler açısından farklı nitelikleri ve tanımları vardır. *Biyolojik yaşlanma*, ilerleyen zamana bağlı olarak bireyin fizyolojik ve anatomik yapısından ortaya çıkan değişimleri anlatırken, *psikolojik yaşlanma* ise, bireyin bilişsel özellikleri ile kişilik özelliklerindeki değişimi kapsar (Arpacı, 2005:17-20). Hangi düzlemden ve bakış açısından olursa olsun, yaşamboyu gelişimin son evrelerinin temel özelliklerini tanımlayan kuramların ve gerontolojik araştırmaların dile getirdiği ortak özellikler söz konusudur. Organizmanın kendi varlığıyla birlikte tüm çevresini de etkileyen bu değişikliklerin tanımlanması ve toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel zeminlerde ve tüm kamusal ortamlardaki karar süreçlerinde göz önüne alınması kritik önem taşır. Gelişimsel açıdan gözlemlenebilen temel özellikler şöyle özetlenebilir (Arpacı, 2005:33-40; Komşu, 2014:373; Santrock, 2011:527-546; Kubat Bakır & Akın, 2019:18-19):

- Temel duyualarda bozulma veya gerileme
- Kas ve iskelet yapısı ile temel sistemlerde değişim ve gerileme(hormonal işleyişte, sindirim, solunum, dolaşım ve bağışıklık sistemlerinde etkinlik kaybı,...vb.)
- Reflekslerde zayıflama ve motor koordinasyonda gerileme
- Öğrenme süreçlerinde yavaşlama ve gecikme
- Beynin yapısındaki değişimden kaynaklanan bilişsel kayıplar ve gerilemeler(dikkat dağınıklığı ve konsantrasyon bozuklukları, uzun süreli bellekte ve hatırlama performansında gerileme, sözel akıcılık sağlayan dil becerilerinde bozulma)
- Sürekli hüznün ve depresyon hali

Yukarıdaki gelişimsel özelliklerin, yaşlılıkla ilgili konularda yaygın olarak dile getirildiği ve neredeyse tüm toplumlarda gözlemlenebildiği söylenebilir. Diğer yandan, yaşlılıkla birlikte gelen bazı olumlu kazanımlardan ise ne yazık ki söz edilmez. Örneğin, yaşla birlikte ortaya çıkan bilgelik ve deneyim zenginliği, ileri yetişkinlik döneminin en etkili kazanımları (Arpacı, 2005:17) olarak sayılabilir. Kuşkusuz, olumlu yönlerin algılanması, biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçlerin etkilerinin tanımlanması ve tüm bunların toplumsal açıdan işlevselliğinin değerlendirilmesi, sosyo-kültürel koşulların uygunluğuna bağlıdır.

1.3.Yaşlılığın Doğurduğu Sorunlar ve Toplumsal Yaşamda Karşılaşılan Güçlükler

20. Yüzyılla birlikte insan yaşamının kalitesini artıran ve yaşam koşullarını iyileştiren teknolojik, sosyo-ekonomik ve siyasal kazanımlarla geleneksel toplumsal yapılar köklü değişimler geçirmiştir. Bu değişimler, beklenen yaşam süresinde artışa yol açarken, yeni toplumsal yapılardaki sosyal ilişkiler, aile kurumundaki dönüşüm, bireysel ihtiyaçları ve özellikle yaşlı bireylerin toplumsal yaşamdaki konumları üzerinde dramatik etkiler doğurmaktadır (Gül, 2022:930-933; Komşu ve Samırkaş Komşu, 2019:267-269). Bu etkiler, yaşamboyu gelişim sürecinin akışında ve dolayısıyla bireysel gereksinimlerin karşılanmasında çok çeşitli sorunların yaşanmasına neden olur.

Genel olarak yerel-kültürel koşullardan kaynaklanan bazı farklılıklar olsa da, ileri yetişkinlikteki gelişim özelliklerinin doğurduğu ortak evrensel niteliklerden söz edilebilir. Bu kapsamda olumlu yönden *bilgelik* ve *öğreticilik* en önemli niteliklerdir. Bunlara eşlik eden ve organizmanın yaşlanmasını ifade eden fiziksel güçsüzlük, görme ve işitme bozuklukları, fizyolojik gerilemelerden kaynaklanan hastalıklarla mücadele, toplumsal yaşamdaki olumsuz algılar ve çatışmalar, değişime ve yeni durumlara uyum sağlama güçlükleri, zaman geçirilecek uğraşı bulmada güçlükler yaşama, duygusal değişim ve ölüm korkusuyla baş etme (Arpacı, 2005:120-123; Kılıç, 2013:293-295,312-323) sorunları öne çıkar ki, bunların tümü fizyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim süreçlerine paralel olarak ortaya çıkan sonuçlardır (Santrock, 2011:591-631). Ayrıca, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzlemlerde toplumsal izolasyon ve yalnızlık, ayrımcılığa maruz kalma ve ekonomik anlamdaki üretkenliğin sona erişiyile ortaya çıkan gelir kayıplarından kaynaklanan yoksullaşma sorunları, yaşlılık kimliğini zorlayıcı

etkiler yaratır (Arpacı, 2005:120-122; Eser ve Aksu, 2021:543-544). Bu noktadaki kritik sorun, yaşlı bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanması sorunudur ki, bu konu hukuksal, felsefi, siyasal ve gelişimsel boyutlarıyla her bireyin temel hakkı niteliğindedir. Bir yaşlı bireyin yaşlanma kaynaklı yaşadığı sorunlar nedeniyle bireysel gelişimini sürdürmede ve temel gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmesi, temel yaşam haklarından yararlanamadığı anlamına gelir ki, son yıllarda bunu gösteren çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Küçük'ün (2021:267-278) Konya araştırması bulgularına göre, yaşlı bireylerin karşılamakta güçlük çektikleri ihtiyaçları arasında şehir merkezine erişime yönelik toplu taşıma hizmeti, sosyal çevreden ilgi ve kişisel bakım desteği vurgulanmıştır. Aynı araştırmanın bulguları ekonomik güçlükler, hastalık, toplu taşıma hizmetlerinin yetersizliği ve yalnızlık sorunlarının öne çıktığını da göstermektedir. Benzer biçimde, Alaydın ve Temurçin'in (2022:22-23) araştırma bulguları, izolasyon ve yalnızlık kısırcısından mekânsal hareketlilik sayesinde kurtulabilen genç-yaşlı bireylerin, seyahat ederek zihinsel yenilenmeyi ve güçlenmeyi başarabildiğini göstermiştir. Dolayısıyla, yaşlılık sürecinin en olumsuz sonuçlarından olan izolasyon, toplumdan dışlanma ve yalnızlık sorunlarının çözümünde, toplumsal yaşama daha çok katılım fırsatı ve bireysel hareketliliğin artırılması öne çıkar.

Toplumsal dışlanma, bireyin toplumsallaşmasını sağlayan sosyal, ekonomik, psikolojik ve kültürel değerlerin bir kısmından veya tamamından yoksun kalmasıdır. Bu durum işsizlik, eğitimsizlik ve yoksulluk gibi sosyo-ekonomik nedenlerle veya engellilik ve yaşlılığa bağlı fizyolojik nedenlerle de ortaya çıkabilmektedir (Çunkuş vd., 2019:59). Bunun sonuçları arasında yalnızlık ve yaşlılık algısının olumsuz yönde artması ve yaşam doyumunun azalması sayılabilir. Nitekim, geleneksel toplum yapısının çözülmesi veya yok olmasıyla birlikte ortaya çıkan yaşlılık dönemi sorunlarının başında “yalnızlık” ve “yaşam doyumunun azalması” yer almaktadır. Her ne kadar yaşamın her evresinde karşılaşılabilen bir durum olsa da, yalnızlık ve yaşlılık döneminde ortaya çıkan toplumsal izolasyon, bireylerin fiziksel ve bilişsel sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Arpacı, 2022:511-512). Bununla ilgili olarak Arpacı vd.(2022: 517-518)'nin Ankara'daki 60 yaş üzeri bireylere dönük araştırmasında, evli ve eğitim düzeyi düşük erkek bireylerin algıladığı yalnızlık düzeyinin daha yüksek olduğu; gelir düzeyi düşük, sosyal

güvencesiz ve sosyal medya kullanmayan yaşlıların yaşam doyumunun diğerlerine kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Yaşlı bireyler fizyolojik, bilişsel, sosyo-duygusal ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle temel bireysel ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelebilirler. Temel bireysel ihtiyaçlar ana hatlarıyla beslenme, barınma, temizlik ve giyim ekseninde ortaya çıkar. Buna paralel olarak kişisel bakım ihtiyaçları vardır ve bu kapsamda yapılması gereken tüm etkinlikler için yardım veya destek gerekir (Arpacı, 2005:43-75). Bu durumda, bakım ihtiyacı doğmuş olur. Bireysel bakım, bireyin kişisel ihtiyaçlarını karşılamada ve gündelik olağan yaşamını sürdürebilme süreçlerinde başarısız olmasını ve bunun sonucunda aileden ve akraba çevresinden ya da çeşitli meslek uzmanlarından destek alma gereksinimini ifade eder (Altunay & Özkul, 2022:1018-1019). Bu gereklilik, günümüz sosyal devlet anlayışı çerçevesinde bir sosyal politika üretme nedeni olarak tanımlanabilir. Bu gerekliliği sergileyen birçok uluslararası ve ulusal araştırma bulguları mevcuttur. Altunay ve Özkul'un (2022:1022-1026) Zonguldak araştırması bulguları, genel olarak tüm yaşlı bireylerin devletten bakım ve sağlık konularında hizmet beklediğini, fakat, engelli, kronik hastalığı olan ve yeterli ekonomik gücü olmayan yaşlı bireylerin diğerlerine kıyasla daha fazla kamusal destek beklediğini göstermiştir. Güler vd.(2009:370-372)'nin Sivas araştırmasında, 65 yaş üzeri bireylerin günlük yaşamlarını sürdürebilmede güçlükler yaşayabildikleri ve beslenme, tuvalet ve uyku etkinliklerinde bakım gereksinimi olduğu görülmüştür.

Bu tür yetersizlikler ve düşkünlük durumu, yaşlıların istismar edilmesine yol açan bileşenler içermektedir. Yaşlılıkta *ekonomik, psikolojik, cinsel ve fiziksel istismar*, 1970'lerden itibaren dikkat çekilen bir sorun yumağıdır. *Cinsel ve fiziksel istismar*, yaşlı bireye bakmakla yükümlü kişilerin kasıtlı olarak yaşlının acı duymasına ve cinsel olarak istemediği eylemleri yapmasına yönelik davranışları; *psikolojik istismar*, yaşlı bireyin güvendiği kişilerin stres, üzüntü ve acı yaratan sözlü veya farklı türdeki kötü davranışları kapsarken, *ekonomik istismar* ise, yaşlı bireyin yakın çevresinin veya güven ilişkisi içerisindeki bir kişinin onun parasını veya çeşitli finansal değerlerini kendi çıkarları için kullanmasını kapsar (Ünlü, 2019:24-27). Ünlü'nün (2019:59-61) İstanbul-Bahçelievler araştırması, yaşlıların ekonomik istismarında farklı türlerin (bir mülkün zorla satışı, kredi çekilmesi, maddi destek istenmesi) varlığını gösteren çalışmalardan biridir. Buna göre, yaşlı bireylerin gelir düzeyi yükseldikçe, çevrelerindeki insanların ekonomik

talepleri artmakta ve kredi borcu ödeme ve benzeri nedenlerle parasal yardım yapılması için zorlanmayla karşılaşma olasılığı artabilmektedir.

Kültürel düzlemde ise, “yaşlılık algısı” ve “yaş ayrımcılığı” kritik sorun kaynakları arasındadır. Yaşlılık algısının olumsuz yönde değişimi kültürel bir olgu olup, yine geleneksel toplumdaki modern toplum yapısına evriliş süreçlerinin olumsuz meyvelerinden biridir. Geleneksel toplumlarda bilge ve saygıdeğer bir konumda olan yaşlı birey artık pasif, zayıf ve başkalarının bakımına bağımlı bir varlık olarak görülür (Gül, 2022:937; Komşu, 2014:374-379). Yaşlılık algısı, yaşlanmakta olan bireylerin kendi yaşlanma süreçlerine ilişkin öz değerlendirmelerini ifade eder. Bireyin yaşlılığıyla ilgili görüşleri, beklentileri ve değerlendirmeleri ne kadar olumlu ve iyimser nitelikteyse, yaşlanma sürecinin getirdiği sorunların da o düzeyde hafifleyebileceği veya görece daha az zarar verici biçimde seyredebileceği gözlemlenmektedir. Bununla ilgili yapılan araştırmaların bulguları, olumsuz bir yaşlılık algısına sahip olan bireylerin ilerleyen dönemlerde daha fazla hastaneye yatma ve düşme benzeri durumlarla karşılaşma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Örneğin, Gönderen Çakmak ve Kaşlı'nın (2022:57-58) Çankırı araştırması, yakınları ve eşleriyle yaşayan yaşlı bireylerin yaşlılık algısının daha yüksek ve kronik rahatsızlığı olmayanların diğerlerine göre daha olumlu bir yaşlılık algısına sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, genç yaşlılık dönemindeki bireylerin diğerlerine kıyasla daha olumlu bir yaşlılık algısına sahip olduğu ve ilerleyen yaşla birlikte algının da olumsuzlaştığı saptanmıştır. Dolayısıyla, yaşlılık algısının olumlu yönde geliştirilebilmesini sağlayacak sosyo-ekonomik, kültürel, politik ve tıbbi uygulamaların, yaşlılığın seyrini değiştirebilecek etkiler yaratabileceği unutulmamalıdır. Nitekim, toplumsal çevrenin yaşlıya ve yaşlılığa bakış açısı ve yaklaşımı, yaşlı bireylerin kendi yaşlılık algılarının oluşumunda kilit rol oynayabilmektedir.

Günümüzün modern olarak tanımlanan toplumlarında yaygın biçimde görülen dört tür ayrımcılıktan (*yaş, cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıf*) en yaygın ve tehlikeli biçimde kaçınılmaz olarak kabul edilen, “yaş ayrımcılığı” olduğu ileri sürülebilir (Macnicol, 2006:6). Birçok kültürde karşımıza çıkan yaş ayrımcılığı (ageism), ne yazık ki kültürel değerler ve normlar aracılığıyla nesilden nesile devam ettirilebilen bir yapıdadır. Örneğin, dünyadaki işyeri ve şirketlerin neredeyse tamamı genç çalışanları tercih eder ve orta yaş üzeri çalışan istihdamına çok istisnai durumlarda fırsat verir. TV programları ve reklamlar sürekli olarak çocuk ve genç kitlelere hitap eden ve genç kalmanın

gerekliliğine inandıran yapımlar, söylemler, sloganlar ve değerler üretir (Chapin vd., 2002:4-5). Yeni medya olarak adlandırılan ve bilgisayar destekli telekomünikasyon sistemlerini kapsayan ortamlarda da (sosyal medya vb.) bunun aksinin olduğunu ileri sürmek mümkün değildir. Yaş ayrımcılığı, kültürel bir aktarım aracı olan dile yerleşmiş etiketler yoluyla, yaşlılığı tümüyle kötü ve zararlı olarak nitelendiren sıfatlar ve olgularla anılmasına yol açarak, yaşamboyu gelişim sürecinin doğal bir evresi olan bu dönemin bilgelik, deneyimlilik, huzur, olgunluk ve güçlülük gibi özelliklerinin gözardı edilmesine neden olur (Thornton, 2002:303-310). Buna ek olarak, yaş ayrımcılığının bireysel gelişimi bozan ve toplumsal yapıya zarar veren sonuçlarını gözardı etmek olanaksızdır. Palmore, yaşlılıkları nedeniyle negatif ayrımcılığa maruz kalan yaşlı bireylerin *kabullenme, inkar ve kaçış* tepkilerini sergileyebileceklerini ileri sürer ki bu tepkilerin hepsi de hem yaşlı bireylerin hem de toplumun yüksek bedeller ödemesine yol açabilir. Önyargılı etiketleri ve imaları kabullenen bir yaşlı birey kendini aciz, hastalıklı ve beceriksiz olarak gördüğünde daha ağır engeller ve sonuçlarla karşılaşacaktır. Benzer biçimde, yaşlı olduğunu hiç kabullenmeyen bireylerin duygusal dünyalarının zarar görmesi de kaçınılmaz olmaktadır (Akt. Chapin vd., (2002:7-8). Yaş ayrımcılığının Türkiye’deki durumuna ilişkin güncel araştırmalardan biri olan Esendemir’in (2021: 80-82) çalışması, yazılı ve görsel medyada yaşlılara ve yaşlılığa karşı ayrımcılığı ifade eden yazılı ve görsel iletilerin oldukça yaygın olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde, Yoğurtçu’nun (2019:1063) yazılı medyada yaşlılık temsiline ilişkin araştırması, hem Türkiye’de hem de Rusya ve Kırgızistan’daki gazetelerde yaşlılığa karşı ayrımcılığın ve yaşlı bireylere dönük önyargılı-olumsuz mesajların ağırlıkta olduğunu ortaya koymuştur.

Yaşlılık döneminde ortaya çıkan bir diğer sorun ise, ekonomik düzeydeki gerilemeler veya kayıplardır. Dünya genelinde, emeklilik dönemiyle birlikte bireylerin yüzleşmek zorunda olduğu ana konu, azalan gelir düzeyidir. Ekonomik üretkenliğin azalmasıyla birlikte hane gelirinin düşmesi, yaşlı bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmasına ve dolayısıyla toplumsal yaşamdaki çeşitli etkinliklerden de kopmasına neden olmaktadır (Alptekin, 2011:9-10).

Çelik Açıcı’nın (2019:83-87) Ordu’nun kırsal kısımlarında yaşayan yaşlılara dönük nitel araştırmasında, gençlik dönemindeki sosyo-ekonomik yetersizlikler nedeniyle yaşlılık dönemine yeteri kadar hazırlık/birikim yapılamadığı; özellikle yaşlı kadınlarda kız çocuklarının okula gönderilmemesinden kaynaklanan eğitim yetersizliklerinin ek sorunlara yol

açtığı; kırsal yaşamdaki yakın sosyal çevre sayesinde kentli yaşlılara kıyasla görece daha az izolasyon yaşandığı ve izolasyonu en şiddetli yaşayan yaşlı grubun eşini kaybetmiş yalnız yaşayan erkekler olduğu belirlenmiştir.

Yaşlanmayla birlikte en çok dile getirilen bir başka sorun, ilerleyen teknolojinin doğurduğu yeni ürünlere ve yaşam koşullarına uyum sağlama güçlüğüdür. Günümüz küresel telekomünikasyon çağında vazgeçilmez bir araç ve ortam olarak nitelendirilebilen dijital dünya, çokça tekrarlanan bir slogana dönüşen McLuhan'ın *küresel köy* tezindeki eşitlikçilik ve paylaşımçılık umutlarını yok eden bir yapıya dönüşmüştür. Özellikle, “*dijital bölünme*” olarak adlandırılan olgu, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip coğrafi bölgeler, işletmeler, hane halkları ve bireylerin dijital bilgiye ulaşabilme, iletişim teknolojilerine erişebilme ve çeşitli amaçlarla interneti kullanabilme olanakları arasındaki yüksek farklılık veya olarak tanımlanabilir (Georgieva, 2018:8). Bölgeler, örgütler ve kişiler arasında böyle bir bölünmeye veya ayrışmaya yol açan geniş bir etken yelpazesinden söz edilebilir. Bu etkenler arasında sosyo-ekonomik koşullar, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve kentsel hizmet olanakları yer alır. Ayrıca bu durum, nesiller/kuşaklar arasındaki kopuklukla da ilişkilidir ki, bu kopukluğun da yine gelir ve eğitim düzeyi ile toplumsal hareketlilik gibi etkenlerle biçimlendiği gözlenmektedir (Georgieva, 2018:9-10). Özellikle yaşlı nüfusun toplumun diğer kesimlerinden ciddi biçimde kopmasına/ayrılmasına yol açan *dijital eşitsizliklere* ve *dijital bölünmeye* karşı, “dijital kapsayıcılık” ilkesinin başarılabilmesi kritik bir öneme sahiptir.

1.4.Yaşlı Nüfusa Dönük Sosyal Politika Felsefeleri ve Yaşamboyu Öğrenme İhtiyacı

Yukarıda yer verilen etkenlerden görüldüğü üzere, her ne kadar bireyin organizmasını ilgilendiren bir süreçmiş gibi görünse de, aslında yaşlanma süreci ve yaşlılık dönemi sadece bireysel değil, toplumsal boyutları da içermektedir. Gerontososyolojik yaklaşım temelinde, bireyin yaşlanmasına toplumun yarattığı etkiler ile bireyin yaşlılığının topluma olan etkilerini karşılıklı incelemek gerekir. Bu bağlamda, *Yaşamdan Geri Çekilme Teorisi*, *Aktivite Teorisi* ve *Süreklilik Teorisi* gibi kuramlar hem yaşlanmanın yol açtığı sorunları toplumsal düzlemde tanımlar (Alptekin, 2011:9-13) hem de bu çerçevede ihtiyaç duyulan sosyal politikaların işlevlerini sergiler.

Bu bağlamda, fonksiyonel bağlantıları ihmal edilen bir boyut, yaşlanmakta olan bireyin yaşlılıkla ilgili öğrendikleri ile sosyal çevresine

öğrettikleridir. Yaşamboyu gelişimi, ölüme dek devam eden bir süreç olarak kabul ediyorsak, toplumsal bir süreç olan yaşlanmanın sağladığı informal öğrenme fırsatlarını da hesaba katarak sosyal politikalar önermek gerekecektir.

Günümüzün yaşlı nüfusuna dönük sosyal politika modellerinde, ülkeler arasında hem farklılıklardan hem de benzerliklerden söz etmek olanaklıdır. Genel olarak, yukarıda söz edilen gelişimsel sonuçlar ve sosyo-kültürel sorunlar nedeniyle, yaşlı bireylerin temel ihtiyaçlarının karşılanması ve günlük bakım işlemlerinin gerçekleştirilmesi sosyal politikaların ana eksenini oluşturur. Nitekim, kurumsal bakım ve gözetim hizmetleri için uygulanan sosyal politikaların temel hedefi, yaşlı bireyin korunması ve bakımıdır. Bu temel hedeflerle asıl ulaşılmak istenilen nokta, “*başarılı yaşlanma*” ve “*ait olduğun yerde yaşlanma*” olgularıdır ki, son yıllarda yaşlı nüfusa yönelik politikalarda öne çıkmaktadır. Diğer yandan, bakım ekseninin dışında, yaşlı bireyin “*yaşamboyu gelişimini sağlama*”ya ve “*üretkenliğini sürdürme*”ye dönük politikalar da yaygınlaşmış olup, yine yaşamboyu öğrenme ve yaygın eğitim ihtiyaçlarını kapsayan çalışmaları tetiklemiştir.

Özellikle, Türkiye gibi yüksek bir yaşlanma hızına sahip ülkelerde, bazı ülkelerin 70-100 yıl gibi geniş bir zaman aralığında ulaştığı yaşlı nüfus oranına 25-30 yıl gibi çok kısa bir sürede erişildiğinden dolayı (Taşcı, 2010:179) sosyal politikaların belirlenmesine ve uygulanmasına öncelik verilmeli ve bu kapsamda gözetilmesi gereken temel ilkeler belirlenmelidir. Birleşmiş Milletler örgütünün kabul ettiği yaşlılık ilkelerinde, yaşlı bireyin gereksinimlerinin karşılanması, toplumsal ortamda itibar görmesi ve mutlu bir yaşlılık dönemi için kamusal politikaların gerekliliği vurgulanmıştır. *Temel bakım, bireysel bağımsızlık, toplumsal yaşama katılım, kendini gerçekleştirme ve bireysel itibarını koruma* biçimindeki ilkeler, yaşlı bireylerin kendilerine yetecek düzeyde bir gelire, toplumdan dışlanmadan ve izole edilmeden bilgi ve yeteneklerine uygun bir yaşam sürmelerini ve çeşitli eğitsel, kültürel ve sosyal etkinliklere katılarak yaşlanmalarını destekler. Nitekim, yaşlı nüfusa dönük sosyal hizmet uygulamalarında gözetilen temel hedefler arasında, bireyin yıllardır yaşamakta olduğu yerde (coğrafi, mekânsal ve sosyal olarak alıştığı ve sevdiği çevrede) rahat ve güvenli bir yaşlılık sağlamak, fizyolojik ve psikolojik sorunlar nedeniyle kişisel bakımını yapamayanlara hastanelerde veya bakımevlerinde kurumsal bakım hizmetleri vermek ve yoksulluk yaşayanların yaşam koşullarına destek olmak yer alır (Eser & Aksu,

2021:545) ki bunlar da bireyin var olma ve yaşamını sürdürebilme süreçlerinin desteklenmesini ifade eder.

Yaşlılara dönük sosyal politika uygulamalarında ülkeler bazında farklılıklar olduğu görülse de, “*temel bakım hizmetleri*” ile “*sosyal güvenlik sistemlerindeki mali destekler*”in en yaygın uygulamalar olduğu söylenebilir. Temel kişisel bakım hizmetlerine yönelik uygulamalar iki farklı biçimde yürütülebilmektedir. Bu hizmetler, yerinde yaşlanma adı verilen anlayışla bireyin kendi çevresi, ailesi ve ev ortamında desteklenerek bakımın sağlanmasına alternatif olarak, kurumsal bakım-gözetim hizmetleri yoluyla da gerçekleştirilebilir. Kurumsal bakım hizmetleri bir huzurevi, yaşlı rehabilitasyon ve bakım merkezi veya yaşlı klüpleri benzeri mekanlarda yürütülebilmektedir (Eser & Aksu, 2021:545-546; Altunay & Özkul, 2022:1019-1020). Bu düzlemdeki sosyal politika modelleri ve kurum türleri, ülkelerin sosyo-kültürel ve siyasal yapılarına paralel olarak farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda emeklilik sistemlerinin uygulanması, çalışma yaşamında düzenlemeler yoluyla yaşlı çalışanların korunması ve sosyal hizmetler kapsamındaki bakım ve destek hizmetlerinin yürütülmesi eksenlerinde sosyal politika modellerinden söz edilebilir (Taşcı, 2010:183-186). Örneğin, Türkiye’de de sosyal hizmetler ve sosyal güvenlik eksenli bir yapı söz konusudur (Arpacı, 2005:126-130; Eser ve Aksu, 2021:549-550). Türkiye’de, sosyal güvenlik kapsamında uzun yıllardır emekli aylığı ve yaşlılık aylığı gibi sosyal ödemeler ve haklar aracılığıyla hem ekonomik destek sağlanmakta hem de sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı tanımlanmaktadır. Fakat, henüz dikkat çekmeyen yaşlı nüfustaki büyümeye dönük bir sosyal politika ihtiyacı görülmediğinden, 2000’li yıllara kadar yaşlı nüfusa yönelik temel bakım hizmetlerinin nitelik ve nicelik olarak çok yetersiz kaldığı söylenebilir.

Sosyal politika ve sosyal devlet uygulamalarında örnek olarak gösterilen bazı refah devletlerinin, yaşlılara dönük sosyal devlet anlayışını sürdürdüğü görülmektedir. Örneğin, İsveç’te sosyal hizmet ve sosyal yardım odaklı uygulamalar; Almanya’da bakıma muhtaç olanlara yönelik hizmetler ile emeklilik sistemi; İngiltere’de emeklilik sistemi ve sosyal hizmetler ve İtalya’da ise emeklilik sigortasına ek olarak bakım hizmetleri ile sosyal yardımlar uygulanmaktadır (Taşcı, 2010:187-193). Ne var ki, yaşamboyu gelişim açısından bakıldığında, sadece emeklilik sistemleri ile bakım hizmetlerinin yeterli bir işlevsellik taşımadığı anlaşılır. Yaşamboyu gelişimini sürdürme hakkına sahip bireylere, bunu kullanabilmesi için fırsatlar

yaratabilmek gerekir. Aynı zamanda, ekonomik düzlemde ve toplumsal rollerdeki işlevselliğin de sürdürülebilmesi, bireysel gelişimdeki sürekliliğin ve toplumsal dengelerin korunabilmesinin önünü açacak etkiler yaratacaktır. İşgücüne katılım veya işgücü piyasasından kopuşun engellenmesi ile kişisel gelişim için öğrenme etkinliklerinin devam etmesi, bu eksenin iki önemli bileşeni olarak tanımlanabilir. Bu noktada yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi felsefeleri kilit rol oynayabilir. Çünkü, örgün eğitim süreci sonrasındaki her türlü öğrenme ve eğitim etkinliği *informal/algın* ve *non-formal/yaygın* eğitim eksenlerinde gerçekleşir.

Gerontolojik araştırmaların yeni bulgularına ek olarak, eğitim bilimleri kapsamındaki yetişkin eğitimi anlayışının yeni kuramları ve dünya genelindeki “yaşamboyu öğrenme” anlayışına dönük hizmet modelleri de, öğrenme etkinliğinin yaşlılık döneminde sonra ermediğini gösteren deneyimleri ve olumlu kazanımları yansıtmaktadır. Örneğin Kanada, İngiltere, Rusya ve ABD gibi ülkelerde 1990’lı yıllardan itibaren kurulan yaşamboyu öğrenme enstitülerinin projeleri, akran eğitimi modelinin yaşlı bireylerin öğrenme etkinliklerinde kullanılması, uzaktan eğitim uygulamaları (Brady vd., 2003:852-855), Güney Amerika, Avrupa Birliği ve Türkiye’deki halk eğitimi çalışmaları ile AB’de yetişkinlere dönük “üçüncü çağ üniversiteleri”nin yaygınlaşması, bireylerin öğrenme etkinliklerinin ileri yaşlardaki verimliliğini kanıtlamaktadır.

Örneğin, Komşu ve Samırkaş Komşu’nun (2019:271-276) yaşlı bireylerin turistik deneyimlerine ilişkin araştırma bulguları, yaşlı bireylerin turistik seyahatler aracılığıyla informal öğrenme süreçlerinde oldukça başarılı olduğunu ve bunun toplumsal izolasyon ve dışlanma sorununun çözümünde de rol oynayabileceğini göstermiştir.

Nitekim, sosyal politikalar düzleminde vurgulanması gereken diğer bir odak, yaşlı nüfusun toplumsal yaşamdan ve toplumun diğer gruplarından kopması ve/veya dışlanması sorununun çözümüne yönelik uygulamalardır. Bu bağlamda, internet kullanımı ve sosyal medyada interaktif iletişim yoluyla hissedilen yalnızlık düzeyinin düşürülebildiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bir toplumdaki genç nüfus ile yaşlı nüfusun ihtiyaçları ve yaşam profilleri arasında çok farklı öğeler söz konusu olsa da, hem gençlerin hem de yaşlı bireylerin algıladığı yalnızlık sorununun aşılmasında sosyal medya kullanımı etkili olabilmektedir (Nowland vd.,2018:74-76). Bu noktada, çok yaygın yapılan bir yanlış da vurgulayarak düzeltmek gerekir. Yaşamboyu gelişim yaklaşımı çerçevesinde, yukarıda ifade edildiği üzere, yaşlılık

döneminde öğrenme ve eğitim ihtiyaçları sona ermez. Tam tersine, toplumsal yaşamda karşılaşılan birçok güçlüğün aşılabilmesinin anahtarı, bireysel öğrenme çabaları ve yaşamboyu öğrenme anlayışının uygulamalarıyla mümkün olabilecektir. Örneğin, toplumsal izolasyon sorununun aşılabilmesine yönelik bireysel girişimler sonucunda, yaşlı bireyler informal öğrenme yoluyla farklı kişiler ve görüşlerle tanışarak yeni bilgiler ve beceriler kazanabilecektir.

AB'nin teknolojik açıdan en gelişmiş ülkelerini kapsayan bir araştırma (Kovid-19 salgını öncesi), bu ülke nüfuslarının %60'ının iletişim teknolojilerini ve interneti ya hiç kullanmadığını ya da çok nadir kullandığını göstermiştir. Fakat, bu tür araştırmalarda farklı kullanıcı türleri/tiplerinin özelliklerinin incelenmesi kritik önem taşır. Çünkü, birçok farklı etkenler nedeniyle bireylerin bu tür teknolojilerden yararlanma tercihleri biçimlenmektedir (Georgieva, 2018:9).

Dijital/İnternet bankacılığı veya online bankacılık hizmetlerinin, yaşlı nüfusun toplumsal etkileşimini artırıcı ve bankacılık hizmetlerine erişimi kolaylaştırıcı etkilerinden söz edilebilse de, geleneksel bankacılığın işlevlerine ilişkin önemli saptamalar da ortaya çıkmıştır. Örneğin, Georgieva'nın (2018:10-11) 65 yaş üstü nüfusa dönük araştırmasında, günlük yaşamda daha aktif olabilme, toplumsal ilişkileri sürdürebilme ve yüzyüze iletişim yoluyla insanlarla ilişki kurabilme gibi fırsatlar sunması nedeniyle, geleneksel bankacılık hizmetlerinin tercih edildiği görülmüştür. Aynı araştırma ilerleyen yaş, düşük eğitim ve gelir düzeyleri ile aile üyelerinden yardım alma olanağını bulunmamasının dijital bankacılık hizmetlerinden yararlanmayı engellediğini göstermiştir. Bu bulgular da, yaşamboyu öğrenme ve yaygın eğitim uygulamaları çerçevesinde yaşlı bireylerin, onlara hizmet vermekle yükümlü olanların ve sosyal çevresindeki yakınların eğitim alması gereken temel konuları sergilemektedir:

- *Kişisel gelişim ve yaşlanma*
- *Yaşlılığa bağlı sağlık sorunlarıyla baş etme yöntemleri*
- *Sağlıklı yaşam ve beslenme*
- *Günlük temel sportif etkinlikler*
- *İletişim ve empati becerileri*
- *Hafıza güçlendirme teknikleri*
- *Bilgisayar ve internet kullanma*

- *e-hizmet uygulamaları (e-devlet, e-nabız, e-bankacılık, e-öğrenme, ...vb.)*
- *Ev ekonomisi ve bütçe yönetimi*
- *Kişisel hobi ve el becerilerini geliştirme*
- *Yaşamboyu öğrenme ve yaygın eğitim uygulamaları*

Sonuç olarak, yukarıda önerilmiş öğrenme konuları, bireysel sağlık, eğitim düzeyi ve bütçe koşullarına göre değişkenlik gösterebilse de, başarılı yaşlanmayı öğrenirken, bunu sosyal çevremize öğretmek ve belki de “öğretişmek” üzere kazanılması gereken yeni bilgi ve becerileri sembolize etmektedir.

2.DİJİTAL DÜNYA VE YAŞLILIKTA SANAL DESTEK: DİJİTAL BASTON

Son yıllarda, internet kullanımının demografik faktörlere göre değişimine yönelik çalışmalar bazı değişkenler açısından farklı bulgular sunuyor olsa da, ülkeden ülkeye değişmeyen en yaygın bulgu şudur: *Günümüz toplumlarında bilgisayar teknolojilerini ve interneti kullanım düzeyi ve oranı en düşük olan kesim, o toplumdaki yaşlı nüfustur.* Bu durum, kuşaklar arasındaki kültürel ve teknolojik uzaklaşmaların doğal sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, “dijital bölünme” olarak tanımlanan bu sorun sahnede olsa da, ironik bir biçimde, bu sorunun aşılması yine bu bölünmeye yol açan etkenin kendi gizil gücüyle mümkün olacaktır: *Yaşlı nüfusun daha çok bilgisayar/tablet ve daha çok internet kullanımını sağlamak.* Bu durumda, “yaşlı nüfusun bilgisayar-tablet kullanımına ilişkin araştırmalarda mevcut durum nedir?” sorusu aklımıza gelmektedir.

Yaşlı bireylerin internet kullanımına dönük araştırmaların bulgularında öne çıkan temel konuların, coğrafi ve kültürel koşullara göre pek değişiklik göstermediği söylenebilir. Örneğin, Liu ve Meng’in (2013:2-14) yaşlı nüfusun internetle etkileşimine yönelik Çin’deki araştırmasında, yaşlı bireylerin web ortamıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmama ve kişiler arasında yüzyüze bir iletişime dayalı bir güven ortamı bulunmaması gibi nedenlerle dijital ortamlara güvenmediği; yüksek teknolojik işleyişe sahip ürünleri ve bilgisayarları kullanmaktan mutlu olmadığı; fakat, yaşlı nüfus içerisindeki küçük bir azınlığa özgü bir olanak olarak görülen internet kullanımı konusunda istekli olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, bilgisayar kullanmaktan ve internet ağına girmekten imtina etmelerinin nedenleri

arasında, bilgisayar virüslerinden ve pornografik ortamlara bulaşmaktan duyulan korku ve kaygılar öne çıkmıştır.

Oxford Üniversitesi'nin yaşlılara dönük bir internet araştırması, İngiltere'deki yaşlı nüfusun yarıya yakın bir bölümünü, teknolojik araçları-ortamları kullanırken birşeyleri bozup kırmaktan korktuklarını ve geleneksel yöntemlerle işlerini yürüterek sorunlarını daha kolay çözebildiklerini göstermiştir (Akt., Georgieva, 2018:10). Türkiye'de yapılmış araştırmalara bakıldığında da paralel bulgular görülür. Örneğin, Sinav'ın (2019) Eskişehir'deki yaşlı bireylerin sosyal medya kullanımına ilişkin çalışmasında, yaşlı bireylerin dijital dünyaya bağlanma aracı olarak akıllı telefonların öne çıktığı görülmüştür. Buna karşılık, yurtdışı araştırmalarda da bulguları gibi, bilgi eksikliğinden kaynaklı korkular nedeniyle web ve sosyal medya kullanımının düşük düzeyde kaldığı saptanmıştır. Ayrıca çevreyle iletişim, bilgi edinme, vakit geçirme ve eğlence gibi amaçlarla sosyal medyanın kullanıldığı anlaşılmıştır.

Bu nedenle, yaşlı nüfusun bilgisayar ve internetle sınırlı etkileşimini gerekçe göstererek ve çeşitli araştırmaların bulgularına dayanarak, yaşlı bireylerin yeni medya ortamındaki etkinliklerden pek yarar sağlayamayacağı düşünülmemelidir. Nitekim, aşağıdaki Tablo 1'de yer verildiği üzere, yaşlı nüfusun toplumsal yaşamındaki sorunların büyük bölümünün çözümüne katkı sağlayan bir dijital dünyadan ve bilgisayar-web destekli teknik olanaklardan söz etmek mümkündür. Özellikle sağlık sorunlarıyla mücadele etmekten başlayıp, toplumsal izolasyondan kurtuluşa, yeni öğrenme ihtiyaçları ve eğitim girişimlerinden yurttaşlık görevlerinin icrasına dek uzanan geniş bir alandaki olanaklardan yararlanma potansiyeli olduğu gözlemlenmektedir (Terkeş ve Bektaş, 2016; Tuna Uysal, 2020). Ayrıca, günümüz teknolojisi aracılığıyla yaşlıların başkalarına olan bağımlılığını ve dolayısıyla bakım gereksinimini azaltmak, yaşam kalitesini yükseltmek, ev ve birey güvenliğini arttırmak ve bireyin topluma katılmasını kolaylaştırmak da olanaklıdır (Terkeş ve Bektaş, 2016).

Tablo 1: Dijital Dünyadan Dijital Bastona Katkı Sağlayacak Bazı Konular ve Çözümler

Sorun/İhtiyaç	Çözüm
<i>Sağlık/Hastalık takibi</i>	Tele-tıp ve tele-evde bakım Akıllı izleme sistemleri Akıllı ev sistemleri Tele-sağlık görüntüleme sistemleri Akıllı telefonlar
<i>Güvenlik</i>	Akıllı ev sistemleri Akıllı izleme sistemleri Kablosuz iletişim sensörlü sistemler Akıllı telefonlar
<i>İzolasyonu engelleme ve iletişim</i>	Sosyal etkileşimli robotlar Akıllı telefonlar Sosyal medya uygulamaları
<i>Kişisel gelişim ve eğitim</i>	Uzaktan eğitim modeli uygulamaları e-Kütüphane uygulamaları Kişisel blog-Vlog uygulamaları Sağlıklı yaşam ve sporla ilgili web seminerleri e-hobi uygulamaları Akıllı telefonlar

Tablo 1’de yer alan ve vurgulanması gereken sistemler arasında akıllı ev modelleri başta gelir. Akıllı ev teknolojileri (smart home) son yıllarda hızlı gelişim sergilemiş olup, özel ihtiyaçları olan, kronik hastalıkları ve/veya fiziksel engelleri nedeniyle günlük yaşamını sürdürmekte çeşitli güçlükler yaşayan bireylerin yaşamını kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. İçerisinde ikamet edecek bireylerin özgün gereksinimlerine uygun farklı işlevlerle donatılabilecek akıllı evler, özellikle yaşlı bireylerin yaşlanma ve hastalık kaynaklı sorunlarının çözümüne katkı sağlayacak ve günlük ihtiyaçlarının karşılanmasını güvence altına alacak olanaklar içermektedir. Bu yapının, “başarılı yaşlanma” ve “evinde/ait olduğu yerde yaşlanma” hedeflerinin gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlaması beklenmektedir (Quinyh vd.,2012: 609).

Özellikle Avustralya gibi dijitalleşme düzeyi yüksek toplumlar için önerilen akıllı ev sistemlerinin sağlayabileceği temel hizmetler ve olanaklar, yaşlı bireyin sağlık durumuna ve finansal gücüne göre farklılaşabilmektedir. Bunlara örnek olarak şunlar verilebilir (Quinyh vd., 2012:610):

- Bir çağrı merkezine bağlı kişisel alarm sistemleri

- İstenmeyen ziyaretçilerin önlenmesi ve beklenen ziyaretçilerin girişlerinin kolaylaştırılması için görüntülü kapı izleme sistemleri
- Evdeki bireyin koltuk-sandalye ve yatak mobilyalarına yerleştirilen sensörler aracılığıyla hane içinde kişinin takibini sağlayan sistemler
- Evdeki bireyin yataktan kalkması durumunda otomatik olarak devreye giren aydınlatma sistemleri
- Evde nabız ve tansiyon ölçümünü sağlayan ve ölçüm sonuçlarını tıbbi takip merkezine ileten sistemler
- Birçok konuda kolaylık sağlayan robotik sistemler

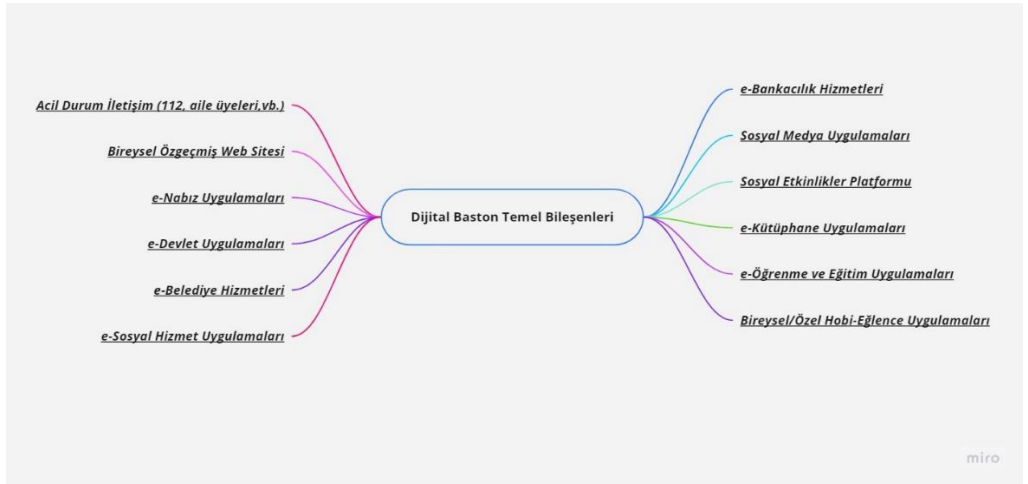
Bir yaşlı bireyin yaşamını kolaylaştırma düzleminde sağlayabileceği bu olanaklar yanında, akıllı ev sistemlerinin finansal, teknik, psikolojik ve etik boyutlarının da göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekir. Birçok farklı teknolojik altyapı ve tesisatın gerektiği akıllı ev ortamlarının maliyeti oldukça yüksek olduğundan, bu olanaklara erişimin bedeli yaşlı bireylerin maddi gücünü aşabilmektedir. Ayrıca, bu yeni ortamlarda yaşamayı kabullenme ve uyum sağlamayı başarmaya dönük süreçler de aşılması gereken sorunların başında gelir (Quinyh vd., 2012: 611-613).

Yukarıda değinilmiş tüm değerlendirmelerden yola çıkarak, akıllı ev sistemlerinin temelindeki düşüncenin, izleme sistemleriyle birleştirilip daha geniş bir bakış açısıyla yaşlı bireylerin yaşamına aktarılması da olanaklıdır. Nitekim, son yıllarda yaşlıların teknolojiyi kullanma düzeyi ve biçimine ilişkin araştırmaların bulguları, “akıllı telefon”ların kullanımının benimsenip yaygınlaştığını göstermektedir (Tuna Uysal, 2020). Tablo 1’deki tüm ihtiyaçlar için önerilmiş olan akıllı telefon teknolojisi, bilgisayar ve internet tabanlı tüm uygulamalar için kritik bir araç konumundadır. Üstelik bu durum, yaşlı bireylerin akıllı telefona erişim ve kullanma konularında finansal ve eğitsel açılardan desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Son olarak, bu bölümün somut önerisi olarak nitelendirebileceğimiz “dijital baston”* ise, yaşlı bireyin bir akıllı telefon aracılığıyla yararlanabileceği olanakları ve dolayısıyla yaşamboyu gelişim hakkının somutlaştırılmasını ifade eder. Fakat, salt teknolojik ürünleri ve onların menüsündeki hizmetlerin içeriğini kapsamaz; çok kritik bir bireysel-toplumsal gereksinimi vurgular: Öğrenmek ve öğretmek. Çünkü, yukarıda değinilmiş olan tüm biyolojik süreçleriyle yaşlılık, sosyo-ekonomik süreçleriyle yaşlı bakımı ve bireysel ihtiyaçlarla yaşlanma gerçeği, sürekli olarak yeni

durumları, konuları, sorunları ve becerileri tanımayı ve analiz edebilmeyi gerekli kılar. Bu nedenle, dijital baston, özünde öğrenme ve öğretişim odaklı bir yaşam mücadelesinde “iyi bir baston kullanıcısı” olmak gerektiğini vurgular.

Kısacası, evde takip hizmetleri için gereken teknik donanıma veya akıllı ev sistemlerinin sunduklarına eklemenebilecek böyle bir yapı için Şekil 2’deki bileşenler önerilebilir.



Şekil 2: Dijital Baston Kavram Haritası (*Dijital baston terimi, çalışmanın yazarına aittir)

Şekil 2’de özetlenmiş olan *Dijital Baston Sistemi*, yaşlı bireyin bir GPS sistemi aracılığıyla konumlandırıldığı bir akıllı telefona tanımlanmış ve yüklenmiş bir uygulamalar sepeti konumundadır. Bu uygulama sepetinin içerisinde şunlar yer alabilecektir:

- Acil durumda iletişim sağlayan ve yaşlı bireyin erişmesi gereken kişilerin ve kurumların telefon numaralarının bulunduğu uygulama
- Yaşlı bireyle ilgili tüm genel bilgilerin yer aldığı veri tabanına erişim sağlayan bir link veya web sitesi
- Yaşlı bireyin kentsel hizmetlere erişimini ve yurttaşlık görevlerini kolayca gerçekleştirmesini sağlayacak e-devlet ve e-nabız uygulamaları
- Yaşlı bireyin sağlığı, güvenliği ve sosyal yaşamıyla ilgili sosyal hizmetlere erişim amaçlı bir uygulama

- Bireylerin finansal işlemlerini güvenli biçimde yapılabilmesini sağlayan e-bankacılık uygulamaları
- Toplumsal yalıtılmışlık sorununun çözümüne destek amacıyla akranlara, çeşitli bireylere ve kurumlara erişim amaçlı sosyal medya uygulamaları
- Toplumsal yalıtılmışlığın aşılmasına katkı sağlayacak etkinliklerden haberdar olmayı ve kültürel etkinliklere katılmayı kolaylaştıracak bir dijital platform
- Öğrenme ve kişisel gelişim ihtiyaçları devam eden yaşlı bireylerin çeşitli bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştıran ve halk eğitim merkezleri gibi bazı kurumlar ile e-kütüphane uygulamalarına erişim sağlayan dijital platformlar; üçüncü çağ üniversitelerinin hizmet platformları
- Toplumsal yaşama yeterince katılamayan yaşlı bireylerin kişisel becerilerini ve hobi uğraşlarını yaşatmalarını sağlayacak çeşitli web siteleri ile blog-vlog yayınlarına erişim sağlayacak uygulamalar

3.SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Yaşlılık dönemine ilişkin kuramlardaki farklı eksenler, bireysel yaşam seyrimizin farklı evrelerindeki bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyoduygusal özelliklerin farklı yönlerine vurgular yapmaktadır. Böylece, bu tür yaklaşımlardan, hem bireysel gelişimin kişisel sağlık açısından takibi ve yorumlanması hem de kamusal boyutta sosyal hizmetlerin ve sosyal politikaların tasarlanması süreçlerinde yararlanılabilecektir. Bununla birlikte, kuramsal bakış açılarındaki farklılıklar, yaşlılık dönemindeki ihtiyaçları ve sorunları farklılaştırmamaktadır.

Tüm dünyada ve Türkiye’de artmakta olan yaşlı nüfus kamusal hizmetlerin, sosyal güvenlik uygulamalarının ve sosyal politikaların yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. Ancak, kamusal-kurumsal boyuttaki değişimlere paralel olarak, bireysel ihtiyaçların ve koşulların da hesaba katıldığı sistemci bir bakış açısıyla kararlar almak gerekir. Özellikle, günümüz telekomünikasyon ve bilgisayar destekli teknolojik gelişmelerin sağladığı çok çeşitli olanakların kullanılması, yaşlanmakta olan toplumların yaşadığı zorlukların aşılmasına ciddi katkılar sağlayabilecek potansiyeldedir. Nitekim, dünyanın birçok ülkesinde de bu yöndeki teknolojik ürünler ve hizmet modelleri geliştirilmiş durumdadır.

Dijital Baston terimi, tüm bileşenleriyle yaşlı nüfusa dönük sosyal politikalar, sosyal hizmetler, öğrenme ve eğitim etkinlikleri ve sağlık hizmetleri gibi temel ihtiyaçların bütüncül bir sistem anlayışıyla yürütülmesini sağlayacak bir dijital uygulamanın adı olarak önerilmektedir. Bu tür bir eksen de bir araya getirilmiş erişim platformları, hem kurumsal hizmetlerin koordinasyonunu sağlayacak hem de bireylerin gereksiz enerji ve zaman kaybına uğramadan ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlayacaktır. Bu süreçlerdeki kilit nokta, sistemlerin ve araçların tasarlanması ve kullanılması süreçlerinde sürekli olarak gerçekleşecek olan “karşılıklı öğrenme ve öğretme” etkinliklerinin başarısıdır. Çünkü, dijital baston felsefesinden ve bileşenlerinden yararlanabilmenin ön koşulları arasında, *yaşamboyu gelişime ve öğrenmeye açık olmak* öne çıkar.

KAYNAKÇA

- Alaydın, N.N. & Temurçin, K. (2022). Yaşlıların seyahatleriyle ilgili deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 15(1), 15-26. doi:10.46414/yasad.1006204
- Alptekin, D. (2011). Gerontososyoloji ekseninde yaşlılık sürecinin sosyo-ekonomik boyutları. *Yardım ve Dayanışma Dergisi*, 2, (3).
- Altunay, Z. & Özkul, M. (2022). Geçmişin değeri günün sosyal problemi: Yaşlılık ve modern toplumda yaşlı bakımı. *Vizyoner Dergisi*, 13(35), 1012-1036. doi:10.21076/vizyoner.1020968
- Arpacı, F. (2005). Farklı boyutlarıyla yaşlılık. Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları: Ankara.
- Arpacı, F., Polat, Ü. & Kolcu, G. (2022). Evde yaşayan yaşlı bireylerde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 13(3),510-521. doi:10.22312/sdusbed.1194202
- Brady, E.M., Holt, S.R. & Welt, B. (2003). Peer teaching in lifelong learning institutes. *Educational Gerontology*,29(10),851-868.doi.org/10.1080/716100364
- Cangöz, Banu.(2009). Yaşlılıkta bilişsel ve psikolojik değişim, http://www.ekutuphane.teb.org.tr/pdf/tebakademi/geriatri_2009/19.pdf
- Chapin, R., Nelson-Becker, H., Gordon, T. & Terrebonne, S. (2002). Ageism. School of Social Welfare, University of Kansas.
- Çelik Açııcı, G. (2019). Kırsal alanda yaşlılık: Sorunlar, beklentiler ve çözüm önerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çunkuş, N., Taşdemir Yiğitoğlu, G. & Akbaş, E. (2019). Yaşlılık ve toplumsal dışlanma. *Geriatrik Bilimler Dergisi*, 2(2), 58-67.
- Esendemir, Ş. (2021). Türkiye’de yaşlılık algısı: Yaşlı ayrıcalığı ve ayrımcılığı üzerine bir inceleme. Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(2), 74-86. doi: 10.47155/mamusbbd.1011701
- Eser, B. & Aksu, S.K. (2021). Yaşlanan nüfus, sorunlar ve politikalar: Türkiye için bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(2), 541-556.
- Georgieva, L. (2018). Digital inclusion and the elderly: The case of online banking. Improving social inclusion using NLP: Tools, methods and resources. 7 May 2018.

- Gönderen Çakmak, H.S., Kaşlı, K. (2022). Bir ilçede yaşayan yaşlıların yaşlılık algılarının değerlendirilmesi. *Abant Tıp Dergisi*, 11(1), 52-60. doi: 10.47493/abantmedj.954826
- Gül, H. (2022). Modernleşme Sürecinde Yaşlılık Sorunlarına İlişkin Sosyolojik Bir Değerlendirme . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 11 (2), 928-943. doi: 10.15869/itobiad.957272
- Güler, G., Güler, N., Kocataş, S. & Akgül, N. (2009). Yaşlıların sağlık bakım gereksinimleri. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31, 367-373.
- Kılıç, M. (2013). Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3- Yetişkinlik ve yaşlılık. Pegem Akademi: Ankara.
- Komşu, U.C. (2014). Yaşlılık, yaşlı nüfusun sorunları ve yetişkin eğitimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 370-389.
- Komşu, U.C. & Samırkaş Komşu, M. (2019). Touristic experience and perceptions of elderly people and evaluation of these experiences from informal learning perspective: Case of Erdemli. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 265-281. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/342853/>
- Kubat Bakır, G. & Akın, S. (2019). Yaşlılıkta kronik hastalıkların yönetimi ile ilişkili faktörler. *Sağlık ve Toplum*, 29(2), 17-25.
- Küçük, M. (2021). Yaşlıların ihtiyaçları, beklentileri ve karşılaştığı sorunların çözümünde sosyal ve politik çevrenin rolü: Konya ilinin Beyşehir ve Hüyük ilçeleri örneği. *Sosyal Çalışma Dergisi* 5(2), 258-284.
- Liu, Y. and Meng, L. (2013). The Elderly in the Digital World: The Internet as a Socio-Technically Untrusted System for Older Chinese Internet Users (April 30, 2013). <https://ssrn.com/abstract=2258611>
- Macnicol, J. (2006). Age discrimination: A historical and contemporary analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nowland, R., Necka, E.A., & Cacioppo, J.T. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Sciences*, 13(1), 70-87. doi:10.1177/1745691617713052
- Santrock, J.W. (2011). Yaşamboyu gelişim- Gelişim psikolojisi. Çev.Ed. Galip Yüksel. Nobel Akademik Yayıncılık: İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim- Kuramdan uygulamaya. 14. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Sınav, A. (2019). 65 yaş ve üzeri bireylerin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir İli Örneği. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, S., Ertogral, O. ve Yarıcı, M.A. (2019). Türkiye’de yaş gruplarına göre nüfusun iller açısından değişiminin (2007-2017) coğrafi bilgi sistemleri ile analizi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 292-304.
- Taşcı, F. (2010). Yaşlılara yönelik sosyal politikalar: İsveç, Almanya, İngiltere ve İtalya örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, 1, 175-202.
- Terkeş, N. ve Bektaş H. (2016). Yaşlı Sağlığı ve Teknoloji Kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(4), 153-159.
- Tuna Uysal, M. (2020). Yaşlı Bireylerin Sosyalleşmesinde Dijital Teknolojinin Rolü: Dijital Yaşlılar Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 43-59.
- Quinyh, L., Nguyen, H.B. & Barnet, T. (2012). Smart homes for older people: Positive aging in a digital world. *Future Internet*, 4, 607-617. doi:10.3390/fi4020607
- Thornton, J.E. (2002). Myths of aging or ageist stereotypes. *Educational Gerontology*, 28, 301-312.
- Ünlü, D. (2019). Yaşlıların ekonomik istismara maruz kalma durumlarının incelenmesi: İstanbul Bahçelievler örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yoğurtçu, G. (2019). Yaşlılık olgusu ve yaşlılığın medyada temsili: Türkiye, Rusya ve Kırgızistan gazeteleri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (3), 1049-1066.
- OECD, (2020). Bir bakışta OECD bölgeleri ve şehirleri- Ülke notu: Türkiye. <https://www.oecd.org/regional/regional-statistics/Turkey-Regions-and-Cities-2020-tr.pdf>
- TÜİK, (2021). İstatistiklerle yaşlılar:2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2021-45636>

BÖLÜM 2

GENİŞ ÖLÇEKLİ SINAVLARDA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK: PISA 2018 ÖRNEĞİ

Dr. Şule ÖTKEN¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417063>

¹ Dr. Şule ÖTKEN. Matematik Öğretmeni
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı. sule.ayyildiz@hotmail.com

1.GİRİŞ

Sosyal bilim araştırmalarının önemli bir kısmı insan davranışının ölçülmesidir - yani insan davranışını gözlemlemek için ölçüm araçlarının kullanılmasıdır. İnsan davranışının ölçümü, gerçekliği ayırt etmek için yaygın olarak kabul gören pozitivist görüşe veya ampirik-analitik yaklaşıma aittir (Smallbone & Quinton, 2004). Ölçüm araçlarında bulunan soruların yapılan araştırmaların doğruluğunu ortaya çıkarabilecek özellikte, birbiri ile tutarlı, anlaşılır ve yeterli sayıda olması dikkat edilmesi gereken noktalardan bazılarıdır (Kalaycı, 2014, s. 403). Ölçeğin standartlaştırılarak uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için “güvenirlik” ve “geçerlik” olarak nitelendirilen iki temel niteliğe sahip olması gerekir (Ercan ve Kan, 2004, s. 211). Bu makalenin amacı, geçerlik ve güvenilirlik hakkında alanyazına dayalı bilgiler sunarak geniş ölçekli sınavları bu kapsamda değerlendirmektir. Bununla birlikte Ekonomik İş Bilirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından PISA sınavlarının da geçerlik ve güvenilirlik konularında çerçevesinde değerlendirilerek önerilerde bulunmaktadır.

1.1.Geçerlik

Geçerlik, bir değişkenin ölçmesi gereken şeyi ölçüp ölçmediğiyle ilgilidir. Geleneksel olarak, psikologlar dört tür geçerlilik ayırt etmişlerdir: kapsam geçerliliği, ölçüt geçerliliği, yapı geçerliliği ve yakınsak ve ayırt edici geçerlilik. Her biri bir ölçümün bir kavrama karşılık gelip gelmediğini göstermeye çalışır, ancak bunu yapma araçları farklıdır (Bollen, 1989, s.185). Gulliksen (1959)'ye göre bir testin geçerliliği, testin bazı kriterlerle olan korelasyonudur (Ebel, 1961, s.640). Geçerlilik, ampirik kanıtların ve teorik gerekçelerin, test puanlarına veya diğer değerlendirme kriterlerine dayalı yorumların ve eylemlerin yeterliliğini ve uygunluğunu destekleme derecesine ilişkin genel bir değerlendirme yargısıdır (Messick, 1989, s.

Bir ölçme araç ve yönteminin geçerliği, ölçülmek istenen özelliği başka değişkenle karıştırmadan ölçebilmesidir. Başka bir deyişle bir ölçme aracının geçerliği aracın amacına hizmet etme derecesidir (Baykul ve Turgut, 2010, s. 131). Bir test, geçerli olmak için güvenilir olmak zorundadır. Öte yandan güvenilir olan bir test her zaman geçerli olmayabilir (Tekin, 1991, s. 43). Bir çalışmanın geçerliliği, sistematik hata derecesine bağlı olarak iki bileşene ayrılır. İç ve dış geçerlilik olarak bilinen iki tür geçerlilik vardır. İç geçerlilik, hastalığa maruz kalma ve değişkenler arasındaki ilişkiler de dahil olmak üzere ölçümlerdeki hata miktarına bağlıdır. İyi bir iç geçerlilik,

ölçümde hata bulunmadığı anlamına gelir ve çıkarımların yapılabileceğini gösterir. Dış geçerlilik, çalışmanın bulgularının örneklemin alındığı popülasyona genelleştirilmesi süreciyle ilgilidir. Hangi koşulların genelleme ile ilgili olduğunun anlaşılmasını gerektirir (Singh ve Masuku, 2012, s.91).

1.1.1.Kapsam geçerliliği: Kapsam geçerliliği, bir kavramın etki alanının netleştirildiği ve analistin ölçümlerin etki alanını tam olarak temsil edip etmediğine karar verdiği nitel bir geçerlilik türüdür (Bollen, 1989, s.185). Test kullanıcısının, sınava giren kişinin test puanından testin kendisindekilere benzer daha geniş bir alana ilişkin çıkarım yapmak istediği durumlar için kapsam geçerliliği kullanılır (Crocker ve Algina, 2008, s.217). Başka bir deyişle kapsam geçerliliği, bir değerlendirme aracının öğelerinin, belirli bir değerlendirme amacı için hedeflenen yapıyla ne ölçüde ilgili olduğu ve onu temsil ettiği derecesidir (Haynes, Richard ve Kubany, 1995, s.239). Kapsam geçerliliği, testin ve testteki her maddenin amaca hizmet etme derecesidir. Kapsam geçerliliği, bir testin toplam maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her maddenin ölçme istediği davranışı ne derece ölçtüğüne bağlı olarak değişir (Tekin, 1991, s. 45).

1.1.2.Yapı geçerliliği: Yapı geçerliliği, içerik ve ölçütle ilgili kanıtlar da dahil olmak üzere test puanlarının yorumlanması veya anlamı üzerinde etkisi olan ve yapı geçerliliğinin bir parçası olarak kabul edilen her türlü kanıtın bütünleştirilmesine dayanır (Cronbach ve Meehl, 1955; Akt: Messick, 1994, s.3). Hipotez testinin yanı sıra yapı geçerliliği aynı zamanda yapısal geçerliliği ve kültürler arası geçerliliği de içerir. Yapısal geçerlilik, bir ölçüm aracına ait puanların, ölçülecek yapının boyutsallığının yeterli olma derecesini tahmin eder. Kültürlerarası geçerlilik, çevrilmiş veya kültürel olarak uyarlanmış bir sonuç aracındaki maddelerin performansının, sonuç araçlarının orijinal versiyonundaki maddenin performansının yeterli bir yansımalarının derecesini tahmin eder Scholtes, vd., 2011, s.239).

1.1.3.Ölçüte dayalı geçerlik: Çoğu durumda test kullanıcısı, bir testle doğrudan ölçülemeyen bazı performans kriterlerine göre test puanlarından sınava giren kişinin davranışına ilişkin çıkarımlar yapmak ister. Bu tür kanıtlar, kritere bağlı geçerleme çalışmalarından elde edilir (Crocker ve Algina, 2008, s.224). Bir ölçme aracının geçerliliği yeterli güvenilirlik ve geçerlikte olduğu bilinen başka bir ölçme aracıyla olan korelasyonuna bakılarak hesaplanır. Korelasyon +1'e yakın ise hem yordayıcı hem ölçütün geçerliğinin yüksek olduğunu gösterir (Baykul ve Turgut, 2010). Eş zaman geçerliliği ve yordama geçerliliği olarak ikiye ayrılır. Eş zaman geçerliliği,

katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin aynı davranışı ölçen eski bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılır. Yordama geçerliği, test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı incelenir (Büyüköztürk, 2009, s. 169).

1.1.4.Görünüş Geçerliği: Bir testin gerçekten ne ölçtüğü ile ilgili değil, o testin ölçmek istediği özelliği ölçüyor görünmesidir. Testteki her bir soru da aynı şekilde görünüş geçerliğine sahip olmak zorundadır (Tekin, 1991, s. 53).

1.2.Güvenirlilik

Güvenirlilik, veri kalitesini değerlendirmek için temel ölçütlerden biridir. Güvenirlilik burada bir ölçüm veya hesaplamanın doğru olarak kabul edilebilme derecesi olarak tanımlanabilir (Wagemaker, 2020, s.11.) Başka bir ifadeyle güvenirlilik, gözlenen puanlardaki tutarlılık ve tutarsızlıkların ölçülmesini içerir (Brennan, 2011, s.2). Güvenirlilik herhangi bir ölçüm yöntemi için önemli olduğundan, yeni ölçümler geliştirildiğinde güvenirlilik araştırmaları yapılmalıdır. Bunlardan bazıları, iç tutarlılık yöntemi, alternatif formlar, Cronbach Alpha katsayısıdır (Nunnally ve Berstein, 1994, s.273).

Güvenirlilik, ölçümün tutarlılığıdır. Bir ölçümün temelinde tek bir gerçek puan olduğunu varsayan klasik test teorisinden ortaya çıkan bir kavramdır (Bollen, 1989, s.221). Güvenirlilik katsayılarının başlıca kullanımı, sonuçların tekrarlanabilirliğini bildirmektir. Her türlü geçerlilik için en azından bir miktar güvenirlilik gerekli olduğundan, güvenirlilik katsayısı bir aracın etkililiğinin bir göstergesidir (Nunnally ve Berstein, 1994, s.256).

Güvenirlilik, sınava girenlerin aynı testin tekrarlanan uygulamaları veya testin paralel formları üzerindeki göreceli performanslarının tutarlılığını ifade eder. Bireysel test performansındaki tutarsızlığın ana kaynağı tesadüfi ölçüm hatasıdır. Tesadüfi ölçüm hatalarının test performansını ne ölçüde etkilediğini belirlemeye çalışmak, test geliştiricilerinin ve test kullanıcılarının sorumluluğundadır. Klasik gerçek puan modeli, pratik güvenirlilik araştırmalarının geliştirilmesi için teorik bir çerçeve sağlar (Crocker ve Algina, 2008, s.119).

1.2.1.İç tutarlılık: Bir testin güvenirliliği, testin eşdeğer yarıları arasındaki tutarlığa bakmak yerine bütün soruların birbiriyle tutarlılığına bakmaktır. Söz konusu durumda KR-20(Kuder Richardson) formülü kullanılır

(Baykul ve Turgut, 2010, s.126). İç tutarlılık tahmini, ölçüm aracının tekrar tekrar uygulanmasının söz konusu olmaması nedeniyle diğer güvenilirlik tahminlerinden farklılık göstermektedir. Bireysel öğeler arasındaki karşılıklı ilişkinin derecesi tahmin edilerek ölçülür (Scholtes, Terwee ve Poolman, 2011, s. 237).

1.2.2.Test tekrar test yöntemi: Test-tekrar test güvenilirliği, bir testin bir ölçüm oturumundan diğerine zamansal istikrarını ifade eder. Prosedür, testi bir grup katılımcıya uygulamak ve daha sonra aynı testi aynı katılımcılara daha sonraki bir tarihte uygulamaktır. Farklı zamanlarda verilen aynı testlerdeki puanlar arasındaki korelasyon, test-tekrar test güvenilirliğini operasyonel olarak tanımlar (Drost, 2011, s.108). iki puan seti arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Testin zaman bağılı olarak ne derece kararlı ölçümler verdiği hakkında çıkarımlar yapılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2009, s. 170).

1.2.3.İki yarı test güvenilirliği: Test maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı gibi iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişki hesaplanır. Söz konusu ilişkiyi hesaplarken Spearman Brown formülü kullanılır (Büyüköztürk, 2009, s. 170). Yarıya bölme yöntemi kullanıldığında, test geliştiricisi bir grup katılımcıya testin bir formunu uygular. Ancak testi puanlamadan önce, test geliştiricisi maddeleri her biri orijinal testin yarısı uzunluğunda iki alt teste böler (Crocker ve Algina, 2008, s.136).

1.2.4.Cronbach Alpha: Alfa katsayısı (α), icadından bu yana teorik ve pratik ölçüm araştırmalarında test puanlarının iç tutarlılık güvenilirliği için en yaygın kullanılan katsayı haline gelmiştir. Bunun nedeni kısmen liberal varsayımları, genellenebilirliği ve hesaplama kolaylığıdır. Katsayı α , test formlarının (hatta tek tek maddelerin) esasen tau-eşdeğer olduğunu varsayar; bu da aynı ölçekte aynı yapıyı ölçtükleri, ancak ortalamalarının ve standart sapmalarının değişebileceği anlamına gelir (Graham, 2006, s.930). Normatif temelli ölçekleme kullanılarak oluşturulan ölçek puanlarının güvenilirliğini tahmin etmek için Cronbach Alpha katsayısı kullanılabilir. Normatif temelli ölçek puanlarında araştırmacının ilgisi, sınava giren kişinin ilişkili olduğu norm grubunun performansına göre sınava giren kişilerin göreceli sıralamasına odaklanır (Almehrizi, 2013, s.443)

1.3.Geniş ölçekli sınavlar

Uluslararası büyük ölçekli değerlendirmeler (ILSA), ülkeler arasında eğitim çıktılarının geliştirilmiş tanımlarını yapmak için kullanılabilir

veriler üretir. Ayrıca eğitim sistemlerinin farklı aşamalarında ve seviyelerinde içerik bilgisi toplarlar (Strietholt ve Scherer, 2016, s.1).

Uluslararası geniş ölçekli sınavlar (ILSA) açıkça politikayı etkilemeyi amaçlamaktadır. Bunu yapmanın bir yolu, doğrudan politika yapıcıları ve hükümet yetkililerini hedef alan raporlar ve sunumlardır. Bir diğer yol ise bir dizi medya kuruluşu aracılığıyla kamusal alanda bilgi yaymaktır (Hamilton, 2017, s.281). Uluslararası geniş ölçekli sınavların temel özelliği, ülkeler arasında karşılaştırılabilirlik sağlamak üzere tasarlanmış olmalarıdır. Karşılaştırılabilirlik, incelenen nüfusa ve araçların kültürler arası geçerliliğine sahip olma durumudur. İlgili örneklemeler hem yaş hem de okullaşma açısından dengeli değilse uluslararası karşılaştırmalar yanlılık içerir (Strietholt, Rosén, ve Bos, 2013, s.2). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) etkili Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi okul sektöründeki uluslararası karşılaştırmalar iyi bilinmekle birlikte, bu tür çalışmaların her biri kendi özellikleri ve metodolojileri ile erken yaşta eğitim, mesleki beceri eğitimi, yetişkin hayat boyu öğrenme ve yükseköğretim dahil olmak üzere diğer eğitim sektörlerini etkilemeyi amaçlamaktadır (Hamilton, 2017, s.284).

2.PISA

PISA, eğitim sistemlerinin kalitesini öğrenci sonuçları açısından izleyen uluslararası standartlaştırılmış bir değerlendirmedir. PISA, öğrencilerin topluma katılımları için gerekli bilgi ve becerileri ne kadar iyi edindikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla 15 yaşındaki öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir (Davier, Gonzalez, Kirsch ve Yamamoto, 2013, s.4). PISA, öğrencilerin okuma, matematik, fen bilimleri ve problem çözme alanlarındaki bilgi ve okuryazarlık becerilerini ölçmektedir. PISA yalnızca bu dört akademik alandaki öğrenci ustalığını ölçmekle kalmayıp, öğrencilerin gelecekteki zorluklarla başa çıkmak için kullandığı bilgi ve becerileri kullanma düzeylerini de belirler (Simon, Ercikan ve Rousseau, 2013, s.14). PISA araştırmaları her üç yılda bir yapılmaktadır. Her değerlendirme için okuma, matematik veya fen ana alan olarak seçilmekte ve kalan iki yan alana göre daha fazla önem verilmektedir. 2000, 2009 ve 2018 yıllarında ana alan okuma; 2003 ve 2012 yıllarında matematik; 2006 ve 2015 yıllarında ise fen olmuştur (OECD, 2019a, s.2).

PISA, öğrenci performansını değerlendiren ve performans farklılıklarını açıklamaya yardımcı olabilecek öğrenci, aile ve kurumsal

faktörler hakkında veri toplayan en kapsamlı ve titiz uluslararası programdır. Değerlendirmelerin kapsamı ve niteliği ile toplanacak arka plan bilgilerine ilişkin kararlar, katılımcı ülkelerin önde gelen uzmanları tarafından alınır ve hükümetler tarafından ortak, politika odaklı çıkarlar temelinde birlikte yönlendirilir. Değerlendirme materyallerinde kültürel ve dilsel genişlik ve dengeyi sağlamak için önemli çaba ve kaynaklar ayrılmıştır. Çeviri, örnekleme ve veri toplama süreçlerinde sıkı kalite güvence mekanizmaları uygulanmaktadır. Sonuç olarak, PISA sonuçları yüksek derecede geçerlilik ve güvenilirliğe sahiptir (OECD, 2019b, s.13)

2.1.PISA ve Geçerlik

Öğrenci geçmişi, uygulamaları, tutumları ve algılarına ilişkin karşılaştırılabilir ölçümlerin geliştirilmesi PISA'nın başlıca hedeflerinden biridir. Anketlerden elde edilen ölçümler genellikle ülke içinde ve ülkeler arasında öğrenci performansındaki farklılıkları tahmin etmek için kullanıldığından ve bu nedenle eğitim sistemlerini iyileştirme yolları hakkında politika ile ilgili potansiyel bilgi kaynakları olduğundan, bu yapıların ülkeler arası geçerliliği özellikle önemlidir (Avvisati, Le Donné ve Paccagnella, 2019, s.7). Geçerliğin kontrolü için yapılan çalışmalardan birisi iç tutarlılık yöntemidir. Her bir ölçeğin ülkeler içindeki iç tutarlılığını kontrol etmek ve ülkeler arasında karşılaştırmak için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmekte olup, yüksek değerler daha yüksek iç tutarlılığa işaret etmekte ve madde setinin ortak bir boyutu yakından ölçtüğü anlamına gelmektedir. Yaygın olarak kabul edilen kesme değerleri mükemmel için 0.9, iyi için 0.8 ve kabul edilebilir iç tutarlılık için 0.7'dir. Bazı ölçekler için bazı ülkeler bir veya iki maddeyi silinmiştir (OECD, 2019a, s.8).

2.2.PISA ve Güvenirlik

PISA uygulamasında farklı güvenilirlik sağlama yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlardan biri de kodlayıcı güvenilirliği olarak söylenebilir. Kodlayıcı güvenilirliği, bir ülke içindeki değerlendirme sonuçlarının geçerliliğinin yanı sıra ülkeler arasında değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir. Kodlayıcı güvenilirliğinin değerlendirilmesi çoklu kodlama tasarımı ile mümkün olmuştur. Ülke içi kodlayıcı güvenilirliğini değerlendirmenin amacı, bir ülke içinde kodlama güvenilirliğini sağlamak ve puanlama sürecindeki herhangi bir kodlama tutarsızlığını veya sorunu tespit etmek ve böylece sürecin daha erken aşamalarında ele alınıp çözülebilmelerini sağlamaktır. PISA gibi uluslararası

büyük ölçekli bir değerlendirmede tüm öğrenci yanıtlarını çoklu kodlamak ekonomik değildir, bu nedenle ulusal maliyetleri ve kodlayıcı yükünü azaltmak için çoklu kodlama ve tekli kodlamayı birleştiren bir kodlama tasarımı kullanılmıştır (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2016, s.8). Bir yanıt tekli kodlandığında, kodlayıcılar doğrudan kitapçıklarda işaretleme yapar. Bir yanıt çoklu kodlandığında, son kodlayıcı doğrudan kitapçıkta kodlama yaparken diğerleri kodlama sayfalarında kodlama yapar; bu, kodlayıcıların kodlama kararlarında bağımsız kalmalarını ve kodlama güvenilirliğinin doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (OECD, 2019a, s.7).

3.TARTIŞMA VE SONUÇ

PISA uygulamalarının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla alanyazında farklı çalışmalar yer almaktadır. Söz konusu çalışmalardan birisi Kılıç, Erdem-Kara ve Doğan (2019) tarafından yapılan PISA 2012 uygulamasının ölçüt geçerliğini beklenti tabloları ve uyum analizi kullanarak yaptıkları araştırmadır. Elde edilen bulgulara göre PISA 2012’de alt ve üst kategorilerdeki uyumun 2003’e göre daha yüksek olduğu, her iki yıl için de genel anlamda matematik okuryazarlığının, problem çözme becerileriyle benzer olduğu, diğer bir deyişle matematik okuryazarlığının zamandaş geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat, Toraman ve Sölpük-Turhan (2022) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise PISA 2018 Türkiye verileri üzerinde yapılan madde analizlerine göre Okuma Yazma Öğrenci Anketi'nin (OOYÖA) geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini MTK temelinde ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla, PISA 2018 öğrenci anketinde yer alan üç soru grubu birbirinden bağımsız olarak yapılandırılmış ve her bir soru grubu bağımsız bir ölçek olarak kabul edilmiştir. ST164, ST165 ve ST166 soru setleri MTK'ya göre analiz edilerek ST164, ST165 ve ST166 soru setleri üzerinde yapılan madde korelasyon matrisi analizi sonucunda, tek boyutlu bir yapının olmadığı ve Q3 testine göre anketteki maddeler arasında yerel bağımsızlığı bozan hiçbir maddenin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Aditomo ve Köhler (2020) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise öğrenci derecelendirmelerinin okul düzeyinde toplanması nedeniyle PISA 2015 tarafından sağlanan sınıf yönetimi, duygusal destek, sorgulamaya dayalı öğretim, öğretmen odaklı öğretim, uyarlanabilir öğretim ve geri bildirim ölçen altı ölçek için geçerli ve güvenilir öğretim kalitesi sağlayıp

sağlamadığını araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara g¼re çoğu ¼lkede/b¼lgede, okul düzeyindeki g¼venirlik sınıf y¼netimi ¼lçeđi i¼in yeterli bulunurken, diğer ¼lçekler i¼in d¼ř¼k ya da orta düzeyde bulunmuştur. Fakt¼riyel ve yordayıcı ge¼erlilik incelendiğinde, sınıf y¼netimi, duygusal destek, uyarlanabilir ¼đretim ve ¼đretmen y¼nlendirmeli ¼đretim ¼lçeklerinin okullar arasındaki ¼đretim kalitesinde anlamlı farklılıklar yakaladığı g¼r¼lm¼řt¼r. Bu arada, sorgulama ¼lçeđi neredeyse t¼m ¼lkelerde/b¼lgelerde zayıf ge¼erlilik sergilemiştir.

Rutkowski ve Rutkowski (2013) tarafından PISA 2009'da sosyoekonomik g¼stergenin ¼nemli bir bileşeni olan ev eşyaları endeksini ¼l¼ld¼đ¼ veriler ¼zerinde g¼venilirliđini ve ge¼erliliđinin bazı y¼nlerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına g¼re, mevcut endekisle ilgili kayda değer endişeler olduğunu g¼stermektedir; bunlar arasında ¼lkelere g¼re olduk¼a değişken g¼venilirlik, bazı alt ¼lçeklerde model-veri tutarlılığının zayıf olması ve k¼lt¼rel karşılaştırılabilirliğin zayıf olduğuna dair kanıtlar yer almaktadır.

Bu araştırma PISA sınavının farklı yıllara g¼re ge¼erlik ve g¼venirliđini inceleme amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara g¼re PISA uygulamasının ge¼erliđi ve g¼venirliđi ¼lkelere g¼re farklılık g¼stermektedir. Ayrıca PISA uygulamasının alt boyutları da ge¼erlik ve g¼venirlik anlamında değişkenlik olduğu g¼r¼lmektedir. Bundan sonraki ¼alıřmalar i¼in ¼lçme değişmezliği gibi bir konuda farklı ¼lkeler arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında her boyut ele alınarak ge¼erli ve g¼venilir olma durumu saptanabilir.

KAYNAKÇA

- Aditomo, A. ve Köhler, C . (2020). Do student ratings provide reliable and valid information about teaching quality at the school level? Evaluating measures of science teaching in PISA 2015, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09328-6>
- Almehrzi, R. S. (2013). Coefficient Alpha and Reliability of Scale Scores, *Applied Psychological Measurement*, 37:438.
<https://doi.org/10.1177/0146621613484983>
- Avvisati, F., Le Donné, N. ve Paccagnella, M. (2019). A meeting report: cross-cultural comparability of questionnaire measures in large-scale international surveys. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s42409-019-0010-z>
- Baykul, Y. ve Turgut, M. F. (2010). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*, New York: Wiley.
- Brennan, R. L. (2011). Generalizability Theory and Classical Test Theory, *Applied Measurement in Education*, 24, 1–21.
<https://doi.org/10.1080/08957347.2011.532417>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimlerde için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, Cengage Learning.
- Davier, M., Gonzalez, E., Kirsch, I ve Yamamoto, K. (2013). *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, New York: Springer.
- Drost, E. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research, *Education Research and Perspectives*, 38, 1.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, Cengage Learning.
- Ebel, R. L. (1961). Must all tests be valid? *American Psychologist*, 16, 640-647.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3) 211-216.

- Graham, J. M. (2006). Congeneric and (Essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What They Are and How to Use Them, *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 930-944. <https://doi.org/10.1177/0013164406288165>
- Hamilton, M. (2017). How International Large-Scale Skills Assessments engage with national actors: mobilising networks through policy, media and public knowledge, *Critical Studies in Education*, 58, 3, 280–294. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1330761>
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S. ve Kubany, E. S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods, *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kılıç, A. F., Erdem-Kara, B. ve Doğan, N. (2019). PISA 2003 ve 2012 Matematik Okuryazarlığı Puanlarının Ölçüt Geçerliği: Beklenti Tabloları ve Uyum Analizi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20. <https://doi.org/10.17494/ogusbd>.
- Messick, S.(1989).*Validity*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1994). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning, *Educational Testing Service*, Princeton N. J.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*, New York: Mc Graw-Hill.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2016). *PISA 2015 Technical Report*, Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2019a). *PISA 2018 Technical Report*, Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2019b). *PISA 2018 Assessment And Analytical Framework*, Paris: OECD Publishing.
- Polat, M., Toraman, Ç. ve Sölpük-Turhan, N. (2022). Reliability analysis of PISA 2018 reading literacy student questionnaire based on Item Response Theory (IRT): Turkey sample, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 1004–1028.
- Rutkowski, D. ve Rutkowski, L. (2013). Measuring Socioeconomic Background in PISA: one size might not fit all, *Research in*

- Comparative and International Education*, 8(3).
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>
- Scholtes, V. A., Terwee, C. B. ve Poolman, R. W. (2011). What makes a measurement instrument valid and reliable? *Injury, Int. J. Care Injured*, 42, 236–240. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2010.11.042>
- Simon, M., Ercikan, M. K. ve Rousseau, M. (2013). *Improving Large-Scale Assessment in Education Theory, Issues, and Practice*, London: Routledge.
- Singh, A.S. ve Masuku, M. B. (2012). Understanding and applications of test characteristics and basic inferential statistics in hypothesis testing, *European Jr. of Applied Sciences*, 4(2), 90-97.
- Strietholt, R. ve Scherer, R. (2016). The Contribution of International Large-Scale Assessments to Educational Research: Combining Individual and Institutional Data Sources, *Scandinavian Journal Of Educational Research*, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1258729>
- Strietholt, R., Rosén, M., & Bos, W. (2013). A correction model for differences in the sample compositions: The degree of comparability as a function of age and schooling? *Large-Scale Assessments in Education*, 1(1), 1–20. <http://dx.doi.org/10.1186/2196-0739-1-1>
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Wagemaker, H. (2020). *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment Understanding IEA's Comparative Studies of Student Achievement*, New Zealand: Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5>

BÖLÜM 3

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOCUKLARA GRAFİTİ ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Derya ŞAHİN^{1*}

Kadir YAMAN²

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417081>

¹ Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye. ORCID no: 0000-0002-6814-898X, Email: derya2181@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Resim-iş Eğitimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya / Türkiye. ORCID no: 0009-0003-6939-4597

GİRİŞ

Sanat, İsmail Tunalı'ya göre (1983), en geniş anlamda insan yetilerinin olanaklar ölçüsünde geliştirilmesidir. Sanat geçmişten günümüze kadar bir iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Bu iletişim kısa süreli olmayıp çağlar boyu süren bir olgudur. İnsanlar öğrendiklerini aktarabilmek, geleceğe taşıyabilmek veya sadece kendini ifade etmek için yazmış, çizmiştir.

Eser olarak ortaya koydukları bu sanat yapıtları bilim dallarının sağladığı faydalar gibi geleceğe fayda sağlamıştır (Ünver, 2002). Eserlerin oluşmasında insanın içinde yaşadığı çevre ve yaşadığı zamanın etkisi de büyüktür. Ancak sanat yapıtları zamanla sınırlı değildir. Bunlar insanın önüne birtakım sorular koymaktadır. Eğer o kişi bir yaratıcı ise, bunlara yanıt getirecektir (Garaudy, 1991:24).

Duchamp'ın pisuvarından itibaren sanatın geleneksel yapıdan sıyrılmaya başladığı ve daha çok düşünme odaklı ilerlediği görülmektedir. 1960 sonrası sanat, bir kırılma yaşamış ve biçimcilikten düşünceye doğru yönelmeye başlamıştır. Görünenin altında yatan anlam yoğunluğuna odaklanan çağdaş sanat pratiği, farklı yaklaşımlarla görünür olmuştur. Bu bağlamda sanatın yanı sıra anti-sanat kavramı da ortaya çıkmaktadır. Eroğlu'na göre (2022:43), anti-sanat kavramı, müzisyenlerin, ressamın, şairlerin geleneksel sanat alanının ötesine geçmeye başladığı noktada ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sanatın asıl amacı; eski yaratılışı sürdürmek değil, ideolojilerle yeni bir dünya geliştirmektir. Bu yeni dünya da ancak sanatın yorumlanmasıyla olabileceği öne sürülür. Bu ideoloji küçük toplulukların bir araya gelerek yapabileceği basit bir değişim değildir. Sanatçı iradesini bilinçli bir şekilde her insan için evrensel doğruyu arama çabasına girdiği anda sanat istenilen yönde gelişmektedir. Bunların alt zemininde yatan gerçeklik ise sevgi, ahlak, toplumsal çıkar ve birliktelikten geçmektedir (Eroğlu, 2022).

Bu anlamda 1980 sonrası popüler olan ve gittikçe daha yaygın hale gelen sokak sanatının yeri ayrıdır. Riggle'a (2010) göre, çoğu eserin sanat olarak değerlendirilmesi için bir galeriye konması, bir eleştirmen tarafından gözden geçirilmesi veya sanat dünyası tarafından kutsanması gerekmediği söylenebilir. Sokak sanatı, özel olarak sanat için ayrılmış bir müze veya galeri gibi belirlenmiş bir "sanat alanına" dahil olmak zorunda değildir. Sokak sanatıyla eserler, doğrudan izleyicisiyle buluşur ve bu sanat için duvarlar engel değil, zemin oluşturur.

Güneş'e göre (2008:5,6), sokak sanatı, sosyal insanın içinde tutmakta güçlük çektiği ama bir yandan da sözcüklerle kimseye anlatamadığı sıkıntılarını dışa vurduğu bir sanat akımı olarak değerlendirilebilir. Sokak sanatı muhalif kaynaklı sanata atıfta bulunmasına rağmen, kamu alanında (sokaklarda) uygulanan her türlü "sanatı" içermektedir.

Sokak sanatının bir dalı ise grafitidir. "Grafiti", kamuya açık alanlarda bir duvara veya başka bir yüzeye karalanmış, çizilmiş veya yasa dışı olarak spreyle boyanmış yazıları, çizimleri kapsamaktadır. Bir ifade aracı olarak grafiti, gönderen ve onu çevreleyen dünya hakkında içsel veriler sunan çeşitli sosyodilbilimsel ve iletişimsel parametrelerin bir arada var olduğunun altını çizer (Munoz-Basols, 2010:390). Grafitinin kökeninin ilk çağlara dayandığı söylenebilir. Grafitinin, mağara resimlerinden Antik Yunan'a kadar her toplumda görüldüğü, insanlığın deneyim ya da bilgilerini bir sonraki nesillere aktarmak için kendilerince bir yol bularak, zaman ve mekândan sıyrılıp, anlatmak istediği mesajı günümüze kadar iletebildiği bir medyum olduğu söylenebilir (Türkoğlu, 2019).

Ünlü grafiti sanatçısı Banksy, grafitiyi en dürüst ve samimi sanat olarak nitelendirmektedir. Sanatçı duvarların, çalışma yapmak için her zaman en harika yer olduğunu iddia etmektedir (Banksy, 2005).

Grafiti çocukların iç dünyalarını ifade etmelerinin de temel yolu olan sanatsal ifade yollarından biri olarak görülebilir. Xu (2017)'e göre; çocuklar doğal bir ifade yöntemi olan çeşitli grafiti etkinliklerinde özgürce gerçek duygularını ortaya çıkarırlar. Bu nedenle grafiti, çocukların sanat eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların erken yaşlardaki sanat eğitimi grafiti ile başlar ve grafiti eğitimi çocukların grafiti davranışının başlangıç noktasıdır.

Bu bağlamda çocuklar tarafından tanınan fakat içeriği tam olarak bilinmeyen çağdaş sanat pratiklerinden olan grafitinin çocuklara öğretilmesi ve çocukların aktif katılımlarıyla grafiti sanatını deneyimlemesi önem taşımaktadır. Ayrıca grafiti uygulamalarıyla, çağdaş sanat ve sanatta teknik ve malzeme çeşitliliği konularında da farkındalık kazandırmak çocukların ileride bilinçli birer sanat tüketicisi olmalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf çocuklarına görsel sanatlar dersinde grafiti uygulamalarını, aktif öğrenme yöntemi kullanarak tanıtmak ve yaptırılabilir farklı sanatsal çalışmaları ortaya koyabilmektir. Bu amaç doğrultusunda, çağdaş sanat konusunda farkındalık yaratmak ve farklı tekniklerle resim yapma deneyimi kazandırmak da alt amaçlar olarak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilkokuldaki 21 kız ve 15 erkek olmak üzere 36 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, gözlem, görüşme ve sanatsal uygulamalar yoluyla toplanmıştır. Ders araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve notlar alınmıştır. Dersin başlangıcında öğrencilere “grafiti nedir” sorusu sorulmuş aynı soru, dersten 4 hafta sonra tekrar sınıfa gelerek öğrencilere yöneltilmiş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Ayrıca ders sonunda öğrencilere grafiti çalışmaları yaptırılmıştır. Çalışma grubundan alınmış olan görüşme verileri içerik analizi, uygulama verileri ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Dersin İşlenişi

Dersin sunumu dikkat çekici olması adına araştırmacı tarafından tasarlanan kostümle yapılmıştır. (Görsel 1). Yapılan kostüm kapşonlu pelerin ve bandana olmak üzere iki parçadan oluşmaktadır. Pelerin üzerinde grafiti harfler yer almaktadır. Bu harfler sınıftaki öğrencilerin isimlerinin baş harflerini simgelemektedir. Bandanada ise araştırmacının yani grafiti sanatçısının (*writer*) lakabı; takma ismi (*tag*) bulunmaktadır. Bu isim sanatçı tarafından *Moon Star* olarak belirlenmiştir. Grafiti uygulamaları sprey boyayla yapılacağı için önceden her bir öğrencinin baş harflerinin yer aldığı grafiti şablonlar kesilip hazır hale getirilmiştir. Ayrıca uygulamanın yapılabilmesi için her bir öğrenciye uygun bandanalar dikilmiştir. Bandana seçilmesindeki amaç, daha sonra bu malzemeleri kullanabilme şanslarının olması ve yaptıkları grafiti uygulamalarını üzerlerinde taşınabilmesine imkan sunmasıdır.



G¼rsel 1.Kost¼m



G¼rsel 2.Grafiti



Görsel 3.Grafiti



Görsel 4.Rozet

Derse girişte ilgiyi arttırmak için sınıfında dahil edildiği bir hikaye kurgulanmıştır. Araştırmacı sınıfa elinde “Wanted” yazan bir grafiti çalışmasıyla gelmiştir (Görsel 2). Bu çalışmayı çocuklara gösterip, resimdeki kayıp kahramanın arandığını ve onu görenlerin olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra girişte grafiti gezegeninden gelen bir kahramanın gezegeninde yazıcıları (*writer*) olmadığı için çocuklardan yazıcı (*writer*) olmaları istenmiştir. Ama önce iyi birer *writer* olabilmeleri için bu işi öğrenmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Meraklanan çocuklar dikkatle anlatılanları dinlemiştir. Hazırlanan slayt sunumu eşliğinde grafiti konusu temel hatlarıyla verilmiş ayrıca bir çok grafiti örneği gösterilmiştir. Özellikle grafiti sanatında kullanılan *writer*, *tag*, *firstline*, *outline*, *secondline*, *highlight* gibi terimlerinin ne anlama geldiği açıklanmıştır. Aşamalı şekilde görsellerle desteklenen ders sunumu, sınıfta gerçekleştirilen bir grafiti uygulamasıyla devam etmiştir (Görsel3). Grafiti uygulamasında izlenecek yol gösterilerek anlatılmış, çocuklar tarafından merakla izlenmiştir.

Daha sonra uygulama sırası çocuklara gelmiştir. Daha önce hazırlanmış bandanalar çocuklara dağıtılmış ve bu bandanalar üzerine grafiti uygulaması yapılmıştır. Bunun için önceden kişiye özel hazırlanmış harf şablonları kullanılmıştır. Öğrenciler tek tek grafiti uygulamasının yapılacağı masaya çağırılmıştır. Çocuklar isimlerinin baş harflerinin şablonuyla, sprey boya kullanarak görseller oluşturulmuştur. Grafiti çalışmasının ilk aşaması tamamlanan çocuklar, daha sonra grafiti sanatının özelliklerine uygun olacak şekilde bu harfleri şekillendirmiş, etrafından keçeli boya ile geçerek kalın konturlar oluşturmuşlardır. Son olarak da derste grafiti sanatı ile ilgili

öğrendiklerini dikkate alarak, kendilerini ifade eden, bir lakap (tag) bulmaları ve bunu bandana üzerine yazmaları istenmiştir. Çocuklara renk ve lakap konusunda düşünmeleri için zaman verilmiş ve özgür bırakılmışlardır. Çalışmalar bittikten sonra görevlerini tam anlamıyla tamamlayan çocukların artık birer yazıcı “ writer” olabilecekleri söylenip kurgulanan hikaye çocukların bandanaları kafalarına takmalarıyla son bulmuştur. Ayrıca dersi başarıyla tamamlayan ve her sürecine aktif katılan öğrencilere üzerinde araştırmacı tarafından tasarlanan ve derste gösterilen grafiti örneğinin bulunduğu rozet (görsel 4) hediye edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Yapılan gözlem sonucunda dersin çocuklar tarafından heyecanla dinlendiği, ilgi ve motivasyonlarının ders bitimine kadar hiç eksilmediği, farklı bir resim yapma tekniği öğrenmelerinin heyecanını yaşadıkları gözlemlenmiştir. Dersin her sürecine aktif katılan öğrenciler dersin sunumundan etkilendikleri ve derste dikkatlerinin dağılmadığı görülmüştür. Araştırmacının bir çizgi romanın içinden çıkan süper kahraman gibi öğrencilere ders anlatması öğrenciler tarafından mutlulukla karşılanmıştır.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Dersin başında öğrencilere “graffiti nedir?” sorusu yöneltilmiş sadece bir öğrenci dışında cevap alınamamıştır. Cevap veren öğrenci defterinin ön kapak sayfasındaki görseli gösterip grafitiye benzer bir resim olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin cevabına göre grafitinin görsel olarak çağrıştırdığı biçimlerin farkında olduğunu ama net bir bilgisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencinin cevabına ait doğrudan alıntı şu şekildedir: “*Defterimde grafiti var. Bunlardan duvarlarda da var*”

Uygulama sonrası 4 hafta geçtikten sonra öğrencilere soru tekrar yöneltilmiş ve her öğrencinin grafiti sanatı hakkında bir fikir sahibi olduğu görülmüştür. Temel hatlarıyla grafitinin ne olduğu nerelere uygulandığı, hangi malzemelerle yapıldığı hakkında bilgi sahibi oldukları verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu da uygulamanın etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“*spreyle yapılan üzerine harf koyarak sıkığımız resim.*”

“İlişkin “Grafitiyi spreyle boyayla bir tane resim ya da bir tane lakap üstüne yapıyor.”

“Spreyle boyayla yapılan duvarlara çizilen bir resim tarzı”

“Sokağa yapılan resimler”, spreyle ve kalemlerle yapılır”

“Dışarda yapılan çizimler”

“Lakap oluşturmak ve duvara yazı yazmak”.

Öğrenci Çalışmalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kız öğrencilerde şekil ve yazının birlikte kullanımı erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Grafitinin özüne uygun şekilde canlı renkler kullanıldığı ve çoğu öğrencinin harflere boyut verme gayretine girdiği görülmüştür. Yazdıkları lakaplarda; erkek çocukların daha çok sevdiği süper kahraman karakterlerinin isimlerini tercih ettikleri, kız çocuklarının da sevdiği çizgi film karakterlerinin isimlerini yazdıkları görülmektedir. Genel anlamda çocukların grafiti sanatında kullanılan tag, firstline, outline, secondline, highlight gibi özellikleri bandana üzerine doğru şekilde uyguladıkları ve bunları kavradıkları sonucuna ulaşılabilir. Çocuklara ait çalışmalardan örnekler aşağıda verilmiştir (Görsel 5).



Görsel 5. Öğrenci çalışmaları

SONUÇ

İlkokul düzeyindeki çocuklara grafitiyi tanıtmak ve yaptırılabilir farklı sanatsal çalışmalarını ortaya koyabilmek bu bağlamda çağdaş sanat konusunda farkındalık yaratarak farklı tekniklerle resim yapma deneyimi kazandırmak amacıyla yapılan araştırmada olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Resim yapma sürecinde biçimin yanı sıra yazının da bir resimsel boyutunun olduğu anlaşılmıştır. Sanatta ifade yöntemlerinin çeşitliliği hakkında bilgi sahibi olan çocuklar grafitiyi deneyimleme fırsatını bulmuşlardır. Araştırma sonucunda görsel sanatlar dersinde yazma yoluyla düşünme, üretme, zgn olma ve sorgulama konusunda farkındalık yaratmıştır. Bandanalara grafitinin uygulanması ve bunların çocuklar tarafından daha sonra kullanılması, herkes tarafından görülecek olması motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Genel anlamda dersten zevk aldıkları, derse isteyerek aktif katıldıkları, dersin her anını dikkatle dinledikleri, uygulama yaparken farklı malzemeler kullanmanın heyecanını yaşadıkları ve sonuç olarak başarılı çalışmalarını ortaya koydukları söylenebilir. Bu bağlamda küçük yaş grubunda çocuklarla görsel sanatlar dersinde bir ifade yöntemi olarak grafiti kullanmanın etkili ve verimli olacağı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, benzer uygulamaların arttırılabileceği, çağdaş sanat konusunda farklı disiplinlerde uygulamalar farklı yöntem ve tekniklerle işlenebileceği, ğretim yöntemlerinin zenginleştirilebileceği önerilebilir. Grafiti konusunu görsel sanatlar dersinde işlemenin çocukların yaratıcılığını geliştirmede ve sanatsal sorgulama fırsatını verme bağlamında faydalı olacağı düşünüldüğünden bütün eğitim kademelerinde yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Banksy, (2005) *Wall and Piece*. Germany: Appi Duruck.
- Eroğlu, Özkan. (2022). *Joseph Beuys 'u Anlamaya Çalışmak*. Tekhne
- Garaudy, Roger. (1991) *Picasso Saint-John. Perse Kafka*. Çeviren: Mehmet H. Doğan İstanbul: Payel Yayınları
- Güneş, Şinasi. (2008) *Sokak Sanatı*. İstanbul: Artes Yayınları.
- International Conference on Social Network, Communication and Education*, 321-323, Atlantis Press <https://doi.org/10.2991/snec-17.2017.65>
- Muñoz-Basols, J. (2010). Los grafiti in tabula como método de comunicación: autoría, espacio y destinatario. *Disparidades. Revista de Antropología*, 65(2), 389-426.
- Riggle, N.A. *Street Art: The Transfiguration of the Commonplaces*, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Volume 68, Issue 3, August 2010, Pages 243–257.
- Türkoğlu, Elif T. (2019) *İstanbul'un Duvar Yazıları: Sosyolojik Bir Çözümleme "Eyüp, Tophane, Okmeydanı, Kadıköy ve Cihangir Örneği"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, Enver. (2002). *Sanat Eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Xu, Li (2017). *Practical Research on Creative Graffiti for Children*, *Proceedings of the (2017 7th)*

BÖLÜM 4

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÇOCUKLARLA GÖLGE OYUNU EŞLİĞİNDE KÜLTÜREL MİRAS ÇALIŞMALARI

Doç. Dr. Derya ŞAHİN^{1*}

Nazlıcan GÜNDEŞ²

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417107>

¹ Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye. ORCID no: 0000-0002-6814-898X, Email: derya2181@gmail.com

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Resim-iş Eğitimi Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya / Türkiye, ORCID no: 0009-0003-6939-4597

GİRİŞ

Genel anlamda sanat eğitimi ile hedeflenen; görsel algı gücü gelişmiş, kendini ifade edebilen, kendi kültürünü ve başka kültürleri tanıyan, sanata, sanatçıya karşı saygı duyan, görsel okur-yazarlığa sahip bilinçli sanat tüketicisi olan, yaratıcı ve yapıcı bireyler yetiştirmektir. Bunların yanında sanat eğitimi, ruhsal olarak doyuma ulaşmış insan olabilmeyi de hedeflemektedir. Bu bağlamda Yetkin (1968: 129)'e göre “insanın bilgisi doğanın gözlemlenmesi ile başlar ve bellekle gelişir. Varlıklar ve olaylar sınıflandırılarak ilim dediğimiz bilgiler kurulur. İnsanın duygu boyutu ise varlıkların özel yapısı karşısında insanda uyanan tepki ile başlar. Renk, biçim, oran değerlendirmesi ile gelişir. Bireylerin gerek bilgi, gerekse duygu boyutu iç varlıklarının bir parçasıdır ve tarihsel süreçle birlikte gelişmişlerdir. Klasik eğitim sistemleri bu iki değeri tüm yapılarıyla eğitmekten yoksundur. Benmerkezci bireylerin yetişmesindeki en önemli nedenlerinden biri de toplumlarda duyarlılığın yeterince geliştirilememesi, buna bağlı olarak da ruhsal doyum olayının gerçekleşmemesidir. Sağlıklı toplumların yaratılması için, eğitim çağındaki insanları rasyonel ve objektif düşünce gelişimi ile dengelerken ilimle sanatın temelinde yaratıcılık yattığına göre, eğitilen bireylerin her iki güçten de yararlandırılması zorunluluğu vardır (Aktaran: Ünver, 2002: 5,6).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek için de sanat eğitimi önemli ve gereklidir. İpşişoğlu (1996: 14–15)' na göre ise, “Eğitimde sanatın eksikliği, kişilik gelişimde büyük boşluklar yaratacak, bu sebeple de yeni yetişen nesillerde büyük eksikliklere yol açarak toplumda olumsuz gelişmeler oluşturmaktadır.

Yukarda da değinildiği gibi sanat eğitimi yolu ile birçok algı bilinçlendirilip harekete geçirildiğinden, bu kapsamda sanat eğitiminin genel eğitim ve öğretim programları içinde büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Kültür ve sanat birbirinden ayrılamaz iki kavramdır. İkisi de anlam, içerik ve özellikleri bakımından birbirine benzemektedir. Kültürlerin de sanatın da ana kaynağı insandır. İnsan varsa kültür de vardır; kültür varsa somut bir nesne olarak kültür ürünü olan sanat vardır. Bir sanat ürünü ait olduğu kültürü yansıtır (San, 2003: 71). “UNESCO’ya göre (2001: 62) kültür, toplumun veya bir sosyal grubun ayırt edici manevi, maddi, entelektüel ve duygusal özellikler kümesi, sanat ve edebiyatın yanı sıra yaşam tarzlarını,

birlikte yaşama şekillerini, değer sistemlerini, gelenekleri ve inançları da kapsayan bir olgu olarak görülmelidir.

Bir halkın kültürel mirası; sanatçıların, mimarların, müzisyenlerin, yazarların, bilim adamlarının yapıtlarını, aynı zamanda bunların içinde adı bilinmeyen sanatçıların yarattığı eserleri, insanların maddi olmayan ifadelerini ve genel anlamda topluma anlam katan tüm değerleri içerir. Kültürel miras insanların yaratıcılığını ifade eden; diller, törenler, inançlar, tarihi yerler ve anıtlar, edebiyat, sanat eserleri, arşivler ve kütüphaneler gibi hem somut hem de somut olmayan eserleri içerir (UNESCO, 1982: 43).

Kültür varlıkları ise, bir toplumun kültürel alt yapısına ait somut olan tarihi binalar, dans, sözlü tarih unsurlarından meydana gelmektedir (Craik, 2004: 41). Bunlardan bir tanesi de 2021 yılında UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne eklenen Malatya'da bulunan Arslantepe Höyüğü'dür. Arslantepe Höyüğü Malatya'nın kuzeydoğusunda Orduzu mahallesinde yer almaktadır. MÖ 5000 yıllarından MS 11. Yüzyıla kadar yerleşim görmüştür. MS 5-6 yüzyıllar arasında Roma köyü olarak kullanılmış ve daha sonra Bizans Nekropolü (mezarlık) olarak yerleşimini tamamlamıştır. Arslantepe'de ilk kazı çalışmaları 1930'lu yıllarda bir Fransız ekip tarafından yapılmıştır. Kazılarda taş üzerine alçak kabartma ile dekore edilmiş avlu ve giriş kapısının iki yanında iki aslan heykeli ve karşısında devrilmiş bir kral heykeli ile bir geç Hitit sarayı bulunmuştur. Bulunan bu eserler o tarihlerde Malatya'da müze bulunmadığından Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne götürülmüş ve orada sergilenmeye devam edilmektedir (<http://www.malatyakulturturizm.gov.tr>).

İlk ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programının (2018) temel öğrenme alanlarından biri de "Kültürel Miras" alanıdır. Kültürel miras, daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değerlere sahip olduğuna inanılan eserlere verilen genel bir isimdir https://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%BClt%C3%BCrel_miras.

Somut, soyut, taşınabilir ve taşınamaz gibi çeşitleri bulunan bu miraslar, geçmişe ışık tutup yolumuzu aydınlattığı için önem taşımaktadır. Güçlü kişisel ve toplumsal kimlik oluşumu, bu tür somut nesnelere ve somut olmayan kültürel olaylar yoluyla oluşturulmaktadır. Kültürel miras yoluyla önce kendi kültürünü daha sonra başka kültürleri tanıyan, koruyan ve sonraki kuşaklara da aktarabilen bilinçli bireyler yetişmesinde etkili alanlardan biri de sanat eğitimidir. Genel eğitim sürecinde küçük yaşta çocukların

dikkatlerinin çabuk dağılabileceği gerçeğinden hareketle bu dönemlerde sanat eğitimi derslerinin düz anlatım yoluyla işlenmesinin yerine farklı yöntemlerle zenginleştirilmesi çok daha faydalı olacaktır. Sanat derslerinde kullanılan yöntemler, önceden planlanmış hedeflere varmak için ciddi bir öneme sahiptir. Kullanılan yöntemlerin başarısı, öğretmenin bilgi, beceri ve yeterliliği ile yakından ilgilidir. Aynı zamanda stratejiler de öğretmenlerin belirli hedeflere ulaşmak için kullandıkları yöntemlerdir. Unutulmaması gereken başlıklardan bir tanesi de motivasyondur. Motivasyon, sanat eğitiminde, özellikle yaratıcı arayışlarda, güç kazanmak ve istenen sonuçlara ulaşmak için etkili bir adım olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler, çocukta merak uyandırmalı, sorgulamaya ve keşfetmeye fırsat vermeli, hayal gücünü serbest bırakmalı, farklı ve yaratıcı imkanlara izin vermelidir (Artut, 2009).

Oyun yöntemi içinde yer alan gölge oyunu de bu anlamda etkili yöntemlerden biridir. Bu bağlamda araştırmada, kültürel miras alanında, Arslantepe Höyüğü'nü görsel sanatlar dersinde, geleneksel yöntemler dışında oyunlaştırarak işlemenin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek, yaptırılabilir farklı sanatsal çalışmaları ortaya koyabilmek hedeflenmiştir. Geleneksel Türk tiyatrosu içerisinde yer alan ve çocuklar tarafından sevilen gölge oyunu(tiyatrosu) öğretim süreci içinde tercih edilmiştir.

Geleneksel Türk Tiyatrosu

Tiyatro oyunlarımızda başlangıçtan beri günlük yaşamımızı doğrudan etkilemiş olan sorunların ele alınmış, sergilenmiş, eleştirilmiş olduğunu görürüz. Özellikle yüzyıla aşkın sürede hızlı bir değişim süreci içinde olan toplumumuzun yaşam anlayışında ve yaşama biçiminde ortaya çıkan karşıtlıklar tiyatro oyunlarımızın ana malzemesini oluşturmuştur (Şener, 2007:9). Tiyatro insanların yaptıkları eylemleri hikayeleştirerek izleyiciye sunulmasıdır. Bu yaşantıların farklı duygular ile komik veya trajik biçimde gösterime alınır. Bu hikayeler işitsel sanatlar da katılabilir. Sergilenen şey dünyadan gerçek bir kesittir. Bu kesitlerdeki gerçeklik gölge oyunu yöntemine dönüştürülmüştür. Tiyatro gerçek hikayelerin anlatıldığı bir hayal dükkanıdır. Gündelik konular üzerinden insanları eleştirmeye tartışmaya düşünmeye sevk eder. Tiyatro eserlerinin konuları efsanelerden, eski öğretilerden, geçmişte yaşanan önemli günlük bir olaydan alınabilir. Gerçek olmayan konulara da dayandığı görülür. Tiyatrodaki çoğu hikaye veya sahne bir uyumsuzluk, bir zıtlıktır. Bu uyumsuzluğun tarafları iki insan, iki tüzel kişilik, iki düşünce, insanlar ile dini boyuttaki kişiler, hayvanlar arasında olabilir. Bu

uyuşmazlıklar aktif bir şekilde gösterildiği gibi seyircilere sezgisel olarak ta hissettirilebilir (Kabaklı, 2016).

Günümüzde Türk tiyatrosunun temelleri ilk olarak Anadolu'da doğaya hayranlık duyanların düzenlediği mevsimlik törenlerle başlamıştır. Bu geleneksel törenlerde doğada var olan güçleri kendi taraflarına çekip etkilemek amacıyla taklitler yapılır ve oyun, doğanın bir yansıması olarak görülür. İnsanlığın çok tanrılı inançtan tek tanrılı inanca geçmesinde doğayı etkileme yeteneğini yitirmesiyle oyun olarak kalmayı başardığı görülmektedir. Bu oyunlar çoğunlukla komedidir ve müzik eşliğinde doğaçlama yapılmaktadır. Oynanan oyunlar kasabada yaşayan insanların hayatını ve olaylara tepkilerini eğlenceli bir biçimde yansıtmaktadır. Sahne sanatları da bu dönemde önem kazanmıştır. Ancak yüzyıllar geçtikçe sanat birikimi olarak kalmıştır (<http://www.ktb.gov.tr>). Gölge oyunu (tiyatrosu) ve Karagöz de Geleneksel Türk Tiyatrosu içerisinde yer almaktadır.

Gölge Tiyatrosu ve Oyunu

Geçmişten günümüze kadar insanlar çeşitli kuklalar yapmışlardır. En basit ve doğada hemen bulabilecekleri taş, bez ve maden gibi malzemelerle kukla yapmaya başlamışlardır. Bununla birlikte bir iletişim aracı olan seslendirmeden ve hareketten faydalanıp bir gösteri haline getirmişlerdir. Daha sonra günümüzdeki son halini almıştır. Gölge oyunu kukla gösterisi olarak kabul edilmektedir. Gölge gösterileri zamanla fazla beğenildiğinden başka bir kavrammış gibi görülmekte ancak ikisinin de aynı kavram olduğu bilinmektedir (Oral, 2001).

Dünyada gölge oyunu MÖ 140-87 yıllarına kadar gidebilmektedir. Türkiye'ye girişi hakkında da başlıca üç görüş bulunmaktadır. Bunlardan biri Orta Asya yoluyla geldiğine inanılan bir görüştür. İkincisi çingenelerin Hindistan'dan batıya göç esnasındaki etkileşimiyle olan görüştür. Üçüncü olarak ise Batı medeniyeti yoluyla geçtiğine inanılan görüştür (Göktaş, 1992).

“Gölge oyunu tiyatro alanında geçen bir terim olup geleneksel olarak hayvan derilerinden kesilerek hazırlanmış figürlerin gölgelerinin ışık yardımıyla boş perdeye yansıtılmasıdır. Bu figürler insan hayvan bitki veya ilahi varlıklar olabilmektedir. Gölge tekniklerinin iyi bilinmesi gerekir. Işığın yönü kaynağı gölgenin boyutunu, biçimini belirlemektedir. Örneğin ışık sahneye yaklaştırıldıkça gölgenin boyutu büyümektedir. Dolayısıyla gölge oyununda tiyatro sahneleri de düşünülmelidir. Gölge oyunları arasında kukla,

orta oyunu, meddah ve Karagöz sayılabilir. Bu oyunlardan en önemlisi ise Karagöz' dür" (Bakırcı, 2003: 291).

Karagöz, uzun yüzyıllardır canlı kalan bu oyunun kişileri içeriği oynanışı yönleriyle en zengin halk tiyatrolarındandır. Oyunun iki karakterinden biri olan karagöz cahil bilgisiz okul okumamış her şeyi yanlış anlayan bir kişidir. Hacivat ise medrese eğitimi görmüş tabiri caizse mürekkep yutmuş bilgili kültürlü kurnaz bir tiptir. Gölge oyununda perdeye yansıtılan Hacivat ve karagöz figürleri arasında bir oyun kurulur. Oyun giriş, söyleşi, fasıl ve bitiş bölümlerinden oluşur. Giriş oyunun başlangıç bölümleridir. Hacivat müzik eşliğinde bir semayı okuyarak ha hak diyerek perde gazelini okur. Ardından karagöz gelir ve aralarında atışma başlar. Fasıl bölümünde ise oyunun ana olaylarının geçtiği bölümdür. Söyleşi bölümünde Hacivat ile karagöz arasındaki karşılıklı konuşmaların olduğu bölümdür. Bitiş oyunun en kısa bölümüdür. Karagöz hacivata tokat atar. Hacivat da yıktım perdeyi eyledim viran varayım sahibine haber vereyim heman diyerek perdeden çekilir. Oyunun bitişini karagöz haber verir ve gelecek oyunun yerini ve zamanını duyurup sahneden ayrılır (Yüstra, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı; çocuklar üzerinde, yaşadıkları yerin tarihi ve kültürel geçmişleri hakkında farkındalık yaratmak ve UNESCO Dünya Mirası Kalıcı Listesi'ne giren Arslantepe Höyüğü'nü görsel sanatlar dersinde, geleneksel yöntemler dışında oyunlaştırarak işleyip, yaptırılabilir sanatlar çalışmaları ortaya koyabilmektir. Araştırma, çevresine duyarlı, kültürel geçmişini bilen bilinçli bireyler yetiştirmek adına sanat eğitiminin katkısının ortaya koyması ve sanat eğitiminde uygulanabilecek yöntemlere örnek oluşturabilmesi adına önemlidir.

YÖNTEM

Sanat temelli olan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Malatya ilinde bulunan bir ilkokulda, 3. sınıfta öğrenim gören 21 kız ve 15 erkekten oluşan toplam 36 kişi öğrenci ile yürütülen araştırmada, "Arslantepe Höyüğü", gölge oyunu eşliğinde hikayeleştirilerek anlatılmış, ders farklı uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Karagöz ve Hacivat oyununda diyaloglar arasında oluşan yanlış anlaşılmalara Arslantepe Höyüğü konusuna uyarlanıp Arslan ve Adam karakteri üzerinden mizah kullanılarak eğlence yönüyle de kalıcı hale getirilmek istenmiştir. Ders akışı gözlemlenmiştir. Araştırmada oyunlaştırılarak işlenen ders sonunda anladıklarını yorumlayıp resmetmeleri

ve konuyla ilgili bir de hikaye yazmaları istenmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Dersin İşlenişi

Dersin giriş aşamasında dikkat çekmek ve hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla daha önceden yapılmış olan arslan maskesiyle sınıfa girilmiş ve bütün ders maske eşliğinde anlatılmıştır. (Şekil 1) “Arslantepe Höyüğü denince aklınıza ne geliyor?” “Daha önce Arslantepe Höyüğüne gittiniz mi?, gittiyseniz size ne hissettirdi?, gölge oyunu nedir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin bilgi düzeyleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere daha önce hazırlanmış kişiye özel davetiyeler (Şekil 2) ve maskeler (Şekil 3) dağıtılmıştır. Slayt sunumu eşliğinde Arslantepe höyüğü hakkında bilgi verilip orada bulunan günlük kullanım eşyalarının ve yerleşim yerlerinin görselleri gösterilmiştir. Daha sonra herkesten maskelerini takmaları istenirken o sırada gölge oyunu için sahne hazırlıkları (Şekil 4) yapılmıştır. Hazırlanan sahnede önceden hazırlanmış diyaloglar ve figürler ile gölge oyunu (Şekil 5) sergilenmiştir.



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5

Arslantepede Höyüğü girişinde bulunan ve Arslantepede'nin simgelerinden olan Hitit Aslanı ve Kral Tarhunza'nın heykeli'nin replikasının görselleri, gölge oyununun sergileneceği sahnenin yanlarına yerleştirilerek, öğrenmenin daha etkili olması amaçlanmıştır. Arslantepede kullanılan nesnelere ve malzemelerle ilgili Karagöz ve Hacivattan esinlenilerek hikayeleştirilen ve sınıfa sunulan gölge oyununun içeriği aşağıda verilmiştir:

Bir ülkede henüz gelişmemiş bir yerde çadırda yaşayan bir kral varmış . Kralın kulakları biraz ağır işitiyormuş. Bu kralın çok bilge ve çok gezen bir aslanı ve yardımcıları varmış . Aslan yine bir gün gezintiye çıkmış ve daha gelişmiş yerlere denk gelmiş. Hemen kralın yanına koşmuş ve bilgi vermiş. O sırada aslanın dostları onları gizli dinliyormuş.

Aslan: Kralım bugün gezerken bir de ne göreyim

Kral: Ne gördün yine bilge aslan

Aslan: İşçiler ve soylular kerpiç evler yapıp orda oturuyor biz hala çadırda yaşıyoruz.

Kral: Nee dışçiler soyguna gelip keçileri mi kaçırmış?

Aslan: Hayır efendim kerpiç diyorum yani topraktan evler yapmışlar.

Kral: Teperek bize doğru mu gelmişler dedin?

(Aslan sinirlenir)

Aslan: Kralım surlar diyorum savaştan korunmak için surlar yapmışlar.

Kral: Suda boğulmuşlar desene demek ki bize ulaşamayacaklar.

Aslan: Surlar yani taştan tapınaklarda kılıçla savaşıyorlar

Kral: Kaşıkla mı savaştım dedin. Canımızı kime emanet ediyoruz baksana.

Aslan: Kaşık da nerden çıktı kralım? Kılıç dedim, savaşta kullanılan kılıç.

Kral: Haaa şimdi de kaçık mı oldum?

Aslan: Kralım siz onu bunu boş verin ben yolda yürürken bir iskelet buldum, demek ki burada başka yaşayan kişiler de var.

Kral: Sarayı korumayı bırakıp bisiklete mi bindin?

(Aslan güler)

Aslan: İskelet dedim kralım. Canlılar öldükten sonra kalan kemiklerinden bahsediyorum.

Kral: Amann bilge aslan hadi gel de yemeğini vereyim yine acıkmışsın belli.

Aslan: Kralım ben artık yerde yemek yemek istemiyorum, onların çanak ve çömlekleri var.

Kral: Nee gözümde çapak mı var?

Aslan: Çanak kralım yemeklerini orada yiyorlarmış. Hayvanlarına da orada yemek veriyorlarmış. Tapınakları yani korunakları da çok güvenliymiş.

Kral: Hmm demek ki hayranlarım bana yemek getirmiş ve saçlarımı taramak istiyorlarmış. Öyleyse çağır gelsinler.

Aslan: Kralım siz artık çok yaşlandınız ve korunmaya ihtiyacınız var. İsterseniz aslan arkadaşlarımı da alıp geleyim hem biz de onlar gibi daha korunaklı yerlerde yaşarsınız hem de arkadaşlarımla güvenliği sağlarız.

Kral: Tamam öyleyse çağır gelsinler . Ben herkesten gizli bir saray yapmıştım zaten ama yabancılar ve kötüler giremesin diye söylemedim. Benim de güvenilir, zeki ve çalışkan koruyuculara ihtiyacım var. Bunun için aslan arkadaşlarının sarayın önünde ve bizimle fotoğraf çekmesi lazım. Tanımadığımız kimseyi içeri almayacağız.”

BULGULAR ve YORUM

Yapılan gözlem sonucunda tüm öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları, dersten zevk aldıkları görülmüştür. Derse oyun olarak yaklaşan öğrencilerin ders süresince motivasyonlarının düşmediği ve dersin sonuna kadar heyecanla dersi takip ettikleri izlenmiştir. Araştırmacı tarafından ders anlatılırken konuya uygun kostüm giyilmesi, öğrencilere maske dağıtılması, maskelerle oyunun izlenmesi ve kişiye özgü davetiyelerle çocukları gölge oyununa davet edilmesi gibi ilgi çekici hazırlıklar öğrencilerin meraklarını arttırmıştır. Tüm bunlar öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ders sonunda öğrencilerin yapmış oldukları resimler ve yazdıkları hikayeler toplanmıştır. Çocukların yaptıkları resimlerde yaratıcılık, izlediğini hatırlama ve yorumlama özelliği kazandırılmak istenmiş ve bu sonuca ulaşılmıştır. Bütün öğrencilerin konuyu dikkatle dinledikleri ve dinlediklerini yorumlayarak yazdıkları ve resmettikleri görülmüştür. Çocukların resimlerine baktığımızda genel olarak gölge oyununda anlatılan hikayede geçen arslan ve kral figürleri yer almaktadır. (Öğrenci çalışması 1,2,3). Bunun yanında hikaye boyunca öğretilmek istenen çanak, çömlek, höyük, tapınak, kılıç, saray gibi kavramlar, resimlerde sıkça yer bulmuştur. Burdan da dinlediklerini kavrayabildikleri anlamı çıkarılabilir. Resimlerde Arslantepe Höyüğünde bulunan taş kabartma figürlerinin yapılması, (öğrenci çalışması 4) derste gösterilen görsellerin etkisini kanıtlar niteliktedir.



Öğrenci alışması 1



Öğrenci alışması 2



Öğrenci alışması 3



Öğrenci Çalışması 4

Çocukların yazdıkları hikayeler incelendiğinde, çoğu hikayede derste izledikleri karagöz gölge oyunundan etkilendikleri ve karşılıklı diyalog şeklinde atışmalara yer verildiği görülmektedir. Çocuklar gölge oyununun karakterlerini kendileri belirleyerek, doğaçlama ve özgün hikayeler tasarladıkları görülmüştür. Ayrıca hikayelerde mizah içerikli diyaloglar kullanılması geleneksel Türk tiyatrosu içerisinde yer alan gölge oyununun yapısı hakkında öğrendiklerini aktarabildiklerini gösterir niteliktedir. Öğrencilere ait hikayelerden doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Hikaye 1

“Zamanın birinde kral ve kaplan yaşarmış. Kralın kulakları çok iyi duymuyormuş. Yine bir gün karşılaşmışlar.

Kaplan:-Bugün çok karışık bir birgün değil mi?

Kral:-Ne! Kaşıkları çalmışlar mı?

Kaplan:-Kaşıkları çalmadılar. Bugün karışık bir gün dedim. Bir de beni kraliçe aramıştı.

Kral:-Arılar niye ısırıldı seni?

Kaplan:-Arı ısırmadı. Kraliçe beni aradı. Ama beni dikkatle dinle.

Kral:-Sana diz falan çökmem ben.

Kaplan:-Ne diz çökmesi beni dikkatle dinle dedim. Peki sen hiç kılıç gördün mü?

Kral:-E tabi ki gördüm kaşık.

Kaplan:-Ya sana öyle demedim sen hiç kılıç gördün mü? Dedim. Hadi artık saraya gidelim.”

Hikaye 2

“Bir zamanlar bir ülke varmış. Bu ülkede bir kral varmış. Bu kralın sarayı yıkılmış. Ondan kral bir mağarada kalıyormuş. Bu kralın ölümü, yaşıyor mu olduğunu kimse bilmiyormuş. Çünkü hem kral mağaradan çıkmıyor, hem de mağaranın önünde aslanlar nöbetçi gibi hiçkimsenin girmesine izin vermiyormuş. Bu mağarayı bir öğretmende öğrenmiş bu öğretmen dürüst güvenilir, saygılıymış. Adı Birgül soyadı Akyiğit. Bu öğretmen mağaraya girmek için aslan kostümünü giyinip mağaraya girmiş. Kralın elinde çanaklar çömlekler varmış. Birgül öğretmen tam gidecekmiş ki kral onu görmüş. Kral ve Birgül öğretmen arasında şöyle bir konuşma geçmiş.

Kral: Aslan gelsene bir. demiş.

-Birgül Öğretmen: Tamam. demiş

Kral: Şurdaki aslan sende gel. demiş.

Aslan: Tamam. demiş.

Kral: Böyle bir aslan var mıydı 2. Gelen dedi.

Aslan: Hatırlamıyor. Dedi

Kral: Tamam 2. gelen aslan gidebilirsin.

Sen, 1. Gelen aslan sen aslan mısın değil misin? Dedi

Birgül Öğretmen: -Degilim, demiş.

Kral Birgül öğretmen doğruyu söylediği için çamak ve çömlek vermiş nasıl yapıldığını ve nasıl bir şey olduğunu anlatmış.”

Bazı öğrencilerin derste anlatılan Arslantepe Höyüğüyle ilgili bilgileri hikayeleştirip, özgün metinler yazdığı görülmüştür. Burdan hareketle, çocuklar tarafından öğrenilenlerin akılda kaldığı ve dersin etkili olduğu yorumu çıkarılabilir. Bu hikayeler ait doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Hikaye 3

“Bir tane kız varmış. Adı Elif miş. O bir gün Arslantepe Höyüğüne gitmiş. Oranın girişinde bir sürü heykel varmış. Höyük eskiden olan evlerin üstüne toprak düşmüş ve oraların bulunup yenedin üstüne evlerin yapılması demekmiş. Girişteki heykeller büyükmüş. Bazıları kabartma heykellermiş. Bazıları büyük ve uzun aslanlarmış. Bazı yerlerde kral heykelleri varmış. Elif burayı çok sevmiş ve biraz daha gezmiş. Oraların tarihi yerleri varmış. Elif bunları çizmiş. Evine geldiğinde uyuduğunda bunların rüyasını görmüş”.

Hikaye 4

“ASLANIN ŞEFKATİ

Bir gün aslan kralın yardımcısı aslan kralın yerine geçmek istemiş. Ama aslan kral bunun farkında değilmiş. Sonra bir gün aslanın yardımcısı bir arkadaşı ile konuşurken istemeden tavşan kulak misafiri olmuş. Tavşan aslan kralını çok severmiş. Onun için bu duyduklarına inanamamış. Aslan kralın yardımcısı diyormuş ki “ Aslan kralı bir oyuna düşürüp onun yerine geçelim” diyormuş. Tavşan bunu krala söylediğinde kral da tavşan gibi çok şaşırılmış. Ve hemen yardımcısının getirilmesini emretmiş.

Yardımcısı geldiğinde tavşan krala tekrar duyduklarını anlatmış. Yardımcısı aslanın kendine çok kızacağını düşünmüş. Fakat aslan kral ve yardımcısı konuşup sakince aslan kral sebebini sormuş. Yardımcısı ise kimsenin kendisini sevmediğini, herkesin sizi sevdiğini söylemiş. Aslan kral demiş ki “Fakat kötülük yaparsan kimse seni sevmez”.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşadıkları yerin tarihi ve kültürel geçmişleri hakkında farkındalık yaratmayı ve Arslantepe Höyüğü’nü görsel sanatlar dersinde, geleneksel yöntemler dışında oyunlaştırarak işleyip, çocukların hayal dünyalarını geniş tutup yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek sanatsal çalışmalarını ortaya koyabilmeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda öncelikle hedeflenen amaçlara ulaşıldığı görülmüştür. Ders boyunca yapılan gözlem sonucunda çocukların derse karşı ilgilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ders boyunca derse aktif katılımları, gözlerindeki merak ve heyecan belirtileri, istekli davranışları dersin zevkli ve verimli geçtiği yönünde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrenmenin etkili ve eğlenceli hale gelmesinde gölge oyununun ve sanatsal uygulamaların olumlu katkısı olduğu söylenebilir. Yapılan resimler ve yazılan hikayelerden anlaşıldığı üzere derste anlatılanların akılda kaldığı ve öğrenilenlerin çocuklar tarafından yorumlanıp özgün tasarımlara dönüştüğü görülmüştür. Bu kapsamda sanat eğitimi derslerinin farklı yöntemlerle işlenmesinin özellikle oyun ve gölge oyununun derslerde yer verilmesinin ilgi çekici olabileceği anlaşılmaktadır. Sanat eğitimi yoluyla disiplinlerarası öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği de çıkarılan sonuçlar arasındadır. İlkokulda görsel sanatlar dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin bu anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Görsel Sanatlar dersinin daha etkili olabilmesi adına dersin farklı etkinliklerle zenginleştirilebileceği ve bunlardan etkili olabileceklerden birinin de gölge oyunu olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Artut, Kazım. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göktaş, Uğur. (1992). *Dünkü Karagöz*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- İpşişoğlu, Nazan. (1996). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Kabaklı, Ahmet. (2016). *Seyirlik Oyunlar*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Oral, Ünver. (2001). *Karagöz ve Plastik Tekniği*. Ankara: MEB.
- San, İnci. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Şener, Sevda. (2007). *Oyunlar ve Gerçekler*. Ankara: Dost Kitabevi
- UNESCO (2001). The Records of the 31st session of the General Conference. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687.page=67> [Erişim Tarihi: 12.02.2021].
- UNESCO. (1982). Mexico City declaration on cultural policies: World conference on cultural policies. <http://unesdoc.unesco.org> [Erişim Tarihi: 14.02.2021].
- Ünver, Enver. (2002). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- www.ktb.gov.tr <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-80097/tiyatromuzu-besleyen-kaynaklar.html> [Erişim Tarihi: 12.02.2021].
- Yetkin, Suut Kemal. (1962). *Sanat Meseleleri*. İstanbul: De Yayınevi.
- Yüsra, Mesude. (2008). *Karagöz ile Hacivat*. İstanbul: Antik Türk Klasikleri. (<http://www.malatyakulturturizm.gov.tr>).https://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%BCl%C3%BCrel_miras” [Erişim Tarihi: 12.02.2021].

BÖLÜM 5

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN GEREKLİ OLAN MODÜLLERİ

Dr. Aytekin KARBAYAZ¹
Mehmet SÖNMEZİŞİK²
Ersin DOĞAN³
Halil SAYILIR⁴
Mustafa ÖZTÜRK⁵
Yakup GÜRKAN⁶
Yasin GÜNDOĞDU⁷

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417122>

¹Şube Müdürü MEB, Sivas, Türkiye. aytekinarbeyaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1483-5581

²Okul Müdürü MEB, Sivas, Türkiye. mehmetkayseri38@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-2322-8524

³Okul Müdür Yard. MEB, Sivas, Türkiye. ersin_dogan58@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-4227-1091

⁴Okul Müdürü MEB, Sivas, Türkiye. halilsayilir@gmail.com, ORCID: 0009-0001-1454-1858

⁵Öğretmen MEB, Sivas, Türkiye. pirim_mustafacan_6658@hotmail.com.tr, ORCID: 0009-0008-3853-678X

⁶Öğretmen MEB, Sivas, Türkiye. gurkanykp@gmail.com, ORCID: 0009-0001-7746-8029

⁷Okul Müdür Yard. MEB, Sivas, Türkiye, yasingundogdu58@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-7202-5551

GİRİŞ

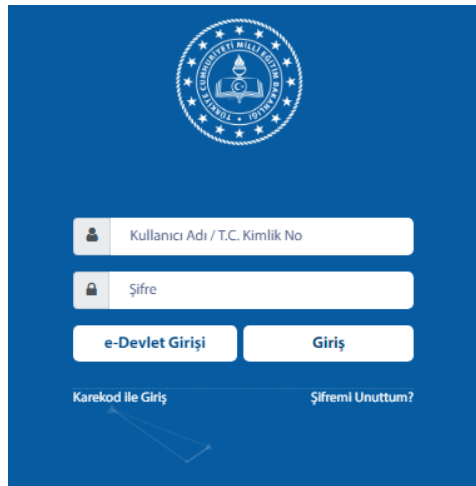
Tüm dünyada olduğu gibi nüfusun az ya da dağınık, öğrenci sayısının az olduğu bölgelerde insan ve kaynak tasarrufu açısından Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş Sınıflı Okullar; bir sınıfta birden fazla sınıf seviyesinde öğrenci bulunan okullardır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre (1973); ülkenin coğrafi yapısı, iklim ve nüfus özellikleri gibi değişkenlere bağlı olarak taşınmalı eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulu ve birleştirilmiş sınıflı okullar gibi farklı uygulamalar yapılabilmektedir. Özellikle Karadeniz Bölgesinin coğrafi yapısından dolayı dağlıktır ve buna bağlı olarak yerleşim bölgeleri az sayıda ve serpiştirilmiş bir şekildedir. Çeşitli nedenler ile nüfusu azalan ve buna bağlı olarak öğrencisi azalan kırsal kesimlerde öğrenciler, Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda eğitimlerini sürdürmektedir (Aslan, 2021; Bozdoğan ve Polat, 2022). Bu okullar müstakil müdürlüğü bulunmayan sınıf, zihinsel engelliler ve okulöncesi öğretmenlerinin çalıştığı ilkokullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerden biri valilik oluru ile müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Okulda öncelikle kadrolu/sözleşmeli sınıf öğretmeni var ise müdür yetkili öğretmen o sınıf öğretmeni olmaktadır. Okulda kadrolu/sözleşmeli öğretmen yok ise diğer kadrolu/sözleşmeli okulöncesi ya da zihinsel engelliler öğretmeni müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Okulda çalışan öğretmenlerden hiçbiri kadrolu/sözleşmeli değilse ücretli sınıf öğretmeni müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Müdür yetkili öğretmen; müstakil müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden bir tanesi müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir ve müdüre ait yetki, görev ve sorumlulukları gerçekleştirir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmelik, 2014). Birleştirilmiş Sınıflı ilkokullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler hem derse girmekte hem de okulunun yönetsel işlerini yürütmektedir (Bozdoğan ve Polat, 2022). Genellikle üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmenlerin ilk görev yerleri bu tür okullar olmaktadır. Bu öğretmenlerin deneyim açısından yetersiz olması ve çoğunlukla da Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda tek öğretmen olarak çalışmak zorunda kalması bu öğretmenlerin çok sayıda karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullar kırsal kesimlerde fiziki şartların, ulaşımın, suyun yetersiz olduğu ve sürekli elektrik kesintilerinin yaşandığı bölgelerdir. Diğer gelişmiş ülkelerde de bu durum söz konusu olmaktadır. Norveç ve Fransa gibi ülkelerde Birleştirilmiş Sınıflı

Okullar iyi eğitilmiş öğretmenler, iyi bir denetim ve eğitim için gerekli olan materyaller açısından yetersizdir (Aslan, 2021). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullara görevlendirilecek müdür yetkili öğretmenlerin hem girdiği dersler hem de yönetimsel açıdan iş ve işlemleri doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda ağırlıklı olarak kullanılan modüller 7 ana başlık halinde sunulmuştur:

1. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS)
2. E-Okul Modülü
3. Okul Web Sitesi Modülü
4. Okul E-Posta Modülü
5. Mali Yönetim Sistemi (MYS)
6. TEFBİS Modülü
7. Doküman Yönetim Sistemi (DYS)

1. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS)

MEBBİS; Bakanlıkça online elektronik hizmetlerin çoğunluğunun bir arada sunulduğu bir programın ara yüzüdür. MEBBİS, MEB tarafından 2007 yılında hizmete sunulmuş olup, gün geçtikçe daha da geliştirilerek kullanıcılara en iyi şekilde hizmet vermektedir. MEBBİS ana modülünün giriş linki: <https://mebbis.meb.gov.tr/default.aspx>'dir. şekil 1'de MEBBİS ara yüzü sunulmuştur.



şekil 1: MEBBİS Ara Yüzü

MEBBİS ara yüzünde yer alan modüllerin kullanım alanları aşağıda sunulmuştur.

1. MEB tarafından sunulan birçok hizmete tek bir giriş kapısı olan MEBBİS ile ulaşılabilir (E-Okul, DYS, Taşıma Modülü, Okul Web Sitesi vs.). Bu sistem öğrenci, veli ve öğretmenlere zaman ve kaynak tasarrufu açısından ciddi katkılar sunarak, işlemler daha hızlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

2. MEBBİS içerisinde yer alan E-Okul modülü öğrencinin okul öncesinden lise eğitimine kadar olan süreçte bir arşiv görevi görmektedir.

3. MEB personeli bu sistemde yer alan modüllerden yararlanarak elektronik ortamda tüm iş ve işlemlerini gerçekleştirmektedir. MEB personelinin kimlik, sendika, hizmet yılı, hizmet puanı, izinler, kadro ve dereceleri, bakmakla yükümlü olduğu kişiler vs. iş ve işlemleri bu modül üzerinden yapılmaktadır.

4. 2007 yılında hizmete sunulmuş olan MEBBİS sisteminin bakımından ve geliştirilmesinden MEB Bilgi İşlem Dairesi sorumludur.

MEBBİS kullanıcı şifresi ile işlem yapılabilen bazı modüller şunlardır: E-Okul, DYS, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), MEBBİS, Mebk12 Panel, E-Kurs, TEFBİS, Taşımalı Öğrenci, E-Kütüphane, vs. Şekil 2’de MEBBİS sisteminde yer alan modüller sunulmuştur.



Şekil 2: MEBBİS Ara Yüzünde Yer Alan Bazı Modüller

Doğrudan MEBBİS modülü kullanılarak ulaşabilecek hizmetler Şekil 3’de sunulmuştur.

Aday Öğretmenlik Modülü	İşyeri Sağlık ve Güvenlik Modülü
Atama Modülü (Kadrolu)	Kişisel Şifre Modülü
Atama (Sözleşmeli Öğretmen)	Kitap Seçim Modülü
Atama (Sözleşmeli Personel)	Kurum Standartları
Atama(Eğitim/Öğretim) Modülü	Kurum Tipi Modülü
Atama(Genel İdare) Modülü	Mal,Hizmet ve Yapım Harcaması
Başvuru Onay Modülü	Melis Modülü
BİLSEM İşlemleri Modülü	Merkezi Sınav Ücret Modülü
Bina Bilgileri Modülü	Norm İşlemleri
Devlet Kurumları Modülü	Okullar Hayat Olsun Modülü
E-Ambar Modülü	Onarım Başvuru İşlemleri
E-Denetim Modülü	Ödeme Takip Modülü
e- Personel Modülü	Ödül Değerlendirme Modülü
e-Rehberlik Modülü	Öğretmenevi Faaliyet Modülü
e-Talep Modülü	Öğretmenevi Modülü
Fotoğraf İşlemleri Modülü	Performans Yönetim Sistemi
HES Kodu Sorgulama Modülü	Proje Takip Modülü
Hizmetçi Eğitim Modülü	RAM Modülü
İş Makineleri Modülü	Sınav Binaları
İşçi Ücret: Bordro Modülü	Sınav İşlemleri Modülü
	Sosyal Tesis Modülü
	Uygulama Öğrencisi Değerlendirme
	Ücretli Öğretmen Görevlendirme
	Veri Toplama Modülü
	Yardımcı Hizmetler Modülü
	Yönetici Modülü
	Şifre Değişikliği
	Bilgi Düzeltme
	Yetkilerim
	Rapor Listesi
	Güvenli Çıkış

Şekil 3: Doğrudan MEBBİS Modülü İle Ulaşabilecek Hizmetler

1.1.Aday Öğretmenlik Modülü

Bu modülde öğretmenlerin adaylık sürecinin takibi, danışman, müdür atama ve değerlendirme iş ve işlemleri yapılmaktadır.

1.2.Başvuru Onay Modülü

Bu modülde MEB Personelinin il içi, il dışı, yönetici atama vb. atamalarla ilgili başvuru, onay vb. iş ve işlemleri yapılmaktadır.

1.3.Hizmet İçi Eğitim Modülü

Bu modülde MEB Personelinin mesleki gelişimini sürdürmesi için hazırlanan merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlere ulaşılmaktadır. Bu eğitimler online ya da yüz yüze yapılmaktadır. MEB, öğretmenlere daha iyi bir hizmetçi eğitim ortamı sağlamak için ÖBA'yı kurarak hizmetçi eğitimlerin çoğu bu modül üzerinden gerçekleştirilmektedir.

1.4.Kişisel Bilgiler Modülü

Bu modül MEB Personelinin kişisel bilgilerinin takibinin (kadro kaydı, hizmet puanı, görevlendirme bilgileri, görev kaydı, sendika bilgileri, mal bildirim bilgileri, İYEP ve destekleme yetiştirme kursu bilgileri, izin işlemleri vs.) yapıldığı modüldür.

1.5.Sınav İşlemleri Modülü

Bu modül MEB tarafından gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Açık lise sınavı ve E-Sınavı gibi sınavlarda görev almak isteyen öğretmenlerin başvuru yaptığı modüldür.

1.6.E-Personel Modülü: (Özlük Modülü)

Bu modül Okul ilçe, il ve MEB yöneticileri tarafından MEBBİS modülü içerisinde yer alan ve personel ile ilgili birçok iş ve işlemlerin yapıldığı modüldür. Şekil 4’de E-Personel modülü yer almaktadır.

Şekil 4: E-Personel Modülü

Modülde yer alan ara butonu tıklandığında zaman yöneticinin yetkisi altında bulunan tüm personel listelenmekte ve sonrasında hangi personel ile ilgili işlem yapılacaksa o personel seçilmektedir. O personel ile ilgili kimlik, hizmet içi eğitim, eğitim bilgileri, adaylık işlemleri, sendika bilgileri, izin işlemleri, kademe terfi işlemleri, askerlik bilgileri, iletişim bilgileri, görevlendirme, hizmet birleştirme, ödül ve ceza işlemleri ve banka bilgileri

vs. girişleri bu modül üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin bu modülü sık sık kontrol etmesi özlük anlamında herhangi bir mağduriyet yaşamaması için önemlidir.

1.7.E-Talep Modülü

Kurumun ihtiyacı olan demirbaşların talebi bu modülden gerçekleştirilmektedir. Genel olarak bu modüle girişler o yılın şubat ve mart aylarında yapılmakta olup, MEB tarafından bu aylar dışında da sisteme giriş izni verilebilmektedir. Talep edilen bu ihtiyaçlar MEB tarafından gönderilmesi durumunda ürünlerin Taşınır İşlem Fişi (TİF) üzerinden de gönderilmekte ve sonrasında bu ürünler Taşınır Kayıt Sistemine (TKYS) işlenip Maliye'ye bildirilmektedir. TKYS'de sene sonu iş ve işlemlerinde gelir-gider dengeliği sağlanmakta ve sıkıntısız şekilde sene sonu iş ve işlemleri gerçekleştirilmektedir.

1.8.İşyeri Sağlık ve Güvenlik (İSG) Modülü

Kurumun adresi, bahçe alanı, bina oturma alanı, personel sayısı, kurumda bulunan makine ve cihaz bilgisi gibi bilgilerin girildiği modüldür.

- İSG Modülüne; kurum risk değerlendirme ekibinin bilgisi girilerek kuruma ait risk değerlendirmesi yapılmaktadır. Kurumda oluşabilecek riskler kurulan bu ekip tarafından değerlendirilmekte ve sonrasında eğer gerekli ise kurum risk tabanlı ödenek talebinde bulunmaktadır.
- İSG Modülü üzerinden acil durum ekipleri oluşturulmakta ve yıl içerisinde bu ekipler tarafından yapılan planlamalar doğrultusunda tatbikatlar yapılmaktadır.
- Kurumda bulunan birçok ekipmanın kontrol bilgisi İSG modülüne girilmektedir (jeneratör, kalorifer kazanı, yangın tüpleri, elektrik tesisatı, paratoner, iç tesisat, topraklama sistemi vs.).

1.9.MEİS (Merkezi İstatistik Sistemi) Modülü

Bu modül, Bakanlık tarafından her yıl illerden talep ettiği istatistik bilgilerin online olarak elde edilmesi için geliştirilmiştir. Eğitim-öğretim yılının ilk döneminde özellikle kasım ayı içerisinde bilgi girişleri yapılmaktadır. Bu modüle bina adresi, bina durumu, bina kullanımı, bina tahsis durumu, lojman durumu, kütüphane kullanımı, özel eğitim, anasınıfı, bilişim vb. konularda veri girişleri yapılmaktadır. Modül, veri girişlerini

tamamlamadan kurum onayına izin vermemektedir. Kurum onayından sonra ilçe ve il onayı gerçekleştirilmektedir. Şekil 5’de MEİS modülü sunulmuştur

MEİS MODÜLÜNE HOŞGELDİNİZ.

MEİS Modülünün Açılması
MEİS Modülü 2022-2023 öğretim yılı veri giriş işlemleri 31 Ekim 2022 tarihinde başlamıştır

13 Ekranda Veri Girişi Yapılması Gerekmektedir..!!

KURUM TÜRLERİNE GÖRE VERİ GİRİŞ EKРАНLARI

Tür Adı	Öst Menü	Ekrana Adı
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02201 - Tahsis(Geçici Kullanım) Durumu
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02202 - Bina Durumu
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02203 - Lojman Durumu
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02204 - Bina Kullanımı
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02208 - Destek Eğitim Odası (Öğretmen)
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02209 - Özel Eğitim Öğretmen Sayısı
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02301 - Anasınıfı Öğretmenleri
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02401 - Kütüphane/Materyal
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02402 - Kütüphane/Kullanım
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02403 - Bilgiim/İnternet ve Çevre Birimleri
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02404 - Bilgisayar Laboratuvarları/BT Sınıfları
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02405 - Bilgiim/Bilgisayar
Ortaokul	Kurum Genel Bilgileri	MSM02600 - Bina Adres/Kontrol

Kullanım Kılavuzu ve Teknik Destek

MEİS Modülü Bakanlık binalar tarafında kullanılan ve ya internete ait dönemsel test edilmiş verilerin elde ve raporlanması amacıyla kullanılmaktadır.

Şekil 5: MEİS Modülü

1.10.Norm İşlemleri Modülü

Türkiye’deki MEB’e bağlı okul/kurumlarda görevli personellerin çalıştığı okul/kurumlardaki personel ihtiyaç durumlarının tespit edilebilmesi ve lazım olan planlamanın yapılabilmesi için kullanılan modüldür. İlgili birimi İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü olup her yıl ekim ve ya kasım aylarında norm güncellemesi gerçekleştirilmektedir. Bu modülde bahsedilen takvim dışı öğrenci sayılarında oluşan değişim, yeni okul/ sınıf açılması gibi sonradan meydana gelen planlama dışı değişimlere göre dönem içerisinde modülde yer alan Ek-5 düzenlenerek kurum normu üzerinde gerekli güncellemeler yapılabilmektedir. Özellikle ilkokullarda öğrenci sayıları norm işlemlerinde önemli bir yere sahiptir. Norm işlemleri modülü, öğrenci sayıları verisini E-Okuldan otomatik olarak çektiği için E-Okul üzerinde öğrenci kayıtlarının zamanında yapılması gerekmektedir. Şekil 6’da Norm İşlemleri Modülü sunulmuştur.

ANA SAYFA

Norm İşlemleri

- Norm İşlemleri
- Kurum Bilgileri
- Öğrenci Sayıları
- Norm Bilgileri
- Yönetici Norm Bilgileri
- Genel İdare Hizmetleri
- Genel İdare Hizmetleri Norm
- Ek 5 İşlemleri**
- Ek 5
- Ek 5 Sorgulama

NORM KADRO GÜNCELLEMESİ

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm bu Yönetmelikte yer alan norm kadro kriterleri çerçevesinde değişmesi halinde, Bakanlık ihtiyaç duyulan hallerde bu ay dışında da eğitim kurumlarının norm kapatılan mevcut eğitim kurumlarının norm kadroları süre aranmaksızın belirlen

Söz Konusu Yönetmelik için (Tıklayınız)

Şekil 6: Norm İşlemleri Modülü

1.11.Ödenek Takip Modülü

Kurumların ödenek taleplerinin alındığı ve gerekli raporlamaların yapıldığı modüldür. Bu modül ile, ödenek ihtiyaçları zamanında karşılanmakta ve ödenek takibi kolaylaşmaktadır. Okullar ihtiyaçlarını bu modüle miktarları ile beraber girmekte ve sonrasında onaylamaktadır. Ardından ilçe ve il yetkilileri bu talebi ya onaylamakta ya da gerekçe göstererek ret etmektedir. Böylece çoklu onay sayesinde kişisel hataların önüne geçilmektedir. Ayrıca modül sayesinde geriye dönük bilgilere daha kolay bir şekilde ulaşılmaktadır. Şekil 7’de Ödenek Takip Modülü sunulmuştur.

MEBBİS
Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

ÖDENEK TAKİP MODÜLÜ

STIVAS/ALTINYAYLA/Güzeloğlu Şahit Ahmet Uzunokulu(702562)

DUYURULAR - SAYFA KODU: OTM01001

ÖZET TABLO

0	GELİR ÖDEMELER (MALİYE AŞAĞISINDA) Gönderilen Fatura Ödenek Listesini Detaylı Görmek İçin Tıklayınız!
0	GENEL MÜDÜRLÜK İNCELENEN TALEPLER Genel Müdürlük Tarafından Son Onay İçin İncelenen Talep Sayısı
0	DÜZELTMEYE GÖNDERİLEN TALEPLER Genel Müdürlük Tarafından Düzeltmeye Gönderilen Talep Sayısı

AYLIK BAZDA GÖNDERİLEN FATURA LİSTESİ

AYLIK BAZDA GÖNDERİLEN FATURA LİSTESİ

Şekil 7: Ödenek Takip Modülü

1.12.Kitap Seçim Modülü

Genel olarak ocak-şubat aylarında açılan ve okul müdürlükleri tarafından bir sonraki eğitim-öğretim yılına ait ücretsiz ders kitap

ihtiyaçlarının girildiği modüldür. MEB bu girilen kitap ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapmakta ve yeni eğitim öğretim yılı açılmadan okullara ücretsiz ders kitaplarını ulaştırmaktadır.

1.13.Kurum Standartları

Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumların standartlarının belirlenmesi ve daha iyi duruma getirilmesi için yararlanılan modüldür. Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün gözetiminde ve denetiminde gerekli iyileştirmeler yapılmaktadır.

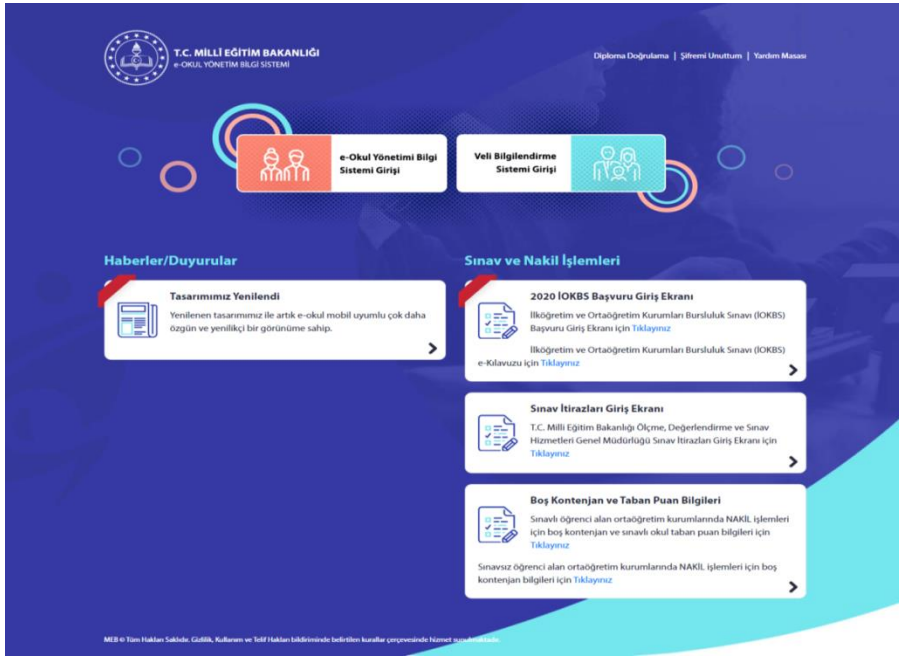
1.14.Fotoğraf İşlemleri Modülü

Kurumda görev yapan personelin MEBBİS sisteminde kayıtlı 6 ay içinde çekilmiş güncel bir fotoğrafının olması gerekmektedir. Modüle yüklenecek fotoğraf JPEG veya PNG formatında ve 394*512 boyutunda olmalı yoksa modül fotoğrafı kaydetmemektedir. Şekil 8’de Fotoğraf Modülü sunulmuştur.

Şekil 8: Fotoğraf Modülü

2.E-Okul Modülü

E-Okul modülü; MEB tarafından E-Okul ve MEBBİS projesi kapsamında 2007 yılında kullanıma açılmış ve öğrenci bilgilerinin yer aldığı ayrıntılı bir modüldür. Bir öğrencinin okula kaydının yapıldığı dönemden başlayıp öğrencinin mezuniyetine kadar olan tüm süreci kapsayan ve öğrenciye ait verilerin arşivlendiği bir modüldür. Şekil 9’da E-Okul Modülü sunulmuştur.



Şekil 9: E-Okul Modülü

MEB'e bağlı tüm okullarda öğrenim gören öğrencilerin kayıt, akademik öz geçmiş ve sınav bilgileri gibi işlemleri bu modül üzerinden yapılmaktadır. E-Okul modülünün dışında, velilerin öğrencilerini yakinen izlemeleri amacıyla E-Okul Veli Bilgilendirme Sistemi (e-Okul VBS) oluşturulmuştur. Bu modül ile öğrenci devamsızlığı, ders programı, davranış notu, sınav tarihi, okul tarafından yapılan duyuru, merkezî sınavların giriş belgesi veya tercih sonucuna ulaşılmaktadır. Bu modüle öğrencinin velisi, öğrenciye ait kimlik ve okul numarası ile giriş yapılabilmektedir.

E-Okul Sistemi tüm okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim kurumlarında süreklilik arz eden bir yapı oluşturarak, öğrenciye ait karne, sınıf geçme ve diploma belgelerinde oluşabilecek yanlışların önüne geçilmiştir. Bu sayede liseye geçiş için sistematik bir sistem oluşturmuş ve eğitim alanında farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. E-Okul 7 ana bölümden oluşmakta ve bu bölümler aşağıda sunulmuştur.

- Okul Öncesi Öğrenci İşlemleri,
- Okul Öncesi Kurum İşlemleri,
- İlk-Ortaokul Kurum İşlemleri,
- İlk-ortaokul Öğrenci İşlemleri,

- Orta Öğretim Kurum İşlemleri,
- Sınav İşlemleri
- Yönetici modülü gibi aşamalardan oluşmaktadır.

2.1. Okul Öncesi Kurum İşlemleri (Anasınıfı, Anaokulu)

Bu bölümde okulun özet bilgisi, şube işlemleri, kayıt işlemleri, öğrenci resim ekleme işlemleri, nakil işlemleri, devamsızlık girişleri ve gelişim işlemleri yer almaktadır.

Bu modül sayesinde okul bilgileri ile ilgili girişler yapılmakta ve okulun öğrenim şekli bilgileri güncellenmektedir. Okul sağlığı ile ilgili bir proje, eğitim, sertifika alan öğrenci varsa okul sağlığı kısmından girişler yapılmaktadır. Şube işlemleri kısmında ise şube ekleme işlemleri İl/İlçe yetkilisi tarafından yapılırken okul idaresi tarafından da yer alan şubelerin açık hale getirilmesi işlemi yapılmaktadır. Kayıt İşlemlerinde ise yerleşim yerinde bulunan mahallelere göre planlanan Adres Kayıt bölgesi dikkate alınarak ana sınıfı öğrencileri o adresin tanımlandığı okulun bölgesine düşmektedir. Buna göre aday kayıta düşen öğrenciye sonrasında numara verilerek asil kayıta alınmaktadır. Resim ekle bölümünde öğrenci resimlerinin güncel ve fotoğrafın standartlara uygun olması gerekmektedir. Sisteme eklenecek fotoğraf son altı ay içinde çekilmiş olmalıdır. Fotoğraf 35x45 mm (133x171 pixel) boyutlarında, JPEG formatında ve fotoğraf dosyasının boyutu 20-150 KB arasında olmalıdır. Okula nakil gelecek kısmında ise, nakil gelmek isteyen öğrencinin başvurusu buradan gerçekleştirilmektedir. Ancak öğrenci naklinin alınabilmesi için velinin adres bilgisinin okul kayıt alanında olması gerekmektedir. Kayıt yapılamadığı takdirde öğrenci velisinin, Nüfus Müdürlüğünden adresini güncellemesi gerekmektedir. Öğrenci velisi öğrencisinin nakil gideceği okula başvuruda bulunarak öğrencisinin bu okula nakil gelmesini istediğini beyan etmesi ve sonrasında öğrencinin bir önceki okulu tarafından bu nakil isteğinin onaylanması gerekmektedir. Onaylandığı anda öğrenci bilgisi nakil kabul ekranına düşmektedir. Öğrenci, seviyesine uygun bir sınıfa yerleştirip okul numarası verildikten sonra kaydetme işlemi sonlandırılmaktadır. Okuldan nakil gidecek öğrencilerin onayı da buradan yapılmaktadır. Nakil onayı başvurudan itibaren 15 gün içerisinde sonlandırılmalıdır. Öğrencide “Nakil Gidebilir” işaretlendikten sonra kaydetme işlemi yapılmalıdır. Adres bölgesi haricinde de Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde bahsedilen diğer şartlar dâhilinde kayıtlar yapılabilmektedir (okulda kardeşinin olması, çalıştığı kurumun

okulun adresinde bulunması gibi). Öğrencilerin devamsızlık girişleri de bu modülden günlük olarak yapılmaktadır. Ek olarak modülde “Gelişim Raporları” kısmı da yer almaktadır.

2.2. Okul Öncesi Öğrenci İşlemleri

Bu bölümde öğrenciye ait bilgiler kullanılarak öğrenci aranmakta ve öğrenciye ait dosya bilgilerine ulaşılmaktadır. Bu modüle her yıl düzenli olarak sınıf rehber öğretmenleri tarafından öğrencilere ait bilgilerin girilmesi gerekmektedir.

2.3. İlkokul-Ortaokul Kurum İşlemleri

Bu bölümde okulun özet bilgisi, şube işlemleri, kayıt işlemleri, öğrenci resim ekleme işlemleri, nakil işlemleri, devamsızlık girişleri, ders işlemleri, burs işlemleri, Şube Öğretmenler Kurulu ve Sosyal Etkinlikler işlemleri yer almaktadır.

Okul bilgilerinde kurum adı ve kurum türü gibi bilgiler MEB tarafından girilmektedir. Okulun öğretim şekli (normal-ikili öğretim), açılması planlanan özel eğitim sınıfı alınan onay doğrultusunda bu bölümden gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin ara sınıflara ekleme işlemi ile sınıf değişikliği de buradan yapılmaktadır. Öğrenci duyuru bölümünde velilere okul ya da sınıfa ait duyurular yapılabilmektedir. Okul sağlığı ile ilgili bir proje, eğitim, sertifika alan öğrenci varsa okul sağlığı kısmından girişler buradan yapılmaktadır. Okulda açılan öğrenciye yönelik yetiştirme kurs bilgileri de bu bölümden yapılmaktadır.

Şube işlemleri kısmında şube ekleme işlemleri İl/İlçe yetkilisi tarafından yapılırken okul tarafından da bu şubelerin açık hale getirilmesi işlemi yapılmaktadır. Ücretli öğretmen ekleme il/ilçe yetkilisi tarafından yapılmaktadır. Eklenen ücretli öğretmenin karşısında “İlçis Dışı” yazmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı şube ekleme işlemleri buradan yapılmakta ve bunun yapılabilmesi için şube öğretmenin sisteme eklenmesi gerekmektedir. Kayıt işlemlerinde ise öğrenci adresinin tanımlı olduğu okula öğrenci kaydı düşmektedir. Adres değişikli olan öğrencilerin taşındığı evin adresinin tanımlı olduğu okula veli nakil başvurusunda bulunmalıdır. Bu başvuru sonrasında bir önceki okul tarafından bu başvurunun onaylanması gerekmektedir. Ardından yeni okulun idaresi öğrenciyi seviyesine uygun bir sınıfa okul numarası vererek kayıt işlemini sonlandırmalıdır. Resim ekle bölümünde öğrenci resimlerinin güncel ve fotoğrafın standartlarına uygun olması gerekmektedir.

Eklenecek fotoğrafın altı ay içerisinde çekilmesi gerekmektedir. Bu resmin, öğrenci fotoğraf standartlarına göre, 35 x 45 mm (133x171 pixel) boyutlarında ve JPEG formatında, dosya boyutunun en az 20-150 KB arasında olması gerekmektedir. Sınıfta bulunan tüm öğrenci fotoğraflarının hızlı resim ekle kısmından hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Okula nakil gelecekler bölümünde ise okula nakil gelmek isteyen öğrencinin başvurusu buradan yapılmaktadır. Ancak öğrencinin naklinin alınabilmesi için velinin adres bilgilerinin okul kayıt alanında olması ve olmadığı takdirde veli Nüfus Müdürlüğünden adresini güncellemesi gerekmektedir. Nakil gelmesi uygun görülen öğrenciler sistemde nakil gelebilir işaretlendikten sonra öğrenci kaydının bulunduğu okul tarafından da nakil isteğinin onaylanması gerekmektedir. Bu onaydan sonra öğrencinin sınıf seviyesine uygun bir sınıfa okul numarası verilerek kayıt işleminin tamamlanması gerekmektedir. Nakil işlemi en fazla 15 gün içerisinde sonlandırılmalıdır. İşlem için “Nakil Gidebilir” işaretlendikten sonra kayıt işlemi gerçekleştirilmektedir. Adrese uygunluk haricinde de Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde bahsedilen diğer şartlar dâhilinde de kayıt yapılabilir (okulda kardeşinin olması, çalıştığı kurumun okulun adresinde gözükmemesi gibi). Öğrenci devamsızlık girişleri ise günlük olarak yapılmaktadır. Devamsızlık süresine göre devamsızlık mektubu gönderilen öğrencilerin modüle “Gönderildi” işaretlenmelidir. Modülün rapor bölümünden Devamsızlık Mektubu ve Yoklama Fişi’ne ulaşılabilir. Bu bölümde ayrıca okulların eğitim türüne göre ders saatleri belirlenmektedir. Saat biçimi 08:30 gibi şeklindedir. Seçilen “Şube Gurubu” okul bilgileri ile uyumlu olması gerekmektedir. Haftalık program buradan çekildiğinden dolayı ders saati bilgisi hatasız girilmelidir.

Dönemlik olarak okutulacak seçmeli dersler, sınıfların haftalık ders programları ve dersi okutan öğretmenlerin belirlenmesi bu bölümden yapılmaktadır. Okul idaresi sistemden, öğretmene gireceği sınıfları tanımlaması gerekmektedir yoksa öğretmen girdiği sınıflara not veremez. Mevzuat gereği öğretmenlerin yapması gereken proje ve sınavlara ait tarihleri bu kısma girmesi gerekmektedir. Eklenen tarihlerde silme ve güncelleme yapılamamaktadır. Zamanından sonra yapılması gereken değişiklikleri sadece okul idaresi gerçekleştirmektedir. Sınıf/Şube olarak Davranış Notu Girişleri de aynı şekilde bu alandan yapılmaktadır. Sınav, proje ve ders etkinliklerine katılım 100 puana göre yorumlanmaktadır. Öğrenciler geçerli bir nedene bağlı olmaksızın sınava girmediklerinde sınav, proje ile ders etkinliklerine katılım

puanları "0 (Sıfır)" yerine "G (Girmedi)" yazılmaktadır Öğretmen karne görüşlerini de 1. ve 2. dönem olarak bu bölümden yapılmaktadır. Bu bölümde ayrıca Öğretmenler Kurulu'nda belirlenen okul kulüpleri E-Okula kaydedilmektedir. Kulüp belirlendikten sonra öğrenciler kulüplere tanımlanmaktadır. Kulüp danışman öğretmenleri ise sosyal etkinlik girişlerini bu bölümden yaptıktan sonra okul müdürleri tarafından onaylanmaktadır

2.4.İlkokul/Ortaokul Öğrenci İşlemleri

Bu bölümde öğrenciye ait bilgilerin kullanılarak öğrencinin arandığı ve öğrenciye ait dosya bilgilerinden öğrencinin kişisel özellikleri, yaptırımlar ve denklik ile sınıf yükseltmenin gerçekleştirildiği yerdir.

Bu bölümde öğrenciye ait iş ve işlemler yürütülmektedir. Bu alanda, TC Kimlik numarası, adı-soyadı vb. bilgiler girilerek arama yapılmaktadır. Bu kısımda öğrenci velisine ait bilgiler girilebilmekte ve güncelleme yapılabilmektedir. Genel bilgiler kısmına öğrenci ile ilgili birçok bilgi girişi yapılmakta örneğin; öğrenci kiminle oturuyor, kardeş sayısı, oturduğu ev kira mı, boy, kilo, hastalığı var mı? gibi çeşitli bilgiler bu alana girilmektedir. Öğrencinin özel bilgileri şehit, gazi yakını gibi bilgileri, nüfus bilgileri, veli bilgileri, anne ve baba bilgileri, öğrenci devamsızlığının işlendiği, öğrencinin ders notu ve yılsonu notunun görülebildiği kısımdır. Öğrencinin ders değerlendirme ve sınıf yükseltme işlemleri de bu kısımdan yapılmaktadır. Ayrıca bu kısımda öğrenci ile ilgili alınan yaptırım kararları işlenmekte, öğrencinin almış olduğu başarı belgeleri de burada görüntülenmektedir.

2.5.Yönetici Modülü

E-Okul Yönetici Modülü ile okul müdürü diğer idareci ve öğretmenlere sorumlu olduğu sınıfları tanımlamaktadır.

Bu modülde;

- ✓ Kullanıcı arama,
- ✓ Giriş Ekranı: Notlar ve duyurular,
- ✓ Kullanıcı İşlemleri: Kullanıcı tanımlama İşlemleri, Alt kullanıcılar,
- ✓ Güvenlik Grupları: Açılan gruplar, Grubun yetkilileri yer almaktadır.

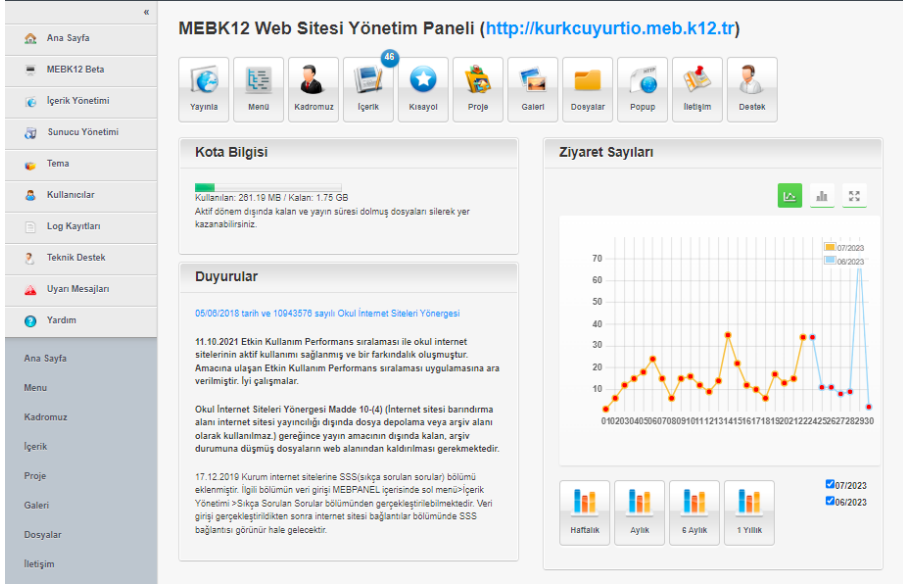
3.Okul Web Sitesi

Bir okula ait meb.k12.tr uzantılı okul web sitesine iki şekilde erişim sağlanabilmektedir:

- <https://mebbis.meb.gov.tr/> adresinden ya da,

- <https://websitenizinadresimeb.k12.tr/mebpanel> adresinden erişim sağlanabilmektedir.

Birçok module tek ara yüz üzerinden erişim sağlama kolaylığından dolayı www.mebbis.gov.tr üzerinden de k12Panel modülüne erişim sağlanabilmektedir. Şekil 10'da k12 platformunun ana sayfa görünümü sunulmuştur.



Şekil 10: K12 Platformun Ana Sayfa Görünümü

Bu modül üzerinden yapılacak işlemlere geçmeden önce sol tarafta yer alan “Yardım Sekmesi” altında yer alan “Ana sayfa, Menü, Kadromuz, İçerik, Proje, Galeri, Dosyalar ve İletişim” linklerine tıklanarak MEB tarafından hazırlanmış olan yardım videoları izlenebilmektedir.

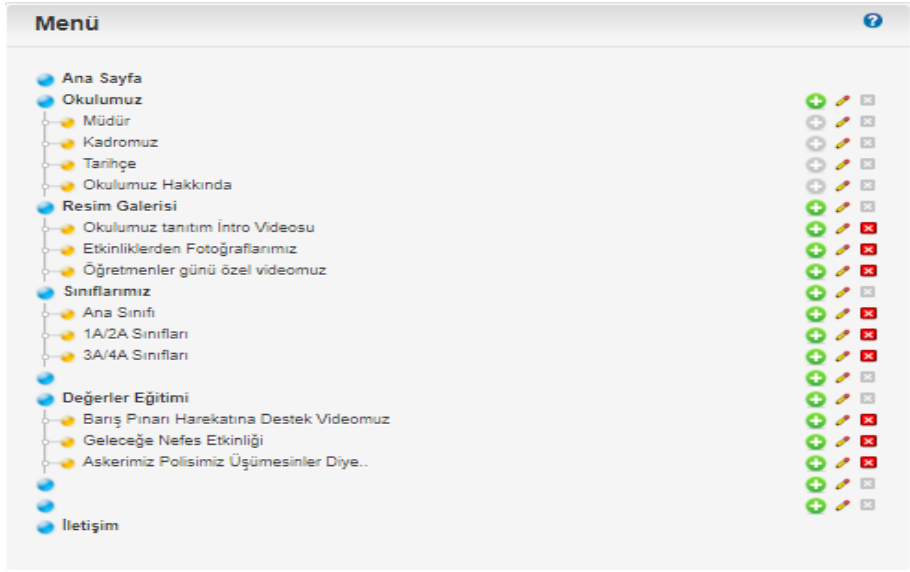
3.1. Menü İşlemleri

Şekil 10'da solda yer alan “Menü” bağlantısı veya yatay menüdeki “Menü” butonuna tıklanarak “Menü” kısmına ulaşılabilmektedir.

Menüde dokuz ana bağlantı linki bulunmaktadır. Bunlar mavi simgelerle gösterilmiştir. Bu bağlantılar web sitesinde ana sayfada görünen linkleri ifade etmektedir. Bu kısımlar silinemez. "Ana Sayfa", “Okulumuz” ve “İletişim” bağlantılarının isimleri değiştirilemez. Okulumuz bağlantısının altına alt bağlantılar eklenebilir. Diğer altı ana seçenek ile ilgili bağlantı adı ve link eklenerek güncelleme yapılabilir. Kalem resmi ile eklenecek bağlantı

ismi eklenebilir. Örneğin: Ana Sınıfı, 1A/2A Sınıfı, 3A/4A Sınıfı gibi. Şekil 11'de okul-kurumların internet adresi ile ilgili yönetim paneli sunulmuştur.

Şekil 11: Menü İşlemleri



3.1.1. Menü Adlarına Sayfa Bağlantılarının Verilmesi

- İlk olarak üst taraftaki "İçerik" linki tıklanır,
- "İçerik Kategorisi Ekle" linkine basılarak "Sınıflarımız" isminde yeni bir kategori oluşturulur,
- Bu "Sınıflarımız" kategorisine basılır,
- Sınıflarımızdan "İçerik Ekle"ye basılır,
- Gerekli bilgiler bu kısma yazıldıktan sonra "Ekle" ye basılarak içerik sayfası oluşturulur,
- "Sınıflarımız" bağlantısının 1/A, 2/A Sınıflar oluşturmak için kalem simgesine basılır,
- "Menü Güncelle" den "Seç" e basılır.
- "Bağlantı Seç" ten "İçerik Bağlantısı", "İçerik" kategorisinden "Sınıflarımız" seçilir. "Sınıflarımız" dan önceden oluşturulan 1/A, 2/A Sınıfları satırının baş tarafındaki tik işareti tıklanarak sayfa bağlantısı eklenir.

- Son olarak yapılan değişikliklerin web sayfasında görüntülenebilmesi için “Yayınla” butonu tıklanmalıdır.

3.2.İdari Kadro

- Yönetim Panelinin sol menüsünde “İçerik Yönetimi” altında yer alan “İdari Kadro” linki ya da “İdari Kadro” butonu tıklanarak idari kadro ekranı açılır.
- "Kadromuz" dan "Kadro Ekle" tıklanarak “Kadro Ekle” açılır.
- İsteğe bağlı olarak fotoğraf ekle linkinden fotoğraf eklenir, bunun için öncelikle galeriye ilgili görselin yüklenmiş olması gerekmektedir.
- İdareci Adı, unvan, Seviye, Telefon gibi kısımlar doldurulup "Ekle" ye basılır.

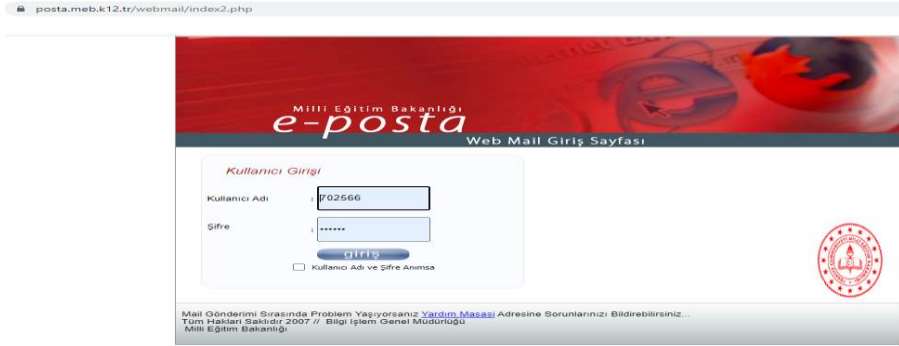
3.3.İçerik Ekleme

- İlk olarak "İçerik"e basılır,
- "İçerik Kategorileri" nde “Haberler”, “Duyurular” ve “Birimlerimiz” yer almaktadır. “Ekle" ile yeni kısımlar oluşturulabilmektedir.
- Örneğin önceden yapılan "Sınıflarımız"a basılır,
- "Sınıflarımız"dan "İçerik Ekle" ye basılır,
- İçerik sayfası "Sınıflarımız- İçerik Ekle" de bulunan kısmı yayınlanması istenen bilgiler girilerek sonra "Ekle" butonu ile oluşturulur.
- Son olarak yaptığımız tüm değişikliklerin web sitemizde görünmesi için “Yayınla” butonunun tıklanması yeterlidir.

Derslik, Öğretmen ve Öğrenci sayılarını güncellemek için İçerik Yönetimi Derslik, Öğretmen, Öğrenci sayıları girişinden “MEBBİS Bilgilerini Okul Web Sitesine Aktar” butonuna basılması gerekmektedir. “Haritada Konum İşaretlemesi” üst menüsünde yer alan “İletişim” bölümü tıklanarak açılan harita üzerinden kırmızı simge okul üzerine taşınarak güncelleme yapılmaktadır. Aynı bölüm içerisinde okul telefon, adres ve e-posta bilgileri girilmektedir. “İçerik Yönetimi Okulumuz Hakkında” kısımdan vizyon-misyon, okul fotoğrafı, il/ilçeye uzaklık bilgileri girilebilmektedir. Yapılan tüm düzenleme ve değişikliklerin sonrasında “Yayınla” butonunun tıklanması gerekmektedir.

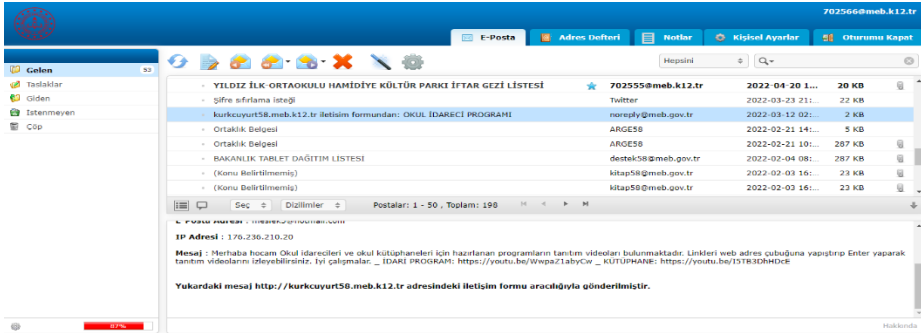
4.Okul E-Posta Hesaplarının Kullanımı

Okullara ait kurumsal @meb.k12.tr uzantılı e-posta hesaplarına erişmek için www.posta.meb.k12.tr adresinden okul-kurum kodu ve şifresi ile girişin yapılması gerekmektedir. E-posta adresleri MEB tarafından kurumlara sağlanan ve kurumkodu@meb.k12.tr şeklindeki yazılan adreslerdir. Şekil 12’de e-posta giriş ara yüzü sunulmuştur.



Şekil 12: E-Posta Ara Yüzü

MEB tarafından okul/kurumlara sunulan her e-posta hesabının 100 MB’lık kotası bulunmaktadır. Kotanın sınırlı olması elektronik posta gelen kutusunun belirli aralıklarla kontrol edilerek gereksiz e-postaların silinmesini zorunlu kılmaktadır. Şekil 13’de e-posta yönetim paneli sunulmuştur.



Şekil 13: E-Posta Yönetim Paneli

E-posta yönetim paneli incelendiğinde; diğer e-posta hesapları gibi standart bir kalıpta olduğu görülmektedir. “Gelen” linki üzerinden hesaba gelen e-postalar görüntülenebilmektedir. Sol alt köşede yer alan kısımda e-posta doluluk oranı takip edilerek gerekli temizlik işlemleri gerçekleştirilebilir. Şifre değişikliği için Kişisel Ayarlar/ Parolayı Değiştir yolu izlenerek sonrasında yeni bir şifre belirlenmektedir. Okulların e-posta

hesaplarına web ara yüzü dışında Outlook e-posta hesapları ile de erişilebilmektedir.

5. Mali Yönetim Sistemi (MYS)

MYS kamu kurumlarına ait mali iş ve işlemlerin yürütüldüğü ve bu esnada hazırlanması gerekli evrak ve belgelerin elektronik ortamlarda oluşturulup raporlandığı, iletildiği ve kaydedildiği bir sistemdir. MYS sistemi üzerinden kurumda çalışan personele ait ödemeler dışında elektrik, doğalgaz, su faturası ve buna bağlı olarak her türlü mal ve hizmet alımı ödeme ve belgeleri hazırlanarak muhasebe birimine gönderildiği modüldür. Hazine ve Maliye Bakanlığının ödeme süreçlerini 28 Şubat 2022 tarihi itibarıyla MYS V2 (Harcama Yönetim Sistemi Versiyon 2) sistemi üzerinden uygulamaya başlaması ile ıslak imzalı evrakı ortadan kaldırarak ödemelerle ilgili tüm iş ve işlemlerin e-imza ve e-belge yöntemiyle elektronik olarak yürütülmesi sağlanmıştır. MYS sisteminde ödemelerle ilgili süreçlerin yürütülmesi ve takibi için tanımlanan dört farklı rol yer almaktadır.

5.1. Veri Giriş Görevlisi

Veri Giriş Görevlisi sistem üzerinden Harcama Talimatı ile Ödeme Emri Belgesi'ni hazırladıktan sonra Gerçekleştirme Görevlisine gönderir, hazırlanan bu belgelerde Veri Giriş Görevlisinin e-imza veya ıslak imzası bulunmaz.

5.2. Gerçekleştirme Görevlisi

Gerçekleştirme Görevlisi, Veri Giriş Görevlisi tarafından hazırlanarak sistem üzerinden kendisine gönderilen belgeler üzerinde gerekli kontrolleri yaparak onaylar ya da belgeleri kendisi hazırlayarak yine sistem üzerinden Harcama Yetkilisine gönderir. Kendisinin hazırladığı evraklarda düzenleyen ve gerçekleştirme görevlisi olarak imzalamaktadır.

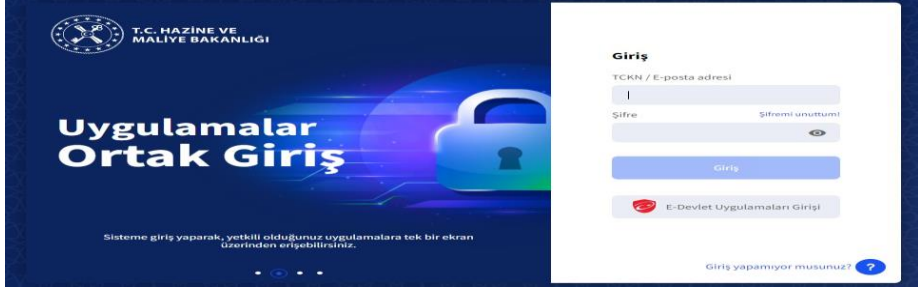
5.3. Harcama Yetkilisi

Harcama Yetkilisi, Gerçekleştirme Görevlisinin sistemden gönderdiği belgeleri e-imza ile onaylayarak sistem üzerinden muhasebe sistemine göndermektedir.

5.4. Strateji Kullanıcısı

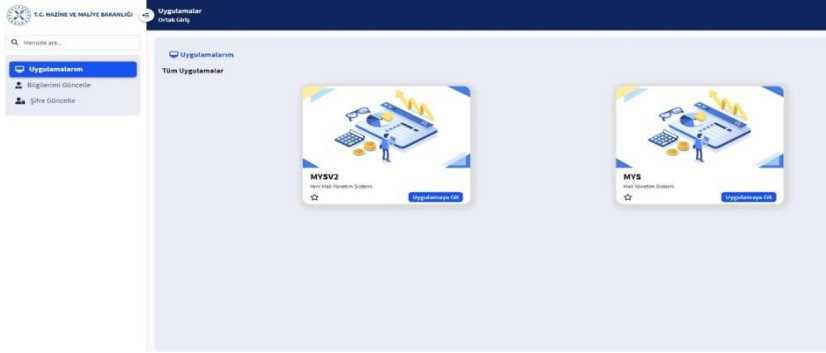
Strateji Kullanıcısı harcama ile ilgili ön mali kontrolü gerçekleştirerek buna dair görüş yazısı düzenlemektedir. Bu görüş yazısını sistem üzerinden Harcama Yetkilisi veya Gerçekleştirme Görevlisine göndermektedir. Sisteme tanımlı/ kayıtlı kullanıcılar ortak giriş platformundan e-posta adresi veya

kimlik numarası ile şifresini girdikten sonra kayıtlı cep telefonu numarasına gelen kodu kullanarak sisteme giriş yapmaktadır. Şekil 14’de MYS giriş ara yüzü sunulmuştur.



Şekil 14: MYS Giriş Ara Yüzü

Sisteme giriş yapıldıktan sonra ilgili uygulama seçilerek işleme devam edilir. Hazine ve Maliye Bakanlığının ödeme süreçlerini MYS V2 sistemi üzerinden gerçekleştirmeye başlaması nedeniyle bu sistemi kullanabilmek için öncelikle sistem yetkilisi tarafından yeni rolün tanımlanması gerekmektedir. Şekil 15’de MYS V2 ile ilgili yönetim paneli sunulmuştur.



Şekil 15: MYS V2 Yönetim Paneli

MYS V2 sisteminde ilgili oturum bölümleri (kamu idaresi, harcama birimi ve rol) seçilir ve yeşil renkteki “Kapat”a tıklanarak devam edilir. Şekil 16’da MYS V2 ile ilgili oturum bilgileri sunulmuştur.

Şekil 16: MYS V2 İle İlgili Oturum Bilgileri

Sisteme giriş yapan kullanıcı sistem yetkilisi tarafından daha önceden kendisine tanımlanan rol doğrultusunda işlemlere devam etmektedir.

MYS V2 sayesinde artık Mal müdürlüğü veya Defterdarlığa evrak götürme işi ortadan kalkmıştır. MYS V2 ile birlikte artık harcama ekleme, harcama talimatı ile ödeme emri oluşturma ve diğer evrakların yüklenmesi gibi işlemler sistem üzerinden yapılarak muhasebeye gönderilmektedir. Muhasebe, sistemden kendilerine ulaşan evrak ve diğer ödeme emirlerini kontrol ederek herhangi bir yanlışlık veya eksiklik yok ise hazine üzerinden ilgili ödemeyi gerçekleştirmektedir. Böylece zamandan ve kırtasiyecilikten tasarruf sağlanmaktadır. Yapılan tüm ödemeler ve gelen tüm ödenekler de buradan takip edilebilmektedir.

MYS2 ile şu ödemeler gerçekleştirilebilmektedir:

- Telefon ve internet faturası ödemeleri,
- Elektrik faturası ödemeleri,
- Doğalgaz faturası ödemeleri,
- Su faturası ödemeleri,
- İhale yoluyla yapılan alımların ödemesi,
- Ücretli öğretmen ödemeleri,
- Yolluk ödemeleri vs.

6. TEFBİS

MEB'e bağlı kurumların tüm kaynaklardan sağlanan gelir ve giderlerinin kayıt altına alınması amacı ile tasarlanan bir sistemdir. Okula yapılan bağış ve diğer gelirlerin TEFBİS sistemine işlenip raporlaştırılması zorunludur. Yapılan tüm işlemler Kurum Okul Aile Birliği defterine de

işlenerek kayıt altına alınması gerekmektedir. TEFBİS'e <http://tefbis.meb.gov.tr> linki ile girilebilmektedir. Girişte, kullanıcı adı kurumun İLSİS kodunun önüne 90000 eklenmesi (Toplam 11 hane), şifre olarak da 234567 kullanılması gerekmektedir. TEFBİS giriş bilgileri kurum MEBBİS uygulamasının giriş ekranında takvim bölümünün alt kısmında yer almaktadır. Ayrıca TEFBİS'e, TEFBİS'ten sorumlu müdür yardımcısı ile okul aile birliği başkanı girebilmektedir. Şekil 17'de TEFBİS giriş ara yüzü yer almaktadır. Örneğin İLSİS kodu= 234567 için Kullanıcı Adı: 90000234567 Şifre: 234567'dir.

Şekil 17: TEFBİS Ara Yüzü

TEFBİS'te kuruma ait gelir-gider bilgisinin girilmesi, listelenmesi ve her türlü eylem ile ilgili raporların alınması işlemleri gerçekleştirilmektedir. Kurum modülü gelir-gider ile ilgili bilgileri ortaya koymakta ve gerekli raporları alabilmektedir. TEFBİS'e "Güvenlik Kodu, Kullanıcı Adı ve Şifre" ile giriş yapılmaktadır. Sonrasında menüden "Ayarlar" işlemi "Şifre Değiştirme" işlemi gerçekleştirilmelidir. Modülde "Ayarlar" sonrasında "Okul Bilgileri" bölümünü işaretlenmektedir. Burada "Detay Kayıt Ekle" tıklanarak bilgi giriş bölümleri aktifleştirilmektedir. Seçilen unvana ait ad-soy ad bilgisi girildikten sonra "Kaydet"e basılarak kayıt yapılmaktadır. Modül menüsünden "Ayarlar" seçilerek "Banka Hesap Bilgileri" bölümü işaretlenir ve sonrasında "Yeni Ekle" düğmesine basılarak Banka, Şube Adı, Şube Kodu Hesap Numarası IBAN numarası ve hesap ismi bilgileri eklenerek "Tamam" düğmesine basılıp işlem tamamlanmaktadır.

6.1. Gelir İşlemleri

Okul Aile Birliği Modülünün "Gelir İşlemleri" altında bulunan işlemlerden, gelen yardım türüne göre seçim yapılır ve seçim yapıldıktan sonra gelen kayıt ekranında aşağıdaki basamaklar gerçekleştirilmelidir. Şekil 18'de gelir işlemleri ile ilgili görsel sunulmuştur.

The screenshot displays the TEFBİS web application interface. The top header shows the T.C. Milli Eğitim Bakanlığı logo and the TEFBİS acronym. The left sidebar contains a menu with options like 'Genel Bilgiler', 'Gelir İşlemleri', 'Bağışlar/Yardımlar', 'Okula Yapılan Bağışlar (Aynı)', 'Okula Yapılan Yardımlar (Nakdi)', 'Öğrenciye Yapılan Bağışlar (Aynı)', 'Öğrenciye Yapılan Yardımlar (Nakdi)', 'İşletilebilir Alan Gelirleri', 'Kira Geliri', 'Etkinlik Organizasyon Gelirleri', 'Faiz Gelirleri', 'Aktarım Gelirleri', 'Diğer Gelirler', 'Gider İşlemleri', 'Düzenleme', 'Listeleme', 'Raporlama', 'Tahmini Bütçe', 'Ayarlar', and 'Fihrist'. The main content area is titled 'Okula Yapılan Bağışlar (Aynı) Kaydı - İşlem Genel Bilgileri'. It features a form with the following fields: 'Ödeyen Tipi' (Contributor Type) set to 'Seçiniz', 'Ödeyen' (Contributor), 'Evrak No' (Document No.), 'Evrak Tarihi' (Document Date) set to '21.7.2023', and 'Faaliyet Kodu' (Activity Code). A 'Detay Kayıt Ekle' (Add Detail Record) button is visible. Below the form, a table shows 'Evrak Detay Bilgileri' (Document Detail Information) with a total amount of '0,00 TL'.

Şekil 18: Gelir İşlemleri İle İlgili Görsel

İşlem basamakları aşağıda sunulmuştur.

1. “Ödeyen Tipi” bilgisi seçilerek Kişi/ Kurum eklenir ve açılan bölümden ödemeyi yapan Kişiyi/Kurum seçilir,
2. Evrak No, Evrak Tarihi ve Faaliyet Kodu bilgileri girilir,
3. Parasal miktarlar için, “Detay Kayıt Ekle” tıklanır, faal olan bilgi giriş bölümlerine gerekli bilgiler eklenerek kaydetme işlemi gerçekleştirilir (Birden fazla detay kaydı eklenebilir),
4. İmzalayan bölümden çıktığı imzalayacak kişi seçilir ve sonrasında rapor alınır.

6.2. Gider İşlemleri

Gider İşlemleri” için Okul Aile Birliği menüsünden ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli seçimler yapılmaktadır. Gider işlemleri ile ilgili görsel Şekil 19’da sunulmuştur.

Şekil 19: Gider İşlemleri İle İlgili Görsel

Gider İşlem basamakları ile ilgili basamaklar aşağıda sunulmuştur.

1. “Ödenen Tipi” seçilir, sonra Kişi/ Kurum Ekle basılır, çıkan sekmeden ödemenin yapıldığı Kişiyi/ Kurum tıklanır,
2. Fatura No, Evrak No, Evrak Tarihi, Faaliyet Kodu ve Karar No bilgileri ile ilgili bilgiler girilir,
3. Ücret bilgisi için, “Detay Kayıt Ekle” den, faal olan bilgi giriş bölümlerine gerekli bilgiler girilerek kayıt işlemi gerçekleştirilir.
4. İmzalayan seçimi ekranından kayıt çıktısını imzalayacak yetkili seçimi yapılarak ilgili formun çıktısı alınır.

Gelir ve Gider İşlemlerinde Düzenleme ise, Okul Aile Birliği menüsünden “Gelir-Gider” altındaki işlemlerden gerçekleştirilmektedir. Gelir-Gider İşlemlerinde yapılan sehven yanlışlıklar bu bölümde yer alan Düzenle ve Yazdır bölümünden düzeltilerek raporlanmaktadır.

TEFBİS okul idarelerinin Okul Aile Birliği'nin gelir ve giderlerinin hesap verilebilirlik açısından sisteme girilmesi, gerekli takibin yapılması açısından önemlidir. Ayrıca bu modül içerisinde okul öncesi öğrenci modülünü de bulunmaktadır. Bu modülde maddi durumu yetersiz aileler için Bakanlık tarafında okul öncesi öğrencilerine gönderilen ödeneğin sisteme işlenmesi, bu ödeneğin harcanması ve bu harcamaların gider olarak gerçekleştirilmesi ile ilgili tüm iş ve işlemler yer almaktadır. Gelirlerin hangi kaynaktan geldiği, bu gelirlerin hangi kaleme ait harcamalarda kullanıldığı açısından TEFBİSE düzenli olarak işlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Şunu da unutmamak lazım ki TEFBİSE işlenen bir gelir veya giderde bir yanlışlık olması durumunda okul tarafından üç iş günü içinde düzeltilebilir veya silinebilmektedir. Bu üç gün geçtikten sonra bu yanlış düzeltmek daha da zorlaşmaktadır. Zamanı geçtikten sonra yapılan yanlış düzeltme menüsünden düzeltmeye çalışılmalı, düzeltilemediği takdirde ilçe, il yetkilisine gerekli başvuruları yapıp düzeltmenin yapılması sağlanmalıdır.

6.3.Tahmini Bütçe İşlemleri

Gelir/ Gidere dayalı tahmini bütçe Okul Aile Birlikleri Bölümünden gerçekleştirilmektedir. Modüle giriş yapıldığında “Tahmini Bütçe” ardından “Gelir Tahmini Bütçe” ve “Gider Tahmini Bütçe” açılmaktadır. Şekil 20’de tahmini bütçe ile ilgili görsel sunulmuştur.

Tahmini bütçe girişleri her yıl sene başında yapılmakta olup, bu işlem kurum girişi ile değil yetki verilen bir öğretmen veya okul aile birliği üyelerinden birisinin şifresiyle gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle tahmini bütçe girişini yapması istenen personelin kurum TEFBİSİ’ne tanımlanması gerekmektedir.

İşlem Tanımı	Miktar (TL)	Toplam Miktar (TL)
Aktarım Gelirleri		0,00
İşlem Tanımı		Miktar (TL)
Aktarım Geliri	0,00	
Çocuk Kulüpleri Yıl Sonu Aktarımı	0,00	
Bağışlar/Yardımlar		0,00
İşlem Tanımı		Miktar (TL)
Okula Yapılan Bağışlar (Aynı)	0,00	
Öğrenciye Yapılan Yardımlar (Nakdi)	0,00	
Öğrenciye Yapılan Bağışlar (Aynı)	0,00	
Hızlı Bağış İşlemleri	0,00	
Okula Yapılan Yardımlar (Nakdi)	0,00	
Diğer Gelirler		800,00
İşlem Tanımı		Miktar (TL)
Açık öğretim ortaokul/ lise öğrenci kayıt ve dönem yenileme geliri	800,00	
Sınav Ücret Gelirleri	0,00	

Şekil 20: Tahmini Bütçe Ekranı

Tahmini Bütçe ile ilgili iş ve işlemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öncelikle hangi bütçe işlemleri gerçekleştirilecekse o işlem seçilir.
2. Sonra “Bütçe Tahmin Yılı” seçilir.
3. Bu bölümde bulunan yerlere miktar bilgileri girilir.
4. Sonra “Kaydet” düğmesine basılarak işlem tamamlanır.
5. Bu basamakta tahmini bütçe ile ilgili yapılacak düzenlemeler mutlaka tamamlanmalıdır. Sonrasında “Onay Talebi Gönder”e basılarak tahmini

bütçe İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü onay/ iptal'ine sunulur ve bundan sonra kayıt üzerinde herhangi bir değişiklik yapılamamaktadır.

7. DYS (Doküman Yönetim Sistemleri)

MEB'e bağlı okul ve kurumlarda yazışma işlemlerinin daha hızlı yürütülmesi, kâğıt israfının engellenmesi ve tasarruf sağlanması için resmi yazışmalar DYS üzerinden gerçekleştirilmektedir. DYS ülkemizde ilk olarak pilot illerde uygulanmış ve sağladığı katkılardan dolayı geliştirilerek ülke genelinde kullanılmaya başlanmıştır. İlk zamanlarda sadece il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bu sistemi kullanmış ve sonrasında ülke genelindeki tüm okul/kurum yönetimleri DYS'yi kullanmaya başlamıştır. En sonunda ise DYS tüm öğretmenlerin erişimine açılarak gelen resmi yazıları takip etmeleri kolaylaştırılmıştır. DYS'de resmi yazılar sistem üzerinden yazılarak e-imza ile imzalanmakta ve bunun sonucunda yazıya onay verilerek sayı numarası otomatik olarak atanmaktadır. DYS'den gelen yazı kurumun amiri tarafından okunur, amirin onay vermesiyle yazı hangi şefi, memuru ve idareciyi ilgilendiriyorsa o kişinin sistemine aktarılır. Yazıdan sorumlu kişi gerekli yazıyı DYS üzerinden yazar ve amirin onayına sunar, amir onayladıktan sonra yazı gönderilir. DYS sayesinde evraklar sistem üzerinden hazırlanmaya başlanarak, evraka ulaşma, ilgili kuruma ulaştırma, zaman ve kâğıt tasarrufu açısından ciddi katkıları olmuştur.

İmzalama ya da onaylama işlemi TUBİTAK tarafından gönderilen elektronik imza ile yapılmaktadır. DYS için çalışılan kurum üzerinden Kamu Sertifikasyon Merkezinden E-İmza Başvurusunun yapılması gerekmektedir. Sonrasında TUBİTAK üzerinden kuruma ücretsiz kişisel E-İmza gönderilmektedir. Gelen bu AKİS kartı için kart sahibi şifre belirleme işlemlerini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Ayrıca kullanıcının kişisel bilgisayarında DYS'ye girilebilmesi için java katılımsız paket programının kurulmuş olması gerekmektedir.

DYS'nin Faydaları:

- Kırtasiye, ulaşım vb. giderlerin azalmış,
- İş verimliği artmış,
- Arşiv işlemleri azaldı, anlık sisteme kayıtlı evraklara ulaşılır olmuş,
- Dokümanlara sistem üzerinde daha hızlı erişim sağlanmış,
- Bilgi ve belgelerin güvenliği artmış,
- Zamandan tasarruf edilmiş,
- Denetlenebilir olmuş,

- Farklı ortamlardan erişme imkânı sağlamış, MEB Ajanda sayesinde MEB'in sağladığı kurumsal interneti olmayan yerlerde de sisteme girme imkânı sağlamış,
- İş yükünü azaltmış,
- Evrakı kimlerin hazırladığı, evrakta değişikliği kimlerin yaptığının tespiti ve zamanını takip etmek kolaylaşmıştır.

DYS'de Roller:

- Birim Gelen Evrak Yetkilisi: Okula gelen DYS dışı ıslak imzalı evrakları tarayarak sisteme yükleyen roldür. Yüklenen bu evraklara sistem üzerinden sayı ve tarih verilir. Sayı ve tarih verilen bu dilekçeler kabul edilir ve süresi içerisinde dilekçe sahibine cevap verilir. Yazılan bu cevap fiziki ya da mail vb. kanallar ile dilekçe sahibine ulaştırılmaktadır. Bu modül ile ilgili bilinmesi gereken bir diğer önemli husus ise; sözleşmeli veya kadrolu atanan öğretmenlerin MEBBİS şifresi alabilmesi için kurumuna bir dilekçe vererek MEBBİS sitesinde kayıtlı mail ve telefon numarası değişikliği yapması ya da bu bilgilerin ilk defa girilmesi gerekmektedir. Verilen bu dilekçe DYS birim gelen evrak yetkilisi üzerinden sisteme kaydedilir ve sistemin bu dilekçeye sayı ve tarih verilmesi sağlanır.
- Birim Giden Evrak Yetkilisi: Okul tarafından dijital olarak yazılan evrakı dağıtan roldür. DYS üzerinden yazılan evrak MEB'e bağlı kurumlar arasında DYS içi, MEB dışı kurumlar için ise DYS dışı evrak olarak gönderilmesi gerekmektedir.
- DYS yöneticisi: Okul DYS sisteminde yer alan rollerle kişileri ilişkilendiren roldür. Bu modül üzerinden kurumda görevli öğretmen ve yöneticilere yetkiler verilir veya daha önce verilmiş yetkiler alınarak, başkasına devredilebilmektedir.
- Kullanıcı rolleri: Personel unvanlarına karşılık gelen rollerdir.

Birim Gelen Evrak Yetkilisi ve Birim Giden Evrak Yetkilisi Rollerini:

- Tek idareci bulunan okullarda okul müdürüdür.
- Bir müdür yardımcısı bulunan okullarda müdür yardımcısıdır.
- Müdür Başyardımcısı bulunan okullarda müdür başyardımcısıdır.

DYS'ye tanımlanacak kişinin Devlet Memur Statüsünde olması gerekmektedir. Okul/ kurumlarda DYS kapsamındaki işlemler:

1. İlçe/ilden gelen yazıların takip edilmesi,
2. Okuldan ilçe/ile yazı gönderilmesi,

3. Okula verilen dilekçelerin kayıt edilmesi,
4. Göreve başlayan personelin işlemleri,
5. Öğretmenlere duyuruların gönderilmesi,
6. Diploma kayıp belgesi verilmesi,
7. Yazışmaların yapılması,
8. Gizli yazıların DYS’de yazılmasıdır.

7.1.İlçe/ilden Okula Gelen Yazılar İle İlgili Yapılan İşlemler

1. Gelen yazılar, “Yetkili Personel Gelen Evrak” rolündeki kişiye gelir. Bunun için “Yetkili Personel Gelen Evrak Rolünü” açılır.
2. Müdüre yazılar, yetkili personel olarak geliyorsa işlem yapmadan “Gereği” ve “Bilgi” kısımlarını tıklayarak yazıyı gönderir.
3. “Gereği” kısmı tıklanmadığında “Personele Havale” aktif değilse yazı kapatılıp açıldığında aktif olacaktır.
4. Eğer kurumda okul müdüründen başka personel yoksa doğrudan “Gereği” sekmesinden seçilir.
5. Yazı “Gereği” olarak gönderilen kişiler tarafından dikkate alınır.
6. İlçeye cevap yazılırken gelen yazıya ilgi tutulur.
7. Yetkili personel gelen yazıları duyurması gerekiyorsa o personellere bilgi şeklinde gönderir. Bu personel de yazıları okuduktan sonra alt kısımda “Akışı Bitir” i tıklaması gerekmektedir.

7.2.Okuldan İlçe/ile Yazılan Yazılarda DYS Üzerinde Yapılan İşlemler

1. Yazıyı yazacak kişi DYS’ ye girer.
2. Sol üstte yer alan “Giden Evrak İşlemleri”nden “Giden Evrak Oluşturma ve İş Akışı Başlatma” açılır ve bu bölümün içinde yer alan kelime işlemci açılır.
3. Yazılacak resmi yazıda sayı ve tarih bölümlerine hiçbir şey yazılmaz ve boş bırakılır.
4. Yazı tamamlandıktan sonra sol üstte yer alan imza resmi ile yazı imzalanır. Bu sırada altı haneli şifre istenir.
5. Akış kısmında ilk olarak “Dosya Seç” ten desimal numarası eklenir.
6. “Detaylar” dan yazıya açıklama ve konu eklenir.
7. Eğer yazıda ek var ise disketten ekle tıklandıktan sonra bilgisayar veya taşınabilir bellekte kayıtlı dosya eklenir.
8. Önceden gelen bir yazıya cevap isteniyorsa yazıya ilgi tutulması

gerekmektedir.

9. Dağıtım listesinde İlçe MEM'e yazı gönderilecekse "DYS İçi" tıklanır ve seçilir. Sonra sorgulama düğmesine basılır. Aşağıda sıralanan birimlerden uygun olan birim eklenir.
10. Yazıyı onaylayacak kişilerin listesi onay listesinden soldan sağa en gçszden en güçlüye olacak şekilde aktarılır. Eğer kaymakamın imzalaması gereken bir yazı var ise, onaya şube müdürü, ilçe müdürü ve en sonunda kaymakam seçilir ise; yazıyı önce şube müdürü sonra ilçe müdürü ve en sonunda kaymakam imzalar.
11. Yazı ile ilgili işlemler tamamlandıktan sonra sol altta yer alan "Evrakı Kaydet ve sonrasında Onaya Sun" işlemi yapılır.
12. Tüm imzalar tamamlandıktan sonra yazı, yazıyı ilk yazan kişiye düşer ve bu kişi yazıyı gönderir.

KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2021). *Türkiye’de birleştirilmiş sınıflı okullar* (Editör. Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı ve Nurcan Korkmaz). Mehmet Bilir’e armağan içinden sayfa aralığı 173-206. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Bozdoğan, E. ve Polat, S. (2022). Birleştirilmiş Sınıflarda Yaşanan Yönetmelik Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımları Dergisi*, 6(11), 76-89.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). (Tarih: 26.07.2014, No: 2014/29072, Cilt: 5) <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>. Erişim Tarihi: 06.08.2023.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun Numarası: 1739, Yayın Tarihi: 24/6/1973, Sayı: 14574, Tertip:5, Cilt: 12, s. 2342. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim tarihi:06.08.2023.

BÖLÜM 6

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DUYGUSAL EMEK

Öğr. Gör. Ruken ÜNLÜ¹

Doç. Dr. Mustafa ERDEM²

Doç. Dr. Semra KIRANLI GÜNGÖR³

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417146>

¹ Adıyaman Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı. Email: rukenunlu02@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4457-6453

² Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD. Email: merdem50@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8595-0504

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, Email: semk2009@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5785-8137

1.GİRİŞ

Duygu, yaşamın her alanında araştırılması gereken bir kavramdır. Özellikle sosyal ve örgütsel açıdan değerlendirildiğinde ele alınması gereken birçok bileşeni vardır. Sosyal yaşamlarında birçok duygu yaşayan bireylerin çalışma hayatlarında bu duygularının önemli etkileri olabilmektedir. Örgüt motivasyonu, insan ilişkileri, tükenmişlik, iş doyumunu, işe adanmışlık, öz yeterlik gibi örgütsel özelliklerin, birey açısından birçok etkisi vardır. Toplumların her alanda ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştiren ve gelişimlerinde önemli role sahip olan eğitim faaliyetlerin yapıldığı okullar, geleceğe yön vermede önemli bir yere sahiptirler.

Eğitim örgütlerinin genel işleyiş ve amaçları birbirine benzese de kademe ve türlerine göre bazı temel farklılıkları vardır. Birey ve toplumlar için eğitimin her kademesi önemli ve değerlidir. Okulöncesinden başlayarak yükseköğretime kadar süren resmi eğitim-öğretim yolculuğu, okul, öğretmen, öğrenci, veli ve tüm paydaşları içine alan bir bütündür. Eğitim-öğretimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim gün geçtikçe toplumun her kesimi tarafından önemsenmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimini destekleyerek, üretken, özgün bireyler olarak yetiştirmeleri açısından büyük bir role sahiptir. Bu dönemde çocuğun ailede ve okulda yaşadığı deneyimler daha sonraki yaşantısında etkili olabilmektedir. Bu süreçte çocuğun bilişsel, dil, psikomotor becerileri geliştiği gibi duygusal anlamda da birçok beceri ve özellikleri gelişerek dönüşmektedir.

Okul öncesi eğitime devam eden çocuk, akranları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle karşılıklı ve sürekli olarak iletişim halindedir. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerin, mesleki ve insani anlamda başarılı olabilmeleri için çocuk gelişimi alanı ve okul öncesi eğitimin önemini ve amacını benimsemeleri gerekmektedir. Bunun yanında okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin gelişen ve değişen dünyada bir takım becerileri mesleki eğitimlerinin dışında kazanmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler küçük yaş grubu çocuklara eğitim vermelerinden dolayı onlara özgün beceriler kazandırmada, sağlam kişilik oluşturmalarında ve cinsiyetlerine uygun davranışlar geliştirmelerinde bireysel özveri gerektiren birçok alanda da kendilerini geliştirmek zorundadırlar.

Okul öncesi öğretmeni mesleğini icra ederken mesleki yeterliliğinin dışında çocuklara sevgisini hissettirebilmek için birçok duygu ve davranış sergilemektedir. Bu duygular sayesinde öğretmen ile çocuk arasında oluşan

bağ, çocuğun gelişiminde, eğitim hayatında, sosyal hayatında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun, aile, yakın çevresi ve öğretmeni tarafından sevildiğini hissetmesi durumunda yaşamın her alanında başarılı olmak için davranışlar, tutumlar sergileme olasılığı daha yüksektir. Okul öncesi öğretmeni ve yöneticileri özverili, hareketli, yeniliğe açık ve mesleki donanımına sahip olmalıdırlar. Bu donanım içinde bulunan becerilerin okul öncesi eğitimde işlevsel olmasıyla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin çocukları sevmesi de her açıdan işlerini kolaylaştırır.

Okul öncesi öğretmenler ve yöneticilerinin öğrenciyle, veliyle, kurumlarla ve birçok paydaşlarıyla etkileşimde olması, çeşitli rolleri beraberinde getirmektedir. Okul öncesi öğretmenler ve yöneticilerinin bu rolleri üstlenirken farklı duygu ve duygu durumları yaşaması mümkündür. Bu sürecin yaşanması duygusal emek davranışların sergilenmesine yol açabilmektedir. Günümüz örgütlerinde duygusal emek davranışı, çalışanların duygu ve duygu durumlarını şekillendirmede etkilidir. Bu anlamda örgütlerin başarısı için örgüt çalışanlarının duygusal boyutlarından birisi olan duygusal emek davranışı her açıdan önemli hale gelmektedir. Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi duygusal emek davranışlarının önemini farkında olmalıdırlar.

Eğitim sürecinde aile, çocuk ve yönetimle yaşadığı sıkıntılar, öğretmende motivasyon eksikliğine, yorgunluğa ve mesleğe karşı olumsuz tutuma neden olabilmektedir. Bu dönemde, öğretmenlerin duygularını kontrol edebilmeleri, çocuklara ve ailelere olumsuzlukları yansıtılmaları ve eğitim sürecini gülümseyerek bitirmeleri duygusal emek davranışı göstermelerine yol açmaktadır.

1.1.Okul Öncesi Eğitim

Günümüzde sosyal, kültürel ve teknoloji gibi alanlarda gerçekleşen yenilikler ve gelişimlerle birlikte eğitimde de köklü yenilik ve dönüşüme ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun aileden ayrılıp sistemli bir eğitime başladığı ilk eğitim basamağıdır. Bu süreçte öğretmen, yönetici, veli ve tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun birçok gelişim alanını desteklemekle birlikte, ilköğretime hazırlama, kendini, çevresini tanıma, sorumluluk alabilme, iletişim becerisini ortaya çıkarma ve kullanma, akranlarıyla ve okul personeli ile iletişim kurma gibi davranış ve becerileri geliştirmelerinde çok önemli role sahiptir. Bu rolleri üstlenen okul öncesi eğitimin, çocuğun hayatında önemli bir dönemini etkilediğini belirtmek gerekmektedir.

Oktay (1985) okul öncesi eğitimi; çocuğun doğduğu andan başlayarak zorunlu eğitim yaşına kadar, bedensel, sosyal-duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini destekleyerek, yaratıcı, güvenli, iletişime açık bireyler olarak yetişmesini sağlayan ve kimlik gelişimlerinde rol alan eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Zembat (2005, 13) okul öncesi eğitimi; “doğumundan itibaren zorunlu eğitim çağına kadar geçen süre zarfında çocukların bireysel özellikleri ve becerilerine önem verilerek, kişilik yapısının desteklendiği ve sağlıklı şekilde gelişimlerinin sağlandığı, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran ve özgüvenlerini artıran, okul ve aile işbirliğiyle yürütülen sistematik eğitim” olarak tanımlamıştır. Erken yaşda eğitime başlanması, çocuğun yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmada önemlidir. Çocuğu bir sonraki eğitim hayatına hazırlamak, olumlu ve sağlıklı kişilik ve kimlik oluşumuna katkı sağlamak için okul, aile ve çevreyle işbirliği içerisinde; iyi düzenlenmiş ve geliştirilmeye açık bir okul öncesi eğitim programı yürütülmelidir (Sarı, 2016).

Meslek seçiminde akademik başarının yanında öğretmenlik mesleğine özgü becerilerin de mutlaka kazanılması gerekmektedir. Eğitimin kalitesi için olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi oldukça önemlidir. Nitelikli eğitimden geçmek, mesleki deneyime sahip olmak, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanlarında yeterli bilgiye sahip olmak, eğitimleri hazırlayabilmek, etkinlikleri düzenleyebilmek, okul öncesi öğretmen becerileri için önemlidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri; çocuk, aile ve çevreyle iletişim kurabilmeli, küçük yaş grubuyla çalışmanın getirdiği sorumlulukları alabilmeli ve mesleğin getirdiği rolleri üstlenebilmelidir (Chung vd. 2005). Okul öncesi öğretmeni; sabırlı, kendini geliştiren, mesleki gelişime açık, çocukların gelişim özelliklerini bilen, iletişim kuran, özverili, değişime açık, gelişmeleri takip edebilme gibi becerilere sahip bir eğitim örgütü çalışanı olduğunu unutmamalıdır.

1.2.Çocuk Kavramı

Gelişimi devam eden, olgunlaşmamış, kişi ya da reşit sayılmayan ve on sekiz yaşına gelmemiş bireyler çocuk olarak kabul edilmiştir (Yörükoğlu, 2007). Eğitim, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal, dil, sosyal ve ahlak gelişimi için önemli ve yararlanması gereken en temel haktır. Modern bir çocuk anlayışı için; felsefe, psikoloji, tarih ve sosyoloji gibi farklı disiplinlerden faydalanmak gereklidir (Akyüz, 2020, Ercan, 2014).

Çocuk kavramına dünyada ve ülkemizde farklı anlamlar yüklenmiştir. Batı dünyasında olumlu çocuk kavramı 15. ve 16. yüzyılda kendini

göstermektedir. Çocuklar için resim, müzik, hikâye gibi birçok çalışmalara o dönemde başlandığı anlaşılmaktadır. Bu yüzyılda kız ve erkek çocuğu ayrımı yapıldığı ve kız çocuklarının daha değersiz olarak görülüp manastıra gönderildiği görülmüştür. 18. yüzyılda çocuklar değer kazanmış ve toplumun bir parçası olarak kabul görmüşlerdir. Ailede özellikle çocukla geçirdiği zamanın ne kadar önemli olduğu bu dönemde anlaşılmıştır. 19. yüzyılda çocukların sağlıkları, eğitimleri, ruhsal ve psikolojik durumları ilgi odağı olmuştur. Bunun sonucunda günümüzün önemli duygularından biri olan güven duygusu “ben” kavramını da ortaya çıkarmış ve ruhsal olarak iyi olma halinin sağlanması için çocuğa bir birey olarak yaklaşmanın önemi ortaya çıkmıştır (Gander ve Gardnier, 1998).

İkinci dünya savaşı sonrasında meydana gelen yenedünya düzeninde çocuklar olumsuz etkilenmişlerdir. Özellikle Avrupa ülkelerinde çocuklara karşı özenli davranışların, çocuk gelişiminde çok önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum, çocuğa bakış açısını, çocuk kavramını, çocuk hakları gibi çocuğun gelişimine yönelik birçok kavramın ön plana çıkmasına neden olmuştur. 20.yüzyılın sonlarına doğru tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş ve dünyada savaşlarının etkisi çocuk kavramının tartışılmasına yol açmıştır (Hamon, 2006).

Doğu toplumlarında ise kız ve erkek çocuklarına farklı değerler yüklenmiştir. Tarım ve göçebe toplumunda yaşam şartlarının zorlukları kız çocuklarını göz ardı etmiş olsa da çocuk-aile etkileşiminin önemi gün geçtikçe dikkate alınmaya başlanılmıştır. Ailenin önemi özellikle doğu toplumlarında öncelik olmuştur. Çocuğun yetiştirilmesi, çocuk hakları, çocuk ile ilgili kararlarda toplumun kararı önemsenmiştir. Bu da “ben” değil “biz” kavramını ortaya çıkararak toplumun temel yapı taşını oluşturan sosyal ilişkilerin doğmasına neden olmuştur (Tufaner, 2018). Çocuk aileyi devam ettirecek temel unsurdu ve hayat onun etrafında oluşmuştur (Ortaylı, 2009,115). Günümüz dünyasında çocuk gittikçe önemsenmiş ve ailenin merkezinde yer almıştır. Çocuğun eğitimi ve sosyal yaşamı her kesimden ailenin önceliği olmuştur. Bunun sonucunda çocuk ve eğitim gün geçtikçe herkesin odak noktası olmuştur.

1.3.Çocuk Sevme

Türk Dil Kurumu sevgiyi, insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu şeklinde ifade etmiştir (TDK, 2020). Sevgi kucaklamak, öpmek, sarılmak gibi davranışların

sergilenmesidir (Ercan, 2014). Fromm (1994) sevgiyi insanlarda olması gereken olumlu bir duygu olarak ifade etmiştir. Sevgi insanlarda bulunması gereken olumlu bir güç ve gösterilmesi gereken bir mücevherdir. Bu mücevher usta ellerde iyi işlenmezse, özellikleri söner ve değerini kaybeder.

Eğitim-öğretimi etkileyen faktörlerden biri sevgidir. Çocuk ve öğretmenin birbirlerini sevdiği okul ortamında eğitimin kalitesi artacak ve olumlu öğretmen-çocuk iletişimi sağlanacaktır (Kabaklı Çimen, 2015). Downing ve arkadaşları (2000) eğitimcileri, çocukları seven, sabırlı, alakadar, kibar, değişime açık, duygularını kontrol eden, çocuklarla karşılıklı iletişim kuran bireyler olarak tanımlamışlardır. Gelbal ve Duyan (2010) çocuk sevme davranışını öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez olarak görmüşlerdir. Çocuğun sevgiyle eğitilmesi aile ve toplum için önemlidir.

Öğretmen bakışları ve davranışlarıyla çocuğa sevildiğini hissettirmelidir. Öğretmen ve çocuk arasındaki bu duygu çok anlamlıdır ve çocuğun ebeveynlerin dışında bir başkasına sevgi hissetmesi eğitim için önemli bir adımdır. Öğretmenin akademik bilgileri, mesleki bilgi birikimi, çocukları sevme düzeyleri öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazlarıdır (Dahari ve Ya, 2011). Okul öncesi eğitimde öğretmen ve çocuk arasındaki sevgi bağı eğitimin devamlılığı, verimliliği açısından elzemdir. “Bugünün çocukları yarının liderleri” olduğu için çocuklar bir milletin en değerli varlığıdır.

Ergün ve Özdaş (1999) öğretmenlerin çocukları sevme ve ilgilenme davranışlarının çocukların okul başarısında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Durmuşoğlu ve arkadaşları (2013) yaptıkları bir araştırmada, çocukları olduğu gibi kabul etmenin, eğlenceli eğitim sürecinin ve çocuklarla karşılıklı iletişimin, öğretmenlerinin çocuğu sevme düzeyiyle anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğiyle; çocuklarla empati kurma, etkin dinleme ve uygun iletişim becerileri ve çocuk sevme davranışı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

1.4.Duygu Kavramı

Hochschild (1983) duyguyu, bireyin farkında olduğu bir imge, bir düşünce, bir anı ve bedensel işbirliği olarak tanımlamaktadır. Duygu, sinir ve hormonal sistem arasında aracılık yapan, öznel ve nesnel faktörler arasındaki bir dizi karmaşık etkileşimdir. Duygulanım, duyguların karmaşık bileşenidir. Bireyde yola yön veren fiziksel ve psikolojik değişiklikler davranışa ve düşünceye yansır. Hariman ve Lucaites (2001) duyguların; bireyin

derinliklerinden geldiğini, özel hayatı kapsadığını ve yakınlarla paylaşıldığını ifade etmişlerdir. Ekman (1999) karar verme sürecinin duygular ve duygu düzenlemede önemli olduğunu vurgulamıştır. Kararların sadece akıl yürütme yoluyla kazanıldığı inanılan durumlarda, duygular rehber işlevi görür. Kleinginna ve Kleinginna (1981) duygu olgusunu 92 ayrı tanımının olduğunu ifade etmiş ve duyguların etkilerini şöyle sıralamışlardır:

- Keyif ve hoşnutsuzluk gibi hislerin uyarılması duygusal tecrübeleri artırır.
- Duygusallıkla alakalı idraki etkiler, değerlendirmeler, sınıflandırma süreçleri gibi bilişsel süreçler oluşturur.
- Uyarıcı durumlara karşı çok geniş bir psikolojik uyum başlatır.
- Genellikle anlamlı, hedefe yönelik ve uyumlu davranışlara sebep olur.

Duygu; karmaşık, çok bileşenli ve eyleme hazırlayan bir durumdur. Şiddetli bir duygunun en az altı bileşeni vardır. Bir duygu tipik olarak bilişsel değerlendirmeye kişinin bulunduğu durumun anlamı hakkında değerlendirme başlar. Bu değerlendirme süreci, duygunun bileşeni olarak kabul edilir. Duygu kuramcılarının çoğu, duygunun bileşenlerinin birbirini karşılıklı etkiledikleri, sistemler yaklaşımına yönelmektedir. Bu kurama göre, bileşenler birbirini etkileyebilir. Duyguların bileşenleri ve özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir (Smith ve arkadaşları, 2017, 390).

Tablo 1: Duygu Bileşenleri ve Duyguların Özellikleri

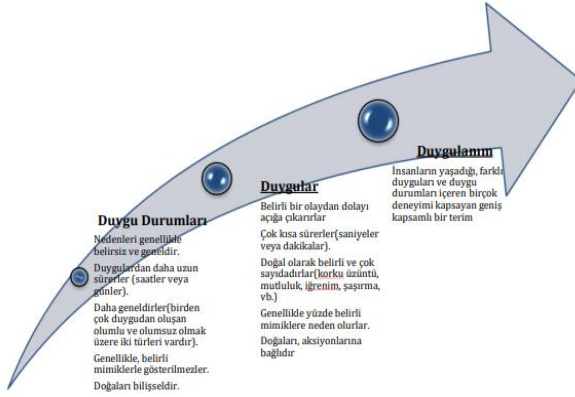
<i>Duygu bileşenleri</i>	<i>Duygularının Özellikleri</i>
Bilişsel değerlendirme	Kişinin içinde bulunduğu durumların kişisel değerlendirmesi,
Öznel değerlendirme	Duygusal durum veya kişisel deneyime renk katan ruh durumu
Düşünce ve eylem eğilimleri	Belirli bir şekilde düşünme veya hareket etme dürtüsü
İçsel vücut değişiklikleri	Kalp atışlarındaki değişiklikler ve ter bezi hareketleri gibi, özellikle otonom sinir sistemini içeren fizyolojik tepkiler
Yüz ifadesi	Yüz anatomisini-yanak, dudak, burun ve kas gibi-belirli şekillere sokan kas kasılmaları,
Duygudan gösterilen tepkiler	İnsanlar kendi duygularını ve bu duygulara sebep olan durumlara sebep olan durumları nasıl denetler, bunlar nasıl tepki verir ve bunlarla nasıl başa çıkar?

Tablo 1’de ifade edilen altı duygu bileşeni ve bu bileşenlere bağlı olarak ortaya çıkan duygu özellikleri ifade edilmiştir. Bilişsel değerlendirmeler kişi-çevre ilişkisinin etkileşimi, bireylerin belirli biçimde düşünme ve davranışları öznel değerlendirmeleri, olumsuz duygular, otonom sinir sistemini harekete geçiren (kalp atışı, vücut ısısı) fizyolojik değişimi, yüz ifadeleri belirli duyguların yansıtılması, duygularını abartılarak ya da küçümsenerek ifade edilmesi duygu denetleme olarak değerlendirilir.

Yakın zamana kadar iyi bir örgütün iş yapma şekli duyguları bastırmaktan geçtiği düşüncesi birçok örgüt tarafından benimsenmiştir (Robbins ve Judge, 2019). Örgüt yöneticileri duyguların hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu bildikleri halde çalışanların endişe, kaygı, nefret, sevgi gibi duygularını sergilemelerine izin vermiyorlardı. Örgütlerde her türlü duygunun yıkıcı etki yaratacağı özellikle de öfke gibi olumsuz duyguların çalışanları negatif yönde etkileyeceği düşüncesi egemendi. Tabi ki yanlış zamanda ortaya çıkan bazı duyguların örgütü olumsuz etkilediği kabul edilmekle birlikte çalışanlar her zaman duygularıyla çalışma ortamına gelmektedir. Çalışanların duygularının örgütsel davranış üzerindeki etkilerini görmezden gelmek çok sağlıklı olmayacaktır.

Duygular, zihinsel süreç, hisler ve fizyolojik gibi birçok farklı durumdan kaynaklanan davranışlarla birlikte birçok eylemi içermektedir. Etkileşim içinde olan bireylerin duygularını karşı tarafa yansıtmakta güçlük çekmeleri doğaldır. Bu durumda yüz ifadeleriyle duyguyu anlamak mümkün olabilir. Sosyal yaşamda bireylerin; üzüntülerini, coşkularını, nefretlerini, umutlarını, kıskançlıklarını, kızgınlıklarını, neşelerini, gururlarını, sevgilerini, utanmalarını, hayal kırıklıklarını çevrelerindeki insanlarla paylaşmak istemeleri normal bir durumdur. Karşı tarafa duyguların aktırılmasında bazen iletişim hataları ve çevresel faktörler de etkilidir.

Günlük hayatta olduğu gibi örgütlerde de bazen hissedilen duyguların yerine farklı bir duyguyu yansıtmak doğaldır (Deliveli, 2018). Örneğin, öğretmenler Covid-19 Pandemi sürecinde büyük kaygılar yaşamışlar fakat öğrencilerine bu duygularını yansıtmamak için çaba göstermişlerdir. Şekil 1’de duygu durumları, duygular ve duygulanım özellikleri gösterilmektedir.



Sekil 1: Duygu durumları, duygu, duygulanım (Robbin ve Judge, 2019).

Duygu durumları, olay ve olgulara bağlı bir dürtüyle ilintili olmayan ve duygulardan daha az güçlü hisler olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2019). Şekil 1’de gösterildiği gibi duygulanım, duyguları ve duygu durumlarını içine alan genel bir terimdir ve birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Duygular genel bir durum sonucunda ortaya çıkar ve duygu durumlarına göre nispeten geçici olduğu söylenebilir. Ayrıca duygular ve duygu durumları bazen birbiriyle ilişkili ve birbirini tetikleyen durumlardır. Buradan da anlaşılacağı gibi teoride duygulanım, duygu ve duygu durumlarının ayırımını yapmak kolayken, pratikte bu ayırımı yapmak pek de kolay değildir.

Bazı araştırmacılar duyguları, kümeler halinde temel duygu olarak ayırmışlardır. Bazı araştırmacılar da duyguları ayırmanın doğru olmayacağını belirtmişlerdir (Robbins ve Judge, 2019). Örneğin şok olmanın nadiren gerçekleştiğini fakat bireyi derinden etkileyebileceği belirtilmiştir. Descartes; merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olmak üzere altı “basit ve ilkel” duyguların olduğunu diğer duyguların ise duyguların türevi veya bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Birçok psikolog bireyin yüz ifadesinden, mimiklerinden temel duyguları anlamaya çalışmışlardır. Buna karşın bazı

duyguların yüzle ifadesi mümkün olmamaktadır ve duyguların anlaşılmasını engellemektedir.

Birçok düşünür sevginin evrensel bir duygu olduğunu savunur fakat sadece yüz ifadesiyle sevgiyi anlamamanın çok da kolay bir iş olmadığını savunur (Robbins ve Judge, 2019). Kültür, norm, inanç gibi faktörler duyguları nasıl deneyimlendirdiğimizi belirlemede etkilidir. Duygu ve duygu durumlarını etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörler birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Duygu ve duygu durumlarını etkileyen faktörler Tablo 2’de gösterilmiştir (Robbins ve Judge, 2019).

Tablo 2: Duygu ve Duygu Durumlarının Kaynakları

<i>Kaynaklar</i>	<i>Duygu ve duygu durumları</i>
Kişilik	Duygu durumları kişiliğimizin bir parçasıdır. Bazı insanların bazı duyguları daha fazla hissetme ihtimali yüksektir. İnsanlar aynı zamanda, aynı duyguları farklı yoğunlukta yaşarlar.
Haftanın Günleri ve Saatleri	Yapılan araştırmalarda olumsuz duygu durumları Pazar ve pazartesi günleri en yüksek seviyededir. Olumlu duygu durumları ise hafta sonunda en yüksektir.
Hava Durumu	Hava durumunun insanlar üzerinde etkisi olduğu düşünülse de araştırmalarda çok az etkisi olduğu belirtilmiştir.
Stres	Yetiştirilmesi gereken işler, büyük bir işi kaçırmak, toplantıya geç kalmak, yöneticiden uyarı almak gibi stres yaratan durumlar olumsuz duygular hissedilmesine neden olabilir.
Sosyal Aktiviteler	Eğleneceği aktiviteler yapmak, resmi toplantılara katılmak olumlu veya olumsuz duygular hissettirebilir.
Uyku	Güncel araştırmalara göre, az uyku memnuniyeti azaltmaktadır. Uykusuz insan; alıngan, yorgun ve algısı düşük olabilir.
Egzersiz	Düzenli egzersizin insanların daha iyi hissetmesini yardımcı olduğu araştırmalarda kanıtlanmıştır.
Yaş	Yaşlı insanlar için olumlu duygu durumları daha uzun sürmekte ve olumsuz duygu durumları daha çabuk ortadan kalkmaktadır.
Cinsiyet	Duyguların tecrübesi ve gösterilmesi konusunda cinsiyetler arasında farklar mevcuttur.

Tablo 2’de belirtilen gün, saat, stres, uyku, yaş, cinsiyet, kişilik, hava durumu gibi etmenler duygu ve duygu durumlarını etkileyen faktörlerden birkaçıdır.

1.5.Örgütlerde Duyguların Yeri

Örgütlerde personel seçimi, karar alma, yaratıcılık, liderlik, kişilerarası çatışma, iş doyumu, çalışma tarzı ve iş yerinde olumsuz davranışlar örgüt kültür ve iklimini belirleyen unsurlardır. ABD Hava Kuvvetleri’nin personel seçiminde yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip bireylerin işe alındığı ve bu personellerin diğer çalışanlara nazaran %2,6 kat daha fazla başarılı oldukları bulgusu elde edilmiştir (Robbins ve Judge, 2019). Diğer taraftan araştırmalarda duygusal zekâyâ liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Aysel, 2006; Acar, 2002).

Karar alma sürecinde en doğru çözüme ulaşmada duygunun, eleştirel düşünmenin önemli bir yeri vardır. Erdem ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir araştırmada duygusal zekâyâ eleştirel düşünme arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Günümüzde örgütsel davranış üzerine yapılan araştırmalarda duygu ve duygu durumlarının karar verme sürecinde önemli bir rolü olduğu birçok araştırmada belirlenmiştir. Olumlu duyguya sahip çalışanlar problem çözüme, akılcı çözüm üretme, empati, hızlı ve doğru karar verme becerilerine sahiptirler (Erdem ve İpek, 2021). Olumsuz duygu ve duygu durumları yaşayan bireylerin karar verme sürecinde etkilenip etkilenmedikleri tartışma konusudur. Bazı araştırmalarda depresif kişilerin daha kesin ve zayıf kararlar aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Robbins ve Judge, 2019).

Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalarda kendini iyi hissedenlerin daha yaratıcı, esnek ve özgün fikir üretmede, kötü hissedenlere nazaran daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Örgüt yöneticilerinin çalışanlarını mutlu etmesi veya örgüt içerisinde çalışanların mutlu olması yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olacaktır. Bazı araştırmalarda; iyi hissetmenin yaratıcılıkta etkili olmadığı, olumsuz ve olumlu bir duyguyu tanımlamak yerine, korku, öfke, neşe gibi ateşleyici duyguların yaratıcı olmada zemin hazırladığı, üzüntü, depresyon ve refah gibi pasifleştirici duyguların yaratıcılığı engellediği düşüncesi ortaya konmuştur (Robbins ve Judge, 2019).

Duygu ve duygu durumlarının liderliğe etkisine bakıldığında etkin liderler, mesajlarını aktarmak için duygusal yöntemlere ihtiyaç duyarlar. Liderler, duygulara hitap ederek örgütün vizyonunu çekici kılar, yöneticilerin

ve çalışanların değişimi için çaba harcarlar. Örgüt çalışanın duygu ve duygu durumu müşteri memnuniyetinde etkilidir. Çalışanın iyi bir hizmeti sunması için duygusal bir talep oluşur ve bu talep çalışanda duygusal uyumsuzluğa yol açabilir. Duygusal uyumsuzluk, örgüt içerisinde iş performansı ve iş tatmininde düşüşe yol açar. Bunun sonucunda etkileşim kuran çalışan ve müşteri duygusal eşleşme olarak ifade edilen durumla karşı karşıya kalır. Örgüt çalışanı gülümsüyorsa karşısındaki müşteri de olumlu, somurtuyorsa müşteri de olumsuz cevap verir (Robbins ve Judge, 2019).

Duygu ve duygu durumlarının tutumlara etkileri incelendiğinde örgütte iyi bir gün geçiren çalışanların eve mutlu döndükleri, örgütte kötü bir gün geçiren çalışanların eve döndüklerinde örgüt stresini devam ettirdikleri gözlenmiştir. Çalışanların duygu ve duygu durumları örgütte bazen normların ihlal edilmesine yol açar. Normların ihlal edilmesi örgüte ve çalışanlara zarar verebilir. Özellikle öfke, saldırganlık hisseden çalışanların, örgütlerde olumsuz davranış sergileme olasılıkları yüksektir (Robbins ve Judge, 2019). Bu anlamda örgüte karşı olumsuz duyguları ortadan kaldırmada duygusal zekanın önemli bir yeri vardır. Örgütsel sinizmle duygusal zeka arasında anlamı bir ilişki bulunmuştur (Erdem ve İpek, 2021). İyimser duygular arttıkça örgüte karşı olumsuz duygular azalmaktadır.

1.6.Duygusal Emek

Duygusal emek kavramını literatüre kazandıran Hochschild (1983) bu kavramı “başkalarının gözünde iyi bir izlenim oluşturmayı sağlayan dış görünümü korumak için duygu yüklemeyi ya da duyguları bastırmayı gerektiren süreç” olarak tanımlamıştır. Duygusal emek kişisel anlamda duygu gösterimlerinin kalitesini ve derecesini değiştirmek amacıyla yapılan çabaları içermektedir (Hochschild, 1979: 561) Duygusal emek, açıkça gözlenebilen mimik, ses ve fiziksel olarak duygu yönetimin diğer bireylere aktarılmasıdır. Duygusal emek, örgütsel hedef, iş algıları, motivasyon ve beklentileri içine alan duygusal çabaları içerir (Barry vd., 2019).

Bireyler, örgütlerde, parkta, asansörde, yemek masasında, trafikte, sokakta, alışveriş merkezinde, eğitim örgütlerinde vb. birçok yerde duygu yönetimi için duygusal emek davranışına ihtiyaç duyar. Bireyin korku, sevinç, kızgınlık, umut, mutluluk, beklenti ve deneyimleri duyguların yönetiminde etkilidir. Duygusal emek davranışların geciktiği veya aksadığı durumlarda örgüt çalışanları, somurtkan, kaba, göz teması kurmama gibi kibar olmayan davranış sergileyebilirler. Sosyal yaşamın oluşturduğu deneyimler bireylerin

duygularını bastırmalarında etkilidir. Birey, sevmediği iş arkadaşlarını kibarca selamlarken duygularını düzenlemeye çalışır veya çok duygusallaştığında ağlamamak için gözyaşlarını bastırır (Zheng vd. 2018).

Duygusal emek davranışları, okul yönetimi, eğitim ve öğretimde açıkça gözlenebilir. Eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler birbirleriyle karmaşık etkileşim içerisindeyler. Öğretmen ve yöneticiler kişiler arası ilişki ve etkileşim ile duygusal emeğin etkisini keşfetmeye çalışır. Öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek stratejileri bireysel ve örgütsel faktörlerle etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Liderlerin astlarına karşı tutum ve davranışları duyguyu düzenlemede ve duygusal emekte kritik bir role sahiptir (Zheng vd., 2018).

1.7.Duygusal Emek Modelleri

Duygusal emek kavramı ile literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada literatüre en çok katkı sunan ve genel olarak kabul gören dört modelden söz edilecektir. Bu araştırmada; Hochschild (1983) Modeli, Ashforth ve Humphrey (1993) Modeli, Morris ve Feldman (1996) Modeli ve Grandey (2000) Modeli incelenecektir.

1.7.1.Hochschild Modeli

The Managed Heart adlı kitabında Sosyolog Hochschild (1983) kendi hayatındaki deneyimlerinden yola çıkarak duygusal emek kavramını ilk defa literatüre kazandırmıştır. Ailesi ve çevresindeki davranışları incelerken duygusal emeği anlamlandırmaya çalışmıştır. Hochschild (1983) duygusal emeği, “başkaları tarafından açıkça gözlemlenebilen mimiksel ve bedensel ifadeleri oluşturabilmek için hislerin yönetilmesi” olarak tanımlamıştır. Hochschild yaptığı bir başka çalışmada ise, duygusal emeği; “çalışanların bir işin gerektirdiği doğru duyguları gösterebilmek için harcadığı çaba” olarak tanımlamıştır.

Hochschild, Karl Marx’ın düşüncelerinden esinlenerek çalışanların hizmeti yürütürken, fiziksel emek davranışları dışında, duygusal çabalarını anlamaya çalışmıştır. Örgüt çalışanlarının, örgütlerin özelliklerine göre uygun duygu ve duygu durumlarını göstermeleri, örgütün başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. İşin bir bölümü de müşteriye yansıtılan duygulardır. Çalışanlar duygularını ne kadar yönetebilirse başarıya da o kadar ulaşabilir. Daha önceden belirlenmiş belli standarttaki duygular müşteriye daha iyi hizmet sunmak içindir. Bu bakımdan çalışanların örgütlerde gösterdikleri

duygusal emek çabaları iş performanslarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Özellikle iş gücü piyasasında duyguların alım satım değeri günümüzde oldukça yüksektir (Hochschild, 1983).

Hochschild (1983:7) meslek gruplarını duygusal emek davranışı sergilenen ve sergilemeyen olarak ikiye ayırmıştır. Duygusal emek davranışı sergilenen örgütlerde üç durumun olması gerektiğini ifade etmiştir. *Birincisi*; çalışanlarla-hizmet alanların etkileşim içinde olmalıdır (yüz yüze, telefon). *İkincisi*; çalışanlarının müşterilerinin duygularını göz ardı etmemeleri gerekir. *Üçüncüsü*; çalışanlarla hizmet alanların etkileşimleri yöneticilerinin kontrolü altında olmalıdır.

Hochschild (1983) serbest meslek çalışanları, yöneticiler, satış görevlileri, memurlar ve evde çalışan özel hizmetliler duygusal emek davranışı sergilemesi gerekirken, bunların dışındaki meslek gruplarının duygusal emek sergilemeye ihtiyaçları olmadığını ifade etmiştir. Hochschild iki alanda eleştiri almıştır (Gosserand, 2003); birinci eleştiri bazı mesleklerin duygusal emek sergilemeye ihtiyacı olduğunu, diğer meslek gruplarının duygusal emek sergilemeye ihtiyaçlarının olmadığını düşünmesidir. Diğer bir eleştiri de çalışanların bireysel farklılıklarından dolayı duygusal emek sergileme düzeylerinde ortaya çıkan farkın göz ardı edilmesidir.

1.7.2. Ashforth ve Humphrey Modeli

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emek modeliyle, Hochschild'in duygusal emek kavramını daha detaylı bir şekilde tanımlanmış ve hizmet bağlamıyla ilgisini belirlemeye çalışmışlardır. Duygusal emeği, çalışanların karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkan sosyal algı biçimi ve bireyin davranışları olarak tanımlamıştır. Duygusal emek ile çalışanların kişilerarası sorunlarının düzelleceğini ve kişilerarası etkileşimle örgütlerde verimin artacağı belirtilmiştir. Çalışının rollerini gerçekleştirmemesi ve kişisel özelliklerini ortaya koyamaması duygusal emek davranışlarını olumsuz olarak tetikler ve kişinin benlik algısını etkiler. Özdeşleşme ne kadar az ise çalışma ortamı o kadar olumsuz etkilenecektir. Örgütün amaçlarına ulaşmak için çalışanlar duygusal emek davranışları sergileyerek içsel (psikolojik) ve dışsal (örgütsel) etkileri bastırabileceklerdir.

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emek kavramını, çalışanların duygu gösterimlerinde ve örgütün hizmet kalitesinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Hochschild'e göre, örgütte çalışanlar yüzeysel veya derinlemesine davranış gösterirken belirli bir çaba sergilerler.

Çalışanların duygusal çaba davranışını gösterebilmeleri için belli bir süre örgütte zaman geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Sürekli duygusal emek çabası gösteren çalışanlar ister yüzeysel ister derinlemesine davranış gösterse de zamanla bu davranışlar özüksenerek otomatik bir şekilde çaba sarf etmeden kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Ashforth ve Humphrey göre çalışanların sergilenmesi gereken duyguyu hissedebilmek için rol yapma “yüzeysel rol yapma” (surface act) ve duygularını bastırarak duruma uyumlu rol yapma “derinden rol yapma” (deep act) davranışlarına zamanla gerek kalmayacaktır (Köse vd., 2011).

Yüzeysel rol yapma, gerçekte hissedilmeyen duyguların hissediyormuş gibi gösterilmesidir (Savaş, 2012). Yüzeysel rol yapma üç farklı şekilde sergilenir. Birincisi hissetmediği halde uygun duygusal ifadeyi sergilemek, ikincisi hissedilen duyguyu bastırmak, üçüncü hissedilen duygu yerine farklı duyguyu sergilemektir. Yüzeysel rol yapma ortamdan kaynaklı olarak hissetmediği duyguları uygun duygu davranışlarını karşı tarafa yansıtmasıdır. Derinden rol yapma, uygun duygusal ifade sergilemek zorunda kaldığı durumlarda hissedilen duygularının ayarlaması yaparak gerçekten hissetmek için çaba göstermektir. Örgüt çalışanlarını derinden rol yapma sırasında hissetmeleri gereken duyguları sadece davranışlarıyla yansıtmayıp ayrıca hissetmesi gereken duyguları ortaya çıkarmak için büyük bir çaba sergilerler (Savaş, 2012).

Duygusal emek sürecinde hissedilen duygulardan çok gösterilen duygulara önem verilmektedir. Bu da gösterim kurallarının izlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Gösterim kuralları; sosyal yapıya ilişkin kuralları, mesleki ve kurumsal kuralları ifade eder. Sosyal normlar oluşurken toplumda iyi bir hizmetin nasıl olacağına dair genel bir kanı oluşmaktadır. Sosyal normlar kültürden kültüre değişiklik göstermektedir. Bir kültürde çalışma sırasında samimiyet beklenirken, başka bir kültürde samimiyet davranışını göstermek ciddiyetsizlik olarak algılanır (Güngör, 2009).

1.7.3.Morris ve Feldman Modeli

Çalışma hayatında rekabetle birlikte birçok alanda değişim yaşanmaktadır. Rekabetin artmasıyla örgütler hizmet kalitesini dikkate alarak duygusal emek davranışının önemini ortaya çıkarmışlardır. Müşterilerin aldığı hizmetin değerlendirilmesi, kontrol edilmesi ve örgütlerin çalışanların davranışlarını denetlemesi, çalışanların davranışlarını işveren tarafından

belirlenmesine yol açmıştır. Kişiler arası iletişim sürecinde örgütler çalışanlardan uygun duyguları göstermeleri için çaba, planlama ve kontrol gibi mekanizmalarını kullanmalarını beklerler. Morris ve Feldman (1996) duygusal emek teorisini diğer modellerden ayıran en önemli özelliklerin çaba ve etkileşimci bir bakış açısı olduğunu belirtmişlerdir. Morris ve Feldman, duygusal emeği şu dört boyutta ele almışlardır.

Duygusal davranışının sıklığı. Etkileşimci modelle duygu durumunun belirlenmesi, duygu deneyimi ve duygu deneyimin ifadesinde sosyal çevre faktörlerinden oluşur. Bu bakış açısıyla bireyler duygularını anlamlandırır ve duyguların yaşandığı sosyal çevre duygunun kısmen sosyal olarak inşa edilmesini sağlar. Bu boyut, duygusal deneyim ve duygusal ifadenin sıklıkla dışa yansımaları, geliştirmesi ve bastırılmasını açıklamaktadır. Farklı alanlarda çalışanların meslekleriyle ilişkili duygusal emek davranışını göstermeleri farklı olacaktır. Doktorun hastalarıyla, garsonun müşterisiyle, öğretmenlerin öğrencileriyle ve velileriyle etkileşiminde, duygusal emek gösterme sıklığı değişmektedir. Hatta öğretmenlerin branşlarına göre öğrencilerle etkileşim sıklığı değişmektedir.

Kurallara gösterilen dikkat. Etkileşimci duygu modeliyle birbiriyle tutarlı ve uyum içerisinde olduğu durumlarda bile bireyin hissettiği duygu ile örgütsel olarak istenen duyguyu ifade etmek için biraz çaba 'emek' sarf etmek gerekecektir. Bireyin hissettiği duygu ile örgütün istediği duygu birbiriyle uyumlu olmalıdır. Dikkat gerektiren işlerde özellikle psikolojik, fiziksel çaba göstermek zorunda kalan durumlarda duygusal emek davranışının daha fazla sergilenmesi gerekmektedir. Kısa bir süre müşterisiyle iletişim içerisinde olan bir mağaza satıcısı gülümseme veya selamlaşma davranışını göstermesi yeterli olacaktır. Fakat daha uzun süre etkileşim içerisinde bulunan örgüt çalışanları daha fazla duygusal emek sarf etmesi gerekecektir. Örneğin, bir hemşirenin hastasıyla bir öğretmenin öğrencisiyle iletişiminin nasıl olacağı daha önceden belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Bu durum birçok meslek için de geçerlidir.

Duyguların çeşitliliği. Duyguların çeşitliliği arttıkça birey kendini daha çok kontrol altında tutup duygusal emek davranışında artış gösterecektir. Çalışanın gerçekleştirdiği iş için birçok duygusal emek davranışını sergilemek zorunda kalması kendi davranışlarının sürekli olarak kontrol altında tutup planlama yapmalarına neden olacaktır. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak çocuğa tutumlarında yakın ve olumlu olmalıdır. Bu yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri, sistemli bir okul hayatına ilk defa katılmaları öğretmenin duygusal emek davranışının

göstermesi için gerekli bir nedendir. Bir avukatın müşteriye karşı gösterdiği yakın ve anlayışlı yaklaşım icra için gittiği bir işyerinde sert bir yaklaşıma bırakacaktır. Avukatın yaşadığı bu durum bazen çok kısa bir sürede gerçekleşecektir. Bir annenin hem anne rolü hem de doktor rolü birçok duygu çeşitliliğini yaşamasına yol açacaktır. Çok kısa sürede gerçekleşen duygu değişimleri bireylerin daha fazla duygusal emek sergilenmesine rol açacaktır.

Duygusal uyumsuzluk. Çalışanın gerçekte hissettiği duygular ile işverenin çalışandan talep ettiği duyguların çatışmasıdır. Duygusal emeğin bir boyutu olan çatışma bazı düşünürler tarafından duygusal emeğin bir sonucu olarak ifade edilmektedir. İşverenin ve sosyal düzenin çalışandan beklediği duygularla, çalışanın hissettiği gerçek duygular her zaman birbiriyle uyumlayabilir. Çalışan kendisinden beklenen duyguları kendine yakın hissederse daha az duygusal emek sergiler. Okulunu seven, çocukları seven, çalışma arkadaşlarıyla iyi iletişim kuran okul öncesi öğretmeni daha az duygusal emek sarf eder. Arkadaşlarıyla iyi iletişim kuramayan, çocukları pek sevmeyen, güven problemi yaşayan başka bir okul öncesi öğretmeni ise daha fazla duygusal emek sarf eder. Ayrıca bir hostesin güler yüzlü ve neşeli olması beklenirken gasılhanede cenaze yıkayan gassalın üzüntülü olması beklenir. (Morris ve Feldman, 1996; Güngör, 2009; Savaş, 2012)

1.7.4. Grandey Modeli

Grandey (2000) duygusal emeği bireyin duygularının ve davranışlarının örgütün amaçlarına uygun biçimde sergilemesi olarak tanımlayarak, daha önce geliştirilmiş üç modelden bazı kavramları kendi modelinde sentezlemiştir. Bu model iki bölümden oluşmaktadır ilk bölüm daha önce geliştirilmiş modellerden esinlenerek belirlenen kişiler arası etkileşim, diğer bölüm ise duygu düzenleme (sıklık, süre, çeşitlilik) olarak ifade etmiştir (Grandey, 2000; Altın, 2019; Oral ve Köse, 2011). Duygusal emek, işyerinde duyguların düzenlenmesi, çalışanların müşteri ve iş arkadaşlarıyla etkileşim kurması gibi birçok konuda kritik bir süreçtir. Örgütler duyguları gösterme gerekliliklerini ortaya koyar çalışanlar da aktif olarak bu gereklilikleri karşılamak için hem duygularını hem de duygusal gösterimlerini düzenlerler. Grandey (2000) modeli duygusal emek alanına önemli katkılar sunmuştur. Kuram yüzeysel (kişinin hissettiği duyguları bastırması) ve derinlemesine (kişinin duygularını değiştirerek uygun duyguları göstermesi) davranışı duygu düzenlemesiyle birlikte işleyen bir süreci ifade eder. Yüzeysel ve derinlemesine davranış süreci içerisinde kullanıldıkça bu davranışlar çalışanları olumlu ve olumsuz etkiler.

Duygusal emek davranışlarının bireyleri etkileme biçimleri incelendiğinde yüzeysel davranışın olumsuz, derin davranışın ise olumlu etki bıraktığı savunulmuştur (Hochschild, 1983). Daha sonra yapılan araştırmalarda yüzeysel davranış gösteren çalışanlarda; tükenmişlik, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme davranışlarının sergilendiği, derin davranış gösteren çalışanlarda; özgünlük, kişisel başarı, iş tatmini, iş terkinde azalma gibi sonuçlara yol açtığı görülmüştür (Grandey, 2000; Chau, Levy ve Diefendorff, 2009).

1.8.Duygusal Emegi Etkileyen Bireysel Faktörler

Cinsiyet, medeni durum, yaş, kişisel özellikler, duygulanım, empati, kendini uyarılma, duygusal zekâ gibi özelliklerin duygusal emek davranışını etkileyen bireysel faktörler olarak görülmektedir.

Cinsiyet. Bireyin toplumsal rollerini belirlemede cinsiyet temel unsurlardan biri olarak kabul görür. Erkek ve kadın davranışları toplumun beklentileri çerçevesinde küçük yaşlardan itibaren cinsiyet temeline dayanan farklılaşmayla davranışa dönüşür. Özellikle kadın ve erkeklerde bu farklılaşma duygu yönetimi ve duyguların gösteriminde daha fazla belirginleşir. Sosyal çevre, kültür, inançlar gibi birçok faktör bir toplumda kadının sevinç, korku, üzüntü, heyecan gibi duygularını ifade etmesini doğal karşılanırken öfke, kızgınlık gibi duygularını ifade etmesini olumsuz karşılayabilir (Köksel, 2009; Genç, 2013).

Birçok araştırma cinsiyet faktörünün, meslek, iş doyumu, duygusal emek gibi davranışları etkileyip etkilemediğini konu edinmiştir. Hochschild (1983), örgütlerin çalışanlarından genellikle duygusal emek davranışı sergilemelerini istediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte kadın çalışanlardan daha çok duygusal emek davranışı göstermeleri gerektiği konusunda bir beklenti vardır. Taylor ve Tyler (2000) araştırmasında havayolunda çalışanların duygusal emek davranışını göstermede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Hosteslerle yapılan bu araştırmada; yolcuların bebekleri, yemek hizmeti ve çocuklarla ilgilenme de kadın hosteslerin erkeklerle göre daha istekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Köksel'in (2009) araştırmasında da erkeklerin olumsuz duygu durumlarını göstermede daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Ancak Türkiye'de doktorlarla yapılan bir araştırmada cinsiyetler arası duygusal emek davranışı göstermede anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Oral ve Köse, 2011).

Bazı mesleklerin cinsiyetlerle özdeşleşmesi günümüzde de devam etmektedir. Madencilerin ve inşaat ustalarının erkek, hosteslerin ve okul öncesi öğretmenlerin kadın olması gerektiği gibi algılar toplum tarafından benimsenmiştir. Çocukların; yaşları ve gelişim özellikleri gibi birçok nedenden öğretmenin kadın olması gerekliliği düşüncesi ve velilerin erkek öğretmen özelliklerinin çocukların öz bakım gelişimleri ve diğer gelişim alanlarını desteklemede uygun olmadığı kanaati vardır.

Medeni Durum. Duygusal emek üzerinde etkili olan bir değer değişken de çalışanın medeni halidir. Tayvanlı hosteslerle yapılmış bir araştırmada çalışanların medeni durumuyla duygusal emek davranışı göstermeleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu araştırmada bekâr hosteslerin evli hosteslere nazaran daha çok duygusal emek davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir (Chang ve Chiu, 2009).

Yaş. Hochschild (1983), yaşça büyük bir çalışanın duygularını kontrol etme ve duygusal emek davranış sergileme de yaşça küçük olanlara göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Robbins ve Judge (2019: 108) yaşlandıkça olumsuz duygu durumlarının azaldığı ve olumsuz duygu durumlarının daha erken ortadan kalktığı, olumlu duygu durumlarının daha uzun sürdüğünü ifade etmiştir. Dahling ve Perez (2010) araştırmasında yaş arttıkça yüzeysel davranışın yerine derinlemesine ve samimi davranışlarda artışın olduğu ortaya konmuştur. Ceylan (2017), yaptığı araştırmada 41 yaş ve üstü öğretmenlerin, duygusal emek düzeylerinin 40 yaş ve altındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ancak Oral ve Köse (2011), doktorlar üzerinde yaptıkları araştırmada yaşın duygusal emek davranışına herhangi bir etkisinin olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Kişisel Özellikler. Örgütlerde çalışanlar, çalışma ortamında ne yaşanırsa yaşansın, kendi duygu durumunu yansıtmak yerine örgütün beklediği duyguyu jest ve mimikleriyle sergilemelidir. Birey sergilediği bu duyguları bazen zorlanarak bazen de isteyerek sergileyebilir. Duygusal emek davranışını isteyerek sergileyen bireyleri etkileyen en önemli faktör kişilik özellikleridir. Etkileşimde bulunduğu kişilerle iletişim kuran, dışa dönük bireyler duygusal emek davranışını sergilerken doğal davranır ve duygu çatışması yaşamamaları beklenir. Kişilik özellikleriyle duygusal emek davranışını sergilemekte zorlanan bireyler duygularını gerçekçi olarak yansıtmadıkları için hissettikleri duygularla sergiledikleri duyguları birbiriyle örtüşmeyecek ve yapay duygu ifadeleri sergiledikleri anlaşılacaktır (Ulufer, 2017). Kişilik ve duygusal emek üzerine yapılan araştırmalarda dışadönük

kişiler, yüzeysel ve derinlemesine davranışı sergilerken bir güçlük çekmezler. Duygusal dengeye sahip bireyler gerektiğinde olumsuz duygularını bastırmada güçlük çekmezler. Yine yeniliğe açık bireyler olumsuz duygularını bastırmak zorunda kaldıklarında kolaylıkla duygularını düzenleyebilirler (John ve Gross, 2004; Ulufer ve Soran, 2019).

Duygulanım. Duygulanım kavramı, genel bir beklenti eğilimi olarak tanımlanmıştır. Belirli bir ruh halini canlandırmak (örneğin, mutlu veya üzgün olmak) veya belirli bir şekilde, belirli duygularla insanlara, işlere, nesnelere tepki vermektir (Lazarus, 1993). Olumlu duygulanım, bireyin hayata ne kadar hevesli, aktif, heyecanlı olduğunu gösterir. Olumsuz duygulanımda birey çeşitli caydırıcı davranış örneklerinden öfke, hor görme, korku gibi olumsuz ruh hali hakimdir (Morris ve Feldman, 1996). Duygulanım kavramı üzerine yapılan araştırmalarda, olumlu ve olumsuz duygulanımın iki ayrı yapıda olduğu, olumlu ve olumsuz duygulanımların zıt uçları temsil ettiği ortaya çıkmıştır. (Watson ve Clark, 1984). Olumlu duygulanım yaşayan çalışan olumsuz duygu göstermesi gereken durumlarda; olumsuz duygulanım davranışı benimseyen çalışan olumlu duygu göstermesi gereken durumlarda çelişki yaşama olasılıkları ve stres düzeylerinin artma olasılığı yüksektir (Morris ve Feldman, 1996; Brotheridge ve Grandey, 2002).

Empati. Psikoloji çalışmaları yapan Rogers, kuramının temeline empatiyi almıştır. Rogers, empati kavramını; empatik olmak veya empati durumu, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını o kimse kendisiymiş gibi yaşamak ve bu “imiş gibi” olma koşulunu mutlaka yerine getirmek olarak tanımlamıştır (Akkoyun, 2019). Empati, bir kişinin başka bir kişinin duygu ve düşüncelerini olduğu gibi kabul etmesi ve gerektiğinde o bireyin ihtiyaçlarına, duygularına, davranışlarına karşı hassasiyet göstermesidir.

Örgüt açısından empati kavramı ele alındığında, çalışanların müşteriyle empati kurması, müşterinin hislerini anlaması ve onların ihtiyaçlarının farkına varması açısından önemlidir (Köksel, 2009). Hochschild (1983) yaptığı bir araştırmada duygusal emek davranışı için empati göstermenin öneminden söz etmiş ve hosteslerin işe alınma sürecinde empati becerileri dikkate alınarak işe alındığını belirtmiştir. Empati kavramı 21. yüzyılın en önemli kavramları arasındadır. Birçok disiplin için önemi vurgulanmaktadır (Oral ve Köse, 2011). Empati; çalışma yaşamında, sosyal ve duygusal yaşamda, çocuk yetiştirmede, ailevi ilişkilerde bireylerin birbirini anlaması ve karşı tarafın duygularını hissetmesi adına önemli bir yere sahiptir.

Kendini Uyarlama. Kendini uyarlama, bireyin davranışlarının dış etkenlere bağlı olarak duruma göre hareket etmesi anlamına gelmektedir. Bazı bireyler, buldukları ortamın durumuna göre davranışlarını değiştirir ve o ortamda bulunan kişilerin genel yönelimlerine uygun davranır veya davranışını değiştirme eğilimindedirler. Kendini uyarlama düzeyi yüksek bireyler uyum sağlamada başarılı, dış çevrelerine karşı duyarlı ve karşılaştıkları durumlara farklı şekilde davranış sergileyebilirler. Uyarlama düzeyi düşük bireyler her durum ve koşulda kendi tutum ve eğilimlerini sergilerler. Bu bireylerin çevreden etkilenme eğilimleri düşüktür ve bu anlamda genel bir tutarlılık sergilerler (Robbins ve Coulter, 2007).

Uyarlama düzeyi düşük bireyler duygusal emek gerektiren davranışları sergilemede güçlük çekebilir. Bireyin kendi duygularını bastırıp beklenen davranışı sergilemesi zor olacaktır. Uyarlama zorluğu çeken bireylerde duygusal emek davranışı sergileme eğilimleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki yüksek olacaktır (Grandey, 2000). Kendini uyarlama ve duygusal emek üzerine yapılan araştırmalarda duygusal emek davranışı gerektiren durumlarda, uyarlama düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olan bireylere göre tükenmişlik düzeyleri daha düşük olduğu görülmüştür (Diefendorff vd., 2005). Bir diğer araştırmada ise uyarlama düzeyi yüksek olan bireylerin yüzeysel davranış gösterme olasılıkları daha yüksek olabileceği tespit edilmiştir (Johnson, 2004).

Duygusal Zekâ. Duygusal zekâ kavramı, Thorndike'in 1920'li yıllarında gündeme getirdiği sosyal zekâ kavramına dayandırılabilir. Thorndike, sosyal zekâ kavramını bireyleri anlamak, bireyleri yönetmek ve kişilerarası ilişkilerde akıllıca davranmak olarak ifade etmiştir (Pamukoğlu 2004). Robbins ve Judge (2019) duygusal zekâyı duygusal işaretleri ve bilgileri anlayabilme ve yönetebilme olarak tanımlamıştır. Mayer ve arkadaşları (2001), duygusal zekâyı, kendini ve başkalarını tanıma, duyguların farkına varma ve bunları yeniden yapılandırarak ilişki kurma, soyut akıl yürütme olarak tanımlamıştır.

Sosyal zekâ türünün içinde olan duygusal zekâ bireye ait duyguları, başkalarına ait duyguları gözden geçirip analiz ettikten sonra, duyguları algılayabilen, duyguları kullanabilen, duyguları anlayabilen ve duyguları yönetebilen olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Goleman (1998) duygusal zekânın insan hayatında önemli bir rolünün olduğunu belirtmiştir. Lee ve Ok, (2012) duygusal zekânın çalışanların işlerdeki tutum ve davranışlarını değiştirmeye yardımcı olabileceğini ve duygusal emeği

içerdiğini böylece iş stresini azaltabileceğini ve iş memnuniyetini artacağını belirtmiştir. Erdem ve İpek (2021) bireylerin örgütte yaşadıkları sıkıntılar ve çeşitli duygularla baş ederken duygusal zekânın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal zeka örgütteki bireyin duygularını olumlu etkilemede ve olumsuz duyguları çözmede etkilidir.

Duygusal zekâya sahip bireyler, duygusal emek gerektiren işlerde üstünlük sağlayabilirler. Örgütlerde duygusal zekâsı yüksek kişiler paydaşlarının duygularını anlayabilir ve paydaşlarıyla ilişkilerinde düşüncelerini yönlendirdiği için kişilerarası ilişkilerinde avantaj sağlayabilirler. Ayrıca duygusal zekâya sahip örgüt çalışanları duygusal emek davranışı sergilemek zorunda kalınan işlerde başarı gösterme olasılıkları yüksektir (Salovey ve Grewal, 2005). Yani duygusal zekâya sahip bireyler duygu ve düşüncelerini dengede tutarak hayatta başarı sağlayabilirler (Erdem ve vd., 2013).

Brotheridge (2006) Kanada'da kısmi zamanlı işlerde çalışan üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada duygusal zekâsı yüksek bireylerin, duygusal emek davranışları gösterilmesi gereken durumlarda; işlerinin bir parçası olarak algıladıkları ve kişilerarası ilişkilerinde derinlemesine duygusal davranış gösterme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Onay (2011), hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada, yüksek duygusal zekâya sahip bireylerin duygusal emek davranışını sergilemede güçlük çekmedikleri ve iş performansını olumlu etkide bulunduğunu tespit etmiştir.

Wen ve ark. (2019) çalışanların duygusal emek ile duygusal zekâ arasındaki ilişki üzerine yaptıkları bir araştırmada duygusal zekânın çalışanlarda duygusal emek stratejilerini aktifleştirdiğini bunun da çalışanların iş tatmininin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada duygusal zekânın iş memnuniyetini doğrudan etkilemesiyle birlikte derin oyunculuk üzerinde dolaylı etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalardan yola çıkarak duygusal zekânın çalışma hayatında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışanların kişisel özellikleri, örgütün yapısı, kültürel farklılıklar, örgüt içinde yaşanan deneyimler gibi birçok faktörün duygusal zekâ ve duygusal emeği etkilediği görülmektedir.

1.9.Duygusal Emeği Etkileyen Örgütsel Faktörler

Duygusal emeği etkileyen bireysel faktörlerle birlikte örgütsel faktörleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Örgütlerin duygusal davranış kurallarının, otonomisinin ve sosyal desteğinin duygusal emek üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

1.9.1.Duygusal Davranış Kuralları

İnsanların iletişim halinde olduğu tüm mesleklerde karşı tarafa iletmesi gereken yazılı veya sözlü duygusal davranış kuralları vardır. Bu anlamada duygusal davranış kuralları, çalışma ortamında uygun duygu gösteriminde belli bir standartta hizmet etmeyi ifade eder. Çalışanların, duygusal davranış kurallarını aktif bir şekilde benimsemesi paydaşlarıyla etkileşimlerinde olumlu duygular sergilemesi örgüt açısından fayda sağlayabilmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda duygusal davranış kurallarını sergilemede sadece pozitif duygular gösterimiyle ilişkili olduğu bazı araştırmalarda ise pozitif duygularla negatif duyguların gösterimiyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Grandey, 2000; Diefendorff vd., 2005).

Örgütlerde duygusal davranış kurallarının yazılı veya sözlü olarak belirlenmesi, çalışanların örgütün amacına uygun hareket etmesine ve çalışma hayatında daha başarılı olmasına neden olacaktır. Örgütlerde belirlenecek duygusal davranış kuralları örgütün yapısı, etkileşimde bulunduğu paydaşlarının özellikleri, paydaşlarıyla görüşme sıklığı, paydaşlarıyla görüşme süresi, mesleki normlar gibi birçok faktörün etkisiyle belirlenmektedir. Örgüt tarafından belirlenen duygusal davranış kuralları örgütün yapısı, mesleki norm ve sosyal-kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır (Diefendorff ve Gosserand, 2003; Diefendorff vd., 2005). Duygusal davranış kuralları göstermede meslekler arası farklılığa örnek olarak okul öncesi öğretmenin çocuklarıyla sıcak ve yakın bir etkileşim kurması beklenirken, cezaevinde görevli bir gardiyanın mahkûmlara mesafeli ve soğuk etkileşim kurması beklenilmektedir.

1.9.2.Otonomi

Otonomi, örgüt içerisinde çalışanın yaptığı işte kişisel sorumluluk alabilmesi, gerektiğinde iş ile ilgili faaliyette bulunabilmesi, yaptığı işte bazen yöneticisinden ayrı olarak özerk karar verebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yüksek özerkliğe sahip çalışanlar kendi çabalarını, sorumluluklarını ve yöneticilerinin verdiği talimatları uygularken kendi tarzlarını oluştururlar

(Hackman ve Oldham, 1976). Duygusal emek ve otonomi ilişkisine bakıldığında duygusal emeğin çalışanlar tarafından karşı tarafa sergilemesi gereken duygular ile karşı tarafa bıraktığı etki göz önünde bulundurulurken otonomide çalışanların, örgütün davranışlarıyla kendi özüne uygun davranış sergilemeleri beklenmektedir (Morris ve Feldman, 1996).

1.9.3.Sosyal Destek

Sosyal destek, bireyin çevresindekilere güvenebilmesi, hem kendisinin hem de başkaları tarafından değerli olduğunu, sevildiğini ve önemsendiğini hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Caplan sosyal desteği, bireyin psikolojik ve bedensel bütünlüğünü korumada önemli bir ilişkiler ağı olarak ifade etmiş (akt: Sarason vd., 1983). Bowlby, bağlanma teorisinde sosyal desteği, çocukların erken bağlanma figürü olarak tanımlayarak bireyin kendine güven duymasında ve psikolojik sorunların azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir (Bowlby, 2012).

Çalışma hayatında bireye, ihtiyacı olduğu zamanlarda sosyal destek sağlamanın duygusal emek davranışını sergilemesinde olumlu katkı sunması beklenmektedir. Duygusal emek ve sosyal destek üzerine yapılan araştırmaları sosyal desteğin çalışan bireyler üzerinde olumlu bir etki bırakacağını bunun sonucunda daha az duygusal emek davranışı sergileyeceği sonucuna varılmıştır (Grandey 2000). Kelly, Munoz ve Snow sosyal desteği; kişisel, örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere üç boyutta ele alırken, Weiss; samimiyet, sosyal uyum, bakım, değer, ittifak ve rehberlik olmak üzere altı boyutta ele almıştır (akt: Sarason vd. 1983).

1.10.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları

Öğretmenlerin duygusal gösterimlerinde, mesleğini isteyerek yapmaları, olumsuz duygularını gizlemeleri, olumlu duygu durumlarını sürdürmeleri ve öğretimi gerçekleştirmek için kendi duygularını kullanma becerilerine sahip olmaları gerekir (Yin ve Lee, 2012). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin üç tür duygusal emek stratejileri geliştirdikleri gözlenmiştir (Ye ve Chen, 2015). Bu stratejiler; yüzey oyunculuk, derin oyunculuk ve hissedilen duygulardır. Araştırmada öğretmenlerin hissedilen duyguları daha çok kullandıkları, bunu derin oyunculuğun izlediği, yüzeysel oyunculuğun ise en az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik temel becerilerine ek olarak okul öncesi öğretmenleri, küçük çocuklarla çalışmaları, öğretmenin verici

olmasına, öğrencinin de sürekli alıcı olmasına bağlı olarak öğretmene sorumluluk yükler. Okul öncesi öğretmenleri duygusal emek davranışlarının yüksek düzeyde görülebileceği bir meslek grubudur. Okul öncesi öğretmenin duygusal emek davranışı sergilemesinin çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler şöyle sıralanabilir (Hochschild, 1983; Zhang vd., 2020):

- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaş özelliklerine bağlı olarak bu dönemin kritik olması, psikolojik ve sosyal gelişimini destekleyici nitelikte olması ve çocukların bu dönemde dürtüsellığe dayanan davranışları göstermesi okul öncesi öğretmeni ve yöneticilerinin duygusal emek davranışı sergilemesine yol açmaktadır.

- Okul öncesi eğitim programının esnek olması, çocukların dikkat sürelerinin kısa olması öğretimin karmaşıklığına yol açmaktadır. Yaşanan bu karmaşıklık öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek davranışını daha çok sergilemesine yol açmaktadır.

- Okul öncesi öğretmenin meslektaş, yönetici, veli ve öğrencilerle sürekli etkileşim içerisinde olması farklı duygusal tepkilerin ortaya çıkmasına ve öğretmenin duygusal iş yükünün artmasına neden olmaktadır. Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin etkileşimde bulunduğu kişi sayısı, duygusal değişim hızı ve duygusal değişimi çok sayıda yaşaması, duygusal emek davranışı sergilemesine yol açmaktadır.

- Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, ücretli olması, öğretmenlerinin çocuk bakımını üstlenen kişi olarak algılanması, öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek davranışlarını düzenlemede yoğun çaba sergilemelerine yol açmaktadır.

Öğretmen öğrencileriyle bilgi köprüsü kurmanın yanında aynı zamanda öğrencilerine öğrenme tutkusunu kazandırmak, bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmak ve şefkatli koruyuculuk görevini üstlenmektir. Öğretmen öğrencileriyle okulda ve dışarıda gerekli ilgiyi göstermeli, velileriyle iyi bir iletişim kurmalı, meslektaşlarıyla etkileşim içinde olmalı ve yöneticilerine saygı göstermelidir. Öğretmen kişisel yaşamında da hayata karşı olumlu tutum geliştirmelidir. Öğretmenin yeterli öğretmenlik becerilerinin yanında duygusal olarak da iyi olması çocuk açısından önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekerek coşku verebilmeli, mesleğe bağlılığını yansıtmalı, ders verirken heyecanlı, aktif olmalı, işlerini severek yapmalıdır. Öğretmenler üzüntü, kızgınlık, mutluluk gibi duyguları aşırı derecede yansıtmamalı, kendi hatalarını ve öğrencilerinin hatalarını mizahi şekilde çözmelidir. Öğretmen

sadece bedensel ve zihinsel emekçi değil, aynı zamanda yüksek duygusal emekçidir (Ye ve Chen, 2015).

2.SONUÇ

Örgütlerde duyguların yeri gün geçtikçe önemsenmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında çalışan personelin duygularını beklenen düzeyde olması çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin olumsuz duygularını sadece bastırmasının yeterli olmadığı ayrıca olumlu duygular sergilemeleri çocuklar açısından önemlidir. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışını sergiledikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak özellikle öğretmen eğitiminde duygu düzenlemeye ve duygusal emeğe yönelik eğitimin verilmesi eğitimin kalitesini artırmaya yönelik bir adım olacaktır.

Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk basamağı ve çocuğun gelişimi için önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşadığı tüm deneyimler çocuğun hayatında büyük izler bırakmaktadır. Çocuklar ebeveynleriyle, öğretmeniyle, okulla, akranlarıyla, sosyal çevresiyle etkileşimde bulunur. Çocuğun kişilik ve kimliğinin belirlendiği okul öncesi dönemde öğretmeni ve okul yöneticilerinin çocuğa bakış açıları, çocukları sevmeye, duygu düzenleme, duygusal emek, mesleğini sevmeye, mesleki yeterliliğe sahip olma gibi birçok tutum ve davranışlar öğretmen ve okul seçiminde etkili olabilir.

Çocuğun eğitimi, bakımı, sosyal yaşantısı, aileler ve toplumlar için her zaman önemli bir yerdedir. Ailelerin değerli varlıklarını emanet ettikleri öğretmen ve yöneticilerin duygusal emek davranışları, çocuk sevmeye davranışları duyguları ve duygu durumları günümüzde önemli bir yere sahiptir. Duygular kişilerarası ilişkilerde, çalışma hayatında önemsenen bir unsur haline gelmiştir. Duyguların örgüt çalışanlarını etkilemede önemli paya sahip olduğunu belirtmek gerekir. Sevinç, üzüntü, mutluluk, kızgınlık gibi duygu ve duygu durumlarının ortaya çıkmasında kişilik özellikleri, hava, stres, uyku, egzersiz, yaş cinsiyet gibi çeşitli değişkenler vardır. Personel seçimi, karar verme, yaratıcılık motivasyon, liderlik, kişilerarası etkileşim, kişilerarası çatışma vb. birçok durum örgüt yapısının oluşmasında duyguların ve duygu durumlarının etkisini göstermektedir (Robbins ve Judge, 2019).

Duygusal emek kavramı ilk defa Hochschild (1983) tarafından ele alınmıştır. Duygusal emek örgütte bireyin gösterdiği çaba olarak tanımlamak çok doğru olacaktır. Duygusal emek modelleriyle ilgili birçok çalışma vardır. Bu modeller sayesinde duygusal emek davranışı günümüzde önemli bir olgu

olmuştur. Duygusal emek araştırmaları daha çok sağlık sektörü, havacılık sektörü gibi birebir çalışanla müşterinin etkileşimde bulunduğu alanlarda yapılmıştır.

Duygusal emek kavramı ve çocuk sevme ile ilgili ayrı ayrı birçok çalışma var iken eğitim alanında duygusal emek ve çocuk sevme arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuk sevme düzeyine yönelik araştırmalarda Duyan ve Gelbal (2008), Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamıştır. Gelbal ve Duyan (2010) ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenleri incelerken, Aksoy ve Baran (2011) ise sınıf öğretmeni adaylarının çocukları sevme durumları ile anneler tarafından kabul ve ret durumlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Durmuşoğlu ve arkadaşları (2013), okul öncesi öğretmenlerin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin, çocuk sevme davranışı açısından ele almıştır. Kulualp ve Sarı (2018) okul öncesi öğretmenlerin duygusal emek hakkındaki görüşleri içerik analiziyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Hochschild (1983) Delta Havayolları çalışanlarının duygusal emek davranışını incelemiştir. Holman ve arkadaşları (2002) çağrı merkezi çalışanlarının duygusal emek düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışma yapmıştır. Altın (2019), çocuk hemşirelerin duygusal emek davranışı ile çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Zorlu (2020) öğretmenlerde duygusal emeğin kişilerarası sorun çözme becerisini yordama düzeyini incelemiştir. Peng ve arkadaşları (2019) okul öncesi öğretmenlerinde duygusal emek stratejileri ve iş tükenmişliğini ele almıştır.

Eğitim örgütlerinde duygusal emek son on yıldır önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hem örgüt içinde hem de örgüt dışında etkileşim içinde olması duygusal emek davranışın yoğun bir şekilde sergilenmesinde etkili olmuştur (Zheng vd., 2018). Öğretmenlerin örgüt içinde ve sosyal hayatta yaşadıkları sıkıntılar, duygusal emek davranışlarını çok yoğun yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleğe karşı tutumları, öğrencileriyle iletişimleri, çocukları ve mesleğini sevmesi gibi birçok etken öğretmenin mesleğe karşı tutumunu etkilemektedir.

Çocuğun yaşamında ailesinden sonra iletişim kurduğu en önemli birey öğretmendir. Öğretmeniyle ve okulda yaşadığı deneyimler çocuğun yaşam becerilerinde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin, çocuklarla ve aileleriyle sürekli etkileşim içerisinde olmaları,

duygusal emek kavramını önemszenmesine yol açmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin, küçük yaşta olan çocuklar ile çalışması, eğitim-öğretim işleri, şefkat gösterme, gerektiğinde çocukların öz bakım gibi ihtiyaçlarına destek olma, veli ve diğer paydaşları ile sürekli etkileşim içerisinde olma, velinin çocukları küçük olduğu için öğretmenlerden çok beklenti içerisinde olması gibi durumlar öğretmenin iş yükünün artmasına ve duygusal emek davranışını göstermesine neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişim kurması, işbirliği içinde olması, çocukların gelişimine yönelik eğitim vermesi, tüm paydaşlarıyla iletişim kurması, çocukları sevmesi mesleğini yerine getirirken mesleki iş doyumunu, motivasyon, karar verme için önemlidir (Törüner ve Büyükgönenç, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları sevmeleri, mesleki açıdan ön koşul sayılabilir. Çocukların sınıf içerisinde hareketli olmaları, sürekli aktif olma isteği, dikkat sürelerinin kısa olması, öğrenmeyi oyunlarla gerçekleştirmeleri öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergilemelerinde etkili olmaktadır. Çocuk ilk doğduğundan itibaren fiziksel ihtiyaçları yanında diğer ihtiyaçlarının zamanında ve yeterli bir şekilde karşılanması gerekir. Çocukların ihtiyaçları evde ve okulda karşılanmazsa çocuklarda; güvensizlik, davranışlarında problemler, duygusal çöküntü, sevgisiz davranış vb. birçok olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleriyle çocuklara karşı tutumları arasında önemli bir ilişkinin olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerle veya annesi, babası, kardeşi, büyük annesi, büyük babası gibi birçok kişiyle her gün yüz yüze, telefonla, bazen yazılı etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin duygu ve duygu durumları üzerinde önemli etkiler yaparken bunları göstermeyip duygusal emek davranış sergilemesine yol açmaktadır. Duygusal emek kavramı öğretmen ile çocuk arasında etkileşimi sağlayan önemli bir unsurdur. Duygusal emek ve çocuk sevme düzeyleri eğitimin kalitesi için önemli iki dinamiktir. Bu nedenle duygusal emek ve çocuk sevme üzerinde daha çok durmak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Akkoyun, F. (2019). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15 (2), 63-69.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk sevme durumları ile anne-babaları tarafından kabul-redlerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*, 5-7.
- Akyüz, E. (2020). *Çocuk hukuku*. Ankara. Pegem Akademi.
- Altın, T. B. (2019). *Çocuk Hemşirelerinin Duygusal Emek Davranışları ile Çocuk Sevme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of management Review*, 18(1), 88-115.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zeka*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Barry, B., Olekalns, M. & Rees, L. (2018). An ethical analysis of emotional labor. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3906-2>
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (çev. T.V. Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139-144.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin Duygusal Emeklerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Yönünden Özellikleri: Batman İli Araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132.
- Chang, C. & Chiu, J. (2009). Flight attendants' emotional labor and exhaustion in the Taiwanese airline industry. *Journal Service Science Management*. 2, 305–311. doi: 10.4236/jssm.2009.24036

- Chau, S., Dahling, J. J., Levy, P. E. & Diefendorff, J. M. (2009). A Predictive Study of Emotional Labor and Turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163. <https://doi.org/10.1002/job.617>.
- Chung, L. C., Marvin, C. A. & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/1090102050250206>
- Dahari Z. B. & Ya, M. S. (2011). Factors that influence parents' choice of pre-school education in Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science* 2(15): 115–128.
- Dahling, J. J., & Perez, L. A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 574-578.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diefendorff, J. M. & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945–959. <https://doi.org/10.1002/job.230>
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339–357, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21, 171-181.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 159-174.
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, 40-48.
- Ekman, P. (1999). *Basic Emotions*. Handbook of Cognition and Emotion. (Editors Tim Dalgleish and Mick Power). Sussex, UK: John Wiley and Sons.

- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies*, 9(8), 435-444.
- Erdem, M. ve İpek, Z. H. (2021). Relationship between emotional intelligence and organizational cynicism level of highschool teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 321-368. DOI: 10.17679/inuefd.634920
- Erdem, M., İlğan, A., ve Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119..
- Fromm, E. (1994). *Sevme Sanatı*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 127-137
- Genç, V. (2013). *Alanya'daki turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek ve duygusal zeka düzeylerinin iş tatminine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Goleman, D. (1998) *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gosserand, R. H. (2003). *An examination of individual and organizational factors related to emotional labor*. Doktora Tezi. Luisiana State University
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1):167-184.
- Hackman, J. R. & Pearce, J. L. (1976). Conditions under which employees respond positively to enriched work. *Journal of applied psychology*, 61(4), 395.
- Hamon, H. (2006). Avrupa hukukunda çocuk ve genç adalet sistemi. *Çocuk ve Genç Adalet Sistemi Sempozyumu*. İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları, s, 51-78.

- Hariman, R. & Lucaites, J. L. (2001). Dissent and emotional management in a liberal-democratic society: The Kent state iconic photograph. *Rhetoric Society Quarterly*, 31(3), 5-31.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press,
- Holman, D., Chissick, C. & Totterdell, P. (2002). The Effects of Performance Monitoring on Emotional Labor and Well-Being in Call Centers. *Motivation and Emotion*, 26/1, 57-81. <https://doi.org/10.2307/258824>
- John, O. P. & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Johnson, H. A. M. (2004). *The story behind service with a smile: The effects of emotional labor on job satisfaction, emotional exhaustion, and affective well-being*. Yüksek Lisans Tezi. University of South Florida.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevme eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 811-830.
- Kleinginna, P. R. Jr. & Kleinginna, A. M. (1981). Categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Köksel, L. (2009). *İş Yaşamında Duygusal Emek ve Ampirik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Köse, S., Oral, L. ve TÜresin, H. (2011). Duygusal Emek Davranışlarının İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi Üzerine Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(2), 165-185.
- Kulualp, H. G. ve Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167-1181.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
- Lee, J. J. & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. *International Journal of hospitality management*, 31(4), 1101-1112.

- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper review*, 23(3), 131-137.
- Morris, J.A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4):986-1010.
- Oktay, A. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarının sorunları ve öneriler. *II. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiriler*, 107-114. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekânının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Oral, A. G. L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Ortaylı, İ. (2009). *Osmanlı Toplumunda Aile*, İstanbul. Timaş Yayınları.
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal Zekânın Yönetici Etkinliğindeki Rolünün Kadın Yöneticiler Bağlamında İncelenmesi ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peng, J., He, Y., Deng, J., Zheng, L., Chang, Y., & Liu, X. (2019). Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychological capital as a mediator and moderator. *Work*, 63(3), 335-345. <https://doi.org/10.3233/wor-192939>
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2019). *Örgütsel Davranış*. (Çev. Edt. Prof. Dr. İnci Erdem). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2007). *Management, New Jersey*: Pearson Prentice Hall.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- Sarı, K. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(33), 139-148.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. & Loftus, G. R. (2017). *Psikolojiye Giriş (Edt. Atkinson ve Hilgard)*. 14. Edisyon (5. Baskı). (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Ankara: Arkadaş Yayınevi, 86-93.
- Taylor, S. & Tyler, M. (2000). Emotional labour and sexual difference in the airline industry. *Work, Employment and Society*, 14(1), 77-95.
- TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2020). Erişim: 22 Aralık 2020.
- Törüner, E. K. ve Büyükgöncü, L. (2012). *Çocuk sağlığı: Temel hemşirelik yaklaşımları*. Amasya. Göktuğ Yayıncılık.
- Tufaner, Ç. (2018). *Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde Çocuk Psikolojisi*. Yüksek lisans tezi. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulufer, S. & Soran, S. (2019). Effects of demographic factors and personality on Emotional Labor. Mediating role of intention to leave. A research on cabin crew. *Transportation Research Procedia*, 43, 129-138.
- Ulufer, S. (2017). *Demografik faktörler ve kişiliğin duygusal emek üzerindeki etkisi, işten ayrılma niyetinin aracılık rolü: kabin memurları üzerinde bir araştırma*. Doktora tezi. Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological bulletin*, 96(3), 465.
- Wen, J., Huang, S. S. & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 120-130.
- Ye, M. & Chen, Y. (2015). *A literature review on teachers' emotional labor*. *Creative Education*, 6(20), 2232.
- Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56-65.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk* (7. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. (Edt. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö.). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Zhang, L., Yu, S. & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 103024.
- Zheng, X., Yin, H. & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(8), 965-979.
- Zorlu, H. (2020). *ğretmenlerde duygusal emeğin kişiler arası sorun çözme becerisini yordama düzeyinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 7

ARAPÇA ÖĞRETMEN ADAYLARI VE DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Gül ŞEN YAMAN¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417152>

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Isparta, Türkiye. gulsen@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0495-7814.

GİRİŞ

Dünya üzerindeki toplumlararası iletişim ve kültürel etkileşimin temel unsuru olan yabancı dilin önemi her geçen gün artmaktadır. Yabancı dilin öneminin artması beraberinde yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini getirmiştir. Bu nedenle yabancı dilin en iyi şekilde nasıl öğretileceği tartışmaları hep gündemde kalmıştır (Işidan, 2016, s. 164). Yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiğine yönelik araştırmalar aynı zamanda bu eğitimi verecek öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin de önemini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden biri olan öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliği öğretim sürecinin temel unsuru olarak görülmektedir. Öğretmenin pedagojik bir bakış açısıyla öğretim ortamını tasarlaması, öğrenme ve öğretme sürecini öğrencileri etkin tutacak bir biçimde şekillendirmesi, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniği seçmesi öğretmen yeterliği ile ilgilidir. Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, bir bakıma öğretmenin takip ettiği strateji, yöntem ve teknik bilgisi ile kendini gösterir (Göçer, 2009, s. 30).

Andrews'e (2007, s. 945-959) göre yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken temel özelliklerin en başında öğretmenin hedef dilin iyi bir kullanıcısı olması gelmektedir. Çünkü öğretmenler hedef dili kullanma becerileri sayesinde öğrencilerine örnek olmaktadır. İkinci özellik ise dilin çözümleyicisi olmalarıdır. Öğretmenler, öğrettikleri dillerle ilgili gelişmeleri yakından takip ederler. Dolayısıyla, o dilin yapısı ve sistemi hakkında akademik bir temele sahiptirler. Üçüncü olarak aranan özellik, dil eğitimi konusunda teorik bilgi düzeylerinin yeterliliğidir. Bu bilgilerin öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmasında aynı zamanda uygun öğretim yöntemlerini belirleme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Machado (2003, s.180) tarafından dil öğretmenine atfedilen özelliklerden biri öğretmenin sağlayıcı olmasıdır. Öğretmen geliştirmiş olduğu etkinliklerle öğrencilerine tecrübe yaşatır ve onlarla devamlı etkileşim halinde bulunarak karşılıklı tecrübelerini paylaşır. Ayrıca, öğrencilere model olabilecek etkili dil kullanma becerisi, dil eğitimine dair gelişmiş teorik bilgi birikimi, dil farkındalığı ve öğrenmeye istekli olma durumu gibi özellikler, dil öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler arasında sayılabilir. Üstelik, dil kullanımını yaşam tarzının bir parçası haline getirmiş olma da bu özellikler arasında yer almaktadır (Yılmaz ve Bal, 2015, s. 281).

Dil öğretimi bağlamında, temel olarak dört dil becerisi vardır: okuma, dinleme, yazma ve konuşma. Okuma ve dinleme, anlama becerilerini

geliştirirken, yazma ve konuşma ise anlatma yeteneklerini destekler. Bu dört dil becerisi birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde ve dil öğretiminde bir bütünlük oluştururlar. (Özbay, 2007, s. 5). Bir dili tam olarak bilmek için temel beceriler açısından o dile hâkim olmak gerekir. Lüle Mert'in (2014) de ifade ettiği gibi bireyin iletişimsel yeterliliği dört temel becerinin birbiri ile gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Bu becerilerin birini veya birkaçını kullanmada yetersizlik varsa o dilin tam olarak bilindiği iddia edilemez (Doğan, 2010, s. 263).

Günlük yaşamda bireyler çoğunlukla sözlü iletişim kurmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde günlük yaşamın temel gereksinimi dikkate alınarak dilin konuşarak, yaşayarak öğrenilmesi temel hedeflerden biridir (Budak, 2000, s. 146). Lynch (aktaran Yıldırım, 2012, s. 2) anlatma becerilerinden konuşma becerisinin dilin en temel becerisi olduğunu savunur ve bu becerinin göstergesi olabilecek bazı alt beceriler olduğunu belirtir. Bunlar; kelimeleri doğru telaffuz edebilmek, kelimeleri doğru sıralayarak düzgün bir cümle oluşturmak ve cümle içinde tonlama ve vurgulamayı doğru yerde kullanabilmektir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması, dili öğrenilen toplumun sosyal bir üyesine benzer şekilde soru sorma, sorulan soruyu cevaplama ve duygu aktarımı gibi sözlü iletişim becerilerinin kazanımı olarak ifade edilebilir (Usta, 2019, s. 321).

Yabancı dil öğretiminde, konuşma becerisinin kazandırılmasındaki bir diğer amaç, öğrencinin kendini ifade ederken hedef dilin doğru kullanımını sağlamak, farklı konular arasında bağlantılar kurabilme yeteneğini geliştirmek ve konuşma sırasındaki hatalarının öğretmen tarafından düzeltilmesine odaklanmaktır. Öğrenci, konuşma sürecinde dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulamayı öğrenirken, dildeki vurgu, tonlama ve ritim gibi unsurları da kavramaya çalışır. Aynı zamanda, iletişim kurduğu kişiyi dinleme becerisi kazanarak dinlediklerini anlama yeteneğini geliştirir, bu sayede karşılıklı iletişim ve anlaşma sağlama yollarını bulur. Konuşma becerisinin öğrenilmesi süreci, öğrencinin konuşma konusundaki çekincelerini ve yanlış yapma endişesini yenmesine yardımcı olur, böylece hedef dilde konuşma konusunda kendine güven kazanmasını sağlar (Demirel, 2015, s. 42).

Anlama becerilerinden olan okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak ön plana çıkmaktadır (Carrell, 1988, s. 1). Bir metinden anlam çıkarma ve onu yorumlama olarak tanımlanan (Grabe ve Stoller, 2002, s. 13) okuma becerisinin gerçekleşmesi için yazılı bir metnin

bulunması ve bu metnin görsel veya kinestetik yolla girdiye dönüşmesi gerekmektedir (Alderson, 2000, s. 13). Shaaban (2001, s. 36) Okuma becerisinin kazanıldığının göstergesi olabilecek alt becerileri; öğrencinin okuduğu metinde verilen mesajı çözümleyebilmesi, okuduğu metinde geçen kelimeleri bilmesi ve okuduğu metnin ana fikrine ve temasına işaret eden anahtar kelimeleri anlayabilmesi olarak sıralamıştır. Okuma becerisinde amacın anlamak olduğunu vurgulayan Er (2005, s. 216), bu becerinin öğretiminde asıl hedefin sembolik sistem içinde şifreleme ve şifre çözmeyi öğretmek, öğrencileri gördükleri sözcükleri çözebilir hale getirmek olmaması gerektiğini ifade eder. Çünkü “okuma hem bilgi birikimi hem de mekanik beceriler gerektirir. Okuyucu, metnin anlamına varabilmek için bir yandan bilgi birikiminden yararlanabilmeli, okudukları ile önceden bildikleri arasındaki bağlantıları kurabilmeli bir yandan da anlamı oluşturması için gerekli olan bilişsel stratejileri yerinde ve doğru olarak kullanabilmelidir.”

Yabancı dil öğretiminde anlama becerilerinden bir diğeri olan dinleme becerisinin öğretiminde amaç, dinleyicinin konuşmacıdan gelen aktarımı tam ve doğru olarak algılayabilmesidir. Dinleyiciden, normal hızda konuşulduğu zaman konuşmacının söylediklerinin tamamını anlamasa bile ne demek istediğini algılaması beklenir. Bu nedenle öğrencilerden cümlenin anlamındaki, vurgudaki ve tonlamadaki değişiklikleri fark etmeleri istenir (Barın, 2002, s. 18). Dinleme becerisi, öğrencilere kelime vurgularını ve hedef dildeki cümle yapısını anlama imkânı sunar. Bu beceri, aynı zamanda mevcut konuşmalardan anahtar kelimeleri tespit etme yeteneğini geliştirir, böylece öğrencinin tahmin yapma gücü artar. Bununla birlikte, öğrenci dinlerken hedef dildeki bağlantı ifadelerini tanımayı öğrenir. Ayrıca, dinleme sırasında cümle bağlamından kelimelerin anlamını çıkarmayı da geliştirir (Üçok, 2004, s. 27-30). Omaggio (1986, s. 505) dinleme becerisinin kazanıldığının göstergesi olabilecek alt becerileri; cümleden genel anlamı çıkarabilmek, konunun ne olduğunu anlamak, anahtar kelimeleri belirleyebilmek ve cümle içinde tonlama ve vurguyu anlayabilmek şeklinde tanımlamaktadır.

Okuma becerisi ile paralellik gösteren, aynı zamanda dinleme ve konuşma becerilerini destekleyen ürün oluşturma odaklı diğer bir dil becerisi de yazmadır. Yazma; iletme konu olan herhangi bir istek, mesaj veya fikrin, yazı sembolü olan harflerle anlatım şekli olarak ifade edilebilir (Usta, 2019, s. 324). Yazma becerisinin gelişimi temel dil becerilerinin sonuncusu olması sebebiyle diğer dil becerilerinin gelişmesine bağlı olarak görülmektedir. Tedick ve Klee (1998, s. 11) yazma becerisinin kazanıldığının göstergesi

olabilecek alt becerileri; öğrencinin cümle içerisinde kullanacağı kelimeleri doğru sırayla bir araya getirebilmesi ve kelimeleri ve noktalama işaretlerini metin içinde doğru bir şekilde kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır.

Dil becerileri öğrenme ve öğretme süreçlerinde birbirinden ayrı ve ilişkisiz olarak görülmemelidir. Bu beceriler birbirlerini desteklemelidir ve hem dil öğretimi hem de değerlendirme aşamalarında her bir dil yeteneği eşit derecede önem ve ağırlık verilmelidir (Yıldırım, 2012, s. 3).

Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin bu becerilere hâkimiyetinin ve öğretmenler tarafından kullanılan metot, strateji, materyal ve değerlendirme ölçütlerinin yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin başarısını doğrudan etkilediğini söyleyebiliriz. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının dil becerilerinin öğretimine yönelik yaklaşımları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, ülkemizde üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesindeki yabancı diller eğitimi bölümlerinde “Dil Becerilerinin Öğretimi” bir ders olarak verilmektedir.

YÖNTEM

Arapça öğretmen adaylarının dört temel beceriye ve Arapça dil becerilerinin öğretimi dersine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir” (Merriam, 2013, s. 40). “Durum çalışmasında amaç, ilgi duyulan her bir durum hakkında kapsamlı ve sistematik bilgi toplamaktır” (Patton, 2014, s. 447). Duruma ilişkin derinlemesine bir analiz sunmaya imkân sağlayan bu desende gözlem, görüşme, doküman ve birçok materyal aracılığıyla veri toplanabilir (Creswell, 2021, s. 100).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfında öğrenim gören ve 2018 yılında değiştirilmiş, Arapça Öğretmenliği Lisans Müfredatında yer alan “Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi” dersini almış 40 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 34 kadın, 6 erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada Gürbüz ve Şahin’in (2015, s. 130) amacına en uygun birimlerin örnekleme dâhil edilmesi olarak tanımladığı olasılığa dayalı olmayan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Creswell (2021, s. 294) amaçlı örnekleme, nitel araştırma

yapmak isteyen araştırmacının belirtmek istediği problem, süreç ve olayla ilgili farklı bakış açılarını ortaya koyacak çalışma grubunu seçmesi olarak tanımlanmaktadır.

Veri toplama aracı

Bu çalışmada, Arapça öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisi ve Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi dersine yönelik görüşleri araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu; Arapça öğretmeni ve Arapça eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Demografik bilgilerin dışında 15 sorudan oluşan forma uzmanların yönelttiği görüşler doğrultusunda içerik, dil ve anlatım açısından düzenleme yapılarak veri toplamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri üniversite etik kurulu tarafından düzenlenen etik kurul izni dâhilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi dersinin tamamlandığı hafta toplanmıştır. Öğretmen adaylarına Google forms aracılığı ile iletilen görüşme formunun doldurulması istenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlar üzerinden içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri okuyucunun anlayacağı şekilde bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Verilerin toplanması esnasında katılımcı öğretmen adaylarının isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar ve temaların dağılımı farklı bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve bazı öneriler ile geliştirilmiştir. Nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994)'ın formülü ile gerçekleştirilmiştir: $\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ Diğer bir uzman tarafından yapılan içerik analizi ile araştırmacının analiz sonuçlarının karşılaştırılması neticesinde %90 oranında hem fikir sağlanmıştır. Bu oranın %80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre %90'dan fazla olması önerilmektedir. Nitel verilerin analiz edilmesinden sonra oluşturulan kodların ve temaların sunulmasında,

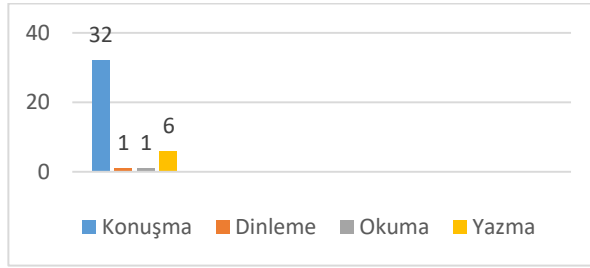
grafiklerden yararlanılmış ve her bir grafikten sonra adayların yanıtlarından oluşan örnekler sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş 15 soru ve sorulara verilen yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

1) Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde sizce en zor öğrenilen beceri hangisidir? Neden?

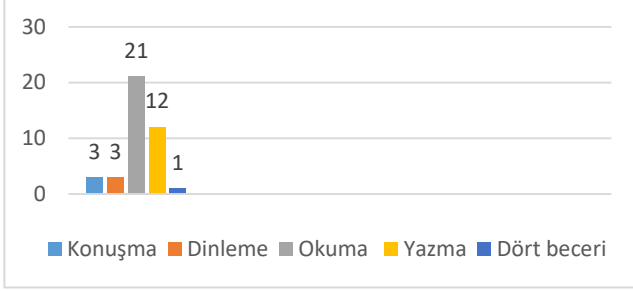
Aşağıdaki şekilde yer alan öğrenci görüşlerine göre en zor öğrenilen beceri konuşmadır.



Şekil 1. En zor öğrenilen beceri

Arapça öğretmen adayları en zor öğrenilen becerinin konuşma olduğunu belirtmişlerdir. Konuşmanın ardından yazma becerisi gelmektedir. Dinleme ve okuma becerilerinin ise daha kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları konuşma becerisinin zor olma sebebini *ana dildeki cümleyi hedef dile aktarmak için yeterli gramer ve kelime bilgisinin gelişmiş olması gerektiğine ve Arapçada lehçe farklılıklarının bu beceriyi kazanma hususunda öğrencileri motivasyonlarını düşürmesi ve ilgiyi azaltması* olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları *Arapça pratik imkânın az olması, yabancı dil konuşma kaygısı ve konuşma esnasında hata odaklı olup hemen düzeltilmeye yönelmelerini* sebep olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları *özgüven ve cesaret eksikliğinin en büyük etken olduğunu* iddia etmiştir. Bir aday ise *okullarda sınav ve gramer odaklı bir dil öğretim sistemi olduğu için konuşma dersinde iç motivasyon sağlanamadığını* vurgulamıştır.

2) Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde sizce en kolay öğrenilen beceri hangisidir? Neden?



Şekil 2. En kolay öğrenilen beceri

Bu soruda okuma becerisinin diğerlerine göre en kolay öğrenilen beceri olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları *Arapça kelimelerin telaffuzlarını öğrendikten sonra kelimelerin anlamlarını anlamasalar bile zamanla okumanın çok kolay yapılabileceğini* belirtmişlerdir. Okuma becerisinin kolay öğrenildiğini belirten bir örnek ifade şu şekildedir; “Okuma, çünkü tüm becerilerin başlangıcı bu dersten geçmektedir. Kelimelerin telaffuzu öğrenilip kulak aşınası olan bir öğrenci duyduğunu okumakta zorluk çekmeyebilir. Hatta okuma zevkli hâle bile gelebilir. Özellikle Arapça da bu daha kolaydır. Duyduğunu okuduğu metine aktarırken dil aşinalığı sağlamaktadır (Ö12).” Ayrıca bir öğretmen adayı *Kur’an-ı Kerim’i okumakla harflere yönelik aşinalığın okuma becerisinin kolay geliştirilmesinde bir etken olduğunu (Ö1)* belirtmiştir.

Öğretmen adayları tarafından yazma becerisi en kolay ikinci beceri olarak görülmektedir. Yazma becerisinde başlangıçta taklit edilmesi ve zamanla kelime hazinesinin artması sebebiyle düşüncelerini aktarabilmekte kolaylık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Arapça yazma becerisinin daha fazla ödevlendirme yapılarak ve okuma becerisinin sayesinde cümle yapılarına aşinalık kazanılarak geliştirilebildiğini belirtmişlerdir.

3) Sizin için en etkili beceri hangisidir ve neden?



Şekil 3. En etkili beceri

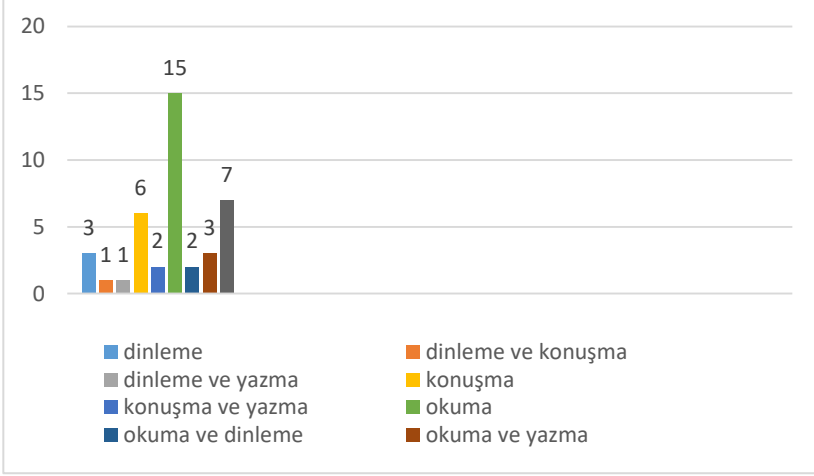
Öğretmen adayları Arapça konuşma becerisinin en etkili dil becerisi olduğunu ve diğer becerilerin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca konuşma becerisinin dil öğrenim sürecinde motive edici etkisini de vurgulamışlardır. Adaylar *doğru iletişim kurabilmek konuşma becerisinin gelişmiş olmasını gerektirdiğini* belirtmiştir. Konuşma becerisini en etkili bulmalarındaki diğer etken ise *hedef dilde konuşabildikleri takdirde özgüven kazanmaları ve öğrenmeye daha çok motive olmaları* olarak ifade etmişlerdir.

Diğer en etkili becerinin okuma olduğunu ifade eden öğretmen adayları *yabancı dilde iletişim kurabilmenin temelinde okuma becerisinin gelişmiş olması gerektiğini* belirtmişlerdir: *Hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidildiğinde de okuduğunu anlayabildiğin takdirde insanlarla iletişim kurulabileceğini ve okuduğunu anlayabilen bireyin konuşmakta zorluk çekmeyeceğini* vurgulamışlardır.

Yazma becerisinin en etkili beceri olduğunu belirten öğretmen adayı cümle yapılarının öğrenilmesine dikkat çekmiştir: *“Yazma becerisi olduğunu düşünüyorum. Kelimeler cümleleri, cümleler de metinleri oluşturur. Cümle yapısını doğru öğrendiğimiz takdirde diğer becerilere de yararı olacağı görüşündeyim (Ö5).”*

Bazı öğretmen adayları ise *dört becerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu ve eşit oranda etkili olduğunu; çünkü biri olmadan diğer bir beceri eksik kalacağını ve dört beceriyi de sırayla yeterli bir şekilde kullanmanın en etkili yöntem olduğunu* belirtmişlerdir.

4) Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde öncelikli öğretilmesi gereken beceri sizce hangisidir? Neden?

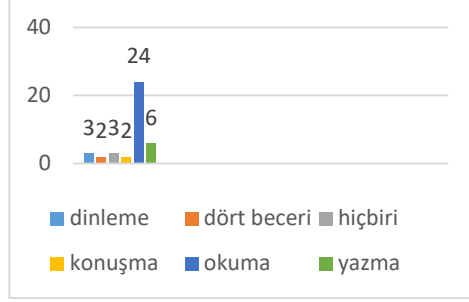


Şekil 4. Öncelikli öğretilmesi gereken beceri

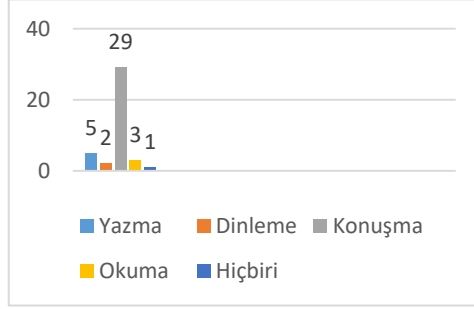
Arapça öğretmen adayları öncelikle öğretilmesi gereken becerinin okuma olduğunu belirtmişlerdir. Diğer dillerde olduğu gibi *okuma becerisi Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde ön plana çıkarak diğer becerilerin de geliştirilmesini etkileyen bir beceri* olarak görülmektedir. Adaylar öğrencinin bu beceriyi edinmesi ile *Arapça kelimeleri rahatlıkla telaffuz edebileceğini ve bunun onu her alanda rahatlatacağını* ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarımız *öğretimde, dil becerisi olarak düşündüğümüzde, kolaydan zora tekniğinin ilk basamağında okuma becerisinin olduğunu* düşünmektedir. Öğretmen adaylarımız ayrıca okuma becerisi ile hedef dili seveceklerini belirtmektedir: “*Öğrenciler yeni alfabeyle ilk defa gördükleri bir dili başta çizerek kopyalayarak yazmalarından kendi kendilerine kelimeleri bilerek yazma seviyesine geldiklerinde bu dili daha çok seveceklerdir ve bir dil öğreniminde en önemli şey o dili sevmektir (Ö21)*”

İletişimsel yaklaşımın temel alınmasını önemseyen adaylarımız Arapçanın yabancı dil olarak öğretilmesine konuşma becerisi ile başlanması gerektiğini düşünmektedir. *Küçük çocukların öğrendiği gibi dil anne babayı taklit ederek konuşmayla başladığını* belirten bir aday; *bireyin hedef dilde kendini ifade edemedikten ve ihtiyaçlarını dile getiremedikten sonra okumanın bir öneminin olmadığını (Ö8)* vurgular. Bir başka aday ise *bireylerin önce duyduğunu anladığını ve sonra öğrendiğini* belirtir.

5) Arapça öğretiminde hangi beceri için kendinizi yeterli ve yetersiz görüyorsunuz? Neden?



Şekil 5. Yeterli görülen beceri

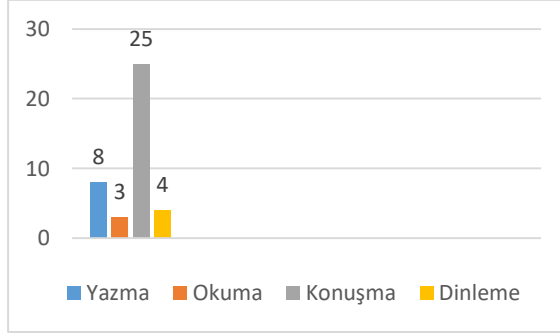


Şekil 6. Yetersiz görülen beceri

Öğretmen adaylarına kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri becerilerin neler olduğu sorulduğunda genel olarak okuma becerisinde yeterli görürlerken konuşma becerisinde yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Okuma becerisinde kendilerini diğer becerilere oranla daha yeterli görmelerini *ilk olarak öğrencilere okuma becerisi kazandırılmasına, Türkçede Arapçadan kelimeler olduğu için kulak aşinalığının olmasına ve okuma becerisine dair daha çok uygulama imkânı bulmalarına* bağlamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kendilerini konuşma becerisinde yetersiz sebebinin *konuşma pratiği yapmadıklarına, kelime bilgilerinin ve cümle kurma becerilerinin yetersiz olduğuna, doğru ve hatasız cümle kurmaya çalışırken yavaşladıklarına, özgüven ve cesaret eksikliğine ve hata yapmaktan korkmalarına* bağlamaktadırlar. Ayrıca öğretmen adayları *Fasih Arapça olarak dizi-film imkânlarının yaygın olmasını ve dinleme alışkanlıklarının olmaması sebebiyle konuşma becerisinde kendilerini yetersiz* görmektedirler.

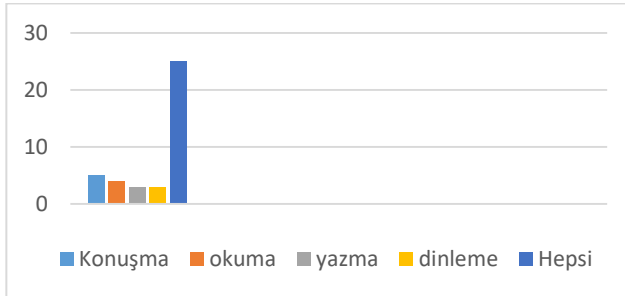
7) Kendinizi en çok geliştirmek istediğiniz beceri hangisidir?



Şekil 7. Geliştirmek istenilen beceri

Bir önceki soruda adayların kendilerini konuşma becerisinde yetersiz görmeleri ve yukarıdaki tabloda en çok geliştirmek istedikleri becerinin konuşma becerisi olması birbirini destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok konuşma becerisinde geliştirmek istemelerini; *hedef dili konuşan insanlarla iletişim kurmak, onlarla anlaşmaya ve bu beceriyi geliştirdikleri takdirde özgüven ve cesaret kazanacaklarına* dayandırmaktadırlar. Yabancı dil olarak Arapça öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde en büyük etkenlerden biri sayılan lehçe kullanımının fazlalığı ve çeşitliliği adayların bu beceride gelişim göstermede daha çok istekli olmalarına bir diğer etken olarak görülmektedir.

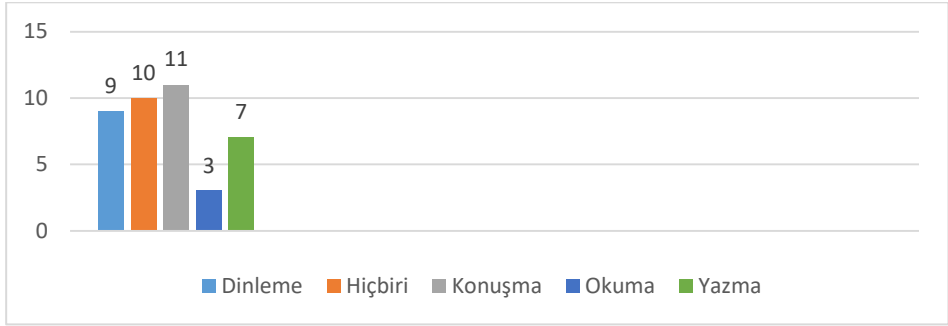
8) Arapça öğretiminde hangi beceriler diğerlerine kıyasla daha önemli veya önemsizdir, neden?



Şekil 8. Önemli görülen beceri

Öğretmen adayları dört becerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu ve tüm becerilerin eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedirler. Hedef dilin öğrenilme amacına ve becerilerin kullanım alanına göre farklılık ortaya çıksa da genel olarak eşit önemde olduklarını ifade etmektedirler.

9) Hangi temel dil becerisi sizi yabancı dil olarak Arapça öğreniminden uzaklaştırır? Neden?



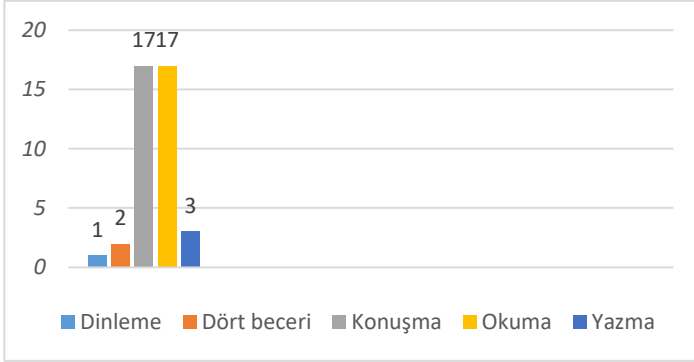
Şekil 9. Arapça öğreniminden uzaklaştıran beceri

Araştırmaya katılan Arapça öğretmen adayları en zor kazanılan beceri olarak gördükleri konuşma becerisini kendilerini Arapçayı öğrenmekten uzaklaştıran beceri olarak da ifade etmişlerdir. Ancak konuşma becerisine yakın oranda hiçbir becerinin Arapçayı öğrenmekten uzaklaştırmadığını ifade eden adaylar da olmuştur. Konuşma becerisini dinleme ve yazma becerisi takip etmiştir. Adaylar *konuşurken heyecan ve yanlış telaffuz etme kaygısı, iletişim ortamı sağlayamadıkları için yetersiz kalma, önyargı ve yetersizlik hissini kendilerini bu dili öğrenmekten uzaklaştırdığını* belirtmişlerdir.

Hiçbir becerinin Arapça öğreniminden kendisini uzaklaştırmayacağını belirten adaylar; *“Arapça öğreniminde hiçbir becerinin beni Arapça öğrenirken uzaklaştırmada etkisi söz konusu olamaz. Dört beceriden herhangi birini uzaklaştıran etken, aktaran ve öğretene bağlıdır (Ö30).”*

“Hiçbir dil becerisi beni yabancı dil olarak Arapça öğrenmeye uzaklaştırmaz çünkü Arapça öğreniminde bütün becerilerin öğreniminin önemli olduğunu ve hayatın her yerinde karşıma çıkacağını biliyorum bu sebepten ötürü hiçbir dil becerisinden uzaklaşacağını düşünmüyorum. (Ö26” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır.

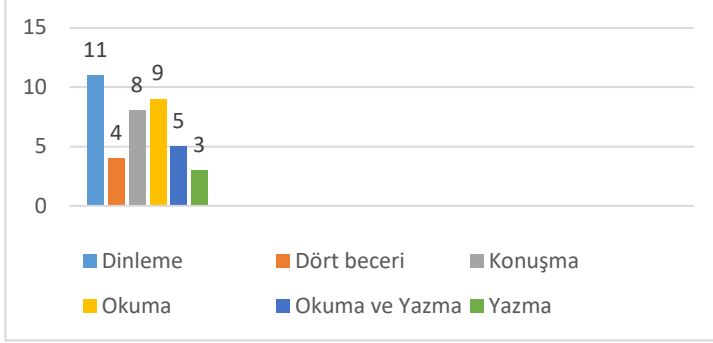
10) Arapça öğretimi süreçlerinde, üzerinde en çok durulan/zaman harcanan dil becerisi/becerileri nedir? Bunu sebebi ne olabilir? Bu becerinin öğretimi için öneriniz nedir?



Şekil 10. En çok zaman harcanan beceri

Öğretmen adayları en çok zaman harcanan ve üzerinde durulan beceri olarak konuşma ve okuma becerilerini eşit oranda yanıtlamışlardır. Öğretmen adayları konuşma becerisi üzerinde çok durulmasını; *hata yapma kaygısını düzeltmeye çalışma, Arapça konuşmanın zor olduğu ön yargısını yıkmaya çalışma ve ana dili Arapça olanlar ile konuşma pratiğini sağlamaya çalışma* etkenlerine bağlamıştır. *Konuşma becerisinin kazandırılması konusunda yurtdışı imkânlarının sağlanması gerektiğini, hedef dile daha fazla maruz kalmalarının gerektiğini* vurgulamışlardır. Okuma becerisi üzerinde durulması gereken bir beceri olduğunu belirten adaylar ise; *okuma becerisi kazanılmadan diğer becerilerde başarılı olmanın çok zordur olduğunu, farklı farklı kaynaklardan öğrenciye metinler getirilip okutulması gerektiğini ve etkinliklerle okuma becerisi pekiştirilmesi gerektiğini* vurgulamışlardır.

11) Mesleki eğitim almadan dört temel dil becerisinden hangisini tek başınıza geliştirebilirsiniz? Bunu nasıl gerçekleştirirsiniz?



Şekil 11. Bireysel geliştirilebilecek beceri

Öğretmen adayları bilgi iletişim teknolojiler kullanımı ile dinleme, okuma ve konuşma becerilerini herhangi bir mesleki eğitim almadan geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

“Dinlemeyi geliştirebilirim. Aslında dinleme etkinliğini ana dili Arapça olan kişilerin ortamında onlardan duyararak uygulamak çok daha iyi olacaktır. Ama bu çok mümkün değil o yüzden teknoloji çağında olmamız sebebiyle tv, telefon, tablet gibi araçlardan Arapça kanalları dinlenerek geliştirebilirim (Ö6).”

“Konuşmayı geliştirebilirim. Web2 teknolojileri sayesinde Arapça videolar izleyerek, haber izleyerek, podcast dinleyerek ve telefonda çeşitli uygulamalar üzerinden pratik yaparak (Ö21).”

“Okuma ve yazma becerisi. Farklı teknikler kullanarak kompozisyon oluşturma veya okuma metnindeki önemli fiil, bağlaç ve tabirler üzerinde çalışabilirim (Ö7)”

12) Arapça dil becerilerinin öğretimi dersinin uygulama sürecine (dersin işleyişine) ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Tablo 1. Dersin uygulama süreci

Şu anki ders işleyiş yönteminden memnumum (ders öğretim üyesi tarafından sunum teknikleri ve yabancı dil öğretim metotları uygulama becerileri öğretildikten sonra öğretmen adaylarının sunum yapmaya odaklanması) 19

Her beceri üzerinden ayrı ayrı sunumlar hazırlanabilir daha fazla materyal kullanarak sunum yapılmalı 6

Ders saati artırılmalı	5
Daha fazla bireysel sunum yapılmalı	3
Daha fazla geri dönüt alabileceğimiz uygulama yapılmalı	3
Grup olarak ders sunumları faydalı oluyor	2
Daha az sunum yapalım	
Daha fazla kaynağa dayalı olarak uygulama yapılmalı	

Öğretmen adaylarına Arapça dil becerilerinin öğretimi dersinin işleyişine ilişkin görüşlerinin neler olduğu soruldu. Adayların derse yönelik görüşleri “*mevcut ders işleyiş memnuniyeti, çoklu bilgi kaynaklarının kullanılması, dört beceriye odaklanma, geri bildirimde bulunma, ders saatinin artırılması, kaynak kullanımının arttırılması, grupla anlatım, bireysel sunum yapılmalı*” olmak üzere sekiz kategoride toplanmıştır.

“Bu derste hepimiz gerçek bir öğretmen gibi sunumlar hazırlayıp derste sunduk. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde online derslerde nasıl sunum yapılacağı konusunda endişelerimiz vardı fakat rahatlıkla derslerimizi anlattık ve çok verimli geçti (Ö25)” [mevcut ders işleyiş memnuniyeti]

“Farklı bir kitaplardan uygulamalı olarak işlenebilir(Ö9).” [çoklu bilgi kaynaklarının kullanılması]

“Özellikle dil becerilerinin öğrenciye nasıl kazandırmamız gerekir sorusunun üzerinde daha fazla durulabilir ve her beceri üzerinden ayrı ayrı sunumlar hazırlanabilir (Ö16).” [dört beceriye odaklanma]

“Genel olarak biz anlatıyoruz biraz daha sınıf ile etkileşimli yanlıklarımızın doğrularımızın bize söylendiği bir ders çalışma ortamı isterdim(Ö38).” [geri bildirimde bulunma]

“Ders grupla değil bireysel anlatılmalı. Her öğrencinin tahtaya çıkıp öğretmenlik heyecanını yaşaması gerektiğini düşünüyorum. Ders saati daha fazla olmalı (Ö29).” [ders saatinin artırılması]

13) Arapça dil becerilerinin öğretimi dersinin değerlendirme ölçütleri sizce ne olmalıdır?

Öğretmen adayının sunum becerileri özgünlük, özgüven ve yaratıcılık	13
Öğretmen adayının dört temel beceriye hâkimiyeti	7
Kullanılan materyal çeşitliliği	5
Öğretmen adayının sınıf yönetimi becerisi	5
İnteraktif katılım gerçekleştirilme	5
Değerlendirme ölçüğü	3
Öğretmen adayının konuya hâkimiyeti	3
4 yıl boyunca bu ders olmalı	2
Konuya bağlı kalma	2
Geleneksel sınav (Yazılı-sözlü)	2
Yapılan etkinliğin içeriği, uygunluğu, anlaşılabilirliği	
Öğretmen adayının dil düzeyi	

Öğretmen adayları dil becerilerinin öğretimi dersinin ölçme değerlendirme ölçütü olarak en fazla *adayın sunum becerileri, özgüveni, sunumun özgünlüğü ve yaratıcılık becerilerine* odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Adaylar kendilerinin *dört temel beceriye ne kadar hâkim olduklarının* da değerlendirmeye katılmasını belirtmişlerdir. Ayrıca *materyal çeşitliliği, sınıf yönetimi ve interaktif katılımın* da bu dersin ölçme değerlendirme kriterlerinden olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Arapça öğretmen adaylarının Arapça dil becerilerinin öğretimi dersinde uygulanması gereken ölçme değerlendirme ölçütlerine yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmen adayının temel dil becerilerini öğrenciye kazandırırken uyguladığı etkinliklerin ne kadar yaratıcı ve konuya bağlı, adayın sunumda rahat ve özgüvenli olması en önemli ölçüt diyebilirim (Ö16).” [özgünlük ve yaratıcılık]

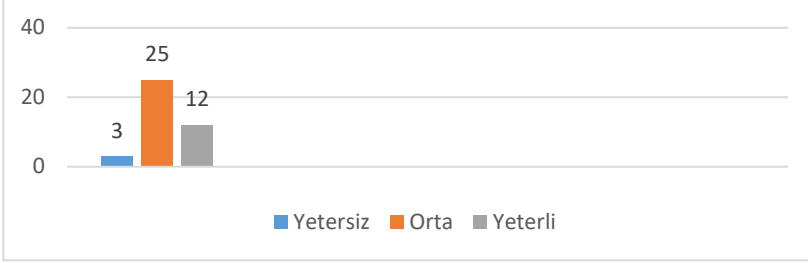
“Dört beceriyi etkili bir şekilde sunma ve kullanılan materyaller, yaptırılan etkinlikler değerlendirmeye tabi tutulmalı (Ö23).” [dört temel beceriye hâkimiyet]

“Bu derste sunum yapan kişinin yoğunlaştığı beceriye ve konuya hâkim olması değerlendirme ölçütü olabilir (Ö13).” [konuya hâkimiyet]

“Geleneksel yazılı sınav yapılmalı, heyecan ya da bazı imkânsızlıklar sunum engeli olabiliyor (Ö10).” [Geleneksel sınav]

“Öğretmen adayının derse interaktif katılım sağlaması ölçüt olmalı (Ö33).” [İnteraktif katılım]

14) Arapça dil becerilerinin öğretiminde kendinizi yeterli görme seviyenizi nasıl tanımlarsınız? (yeterli/orta/yetersiz)



Şekil 15. Yeterlilik Seviyesi

Arapça dil becerilerinin öğretimi dersini almış öğretmen adayları bu becerilerin öğretiminde genel olarak kendilerini orta seviyede görmektedirler. Bu durumu *daha fazla tecrübe kazanarak aşabileceklerini* belirtmektedirler.

“Yeterli görüyorum. Önceden çalışmamı ve planımı yaptığım sürece belirli materyalleri ide hazırladığımda öğrencilerime yardımcı olabilecek seviyedeyim. Her zaman bir konunun öğretimi için çok düşünürüm ve çok planım olur onu en kolay nasıl anlatabilirim hakkında planlama yaparım(Ö31).”

“Nasıl daha iyi öğretim diye düşünüyorum. Biraz daha tecrübeye ihtiyacım var(Ö27).”

“Yetersiz buluyorum ama bu ders sayesinde kendini geliştireceğime inanıyorum (Ö22).”

“Tam olarak yeterliyim diyemiyorum, öğrencilerin Arapça öğrenmeye isteklilikleri, derse katılım durumları ve kendime olan güvenim bu konuda etkili olacaktır(Ö1).”

“Daha fazla uygulama yaparak geliştireceğimi düşünüyorum (Ö40).”

15) Arapça dil becerilerinin öğretimi dersi öğretmen adayı olarak size katkıları nelerdir?

Mesleki tecrübe	16
Uygulama fırsatı	9
Materyal geliştirme	5
Farkındalık kazanma	5
Eğitimde teknoloji kullanımı	3
Dil becerilerini geliştirme fırsatı	2

Arapça dil becerileri dersinin öğretmen adaylarına katkıları olmak üzere altı kategoride incelenmiştir. Adayların yanıtlarına göre Arapça dil becerilerinin öğretimi dersi en çok *mesleki tecrübe* kazanmalarını sağlamıştır. Bu ders sayesinde *uygulama yapma fırsatı* kazanan öğretmen adayları *materyal hazırlama* imkânı elde etmiş ve becerilerin nasıl öğretileceğine dair *farkındalık kazandıklarını* ifade etmişleridir.

“Bir konuyu web2 araçlarını ve dört beceriyi kullanarak nasıl anlatabileceğimi öğrendim (Ö15).” [eğitimde teknoloji kullanımı]

“İlerideki meslek hayatımda dersin işlenişi, oyunların kullanışı hakkında fikir sahibi oluyorum ve öğretmenlik hayatına atılmadan tecrübe kazanmış oluyorum (Ö35).” [mesleki tecrübe]

“Öğrencilere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmamı sağlıyor. Her öğrencinin seviyesine nasıl hitap edeceğimi, karşılaştığım herhangi bir sorunda nasıl bir yol izlemem gerektiğini anlatıyor(Ö28).” [farkındalık kazanma]

“Bu ders bana çok şey kattı. Dört temel becerinin öğretimi için eğitim alırken kendi becerilerimi geliştirdiğimi fark ettim. Ders sunumu için hazırlık sürecimde daha hızlı ve doğru konuşabildiğimi fark ettim (Ö16).” [Dil becerilerini geliştirme fırsatı]

“Bir öğretmen olduğumda dersi nasıl anlatırım bilmiyordum ve bu ders sayesinde ders anlatma fırsatı yakaladım. Bir tecrübe kazanmış oldum. Aynı zamanda elimde materyallerim olmuş oldu ya da arkadaşlarımdan görüp beğendiğim materyaller oldu. Bunları da yapıp ileride öğrencilerime sunabilirim. Çeşitli online oyunlar ve etkinliklerin nasıl hazırlandığını öğrendim. Materyallerin kullanımı ile dersin nasıl etkili bir şekilde anlatılabileceğini öğrendim (Ö19).” [Materyal geliştirme]

“Bir öğretmen olarak konuyu karşı tarafa farklı anlatım teknikleriyle nasıl aktarabilirim? Hem eğlenip hem nasıl öğretirim? Etkili materyal kullanımı ders işleyişini ne denli değiştirir gibi sorulara cevap buldum (Ö11).” [farkındalık kazanma]

“Dört temel becerinin öğretimine yönelik uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirebildim (Ö9).” [Uygulama fırsatı]

“Nasıl ders anlatacağımı veya plan hazırlayacağımı öğreniyorsun. Yıllık planları, okul kitaplarını tanıyorsun. Çeşitli uygulamalar hakkında bilgi ediniyorsun ileriki meslek hayatına dahil olacak bu da en önemli katkılar arasında olabilir diye düşünüyorum (Ö31).” [mesleki tecrübe].

SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının hedef dil Arapçada iletişim kurabilmek için dört becerinin önemine dikkat çektiği ve dil becerilerinin öğretimi dersi aracılığıyla bu becerilerin farklı yaklaşımlar ve yöntemler ile nasıl öğretilebileceğine dair farkındalık kazandıkları görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının en çok geliştirmek istedikleri becerinin en zor ve en etkili olarak gördükleri konuşma becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Adaylar yabancı dil olarak öğrendikleri Arapçayı doğru duyup anladıkları ve etkili konuşabildikleri zaman öğretme konusunda da başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. En çok konuşma becerisinde zorlanmalarının sebebini ise konuşma kaygısına bağlamaktadırlar. Adaylar konuşma becerisinde kendilerini yetersiz gördükleri sürece bu becerilerini geliştiremediklerini ifade etmiş ve öğrenim hayatında bu beceriye odaklanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğrencilerin ilk olarak okuma becerisine yönlendirilmesi ve böylelikle kelime telaffuzunun öğrenciler tarafından öğrenilmesi sayesinde okuma becerisinin erken ve kolay kazanıldığını belirtmişlerdir. Arapça ile Türkçe arasında benzer kelimelerin çok olması okuma becerisinde kolaylık sağlayan diğer bir etken olarak belirtilmiştir.

Adayların kendilerini hangi becerilerde yeterli veya yetersiz gördüklerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında diğer sorulara verdikleri cevaplar ile bu soruya verilen cevaplar arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Buna göre konuşma becerilerinde yetersiz olduğunu belirten öğretmen adayları okuma becerisinde kendilerini yeterli görmektedir.

Öğretmen adayları dil becerilerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu birinin diğerinden önemli ya da önemsiz sayılmayacağını belirtmişlerdir. Dil becerilerinin hedef dilin hangi ortamda ve ne amaçla kullanılacağına göre önem sırasının değişebileceğini vurgulamışlardır.

Öğrenim sürecinde en fazla konuşma ve okuma becerisine zaman harcadıklarını belirten adaylar bireysel olarak geliştirebilecekleri becerinin ise dinleme becerisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Arapça öğretmen adayları Arapça dil becerilerinin öğretimi dersi sayesinde becerilerin nasıl öğretilceği, öğretim teknolojilerini beceri öğretimine entegre etmeyi ve bu teknolojilerin ders sırasında nasıl kullanılabileceği konusunda bilgi ve tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının Arapça dil becerilerinin öğretimi dersini, mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından da gerekli gördükleri belirlenmiştir.

Adaylar dil becerilerinin öğretimi dersi aracılığıyla öğretmenlik yaptıkları sınıflarda kullanabilecekleri materyaller ve bu materyalleri nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun gelecekte öğretmenlik yaşantılarında kolaylık sağlayacağını vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları iletişimsel yaklaşıma yönelik olan konuşma becerisine önem vermektedirler. Bu nedenle dil becerilerinin öğretimi derslerinde bu becerinin kazandırılmasına yönelik daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çünkü adaylar kendilerini konuşma becerisinde yetersiz görmekte ve bu durumun bu beceriyi öğretmede de olumsuz etki edeceğini düşünmektedirler. Dil becerilerinin öğretimi dersinin bu noktada onlara yardımcı olacağını düşünmektedirler. Adaylar bu dersin değerlendirme ölçütü olarak derslerde yapılan sunumların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışma Arapça öğretmen adayları için yabancı dil öğrenim ve öğretimi sürecinde becerilerin önemini ve dil becerilerinin öğretimi dersinin bu noktadaki gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dil becerilerinin öğretimi derslerinde öğretmen adaylarına Arapça dil becerilerini geliştirmelerine yönelik fırsatlar verilmesi, becerilerin öğretimine dair uygulamalı yöntemler gösterilmesi ve özgüven kazanması açısından daha fazla tecrübe etme imkânı sunulması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına farklı öğrenci profillerine ve öğrenme stillerine uygun öğretim stratejilerini öğretmenin, Arapça öğrenme materyallerini ve etkileşimli aktiviteleri zenginleştirmek amacıyla dijital araçları kullanmayı öğretmenin ve Arapça dil becerilerinin öğretimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmelerini sağlamanın önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Bu öneriler, Arapça dil becerilerinin öğretimi dersi kapsamında öğretmen adaylarının hem kendilerini geliştirmelerine hem de gelecekteki öğrencilere etkili bir şekilde Arapça öğretmelerine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. ve Mcneil, A. (2005). *Knowledge about Language and the "Good Language Teacher"*. (ed. Nat Bartels). Applied Linguistics and Language Teacher Education. USA: Springer.
- Barın, M. (2002). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi. *Atatürk Üniversitesi Journal of Social Sciences*, 2(28-29), 17-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbd/issue/2795/37596>
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Budak, Y. (2000). Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi* (146). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/budak.htm
- Carrell, P. L. (1988). *Introduction: interactive approaches to second language reading*. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, Interactive approaches to second language reading (1-7). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı Dil Öğretimi; Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (12). 208-218.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47.
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. - Felsefe, yöntem, analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Işıdan, A. (2016), Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kısa Öykünün Yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 164-169.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experiences in language arts: emerging literacy*. United States: Thomson Delmar Learning.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Calif: SAGE Publications.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context: proficiency oriented instruction*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. edt. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaaban, K. (2001), Assessment of Young Learners. Forum, Cilt: 39, Sayı:4. Erişim adresi: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no4/p16.htm>
- Tedick, D. J. & Klee, C. A. (1998). *Alternative Assessment in the Language Classroom*. Center for International Education (ED), Washington, DC. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED433720>
- Usta, İ. (2019). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5 Issue 2), 317-326.
- Üçok, N, (2004), *Genel Dilbilim (Lengüistik)* İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. (2012). *İngilizce dil becerilerinin öğretimi ve değerlendirilme durumları arasındaki tutarlılığın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. ve Bal, M. (2015). Dil Becerilerinin ğretiminde Yansıtıcı Rol. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 278-293.

BÖLÜM 8

TARİH YAZAN ÇOCUKLAR (TYÇ) PROJESİNİN TARİH BİLİNCİ ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: DURUM ÇALIŞMASI

Dr. Fatih PALA¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417160>

¹ Oltu Bilim ve Sanat Merkezi, Erzurum, Türkiye. e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com,
ORCID ID: 0000-0003-1828-0461

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun ilerlemesi ve sürdürülebilir gelişmesi için temel öneme sahip bir araçtır. Bu bağlamda, tarih bilinci de bir toplumun kimliğini ve değerlerini anlamak ve geleceğe doğru bilinçli adımlar atmalarını sağlamak için hayati bir rol oynamaktadır (Demircioğlu, 2005; Kaya, 2013). Tarih bilincinin temelleri, bireylerin tarihsel olayları, süreçleri ve toplumsal değişimleri anlama ve yorumlama yeteneğine dayanmaktadır. Tarih bilinci, bir toplumun tarihsel geçmişini, kültürel mirasını ve kimliğini anlamasını ve geleceğe yönelik bilinçli kararlar almasını sağlar. Bu nedenle, tarih bilincinin güçlendirilmesi, bir toplumun sürdürülebilir gelişimi ve kültürel değerlerin korunması için önem arz etmektedir (Özcan, 2019; Özer, 2012; Yuvacı, 2018). Ancak, birçok ülkede tarih bilinci düşük seviyelerde olabilmektedir ve bu durum, genç nesillerin tarihle bağlarını kopararak toplumsal hafızanın zayıflamasına yol açabilmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmeler ve hızlı yaşam tarzı, tarihi önemli bir öğrenme ve anlama aracı olarak görmeyi engellemektedir. Bu durum, toplumların tarihi mirasını korumakta ve toplumsal hafızayı canlı tutmakta sorunlar oluşturabilmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve tarih bilincini güçlendirmek amacıyla birçok eğitim projesi ve programı hayata geçirilmiştir (Avcı Akçalı, 2007; Uygun, 2011). Tarih Yazan Çocuklar (TYÇ) projesi de bu tür önemli inisiyatiflerden biridir.

TYÇ projesi, özellikle genç nesillerin tarihle daha yakından ilişki kurmasını ve geçmişin anlamını keşfetmesini teşvik eder. TYÇ projesi, tarih derslerini sadece bir bilgi aktarımı olarak değil, etkileşimli ve deneyimleyerek öğrenme fırsatı olarak sunar. Bu sayede öğrenciler, tarihsel olaylar ve kişiliklerle daha kişisel bir bağ kurma şansı bulurlar. Tarihle ilgili olayları incelemek, tarihsel kaynaklara erişmek ve tarihsel olayların etkilerini anlamak gibi aktiviteler, öğrencilerin geçmiş hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlar. Bu da tarih bilincini artırır. TYÇ, tarih bilincini güçlendirmeyi hedefleyen eğitim programları önemli bir rol oynamaktadır. Proje, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin yaşamlarını anlama ve onlarla empati kurma yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Öğrenciler, tarihsel figürlerin deneyimlerini anlamak ve onlarla bağlantı kurmak için öykülerini ve mektuplarını inceleyebilir. Bu, öğrencilerin tarihle kişisel bir bağlantı kurmalarına ve geçmişteki olayları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. TYÇ, öğrencilerin tarih konularını daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, kişilikleri araştırırken daha aktif bir rol alır ve böylece konuları daha derinlemesine anlama fırsatı bulurlar. Proje, öğrencilerin tarih

konularına olan ilgilerini artırır. Öğrenciler, tarihi figürlerin hikayelerini keşfetmek ve tarihle ilgili olayları incelemek yoluyla tarihe karşı merak duyarlar (Sönmez, 2005; Devenci ve Öztürk, 2011). Bu da öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermelerini sağlar. Proje, öğrencilere tarih konularını dramatize etme, hikâye yazma, resim yapma gibi yaratıcı yöntemlerle ifade etme fırsatı vermektedir. Bu durum öğrencilerin tarihle ilgili konuları daha etkileyici ve ilgi çekici bir şekilde sunmalarını sağlar (Öztaş ve Turan, 2009). Proje, öğrencilerin toplumsal farkındalık kazanmasına da katkıda bulunur. Öğrenciler, tarihle ilgili olayları inceleyerek geçmişin toplumsal, kültürel ve politik bağlarını anlarlar. Bu da öğrencilerin toplumsal sorunlara ve dünya olaylarına daha duyarlı olmalarını sağlar (www.tarihyazancocuklar.com.tr).



Resim 1: TYÇ Uygulamalarından Görüntü

Bu araştırma, TYÇ projesinin tarih bilincine olan etkisini değerlendirmek üzere yapılan durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, bu tür projelerin tarih bilincinin güçlendirilmesindeki rolünü anlamak ve toplumların tarihi mirasına sahip çıkmasına katkıda bulunmak açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Tarih bilincini artırarak, genç nesillerin geçmişleriyle sağlam bir bağ kurmalarını ve gelecekte daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini desteklemeye yönelik çabalara katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı; öğrencilerin proje sürecinde elde ettiği deneyimler ele alınarak onların tarih bilincini uyandırmak; geçmişimizin önemli bir parçası olan ve geri planda kalmış gizli kahramanların öğrenilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- TYÇ uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- TYÇ uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olayı, durumu veya fenomeni derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırmada, gelişen teknolojilerin öğrenci merkezli öğretimde ve öğretmen rollerine etkisi ile teknolojinin öğretmen yerine geçip geçemeyeceği konusundaki öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak 2022; Creswell, 2020). Bu durum çalışmasında, TYÇ uygulamaları kapsamında öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerini ve düşüncelerini anlamak için nitel veri toplama araçlarını kullanmışlardır. Nitel veri toplama araçları, katılımcıların sözlü ifadeleri, mülakatlar, odak grupları veya gözlem gibi yöntemleri içerebilir (Hancock & Algozzine, 2006).

Araştırmada kullanılan nitel araştırma, teorik bir çerçeve kullanarak veya yorumlayıcı bir yaklaşım benimseyerek olayın anlamını ve içeriğini anlamaya çalışır. Araştırmacı, katılımcıların ifadelerini ve görüşlerini analiz ederek, TYÇ uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen deneyimleri hakkındaki soruları derinlemesine incelemeye çalışmıştır. Ayrıca, durum çalışması yöntemi, meydana gelen olayların doğal ortamlarında ve şartlarında

gerçekleştiği için araştırmacılara olayları gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde anlama imkânı sağlar. Araştırmacılar, katılımcıların görüşlerini ve düşüncelerini bu doğal ortamlarda toplayarak, olayların iç yönlerini ve etkilerini daha iyi anlamayı hedefler (Gerring & McDermott, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, Erzurum ili sınırları içerisinde TYÇ uygulamalarının yürütüldüğü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda gerçekleşmiştir. Çalışmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 23 öğrenci ve 8 öğretmen katılmıştır. Öğrencilerin 12'si kız 11'i ise erkektir. Öğretmenlerin ise; 5'i kadın, 3'ü ise erkektir. Öğrenci sayısının 23, öğretmen sayısının ise 8 olmasının sebebi okuldaki TYÇ uygulamalarına dahil olan öğrenci ve öğretmenlerin bu sayıda olmasıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde amaç ulaşılması kolay ve yakın bir durum seçilir. Bu durumda çalışma hızlı ve pratik bir şekilde yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için iki ayrı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının biri öğrencilere diğeri ise öğretmenlere uygulanmıştır. Formlar, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş ve her birinin içerisinde 3 açık uçlu soru bulunmaktadır. Katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak dahil olmuş ve 23 öğrenci ile 8 öğretmene yapılandırılmış görüşme formları verilmiştir. Görüşme formları, katılımcıların TYÇ uygulamaları bağlamında tarihsel empati, duyuşsal ve bilişsel özellikler ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimine etkisine ilişkin görüşlerini ele alacak boyutta hazırlanmıştır. Veriler, görüşme formlarının katılımcılar tarafından doldurulmasının ardından bir gün sonra toplanmıştır. Bu süreçte katılımcılara yeterli düşünme süresi verilmiş ve sorulara dikkatli cevap vermeleri teşvik edilmiştir. Görüşme formlarındaki veriler, katılımcıların cevaplarına dayanılarak elde edilmiştir.

Verilerin niteliği açısından yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılardan detaylı ve kapsamlı cevaplar alınmasını sağlar. Katılımcıların düşünceleri ve deneyimleri doğrudan araştırmacılar tarafından toplanır ve analiz edilir. Bu şekilde, araştırma konusu hakkında zengin ve derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanır. Araştırma grubundaki öğretmenlere çalışma hakkında gerekli bilgilendirmeler yüz yüze yapılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın amacının ve katılımcılardan beklentilerin daha net bir şekilde

iletilmesini sağlar. Yüz yüze iletişim, katılımcıların soruları yanıtlaması ve herhangi bir belirsizlik veya eksik anlama durumunu düzeltme şansı sunar. Veri toplama aracı olarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formları öğretmenlere elden verilmiş ve elden toplanmıştır. Bu yöntem, araştırmacıların katılımcılarla doğrudan iletişim kurmalarını ve varsa soruları anında yanıtlamalarını sağlar. Ayrıca, katılımcıların belirli soruları yanıtlamayı unutmaya veya atlamaya yönelik sorunları en aza indirir. Veri kalitesi açısından, ilgisiz verilerin çıkarılması önemli bir adımdır. Katılımcıların verdiği cevaplar arasında ilgisiz veya uygun olmayan ifadeler veya yanıtlar varsa, bu veriler analiz sürecinden çıkarılmalıdır. Geçerli ve anlamlı verilere odaklanarak araştırmadaki sonuçların güvenilirliği artırılır. Araştırmacı, katılımcıların verdiği cevaplar arasından ilgisiz verileri çıkararak sadece uygun ve geçerli verileri kabul etmiştir. Bu şekilde, araştırma sorularına ve amacına uygun ve anlamlı sonuçlar elde etmek mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.4. Verilerin Analizi

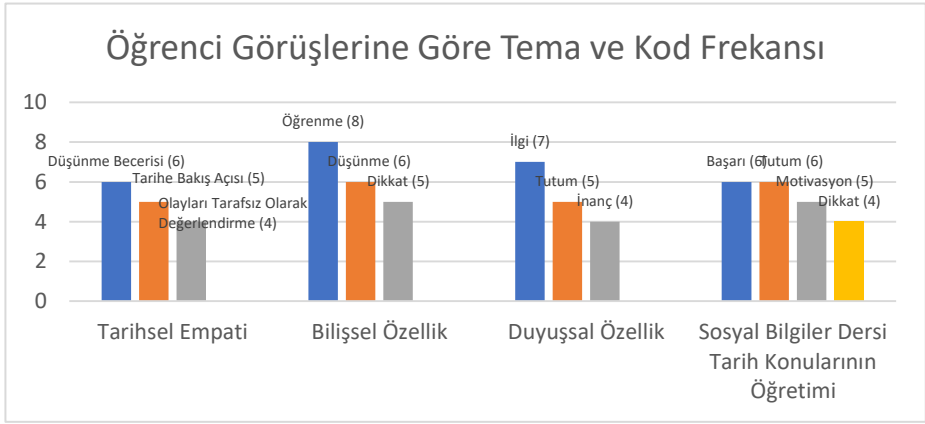
Bu araştırmada, tematik analiz yöntemini kullanarak elde edilen verileri analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Çalışmanızda iki farklı analiz yöntemini kullanılmıştır: Tümevarımsal Yöntem; bu yöntemde önceden herhangi bir kodlama oluşturulmadan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu yöntemle öğrenci görüşlerine göre 4 ana tema ve toplam 70 kod; öğretmen görüşlerine göre ise, 4 ana tema ve toplam 68 kod belirlenmiştir. Tümdengelim Yöntem: Bu yöntemde önceden belirlenmiş kodlar kullanarak veriler analiz edilmiştir. Bu kodlar ve temalar, literatür taraması yapılarak oluşturulmuş. Araştırmada, 23 öğrenci ve 8 öğretmenin doldurduğu form verileri incelenerek bu verileri kodları etiketlendi (Ö1, Ö2, ..., Ö8; Ö1, Ö2, ..., Ö23). Ardından uzman görüşü alınarak MAXQDA programına veriler yüklenip kodlamalar gerçekleştirildi.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği ve güvenirligi için da katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak gönüllü olmaları sağlanmıştır. Gönüllü katılım, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından vurgulandığı gibi, araştırmaya katılan kişilerin gönüllü olmaları geçerlik ve güvenirlilik açısından önemlidir. Gizlilik ve dürüstlük için katılımcılara verilerinin gizli tutulacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı güvencesi verilmiş, böylece katılımcıların kendilerini dürüst bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Veri elde etme ve raporlamada, elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması ve veri elde etme

sürecinin açıklanması, nitel araştırmanın geçerliliğini sağlayan önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016) Bu çalışmada da veri elde etme yöntemleri ve raporlama süreci ayrıntılı olarak anlatılmış. Katılımcı teyidi, araştırmada elde edilen bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini artıran bir adımdır. Bu çalışmada da elde edilen veriler, görüşleri alınan öğretmenlere okutularak katılımcı teyidi alınmıştır. Bulguların doğrudan aktarımında ise, bulgular kısmında elde edilen verilerin doğrudan aktarımı, güvenirliliğin önemli bir ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da elde edilen veriler doğrudan aktarım yolu ile bulgular kısmında raporlanmıştır.

3. BULGULAR



Grafik 1: Öğrenci Görüşlerine Göre Tema ve Kod Frekansı Grafiği

Grafik 1’de öğrenci görüşlerine göre tema ve kodların dağılımı verilmiştir. Tema; tarihsel empati, bilişsel özellik, duyuşsal özellik ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi olarak 4 ana temada gösterilmiştir. Kodlar ise düşünme becerisi, tarihe bakış açısı, olayları tarafsız olarak değerlendirme, öğrenme, düşünme, dikkat, ilgi, tutum, inanç, başarı, motivasyon olacak şekilde belirlenmiştir.

Grafik incelendiğinde öğrenci görüşleri, TYÇ uygulamaları ile ilgili tarihsel empati, bilişsel ve duyuşsal özellikler ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi olarak temalara ayrıldığı görülmüştür. Öğrenciler, TYÇ uygulamalarının tarihsel empati bağlamında düşünme becerisi, tarihe bakış açısına ve olayları tarafsız olarak değerlendirmesine; bilişsel özellik bağlamında öğrenme, düşünme, dikkatlerine; duyuşsal özellik bağlamında ilgi, tutum, inançlarına ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi

bağlamında ise; tutum, inanç, başarı, motivasyonlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

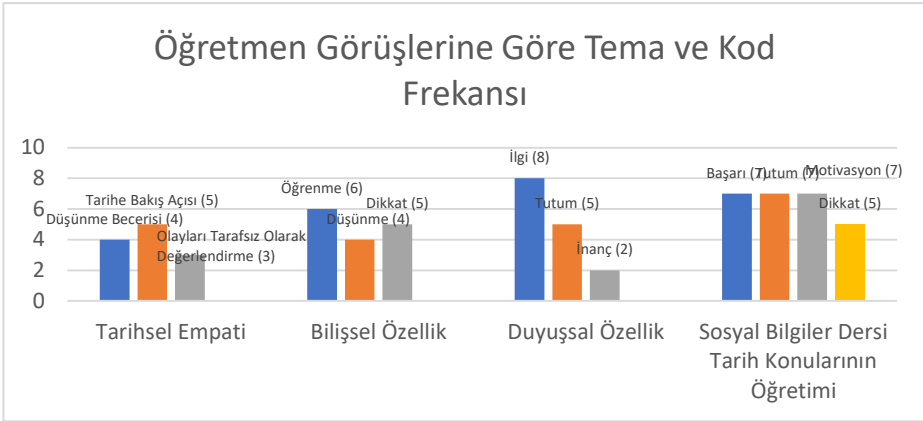
Ö2: *Yaptığımız uygulama bana tarihe bakış açım da değişiklik meydana getirdi.*

Ö7: *Tarih öğrenmek bana çok sıkıcı gelirdi. Ama TYÇ sayesinde tarihi daha kolay öğreneceğimi umuyorum.*

Ö14: *TYÇ tarihe olan ilgimi artırdı. Okul kütüphanesinde tarihi şahsiyetlerle ilgili kitaplar araştırıp okumaya yöneldim. Hatta babama bunla ilgili kitaplar aldıracağım.*

Ö15: *Bu proje bana sosyal bilgiler dersinde başarıyı artırdı diye bilirim. Son sınavda sosyal bilgiler dersinden yüksek not almamı buna borçlu olabilirim.*

Ö21: *Sosyal bilgiler dersi tarih konularına ilgim arttı.*



Grafik 2. Öğretmen görüşlerine göre tema ve kod frekansı grafiği

Grafik 2’de öğretmen görüşlerine göre tema ve kodların dağılımı verilmiştir. Tema; tarihsel empati, bilişsel özellik, duyuşsal özellik ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi olarak 4 ana temada gösterilmiştir. Kodlar ise düşünme becerisi, tarihe bakış açısı, olayları tarafsız olarak değerlendirme, öğrenme, düşünme, dikkat, ilgi, tutum, inanç, başarı, motivasyon olacak şekilde belirlenmiştir.

Grafik incelendiğinde öğretmen görüşleri, TYÇ uygulamaları ile ilgili tarihsel empati, bilişsel ve duyuşsal özellikler ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi olarak temalara ayrıldığı görülmüştür. Öğretmenler, TYÇ uygulamalarının tarihsel empati bağlamında öğrencilerin düşünme becerisi,

tarihe bakış açısına ve olayları tarafsız olarak değerlendirmesine; bilişsel özellik bağlamında öğrencilerin öğrenme, düşünme, dikkatlerine; duyuşsal özellik bağlamında ilgi, tutum, inançlarına ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi bağlamında ise; tutum, inanç, başarı, motivasyonlarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö4: *TYÇ kapsamında öğrencilerde şunu gördüm: Sadece tarih konularıyla alakalı değil tüm olaylara taraf bakabilme yetenekleri arttı diyebilirim.*

Ö6: *Öğrenciler tarihi şahsiyatlar üzerine düşünmeye eğilimli oldular. Bizim tarihimizde başka hangi kahramanlar var bunları merak edip araştırıyorlar.*

Ö8: *TYÇ Sosyal bilgiler dersi tarih konularına öğrencinin ilgisini artırdığını kesin olarak söyleyebilirim. Bu durum beraberinde derse olan motivasyon ve tutumu da etkiledi. Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak bu ve bunun gibi projelerin yapılması beni çok mutlu etmektedir. Ayrıca dersimize olan etkisi öğrenci bağlamında beni ayrıca sevindirmektedir.*

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Tarih Yazan Çocuklar (TYÇ) Projesinin tarih bilinci üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir durum çalışmasıdır. Araştırma sonuçları, TYÇ Projesinin öğrencilerin tarih bilincini geliştirmede ve tarihle ilgili farkındalıklarını artırmada olumlu etkilere sahip olduğunu (Dere, 2017; Gökaya ve Yeşilbursa, 2009; Işık, 2002; İncegöl, 2010; Öztaşçı, 2017; Sarı, 2007) göstermektedir.

Öğrenci görüşlerine göre, TYÇ uygulamalarının tarihsel empati bağlamında düşünme becerisi, tarihe bakış açısına ve olayları tarafsız olarak değerlendirmesine; bilişsel özellik bağlamında öğrenme, düşünme, dikkatlerine; duyuşsal özellik bağlamında ilgi, tutum, inançlarına ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi bağlamında ise; tutum, inanç, başarı, motivasyonlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda; Avcı Akçalı ve Aslan (2012) öğrencilerin tarih uygulamalarını sınıf içinde kullanarak öğrenme ortamını zenginleştirdiği, tarihi daha zevkli hale getirdiği ve kendilerini birer tarihçi olarak hissettikleri belirtilmiştir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin araştırma ve inceleme becerilerini geliştirerek eleştirel düşünmeyi teşvik etmekte ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Kandemir

(2017) tarih etkinlikleri öğrencilere birinci elden kaynaklara ulaşma fırsatı verdiği için öğrencilerin tarihle daha yakın bir bağ kurmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde tarihi bir teorik bilgi olarak değil, yaşanmış olaylar ve hayat hikayeleri olarak algılamakta ve tarihle ilgili bilgi edinmeye istekli olmaktadır. Kaya (2013) çalışmasında ise, tarih etkinliklerinin öğrencilerin tarih kavramına yönelik çağrışımlarını arttırdığı ve tarihle ilgili ilgi duymalarını teşvik ettiği belirtilmektedir. Sarı (2007) öğrencilerin tarih etkinlikleri aracılığıyla geçmişte yaşamış insanların hayat hikayelerini öğrenme isteğiyle tarihe olan ilgilerinin arttığı ifade edilmektedir. Tüm bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, TYÇ uygulamalarının öğrencilerin tarihsel empati bağlamında düşünme becerisi, tarihe bakış açısına ve olayları tarafsız olarak değerlendirmesine; bilişsel özellik bağlamında öğrenme, düşünme, dikkatlerine; duyuşsal özellik bağlamında ilgi, tutum, inançlarına ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi bağlamında ise; tutum, inanç, başarı, motivasyonlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda; Avcı Akçalı (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, tarih etkinlikleri sayesinde öğrencilerin kültürel mirasa duyarlı hale geldikleri ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdikleri belirtilmiştir. Işık (2002) ise, yaşanan yerin kültürünü ve tarihini tanımak amacıyla yapılan tarih uygulamalarının öğrenci başarısını arttırdığını göstermiştir. Bu tür etkinlikler, derse olan ilgiyi arttırmakta, ezberciliği azaltmakta ve öğrencilerin somut öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler tarihin içerisinde aktif bir şekilde yer alarak daha derin bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır. Avcı Akçalı (2007) ve Ulutaş (2018) tarafından yapılan çalışmalar, tarih etkinliklerinin derse olan ilgiyi arttırdığı, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağladığı ve merak duygusunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, tarih etkinlikleri sayesinde öğrenciler yaşadıkları kültür ve tarih hakkında daha fazla bilgi edinerek mutlu olmaktadır. Tüm bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tarih eğitimi, milletlerin kendi geçmişlerine yönelik bilinçlenmesinde ve tarih bilincinin oluşmasında kritik bir rol oynar. Bu eğitim, tarihi olaylar, süreçler, toplumların geçmiş deneyimleri ve kültürel mirası hakkında bilgi edinmeyi ve anlamayı içerir. Sağlam bir tarih eğitimi, tarih bilincinin sağlam temeller üzerine inşa edilmesini sağlar ve bireylerin kendilerini, toplumlarını ve dünyayı anlamalarına yardımcı olur. Tarih bilinci, insanın geçmişiyle bağını kurmasını ve gelecek hakkında tahminler yapabilmesini sağlayan bir

farkındalık düzeyidir. Geçmişin önemi, insanların kimliklerini ve kültürel kökenlerini anlamalarına yardımcı olur ve toplumların ortak değerleri ve kimlikleri üzerinde birleştirici bir rol oynar. Tarih bilinci, bireylerin geçmiş olayları ve tecrübeleriyle bağlantı kurmalarına ve gelecekteki kararlarını şekillendirmelerine yardımcı olabilir (Şengül, 2007). Toplumun temel yapı taşlarını oluşturan unsurlar, toprak parçası, dil ve din gibi faktörler, bir milletin tarihini ve kimliğini şekillendiren önemli unsurlardır. Bu unsurlar, zaman içinde iç içe geçerek o toplumun tarihini oluşturur ve bu tarih çeşitli toplumların ortak mirası haline gelir. Tarih bilinci, bu mirasa sahip çıkmayı ve anlamayı sağlar. Tarih bilinci edinmesi, bireyin aldığı eğitim, yaşadığı tecrübeler ve sosyal-ekonomik durumu gibi birçok faktöre bağlıdır. Eğitim sisteminin kalitesi, tarih öğretmenlerinin ve tarihçilerin rolü oldukça önemlidir çünkü onlar tarihi doğru ve sağlıklı bir şekilde aktararak bireylerin tarih bilincini geliştirmesine katkı sağlarlar. Tarih bilincinin oluşturulmasında, geçmişte yaşanan olaylardan ders çıkarma ve geleceğe yönelik kararlar almak için bu deneyimlerden faydalanma önemlidir. Tarih, toplumlara ve bireylere geçmişte yaşananların tekrarlanmaması için önemli dersler sunabilir ve geleceğin şekillendirilmesinde rehberlik edebilir (Ortaylı, 2017).

Sonuç olarak, Tarih Yazan Çocuklar (TYÇ) Projesi, tarih bilinci üzerinde olumlu etkileri olan önemli bir proje olarak değerlendirilebilir. Projenin öğrencilerin tarihle ilgili farkındalığını artırması ve tarihî olaylara daha duyarlı bir şekilde yaklaşmalarını sağlaması, tarih eğitiminin etkinliği ve önemi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, tarih eğitimine ve tarih bilincine yönelik daha fazla araştırma ve uygulama alanlarına ışık tutacak niteliktedir.

Tarih Eğitimine Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Yaygınlaştırılması: TYÇ Projesi gibi öğrenci merkezli yaklaşımların daha yaygın bir şekilde tarih eğitimine entegre edilmesi, öğrencilerin tarihi daha anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Bu tür projeler, öğrencilerin tarihle aktif olarak etkileşim kurmalarına ve tarih bilincini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Eğitim Materyallerinin Çeşitlendirilmesi: TYÇ Projesinde olduğu gibi, farklı tarihî olayları ve süreçleri ele alan çeşitli materyallerin kullanılması, öğrencilerin tarihî konulara farklı perspektiflerden bakmalarına yardımcı olabilir. Video, belgesel, drama, oyun gibi çeşitli materyallerin eğitimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir.

Öğretmen Eğitimine Odaklanma: Öğretmenlerin TYÇ Projesi gibi öğrenci merkezli yaklaşımları uygulamak ve tarih eğitimini daha etkili bir şekilde sunmak için ihtiyaç duydukları eğitim ve desteğin sağlanması önemlidir. Öğretmenler, proje tabanlı öğrenme ve öğrenci katılımını artıran yöntemler konusunda sürekli eğitim ve çalışma imkanlarına erişebilmelidir.

Proje Değerlendirmesi ve İyileştirmesi: TYÇ Projesi gibi projelerin etkisinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve geri bildirimlerin alınması önemlidir. Öğrenci ve öğretmenlerin projeye ilişkin görüşleri ve deneyimleri, projenin güçlü yönlerinin vurgulanması ve iyileştirme alanlarının belirlenmesi için değerlendirme süreçlerinde dikkate alınmalıdır.

Farklı Yaş Gruplarını Kapsayan Projelerin Tasarlanması: TYÇ Projesi gibi tarih bilinci projelerinin farklı yaş gruplarını kapsayacak şekilde tasarlanması, tarih eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlayarak öğrencilerin tarihle olan etkileşimini artırabilir. Tarih eğitiminin müfredatın her kademesinde önemsinmesi ve farklı yaş gruplarına uygun içeriklerin sunulması hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA

- Avcı Akçalı, A. (2007). *Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Avcı Akçalı, A. & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve B. Demir). (5.Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Sözlü tarihin bir öğretim yaklaşımı olarak tarih derslerinde kullanımı II*. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van.
- Dere, İ. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarih*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Deveci, H., ve Öztürk, C., (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi*. C. Öztürk (Ed.), Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları (ss. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Gerring, J., & McDermott, R. (2007). An experimental template for case study research. *American Journal of Political Science*, 51(3), 688-701.
- Gökkaya, A. K & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research, a practical guide for beginner researchers*. New York: Teachers College Press.
- <https://www.tarihyazancocuklar.com.tr/> adresinden temin edilmiştir.
- Işık, H. (2002). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler (6. sınıf) programı tarih üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir uygulama: Pasinler örneği*

- (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- İncegöl, S. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Kandemir, K. (2017). *Tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Kaya, M. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Ortaylı, İ. (2017). *Türklerin altın çağı*, İstanbul: Kronik Kitap.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Öztaş, S., Turan, R., (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903,-932.
- Öztaşçı, C. A. (2017). *Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci, başarı, beceri ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Şengül, T. (2007). Siyasal düşünce akımları ve tarih ders programındaki düşünsel değişim 1908-1930, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 63-97.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.

- Ulutaş, S. (2018). *Sosyal bilgiler oğretiminde bağımsız değişken olarak yerel tarih tekniği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.
- Uygun, S. (2011). Türkiye’de sözlü tarih araştırmaları ve oğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 50, 95-112.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuvacı, İ. (2018). *Sosyal bilgiler oğretmenlerinin yerel tarih ile ilgili uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar- Sivas ili rneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden temin edilmiştir.

BÖLÜM 9

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN MESLEKİ HAYATLARINA YÖNELİK EĞİTİM ALANINDA TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ TEZLERİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ¹

Özlem YAĞCIOĞLU²

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8417168>

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0002-1775-8884 e-mail: usahbaz@mehmetakif.edu.tr

² Ege Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi ORCID: 0000-0001-7355-0984 ozlemyagcioglu98@gmail.com,,

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için özel eğitim, destek ve planlama hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (Uçar, 2016). Bu hizmetlerin sağlanması için kapsamlı bir planlama süreci gereklidir. Bu süreç; mesleki eğitim, sağlık, iş gücüne katılım, sosyal ve kültürel aktiviteler gibi alanları kapsar. Bu alanların her biri önemli olmakla birlikte, bireyin bağımsız yaşamına devam edebilmesinde mesleki eğitimi ve iş gücüne katılımı büyük bir öneme sahiptir (Yıldız & Cavkaytar, 2020). Yapılan araştırmalarda, istihdam edilen özel gereksinimli bireylerin, toplum içerisine karışma oranlarının, öz güvenlerinin ve kendilerini ifade etme becerilerinin arttığı, maddi ve manevi olarak bağımsızlıklarının desteklendiği ifade edilmektedir (Doymaz Aydın, 2017; Gün, 2022; Yaman, 2019). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdamının artırılmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından meslek liseleri açılmakta bunun yanında birçok yasal düzenleme yapılmaktadır. Bu yasal düzenlemeler şu şekilde sıralanmaktadır (Anbarlı Bozatay & Ayyıldız, 2018; Şahin, 2022).

1. Uluslararası sözleşmeler

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi; Her birey eşit şartlar altında özgür ve adil bir şekilde çalışma hakkına sahiptir. (29. Madde).

Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme; özel gereksinimli bireylerin eşit iş hakkı eşit ücret ve adil çalışma koşullarına vurgu yapmaktadır.

Engellilerin Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Hakkında Sözleşme; özel gereksinimli bireylerin iş bulma işe yerleştirme gibi konularda rehberlik edilmesini vurgulamaktadır

Avrupa Sosyal Şartı; özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız bir şekilde yaşamının desteklenmesine yönelik vurgulama yapılmıştır (15.Madde).

2. Anayasa

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası: Her bireyin çalışması hakkı ve ödevidir. Bireyler kendilerine uygun iş yerlerinde adil ve eşit olarak çalıştırılmalıdır. (49 ve 50. Madde).

3. Kanunlar

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu: Kurum ve kuruluşların çalışanlarının %3’ünde özel gereksinimli bireyler istihdam edilmek

zorundadır. Özel gereksinimli bireylere istekleri dışında mesai gece nöbeti zorunlu kılınmaz.

4857 Sayılı İş Kanunu: Dil, din ırk, cinsiyet, engel gözetmeksizin tüm bireylerin eşit çalışma hakkı vardır. (15. Madde).

5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun: Toplumda özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamlarının esas olduğu ve buna uygun politikaların geliştirilmesinin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır.

4.Yönetmelikler

Yurt İçinde İşe Yerleştirme Hakkında Yönetmelik: Özellikle İŞKUR üzerinden iş veren ve iş arayanlara yönelik usul ve esasların belirlendiği yönetmeliktir.

Korumalı İş Yeri Hakkında Yönetmelik: özel gereksinimli bireyler için tasarlanarak bu bireylerin çalışmaları için oluşturulmuş iş yerlerini kapsar. Dernek, belediye, vakfa bağlı kafeler açılmış korumalı iş yeri statüsünde açılmamış olsa da korumalı iş yeri işleyişinde hizmet vermektedirler.

Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı (E-Kpss) Hakkında Yönetmelik: Özel gereksinimli bireylerin takibi, işe yerleştirme istatistikleri ve sınav sürecine ilişkin usul ve esasların belirlendiği yönetmeliktir.

Özel gereksinimli bireylerin istihdam edilme hakları, uluslararası sözleşmeler, Türkiye Cumhuriyeti 1982 anayasası, kanunlar, yönetmelikler ile güvence altına alınmıştır. Bu hakların iş yaşamına uygulanması sürecinde farklı modellerin kullanıldığı görülmektedir. Bu modellerden ilki korumalı iş yeri modelidir. Bu model, istihdam edilemeyen ve yetersizlik oranının en az %40 olduğu (Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2023), zihinsel yetersizliği olan ya da ruhsal ve duygusal bozukluklar yaşayan bireylerin istihdam edilmesine olanak sağlayan kâr amacı gütmeyen kuruluşlar olarak nitelendirilmektedir (Ar, 2020). İkinci model ise destekli istihdam modelidir. Bu model de özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle bir arada toplumla bütün bir şekilde yaşamasına odaklanmakta, bu süreçte özel gereksinimli bireye rehberlik edilmesi ve izlenmesi üzerine planlamalar yapılmaktadır. Türkiye de bu istihdam modeline göre istihdam yapan kurum sayısı sınırlı olup, artırılması beklenmektedir (Gürler, 2020; Yıldız, 2022). Özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmelerinde kullanılan üçüncü model ise rekabetçi istihdam modelidir. Rekabetçi istihdam modeli, bireyin hızlıca iş yaşamına geçmesine imkân tanıyan bir model olarak tanımlanmaktadır

(Arıkan, 2018). Bu modelde, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik olarak rehberlik hizmetleri sağlanmamaktadır (Wehman, 2011; Yıldız, 2022).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin işe yerleştirilme süreçlerinde modellerin yanı sıra teşvik, ceza, korumalı iş yeri, kişisel çalışma yöntemi, iş verenlerin gönüllü istihdamı, kooperatif çalışma, evde çalışma ve kota yöntemi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bireylerin çalışma hayatına geçişinde çoğunlukla kota yöntemi kullanılmaktadır (Kaya, 2013). Kota yöntemine göre 50 ya da daha fazla çalışana bulunan özel iş yerlerinde %3, kamu kurumlarında ise %4 özel gereksinimli bireyin çalıştırılması zorunludur. Bu oranlarda özel gereksinimli birey çalıştırılmazsa iş yerlerine cezai işlem uygulanmaktadır (Kurt, 2020). Kota yöntemi pozitif ayrımcılığı temel alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemle birlikte özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına girişleri artmış olsa da istihdam edilen bireyin bilgilendirilmemesi, iş verenlerin para cezasından kaçmak için özel gereksinimli bireyi işe alıp sonrasında hemen işten çıkarması, özel gereksinimli bireyleri emeklilik ve işe gelmemeye zorlama gibi durumlardan dolayı eksik kalmakta ve tek başına yeterli olmamaktadır (Çarkçı, 2011; Nacak, 2021; Talaslıoğlu, 2011; Tokoğlu, 2009).

Türkiye’de ASHB tarafından yayımlanan Ocak 2023 engelli ve yaşlı istatistik bülteni incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin istihdama katılım oranlarının erkeklerde %35 kadınlarda ise % 12 olduğu, özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına katılımının toplamının ise %22,1 olduğu tespit edilmiştir. Aynı istatistiklerde 2018 yılından itibaren bireylerin kamu ve özel sektörde istihdamının giderek arttığı belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına katılmasına yönelik olumlu sonuçlar vardır. Bu sonuçlara öz güvenlerinin artması, bağımsız yaşama katılması, iletişim becerilerinin artması gibi maddi ve manevi olarak yaşam kalitelerinin artması örnek verilebilir (Akman, 2021; Yaman, 2019). Bunun yanında bireylerin iş yaşamına katılmasına yönelik yapılan araştırmalarda iş verenlerin ve iş arkadaşlarının özel gereksinimli bireylerin iş yaşamında olmasına yönelik çoğunlukla olumlu bir tutum içerisinde oldukları (Şener & Tanrısever, 2017; Uçar, 2016) belirlenmiştir. Bireylerin işe uyum sürecinde iş arkadaşları tarafından desteklendiklerini ifade eden bulgulara da ulaşılmıştır (Doymaz Aydın, 2017). Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik elde edilen olumlu bulguların yanında olumsuz bulgulara da rastlanmıştır. Bunlar bireylerin yetersizlik türüne uygun işte çalıştırılmama, çalışma ücretinin eksik verilmesi, dışlanma, özel gereksinimlerine uygun

olarak ortamlarının tasarlanmaması şeklinde sıralanabilir (Akman, 2021; Altunok Habalı, 2019; Alvar, 2014; Anbarlı Bozaltay & Ayyıldız, 2018; Çakır, 2021; Gökbay., vd. 2011).

Özel gereksinimli bireylerin istihdam edilme süreçlerine ilişkin olarak yapılan alan yazın taramasında, eğitim alanında yapılan araştırmaların ve tezlerin (Baran, 2009; Coşgun Başar, 2010; Güneş & Akçamete, 2014; Özbey & Cavkaytar, 2019; Özbey & Cavkaytar, 2020) olduğu görülmüş ancak özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmelerine yönelik sistematik derleme çalışmasına ulaşılamamıştır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmaktadır. Bu araştırma ile özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim alanında yapılan tezler bütünsel açıdan incelenerek özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik bir çerçeve oluşturulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı, Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdamında eğitim alanında yapılan tezlerin içerik analizi yoluyla incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine yönelik eğitim alanında yapılan;

1. Tezlerin konuları nelerdir?
2. Tezler hangi yöntemlerle yapılmaktadır?
3. Tezlerden elde edilen sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim alanında yapılan tezlerin konu yöntem ve sonuçlar açısından bir araya getirilerek incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak araştırma bir sistematik derleme çalışması olarak planlanmıştır. Sistematik derleme çalışmaları dahil etme dışlama kriterlerinin belirlenerek alan yazında yapılan araştırmalarının sistemli olarak bir araya getirilmesini sağlamaktır (Higgins & Green, 2008). Bu araştırmanın dahil etme ve dışlama kriterleri aşağıda verilmiştir.

- 1) Ulusal Tez Merkezinde yayınlamış olması.
- 2) Eğitim alanında yapılmış tezler olması.
- 3) Doğrudan özel gereksinimi olan birey/lerle yapılmış araştırmalar olması.

Verilerin toplanması:

Araştırma Ulusal Tez merkezinde bireylerin istihdamına yönelik “Engelli”, “Özel Gereksinim”, “İstihdam” “İş” ve “Meslek” kelimeleri ile arama yapılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 86 yüksek lisans tezi ve 11 doktora tezi olmak üzere toplam 97 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler yukarıda belirtilen dahil etme ve dışlama kriterleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmaya herhangi bir tarih sıralaması yapılmamış, ulaşılan ilk tez tarihi olan 2009 yılından 2023 yılına kadar yapılan toplamda dokuz tez konu yöntem ve sonuçlar bakımından incelenmiştir. İncelenen tezlerin beş tanesinin eğitim bilimleri enstitüsü, üç tanesinin sosyal bilimler enstitüsü, bir tanesinin ise lisansüstü eğitim enstitülüsünde yapıldığı belirlenmiştir.

Tezlere yönelik betimsel bilgiler

Tezlerin yayınlandığı enstitü	f
Eğitim bilimleri enstitüsü	5
Sosyal bilimler enstitüsü	3
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1

Verilerin analizi:

Sistemik derleme çalışmaları yapılırken çoğunlukla içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır (Bellibaş & Gümüş, 2018). Bu araştırmada elde edilen verilerin analizlerinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinde kullanılmakta olan bir verinin ve içeriğin literatüre dayanarak derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Kuckartz, 2013). Bu araştırmada da veriler konu yöntem ve sonuçlarına göre içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir (Atmaca & Tan, 2022; Cap, 2017).

BULGULAR

Kaynakça	Enstitü/ Ana Bilim Dalı/ Bölüm	Çalışma Konusu	Çalışma Yöntemi	Çalışma Sonuçları
Ar, 2020	Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği	Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilip edilmeme durumları ile öz yeterlilik ve sosyal destek algılarının karşılaştırılması.	Nicel Araştırma Yöntemlerinden betimsel ve ilişkiyel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmaya Zihinsel yetersizliği olan 18 yaş üstü 95'i çalışmayan 93'ü çalışan bireyler katılmıştır.	Zihin yetersizliği olan ve istihdam edilen bireylerin yaşam doyumlarının istihdam edilmeyen bireylere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal destek algılarına ilişkin yapılan ölçme sonuçlarında istihdam edilen bireylere uygulanan çok boyutlu algılanan destek ölçęinin toplam puanları istihdam edilmeyen bireylere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlilik ölçęinden elde edilen puanlarda da ise istihdam edilme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Aksöz, 2021	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı/ Sosyal Bilgiler Eğitimi	Görme yetersizliği olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi.	Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya görme yetersizliği olan sosyal bilgiler öğretmeni 11 erkek bir kadın 12 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır.	Görme yetersizliği olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki süreçte kendilerine ait yöntemler geliştirdikleri mesleklerini icra etme sürecinde zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.
Ataman, 2019	Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği	Özel gereksinimli bireylerin meslek yaşamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi.	Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunu E KPSS ile atanmış 30 erkek 4 kadın toplam 34 özel gereksinimli memur oluşturmaktadır.	Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde özel gereksinimli memurların iş yüklerinin fazla olduğu, fiziksel şartların uygun olmadığı, özel gereksinimli bireylere uygun araçların tedarik edilmediği, iş ortamında olumsuz tutumlara maruz kalılabildiği, kendilerine uygun olmayan görevlerde istihdam edildikleri mobbinge ve sistematik dışlamaya uğradıkları etiketlenmeye maruz kaldıkları

				ancak iş yaşamında kendilerini motive olmuş ve iyi hissettikleri topluma katılımının arttığı tespit edilmiştir.
Baran, 2009	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı	Türkiye’de Kültür Turizm Bakanlığında büro hizmetlerinde çalışmakta olan özel gereksinimli personellerin iş faktörlerine yönelik beklenti düzeylerini incelenmesi.	Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılarak yapılmış veriler anket tekniği ile toplanmıştır. Çalışmaya toplamda Kültür Turizm Bakanlığında büro hizmetlerinde çalışan 52 özel gereksinimli personel katılmıştır.	Özel gereksinimli bireyler için fiziksel mekânların gereksinim düzeylerine göre yeniden tasarlanmasına, hizmet içi eğitimlerinin artırılmasına, yöneticilerin daha toleranslı davranmalarına, kurum kültürüne yönelik faaliyetlerin artırılmasına ilişkin beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Kurumdaki servis imkânları, kurumda çıkan yemeklerden memnuniyetin ise en üstü düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında görev dağılımının adil olmasına ilişkin memnuniyetleri de yüksek düzeydedir Genel

				olarak Kültür Turizm Bakanlığı büro hizmetlerinde çalışan özel gereksinimli bireylerin iş tatmin faktörleri ile iş tatminleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş olsa da beklenti ve memnuniyet görüşleri arasında iş tatminini etkileyen faktörlerin tamamına yönelik anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
İnci Ateş, 2021	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/İş Sağlığı Güvenliği ve Anabilim Dalı	Çalışma eğitim sektöründe çalışmakta olan özel gereksinimli bireylerin İş sağlığı ve güvenliği konusunda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların iş verimliliği üzerine etkisini tespit etme.	Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı eğitim kurumlarında istihdam eden engelli çalışanlarla bir anket çalışması yapılmış ve dağıtılan anketlerden geçerli olarak kabul edilen 432 kişi ile yapılmıştır.	Çoğu görme yetersizliği olan bireylerden oluşan bireylerin acil durum planlaması, özel gereksinim türüne göre verilmeyen iş sağlığı güvenli eğitimlerinin yetersiz olduğu ve çoğunlukla teknoloji temelli eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumdan dolayı özel gereksinimli bireylerin çalışma koşullarının iş sağlığı ve güvenliği açısından yeterli olmadığı tespit edilmiştir. İş sağlığı ve güvenliği sorunlarının özel

				gereksinimli türü ve düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
Kaya, 2013	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı	Bedensel yetersizliği olan bireylerin iş yaşamları sonucunda edinmiş oldukları yaşam tatmini, iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi.	Nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya bedensel yetersizliği olan 84'ü erkek, 38'i kadın olmak üzere toplam 122 kişi katılmıştır.	Araştırma sonucunda; bedensel yetersizliği olan bireylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışma süresi, iş tecrübesi ve gelir düzeyleri değişkenleri ile çalışma süre, iş tecrübesi, cinsiyet, medeni durum ve gelir düzeyleri açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Yaş, eğitim düzeyi açısından ise örgütsel bağlılık, iş tatmini ve yaşam tatmini açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.
Yiğit, 2011	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	Görme yetersizliği olan bireylerin iş yeri deneyimleri ve öğrenme yollarının incelenmesi.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 12 görme yetersizliği olan birey katılmıştır. Verilerin toplanmasında	Elde edilen bulgular incelendiğinde görme yetersizliği olan bireylerin iş yerinde pek çok problem yaşadığı, ayrımcılık, eşit fırsatların verilmemesi, işin kendisiyle ilgili konular,

			yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.	problemlerine kendilerinin çözüm bulmak zorunda kalmaları ve çalışan olarak görülmemeleri iş yerindeki en yaygın sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğrenme deneyimleri ne ilişkin bulgular, incelendiğinde kendiliğinden öğrenme deneyimlerinin iş yerindeki en yaygın öğrenme yolu olduğunu ortaya koymuştur..
Türkan, 2019	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Yönetim ve Denetim Programı	Görme yetersizliği olan öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştığı sorunları belirleme ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. İstanbul ilinde görev yapan ve görme yetersizliği olan 33 öğretmen araştırmaya katılmıştır.	Görme yetersizliği olan bireyler öğretim sürecinde sıklıkla sınıf yönetimine yönelik problemlerle karşılaşmaktadır bunun yanında öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde, kurum içi iletişimde, aileler ile olan iletişim sürecinde ve çalışma koşullarında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.
Uçar, 2016	Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim	Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik mevcut istihdam politikalarının,	Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırmadır. Araştırmaya 10	Araştırma da her katılımcı grubuna ilişkin ayrı ayrı bulgular elde edilmiştir.

	Dahı, Zihin Engelliler Öğretmenliği	mesleki eğitim merkezlerinde sunulan mesleki eğitimin, işe yerleştirme sürecinin ve iş yaşamının, bu süreçte yer alan paydaşlar olan öğretmenler, okul yöneticileri, ebeveynler, işverenler ve zihin yetersizliği olan bireyler tarafından değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesine yönelik önerilerinin belirlenmesi.	öğretmen, 9 ebeveyn, 8 iş veren, 5 okul yöneticisi, 8 zihin yetersizliği olan birey olmak üzere 40 kişi katılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.	Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar bütün olarak incelendiğinde işverenler ve zihin yetersizliği olan bireylerin, mesleki eğitime ilişkin fazla sayıda olumlu görüş, öğretmenlerin ise olumsuz görüş bildirdiği belirlenmiştir. Mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik tüm katılımcılar atölye sayısının ve çeşitliliğinin artırılmasını önermişlerdir İşe yerleştirme sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileri sürece rehberlik ederek dâhil olduklarını ifade ederken, ebeveynler ve işverenler, sürece dâhil olmadıklarını dile getirmiştir Araştırma katılımcılarının tümü işe yerleştirme sürecinin iyileştirilmesi adına Türkiye İş Kurumu'nun (İŞKUR) süreçte
--	-------------------------------------	---	---	--

				daha aktif rol oynaması gerektiğini ifade etmiştir.
--	--	--	--	---

Yapılan alan yazın taraması sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

1. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine yönelik eğitim alanında yapılan tezlerin konuları nelerdir?

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan dokuz teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin konuları incelendiğinde, çalışma konularının; zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilme durumlarına ilişkin sosyal algılarına yönelik, özel gereksinimi olan bireylerin iş yaşamlarındaki deneyimlerini konu edinen çalışmaların olduğu görülmektedir. Kamu ve özel sektörde çalışmakta olan özel gereksinimli bireylerin çoğunlukla iş hayatına yönelik deneyimleri, iş hayatında iş veren ve çevreden beklentileri, iş yaşamına yönelik karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan tezlerin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında tezlerin özel gereksinimli bireylerin sosyal destek algıları, iş tatmini ve örgütsel bağlılık konularını da kapsadığı belirlenmiştir. İncelenen tezlerin konularının çoğunlukla özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmaların oluşturduğu hem özel gereksinimli bireyler hem de bireylerin iş yaşamına dahil olan diğer paydaşlarında dahil olduğu çalışmaların ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma konularının odak noktasının ise özel gereksinimli bireylerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğu belirlenmiştir.

2. Türkiye’de özel gereksinimi bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan tezler hangi yöntemle yapılmaktadır?

Özel gereksinimli bireylere yönelik yapılmış olan dokuz tez yöntemlerine göre incelendiğinde, tezler de nitel (f=5) ve nicel (f=4) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, yöntemlerin kullanılma sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda durum çalışması, fenomenoloji, betimsel araştırma gibi araştırma desenlerinin kullanıldığı, verilerin, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplandığı, katılımcı sayılarının ise 12 ile 40 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Nicel

araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tezlerde ise çoğunlukla betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı, verilerin anket aracılığıyla toplandığı, örneklem sayısının 53 ile 432 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

3. Türkiye’de özel gereksinimi olan bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan tezlerden elde edilen sonuçlar nelerdir?

Özel gereksinimli bireylerin istihdamı üzerine yapılan dokuz tez sonuçları açısından karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarında özel gereksinimli bireylerin iş yaşamlarına katılmasında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar tezlerde kullanılan yöntemlere göre ayrılarak incelendiğinde, nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen araştırma sonuçlarında özel gereksinimli bireylerin iş yaşamında olması mesleki eğitim almasına yönelik motivasyonun artması, servis imkanlarının olması gibi olumlu görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında özel gereksinimli bireylerin iş yaşamında sorunlarla karşılaştıkları sorunlara ilişkin kendi çözüm yöntemlerine göre uygulamalar yaptıkları, iş yaşamında destek gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik sınırlılıkların olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik nicel araştırma yöntemlerini kullanarak yapılan tezlerde bireylerin cinsiyet, iş deneyimi, çalışma süresine göre örgütsel bağlılıklara yönelik anlamlı farklılıkların olduğu, iş tatmin düzeyleri ve iş destek faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, iş sağlığı ve güvenliği alanında sınırlılıkların olduğu, fiziksel sınırlamalar ve uygun hizmet içi eğitimleri almada problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışan ve çalışmayan özel gereksinimli bireylerin sosyal destek algılarına yönelik farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ – TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin mesleki hayatlarına yönelik eğitim alanında yapılmış tezlerin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın ilk alt problemi olan “Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine yönelik eğitim alanında yapılan tezlerin konuları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla yapılan alan yazın taramasında eğitim alanında olduğu gibi farklı alanlarda da (Örneğin, sağlık bilimleri, fen bilimleri vb) tezlerin yazıldığı, bu tezlerin de özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına ilişkin deneyimleri, karşılaştıkları sorunlar, sorunlara çözüm bulma süreçleri ve önerileri, iş tatminleri, iş

yaşamına yönelik örgütsel bağlılık gibi konular üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür (Baysal, 2021; Yıldırım, 2020).

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan tezler hangi yöntemle yapılmaktadır?” sorusudur. Bu soruya yönelik olarak yapılan alan yazın taramasında, tezlerde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, kullanılan bu yöntemlerin sayısının, sayısal olarak birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketler kullanılmıştır. Elde edilen bu verilere göre, özel eğitim alanında verilerin çeşitlenmesine ve farklı yöntemlerle yapılan araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

“Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan tezlerden elde edilen sonuçlar nelerdir?” araştırmanın sonalt problemidir. Bu alt probleme yönelik yapılan alan yazın incelenmesinde, tezlerde özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik olumlu ve olumsuz sonuçların olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerde bireylerin çalıştıkları iş yerinde iş motivasyonlarının arttığı, iş tatmin düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerinde önemli olduğuna ilişkin olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Altunok Habalı, 2019; Celep, 2019; Doymaz Aydın, 2017; Köksal, 2019) özel gereksinimli bireylerin istihdamının bireylerin öz güven kazanması, sosyalleşmesi, kendini ifade etmesi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen tezlerin sonuçlarında özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmesi için istihdamın önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmelerinde yaşanan olumsuz durumlarında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan alan yazın taramasında, özel gereksinimli bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları problemleri çoğunlukla kendilerinin çözdükleri, herhangi bir destek alamadıkları, iş yerlerin de gerekli fiziksel düzenlemelerin sınırlı olduğu, ön yargı ve olumsuz tutumlarla karşılaştıkları, iş yaşamında destek hizmetlerin yetersiz olduğu, gerekli eğitimlerin özel gereksinimli bireyler için özel olarak planlanarak tasarlanmadığı ve bu yüzden sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. (Gökbay, vd. 2011; Gökdag., vd. 2021; İslamoğlu., vd.2020; Kanyılmaz Polat, 2020; Şener & Tanrısever, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik eğitim alanında yapılan tezler tarihsel açıdan incelendiğinde, tezlere 2009 yılından itibaren ulaşılmış olup, yapılan tezlerin sayısının yıllar içerisinde giderek arttığı görülmüştür. Ancak alan yazında bu artışın yeterli olmadığı ve özel

gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik çalışmaların arttırılmasının bireylerin istihdamı açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Arı, 2021; Celep, 2019; akır, 2021; Gökdağ., vd. 2021).

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda gelecek araştırmalar için öneriler şu şekildedir;

- 1) Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
- 2) zel gereksinimi olan bireylerin istihdamına yönelik yapılan araştırmalara meta analiz ve meta sentez çalışmaları yapılabilir.
- 3) zel gereksinimi olan bireylerin iş yaşamına geçiş süreçlerine ilişkin araştırmalar planlanarak uygulanabilir.
- 4) Farklı alanlarda özel gereksinimi olan bireylere yönelik yapılan tezler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akman, A. (2021). *Türkiye’de engelli istihdamında işverenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri: Yalova ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yalova Üniversitesi.
- Aksöz, M.C. (2021). *Görme engelli sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Anbarlı Bozatay, Ş. A., & Ayıldız, M. T. (2018). Türkiye’de engellilerin istihdam sorunlarına yönelik kamu politikaları. *Kesit Akademi Dergisi*, (14), 75-93.
- Ar, Ö. F. (2020). *Yetişkin zihinsel engelli bireylerin istihdam edilme durumlarına göre yaşam doyumu, sosyal destek ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Arı, G. (2021). Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Arıkan, S. (2018). Özel sektörde engelli istihdamı. S. Arıkan & E. Ayyıldız (Eds.) *Engelli bireylerin destekli istihdamı* içinde (ss 93-100). Akademik Kitaplar.
- Ataman, S. A. (2019). *Kamu kurumlarında çalışan engelli personellerin meslek yaşamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atmaca, F., & Tan, S. (2021). İki kere farklı: özel yetenekli ve otizmli bireyler hakkında ne biliyoruz? bir sistematik alanyazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 133-152.
- Baran, H. S. (2009). *Büro hizmetlerinde çalışan engellilerin iş tatmin düzeylerinin incelenmesi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Ankara örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Baysal, A. (2021). *Engelli üniversite öğrencilerinin işe geçiş becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bellibaş, M. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme. K. Beycioğlu., N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss 507). Pegem Akademi.

- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- Celep, M. (2019). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin özel eğitimde mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çakır, H. Çalışma yaşamında engelli kadınların istihdam süreçleri: Yozgat örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-126.
- Çarkçı, Ş. (2011). *Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Doğan, S. (2022). Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş yerleştirilme sürecinde yaşadığı deneyimler. A. Cavkaytar & Y. Ergenekon (Eds.), *Zihinsel engelli bireylerin desteklenmesi* içinde (ss.21-39). Vize Akademik.
- Doymaz Aydın, G. (2019). Engelli bireylerin iş yeri deneyimi: Manisa örneği. *Sosyal Araştırmalar*, 1686.
- Gökbay, İ. Z., Ergen, A., & Özdemir, N. (2011). Engelli bireylerin istihdamına yönelik bir vaka çalışması: Engelsiz eğitim. *Öneri Dergisi*, 9(36), 1-8.
- Gökdağ, H., Sarı, H., & Bağcı, Ö. A. Öğretmen adaylarının engelli bireylerin mesleki hayata katılımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(1), 18-27.
- Gün, A. (2022). Kamuda istihdam edilen engellilerin yaşam memnuniyeti: T.C Aile sosyal hizmetler bakanlığı örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Güneş, N., & Akçamete, G. (2014). ÖZEL GEREKSİNİMLİ i olan bireylerin mesleki istihdamı Çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(03), 1-17.
- Gürler, Y. (2020). Engelli çalışanların kariyer engelleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>

- İnci Ateş, H. (2021). *Eğitim sektöründeki engelli çalışanların iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili karşılaştıkları sorunların iş verimliliği üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi.
- İslamoğlu, E., Yiğit, Y., & Budak, N. (2020). Türkiye’de engelli bireylerin çalışma koşulları: Bizim köy örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(37), 471-497.
- Kanyılmaz Polat, E (2020). Engelli bireylerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma: Çanakkale örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 869-897.
- Kaya, E. (2013). *Çalışan bedensel engelli bireylerin yaşam tatmini örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Köksal, D. (2019). İş verenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumlarının belirlenmesi (KKTC örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi.
- Kuckartz, U. (2013). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. *Qualitative Text Analysis*, 1-192.
- Kurt, B. (2020). *Zihinsel engelli bireylerin istihdam sorunu ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Özbey, F. (2020). Zihinsel yetersizliğe sahip olanlar “iş gücü piyasa analizi” ne temelli meslekî kısıtlamaların değerlendirilmesinin betimlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 10(1), 111-141, doi: 10.23863/kalem.2020.151.
- Şahin, S. (2022). Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamında yasal düzenlemeler. A. Cavkaytar & Y. Ergenekon (Eds.), *Zihinsel engelli bireylerin desteklenmesi* içinde (ss.41-56). Vize Akademik.
- Şener, B., & Tanrısever, C. (2017). Lise düzeyinde turizm eğitimi alan hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin staj süreçlerine ilişkin işveren tutumları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 380-403.
- Talashoğlu, P. (2011). *Çalışan engellilerin sahip oldukları denetim odağıyla iş hayatında yaşadıkları stres ve anksiyete ile başa çıkmaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans) Maltepe Üniversitesi.
- Tokoğlu, E. (2009). *Bedensel engelliliğin örgüte bağlılık ve iş tatmini üzerinde etkileri: Kamu sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Türkan, H. *Görme engelli öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Erişim adresi: https://www.aile.gov.tr/media/130921/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_23.pdf
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 20 Ekim). Resmî Gazete (Sayı: 17844). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf>
- Uçar, A. S. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi
- Wehman, P. H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(3), 145-151.
- Yaman, E. (2019). Psiko-sosyal açıdan engelli istihdamının önemi ve etkin sosyal politika arayışı. *engelli yetişkinlerin istihdamı ve sosyal koruması: Seçilmiş Makaleler*, 55.
- Yıldırım, Ç. (2020). *İş hayatında 25-45 yaş arası fiziksel engelli bireylerin istihdamı iş sağlığı ve güvenliği; Bir araştırma örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Rumeli Üniversitesi.
- Yıldız, G. (2022). İşe yerleştirme süreçleri ve sürdürülebilir istihdam: Gerekli koşullar, Görüşler, Öneriler. A. Cavkaytar & Y. Ergenekon (Eds.), *Zihinsel engelli bireylerin desteklenmesi içinde* (ss.57-69). Vize Akademik.
- Yiğit, E. (2011). Learning experiences of individuals with visual disabilities in the workplace (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi.



IKSAD
Publishing House



ISBN: 978-625-367-327-7