

TOPLUM ve SOSYAL HİZMET

Society and Social Work

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Ali ÇAĞLAR (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aliye MAVİLİ AKTAŞ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Haluk SOYDAN (Univ. of Southern California)
Prof. Dr. Horst UNBEHAUN (Georg Simon Ohm Technische Hochschule Nürnberg)
Prof. Dr. Işıl BULUT (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim CILGA (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. İlhan TOMANBAY (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Kasım KARATAŞ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Kemal ÇAKMAKLI (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Muammer ÇETİNGÖK (Tennessee University)
Prof. Dr. Remzi OTO (Dicle Üniversitesi)
Prof. Dr. Ronald FELDMAN (Columbia University)
Prof. Dr. Sunay İL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Şengül HABLEMİTOĞLU (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Theda Borde (Alice Salomon Hochschule Berlin)
Prof. Dr. Vedat IŞIKHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Veli DUYAN (Ankara Üniversitesi)

BU SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF THIS ISSUE

- Prof. Dr. Fatih ŞAHİN
Prof. Dr. Hakan ACAR
Prof. Dr. Işıl BULUT
Prof. Dr. Kasım KARATAŞ
Prof. Dr. Nefise BULGU
Prof. Dr. Sibel KALAYCIOĞLU
Prof. Dr. Tuğrul ERBAYDAR
Prof. Dr. Veli DUYAN
Prof. Dr. Yüksel BAYKARA ACAR
Doç. Dr. Abdullah KARATAY
Doç. Dr. Emrah AKBAŞ
Doç. Dr. Ercüment ERBAY
Doç. Dr. Gülsüm DEPELİ
Doç. Dr. İsmet Galip YOLCUOĞLU
Doç. Dr. Kamil ALPTEKİN
Doç. Dr. Özgür ARUN
Doç. Dr. Özlem CANKURTARAN
Doç. Dr. Sema BUZ
Doç. Dr. Tarık TUNCAY
Yrd. Doç. Dr. Filiz DEMİRÖZ
Yrd. Doç. Dr. Gonca POLAT
Yrd. Doç. Dr. Neşe ŞAHİN TAŞĞIN
Dr. Özge Sanem ÖZATEŞ GELMEZ
Dr. Uğur ÖZDEMİR

Dergimiz, EBSCO HOST ve INDEX COPERNICUS uluslararası, ASOS INDEX ve TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler, Türkiye Atıf Dizini ulusal bilimsel veri tabanları içerisinde yer almaktadır.

The journal is indexed into the international scientific databases of both EBSCO HOST and INDEX COPERNICUS, and also ASOS INDEX, TUBITAK ULAKBİM and Türkiye Atıf Dizini in which the national scientific databases of social sciences.





TOPLUM VE SOSYAL HİZMET



Society and Social Work

Hacettepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi

Publication of Social Work Department
Faculty of Economics and Administrative Sciences, Hacettepe University

Hakemli Dergidir.
Blind Peer Reviewed Journal

H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Adına
On Behalf of H.U.
Faculty of Economics and Administrative Sciences

SAHİBİ/PUBLISHER

Prof. Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/EDITING AUTHORITY

Dr. Aslıhan AYKARA

YAYIN KURULU BAŞKANI/CHIEF EDITOR

Prof. Dr. Sunay İL

YAYIN KURULU BŞK. YRD./ASSOCIATE EDITOR

Doç. Dr. Özlem CANKURTARAN ÖNTAŞ

YAYIN KURULU/EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Sunay İL
Doç. Dr. Özlem CANKURTARAN
Doç. Dr. Sema BUZ
Doç. Dr. Ercüment ERBAY
Yrd. Doç. Dr. Filiz DEMİRÖZ
Dr. Uğur ÖZDEMİR

YAYIN SEKRETERİ

Canan ARSLAN
Arş. Gör. Çağıl ÖNGEN
Arş. Gör. Kübra ARSLAN

İNGİLİZCE EDİTÖR/ENGLISH EDITOR

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN

CİLT/Volume: 27

SAYI/Number: 1

AY/Month: NİSAN

YIL/Year: 2016

ISSN 2147-3374

YAYIN TÜRÜ/TYPE OF PUBLICATION
YEREL/SÜRELİ YAYIN

YAYIN DİLİ
TÜRKÇE, İNGİLİZCE, ALMANCA

YAYINLANMA BİCİMİ
Altı Ayda Bir

BASIM TARİHİ/PUBLICATION DATE
03 Haziran 2016

BASIMCININ TİCARİ ÜNVANI/TRADE TITLE OF PUBLISHER
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HASTANELERİ BASİMEVİ
06100, SİHHİYE-ANKARA
Tel: 0312 310 97 90

YAYIN YÖNETİM YERİ/ADMINISTRATION OFFICE OF PUBLICATION
Hacettepe Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Beytepe/Ankara
Tel: (0312) 297 68 30

İLETİŞİM ADRESİ/CONTACT ADDRESS

Dr. Aslıhan AYKARA
Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü
Beytepe/ANKARA-TÜRKİYE
Tel: +90 312 297 63 63
Faks: +90 312 297 63 65
<http://www.tsh.hacettepe.edu.tr>
E-Posta: tsh@hacettepe.edu.tr

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma/Research

- 7-24 **Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Mezuniyet Sonrası Gelecek Planları: Ankara, Başkent ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri** Vedat IŞIKHAN
Future Plans of the Social Work Students after Graduation: The Samples of Ankara, Başkent and Hacettepe Universities Ercüment ERBAY
Sinan AKÇAY
Ahmet EGE
- 25-40 **Çevre Yoksunluğuna Bağlı Engellenen 8-12 Yaşındaki Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Öğretimi** Duyan MAĞDEN
Social Problem Solving Training for Environmentally Deprived 8-12 Aged Children E. Helin YABAN
- 41-64 **Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları Arasındaki İlişki** Emel YEŞİLKAYALI
The Attitudes Of Parents Toward Children's Rights And The Link Between Moral Maturity Of Primary Level Students Vesile Yıldız DEMİRTAŞ
- 65-76 **Investigation of Life Satisfaction, Meaning in Life and Loneliness Levels of a Group of Elderly Individuals In Terms of Some Demographic Variables** Müge YÜKSEL
Bir Grup Yaşlı Bireyin Yaşam Doyumu, Yaşamın Anlamı ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Berke KIRIKKANAT
Süheyla Hatice YILMAZ
Erdem SEVİM
- 77-100 **Olumlu Gençlik Gelişimi Yaklaşımı Açısından Spor Etkinliklerine Katılımın Gençlere Yansımaları** Aslıhan AYKARA
Reflections of Participation in Sports Activities on Youth in terms of Positive Youth Development Approach Hande ALBAYRAK
- 101-122 **Madde Bağımlılığı Tedavisi Gören Kişilerin Bağımlılık ve Tedavi Deneyimleri** Gamze ERÜKÇÜ AKBAŞ
Substance Abuse and Treatment Experiences of Those Who Have Received Substance Abuse Treatment Ercan MUTLU
- 123-144 **Gençlikte Toplumsal Katılım ve Anababanın Rolü** Ayşenur ATAMAN
Youth Participation and Parents' Role Tülin ŞENER

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Derleme/Review

- 145-160 **Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Gerekliliği Üzerine** Özlem CANKURTARAN
On the Necessity of Anti-Discriminatory Social Work Practice Eda BEYDİLİ
- 161-178 **Sosyal Çalışma Açısından İnsani İhtiyaçların Değerlendirilmesine İlişkin Modeller ve Feminist Katkıları** Burcu HATİBOĞLU EREN
Models for Evaluation of Human Needs in Terms of Social Work and Feminist Contributions
- 179-190 **Bir İnsan Hakları Mesleği Olarak Sosyal Hizmet** Oğuzhan ZENGİN
Social Work as a Human Rights Profession Özgür ALTINDAĞ

Araştırma

SOSYAL HİZMET BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN MEZUNİYET SONRASI GELECEK PLANLARI: ANKARA, BAŞKENT VE HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Future Plans of the Social Work Students after Graduation: The Sample of Ankara, Başkent and Hacettepe Universities

Vedat IŞIKHAN*
Ercüment ERBAY**
Sinan AKÇAY***
Ahmet EGE***

*Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
**Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
***Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Sosyal hizmet istihdam olanakları açısından ülkemizdeki birçok bölüme göre daha çok seçeneği olan bir meslektir. Sosyal hizmet

bölümü mezunları kamuda, özel sektörde, sivil toplum örgütlerinde veya üniversitelerde çalışabilmektedir. Bununla birlikte sosyal hizmet bölümü mezunlarının büyük bir kısmının daha çok kamuda çalışmayı tercih ettiği bilinmekte olup gelecek planları da bu kurgu üzerinde şekillenmektedir. Diğer taraftan sosyal hizmet bölümlerinin ve mezunlarının sayısının giderek artması, lisansüstü eğitim fırsatının artması ve sosyal hizmet bölümlerinde akademisyen ihtiyacının giderek daha fazla hissedilir olmaya başlaması gibi gelişmelerin öğrencilerin gelecek planlarını nasıl etkilediği bilinmemektedir. Bu araştırmada Ankara, Başkent ve Hacettepe Üniversiteleri'nin sosyal hizmet bölümlerindeki 4.sınıf öğrencilerine bu bilgiler kapsamında gelecek planları sorulmuştur. Nicel araştırma deseniyle yapılan çalışmada 134 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin büyük bir kısmının mezuniyet sonrası iş kaygısı yaşamaması, yurtdışında çalışma yönünde motivasyonlarını bildirmeleri, akademik kariyer yapma ve lisansüstü eğitim yönünde yoğun bir ilgilerinin olması gibi bulgular, güncel gelişmelerin öğrencilerin gelecek planları üzerindeki etkisini ortaya koymasından bu araştırmanın önemli bulgulardandır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal hizmet, sosyal hizmet eğitimi, sosyal hizmet mezunları, gelecek planı

ABSTRACT

Social work has much more employment options in our country when compared to other departments. Graduates of the social work department can work in public sector, private sector, non-governmental organizations and universities. It is a fact that most of the social work department graduates prefer working in public sector. It is not known that if students are affected by the facts such as these when setting their future plans: there is an increasing number of social work departments and graduates, and increasing need of academicians in social

work departments. In this study, senior students in social work departments at Başkent, and Hacettepe Universities in Ankara were asked about their future plans. Study was conducted with 134 students using a quantitative research pattern. Findings of this research indicate that being concerned about professional life after graduation and being motivated towards working abroad and being interested in having an academic career, are important with regard to effects of current developments on social work students' future plans

Keywords: *social work, social work education, future plan, employment*

GİRİŞ

Dünya'da sosyal hizmet mesleğinin ortaya çıkışında, kentlerin yoksul bölgelerindeki bireylere yönelik, gönüllü olarak yapılan çeşitli yardım çalışmalarını yer almaktadır. Bu çalışmalar ülkelerin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel koşullarıyla şekillenmiştir. Özellikle Sanayi Devriminin ortaya çıkardığı göç, yoksulluk gibi koşullar sosyal hizmete duyulan ihtiyacı artırmakla beraber gönüllü çabaların yerini mesleki bir anlayışın alması ve çalışmaların profesyonel ve bilimsel bir düzlemde yapılması zorunluluğunu doğurmuştur (Acar ve Çamur Duyan, 2003, s. 18). Bu zorunluluk sosyal hizmetin eğitim boyutuna yönelik faaliyetlere de hız kazandırmış, 19. Yüzyılın sonlarında önce Amsterdam'da ilk sosyal hizmet okulu açılmış olup bunu İngiltere ve ABD'de açılan pek çok sosyal hizmet okulu izlemiştir.

Bugün sosyal hizmet, profesyonel olarak yürüttüğü çalışmalar doğrultusunda Uluslararası Sosyal Hizmet

Federasyonu tarafından, sosyal adalet, insan hakları, kolektif sorumluluk ve farklılıklara saygı ilkeleri doğrultusunda sosyal değişme ve gelişmeyi, sosyal bütünleşmeyi ve insanların özgürleşmesini ve güçlenmesini arttıran uygulama odaklı bir meslek ve akademik disiplin olarak tanımlanmıştır. Tanıma göre sosyal ve beşeri bilimlerin kattığı bilgilerin yanı sıra, yerelin bilgisi ve sosyal hizmet teorileriyle desteklenen sosyal hizmet, yaşamsal zorluklarla baş etmek ve iyilik halini geliştirmek amacıyla insanlar ile yapıları ilişkilendirmektedir (IFSW, 2014).

Sosyal hizmet, insanların özgürleşmesine ve güçlenmesine yönelik çalışmalarını, birbirini tamamlayan ve birbirini besleyen eğitim, uygulama ve araştırma boyutlarında sürdürmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim faaliyetlerini sürdürerek uygulama alanında müraaatçılarıyla buluşan sosyal hizmet, araştırma boyutunda hem uygulama alanında deneyimledikleri yeni araştırmalar üretme hem de ürettiği araştırmalarla hizmetlerinin niteliğini artırma fırsatına sahip bir disiplindir. Bu da sosyal hizmet eğitiminin önemini ön plana çıkarmaktadır.

Dünyada bir asırdan fazla zamandır devam eden sosyal hizmet eğitimi Türkiye'de de 50 yılı aşkın süredir devam etmektedir. Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin başlamasında, 1959 tarihli ve 7355 sayılı Sosyal Hizmetler Enstitüsünün Kurulmasına Dair Kanun¹ dayanak olarak bilinmektedir. 1961 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım

¹ Bu kanun 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nun (eski adıyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu) 1983 yılında yayımlanmasıyla yürürlükten kaldırılmıştır.

Bakanlığına bağlı olarak kurulan Sosyal Hizmetler Akademisi 1961-1962 akademik yılında 34 öğrencisiyle Türkiye'deki sosyal hizmet eğitimini başlatmıştır. 1967 yılında açılan İkinci okul, Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki Sosyal Çalışma ve Sosyal Hizmet Bölümü'dür. Sonrasında bu iki okul 1982 yılında Yüksek Öğretim Kanunu ile Hacettepe Üniversitesi bünyesinde birleştirilerek Sosyal Hizmetler Yüksekokulu adıyla eğitime devam etmiştir (Karataş ve Erkan, 2005, s.119-128). Uzun yıllar Hacettepe Üniversitesi bünyesinde sürdürülen sosyal hizmet eğitimi, 2002 yılında Başkent Üniversitesinde de verilmeye başlanmıştır. 2002 yılı itibarıyla sosyal hizmet okullarının sayısı artmaya başlamış olup özellikle son yıllarda sosyal hizmet uzmanına duyulan ihtiyaç doğrultusunda bugün Türkiye genelinde pek çok üniversitede sosyal hizmet bölümü açılmıştır. 2014 yılı Temmuz ayı itibarıyla Türkiye'de aktif olan (lisans düzeyinde eğitim veren) sosyal hizmet bölümü sayısı 36'dır (ÖSYS Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2014).

Sosyal hizmet mezunları Türkiye'de pek çok alan ve kurumda çoklu düzeyde uygulamalarını yürütmektedirler. Mezunlar başta kamu kurum ve kuruluşlarında olmak üzere, üniversitelerde, yerel yönetimlerde, özel kuruluşlarda ve sivil toplum örgütlerinde istihdam edilmektedir. Sosyal hizmet mezunlarının istihdam edildiği başlıca kamu kurumları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığıdır. Mayıs 2015 verilerine göre kamu kurumlarında çalışan 4625 sosyal hizmet uzmanının sırasıyla 2381'i ASPB'de, 938'i Sağlık Bakanlığı'nda ve 449'u da Adalet Bakanlığı'nda görev

yapmaktadır (SHUDER, 2015).

ASPB bünyesinde İl ve İlçe Müdürlükleri, Sosyal Hizmet Merkezleri, Kadın Konukevleri, Çocuk Destek Merkezleri, Çocuk Evleri Siteleri, Çocuk Evleri, Hu-zurevleri, Engelli Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları; Sağlık Bakanlığı Bünyesinde Hastanelerin Hasta Hakları Birimi ve Sosyal Servisleri, Toplum Sağlığı Merkezleri, Toplum Ruh Sağlığı Merkezleri, Çocuk İzlem Merkezleri ve Adalet Bakanlığı Bünyesinde Ceza İnfaz Kurumları, Çocuk Mahkemeleri, Aile Mahkemeleri, Denetimli Serbestlik Müdürlükleri sosyal hizmet bölümü mezunlarının istihdam edildikleri başlıca yerlerdir. Bunlar dışında Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Türk Silahlı Kuvvetleri, Emniyet Genel Müdürlüğü, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı da sosyal hizmet uzmanı istihdam eden kamu kurumları arasındadır.

Bu noktada vurgulanmak istenen iki önemli noktadan biri sosyal hizmet eğitimi alan mezunların birincil istihdam tercihlerinin kamu yapılması olmasıdır. Mayıs 2015 rakamlarına göre toplam 6150 mezunun 4625'i kamu kurumlarında çalışmakta olup tahmini olarak 350'si ise özel kuruluşlarda ve STÖ'lerde görev yapmaktadır (SHUDER, 2015). İkinci önemli nokta ise 2011 yılı itibarıyla hızlı bir şekilde pek çok üniversitede sosyal hizmet bölümlerinin açılması ve öğrenci almaya başlamasıdır. Sosyal hizmet mesleğinin çalışma alanının genişliğine rağmen mezun sayısının arzu edilen seviyede olmaması bu ihtiyacın en temel sebebi olarak görülebilir. Diğer taraftan bu büyümenin

plansızlığı ve açılan bölümlerde bu eğitimi verecek sosyal hizmet disiplini kökenli akademisyen sayısının yeterli miktarda olmayışı önemli dezavantajlar oluşturmaktadır.

Açılan yeni bölümler için gerekli olan akademisyen ihtiyacının giderilmesi amacıyla başlatılan Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) mezunlar için hem yeni bir istihdam olanağı yaratmakta hem de akademik faaliyetlere yönelik ilgiyi artırmaktadır. Derinleşmiş, güncel ve kanıta dayalı bilginin gelişmesi noktasında lisansüstü eğitimin yaygınlaşmasının önemi büyüktür.

Yüksek Öğretim Kurumu aracılığıyla gerçekleştirilen ÖYP'nin amacı gelişmekte olan üniversitelerin öğretim elemanı açığını kapatmak için gelişmiş üniversitelerde araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim yaparak, öğretim üyesi olarak yetişmelerini sağlamaktır. Program, sosyal hizmet mezunları tarafından oldukça yoğun bir ilgi görmektedir (Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/oyp/oyp-tarihce>, Erişim tarihi: 15.12.2014)

Bu gelişmeler, uygulamalı bir meslek ve akademik bir disiplin olan sosyal hizmetin yetişen pek çok akademisyen ve uygulayıcıyla hedeflerini gerçekleştirme noktasında güç kazanacağı beklentisinin yanı sıra mezunlarının gelecek planlarında çeşitlilik sağlaması ve mezunlarına derinlemesine bilgi edinebilecek lisansüstü eğitim fırsatları sunması açısından önem taşımaktadır.

Diğer bazı boyutlara bakıldığında öncelikle 2005 yılında çıkarılan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda kullanılan 'sosyal çalışma görevlisi' çatı kavramı ile başka mesleklerin (Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji,

sosyoloji, çocuk gelişimi, öğretmenlik, aile ve tüketici bilimleri) sosyal hizmet mesleğinin görevlerini yerine getirebilmesine imkan tanıyan bir adım atılmış olup bu durum sosyal hizmet mesleği ve uygulamaları için önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu tanım hem müracaatçıya sosyal hizmet mesleği ve disiplini çerçevesinde sunulan hizmetin kalitesine olumsuz etki yapmaktadır hem de adı geçen mesleklerin kendi eğitimleri dışında işler yapmak zorunda kalması açısından olumsuzluklar yaratmaktadır.

Diğer bir nokta 2011 yılında Yüksek Öğretim Kurumu tarafından alınan bir kararlar Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sosyal Hizmetler Bölümü açılmıştır. Buna ek olarak 2014 DGS Kılavuzunda, Dikey Geçiş Sınavı ile sosyal hizmet lisans programına, benzer bilimsel temellere sahip olmayan Hava Savunma, İstihbarat, İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği gibi programlardan öğrenci geçişine izin verilmiştir.

Yukarıda bahsedilen gelişmeler en temelde akademisyenlerin, öğrencilerin ve sosyal hizmet uzmanlarının son on yıldır en önemli mesleki ve akademik gündemlerindedir. Özellikle artan sosyal hizmet uzmanı ihtiyacını karşılamak için açılan pek çok sosyal hizmet bölümüne yönelik olarak uzun vadede, eğitim gören ve mezun öğrencilerin en önemli kaygıları istihdam olanaklarının giderek azalacağı ve istihdam sorunu yaşayacakları düşüncesi üzerinde toplanmıştır.

Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin 2000'li yıllarında yukarıda belirtildiği gibi, istihdam olanaklarının ve çeşitliliğinin artması, istihdam kaygıları yaşanması, sosyal hizmet mezununa yönelik

ihtiyacın artması, pek çok mesleğin çatı bir kavramda bir araya toplanması, sosyal hizmet akademisine ve lisanüstü eğitime yönelik ilginin artması, açık öğretimde sosyal hizmet bölümünün açılması gibi gelişmeler yaşanmıştır. Şüphesiz ki sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin gelecek planları, pek çok olumlu ve olumsuz yönüyle, birbirini üretken ve birbirinin tezatı gelişmelerle devam etmekte olan bu süreçten bağımsız şekillenmeyecektir.

Dünya genelinde artan sosyal sorunlar, birey ve toplum düzeyinde olumsuz etkilerini güçlendirirken diğer taraftan sosyal hizmet mesleğinin, dolayısıyla da sosyal hizmet eğitiminin önemini artırmıştır. Yaşanan toplumsal değişimler ve gelişmelere bağlı olarak sosyal hizmet eğitimi de gelişim sürecine devam etmekte olup gelinen noktada "genelci sosyal hizmet eğitimi" yaklaşımıyla yükseköğretim sistemi içerisindeki varlığını sürdürmektedir (Erbay ve Sevin, 2013, s. 26). Genelci sosyal hizmet yaklaşımı süreçlere bütüncül bir bakış açısı geliştirme noktasında mikro, mezo ve makro düzeylerde uygulamalar için alt yapı oluşturmaktadır.

Nitelikli bir sosyal hizmet eğitimi tamamlayan uygulayıcılar, sosyal hizmetin işlev ve sorumluluklarını gerçekleştirmek için güçlenmiş olacaklardır. Bu noktada donanımlı sosyal hizmet uzmanlarının yetişmesi için sosyal hizmet eğitime ve akademisyenlerine büyük bir rol düşmektedir. Bu açıdan mezun olmaya hazırlanan öğrencilerinin neler düşündüğü, neler beklediği, geleceklelerini nasıl kurguladıklarının anlaşılması önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Sosyal hizmet, bir fark yaratma mesleğidir. Bu fark yaratma süreci, müracaatçıların sorunlarının çözülmesi, başatme kapasitelerinin artırılması ve sonunda güçlenmiş bireyler olarak yaşamlarına devam etmelerini amaçlamaktadır. Bu farkı yaratma sürecinde eğitim görmüş ve yetkilendirilmiş meslek elemanı ise sosyal hizmet uzmanıdır.

Fark yaratma sürecinin ilk ve ön aşaması olan sosyal hizmet eğitimi; eklettik bilgi temeline dayanan, yurtiçi ve yurtdışı gelişmeler çerçevesinde kendini sürekli yenileyen yapısıyla, sosyal hizmet öğrencilerinin güncel mevzuatı, yeni gelişen yaklaşımları takip ettiği; bilgi, beceri ve değer temeline mikro, mezo ve makro düzeylerde uygulama yürütebilme konusunda eğitildikleri bir süreci ifade eder.

Sosyal hizmet, dinamik yapısı nedeniyle sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Türkiye'de son dönemlerde sosyal hizmet eğitimi ve disiplininde yaşanan gelişmeler de bunun önemli bir göstergesidir. Sosyal hizmet bölümlerinin giderek artması, bölümlerin artmasıyla beraber daha fazla hissedilmeye başlanan akademisyen ihtiyacı ve sosyal hizmet eğitiminin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması gibi önemli gelişmeler söz konusudur. Bu gelişmeler beraberinde sosyal hizmet öğrencilerinin geleceklelerini nasıl planladıkları ve yaşanan gelişmelerin gelecek planlarını nasıl etkilediği sorusunu gündeme getirmektedir. İlgili literatür incelendiğinde de sosyal hizmet öğrencilerin gelecek planlarını odağında bulunduran araştırmaların son derece sınırlı olduğu görülmüştür.

Erbay ve Sevin (2013)'in Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmet 4. sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin %30,1'i Sağlık Bakanlığı'nda, %19,3 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda, %15,7'si üniversitelerde, %12,0'si kararsız olduğunu, %10,8'i Adalet Bakanlığı'nda, %3,62'si özel sektörde, %2,4'ü sivil toplum örgütlerinde, %2,4'ü Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıflarında ve %2,4'ü de henüz nerede çalışmak istediğini düşünmediğini belirtmiştir. Butler(1990)'ın sosyal hizmet öğrencilerinin mesleki ilgi alanlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise geleneksel sosyal hizmet müracaatçı grupları ve sosyal hizmet uygulamasına güçlü bir ilgisi olduğu belirten öğrencilerin büyük bir kısmının aynı zamanda özel sektörde terapist olarak çalışmayı da düşündüğüne ilişkin veriler elde edilmiştir.

Bu araştırma da yapılan birçok çalışma içerisinde eksik kalan bir boyut olan doğrudan öğrencilerin gelecek planlarını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışma ile bu bilgi boşluğunu doldurmak sosyal hizmet öğrencilerinin gelecek planlarını ortaya koymak ve bu konudaki görüş ve önerilerini araştırmak araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma Ankara, Başkent ve Hacettepe Üniversitelerinde eğitim gören 4. sınıf sosyal hizmet öğrencilerinin gelecek planlarını çok boyutlu olarak incelemek ve sosyal hizmet literatürüne bu konu bağlamında

yeni bir bilgi kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın işlevsel alt amaçları ise soru cümleleriyle ifade edilmiştir:

- Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri nelerdir?
- Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet mesleğine yönelik değerlendirmeleri nelerdir?
- Sosyal hizmet öğrencileri mezuniyet sonrası hangi kurumlarda çalışmayı düşünmektedir?
- Sosyal hizmet öğrencileri mezuniyet sonrası lisansüstü eğitim ve akademisyenlik düşünmekte midir?
- Sosyal hizmet öğrencileri eğitimleri süresince gelecek planlarını şekillendirmek için hangi yolları izlemiştir?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, sayısal verilere ulaşmayı ve genelleme yapmayı olanaklı kılan nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma, betimleyici araştırma türünde bir çalışmadır. Bu tür, bir durumun belirli detaylarının resmini ortaya koymayı kendisine hedef edinir. Buna göre araştırmacı, iyi tanımlanmış bir konu ile işe başlar ve onu tam olarak betimlemek için çalışmayı yürütür (Neuman, 1997, s. 20).

Araştırma, kesit alma örnekleme tekniğiyle yürütülmüş, veriler 2013 yılı Haziran ayında toplanmıştır. Gönüllü öğrencilerle veri toplama süreci işletilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından sosyal hizmet öğrencilerinin sosyo-demografik bilgileri ve mezuniyet sonrası gelecek planlarını

içeren 39 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Oluşturulan anket aracılığıyla Ankara, Başkent ve Hacettepe üniversitelerinin sosyal hizmet 4. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Ankara'da sosyal hizmet eğitimi veren üniversiteler arasında Turgut Özal Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi de bulunmaktadır. Ancak Turgut Özal Üniversitesi'nde sosyal hizmet 4. sınıf öğrencilerinin olmaması ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin de henüz lisans eğitimine başlamamış olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu kapsamda 39'u Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü, 14'ü Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü ve 81'i Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencisi olmak üzere toplam 134 öğrenci araştırmaya kendi isteğiyle katılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilmiş, veriler sayı, yüzde ve ortalama olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1'de öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamalarının 23,7 olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında ise öğrencilerin %54,5'inin kadın ve %45,5'inin de erkek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%63,4) en uzun süre yaşadığı yer şehirdir. Bununla birlikte öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında büyük bir çoğunluğunun (%41,0) ilkokul mezunu olduğu, babaların ise büyük bir çoğunluğunun (%31,3) lise mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkiye'de eğitim fırsatlarına

ulaşmada toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri 2158,21 TL'dir. Aylık ortalama gelirin görece daha yüksek çıkması araştırma katılımcıları arasında özel üniversitede eğitim gören öğrencilerin de olmasının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Çocukluk dönemi yaşantıları, aile geçmişi, çalışma yaşamı ve eğitim deneyimleri, önemli kişilerin etkileri, sosyal hizmet mesleğinin algılanan değer temeli ve topluma fayda sağlamak için bir şeyler yapma isteği gibi etkenler sosyal hizmet uzmanı olmak istemenin arka planında yatan nedenlerdendir(Cree,2003, s.155). Rompf ve Royse (1994)'ün yaptığı araştırmada sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet mesleğini seçmelerinde ailelerinde duygusal sorunlar ve alkol bağımlılığı gibi sorunların olmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etme nedenleri sosyal hizmet eğitiminin verimli geçmesi açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etme nedeninin ele alındığı Tablo 2'de sosyal hizmet bölümünü tercih etme nedeni sorusuna verilen yanıtın büyük bir oranda (%25,5) "yapabileceğimi düşündüğüm ve bana uygun bir bölüm olduğu için" olması olumlu bir gelişmedir. Papadaki (2010, s.142)'nin Yunanistan'daki sosyal hizmet öğrencileriyle yaptığı araştırmada da, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sosyal hizmet bölümünün onlara uygun olduğu için bu bölümü seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iş imkânları (%22,14), insanlara yardım etme (%18,15) ve tavsiye(%14,76) öğrencilerin sosyal hizmet

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Yaş	Ortalama: 23,70(SS:2,01)	
Cinsiyet (n=134)	Sayı	Yüzde
Kadın	73	54,5
Erkek	61	45,5
En uzun süre yaşanan yer (n=134)	Sayı	Yüzde
Şehir	85	63,4
İlçe	38	28,4
Köy	11	8,2
Anneeğitim durumu (n=134)	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	23	17,2
İlkokul	55	41,0
Ortaokul	15	11,2
Lise	26	19,4
Üniversite	14	10,4
Yüksek Lisans	1	0,7
Babaeğitim durumu (n=198)	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	2	1,5
İlkokul	37	27,6
Ortaokul	14	10,4
Lise	42	31,3
Üniversite	37	27,6
Yüksek lisans	2	1,5
Aylık ortalama gelir	Ortalama:2158,21 TL	

Tablo 2: Öğrencilerin Sosyal Hizmet Bölümünü Tercih Etme Nedenleri¹

Sosyal Hizmet Bölümünün Tercih Edilme Nedenleri	Sayı	Yüzde
Yapabileceğimi düşündüğüm ve bana uygun bir bölüm olduğu için	38	25,5
İş imkânları	33	22,14
İnsanlara yardım etmek	27	18,15
Tavsiye	22	14,76
Psikoloji ve PDR bölümüne yakın olması	8	5,36
Puanımın yetmesi	7	4,70
Dezavantajlı konumda olan insanlara yardımcı olmak ve sorunlarıyla mücadele etmek istediği için	6	4,02
Bölümü tanımadan tercih ettim	6	4,02
Ebeveynlerimin tercihi	2	1,35
Toplam	149	100,0

1 Açık uçlu yanıtlar gruplandırılmış ve elde edilen veriler üzerinden tablo oluşturulmuştur.

bölümünü tercih etme nedenleri olarak ifade ettikleri diğer önemli etmenlerdir.

Çalışmada öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etme nedenleri arasında iş imkânlarının etkili olmuş olması öğrencilerinin istihdam olanakları hakkında bilgiye sahip olmaları ile yakından ilişkilidir. Nitekim istihdam olanakları hakkında bilgi sahibi olup olmamaları sorusuna öğrencilerin %91,7'sinin istihdam olanakları hakkında bilgiye sahip olduğunu ifade etmesi bunun göstergesi olabilir.

Bireyin mesleki kimliğini benimsemesi ve mesleğine ilişkin bir aidiyet hissetmesi son derece önemli bir husustur. Bu bağlamda çalışma kapsamında

sosyal hizmet öğrencilerine sosyal hizmet uzmanı olacakları için mutlu olup olmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin %80,2'si mutlu olduğunu söylerken %19,8'i mutlu olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının mesleki kimliğini benimsemiş olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilirken %19,8'inin sosyal hizmet uzmanı olacak olmaktan dolayı mutlu olmadığını belirtmesi düşündürücüdür. Mutlu olmadığını ifade eden öğrenciler mutlu olmama sebeplerini ise aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Sosyal hizmet mesleğinin Türkiye'de etkinliği ve saygınlığının olmaması (%35)

- Sosyal hizmet mesleğini kendime uygun bulmamam(%20)
- Sosyal hizmet eğitiminin teori odaklı olması ve uygulamanın yeterli düzeyde olmaması(%15)
- Sosyal hizmet uzmanı alımlarının azalması(%10)
- Son yıllarda yaşanan açıköğretim ve meslek elemanı tanımları gibi olumsuz gelişmelerin olması(%10)
- Sosyal hizmet mesleğinin tam olarak bilinmemesi(%10)

Söz konusu soruyla ilgili olarak öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği uygulamayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve öğrencilerin %94,7'si mesleği uygulayacağını ifade ederken, %5,3'ü de mesleği uygulamayacağını belirtmiştir.

Tablo 3 öğrencilerin mezun olduktan sonra çalışmayı düşündükleri sektörleri göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kamu sektöründe (%71,0) çalışmayı düşünmesi beklenen bir durumdur. Bununla birlikte

çalışmada öğrencilere hangi kamu kurumunda çalışmayı düşündükleri sorusu da yöneltilmiş olup öğrenciler sırasıyla Sağlık Bakanlığı (%48,5), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (%38,1), Adalet Bakanlığı (%19,1), Emniyet Müdürlükleri (%6,7), Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu(%4,7), Belediyeler(%4,7), Türk Silahlı Kuvvetleri(%4,7) ve Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (% 3,7) cevabını vermiştir. Nitekim Erbay ve Sevin (2013, s.37) de yaptıkları araştırmada öğrencilerin mezun olduktan sonra daha çok Sağlık Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nda çalışmayı düşündüklerine ilişkin veriler elde etmiştir. Öğrencilerin kamu sektöründen sonra en çok akademisyenliği istemeleri olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu gelişme son dönemlerde artan sosyal hizmet bölümleri açısından sosyal hizmet lisans eğitimini almış, bu bilgilerini lisansüstü eğitimle derinleştirmiş ve akademik faaliyetlerini sürdüren bireylerin yetişmesi için fırsat olarak düşünülmemektedir. Öğrencilerin akademisyenliğe daha çok

Tablo 3: Öğrencilerin Çalışmayı Düşündükleri Sektör

Öğrencilerin çalışmayı düşündükleri sektör	Sayı	Yüzde
Kamu sektörü	93	71,0
Akademi	16	12,2
Herhangi bir sektör	11	8,4
Özel sektör	8	6,1
STÖ	3	2,3
Toplam	131	100,0

*3 öğrenci yanıt vermemiştir.

yönelmesinde son dönemde giderek daha yaygın hale gelen ve öğrencilere kendilerini geliştirebilmek adına çok çeşitli fırsatlar sunan Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın etkisi olduğu düşünülmektedir.

Mezuniyet sonrasında iş bulabilmek öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için ciddi bir kaygı nedenidir. Bu durumun sosyal hizmet öğrencileri için de geçerli olup olmayacağını öğrenmeye yönelik sorulan soruda öğrencilerin % 55,3'ü iş bulma kaygısı taşıdığını ifade etmiştir. Sosyal hizmet bölümü çalışma alanlarının çeşitliliği ve meslek elemanlarının yetersizliği nedeniyle istihdamın görece daha kolay olduğu bölümlerden birisi olarak bilinmesine rağmen öğrenciler iş bulma konusunda kaygı taşıyor olmalarına neden olan etmenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Birçok mesleğin "Sosyal Çalışma Görevlisi" tanımının kapsamına alınması (%46,3)
- Sosyal hizmet bölümlerinin giderek artması (%29,9)
- Açıköğretim programında sosyal hizmet bölümünün açılması(%29,1)
- Sosyal hizmet mesleğinin yeterince tanınmıyor olması(%14,9)

Üniversite öğrencileri eğitimleri süresince mezuniyet sonrası istihdamlarına yönelik çok çeşitli sınavlara girmektedir. Bu sınavlar daha çok öğrencilerin akademik kariyer yapma veya kamu kurumlarında çalışma isteklerine bağlı olarak Yabancı Dil Sınavı (YDS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı(ALES) ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olabilmektedir. Sosyal hizmet öğrencilerin söz konusu

sınavlara girme durumları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Öğrencilerin girdikleri sınavları belirten Tablo4 incelendiğinde öğrencilerin daha çok KPSS'ye girdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin daha çok kamu kurumlarında çalışmak istemeleriyle ilişkilidir. Öğrencilere KPSS'ye nasıl hazırlık yaptıklarına ilişkin soru sorulduğunda öğrencilerin %40,3'ü hazırlık yapmadığını, %35,1'i gerekli kaynakları edinip evde çalıştığını ve %24,6'sı da kursa giderek hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun KPSS'ye yönelik herhangi bir hazırlık yapmadığını ifade etmesi mezuniyet sonrası iş bulma konusunda kaygı duymalarına ilişkin elde edilen bulgularla çelişen bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim iş bulma kaygısının onları daha çok çalışma konusunda motive edici bir etken olarak görülebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında aslında öğrencilerin son dönemlerde sosyal hizmet mesleğinde yaşanan olumsuz gelişmelere rağmen iş bulma konusunda halen çok fazla sıkıntı yaşamamaları ve kamu kurumlarına diğer birçok bölüme göre daha düşük puanlarla atanabiliyor olmalarıyla yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler daha çok KPSS'ye girmekle beraber yabancı dil sınavları ve ALES'e giren öğrencilerin sayısının da az olmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin akademisyen olma veya lisansüstü eğitim gibi mezuniyet sonrası seçeneklerini artırma istekleriyle ilişkili olabilir.

Sosyal hizmet mesleğinin odağında insanın olması ve insana yönelik sorunların çözümünün karmaşık doğası bu mesleği uygulayacak meslek elemanlarının yetkin olmasını gerektirmektedir.

Tablo 4: Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Girdikleri Sınavlar

Herhangi bir yabancı dil sınavına girme	Sayı	Yüzde
Evet	49	36,6
Hayır	85	63,4
Toplam	134	100,0
ALES'e girme	Sayı	Yüzde
Evet	63	47,0
Hayır	71	53,0
Toplam	134	100,0
Öğrencilerin KPSS'ye girme durumları	Sayı	Yüzde
Evet	125	94,0
Hayır	8	6,0
Toplam	133	100,0

Bu bağlamda sosyal hizmet öğrencilerinin sadece aldıkları sosyal hizmet eğitimiyle yetinmeyip çeşitli eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmada, sosyal hizmet öğrencilerine mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve öğrencilerin %44,4'ü eğitim aldığını ifade etmiştir. Sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sadece sosyal hizmet eğitimini yeterli görmekte ve başka eğitimlere yönelmemektedir.

Öğrencilerin mesleki olarak kendilerini yeterli hissedip hissetmeme durumlarına bakıldığında öğrencilerin %75,4'ünün yeterli hissettiği, %24,6'sının ise yeterli hissetmediği görülmektedir. Yeterlik kavramı,

mesleki rolü yerine getirebilme yeteneğini ifade eder. Birleşik Krallık Sosyal Hizmet Eğitim ve Öğretim Merkez Konseyi (CCETSW) 1996'da sosyal hizmet uzmanının ne tür beceri ve yeterliklere sahip olması gerektiği ile ilgili bir belge yayınlamış ve bu belgede altı yeterlik tanımlamıştır. Söz konusu yeterlikler iletişim ve bağlantı kurma, meslekte yükselme, ön değerlendirme ve planlama, müdahale ve hizmet sunumu, örgütlerle çalışma ve mesleki yeterliğin gelişmesidir (Akt. Thompson, 2013, s.118-122). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi(2011) sosyal hizmet temel alanı lisans yeterliliklerinde de bilgi ve beceri başta olmak üzere bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme,

iletişim ve sosyal yetkinlik ve alana özgü yetkinliklerden söz edilmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini mesleki olarak yeterli hissetmesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir ancak kendilerini yeterli hissetmeyen öğrencilerin oranı da düşük değildir. Mesleki olarak kendini yeterli hissetmeyen öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda öğrenciler aşağıdaki yanıtları vermiştir:

- Yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmadığımı düşünüyorum (%50,0),
- 4 yıllık eğitim bir alanda uzmanlaşmayı değil de bütün alanlar hakkında bilgi sahibi olmamızı gerektiriyor(%28,5),
- Okulda daha çok teorik bilgi öğretiliyorken alana yönelik bilgi verilmiyor(%21,5).

Lisansüstü eğitim öğrencilerin hem mesleki gelişimlerine katkı sunması hem de akademik kariyer yapmaları açısından önem taşımaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etme durumlarına bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%66,7) lisansüstü eğitime devam etmeyi düşündüğünü ifade etmektedir. ALES'e girmek (%40,3), akademik ortalamalarını yüksek tutmaya çalışmak (%34,3) ve YDS'ye girmek (%32,1) sosyal hizmet öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etmek için yaptıkları hazırlıklar olarak belirtilmiştir. Sosyal hizmet öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etmek istemeleri ve buna yönelik çeşitli hazırlıklar yapıyor olmaları önemli bir gelişmedir. Çünkü sosyal hizmet öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmaları akademisyen olmaları için gerekli bir adımdır. Nitekim Türkiye'de sosyal hizmet eğitiminin son

dönemlerde yaşadığı en büyük sıkıntılardan bir tanesi sosyal hizmet bölümlerinin giderek yaygınlaştığı halde bu sosyal hizmet bölümlerinde eğitim verebilecek yeteri kadar sosyal hizmet kökenli akademisyenin olmamasıdır (Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminde İhtiyaçlar–Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı,2009;Alptekin,2015). Bu sorunun giderilmesi sosyal hizmet eğitiminin ve mesleğinin geleceği açısından son derece önemli olduğundan sosyal hizmet öğrencilerinin akademisyen olma motivasyonlarının artırılması gerekmektedir. Sosyal hizmet öğrencilerine akademisyen olmak isteyip istemedikleri sorulduğunda araştırmaya katılan 134 öğrencinin %41'i akademisyen olmak istediğini %59'u ise akademisyen olmak istemediğini ifade etmiştir. Akademisyen olmak isteyen öğrenciler, akademisyen olmakla ilgili motivasyonlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Mesleki anlamda doyum sağlamak ve kendimi daha fazla geliştirmek istiyorum(%42,6),
- Sosyal hizmet alanında bilimsel araştırmalar yapmak istiyorum (%19,1),
- Sosyal hizmet mesleğinin gelişmesine katkı sunmak istiyorum(%14,9),
- Sosyal hizmet akademisyenlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum(%6,4),
- Alana göre daha fazla özgür olacağımı düşünüyorum(%6,4),
- Hayal ettiğim mesleği yapmak istiyorum(%6,4),
- Sosyal hizmet eğitimini sosyal hizmet mezunlarının vermesinin daha

faydalı olacağını düşünüyorum (%4,2).

Akademisyen olmak isteyen öğrencilerin akademisyen olmak için seçmeyi düşündükleri yollara bakıldığında ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu alanda çalışırken lisansüstü eğitimini tamamlayıp daha sonra akademisyen olmak istediğini (%29,9) belirtmiştir. Bunu ÖYP'ye başvurma(%21,6), üniversitelerin araştırma görevliliği sınavlarına girme(%13,4) ve YLSY²'ye başvurma(%6,0) takip etmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun alanda çalışırken lisansüstü eğitimi tamamlayıp daha sonra akademisyen olmayı istemelerinin nedeni alan deneyimi kazanmak istemeleriyle yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal hizmet öğrencilerinin mezun olduktan sonra yönelebilecekleri bir diğer alan da A grubu kadrolardır. A grubu kadrolar uzman, uzman yardımcısı, müfettiş, denetçi gibi unvanlara sahip mesleklerden oluşmaktadır. Sosyal hizmet öğrencilerinin A grubu memuriyet kadrolarına başvurma durumuna bakıldığında öğrencilerin %38,2'si bu kadrolara başvurmayı düşünürken %61,8'i ise başvurmayı düşünmemektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu A grubu kadrolara başvurmayı düşünmemekle beraber başvurmayı düşünen öğrencilerin sayısının az olmadığı görülmektedir. Bu kadrolara girebilmek için gerekli görülen sınav konularının zor olmasının ve buna yönelik genel eğilimin az olmasının A grubu kadrolara başvurmayı düşünmeyen öğrencilerin daha fazla olmasında etkili olmuş

olabileceği düşünülmektedir. A grubu kadrolara başvurmayı düşünen sosyal hizmet öğrencileri ise, söz konusu kadrolara başvurmayı düşünme nedenlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

- Mesleki anlamda etkin olmak istiyorum (%29,4),
- Yüksek mevkilerde çalışmak ve söz sahibi olmak istiyorum(%29,4),
- Ekonomik olarak daha iyi durumda olacağımı düşünüyorum(%17,6),
- İş yaşamında iyi bir kariyer alanı olduğunu düşünüyorum (%11,8),
- Kendimi geliştirmek istiyorum (%5,9),
- Bu alanın uzmanlığını, denetmenliğini sosyal hizmet uzmanlarının yapması gerektiğini düşünüyorum(%5,9).

Sosyal hizmet öğrencilerinin kendilerini geliştirmeleri ve gelecek planlamalarını oluşturmalarında yurt dışına çıkmış olmaları önemli bir deneyim olarak düşünülebilir. Sosyal hizmet öğrencilerinin farklı ülkelere gitmesi çeşitli sosyal hizmet uygulamaları görmeleri, yabancı dillerini geliştirmeleri, farklı kültürleri tanınması vb. açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda sosyal hizmet öğrencilerine eğitimleri süresince yurt dışına çıkıp çıkmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin sadece %10,4'ü yurtdışına çıktığını belirtmiştir. Sosyal hizmet öğrencilerinin Erasmus+, Avrupa Birliği projeleri veya Work and Travel gibi çeşitli programlarla yurt dışına çıkma fırsatları vardır. Buna rağmen öğrencilerin çok az bir kısmı yurt dışına gitme fırsatına sahip olmuştur. Bu soruyla ilişkili olarak öğrencilere yurt dışında çalışmayı

2 Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzerine Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme

düşünmeyip düşünmeyecekleri sorulmuş ve öğrencilerin %30,6'sı yurt dışında çalışmayı düşünürken %69,4'ü yurt dışında çalışmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sadece %10,4'ü yurt dışına çıkabilmişken %30,6'sının yurt dışında çalışmayı düşünmesi şaşırtıcıdır. Yurt dışında çalışmayı düşünen öğrenciler yurt dışında çalışmayı düşünme nedenlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Mesleki açıdan kendimi daha fazla geliştireceğimi düşünüyorum (%28,0),
- Sosyal hizmet mesleğine yurt dışında gereken değerin verildiğini düşünüyorum(%25,7),
- Sosyal hizmet mesleğinin yurt dışında daha iyi uygulandığını düşünüyorum(%13,9),
- Koşulların buradan daha iyi olduğunu düşünüyorum(%13,9),
- Sosyal hizmetin gelişmiş olduğu ülkelerde bulunmak istiyorum(%6,9),
- Türkiye'de yaşamak istemiyorum(%6,9),
- Sosyal hizmet uzmanı mesleklerinin daha iyi olduğunu düşünüyorum(%4,7).

Son olarak öğrencilere gelecekle ilgili başka planları olup olmadığı sorulmuş ve öğrenciler aşağıdaki cevapları vermiştir (Bu cevaplar açık uçlu soruların gruplandırılmış ifadesidir):

- Yazar olmak (en azından bir kitap çıkarmak) istiyorum.
- Bir süre kamuda çalışıp kişisel gelişimimi tamamlayıp Birleşmiş Milletler'de çalışmak istiyorum.

- Aile danışmanlığı eğitimi almak istiyorum.
- Dil kursuna gitmek istiyorum.
- Mesleki anlamda kendimi geliştirmek istiyorum.
- Proje konusunda yetkin olmak istiyorum.
- STÖ'lerde aktif bir şekilde yer almak istiyorum.
- Kendi iş yerimi açmak istiyorum (kreş açmak, aile danışma merkezi, engelli bakım merkezi açmak)
- İlgi alanım olan başka bir meslek dalıyla sosyal hizmeti birleştirmek istiyorum

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal hizmet istihdam olanaklarının çeşitliliği açısından dikkat çeken mesleklerdendir. Bununla birlikte son dönemlerde sosyal hizmet bölümlerinin giderek yaygınlaşması, sosyal hizmet eğitiminin uzaktan eğitim ile verilmesi, sosyal hizmet akademisyenlerine olan ihtiyacın artması gibi gelişmeler de söz konusudur. Bu koşullar altında sosyal hizmet öğrencilerinin gelecek planlarını nasıl şekillendirdiğine ilişkin bilgiye olan ihtiyaca bir karşılık olarak yapılan araştırmada Ankara, Başkent ve Hacettepe Üniversitelerinde eğitim gören 134 sosyal hizmet öğrencisine ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğu, bölümlerini bilinçli olarak seçmiş olup bunda iş olanaklarının fazla olduğuna ilişkin algının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin akademisyenlik, lisansüstü eğitim ve kamu yapılanmasının üst kademelerinde

istihdam edilmeye ilişkin artan talepleri ve bu yönde hazırlık yapmaları (kursu gitme, ilgili sınavlara girme gibi) giderek daha fazla görünür olmaktadır. Bu talebin ve çabanın sebebinin sosyal hizmet bölümlerinin ve mezun sayısının giderek artması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal hizmet uzmanı olacak olmaktan mutlu olduğu öğrenilmiş olması önemli bir bilgidir. Bununla birlikte mutlu olmadığını ifade etmiş olan öğrencilerin cevapları içerisinde kendilerine yönelik değişkenler bulunsa da sosyal hizmet mesleğinin yetkinliğine ve saygınlığına, istihdama ve mesleğin tanınırlığına yönelik kaygılar hem uygulayıcılar hem de akademisyenler tarafından dikkate alınması gereken bir bilgidir.

Çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmının kamuda çalışmak istemesi ise ülkemizde sosyal hizmetin hala bir kamu mesleği olduğu gerçeğini doğrular niteliktedir. Kamu kurumları arasında Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı öğrencilerin çalışmak istediği başat kurumlar olmaya devam etmektedir.

Sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek, lisans eğitimleri dışında, herhangi bir eğitim almamaları ise üzerinde düşünülmesi gereken sonuçlardandır. Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki uygulamalarında çok çeşitli bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğu gerçeği nedeniyle öğrencilerin lisans eğitimleri süresince kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet öğrencilerinin sertifika programları, yurtdışı eğitim programları

gibi kendilerini geliştirebilecekleri olanaklarla ilgili bilinçlendirilmeleri önem taşımaktadır.

Sosyal hizmet öğrencilerinin gelecek planlarına ilişkin araştırma verileri, bu sürecin sistematik bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilere yapılacak danışmanlık faaliyetleri için sağlayacağı bilgi açısından önemlidir. Üniversite ortamının alınan derslerden daha fazla gelişim potansiyeline sahip olduğu düşüncesiyle üniversitelerin sahip olduğu kaynakların öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönlendirilmesi aynı şekilde öğrencilerin bu kaynağı kullanmaları için teşvik ediliyor olmaları önemlidir. Bunların arasında üniversitelerin kariyer merkezleri, Avrupa Birliği koordinatörlükleri, öğrenci toplulukları sayılabilir. Benzer şekilde daha büyük bir çevre olarak üniversitenin bulunduğu kentin eğitsel ve sosyal imkânlarının öğrenciler tarafından talep ediliyor olması öğrencilerin talebe olması ve olmaya teşvik ediliyor olmaları önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

2014 DGS Kılavuzu. (2014). ÖSYM Web Sitesi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-21781/2014-dgskilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html> adresinden alındı

2014 ÖSYS Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. (2014). ÖSYM Web Sitesi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-21838/2014-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html> adresinden alındı

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu. Yayımlandığı Resmi Gazete: 25876: Kabul Tarihi: 3.7.2005 .

Acar, H. ve Çamur Duyan, G. (2003). Dünyada Sosyal Hizmet Mesleğinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 14(1), 1-19.

- Alptekin, K. (2015). Sosyal Hizmetin Eğitiminin Geleceği: Düşünceler ve Öneriler. *Sosyal Hizmet Sempozyumu: İnsan Değer ve Onurunu Yüceltmek (tam metni yayınlanmamış bildiri)*. Manisa.
- Butler, A. C. (1990). A Reevaluation of Social Work Students' Career Interests. A Reevaluation of Social Work Students' Career Interests, 26(1), 45-56.
- Cree, V. E. (2003). Becoming and Being a Social Worker. V. E. Cree içinde, *Becoming a Social Worker* (s. 155-169). London: Routledge.
- Erbay, E. ve Sevin, Ç. (2013). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet 4.Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Süreçlerine ve Gelecekteki Meslek Yaşamlarına İlişkin Görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 25-40.
- IFSW (International Federation of Social Worker). (2014). *Global Definition of Social Work Profession 2014*. <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/> adresinden alındı
- Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminde İhtiyaçlar-Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı (2009)*. *Yayına Hazırlayanlar*: Kahramanoğlu, E., Alptekin, K., ve Şahinkol, H. http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2009/08/sosyal_hizmet_calistayi2009.pdf adresinden alındı
- Karataş, K. ve Erkan, G. (2005). Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitiminin Tarihçesi. *Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 112-133). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu.
- Neuman, L. (1997). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (3 b.). Allyn and Bacon.
- Papadaki, V. (2010). Studying Social Work: Choice or Compromise? Students' Views in A Social Work School in Greece. *Social Work Education*, 137-147.
- Rompf, E. L. ve Royse, D. (1994). Choice of Social Work as a Career: Possible Influences. *Journal of Social Work Education*, 30(2), 163-171.
- SHUDER. (2015). *Türkiye'deki Sosyal Hizmet Uzmanı Sayıları (Mayıs, 2015)*. (B. Karakuş, Düzenleyen) Aralık 27, 2015 tarihinde Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Web Sitesi: <http://www.shudernegi.org/?pnun=175&pt=T%C3%BCrkiye%27deki+Sosyal+Hizmet+Uzman%C4%B1+Say%C4%B1lar%C4%B1> adresinden alındı
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak*. Dipnot Yayınları.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi-Temel Alan Yeterlilikleri*. (2011, 01 13). 01 10, 2016 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/76_SOSYAL_HIZMETLER_13_01_2011.pdf adresinden alındı
- YÖK. (2014). *Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı*. Yüksek Öğretim Kurumu Web Sitesi: <http://www.yok.gov.tr/web/oyp/oyp-tarihce> adresinden alındı

Araştırma

ÇEVRE YOKSUNLUĞUNA BAĞLI ENGELLENEN 8-12 YAŞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME ÖĞRETİMİ

Social Problem Solving Training for Environmentally Deprived 8-12 Aged Children

Duyan MAĞDEN*
E. Helin YABAN**

*Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü Emekli Öğretim Üyesi

**Araş. Gör. Uzm. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretime devam eden, psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik hazırlanan öğretim programlarının sözü edilen beceriler üzerindeki rolü ele alınmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Altındağ İlçesindeki iki ilköğretim okuluna devam eden ve psikososyal açıdan dezavan-

tajlı 8-12 yaşındaki çocuklar arasından seçilen 15 çocuk (Yaş, Ort.= 11.1, S = 1.2) oluşturmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında çocukların sosyal problem çözme becerileri, sosyal problem çözmenin iki boyutta (nesne edinme ve arkadaş edinme) ele alındığı 'Sosyal Problem Çözme Testi (SPÇT)' (Rubin, 1988) kullanılarak değerlendirilmiştir. Altı hafta süresince haftada bir kez gerçekleştirilen uygulamalarda kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış uygulamalara ve kendinin ve diğerlerinin duygularının farkına varmayı, işbirliği ve paylaşmayı desteklemeye yönelik rol alma ve hareket içeren uygulamalara yer verilmiştir. Tek grup ön-test-sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmanın verileri, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, çocukların sosyal problem çözme testinin alt boyutlarından aldıkları ön-test-sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu; öğretim programının çocukların kendilerine sunulan hipotetik problemlere daha fazla çözüm ve daha fazla alternatif üretmelerine katkı sağladığını göstermiştir. Uygulanan öğretim programlarının çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarında farklı tip stratejiler oluşturmaları üzerinde anlamlı bir rolü olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal problem çözme, çevre yoksunluğu, orta çocukluk, sosyal problem çözme öğretim programı

ABSTRACT

The current study was to examine social problem solving skills of psychosocially disadvantaged 8-12 year old children who attended elementary school and to investigate the role of teaching applications which was established to develop these skills. Participants were 15 primary school age children (Age, M = 11.1, S = 1.2) from two elementary schools of Altındağ district of Ankara. Social problem-solving skills were assessed before and after training programme by

using Social Problem Solving Test (SPST) (Rubin, 1988) which include the object-acquisition scenarios and friendship dilemmas. Participants were attended in treatment once per week over a six-weeklong period. The treatments, which focus on cognitive and verbal skills, included expression of an opinion about interpersonal conflicts. Additionally, promotion of the awareness of both self and others' emotions, of cooperation and sharing were also included the applications that focus on taking a role and movement. Research data that carried out by using one group pre-test-post-test design were analysed by Wilcoxon signed rank test. The results indicated that children's pre and post test scores of SPST subtests were significantly different. Training programme contributed more responses and more alternative solution strategies to hypothetical problems. However, there was no significant role of training programme on generating different strategies for object-acquisition scenarios.

Keywords: Social problem solving, environmentally deprivation, middle childhood, social problem solving training program

GİRİŞ

Sosyal gelişimi içeren tüm gelişim alanları üzerinde olumsuz rol oynayan çevresel koşullar ve yoksulluk, çocukların büyük bir kısmını etkilemektedir. Yoksulluğun karakteristik özellikleri olan artan duygusal bunaltılar (McLoyd, 1990), çevresel stres kaynaklarının çokluğu (Evans ve English, 2002), saldırganlığın artması (Patterson, Kupersmidt ve Vaden, 1990) ve nüfusa oranı (2009 yılı itibarıyla %18.08; TÜİK, 2011) göz önüne alındığında, yoksul ailelerin çocuklarının sosyal yeterliği edinmesinin daha fazla mücadele gerektirdiği

açıktır. Bu araştırma, çevre yoksunluğuna bağlı engellenen çocukların sosyal problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak ve içinde buldukları sosyal gruplarda ortaya çıkabilecek problem durumlarını etkili bir şekilde çözebilmelerini sağlayacak problem çözme becerilerinin öğretim programları ile desteklenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.

Okul çağı, sosyal becerilerin gelişimi için oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, ailesi dışında sosyal etkileşim kurmaya başlar. İlişkiler kurma ve akranları tarafından kabul edilme gibi gelişim görevlerini yerine getirir. Bununla birlikte, çocuğun bir grubun işlevsel üyesi olabilmesi ve gruptaki diğer üyelerin davranışlarını ve değerlerini kazanması ilk olarak ailede başlamaktadır. Çocukların yetiştirilmesinde temel kurum olan ailenin işlevlerini gerektiği gibi yerine getirememesi ise çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan tehlikede olması anlamına gelmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük olan, kültürel kaynaklardan gereğince yararlanamayan, çoğunlukla kalabalık ailelerin çocukları olan ve yaşadığı toplumun öteki çoğunluğuna sağlanan sağlıklı büyüme ve gelişme olanaklarından yoksun bırakılmış dezavantajlı çocuklar sosyal problemleri çözmede etkili olamamaktadır (Dubow ve Tisak, 1989; Dubow, Tisak, Causey, Hryshko ve Reid, 1991). Yaşanılan olumsuz deneyimler çocuğun çevreye aşırı tepkili davranmasına neden olabilmektedir (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff ve Izard, 1999; Dodge, Lochman, Harnish, Bates ve Pettit, 1997). İhmal ve istismara açık olan bu çocuklar, çevreye karşı güven geliştirmekte zorlanmakta ve içinde

buldukları sosyal gruplar tarafından kabul edilmede sorun yaşamaktadırlar (Okun, Parker ve Levendosky, 1994). Oysa kişiler arası problemleri başarılı ve etkili bir şekilde çözmek, çocuk için sosyal hayatın sağlıklı şekillenmesini ve bunun pekiştirilmesini beraberinde getirecek ve uzun vadede, sağlıklı bir toplumun varlığını destekleyecektir.

Okula başladığında çocuk çok farklı bir çevrenin içine girmekte; bu yeni çevre çocuğun karar verme, sorumluluğunu yerine getirdiği davranışlar ve kişiler arası ilişkiler boyutunda daha farklı ve çeşitli problemlerle başa çıkmasını gerektirmektedir. Sosyal-bilişsel problem çözme becerileri bu gelişimsel dönemde uyum için önemli bir belirleyici olarak kabul edilmektedir (Elias, Rothbaum ve Gara, 1986).

Sosyal problem çözme, günlük yaşam deneyimlerinde karşılaşılan problem durumu ile başa çıkmak için kullanılabilir uygun ve etkin yolları keşfetmeyi ve tanımayı içeren bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Chang, ve Sanna, 2003; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992; Dodge, Pettit ve Bates, 1994). Çok sayıda araştırmada sosyal problem çözme becerilerinin, davranışsal uyum ve zihinsel sağlık için merkezi bir öneme sahip olduğunu gösterilmiştir (Biggam ve Power, 1999; Hopper ve Kirschenbaum, 1985; Jaffee ve D’Zurilla, 2009). Shure’ a göre (1999) sosyal problemleri etkili olarak çözmeyi öğrenme sosyal ilişkilerin niteliğini geliştirmek için kritik bir bileşendir. Bu bağlamda, sosyal problem çözme becerilerindeki olumlu değişimlerin uyum problemlerini azaltıcı bir rolü olduğu; bu becerilerin gelişiminin akranlar ve yetişkinlerle tatmin edici deneyimler için fırsat sağladığı

belirtilmektedir (Elias ve ark., 1986). Sosyal problem çözme yetersizliklerinin ise saldırganlıkla olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Crick ve Dodge, 1994).

Çocukluk dönemi antisosyal davranışları, saldırganlık, okulu asma, yalan söyleme ve temel sosyal normları ve beklentileri ihlal eden diğer davranışları içerir (Kazdin, 1987; akt. Ang, 2003). Araştırmalar, erken dönemdeki antisosyal davranışların ileriki dönemlerde de devam etme olasılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Ang, 2003; Sorlie, Hagen ve Ogden, 2008). Antisosyal ve saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, problem durumuna etkin olmayan ve saldırganlık içeren çözümler önerdikleri, karşılarındaki kişinin davranışlarına düşmanca niyet yükledikleri, saldırganlığın olumlu sonuçlar doğuracağına inandıkları ve empatiden yoksun oldukları belirtilmektedir (Ang, 2003; Crick ve Dodge, 1994). Bu bağlamda, Quinn ve Jannasch-Pennell (1995), antisosyal davranışlar sergileyen çocukların *ilk olarak*, kişiler arası sosyal becerilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağını ve olumlu sosyal davranışlarla çevrelerini kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. İkinci olarak, bu çocukların grubun bir parçası olduklarını ve kabul edildiklerini hissetmeleri gerektiğini vurgular. Yazarlara göre, birliktelik hissi geliştirdiğinde, antisosyal çocuklar akranları tarafından kabul edildiklerini hissedecek ve belki de sapkın gruplara katılma olasılıkları azalacaktır. Üçüncü olarak, işbirliğine dayanan öğrenme aktiviteleri, antisosyal davranışlar sergileyen çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır. Araştırmacılar, sosyal-bilişsel unsurları

içeren müdahalelerin, sorun davranışların artmasını önlemede etkili olabileceğine ve gelecekteki antisosyal ve şiddet içeren davranışları azaltabileceğine vurgu yapmaktadır (Guerra ve Slaby, 1989).

Yazında, çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik müdahale programlarına rastlanmaktadır (Frauenknecht ve Black, 2004; Lobo ve Winsler, 2006; Pellegrini ve Urbain, 1985; Shure, 1999; Spence, 2003). Geleneksel sosyal beceri öğretim programlarında, saldırganlığın ve yıkıcı davranışların yalnızca beceri yoksunluğundan kaynaklandığı varsayımının temel alındığı görülmektedir. Bu programlar sıklıkla model alma, rehberlik etme ve işbirliği, yardım etme gibi belirli davranışların öğretimini içermektedir. Diğer bir yaklaşım, saldırgan ve antisosyal davranışlar sergileyen çocuklara sosyal problem çözme becerilerinin öğretilmesidir (Ang, 2003). Shure'a göre (1997) sosyal uyum ve sosyal ilişkilerin niteliği, bireyin kişiler arası problemlerle başa çıkma becerisi ve bilişsel-duygusal faktörlerle ilişkili olan kişisel problemlerle baş edip edemediği ile ilişkilidir. Çocukların, bilişsel olarak kişiler arası problem çözme becerilerini öğrendiklerinde her gün ortaya çıkan farklı problemlerle baş etmede bu sürece başvuracakları öne sürülmektedir (Pellegrini ve Urbain, 1985).

Bu düşünceden yola çıkarak, Spivack ve Shure (1970; akt. Frauenknecht ve Black, 2004), çocuklara ön koşul olarak dil ve empati becerilerini ve alternatif çözümleri düşünme, sonuçları düşünme ve kişiler arası hedefe ulaşmak (sonuç) için yapılacakları planlamayı (çözüm) (*means-ends thinking*) içeren, üst bilişsel süreçlere ilişkin becerileri öğretmeye odaklanan

bir program hazırlamışlardır. Programda, çocuklara kişiler arası problemleri etkin bir şekilde çözebilmelerine katkı sağlayacak düşünme becerilerini öğretmek amaçlanmaktadır. Problem durum ortaya çıktığında çocuğa ne yapılacağını söylemek yerine, çocuklara problem durumuyla ilgili görüşlerini paylaşmaları için fırsat verilmekte ve çocukların probleme uygun olan çözümü düşünmeleri sağlanmaktadır. Çocuklarla yapılan uygulamalar genel olarak iki bölümden oluşmaktadır: *problem çözmeye hazırlayıcı becerilerin* ve *problem çözme becerilerinin* kazandırılması. İlk bölümde amaç, problem çözme ile ilgili kelimeleri ya da kavramları ve kendilerinin ve diğerinin duygularını tanımlamayı, diğer kişilerin görüşlerini dikkate almayı öğrenmelerini sağlamaktır. İkinci bölümde, çocukların var olan probleme birden çok çözüm yolu bulmalarını, olası sonuçları dikkate almalarını ve hangi çözüm yolunun en etkin olduğuna karar vermelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Diğer bir programda (Elias ve Clabby, 1988; akt. Frauenknecht ve Black, 2004), kendini kontrol etmeye (örn. duyguları kontrol etme, yönergeyi izleme, sakinliği koruma), sosyal farkındalığa (örn. düşüncelerini diğerleri ile paylaşma, yardım etme ve isteme, paylaşma, işbirliği, konuşmaya katılma), düşüncenin organize edilmesine (örn. kendisinin ve diğerlerinin farklı duygularının farkına varma, kendine problemin ne olduğunu söyleme, hedefe karar verme, problemi çözebilecek çözüm yollarını bulma) odaklanan ve çocukların bu becerileri kullanmalarına fırsatlar sunan beceri bazlı, sistematik bir program uygulanmıştır.

Spence (2003), yedi-on sekiz yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak

hazırladığı sosyal beceri öğretimi programında, temel sosyal becerilerin ve stratejilerin kazandırılmasını amaçlamıştır. Program, (1) *davranışsal sosyal becerilerin öğretimi* (örn. sözel ve sözel olmayan tepkiler; tartışma, model alma, rol alma, geri bildirim); (2) *sosyal algı becerilerinin öğretimi* (örn. kişinin kendi duyguları, etkileşim sırasında diğerlerinin duyguları ve bakış açıları ve belirli sosyal durumların kuralları ve özellikleri ile ilişkili ipuçlarını görme, ayırt etme ve tanımlama becerilerinin öğretimi); (3) *benlik ve benlik saygısının desteklenmesini* (kendini pekiştirme, otokontrol); (4) *sosyal problem çözme becerilerini* (problemi tanımlama, alternatif çözümleri genelleme, sonuçları çıkarsama, uygun cevapları planlama ve seçme) ve (5) *rekabeti, çekişkenliği, uygunsuz sosyal cevapları azaltmayı* içerir. Programın, duygusal, davranışsal ve gelişimsel sorunları olan çocukların belirli sosyal becerileri kazanmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen programlar, genellikle, kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktiviteler ve öğretim programlarıyla sunulmaktadır. Akranlarla etkileşime dayanan, paylaşmayı, sıra almayı, işbirliğini, diğerinin düşüncelerini ve duygularını göz önüne almayı vurgulayan ve saldırganlığı azaltmaya yönelik olarak hazırlanan sanat ve drama gibi etkinliklerin de çocukların gelişim görevlerini başarıyla yerine getirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Örneğin, bazı araştırmacılar bilişsel ve sözel odaklı olan programlarda genellikle, sosyal yeterliği teşvik eden sanatın rolünün, özelden müzik, dans ve hareket etkinliklerinin rolünün, unutulduğunu

vurgulamaktadırlar (Lobo ve Winsler, 2006). Lobo ve Winsler'e (2006) göre hareket içeren programlar, benlik farkındalığını ve benlik saygısını, duygusal ve bilişsel zorluklarla başa çıkmayı, yoğunlaşma ve odaklanmayı, duyguları ifade etmeyi ve anlamayı, otokontrolü, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma, uygun çözümler üretme, adapte etme ve alternatifleri test etmeyi içeren çok sayıda alanda sağlıklı gelişimi destekler. Ayrıca, rol almaya yönelik uygulamalar çocukların fiziksel, duygusal, duyuşsal ve bilişsel olarak katılımını sağlayan bir öğrenme deneyimi sunar ve çocukların var olan ve ortaya çıkabilecek problemleri çözmelerini sağlayan bir süreç olarak tanımlanır (Starko, 2004). Sosyal becerilerin öğrenilmesinde diğer yöntemlerden biri de kitaplardır. Hikâyeler bir yandan kavrama ve okuma becerileri gibi akademik becerileri desteklerken bir yandan da çocuğa deneyimlerini ve problemleri çözmek için kullandığı stratejileri gözden geçirme fırsatı sunar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanan çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini kitaplarda bulabilirler (Uzmen, 2001). Örneğin, çocuklara hikâyede ne olduğu, olayın nedenleri, olayın karakterinin kendini nasıl hissettiği, benzer bir durumda çocuğun kendisini nasıl hissedeceği gibi sorular sorulduğunda, çocuktan problemi tanımlaması ve kendisini başkasının yerine koyması istenmiş, çocuğun kendi duygularını fark etmesi sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmada, hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden hem de rol alma, hareket ve dans etkinliklerinden

yararlanılarak hazırlanan öğretim programlarının ilköğretime devam eden sekiz-on iki yaşındaki psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde oynadığı roller değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ankara ili Altındağ İlçesinde bulunan iki ilköğretim okuluna devam eden ve psikososyal açıdan dezavantajlı 8-12 yaşındaki çocuklar arasından seçilen 18 çocuk çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Erkek öğrencilerden 3'ü uygulamalara düzenli devam etmediği için analiz dışında bırakılmış ve araştırma 15 çocukla (12 erkek, 3 kız) tamamlanmıştır. Uygulamaya dahil edilen çocukların genel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Bilgi Formu: Çocuk bilgi formunda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim alma durumu, kardeş sayısı, doğuş sırası, anne ve babanın öğrenim düzeyi gibi bilgiler yer almaktadır.

Sosyal Problem Çözme Testi (Social Problem Solving Test-SPST; Rubin, 1988). Test, sosyal problem çözmenin nitel ve nicel boyutlarını ortaya koymak amacı ile tasarlanmıştır. Testte, örnekleme alınan her bir çocuğa diğer bir çocuğun sahip olduğu nesneyi edinmeyi ya da çocuğun bulunduğu ortama yeni gelen diğer bir çocukla tanışmayı istemesi ile ilgili hikâye karakteri üzerinden bir dizi problem durumu sunulmaktadır.

Test iki bölümden oluşmaktadır. *Nesne edinme* ile ilgili bölümde, nesneyi

başkasından alma ile ilgili problem durumunu betimleyen beş hikâye bulunmaktadır. Her hikâye, bir çocuğun, diğer çocuğun sahip olduğu nesne (örn. bisiklet) ile oynamak istediğini ve diğer çocuğun elinde bulunan nesneyi edinmek için ne gibi stratejiler kullanabileceği üzerinde düşünmesini içermektedir. Nesne edinme ile ilgili olarak her bir çocuğa beş resim gösterilir. *Arkadaş edinme* ile ilgili bölümde üç hikâye bulunmaktadır. Çocuğa kendisine anlatılan üç hikâye için üç farklı resim gösterilir. Her bir hikâye, bir çocuğun, diğer bir çocukla tanışmak istemesini ve çocuğun diğerleriyle tanışabilmek için ne gibi stratejiler kullanabileceği üzerinde düşünmesini içermektedir. Her bir hikâyede çocuğa problem durum açıklanır. Problem durumların açıklanmasından sonra çocuğa hikâye ile ilgili sorular sorulur. Çocuktan her durum için üç cevap istenir. Çocuğun verdiği cevaplar, cevap kağıdına kaydedilir.

Sunulan problemlere önerilen çözümler üç temel alanda puanlandırılır. (1) *Kategorilere Göre Puanlandırma*, çocuğun her bir hikâyeye verdiği cevapların (cevap 1-3) testte belirtilen kategorilere göre (örneğin, arkadaş edinme ile ilgili olarak verilen cevapların davet, dolaylı girişim, olumlu sosyal davranış- iltifat, doğrudan girişim, yetişkin müdahalesi, kural dışı, konuşma başlatma kategorilerine göre kodlanması) kodlanmasıdır. Her bir hikâyede kullanılan kategorilerin toplanması ile toplam kategori sayısı elde edilir. İkinci olarak, sunulan her bir hikâye için çocuğun verdiği cevapların girdiği farklı kategori sayıları değerlendirilir. Değerlendirme, nesne edinme ve arkadaş edinme için belirlenen kategorilerin alt kategori tiplerine ayrılması ile yapılır. Örneğin, nesne edinme

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

	Kız (n = 3)		Erkek (n = 12)	
	Sayı(%)	Ortalama (S)	Sayı (%)	Ortalama (S)
Yaş		10.33 (2.08)		11.25 (.87)
Anne Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil	-		2 (16.7)	
Okuryazar	2 (66.7)		-	
İlkokul	1 (33.3)		2 (16.7)	
Ortaokul	-		4 (33.3)	
Lise	-		1 (8.3)	
Üniversite	-		-	
Belirtmemiş	-		3 (25.5)	
Baba Öğrenim Durumu				
Okur-yazar değil	-		-	
Okuryazar	-		2 (16.7)	
İlkokul	2 (21.7)		1 (8.3)	
Ortaokul	1 (14.5)		5 (41.7)	
Lise	-		1 (8.3)	
Üniversite	-		-	
Belirtmemiş	-		3 (25.0)	
Okulöncesi Eğitim				
Alan	-		2 (16.7)	
Almayan	3 (100.0)		10 (83.3)	
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	-		-	
Tek kardeş	-		6 (8.3)	
İki kardeş	1 (33.3)		1 (25.0)	
Üç kardeş	1 (33.3)		2 (25.0)	
Dört kardeş	1 (33.3)		3 (33.3)	
Beş ve daha fazla	-		1 (8.3)	

ile ilgili olarak, soru sorma, nezaket, söyleme-olumlu sosyal davranış, adil paylaşım-sıra alma, bekleme kategorilerinin tümü “olumlu sosyal davranış kategorileri” başlığı altında toplanır.

Çocuğun problem durumunu çözmek için olumlu sosyal davranış kategorisinin kaç farklı tipini kullandığının değerlendirilmesi ile farklı kategori sayıları toplamı elde edilir. (2) *İlgi Puanları*, verilen bir cevabın problemi belirtildiği gibi çözüp çözmediğinin değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin ilgi puanları toplamı, çocuğun testten aldığı ilgi puanını göstermektedir. (3) *Esneklik Puanları*, çocuğun verdiği cevabın verilen problem durumunu çözmemesi durumunda çocuğun problem durumunu çözecek yeni stratejiler kullanıp kullanmadığının değerlendirilmesiyle elde edilir. Sekiz hikâyenin esneklik puanları toplamı, çocuğun testten aldığı esneklik puanını göstermektedir (Rubin, 1988). Arı ve Yaban (2012) yaptıkları çalışmada, Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarını toplam cevap sayıları için .84, farklı kategori sayısı için .89, ilgi puanları için .85, esneklik puanları için .83 ve tüm test için ise .89 olarak bulmuştur. Yargıcı tutarlığına ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerde iki değerlendirme için elde edilen korelasyon katsayısı, toplam cevap sayıları için .77, farklı kategori sayıları için .80, ilgi puanları için .94 ve esneklik puanları için .88'dir.

Uygulamalar. Çalışmanın eğitim uygulamaları aşamasında, yazından elde edilen bilgiler çerçevesinde, sosyal problem çözme programlarına ve problem çözmeye yönelik düşünceleri destekleyen uygulamalara yer verilmiştir.

Altı hafta süresince haftada bir kez yapılan uygulamalarda hangi amaçlara

yer verileceği önceden belirlenmiştir. Her hafta farklı amaçları ve kazanımları hedefleyen 3'er program uygulanmıştır. Genel olarak, çocukların dinleme ve konuşma, duygularını tanıma ve ifade etme, kendinin ve diğerlerinin farklı özellikleri olduğunun farkına varma, davranışının olası neden ve sonuçlarının farkına varma, problem durumu tanımlayabilme ve çözebilecek çeşitli çözüm yolları üretme ve -ebilir/-abilir takılarını ve “ve/veya”, “aynı/farklı”, “-dir /değildir”, “şimdi-sonra”, “önce-sonra”, “bazısı-hepsi”, “eğer-daha sonra”, “neden-çünkü”, “doğru-yanlış” gibi kavramları tanıma becerilerinin, grup etkinliklerine katılma, paylaşma ve diğerine yardım etme gibi davranışlarının desteklenmesi amaçlanmıştır.

Kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin desteklenmesi amacıyla, her hafta, çocuklara bir ya da birkaç olay sunulmuş (örn. “Sizin için çok önemli olduğunu düşündüğünüz bir şey yapıyorsunuz. Kardeşiniz ya da bir arkadaşınız gelip sizi işinizden alıyorkoyuyor. İşinize devam etmek istiyorsunuz. Ne yaparsınız?” ya da “Okuldaki çocuklar ve mahalledeki arkadaşları onunla alay ettiği için Özgür kendini kötü ve incinmiş hissediyordu. Hikâye, arkadaşlarının Özgür'ü oyunlarına alması ve onunla alay etmemeleriyle son buldu. Sizce arada geçen sürede ne oldu?”) çocukların problemi tanımlaması, problem alternatif çözümler oluşturması, alternatif çözümler içinden en etkin seçeneği bulması gibi süreçler üzerinde durulmuştur.

Amaçların gerçekleştirilebilmesi için hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden hem de rol alma ve hareket içeren uygulamalardan

yararlanılmıştır. Örneğin bir uygulamada, çocuklardan insanlara ait özelliklerden yola çıkarak zıt kelimelerden oluşan (örn. uzun/kısa, zayıf/şişman, çirkin/güzel, sıkıcı/heyecanlı, mutlu/üzgün, sinirli/sakin, çalışkan/tembel) bir liste yapmaları istenmiş ve ardından çocuklara çok mutlu olmanın nasıl bir şey olduğu, yanlış olan bir şey düşündüklerinde akıllarına ne geldiği, sinirli olan birinin nasıl bir kişi olabileceği ve bedenlerini kullanarak sinirli olduklarını nasıl gösterebilecekleri sorulmuştur. Diğer bir uygulamada, problemin ne olduğu, bir problemi zor yapan şeyin ne olduğu, kolay bir problemin nasıl olacağı sorulmuş ve eğer problem bir hayvan, bir bitki ya da herhangi bir şey olsaydı neye benzeyeceğini düşünmeleri ve örneğin küçük, orta, büyük problemlerin neye benzediğini kendilerine verilen kâğıtlara çizmeleri istenmiştir. Küçük ya da büyük bir problem karşısında kendilerini nasıl hissedebileceklerini, bu problemi ellerinde taşıırken nasıl hareket edebileceklerini göstermeleri sağlanmıştır. Neler gerçekten karşılırlarına çıksaydı neler yapabilecekleri, problemi çözmek için yapacakları ilk şeyin ne olacağı sorulmuş ve “eğer bir problemi çözmek istersem ... yapabilirim”, “Eğer anlamadığım ya da çözmekte zorlandığım bir problemle karşılaşırsam ... yapabilirim.” şeklinde sunulan ifadeleri tamamlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle uygulama yapılacak bölge belirlenmiş ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı bir toplum merkeziyle görüşülmüş ve iki ilköğretim okulu belirlenmiştir. İlgili birimlerden gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürleri, yardımcıları ve rehberlik servisiyle görüşülerek

uygulamaya alınacak çocuklara karar verilmiştir. Uygulamalar, araştırmaya katılmayı kabul eden ve ailesinden onay alınan çocuklarla okul idaresinin uygun gördüğü mekânda ve saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Ön test uygulamaları program uygulamalarından 20 gün önce yapılmıştır. Test uygulamaları çocukların yaşları göz önüne alınarak küçük gruplar halinde yürütülmüş ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Çocuklara yapılacak çalışma ile ilgili genel bir bilgi vermiş ve gönüllülüğün esas alındığı belirtilmiştir. Altı hafta süresince haftada bir gün yapılan uygulamalar yaklaşık olarak 120 dakika sürmüştür. Son test uygulamaları, program uygulamaları tamamlandıktan 10 gün sonra gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya dahil edilemeyen çocukların aileleri ve öğretmenler için sosyal problem çözme becerilerinin nasıl desteklenebileceğine ilişkin bilgilerin yer aldığı broşürler hazırlanmış ve öğretmen ve ailelere ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilebilmesi amacıyla, katılımcı sayısındaki yetersizlik göz önüne alınarak ($N < 30$), “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi”nden yararlanılmıştır. Araştırmada “Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni” kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak verilerin istatistik analizler açısından uygunluğu sinanmıştır. Değişkenlerin normallik sayılıtısını karşılayıp

karşılıklı kayışlılık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada sosyal problem çözme değişkenleri için kayışlılık değerlerinin West, Finch ve Curran'ın (1995; akt. Milfont ve Duckitt, 2004) önerileri doğrultusunda kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma değişkenleri normallik sayılıştısını karşılamaktadır. Tek değişkenli aşırı değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir değişken için z değeri (± 3.29) hesaplanmış, değişkenlerin belirlenen ölçütü karşıladığı saptanmıştır.

Sosyal problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öğretim programlarına katılan çocukların sosyal problem çözme testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlenmesi amacıyla yürütülen analiz sonuçları, ön test ve son test ölçümleri arasındaki farkın nesne edinme puanları ($z = -2.16, p < .05$), arkadaş edinme puanları ($z = -2.97, p < .01$), arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları ($z = -3.13, p < .01$), ilgi ($z = -2.97, p < .01$) ve esneklik puanları ($z = -2.84, p < .01$) için anlamlı olduğunu göstermiştir (Bkz. Tablo 2). Ön testte sıra ortalaması nesne edinme puanları için 4.5, arkadaş edinme puanları için 3.5, arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları için 0.0, ilgi puanları için 3.5 ve esneklik puanları için 2.5 olarak bulunmuştur. Son test sıra ortalaması ise nesne edinme için 6.33, arkadaş edinme için 7.29, arkadaş edinme ile ilgili farklı kategori puanları için 6.0, ilgi puanları için 7.29 ve esneklik puanları için 7.82'dir. Etki büyüklüğü nesne edinme puanları için .56, arkadaş edinme puanları .77, arkadaş edinme farklı kategori puanları için .81, ilgi puanları için .77 ve esneklik puanları için ise .56

olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar uygulamaların etkisinin üst düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Etki büyüklüğü için bkz. Field, 2009). Uygulama öncesi ve sonrası için sosyal problem çözme puan ortalamalarına ilişkin grafikler Şekil 1'de sunulmuştur.

TARTIŞMA

Yaşadığı toplumun öteki çoğunluğuna sağlanan sağlıklı büyüme ve gelişme olanaklarından yoksun bırakılmış dezavantajlı çocuk için, elverişli olmayan çevre koşulları sosyal becerilerin kazanımını olumsuz yönde etkileyecektir (Mağden, 1986). Araştırmalar, psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların gerek aile içindeki sıkıntılarının daha fazla olması gerekse toplumun diğer bireylerinin ulaşabildiği kaynaklardan eşit şekilde yararlanamamaları nedeni ile sosyal çevrede normal akranlarına göre etkin olamadıklarına işaret etmektedir (Dubow ve ark., 1991; Patterson ve ark., 1990; West, Denton ve Reaney, 2001). Sosyal becerileri zayıf olan çocuklar, çocukluk, ergenlik ve daha sonraki dönemlerde akranları tarafından reddedilmeyi (Dodge ve Asher, 1986), davranış problemlerini (Rubin, Burgess ve Coplan, 2002), okul başarısızlığını (Siu ve Shek, 2005), düşük benlik saygısını (D'Zurilla ve ark., 2003) ve uyum problemlerini (Parker ve Asher, 1987; Biggam ve Power, 1999) içeren çeşitli problem yaşantılar açısından büyük bir risk altındadırlar. Sosyal hayatın sağlıklı şekillenmesi, karşılaşılan sosyal problemlerin çözülmesinde etkin olan stratejilerin kullanılmasına bağlı olduğu için çocukların kişiler arası problemleri başarılı ve etkin bir şekilde çözmesini sağlayacak faktörlerin ele alınması son derece önemlidir. Bu

Tablo 2. Uygulama öncesi ve sonrası çocukların sosyal problem çözme test puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testine göre incelenmesi

Sosyal Problem Çözme Alanı	Ort.		S		Medyan		(Min-Max)		Z	p
	Son-Test	Ön-Test	Son-Test	Ön-Test	Son-Test	Ön-Test	Son-Test	Ön-Test		
Nesne Edinme	14.9	13.7	3.3	2.8	14.0	14.0	7-21	7-17	-2.16	.031*
Arkadaş Edinme	7.3	5.6	1.4	1.5	7.0	6.0	5-10	3-8	-2.97	.003**
Nesne Edinme Farklı Kategorisi	5.7	5.1	1.6	1.6	6.0	5.0	3-8	3-8	-1.53	.126
Arkadaş Edinme Farklı Kategorisi	3.7	2.8	0.7	0.9	4.0	3.0	3-5	1-4	-3.13	.002**
İlgi	14.9	13.3	1.5	2.1	15.0	14.0	11-16	9-16	-2.97	.003**
Esneklik	16.3	13.5	4.9	4.2	17.0	14.0	4-23	4-20	-2.84	.004**

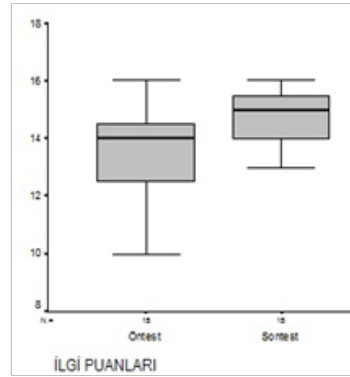
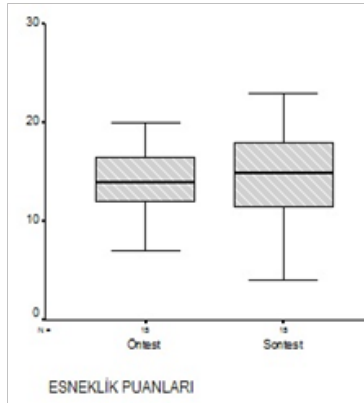
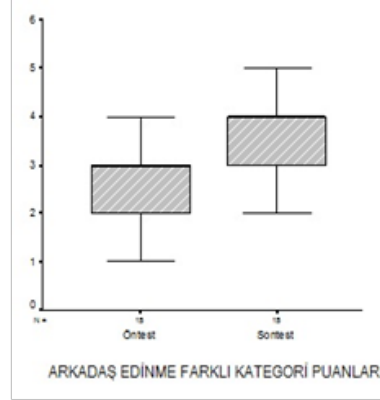
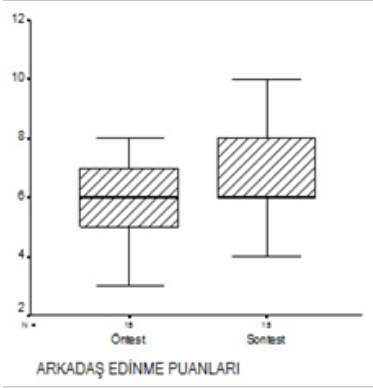
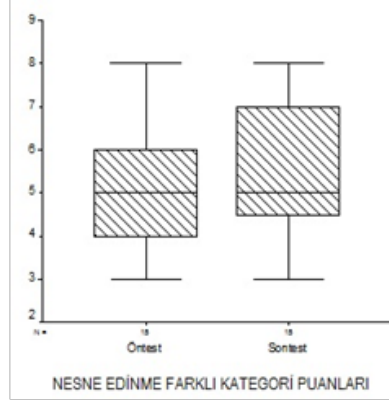
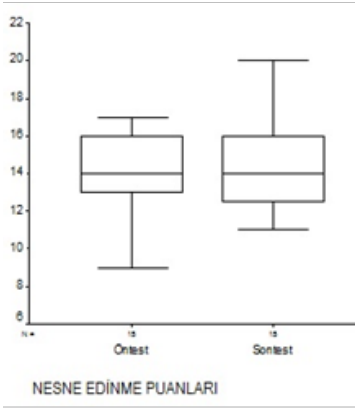
Not. *p< .05, ** p< .01

bilgiler ışığında bu araştırmada, uygulanan öğretim programlarının psiko-sosyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde oynadığı rolün değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulanan öğretim programlarının etkin problem çözme becerilerinin gelişimine yaptığı katkıların belirlenmesinin olumlu sosyal davranışların artırılmasına yönelik müdahale programlarına dikkat çekebileceği ve ileride yapılacak uygulamalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, uygulanan altı haftalık öğretim programının ilköğretim birinci kademedeki okuyan sosyal olarak dezavantajlı çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarına getirdikleri çözüm sayısı, arkadaş edinme ile ilgili problem durumlarına getirdikleri çözüm sayısı ve arkadaş edinme ile ilgili

problem durumuna verilen cevapların girdiği farklı kategoriler üzerinde rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, problem durumunda verilen cevabın problemi belirtildiği gibi çözüp çözemeyeceğinin sınıflandırılması (ilgi) ve problem durumunda verilen cevapların esnekliğinin uygulama öncesi ve sonrasında farklılık gösterdiği; program uygulamaları sonrası çocukların ilgi ve esneklik puanlarında artış olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, uygulanan öğretim programlarının nesne edinme ile ilgili problem durumuna verilen cevapların girdiği farklı kategoriler üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak ele alındığında, uygulanan program çocukların kendilerine sunulan hipotetik problemlere daha fazla çözüm üretmelerine ve daha fazla alternatif cevaplar oluşturmalarına



Şekil 1. Uygulama öncesi ve sonrası sosyal problem çözme testi puanları ortalamaları arasındaki farkın şekilsel gösterimi

katkı sağlamıştır. Bu bulgular, çocukların çatışma çözme ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak hazırlanan programların ele alındığı daha önceki araştırmaların bulguları ile tutarlık göstermektedir (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Ang, 2003).

Araştırmalar, sosyal problem çözmeye odaklanan programların ilköğretim birinci kademedeki okuyan çocukların bilişsel rol alma ve alternatif düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna işaret etmektedir (Pellegrini ve Urbain, 1985; Ang, 2003). Bu araştırmada da, kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış aktivitelerden ve paylaşmayı, sıra almayı, işbirliğini, diğerinin düşüncelerini ve duygularını göz önüne almayı içeren uygulamalardan yararlanılmıştır. Sonuçlar, bu tür uygulamaların çocukların sosyal problem çözme becerilerini destekleyebileceğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygulamalar sonrası tek bir ölçüm alınmış olması söz konusu becerilerin sürekliliğine ilişkin yorumlamaları sınırlandırmaktadır. Yapılacak araştırmalarda bu sınırlılığın göz önüne alınması gerekmektedir.

Araştırmada, uygulanan öğretim programlarının çocukların nesne edinme ile ilgili problem durumlarında farklı tip stratejiler oluşturmaları üzerinde anlamlı bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, haftada bir gün, iki saatlik sürelerle uygulanan ve altı hafta süren programların çocuklara nesne edinme ile ilgili problem durumunda farklı tip stratejiler kullanma becerisinin kazandırılmasında yeterli olmadığını ve uygulamalarda nesne edinme ile ilgili

problem durumlarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Kısacası, hem kişiler arası çatışmalar hakkında fikir yürütmeyi içeren, bilişsel ve sözel odaklı olarak planlanmış uygulamalara hem de rol alma ve hareket içeren etkinliklerinden yararlanılarak hazırlanan aktivitelere yer verilen uygulamaların çocukların sosyal problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmacının bir dizi sınırlılığa sahip olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmada, yalnızca çevre yoksunluğuna bağlı engellenen çocuklara yönelik programlar uygulanmıştır. Çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini nasıl destekleyebileceklerini içeren broşürler dışında ailelere yönelik herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ailenin sahip olduğu özelliklerin (örn. sosyoekonomik durum, ebeveynlik uygulamaları, aile tipi) çocuk gelişimi üzerindeki rolü göz önüne alındığında, uygulanan programların hem çocuğu hem de aileyi içermesi programın etkililiğini arttıracak, çocuklara kazandırılan davranışların kalıcılığına katkı sağlayacaktır (Webster-Stratton ve ark., 2001; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004). Benzer şekilde, ilköğretim çağındaki çocuklar için öğretmenlerin önemli rol modelleri olduğu düşünüldüğünde, uygulanan programların öğretmen öğretimini içermesi de çocuklar açısından olumlu sonuçlar doğurabilir (Webster-Stratton, Reid ve Stoolmiller, 2008). Çocuğun becerilerinin gelişmesi için gerekli koşulları sunan, sosyal dünyayı keşfetmesini sağlayan aile ve okulun sosyal problemleri çözme becerilerinin gelişiminde oynadığı rol açıktır. Ayrıca, çocukların sağlıklı gelişebilmeleri için gerekli olan

aile, çoğu kez ekonomik yetersizlikler, boşanma ve hükümlülük gibi sosyal sorunlar nedeniyle bütünlüğünü sağlıklı bir şekilde devam ettirememektedir. Bu koşulları yaratan etmenlerin en aza indirilmesi için gerekli önlemlerin alınması çocukların sosyal işlevsellikleri için zorunlu görünmektedir.

Yapılacak araştırmalarda, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, deney grubundaki çocukların kazanımlarının daha iyi değerlendirilebilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, daha yoğun ve uzun süreli olarak planlanmış ve hem aileyi hem de öğretmenleri içeren öğretim programları çocuğun bu becerileri kazanmasında ve kazanımlarının uzun süreli olmasında daha etkili olabilir.

SONUÇ

Psikososyal açıdan dezavantajlı çocukların sosyal problem çözme becerilerini saptamak ve uygulanan öğretim programlarının bu becerilerin gelişimi üzerinde ne gibi rolleri olduğunu belirlemek amacı ile yapılan araştırma sonuçları, altı haftalık bir süreyi kapsamına rağmen öğretim programlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Eğitimin amacı yalnızca çocukların akademik becerilerinin desteklenmesine yardımcı olmak değil, kişisel ve sosyal çevreye uyum sağlamaları için gereken becerileri geliştirmelerini sağlamaktır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf ortamında yapacakları basit uygulamalarla, çocukların olumlu sosyal davranışlarını ve sosyal problem çözme becerilerini destekleyebileceklerine işaret etmektedir. Sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak

hazırlanacak uygulamalar, sınıf ortamında eğitim-öğretim programlarının bir parçası olarak uygulanabilir. Çocuklara yaşanan problemin ne olduğunu sormak ve çocukların yapılan davranışın ne gibi olumsuz sonuçları olabileceği ve problemin farklı yollarla nasıl çözülebileceği hakkında düşüncelerini sağlamak bu becerilerin kazanımında oldukça kritik görünmektedir.

KAYNAKÇA

Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. ve Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(1), 258-268.

Ang, R. P. (2003). Social problem solving skills training: Does it really work? *Child Care in Practice*, 9(1), 5-17.

Arı, M. ve Yaban, E. H. (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 188-203.

Biggam, F. H. ve Power, K. G. (1999). Social problem solving skills and psychological distress among incarcerated young offenders: The issue of bullying and victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.

Crick, N. R. ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

D'Zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.

Dodge K. A. ve Asher, S. S. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. ve Pettit, G. S. (1997). Re-

- active and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. ve Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dubow, E. F. ve Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. ve Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62(3), 583-599.
- Elias, M. J., Rothbaum, P. A. ve Gara, M. (1986). Social- cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 77-94.
- Evans, G. W. ve English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. ed., 56- 58). London: Sage.
- Frauenknecht, M. ve Black, D. R. (2004). Problem-solving training for children and adolescents. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, ve L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (153-179). Washington, DC: American Psychological Association.
- Guerra N. G. ve Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 17, 277-289.
- Hopper, R. ve Kirschenbaum, D. (1985). Social problem solving and social competence in preadolescents: Is inconsistency the hobgoblin of little minds? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 685-701.
- Jaffee, W. B. ve D'Zurilla, T. J. (2009). Personality, problem solving, and adolescent substance use. *Behavior Therapy*, 40, 93-101.
- Lobo, Y. B. ve Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Mağden, D. (1986). Psiko-sosyal dezavantajlı çocuklar. Ş. Bilir (Eds.), *Özürlü çocuklar ve eğitimleri* (ss. 60-80). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- Milfont, T. L. ve Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first- and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 289-303.
- Okun, A., Parker, J. G. ve Levendosky, A. A. (1994). Distinct and interactive contributions of physical abuse, socioeconomic disadvantage, and negative life events to children's social, cognitive, and affective adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, 77-98.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. ve Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Pellegrini, D. S. ve Urbain, E. S. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 26(1), 17-41.

- Quinn, M. M. ve Jannasch-Pennell, A. (1995). Using peers as social skills training agents for students with antisocial behavior. *Preventing School Failure*, 39(4), 26-31.
- Rubin, K. H. (1988). Social problem-solving test (SPST-R). America: University of Waterloo.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. V. Hasselt ve M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* içinde. New York: Plenum.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. ve Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith ve C. Hart (Eds.), *Blackwell's handbook of childhood social development* içinde (329- 352). USA: Blackwell Publishers.
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. G. W. Albee ve T. P. Gullotta (Eds.), *Issues in children's and families' lives: Primary prevention works* içinde(cilt 6, ss. 167-190). USA: Sage.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem-solving way. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-11.
- Siu, A. M. ve Shek, D. T. (2005). Relations between social problem solving and indicators of interpersonal and family well-being among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71, 517-539.
- Sorlie, M., Hagen, K. A. ve Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Starko, A. J. (2004). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge: London.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011, Ocak). 2009 yoksulluk çalışması sonuçları. *TÜİK Haber Bülteni*, 3. Ankara: Yazar.
- Uzmen, S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Hammond, M. (2004). Treating children with early-conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. ve Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5), 471-488.
- West, J., Denton, K. ve Reaney, L. M. (2001). The kindergarten year: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study (Publication No. NCES2001-023). DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.

Araştırma

EBEVEYNLERİN ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLAKİ OLGUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

The Attitudes of Parents toward Children's Rights and the Link between Moral Maturity of Primary Level Students.

Emel YEŞİLKAYALI**
Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ***

**Yrd. Doç. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Sosyal Hizmet
Bölümü.

***Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Bölümü.

ÖZET

Bu araştırmada, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilköğretim

öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir İli, Karşıyaka İlçesi'nde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden 7 devlet ilköğretim okulu ile özel ilköğretim okulunu temsil eden bir okulun 7. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yurtsever (2009) tarafından geliştirilen, 'Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği' ile Dılmaç (1999) tarafından geliştirilen 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerini çözümlenmede, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testi ile Spearman's Rho Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunlukları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında sevgi boyutunda; okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırıldığında, iç huzur, şiddetten kaçınma davranışı ve doğru davranış boyutlarında farklılaşmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında çeşitli alt boyutlarda, doğrusal yönlü, zayıf ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler, öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk hakları, ahlaki olgunluk, değer, ebeveyn tutumları.

ABSTRACT

This study aims at finding out the attitudes of parents toward children's rights and examining the link between moral maturity of primary level students. The participants of the study consist of 7 state primary schools representing lower, middle and upper socio-economic levels in Karşıyaka District of İzmir province and seventh-grade students representing a private primary school and their parents. As data collection tools, 'Parent Attitude Scale on Children Rights' developed by Yurtsever and Oktay (2009) and 'Moral Maturity Scale' developed by Dılmac (1999)

1 "Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

are used. To analyze the data, Kruskal Wallis and Mann-Whitney U test, Spearman's Rho Analysis are utilized. According to the results of the study, moral maturity of seventh-grade students based on gender differs in terms of love; once based on the socio-economic levels of schools, it differs in terms of inner peace, violence avoidance and righteous behaviors. There are vertical, weak relationships between moral maturity and the attitudes of parents toward children's rights, even if they differ in various sub dimensions. The relationship between the moral maturity of children and the attitudes of parents toward children's rights differs, based on the socio-economic level of the school where students are educated.

Keywords: Children's Rights, Moral Maturity, Value, Attitudes of Parents.

GİRİŞ

Türk Milli Eğitimi, insani, ahlaki, manevi değerlere sahip, insan haklarına saygılı bir yurttaş yetiştirmek ve diğer niteliklerin yanında ruh ve duygu bakımından da sağlıklı ve dengeli şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirmeyi genel amaç olarak benimsemiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Burada değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Ahlak da, değer kavramına atıfta bulunularak tanımlanan ve açıklanan bir kavramdır.

'Ahlak', Ural (1998: 41) tarafından "değerlerle yakın ilgi içinde olan ve değerler dünyasının parçası olan bir kavram" olarak tanımlanırken; Dursun (2011: 58) tarafından değerlerle birlikte, "düşüncelerimiz ile toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen bir tür 'eylem klavuzları' olarak tanımlanmıştır.

'Ahlak' kavramının değerlerle iç içe tanımlanmasının nedeni, 'iyi' ve 'kötü' başta olmak üzere her türlü ahlaki yargının, birer değer olarak karşımıza çıkmasından kaynaklanmaktadır. 'Değer' kendisine yöneldiğimiz özellik olup 'ahlak', ne tür değerlere yönelmesi gerektiğini belirler. Dolayısıyla ahlak ve değerler, birçok yönüyle örtüşen özellikler taşırlar; fakat şüphesiz aralarında bir özdeşlikten bahsedilemez.

Bazı yazarlar, ahlak kavramını tanımlarken kurallara vurgu yapmıştır. Kulaksızoğlu (1995: 185), 'ahlak' kavramının, 'iyi ve kötü davranışlar bütünü' olmasının yanında, 'insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallar' olduğunu belirtmiştir. Kurallar, bireyin özgürlüğünün garantisidir. Bireye ihtiyacı olan özgürlükleri sağlarken, başka bireylerin özgürlüklerine zarar vermesi için de sınırlandırır. Kendini bu noktada gösteren 'bireysel ahlak' da, bu türden kurallara bireyin özgür irade ve bilinciyle uyması ve bireyde böyle bir bilincin oluşması sürecidir (Çiftçi, 2003: 47).

Bu durumda ahlak, hem son derece subjektif özellikler taşıırken, öte yandan birey ve toplumun üzerinde birleşebileceği objektif özellikler taşımaktadır (Ural, 1998: 48).

Temelde ahlâkın, insanların tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin ölçüler koymakla kalmayıp, davranış sahiplerine bir "vazife" de yüklediği görülmektedir (Dursun, 2011: 60). Dolayısıyla, insan ve toplum üzerinde bir yaptırım gücü bulunmaktadır (Ural, 1998: 43). Ahlaki değerler, neyin yasak olduğunu, nelere uyulması gerektiğini bize bildirirler. Bu anlamda

yönelimlerimizi belirleyen ve yaptırım gücü olan bir bilgi türü olarak karşımıza çıkarlar.

Genel olarak 'ahlak' kavramının, "ne tür değerlere yönelmesi gerektiğini belirleyen yargılar" (Dursun, 2011: 5) ve "en genel anlamda bütün değerlerin belirleyicisi" (Ural, 1998: 4) tanımlarında olduğu gibi, çoğu zaman "değer" kavramına atıfta bulunarak tanımlandığı görülmektedir. Aynı şekilde, "ahlaki gelişim" de, çoğu zaman değerlerin edinilmesi ile ilişkilendirilmiş ve 'kişinin toplumun değerlerine kayıtsız şartsız uyumu değil' (Senemoğlu, 2011: 68), 'bireylerin zamanla özgürleşmesi, değerlerini özgür olarak seçmesi ve kararlarını özgür olarak vermesi" Çileli (1986: 109) olarak tanımlamıştır.

Senemoğlu'da Çileli gibi, ahlaki gelişimi tanımlarken, ahlaki gelişimle değerler sistemi oluşturmayı ilişkilendirmiştir. Senemoğlu (2011: 68) ahlaki gelişimi, 'toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız uyumu değil, topluma etkin bir uyum sağlama için değerler sistemi oluşturma' olarak tanımlamıştır.

Onur (1997: 102), ahlaki gelişimi, 'çocukların belli davranışlarını, doğru ya da yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanma süreci' olarak tanımlarken, 'ilkelerin kazanılması'na vurgu yapmıştır.

Başaran ve Selçuk, ahlaki gelişimi toplumsallaşmayla ilişki içinde tanımlamıştır. Başaran'a göre (1996: 184) ahlaki gelişim, 'bireyin ilk yaşlardan başlayarak toplumca beğenilen, iyi ve doğru davranışları öğrenerek yapması'dır. Selçuk ise (2002: 119), 'çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi

neyin kötü olduğu konusunda bilinç geliştirmesidir' olarak tanımlamıştır.

Verilen tanımlarda, ahlaki gelişimin bir süreç olduğu, toplumla ilişki içinde geliştiği ve çocukların iyi ve kötü/doğru ve yanlış hakkındaki kendi değerlendirmelerini oluşturması gerektiği noktaları dikkat çekmektedir. Buna göre ahlaki gelişim, çocukların toplumla ilişki içinde hangi davranışının doğru hangi davranışının yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğu hakkında kendi değerlendirmelerini oluşturmaları süreci olarak tanımlanabilir.

Çoğu zaman ahlaki gelişimle aynı anlamda kullanılan ahlaki olgunlaşma ise, çocuğun kendi vicdanının sesini dinlemeye başlamasıyla ortaya çıkar (Onur, 1997: 158). Bu olgunlaşma, birey günlük etkinliklerinde ve yaşamının örgütlenmesinde kendi yargısına dayandıkça ilerler. Karakter de bu şekilde ortaya çıkmaya başlar. 'Karakter, ileri bir olgunlaşmanın ve yetişkin kişiliğinin temel ve sonul belirtilerinden biridir.'

Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en uygun durumunu veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder (Lickona, 1991: 51; aktaran, Şengün, 2008: 3). Lickona'ya göre; ahlaki olgunluğa sahip bireyin, güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir.

Ahlaki gelişim ve ahlaki olgunlukla ilgili açıklamalar değerlendirildiğinde, ahlaki gelişimin bir süreç, ahlaki olgunluğun ise ahlaki gelişim basamaklarının

her biri sonunda ortaya çıkan bir sonuç olduğu düşünülebilir.

Günümüzde bireysel özgürlük alanlarının genişlemesi, bireylerin değerlerin edinilmesi süreciyle ortaya çıkan ahlaki kararlarını daha da önemli hale getirmiş ve değer öğretiminin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Değer/ahlak öğretiminin gerekliliğinin demokratik insan yetiştirme ihtiyacından kaynaklandığı, değer öğretimi ile ulaşılmak istenen hedefin, demokrasi ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Doğanay, 2006: 260; Edling, 2012: 458). Bu ihtiyaçla birlikte 'karakter eğitimi', 'farklılıklara saygı eğitimi', 'barış eğitimi', 'vatandaşlık eğitimi', 'demokrasi eğitimi' ve en genel, kapsayıcı ifadesiyle 'değerler' ya da 'İnsani Değerler Eğitimi' (IDE) kavramları daha fazla gündeme gelmeye, tartışılmaya başlanmıştır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de, çocuğu yetiştirirken bazı değerlere sahip olmasının sağlanmasının önemi en baştan kabul edilmekte ve bu ön kabul ile birlikte, çocuğun sağlıklı kişilik gelişiminde ailenin görev ve sorumluluğu da vurgulanmaktadır.

Çocuklar, tüm insanların sahip olduğu hakların yanı sıra, gelişim gereksinimleri nedeniyle özel birtakım haklara da sahip bulunmaktadır. Çocuk hakları, çocuğun hem insan olmasından, hem de bakıma ve korunmaya muhtaç olmasından kaynaklanan haklardır. Genel anlamda, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlanabilir (Kepenekçi, 2008: 205).

Çocuk haklarının gelişimi ve bu konuda yapılmış çalışmaları içeren literatür incelendiğinde, 1980'lere doğru vurgulanmaya başlanan (Day ve diğ., 2006; Ruck, 1994; Melton, 1980; Rogers ve Wrightsman, 1978) 'çocukların bireysel kararlarının gerekliliği' görüşüne göre; çocuk istediği şey hakkında karar verebilmeli ve yaşamını ve çevresini kendi kendine kontrol edebilmelidir (Yurtsever, 2009). Bu yönelim genç insanların kendi hayatları hakkındaki kararlara aktif bir biçimde katılım hakları olduğunun ifadesidir ve çocuğun kendisi için neyin iyi olduğuna karar vermesini temel almaktadır (Rogers ve Wrightsman, 1978; Ruck ve diğ., 1998).

Bu noktada, çocuk hakları konusunda bireysel kararların gerekliliğini vurgulayan yönelimde olduğu gibi, ahlaki gelişim ve olgunlaşmada da, bireyin kendi değerlerini özgür olarak seçmesi ve bireysel kararlarının gerekliliğine (Çileli, 1986: 44) dikkat çekildiğinin tekrar hatırlanması gerekmektedir. Bu durumda, ebeveynler çocuklarına ne kadar çok karar verme hakkı tanırsa, çocukların da kendileri için neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda daha tereddütsüz ve güvenli karar verebilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının çocukların değer oluşumunda, dolayısıyla ahlaki olgunluğa ulaşmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Ülkemizde ve dünyada son yıllarda

artan aile içi şiddet, akran zorbalığı, madde bağımlılığı gibi, bireyleri ve küçük grupları etkiler görünen olayların yanında; ülke içinde ve ülkelerarası görüş ayrılıkları ve çıkar çatışmalarından doğan şiddet ve çatışma olayları; farklılıklara saygı, sevgi, anlayış, hoşgörü, merhamet, sorumluluk, evrensel bilinç gibi değerlere daha çok ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bu ihtiyaçla birlikte 'karakter eğitimi', 'farklılıklara saygı eğitimi', 'barış eğitimi', 'vatandaşlık eğitimi', 'demokrasi eğitimi' ve en genel, kapsayıcı ifadeyle 'değerler' ya da 'İnsani Değerler Eğitimi' (İDE) kavramları, kapsamları, programları da daha fazla gündeme gelmeye, tartışılmaya, uygulanmaya başlanmıştır. Bu eğilim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kendini göstermiştir. İlk kez 2005 yılı Millî Eğitim programında 'değerler eğitimi' açık bir şekilde yer almıştır.

Değerler eğitimi ile ahlaki eğitim iç içe geçmiş ve sıklıkla birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Daha önce de belirtildiği gibi, ahlaki değerler, değerler sistemi içinde ayrı bir yer oluşturmayıp içinde hoşgörünün de bulunduğu diğer değerlerle sıkı bir ilişki içindedir. İnsani değerler de, genellikle 'ahlak' olarak isimlendirilir. 'Ahlak, toplumu ayakta tutan bireyin mutluluğunu ve toplumun devamını sağlayan değerler sistemini içine almaktadır.' (Ekşi ve Katılmış, 2011: 4). Bu nedenle kişilerin ahlaki yargılarının gelişimi toplum için önemlidir.

Günümüzde bireysel özgürlük alanlarının genişlemesi, bireylerin neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki bağımsız ve sağlıklı tercihlerini (ahlaki kararlarını) daha da önemli hale

getirmiştir. Bağımsız tercihlerin önem kazanması, farklılıklara tahammül ve hoşgörülü olmayı da önemli hale getirmiştir.

Öte yandan bireyselleşmenin artması, genç ve yaşlılar arasındaki bağlantı kopuklukları, öğretmenlerin, okulların değerlerin edinilmesindeki teşvik edici rolleri, medyanın ahlaki gelişimin şekillenmesindeki rolü (Arthur ve Carr, 2013: 27) ahlaki gelişimle ilgili geniş çaplı araştırmalara duyulan ihtiyacı arttırmıştır.

Ahlaki eğitim ile gençlerin çoğulculuğa saygı duyan ve toplum içinde kişiler arası şiddeti azaltan bir oluşum yaratılabileceklerine inanılır (Edling, 2012: 457-471)

Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları da, hem değerlerini koruyan ve geliştiren, hem de 'zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere', 'geniş bir dünya görüşüne sahip', 'insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan' kişiler yetiştirebilmektir.

Çocuğun ahlaki gelişimini, diğer bir deyişle değerlerin edinilmesini sağlayan ilk ve öncelikli kurum ailedir. Aile çocuğun korunmasının, bakımının, sağlıklı psiko-sosyal gelişiminin sağlandığı kurumdur.

Öte yandan, eğitimde öğrencilerin hazır bulunuşluğunun sağlanması önemlidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarından, okula gelmeden önce edindiği bilgilerinden, duygularından, güdülerinden ve kişiliğinden, vb. diğer deyişle aile içindeki yaşantılarından etkilendiği bilinmektedir. Bu nedenle, Türk Millî Eğitimi tarafından belirlenen genel amaçlara

ulaşılabilirliği için de öğrencilerin aile içindeki yaşantıları önemlidir.

Bazı ön kabullere dayalı olarak düzenlenen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, Sözleşmenin başlangıç kısmında belirtilen bu ön kabullerden birisi de, 'Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamının içinde yetişmesinin gerekliliği'dir. Bu ön kabulde birlikte, çocuğun sağlıklı kişilik gelişiminde ailenin görev ve sorumluluğu da vurgulanmaktadır. Bu nedenle ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılması önemlidir.

Ayrıca, çocuk haklarıyla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; yurt dışındaki literatürde, çocuk hakları ile ilgili çalışmaların daha çok kuramsal tartışma niteliğinde olup çocuk haklarının bakım koruma ve devlet güvencesi boyutlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Grugel, 2013; Anne ve Ong'ondo, 2013; Aziz ve Iskandar, 2013; Liebel, 2012; Grugel ve Ferreria, 2012; Pais, 2010; v.b.). Çocukların ya da ailelerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ele alan bazı ilişkisel araştırma örnekleri (Day ve diğ., 2006; Peterson-Badali ve diğ., 2004; Sutton, 2003) bulunmaktadır. Ancak bu tutumların çocukların ahlaki gelişimini ya da değer oluşumunu nasıl etkilediğine ilişkin araştırmaya rastlanamamıştır.

Ülkemizde ise, çocuk hakları konusundaki akademik çalışmaların, özellikle hukuk (Musayeva, 2013; Yıldız, 2011; Kobat, 2009; Turanlı, 2004) ve sosyal hizmet (Güneş, 2012; Erbay, 2011; Öntaş, 2004; Acar, 2000; Dikmen, 1998) alanında ilgi çektiği görülmektedir.

Ancak bu çalışmaların çoğu kuramsal düzeydedir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda daha çok öğretmenlerin ve çocukların, çocuk haklarına bakışı ve konuyla ilgili görüşleri (Akman ve Ertürk, 2011; Doğan ve Durualp, 2011; Oktay ve Kumbaroğlu, 2011; Uçuş, 2011; Çetinkaya, 2000) incelenmiştir.

Bazı çalışmalarda ise, uygulanan belirli bir öğretim programı ya da yöntemin, çocuk haklarının öğretiminde etkililiği araştırılmıştır (Torun, 2011; Washington, 2010).

Çocuk haklarına ilişkin tutumlara yönelik ise, sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetim profilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Dönmez, 2015); sağlık profesyonellerinin çocuk hakları konusundaki tutum ve farkındalıklarının değerlendirildiği (Kurt, 2012) araştırmalar bulunmaktadır.

Ülkemizde, ebeveynlerin ya da aile yakınlarının çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilgili tek bir araştırmaya (Yurtsever, 2009) rastlanmıştır.

Ancak ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumlarının ya da ebeveyn tutumlarının çocukların değer oluşumu ile ilişkisi araştırılmadığı gibi, ahlaki olgunlukla ilişkisi de bugüne kadar çalışılmamıştır.

Bu nedenle, bu araştırmada ebeveynlerin çocuk hakları konusundaki tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, alan yazına kuram oluşturma ve uygulama açısından katkı sağlayarak; çocuk hakları, ebeveynlerin çocuk

hakları konusundaki tutumları ve bu tutumların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri, değerlerin edinilmesi ve ahlaki olgunluğa ulaşma ile ilgili başlıkları içeren çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

Problem ve Alt Problemler

Problem Cümlesi: Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasında ilişki var mıdır?

Problemin çözümlenmesine yönelik olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Devlet ilköğretim okulunun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunlukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
5. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki, öğrenim görülen okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, korelasyon türü ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir.

Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, ilköğretim okullarının 2. kademe 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Çalışma Evreni: İzmir İli, Karşıyaka İlçesi'nde bulunan ilköğretim okullarının 2. kademe 7. sınıf öğrencileri ve ebeveynleridir.

Çalışma Grubu: Karşıyaka İlçesi'nde bulunan 37 resmi ilköğretim okulu ile 2 özel ilköğretim okulu arasından tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 8 ilköğretim okulu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okulların hangi sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığı ve öğrenci mevcutlarına ilişkin bilgi Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Tablo 1'de çalışmada yer alan okullar ve öğrenci sayılarına yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okulların hangi sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığı ve öğrenci mevcutlarına ilişkin bilgi Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırmaya 640 öğrenci ve 415 ebeveyn katılmıştır. Ancak hem öğrenci hem de ebeveyni tarafından geçerli şekilde doldurulmuş, eşleştirilebilir ölçek sayısı 318'dir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak demografik bilgileri içeren 'Aile Bilgi Anketi' dışında, 'Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn

Tablo 1: Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

Okulun Sosyo-Eko. Düzeyi	Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Uygulama Okulu Sayısı	Uygulama Okullarının Öğrenci Sayıları
Alt Sosyo-Eko. Düzey	11	576	2	132
Orta Sosyo-Eko. Düzey	21	2061	3	306
Üst Sosyo-Eko. Düzey	5	672	2	278
Özel Okul	2	116	1	95
TOPLAM	39	3425	8	809

Tutum Ölçeği' ve 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' kullanılmıştır.

1. 'Çocuk Haklarına İlişkin Ebeveyn Tutum Ölçeği': Yurtsever (2009) tarafından, 6-14 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 'Bakım ve Korunma' ile 'Kendi Kendine Karar Verme' olmak üzere iki temel faktör altında değerlendirildiği, 63 maddeli, 5 dereceli Likert Tipi bir ölçektir. 'Bakım ve Korunma' faktörü de, 'Devlet Güvencesi ve Desteği' ile 'Bakım ve Koruma' olmak üzere iki faktöre ayrılmaktadır.

Ebeveyn Tutum Ölçeğinin güvenilirliği, Yurtsever (2009) tarafından yapılan Cronbach Alfa analizinde 0,95; araştırmacı tarafından çalışma grubunda yapılan Cronbach Alfa analizinde ise 0,91 çıkmıştır. Ayrıca, her bir faktör için araştırmacı tarafından, Cronbach Alfa analizi yapılmış olup Bakım ve Koruma Faktörünün Cronbach Alfa katsayısı

0,75; Devlet Güvencesi ve Desteği Faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0,84; Kendi Kendine Karar Verme faktörünün Cronbach Alfa katsayısı 0,85 çıkmıştır.

Bu sonuçlar ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

2. 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği': Dilmaç ve Kulaksızoğlu (1999) tarafından, ilköğretim 1. kademe 5. sınıf ve ilköğretim 2. kademedeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerine 'İnsani Değerler Eğitim Programı' kapsamında eğitim verilerek, sonrasında eğitimin etkililiğinin 'Ahlaki Olgunluk Ölçeği' ile sınıması amaçlanmıştır. Bu eğitim beş başlıktan oluşmaktadır. Başlıklardan 'Hakikat' değerinin içeriğini, evrensel sevgi, ulusal bilinç, merak, ayırt etmek, kendini analiz etmek, tüm hayata ilgi duymak değerleri oluşturmaktadır. 'Sevgi' değeri başlığının alt değerlerini, merhamet ve

bağlılık, dostluk, cömertlik, iç mutluluk, şefkat, doğayı sevme oluşturmaktadır. 'İç Huzur' değerinin alt değer başlıklarını; kanaatkârlık, mutluluk, sabır, kendini kontrol altına almak, kendisine ve çevresine saygı duymak, sağlıklı yaşam, sebatkârlık oluşturmaktadır. 'Doğru Davranış' değerinin alt değerinin alt başlıklarını; dürüstlük, cesaret, görev, ahlak, iyi davranışlar, liderlik, zamanı iyi kullanmak, birlik, minnettarlık oluşturmaktadır. 'Şiddetten Kaçınma' değerinin alt değerlerini; bağışlayıcılık, kardeşlik, vatandaşlık, başkalarına hizmet etmek, iyimserlik, hoşgörü, paylaşma, doğru sözlülük oluşturmaktadır.

Ölçek 66 maddeden oluşan ve dereceleme toplamlar tekniğine uygun dört dereceli Likert Tipi ölçektir. Spearman Brown yöntemiyle hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,66, Cronbach Alfa değeri ise 0,73 olarak tespit edilmiştir (Dilmaç, 1999: 53). Araştırma örneklemini iç tutarlılık katsayısı 0,66, Cronbach Alfa katsayısı 0,63 çıkmıştır. Bu değer Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden toplam puan elde etmek için çok düşük bulunduğundan, Dilmaç'ın 'İnsani Değerler Eğitimi' programında belirttiği beş alt başlık ('hakikat', 'sevgi', 'iç huzur', 'doğru davranış' ve 'şiddetten kaçınma davranışı') temel alınarak, ölçek maddeleri gruplandırılmıştır. Bu grupta alt boyutların cronbach alfa katsayıları; 'Hakikat' boyutu için 0,67, 'iç huzur' boyutu için 0,77, 'şiddetten kaçınma davranışı' için 0,514, 'sevgi' boyutu için 0,77 ve 'doğru davranış' boyutu için 0,64'tür. Beş alt boyutun iç tutarlılık düzeyleri yeterli bulunduğundan, öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile

ilgili veri analizleri bu alt boyutlara göre gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.00 paket program kullanılmıştır.

Bağımlı değişkenlere verilen yanıtların normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi; değişkenler arası varyans karşılaştırması için F-testi ve Levene testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kullanılan tüm ölçeklerde alt boyutların verilerinin normal dağılım göstermediği ve varyans homojenliğinin sağlanmadığı görüldüğünden;

- Karşılaştırılacak grup sayısının üç ve fazla olması durumunda gruplar arası farklılığı ölçmek için Kruskal wallis testi kullanılmıştır.
- Karşılaştırılacak grup sayısının iki olması durumunda t testinin parametrik olmayan alternatifi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
- Ebeveyn çocuk hakları tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ya da hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı gibi, iki değişken arasındaki bağımlılık yani korelasyon ilişkisini belirlemede, parametrik olmayan istatistik ölçüsü Spearman's Rho Analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. *İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara göre;*

Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin tüm boyutlarında erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerden daha yüksektir. Ancak, 'Hakikat' (p -değeri=0.187 $>$ α =0.05), 'İç Huzur' (p -değeri=0.93 $>$ α =0.05), 'Şiddetten Kaçınma Davranışı' (p -değeri=0.285 $>$ α =0.05) ve 'Doğru Davranış' (p -değeri=0.221 $>$ α =0.05) boyutlarında kız ve erkek gruplarının ahlaki olgunluk puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

'Sevgi' değişkeni açısından (p -değeri=0.000 $<$ α =0.05) ise, kız (puan= 272,95) ve erkek (puan= 330,82) öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkek öğrenciler ahlaki olgunlukları 'sevgi' boyutunda, kız öğrencilerden daha yüksektir.

2. *İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara göre;*

İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, 'hakikat' (p -değeri=0.665 $>$ α =0.05) ve 'sevgi' (p -değeri=0.550 $>$ α =0.05) boyutlarında, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Ancak, 'iç huzur' (p -değeri=0.001 $<$ α =0.05); 'şiddetten kaçınma davranışı' (p -değeri=0.042 $<$ α =0.05); 'doğru davranış' (p -değeri=0.001 $<$ α =0.05) boyutlarında, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine farklılık göstermektedir.

Bu farklılıkta, 'iç huzur' boyutunda en yüksek puana (348,73) sahip okul, özel okuldur. Özel okulu, 326,23 puanla alt

sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, 287,87 puanla orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri izlemektedir. 'İç huzur' boyutunda en düşük puana (269,94) sahip öğrenciler ise yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileridir.

Şiddetten kaçınma davranışında ise, alt sosyo-ekonomik düzey okul öğrencilerinin en yüksek puana (359,11) sahip oldukları görülmektedir. Şiddetten kaçınma davranışında ikinci sırada özel okul öğrencileri, üçüncü sırada yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencileri gelmektedir. En düşük 'şiddetten kaçınma davranışı' puanı (296,59), orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerindir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre 'doğru davranış' boyutunda en yüksek puana (376,64) sahip okul, özel okuldur. Bu boyutta özel okulu, 353,83 puanla alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, 309,89 yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri izlemektedir. 'Doğru davranış' boyutunda en düşük puana (298,06) sahip öğrenciler ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileridir.

3. Devlet ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin ayrı ayrı karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara göre;

- Alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluklarının karşılaştırılmasında, 'hakikat', 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutlarında özel okul öğrencilerinin

puanları; 'sevgi' ve 'şiddetten kaçınma davranışı' puanlarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin puanları daha yüksektir.

Ancak bu puan farklılıkları istatistiksel açıdan karşılaştırıldıklarında, 'hakikat', 'iç huzur', 'şiddetten kaçınma davranışı', 'sevgi' ve 'doğru davranış' alt boyutlarında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören çocuklar ile özel okulda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunlukları arasında farklılık bulunmamaktadır.

- b. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluklarının karşılaştırılmasında, tüm boyutlarda özel okul öğrencilerinin puanları orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinden daha yüksektir. Ancak bu puan farklılığı, 'hakikat', 'şiddetten kaçınma davranışı' ve 'sevgi' alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ahlaki olgunluk ölçeğinin 'iç huzur' (p -değeri= $0.004 < \alpha = 0.05$) ve 'doğru davranış' (p -değeri= $0.000 < \alpha = 0.05$) boyutlarında durum değişmektedir. 'iç huzur' değişkeni için orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların puanı 157,50 iken, özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların puanı 191,53'tür. 'Doğru davranış' boyutunda, özel okul öğrencilerinin puanı (209,74), orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin puanından (166,57) yüksektir.

Bu durumda, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle özel okul öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının

karşılaştırılmasında, 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutlarında, özel okul öğrencileri lehine farklılık bulunmaktadır.

- c. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulları ile özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunluk puanlarının karşılaştırılmasında, 'hakikat', 'şiddetten kaçınma davranışı', 'sevgi' ve 'doğru davranış' değişkenleri açısından üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okullarında öğrenim gören çocuklar ile özel okulda öğrenim gören çocukların ahlaki olgunlukları farklılık göstermemektedir.

Ahlaki olgunluğun 'iç huzur' boyutunda ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların puanı 44,96 iken, özel ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda bu değer 60,56'dır. Bu puanlar arasındaki farklılık da istatistiksel olarak anlamlıdır (p -değeri= $0.011 < \alpha = 0.05$). Özel okul öğrencilerinin 'iç huzur' değişkeni açısından ahlaki olgunlukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinden daha yüksektir.

4. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin elde edilen verilere göre;

- a. Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p -değeri= $0.023 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0,132), 'iç huzur' (p -değeri= $0.006 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0,161), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p -değeri= $0.004 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0,166) ve 'sevgi' (p -değeri= $0.00 < \alpha = 0.05$; ilişki

katsayısı: 0,241) boyutları arasında doğrusal, pozitif yönlü ve zayıf ilişki bulunmaktadır.

Ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'doğru davranış' boyutu dışındaki (p-değeri= 0.087> α =0.05) tüm boyutları arasında, doğrusal, pozitif yönlü zayıf ilişki bulunmaktadır.

- b. Ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.019< α =0.05) ve 'sevgi' (p-değeri= 0.009< α =0.05) boyutu arasında ilişki bulunmaktadır.

Bulgular, ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumlarının, ilköğretim öğrencilerinin 'hakikat' (p-değeri= 0.073> α =0.05), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri= 0.249> α =0.05), 'doğru davranış' (p-değeri= 0.279> α =0.05) değerleri ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olmadığını göstermiştir.

- c. Ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocuklarının 'hakikat' değerleri (p-değeri= 0.020< α =0.05), 'iç huzur' değerleri (p-değeri= 0.003< α =0.05), 'sevgi' değeri (p-değeri= 0.011< α =0.05), 'doğru davranış' değeri (p-değeri= 0.028< α =0.05) arasında ilişki bulunmaktadır.

Ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutu (p-değeri= 0.082> α =0.05) arasında ilişki bulunmamaktadır.

5. Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları ile öğrencilerin ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik

düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara göre;

- a. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.01< α =0.05), 'sevgi' (p-değeri= 0.013< α =0.05) ve 'doğru davranış' boyutları (p-değeri=0.004< α =0.05) arasında ilişki bulunmaktadır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' (p-değeri= 0.004< α =0.05) ve 'sevgi' (p-değeri= 0.011< α =0.05) boyutları (p-değeri=0.004< α =0.05) arasında ilişki bulunmaktadır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'iç huzur' (p-değeri= 0.007< α =0.05) boyutu arasındaki ilişki bulunmaktadır.

- b. Orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarında, ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının 'hakikat' (p-değeri= 0.007< α =0.05; ilişki katsayısı: 0,203), 'iç huzur' (p-değeri= 0.004< α =0.05; ilişki katsayısı: 0,222), 'şiddetten kaçınma davranışı' (p-değeri=0.004< α =0.05; ilişki katsayısı: 0,177) ve 'sevgi' (p-değeri= 0.006< α =0.05; ilişki katsayısı: 0,206) boyutları arasında, zayıf ilişki bulunmaktadır.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunlukları arasında ilişki bulunmamaktadır.

Orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat' boyutu arasında ($p\text{-değeri} = 0.044 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0.158) doğrusal ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim okullarında, ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumu ile öğrencilerin ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' 'şiddetten kaçınma davranışı' ve 'sevgi' davranışı boyutu arasında ilişki bulunmamaktadır.

- c. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'sevgi' boyutu arasında ($p\text{-değeri} = 0.013 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0,308) doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'sevgi' boyutu arasında ($p\text{-değeri} = 0.020 < \alpha = 0.05$) doğrusal ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki

olgunlukları arasında, hiçbir boyutta ilişki bulunmamaktadır.

- d. Özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'bakım ve koruma' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'sevgi' boyutu arasında ($p\text{-değeri} = 0.03 < \alpha = 0.05$; ilişki katsayısı: 0,225) doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Aynı durum 'devlet güvencesi ve desteği' boyutunda da söz konusudur. Özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'devlet güvencesi ve desteği' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'sevgi' ($p\text{-değeri} = 0.034 > \alpha = 0.05$) boyutu arasında doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Özel ilköğretim okulu ebeveynlerinin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile çocukların ahlaki olgunluklarının 'iç huzur' ($p\text{-değeri} = 0.032 < \alpha = 0.05$), 'sevgi' ($p\text{-değeri} = 0.01 > \alpha = 0.05$) ve 'doğru davranış' ($p\text{-değeri} = 0.006 < \alpha = 0.05$) boyutları arasında doğrusal ve pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre; Araştırmanın çalışma grubunun tamamında, ahlaki olgunluk 'sevgi' boyutunda cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğrenciler lehinedir. Sevgi alt boyutunun kapsadığı başlıklar göz önüne alındığında, erkek öğrencilerin, merhamet ve bağlılık, dostluk, cömertlik, iç mutluluk, şefkat, doğayı sevmeye gibi alt değerlerin çoğunu, kız öğrencilerden

daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu bulgu, ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılık gösterdiğine ilişkin bulgularla açıklanabilmektedir. Bu nedenle, aşağıda ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını açığa çıkaran diğer bulgularla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Ahlaki olgunluğun ilköğretim öğrencilerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, ahlaki olgunluğun beş alt boyutundan sadece bir "sevgi" alt boyutunda cinsiyete göre ve erkek öğrenciler lehine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumda araştırma, ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen ve ahlaki olgunluk/ahlaki yargıyı alt boyutlara ayırmadan bütün olarak değerlendiren farklı araştırma (Özkaynak, 1982; Dilmaç, 1999; Özgüleç, 2001; Tola, 2003; Kabadayı ve Aladağ, 2010) sonuçları ile desteklenmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, çalışma grubu genelinde, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılaşma, ahlaki olgunluğun 'iç huzur', 'doğru davranış' ve 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutlarında görülmüştür.

Tüm sosyo-ekonomik düzeydeki okullar birlikte karşılaştırıldığında, ahlaki, manevi ve toplumsal değerleri temsil eden 'iç huzur' boyutu ile 'doğru davranış' boyutlarında, özel okul öğrencilerinin; demokratik değerleri temsil eden 'şiddetten kaçınma davranışı' boyutunda ise, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının ahlaki olgunlukları en üst düzeydedir.

Ancak sadece özel okulla, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin ahlaki olgunlukları karşılaştırıldığında, aralarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu durumda, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösteren ahlaki olgunluk boyutları hakkında ayrı ayrı değerlendirme yapmak gerekmektedir.

Bu bağlamda, 'iç huzur' boyutu ile ilgili sonuçlara göre, özel ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin 'iç huzur' boyutundaki puanları diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden daha yüksektir. Bu boyutta, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri en düşük puana sahiptir.

Bu sonuçlar, Başaran'ın (1996: 25), üç tür ortaöğretim kurumundan mezun üniversite öğrencilerinin değer tercihlerini incelediği araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada, kolej mezunu olan öğrencilerin, mutluluk, iç huzur, kendine saygı gibi kişisel değer tercihlerinin, diğer ortaöğretim kurumlardan mezun olan öğrencilere göre en üst sırada olduğu görülmüştür.

Ayrıca, 'İç huzur' boyutunun içerdiği başlıklar göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuçların 'yaşam doyumu' kavramı ile ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür. Bunun nedeni, 'yaşam doyumu' kavramının, mutlulukla ilgili öznel iyi oluş hali olarak tanımlanması ve kişinin yaşamına ilişkin kendi değerlendirmesini içermesidir (Tuzgöl Dost, 2007: 133; Diener, 2000: 35). Bu nedenle Tuzgöl Dost'un (2007) araştırma sonuçları incelenmiştir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının algılanan ekonomik durumdan

etkilendiği bulunmuştur. Ekonomik durumla ilgili algı olumlu yönde arttıkça, yaşam doyumu da artmaktadır. Bu bulgu, araştırmamızın, özel okul öğrencilerinin 'iç huzur' boyutundaki puanlarının diğer okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olması sonucunu desteklemektedir.

Ancak, bu araştırmada, özel okul öğrencileri ile birlikte alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin de 'iç huzur' boyutundaki puanları, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle, bu sonucun, beş devreli gruplar arası ilişkiler kuramına göre açıklanabileceği düşünülmüştür. Bu kurama göre, tabakalaşmanın temeli ırk, cinsiyet gibi kişiye özgü değişmez özelliklere dayandığında, toplumsal tabakalar arası geçirgenlik olmadığından gruplar arası kıyaslama yapılmaz. Durum meşru ve kalıcı olarak algılanır ve grup düzeyinde yoksunluk duygusu gelişmez (Hortaçsu, 2012: 575). Bu durumda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin, durumlarını değişmez görüp yoksunluk duygusu ya da çatışma yaşamamaları; üst sosyo-ekonomik düzeydeki devlet okulları öğrencilerinin ise, durumlarını değişebilir ve gelişebilir görüp çatışma ve yoksunluk duygusu yaşamaları beklenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin ahlaki olgunluğun 'iç huzur' boyutunda en düşük puana sahip olmaları, yaşadıkları çatışma ve yoksunluk duygusu ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, 'iç huzur' boyutu puanlarının diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu özel okul ve onu takip eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki

okullarda, çocukların 'iç huzur' boyutu puanları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ilişkili bulunmuştur. Bu ilişki, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görülmemiştir.

Bu durumda, ebeveynlerin, çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda karar vermelerini desteklemeleri, görüşlerini açıklamalarına izin vermeleri ve kararlara katılımını sağlamalarının artması oranında, çocuklarının da özdenetim becerilerini kapsayan 'iç huzuru' edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşan diğer ahlaki olgunluk alt boyutu 'doğru davranış' tır. Bu boyutta da, özel okul öğrencilerinin puanları anlamlı şekilde diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinden yüksektir. Bu boyutta özel okul öğrencilerinin puanlarını, sırasıyla alt, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin puanları izlemektedir.

Ancak, sadece özel okul öğrencileri ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların öğrencilerinin 'doğru davranış' alt boyut puanları karşılaştırıldığında, aralarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

'Doğru davranış' alt boyutunda diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan daha üst düzeyde olumlu tutuma sahip olan özel ve alt sosyo-ekonomik düzey okulların her ikisinde de, bu davranışın ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Çalışma grubunun tamamında yapılan karşılaştırmada da, çocukların 'doğru davranış'la ilgili ahlaki olgunlukları, ebeveynlerin 'kendi kendine karar

verme' tutumları ile ilişkili bulunmuştur.

Aynı zamanda, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları, sadece sosyo-ekonomik düzeylere göre karşılaştırıldığında da, 'kendi kendine karar verme' boyutunda özel okul ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların ebeveynleri lehine farklılaşan bulgulara ulaşılmıştır.

Bu nedenle, ahlaki olgunluğun 'doğru davranış' boyutunun alt ve sosyo-ekonomik düzey ile özel öğrencilerinde anlamlı derece yüksek olmasının, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilişkili olması ile açıklanabilir. Buna göre, ebeveynler çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda, kendi kendilerine karar vermelerini destekledikleri ölçüde, çocukların doğru davranışla ilgili değerleri edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Çocukların ahlaki olgunlukları ile ilgili dikkate değer başka bir sonuç, çalışma grubu genelinde, çocukların 'şiddetten kaçınma davranışı'nın, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmasıdır. Bu sonuç, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile ilişkilendirilerek açıklanamamaktadır.

Çünkü çocukların 'şiddetten kaçınma' davranışı, çalışma grubu genelinde ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumları ile ilişkili bulunurken; her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılan karşılaştırmada, 'şiddetten kaçınma davranışı' puanı anlamlı şekilde diğer okullardan yüksek olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bu ilişki görülmemektedir.

Ayrıca, 'şiddetten kaçınma davranışı'nın, çalışma grubu genelinde ebeveynlerin 'bakım ve koruma' tutumu ile arasında görülen ilişki; okulların

sosyo-ekonomik düzeyine göre ayrı ayrı yapılan karşılaştırmalarda, sadece orta sosyo-ekonomik düzey okullarda görülmektedir. Oysaki bu okullardaki öğrencilerin 'şiddetten kaçınma davranışı' puanları, diğer sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanlarına göre en düşük düzeyde olmaktadır.

Bununla birlikte, bu sonuçların, 'şiddetten kaçınma davranışı'nın hoşgörü eğilimi ve özellikle empati ile ilgisi (Hasta ve Güler, 2013; Edling, 2012; Aypay ve Dereli, 2012; Erken, 2009; Gürüz ve Eğinli, 2008; Dökmen, 2003; Eisenberg, 2000; Pişkin, 1989) göz önünde bulundurulmalıdır.

Balkıs, Duru ve Buluş'un (2005), yaşları 11 ile 15 arasında değişen ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre, şiddete yönelik tutumları yordama gücü açısından medyadan sonra arkadaş gurubu, şiddete yönelik inanç ve aidiyet duygusu gelmektedir. Bu sonuçlar, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin, okul ortamından, öğretmenlerden, içinde bulunulan arkadaş ve ebeveyn çevresinden daha fazla etkileniyor olabileceğini düşündürmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarından olan, ebeveynlerin çocuk hakları tutumları ile çocukların ahlaki olgunluklarının, en az demokratik değerleri içeren şiddetten kaçınma davranışı boyutunda kesişmesi bulgusu da bu yorumu destekler niteliktedir.

Dikkat çeken sonuçlardan birisi de, çocukların ahlaki olgunluklarının 'sevgi' boyutu ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkidir.

Bütün sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulların yer aldığı çalışma grubu genelinde yapılan karşılaştırmada, çocukların ahlaki olgunluklarının

'sevgi' boyutu ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Ancak her bir sosyo-ekonomik düzey için ayrı ayrı yapılan karşılaştırmada, 'sevgi' boyutu ile ebeveyn çocuk hakları tutumlarının her grupta da ilişkili bulunduğu boyut 'bakım ve koruma' boyutudur.

Sosyo-ekonomik düzeylere göre yapılan karşılaştırmada anlamlı bir farklılaşma görülmemekle birlikte, öğrencilerin 'sevgi' davranışı puanlarının en yüksek olduğu birinci grup alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, ikinci grup ise özel okul öğrencileridir.

Hem alt sosyo-ekonomik düzey, hem de özel okul öğrencilerinin 'sevgi' davranışı ile ebeveynlerinin 'bakım ve koruma' tutumu ve 'devlet güvencesi ve desteği' tutumları arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, ebeveynlerin 'devlet güvencesi ve desteği' tutumlarının erkek öğrenciler lehine farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda (Yeşilkayalı ve Yıldız Demirtaş, 2013), erkek öğrencilerin 'sevgi' davranışı puanlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olmasının da bu sonucu açıklamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu durumda, ebeveynler çocuklarının fiziksel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına ne kadar çok önem verirlerse, çocuklarının dostluk ve bağlılık, merhamet ve şefkat gibi değerleri edinmelerinin de o kadar kolaylaşacağı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre 'doğru davranış' boyutunda en yüksek

puana sahip okul, özel okuldur. Bu boyutta özel okulu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileri izlemektedir. 'Doğru davranış' boyutunda en düşük puana sahip öğrenciler ise orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencileridir.

Bu sonuç, ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının 'doğru davranış' boyutunun, sadece ebeveyn çocuk hakları tutumlarının 'kendi kendine karar verme' boyutu ile zayıf ilişkili olması sonucu ile birleştirilerek açıklanabilir. Buna göre, ebeveynler çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda kendi kendilerine karar vermelerini destekledikleri ölçüde, çocukların doğru davranışla ilgili değerleri edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Araştırmanın, çocukların ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde ise;

Çocukların ahlaki olgunluklarının sadece 'iç huzur' ve 'doğru davranış' boyutları ile ebeveynlerin 'kendi kendine karar verme' tutumları arasında açık bir ilişki bulunmaktadır.

Bu durumda, ebeveynler, çocuklarının kendilerini ilgilendiren konularda kendi kendilerine karar almalarını destekledikleri ölçüde, çocuklarının öz denetimleri, mutlulukları, dürüstlük, minnettarlık, görev, cesaret gibi değerleri edinmelerinin kolaylaşacağı söylenebilir.

Ancak çocukların ahlaki olgunluklarının 'hakikat', 'şiddetten kaçınma davranışı' ve 'sevgi' boyutları arasında

doğrudan ebeveyn çocuk hakları tutumları ile açıklanabilecek ilişkiler bulunmamaktadır.

Truiel ve arkadaşlarının geliştirdiği sosyal alan teorisi bu sonucu açıklar niteliktedir. Bu kuram, çocuklarda ahlaki yargı ve değerlerin gelişiminde sosyal etkileşimin önemine dikkat çekerken, çocukların arkadaşları ile olan toplumsal etkileşmelerinin ahlaki yargılarının temellenmesine kaynaklık ettiğine de vurgu yapmaktadır (Çam ve diğ., 2012: 1216).

Bununla birlikte, ahlaki gelişim üzerinde çevrenin etkilerinin önemli olduğu ahlak ve değerler eğitimi araştırmaları ile de desteklenmektedir (Krop, 2006; Germaine, 2001). Ayrıca, değerlerin toplumdaki bireylerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda gerçekleşmesi (Dewey, 1997) ve okulun, çocukların sosyal etkileşimlerinin gerçekleştiği yapı olmasının, bu bulguyu açıklayabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, İngiltere’de 2007-2010 yılları arasında gerçekleştirilen çok geniş çaplı bir araştırmanın bulguları farklı sonuçlar içermektedir (Arthur ve Carr, 2013: 26-35). Bu araştırmada, İngiltere’nin farklı bölgelerindeki gençlerin değerler ve karakter eğitimi hakkındaki düşüncelerinin, deneysel bir araştırma kapsamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, okulun ve öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki değer ve davranışları üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, araştırmacılar da, araştırmanın ergenlik döneminde olan kişilerle yapıldığını ve dönemin asil özellikleri ile ön plana çıktığını göz önünde bulundurarak, gençlerin düşüncelerini farklı

lanse etmiş olabileceklerine de dikkat çekmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları, özellikle ergen öğrencilerde ahlaki değerlerin oluşmasında okulun, öğretmenlerin, akran grubunun etkisi (Akinal, 2013; Çam ve diğ., 2012; Krop, 2006; Germaine, 2001; Dilmaç, 1999; Dewey, 1997; Temel, 1991) ile birlikte, ailenin bu etkilenmede olumlu zemin hazırlama rolünü (Çeliköz ve diğ., 2008; Seydoğulları, 2008; Şengün, 2008; Seçer ve diğ., 2006; Tola, 2003) bir kez daha göstermektedir.

Daha da önemlisi, araştırma sonuçları, çocukların ‘iç huzur’, ‘doğru davranış’ ve ‘sevgi davranışı’na ilişkin ahlaki olgunlukları ile ebeveynlerin çocuk hakları tutumları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

SONUÇ

Bu araştırmanın sonuçları kapsamında ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının, çocukların duygusal dengelerini koruma ve geliştirmede, özenetimlerini sağlamada, merhamet, şefkat, dostluk, cömertlik gibi değerleri edinmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, ailelerin çocuk hakları konusunda yaygın şekilde bilgilenmelerinin sağlanması için kitle iletişim araçlarından yararlanmalıdır.

Ayrıca ergenlik döneminde olan ilköğretim öğrencilerinin ahlaki gelişiminde çevrenin etkisini göstermesi nedeni ile eğitim kurumlarında çocukların ahlaki gelişimini desteklemeye ve ebeveyn-çocuk ilişkisine katkı sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Çocuk hakları konusunun ebeveynler için öncelikli ihtiyaç olarak algılanması

için ailenin desteklenmesi ve güçlendirilmesi önemlidir. Bu destek ve güçlendirilmenin devlet tarafından, tüm kurumlarla işbirliği içinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Son olarak, çocuk hakları konusundaki bilgilendirmelerin, tutum haline dönüştürülmesi ve ev içi uygulamalara yansımalarının ancak bütüncül politikalarla sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2000). *Çocuk haklarında yer alan kimi haklar açısından sokakta ve hizmet sektöründe çalışan çocuklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akinal, B. (2013). *Aile ortamı dışında yetişen çocuklarda ahlaki gelişim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akman, B. ve Ertürk, G. H. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve okul öncesi çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin (Ed.), I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 269-285.

Anne, K. ve Ong'ondo, C. (2013). An assessment of the level of awareness about children's rights among children in eldoret municipality. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 4(2), 279-287.

Arthur, J. ve Carr, D. (2013). Character in learning for life: A virtue-ethical rationale or recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26-35.

Aypay, A., Çekiç, O. ve Seçkin, M. (2012). Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin görüşlerinin normatif açıdan incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1345-1366.

Aypay, A. ve Dereli, E. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1270.

Aziz, R. A. ve Iskandar, S. (2013). Working children and knowledge of right to education: A study of child labor in Sabah, Malaysia. *Asian Social Science*, 9(8), 23-33.

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlilik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Çam, Z., Seydooğulları, S., Çavdar, D. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.

Çeliköz, N., Seçer, Z., Çetin, Ş. ve Demir Şen H. (2008). Çocuk yuvası ve ailesi ile yaşayan çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-13.

Çetinkaya, N. (2000). *Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.

Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları

Day, D. M., Peterson-Badali, M. ve Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Indiana: Kappa Delta Pi.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Dikmen, A. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme çerçevesinde İstanbul'da çalışan çocuklar üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, İ. ve Durualp, E. (2011). *Sosyal Bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması*. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin (Ed.), Mehmet Şirin, I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 293-302.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Cevdet Öztürk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, D. (2011). Siyasetle ahlak ve değerler dünyasının sorunlu ilişkileri üzerine. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5- 58.
- Edling, S. (2012). The paradox of meaning well while causing harm: A discussion about the limits of tolerance within democratic societies. *Journal of Moral Education*, 41(4), 457-471.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis ve J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (s. 677-691). New York: The Guilford Press.
- Erbay, E. (2011). *Türkiye'de çocuk haklarını tanıtmaya, yaygınlaştırma ve izlemeye yönelik uygulamaların eleştirel analizi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 205-221.
- Germaine, R. W. (2001). *Values education influence on elementary students' self-esteem*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of San Diego, U.S.A.
- Grugel, J. (2013). Children's rights and children's welfare after the convention on the rights of child. *Progress in Development Studies*, 13(1), 19-30.
- Grugel, J. ve Ferreria, F. P. M. (2012). Street working children, children's agency and the challenge of children's rights: Evidence from Minas, Gerais, Brazil. *Journal of International Development*, 24(7), 828-840.
- Güneş, G. (2012). *Çocuk hakları açısından Türkiye'de sığınmacı çocuklar: Çeçen çocuklar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar: Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki Gelişme*. Ankara: Ötügen Neşriyat A.Ş.
- Gürüz, D. ve Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri: Anlamak, anlatmak, anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım Şirketi.
- Hasta, D. ve Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1),64-104. <http://dergiler.ankara.edu.tr/>

- dergiler/49/1775/18772.pdf. (Erişim tarihi: 20 Aralık 2012)
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- Kabadaş, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1). www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/.../521. (Erişim tarihi: 20 Aralık 2012).
- Katılmış, A. ve Ekşi, H. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *İnsan hakları ve vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kobat, İ. B. (2009). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuk suçluluğu ve nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Krop, E. H. (2006). *The effects of a cognitive-moral dev.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Elopment Program on Inmates in a Correctional Educational Environment, Virginia Üniversitesi, U.S.A.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, G. (2012). *Yataklı sağlık kuruluşlarında çocuk ile ilgili sağlık hizmetlerinin çocuk hakları sözleşmesine uygunluğunun ve sağlık profesyonellerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kırıkkale.
- Liebel, M. (2012). Children's rights as living rights: Why human rights only make sense if they are connected to the lives of children. *Revista de Asistenja Sociala*, Anual XI, 2, 13-26.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 186-190.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete 14574*, 24 Haziran 1973.
- Musayeva, G. (2013). *Avrupa Birliği, Türkiye ve Azerbaycan'da çocuk hakları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oktay, A. ve Kumbaroğlu, N. (2011). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi*. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin (Ed.), I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, (293-302). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi: (Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öntaş, Ö. C. (2004). *Çocuk hakları ve sosyal hizmetin güçlendirme yaklaşımı açısından suça yönelen çocuk-polis ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgüleç, F. (2001). *7-11 yaşlarındaki çocukların ahlaki yargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkaynak, B. (1982). *Teğmen Kalmaz İlikokulu'na devam eden altı-onbir yaş grubu çocukların ahlak yargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pais, M. S. (2010). The protection of children from sexual exploitation optional protocol to the convention on the rights of the child on the sale of children, child prostitution and child pornography. *International Journal of Children's Rights*, 18, 551-566.
- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D. ve Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Early Adolescence*, 24(2), 159-179.
- Pişkin, M. (1989). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi*

si Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 775-784.

Rogers, C. M. ve Wrightsman, L. S. (1978). Attitudes toward children's rights: Nurturance or self-determination?. *Journal of Social Issues*, 34(2), 59-68.

Ruck, M. D. (1994). Children's understanding of nurturance and self-determination rights. Unpublished Dissertation, Toronto University, Toronto, Canada.

Ruck, M. D., Abramovitch, R. ve Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 69(2), 404-417.

Seçer, Z., Sarı, H. ve Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, https://www.researchgate.net/publication/26455115_ANNE_TUTUMLARINA_GORE_OKU_LONCESI_DONEMDEKI_COCUKLARIN_AHLAKI_VE_SOSYAL_KURAL_BILGILERININ_INCELENMESI. (Erişim tarihi: 20.01.2016).

Selçuk, Z. (2002). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pe-Gem Yayınları.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi

Senemoglu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (20. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Seydooğulları, S. Ü. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören gençlerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Sutton, P. B. (2003). *The relationship between parents attitude toward children's rights, parenting styles and children's right to sexuality education*. Unpublished Dissertation, Alliant International University, Fresno, California, U.S.A.

Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Temel, Z. F. (1991). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişmelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tola, D. (2003). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında ahlaki yargı ile ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Torun, F. (2011). *Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Turanlı, K. (2004). *Birleşmiş Milletler çocuk hakları çerçevesinde çocuğun ekonomik sömürüden korunma hakkı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler>.

Uçuş, Ş. (2011). *İlköğretim öğrencileri için çocuk hakları farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi*. Aydın Gülan, Mustafa Ruhi Şirin, Mehmet Şirin (Ed.), I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, 365-382, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ulusoy, K. (2003). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: PEGEM.

Ural, Ş. (1998). Epistemolojik açıdan değerler ve ahlak. *Doğu-Batı*, 1(4), 41.

Washington, F. (2010). *5-6 yaş çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilkayalı, E. ve Yıldız-Demirtaş, V. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk hakları tutumları*. Uluslararası Sosyal Hizmet Sempozyumu Bildirisi, Kocaeli.

Yıldız, C. B. (2011). *Devlet egemenliği ve insan hakları rejimi altında çocuk hakları: Türkiye'de 2006-2010 yılları arasında terörle mücadele Kanunuyla yargılanmış çocuklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Araştırma

INVESTIGATION OF LIFE SATISFACTION, MEANING IN LIFE AND LONELINESS LEVELS OF A GROUP OF ELDERLY INDIVIDUALS IN TERMS OF SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES

Bir Grup Yaşlı Bireyin Yaşam Doyumu, Yaşamın Anlamı ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Müge YÜKSEL*

Berke KIRIKKANAT**

Süheyla Hatice YILMAZ***

Erdem SEVİM****

*Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı

**Arş. Görevlisi, İstanbul Ticaret Ün., Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Arş. Görevlisi, Türk- Alman Üniversitesi

****Arş. Görevlisi, Marmara üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı

ABSTRACT

In this regard, the purpose of this study was to analyze the degrees of older individuals' life satisfaction, meaning of life and loneliness within the frame of dynamics of life. In accordance with this aim, "Meaning in Life", "Life Satisfaction Scale" and "UCLA Loneliness Scale" were applied to 96 participants (51 males and 45 females at the ages of 60 and above) living in Fatih and Kağıthane in İstanbul. The participants were selected via the method of convenient sampling. In the study, life-meaning, life-satisfaction and loneliness scores did not show significant differences with regards to demographic variables ($p>.05$). Yet, it was found that there was a statistically meaningful relationship between the levels of life meaning and life satisfaction ($r=.266$; $p<.01$).

The findings of this study presents crucial information about psychology of older adults. Beyond gender, age and so on the perspectives of older people toward life is an important factor determining the quality of his life. It shows us that as the older adults will get satisfied with every minute of his life as long as they lead a life reminding them of the reason for their existence.

Keywords: *Successful aging, life meaning, life satisfaction and loneliness in old age.*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı yaşlı bireylerin, bazı demografik değişkenlerle birlikte, yaşam doyumu, yaşamın anlamı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada, uygun / elverişli örnekleme yöntemiyle İstanbul ilinin Fatih ve Kağıthane semtlerinde yaşayan 60 yaş ve üzeri 96 katılımcıya (51 erkek, 45 kadın) "Yaşamın Anlamı Ölçeği", "Yaşam Doyum Ölçeği" ve "UCLA Yalnızlık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada yaşamın anlamı, yaşam doyumu ve yalnızlık düzeyleri puanları demografik değişkenlere göre farklılaşmamıştır ($p>.05$). Ancak yaşamın anlamı

ve yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,266$; $p<,01$). Bu araştırmadaki bulgular, yaşlılık psikolojisi alanında önemli veriler sunmaktadır. Cinsiyet, yaş vb. değişkenlerden öte yaşlı bireyin yaşama nasıl baktığı, onun hayat kalitesini belirleyen bir unsurdur. Yaşlı bireyin kendi varoluş sebebini hatırlatan bir yaşam sürdürdükçe yaşamın her dakikasından tat alabileceğini bizlere göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Başarılı yaşlanma, yaşlılıkta yaşamın anlamı, yaşam doyumunu ve yalnızlık.

INTRODUCTION

Each period of life is unique with its distinctive characteristics. Psychological, physical and social changes occurring between the times of birth and death make each developmental period special. One of these periods is the old age period following the end of the adulthood period and resulting in death. On the other hand, aging refers to the whole biological differentiation in a person's life.

In all times and at all places people have tried to make sense of the way people age. The concepts of old age and aging had been regarded as topics of artistic and literary work in the history of aging from antiquity through to the 20th century (Achenbaum & Hendricks, 1999; Moog & Schäfer, 2008; Ottaway, 2006). Aspects of aging had written until the 20th century by many authors within the context of age-related conditions and in sense of critical enquiry. Physical changes of older people had been in first place and exercise, healthy nourishment and good medical care were suggested. Scientists had been more concerned with the medical

and physical aspects than psychological aspects of the aging problem (Anderson, 1960; Mulley, 2012)

Since 1940's there have been many studies based on the social psychology of aging. Kansas City studies and Chicago studies in which it was matter of the meanings of work and retirement, social roles, the process of growing old, successful aging, the relations of life satisfaction to social interaction and the concept of adaptation, serve as an example (Havighurst, 1968). The growth of the older population and the lack of mental health services in this area have played role for counselors to begin work with older persons in gerontological counseling. Nevertheless, no services providing age counseling or psychological counseling and guidance to the old persons had been available until 1972 (Myers, 1995).

The world population will likely increase to 9.2 billion in 2050. In consequence of declining fertility and increasing longevity, the populations are ageing speedily. Half of the growth in the world population between 2005 and 2050 will be explained by an increase in the population aged 60 years and over. Additionally, in the more developed countries, the population aged 60 years and over is predicted nearly to double whereas that of populations under aged 60 quite likely will decrease (United Nations, 2007). Therefore, the increasing proportion of older persons in the population calls for expanded attention to their psychological needs. Studies dealing with issues about providing psychological counseling have recently increased due to the reasons including the acceleration of the technological developments and the medical enhancements in the health sector and so on. Especially after

the industrial revolution, there have been changes in the family and community structures causing older adults to alienate and isolate themselves from their own lives and to feel less satisfied in life. These changes from agriculture to manufacture set in a motion a series of economic and social trends. The effects of those trends have brought about change in the role and status of older persons as well as in the economic function of extended family. Therefore, the fundamentals of a successful aging process are important both for people providing the older psychological counseling and for researchers dealing with this target group (Anderson, 1960; Burgess, 1960; Durak, 2013; Kalkan, 2008).

Successful aging may be defined from the viewpoint of the relatives, friends and neighbours of aging people. From a psycho-social perspective, successful aging embodies various dimensions such as savor of life, life-satisfaction, maintaining social relationships, dealing effectively with changes caused by aging and facilitating the process of adaptation to aging by means of adaptive strategies. When there is a harmony between the internal and external relations, the adaptation will be relatively easy and aging will be successful (Bowling & Dieppe, 2005; Havighurst, 1977; von Faber, van der Wiel, van Exel, Gusekloo, Lagaay, van Dongen, Knook, van der Geestand & Westendorp, 2001). In other words, successful aging is possible when people accept and improve themselves, strengthen their social communication by establishing positive relationships with others, maintain control on their environment and continue their autonomous structure by making their own decisions. People who have passed through

a successful aging process are satisfied with their lives, can add meaning to their lives in line with certain goals and values, maintain their social communication and do not isolate themselves from social life. All types of adaptive behaviors facilitating the successful aging process give rise to the increase in the individuals' life satisfaction and their level of finding life meaningful in addition to helping them to feel less lonely (Ho, Yeung & Kwok, 2014; Durak, 2013).

According to Krause (2004), life satisfaction refers to the degree of agreement between the targets of individuals aim to achieve and what they have achieved so far. Unless there is a large gap between their targets and their achievements, their life satisfaction level is high. Otherwise, they experience disappointments and regrets. According to the "Activity Theory" and the "Social Learning Theory", individuals have higher levels of life satisfaction if they continue their activities as they did in the past, move towards a certain direction as they feel themselves useful to carry out a certain task, devote themselves to something they find meaningful and feel hopeful (Heo, Stebbins, Kim & Lee, 2013). Thus, it would be fair to state that "health, social position in society, perceived personal control and social interaction" are determining factors of life satisfaction. Particularly when the effects of "health and social position" are standardized, the "social interaction" variable can result in changes in the individuals' levels of life satisfaction. The reality reveals how important individuals' relationships with others are (e.g. joining in an activity with their spouses and meeting with them).

As individuals are social beings, they feel the need to belong to a community.

When they cannot meet this need sufficiently, they have the feeling of loneliness. In this case, both their mental health and their subjective well-being are deeply influenced (Heinrich & Gullone, 2006). What is worse is that as they get older, their loss becomes sadder. This loss ranges from the death of close friends and spouses to the loss of social status after retirement and the emerging health problems. Consequently, old people holding the idea that their life quality is dwindling cannot derive pleasure from life and assume that they live in a meaningless life period. Although experiences related to loneliness differ from one person to another, all of them have a negative mood (Routasalo & Pitkala, 2003). This mood might also bring about the sense of meaninglessness in their lives.

One of the most important features that separate human beings from animals is the power of thinking. This power leads to sense-making that forge a link among factors such as events, situations and people. What lies at the heart of sense-making is making connections among concepts, and thus develop the sense-making skills (Baumeister & Vohs, 2002). Moore (2000, 2006) and David (2001) argue that old people must catch continuity in time so that they can attain self and mental integrity in the last stage of their lives. They can do so on condition that they can combine past, present and future. Moreover, instead of isolating themselves from the community, older adults feeling themselves useless because of the changing social roles should take part in meaningful activities in which they can show to themselves and to others that they can make a difference

by taking up a more active role in the society. Despite age-related losses of all kinds, it is significant for individuals to have the feeling that it is worth living. For that reason, it is necessary to attribute a meaning to life. Only by these means older adults can cling to the hope and be aware of the importance of breathing. This is possible only when they feel that life is meaningful.

In the light of the explanations above, the present research study aims to investigate older adults. The purpose of this research is to analyze the relationship between life satisfaction, meaning of life and loneliness of older adults with some demographical changes.

METHOD

In this part of the study, the research design, population and sample, data collection instruments and data analysis are explained.

Research Design

Aiming to explore the life satisfaction, meaning in life and loneliness levels of a group of older adults depending on some demographic variables, this research study uses a descriptive method (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). More specifically, how satisfied older adults are with life, to what extent they find life meaningful and how lonely they feel themselves are investigated and whether their levels of life satisfaction, meaning in life and loneliness differ with regards to the variables such as age, gender, marital status, educational background and home-environment. It would also be true to state that the

study is designed as a relational survey model as the relationship among life satisfaction, meaning in life and loneliness levels of the target group are also focused within the scope of this study.

Population and Sampling:

The population of the study includes older adults who are at the age of 60 and above. The sample group is comprised of individuals living in Fatih and Kâğıthane districts of the İstanbul province. The method of sampling used for the study is convenience sampling. By means of this method of sampling, the cost, time and the labor for the study is minimized. In convenience sampling, the researcher continues to collect data starting from participants that are easily accessible until the sample size intended for the study is reached. When the intended number of participants is reached, the sample groups take shape (Büyükoztürk et al., 2012).

Out of 96 participants taking part in the study, 51 (53,1%) were male while the remaining 45(46,9%) were female. 65,6% of the participants were between the age of 60-69 while 34,4% were 70 or above. When it comes to their marital status, it was found that 68,8% were married while 31,3% were not married. As for their educational backgrounds, 11,5% of the participants were illiterate, 61,5% were literate at the level of primary school, 14,6% of them were graduates of secondary/high school and 12% graduated from university/graduate programs. Regarding their home-environments, it was found that 10,4% lived in their own houses alone while 89,6% lived with their families.

Data Collection Instruments:

The data of the study were obtained through four data collection instruments: "Demographic Form", "Meaning in Life", "Life Satisfaction Scale" and "UCLA Loneliness Scale".

Demographic Forms: The "Demographic Form" developed by the researchers' aims to identify socio-demographic information about the participants. This form containing five questions is intended to collect demographic information about participants' gender, age, marital status, educational level and their home-environment.

Meaning in Life Scale (MLS): Meaning in Life Scale (MLS) developed by Steger, Patricia, Shigehiro and Matthew (2006) was adapted into Turkish by Akın and Taş (2015). The scale aims to assess what life means for the individuals. Including 10 seven-point Likert-type items, this scale is comprised of two sub-dimensions: "Presence of Meaning" and "Search for Meaning". Each of these sub-dimensions has five items. Items 1, 4, 5, 6 and 9 make up the "Presence of Meaning" sub-dimension while items 2, 3, 7, 8 and 10 constitutes "Search for Meaning". Item 9 is reverse coded. The score to be obtained from the scale ranges from 7 to 70. Individuals having high scale scores are considered to have high levels of meaning in life (Akın & Taş, 2015).

Life Satisfaction Scale (LSS): Aiming to reveal to what extent individuals are satisfied with life, the "Life Satisfaction Scale" was developed by Diener, Emmons, Laresenand Griffin (1985). The scale is comprised of five seven-point Likert-type items (cited in Dost, 2007). The range of score to be obtained from

the scale is between 5 and 35. The higher score a respondent gets in the scale, the higher level of life satisfaction he/she has. The test-retest reliability coefficient of the scale is 0.85. On the other hand, item test correlations ranges from 0.71 to 0.80 (cited in Tmkaya, Hamarta, Deniz, elik and Aybek, 2008).

UCLA Loneliness Scale: "UCLA Loneliness Scale" was developed in 1978 by Russell, Peplau and Ferguson in order to assess individuals' levels of loneliness by considering their social relations. The scale was adapted into Turkish by Yaparl (1984) and Demir (1990). The scale includes 20 four-point Likert-type items, 10 of which are formulated in the form of positive statements (1, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19,20) while the remaining 10 are in the form of negative statements (2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17,18). Therefore, the positive statements are simply coded while the negative statements are reversely coded.

The total score range of the scale changes from 20 to 80. The total score represents the "General Loneliness Score". Higher scores can be interpreted as higher loneliness levels (Demir, 1990).

Data Analysis:

The data collection instruments used in this study were applied in the spring term of the 2013-2014 academic year. 96 older adults (60 years old and above) living in Fatih and Kağıthane districts were given the scales and the data was coded by means of the SPSS 21.0 program. The data was analyzed using independent sample t test, Mann-Whitney U test and the Pearson Product Moment Correlation.

FINDINGS

The findings are illustrated in the tables below in line with the research questions. The findings presented on tables 1, 2, 3, 4 and 5 are related to the first research question seeking an answer to the question whether the total scores of the older adults in the "Meaning in Life Scale", "Life Satisfaction Scale" and "UCLA Loneliness Scale" differ depending on the gender, age, marital status and home-environment variables.

As can be understood from Table 1, as a result of the independent samples t-test carried out to reveal whether the scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales differ with regards to the gender variable, it was found that the difference between the arithmetic means of the groups was not statistically significant ($p>.05$). According to this research, older people's life satisfaction, meaning in life level and perceived loneliness do not differentiate by gender significantly.

As can be seen in Table 2, the independent samples t test used to determine whether the scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales show any difference depending on the age variable revealed that the difference between the arithmetic means of the groups was not statistically significant ($p>.05$). In present research, older adults life satisfaction, meanings of their life and perceived loneliness do not differentiate by age.

Table 3 summarizes the results of the independent samples t test carried out to realize whether the total scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales differ depending on the marital status variable.

Table 1. Results of the Independent Samples t Test Applied to Identify whether the Scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales Differ Depending on the Gender Variable

Score	Groups	N	\bar{X}	s	Sh \bar{x}	t Test		
						t	Sd	p
Meaning in Life Scale	Female	45	53,29	9,40	1,40	-,924	94	,358
	Male	51	55,38	12,61	1,77			
Life Satisfaction Scale	Female	45	23,40	7,95	1,18	-,044	94	,965
	Male	51	23,47	7,83	1,09			
UCLA Loneliness Scale	Female	45	34,64	9,51	1,42	-,086	94	,932
	Male	51	34,49	8,15	1,14			

Table 2. Results of the Independent Samples t Test Applied to Identify whether the Scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales Differ Depending on the Age Variable

Score	Groups	N	\bar{X}	s	Sh \bar{x}	t Test		
						t	Sd	p
Meaning in Life Scale	60-69	63	54,24	11,12	1,40	-,187	94	,852
	70 -...	33	54,70	11,57	2,01			
Life Satisfaction Scale	60-69	63	23,15	7,64	,96	-,479	94	,633
	70 -...	33	23,97	8,31	1,44			
UCLA Loneliness Scale	60-69	63	34,71	8,91	1,12	,233	94	,816
	70 -...	33	34,27	8,60	1,49			

According to the results, older adults's, meaning in life level, life satisfaction and perceived loneliness do not differentiate by marital status ($p>.05$).

As can be realized in [table 4](#), the results of the Mann Whitney-U Test applied

to reveal the significance of the difference in the scores of Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales depending on the participants' home-environment variable showed no statistically significant difference between groups ($p>.05$). According to the

Table 3. Results of the Independent Samples t Test Applied to Identify whether the Scores in the Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales Differ Depending on the Marital Status Variable

Score	Groups	N	\bar{x}	s	Sh \bar{x}	<i>t</i> Test		
						<i>t</i>	Sd	<i>p</i>
Meaning in Life Scale	Married	66	53,95	11,01	1,35	-,555	94	,585
	Unmarried	30	55,37	11,78	2,15			
Life Satisfaction Scale	Married	66	23,33	7,33	,90	-,192	94	,848
	Unmarried	30	23,67	8,99	1,64			
UCLA Loneliness Scale	Married	66	34,32	7,97	,98	-,403	94	,688
	Unmarried	30	35,10	10,43	1,90			

Table 4. Results of the Mann Whitney-U Test Applied to Identify the Significance of the Difference in the Scores of Meaning in Life, Life Satisfaction and UCLA Loneliness Scales Depending on the Home-environment Variable

Score	Home-environment	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	U	Z	<i>p</i>
Meaning in Life Scale	Own House/ Alone	10	32,40	324,00	269,00	-1,93	,053
	With Family	86	50,37	4332,00			
	Total	96					
Life Satisfaction Scale	Own House/ Alone	10	37,60	376,00	321,00	-1,31	,191
	With Family	86	49,77	4280,00			
	Total	96					
UCLA Loneliness Scale	Own House/ Alone	10	58,50	585,00	330,00	-1,20	,230
	With Family	86	47,34	4071,00			
	Total	96					

results, older adults's meaning in life, life satisfaction and perceived loneliness do not differentiate significantly by living alone at their home or with their family.

According to the Pearson Product Moment Correlation Analysis as it is seen in the figure above, determines older adults's meaning in life, life satisfaction and loneliness, there is no meaningful relation between meaning in life and loneliness levels of older adults ($p>.05$); positive relation between meaning in life and life satisfaction; medium-level negative relation between perceived loneliness and life satisfaction ($p<.01$). In other words, as older adults's meaning in life level increases, life satisfaction increases too, yet when they feel lonely it decreases the life satisfaction.

DISCUSSION

The research findings indicate that older adults' life satisfaction did not vary in accordance with the socio-demographic constructs including age, gender, marital status and home-environment. However, according to Karataş (1990), life satisfaction levels of the older adults differ depending on the gender, age, education and marital status variables (cited in Kurt, Erkol and Beyaztaş, 2010). In addition, Özer (2001) collected data from older adults living in nursing homes and from those living with their families and concluded that there was a relationship among educational background, marital status and life satisfaction levels of the older adults (cited in Özer and Karabulut, 2003).

On the other hand, Hamarat, Thompson, Steele, Matheny and Simos

(2002) revealed that life satisfaction levels of older adults did not show significant differences depending on the age variable. For these researchers, the personality characteristics of older adults do not change in time and their perspectives of life remain the same. It is argued that to what extent older adults individuals are satisfied with life rests on their personality characteristics; therefore, there is no change in their life satisfaction levels depending on their ages. Thus, it would be true to state that their findings corroborate with the results of the current study.

Based on the outcomes of the present study, meaning in life of older adults did not diversify in respect to the same demographic terms. Regarding the gender and age variables, Steger, Oishi and Kashdan's (2009) study also revealed findings overlapping with the results of the present study.

Moreover, loneliness levels of older adults did not alter depending on the demographic variables. In Routasalo and Pitkala's (2003) study, it was pointed out that the results pertaining to the relationship of gender and marital status with loneliness were conflicting. Still, in the same research study, it was indicated that the loneliness levels differ depending on the age, educational level and their home-environment variables. Low educational level and living in a nursing house are considered to be related to high loneliness scores.

According to the study the more intensity of the loneliness felt by the older adults increases, life satisfaction provided decreases. It also seems that sense of life they live in is associated with the satisfaction that they provide

Table 5. Results of the Pearson Product Moment Correlation Analysis Applied to Identify the Relationship between the Scores of Meaning in Life Scale, UCLA Loneliness Scale and Life Satisfaction Scale

Variables	1	2	3
Meaning in Life	1		
Loneliness	-.154	1	
Life Satisfaction	.266*	-.388*	1

* $p < .01$

from the life. Related to the this point Holmen and Furukawas' (2002) study with older adults showed that the satisfaction with social contacts was very close connected with feelings of loneliness and they stated that meaningful social contacts are an important part of well-being. On the other hand, many studies have consistently demonstrated relations between measures of meaning and well-being. Those who feel their lives are meaningful are more optimistic and self-actualized, experience more self-esteem, and positive affect as well as less depression and anxiety and less suicidal ideation (Steger & Kashdan, 2007; Steger et al., 2009). From a theoretical point of view, the relationship between meaning in life and life satisfaction was first presented by Neugarten. According to Neugarten, there are five conditions for life satisfaction in the old age period: to delight in activities, find life meaningful, feel that their objectives are accomplished, have a positive self-perception and look at the positive aspects of life (cited in Özer and Karabulut, 2003).

In Reker and Woo's (2011) opinion, older adults have existential needs and concerns. These concerns arise from various feelings such as the sense of mortality, the feeling of exclusion and

finding life meaningless. When these concerns are not taken into consideration, existential stress occurs, meaning the decrease of life satisfaction. Individuals who can not find a meaning in life in the existential context are regarded as the ones regretful of the things they have experienced or have not been able to experience. The relevant finding of the present study is in parallel with this reality.

In conclusion, the results of the study provide valuable data in the field of old age psychology. Rather than variables such as age and gender, older age individuals' perception of life is a factor determining their life quality. Also loneliness is an important indicator of well-being among older adults (Grenade & Boldy, 2008). For understanding the risk of loneliness and exploring the meaning of loneliness to older adults there is a need more in-depth researchs and longitudinal studies.

People shaping their own lives in a positive way, actively taking part in social activities, and thus being aware of the reason for their existence can enjoy every bit of their lives. Besides, as they feel self-worth, they more strongly believe that they can make a difference in the world. This belief positively

influences their physical and psychological health. For that the older adults have to be provided with maximum opportunities to keep on a part of their communities and maintain a good quality of life.

REFERENCES:

- Achenbaum, A., Hendricks, J. (1999). Historical development of theories of aging. In Bengtson, V. L., Schaie K. W. (Ed.), *Handbook of theories of aging* (pp.21-39). New York: Springer Publishing Company.
- Akın, A. & Taş, İ. (2015). Yaşam Anlam Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic* 10(3) p. 27-36 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/>
- Anderson, J. E. (1960). Research on aging. In Burgess E. W. (Ed.), *Aging in social societies* (pp. 354- 376). London: The University of Chicago Press.
- Baumeister, R. F.ve Vohs, K. D.(2002).The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Synder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.608-619). USA: Oxford University Press.
- Bowling, A. ve Dieppe, P. (2005). What is successful ageing and who should define it? *British Medical Journal*, 331(7531), 1548-1551.
- Burgess, E. W. (1960). Aging in western culture. In Burgess, E. W., *Aging in social societies* (pp.3-28). London: The University of Chicago Press.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Geliştirilmiş 11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- David, G. (2001). Aging, religion, and spirituality: Advancing meaning in later life. *Social Thought*, 20(3-4), 129-140.
- Demir, A. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Durak, M.(2013).Yaşlılık döneminde psikososyal ve bilişsel gelişim. İçinde H. Bacanlıv e Ş. Terzi (Eds.), *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi* (ss.275-310), İstanbul: Açılım Kitap.
- Hamarat, E., Thompson, D., Steele, D., Matheny, K.ve Simons, C. (2002). Age differences in coping resources and satisfaction with life among middle-aged, young-old, and oldest-old adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 360-367.
- Havighurst R.J. (1968). A social- psychological perspective on aging, *The Gerontologist*, 8(2), 67-71.
- Havighurst R.J. (1977). Personality and patterns of aging. In Barry, J. R., Wingrove, C. R. (Ed.), *Let's learn about aging: a book of readings* (pp.133-138).New York: Schenkman Publishing.
- Heinrich, L. M.VeGullone, E.(2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695-718.
- Heo, J., Stebbins, R. A., Kim, J.ve Lee, I.(2013). Serious leisure, life satisfaction, and health of older adults.*Leisure Sciences*, 35, 16-32.
- Ho, H. C. Y., Yeung, D. Y. veKwok, S. Y. C. L. (2014). Development and evaluation of the positive psychology intervention for older adults.*The Journal of Positive Psychology*, 9(3), 187-197.
- Holmén, K.,& Furukawa, H. (2002). Loneliness, health and social network among elderly people a follow-upstudy. *Archives of gerontology and geriatrics*, 35(3), 261-274.
- Grenade, L.,& Boldy, D. (2008). Socialisation and loneliness among older people:

issues and future challenges in community and residential settings. *Australian Health Review*, 32(3), 468-478.

Kalkan, M. (2008). Yaşlılık: Tanımı, sınıflandırılması ve genel bilgiler. İçinde K. Ersanlı ve M. Kalkan (Eds.), *Psikolojik, Sosyal ve Bedensel Açından Yaşlılık* (ss. 1-17), Ankara: PegemYayıncılık.

Krause, N. (2004). Life time trauma, emotional support, and life satisfaction among older adults. *The Gerontologist*, 44(5), 615-623.

Kurt, G., Erkol, Z. ve Beyaztaş, F.Y. (2010). Yaşlıların sorunları ve yaşam memnuniyeti. *Adli Tıp Dergisi*, 24(2), 32-39.

Larsen, R. J., Diener, E. D., & Emmons, R. A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. *Social Indicators Research*, 17(1), 1-17.

Moog, P. F., Schäfer, D. (2008). Joannes Stobaios, „On Old Age“: an important source for the history of gerontology. *Journal of the American Geriatric Society*, 56 (2), 354-358.

Moore, S. L. (2000). Aging and meaning in life: Examining the concept. *Geriatric Nursing*, 21(1), 27-29.

Moore, S. L. (2006). The quest for meaning in aging. *Geriatric Nursing*, 27(5), 293-299.

Mulley, G. (2012). A history of geriatrics and gerontology. *European Geriatric Medicine*, 3(4), 225-227.

Myers, J.E. (1995). From “forgotten and ignored” to standards and certification: Gerontological counseling comes of age. *Journal of Counseling and Development*, 74, 143-149.

Ottoway, S. (2006). The long history of old age. *The English Historical Review* 121(493), 1198-1199.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry*, 6(2), 72-74

Reker, G.T. ve Woo, L.C. (2011). Personal meaning orientations and psychosocial

adaptations in older adults. *SAGE Open*, 1-10.

Routasalo, P. ve Pitkala, K. H. (2003). Loneliness among older people. *Reviews in Clinical Gerontology*, 13, 303-311.

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179.

Steger, M.F., Oishi, S. ve Kashdan, T.B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 4(1), 43-52.

Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerinde bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2007). World Population Prospects: The 2006 Revision, Highlights. http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/WPP2006_Highlights_rev.pdf

von Faber, M., van der Wiel, A.B., van Exel, E., Gusekloo, J., Lagaay, A. M., van Dongen, E., Knook, D.L., van der Geest, S. ve Westendorp, R.G.J. (2001). Successful aging in the oldest old. *Arch Intern Med*, 161, 2694-2700.

Yaparel, R. (1984). *Sosyal İlişkilerdeki Başarı ve Başarısızlık Nedenlerinin Algılanması ile Yalnızlık Arasındaki Bağlantı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Araştırma

OLUMLU GENÇLİK GELİŞİMİ YAKLAŞIMI AÇISINDAN SPOR ETKİNLİKLERİNE KATILIMIN GENÇLERE YANSIMALARI

Reflections of Participation in Sports Activities on Youth in terms of Positive Youth Development Approach

Aslıhan AYKARA*
Hande ALBAYRAK**

*Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
**Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin, spor etkinliklerinde yer almalarının yaşamlarına yansımalarını anlama amacını taşıyan bu çalışma, nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle on iki gönüllü genç kızdan oluşan bir odak grup çalışması yapılmış, ardından bunların içinden yine gönüllü olan yedi genç kız ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışmasından ve yarı yapılandırılmış derinlemesine görüş-

melerden elde edilen veriler, araştırmacıların kendileri tarafından çözümlenmiştir. Bu analiz sonucunda ortaya çıkan ana temalar gençlerin spor etkinliklerine ilişkin algıları, gençlerin bireysel gelişimleri ve gençlerin aileleri, arkadaşları ve sosyal çevreleri ile ilişkileridir. Araştırmada ortaya çıkan bu ana temalar, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımında yer alan yetkinlik, güven, karakter, bağ, önemseme ve şefkat gösterme kavramları açısından ele alınmış ve araştırma, dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin yaşamlarında spor etkinliklerinin yerine ilişkin önerilerle sonlandırılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda spor etkinliklerine katılan gençlerin çevrelerindeki bireylerle kurdukları ilişkilerde bağlarının güçlendiği, ailelerinin ve çevrelerinin olumlu tutum ve davranışlarının da özgüvenlerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Spor etkinlikleri, genç, olumlu gençlik gelişimi, dezavantajlı koşullar.

ABSTRACT

Based on qualitative research method, the aim of this study is to understand reflections of young, disadvantaged people's participation in sports activities on their lives. Primarily, a focus group study consisting of a group of twelve voluntary girls is done. Then, a semi-structured in depth meetings are carried out with seven voluntary girls selected from the first twelve girl group. Data obtained from the focus group study and semi-structured in depth meetings are analyzed by researchers by themselves. The main themes coming from this analysis were perception about young people's sports activities, individual developments of youth, and their relationships with their families, friends and social environments. These main themes were discussed from the perspective concepts of competence, confidence, character, connection, caring and compassion

in positive youth development approach and the study is concluded with some proposals related with the place of sports events on the lives of disadvantaged people.

According to the analysis, young people participating in sports activities became stronger connection in relationships with their environment and positively attitudes and behaviours of their families caused positive development for their self-esteem.

Keywords: *Sports activities, youths, positive youth development, disadvantageous circumstances.*

GİRİŞ

Fiziksel, bilişsel ve sosyal açılardan sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmeleri için başta yoksulluk içinde ve olumsuz çevre koşulları altında yaşayanlar olmak üzere toplumdaki tüm gençlere, destekleyici fırsatların, çeşitli proje ve programların sunulması önemlidir. Gençler okul dışı zamanlarını verimli geçirecek programların, etkinliklerin eksikliğinden ve çevresel, ailevi, kişisel sorunlardan dolayı, eğitime devam etmeme, zararlı alışkanlıklar edinme, anti-sosyal davranışlar gösterme gibi gelişimlerini olumsuz etkileyen davranışlara yönelebilmektedirler. Gençlerin sağlıklı gelişimi için, zarar azaltıcı bakış açısıyla geliştirilecek programlardan öte, koruyucu-önleyici ve geliştirici programların artırılması üzerinde durulmalıdır. Bu programların öğretici ve geliştirici nitelikte, sanat ve spor gibi araçlarla gençlerin yaşına ve ilgilerine göre şekillendirilmesi faydalı olacaktır.

Spora katılım gösteren gençlerle yapılan çalışmalara bakıldığında yaşadıkları gelişimsel değişimler görülecektir.

Örneğin bu konuya ilişkin olarak yapılan araştırmalar (Lerner ve diğ., 2005; Camiré ve diğ., 2009; Holt, 2008) spora katılım ve gençlerin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişiminde çeşitli olumlu sonuçların elde edilmesi arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sporun gelişim çağındaki bireyler üzerinde çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı açısından dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin spora katılımının gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu onların kendi anlatımlarıyla anlayabilmek ve onların gözüyle sporun ne anlam ifade ettiğini açıklayabilmek amaçlanmıştır.

Olumlu Gençlik Gelişimi

Spor etkinliklerinde yer almanın gençlerin gelişimleri üzerindeki etkilerinin anlaşılabilmesi açısından, öncelikle “olumlu gençlik gelişimi” kavramının açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

1980’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde gençlerin alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, çetelere üye olma, evlilik dışı çocuk yaşta gebelikler gibi artan olumsuz davranışlarının durdurulması veya azaltılması için bir şeyler yapılmalı çağrısında bulunulmuştur. Bu durum karşısında risk altındaki gençler için şehir destekli park ve rekreasyon programları (park and recreation programs-PARDS) geliştirilmiş ve yeniden tanımlanmıştır (Wit ve Crompton, 2003).1990’larda “çocuklar için değil, çocuklarla birlikte” anlayışından ve gençlerin kaynakları tüketen değil besleyen bireyler olarak görülmesi fikrinden yola çıkılmıştır (Hellison ve Martinek, 2006; akt.Ward

ve Parker, 2013). 1990'ların ortalarından başlayarak PARD programlarının odağı, yalnızca risk altında olan gençlerin olumsuz davranışlarını azaltmak için tasarlanan basit programların ötesine taşınarak, tüm gençleri kapsayacak şekilde gençlik gelişimi çerçevesinde genişletilmiştir. ABD'deki hizmetlerin ve programların geliştirilmesi için, içinde felsefi bir çerçeve ve ilkeler sistemi barındıran olumlu gençlik gelişimi (Positive Youth Development-PYD) yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Wit ve Crompton, 2003). Gençliğe yönelik politika ve programların paradigmasında gerçekleşen bu değişiklikler incelendiğinde olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının içeriği üzerinde durulmasının gerekliliği görülmektedir.

Olumlu gençlik gelişimi, gençlerin gelişim sürecinde karşılaştıkları öğrenme güçlüğü, duygudurum bozuklukları, antisosyal davranışlar, başarı ve motivasyon düşüklüğü, alkol, uyuşturucu madde kullanımı, ergenlik gibi olgunlaşma döneminin tetiklediği psiko-sosyal krizler, ihmal, istismar riskleri ve ekonomik yoksunluk gibi problemler üzerine odaklanan yaklaşımların tersine, problemler üzerine odaklanmamaktadır. Olumlu gençlik gelişimi perspektifi, en dezavantajlı koşullara veya en sorunlu geçmişe sahip gençlerin sözde yetersizliklerinden, ziyade açık bir şekilde potansiyellerini vurgulamaktadır (Damon, 2004: 14). Olumlu gençlik gelişimi, medikal modelin bir eleştirisi olarak ortaya çıkmış ve gelişimsel sistem teorisine ve ekolojik sistem teorisine vurgu yapan güç temelli bir yaklaşımı temsil etmektedir. (Eccles ve Gootman, 2002). Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı çeşitli şekillerde gençleri

etkileyebilecek gelişimsel zorluklar ve tersliklerin varlığını kabul ederken, bunların yerine güçlü yanlara odaklanılır. Dünyayı keşfetmeye, yetkinlik kazanmaya ve önemli derecede dünyaya katkıda bulunma kapasitesini elde etmeye istekli çocuklar vizyonu ile başlar. Bu yaklaşım yetersizlik olarak tanımlanan veya uyumsuz eğilimleri düzeltme, iyileştirme veya tedavi etme yerine, üretim faaliyetlerinde gençleri anlama, eğitime ve meşgul etmeyi amaçlar (Damon, 2004: 15). Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının gençlerin gelişimine odaklanmasının yanında risk altındaki genç nüfus açısından düşünüldüğünde bu yaklaşım temelinde yapılacak programların koruyucu-önleyici etkisinin olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Gambone ve diğ. (2001: 1-2) olumlu gençlik gelişiminin arkasındaki düşünceyi şöyle ifade etmiştir: Gençler onlara dokunan aile, topluluk ve diğer kurumlardan gelen desteklere ve kaynaklara bağlı olarak gelişim gösteren varlıklardır. Destekler ve fırsatlar çok olduğunda, gençler gelişirler ve gelişebilirler. Çevreleri yetersiz olduğunda veya tükendiğinde ise gençler gelişme ve ilerleme eğilimi gösteremezler (akt. Wit ve Crompton, 2003: 4). Buradan da anlaşıldığı üzere, olumlu gençlik gelişimi insan gelişiminin şekil alabilirliğini/yoğrulabilirliğini vurgulamaktadır ve tüm gençlerin değişim için potansiyeli olduğunu kabul etmektedir. İnsani gelişimi sağlayabilmek için gençlerin kaynaklarla eşit şekilde buluşturulmaları durumunda olumlu gelişimin zaman içinde sağlıklı bir şekilde işlevsellik kazanacağı ve sistematik olarak artış göstereceği vurgulanmaktadır (Silbereisen ve Lerner, 2007). Bu bakış açısıyla

Lerner ve diğ. (2005), gençlik gelişimi anlayışının sadece istenmeyen davranışların önlenmesi hakkında olmadığı, önemli olanın istenen sonuçlara ulaşmak hakkında olduğunu altını çizmektedir. Bunun yanında gelişimsel çıktılarını birey ve çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu savunmuşlardır. Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı açısından, gençler ile bu gençlerin yaşadıkları sorun ve gereksinimler, gerekli imkanların sağlanması ile olumlu fırsatlara dönüştürülebilecek unsurlar olarak ele alınmakta ve gelişim sağlamak esas hedef olarak görülmektedir. Damon (2004)'ın da ifade ettiği gibi, olumlu gençlik gelişimi bakış açısı, çözülmesi gereken bir problem olarak değil, gelişimin sağlanması için kaynak olarak kabul edilmektedir. Olumlu gençlik gelişimi kuramı içinde genellikle güçleriyle veya varlıklarıyla ön plana çıkarılan gençlerin gelişimsel kaynaklara sahip olmaları üzerine odaklanılmaktadır. Bu güçler/ varlıklar gençlerin zorlu koşullara direnmek için dayanıklılıklarını artırarak mevcut ve gelecekteki iyilik hallerine katkıda bulunabilir (Damon, 2004). Özellikle okul çağındaki gençlerin okul dışı zamanlarda suçun yoğun olduğu yoksul bölgelerde suçlu davranışın görülme oranlarının fazla olması göz önüne alındığında risk altındaki genç nüfusa yönelik olarak olumlu gençlik gelişimi temelinde yapılacak olan etkinlikler çocukların korunması, risklerin azaltılması ve zorlukları yenme gücünün kazanılmasında önemli bir yere sahiptir (Lopez ve diğ., 2015).

Holt (2008) olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının bağlılık duygusu olmayan gençlerin yeniden bağ kurmaları

için belirli bir gençlik dönüşümü üzerine temellendiğini belirtmiştir. Zarar azaltılmasından varlık inşasına doğru kayan paradigmada, yetişkin-geç ilişkilerini olumlu yönde destekleyen, beceri gelişimi sağlayan etkinliklerin teşviki gibi faaliyetleri içeren fırsatların gençlere sağlanması üzerinde durulmaktadır (Lerner ve diğ., 2005; Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Eğitim ve aile hayatı dışında kalan zamanlar özellikle gençlerin çeşitli etkinliklerde yer almalarının olumlu gelişim için fırsatların sunulmasında önemli bir yere sahiptir. Olumlu gençlik gelişimine ilişkin bu görüşlere bakıldığında, gençlerin içinde buldukları spor etkinliklerinin, onların yaşamlarını büyük ölçüde etkileme potansiyeli olduğu görülmektedir. Bu gençlerin yaşamlarına farklı boyutlarda etki edebilecek olan spor etkinliklerinin önemli rol oynayabileceği söylenebilir.

Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı tanımlanmasında Lerner ve diğ. (2005: 22), genç insanların güçlerini bir araya getiren ve bu gelişimsel araçlarla genç insanlarda gelişen beş temel özelliği sıralamıştır. Bunlar; yetkinlik (competence), güven (confidence), karakter (character), bağ (connection), önemseme ve şefkat gösterme (caring and compassion)dir. Yetkinlik, sosyal (çatışma çözümü gibi) kişilerarası becerilere yansıyan), akademik (okul puanı, sınav sonuçları gibi), bilişsel (karar verme kabiliyeti ve mesleki alanlar (çalışma alışkanlıkları ve kariyer seçimi gibi) gibi spesifik gelişimsel alanlarda olumlu bir gelişim olarak algılanmaktadır. Güven, genel olumlu öz-değer, öz yeterlilik, baskın inançlara karşı olumlu kendilik algısını ifade eder. Bağ, akranlar, aile, okul ve komşular gibi kişinin gelişimine katkıda bulunacak insanlarla

ve kurumlarla karşılıklı olarak değişim içinde yakın ilişki kurulmasıdır. Karakter, sosyal ve kültürel kurallara saygı ve bir anlamda sahip olduğu (ahlaki olarak) doğru ve yanlış algısı, doğru davranış için standartlara sahip olumasıdır. Önemseme diğer insanlar için empati ve sempati algısına sahip olumasıdır (Lerner, 2004, Roth ve Brooks-Gunn, 2003, akt. Lerner ve diğ., 2005: 23). Bu kavramlar açısından düşünüldüğünde, gençlerin içinde yer aldıkları spor etkinliklerinin, onların yetkinlik ve güven duyguları, karakter gelişimleri ve bağ kurabilme becerileri, önemseme ve şefkat gösterme gibi özellikleri bakımından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu konuya çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı biçimde yer verilmektedir.

Olumlu Gençlik Gelişimde Bir Araç Olarak Spor

Gençlerin olumlu gelişimleri açısından spor etkinliklerinin yerinin anlaşılabilmesi için çalışmada öncelikle Türkiye’de gençlik politikası bağlamında kent ortamında çocuk ve gençlere yönelik sosyal-kültürel ve sportif etkinlik olanaklarına kısaca yer verilmesi uygun görülmektedir.

Türkiye’de birçok alanda olduğu gibi, çocuklara ve gençlere yönelik olarak okullarındaki etkinlikler dışında boş zamanlarında içinde yer alabilecekleri çeşitli fırsatlar Gençlik ve Spor Bakanlığı, belediyeler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektör tarafından sağlanmaktadır. UNICEF’in hazırlamış olduğu Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu (2011)’na göre elde istatistik bulunmamakla birlikte, çocuk ve gençlere sunulan tesis ve imkânlar, özellikle

yoksul ve kalabalık kentsel ortamlarda Avrupa standartlarına göre çok sınırlı kalmaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı gençlik merkezlerinin yalnızca üçte birinin kendisine ait tesisinin bulunduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, bu merkezler çocuk ve gençlerin ancak çok küçük bir bölümüne ulaşabilmektedir. Çocuk ve gençlerin, söz edilen bu etkinliklere katılma fırsatlarından yararlanmaları açısından ise, yaş gruplarına göre dağılımları hakkında net bir bilgi bulunmamaktadır.

Öte yandan, UNDP’nin “Türkiye’de Gençlik” başlıklı 2008 Ulusal İnsani Kalkınma Raporu’nda, “Türkiye’nin bugünkü daha ziyade sorun temelli sektörel yaklaşımın ötesine geçip kapsamlı bir gençlik politikasına ve takibi sağlayacak kurumlara yönelmesi gerektiği” belirtilmektedir. Bu çerçevede oluşturulan Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın, ulusal gençlik politikalarına kapsamlı biçimde yön vermesi beklenmektedir.

Bu konuya ilişkin olarak, 638 sayılı Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 18 inci maddesinde yer alan “gençleri ve sporu doğrudan veya dolaylı etkileyen politika ve faaliyetleri yürüten kamu kurum ve kuruluşları arasında koordinasyon ve işbirliğinin sağlanması” amacına hizmet edecek şekilde, Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi hazırlanmıştır. Türkiye’de çocuk ve gençlere yönelik spor etkinliklerinin oluşturulması ve geliştirilmesinde de bu belgede yer alan esaslar göz önünde bulundurulmaktadır.

Gençlerin, içinde yer aldıkları spor etkinliklerinin onların yaşamlarına farklı biçimlerde yansıtılabileceği üzerinde daha önce tartışılmıştı. Bu

yansımaların gençlerin gelişimlerinde olumlu bir yere sahip olmasına ilişkin bazı araştırmalar mevcuttur. Özellikle de olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının içinde yer alan ve daha önce de söz edilen beş kavram olan yetkinlik, güven, karakter, bağ, önemseme ve şefkat gösterme açısından bakıldığında, spor etkinliklerinin gençlerin yaşamları açısından önemi görülmektedir.

Günlük yaşamımızın bir parçası olması gerektiği profesyonellerce ifade edilen sporun içeriğine baktığımızda da aslında yaşamımıza ilişkin pek çok unsuru birarada barındırdığı görülmektedir. Bu açıdan sporun tanımına bakıldığında fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sonuçları olan, sosyal ilişkileri de içeren geniş kapsamlı bir süreci tanımlayan kolektif bir kelime olarak ifade edilmektedir (Coalter ve diğ., 2000: 8). Turnnidge, Côté ve Hancock (2014) olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının gençlerin spor deneyimleri anlayışının iyileştirilmesi için teorik bir çerçeve sunduğunu ifade etmişlerdir. Spor temelli olumlu gelişim programları, gençlik gelişiminde olumlu sonuçları elde etmek için sporun benzersiz bir araç olduğu inancı temeline dayanmaktadır (Coakley, 2011; Fraser-Thomas ve diğ., 2005; Turnnidge, Côté ve Hancock, 2014). Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımında öne çıkan temel özelliklerden yetkinlik (competence), güven (confidence), karakter (character), bağ (connection), önemseme ve şefkat (caring and compassion) gösterme gibi özelliklerin geliştirilmesi gençlerin; kendilerine, ailelerine, topluma ve sivil toplum örgütlerine olumlu katkılar vermelerine, olumlu davranışın gelişmesine ve risk davranışının azalmasına yol açar (Lerner ve diğ., 2005). Yapılan bir araştırmada 5., 6. ve 7. sınıfa

giden yaş ortalaması 11 olan 1112 er-
genin (%56.8'si kız, %43.2'si erkek)
spor faaliyetine katılma ve katılmama
durumuna göre olumlu gençlik gelişimi
(yeterlilik, güven, karakter, bağ, önem-
semedeki gelişime göre) farklılıklarına
bakmışlardır. Spora katılan öğrencilerin
olumlu gençlik gelişimi, spora katıl-
mayanlardan önemli derecede yüksek
çıkıştır (Zarrett ve diğ., 2008). Fra-
ser-Thomas, Côté ve Deakin (2005)'a
göre spor gençlerin gelişimsel açıdan
olumlu deneyimler kazanma yoluyla
kendilerine hedefler oluşturmalarını
sağlamaktadır. Bunun yanında spora
katılımın akademik başarı, liderlik be-
cerilerinin gelişimi ve benlik saygısında
artışı sağlaması gibi birçok olumlu so-
nuçla bağlantılı olduğu ifade edilmekte-
dir. Örneğin Reid ve diğ. (1994: 5)'nin,
Kanadalı risk altındaki gençlerle ilgili
yapmış oldukları çalışmalarında; fizik-
sel etkinliklerin/boş zaman etkinliğinin;
benlik saygısının gelişmesinde olumlu
rol modelleri sağlaması, takım çalışma-
sını ve sosyal becerileri öğretmesi, öz-
güven sağlaması, ait olma duygusuna
yanıt vermesi, hastalıklardaki risk fak-
törlerini azaltması, gençlik için yapıcı
etkisi, stres atma aracı olması, olumlu
ahlak ve değerlerin kazanılması, biliş-
sel gelişim, liderlik ve yaşam becerile-
rinin öğrenimi, irksal bütünleşme için
fırsat oluşturması, kültürel farkındalığı
artırması, topluluk hissini sağlaması,
aile desteğini geliştirmesi ve gençle-
rin sağlıklı olmasını teşvik etmesi ko-
nularında yardımcı olduğunu ortaya
koymuşlardır.

Olumlu gençlik gelişimi spor gibi et-
kin bir araçla okul, ev/aile gibi alan-
larda beceri edinimini sağlayacağı
gibi, sağlıklı ve uyumlu sonuçlar elde
edilmesini de sağlar. Olumlu gençlik

gelişimi yaklaşımında hedeflenen çıktılar Weiss (2008:440) tarafından şöyle ifade edilmiştir: Karakter (saygı, sportmenlik gibi), sosyal yetkinlik (işbirliği, liderlik gibi), duygusal düzenleme (öz kontrol, empati gibi) ve davranışsal beceriler (girişimcilik, azim gibi). Sosyal bağlam özellikleri psikolojik ve fiziksel olarak güvenli çevreler, uygun yapılar, destekleyici ilişkileri, aidiyet için fırsatları olumlu sosyal normlar, özerklik ve seçim için destek, beceri inşası için fırsatlar, aile, okul ve toplum genelinde bütünleştirici deneyimler için fırsatları içerir. Bu sonuçların, gençlerin gelişiminin sağlanması için gençlik spor psikolojisi içindeki programlı araştırmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Weiss, 2008: 440). Burada ifade edilen olumlu gelişimsel sonuçların farklı yaşam koşullarına sahip tüm gençler için sağlanması dezavantajlı koşullarda olan gençler açısından bir fırsat olarak değerlendirilmeli ve bu çerçevede program ve etkinliklerin planlanması gereklidir.

Olumlu gençlik gelişimi fırsatları özellikle fiziksel sağlık ve akademik gelişimde dezavantajlı koşullardaki düşük gelirli gençler için hayati önem taşımaktadır. Bu dezavantajlar fiziksel açıdan aktif olunması için fırsatlar gibi kaynakların yokluğuyla karakterize edilen koşullarla büyük oranda bağlantılıdır (Kroenke, 2008). Olumlu gençlik gelişimi temelindeki programlar sınırlı olan maddi ve sosyal kaynaklara ve ayrıca fiziksel etkinliklere erişim güçlüğü yaşayan düşük akademik başarıya ve sağlık sorunlarına sahip, zayıf kiloda, obezite ve depresyon eğilimi olan düşük gelirli nüfuslarda olumlu sonuçlar elde edilmesi için imkan sunar (Kroenke, 2008; Mcdonough ve diğ.,

2013:432). Eccles ve Gootman (2002), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip gençlerin, kişisel ve sosyal varlıklarını inşa etmelerinde ve fiziksel etkinlik için çevresel engellerin üstesinden gelmelerinde yardımcı olan, iyi tasarlanmış, olumlu gençlik gelişimi programlarına katılmaları için fırsatlar sunulmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Fredricks ve Eccles (2006) farklı ekonomik düzeylerdeki 11. sınıfa giden gençlerle yapmış oldukları çalışmada okul dışı zamanlarda toplum yararına olduğu düşünülen okul kulüpleri, spor ve gönüllülük faaliyetleri olmak üzere üç farklı etkinliğe katılanların benlik saygıları ve güçlü yanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Buna göre özellikle benlik saygısı olmak üzere, akademik başarı, psikolojik özellikler ve davranışlar üzerinde, spor etkinliklerine düzenli katılımın olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur.

Spor eğitmenlerinin gençlik sporlarında kişisel karakter gelişimi (genel anlamda fiziksel iyilik halinin geliştirilmesi, özgüveni, benlik saygısını ve olumlu vücut imajını arttırması, disiplin, takım çalışması ve sorumluluk gibi), risk altındaki nüfustaki dönüşümler (temel değerler ve amaçlar etrafında yaşamlarını yapılandırması, gençleri sokaklardan uzaklaştırması ve yetişkinlerin kontrolündeki ortamlara sevk etmesi, gençlere öz kontrol, otoriteye itaat ve kurallara uyumu öğretmesi, olumlu yetişkin rol modelleri sağlama gibi) sağlamaktadır (Coalter, 2007; akt. Coakley, 2011). Bununla birlikte, spor etkinliklerinde düzenli olarak yer almak, gençlerin gelecek yaşamlarında onlara hem maddi hem de manevi getiriler sağlayacak bir nevi sosyal sermaye olması açısından önem taşımaktadır. Coalter, (2007; akt.

Coakley, 2011)'in de belirttiği gibi, gelecekteki mesleki başarı ve sivil katılıma rehberlik eden sosyal sermayenin geliştirilmesi de (sosyal ve kültürel sermaye ediniminde kullanılabilir fiziksel sermaye oluşturması, eğitimde başarı için teşvik sağlama, sosyal ağların oluşumunu kolaylaştırması, sporda başarılı olma, üstün olma arzusunu teşvik etmesi gibi) sağlanmaktadır. Özetle, kişisel karakter gelişimi, risk altındaki nüfustaki dönüşümler ve sosyal sermayenin geliştirilmesi dahil olmak üzere üç ana kategoriye vurgu yapmaktadırlar.

Tüm bunlara bakıldığında, gençlerin olumlu gelişimleri açısından spor etkinliklerinin yerinin ve bu spor etkinliklerinin gençlerin yaşamlarına hangi boyutlarda etki ettiğinin anlaşılması konusunda nicel araştırma yöntemiyle yapılmış birçok çalışmadan yukarıda örnekler verilmiştir. Ancak bu konuda yapılmış olan nitel araştırmalar oldukça az sayıdadır. Bu nedenle de gençlerin olumlu gelişimlerine sporun yansımalarını nasıl gördüklerini kendilerinin dilinden anlamak önemlidir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Ankara İli'nin Altındağ İlçesi'nde yaşamakta olan ve spor etkinliklerinde yer alan gençlerle gerçekleştirilen bu çalışmada, gençlerin bu spor etkinlikleriyle, olumlu gençlik gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının içinde yer alan yetkinlik, güven, karakter, bağ, önemseme ve şefkat kavramlarının, bu gençlerin spor etkinliklerinde yer almalarından sonra nasıl bir hal aldığına anlaşılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Odak grup çalışması Ankara'nın sosyal yaşam düzeyi maddi imkansızlıklar nedeniyle düşük olan, yoğun göç nedeniyle gecekondulu mahallelerinin olduğu ve sosyal hizmetlerin yeterince ulaştırılmadığı ilçelerinden birinde, sokakta çalıştırılan ve/veya yaşayan çocuk ve gençler, aile bireyleri ile yaşayıp toplumsal imkanlara ulaşmakta engeli olan ya da negatif ayrımcılıkla karşı karşıya kalan çocuk ve gençlere destek olmak amacıyla faaliyet göstermekte olan bir kuruluştan hizmet alan 11-15 yaşlarındaki gönüllü on iki kız çocuğu ile gerçekleştirilmiş olup, bu odak grup çalışmasında yer alan ve gönüllü olan yedi kız çocuğu ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği derneğin, bölgedeki gençlere yönelik hizmet veren oldukça az sayıda kuruluştan biri olması ve hem ilçenin, hem de derneğin isimlerinin çalışmada yer alması halinde, araştırmacılarla yaşantılarına dair pek çok konuyu paylaşmış olan bu gençlerin gizliliklerinin ihlal edilmesine yol açabileceğinin düşünülmesi nedeniyle, bu bilgilerin gizli tutulması uygun görülmüştür.

Çalışmada yer alan gençlerin dezavantajlı bir grup olarak görülmesine neden olan sosyo-ekonomik ve çevresel koşullarına bu noktada yer vermekte yarar görülmektedir. Yaşadıkları bölge itibarıyla, bu gençler ve aileleri, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler. Babaları, ailede çalışan tek bireydir ve çoğunlukla da serbest meslek sahibi olmaları nedeniyle düzenli bir gelire sahip değildirler. Gençlerin

anneleri ev hanımıdır ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşüktür. Bir kısmının ise kendilerinden büyük olan kardeşleri, eğitim yaşamlarını yarıda bırakarak aileye ek gelir sağlamak amacıyla erken yaşta çalışmak durumunda kalmışlardır. Yine ekonomik koşullardaki yetersizliklerden dolayı bazılarının kendilerinde veya aile üyelerinde fiziksel veya psikolojik sağlık sorunları bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, bu gençlere göre bölgeye özgü bir alt kültürün varlığı söz konusudur ve bölgenin madde bağımlılığı, suç işleme oranları, işsizlik, yoksulluk, yetersiz eğitim ve sağlık olanakları gibi yaşam koşullarına sahip olduğunu düşündüklerini belirten bu gençler, çevresel koşullarından büyük ölçüde etkilenmektedirler.

Kuruluştan hizmet almakta olan genç sayısı her dönem çeşitli nedenlerle (okul dönemi veya tatil dönemi olması vb.) değişiklik göstermekle birlikte ortalama elli civarındadır. Çalışmaya katılım konusunda gönüllülük ilkesinin esas alınması nedeniyle on iki genç odak grup çalışmasında yer almıştır. Kuruluştan hizmet almakta olan gençler hem kızlar hem de erkeklerdir. Bu çalışmada yalnızca kız çocuklarının yer almasının temel nedeni, dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin yaşantılarının cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterebileceğinin düşünülmüştür. Çalışmanın yapıldığı bölgede yaşayan ailelerde kız ve erkek çocuklarının yaşantıları, sahip oldukları yaşam koşulları nedeniyle farklı biçimlerde şekillenebilmektedir. Birçok çalışmada spora katılımda erkeklerin motivasyon, inanç ve katılımının, kadınlardan daha yüksek olduğuna dair bulgular olsa da (Fredricks ve Eccles, 2002), yüksek motivasyon ve inançları ile erkek ve

kadınların spora katılım olasılıklarının eşit olup olmadığı ele alınmamaktadır (Dawes, Vest, Simpkins, 2014:1376). Öte yandan kız çocuklarının spor faaliyetlerine katılımının toplumsal yapıdan kaynaklı engelleme ya da teşvik etme durumları göz önüne alındığında bu motivasyon, başarı, inanç faktörü konusunda kesin bir çıkarımda bulunulmamalıdır. Bu çalışmada da kız çocuklarının seçilmesinin nedeni sosyo-kültürel ortamda kız çocuklarının daha eşitsiz bir konumda bulunmaları, erken evlilik riskiyle karşı karşıya kalmaları, kamusal alanda var olmada güçlük çekmeleri, kız çocuğundan beklenen toplumsal cinsiyet rolleri gibi etkenlerle birlikte, kişisel ve kişilerarası değişimlerinin nasıl olduğunu görebilmek açısından önemli olacağına düşünülmüştür.

Katılımcılara öncelikle çalışmanın amaçlarının, kendilerinden beklenenlerin ve gizlilik ilkesinin açıklandığı bilgilendirilmiş onam formları okutulmuş ve imzalanmıştır. Aynı zamanda odak grup çalışması ve derinlemesine görüşmeler esnasında ses kayıt cihazının kullanılması konusunda da katılımcıların onayının alınmasına özen gösterilmiştir.

Görüşmelerin tamamının sonlandırılmasının ardından ise, gençlere böyle bir çalışmaya katkı vermelerinden dolayı motivasyonlarının artırılması amacıyla araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanmış olan teşekkür belgeleri verilmiştir.

Kuruluş bünyesinde hem gençlerin derslerine katkı verecek, hem de spor etkinliklerine ilişkin programlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan gençler, bu spor etkinliklerinde profesyonelleşmişlerdir.

Gençlerin yaşları ortalama on dört olup liseye devam etmektedirler. Gençler, ortalama üç yıldır dernek bünyesindeki tüm spor faaliyetlerine katılmaktadırlar. Odak grup görüşmesi yapılan on iki genç kızdan dördü kız kardeşlerinin on sekiz yaşında iken (son bir yıl içinde) evlendiklerini belirtmiştir. Ortalama kardeş sayıları ise üçtür.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, gençlerin, spor faaliyetlerine katılmalarının onların hayatlarına ne gibi yansımaları olduğunun kendi ifadeleriyle anlaşılmasını istenmesidir.

Öncelikle Ağustos 2015 tarihinde Ankara'daki bir kuruluştaki spor faaliyetlerine katılan 11-15 yaşlarındaki gönüllü olan on iki genç kız ile odak grup çalışması gerçekleştirilmiş ve bu gençlerle gerçekleştirilecek derinlemesine görüşmeler için bir zemin hazırlanmıştır. Daha sonra ise bu odak grup çalışmasında da yer alan ve gönüllü olan yedi genç kız ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiş olup görüşme soruları literatürde yer alan bilgiler ve araştırmacıların yaptıkları odak grup görüşmesi sonucunda hazırlanmıştır. Görüşmeler yine ilgili kuruluştaki gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın kurgulanma sürecinde kuruluşun başkanı ile görüşülmüş ve yapılması planlanan çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilerek hem izin alınmış hem de böyle bir çalışmanın yapılması hakkında düşüncelerine başvurulmuştur. Görüşmeler

katılımcıların da onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin süresi kırk ile altmış dakika arasındadır. Görüşmelerin deşifreleri, görüşmelerin hemen ardından yapılmış, böylelikle gözlem notlarının da unutulmaması sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara yöneltilen soruların içeriğine bakıldığında, öncelikle eğitim durumları, boş zaman etkinlikleri, kişilik özellikleri gibi sorulara yer verilerek katılımcıların görüşmeye hazırlanmalarının sağlanmasının amaçlandığı, daha sonra aile özelliklerine ve aile ilişkilerine yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Bunların ardından ise, spor etkinliklerine katılma durumları ile kişilik özellikleri, aile ve sosyal çevre ile ilişkileri, eğitim yaşamları konularında olumlu veya olumsuz ne gibi bağlantılar kurduklarının anlaşılabilmesi açısından geçmişteki ve şimdiki yaşantılarına ve geleceğe yönelik duygu ve düşüncelerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, tematik analiz yoluyla araştırmacıların kendileri tarafından çözümlenmiştir. Öncelikle odak grup çalışmasının ve derinlemesine görüşmelerin hemen ardından yapılan deşifreler araştırmacılar tarafından "döne döne okuma" yolu ile defalarca okunmuş ve bu metinlerden bir nevi yeni bir metin elde edilmiştir. Bunun sonucunda ise ana temalar ve alt temalar ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda "Gençlerin Spor Etkinliklerine İlişkin Algıları", "Gençlerin Bireysel Gelişimleri" ve "Gençlerin İlişkileri" olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Gençlerin Spor Etkinliklerine İlişkin Algıları ana temasının alt temaları "Diğerleri

ve Ben” Algısı, Geleceğe Dair Motivasyon, Eğitime Devam Etme Motivasyonu ve Spor Olmasaydı olarak ortaya çıkmıştır. Gençlerin Bireysel Gelişimleri ana temasının alt temaları Utangaçlıktan Kurtulma, Öfke Kontrolü, Sorumluluk Duygusu, Rol Modeli Olma İsteği olarak ortaya çıkmıştır. Gençlerin ilişkileri ana temasının alt temaları ise, Aile Desteği, Arkadaşlık Deneyimi, Sosyal Çevre Algısı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan tema ve alt temalara ilişkin yorumları güçlendirebilmek amacıyla katılımcıların bazı ifadelerine değiştirilmeden, olduğu gibi yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki gençlerin, içinde yer aldıkları spor etkinliklerinin yaşantıları ile ilişkisine yönelik olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlere yönelik olarak yapılmış bazı araştırma bulguları bulunmaktadır. Örneğin Iwasaki ve diğ. (2014)’ne göre, yüksek riskli ve marjinal koşullarda yaşamak, gençlerin toplum içinde verdikleri önemli bir mücadeledir ve çoğunlukla yaşadıkları kopukluk ve güvensizliğin yaygınlığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Gençlik gelişiminde yalnızca gençlerle bağlantı kurma yeterli değildir, aynı zamanda sistemdeki değişim için yüksek risk altındaki gençlerin ve ailelerinin daha etkin bir şekilde desteklenmesi de gerekmektedir. Dolayısıyla olumlu gençlik gelişimi yaklaşımıyla gençlerin dahil oldukları spor, sanat, kulüp etkinlikleri gibi etkinlikler çeşitlilik gösterirken, bu etkinliklerin gençlerin yaşantılarındaki yeri ve öneminin ortaya konması da önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, gençlerin içinde yer aldıkları spor etkinliklerine ilişkin bulgular, Gençlerin Bireysel Gelişimleri, Gençlerin Bireysel Gelişimleri olmak üzere üç ana tema altında ele alınmıştır. Bu ana temaların ise, alt temaları bulunmaktadır. Gençlerin Spor Etkinliklerine İlişkin Algıları ana teması, “Diğerleri ve Ben” Algısı, Geleceğe Dair Motivasyonu, Eğitime Devam Etme Motivasyonu, Spor Olmasaydı alt temalarından; Gençlerin Bireysel Gelişimleri ana teması, Utangaçlıktan Kurtulma, Öfke Kontrolü, Sorumluluk Duygusu, Rol Modeli Olma İsteği alt temalarından ve Gençlerin Bireysel Gelişimleri ana teması da, Aile Desteği, Arkadaşlık Deneyimi, Sosyal Çevre Algısı alt temalarından oluşmaktadır.

1. Gençlerin Spor Etkinliklerine İlişkin Algıları

Çalışma kapsamında yer alan gençlerin katıldıkları spor etkinliklerine ilişkin algılarına bakıldığında, Diğerleri ve Ben Algısı, Geleceğe Dair Motivasyon, Eğitime Devam Etme Motivasyonu ve Spor Olmasaydı olmak üzere dört temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu dört alt tema ise, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının beş temel kavramı olan bağ, önemseme ve şefkat gösterme, güven, yetkinlik ve karakter açısından ele alınmıştır.

“Diğerleri ve Ben” Algısı

Araştırma kapsamındaki gençlerin, içinde yer aldıkları spor etkinliklerine ilişkin algılarına bakıldığında, bu ortamda bulunan kişilere yönelik algılarından ve bu etkinliklerin yaşamlarına yansımalarına ilişkin algılarından söz etmek mümkündür.

Gençler, spor etkinliklerini birlikte gerçekleştirdikleri arkadaşlarına ve öğretmenlerine yönelik olarak genel anlamda olumlu bir algıya sahiptirler. Bu bireylerle karşılıklı olarak birbirlerine destek olduklarını, birbirlerine değer verdiklerini düşünmekte ve hissetmektedirler.

“Çok iyi yani, hepimiz birbirimizin kardeşi gibiyiz. Birimizin sıkıntısı olunca yardım ediyoruz yani, her zaman birlikte gülmeye çalışıyoruz, üzüntümüz olunca da birlikte üzüyoruz yani. Birbirimize daha çok kenetlendik, hep birbirimize destek veriyoruz, o yüzden sporun etkisi oldu... Bazen şöyle de düşünüyorum, mesela tezahürat falan etmiyolar, acaba kaybediyor muyum diye düşünüyorum.. onların bana bağırması, sürekli destek vermesi bana daha çok güç katıyo, daha çok dövüşme hissi veriyo rakibimle, o yüzden daha iyi oluyorum” (Katılımcı 1).

“Burdaki insanların hepsi benim ailem gibiler. Akraba bağımız falan yok ama gerçekten öyleler, hepsi benim annem, babam, abim, ablam gibi. İnsanlara değer verdiğimi anladım” (Katılımcı 3).

Gençlerin bu ifadelerine bakıldığında, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının barındırdığı kavramlardan özellikle bağ, önemseme ve güvenin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu gençler, benzer etkinliklerde buldukları bireylerle bir bağ kurmakta, birbirlerine güven duymaya başlamakta ve böylelikle özgüven geliştirmeleri de kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte, çevreleri tarafından önemsendiklerini hisseden bireylerin çevrelerini önemsemeleri de daha mümkün olmaktadır.

“Hocam benim babam gibidir, onu çok severim, bana babalık da yaptığı oldu gerçekten cidden. Çok iyi insandır... Kim ister ki bu kadar çocuğun dışarda dolaşmasını... İçerde hocamızsa dışarda abimiz oldu bizim, en zor zamanlarımda benim yanımda hocam vardı. Gerçekten babam gibiydi yani, en güzel günlerimde yanımda oldu, ağladığım günlerde yanımda oldu.. parasız kaldığım günlerde bile hocam yanımdaydı... Şampiyon oluyosun, maç alıyosun, annen yanında ama baban yok.. en güzel anılarımda babam da yanımda olsun isterdim ama yok, hocam vardı babam yerine hep. O yüzden babamı değil de hocamı daha çok seviyorum” (Katılımcı 3).

“Ha işte burada başka kişiler başka tanımadığım insanlar falan kulübe gelmeye başladığından beri daha çok arkadaş çevremle falan işte daha çok utangaçlığım gitti. Mesele şimdi eskisi kadar inatçı değilim. Yani artık bi şeylerin sadece benim istediğim gibi olacağını düşünmüyorum artık. Önceden illa benim dediğim olacak diyodum ama şimdi öyle değil. Şimdi hani benim dediğim olsa da aynı şey olmasa da aynı şey falan diye düşünüyorum. Başkalarının düşünceleri de önemli benim için artık. Önceden mesela başkalarının düşüncesi umrunda değil, banane ne düşünüyolarsa düşünün diyodum ama şimdi onların duyguları var, onlar da kırılabilir” (Katılımcı 7).

Gençlerin içinde buldukları zor yaşam koşulları ve aile ilişkileri de göz önünde bulundurulduğunda, spor etkinliklerini birlikte gerçekleştirdikleri

arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları bağıın önemi bir kez daha anlaşıl-maktadır. Gereksinim duyduklarında bu bireylerden destek görebilecekleri-ne, onlar tarafından önemsendiklerine inanmaları, bu bireylerin güven duygu-sunu artırmakta, yaşantılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Geleceğe Dair Motivasyon

Gençlerin spor etkinliklerine başlama-larıyla birlikte, geleceğe yönelik algı-larında önemli değişimler olduğu gö-rülmüştür. Motivasyonlarının arttığı ve özellikle de geleceğe yönelik bir umut beslemeye başladıkları, inançlarının arttığı ve dolayısıyla da daha fazla çaba göstermeye başladıkları görülmüştür. Gençlerin, öncelikle güven duyguların-ın arttığı, özgüvenlerinin geliştiği ve kendi yaşamlarına daha fazla önem vermeye başladıkları görülmektedir.

“Önceden kendime hiç bakmıyordum. Şu an hem sağlığıma filan daha çok önem veriyorum, kendime daha iyi bakıyorum” (Katılımcı 1).

“Spor beni daha güçlü hissettiriyö, düş-sem de ayağa kaldırıyo, spor beni güçlendiriyö” (Katılımcı 4).

“... Yaşamımı düzenledi yani disipline soktu. Önceden daha bi düzensizdim işte geç yatardım, sabah geç kalkardım katlığımda saf gibi orta-lıklarda falan dolanırdım. Ama er-ken yattığım zaman daha dinç kal-kıyorum sabahları yani spora daha şey” (Katılımcı 7).

“Kendimi önceden dışarda oyun oy-narken görüyordum ama şimdi derslerimle,. Hedefime yaklaştı-ğımı düşünüyorum... Ama buraya

başlamadan önce hiçbi hedefim yoktu” (Katılımcı 2).

Katılımcı gençlerin bu ifadelerine bakıl-dığında spor etkinlikleri sayesinde yet-kinlik duygularının geliştiği, kendilerini iyi gördükleri yaşam alanları geliştirme-ye başladıkları, spor etkinliklerinin bu olumlu sonuçlara yol açtığına ilişkin bir farkındalıklarının olduğu görülmektedir. Böylelikle aynı zamanda bu gençlerde özgüven artışı ortaya çıkmaya başlamış ve yaptıkları işlere dair daha fazla çaba göstermeleri gerektiği bilincini kazanmaya başlamışlardır. Bu durumu ise ifadelerinde daha çok hırs duygusu ile açıkladıkları görülmektedir.

“Evet hırs, sonradan kazandım. Ben önceden bi şeyi yapamıyosam bı-rakıyordum. Spora başladım bi şeyi yapıyorsam yapıyom. Kafama ta-kıyosam yapıyom. Hırs yani öyle” (Katılımcı 4).

“Önceden çok utanırdım şimdi fazla utanmıyorum. Önceden hiç hırslı değildim şimdi daha hırslı ve daha şeyliyim nası desem. Daha hırs-lıyım yani her şeyi yapcam diye. Daha fazla güven geldi, spora baş-ladığımızda arkadaşlarım falan de-ğişti daha iyi oldu” (Katılımcı 6).

“İşte bayağı bi hırslandım. Yapcam de-diğim şeyi yapcam illa yapmadan bırakmam işte. En son maça gittiği-mizde işte maçı verdim. Bi dahaki maça öyle bi hazırlanıyorum ki hani o rakip benden korksun falan diyo-rum öyle” (Katılımcı 7).

Gençlerin bu ifadelerinden, gelece-ğe yönelik daha umutlu oldukları ve bu umudun artması onlarda daha azimli olmayı beraberinde getirdiği görülmektedir.

Eğitime Devam Etme Motivasyonu

Gençlerin spor etkinliklerinde yer almaya başlamalarını, onların eğitim yaşamlarını sürdürmeleri konusunda önemli bir motivasyon kaynağı olarak gördükleri ifadelerinden açıkça anlaşılabilir. Hem kendileriyle benzer koşullarda olan diğer gençlerle kendilerini kıyaslamaya başlamaları hem de geleceğe yönelik beklenti ve hedeflerinin artması açısından bu konu büyük önem taşımaktadır.

“Eğitim anlamında şöyle bi şey var.

Spor olduğu için okumak zorundayım. Aslında bunu bi zorunluluk gibi değil de nasıl söylesem zorunluluk gibi görmüyorum okulu. Spor olduğu için okuyorum zaten mesleğimi elim almam gerekiyo. Aslında spor geliştiriyo aklımızı çünkü mantıklı da düşünebiliyorum bu konuda” (Katılımcı 4).

“Eskiden bu okuldayken derslerime hiç önem vermezdim, ama artık buraya geçince derslerime çok önem verdim, bi de TEOG sınavından dolayı. Kuzenim gibi yüz yetmiş beş puan almak istemiyorum. Hocam olmasaydı kardeşimin okulu biraz zor olurdu, ya da kuzenim anlamıyaktı hiçbi şeyi, derslerimize hiçbirimiz önem vermiyektik, bilinç kazanmamızı sağladı” (Katılımcı 2).

“Spora başlamadan önce derslerime böyle fazla bi önem vermiyordum. Yine çalışkandım ama fazla bi önem vermiyordum” (Katılımcı 7).

Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı açısından bakıldığında ise, özellikle yetkinlik ve karakter kavramlarının bu noktada ön plana çıktığı görülmektedir. Bu gençler kendi yaşamlarının

sorumluluğunu alma ve bu doğrultuda ilerleme konusunda gelişim göstermekte, bunu da spor etkinliklerinde yer almalarına dayandırmaktadırlar.

Spor Olmasaydı...

Gençlerin, spor etkinliklerinde yer almamaları durumunda hayatlarının ne durumda olabileceğine ilişkin görüşlerine bakıldığında, bu görüşleri üzerinde özellikle içinde buldukları sosyal çevrenin etkili olduğu görülmektedir. Kendileri gibi spor etkinliklerinde yer almayan gençlerin, şu anki durumlarını olumsuz olarak değerlendirmekte, onların erken yaşta evlenmek durumunda kaldıklarını, eğitimlerini sürdürmediklerini veya kötü alışkanlıklara yönelmelerinden söz etmektedirler. Bu açıdan, spor etkinliklerini bu gençler, mevcut sosyo-kültürel yaşantılarından daha iyi koşullara ulaşmalarını sağlayacak bir kurtarıcı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

“Spor olmasaydı şuanda ben evde oturup örgü falan örüyo olurdu. Hiç okumak falan umrumda değildi. Yani babam bırakmazdı ama yani şey babamgilde bırakmama izin vermezlerdi ama ne biliyim çevredeki kızlar falan belli. Benimde sonum böyle olacak sonunda nasılsa niye okuyum ki falan derdim. Mesela şuan 15 yaşında bi kızın iki tane çocuğu var. Yani çevre böyle” (Katılımcı 7).

“Spora başlamadan önce hep kendimi esrarıcıların içinde görüyordum. Spora başladıktan sonra aynı esrarıcıların içinde görmüyorum. Başlamasaydım spora ben de öyle olabilirdim. Zaten spora başlayanlar oldu bir iki gün geldiler sonra

biraktılar esrara başladılar. Birisi 12 yaşındaydı birisi de 16 yaşındaydı” (Katılımcı 5).

“Ben okumazdım heralde ama ben okulu çok seviyom ama spor olmasaydı ben cidden herhalde okumazdım... Çünkü bir iki tane görücü gelir sonra bunlar kaçırır maçırır. İşte hayallerin orda biter okumazsan eğer. Ama beni akrabam var öyle okumak isteyip de okutulmayan yani. Spor olmasaydı belki evlenmiştim, belki hala okuyordum ya da hiç okula gitmiyordum. Bilmiyorum ama genelde bizim akrabalara bakarsak benim yaşımdaki kızların kocası ve çocuğu var. Hiç iyi bişey değil. Kötü ya düşünsenize aynı yaştayız ben okuyorum bi geleceğim olacak ama o evde kocasından para bekleyecek saçma yani bilmiyom” (Katılımcı 4).

“Önceden işte şey diyolardı, bu kız evlenir filan diyolardı yani, büyüünce, bu çevrede her genç kıza derler yani, büyüünce evlenir hemen gider, şimdi de evlenir gider diyolardı... Okumayabilirdim yani, belki evlenmiş de olabilirdim. Hayatım şu ankinin tam tersi olabilirdi yani. Okumak yerine, spor yapmak yerine, evde oturmuş evlenmiş olurdu herhalde” (Katılımcı 1).

Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımıyla hazırlanan programlara gençlerin katılımı ile ilgili sonuçlara dair yapılan metaanalizlerde ve gözden geçirme çalışmalarında, katılım gösteren gençlerin akademik başarılarında, okula devam ve bağlılıklarında artma, madde kullanımını ve suç davranışı göstermelerinde azalma, sosyal yeterliliklerinde artma ve ruh sağlıklarında iyileşme gibi faydalar ön plana çıkmaktadır (Catalano,

Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2002; Eccles ve Gootman, 2002; Roth, Brook-Gunn, Murray ve Foster, 1998). Bu araştırma bulguları, çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerine bakıldığında, kendilerine özgü bir değerler sistemi oluşturmaya başladıkları, doğru ile yanlış ayırt edebilme yetisi dolayısıyla da bir karakter geliştirmeye başladıkları da görülmektedir.

2. Gençlerin Bireysel Gelişimleri

Yapılan çalışmalarda gençlerde spora katılımın olumlu gençlik gelişimi açısından bakıldığında, umut dolu bir gelecek sağladığı (Damon, 2004, Schmid ve diğ., 2011), kendi kararını verme motivasyonunu artırdığı (Inoue ve diğ., 2015), gençlerin hayatlarında amaç ve anlam duygusunu sağladığı (Damon, 2008), yani gelişimsel açıdan olumlu birçok sonucunun olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında yer alan ve spor etkinliklerinde yer alan gençlerin bireysel gelişimlerine bakıldığında, öncelikle utangaçlıktan kurtulma alt temasının ön plana çıktığı, daha sonra ise öfke kontrolü, sorumluluk duygusu ve rol modeli olma isteği alt temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu dört alt tema da yine olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının beş temel kavramı açısından ele alınmıştır.

Utangaçlıktan Kurtulma

Katılımcı gençlerin ifadelerine bakıldığında, kişilik özelliklerinde özellikle de çekingenliği atarak daha girişken olabileme, agresif bir kişilik yapısı yerine daha sakin bir kişilik yapısı geliştirme gibi konuların ön planda

olduğu görülmektedir. İçe kapanıklık yerine girişkenlik özelliklerinin ön plana çıkması bu gençlerin güven duygularının gelişmesiyle yakından ilişkilidir ve bu konuya ilişkin farkındalıkları ise karakter kavramı açısından gösterdikleri gelişimi ortaya koymaktadır.

“Önceden pek konuşmazdım, şimdi daha çok konuşmaya çalışıyorum, daha çok konuşuyorum yani. Yine de sakınım ama. Önceden daha içime kapanıktım ama onu aştım. Sporla oldu. Yani hocalarımın sayesinde de oldu yani. Onlarla sürekli aktiviteler yaparak, ortam açısından yani, arkadaş grubundan dolayı öyle oldu yani.” (Katılımcı 1).

“Daha sosyal oldum, içime kapanıktım, yani hiçbi şey anlatmazdım, şimdi herkese anlatabiliyorum yani, arkadaşlarıma filan. Kendi yaşadığım şeyleri başkasının bilmesini istemiyordum. Şimdi istiyorum, onlar da bana destek olduğu için, daha çok içimde kalmayıp da dışa vuruyorum.” (Katılımcı 1).

“Galiba, sosyal ortamlarda kendime güvenim var zaten bu da sporla geldi. Her şey spor sayesinde oldu aslında olgunlaştım ama nasıl oldu biliyorum”(Katılımcı 4).

“Ama spora başladıktan sonra öyle değil işte anlaşıyoruz şimdi, arkadaşlarımız daha da çoğaldı. Başkalarıyla konuşmalarım arttı. Utangaçlığım gitti” (Katılımcı 7).

“Önceden çok utanırdım şimdi fazla utanmıyorum. Önceden hiç hırslı değildim şimdi daha hırslı ve daha şeyliyim nasıl desem. Daha hırslıyım yani her şeyi yapcam diye.

Daha fazla güven geldi, spora başladığımızda arkadaşlarım falan değişti daha iyi oldu” (Katılımcı 6).

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, spor etkinliklerinde yer almaya başlamak, bu gençlerin bireysel gelişimleri açısından önemli bir yere sahiptir ve kendilerini daha fazla dış dünyaya ifade edebilmeleri açısından büyük rol oynamaktadır.

Öfke Kontrolü

Gençlerin spor etkinliklerinde yer almaya başlamalarıyla beraber, yalnızca utangaçlık duygularından kurtulmaları değil, aynı zamanda agresifliklerinden de uzaklaşmaları söz konusu olmaktadır. Daha önceden sinirlendikleri pek çok konuda artık daha sakın ve sabırlı olabildiklerini belirten bu gençler, bunun üzerinde spor etkinliklerinde yer almalarının etkili olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler.

“Önceden mesela şöyle şeyler olurdu, bizim kızlarla ben hiç muhabbet etmezdim, şöyle biz yan yana bile gelmezdik, hep tartışırdık, hep küserdik.. dedim ya ben agresiftim, herkesle kavga ederdim.. sonradan düzeldim zaten” (Katılımcı 3).

“... Yani böyle sınırlı olmamayı, utangaç olmamayı öğrendik” (Katılımcı 5).

“Babamgil önceden bana bi şey söylediğinde hemen ters cevap veriyordum ama şimdi tamam baba, yaparım baba falan diyorum. Agresifliğim azaldı yani” (Katılımcı 7).

Ergenlik döneminin de belirgin özelliklerinden olan agresiflik gibi olumsuz özelliklerin, spor etkinliklerinin katkısıyla azaltılabilmesi, bu gençlerin

yaşamlarında olumlu sonuçlara yol açabilecek bir durumdur. Gençlerin bu konudaki gelişimleri olumlu gençlik gelişimi yaklaşımının karakter kavramı açısından da ele alındığında, bu bireylerin karakter gelişimleri açısından öfke kontrolünün önemli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yetkinlik kavramı açısından da konuyu ele alabilmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında ise, bireylerin yaşadıkları bazı durum veya olaylar karşısında olumsuz duygularını kontrol edebilme yetkinliğine ulaştıkları söylenebilir.

Sorumluluk Duygusu

Katılımcı gençlerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise sorumluluk duygusu konusunda kazandıkları farkındalıktır. Spor etkinliklerinde yer almalarının ardından, o ortamdaki arkadaş ilişkilerinde aldıkları sorumlulukların, yaşamlarının diğer alanlarında da kendini göstermeye başladığını düşünen gençlerde özellikle önemseme kavramı gelişmeye başlamış, içinde buldukları toplumda gördüklerini artık önemsediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu gençlerin, çevrelerini önemsemelerinin ve çevreleri tarafından önemsendiklerini hissetmelerinin artmasıyla birlikte, şefkat duygularının da arttığı görülmektedir.

“Evet daha çok sorumluluk alıyorum. Mesela annem bi yere gitti ya kardeşim falan balkona çıktığında direk yani koşup onun sorumluluğu bende direk koşup almaya çalışıyordum o sorumluluğu” (Katılımcı 7).

“Ben erken büyüdüm dedim ya onun nedeni aslında spordan gelen bi şey. Çünkü sporda hani kulübü toplamak beni görevim, eşyaları

hazırlamak, kilolarını ayarlamak. Hep sorumluluk sahibiydim. Önceden sorumluluk sahibi değildim. Spora başlayınca oldu. Küçükken değildim mesela. Şimdi sorumluluklarımın üstesinden gelebiliyorum. Ve hani ben her yaş grubuna göre davranabiliyorum. Mesela kulüpteki küçük çocuklara ders verirken onlar gibi düşünüp yapıyorum. Bizim kızlara gelince onlar gibi düşünüp yapıyorum. Yani ortamına göre değişiyö” (Katılımcı 4).

“Çevremdekileri önemsiyorum. Hatta bazen üzülüyorum da. Mesela yaşlılar var, bazıları onlara şey yapıyo, yaşlı muamelesi değil de genç muamelesi, yani hani teyze hadi gel gidelim gel gel diye koşturuyolar onu” (Katılımcı 2).

Fiziksel etkinlik temelli olumlu gençlik gelişimi programlarının olumlu sonuçlarından bir tanesi de ekranlar ve yetişkinlerle ilişkilerde sosyal sorumluluğu teşvik etmesi yönündeki beklentidir. Düşük gelirli 479 gençle sosyal sorumluluk ölçeği ile ön test ve son test yapılan bir çalışmada yüksek duygusal desteği olanların bağımsızlık desteği ve sosyal sorumluluk duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında düşük duygusal desteği olanların ise sosyal sorumluluk ve aidiyet duygusu arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğu saptanmıştır (McDonough ve diğ., 2013: 431). Gençlerin bireysel gelişimleri açısından kişilik özelliklerindeki gelişim kadar önemli bir diğer konu ise, onların rol modeli olma konusundaki farkındalıklarıdır.

Rol Modeli Olma İsteği

Spor etkinliklerinde yer alan gençler, zamanla kendilerine ve çevrelerine

yönelik farkındalık geliştirmeye başlamakta, bu etkinliklerin kendi yaşamlarında sağladığı olumlu değişimleri çevrelerindeki diğer bireylerin de deneyimlemesini istemektedirler. Bu duygu da onları, çevrelerindeki bireylere bu etkinliklere yönelmeleri, yaşamlarını değiştirebileceklerini görmeleri konusunda rol modeli olmaya itmektedir. Bu durum ise çevreleri ile karşılıklı olarak birbirlerini önemsediklerinin ve aralarında bir bağ kurulduğunun önemli bir göstergesidir.

“Ben şu an nasıl bir sporcuysam, öğrenciysem, benim de aynı öğrencilerim olsun istiyorum. Kim istemez, herkes ister, ben de istiyorum örnek olmak” (Katılımcı 1).

“Bu çevrede yani genelde arkadaş ortamları, bazı arkadaş ortamları farklı. Yani bi arkadaşın içiyorsa, sen de onu gördükçe sen de içmek istiyosun yani, öyle oluyo genelde, örnek alıyosun. O yüzden arkadaşlarımıza burayı anlatıyoruz, işte biz de gelmek istiyoruz filan diyenler oluyo. Bu kulüpteki bütün hocalarımız örnek oluyolar bize. Şey diyorlar, siz hep başarılı olacaksınız, hiç yenik düşmeyin falan diyolar yani, her zaman olumlu bakın, sürekli kazanmaya çalışın diyolar, başarılı olmamızı istiyolar onlar da bizim” (Katılımcı 1).

Hansen ve diğ. (2003), gençlerin okul dışında geçirdikleri zamanlarında spora katılımlarının olumsuz rol modeli olabilecek yetişkin ve akranlarıyla etkileşim içinde olmalarına yol açabilecek durumları engelleme imkanı sunduğunun altını çizmiştir. Katılımcı gençlerin ifadelerine bakıldığında da, olumsuz çevre koşullarından sıyrılarak

bu etkinliklerde yer almaya başlamalarını yaşamlarında önemli bir değişim olarak gördükleri ve bu olumsuz çevre koşullarında yaşayan tüm bireyler için aynı değişimlerin gerçekleşmesini istedikleri, bunun için çaba gösterdikleri görülmektedir. Kendilerinde bu çabayı gösterebilecek gücü görmeleri, aynı zamanda yetkinlik kazandıklarını, özgüvenlerinin artmaya başlamasıyla birlikte çevrelerindeki diğer bireylerin yaşamlarına da dokunmak istediklerini göstermektedir.

3. Gençlerin İlişkileri

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin ilişkileri aileleri ile, arkadaşlarıyla ile ve sosyal çevreleri algısından oluşmaktadır.

Aile Desteği

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin aile ilişkilerine yönelik değerlendirmelerinde, bu etkinliklerin oldukça ön planda olduğu görülmektedir. Bu gençler, elde ettikleri başarılarla ebeveynlerini mutlu etmeye çalışmakta, bu etkinliklerde yer almayan kardeşleri ile kendilerini kıyaslamakta ve kardeşlerinin yaşatamadıkları olumlu duyguları, kendileri ebeveynlerine yaşatmaya çalışmaktadırlar.

Bunların yanı sıra, gençlerin içinde yer aldıkları spor etkinliklerine yönelik ebeveynlerinin, kardeşlerinin ve akrabalarının tutum ve davranışları onlar açısından önemli bir yere sahiptir.

“Annem her zaman git dedi, bırakma dedi, hayatını kurtar dedi. Önceden faklıydı herhalde aile durumları, o yüzden kardeşlerimi göndere-memiş olabilir... Annem önceden

ablamgilin şeyinden dolayı mutsuz olmuştur yani, ben onu mutlu etmek istiyorum, ona gurur katmak istiyorum yani, onu mutlu etmek istiyorum, gurur duysunlar” (Katılımcı 1).

“Abim desteklemiyor. Sanki bana ne olacan falan diyo. Ne biliyim birden böyle spora olan bağlılığımı gülüyorum ya hani birden somurtuyorum. Yapamazsın senden bi şey olmaz falan diyo hani öyle yani duygularım falan değişiyö. Abimin dediklerine fazla aldırmiyorum zaten. Babam ve annem destekliyo öyle” (Katılımcı 7).

Çocuklarının spor etkinliklerinde yer almalarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergileyen ebeveynlerin, bu çocukların kendilerine daha fazla güvenmelerini sağladığı, daha fazla bağ kurabildiği görülmektedir. Ancak katılım gösteren gençlerin konuya ilişkin duygu ve düşüncelerinde, kardeşlerinin oldukça ön planda olduğu, kardeşlerinin avantaj ve dezavantajlarının, aile içinde ve kendi yaşantılarında önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Arkadaşlık Deneyimi

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin, bu etkinliklerde yer almayan diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini genel olarak olumsuz değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun temel nedenini ise, çoğunlukla arkadaşlarının kendilerini anlamamalarına ve hatta bu tür etkinliklerde aldıkları başarılarından dolayı kıskanmalarına dayandırmaktadırlar. Elde ettikleri başarıları kıskandıkları için kendilerine karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen arkadaşlarını önemsemediklerini belirten bu gençler, zaman zaman ise olumsuz arkadaş ilişkilerinden

dolayı yalnızlık veya öfke gibi duygulara kapılabilmektedirler. Örneğin Katılımcı 4 bu konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kurallara uyuyom ama bazen böyle sürekli birileri benim üstüme oynuyo. Onu fark edince kızlarla kavga ettiğimde sürekli müdür yardımcısının yanına gidiyom ama hani elimde değil sinirimi bozuyolar, gülüp geçmek istiyorum ama neymiş ben sporcuyum diye bedavaya geçiriyorlarmış sınıfı. Yani öyle düşünüyoldu. Bi tane kızı dövdüm o yüzden.. işte bi tane öyle uyum konusunda. Ama öyle bi şey yok sadece performans notumu yükselttiler o da olsun yani Türkiye şampiyonu oldum. O kızı dövdüm işte, şimdi hiç konuşmuyorum. Ben öyleyim çünkü biliyom tekrar konuşsak tekrar bi şey yaparım ben muhatap olmam onlarla öyle” (Katılımcı 4).

Arkadaş ilişkilerine yönelik bu özelliklerine bakıldığında, gençlerin bağ kurma ve güven duyma konusunda güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

Bununla birlikte, bu gençler spor etkinliklerine katılmalarıyla birlikte yeni arkadaşlıklar kurmaya başladıklarını ve bunda da sporun önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedirler.

“Çocukluğumda hiç arkadaşım yoktu küçükken 7-8 yaşlarında. Hiç kimse beni sevmiyodu şimdi de yanarımdan ayrılmıyolar. ... (Sporla birlikte) daha çok arkadaşım oldu” (Katılımcı 5).

“Biçok arkadaşım işte nasıl başladın spora, biz de gelsek nasıl olur falan yani gelin dedim bence çok kolay bi şey. Siz de başarısınız, siz de

şampiyon olursunuz falan diyorum öyle. Mutlu hissediyorum yani.” (Katılımcı 7).

“Bi de mesela hani bi tane arkadaşım vardı benim, spora başladığımda işte ben de spora gelmek istiyorum falan diyodu. Sonradan biz onu da getirdik spora işte hoca ile konuştu. Şimdi o da geliyo, onla çok iyi anlaşıyoruz. Arkadaşlarım bize de öğret falan diyolar. Ondan sonra bizde bu spora gitmek istiyoruz diyolar, ilgileniyorlar” (Katılımcı 6).

Katılımcı gençlerin ifadelerinden, arkadaşları ile ilişkilerinde sporun önemli bir belirleyici olduğu, sporun bu gençleri birleştirici ve bütünleştirici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin arkadaş ilişkileri kadar önemli bir diğer konu ise sosyal çevreleri ile olan ilişkileridir.

Sosyal Çevre Algısı

Katılımcı gençlerin sosyal çevreleri ile ilişkilerine bakıldığında, spor etkinliklerinde bir arada buldukları bireyler dışındakilerde zaman geçirmekten kaçındıkları, içinde buldukları çevre koşullarını ve sosyal çevrelerini olumsuz olarak değerlendirdikleri, sosyal çevrelerinin bakış açısıyla kendi bakış açılarının oldukça farklı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

“Mesela ben güzel bi şey giydim, saçımı açtım ya yolda yürüyorum arkamdan erkekler laf atıyo böyle. Yani fazla iyi bi çevre değil. Mesela bu çevrede artık 15 yaşına 16 yaşına gelen kızlar evleniyolar ya. Evlenmemiş kızlara böyle bi bakışlar falan. Yani şey evde kalmış gözülle falan.” (Katılımcı 7).

“Seviyorum bu çevreyi ama şimdi yani bu sokaktaki dikilenleri falan görünce kardeşim için bu çevreden gitmek istiyorum. Yani buradakilerin hallerini görüyoruz, bonzai, esrar falan içiyolar, içiyolar sonra ölüyolar. Şimdi buradan baktığımızda bile görebiliriz yani dikilenleri öyle” (Katılımcı 7).

Sosyal çevre ile ilişkilerine yönelik görüşlerine bakıldığında, bu gençlerin herhangi bir bağ kurdukları veya çevrelerini önemsedikleri düşünülmemekte, sosyal çevreleri ile karşılıklı bir güven ilişkisi içinde olamadıkları görülmektedir. Buna karşın okullarındaki öğretmenleri, oturdukları çevredeki komşuları dahi bu gençlerin yaşamlarında spor etkinliklerinin önemini farkındırlar ve bu konuda kendilerine destek olmaktadır.

“Okulda mesela sürekli hocalarımız falan spor yapıyo musunuz falan diye soruyolar. Söyleyince falan çok güzel falan diyolar. İşte spor yapmak çok güzel, hiç bırakmayın falan diyolar» (Katılımcı 6).

“En çok akrabalarım değil de, komşularım tarafından önemsendiğimi hissediyorum, abim en çok önemsiyo” (Katılımcı 2).

Gençlerin sosyal çevreleri ile ilişkilerine bakıldığında, spor etkinliklerinde yer aldıkları ortamda bulunan bireyler ile olabildiğince olumlu ilişkiler geliştirdikleri, birbirlerini önemsedikleri ve bir bağ geliştirdikleri, ancak bu koşullardan yararlanamayan diğer bireylerle daha olumsuz ve yüzeysel ilişkiler içerisinde oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımında önemli araçlardan biri olan spor etkinliklerinin özellikle dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin hayatındaki yerine bakıldığında bireysel gelişimleri, spor etkinliklerine ilişkin algıları, aileleri, arkadaşları ve sosyal çevreleri ile ilişkileri açısından olumlu yönde katkıları olduğu görülmektedir.

Bu çerçevede, gençlerin spor etkinliklerine ilişkin algılarına bakıldığında çevrelerindeki bireylerle kurdukları ilişkilerde bağlarının güçlendiği, sosyal anlamda çatışma çözümü gibi kişilerarası becerilere olumlu yansımaları olduğu, yaşadıkları olayları algılamada, değerlendirmede ve karar vermede bilişsel yetkinliklerinde gelişim yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte spor etkinliklerinde yer almalarının, yaşamlarının birçok alanında kendilerine artılar kattığını düşünen bu gençler, gelecek endişeleri ve geleceğe yönelik planları konusunda da sporun önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedirler.

Bireysel gelişimleri açısından bakıldığında ise spor etkinliklerinde yer almanın, kişilik gelişimi konusunda özellikle günlük yaşam aktivitelerini düzen içerisinde sürdürmeye çalışma, toplum içerisinde yaşama konusunda uyum göstermeye çalışma gibi karakter gelişimi olarak nitelendirilebilecek katkıları olduğu görülmüştür. Ayrıca bu gençlerin yetkinlik duygularının gelişmesiyle, kendilerinin geldikleri noktaya gelebilmeleri için çevrelerindeki diğer yaşıtalarına da rol modeli olmaya çalıştıkları görülmektedir.

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin, ailelerinin ve çevrelerinin olumlu tutum ve davranışlarının, hem ilişkilerinin

daha olumlu yönde gelişmesine neden olduğu, hem de özgüvenlerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra gençlerin spor etkinliklerinde birlikte yer aldıkları arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin, onların güven duygularının artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak bununla birlikte, diğer arkadaş çevreleri ile istedikleri kadar olumlu ilişkiler içinde olmamalarını belirtmeleri, üzerinde durulması ve çözüm önerileri geliştirilmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Spor etkinliklerinde yer alan gençlerin yaşamlarına ilişkin olarak ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, geliştirilmesi gereken bazı öneriler bu araştırmada sunulmuştur. Bu gençlerin, aileleri, arkadaşları, öğretmenleri ve sosyal çevreleri ile ilişkileri, bu bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, öncelikle bu bireylere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması ve onların spor etkinliklerinin gerekliliği konusunda farkındalık kazanmaları önem taşımaktadır. Bu araştırmada da ortaya çıktığı gibi, ailelerinden spor etkinliklerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar gören gençlerin, güven, bağ gibi duyguları gelişim göstermektedir. Bununla birlikte, spor etkinliklerinde yer almayan gençlerin, bu gençlere yönelik olumsuz tutum ve davranışları söz konusudur ve bunu da gençler önemseme ve önemsenme olarak algılamakta ve rol modeli olma yolu ile azaltabilmektedirler. Dolayısıyla spor etkinliklerinin önemine ve hizmet sunduğu amaca yönelik farkındalık sahibi olmanın, bireylerin yaşamları açısından ne kadar önemli olduğu açıktır.

Türkiye açısından bakıldığında, bu konuya yönelik kamu kanalıyla bazı

çalışmaların yapıldığı, örneğin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) ve Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB)'nin, iller bazında gençlik merkezlerinde yaptığı çalışmalar öne çıkmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmalar, bu gençlerin sorun ve gereksinimlerinin belirlenmesi konusunda sınırlı kalabilmektedir. Bunlar çoğunlukla, spor etkinliklerinde yer alan gençlerin yaşamlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunmak yerine, daha çok sayısal veriler elde etmeyi sağlayan çalışmalardır. Bu da dezavantajlı koşullarda yaşayan gençlerin yaşam standartlarının geliştirilmesi konusunda gerekli önlemlerin alınmasını sağlamada yetersiz kalmaktadır.

Bunların yanı sıra, proje bazlı çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin bu araştırmanın amacına da oldukça yakın amaçlarla gerçekleştirilen "Spor Eğitimiyle Sosyal Katılımın Desteklenmesi İçin Teknik Yardım Projesi"ne bakıldığında, 2013-2015 yılları arasında Diyarbakır, Batman ve Şanlıurfa'da dezavantajlı 8 bin çocuğun sporla bölgede yaşayan çocukların yaşam standartları ve gelecekteki fırsatlarının geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Projenin ekip liderleri sporu bir araç olarak kullanacaklarını, spor eğitiminin çocukların gelişimi için kilit unsur olarak görüldüğünü, sporun çocukların hayatlarını yeniden yönlendirmede büyük potansiyele sahip olduğundan hareket ettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, sporun gençleri sigara, alkol, uyuşturucu gibi alışkanlıklardan ve olumsuz sosyal etkilerden koruduğunu, sporun katılımcılara zorluklarla mücadelede pozitif ve yapıcı bir yol sunduğunu, sosyal bağları güçlendiren sporun negatif sosyal güçlerin etkisini azalttığını dile getirerek, çocukları

erken dönemde spora dahil etmenin onların hayatları boyunca toplumda katılımcı ve üretken bireyler olmalarını sağlayacağını bilincinde olarak böyle bir projeye başlandığı ifade edilmektedirler. Bu ve benzeri kamusal ve/veya özel girişimlerle yapılan etkinliklerin artması, gençlerin gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Ancak bunlar oldukça kısa vadeli projeler olduklarından, daha etkili ve verimli sonuçlar elde etmeyi sağlayacak çalışmalar artırılması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi açısından ise, bu şekilde başlayan projelerin ilerletilerek daha uzun vadeli ve kapsamlı, yerleşik, sistemli çalışmalar haline getirilmesi gerekmektedir. Lopez ve diğ. (2015:727)'nin de belirttiği gibi günümüzde olumlu gençlik gelişiminin savunucuları olan sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve diğer profesyoneller çocukların güçleri ve zorlukları yenme gücünün artmasını sağlamaya yönelik toplum temelli hizmetler ve müdahaleler için finansman ve politika değişikliğini savunmaktadırlar. Ülkemizde bu alanla ilgilenen profesyonellerin de bu konuda politika ve finansman değişikliği için çeşitli alanlarda çalışmalar yürütmeleri gereklidir.

Öncelikle, yapılacak çalışmaların kanıt temelli olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmaların gelişimsel çıktılarının ortaya konulması ve kamuya açık biçimde faydalarının ölçülebilmesi için, sistematik biçimde araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için, ilgili bakanlıkların yapacakları ve yaptıkları çalışmaların kurgulanması, gelişimlerinin ve sonuçlarının değerlendirilmesi gibi aşamalarda akademisyenlerin görüşlerinden yararlanmaları önemlidir. Burada dikkat

edilmesi gereken nokta, bu çalışmaların amaca dönük olmasının yani gençlerin spor etkinliklerinde yer almalarıyla elde edilmesi amaçlanan çıktılarının belirlenmesinin sağlanmasıdır. Bu gençler, yoksulluk, göç, sosyal dışlanma gibi dezavantajlı koşullardan etkilenmiş bireylerdir ve spor etkinliklerine katılmak bu bireyler için yalnızca boş zaman etkinliklerinden ibaret değildir. Bu etkinliklere katılmayla birlikte gençlerin, olumlu gençlik gelişimi yaklaşımı açısından hem olumsuz yaşam koşullarının yarattığı yapısal eşitsizliklere rağmen güçlerine odaklanmaları, hem de diğer yaşlılarıyla fırsat eşitliği yakalamaları mümkün olabilmektedir. Bu nedenle de böylesine önemli bir konunun bilimsel araştırmalar yoluyla öneminin vurgulanması ve yapılan çalışmaların sonuçlarını ortaya koyarak yeni yolların açılması önem taşımaktadır. Bir başka açıdan gençlerin olumlu gençlik gelişimi yaklaşımını temelinde değerlendirilebilecek etkinliklere katılımları sonucunda hayatlarındaki gelişim ve değişimlerin aile üyeleri tarafından nasıl görüldüğü hakkında çalışmalar yapılması konuya ilişkin çok yönlü bir değerlendirme sağlaması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Camiré, M., Trudel, P. ve Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. ve Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the united states: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.

Coakley, J. (2011). Youth sports: What counts as "positive development?" *Journal of Sport and Social Issues*, 35, 306-324.

Coalter, F., Allison, M. ve Taylor, J. (2000). The role of sport in regenerating deprived areas, University of Edinburgh The Scottish Executive Central Research Unit.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.

Dawes, N. P., Vest, A. ve Simpkins, J. S. (2014). Youth participation in organized and informal sports activities across childhood and adolescence: Exploring the relationships

of motivational beliefs, developmental stage and gender, *Journal of Youth Adolescence*, 43, 1374-1388.

Eccles, J. S. ve Gootman, J.A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.

Fraser-Thomas, J.L., Co'te', J. ve Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10, 19-40.

Fredricks, J.A. ve Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698-713.

Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi, http://www.gsb.gov.tr/public/edit/files/Mevzuat/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf, Erişim Tarihi: 04.03.2016.

Hansen, D. M., Larson, R. W., Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25-55.

Holt, N. (2008). *Positive youth development through sport*. London: Routledge.

<http://sporla-basla.org/hakimizda/proje-hakkinda/>, Erişim Tarihi: 03.06.2015.

Inoue, Y., Wegner, C. E., Jordan, J. S. ve Funk, D. C. (2015). Relationships Between Self-Determined Motivation and Developmental Outcomes in Sport-Based Positive Youth Development, *Journal of Applied Sport Psychology*, 27 (4), 1-13.

Iwasaki, Y., Springett, J., Dashora, P., McLaughlin, A. M. ve Mchugh, T. L., (2014). Youth-Guided Youth Engagement: Participatory Action Research (PAR) With High-Risk, Marginalized Youth, *Child and Youth Services*, 35, 316-342.

Kroenke, C. (2008). Socioeconomic status and health: Youth development and neo-materialist and psychosocial mechanisms. *Social Science & Medicine*, 66, 31-42.

Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdóttir, S. ve Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.

Lopez, A., Yoder, J.R., Brisson, D., Lechuga-Pena, S., ve Jenson, J.M., (2015). Development and Validation of a Positive Youth Development Measure: The Bridge-Positive Youth Development, *Research on Social Work Practice*, 25(6), 726-736.

Reid, I., Tremblay, M., Pelletier, R. ve McKay, S. (1994). Impact and benefits of physical activity and recreation on Canadian youth-at-risk. Joint Initiative of the Inter-Provincial Sport and Recreation Council, the Fitness Directorate of Health Canada, and the Canadian Parks and Recreation Association.

Roth, J. ve Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.

Silbereisen, R. K. ve Lerner, R. M. (2007).

Approaches to Positive Development. London: SAGE.

Schmid, K. L., Phelps, E., Kiely, M. K., Napolitano, C. N., Boyd, M. C. ve Lerner, R. M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6 (1), 45-56.

Turnnidge, J., Côté, J. ve Hancock, D.J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer?, *Quest*, 66 (2), 203-217.

McDonough, M. H., Ullrich-French, S. ve Smith, A. L. (2013). Social connection and psychological outcomes in a physical activity-based youth development setting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 431-441.

UNDP Türkiye Ofisi, Ulusal İnsani Kalkınma Raporu 2008-Türkiye'de Gençlik.

UNICEF Türkiye Ofisi, Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu 2011.

Ward, S. ve Parker, M. (2013). The voice of youth: Atmosphere in positive youth development program, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (59), 534-548.

Weiss, M. R. (2008). Field of dreams: Sport as a context for youth development. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 434-449.

Witt, P.A. ve Crompton, J. L. (2003). Positive youth development practices in recreation settings in the United States, *World Leisure Journal*, 45 (2), 4-11.

Zarrett, N., Lerner, R. M., Carrano, J., Fay, K., Peltz, J. S. ve Li, Y. (2008). Variations in adolescent engagement in sports and its influence on positive youth development, (Ed. N.L. Holt), *Positive youth development through sport*. 9-23. New York: Routledge.

Araştırma

MADDE BAĞIMLILIĞI TEDAVİSİ GÖREN KİŞİLERİN BAĞIMLILIK VE TEDAVİ DENEYİMLERİ

Substance Abuse and Treatment Experiences of Those Who Have Received Substance Abuse Treatment

Gamze ERÜKÇÜ AKBAŞ*
Ercan MUTLU**

*Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Hizmet Bölümü

**Sosyal Hizmet Uzmanı, Ankara Numune Eğit-
tim ve Araştırma Hastanesi Amatem Kliniği

ÖZET

*Bu çalışmanın amacı; Ankara Numune Eğit-
tim ve Araştırma Hastanesine bağlı Alkol ve
Madde Bağımlılığı Araştırma ve Uygulama
Merkezinde (AMATEM) madde kullanımını
bırakmak için tedavi gören bireylerin ba-
ğımlılık ve tedavi deneyimlerini çok yönlü
ele almaktır. Çalışmada maddeyi bırakmak
için tedavi gören bireylerin madde kulla-
nılan süreçte yaşadıkları biyolojik, psiko-
lojik ve sosyal sorunların, deneyimlerin ve
maddeyi bırakmak hususundaki motivasyon
kaynaklarının belirlenmesine çalışılmıştır.*

*Bu bağlamda Ankara Numune Eğitim ve
Araştırma Hastanesi AMATEM Kliniği'nde
maddeyi bırakmak için tedavi gören 9 hasta
ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirile-
rek yaşanan deneyimler görünür kılınmaya
çalışılmıştır. Araştırmaya katılan bireyler
madde kullandıkları süreç içerisinde etiket-
lenmeye maruz kaldıklarını, tıbbi, psikolojik,
sosyal, yasal ve ekonomik sorunlarla karşı-
laştıklarını ve tedaviye başvurmalarındaki
motivasyonlarının da çoğunlukla yaşadıkları
bu sorunlardan kaynaklandıklarını ifade
etmişlerdir. Kişiler yaptıkları maliyet-yarar
analizinin sonucunda madde kullanmanın
getirmiş olduğu maliyetin yarardan daha
fazla olduğunu hissetmekte ve maddeyi bı-
rakmaya karar vermektedirler. Çalışmanın
sonunda araştırmanın bulguları bağlamında
sosyal hizmet müdahalesinin nasıl olması ge-
rektiği ele alınmıştır.*

Anahtar Sözcükler: Madde bağımlılığı, te-
davi motivasyonu, sosyal hizmet, tedavi de-
neyimleri

ABSTRACT

*Purpose of this study was to multi-dimensio-
nally evaluate the dependency and treatment
experiences of the hospitalized individuals
being treated in order to quit substance in
Ankara Numune Training and Research Hos-
pital Alcohol and Drug Addiction Research
and Treatment Centre (AMATEM) Clinic.
The study tried to determine the biological,
psychological and social problems, expe-
riences, and motivation resources to quit
substance during the period of substance
abuse. In this context the study tried to make
the lived experiences visible via in-debt in-
terviews with 9 patients under treatment in
Ankara Numune Training and Research Hos-
pital AMATEM Clinic. The participants sta-
ted that they were faced with stigmatization
during the substance abuse, encountered me-
dical, psychological, social, legal, and eco-
nomic problems, and the reason they applied
for treatment were these problems to a great*

extent. After a cost-efficiency analysis, they felt that the cost of substance abuse was more than its gain, and they decide to quit it. The concluding part of the study focused on how the social work intervention should be in the context of the findings.

Keywords: *Substance abuse, motivation of treatment, social work, treatment experiences*

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde giderek ciddi bir artış gösteren alkol ve alkol dışı madde bağımlılığı sorunu yalnızca madde bağımlısı bireyleri değil bu bireylerin içinde yer aldığı aileyi ve toplumu da etkilemesi nedeniyle çağımızın en önemli halk sağlığı sorunlarından birisi olarak nitelendirilmektedir. Madde kullanımına bağlı olarak yaşanan fiziksel, ruhsal, yasal ve ekonomik sorunlar nedeniyle bağımlılık tedavisi giderek önem kazanmaya başlamıştır.

Madde bağımlılığı, keyif verici bir maddenin belirgin bir etkiyi elde etmek için alınması sürecinde ortaya çıkan bedensel, ruhsal ya da sosyal sorunlara rağmen madde alınımının devam etmesi, maddeyi alma isteğinin durdurulamaması ve madde alınmadığı zaman yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması durumu olarak tanımlanmaktadır (Arıkan, 2011).

DSM IV'e (1994) göre madde bağımlılığı tanı ölçütleri, 12 aylık bir dönemde herhangi bir zamanda ortaya çıkan aşağıdakilerden üçü (ya da daha fazlası) ile kendini gösteren, klinik olarak belirgin bir bozulmaya ya da sıkıntıya yol açan uygunsuz bir madde kullanım örüntüsü olarak tanımlanmıştır:

1. Tolerans gelişmiş olması;
2. Yoksunluk belirtilerinin görülmesi;
3. Maddenin çoğu kez tasarlandığından daha yüksek miktarlarda ya da daha uzun bir dönem süresince alınması;
4. Maddeyi kullanma davranışını denetlemede güçlük yaşanması;
5. Maddeyi sağlamak (örneğin; çok sayıda doktora gitme ya da uzun süreli araba kullanma), maddeyi kullanmak (örneğin; birbiri ardı sıra sigara içme) ya da maddenin etkilerinden kurtulmak için çok fazla zaman harcanması;
6. Madde kullanımı yüzünden önemli toplumsal, mesleki etkinlikler ya da boş zamanları değerlendirme etkinliklerinin bırakılması ya da azaltılması;
7. Maddenin neden olmuş ya da alevlendirmiş olabileceği, sürekli olarak ya da yineleyici bir biçimde ortaya çıkan fiziki ya da psikolojik bir sorunun olduğu bilinmesine karşın madde kullanımının sürdürülmesi (örneğin; kokainin yol açtığı depresyonun olduğunu bilmesine karşın kokain kullanıyor olma ya da alkol tüketimi ile kötüleştiğini bildiği ülseri olmasına karşın içmeyi sürdürme) (DSM IV).

Madde Bağımlılığı Tedavisi ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar

Madde bağımlısı bireylerin yaşam biçimlerini değiştirmek istememeleri, istedikleri zaman maddeyi bırakabilecekleri düşüncesi, tedaviye karşı ambivalan tutumlarının olması, alkol ya da madde kullandıkları ortamdan

uzaklaşmak istememeleri, madde kullanımını ve sorunları ile ilgili yeterli bilgilerinin olmaması gibi nedenler onların alkol ya da maddeyle ilgili bir sorunu olmadığını düşünmesine ve böylece tedaviye başvurmamasına yol açmaktadır (Arıkan, 2011).

Alkol ve alkol dışı madde bağımlılığı olan bireylerin tedavisi; tıbbi tedavi, psiko-sosyal tedavi ve sosyal rehabilitasyon programlarından oluşmaktadır. Bağımlıların ilaç tedavisi kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir. Kısa süreli ilaç tedavisi madde zehirlenmesine bağlı olarak gelişen fiziksel ve ruhsal bozukluklarda ya da bağımlılık yapan maddenin kesilmesi sırasında ortaya çıkan yoksunluk belirtilerinin kontrol altına alınması amacıyla yapılır. Uzun süreli ilaç tedavisi ise yerine koyma ya da sürdürme tedavisi olarak adlandırılır. Bu tedavide alkol, eroin gibi bağımlılık yapıcı maddelere bağımlı olanlar sürekli ve çok yönlü tedavi programları içinde yer alır. Sosyal rehabilitasyon programlarının temel amacı madde bağımlısı bireylerin yeniden topluma kazandırılması ve sosyal işlevselliğinin sağlanmasıdır (Köknel, 1998). Psikososyal tedaviler ise madde bağımlısı bireyin tekrar madde kullanmaya başlamasının engellenmesi için becerilerin kazandırıldığı, bağımlılığın getirdiği davranış kalıplarının yerine yeni davranış biçimlerinin getirildiği, ailesi ve çevresi ile ilişkilerinin düzenlendiği bireysel terapiler ve grup terapilerinin uygulandığı tedavilerdir (Ögel, 2001). Bu bağlamda sosyal çalışmacılar psiko-sosyal tedavi ekibinin elzem unsurlarıdır.

Madde bağımlısı bireylere uygulanacak tedavi ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

- Uygulanacak tedavi yöntemi madde bağımlısının bireysel özelliklerine göre oluşturulmalıdır. İlaç ve psiko-sosyal müdahaleler birlikte uygulanmalıdır. Etkili bir bağımlılık tedavisi bireyin sadece madde kullanımıyla değil, sosyal, ailevi, ekonomik ve yasal sorunlarını da ele almayı içermektedir.
- Madde kullanım bozukluğu olanlar tedavi olma ve kullandıkları maddeyi bırakmada kararsızlardır. Bu nedenle karar verdikleri dönemde tedavinin hazır olması önemlidir. Tedavi programı süreklilik göstermeli ve madde bağımlısı bireyin değişen gereksinimlerine uyabilmelidir.
- Bireyin tedavi sırasında madde kullanımını olup olmadığı sürekli araştırılmalıdır (Ögel, 2001).

Bağımlılığı ele alan modelleri ayrıntılı olarak ele alan çalışmalara bakıldığında (Thomas ve Pierson; akt. Sevin ve Erbay; 2008); moral modelde madde kullanan bireyin hem madde bağımlılığı probleminin ortaya çıkışından hem de onun çözümünden sorumlu tutulduğu; hastalık modelinde ise altta yatan bir hastalık koşulunun bağımlılığa neden olduğu ve tıbbi müdahale olmaksızın bağımlılığın tedavi edilemeyeceğinin savunulduğu dikkati çekmektedir. Ruhsal modele göre insanlar kendi koşulları üzerinde kişisel olarak güçsüzdürler ve sonuç olarak iyileşmenin gücüne inanmak zorundadırlar. Sosyal hizmet perspektifine uyan model ise Sevin ve Erbay'ın belirttiği gibi (2008) biyopsiko-sosyal modeldir. Bu model hastalığı sadece tıbbi odağa indirgememekte; hastalığa sebep olan unsurların psikolojik ve sosyal bağlamlarla ilintili olabileceğini öngörmektedir. Kişinin psikolojik

ve sosyal unsurlarını göz önüne alan bu bakış açısı; psiko-sosyal özelliklerin madde kullanmayla ilişkili olabileceğini göz önüne alır bu sayede kişiyi suçlayan ve sorunlarının kaynağının salt kendisi olduğunu öne süren tıbbi bakış açısı reddedilir.

Türkiye’de 1983 yılından bu yana alkol ve alkol dışı psikoaktif madde kullanımı ile ilgili başvuruların en yoğun olduğu kurum olan AMATEM’e madde kullanımı nedeni ile yapılan başvuru sayıları 1983 yılında 78 iken 1996 yılında bu rakam 2917’dir. Bu sayıların içinde mükerrer başvurular da yer aldığı için ilk kez başvuran madde kullananların sayısı araştırıldığında 1993 yılında 665, 1994 yılında 882, 1995 yılında 984, 1996 yılında ise 955 olduğu görülür. 2006 yılının ilk 10 ayı süresince ise bu sayı 1742’ye ulaşmıştır. Bu durum, madde kullanımıyla ilgili sorunun giderek arttığının göstergesi olarak değerlendirilebilir (Saatçioğlu ve diğerleri, 2003).

Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (TUBİM) araştırma sonuçlarına göre ise (2011) 2011 yılında Türkiye’deki problemleri madde kullanıcısı sayısının 12 bin 733 olduğu belirtilmiştir; Ankara’da yaklaşık 5.800 problemleri afyon ve türevi, 28.500 problemleri esrar kullanıcısı; İstanbul’da 25.000 problemleri afyon ve türevi kullanıcısı, İzmir’de ise 33.400 problemleri esrar kullanıcısının bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de 2011 yılında 105’i doğrudan, 260’ı dolaylı olmak üzere toplam 365 madde bağlantılı ölüm meydana gelmiş; doğrudan madde bağlantılı ölüm olgularının yüzde 95,2’sinin erkek, yüzde 4,8’inin ise kadın olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde ise AMATEM’e yapılan başvuruların çok olması sebebiyle Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi AMATEM Kliniğinde sıra uygulamasına geçilmiştir. 1983’ten bu yana madde kullanımı sebebiyle tedavi olmak isteyen kişilerin sayıca artmış oluşu; madde bağımlılığın günümüzde ciddi bir sosyal sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle AMATEM kliniklerinde çalışan sosyal çalışmacıların gerçekleştirdikleri mesleki uygulamalar ise daha etkili olmak durumundadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı madde bağımlılığı tedavisi gören kişilerin kendi anlatımlarına dayalı olarak bağımlılık ve tedavi deneyimlerini çok yönlü ortaya çıkarmak ve bu sayede madde bağımlılığına yönelik mücadelede ve madde kullanan bireylerle çalışmada kanıta dayalı bilgiler ışığında sosyal hizmet uygulamalarını şekillendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırılan olguyu özne odağına koyması sebebiyle nitel çalışmada kişilerin yaşam öyküleri, yaşamış oldukları süreç ve deneyimleri nasıl anlatıya dönüştürdükleri daha derinlikli olarak ortaya konulabilmektedir. Nitel araştırmanın pozitivist paradigmanın *görüşünden farklı olarak özne merkezlidir, duruma özgüdür ve önceden kestirilemezliği* ifade eden yorumsamacı paradigmaya dayanmaktadır.

Araştırmanın konusu madde bağımlısı olan kişilerin madde bağımlılığı sürecinde ve sırasındaki deneyimleri olduğu

için nitel araştırmanın bu deneyimleri daha çok açığa çıkaracağı düşünülmüştür. Araştırmacılardan biri haftanın bir günü araştırmaya konu olacak kişileri gözlemlene fırsatı bulmuştur. Bu bağlamda katılımcı gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Yapılan gözlemler ve AMATEM'de görevli sosyal çalışmacının katkıları analizlerde bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 1 Nisan-23 Mayıs 2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmacıların ikisi de sosyal hizmet alanında doktora eğitimini sürdürmekte; araştırmacılarından biri 10 yıldır sosyal çalışmacı olarak AMATEM kliniğinde çalışmaktadır. Araştırmacılar veri toplama sürecinde kişilerin detoks sürecini (AMATEM'deki tıbbi tedavi süreci) tamamlamış olmasına dikkat etmiştir. *Tedavi motivasyonu yüksek hastalardan (sosyal çalışmacının belirlediği) madde ile ilgili daha net ve tarafsız bilgiler alınacağına öngörülmesi ve tedavi motivasyonu yüksek olmayan hastaların maddeyi konuşma konusunda isteksiz olacağına düşünülmüş, tepkisel davranabilme olasılığı sebebiyle araştırmada maddeyi bırakma konusunda diğer hastalara göre daha* motiveli olan 20-25 yaş arasındaki hastalarla görüşülmüştür. Bu bağlamda maddeyle bağlantılı süreçleri ve tedavi deneyimlerini konuşma isteği olan kişiler araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama süreci 2 araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişilerin araştırmaya katılmadaki gönüllüğü, rızası esas alınmıştır. Araştırmanın rapor haline getirilmesi ve rapor teslimi gibi işlemlerin oluşu ve araştırmanın belirlenen

bir zaman zarfında gerçekleştirilmek istenmesi sebebiyle veriler her hafta 3 derinlemesine görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler sosyal çalışmacıya ait görüşme odasında 09:00-16:00 saatleri arasında, minimum 45; maksimum 100 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Bir görüşmenin gelen ziyaretçiden dolayı tamamlanamaması sebebiyle aynı hastayla randevulaşmış farklı bir günde tekrar görüşülmüştür.

Bu araştırmada 8'i erkek 1'i kız olmak üzere 9 kişiyle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerin tamamı taburculuk aşamasına yakın olan maddeye başlamamak konusunda kararlı olan bireylerden oluşmaktadır. Kişilerin sosyo-ekonomik özellikleri birbirine yakın olup; kişiler genellikle orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmektedir. Çalışmanın 20-25 yaş arasındaki bireylerle yapılmasının nedeni ise gelişimsel dönemi farklı olan bireylerin maddeyle bağlantılı olan deneyimlerinin daha farklı yaşanabileceğinin düşünülmüştür. Madde bağımlısı bir yetişkin, yaşlı bir bireyden daha farklı tepki verebilmekte ve maddeyi bırakma konusundaki motivasyonu ve motivasyon kaynaklarının daha farklı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan bireylerin yaşlarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan 7 temel soru bulunmaktadır. Bunun dışında kişilerin sosyo-demografik bilgilerini içeren sorular da sorulmuştur. Bu bağlamda sorular:

1. Madde kullanım öykünüzü anlatır mısınız?

2. Madde sizin için nasıl bir anlam taşıyor?
3. Maddeyi bir nesneye benzetecek olsanız neye benzetirdiniz?
4. Madde kullanırken yaşadığınız sorunlar nelerdir?
5. Maddeyi bırakmaya karar vermenize etki eden faktörler nelerdir? (sosyal destek vs.)
6. AMATEM'deki tedavi deneyimlerinizi anlatır mısınız?
7. Sizce madde bağımlılarına yönelik hizmet veren bir AMATEM kliniği nasıl olmalıdır?

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözülmesi işlemine geçilmeden önce iki araştırmacı yapılan görüşmelerin birebir kayıt çözümlemesini yapmış ve metin haline getirmiştir. Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) Araştırmacılar tümevarımsal bir yöntem kullanmış; tüm görüşmelerdeki ortak temaları belirlemişler ve bu bilgileri bir dosyaya aktarmışlardır. Temalar bazen yaşanan sorunlar gibi sorular sorular üzerinden yapılmıştır; bazense pek çok görüşmede tekrarlanan farklı biri olma, farklı kişilik gibi araştırmacıların dikkatini çeken sözcükler üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Analizde araştırmaya katılan kişilerin aynı soru hakkında farklı düşünceleri araştırmacılar tarafından elde edildiği biçimiyle aktarılmıştır. Kişilerin isimleri ise gizliliğe riayet edilerek araştırmada değiştirilerek aktarılmıştır.

Çalışmada araştırmacının gerçekleştirdiği kişileri madde bağımlılığına getiren süreçler ve kişilerin maddeyi kullanmaya başlama süreçlerindeki risk faktörlerinin neler olduğu öğrenilmek istenmiştir.

Çalışmada öne çıkan temalar:

1. Maddeyle Tanışma
 - Maddeyle Tanıştıran Kişilere Yönelik Duygular
2. Nüksler ve Başarısız Bırakma Girişimleri
 - Akıl Tuzaklarına Düşme: Rasyonelleştirme ve Entellektüalize Etme
3. Sinsice Gelişen Bir Hastalık: Krizler Sonrası Hastalığı Fark Ediş
 - Tolerans Gelişimi: Gitgide Artan Madde Kullanımı
 - Maddeye Atfedilen Anlam
4. Madde Kullanırken Yaşanan Sorunlar
 - Etiketlenme
 - Sağlık Sorunları
 - Psikolojik ve Duygusal Sorunlar
 - Yasal Sorunlar
 - Kendilerini Tanıyamama
 - Aile Tepkileri
5. Maddeyi Bırakma Konusundaki Motivasyon
6. Tedavi Deneyimleri
 - Detoks Süreci:
 - Diğer Hastalarla ve Tedavi Ekibi ile İletişimdir.

İlk analiz kişinin madde kullanım öyküsü altında sınıflandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. MADDEYLE TANIŞMA

Madde bağımlılığın nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte çevresel etkenler bağımlılığın oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal çevre, arkadaş grupları, maddenin kolayca elde edilebildiği bir çevre bağımlılığa yol açabilmektedir (Öztürk, 2002).

Araştırmada görüşülen kişilerin anlatıları bağlamında değerlendirildiğinde kişilerin maddeyle tanışma öykülerindeki en temel etkenin arkadaş, aile ve yakın sosyal çevre olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda madde kullanımına ilk başlayış kişinin kendisinden, dürtülerinden ya da ani isteklerinden kaynaklanmamakta; madde kullanımı sosyalleşmeyle öğrenilen bir davranış haline gelmektedir:

Şöyle söyleyeyim. Çok eski fotolarımda bile babamın kucağında artık söylüyorum rakı bardaklarıyla daha çok küçüğüm, 5 yaşındayım babam bana alkol tükettiriyodu. O zamandan beri tüketiyorum zaten ben de, ara ara veriyomuş bilsin ne olduğunu falan ne mümkün vücut alıştı benim. Hatırladığım 12 yaşından beri kullanıyorum... Babam daha farklı davransaydı daha farklı bir Hüseyin olurdu. Bu duruma gelmemin en büyük sebebi annemle de konuşsanız aynı şeyi söyleyecektir babam. En pis ortamından en nezih ortamına kadar babamı tanırlar o kadar yüksek seviyede kendisi. Ben anlaşıyorum. Bu dereceye gelmemde zemin babam...(Hüseyin, 22 yaşında).

Hüseyin'in maddeyle tanışmasındaki en temel unsur babasıdır. Bu bağlamda ailedeki madde kullanımının çocuğun da madde kullanımıyla sonuçlanabildiği

görülmektedir. Kişilerin öğrenmeyi modelleme ve taklit yoluyla pekiştirdiğini ifade eden Bandura'nın kuramı bu bulguyu destekler niteliktedir.İngilizce literatüre bakıldığında; ebeveynlerin ergen çocuklarıyla olan ilişkilerinin yoğunluğu ve bağları sebebiyle ergenlerin kişiliği ve çevresini şekillendirmede güçlü etkileri olduğu ifade edilmiş; bazı çalışmalarda ebeveynin eroin ve maddenin diğer türevlerini kullanımı ile ergenin madde kullanımı arasında ilişki bulunmuştur. Hatta ebeveynin kullandığı madde türünün ergenin kullandığı madde türünü belirlediği çalışmalarda da vurgulanmıştır (Johnson ve diğ., 1991; Akt. Vakalahi, 2001). İlginç bir araştırmada alkol bağımlısı ebeveynlerin evlat edindirilen çocuklarının alkol bağımlılığının %18-%27 arasında olduğu bulunurken; alkol bağımlısı olmayan ebeveynlerin evlat edindirilen çocuklarının ise alkol bağımlılık oranının %5-6 olduğu bilgisi aktarılmıştır (Goodwin ve diğerleri; 1974; Akt. Hawkins ve diğ., 1992). Bu bağlamda madde bağımlılığında genetik faktörlerin de göz ardı edilemeyeceği söylenebilmektedir.

Bunun yanı sıra araştırmada kişilerin madde kullanmaya başlamalarında sosyal çevredeki yakın diğer kişilerden de etkilendiği görülmektedir:

Amcalarım, onlar da madde bağımlısıydı. Birisi kendini astı. Maddeye amcamın oğlunun önerisiyle başladım. Amcamın oğlu beni bu bir tür peynir diye kandırdı. Onu düşman gibi görüyorum. Ben de bir dönem madde içtiğim parayı çıkarmak için satış yaptım ama içene veriyordum içmeye değil. Asla hiç içmemiş birine zarar vermem. Amcamın oğlu eroin içiyordu sonra cezaevine girdi. Bizimkiler de sonum onun gibi olacak diye çok korkuyordu. Dediler ki

o cezaevine girince sen ona benzemeye başladın (Hikmet, 25 yaşında).

Hikmet ise maddeye amcasının oğlunun önerisiyle başlamıştır. Hikmet ve Hüseyin'deki ortak nokta maddeye başlama konusunda her ikisinin de yakın aile ve akraba üyeleri ile etkileşim kurmasıdır. Bunun yanı sıra kişilerin madde ile tanışmasında yakın arkadaş çevresi de etkili olmaktadır. Akranın madde kullanması ile gencin madde kullanması arasında güçlü bir ilişki kuran çalışmalar mevcuttur (Barnes ve Welte, 1986; Akt. Hawkins ve diğ., 1992).

20 yaşında askerliğimi bitirip geldikten sonra arkadaşımın teklifiyle eroin kullanımına başladım. Sonrasında arkadaşım hoşuma gittiğini söyledim ve para verip bana bir daha almasını istedim; aldı geldi ve sonrasında da devam ettim (Murat, 22 yaşında).

İlk kendi evimde başladım işte. Arkadaşım içiyordu. Ben de alayım dedim o şekilde başladım tabi ondan önce birkaç kere gördüm aslında ama içmemiştim. Ortamda bulundum. Arkadaşım maddeyi anlatmadı. Arkadaşım bağımlılığın olduğunu söylememişti uzatıyordu beraber ben içmiyordum. Ondan sonra ben de içmeye başladım (Faruk, 24 yaşında).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi bireylerin madde kullanımına başlama yolları çeşitli sosyalleşme kaynakları aracılığıyla; merak, öykünme ve model alma biçiminde gerçekleşmektedir. Araştırmaya katılan bireyler maddeye çevresinde içen kişiler aracılığıyla başlamışlardır. Kişilerin maddeye başlama öykülerinde yalnız olmadıkları dikkati çekmektedir. Temin eden kişi ve içme konusunda cesaretlendiren kişiler

kişinin çeşitli çevresel iletişim ağlarını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişilerin 7'si arkadaş çevresi nedeniyle 3'ü ise yakın akrabalar nedeniyle maddeye başladığını ifade etmişlerdir. Araştırmada dikkati çeken bir diğer bulgu ise maddeyi kullanmaya başlatan kişilere yönelik duyulan öfke ve kızgınlık duygularıdır.

1.1. Maddeyle Tanıştıran Kişilere Yönelik Duygular:

Araştırmaya katılan bireyler kendilerini maddeye alıştıran kimseler tarafından kandırılmış hissetmekte ve bu kişilere yoğun öfke duymaktadır:

Annem babamı suçladı ve herkes babamı suçluyo çünkü maddeye başlamamda suçlusuy babam.. Kendisi de söylüyor artık baba diyorum artık bil diyorum sebebi sensin. Üstüme fazla geliyordu sinir stres, sinir stres (Hüseyin, 22 yaşında).

Bana alıştıran arkadaşım lanet gelsin ona; o şimdi cezaevinde onunlaydım (Murat, 22 yaşında).

Elime geçse ölmesini tercih ederim bunun içinde boğulsun çok kişiyi düşürmüştür. Kötü duygularım karşı. İyi değil yani...Nefret etmem kolay kolay ama nefret duygusu yüksek yani. 19 yaşındaydım başladığımda. O da aynı... hemen hemen benle aynı yaşta. Yaş farkımız olmadığı için herhalde. Kandırılma söz konusuydu. Bir defaya mahsus bir şey olmaz, hani bunu sürekli içmen gerekiyor 6 boyunca içmen gerekiyor gibi bir dönemden geçtik. Onun şeyiyle başladım ama öyle değilmiş (İlknur, 22 yaşında).

İlk zamanlar çok sevecen yaklaşıyordum misal hocam kafası

güzeldi misal kriz olduğunu bilmediğim için o kişilere iyimser oluyorsun. Ondan sonra baktım kriz var şey var uzaklaşmaya başlıyorsunuz onlardan (Yalçın, 20 yaşında).

Araştırmadaki bir diğer tema nüksler ve başarısız bırakma girişimleri olarak belirlenmiştir. Tedavi sürecinde olan araştırmaya katılan hastaların hepsi başarısız bırakma süreçleri yaşamıştır.

2. NÜKSLER VE BAŞARISIZ BIRAKMA GİRİŞİMLERİ

Madde bağımlılığı relaps (nüks) ve remisyonlarla devam eden bir hastalıktır. Yapılan araştırmalarda madde bağımlılığında nükse neden olan yaygın faktörlerin iki grupta toplandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi olumsuz duygu durumları, olumsuz fiziksel durumlar, maddeyi kontrollü kullanmayı deneme ve dürtü ve istekler gibi kişinin kendisine bağlı olan faktörlerdir. İkincisi ise kişilerarası durumlar olarak ifade edilen kişilerarası çatışmalar, sosyal baskılar ve olumsuz duygusal durumlardır (Marlatt, 1985, Akt.; Kalyoncu ve diğ., 2001).

DSM 4 madde bağımlılığı tanı kriterlerinde de yer alan başarısız bırakma girişimleri hastaların en temel bağımlılık davranışları arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan bireyler maddenin zararını görmekte ve buna bağlı olarak başarısız bırakma girişimleri söz konusu olmaktadır. Tekrar başlama davranışlarının oluşmasında ise beynin tuzaklarına düşme ve rasyonelleştirme gibi çeşitli işlevsiz davranışlar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır:

2.1. Aklın Tuzaklarına Düşme: Rasyonelleştirme ve Entellektüalize Etme

Madde kullanan kişiler maddeyi bıraksa bile bazen tekrar başlamak için kendilerine mantıklı gelen bahaneler bulabilmektedir. Ortak hususlardan biri ise kişilerin maddeye tekrar başladıklarında maddenin dozunu artırmalarıdır:

Şu düşünceyle çıktım artık dedim herhalde içmem. Çünkü hani ailemi karşıma almak istemiyorum ya da boşa para harcamak istemiyorum diye düşünerek çıktım. İçilen ortama girip kendimi denemek istedim. Girdim çıktım içmedim başardım yani tekrar girdim tekrar içmedim. Ama hocanın çok güzel bir lafı var her gün berbere giden bir gün traş olur der o şeye düştüm yani. Bir iki denemeden sonra 3.sünde dedim herhalde ben sosyal içiciyim. İçilen ortamda bulunabiliyorum bir kere içsem bir şey olmaz dedim. Tekrardan aynı şeye düştüm. Ve içtiğim dozu artırarak döndüm ben buraya. Bırakıp da tekrar başlanırsa doz çok fazla artıyo (İlknur, 22 yaşında).

... Elimden geldiğince uzak durdum. Çevremi değiştirmek adına sosyal faaliyetlere katıldım. Mutlu oluyordum çevremi değiştirdim, sonrasında kız arkadaşımın yaşadığım sorunlar nedeniyle tekrar maddeye başladım. Her bıraktıktan sonra kullanmaya başladığım zaman doz daha da artıyordu. Eskiye göre iki katına yakın artmıştı (Osman, 23 yaşında).

Bunun yanı sıra kişilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerde de olumsuz bir başa çıkma biçimi olarak maddeyi kullanmaya tekrar başladıkları görülmektedir:

17 yaşında Hacettepe Üniversitesi hastanesinde yattım. Orada bıraktım. 45 gün tedavi gördüm. Temiz bir şekilde hastaneden çıktım. Arkadaş ortamı değiştirdim, annemin yanında kalmaya başladım. Bir sene hiç içmedim, ayık kaldım. Sigarayı bile bırakmıştım. Çok mutluydum. Hevesliydim. İşe başlamıştım, arkadaş edinmeye başladım, dışardan okumaya başlamıştım. Bir gün anneme, babamın yanına gideceğimi söyledim, ne zamandır görmüyorum dedim. Annemle babam ben 8 yaşındayken ayrılmıştı. Babamın yanına gittim, akşamdı. Babamı gördüm, dayanamadım, ağlamaya başladım. Babam, bana beni çok özlediğini söyledi, beni bıraktın gittin, bana kimse bakmıyor dedi. Ben üzülüm ve tekrar madde alma isteği geldi. Ama içmedim. Sabah kalktım annemin yanına gitmek üzere babamın yanından ayrıldım. Yenişehir pazarında derby gördüm ve bir tüp aldım ve içtim. Babam aklıma geldi ve daha çok içmeye başladım. 2-3 üç gün babam ve annem üzülür diye onların yanına gitmeyip sokakta kaldım, madde kullandım, esrar da kullandım (Soner, 23 yaşında).

Yukarıda görüldüğü gibi madde bağımlısı olan kişilerin maddeyi bırakma konusunda girişimleri olsa da bu girişimler bazen başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Araştırmaya katılan ve AMATEM'e gelmeden önce madde bağımlısı olan kişiler maddenin sinsice gelişen bir hastalık olduğunu vurgulamışlardır.

SİNSİCE GELİŞEN BİR HASTALIK: KRİZLER SONRASI HASTALIĞI FARK EDİŞ...

Madde bağımlılığı bir süreç içerisinde gelişmektedir. Başlangıçta az miktarda

ve keyif amacı ile ara sıra alınan bağımlılık yapıcı maddeler kişi için gitkice önem kazanmaya başlar. Kişi, maddeyi kullanma sıklığını ve miktarını giderek arttırmak zorunda kalır, sonuç ise bağımlılıktır (Arıkan, 2011, 246-247). Bağımlılığın en çarpıcı belirtisi ise hastanın yaşadığı krizlerdir. Araştırmaya katılan kişiler bağımlı olduklarını ilk etapta anlamadıklarını; yaşamış oldukları şeyin kriz olduğunu idrak ettikten sonra ise şaşkınlık duyguları yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

Evde hastaydım yatıyordum kendimi grip sandım; amcamın oğlu beni aradı sen hasta değilsin kriz geldi sana dedi (Hikmet, 25 yaşında).

Kullandıktan bir ay sonra yeter artık nereye kadar böyle gidecek dedim. İyice zayıfladım. Temizlenmek istedim, bir gün evden çıkmadım. İkinci gün kendimi evin telefonuna zor attım. Telefonda numaraları yanlış gördüm, kimseyi arayamadım o anda bağımlı olduğumu anladım, kullandığım şeyin krizine girmiştim. Dünya başıma yıkıldı. Motorla gidip madde aldım ve kullandım. İçince normale döneceğimi anladım. Ben ne yaptım dedim kendi kendime! Bu işin içinden nasıl çıkacağımı düşündüm. Ailemin de yıkılacağını düşündüm (Osman, 23 yaşında).

Eroini aramıyordum peşine düşmüyordum. Birden bire kestim.. krizin ne olduğunu bilmiyosun tabi hocam. Her yerim ağrıyor evde kasılmalar. Sordum arkadaşlara sen krize düşmüşsün dediler (şaşıracak) içtiğim zaman düzeliyordum (Yalçın, 20 yaşında).

Yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü gibi görüşülen kişilerin tamamının maddenin yoksunluğa neden olduğunu bilmediği, yoksunluk anını genellikle

sonradan bir hastalanma sandıkları görülmektedir. Kişiler madde bağımlısı olduklarını ise krize girdikleri anda anlamışlardır. Sonrasında ise yoksunluğun ağır ve ağırlı geçmesi sebebiyle madde kullanmaya devam ettiklerini ve maddenin mevcut ağırları azalttığını ifade etmişlerdir. Kişilerin yaşadığı sonraki şey ise tatmin olamama sebebiyle artan madde kullanımınıdır:

3.1. Tolerans Gelişimi: Gitgide Artan Madde Kullanımı...

10 seneyi aşkındır içiyorum ve son dört senedir de sabah kahvaltısı ile alkol almaya başladım. Aile düzeni bozuldu tabiki daha çok içmeye başladım. Arkadaşlarım geldi birisi bir bira derken, votkaya döndü, viskiye döndü (Hüseyin, 22 yaşında).

Madde kullanımını artırma sadece aynı maddenin artırılması anlamına da gelmemektedir. Hüseyin'in öyküsünde biradan votkaya giden süreç gibi bazı hastalar esrarla başlayan madde kullanımının eroin ve bonzaiye varan boyutlarını da ifade etmiştir:

...O zamanlar 18 yaşındayım en yakın arkadaşım ekstasi uzattı bana kız arkadaşımın da ayrılmıştı, canım sıkıncı kullanırsam mutlu olacağımı düşündüm bir taraftan da korkuyordum çünkü televizyonda gördüklerim beni korkutmuştu. Korktuğum için maddeyi ucundan ısırardım ve denedim. Kafası hoşuma gitti. Daha sonraları ekstasiyi arkadaşlarımla buluştukça ayda bir daha sonraları da haftada bir kullanmaya devam ettim. Üniversiteyi kazandıktan sonra okumak için Nevşehir'e gittim. Orada da ev arkadaşlarım esrar içiyordu. Ankara'ya döndükten sonra daha önce beraber madde kullandığım

arkadaşlarım bana eroinin daha güzel olduğunu söylediler. Esrar yerine eroin kullandım (Mehmet, 25 yaşında).

Madde kullanımını Faruk'un da ifade ettiği gibi sinsice gelişmektedir. İlk zamanlarda hissedilmeyen ve etkileri fark edilmeyen bağımlılık zaman geçtikçe kişilerin içtikçe dozunu artırdığı ve artırılan dozun yetmediği aşamalara ulaşmaktadır:

Bir sefer kullandım ilk 6 ay falan herhalde krize girmedim. Sürekli içmiyordum ara ara.. 3 gün 4 gün 5 gün bir hafta gitgide her gün olmaya başladı. Ondan sonra her gün içmeye devam ettim. Baştan tabi dediğim gibi bir hafta arayla beş gün arayla 3 gün arayla git gitgide aralıklar sıklaşıyor ama günler döndükten sonra bir gün ara vermen bile imkansız günlük içiyosunuz, zaman zarfı o şekilde. İçtikçe dozu artıyor sürekli. İlk başladığımda misal 1 paket yetiyorsa 4 yıl sonra bir paket bile yetmiyor bağışıklık kazanıyor (Faruk, 24 yaşında).

Yukarıda ele alındığı gibi madde bağımlısı kişiler maddenin etkisini daha çok yaşayabilmek için doz artırımına gitmektedir. Önceleri daha nadir alınan madde zamanla artırılmaktadır. Bu artışın ise 2 nedeni söz konusudur. İki daha çok haz almak; yani aynı dozda alınan maddenin aynı hissiyatı yaratmaması; ikincisi ise yoksunluktan kaçmak için kullanımı artırmaktır.

3.2. Maddeye Atfedilen Anlam

Sürünerek Ölüyorsunuz, Zaman Alıyor Ölmek (İlknur, 22 yaşında)

Araştırmaya katılan kişilere maddeyi neye benzettikleri sorulduğunda; maddenin oldukça zararlı olmasına

rağmen alınması mecbur olan, alınmadığı zaman yoksunluk yapan, alındığında ise uyuşturan bir nitelikte olduğu öğrenilmiştir. Bunun yanı sıra madde yine maddenin bir türüne benzetilerek açıklanmıştır. Araştırmaya katılan tüm kişiler ise maddeyi olumsuz olarak tasvir etmişlerdir. Olumlu olarak betimleyen kişilerse genellikle birkaç olumsuz niteleyen sözcük daha ekleyerek anlamı değiştirmişlerdir. Nefes- alınamayan nefes; yemek, acı bir yemek gibi:

Hani insan kalkar sabahları hazırlanır kahvaltıya oturur kahvaltı eder. Benim öyle değildi uyanır uyanmaz madde içiyordum; madde içtim mi hiçbir şey yemene içmene gerek kalmıyo, doyuyorsun, canın bir şey istemiyo. Maddeyi bir şeye benzetecek olsam yemeğe benzetirim. Nasıl bir yemek mi. Acı bir yemek...Çünkü acı geliyor, zararlı (Hikmet, 25 yaşında).

Maddeyi sigaraya benzetirim. Sigara gibi bağımlılık yapıyor (İlknur, 22 yaşında).

Kanser hastalığına benzetiyorum çünkü bu hastalıkta sürünüyorsunuz, sürünerek ölüyorsunuz, zaman alıyor ölmek. Yatağa bağlı her gün ölümü bekliyorsunuz, ölene kadar acı çekiyorsunuz. Bir sürü iğne ilaç, her gün ölümü bekliyorsunuz. Sürünge bir canlıya da benzetirim. Yılan ya da kertenkele olabilir. Öldürse kurtuluş olabilir, İnsanı süründürüyor (Osman, 23 yaşında).

Nefes kadar önemli bir şey.. yemek bile yemiyordum, su bile içmiyordum. Yeri geliyordu elimi yüzümü bile yıkamadan çıktığım oluyordu. Alınamayan bir nefes...(Yalçın, 20 yaşında).

MADDE KULLANIRKEN YAŞANAN SORUNLAR

Alkol ve alkol dışı madde kullanımı tıbbi sorunlar, intihar, suça yönelme, aile parçalanması, ekonomik sorunlar, iş yaşamının bozulması gibi pek çok boyutu olan biyo-psiko-sosyal ve ekonomik sorunlara yol açmaktadır (Akcan ve diğ., 2000).

Araştırmaya katılan kişiler madde kullandıkları süre zarfında kendilerini toplumdandan izole etme, toplum tarafından etiketlenme, dışlanma; psikolojik, duygusal, yasal sorunlar ve sağlık sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

4.1.Etiketlenme- Etiketlenmemek için Gizleme:

Alkol ve madde bağımlısı bireylere yönelik etiketlemeler kişilik zayıflığı, kişilik bozukluğu, suç eğilimi gibi olumsuz yargılar şeklinde olmaktadır. Bu tür etiketlemelerle birlikte madde bağımlısı bireyler iş bulma riski, toplumsal statü kaybı, toplumsal red, sosyal izolasyon gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Arıkan ve diğ. 2004). Stigma, madde bağımlılığı tedavisinde tedaviye olan bağlılığa ve tedavinin başarısına engel olarak değerlendirilmektedir. Madde bağımlısı bireylerin stigmaya ilgili yaşadıkları stres ve bunun sonucunda oluşan olumsuz duygularla başa çıkma stratejisi olarak madde kullanmak iyileşme çabaları ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlara sahip olabilir (Earnshaw ve diğ., 2013). Her ne kadar etiketlenmenin tedavi üzerinde kimi olumsuz etkileri olacağı varsayılrsa da bazı çalışmalar etiketlenmenin tedaviye olan pozitif etkilerinden de bahsetmişlerdir. Örneğin; Rosenfield (1997; akt. Link ve diğ., 1997) "etiketlenme

tedavi yoluyla pozitif sonuçlara, stigma yoluyla negatif sonuçlara sebep olabilir” demıştır. Bu bağlamda etiketlenmenin bazı vakalarda kişilerin değişim için motivasyonlarını artabileceği söylenebilmektedir.

Araştırmaya katılan kişiler madde kullandıktan sonra çevresindeki kişilerin kendilerinden uzaklaşmaya başladığını, görüşmeyi kestiklerini; yaşadıkları bu durumun ise maddeye tekrar yönelmeyle sonuçlandığını ifade etmişlerdir:

Akrabalarım ve diğer tanıdıklar bana madde bağımlısı gözüyle bakıyorlardı. Uzaklaştılar benden...Amcamın oğlu gibi olurum diye korktu herkes benden. Kendimi çaresiz ve kötü hissettim. Ama maddeyi içince hiçbir şey önemli olmuyordu benim için...(Hikmet, 25 yaşında).

Dışarı çıkıp bakkala gittiğimde konuşmalar değişik, bakışlar değişik. Madde kullanmaya devam ediyor musun. Madde kullanmaya tekrar başlamışsın senin halin ne olacak sana acıyoruz diyorlar. Amcama gidiyorum, gözümün içine bakıyor. Mahalledeki bütün insanlar beni maddeci olarak bilir. Çemberin ortasındayım. Başka bir mahalleye gideyim beni temiz bir Soner olarak bilirler. Ben ne zaman mahalleme girersem beni maddeci olarak belirler. Beni temiz Soner olarak bilsinler. Bu durum beni üzüyor, etkiliyor. Ben kötü bir insan değilim, ben iyi bir insanım, seven, yardımsever, hoş, tatlı bir insanım, benim kimseye zararım yok diyorum. Bu durum beni çok üzüyor ve ben de sinirlilik yapıyor. Sinirlilik madde isteğine yol açıyor. Madde isteğinde gidip alıp içiyorum (Soner, 23 yaşında).

Madde kullanan kişilerin yaşamış olduğu 2 temel sorun bulunmaktadır.

Bunlardan ilki yukarıda ele alındığı gibi madde kullanırken çevre tarafından dışlanma ve etiketlenme, diğeri ise etiketlenmemek ve çevre tarafından dışlanmamak için meselenin yalnızca aile içinde kalması ve bu meselenin aile içinde çözümlenmeye çalışılmasıdır:

Çevremde kimse bilmiyor çünkü iyi bir şey değil, kimseye yansıtmamaya çalıştım etiketlenme olmasın diye. Yalnızca annem babam ve aile üyeleri biliyordu. Akrabalarımın çoğu bilmiyorlardı. Bilseler belki onlar da dışlardı (Faruk, 24 yaşında).

En dikkate değer durumlardan biri ise etiketlenmenin ve dışlanmanın vermiş olduğu duygulardır. Madde kullanan kişiler hem çevrenin onu sosyal açıdan içermesini beklemekte hem de bir yandan madde kullandıklarının anlaşılmasını için çevreden kendilerini soyutlamaktadırlar. Bu durum onların çelişki ve ambivalan yaşamasına neden olmaktadır.

4.2. Sağlık Sorunları (fiziksel ve zihinsel sorunlar):

Uzun süreli madde kullanımım nedeniyle böbreğimin bir tanesi çalışmıyor. Geceleri kalkma, gezip dolaşma ve hatırlamama. Kullandığım madde beynimde büyük tahribat yarattı (Osman, 23 yaşında).

Elimde, ayağımda uyuşma oldu, halen sol kolumda uyuşmalar var. Akciğerimde enfeksiyon var. Görme kaybı ve nefes alma problemim başladı. Kulakta duyma sorunları var (Soner, 23 yaşında).

Mobilya işinde çalışıyordum hocam bunu içmiyorken çalışıyordum hocam. Bunu içtikten sonra yoruluyordum yani

hocam yemek yiyemiyosun içemiyosun bir şey. Diyorum ya hocam bunu içmeden normal bir insan olamıyorsun. Bunu içtikten sonra normal bir insan oluyosun. İçince yemek yiyebiliyordum içemediğimde yemek yiyemiyordum. Zayıfladım hocam 5 kilo 10 kilo. Çok zayıfladım. Ailem zayıflamamdan da anladı içtiğimi. Gerçi hocam çoğu insanlar mesela arkadaşlarım var resmini içmeden önceki resmini koysanız tanıyamazsınız. Ben Allaha çok şükür o kadar çökmedim. Bilmiyorum hocam zararın neresinden dönersen kardır. Mesela kalkıyordum sabah kalktığımda gecedен nereye koyduğumu unuttuyordum. Hayatta en önemli şey içici bir insan için maddesidir. Onsuz yapamazsınız zaten onu bile unuttuğum oluyordu 1-2 saat onu arıyordum yeri geliyordu aklıma gelmiyordu (Yalçın, 20 yaşında).

Madde bağımlılığı kişileri yalnızca güçten düşürmekle ya da organların işlevlerini yitirmesi ile sonuçlanmamakta, ayrıca kişiler zihinsel olarak da birtakım işlev bozuklukları yaşamaktadırlar. Hafıza kaybı, unutkanlık, maddenin verdiği beyinsel zarara bağlı olarak şizofreni, borderline kişilik bozukluğu gibi pek çok sorunun başlangıcında madde kullanımı çok ciddi bir risk faktörü teşkil etmekte ve kişilerin ikili tanı almasına sebep olmaktadır.

4.3. Ruhsal ve Duygusal Sorunlar:

Yapılan görüşmelerde psikolojik sorunlar bağlamında en çok ortaya çıkan tema psikolojik bozukluk ve çöküntü olmuştur. Aşırı sinirlilik, öfkelenme, gülmenin unutulması gibi pek çok sorun yaşanmıştır. Bu bağlamda madde bağımlılığı kişilerin psikolojilerini de

oldukça yoğun biçimde etkilemektedir. Bir diğer sonuç ise, madde bağımlısı olan kişilerin zorunlu olarak maddeyi birinci sıraya koymaya başlamaları, aile ve sosyal çevreyle uzaklaşmalarıdır. Yakınlık-uzaklık ilişkileri ise birbiri ile çelişkili bir biçimde devam etmektedir. Yakınlık istenmekte fakat madde kullanıyor olmanın verdiği dışlanmayla ve kendini soyutlamayla ilintili ambivalan yaşanmaktadır:

Psikolojim bozuktur yani çevreden uzak, hayatım zaten 4 duvar arasında banyo oda arasında geçen süreç ...bi duygu yok duygu da yok hiçbir şey yok. Ben madde kullanırken bikere en çok özlediğim şey gülmek. TVde komik bir şey olsa bile gülemiyosunuz. Ben burda şuan gülmeyi özlemişim diyebilirim yani. Bikere gülmeyi unutturuyo, duyguyu unutturuyo, hissi unutturuyo, sizin kişiliğiniz haricinde bambaşka bir kişiliğe bürünüyorsunuz. İki kişilikli gibi bir duruma düşüyorsunuz madde kullanırken... Ben kişiliğimin dışında bir insandım madde kullanırken. Buraya gelene kadar da güldüğümü hatırlamam o süreçte (İlknur, 22 yaşında).

Yaptığım hatalar aklıma geliyordu, ağlıyordum. Ağladığım zaman da maddeye yöneliyordum. Psikolojik olarak bana çok zarar verdi. Zaten tek oluyordum, tek kaldığım için de kimseyle konuşmuyordum, kimse de gelip benimle konuşmuyordu. Birine bir şey anlatacağım anlatamıyordum. Konuşmuyordu benle. Sen maddecisin, aşağılıyordu beni, üzüyordu beni. Psikolojik olarak çöküntü yaşıyorum (Soner, 23 yaşında).

Hep ruhsal bir çöküntüdesin ya da sürekli bir şeyin peşindesin. Bugün bulsam yarın nasıl bulucam ya da bulamadığım zamanlar oluyordu yeri geliyordu

sağdan soldan tanıdıklardan gidip ona buna ağır eği yordun. İlla ki yok diyordu ya da ters bi laf söylüyordu. Bunları da yaşadım yani. Psikolojim bozuktu yani hocam. İçtiğim zamanda hiçbir şey umrumda olmuyordu. Tüm sorunları unutturuyordu (Yalçın, 20 yaşında).

4.4. Yasal Sorunlar:

Yasal sorun yaşamadığını belirten iki kişi olmasına rağmen araştırmaya katılan kişilerin 8'i yasal sorun yaşadığını belirtmiştir. Yasal sorun yaşama ise ailelerin *şikayetinin* yanı sıra, uyuşturucuyla yakalanma yoluyla da gerçekleşebilmektedir. Hiç yakalanmayanlar ise korku yaşadıklarını ifade etmiştir. Denetimli serbestlik tedbiri alanlar ise idrar tahlili uygulamalarına tabi tutulmaktadır.

Madde kullanırken öyle jandarma ya da polise yakalanmadım. Ama bir keresinde kovaladılar, kaçtım. İnsanda korku oluyordu ya yakalanırsam bir gün diye. (Hikmet, 25 yaşında).

İki kere oldu. Birinde zaten ailem şikayetçi oldu benden, annem şikayetçi oldu madde kullanıyo diye. Şuan denetimli serbestliğim sırf var o yüzden. Madde kullanıyo, biz başedemiyoruz diye düşündüler herhalde. Onlar da denetimli serbestlik verdiler. Bir de yanımda çalıştırdığım eleman kullanıyordu. Erkek arkadaşıyla tartışması oldu, dayak yemişti daha sonra benim dükkanda temin ettiğimi ona söylendi. Bir de öyle oldu karakolluk oldu. Başka olmadı. Korku hani yani. Zaten buradan yatıp çıktığımda denetimli serbestlik verilmişti. Diğer türlü kimse istemez yani gereksiz ya da gereksiz de değil eroinle yakalanırsan problem ama hiç o sıkıntıya girmedim hiç yakalanmadım

yani. Yakalansam yani..bilmiyorum (İlknur, 22 yaşında).

3 defa yakalandım ben işte. 3 tane denetim. Birinin mahkemesi oldu burdaydım, kağıt yolladım sonuç daha belli değil; büyük ihtimalle denetimli serbestlik verecek, yine idrar. Biri geldi, aşağı geldim idrar vermeye kullandığım için pis çıktı ama dosya yandı kapandı. Normalde cezaevine atması gerekiyordu ama hakim bir şans daha verdi. O dosya da kapandı büyük ihtimal. Bir dosya daha var o daha gelmedi gelecek. Yasal süreç bu yani..Eğer bunu bırakmazsam sonu cezaevi (Faruk, 24 yaşında).

Evi yaktım. Mahkemem var, 1 yıl ceza alırım. Sicilim şu an temiz. Birkaç kere karakola gittim. Mahallemde beni tanımayan polis yoktur (Soner, 23 yaşında).

4.5. Kendilerini Tanıyamama/İki Farklı Kişilik

Araştırmaya katılan kişiler madde kullandıkları süre zarfında kullanmadıkları döneme göre oldukça değiştiklerini, kişiliklerinin farklı hale geldiğini ifade etmiştir. Öncesinde yalan söylemeyen, dürüst anlayışlı ve sosyal ve sakinken, madde kullandıktan sonra aşırı sinirli, maddeye ulaşmak için yalan söyleyen ve sosyal biri haline geldiklerini ifade etmişlerdir:

Mesela ben yalan söylemeyi beceremeyen bir insanım ama tam tersi her söylediğim lafın onu yalan. Gezmeyi çok seviyorum gezme tozma yapamıyorsunuz, uygulayamıyorsunuz. Çok süslü bir insanım kuaförüm güzellik uzmanıyım kendi saçımı bile taramadan çıkıyordum artık tam tersi bir insan oluyosunuz annem mesela bir laf

konusuyorsam inanmıyo. Söylediğim lafın onda biri yalan. Maddeye erişmek için söylenen yalanlar. Dışım ağrıyo dış yaptırmaya gidicem ama yalan AMA-TEMe tedaviye gidiyorum halbuki yalan (İlknur, 22 yaşında).

Madde nedeniyle daha önce asla yapmam, etmem dediğim şeyleri yapar oldum. Kendimi, kişiliğimi tanıyamaz hale geldim. İlk zamanlarda korkularım vardı, daha sonra korktuklarım karşısında hiç düşünmeden hareket ettim. Sen bu değildin dedim kendi kendime. Ailemden, akrabalarımın uzaklaştım. Çevreme hakaretler yağdırdım. Önceleri hırsızlık yapmazdım, Allah korkum vardı. Hırsızlık yaptım. Aşırı yalan söyledim (Mehmet, 25 yaşında).

4.6. Ekonomik Sorunlar:

Madde bulamamak madde kullanan bireyler açısından son derece olumsuz bir durum olarak tasvir edilmiştir. Madde edinmek için para bulamamak madde bağımlısı olan kişilerin hırsızlık yaparak madde edinmesine neden olabilmektedir. Bunun yanısıra maddeyi edinmek için eşyaları satma da yaygın bir davranış kalıbı olabilmektedir:

İşlerde kayıplar falan.. 2.5 trilyonluk malımızı kaptırdım. Alkol olduğu için elimdeki büyük değerleri, çok büyük altınları çok büyük mirasları kaybettim diyebilirim. 2,5 trilyon kaybettim. İki tane daire parası yedim açık konuşayım. Çok aşırı derecede 11-12 tane araba kaybettim...Elimde bir avuç altınım daha var. Bunun bir kısmını düşürdüm ama biraz daha sıkmam lazım. Boş bırakırsam elimden kayıp gidecek, artık biraz daha sıkı durma zamanım geldi, artık durmazsam kaybederim (Hüseyin, 22 yaşında).

Çok onlara da çok fazla zarar verdim. Ben 3 yıldır bunu kullanıyorum ama 3 yılda harcadığım hani miktara 2 ev bir araba kesin alırdık. Çok fazla kaybım oldu, dükkan kurdular dükkan battı onun zararı zaten şuan halen ona çabalıyorlar (İlknur, 22 yaşında).

Madde kullanımım nedeniyle bilgisayarı, televizyonu, halıları, çatal bıçak takımını sattım. Babamın maaşını aldım, faturaları yatırmadım. Eve icra geldi (Soner, 23 yaşında).

4.7. Ailelerin Verdiği Tepkiler:

“Kardeşim annemle konuşmuş geçen gün. Demiş ki anne ya abimi ya kendimi vuracağım!”

Madde bağımlısı olan kişilerin aileleri birbirinden farklı tepkiler verebilmektedir. Bu tepkilere örnek olarak ilk etapta inanmama, tepkisizlik, yakıştıramama, kızgınlık, madde kullanımını önlemek için dışarı çıkartmama, madde kullanmaya öykünme, madde kullanan kişinin hırsızlık yapmaması için kişiye para verme, ağlama, verilebilir. Bunun yanı sıra kardeşler de zaman zaman madde kullanan büyüklerine öykünmeye çalışmaktadır. Aşağıdaki örnek ise bir kardeşin verdiği tepki bağlamında dikkat çekmektedir:

Babam ilk duyduğunda hiç tepki vermedi. Sonraları bana güvenmemeye başladı. Ama annem hep güvendi bana. Hep destekledi maddeyi bırakmam için. Kardeşim ise madde kullandığıma çok üzülüyordu. Bir gün annem kardeşin bali çekiyor dedi. Beynimden vurulmuşa döndüm. Kendime kızdım kardeşim benden dolayı böyle yaptı diye. Sonra gittim odaya kardeşim “sen niye eroin içiyorsun?” dedi. Senin

yüzünden ben de baliye başladım işte dedi. Kendime kızdım. Sonra bir müddet kullanmadım kardeşim de baliyi bıraktı. Sonra askere gitti. Kardeşim annemle konuşmuş geçen gün. Demiş ki anne ya abimi ya kendimi vuracağım. Madde kullanıyor mu hala!! Annem demiş oğlum tedavi oldu senin için rahat olsun...(Hikmet, 25 yaşında).

Antalyaya tatile gitmiştim bir arkadaşım daha vardı o da gelmek istemişti onu götürmedim o da aileme söylemiş işte içiyor diye.. tatilden geldikten sonra uyandım yatıyordum başıma geldiler, ağlamaya başladılar sen bunu içiyor musun falan diye. Ardından birkaç zaman geçip mahkeme kağıdı da gelince iyice emin oldular. Ağladılar falan. Üçü de başımdaydı (Faruk, 24 yaşında).

Maddeyi temin için annem babam para veriyorlardı, gitmesin arkadaşlarına diye mecbur veriyorlardı. Para bulamıyanlar hırsızlık yapıyorlardı. Mecbur veriyorlardı. Oğlum yeter artık bir noktada bırakman lazım diyorlardı (Faruk, 24 yaşında).

Ailelerin ilk etapta verdiği tepki genellikle kızma, inanmama gibi tepkilerdir. Sonrasında ise aileler bir başa çıkma yöntemi olarak kapıyı kilitleme, para vermeme bazen para temin etme, tedaviye zorlama, kolay ikna olma, kişinin maddeyi bırakması için destek olma gibi davranışlar göstermektedirler. Ailelerin vermiş olduğu en görünür tepkilerden biri ise madde bağımlısı olan bireye ilişkin güvenin azalmasıdır. Bunun ise çeşitli nedenleri olabilmektedir. Bunlardan ilki bireyin aileye söz vermesine rağmen maddeyi başarısız bırakma girişimleri; ikincisi ise madde bağımlısı bireyin yalan söyleme davranışını sık göstermesidir.

Benim ailem güvenmiyo ama güvenir gibi yapıyor (İlknur, 22 yaşında).

Ailem bana güvenmiyordu. Kullanmazsam bile eve geldiğimde kullandı mı şüphesi vardı. 10 lira paranın bile hesabı sorulur. Bu, güven olmadığından dolayı. Bir kere kaybettin mi güveni kolay kolay kazanamazsın. İçmesen de ailenin öyle davranmaları, dışardan bilenlerin güvensiz ve korkarca bakışları büyük bir sıkıntı oluyor. Bunun için sağlam bir psikoloji gerekiyor (Osman, 23 yaşında).

Annemle ilişkilerimiz koptu hocam. Güvenmiyordu bana. İnanmıyordu mesela bir şey söylediğimde şuraya gidiceğim dediğimde inanmıyordu şurdayım dediğimde inanmıyordu misal yani paraya ihtiyacım oluyordu eroine değil başka bir şeye ihtiyacım oluyordu inanmıyorlardı. Eroine vericek diye para bile vermiyorlardı. Öğrendikten bir kaç ay sonra falan bana güvenmemeye başladılar (Yalçın, 20 yaşında).

5. MADDEYİ BIRAKMA KONUSUNDAKİ MOTİVASYON

Değişime istekli ya da hazır olma biçiminde tanımlanabilen motivasyon kavramı özellikle değişime karşı isteksiz olabilen madde bağımlılarında özel bir önem taşımaktadır. Madde bağımlısı bireylerin madde kullanımına bağlı yaşadıkları sorunlar arttıkça maddeyi bırakma yönünde motivasyonları artmaktadır. Bu araştırmada maddeyi bırakma konusundaki en temel motivasyonun kişilerin yaşamış oldukları sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Kişiler yaptıkları maliyet-yarar analizinin sonucunda madde kullanmanın getirmiş olduğu maliyetin yararından daha fazla olduğunu hissetmekte ve maddeyi bırakmaya

karar vermektedirler. Bunun yanı sıra, aile desteği, ailenin üzüntüsü, ölüm ve cezaevi gibi riskler de kişinin maddeyi bırakmasına karar vermesini etkileyen durumlardır:

Kendim için söylüyorum. Kayıplardan zaten...Gün geçtikçe her gün bir şey kaybediyorum alkol aldığımda. Sonuçta her şeyi kaybetmeyi bırak en son kendini kaybediyorsun. Biraz daha ilerleseydim ya da kendim bırakmaya çalışsaydım ölümdü sonum (Hüseyin, 22 yaşında).

...evde ben kendime odamda vura-madığım için evde vuramadığım için otomatikmen banyoda vuruyoruz içiyoruz. Aldım eve geldim banyoda içtim girdiğim birdi, gözümü açtığımda saat 6'ydi..Yani banyoda uyuyakalmışım yani, ölsem gerçekten orada dedim dur diye. Sonra yatışımı istedim. . banyoda gözümü açtım yalnızdım kimse yoktu, kendimden nefret ettim diyebilirim.. kötü bir his yani sonuçta pislik için ölmek kimse istemez yani.. orada dur dedim zaten kendime..ölsem ailem geldiği zaman çok kötü bir duygu o vaziyette, o şekilde, her şey ortada iyi bir his değil yani çok kötü bir duygu duygusu bile anlatacak gibi değil yani, anlatamıyorum (İlknur, 22 yaşında).

Tedaviye geliş kararımı annemi köşede oturmuş ağılıyorken gördüğümde verdim. Sanki kalbime bıçak saplanmış gibi oldu. Ben de o anda karar verdim bırakacağım dedim. Annemin üzülmesinden ve ağlamasından etkilendim ve geldim. O anda sanki kalbime bıçak soktular. Annem böyle üzüleceğine bu maddeyi bırakacağım dedim. Halk sağlığı müdürlüğünde durumumu anlattım. Beni maddeden kurtarın dedim. Allah razı olsun onlarda bana yardımcı

oldular. Burayı aradılar, beni gönderdiler ve geldim (Murat, 22 yaşında).

6. TEDAVİ DENEYİMLERİ

Detoks süreci tıbbi tedavinin başladığı bir aşama olmakla beraber kişinin durumuna bağlı olarak yaklaşık 10 gün sürmekte ve hastalara ilaç ve serum desteği sağlanmaktadır. Maddeden arınmanın gerçekleştiği detoks süreci ağır geçmesi ve yoksunluğun en üst seviyede hissedildiği bir dönem olması nedeniyle zor geçen bir dönemdir.

6.1. Detoks Süreci:

Tedavi süreci iyi yani. İlk başta ilaçla başlıyorlar işte serum desteği... Aşağıda detoks oluyor 4 gün 5 gün yoksunluk dönemi. Onu atlattıktan sonra daha da rahatlıyorsun (Faruk, 24 yaşında).

İyiydi hocam bi sıkıntım yoktu benim daha doğrusu burada krizi bu kadar kolay atlatacağımı sanmıyordum detoksta falan böyle geçeceğini sanmıyordum. Kaçarım diyordum bir yandan da krizdeyken falan (Yalçın, 20 yaşında).

6.2. Diğer Hastalarla İlişkiler

Tedavi kliniklerinde hastaların tedavi sürecini etkileyen faktörlerden biri de hastaların diğer hastalarla ilişkileri ve etkileşimleridir. Tedavi ekibinin klinikte yatarak tedavi gören hastaların birbirleriyle ilişkilerini gözlemesi ve değerlendirmesi tedavi sürecinin bir parçası olarak yorumlanabilir. Klinik ortamda hastaların birbirleriyle olan ilişkileri tedavi sonrası yaşamlarına ilişkin bir değerlendirme ve öngörü sağlayabilir.

Tedavim gayet iyiydi. Bir hastanın krize girmesi beni etkiledi. Kasılmasını gördüm. İki saat başını bekledim. Ayaklarını ovdum. Ayakları kasılıyordu. Maddeye lanet gelsin diyordum. Allaha bu çocuğa yardımcı olması için dua ettim. Üzüldüm ve ağladım. Detoksta serum takılıydı. Arkadaşlarla maddenin zararlarını anlatıp, birbirimize destek olur, tecrübelerimizi paylaşırdık (Murat, 22 yaşında).

Dışarıda tanımadığım insanlar burada tanıştık. Herkes tedavisi için gelmiş bir şeylerin peşinde. Maddeyle ilgili birbirimize destek oluyoruz.. Kişi geliyor buradan çıkınca bi kere içerim diyor biz de ona söylüyoruz bir kere diye bir şey yok içtim mi içiliyor. Kimisi gidicem diyor kimseyi zorla tutamıyoruz ama fikirlerimizi söylüyoruz deneyimlerimizi söylüyoruz. Neyin ne olabileceğini söylüyoruz, yaşayıp gördüklerimizi (Faruk, 24 yaşında).

Yapılan görüşmede tedaviye gönüllü olmayan bazı hastaların kişileri olumsuz yönde etkilediği de ortaya çıkmıştır:

Sağolsun arkadaşlar da destek çıktı. Burada da böyle bir ortam var hocam. Ben gidiyorum dediğim zaman göndermek istemiyorlardı. Bu kadar kişi var falan, yatmak isteyen insanlar yatamıyorlar diye destek çıkıyorlardı... Sıkılıyorum diyordum sıkılacak bir şey yok diyorlardı. Konuşuyorduk. İlk zamanlarda laf lafı açıyo maddeyle ilgili konuşulunca sıkıntı yaşıyordum hocam da şimdi bir şey yok hocam. Şöyle içtim şunu yaptım. Böyle olduğunda istek artıyo. Mesela bir kişi vardı para istiyordu bizden bırakmaya niyeti yoktu bizi de fişekliyordu. Zaten öyleleri de çok kalamıyorlar ki kaçıyorlar...(Yalçın, 20 yaşında).

6.3. Tedavi Ekibi İle Olan İlişkiler

Kliniğe tekrarlı yatışlarda hastalar tarafından zaman zaman tedavi personeline karşı utanma duygusu hissedilebilmektedir. Bu gözlemi destekleyen literatür bilgisine göre alkol bağımlılarındaki bir miktar utanç duygularının iyileşme sürecine katkı verdiği, orta derecede olan utanç duygularının ise bireyin dış dünya ile ilişkisini gözlemlemesine yardım ettiği ve bu duyguların diğer kişilerle olan bozulmuş ilişkilerin onarılmasının sağlandığıdır (Kaufman, 1980; Akt. Kalyoncu ve diğ., 2002).

Yatış sırasında aşırı pişmanlık duygusu içindeydim. Arama yapıldı. Üstümde çıktı. Dışarı çıktım gördüğüm her hemşire ve her doktorda kafamı eğdim, yerin dibine girdim, kendi kendime kahr ettim. İnsanlar uğraşıyor benim tedavim için, utandım çünkü bana güvenen doktorlarım hocalarım vardı. Tedavi ekibini başarılı buluyorum. Tedaviye teslim oldum (Osman, 23 yaşında).

Bağımlılık tedavi kliniklerinde hastaların tedavi ekibiyle kurduğu samimi, destekleyici ve güvene dayalı kurdukları ilişki onların bağımlılıklarıyla etkili bir şekilde mücadele etmelerinde önemli olmaktadır.

6.4. AMATEM İle İlgili Değerlendirme

Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi AMATEM Kliniği'nde yatarak tedavi alan madde bağımlısı bireylere yönelik tedavi iki aşama gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada bireyin detoksifikasyonu sağlanmakta, tedavinin ikinci aşamasında ise psikososyal tedavi gerçekleştirilmektedir. Psikososyal tedavi grup terapilerini, bireysel görüşmeleri ve aile görüşmelerini

içermektedir. Araştırmaya katılan hastalar psikososyal tedavi programlarının kendilerinde değişim yarattığını ifade etmişlerdir. AMATEM kliniğinin geliştirilmesi gereken yönü ise sosyal aktivite programlarıdır. Madde bağımlısı bireylerin ayık yaşamı deneyimlemeleri ve sosyal beceri kazanmalarında sosyal aktivitelerin daha fazla gerçekleştirilmesi önemli bir unsurdur.

Aslında tedavi programı burada çok tedavi programı nasıl diyim..aslında burada sosyal faaliyet olsa geçirilecek bir süreç. İlk geldiğimiz zamanlarda bazı belirli saatlerde ilaçlarımız var onu alıyoruz onun dışında zaten serbestiz. Olursa haftada bir gün 2 gün terapilerimiz oluyo onları alıyoruz ama tedavi konusunda burası çok iyi, Gazi gibi değil Gazi vücuttan arınmadan subok-sana başlıyo burası öyle değil vücuttan tamamen arıtıp gönderiyo. sıkılıyorz burada ama yapacak bir şey yok... Sosyal aktivite sınırlı...(İlknur, 22 yaşında).

SONUÇ

Araştırma sonuçları madde bağımlısı kişilerin maddeyle tanışma öykülerinde en temel etkenin sosyal çevre olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal çevre madde bağımlılığın oluşumunda önemli bir etkidir. Bu bağlamda, madde bağımlılığına yönelik yapılacak koruyucu-önleyici çalışmalarda ve tedavi programlarında biyo-psikososyal boyutu olan hastalığın sosyal boyutu ihmal edilmemelidir. Ülkemizde bağımlılık tedavi kliniklerine psikososyal tedaviye ilişkin yapılandırılmış programlar uygulanmaktadır. Ancak madde bağımlısı hastaların tedavilerinden sonra sosyal entegrasyonuna yönelik programlara ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu bağlamda sosyal çalışmacılar için izleme çalışmaları bilhassa önem taşımaktadır. Tedavi sonrası izleme aşamasında her vaka için sosyal inceleme gerçekleştirmek mümkün olmasa da kişilerle telefon yoluyla kurulan iletişimin hem kişileri güçlendireceği hem de kişilerden edinilen bilgiler yoluyla sosyal çalışmacıların kanıta dayalı uygulamalarını geliştirebileceği düşünülmektedir. Madde bağımlılığı tedavisi gördükten sonra sosyal yaşama geri dönen kişilere; kişilerin koruyucu ve destekleyici sosyal çevrede kalabilmelerine devam edebilmesi için sosyal çalışmacılar tarafından hayır deme becerisinin kazandırılması, madde isteği geldiğinde süre tutma, egzersizler yapma, yalnız kalmanın azaltılması gibi kimi önemli hususların hassasiyetle hatırlatılması da oldukça önemlidir. Araştırmada da ele alındığı gibi araştırmaya katılan kişiler kendilerini maddeyle tanıştıran kişilere karşı öfke duymakta ve kendilerini bu kişiler tarafından kandırılmış hissetmekteydiler. Bu nokta, gerek koruyucu önleyici çalışmalarda gerekse tedavi kliniklerinde hastaların madde tekliflerine karşı hayır diyebilme becerilerinin geliştirilmesine yönelmenin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu husus ise madde bağımlılığı tedavisi gören kişilerle çalışan sosyal çalışmacıların kişilerin taburculuk aşamasına yaklaştıklarında önemli hususları vurgulamaları ile mümkün görünmektedir. Bu husus ise kişilerin madde kullanma isteği geldiğinde madde kullandıkları zamanki geçici hazzı değil; yaşadıkları sorun sarmalını hatırlamaları gerektiğidir.

Madde bağımlılığı remisyon ve relapslarla giden bir süreçtir. Bu durum,

araştırmaya katılanlar tarafından da çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında maddeye yüklenen anlam maddeden zarar gördükleri yönündeki ifadelerine rağmen yine başka bir maddeyle açıklanmıştır. Bu durum, madde bağımlılarının maddeyle kurdukları patolojik bir ilişkinin sonucu olarak yorumlanabilir. Maddeyle kurulan ve tedavi sürecinde de ifade edilen bu patolojik ilişki madde bağımlısı bireylerin tedavi sonrası yaşamlarında maddenin yerine neleri koyacakları sorusunu gündeme getirmektedir. Tedavi sonrası izleme çalışmaları ve sosyal entegrasyon süreci bu bağlamda önemli olmaktadır. Bu nedenle izleme aşamasında madde bağımlılığı tedavisi görmüş kişinin ailesiyle yapılan işbirliği ve ailenin değişen bireye nasıl yaklaşması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesi sosyal çalışmacıların dikkate alması gereken hususlardan biridir.

Katılımcılar madde kullandıkları süreç içerisinde etiketleme, tıbbi sorunlar, psikolojik, sosyal, yasal ve ekonomik sorunlarla karşılaşmaktadır ve tedaviye başvurmalarındaki motivasyonları yaşadıkları bu sorunlardan kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan bireyler detoks sürecini zorlu bir dönem olarak nitelendirmişlerdir. AMATEM'e dair değerlendirmede ise AMATEM'in sosyal faaliyetler bakımından kısmen sınırlı olduğunu; maddeyi bırakma sürecinde sosyal faaliyetlere katılmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle Türkiye'deki AMATEM'lerin madde bağımlılığı tedavisi gören kişilerin sosyal ihtiyaçları göz önüne alınarak dönüştürülmesi önemli görünmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan bireyler tedavine ekibine karşı olumlu

duygular içinde oldukları, tedavi ekibinden psikososyal ve tıbbi destek sağladıklarını; tedavi sürecinde tıbbi tedavilerinin yanısıra grup terapisi ve bireysel görüşmelerden bağımlılıklarıyla mücadele etmede yarar sağladıklarını ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Akcan, A., Akcan, F., Balcioğlu, İ. (2000). İstanbul Kapalı Cezaevlerindeki Erkek Adli Tutuklu ve Hükümlülerde Cezaevi Öncesi Alkol ve Madde Kullanma Sıklığı. *Bağımlılık Dergisi*, 1, 12-16.

Arıkan, Z. (2011). *Bağımlılık Tedavisinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bunlarla Başa Çıkma*. Madde Bağımlılığı Tanı ve Tedavi Klavuzu içinde (233-238). Ankara: Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Arıkan, Z. (2011). *Madde Bağımlılığı, Düzeltme, Nüks ve Önlenmesi*. Madde Bağımlılığı Tanı ve Tedavi Klavuzu içinde (243-258). Ankara: Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Arıkan, Z., Genç, Y., Etik, Ç., Aslan, S., Parlak, İ. (2004). Alkol Ve Diğer Madde Bağımlılıklarında Hastalar Ve Yakınlarında Etiketleme. *Bağımlılık Dergisi*. 5(2), 52-56.

DSM IV (1994). *Amerikan Psikiyatri Birliği: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sınıfsal El Kitabı*. Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, Ertuğrul Köroğlu (Çeviri Editörü). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Earnshaw, V., Smith, L., Copenhaver, M. (2013). Drug Addiction Stigma in The Context Of Methadone Maintenance Therapy: An Investigation into Understudied Sources of Stigma. *International Journal of Mental Health And Addiction*, 11(1), 110-122.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64.

Kalyoncu, A., Mırsal, H., Pektaş, Ö., Gümüş, Ö., Tan, D., Beyazyürek, M., (2002). Alkol Bağımlılarında Suçluluk ve Utanç Duyguları. *Bağımlılık Dergisi*, 3(3), 160-164.

Kalyoncu, A., Mırsal, H., Pektaş, Ö., Yazıcı, Ö., Beyazyürek, M., (2001). Alkol Bağımlılığında Nüksetme Sürecinde Yüksek Riskli Durumların Etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 2(3), 117-124.

Köknel, Ö. (1998). *Bağımlılık*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Link, B. G., Struening, E. L., Rahav, M., Phelan, J. C., Nuttbrock, L. (1997). On Stigma and Its Consequences: Evidence From A Longitudinal Study of Men with Dual Diagnoses of Mental Illness And Substance Abuse. *Journal of Health and Social Behavior*, 177-190.

Ögel, K. (2001). *İnsan, Yaşam ve Bağımlılık*. İstanbul IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Ögel, K. (2001). *Madde Bağımlılarına Yaklaşım ve Tedavi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Ögel, K. (2014). *Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Tedavi Programı (SAMBA)*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

Öztürk, O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Saatçioğlu, Ö., Evren, E. C., Çakmak, D. (2003). 1998-2002 Yılları Arasında Yatarak Tedavi Gören Alkol ve Madde Kullanımı Olan Olguların Değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 4, 109-117.

Sevin, Ç., Erbay E. (2008). Madde Bağımlılarının Tedavi Sonrası Sosyal Yaşamdaki Sorunları ve Sosyal Hizmet Uygulamaları. *Bağımlılık Dergisi*, 9, 36-40.

Emniyet Genel Müdürlüğü Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (2011). 2011 yılı Türkiye Uyuşturucu Raporu. Ankara: TUBİM.

Vakalahi, H. F. (2001). Adolescent Substance Use and Family-Based Risk and Protec-

tive Factors: A Literature Review. *Journal of Drug Education*, 31(1), 29-46.

Yıldırım, A., Hasan, Ş. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Araştırma

GENÇLİKTE TOPLUMSAL KATILIM VE ANABABANIN ROLÜ

Youth Participation and Parents' Role

Ayşenur ATAMAN¹
Tülin ŞENER²

ÖZET

Toplumsal katılım gençlerin yaşamında insanlarla ve toplumla olan etkileşimi sağlama ve kolaylaştırması açısından önemli bir role sahiptir. Bu karışık desenli kesitsel çalışma, gençlerin katılımlarını yaş ve cinsiyete göre incelemek ve anne ve babanın bu katılım üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılmıştır. Bu amaçla 16-26 yaş aralığındaki 278 gence anket uygulanmıştır. Anket çalışmasından sonra, farklı cinsiyetleri ve yaş aralıklarını temsilen seçilen gençlerin anne ve babalarıyla 6 anne ve 6 baba olmak üzere toplamda 12 görüşme yapılmıştır. Analizler, gençlerin katılımında yaşın, cinsiyete oranla daha önemli bir etmen olabileceğini göstermektedir. Katılıma ilişkin anne ve babayla olan paylaşım bakıldığında cinsiyet ve yaş farkı olmaksızın gençlerin katılım konularında babayı anneden daha bilgili ve yetkili gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgularla tematik analiz sonrasında anne ve babalarla

olan görüşmelerden elde edilen bulgular birleştirildiğinde, anne ve babalarla olan paylaşımın gençlerin yaşam sorunlarının farklılaşması dolayısıyla yaşla beraber değiştiği görülmüştür. Annenin katılım konusuna yaklaşımı gencin yaşadığı sorunların çözümüyle ilişkili olarak değişirken, babanın gençlerin katılımından beklentisi daha çok kendi ailesine ve ülkesine yararlı olmaları yönündedir. Bu durumun sosyo-kültürel ve tarihsel etmenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Katılım, Ergenlik, Ana baba, Toplumsal bağlam

ABSTRACT

Social participation plays an important role in young people's lives as it ensures and facilitates their interaction with people and society. Participation shows how much a society is developed. It also has a great positive impact on an individual's life (Sherrod, 2007). This mixed designed cross-sectional study aims to understand the effect of mother and father roles on social participation, as parents seem to be the main source of influence on the daily life of young people. For this purpose a questionnaire was used to measure different factors that could affect young people's social participation. 278 people, aged between 16 and 26 (cross section age profiles are determined as 16-19; 20-22; 23-26 year-olds), participated in the study. Later on, 12 individual interviews were performed with 6 mothers and 6 fathers, representing genders and age range. Independent samples t-test, one way ANOVA and descriptive statistics were used in SPSS 17. packet program to analyze the data. As result, age variance has been found statistically significant in most of the sub dimensions that relate to social participation while gender has been found less important. Moreover, it was revealed that irrespective of age and gender of the young people, fathers were seen as more sophisticated and competent compared to mothers with regard to sharing about par-

1 The Graduate Center, City University of New York

2 Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

ticipation. These findings have integrated with the findings that were obtained from the thematic analyses of interviews with mothers and fathers. However, it has been observed that sharing with parents about participation changes as young people's problems change with age. While a mother approaches her child's participation to seek a solution for his/her problems, a father expects to see benefits by his child's participation in terms of family and country. This result is thought to be caused by cultural structure, and thus is found to be quite different from Western literature that refers parents' equal roles in respect to source of influence.

Keywords: *Participation, Adolescence, Parental Influence*

GİRİŞ

Son yıllarda gençliği toplumsal açıdan ele alan birçok çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar, geçmişte olduğu gibi gençleri toplumun ve devletin geleceğini garanti altına alacak bireyler olarak ele almak yerine, öncelikli olarak bireyin kişisel gelişimini hedef alan bir bakış açısına sahiptir.

Katılım olgusu gençlerin toplumla olan etkileşimini ortaya çıkarmak açısından önemli rol oynamaktadır. Katılım, kişinin kendisinin ve başkalarının yaşamında değişim yaratmayı amaçlaması durumunda kişisel ve toplumsal zorluklarla başa çıkmak için etkin olarak rol alması, ve bu sayede toplum bilincini geliştiren, kişilerarası güven ve anlayışı geliştiren bir olgudur (Menezes, 2003). Katılımın özünde problemlerle bir durumun hissedilmesi ve bu problemle etkilenen çoğunluk için de çözüm sunacak bir etkinlikte bulunulması yatar. Bireyler bu yolla kendi içlerinde bir dönüşüm

yaşarlar ve problem çözme, bakış açısı alma, karşıt görüşe saygı duyma, ikna etme gibi konularda çok önemli bazı kazanımlara sahip olurlar. Birey içi bu değişimin yanında toplumsal bir değişim de söz konusu olmaktadır. Buna bağlı olarak toplumsal, siyasal ve eğitimsel açıdan ele alınabilen katılım, bireyin genel anlamda kendi yaşamında ne kadar etkin olarak rol aldığıyla ilgilidir. Bireyin kendi yaşamı hakkında verdiği özerk kararların, başkalarının da yararına olacak iyi eylemlerle kendini ortaya koyması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında özellikle gençlerin katılımı, toplumun gelişmişlik düzeyini işaret etmektedir. Katılım, toplumun tüm seviyelerinde gençlerle çalışmak için yapılan etkili stratejilerin ön koşulu olarak görülmektedir. Bu ön koşul sağlandığında yeni bir akım, görüş yaratmak ve bunu yaygınlaştırmak kolaylaşmakta, toplumu oluşturan birimlerin her birinde bütüncül bir değişim sağlanmaktadır. Bu pozitif gelişimsel yaklaşım, bireyi yer aldığı toplumun gelişimi için bir fırsat olarak görmektedir (Flanagan ve Syvertsen, 2005; Sherrrod, 2007). Bu bağlamda gençliğe sunulacak fırsat ve kaynaklar hem bireysel gelişim için hem de toplumun gelişimi için gerekli görülmektedir.

Temelde gençlerin katılımı, tüm genç insanların, fırsatlara erişimde güçlük yaşamıyor olmalarını gerektirir. Siyasi düzeyde gençler için özel politikalar üretilmesinin sebebi, gençlerin gelişimsel olarak sosyal ve ekonomik anlamda bir takım farklı güçlükler yaşanması dolayısıyladır. Bu bağlamda katılım, yalnızca onların sesine kulak vermeyi değil, başkalarından bağımsız ve sürdürülebilir geçim kaynaklarına erişebilen birer birey olmaları için gerekli

beceri ve fırsatları yaratmayı gerektirir (White ve Wyn,1997).

Yaşamlarındaki birçok değişimi aynı anda göğüslemek zorunda kalan gençler, bu dönemde topluma tam olarak bağlı olduklarında; yer aldıkları topluluklarda, aile ortamı içerisinde, akranları arasında, diğer etkinliklere katılım gösterme konusunda daha hevesli ve istekli olurlar. Katılım katılımı doğurur (Mokwena, 2003). Yani gençler toplumdaki yerlerini ve toplumla olan ilişkilerini katılım sürecinde içselleştirdikleri "birey" tanımlamasıyla bütünleştirirler ve bunu sürdürmek için çaba harcarlar.

Bu noktada toplumun en küçük birimi olarak nitelendirebileceğimiz aile incelenmeye değerdir. Nitekim aile yapısı, ailenin sahip olduğu değerler, birer rol model olarak anne ve babanın davranışları ve ana babalık stili gibi değişkenler ailenin toplumsal yapıdaki konumunu anlamak için önemli ipuçlarıdır. Bu ipuçları, aynı zamanda ailede yetişen bireyin toplumsal gelişimini anlamak için de önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu noktada Brofenbrenner'in (1994) yaklaşımından söz etmek gerekmektedir. Brofenbrenner, bağlamı bir dizi iç içe geçmiş yapı olarak görmektedir. Bu yapılar, diğer insanlarla anlık yüz yüze etkileşimden çok genel kültürel inanç sistemlerine kadar uzanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında örneğin bir mikro sistem olarak aile, gencin içinde bulunduğu sosyal bağlamın doğasını değiştirmekte, ana-babanın ekosistemi olan işini ya da aile dışındaki diğer etkinliklerini de kapsayabilmektedir. Son olarak da ana-babanın çocuklarını yetiştirme biçimlerini etkileyen bir değer sistemi, kültürel yapı vardır ki bu da makro sistemi oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere, daha büyük bir üst sistemin alt sistemi

olan aile, gencin içinde bulunduğu etkileşimsel örüntüyü de anlamaya yardımcı olmaktadır. Aile sistemi kendisini hem gündelik yaşamı sürdürebilmek, yani mikro sistemi devam ettirebilmek, hem de üyelerinin gelişimsel gereklilerini karşılamak üzere diğer sistemleri de örgütler.

Bu açıdan bakıldığında örneğin bir mikro sistem olarak aile, gencin içinde bulunduğu sosyal bağlamın doğasını değiştirmekte, ana-babanın mesleklerini ya da aile dışındaki diğer etkinliklerini de kapsayabilmektedir. Son olarak da ana-babanın çocuklarını yetiştirme biçimlerini etkileyen bir değer sistemi, kültürel yapı vardır ki bu da makro sistemi oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere, daha büyük bir üst sistemin alt sistemi olan aile, gencin içinde bulunduğu etkileşimsel örüntüyü de anlamaya yardımcı olmaktadır. Aile sistemi kendisini hem gündelik yaşamı sürdürebilmek, yani mikro sistemi devam ettirebilmek, hem de üyelerinin gelişimsel gereklilerini karşılamak üzere diğer sistemleri de örgütler.

Gelişimsel bir çıktı olarak ele alınan katılım ilk başta bireyin üyesi bulunduğu aile ortamındaki etkileşimler sonrasında oluşmaktadır. Örneğin kuşaklar arasındaki farklılıklara bakıldığında anne babanın toplumsal sisteme ilişkin sahip olduğu değerlerle, gencin değerleri arasında çok büyük bir uçurum olmadığı fark edilmiştir. Yani gençlerin düşüncelerini ana babalarının onlara öğrettiği değerler ve normlar üzerine şekillendirdiği anlaşılmıştır (Flanagan ve Campbell,2003). Ancak bu benzerlik, birebir aynı olmak anlamına gelmez. Önemli olan, ailenin gencin yaşamını kolaylaştıracak biçimde yaşam koşullarını düzenlemesi, duygusal

olarak genci desteklemesi ve bir yetişkin aday olarak görüşlerine saygı göstermesidir. İdeal olan, anne ve babanın gelişimin her alanında ailede yetişen bireyin gelişim görevlerini gerçekleştirmesinde ona işlevsel olarak uygun biçimde hareket etmesidir (Scarr,1992). Ailenin genel duygusal desteği (Scarr, 1992), olumlu aile iletişimi, ana-babanın gencin okuldaki/işteki başarısına yönelik ilgisi, ana-babanın ev içindeki kurallardaki kararlılığı ve izleme davranışı (Kerr ve Stattin, 2000), ana-babanın olumlu birer model olması (Benson, 2007) gibi pozitif gelişimi destekleyici bazı etmenlerden söz etmek mümkündür. Örneğin, anne ve babanın kendi gençlik döneminde daha katılımcı ve aktivist olması dolayısıyla, yetişen ergenin de bu yönde gelişim gösterdiğini kanıtlayan boylamsal çalışmalar vardır (Franz ve McClelland,1994; Dunham ve Bengston,1992). Bunun sebebinin evde katılım konusunun konuşulması ve bu yönde bir teşvikten çok, ana babanın açık görüşlülüğünün ve alternatif görüşler duymaya olan istekliliğinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (kaynak göster).

Katılım söz konusu olduğunda ana-baba çoğunlukla çocuğa rehberlik ederek ya da toplumsallaşmasına destek olarak etki etmektedir. Bu rehberlik, teşvik edici olabileceği gibi engelleyici de olabilir (Jankowski, 1992). Çocukluktan ergenliğe ve oradan da yetişkinliğe geçiş sürecinde ise ana babayla olan iletişim farklılaşmaktadır. Araştırmalar, anne babanın etkisinin gençlik döneminde devam ettiğini gösterse de (Falbo, Lein ve Amador, 2001; Mounts, 2002), aile içindeki etkileşimdeki farklılık, çocuğu aileden etkilenen edilgen bir konumdan çıkarmakta, ana-babayla etkileşime

giren ve kendi fikirlerini oluşturabilen bir konuma yükseltmektedir. Burada aile içi dinamikler önem kazanmaktadır. Özellikle aileye bağlılık, ana-babaya saygı, ailede sorumluluk alma ve ailedeki iyi iletişim toplumsal katılımı olumlu yönde etkilemektedir (Fulgini, Tseng ve Lam, 1999; Bogard ve Sherrod, 2008). Özellikle yaşamının belli bir evresinden sonra sosyal bir çevrenin üyesi haline gelen bireyi katılıma hazırlayan süreci bilmek, aileye atfedilen önemi bir kez daha vurgulayacak ve müdahale çalışmalarında anne ve babaya çocuklarının toplumsal olarak sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlamak için “ne yapmamaları” konusunda yön gösterecektir.

Bunun yanında katılım üzerinde sosyo-ekonomik düzey (SED) gibi çok daha genel bir değişkeni dayanak noktası olarak, aile içerisindeki birey hakkında bir takım kestirimlerde bulunmak olasıdır. Eğitim süresinin uzaması, evlenme yaşının ve çocuk sahibi olma yaşının gecikmesi gibi nedenler dolayısıyla yetişkinliğe geçişin gecikmesi, gencin ailesine ekonomik anlamdaki bağlılığını sürdürmesi anlamına gelebilir. Henüz bir işe sahip olmayan ancak eğitimini bitirmiş bir genç iş bulana ve hatta çoğunlukla evlenene kadar ailesiyle aynı evde yaşamını sürdürmektedir. Cook ve Furstenberg'in (2007) bu geçiş dönemi için kullandığı “bat ya da yüz” (sink or swim) tanımlaması, anne babanın çocuklarının bağımsızlığı ve özerkliği üzerindeki yaklaşımını açıklamaya yöneliktir. Bu tanıma göre bu dönemde “yüzebilen” genç, onu duygusal anlamda destekleyen ve gereksinim duyduğunda gerekli kaynakları ona sunabilen bir aileye sahiptir. Bu kaynaklar, ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlıdır. Orta

veya üst sosyoekonomik düzeyden bir aileye sahip gencin ailesinden aldığı destek, daha düşük sosyoekonomik düzeyde yaşamını sürdüren bir gencin gördüğü destekten daha azdır (Shoeni ve Ross, 2005). Bu dezavantajlı durumun gencin toplumsal katılımının desteklenmesi için gereksinim duyulan kaynaklara erişmesinde güçlük çekmesi anlamına gelebilmektedir.

Bu çalışma, Batı alanyazınında oldukça önemli hale gelen ancak Türkiye’de bugüne dek göz ardı edildiği düşünülen katılım konusunu aile içerisinde ele almaktadır. Yukarıda da söz edildiği üzere katılım olgusu genç insanın hakkı ve aynı zamanda bir gelişim görevidir. Toplumsallaşmayla beraber ortaya çıkan bu gelişim görevi, toplumun gelişimiyle paralel olarak farklı açılardan desteklenmekte ya da engellenmektedir. Toplumdaki bu karşılıklı etkileşimi, toplumun en küçük birimi olan aile içinde görmenin, katılımın nasıl geliştiğini izlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle Türkiye’deki gençlik katılımını, ülkenin sosyokültürel yapısını da göz önüne alarak incelemenin konuya daha geniş bir çerçeveden bakmayı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada toplumsal katılımın farklı yaş ve cinsiyetlerdeki gençler arasındaki gelişimi ve gençlerin katılım düzeyi üzerinde anne ve babanın rolü incelenecektir. Sonuç olarak, yüksek orandaki genç nüfus da göz önüne alındığında bu bilgilerin alan yazındaki bilgilerle karşılaştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeli biçimindeki betimsel nitelikli bir araştırma

şeklinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, farklı yaş gruplarından elde edileceği için gelişimsel farkı incelemeye kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin ve veri analizinin bir arada olduğu karışık yöntemlerinden sıralı açıklamalı desenin kullanılması uygun görülmüştür (sequential explanatory design). Bu desende öncelikle nicel veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmekte; ardından nitel veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmektedir. Öncelik nicel veriye verilmekte ve nitel veriyle elde edilen bulgular ve yorum bölümünde bütünleştirilmektedir (Creswell, 2003).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Ankara’da yaşayan 16-26 yaş aralığındaki 278 genç oluşturmaktadır. Anket, Mart ve Nisan 2011 aylarında uygulanmıştır.

Anket çalışmasına katılanların yaş ortalaması 20.27 (SS=2.81)’dir. Tablo 1’de gösterildiği gibi, katılımcıların 134’ü (%48) 16-19 yaşları arasında; 80’i (%28) 20-22 yaşları arasında; 64’ü (%23) 23-26 yaşları arasındadır. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, katılımcıların 125’inin (%45) erkek, 153’ünün (%55) kız olduğu görülmektedir.

Katılımcıların en son bitirdikleri eğitim düzeyine bakıldığında en fazla katılımının lise mezunu gençlerden oluştuğu görülmektedir. Büyük çoğunluğun tam zamanlı öğrenci (% 77,7) olduğu bilgisi, eğitim düzeyiyle ilgili sosyo demografik bilgiyle beraber incelendiğinde, katılımcıların birçoğunun anketi doldurdukları sırada öğrenci olduğunu göstermektedir. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında ise,

Tablo 1. Katılımcıların Yaş Kesitlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Yaş		16-19	20-22	23-26	Toplam
Cinsiyet	Erkek	52	38	35	125
	Kız	82	42	29	153
	Toplam	134	80	64	278

annelerin ortalama eğitim düzeyinin 3.60 (SS=2.24), babaların ise 4.49 (SS=2.36) olduğu görülmüştür. Genel olarak anne (%45,7) ve babaların (%29) büyük çoğunluğunun ilkökul mezunu olduğu, annelerin eğitim düzeyinin ise babaların eğitim düzeyinden daha düşük olduğu yargısına varılabilir.

Katılımcıların ekonomik düzeyi ise "ailenizin toplam geliri genel giderlerinizi karşılıyor mu?" sorusuna verilen yanıtta göre analiz edilmiştir. Buna göre aile toplam gelirinin giderleri kesinlikle karşılamadığını belirten katılımcı sayısı (%8,3) düşüken, bir kısmını (%37) ve çoğunluğunu (%31,5) karşıladığını belirten katılımcı sayısı daha yüksektir. Gelirin evin tüm giderlerini karşıladığını rapor eden katılımcı sayısı (%23,2) ise katılımcıların neredeyse çeyreğini oluşturmaktadır.

Nitel veri için araştırma grubunu toplamda 12 kişi olmak üzere, 16-19; 20-22 ve 23-26 yaş aralığındaki her üç yaş kesitini temsil edecek şekilde 1'er kız ve erkek gencin anne ve babası oluşturmaktadır. Anne ve babalarla olan görüşmeler, 2011 Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Üç yaş grubunu temsil eden seçilen gençlerin anneleri ve babalarının yaşları ortalama olarak 51,8'dir. 6 anneden 3'ü ev hanımı, 3'ü emekli; 6

babadan 1'i emekli, geriye kalan 5'i ise halen çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmı için kullanılan araç, PIDOP-Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (Demokratik İyelik ve Katılımı Etkileyen Süreçler) isimli Türkiye'den Ankara Üniversitesi'nin de dâhil olduğu Avrupa Komisyonu 7. Çerçeve Programı kapsamında yürütülmüş olan uluslararası bir araştırma projesi³ için hazırlanmış 5'li likert tipi bir ankettir. Ankette araştırmanın amacına yönelik olarak anne ve babanın rolü ve sosyal katılımı ölçmeye ilişkin 21 madde yer almaktadır. Maddelerin oluşturulması sırasında kapsam geçerliği için üç uzman görüşü alınmıştır. Bu maddelerin geçerliği için yapılan iç tutarlık hesaplamaları üç alt boyuta ilişkin olarak yapılmıştır. Bunlar; sosyal çevreye katılım, anneye katılıma ilişkin paylaşımlar ve babayla katılıma ilişkin paylaşımlardır. Bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; Sosyal Çevreye Katılım alt boyutu için .74, Anneye Katılıma İlişkin

3 Projenin raporlandığı kitaba ulaşmak için bakınız: Barrett, M. & Zani, B. (Eds.). (2014). Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives. Routledge.

Paylaşımlar için .84 ve Babayla Katılıma İlişkin Paylaşımlar alt boyutu içinse .76 bulunmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında görüşme formunun hazırlanması için bu amaçla daha önce yapılmış nitel çalışmalar incelenmiş ve oluşturulan görüşme formu taslağı gençlik katılımı ve gelişim psikolojisi alanında uzmanlaşmış kişilerin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu temelde iki soru etrafında şekillendirilmiştir. Katılımcının derinlemesine görüşünü almak üzere bu iki ana soru çerçevesinde hazırlanan alt sorular vardır. Sorular; ana babanın gençlerin katılımına ilişkin görüşleri ile ana baba ve genç arasındaki katılımla bağlantılı ilişkisini görmek üzere tasarlanmıştır. Uzman görüşü sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilen form, pilot uygulama yapıldıktan sonra nicel çalışmaya katılan katılımcıları temsil eden yaş grubundan gençlerin anneleri ve babalarıyla uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Katılımcılara ulaşmak için Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Gençlik Servisleri Merkezi, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği'nden, çeşitli resim ve tiyatro kursu katılımcılarından destek alınmış; bunun yanında araştırmacının kişisel bağlantıları yoluyla da katılımcılar arasında heterojen bir yapı sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilen gençlerin katılımı gönüllülük esasına dayalıdır. Anket uygulaması yaklaşık bir saat sürmüştür.

Araştırmanın anne ve babalarla gerçekleştirilen ikinci aşamasında görüşmeye katılan anne ve babaların seçiminde

araştırma grubunun heterojen olması amacıyla katılımcıların meslek ve çalışır olma durumu göz önüne alınmıştır. Görüşmeleri yapmak için katılımcıların iş yerlerine ya da evlerine gidilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında ses kaydı yapılarak veri kaybı önlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz işlemleri için elde edilen nicel verilere ilişkin olarak her bir alt ölçek boyutundan ortalama toplam puan alınmıştır. Bu toplam puanın yaşa ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı betimsel istatistik kullanılıp, frekans dağılımları hesaplanarak elde edilmiştir. Her bir alt ölçeğe ait toplam puanlar; yaş değişkeni üç boyutta incelendiği için varyans analizi (ANOVA) ile cinsiyet değişkenine ilişkin farklar ise bağımsız örneklem t-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Tek yönlü varyans analiziyle hesaplanan yaşa bağlı ortalama farklılıklarının hangi grup lehine olduğunu hesaplamak içinse normal dağılım gösteren ortalamalar için Scheffe testi, normal dağılım göstermeyen ortalama farklarına bakmak içinse Dunnett C testi kullanılmıştır. Analizler .05 manidarlık düzeyinde ele alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmındaki verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, elde edilen veriyi tanımlamayı, analiz etmeyi ve raporlaştırmayı sağlayan oldukça kullanışlı bir nitel analiz şeklidir (Braun ve Clarke, 2006). Bu yöntemeye bağlı olarak kayıtlar önce deşifre edilmiş, yapılan deşifre okunarak tekrar gözden geçirilmiş, konuyla bağlantılı olarak temel temalar oluşturulmuş, oluşturulan

temalar başka bir araştırmacının yardımıyla kontrol edilmiş, temalara son hali verilmiş ve raporlaştırılmıştır. Burada oluşturulan temaların nitel ve nicel veriyi bütünleştirmek adına nicel verilerden elde edilen bulguları da göz önüne alarak oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Örneğin ankette gençlerin aktif olarak yer aldıkları katılım etkinlikleri sorulduğu için anne ve babalarla olan görüşmelerde de onların uygun gördüğü etkinliklerin neler olduğu sorularak toplanan iki veri setinin birbirine uygunluğu gözden geçirilmiştir.

BULGULAR

Bulguların ilk bölümünde anne ve babayla olan katılıma ilişkin nicel verilerin analiziyle elde edilen bulgular cinsiyet ve yaş değişkenleri üzerinden ele alınmıştır. İkinci bölümde ise anne ve babayla olan paylaşımlarla ilgili nitel bulgular, ilk bölümdeki alt boyutlarla ilişki kurularak ve sosyo-demografik veriyle bütünleştirilerek aktarılmıştır.

1. Anne ve Babayla Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımlar

Bu bölümde gencin anne ve babasıyla toplumsal katılıma ilişkin paylaşımları ayrı ayrı incelenmiştir. Anne ve babanın, siyasal ve sosyal konularda gencin danışabileceği biri olup olmadığı, bu konularda sıklıkla paylaşımlarda bulunup bulunmadıkları, gencin toplum içindeki duruşu ve sosyal etkinlikleriyle ilgilenip ilgilenmediği, gencin katıldığı siyasal ve sosyal etkinlikleri onayladığı ya da onaylamadığı ve son olarak da siyasal ve sosyal konulardaki bilgilerine ilişkin görüşler elde edilmiştir. Daha sonra cinsiyet ve yaş değişkenlerinin bu paylaşımlarla ilişkisinin olup

olmadığı incelenmiştir. Gençlere ait sosyo-demografik veriler ve yukarıdaki alt boyutlara ait sonuçlar, anne ve babayla katılıma ilişkin paylaşımlar toplam puanlarıyla karşılaştırılmıştır.

1.1. Anne ve Babayla Toplumsal Katılıma İlgili Paylaşımların Niteliği

Farklı boyutları ele alan ölçek maddeleri birebir karşılaştırıldığında bütün boyutlarda babaların annelerden daha fazla puan aldığı görülmüştür. Özellikle göze çarpan bir bulgu, gençlerin toplumsal konularda babalarını ($\bar{X}=3.69, S=1.36$), annelerine kıyasla ($\bar{X}=2.89, S=3.37$) daha bilgili olarak görmeleridir. Bunun dışında gençler; sosyal ve siyasal konularda babalarını ($\bar{X}=3.68, S=1.23$) annelerinden ($\bar{X}=3.16, S=1.35$) daha fazla danışılabilir biri olarak görmekte; sosyal ve siyasal konularda onlarla annelerine kıyasla ($\bar{X}=2.88, S=1.33$) daha fazla sohbet etmekte ($\bar{X}=3.38, S=1.31$), babalarının sosyal konulardaki katılımını ($\bar{X}=3.13, S=1.39$) annelerine oranla ($\bar{X}=3.04, S=1.35$) daha fazla destekleyici olduğunu düşünmekte, babalarının toplum içinde ideolojik bir duruşu olmalarını ($\bar{X}=3.58, S=3.41$) annelerinden ($\bar{X}=3.20, S=1.80$) daha fazla önemseydiği, babalarının sosyal ve siyasal olarak etkin olmalarını ($\bar{X}=2.72, S=1.46$), annelerinden ($\bar{X}=2.54, S=1.39$) daha fazla onayladıkları, babalarının sosyal etkinliklerdeki katılımıyla ($\bar{X}=3.05, S=1.38$), annelerinden ($\bar{X}=3.03, S=1.38$) daha fazla ilgilendiklerini düşündükleri görülmüştür.

1.2. Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Anne ve Babayla Olan Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Düzeyi

Gençlerin, anne ve babalarıyla toplumsal katılıma ilişkin paylaşımlarının

düzei cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından ele alınmıştır. ANOVA ve t testi sonuçlarına göre gençlerin cinsiyetleri ve yaşlarındaki farklılığın bu paylaşımların düzeyiyle ilişkili olup olmadığı anlaşılmıştır.

Cinsiyetler arası farklılıklara bakıldığında Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların anneleriyle katılıma ilişkin paylaşımları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(276)} = -1.79$, $p > .05$. Bu bulgu gençlerin anneleriyle sosyal ve siyasal katılım konusuyla ilgili paylaşım ve etkileşimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Gençlerin yaşları ile anneleriyle toplumsal katılıma ilişkin paylaşımlarına

bakıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir fark görülmektedir, $F_{(2,275)} = 3.61$, $p < .05$ (Tablo 3). Dolayısıyla gençlerin anneleriyle sosyal ve siyasal konulardaki paylaşım ve etkilenimleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett C testinde 16-19 yaşları arasındaki gençlerin ($\bar{X} = 19.75$, $S = 6.60$) 20-22 yaşları arasında olanlardan ($\bar{X} = 20.39$, $S = 7.71$); 20-22 yaşları arasındakilerin de 23-26 yaşları arasındakilerden ($\bar{X} = 22.65$, $S = 7.49$) daha fazla anneleriyle sosyal ve siyasal konularda paylaşımında buldukları görülmüştür. Buna göre annelerle olan paylaşımların yaşla beraber arttığı gözlenmiştir.

Tablo 2. Anneye Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	M	S	sd	t	p
Kız	153	21.30	7.07	276	-1.79	.74
Erkek	125	19.75	7.27			

* $p < .05$

Tablo 3. Anneye Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Yaş Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	368.879	2	184.840	3.610	.028*	16-19 ve 20-22; 20-22 ve 23-26
Gruplar içi	14048.860	275	51.637			
Toplam	14417.739	277				

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların babalarıyla toplumsal katılıma ilişkin paylaşımları, anneye olana benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(276)} = -1.80$, $p > .05$. Bu bulgu gençlerin babalarıyla sosyal ve siyasal konularla ilgili paylaşımları ve etkilenme düzeyi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, gençlerin yaşları ile babalarıyla toplumsal katılıma ilişkin paylaşımları arasında anlamlı bir fark yoktur, $F_{(2,275)} = 0.60$, $p > .05$. Buna göre gençlerin babalarıyla sosyal ve siyasal konulardaki paylaşım ve etkilenimleri, anneye olduğunun tersine,

yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Cinsiyet ve yaş değişkenlerine ait anne ve babayla ilgili sonuçlar özetlendiğinde; hem anne hem de babayla olan katılıma ilişkin paylaşımların cinsiyete göre farklılaşmadığı; yaşa bağlı olarak anneye paylaşımların değiştiği ancak babayla olan paylaşımların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür.

1.3. Annenin ve Babanın Eğitim Düzeyi

Annenin ve babanın eğitim düzeyinin çocuğuyla toplumsal katılım

Tablo 4. Babayla Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	M	S	sd	t	p
Kız	153	23.77	8.75	276	-1.80	.07
Erkek	125	22.01	7.23			

* $p < .05$

Tablo 5. Babayla Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7.988	2	3.994	0.60	.94	-
Gruplar içi	18343.951	275	66.705			
Toplam	18351.940	277				

* $p < .05$

konularındaki paylaşımını değiştirebileceği varsayımından hareketle incelemeye alınmıştır. Burada annenin eğitim düzeyi; hiç okula gitmemiş olma, ilkököl mezunu olma, liseye kaydolma, lise mezunu olma, mesleki eğitime devam etme, üniversiteye kaydolma ve üniversite mezunu olma şeklinde 8 düzeyde ele alınmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, gençlerin annelerinin tamamladığı eğitim düzeyi ile anneleriyle toplumsal katılıma ilişkin paylaşımları arasında anlamlı bir fark vardır, $F_{(5,272)} = 6.37$, $p < .05$. Buna göre gençlerin anneleriyle sosyal ve siyasal konulardaki paylaşımları ve onlarla olan etkileşimleri, yine annelerinin tamamladığı eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, lise mezunu annelerin ($\bar{X} = 22.21, S = 6.36$) çocuklarıyla olan toplumsal katılımla ilişkili paylaşımları, üniversite mezunu annelerinkinden ($\bar{X} = 26.00, S = 5.99$) düşük düzeydedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, gençlerin babalarının tamamladığı eğitim düzeyi

ile babalarıyla toplumsal katılıma ilişkin paylaşımları arasında anlamlı bir fark vardır, $F_{(5,272)} = 3.38$, $p < .05$. Buna göre gençlerin babalarıyla sosyal ve siyasal konulardaki paylaşımlarının düzeyi, babanın tamamlamış olduğu eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, tıpkı annelerde olduğu gibi, lise mezunu babaların ($\bar{X} = 24.89, S = 5.60$) çocuklarıyla olan toplumsal katılımla ilişkili paylaşımları, üniversite mezunu babalarla olandan ($\bar{X} = 27.24, S = 6.66$) düşük olması istatistiksel olarak anlamlıdır.

2. Anne ve Babalarla Olan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde her yaş kesiti ve cinsiyeti temsilen seçilen 6 anne ve 6 babayla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmeler, genel olarak gençlerin ve kendi çocuklarının katılımları üzerine yöneltilen sorular üzerine şekillendirilmiştir. Anne ve babalardan alınan görüşlerin aynı

Tablo 6. Anneye Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Annenin Tamamladığı Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Annenin Eğitim Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2049.611	7	7291.802	6.371	.000*	Lise mezunu ve üniversite mezunu
Gruplar içi	12317.819	268	45.962			
Toplam	14367.431	275				

* $p < .05$

Tablo 7. Babayla Toplumsal Katılıma İlişkin Paylaşımların Babanın Tamamladığı Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Babanın Eğitim Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1485.736	7	212.248	3.389	.002*	Lise mezunu ve üniversite mezunu
Gruplar içi	16784.637	268	62.629			
Toplam	18270.373	275				

*p<.05

gence yönelik görüşleri içermesini sağlamak için her gencin hem annesi hem de babasıyla ayrı ayrı görüşülmüştür. Bu sayede yaş, cinsiyet ve anne baba tutumları açısından farkı etkileyecek karıştırıcı etkenlerin önüne geçilmiştir.

Anne ve babaların yanıtları; gençlerin katılımları konusunda sorun yaşadığını düşündükleri alanlar, ailenin gençlerin katılımında aldığı sorumluluklar, anne ve babanın katılım konusunda gösterdiği destek ve gencin önüne koyduğu engeller ve son olarak da anne ve babanın bireysel katılımına göre açıklanacaktır. Analiz sırasında öne çıkan temalar, bu başlıklar altında değerlendirilmeye alınacaktır.

2.1. Anne ve Babaların Gençlerin Katılımları Konusunda Sorun Yaşadığını Düşündükleri Alanlar

Anne ve babalarla olan görüşmeler sırasında gençlerin katılım oranlarının az olmasıyla ilgili temel olarak şu sorun alanları dile getirilmiştir:

- Üniversiteye giriş sınavı ve eğitim yarısından kaynaklanan zaman kısıtlılığı
- Ekonomik koşulların yetersizliği
- Yetersiz olanaklar ve fırsatlar
- Gençler arasındaki fırsat eşitsizliği
- Gençlerin sosyal ve siyasal katılım konularındaki ilgisizliği
- Toplumsal baskı, katılımı engelleyici gelenek-görenek ve alışkanlıklar

Anne ve babaların belirttiği bu sorun alanlarına ilişkin olarak derinlemesine inceleme yapıldığında çalışmaya katılan annelerin hepsi görüşmeler sırasında, üniversiteye giriş sınavının gençlerin sosyal katılımı üzerinde yaptığı olumsuz etkiden ve gençlerin içinde buldukları “eğitim yarışının” katılım etkinliklerine ayırdıkları zamanı kısıtladığından belirtmişlerdir:

“Asosyal tipler oldular. Kendilerine çok az vakit kalıyor. Kendilerini eksik hissediyorlar. Çok topluma yönelik

çocuklar değiller. Sınırlı bir hayatları var. Yeteri kadar bilgilendirilmiyorlar. Genel kültür değil bilgi önemli. Cumhurbaşkanı adını bilmiyorlar. Oturduğu sokağın adlarını bilmeyen çocuklar var. Pratik bilgiler verilirdi eskiden "ev ekonomisi" gibi dersler vardı." (16 yaşında oğlu olan anne)

Zaman kısıtlılığı konusunda vurgunun sadece eğitim kaynaklı olmayıp, büyük yaş grubunda çocuğu olan bir anne tarafından dile getirilmiş olması dikkati çekmiştir:

"Katılmak için zamanı yok. İşten geliyor zaten yorgun argın..." (26 yaşında oğlu olan anne)

Cinsiyetler arasındaki farka bakıldığında annelerin zaman kısıtlılığını erkek çocuklarının katılımının önünde daha büyük bir engel olarak algıladığı görülmüştür. Nitekim hakkında görüşmeye katılan annelerin, erkek çocuklarıyla ilgili olarak yanıt veren annelere kıyasla katılım etkinliklerine katılımda bir engel olarak zaman darlığını daha az vurguladığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında görüşmeye katılan babalardan sadece biri oğlunun eğitimi dolayısıyla katılım etkinliklerine zaman ayıramadığını belirtmiştir:

"Sınav dolayısıyla zamanı da yok. Sınemaya gidecek vakti bile yok. Şu andaki eğitim politikasında dersler çok ağırlıklı" (18 yaşında oğlu olan baba)

Bunun yanında 20 yaşında oğlu olan baba, oğluyla yaşadığı iletişim sorunu dile getirerek, öncelikli olarak ailenin çocukla iletişim konusunda bilgilendirilmesi ve katılım konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir:

"Özellikle bu yaşta hâkim olamıyorsun. Ona ayıracak zamanın yok. Diyalog kurmak sanıldığından daha zor. En doğru şey onların kendi yaptığı oluyor genelde onlara göre. Kendi çabalarıyla bilgileniyorlar. Tamamen önce büyükler bilgilendirilmeli. Sonra büyükler de ona göre çocuklarıyla iletişime geçerler." (20 yaşında oğlu olan baba)

Görüşmeye katılanlar arasında gençlerin katılımlarının önündeki bir başka engel olarak ekonomik koşulların yetersizliği belirtilmiştir. Ancak bahsi geçen yetersizlik, gencin henüz bir işi olmaması dolayısıyla ya da "yaşama hazırlanma" aşamasında olmasından kaynaklı bir yetersizlik değil, daha çok ailenin gence sunduğu ekonomik koşullar bağlamında ele alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında özellikle babaların annelere kıyasla ekonomik yetersizliğe daha fazla vurgu yaptığı görülmüştür:

"En başta maddiyat engelliyor" (20 yaşında oğlu olan baba)

Bunun yanında gençlerin katılımlarını engelleyen konular söz konusu olduğunda, eğitim için harcanan yoğun zaman ve kötü ekonomik koşullar gibi dış etmenlerin yanında, gençlerin katılımı gerektiren konulardaki ilgisizliği de anne ve babalar tarafından dile getirilmiştir. Buradaki katılıma yönelik ilginin, içsel motivasyon kaynağı olarak görüldüğü göz önüne alınmalıdır. Babalar ağırlıkta olmak üzere, özellikle gençlerin sosyal ve siyasal konularda üstüne düşeni yapma isteği olmadıkları belirtilmiştir:

"Gençlerin katılımlarının önünde bir engel yok ama katılımcı değiller. Başka şeylere ilgi duyuyorlar. Toplumsal ihtiyaçlara, olaylara ilgileri az. Katılımcılık"

anlamında faydalı olacak derecede bilgili ve donanımlı gençlerin üstüne düşüneni yapmadıklarına inanıyorum. Gerçekte topluma faydalı olacak donanımlı gençler de her şeye duyarsızlar.” (24 yaşında kızı olan baba)

Gençlerin katılım etkinliklerine olan ilgisizliği; anneler tarafından eğitimdeki aksaklıklar ve zamandaki kısıtlılığa bağlanırken, babalar tarafından gençlerin sosyal ve siyasal olaylara karşı duyarsızlığıyla ilişkili görülmüştür. Üniversiteye girmek için sınava hazırlanan çocuğu olan anneler, özellikle son dönemdeki şifre iddiasına⁴ da atıfta bulunarak, çocuklarının kendilerini doğrudan ilgilendiren bu konuda bile yeterli bir çabaları olmadığını dile getirmişlerdir:

“Spordan başka bir şey dikkatini çekmiyor. İzole olmuşlar. Okulda arkadaşlarına vereceği cevap için sporla ilgileniyor. Özellikle gençlikle ilgili, sınavla ilgili tepki vermesini istedim. Sadece ben anne baba olarak değil, o arası istedim. Mitinge gitmiş, yarım saat durmuş, gelmiş.” (16 yaşında oğlu olan anne)

Anne ve babaların görüşleri karşılaştırıldığında anneler, gençleri sosyal koşullardan doğrudan etkilenen ve bu doğrultuda yaşamı “değişen” kişiler olarak görürken; babalar sosyal koşulların gençlerin yaşamını dolaylı olarak etkilediğini ve katılımı engelleyen bu koşulların genç tarafından nasıl “yorumlandığına” bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Dolayısıyla babalar her ne kadar gençleri toplumsal koşullardan

etkilenen kişiler olarak görseler de, bu konuda gençlere, annelerinden daha fazla sorumluluk yüklemektedirler.

Bu bağlamda dikkat çeken bir diğer bulgu, babaların toplumsal gelenek-göreneklere yaptıkları vurgudur. Anneler tarafından dile getirilmeyen toplumsal baskı ve normlar, görüşmeye katılan babalar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Katılımın, özellikle Türk toplumundaki bazı kültürel özellikler ve alışkanlıklar dolayısıyla da engellendiğinden bahsedilmiştir. Bir baba, oğlunun kendi kültürel değerlerine sahip çıkmasını ve yaşatmasını uygun göreceğini belirtmiştir. Buna benzer şekilde diğer babalar da birbirine benzer açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Ben de istiyorum ki içinde yetiştiğim kültürlendiğim düşüncelere uygun bir gelişim sağlasın çocuklarım. Bencilce ama insan beyni ancak buna hazır. Dünyanın gelişmesi aykırı düşünceler sayesinde olmuştur ve aynıyı tekrar etmeyen insanlar gelişimi sağlamıştır. Ama genel olarak gördüğünü yapma ya da naklen gelen bilgilerle donanan insanlar da çok rahat etmiyorlar. Fakat bana soracak olursan kendilerini geliştirecek faaliyetlere katılmalıdırlar.” (20 yaşında kızı olan baba)

Genel olarak anne ve babaların gençlerin katılımıyla ilgili sorun yaşadığını düşündükleri alanlara bakıldığında, anne ve babanın gençlerin katılımında yetersiz olanaklara sahip olduğu konusunda benzer görüşlere sahip oldukları; ancak yetersiz olan bu katılımın nedenlerine yaklaşımları açısından farklı noktalarda durdukları göze çarpmıştır. Anneler daha çok gençlerin gündelik yaşamlarıyla ilgili (eğitim, zaman,

4 2011 yılı üniversite giriş sınavında cevap anaharının şifreli hazırlandığı ve bu şifrenin sınav öncesinde bazı kesimlere duyurulduğu iddiası.

yatırım gibi) konulara eğilip bunlarla ilgili önlem alınması gerektiğini belirtirken, babalar daha çok toplumsal yapıya vurgu yapmış ve gençlerin bu sorunlar karşısında tavır alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bunun yanında gençlerin katılımlarını engelleyen konular söz konusu olduğunda anne ve babaların görüşlerinde çocuklarının cinsiyetleri açısından belirgin bir fark görülmemiştir. Aynı yaş grubu içindeki kızlar ve erkekler vurgu yapılan noktalar açısından ele alındığında farklı bir yorum ya da uygulamanın olmadığı görülmüştür.

Diğer yandan yaş grupları arasındaki farklara bakıldığında, yukarıda da belirtildiği gibi, küçük yaşta çocuğu olan anne ve babalar üniversite giriş sınavı, ekonomik yetersizlikler gibi konulara daha fazla değinirken; yaşça büyük çocuklara sahip anne ve babaların, gençlerin katılımının önündeki engelleme bakışı, sosyal çevre ve gencin kişisel yapısı gibi bağlamsal özelliklere bağlı olarak değişmektedir.

2.2. Anne ve Babanın Katılım Konusunda Gösterdiği Destek ve Gencin Önüne Koyduğu Engeller

Anne ve babaların gençlerin katılımına yönelik olarak açıkça engelledikleri ya da destekledikleri katılım şekilleri ve biçimlerine bakıldığında katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu aşamada özellikle gencin yaşamını olumsuz etkileyeceği düşünülen katılım şekilleri dile getirilmiştir. Bunlar içinde çoğunlukla siyasal etkilere katılım gelmektedir. Başta anneler olmak üzere, gençlerin siyasal oluşumlara katılımının tehlikeli olabileceği düşüncesi yaygındır. Bunda bir önceki

bölümde dile getirilmiş olan anne ve babaların kendi gençliklerindeki siyasal katılıma ilişkin olumsuz yaşantıların etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Özellikle küçük yaş grubunda ortaya çıkan bu korumacı tutuma, genellikle bilgiye yapılan vurgu eşlik etmiştir:

“Benim kızım siyasetle ilgileniyor. Lisede komisyon kurulmuş, onda yer almış. Buna karşı da değilim hatta hoşuma gitti. Ama isterim ki bunun eğitimini de alsın. Altyapı oluştursun.” (16 yaşında kızı olan baba)

Gençlerin siyasal katılımına ilişkin doğrudan bir müdahaleden bahsedilmemiş olsa da anne ve babaların özellikle siyasal katılıma olumlu yaklaşmadıkları görülmüştür:

“Televizyonlarda görüyoruz polislerin tavrını. Bırakın bizim ailelerin serbest bırakmasını, ülke düzeninde de serbest değil çocuklar.” (18 yaşında oğlu olan baba)

“Ben katılımı desteklediğim zaman önce bilinçlenmesini isterim. Kendi fikirlerimi dayatmam. Olaylara karışmasını da çok istemem.” (20 yaşında oğlu olan anne)

“Siyasi olaylar”, anne ve babalar tarafından tehlikeli görülmektedir. Buradaki siyasal olaylar tanımından kastedilenin anne ve babaların kafalarındaki siyasal etkinliklere ilişkin olumsuz imgeden ve deneyimlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında sosyal katılımın daha olumlu görüldüğü ve desteklendiği görülmektedir:

“Siyasi etkinliklere katılmasını istemiyorum çünkü sonunda bir şiddet oluyor. Ama sosyal katılımını, LÖSEV’e Çağdaş Yaşamını

Destekleme Derneği'ne filan katılmasını ve bunları öğrenmesini çok isterim.” (20 yaşında kızı olan anne)

Siyasi katılımın yanında anne ve babaların çocuklarının katılımlarıyla bağlantılı olarak sosyal ilişkileriyle de ilgilendikleri görülmüştür. Bir anne, kızının “olabildiği kadar düzgün yolda olmasına gayret ettiğini” belirtmiştir. Görüşmenin ilerleyen bölümlerinde annenin bu düzgün yoldan kastının, çocuğun düzgün arkadaşlara sahip olması ve sokakta ya da düzensiz yaşayan çocukları örnek almaması olduğu anlaşılmıştır.

Annenin çocuğunun sosyal çevresiyle ilişkisine yönelik dolaylı müdahalesinin bir başka kızın babası tarafından da dile getirildiği göze çarpmıştır:

“Sosyal ve yaşantısal anlamda kız çocuğu olduğu için endişe duyuyorum. Çünkü günümüz ortamı sıkıntılı. Arkadaş yapısı neyse çocuk ona yöneliyor. Sizin çocuğunuz doğru olabilir, iyi olabilir, içki kullanmıyor olabilir, sigara kullanmıyor olabilir ama arkadaşlarından etkilenebilir.” (16 yaşında kızı olan baba)

Katılımla ilişkili olarak benzer şekilde bir baba, çocuklarının akşam eve geç gelmelerinin eşinin bu konularda gösterdiği titizlik dolayısıyla zor olduğunu, ancak gençlerin sosyal çevresinin bazen böylesi kuralları çiğnemeyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Gençlerin katılımını engelleyen korumacı tavrı eleştiren bir baba, özgürlükçü yapısının kişisel özelliklerinden kaynaklandığını ve genele uymadığını belirtmiştir:

“Mesela çocuk doğduktan sonra hep aile baskındır. Giyeceği kıyafete, gideceği okula, seçeceği mesleğe...

Aile karar vermeseyse onun ailesi yönlendirir. Bu şekilde çocuğun kişiliğinin olduğu dönem eğitiminin belli dönemleri çevrenin baskısıyla yönlendiriyor ve zaman içinde karar verme yetisini kaybediyor ya da arızalı karar veriyor. Dolayısıyla genel olarak ailelerin çocuklara sosyal ve siyasal katılımında rahat bir ortam sağladıklarını düşünmüyorum. Bazı aileler bunu yapmıyor gibi görünebilir ama bir eyleme katılımdan diğerine bile anne ve babanın tavrı değişebiliyor.” (24 yaşında kızı olan baba)

Sonuç olarak anne ve baba görüşmeleri karşılaştırıldığında annelerin kendilerini daha destekleyici ancak bir o kadar da gençlerin aldığı kararlarda daha baskın gördükleri göze çarpmıştır. Babalarsa çocuklarıyla paylaşımda gerek evde geçirdikleri zamanın kısıtlılığı, gerekse yukarıdaki bölümde de bahsedilen katılımdan beklentilerinin daha genel bir nitelikli oluşu dolayısıyla daha geri planda kalmaktadırlar. Özellikle babaların çocuklarıyla katılıma ilişkin paylaşımları daha sınırlı görülmektedir. Emekli olmasına ve çoğunlukla evde vakit geçirmesine rağmen 20 yaşındaki kızın babası, kızıyla çok fazla “bu konuları” çok fazla paylaşmadığını belirtmiştir.

TARTIŞMA

Son yüzyılda, demokratik toplumun bir göstergesi olarak katılım olgusu, küreselleşmenin de etkisiyle oldukça yaygın ve kabul edilir bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bugün gençlerin geçmişe kıyasla gündemle daha fazla ilgili olduğu ve toplumsal etkinliklere gönüllü olarak daha fazla katılım gösterdiği

gözlenmektedir. Örneğin, özellikle son dönemde siyasal katılım konusunda yapılan çalışmalar (Kioussis, McDevitt, ve Wu, 2005; Mcdevitt, 2005; Verba, Schlozman ve Burns, 2005; Amna, Ekström, Kerr ve Stattin, 2009), gençlerin siyasal olaylara karşı ilgisiz olduğu algısını değiştirir görünmektedir. Pozitif gelişimin öngördüğü sonuca paralel nitelikte olan bu gelişim, ileriye yönelik olarak da iyimser bir bakış kazanılmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, katılımın olumlu sonuçlarını gösteren çalışmalar yürütmek yanında; katılımın gelişimi sürecinde etkili olduğu düşünülen etmenleri incelemek de oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Katılımın önündeki engeller, gencin yer aldığı toplumsal bağlama göre farklı özellikler göstermektedir. Gençlerin yaşamlarını, bağlı buldukları sistemler dâhilinde ele almayı istediğimizde, bir mikro sistem olarak aile içindeki davranışsal, duygusal ve bilişsel yapıların incelenmesine de gerek duyulmuştur. Nitekim gencin katılımının şekli ve derecesini değiştiren aile içindeki etkileşimsel mikro yapı, ülkemizde anne ve babaya atfedilen farklı sorumluluklar nedeniyle değişik bir yapıya sahiptir. Bu yapının araştırılması, farklı gelişim dönemlerindeki ve farklı cinsiyetlere sahip gençlerin içinde bulunduğu bağlamı anlamayı kolaylaştıracaktır. Bunun yanında bu etkileşimsel yapının derinlemesine analizi, farklı sistemlerdeki örgütsel ve bireysel engellemelerin kaynağını anlama ve engelleri kaldırarak katılımı artırma konusunda bize rehber olacaktır.

Gencin katılımını toplumsal açıdan ele alarak incelemeyi hedefleyen bu çalışmada; katılımı, sosyal anlamda etkileyebileceği düşünülen ölçütler ile anne

ve babayla olan etkileşimler çerçevesinde ele alınmıştır. Gelişimsel farklılıkları da gözetmek amacıyla araştırma kapsamında ele alınan gençler, farklı yaş kesitleri ve cinsiyetleri açısından gruplandırılarak karşılaştırılmıştır. Ele alınan yaş kesitleri belirlenirken üniversite öğrencisi olmak, işe girmiş olmak gibi genel toplumsal kriterler göz önüne alındığından, ortaya çıkan ilişkisel çıkarımların sosyokültürel etmenlere atfedilmesi kaçınılmazdır.

Genel anlamda katılımı ilgili nicel sonuçlara bakıldığında alt boyutlara ilişkin olarak cinsiyetle ilgili göze çarpan bir farklılık görülmesi de, değişik yaş aralıkları arasındaki farkın çoğunlukla anlamlı bulunduğu göze çarpmaktadır. Anne ve babayla katılımı ilişkin paylaşımlara ilişkin gencin algısı, babanın anneye kıyasla, toplumsal katılımı ilgilendiren konularda daha yetkili ve bilgili gördüğü yönündedir. Buna benzer şekilde gençlerin toplumsal konulardaki paylaşımlarını annelerinden çok babalarıyla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine ait anne ve babayla ilgili puanlara bakıldığında ise; hem anne hem de babayla olan katılımı ilişkin paylaşımların cinsiyete göre farklılaşmadığı; yaşa bağlı olaraksa anneye paylaşımların değiştiği ancak babayla olan paylaşımların istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Nitekim gençler, babalarını toplumsal konularda bilgili görür ve onlarla toplumsal konuları paylaşırlar; bu algılarının artan yaşla beraber değişmediği göze çarpmıştır. Oysa anneye olan paylaşımların yaşla beraber anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Nitel bulgularla karşılaştırıldığında bu birbirini destekleyen bilgilerin başta da söylendiği gibi aile yapısından, aile

içi etkileşimden, kültürel özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin eğitim düzeyi babaya göre daha düşük olan ve çoğunlukla ev hanımı olan annelerin, çocukları tarafından toplumsal katılımı ilgili konularda yetersiz algılandıkları söylenebilir. Fakat annelere ilişkin bu algının yaşla beraber olumlu yönde değişmesi, annede değil, gençte yaşla beraber algısal birtakım değişiklikler olduğunu göstermektedir. Buna karşıt olarak babayla olan katılımı ilişkili paylaşımların yaşla beraber anlamlı bir farklılık göstermiyor oluşu, ataerkil aile yapısına ve babanın evde geçirdiği zamanın az oluşuna bağlanabilir.

Gençlerin anne ve babalarıyla toplumsal katılımı bağlantılı paylaşımlarında odak noktası anne ve babaların eğitimine yöneltildiğinde, yine şaşırtıcı olmayacak şekilde gençlerin; üniversite mezunu anne ve babaların, lise mezunu anne ve babalara oranla çocuklarıyla toplumsal konularda daha fazla etkileşimde bulunduğu şeklinde algılandığı ortaya çıkmıştır. Gençlerin eğitimiyle ilgili olan bulguyla birleştirildiğinde; gençlerin anne ve babalarıyla toplumsal katılım konularındaki paylaşımlarının tek taraflı incelenemeyeceği, her iki etkileşim unsurunun da birbiri üzerinde farklı açılardan etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Gençlerin genel olarak toplumsal katılımı, bu katılımı etkileyen etmenler ve ana babayla ilgili paylaşımlara ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında; gençlerin toplumsal anlamda yaşamlarının belli dönemlerinde etkin oldukları ancak bu katılımın süreklilik taşımadığı göze çarpmıştır. Bu çalışmanın odak noktası olarak ele alınan anne ve babanın toplumsal katılım konusunda birer bilgi ve etki kaynağı olarak oldukça

belirgin bir role sahip olduğu söylenebilir. Emler ve Cassolini'nin (2009) katılımı ilişkin geliştirdiği gelişimsel modele tekrar baktığımızda katılımı ilk çıkış noktasının ilgi olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda gencin anne ve babasıyla olan etkileşimini, toplum içinde etkin olarak yer almalarını engelleyen bir etmen olarak dile getirmek yanlış olacaktır. Aksine ana baba ve gençlerin oluşturduğu bu mikro sistem, toplumsal ilginin bir ileri düzeye taşındığı ve modelin ileriki safhalarında yer alan; dikkat etme, bilgi sahibi olma ve görüş edinme basamaklarının doğrudan izlenebileceği bir ortam sağlamaktadır. Bu ortamda genci edilgen bir konumda ele alıp ana babanın tutumundan doğrudan etkilenen bir birey olarak inceleme yapmak birçok etkileşim ögesinin göz ardı edilmesine neden olacaktır. Örneğin aileye bağlılık, ana-babaya saygı, ailede sorumluluk alma ve ailedeki iyi iletişim gibi etmenlerin toplumsal katılımı olumlu yönde etkilediği (Bogard ve Sherrod, 2007) bilinmektedir. Ancak bu bilgiler önemli olsa da esas olarak sistemdeki etkileşimi bütünüyle görmede eksik kalmaktadır.

Diğer yandan bulgularda da yer verildiği gibi gençlerin katılımını engelleyen etmenler konusunda genellikle ana babanın ve gençlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle gelişimsel sistemler kuramında da değinildiği gibi sadece anne ve babayla olan etkileşimin değil farklı sistemlerdeki yapıların katılımı etkili olduğu söylenebilir. Burada aile yine, doğrudan bir etki kaynağı olmaktan çok, etkileşimin paylaşıldığı bir sistem olarak öne çıkmaktadır. Anababanın sağlayacağı en temel katkı, çevresel bir etmen olarak kaynak ve fırsatlardır.

Bu kaynak ve fırsatların bilgi sahibi olmayı kolaylaştırıcı ve farklı etkinlikleri deneyimlemeye olanak veren bir yapıda olması toplumsal katılımı da artırır (Flanagan ve Watts, 2007).

SONUÇ

Kuşkusuz ailenin gence sunduğu kaynak ve fırsatlar, ait olunan çevrenin kültürel etkinlikleri ve geleneklerine de bağlı olarak katılımın doğasını değiştirmektedir. Örneğin dar bir sosyal çevreye dâhil olan genç, katıldığı etkinlikleri yetişkinlerin istekleri ve sahip olduğu dar koşullar etrafında şekillendirirken; bir başka genç kendi kültürel etkinliklerini seçmekte, hatta çevresindekileri de dâhil edebileceği etkinlikler organize edebilmektedir. Bu bakımdan çoğunlukla bireysel güdülenmeye bağlı olan katılım etkinliklerinin seçiminde, ait olunan bağlama hem geleneksel anlamda hem de kaynak anlamında bağlılık söz konusudur. Özellikle çevresel kaynakların zamanla farklılaşabileceği de göz önüne alınır, etkileşimin sadece ana babanın başlatmasıyla değil, yaşla beraber çocuktan ana babaya bir bilgi akışıyla da gerçekleşebileceği de göz önüne alınmalıdır. Gençten ana babaya doğru olan bu bilgi akışı alanyazında "karşı toplumsallaşma" (counter socialization) kavramıyla dile getirilmiştir. Burada bireyin kendine yönelik düşünmesi, amaçlarına uygun bilinçli kararlar alması ve var olan durumu sorgulaması durumlarına önem atfedilmelidir (Adler ve Sim, 2005). Dolayısıyla ana babanın sunduğu destek ve kaynaklara alternatif olarak gençlerin de kimi zaman etkin rol üstlenebilecekleri bilinmelidir.

Buna ek olarak, özellikle nitel bulgular da ifade edildiği gibi anne ve babanın

katılıma ilişkin koruyucu tutumu kimi zaman katılımın önünde bir engel gibi görünse de, aslında onların bu dönemdeki olumlu paylaşımı vurgulanmaya değerdir. Anne ve babayla katılıma ilişkin paylaşımının gençler açısından olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Nitekim yaşla beraber gençlerin diğer toplumsal kurumlarla, gereksinim ve beklentileriyle ilgili olarak katılım etkinliklerinin yapısı da değişmektedir. Gençler bu dönemde birer bilgi ve etki kaynağı olarak gördükleri anne ve babalarını toplumsal katılımlarını paylaşabilecekleri birer rehber olarak kullanabilirlerse katılımın sürekliliğinin de pekiştirileceği düşünülmektedir. Burada anne ve babanın eğitimi, sosyoekonomik düzey gibi dışsal etmenler ilişkisinin yapısını değiştirirse de, esas olarak gençleri bu ilişkide etkilenen değil, etkileşimde bulunan bir öge olarak görmek gerekliliği dikkate alınmalıdır.

Son olarak, demokrasinin öncülü ve gereği olarak görülen katılımın niteliğini görmenin, aile içerisindeki sonraki uygulamaları geliştirmek üzere kullanılabilmesi düşünülmektedir. Öte yandan araştırma grubunun sadece Ankara'da yaşayan gençlerden oluşması ve görüşmeye katılan anne ve babaların genel olarak sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması çalışmanın sonuçlarını genellemeyi engellemektedir. Aynı zamanda çalışmanın gençlerin katılımına ilişkin algı ve tutumları odak noktasına alması, katılımı artırmaya yönelik pratik önerilerin üretilmesini zorlaştırmaktadır. İlerideki çalışmaların aile bağlamının arkadaş, okul ve medya bağlamlarıyla etkileşimine odaklanmasının bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Diğer yandan aile içi etkileşimi genel toplumun içerisinde bulunduğu

sosyo-politik ve tarihsel bağlamdan ayrı ele almak, özellikle de toplumsal katılımı inceleyen bir araştırmacının yapacağı en büyük hatalardan biri olacaktır. Biz bu makaleyi hazırlarken Türkiye önemli politik aşamalardan geçti. Bu süreçte gençlerin katılımı konusunda sözü edilmesi gereken belki de en büyük politik olay 2013 yılında gerçekleşen Gezi Direnişi'dir. Zira İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin gerçekleştirdiği araştırmaya göre Taksim'deki Gezi Parkı'nı korumak üzere başlatılan ve kapsamı zaman içinde tüm ülkeye yayılan bu hareketin katılımcılarının %67,1'ini 30 yaşındaki gençler oluşturmaktadır (Bilgiç ve Kafkaslı, 2013). Bu çalışmanın verileri 2013 yılının yazında veya sonrasında toplanmış olsaydı bulguların büyük ölçüde farklı olacağı düşünülmektedir. Veri topladığımız gençlerin katılım davranışları ve tutumları farklı olabileceği gibi, kendi gençlik yıllarında muhtemelen üç askeri darbeyi (1960, 1971 ve 1980) yaşamış olan anne babaların da sözünü ettiği çocuklarını politik şiddetten koruma çabası belki biraz daha baskın olabilirdi. Dolayısıyla bu alanda yapılacak daha sonraki çalışmalarda katılım çerçevesi içinde aile içi sosyal hizmete yönelik uygulamalar planlanırken ülkesel ve hatta küresel etmenlerin de göze alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adler, S.A. ve Sim, B-Y J., (2005, 30 May-11 June). "Social studies in Singapore: Contradiction and control" Paper presented at the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference, Centre for Research in Pedagogy and Practice, National Institute of Education, Singapore.

Amna, E., Ekström, M., Kerr, M. Ve Stattin H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic enga-

gement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*. 111:1, 27-40.

Benson, P. L. (1990). *The Troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Bilgiç, E. E. ve Kafkaslı, Z. (2013). *Gencim, Özgürlükçüyüm, Ne İstiyorum?* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.

Bogard, K., & Sherrod, L. (2008). Allegiances and civic engagement in diverse youth. *Journal of Ethnicity and Culture*, 14(4), 286-296.

Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cook T.D. ve Furstenberg F.F. (2007). Explaining Aspects of the Transition to Adulthood in Italy, Sweden, Germany and the United States: A Cross-Disciplinary, Case Synthesis Approach," In Frank. F. Furstenberg, Jr. (Ed.) *Annals of the American Academy of Political and Social Science: Early Adulthood in Cross-National Perspective*, 257-287. London: Sage Publications.

Dunham, C ve Bengston, V. (1992). The Long-Term Effects of Political Activism on Intergenerational relations. *Youth and Society*. 24:31-51.

Emler, N. ve Cassoli E. (2009) Political Engagement: Outcome or Process? A socio-developmental perspective. Yayınlanmamış makale.

Falbo, T., Lein L. ve Amador, N. A. (2001) Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16, 511-529.

Flanagan, C. A., ve Syvertsen, A. K. (2005). Youth as a social construct and social ac-

- tor. L. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir, & A.B. Syvertsen, editörlüğünde, *Youth activism: An international encyclopedia*, p.11–19. Westport, Greenwood Publishing.
- Flanagan, C. A. ve Watts, R. J. (2007). Pushing the Envelope On Youth Civic Engagement: A Developmental and Liberation Perspective. *Journal of Community Psychology* Vol. 35, No. 6, 779–792
- Flanagan, C.A. ve Campbell, B. ile L. Botcheva, J. Bowes, B. Csapo, P. Macek ve E. Sheblanova.(2003). Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 711-732.
- Fulgini, A., Tseng, V. ve Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American and European backgrounds. *Child Development*, 70, 1030-1044.
- Franz, C. E. ve McClelland, D. C. (1994). Lives of women and men active in the social protests of the 1960s: A longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66: 196-205.
- Jankowski, M. (2002). Ethnic identity and political consciousness in different social orders. *New Directions for Child Development*, 56, 79-93.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further evidence for a reinterpretation of monitoring? *Developmental Psychology*, 36, 366–380.
- Kiousis, S., McDevitt, M., and Wu, X. (2005). The genesis of civic awareness: Agenda setting in political socialization. *Journal of Communication*, 23, 756-774.
- Mcdevitt, M. (2005). The Partisan Child: Developmental Provocation as a Model of Political Socialization. *International Journal of Public Opinion Research*, 18(1): 67-88.
- Menezes, Isabel. (2003). Participation experience and civic concepts, attitudes and engagement: implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, Vol. 2. No. 3.
- Mokwena, Steve (2003). Youth Participation-Taking the Idea to the Next Level. A Challenge to Youth Ministers. *Commonwealth Youth and Development*. 1; 2, 87-108
- Mounts, N. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context. The Role of parenting style. *Journal of Family Psychology*. 16, 58-69.
- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990's: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19.
- Schoeni R. F. ve Ross E. K. (2005). Material Assistance from Families during the Transition to Adulthood. Ed: Richard A. Settersten Jr., Frank F. Furstenberg, Jr. ve Ruben G. Rumbaut. *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research, and Public Policy*. 396-416. Chicago: University of Chicago Press.
- Sherrod, Lonnie. (2007). Civic Engagement as an Expression of Positive Youth Development. Silbereisen, K. Rainer ve Lerner, M. Richard (Eds). *Approaches to Positive Youth Development*. Sage Publications.
- Verba, S., Schlozman, K. L., and Burns, N. (2005). Family ties: understanding the intergenerational transmission of political participation. In A. S. Zuckerman (Ed.), *The Social Logic of Politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- White R. ve Wyn, J. (2000). Negotiating Social Change. *Youth & Society*, Vol. 32, No.2, 165-183.

Derleme

AYRIMCILIK KARŞITI SOSYAL HİZMET UYGULAMASININ GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE¹

On The Necessity of Anti- Discriminatory Social Work Practice

Özlem CANKURTARAN *
Eda BEYDİLİ **

*Doç.Dr.,Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü
**Arş.Gör.,Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari
Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Bütün toplumlarda farklı sosyal, kültürel, politik, psikolojik geçmişe sahip bireylerin sahip oldukları bu farklılıklar nedeniyle ayrımcılığa maruz kaldığı tarihsel olarak bir toplumsal gerçeklik olarak görülebilir. Bu ayrımcılık uygulamaları günümüzde bir hak ihlali olarak tanımlanmaktadır. Bir insan hakkı olarak vatandaşlık, eşit ve adil bir şekilde toplumsal hayata katılabilmeyi içerir. Bu da insan hakları ve sosyal adaleti gerçekleştirmeye misyonu olan sosyal hizmet disiplini

açısından önem taşır. Ayrımcılık literatürüne bakıldığında toplumda güçsüz grupların ayrımcılığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksektir. Sosyal hizmet uzmanları da toplumda farklı ve güçsüz olan yaşlı, kadın, engelli, kronik hasta, Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Transgender, Queer (LGBTQ) gibi incinebilir gruplarla çalışmaktadır. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının birey, grup ve toplumla çalışırken ayrımcılık karşıtı bir uygulamayı göz önüne almaları kaçınılmazdır. Bu çalışmanın temel amacı, ayrımcılığa ilişkin temel kavramları açıklayarak ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının gerekliliğini tartışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Farklılık, ayrımcılık, insan hakları, sosyal hizmet, ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulaması

ABSTRACT

As a historical and social reality, in many societies individuals are exposed to discrimination based on their social, cultural, political, and psychological backgrounds. Today, these discriminatory practices are considered as violation of rights. Citizenship as a human right includes participation in social life fairly and equally. This is important for the discipline of social work that aims to promote human rights and social justice. The body of literature on discrimination shows that vulnerable groups are at high risk to be exposed to discrimination. Social workers work with these vulnerable and disadvantaged groups like elderly, women, disabled and chronically ill individuals, Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer (LGBTQ). Therefore, it is inevitable for social workers to embrace anti-discriminatory practices. The main purpose of this study was to represent key concepts of discrimination and to discuss the necessity of anti-discriminatory practice in social work.

Keywords: Diversity, Discrimination, Human Rights, Social Work, Anti-Discriminatory Social Work Practice.

1 Bu çalışma daha önce yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere halihazırda başka bir yayını organına gönderilmemiştir.

GİRİŞ

Sosyal, kültürel, ekonomik, politik, psikolojik vb. farklı geçmişlere sahip insanların sorun çözme ve başetme kapasitelerini artırarak kendi hayatları ile ilgili en iyi kararı vermeleri konusunda güçlenmelerine katkı sağlamak, sosyal hizmet disiplininin amaçlarındandır. Her insanın doğuştan değerli ve saygı duyulması gereken varlıklar olduğu etik ilkesine dayanan bu amaç, beraberinde yaş, toplumsal cinsiyet, dil, mezhep, etnik köken vb. konulara duyarlı olmayı getirmiştir. Bireyler, sahip oldukları bu özellikler nedeniyle yüzyıllar boyunca toplum içerisinde birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Anaakım sosyal hizmet yaklaşımlarının, farklı olmaları nedeniyle ötekileştirilen insanların sorunlarını çözmeye yetersiz kalması, farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri de ayrımcılık karşıtı uygulamadır.

Ayrımcılık karşıtı uygulama, birey, grup ve toplulukların sahip oldukları biyolojik, kültürel, sosyal, etnik vb. farklılıklardan dolayı karşılaştıkları sözlü ve sözsüz her türlü olumsuz tutum ve davranışla başetmelerine katkı sağlayan bir uygulama biçimidir. Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan durumlarda yeterli bilgi temeli ve farkındalık olmamasından ötürü kolaylıkla fark edilmeyen ayrımcılığı anlamak ve önlemek, her insanın değerli olduğunu benimseyen sosyal hizmet disiplini açısından bir gerekliliktir.

Bu çalışmada önce ayrımcılık kavramı hakkında bilgi verilecek, daha sonra ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasına değinilerek ülkemiz açısından bu uygulamanın gerekliliği tartışılacaktır.

Ayrımcılık ve Ayrımcılığa Yönelik Açıklamalar

Bir sosyal hizmet uygulama biçimi olan ayrımcılık karşıtı uygulamaya geçmeden önce ayrımcılık kavramını tanımlamak yararlı olacaktır. Literatürde ayrımcılık kavramına ilişkin olarak farklı tanımlar bulunmaktadır. Barker' a göre ayrımcılık, sahip oldukları ırk, toplumsal cinsiyet vb. özelliklerinden dolayı bireylere karşı geliştirilen önyargılı ve olumsuz davranışlardır (1995: 85). Bir başka tanıma göre ayrımcılık, toplumda daha güçsüz olduğu varsayılan özelliklere sahip birey ya da gruplara (kadınlar, etnik gruplar, yaşlı ve ya engelli insanlar gibi) karşı önyargılı, adaletsiz ve eşit olmayan bir biçimde davranmaktır (Thompson, 2001: 33). Ayrımcılık sadece sözlü olarak değil aynı zamanda kişilerin etnik kökeni, dini inancı, yaşı gibi konuları içeren şakalar ya da ifadeleri de kapsamaktadır (Toker Gökçe, 2013: 73).

Herkesin üzerinde anlaştığı bir ayrımcılık tanımı ortaya koymak açısından yapılan bir araştırmada ise, çalışmaya katılanlara "Ayrımcılık kelimesinden ne anlıyorsunuz? sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar kategorilere ayrılarak katılımcıların ayrımcılığı genel olarak hangi temalarla tanımlandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ayrımcılığı bilişsel bileşenleri (değer, tutum ve inançlar)ile tanımlayanlar; ayrımcılık yöntemleri (ayrımcılığın kaynaklandığı yollar, etnisite, toplumsal cinsiyet, fiziksel farklılık gibi ayrımcılığın temeli) ile tanımlayanlar ve ayrımcılığın sonuçlarıyla tanımlayanlar olmuştur (ayrımcılık sonucu ortaya çıkan belli durumlar: ör: iş başvurunuzda siyahî birini işe almak istemediklerini belirtmeleri). Ayrıca araştırmanın

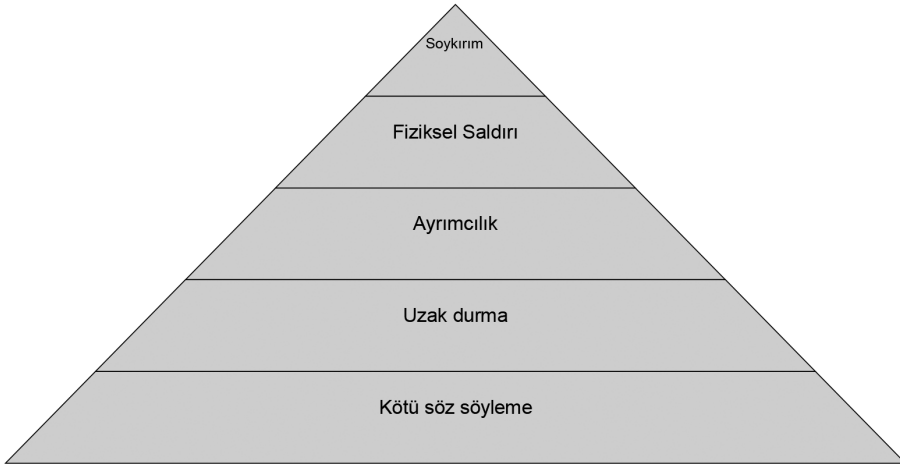
önemli diğer bir sonucu da araştırmaya katılanların ırk/etnisite, toplumsal cinsiyet, engellilik gibi durumlardan dolaşmayı ayrımcı duygu, düşünce, davranış ve tutumlara sahip olduklarıdır (Sullivan,1999: 4).

Burada ayrımcılık literatüründe halen kullanılan Allport tarafından 1954 yılında geliştirilen önyargı ve ayrımcılığın aşama aşama nasıl kendini inşa ettiğini gösteren şemayı (Şekil 1) anlamak önemlidir. Şemaya bakıldığında ilk olarak önyargı ve ayrımcılığın kötü söz söyleme (antilocution) olarak tezahür ettiği görülmektedir. Bu kötü söz söyleme, farklı olan kişi ya da gruplara yönelik cinsiyetçi, homofobik, ırkçı şakalar ve ifadeleri içerir. Diğer bir sonuç ise uzak durmadır (avoidance). Burada bazı kurallar koyarak, aynı mekanı kullanmayarak (örneğin siyahilerle aynı tuvaleti kullanmamak), farklı olan kişi yada grupları dışarda bırakmak, üstün olarak tanımlanan grupları steril halde kalmasını sağlamak amaçlanır. Ayrımcılık (discrimination), gündelik yaşamda azınlık gruba zarar veren tutum ve davranışların uygulanmasını ifade etmektedir. Bu anlamda ayrımcılık, kötü söz söyleme ve kaçınmanın bir bileşenidir. Ayrımcılık karşıtı uygulama, ırk, cinsel yönelim, engellilik ve inanç açısından geliştirilen yasalarla yakından ilgilidir. Allport, fiziksel saldırıyı (physical attack) önyargının bir sonraki ifadesi olarak tanımlar. Son yıllarda bu saldırılar “nefret suçları” olarak tanımlanmaktadır. Soykırım (extermination) ise önyargının sonuçlarının en kötü ve son ifadesidir. Bu aşamada farklı olan toplulukların ortadan kaldırılması, yok edilmesi amaçlanır. Son olarak önyargının sonuçlarının her bir düzeyinin soykırıma gidecek bir yolu

açabileceğine dikkat çekmek ve önlemler almak gerekir (Allport,1954, akt. Clements ve Spinks,2009: 17). Göregenli de ayrımcılığı, önyargılardan beslenen, olumsuz duygu, düşünce, tutum ve davranışların tümüyle ilgili bir süreç olarak tanımlar (2012: 21).

Fiziksel farklılıklar, yerleşmiş kalıplar, farklı gruplar arasındaki etkileşime ilişkin normlar, medya vb. birçok öge, önyargı ve ayrımcılığı etkileyen faktörlerdendir. Ayrımcılığın nasıl oluştuğuna ilişkin olarak Bandura’ nın sosyal öğrenme teorisi de önemli bir çerçeve sunar. Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar model alma yoluyla belli davranış ve tutumlar geliştirir. Dolayısıyla önyargı ve ayrımcılık, ayrımcı tutum ve davranışlara sahip insanların model alınması yoluyla öğrenilmekte ve aktarılmaktadır (Oskamp,2000, akt: Wahler,2012:1060). “Toplumsal temas” ise ayrımcılık ve önyargının nasıl ortadan kaldırılacağına ilişkin önemli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre eğer farklı gruplar arasında etkileşimsizlik varsa ve bu durum ayrışmayı ve önyargıyı besliyorsa bu gruplar arasında toplumsal teması gerçekleştirmek önyargının azalmasını sağlayabilir. (Pettigrew,1998, akt: Çuhadar Gürkaynak, 2012:257). Örneğin, Türkiye’ de bir grup üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada, eşcinsel arkadaşı olan öğrencilerin, eşcinsel arkadaşı olmayan, bir bakıma eşcinsel bireylerle herhangi bir etkileşimi (teması) bulunmayan diğer öğrencilere kıyasla, eşcinselliğe ilişkin daha pozitif bir tutum sergilediği ortaya çıkarılmıştır (Sakallı ve Uğurlu, 2008: 59).

Ayrımcılık dolaylı ve doğrudan olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bir kişi veya gruba, yaş, cinsiyet



Şekil 1 : Allport'un önyargı ve ayrımcılığın sonuçları şeması

kimliği, engellilik durumu, ırk veya etnik köken, inanç veya dini temeli nedeniyle bir diğer kişi veya gruptan daha az adil davranılırsa bu durum doğrudan ayrımcılıktır. Örneğin aynı konumda çalışan kadın ve erkeğe farklı ücret ödenmesi doğrudan ayrımcılıktır. Dolaylı ayrımcılık ise, görünüşte ayrımcı olmayan kuralların uygulanmasından ortaya çıkan adil olmayan davranışları içerir (ILO, 2007;19-20). Örneğin işe girişte yaş sınırının konulması dolaylı ayrımcılıktır. Dolaylı ayrımcılık farklılıkları görmezden gelerek, farklı grupların farklı ihtiyaçları olabileceğine ilişkin politika ve uygulamalar geliştirmemek biçiminde de tezahür edebilmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanlarının gündelik uygulamalarında ve politika geliştirme süreçlerinde hem doğrudan hem de dolaylı ayrımcılığa ilişkin farkındalıklarını geliştirmeleri ve nasıl mücadele edilmesi gerektiğine ilişkin uygulamalar yapmaları gereklidir.

Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Ortaya Çıkışı

Bir toplumda baskın olarak uygulanan sosyal refah rejimi o toplumdaki sosyal hizmet politikasını ve uygulamasını belirler. Payne (2005: 8), üç tür sosyal hizmet yaklaşımından bahseder. Bunlar, sosyal hizmet disiplininin amacının birey, grup ve toplumların iyilik halini geliştirmek olduğunu kabul eden düşünsel/dönüşümsel-terapötik yaklaşımlar (reflexive-therapeutic views), bireylerin ihtiyaçlarına yanıt verecek hizmetler geliştirmek olduğunu savunan bireyci- reformcu yaklaşımlar (individualistic-reformist views) ve toplumda baskı altında olan dezavantajlı bireyleri kendi hayatları ile ilgili karar verme konusunda güçlenmelerini sağlayacak işbirliği ve desteği arayan bir disiplin olduğunu kabul eden sosyalist-kollektivist yaklaşımlardır (socialist-collectivist views). Dominelli ise bu sınıflandırmayı terapötik-yardım edici

yaklaşımlar, bakım-koruma yaklaşımları ve özgürleştirici yaklaşımlar olarak ifade eder (2002: 3-4).

Temel hedefi insan hakları ve sosyal adaleti gerçekleştirmek olan sosyal hizmet içerisinde bir uygulama biçimi olarak yerini alan ayrımcılık karşıtı uygulama da bu anlamda özgürleştirici bir yaklaşım olup, yaklaşımın ortaya çıkışı 1980' li yıllara dayanır. 1980'lerden beri Batılı birçok ülkedeki etnik çatışmaların artması, sosyal hizmetin etnik ve kültürel farklılıklara yanıt vermesini gerekli kılmıştır (Payne, 2005:269). Ancak bu tarihlerden önce de toplumda baskıya, eşitsizliğe ve ayrımcılığa karşı olunması gerektiğinin anlaşılması noktasında önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Dünya genelinde 1960'lı yıllar birçok açıdan önemli bir yüzyıl olmuştur. Feminist düşünce önemli adımlar kaydetmiştir ve "Kadın Özgürleşme Hareketi"yle önemli bir bilinç yükseltme sağlanmıştır. Aynı zamanda bu yıllar, ırk ayrımcılığı ve etnik azınlıkların baskı altında olmalarına yönelik siyaset ve medyanın ilgisinin arttığı yıllar olmuştur. Sosyolojik bakış açısının etkisiyle birlikte psikososyal faktörler üzerine odaklanmak yerine daha geniş sosyal yapılara odaklanılmıştır. Bu durum radikal sosyal hizmetin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Radikal sosyal hizmetin 1980' li yıllarda giderek diğer toplumsal olayların da etkisiyle toplumsal cinsiyet, ırk ve etnisite gibi diğer konularla da ilgilenmeye başlaması ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının temelini oluşturmuştur. Ayrımcılık karşıtı uygulama bu açıdan radikal, feminist, etnik duyarlılık vb. yaklaşımlardan beslenen bir uygulama biçimi olarak sosyal hizmet literatüründe yerini almıştır (Thompson, 2001:5).

Ayrımcılık karşıtı uygulama toplumda ki birey ve grupların birbirinden üstün olduğunu kabul etmez. Bireyi içinde yaşadığı toplumda ayrımcılığa maruz kalma olasılığını yaratacak farklılıklarla birlikte ele alarak uygulamaların yapılmasını destekler (Okitikpi ve Aymer, 2010: 95). Bu uygulama yaklaşımı sosyal hizmet uzmanlarının, yapısal dezavantajları göz önüne alarak özellikle ırk, toplumsal cinsiyet, engellilik, sosyal sınıf ve cinsel yönelim temelinde olan bireysel ve kurumsal ayrımcılığı nasıl azaltacağını tanımlayan bir uygulamadır (Thompson ve Pierson, 1995: akt. Graham, 1999: 105). Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulaması, ayrımcılığın kimleri, nasıl etkilediğini ve aynı zamanda kişinin kendisinde var olan önyargıları anlamayı içerir. Bu yönde bir anlama, sosyal hizmet uygulamalarında sosyal hizmet uzmanlarına birey, grup ve toplumla çalışırken önemli bir bakış açısı kazandırır. Bu bakış açısını kazanmak ise uygulamanın temelinde yer alan kavramsal tartışmaları anlamakla yakından ilişkilidir.

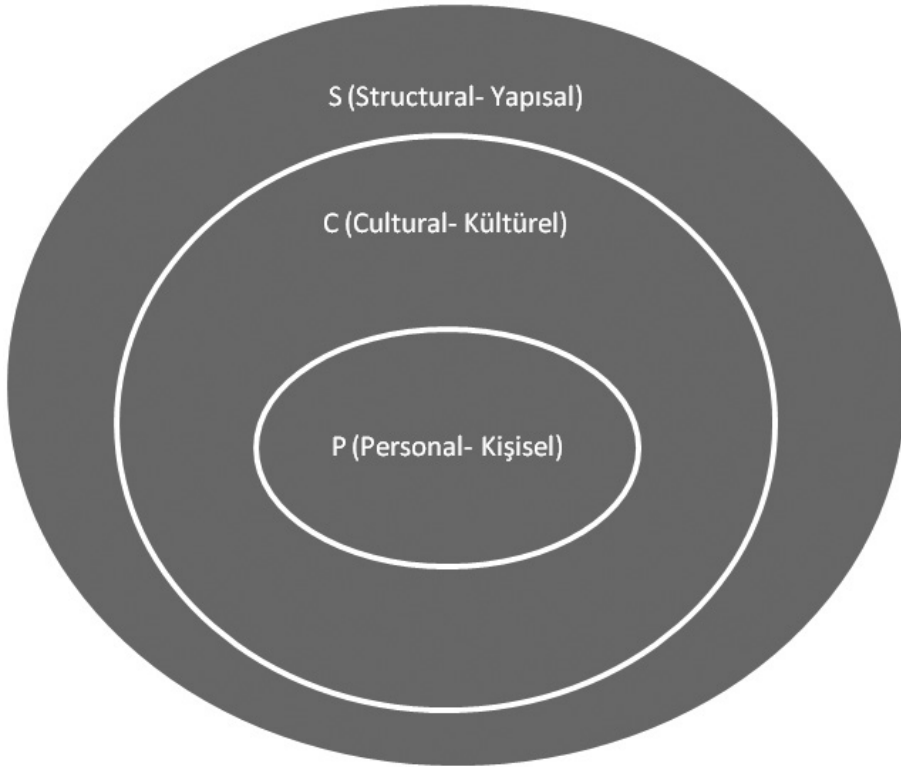
AYRIMCILIK KARŞITI SOSYAL HİZMET UYGULAMASINI ANALİZ ETMEDE ELVERİŞLİ BİR KAVRAMSAL TARTIŞMA

Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasında ayrımcılığı analiz ederken bir kavramsal çerçeveye gereksinim vardır. Biyopsikososyal bir varlık olarak insanoğlu diğer sistemlerle etkileşim halindedir. Dolayısıyla ortaya çıkan sorunlar yalnızca bireyden kaynaklı olmayıp, bireyin çevresi ile etkileşimde olduğu diğer sistemlerden kaynaklı olarak da oluşmaktadır. Tam da bu noktadan hareketle Thompson, ayrımcılığın kişisel/psikolojik (personel-psychological),

kültürel (cultural), sosyal/ yapısal (social/structural) düzeylerde ortaya çıktığını belirtir (Payne, 2005:278).

Burada P (Personal-Kişisel-K), kişisel düzeydeki tutum, davranış, duygu ve eylemleri içerir. C (Cultural-Kültürel-K) ise bireyin içinde yaşadığı kültürden kaynaklı olarak içselleştirdiği tutum ve davranışları kapsar. S (Structural-Yapısal-S) ise yapısal olarak güç ile bağlantılı olan durumları içerir. Bu düzeyler arasında herhangi bir hiyerarşi yoktur. KKY (PCS) analizi deterministik değildir. Kültürün eylemlerimize neden

olduğu gibi bir iddiası yoktur. Amaç ayrımcılığı daha geniş bağlamda ele almak ve ayrımcılığın nasıl işlediğini anlamaktır (Thompson, 2001: 22). KKY analizinin vurguladığı nokta şudur: Bireysel düzeyde belli özelliklere sahip kişi ya da gruplar hakkında sahip olunan tutum, davranış, duygu ve önyargılar, içinde yaşanılan sosyo-ekonomik, politik, inanç ve değer sistemiyle beslenir. Aynı zamanda yapısal olarak bu önyargının sürmesine neden olan, destekleyen, ya da bu önyargıyı önleyecek herhangi bir çalışma yapılmadığı için sürmesine katkı veren plan,



Şekil 2: PCS (KKY) analizi

Kaynak: Thompson, 2001: 22

politika ve uygulamalar yer alabilir. Üç yönlü beslenen bu süreç nesilden nesile aktararak devam eder. Örneğin kişisel düzeyde birey, içinde yaşadığı, sosyalleştiği, toplumsal çevreden öğrendiği kabullerden dolayı eşcinsellere yönelik ayrımcı tutum ve davranışlar içerisinde olabilir. Kültürel düzeyde ise bu ayrımcılığı destekleyen kültürel atıflar, şakalar, medyanın eşcinselliği topluma lanse etme biçimi bu ayrımcılığı pekiştirmektedir. Yapısal düzeyde ise bireylerin cinsel yönelimlerinden dolayı ayrımcılığa maruz bırakılmayacağına ilişkin yasal düzenlemelerin olmaması, eşcinsellerin gereksinimlerini karşılayacak hizmetlerin üretilmemesi yaşanan ayrımcılığın şiddetini arttırmaktadır. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları karşılaştıkları vakalarda kişisel, kültürel ve yapısal açılardan bakma ve sorunları analiz etme becerisini kazanmalı ve bu becerilerini kullandıkları yaklaşımlar içerisinde uygulamaya aktarmalıdır.

Toplumda ayrımcılık konusu olan özelliklerin bir kısmına ya da hepsine sahip olmak yaşanan ayrımcılığın boyutunu etkileyebilmektedir. Literatürde çoklu tehlike (multiple jeopardy) olarak adlandırılan bu husus (Ward, 2004; Tarantola, 2007; Jyrkinen ve McKie, 2012) ayrımcılığın şiddetinin artmasına sebep olmaktadır. Örneğin siyahi, yaşlı ve hasta bireylerin çoklu ayrımcılığa maruz kaldığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Blakemore and Boneham, 1994; Paz ve Aleman, 1998; Luthar ve diğerleri, 1998: Akt. Moodley, 2006: 121).

Ayrımcılık karşıtı uygulamada dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta kullanılan dil ve söylemlerdir. Kullanılan dil, neyin "normal" ya da "anormal" olduğunu belirterek çoğunluğun dışında

kalan herkesi farklı olmaları sebebiyle ötekileştirmektedir. Ayrımcı söylemler dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılmakta, süreç içerisinde sanki olması gereken buymuş gibi "normalleştirilmektedir" (Thompson, 2001: 31). Örneğin çoğu zaman "iyi niyetle" kadınların duygusal işlerde (psikoloji, sosyal hizmet, hemşirelik, öğretmenlik gibi) daha başarılı olduğu söylenirken onların fen ve matematik bilimlerinde başarısız olacağı anlayışını içselleştirmelerine neden olmaktadır.

Yine Thompson' a göre (2001:25) mi-zah ve şakalar da ayrımcılık karşıtı uygulamada göz önüne alınması gereken önemli unsurlardır. Birine "yalnızca bir şakaydı" demek etkili bir savunmadır. Kullanılan dile dikkat ederek bu durumun sürmesine katkı vermemek, dolayısıyla sorunun bir parçası olmamak gerekmektedir. Eğer ırkçı bir ülkede yaşandığı kabul edilirse o zaman ırkçı inanç ve uygulamaların nasıl öğrenildiğine ve kişiliğin bir parçası olduğuna şaşırmaması gerekir. Ayrımcılık karşıtı uygulamada ne kadar iyi niyetli olunursa olunsun, ayrımcı kavramlar ve söylemler gündelik hayattan çıkarılmadığı sürece medya ve propaganda yoluyla kültürden kültüre aktarılacaktır.

Sosyal hizmet uzmanlarının, ayrımcılığın yorumlanma biçimine bağlı olarak böyle bir uygulama yapmakta zorlandıklarını belirten Okitikpi ve Aymer'e göre, ayrımcılık karşıtı uygulamanın, bazen sanki bir dizi önemli beceri gerektirmesinden ziyade yalnızca farkındalığı artırma ve yargılayıcı olmayan tutum geliştirmekle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu durumda, uzmanlara sordukları "Nasıl ayrımcılık karşıtı uygulama yapıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlarda ortaya çıktığını belirtmiştir.

Uzmanlar bu soruya yargılayıcı olmamak, kolaylaştırıcı olarak çalışmak ve işbirliği içinde çalışıp müracaatçıları güçlendirmek olarak yanıt vermişlerdir (2010: 99). Ayrımcılık karşıtı uygulama güçlendirmeyi temel alan bir yaklaşımdır. Bu uygulama iletişim, öz-yönetim, düşünme, gözlem gibi mesleki becerilerin kullanılmasıyla sosyal hizmet uygulamalarında daha etkili bir sonuç alınmasına katkı sunacaktır. Aynı zamanda empati, anlayışlı olma, farkındalık arttırma, hassasiyet geliştirme, sonuçlar hakkında düşünme ve adil olma konusunda istekli olma, ayrımcılık ve önyargının üstesinden gelmede temel olarak alınan becerilerdir (Clements ve Spinks, 2009: 18).

Yukarıdaki tartışma ayrımcılık literatürüne sosyal hizmet bağlamında daha geniş bir çerçeve sunduğu için sosyal hizmet uzmanları uygulamalarında kullanabilecekleri bilgi ve beceri temeline ilişkin katkı sunduğu düşünülebilir.

Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Temelleri

Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasında temel alınan ve sıklıkla vurgulanan “sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk/etnisite, engellilik, yaş” gibi özelliklerin nasıl dikkate alınması gerektiğini tartışmak önemlidir.

Sınıf denildiğinde akla ilk gelen isimler, Karl Marx ve Max Weber'dir. Marksist düşüncede sınıf, üretim ilişkileriyle, üretim araçlarının mülkiyeti ile yakından ilgiliyken Weberci anlayışta sınıf, salt ekonomiye dayanan bir durum değil aynı zamanda insanların sahip olduğu güç ve saygınlığa da işaret eden daha geniş bir kavramdır (Arslan, 2004: 131). Sosyal hizmet içerisindeki sınıf

kavramı farklı ekonomik güç düzeylerine sahip olmayı ifade etmektedir (Thompson, 2001: 17). Bu anlamda alt sosyo-ekonomik durumda olan bireylerin sosyal sorunlarla karşılaşma olasılığı üst sosyo-ekonomik durumda olanlara göre daha fazla olmaktadır. Bir başka deyişle yoksul insanlar engelli olduklarında ya da dini inanç, etnik köken gibi farklılıkları sebebiyle üst gelir grubundaki insanlara göre daha çok ayrımcılığa maruz kalabilecektir. Ancak örneğin çocuk istismarının alt sınıflarda daha yaygın olduğu inancı ve önyargısı, orta sınıf ailelerde yaşanabilecek istismarı görmeyi ve önlem almayı engellebilir. Yine yoksulların genelde eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle daha çok danışmanlık becerilerinin kullanıldığı klinik uygulamadan anlamayacakları önyargısı, yoksulların sadece sosyal yardım hizmetinden yararlanıp psiko-sosyal danışmanlık hizmetlerinden yararlanamamasını da beraberinde getirecektir.

Toplumsal cinsiyet kavramı ise biyolojik cinsiyetlere yüklenen toplumsal anlamlara işaret eder. Erkeklerin dışarıda çalışan, evine “ekmek götüren”, koruyan kollayan, güçlü biri olması beklenirken, kadınların hane içerisinde çocukların ve eşin bakımından ve ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu olduğu kabul edilmektedir. Bu kabul, kadınların eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, sosyal hizmetler gibi temel haklara erişimini sınırlandırarak erkeklerle eşit şekilde toplumsal hayata katılımını engellemektedir. Aynı zamanda bu durum, kendisinden beklenen özelliklere sahip olmayan, rol ve sorumlulukları yerine getir(e)meyen kadın ve erkeklerin ikisinin de ayrımcılığa uğramasına da yol açabilmektedir. Toplumsal cinsiyet

kavramı özellikle çocuk koruma politikalarında duyarlı olunması gereken konulardan biridir. Örneğin çocuk istismarı konularında çocuk bakımını annenin temel sorumluluğu olarak ele almak, kadınları suçlayan mahkeme kararlarına yol açabilmektedir. Ayrıca kadına yönelik şiddet konusunu ele alırken ev içi şiddetin meşrulaştırılmasında ataerkil ideolojinin pratiklerini görmezden gelmek ve yine kadını suçlamak ayrımcılığı pekiştiren anlayış ve uygulamaların sürmesine neden olmaktadır. Bu nedenle sosyal hizmet uygulamalarının ve politikalarının kendisinde gömülü olan geleneksel anlayışı görünür kılmak ve tartışmaya açmak gerekir.

Toplumsal cinsiyet kavramının yanı sıra cinsel yönelim kavramı ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasını tartışırken üzerinde durulması gereken bir başka önemli kavramdır. Bu kavramlardan yararlanarak LGBTQ bireylerin sosyal hizmetlerden yararlanırken maruz kaldıkları ayrımcılık üzerine sorgulamalar geliştirmek gerekir. Bir başka deyişle heteroseksüel olan her yaş, sınıf, ırk ve etnik kökenden bireyin yararlanabildiği sosyal hizmetlerden LGBTQ bireyler yararlanabilmekte midir? Örneğin LGBTQ bir yaşlı bireyin huzurevi hizmetinden yararlanmak istemesi ya da LGBTQ birinin evlat edinmek istemesi bizi nasıl bir tartışma ve uygulamayla karşı karşıya getirir?

Toplumsal olarak yapılandırılan bir kavram olan ırk ise görecelidir ve en temelde baskın grubun "içinde" veya "dışında" olmayı ifade etmektedir (Ortiz and Jani, 2010:178). ırk toplumsal tarihte linçlere konu olmuş duyarlılığı yüksek konulardan biridir. ırk tartışmalarında ayrımcılık karşıtı bir dil oluştururken yeryüzünde bir tek ırkın insan

olduğu söylemini geliştirmek gereklidir. Nitekim büyük bir kısmı antropolog ve hemotolog olan bir grup bilim adamı, insanların tek bir türe ait olduğunu ve insanoğlunun türlere ayrılamayacağını vurgulamıştır (Banton,1973, akt. Clements ve Spinks, 2009: 53). En acı biçimleriyle yaşanmış olan ırk ayrımcılığı uygulamalarına karşı çıkış ayrımcılık karşıtı uygulamanın ortaya çıkışını sağlamıştır. Bu nedenle de ayrımcılık karşıtı uygulamanın temellerinin atıldığı ırk ayrımcılığı karşıtlığı, sosyal hizmet uzmanlarının eşitlik tartışmaları ve özgürleştirici uygulamalara temel oluşturması açısından kayda değerdir.

Yaşçılık (ageism) veya yaşa dayalı ayrımcılık ise biyolojik olarak yaşlanmayla beraber ortaya çıkabilecek olan fiziksel güç yetersizliklerinin bireye özgü olduğunun düşünülmesiyle ortaya çıkmaktadır. İnsanları bağımlı ve bakıma muhtaç olarak algılama, muhatap almama, sosyal hayattan dışlama, istismar etme gibi şekillerde kendini gösterir (Çayır, 2010: 167; Buz, 2015:271). Yaşlılık dönemini yalnızca güçsüzlükleri ile değil bir yaşam deneyimi birikimi olarak algılayıp yaşlıların bilgeleşme olanağı edindikleri hizmetler geliştirmek önem kazanmaktadır. Yaşlıların deneyimlerinden yararlanan hizmetler geliştirmek toplumun yaşlı için oluşturduğu algıyı da değiştirecektir. Toplumun yaşa yönelik toplumsal beklentilerini esnek hale getirmek yaşanan değişime ilişkin krizler yerine fırsatları daha çok değerlendirmeyi ve görmeyi beraberinde getirecektir. Yaşlılığı toplumda bir tek kategori olarak değerlendirmeden farklılıklarını görerek hizmet üretmek önemli bir başka tartışmadır. Örneğin ataerkil bir toplum yapısına sahip olan Türkiye' de yalnız yaşayan kadın

yaşlılar için ne tür hizmetler üretildiği ya da yaşlılar için üretilen hizmetlerden kadın, engelli, kronik hasta vb. bir yaşlının yararlanıp yararlanmadığı üzerinde düşünmek gerekir.

Tüm bunlar dışında birey, doğuştan veya sonradan oluşan bir engele sahip olması, içinde yetiştiği kültürü, konuştuğu dili vb. nedeniyle toplum içinde "öteki" olarak tanımlanmakta ve gerek dolaylı gerekse de doğrudan ayrımcılığa maruz kalabilmektedir.

Neden Ayrımcılık Karşısı Sosyal Hizmet Uygulaması?

Ayrımcılık dünya genelinde yaygın olan bir olgudur. Avrupa Komisyonu'nun yayınladığı rapora göre (2015) Avrupalıların %64'ü etnik kökene dayalı ayrımcılığın yaygınlaştığını, %33'ünün dini inancını açıklamanın işe alımda dezavantaj olduğunu düşündükleri ifade etmiştir (Eurobarometer on Discrimination 2015).

Ayrımcılığın engellenmesi amacıyla çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin Avusturalya' da İslam dinine karşı olan önyargıları ortadan kaldırmak amacıyla camiyi diğer inançlara mensup kişilere de açarak burada soruları yanıtlayan Lakemba Camii imamı Yahya Safi, birbirinin inancına ve kültürüne saygı gösterme yoluyla Müslümanların ve Müslüman olmayanların bir arada yaşayabileceğini ancak pek çok yanlış anlaşılmanın olduğunu ifade etmektedir (<http://www.dailytelegraph.com.au/lifestyle/mosque-at-lakemba-opens-door-to-sydneys-mind/story-e6frf00i-1225837111285>). Bu yolla toplumsal temas yaratılarak farklı dinlere inanan kişilerin ayrımcı tutumlar geliştirmelerinin önüne geçilmeye

çalışılmaktadır. Yine Madrid' de Kültürlerarası Arabuluculuk Hizmeti geliştirilmiştir. Bu hizmetin temel amacı, göçmen nüfusun yaşadığı sorunları ortadan kaldırmak, belediye hizmetlerinden yararlanmasını kolaylaştırmak ve hayata katılımlarını arttırmak amacıyla göçmenlerle kamu kurumları arasında ilişki kurmaktır (Bousetta ve Madood, 2001:39). Bu sayede göçmenlerin verilen hizmetlerden yararlanması ve böylece güçlenmelerine katkı sağlanması mümkün olabilecektir.

Türkiye ise geçmişten bugüne farklı etnik köken, inanç vb. insanların yaşadığı bir ülke konumunda olmuştur. Bu nedenle ayrımcılık mevzusu sıklıkla gündeme gelmektedir. Özellikle sivil toplum örgütleri, risk altındaki gruplara yönelik hazırladıkları raporlarda bu kişilerin ayrımcılığa maruz kaldığını ve uğradıkları hak ihlallerini gözler önüne sermektedir.

2012 yılında yapılan Türkiye Değerler Araştırması' na göre Türkiye' de insanların %84'ü eşcinsel, %74 AIDS'li, %68 nikâhsız yaşayan, %64 Tanrı' ya inanmayan, %26 kızları şortla dolaşan, %20' si oruç tutmayan komşu istememektedir. Araştırmaya katılanların %71'i erkeklerin kadınlardan daha iyi siyasetçi olacağı görüşündedir. %68'i üniversite eğitiminin kız çocuklardan ziyade erkek çocuklar için önemli olduğunu belirtmiştir. %69'u ise dışarıda çalışan bir annenin çocuklarının bundan zarar göreceği görüşündedir (<http://www.connectedvivaki.com/2011-turkiye-degerler-arastirmasi/>). Bu araştırma Türkiye'deki insanların "farklı" olan kişi veya gruplara karşı önyargılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu önyargılar sonucunda ayrımcılık ortaya çıkmaktadır.

Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından 2011 yılında hazırlanan üç ayrı rapor (Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi, Din veya İnanç Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi ve Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporları) Türkiye’ de temel düzeylerde ayrımcılık uygulandığını, ayrımcılıkların sistematik olduğunu, yapısal olarak da desteklendiğini ya da herhangi bir karşı duruş sergilenmediğini ve ayrımcılık sonucu bireylerin, istihdam, eğitim, sağlık, barınma, mal ve hizmetlere ulaşım gibi en temel insan haklarının ihlal edildiğini göstermektedir. Mazlum-Der’in hazırladığı rapora (2010) göre ise Türkiye’ de Aleviler, Sünni Müslümanlar, Gayri -Müslümler ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi de çalışmasında cinsel yönelime, engellilere, etnik, kültürel ve dinsel azınlıklara ayrımcılık uygulandığını belirtmekte ve mağdurların anlatılarıyla bu durumlar desteklenmektedir (2007).

Çarçoğlu ve Toprak ise araştırmalarında çalışmaya katılanların %69,8’inin kızının farklı mezhepten biriyle evliliğine karşı çıktığı, %28’inin Kürt bir aileye komşu olmak istemediği ortaya çıkarmıştır (2006: 97).

Sosyal hizmet bölümü öğrencileriyle sosyal adalet üzerine yapılan araştırmada ise öğrencilerin %32,3’ünün politik görüşü, %22’sinin dini inancı, %27,6’sının etnik kökeni, %26’sının cinsiyeti ve %31,5’inin ise ekonomik durumu nedeniyle adaletsiz durumlarla karşılaştığı belirtilmektedir (Buz ve diğerleri, 2013:732). Bu durum öğrencilerin bu noktalarda ayrımcılığa uğradığı biçiminde yorumlanabilir. Bu

araştırmada öğrencilerin %66’sı, sosyal hizmet uzmanlarının adaletsizliklerle mücadele etmek için toplumsal gösterilere katılmalarının gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye’de sosyal hizmet uygulamalarında toplumsal bütünleşmeyi hedef alan sosyal hizmet disiplinin ve mesleğinin yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarını dikkate alması ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasına ışık tutacaktır.

Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının temellerinde değinilen özelliklerin yanı sıra yaşlı, engelli, kadın, erkek, çocuk, LGBTQ, kronik hastalığa sahip vb. kişiler ile birey, grup ve toplum düzeyinde çalışan sosyal hizmet uzmanlarının bu grupların gereksinimlerini karşılamaları ve güçlenmeleri için ayrımcılık karşıtı bir uygulama yapmaları son derece önemlidir. Çünkü bu kişi ve grupların farklılıkları nedeniyle hizmetlere erişememe riski olduğunu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle de ayrımcılık ve önyargı konusunda farkındalık artırıcı, bilinç yükseltici bireysel çalışmaların ve grup çalışmalarının yapılması büyük önem kazanmaktadır. Ayrımcılığa maruz kalan birey, grup ve toplulukların kendilerini “güçsüz ve kurban” olarak tanımladıkları ve düşük benlik saygısına sahip oldukları gerçeği karşısında özellikle mikro düzeyde çalışırken ayrımcılığa maruz kalanların bu özelliklerini ayrımcılık nedeniyle geliştirdiklerini, yapısal boyutlar çerçevesinde ele alacak ve onların eleştirel bilinç geliştirmeleri sağlayacak programlar geliştirilmelidir. Böylece hem mikro düzeyde ayrımcılığın sonuçlarını fark edip müdahale edebilmeli hem de makro düzeyde sosyal hizmet uygulamalarına dayanak oluşturan yasaları

ayrımcılık bağlamında sürekli gözden geçirerek savunuculuk uygulamalarını gerçekleştirmelidir. Ayrıca sosyal hizmetlerden yararlananlar arasındaki ilişki dinamikleri ayrımcılık bağlamında sürekli analiz edilmeli ve özellikle hizmete erişemeyenler odak alınarak hizmetler geliştirilmelidir. Ayrımcılık pratiklerinin kuşaktan kuşağa nasıl aktarıldığına ilişkin yaşam deneyimlerinin de araştırmalarla ortaya çıkarılarak önleme konusunda uygulama modelleri ve politikalar geliştirilmelidir.

Ayrımcılığa maruz kalan kişi ve gruplarla çalışmada kuşkusuz sosyal hizmet eğitimi son derece önemlidir. Çünkü sosyal hizmet eğitiminin temel amacı, anlamayı, kişinin kendine yönelik algısını keşfetmeyi ve farklı kültür ve geçmişleri bulunan insanlara saygı duymayı öğretmektir. Savunmasız olan ve baskı altında bulunan insanları güçlendirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak bu amacın bir parçasıdır (International Association of Schools of Social Work/ IASSW, 2004). Bunları başarabilmesi sosyal hizmet uzmanının kendi kişisel önyargılarından bağımsız değildir. Dolayısıyla her şeyden önce sosyal hizmet uzmanları kendi önyargılarının, ayrımcı tutum ve davranışlarının farkına varmalıdır. Birey, grup ve toplumlarının karşılaştıkları ayrımcılığı yok etme adına sosyal hizmet uzmanlarının savunuculuk, lobicilik, kolaylaştırıcılık, bağlantı kuruculuk gibi rollerini ve mesleki becerilerini aktif bir şekilde kullanmalıdır. Sosyal hizmet örgütlerinde ayrımcılık konusunda farkındalık geliştirerek ayrımcılığa maruz kalanların başvuruda bulunabilecekleri birimler oluşturulmalıdır. Sosyal hizmet uzmanları ayrımcılık konusunda uluslararası ve ulusal mevzuat konusunda

bilgisini geliştirmeli ve uygulamalarında kullanmalıdır.

SONUÇ

İnsanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunları aşmalarında ve özgürleşmelerinde birey, grup ve toplum düzeyinde çözümler üreten, güçlendirmeyi, toplumsal gelişimi ve değişimi hedefleyen toplumsal bütünleşmeyi destekleyen ve farklılıklara saygı duyan uygulama temelli bir disiplin için ayrımcılık karşıtı uygulama, bu hedeflere ulaşmada önemli araçlardan birisidir. Çünkü sosyal hizmetlere ihtiyaç duyan bireyler siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik vb. açılardan toplumdan “farklı olan”, dolayısıyla mal ve hizmetlere erişimi diğer insanlarla eşit olmayan risk altındaki çocuk, yaşlı, kadın, genç, engelli, kronik hasta, LGBTQ kişilerdir. Dolayısıyla bu kişi ve gruplara sunulacak hizmetlerde ayrımcılık karşıtı uygulamayı göz önünde tutmak, sosyal adaleti amaç edinen bir disiplin açısından gerekliliktir. Bu gerekliliğin göz önüne alınarak sosyal hizmet uzmanlarının eğitiminde cinsiyet kimliği, yaş, engellilik, etnik köken, inanç vb. konularda gerekli farkındalığı sağlayacak eğitimlere ve uygulamalara yer verilmelidir. Eğitim sürecinde yapılacak grup uygulamaları yoluyla önyargıların kırılabileceği düşünülmektedir.

Ayrımcılık karşıtı bir sosyal hizmet uygulamasında, farklı gruplara dair yapılan şakalarda eğer biz o gruba dahil olsaydık, ne hissederdik sorusu temelinde empati geliştirme çalışmaları yapılabilir. Böylece önyargı ve ayrımcılığın sonuçlarını azınlık grup tarafından nasıl deneyimlendiğine ilişkin farkındalığın artması sağlanabilir. Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamalarında

tartışılması gereken konulardan birisi de adil olmanın nasıl olduğudur. Adil olmayı anlamak eşitliği tartışmayı gündeme getirir. Çünkü eşitlik her zaman adaletin sağlandığı anlamına gelmez. Örneğin, engelli olan ve engelli olmayan üniversite öğrencilerine aynı sınav düzeninin sağlanması, kişilerin farklılıklarını göz önüne alınmadığı için adil olmayan bir sonuç yaratabilir. İçinde yaşadığımız toplumda farklı ve güçsüz olana nasıl adil davrandığımız konusu çeşitli örneklerle empati ve bilinç yükseltmeyi de kullanarak geliştirilebilecek becerilerden birisidir.

Ayrımcılık ve soykırıma giden sürecin önyargı ile başladığı ve önyargının gündelik yaşamda nasıl var olduğu hem sosyal hizmet eğitiminde hem de sosyal hizmet uygulama modelleri içerisinde ayrı bir program olarak yer almalıdır. Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulaması, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin öğrencilik döneminden başlayarak eğitim müfredatı gereği toplumdaki farklı gruplarla toplumsal temas kurmaları yoluyla kendiliğinden ve yalnızca bu meslek sahibi olacakları için öğrendikleri bir modeldir. Bunun yanı sıra özellikle sosyal psikolojinin konularından birisi olan önyargı ve ayrımcılığın derslerde ayrıca ele alınıp tartışılması gereklidir. Ayrıca Türkiye’de farklı grupların ayrımcılığı nasıl deneyimlediği ve ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının hangi bilgi, beceri ve değerleri içerdiği lisansüstü araştırmalarıyla ortaya çıkarılmalıdır. Bu araştırmalarda ayrımcılığın yapısal boyutları içerisinde yer alan mevzuat nedeniyle üretilen ayrımcılık pratikleri de ortaya çıkarılmalıdır. Bu çalışmalarda yalnızca toplumda değil, aynı zamanda sosyal hizmet uzmanlarının da kaynaklara ulaşma, bilgiye erişim gibi güçlerini nasıl birer

ayrımcılık aracı olarak kullandıklarına da dikkat çekilmelidir. Çünkü sosyal hizmet uzmanlarının uygulaması da ayrımcılığa neden olabilir. Örneğin seks işçiliği yapan bir kadının yaptığı işin “ahlak dışı” olduğunu öne sürerek, çocuğunu kurum bakımına alınması kanaatine varan bir sosyal hizmet uzmanı kendi kişisel değer yargılarıyla karar vermiştir. Oysa burada uzmanın kişisel değer yargılarından ziyade çocuğun yüksek yararı söz konusudur. Aynı şekilde Suriye’den gelen bir aile ile çalışan sosyal hizmet uzmanının görüşmelerinde ihtiyaç olduğu halde tercüman kullanmaması ayrımcı bir uygulama yaratacaktır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar sonuçlarından anlaşılacağı üzere farklılıklara ilişkin olumlu bir yaklaşım bulunmamaktadır. Dolayısıyla sosyal hizmet uygulama alanında ayrımcılık karşıtı uygulamaya duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha da artmaktadır. Bu nedenle uygulamanın içinde olan sosyal hizmet uzmanlarının ayrımcılık karşıtı uygulamaya dair bilgi, beceri ve değer temeline ilişkin yeni bilgi ve beceriler edinecekleri bir eğitim programına ihtiyaçları vardır. Bu programlar ayrımcılığa maruz kalan kişi ve gruplarla yapılacak çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında düzenlenmelidir. Bu eğitimler hem sosyal hizmet uzmanlarının örgütlü oldukları dernekler hem de en fazla istihdam edildikleri yer olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinden başlayarak geliştirilebilir. Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulaması bir teoriden ziyade bir uygulama biçimidir. Dolayısıyla bu uygulamanın hangi yaklaşımla çalışırsan çalışırsın mutlaka ele alınması gerekir. Bu durum müracaatçıların yüksek yararına olacaktır.

Kaynakça

- Arslan, A. D. (2004). Temel Sorunları ve Açılımları ile Sınıf Teorisi, Sınıf Bilinci ve Orta Sınıf. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 126.143.
- Barker, L R. (1995). *The Social Work Dictionary* (3rd ed.). Washington DC: NASWC Press.
- Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2011). Türkiye' de Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Kimliği Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Cinsel_Yonelim_veya_Cinsiyet_Kimligi_Izleme_Raporu.pdf. Erişim Tarihi: 12.06.2014.
- Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2011). Türkiye' de Din veya İnanç Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Din_veya_Inanc_Izleme_Raporu.pdf. Erişim Tarihi: 12.06.2014.
- Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2011). Türkiye' de İrk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu. http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/docs/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf. Erişim Tarihi: 12.06.2014.
- Buz, S. (2015). Yaşlı Bireylere Yönelik Yaş Ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 268-278.
- Bousetta, H. ve Madood, T. (2001). Eurcities Anti-Discrimination Exchange: Good Practice Guide. Brussels.
- Buz, S., Cankurtaran Öntaş, Ö.ve Hacıboğulu, B. (2013). Opinions of Social Work Students From Turkey on Social Justice. *International Social Work*, 56 (6), 724-742.
- Clements, P. ve Spinks, T. (2009). *The Equal Opportunities Handbook: How To Recognize Diversity, Encourage Fairness and Promote Anti-Discriminatory Practice* (4th ed.). Philadelphia: Kogan Page.
- Çayır, K. (2012). Yaşlılık/Yaşaya Dayalı Ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Der.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar İçerisinde* (s.167-169). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çarkoğlu, B. ve Toprak, A. (2006). *Değişen Türkiye'de Din, Toplum ve Siyaset*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Çuhadar Gürkaynak, E. (2012). Toplumsal Temas: Önyargı ve Ayrımcılığı Anlamak İçin Bir Sosyal Değişim Aracı Olarak Kullanılabilir mi?. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Der.). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 257). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dominelli, L. (2002). Anti-oppressive Practice In Context. R. Adams, L. Dominelli ve M. Payne (Ed.). *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates* (s.3). UK Palgrave: Macmillan.
- Göregenli, M. (2012). Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan (Der.). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar İçerisinde* (s. 21). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Graham, J. M. (1999). An African Centered Worldview: Toward a Paradigm for Social Work. *Journal of Black Studies*, 30(1), 103-127.
- International Labour Office (2007). Time For Equality At Work: Tackling the Challenges. <http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc96/pdf/rep-i-b.pdf>. Erişim Tarih: 3 Mart 2014.
- International Association of Schools of Social Work. (2004). *Ethics in Social Work: Statements of Principles*. <http://ethics.iit.edu/ecodes/node/3934>. Erişim Tarihi 01.02.2014.
- Jyrkinen, M. ve Mckie, L. (2012). Gender, Age and Ageism: Experiences of Women Managers in Finland and Scotland. *Work, Employment and Society*, 26 (1), 61-77.
- Moodley, R. (2006). Double, Triple, Multiple Jeopardy. C. Logo ve B. Smith (Ed.). *Anti-*

- Discriminatory Counselling Practice içerisinde (s.120-135). London: Sage
- Payne, M.(2005). *Modern Social Work Theory (3rd ed.)*. Chicago, Ill.: Lyceum Books, Inc.
- Sakallı, N. ve Uğurlu, O. (2008). Effects of Social Contact with Homosexual Turkish University Students' Attitudes Towards Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 42 (1), 53-62.
- Sullivan, E. (1999). Discrimination and 'Meta-discrimination': Issues for Reflective Practice. *Australian Social Work*, 52 (3), 3-8.
- Tarantola, D. (2007). The Interface of Mental Health and Human Rights in Indigenous Peoples: Triple Jeopardy and Triple Opportunity. *Australasian Psychiatry*,15,10-17.
- Thompson, N.(2001). *Anti-Discriminatory Practice*. Palgrave.
- Toker Gökçe, A.(2013). University Students' Perception of Discrimination on Campus in Turkey. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 72-84.
- Okitikpi, T. ve Aymer, C. (2010). *Key Concepts in Anti-Discriminatory Social Work*. London: Sage.
- Ortiz, L. ve Jani, J. (2010). Critical Race Theory: A Transformational Model for Teaching Diversity. *Journal of Social Work Education*, 46 (2), 175-193.
- Türkiye Değerler Araştırması. (2011). <http://www.connectedvivaki.com/2011-turkiye-degerler-arastirmasi/>. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Wahler, E. (2012) Identifying and Challenging Social Work Students' Biases. *Social Work: International Journal*,31(8), 1058-1070.
- Ward, J. (2004). "Not All Differences Are Created Equal": Multiple Jeopardy in a Gendered Organization. *Gender and Society*,18 (1), 82-102.
- Eurobarometer on Discrimination 2015. http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/factsheet_eurobarometer_fundamental_rights_2015.pdf. Erişim Tarihi: 10 Şubat 2016.
- <http://www.dailytelegraph.com.au/lifestyle/mosque-at-lakemba-opens-door-to-sydneys-mind/story-e6frf00i-1225837111285>.

Derleme

SOSYAL ÇALIŞMA AÇISINDAN İNSANİ İHTİYAÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN MODELLER VE FEMİNİST KATKILAR

Models for Evaluation of Human Needs in Terms of social Work and Feminist Contributions

Burcu HATİBOĞLU EREN*

*Ar. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F.
Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Makalenin amacı, insani ihtiyaçların değerlendirilmesi konusunda sosyal çalışmanın temelini oluşturan insan hakları ve sosyal adalet değerleri üzerinden geliştirilen üç modeli ve bu çerçevede geliştirilen feminist katkıları incelemektir. Bu açıdan öncelikle sosyal çalışma literatüründe sıklıkla yer alan Maslow (1954)'un 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'ne getirilen eleştiriler ve bu eleştiriler üzerinden geliştirilen Max-Neef (1991)'in 'İnsani İhtiyaçlar ve Giderilmesi Matrisi' ve Peet ve Bossel (2000)'in 'Etik Sistem Modeli' değerlendirilmiştir. İnsani ihtiyaçların analizini insan hakları ve sosyal adalet değerleriyle bütünleştirerek ele alan bu yaklaşımlar,

sosyal çalışmanın temel mesleki değerleriyle doğrudan ilişkileri dolayısıyla tercih edilmiştir. Daha sonrasında ise, insani ihtiyaçların ele alınışınagetirilen feminist eleştiriler üzerinden Sen (2004)'in 'temel özgürlükler' ve Nussbaum (2000)'un 'yapabilirlikler' yaklaşımı ile Birleşmiş Milletler'in 'pratik ve stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları' yaklaşımı ele alınmıştır. Dolayısıyla makale, insani ihtiyaçların değerlendirilmesine ilişkin olarak ele alınan modellerin ve bu çerçevede geliştirilen feminist katkıların, sosyal çalışma açısından insani ihtiyaçlar kavramının toplumsal cinsiyet ilişkilerini içerecek şekilde ele alınabilmesi için önemli bir bakış açısı sunduğu iddiasına dayanmaktadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen tartışmaların, sosyal çalışmanın feminist, baskı karşıtı ve özgürleştirici doğasını görünür kıldığı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *İnsani ihtiyaçlar, insan hakları, sosyal adalet, ihtiyaç değerlendirilmesi, insani ihtiyaçların giderilmesi, feminist sosyal çalışma.*

ABSTRACT

In this study, it is aimed to present a useful theoretical framework for the concept of human needs which is mostly used as a complicated concept for social work. In line with this purpose, discussions on human needs in the literature of social sciences and social work has been evaluated within social work values and the feminist perspective. Among all theoretical explanations on human needs, initially, psychological model of Maslow and the model developed on social justice and human rights by Max Neef and Peet & Bossel have been assessed. Afterwards, feminist contributions on satisfying human needs in social work has been discussed within "capabilities" and "substantive freedoms" which are conceptualized by Sen and Nussbaum and within United Nations' concepts of practical and strategic gender needs. So that, basic theoretical discussions about

identifying, satisfying and evaluating of human needs which are important for realizing social justice and human rights as basic purpose of social work has comprehensively been analyzed. Additionally, it is argued that looking from the feminist perspective on this theoretical framework has made feminist, anti-oppressive and emancipatory nature of social work more visible.

Keywords: *Human needs, human rights, social justice, needs evaluation, satisfying human needs, feminist social work*

GİRİŞ

“İnsani ihtiyaç” ya da “insani gereksinim” kavramı, sosyal çalışma literatürüne ilk defa İkinci Dünya savaşından sonra Charlotte Towle (1945)’in “Müşterek İnsan İhtiyaçları” (Common Human Needs) isimli kitabını yayınlamasıyla girmiştir. Charlotte Towle Amerika’nın refah anlayışının gelişiminde önemli bir yere sahip olmakla birlikte, Amerika’da sosyal çalışmanın yapılmasında öncü olan feminist reformcular arasında yer alır (Akt: Gordon, 1996). Dolayısıyla sosyal çalışma açısından kavramın, ilk olarak bir feminist reformcu, tarihçi ve sosyal çalışmacı olan Charlotte Towle tarafından

sosyal yardım programları kapsamında yoksul kadın ve çocukların ihtiyaçları üzerinden tartışılmaya başlandığı söylenebilir. Bu çerçevede Solve (1995), reformcu sosyal çalışmacıların insani ihtiyaçların eşitsiz sosyal yapılarla ve toplumsal cinsiyet ilişkileriyle bağlantılı olduğuna ilişkin bir öngörü geliştirebildiklerini belirtmiştir. Bununla beraber, 1940’lar ve 1950’ler sosyal çalışmada medikal modelin hâkim olduğu ve kadınların özel ve kamusal alanda eşitsiz konumda yer aldığı yıllar olduğundan, insani ihtiyaçlar da daha çok sosyal kişisel çalışma (casework) çerçevesinde psikiyatrik odakta ve mikro düzeyde ele alınmaya devam etmiştir (Gordon, 1996).

İnsani ihtiyaçların medikal model çerçevesinde ele alınması, sosyal yardımların ‘en fazla ihtiyaç sahibi olan’(people in need) ya da ‘muhtaç’(needy) kimselere verilmesi gerektiği düşüncesini beslemiştir. Bu duruma karşı çıkan reformcuların sesleri ise, ancak medikal modelin güç kaybettiği, sosyal modelin gelişmeye başladığı ve ikinci dalga feminist hareketin güçlendiği 1970’li yıllarla birlikte yükselmiştir. Bu dönemde medikal modelin ‘insani ihtiyaçlar’a yaklaşımına ilişkin eleştirilerin başında, ‘en fazla ihtiyaç sahibi olan’ ya da ‘muhtaç’ kavramının insanların güçsüzleşmesine neden olan sosyal yapıları göz ardı ettiği gelmektedir (Dover, Hunter ve Joseph, 2008). Böylece sosyal çalışma, giderek toplumsal işlevselliğe, bireyin çevresi ile olan etkileşimine, insan hakları ve sosyal adalete vurgu yapacak şekilde tanımlanmış ve toplumsal cinsiyet analizini güçlendiren toplumsal cinsiyet, bakım, güç, farklılık ve çeşitlilik kavramları sosyal çalışma literatürüne

1 ABD ve Kanada’da sosyal çalışma uygulamasını ve eğitimini etkileyen iki temel anlayış olduğu belirtilmektedir. Bu anlayışlardan birincisi, Mary Richmond tarafından geliştirilen ve “Kilise Örgütlenmeleri” (Charity Organisation Societies) tarafından temsil edilen “sosyal tedavi” (social treatment) geleneğidir. İkincisi ise, Jane Adams öncülüğünde gerçekleştirilen “Yerleşim Evi Hareketi” (Settlement House Movement) tarafından temsil edilen “sosyal reform” (social reform) geleneğine dayanır. Ayrıntılı bilgi için; Edwards, Shera ve ark (2006) ve Knight (2014)’in “Jane Addams: Eylemci Bir Ruh” ismiyle Türkçeye çevrilmiş olan biyografik çalışmaya bakınız.

girmiştir (Dominelli, 2002: 19). Dolayısıyla bugün, sosyal çalışma açısından 'insani ihtiyaçlar' kavramını sosyal adalet ve insan hakları çerçevesinde ele alma gerekliliğinin feminist hareketin gelişimiyle ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Nitekim bugün, Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW), sosyal çalışmanın tanımını ikinci dalga feminist hareketle gündeme gelen farklılıklara saygı ve güçlenme gibi kavramların yanı sıra kolektif sorumluluk ve özgürleşme gibi üçüncüdalga feminist hareketin kavramlarını da içerecek şekilde geliştirmiştir. 2014'te yapılan bu tanıma göre, "sosyal çalışma insanın özgürleşmesi ve güçlenmesi ile sosyal bütünleşmeyi, sosyal değişimi ve gelişimi ilerletmeyi amaçlayan akademik bir disiplin ve uygulama odaklı bir meslektir. Sosyal adalet, *insan hakları, kolektif sorumluluk ve farklılıklara saygı ilkesi, sosyal çalışmanın merkezindedir. Sosyal çalışma teorileri, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve yerel bilgi ile desteklenir, sosyal çalışma insanların yaşam zorlukları ile baş etme ve iyilik halini geliştirmede hem insanlarla hem de toplumsal yapılarla çalışır*".

Bu çerçevede insani ihtiyaçların birey, aile, grup, topluluk, kurum, sosyal hizmetler sistemi ve toplum düzeylerinde analiz edilmesi gerektiği sıklıkla tartışılmıştır. Örneğin Ife(2008: 89), insani ihtiyaçların, sosyal çalışmanın temel değerlerinden biri olan insan haklarını tanımlamayı, gerçekleştirmeyi ve garanti altına almayı sağlayacak bir araç olarak, tüm bu boyutlarda değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Benzer bir vurguyla Payne(2007) sosyal çalışmanın, temel mesleki değerler olarak tanımlanan insan hakları ve sosyal

adaletin sağlanması açısından önemli olan insani ihtiyaçların tanımlanması ve giderilmesi olarak ele alınabileceğinden bahsetmiş; bu nedenle sosyo-ekonomik-kültürel ve politik yapının dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dominelli (2002) ise, tüm dünyada kadınların sosyal hizmetlerin temel yararlanıcıları konumunda olmaları dolayısıyla, sosyal çalışmanın feminist hareketten oldukça etkilendiğini ve insani ihtiyaçların kadın haklarını gerçekleştirmeyi ve garantilemeyi sağlayacak bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini söylemiştir. Bu çerçevede ise, Dominelli (2002: 162) insani ihtiyaçları değerlendirirken önemsenmesi gereken noktaları,

- Topluluk düzeyindeki altyapı ve hizmet ihtiyaçlarını hane içi ve dışı ilişkilerdeki eşişsiz cinsiyet rollerini, güç ilişkilerini ve baskı mekanizmalarını dikkate alarak değerlendirmek,
- Kadınların ihtiyaçlarını onları güçlendirecek mikro-mezo ve makro düzeydeki kaynak ve destek sistemleri çerçevesinde ele almak,
- İhtiyaçların değerlendirilmesi sürecinde kadınların ihtiyaçlarını kendi özne deneyim ve değerlendirmeleri üzerinden ele almak ve çözüm önerilerini ciddiye almak biçiminde ele almiştır.

Dolayısıyla sosyal çalışma içerisinde insani ihtiyaçlar kavramı, bir yandan daha geniş sosyo-ekonomik-kültürel ve politik yapının diğer yandan özne deneyim ve değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini vurgulayacak şekilde ele alınmaktadır. Bu ikili çerçeve, sosyal çalışma literatüründe insani ihtiyaçların neyi içerdeğine ilişkin tartışmaların, 'hissedilen ihtiyaç'(feltneeds),

'ifade edilen ihtiyaç'(expressedneeds) ve 'gerçek ihtiyaç' (realneeds) gibi farklı kavramlar üzerinden yürütülmesine neden olmuş ve kimi kavramsal karışıklıkları ortaya çıkarmıştır (Ife, 2008). Bununla beraber sosyal çalışma açısından insani ihtiyaçların sadece tanımlanması değil aynı zamanda gidilmesi gereken ihtiyaçlar olarak ele alınması, insani ihtiyaçlara ilişkin tanımlama çalışmalarında ihtiyaç giderici mekanizmaları dikkate alınmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla bu çalışma, sosyal çalışmanın temelini oluşturan insan hakları ve sosyal adalet değerleri çerçevesinde konuyu ele alan tartışmaların feminist eleştiri ve katkılarla birlikte, insani ihtiyaçlar kavramının sosyal çalışma açısından neyi içerdiğine ilişkin önemli bir bakış açısı sunduğu iddiasına dayanmaktadır. Bu iddia üzerinden öncelikle sosyal çalışma literatüründesıklıkla yer alan Maslow (1954)'un 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli' ile sosyal çalışmanın mesleki değerlerindsosyal adalet ve insan haklarını temele alması dolayısıyla Max-Neef (1991)'in 'İnsani İhtiyaçlar ve GiderilmesiMatrisi' ve Peet ve Bossel(2000) tarafından geliştirilen 'Etik Sistem Modeli'değerlendirilmiştir. Daha sonrasında ise, insani ihtiyaçlara ilişkin olarak bu model ve perspektiflere yönelen feminist eleştiriler üzerinden geliştirilen Sen (2004)'in 'temel özgürlükler' ve Nussbaum (2000)'un 'yapabilirlikler' yaklaşımı ile Birleşmiş Milletler'in 'pratik ve stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları' yaklaşımı ele alınmıştır. İnsani ihtiyaçların analizinde, toplumsal cinsiyet ilişkilerini insan hakları ve sosyal adalet değerleriyle bütünleştirerek ele alan bu yaklaşımlar, sosyal çalışmanın temel mesleki değerleriyle doğrudan ilişkileri dolayısıyla tercih edilmiştir.

İnsani İhtiyaçların Ele Alınışında Sosyal Adalet ve İnsan Haklarını Temele Alan Modeller

Sosyal çalışma literatüründe insani ihtiyaçlar, çoğu boyuttaeleştirilere uğrayan Maslow (1954)'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli çerçevesinde ele alınmaktadır (Ife, 2008). Kendi döneminde eleştirilere cevap verebilmek için Maslow (1998), ihtiyaçlar hiyerarşisi modeline konuşma özgürlüğünün ve adil olmayı sağlayan adalet koşullarının sağlanması gerektiğine ilişkin kimi önkoşullar tanımlasa da eleştirilerden kaçmamıştır. Maslow (1954)'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modeline getirilen bu eleştiriler, ihtiyaçların daha çok bireysel düzlemde, yapısal eşitsizlikleri dikkate almadan ve hiyerarşik olarak ele aldığı, yoksulluk koşullarının yoğun olarak yaşandığı ülkelerin toplumsal koşullarını dikkate almadığı ve ihtiyaçların giderilmesi için gereken mekanizmalara değinmediği biçimindedir (Gibbons, Ivancevich ve Donnelly, 1991, Max-Neef, 1991, Vermaak, 2006: 73). Eleştirilerözellikle kadın yoksulluğu bağlamında değerlendirildiğinde ise, ataerkilliğin yarattığı eşitsizliklerin dikkate alınmadığı ve dolayısıyla kadınların erkeklerin ihtiyaçlarından farklılaşan ihtiyaçlarının görmezden gelindiği bir duruma işaret etmektedir. Ayrıca ihtiyaçların hangi kültür, zaman, çevre, tarihsel dönemde, kim tarafından ve kimin için değerlendirildiği insani ihtiyaçların farklı biçimlerde tanımlanmasına neden olacağından, kavramın belirli bir hiyerarşi ve sınırlama içerisinde ele alınamayacağı açıktır. Örneğin Popay ve Williams (2005: 46), insani ihtiyaçları, dört boyutta sınıflandırmış ve ihtiyaçların kim tarafından, hangi bağlamda tanımlandığına göre farklılaşabildiğini belirtmiştir. Bu sınıflandırmaya göre insani ihtiyaçlar, 1) uzmanlar ya da politika yapıcılar

tarafından tanımlanan normatif ihtiyaçlar (normativeneeds), 2) kişisel arzuları ifade eden hissedilen ihtiyaçlar (feltneeds), 3) arzuların gerçekleştirilmesine yönelik olarak ortaya çıkan istekleri/talepleri içeren ifade edilen ihtiyaçlar (expressedneeds) ve 4) eşişsizlikler karşısında ortaya çıkan karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar (comparativeneeds) olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede özellikle yoksulluk koşullarının ağır biçimde yaşandığı ülkelerde ortaya çıkan ihtiyaçların kolektif olarak giderilmesi ve eşişlik ve sosyal adaletin sağlanması gerektiğini vurgulayandüşünce, farklı ihtiyaç değerlendirmeye modellerinin gelişmesine ve bu modeller açısından insan haklarının temele alınmasına zemin hazırlamıştır. Bu tartışmalar ışığında Max-Neff (1991) ile Peet ve Bossel (2000)'in insani ihtiyaçları ele alış biçimi, doğrudan insan haklarını ve sosyal adaleti temele alması açısından sosyal çalışma için önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

İnsani ihtiyaçlar kavramsallaştırması açısından Max-Neff (1991)'in temel katkısı, temel ihtiyaçları ihtiyaçların giderilmemesi durumunda ortaya çıkan yoksunluklardan ve ihtiyaç giderici mekanizmalardan ayırması;böylece birçok başka araçsal ihtiyaın belirlenebileceği etkinlik düzeylerini tanımlaması olmuştur (Tablo1). Bu tarz bir ele alış, insani ihtiyaçları birbiriyle ilişkili-karşılıklı etkileşim içindeki parçalardan oluşan bir sistem olarak değerlendirmesi ve bu çerçevede refahın nasıl sağlanabileceğini sorgulaması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca Max-Neff (1991) tarafından geliştirilen bu ereve, kadınların içerisinde yer aldığı eşişsiz toplumsal cinsiyete dayalı güç ilişkilerinin anlaşılabilmesine alan aması noktasında feministler

tarafından da yapıcı olarak eleştirilmiştir (Nusbaum, 2000 ve Sen, 2004).

Kısaca Tablo 1 üzerinden açıklanacak olursa, Max-Neff (1991)'in insan haklarıyla bağlantılı olarak dokuz temel insani ihtiyaç tanımladığı görülmektedir. Bunlar, kısaca insan haklarıyla olan bağlantısı çerçevesinde şu şekilde tanımlanabilir:

- **Yaşamı Sürdürme İhtiyacı:** Yaşama, barınma, gelir, beslenme, sağlık, dinlenme gibi insan haklarının gerçekleştirilmesini gerektirir.
- **Koruma İhtiyacı:** Bedensel bütünlüğün korunması, sosyal güvence ve sağlık gibi insan haklarının gerçekleştirilmesini gerektirir ve yaşamı sürdürme ihtiyacıyla doğrudan bağlantılıdır.
- **Duygulanım İhtiyacı:** zel alana saygı, mahremiyet, duygularını ifade edebilme hakkı, sevmeye ve sevilmek hakkı, dayanışma hakkı gibi haklarla bağlantılıdır.
- **Anlama İhtiyacı:** "Doğru bilgiye ulaşım hakkı, eğitim hakkı"nı içermektedir.
- **Katılım İhtiyacı:** "Kendi kaderini tayin hakkı, örgütlenme ve karar süreçlerine katılım hakkı"ningerekleştirilmesiyle doğrudan bağlantılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu ihtiyaın giderilmemesi durumuna diğer ihtiyaçların giderilmesinde de sorun olduğu belirtilmektedir.
- **Boş zaman İhtiyacı:** Eğlenme, nitelikli boş zaman değerlendirme hakkı vb. gibi hakları ifade eder.
- **Yaratıcılık İhtiyacı:** zerk davranabilme hakkı, yetenek ve becerilerini

Tablo 1: Max-Neef (1991)'in İnsani İhtiyaçlar ve Giderilmesi Matrisi (Max-Neef's Matrix of Human Needs and Satisfiers)

Varoluşsal kategori	Varoluş (being) ¹	Sahip olma (having) ²	Eyleme (doing) ³	Etkileşim (interacting) ⁴
Değerbilimsel Kategori				
Yaşamı Sürdürebilme (Subsistence)	Fiziksel ve zihinsel sağlık, denge, espryanlayışı, uyum	Yiyecek, barınak, iş	Beslenmek, dinlenmek, çalışmak, üretmek	Yaşanan/fiziksel çevre, sosyal alan
Koruma (protection)	Bakım, özerklik, denge, dayanışma	Sosyal güvence, sağlık sistemi, haklar, aile, iş	İşbirliği, koruma, planlama, ilgilenme, yardım, iyileştirme	Yaşam alanı, sosyal çevre, konut
Duygulanım (affection)	Kendine-güven, dayanışma, tolerans, cömertlik, kararlılık, tutku, azim, duyarlılık, espryanlayışı	Arkadaşlık, aile, ortaklık, doğayla ilişki	Aşk, değer vermek/verilmek, paylaşım, ilgilenmek, sevmek/sevilmek,	Ortak alan, özel alan, ev, samimiyet, mahremiyet,
Anlama (understanding)	Eleştirel bilinç, yeni fikirlere açıklık, merak, şaşırma, sezgi, disiplin, mantıklı olma	Okur-yazarlık, öğretmenler, yöntem, eğitim politikası, iletişim politikası	İncelemek, araştırmak, eğitim almak, analiz etmek, çalışmak, deneyimlemek, meditasyon	Bilgilendirici etkileşim mekanizmaları, okullar, üniversiteler, akademileri, gruplar, topluluklar ve aile
Katılım (participation)	Uyum sağlama, yeni fikirlere açıklık, isteklilik, kararlılık, saygı, adanmışlık, espryanlayışı	Haklar, sorumluluklar, görevler, iş, ayrıcalıklar	Ortak çalışma, paylaşma, etkileşim, aynı ya da karşıt fikirde olma, düşünceleri ifade etme, öneri getirme, üyeliğe kabul edilme,	Katılımcı etkileşim partiler, sivil ve kamu örgütlenmeleri, birlikler, topluluklar, komşuluk, aile

Boş zaman (leisure/ idleness)	Merak, yeni fikirlere açıklık, hayal etme, espriyanlayış, duyarlılık, atılğanlık, huzur,	Oyunlar, görünüş, lakaplar, unvan, iç huzuru, iç partiler	Dalğınlık, hayal kurma, eski günleri anımsama, fantezi kurma, hatırlama, huzur, eğlenme, oyun oynama, düşünceye dalma,	Boş zaman, manzara, özel ve ortak alan, yakınlık kuracak alan, içinde bulunulan çevre
Yaratıcılık (creativity)	Tutku, kararlılık, sezgi, hayal gücü, mantıklı olma, özerklik, cesaret	Yetenek, beceri, yöntem, iş	Çalışmak, inşa etmek, üretmek, yaratmak, dizaynetmek, keşfetmek, yorumlamak	Geliştirici ve geri bildirim veren düzenlemeler, çalıştaylar, kültürel gruplar, sergileme alanları, geçici özgürlük alanları
Kimlik (identity)	Ait olma duygusu, farklılık, kendine-güven, atılğanlık, tutarlılık	Dil, semboller, din, gelenekler, referans grupları, cinsellik, değerler, kurallar, tarihsel bellek, çalışma	Kendini tanıma, kendiyile bütünleşme, kendiyile ilgili karar verme, büyüme, kendini gerçekleştirme, kendi fikrini söylemek, yüzleşmek	Sosyal ritim, gündelik yaşam, ait olunan çevre, olgunlaşma aşaması
Özgürlük (freedom)	Özerklik, kendine-saygı, kararlılık, tutku, atılğanlık, açık fikirlilik, toleranslı olma, cesaret, asilik	Eşit haklar	Seçim yapmak, farklı olmak, riskleri yönetmek, farkındalık, kendi ifade etmek, kurallara uymamak,	Her yerde Geçici mekânsal esneklik

Kaynakça: Max-Neff, M. A. (1991). Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections, syf: 32-33.

uygulayabilme ve sergileyebilme hakkıyla doğrudan bağlantılı olarak ele alınmaktadır.

- **Kimlik İhtiyacı:** Kendine ait değer, sembol, kural ve örüntüleri istediği gibi ifade edebilme hakkını ifade etmektedir.
- **Özgürlük İhtiyacı:** Sivil ve politik haklar, eşit olanaklara sahip olabilme hakkı, hareket özgürlüğü vb. gibi hakların gerçekleştirilmesini ifade etmektedir.

Max-Neff (1991)'e göre birey, grup ya da toplulukların refahını sağlayabilmek açısından bu dokuz ihtiyacın bir bütün halinde dikkate alınarak, farklı etkinlik düzeylerinde (varoluş, sahip olma, eyleme ve etkileşim) belirlenecekolanve insan haklarının gerçekleşmesiyle bağlantılı birçok 'araçsal ihtiyaç'la birlikte giderilmesi gerekmektedir. Bu noktada 'araçsal ihtiyaç'lar, temel insani ihtiyaçların giderilmesi açısından etkili mekanizmaların geliştirilmesi için hangi noktalara bakılması gerektiğini göstermektedir. Böylece insani ihtiyaçların bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve bir ihtiyacı giderirken bir başka ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olabilecek koşulları dikkate almanın önemli olduğu vurgulanmakta ve insani ihtiyaçların sosyo-ekonomik-kültürel ve politik yapıyı dikkate alarak giderilmesi için kapsamlı bir çerçeve sunulmaktadır.

Max-Neff (1991: 33-37)'e göre, insani ihtiyaçların giderilmesindedört temel ihtiyaç giderici mekanizmadan bahsetmek ve bu dört mekanizma üzerinden ihtiyaçların giderilmesi sürecinin sonuçlarını değerlendirebilmek mümkündür. Bu mekanizmalardan birisi yıkıcı ve engelleyici mekanizmalar (destroyers/inhibitors) olarak kimi ihtiyaçların

giderilmesini amaçlarken diğer ihtiyaçların giderilme olasılığını yok eden ya da ciddi biçimde engelleyen mekanizmaları ifade etmek için tanımlanmıştır. Bu mekanizmalar genellikle köklü gelenek, örüntü ve ritüellerin zarar görmesini engellemeyi öncelendiğinden, geleneksel yapılarla çatışan özgürlük, kimlik, yaratıcılık, katılım, anlama gibi insani ihtiyaçları giderecek politika araçlarını ve destek sistemlerini sınırlandırmaktadır (Vermaak, 2006: 78). Bu mekanizmalar aynı zamanda tek bir ihtiyacın giderilmesine odaklanırken diğerlerini görmezden gelen ve Max-Neff tarafından bir diğer ihtiyaç giderici mekanizma olarak tanımlanan *tekil mekanizmalarla (singularsatisfiers)* benzerdir. Ancak *tekil mekanizmalar*, Max-Neff (1991: 34) tarafından sadece tek bir ihtiyaca odaklanan mekanizmalar olarak *yıkıcı ve engelleyici mekanizmalardan* ayrıştırılmıştır. Örneğin kamu, özel ve gönüllü örgütlerce verilen ilaç, yiyecek, konut yardımları ya da feminist ilkelerle işletilmeyen sığınma evi sadece yaşamın sürdürülebilmesi ya da korunma ihtiyacının giderilmesiyle ilgilidir. Bununla beraber özgürlükçü niteliklere sahip bir politika aracı, cinsiyetçi ve ataerki ilişkileri çerçevesinde oluşan sosyal sermayenin yapısını değiştirmeyi amaçlamadığı sürece, gerçek ihtiyacın giderilmesini engelleyecektir. Üçüncü olarak tanımlanan ihtiyaç giderici mekanizma ise, daha çok biçimsel olarak var olan *sahte mekanizmalardır (poseudosatisfiers)*. Örneğin kadınların katılımını sağlamaksızın gerçekleştirilen biçimsel demokrasi, kadınların boş zaman, anlama, özgürlük, duygulanım, yaratıcılık ve kimlik ihtiyaçlarının giderilmesini zorlaştıran kalıp yargılar, doktrinler ya da yanlış bilgiler sahte mekanizmalar içinde yer alır. Son olarak tanımlanan

işbirliğine dayalı ihtiyaç giderici mekanizmalar (synergicsatisfiers)ise, Max-Neff (1991: 34-37)'in insani ihtiyaçlar ve giderilmesine ilişkin olarak geliştirdiği modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu mekanizmalarla bir ihtiyacın giderilmesi, eř zamanlı olarak varoluş, sahip olma, eyleme ve etkileşim düzeylerinde ortaya çıkan diğer 'araçsalihtiyaç'ların giderilmesini de gerektirmektedir. Örneğin demokratik toplum örgütlenmeleri, doğrudan demokrasiye dayalı yönetimler, bir yandan katılım ihtiyacının giderilmesini amaçlarken, diğer yandan özgürlük, yaratıcılık, koruma, kimlik ihtiyaçlarının ve bunlarla bağlantılı bir dizi araçsal ihtiyacın giderilmesine de katkıda bulunmaktadır.

Bu noktada Peet ve Bossel (2000)'in katkısı, Max-Neff (1991) tarafından geliştirilen modelinsan hakları, özgürlük, adalet ve farklılığı kabul değerleri üzerinden sistem perspektifi çerçevesinde ele almak olmuştur.En temelde insani ihtiyaçların giderilmesi sürecinde karşılıklı bağımlılık ilişkisinin önemini vurgulayan ve yedi temel insani ihtiyaç belirleyen Peet ve Bossel (2000), ihtiyaçları giderme sorumluluğunun kamusal olduğunu vurgulamıştır.Bu açıdan, Peet ve Bossel (2000) tarafından belirlenen yedi temel ihtiyaç (varoluşa ilişkin ihtiyaçlar, psikolojik ihtiyaçlar, etkili/verimli olmaya ilişkin ihtiyaçlar, özgürlük ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, uyum sağlayabilme ihtiyacı ve bir arada yaşama ihtiyacı), insan haklarının gerçekleştirilmesi sürecinde farklılıkları, eşitliği ve içermeyi temel alan ve aynı zamanda sosyal çalışmayla da kesişen etik bir çerçeveye dayanmaktadır.

Gerek Max-Neff (1991) gerekse Peet ve Bossel(2000) tarafından insani ihtiyaçların ele alınışına ilişkin

olarak geliştirilen bu tartışmalar, feminist sosyal çalışma açısından da oldukça önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin Max-Neff (1991)'in modeli sosyal çalışma açısından sıklıkla karşılaşılan bir sosyal sorun olan kadına yönelik şiddet çerçevesinde ele alınacak olursa, temel insani ihtiyaçlardan biri olan güvenlik ihtiyacının giderilmesi meselesi dört temel düzeyde kadınların araçsal ihtiyaçlarının tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu açıdan kadınların hangi varoluşsal koşullar içerisinde olduğu anlaşılmalı ve yetersiz gelir, gıda yoksunluğu, konut güvencesizliği vb. gibi insan haklarıyla doğrudan bağlantılı olan araçsal ihtiyaçları tanımlanmalıdır (varoluş). Benzer şekilde kadınların içinde bulunduğu yoksulluk koşullarının ve eşitsiz güç ilişkilerinin dönüşümünü sağlayacak kaynaklara sahip olup olmama durumu insan haklarını gerçekleştirme amacı üzerinden tanımlanmalı ve bunun için gereken araçsal ihtiyaçlar belirlenmelidir (sahip olma). Bununla beraber kadınların güvenlik ihtiyaçlarını gidermek amacıyla hangi eylemlerde bulunduğu ya da bulunabileceğine (eyleme) ve temel ihtiyacın giderilmesi sürecindeki etkileşim ve iletişim olanaklarına ilişkin ihtiyaçlar (etkileşim) tanımlanmadan başka bir güvenlik sorunuyla karşılanması kaçınılmaz olabilecektir. Çünkü kadınların eşitsiz güç ilişkileri içerisinde uğraşarak kurduğu çoğu ilişki ve etkileşim, kimi durumlarda yaşamın sürdürülebilmesi için önemli bir kaynak olmakla beraber, kadınlar üzerinde baskı yaratan bir mekanizma olarak da işleyebilmektedir (Ersoy ve şengül, 2000: 131; Bora, 2007: 111-115). Bu noktada Peet ve Bossel (2000)'in belirttiği gibi, temel insani ihtiyaçların giderilmesi için hangi araçsal ihtiyaçların

giderilmesi gerektiğini tanımlamak yeterli olmayacak, insan haklarının gerçekleştirilmesi amacına ulaşabilmek için birey, aile, grup, topluluk ve toplum düzeyinde yapısal eşitsizlik, ayrımcılık ve adaletsizliklerle mücadeleyi temel alan işbirliğine dayalı ihtiyaç giderici mekanizmaların ve politika araçlarının geliştirilmesi gerekecektir.

Bu açıdan Max-Neff (1991)'in ihtiyaç giderici mekanizmaların baskıcı ya da özgürleştirici olabileceğine ve Peet ve Bossel (2000)'in insani ihtiyaçların sistem perspektifi açısından değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin vurgusu, feminist sosyal çalışma açısından önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Bir başka deyişle, bu tartışmalarda doğrudan kadınların ihtiyaçlarına odaklanmasalar da, insani ihtiyaçların çok boyutlu olarak ele alınmasının önünü açarak feminist sosyal çalışma açısından önemli olan hane içi güç ilişkilerini ve farklılıkları dikkate alma olanağı sunmaktadır. Ancak bu noktada, cinsiyete ilişkin nötr olmadıkları içerisindedir. Feministlerin getirdiği eleştiriler de dikkate alınmalıdır. Bu eleştirilere göre cinsiyete ilişkin nötr olma durumu, çoğu zaman cinsiyet körlüğüne ve kadınların farklılaşan ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle insani ihtiyaçlara ilişkin olarak daha çok feministler tarafından geliştirilen ve seçim yapabilme özgürlüğüne odaklanan tartışmalara değinmek yerinde olacaktır.

İnsani İhtiyaçların Değerlendirilmesi ve Giderilmesine İlişkin Feminist Katkıları

İnsani ihtiyaçlar kavramsallaştırmasına ilişkin olarak feministlerin bakış açısı,

Maslow, Max-Neff ve Peet ve Bossel gibi ihtiyaçları toplumsal cinsiyet ilişkilerinden bağımsız olarak ele alan bir bakış açısı olmamıştır. Feministler, daha çok, insani ihtiyaçların kadınlar açısından tanımlanması ve giderilmesi meselesini uygun yapısal koşulları vurgulayarak ele almışlardır. Bu açıdan feministler, insani ihtiyaçların giderilmesisürecinde öncelikle kadınlar için seçim yapabilme özgürlüğü gibi 'araçsal ihtiyaç'ların sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede, feministlerin insani ihtiyaçların sosyal çalışma açısından nasıl ele alınabileceğine ilişkin olarak iki boyutta katkı sunduğunu düşünülmektedir. Bu katkılardan birincisi, Sen (2004) ve Nussbaum (2000) tarafından "yapabilirlikler" ve "temel özgürlükler" odağında gerçekleştirilen ve Max-Neff (1991) tarafından geliştirilen modelin toplumsal cinsiyetle bağlantısını kurmak üzere ele alınan tartışmaları içermektedir. İkincisi ise, Birleşmiş Milletler tarafından geliştirilen stratejik ve pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları kavramlarıyla gündeme gelen tartışmalarla gelişmiştir. Bu bölümde kısaca sosyal çalışma açısından insani ihtiyaçların ele alınması ve giderilmesi meselesine ilişkin feministler tarafından geliştirilen bu iki bakış açısına yer verilmektedir.

"Yapabilirlikler" ve "Temel Özgürlükler"

Yapabilirlikler ve temel özgürlükler yaklaşımı, insani ihtiyaçlarla toplumsal cinsiyet ilişkilerini bütünleştirmeye dair yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu bakış açısı kadın haklarının gerçekleştirilmesini insani refahın gelişimi açısından odağa alan ve kadınların ihtiyaçlarını içerisinde yer aldıkları eşitsizliklerle

ve bu eğişsizliklerin ortadan kalkması amacıyla birlikte tanımlayan çabaların bir ürünü olmuştur. Nitekim bugün sosyal çalışmanın temel alanlarından biri olan yoksullukla mücadele açısından, kadın yoksulluğunun yapabilirlikler ve yeterlilik gibi kavramlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Birçok alışma (rn.:Yuncu, 2005) zellikle kadın yoksulluğunu toplumsal cinsiyet ilişkileri çerçevesinde anlamak açısından Sen (2004) ve Nussbaum (2000)'un "zgrlk etiği", "yapabilirlik" ve "eşit haklar" tartişmalarını temel kavramsal ereve olarak kullanmaktadır.

Yapabilirliklere ilişkin tartişmalara baktığında, kadın hakları ile doğrudan bağlantılı olan insani ihtiyaçların, sosyal adaleti de dikkate alarak seçim yapilme özgürlüğü çerçevesinde bir kamusal sorumluluk olarak değerlendirildiği görülmektedir (Sen, 2004 ve Nussbaum, 2000). Bu bağlamda Sen (2004)kadınların kendi yaşamlarına ilişkin karar verebilme hakkının gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğunu öne sürdüğü beş grup temel özgürlük tanımlamıştır. Nussbaum (2000) ise kolektif olarak sunulan seçimlerin ve yapabilirliklerin, bu temel özgürlüklerle i içe geçtiğini söylemiştir. Bu temel zgrlkler, Max-Neff (1991) tarafından işbirliğine dayalı ihtiyaç giderici mekanizmalar olarak tanımlanan politika araçlarının geliştirilmesi ve kadınların birçok ihtiyaının aynı anda giderilmesi açısından önemli bir bakış açısı sunması açısından önemlidir. Max-Neff (1991)'in toplumsal cinsiyet ilişkileri konusunda 'nötr olma' iddiasına karşı geliştirilen bu temel zgrlkler, Sen (2004) tarafından şu şekilde ele alınmıştır:

- İnsanların kendilerini yönetecek kişileri ve yönetim biçimlerini baskı altında olmaksızın seçme, eleştirme

ve değiştirme ya da politik faaliyetlere doğrudan katilabilme fırsatlarına sahip olması olarak ele alınan *politik zgrlk*,

- İnsanların ekonomik kaynaklara ulaşma ve kullanabilme fırsatlarını ifade eden *ekonomik olanaklar*,
- Toplumda eğitim, sağlık, beslenme ve bakım vb. gibi düzenlemelerin ulaşılabilir olmasını ifade eden *sosyal hizmetler ve kamusal fırsatlar*,
- Yolsuzluk ya da sorumsuzluğun önüne geçmek ve yöneticilerin geleceğe ilişkin planlarını değerlendirebilmek açısından gerekli olan *şeffaflık teminatı*, ve
- Toplumun tüm kesimlerini kapsayan, *koruyucu sosyal güvenlik önlemleri* olarak ele alınmıştır.

Sen (1990) ve Nussbaum (1999)'a göre bu temel özgürlükler kadınlar açısından yaşam, bedensel sağlık/ bütünlük, duygu ve düşünce bütünlüğü, oyun ve eğlence, bireyin çevresi üzerindeki kontrolü ve doğayla ilişki olarak tanımlanan altı insani ihtiyaın giderilmesinin n koşuludur. Bu insani ihtiyaçların giderilmesi ve temel özgürlüklerin sağlanması noktasında ise, Nussbaum (1999) ve Sen (1990) tarafından geliştirilen kimi işlevsel yapabilirlikler (functionalcapabilities) ve bu işlevsel yapabilirliklerin geliştirilmesi için giderilmesigereken kimi araçsal ihtiyaçlar tanımlanmıştır. Max-Neff (1991) tarafından varoluş, sahip olma, eyleme ve etkileşim düzeylerinde tanımlanması gereken araçsal ihtiyaçlara benzeyen bu ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilmesiyle bağlantılı olan işlevsel yapabilirlikler ise, Clark(2002: 30-35) tarafından şu şekilde ele alınmıştır

1. *Fiziksel Yapabilirlikler*: Bu yapabilirliklerin geliştirilmesi, başta alt yapıyla ilişkili ısınma, kanalizasyon, temiz su, konut, ulaşım, enerji kullanım olanakları, güvenli bir çevre oluşturulması gibi araçsal ihtiyaçların giderilmesini gerektirmektedir. Bu çerçevede örnek oluşturabilecek diğer araçsal ihtiyaçlar, eğitim, sağlık, sosyal güvence ve güvenceli gelir-istihdam olanakları, şiddetten korunabilme, özel ve kamusal mekânlarda hareket edebilme ve dinlenebilme olanakları gibi kamusal hizmet ihtiyaçlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda örneğin kadına yönelik şiddetle ilişkili olan yaşam ve bedensel sağlık/ bütünlük hakkı için giderilmesi gereken araçsal ihtiyaçların giderilmesi fiziksel yapabilirliklerin geliştirilmesiyle yakından bağlantılıdır.
2. *Zihinsel İyilik Hali ve Entelektüel Gelişime İlişkin Yapabilirlikler*: Zihinsel ve entelektüel gelişim ya da iyilik hali, duygusal boyutta acıdan kaçabilme, mutlu olabilme, bilişsel boyutta anlama, her iki boyut açısından ise duygu ve düşünce bütünlüğü ya da oyun ve eğlence ihtiyacının giderilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede doğru bilgiye ulaşabilmeyi, yaratıcılığı ve motivasyonu sağlayacak, becerileri geliştirecek örgün ve mesleki eğitimler, bilinç yükseltme çalışmaları, boş zaman değerlendirme etkinlikleri vb. gibi araçsal ihtiyaçların giderilmesi önemlidir.
3. *İlişkili Olma ve Etkileşime İlişkin Yapabilirlikler*: Bu yapabilirlikler, ilk iki başlıkta ele alınan yapabilirliklerin diğer insanlarla karşılıklı ilişkisi içerisinde ele alınması çerçevesinde

değerlendirilmiştir. Bu açıdan duygusal bağ kurabilme, ekonomik fırsatlara ulaşabilme, doğal çevreyle bağ kurabilme ve boş zaman etkinliklerine katılabilme olanakları giderilmesi gereken araçsal ihtiyaçlardır. Ayrıca Sen (2004) tarafından öne sürülen temel özgürlükler, özellikle kadınların karşılıklı etkileşim içerisinde buldukları birey, grup ya da topluluklarla olan eşitsiz güç ilişkilerini dönüştürmek açısından önemli olan araçsal ihtiyaçların tanımlanmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır.

4. *Kişisel Bağımsızlık ve Özgürlüğe İlişkin Yapabilirlikler*: Bu yapabilirlikler ise, negatif özgürlük, sivil ve politik hakların gerçekleştirilme olanaklarını, bireylerin kendine güven ve saygıyı geliştirebilme olanaklarını, bireyin yaşamında kendi kurallarını koyabilme olanaklarını geliştirmeyi içeren araçsal ihtiyaçların giderilmesini gerektirmektedir. Bu çerçevede Nussbaum (2000) ve Sen (2004), zarardan korunabilme ve şiddetten kaçabilmeyi içeren kişisel güvenliğin, oy verme, kamusal hizmetlere ulaşma, konuşma ve örgütlenme özgürlüğüne ilişkin politik hakların, sosyal hareketlilik ve fırsat eşitliğinin, özel mülk edinebilme ve koruma hakkının gerçekleştirilmesini sağlayacak kamusal olanakların geliştirilmesini önemsemektedir.

Sonuç olarak Sen (2004) ve Nussbaum (2000)'ün yapabilirlikler ve temel özgürlükler çerçevesi, kadınların insani ihtiyaçlarının giderilebilmesi için geliştirilmesi gereken yapabilirlikleri ve bu yapabilirliklerin geliştirilmesinde hangi araçsal ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini göstermesi açısından, feminist

sosyal çalışma odağında kadınların ihtiyaçlarını ele alırken oldukça önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Pratik ve Toplumsal Cinsiyet İhtiyaçları

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak amacıyla ilgili yaklaşım ve teoriler çerçevesinde Birleşmiş Milletler tarafından pratik ve stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları kavramı geliştirilmiştir.

Bu kavramlardan biri olan *pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları*, cinsiyet rollerini ve cinsiyete dayalı işbölümünü değiştirmeyi değil ama var olan durum ve koşullar içerisinde kadınların yaşamını kolaylaştırmayı amaçlayan ve bu çerçevede giderilmesi gereken ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır (Kadın Dayanışma Vakfı, 2005). Örneğin bir kadına yönelik şiddet vakasında, kadının o anda şiddetten korunabilmesini sağlayacak aile büyükleriyle bağlantıya geçmesinin sağlanması, kimi durumlarda kadının o anda ortaya çıkan korunma ihtiyacını sağlayacak ancak kadının içerisinde yer aldığı eşitsiz ilişkilerden kurtulmasına fırsat yaratmayacaktır. Bu açıdan pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarının giderilmesi kadınların gündelik yaşamında ortaya çıkan belirli insani ihtiyaçların giderilmesi açısından önemlidir, ancak stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarıyla birlikte ele alınmadığı sürece geçicidir (Sancar ve diğ., 2006). Bununla beraber, bu durum kimi zaman yıkıcı da olabilir. Çünkü kadının farklı güç ilişkileri içerisinde farklı istismarlara maruz kalmasına, özgürlüğünün kısıtlanmasına ve hatta farklı bir güvenlik sorunuyla karşılaşmasına neden olabilir. Bu açıdan Max-Neff (1991) tarafından tanımlanan yıkıcı ve

engelleyici mekanizmaların devreye sokulması anlamına da gelebilmektedir. nkbyle bir ele aliş, kadına yönelik şiddet gibi yaşama hakkıyla doğrudan bağlantılı olan durumlarda şiddetin aile içinde çözülmesi gerektiği gibi geleneksel inanışları beslemektedir. Bu doğrultuda ise, geleneksel yapıyla çatışan özgürlük ve seçim yapabilme gibi insani ihtiyaçları giderecek politika araçları ve destek sistemlerinin gelişimi sınırlandırılmaktadır.

Stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları ise, cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadının yapısal eşitsizliklerden sıyrılmasını sağlayacak değişime yönelik faaliyetlere ilişkin gerekli olan insani ihtiyaçları ifade etmektedir (Kadın Dayanışma Vakfı, 2005: 17). Örneğin kadına yönelik şiddet vakasında, kadının hem o anda şiddetten korunmasını hem de daha sonraki hayatına ilişkin kararları bağımsız bir şekilde verebilmesini sağlayacak hizmet ve olanaklarla desteklenmiş sığınma evleri, stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir araç olmaktadır. Kadına yönelik şiddetle mücadelede oldukça deneyimli olan Kadın Dayanışma Vakfı (2005)'na göre, politik katılımı sağlayıcı eğitim, bilinçlendirme vb. gibi desteklerle beraber önleyici (yardım hattı, destek grupları), koruyucu (polis, tıbbi hizmet, barınma ve danışmanlık hizmeti) ve cezalandırıcı (yasal dönüşüm ve yasal hizmetler) hizmet sunumu önemlidir. Bununla beraber, toplumsal cinsiyet ve ihtiyaç değerlendirmesini bütünleştirmeyi hedefleyen UN Millennium Project (2006) tarafından belirlenen yedi amaç, stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarını temele alması açısından fikir vermektedir. Bu çerçevede ele alınan stratejik toplumsal cinsiyet

ihtiyaçları şöyle tanımlanmıştır (www.unmillenniumproject.org; Chant, 2007):

1. Kız çocuklarının ilköğretim sonrası eğitime devamı konusunda desteklenmesi ve güçlendirilmesi (Eğitim)
2. Kadınların cinsel sağlık ve üreme sağlığı ile ilişkili hak ve hizmetlere ulaşımının sağlanması ve desteklenmesi (Sağlık)
3. Kadınların özel ve kamusal alandaki iş yükünün azaltılması (kentsel ve kırsal gelişme),
4. Kadınların mülkiyet ve miras haklarının garanti altına alınması (kentsel ve kırsal gelişme),
5. Kadınların istihdam olanaklarına erişiminde ve istihdam alanlarında yaşanan eşitsizliklerin azaltılması (kentsel ve kırsal gelişme),
6. Bölgesel ve ulusal düzeyde kadınların temsil hakkının genişletilmesi ve güçlendirilmesi (kentsel ve kırsal gelişme),
7. Kadınlara ve kız çocuklarına yönelen şiddetin azaltılması olarak sıralanmıştır.

Bu stratejik amaçların yanı sıra, özellikle barınma, sağlık, eğitim, sosyal güvence ve yeterli alt yapı olanaklarının (temiz su, ısınma, yakacak, elektrik, ulaşım hizmetleri vb.) kız çocukları için ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede tüm bu araçsal ihtiyaçların giderilmesinin, kız çocuklarının anlama ve katılım ihtiyacı giderilemediği sürece işlevsiz kalacağı iddia edilmiştir. Benzer bir nedenle modern doğum kontrol yöntemlerine ilişkin bilinçlendirme ve gebelikte danışmanlık hizmetleri sunmanın stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarına cevap

verebilmenin önemli bir boyutu olduğu vurgulanmıştır.

Dolayısıyla toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarının değerlendirilmesi süreci sadece pratik ihtiyaçların belirlenmesini değil, işbirliğine dayalı ihtiyaç giderici mekanizmalar ve araçsal ihtiyaçlarla birlikte ele alınan stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçlarının dahanımlanarak giderilmesini gerektirmektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak, sosyal çalışma doğası gereği eşitsiz toplumsal ilişkilerin ezdiği ve güçsüzleştirdiği bireylere odaklanması noktasında çoğu zaman kadınlarla çalışmaktadır. Dolayısıyla insani ihtiyaçların doğru değerlendirilmesi ve etkili bir şekilde giderilmesi meselesi, eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkilerini dikkate alan bir çerçeveyi gerektirir. Bu gereklilikten yola çıkan bu çalışma, sosyal çalışmanın temelini oluşturan insan hakları ve sosyal adalet değerleri üzerinden konuyu ele alan tartışmaları Max-Neef (1991)'in 'İnsani İhtiyaçlar ve Giderilmesi Matrisi' ve Peet ve Bossel (2000) tarafından geliştirilen 'etik sistem modeli' çerçevesinde değerlendirmiştir. Bununla beraber bu modellere yönelen feminist eleştiriler üzerinden geliştirilen Sen (2004)'in 'temel özgürlükler' ve Nussbaum (2000)'un 'yapabilirlikler' yaklaşımı ile Birleşmiş Milletler'in 'pratik ve stratejik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları' yaklaşımı ele alınmıştır.

Bu çerçevede farklı yaklaşımlar tarafından farklı temel insani ihtiyaçların tanımlandığı ancak özellikle Max-Neef (1991) ya da Peet ve Bossel (2000) tarafından geliştirilen modelin gerek ihtiyaçların tanımlanması gerekse

giderilmesi konusunda sosyal çalışma açısından önemli bir ereve sunduğu düşünülmektedir. Her iki yaklaşım da, hem sosyal çalışma disiplininin değer temelini oluşturan insan hakları ve sosyal adaletle ilişkisi hem de insani ihtiyaçları daha geniş toplumsal yapıları dikkate alarak analiz etme çabası noktasında önemlidir. Bu açıdan Max-Neff (1991)'in farklı etkinlik düzeylerinde (varoluş, sahip olma, eyleme ve etki-leşim) belirlenecek olan ve insan haklarının gerçekleşmesiyle bağlantılı olarak nemsemiği 'araçsal ihtiyaçlar' ve araçsal ve temel insani ihtiyaçların giderilmesinde dikkate alınması gereken 'ihtiyaç giderici mekanizmalar' sosyal çalışmanın baskı karşıtı ve zgrleştirci doğasını görünür kılmaktadır. Bununla beraber Peet ve Bossel (2000)'in insani ihtiyaçları gidermenin kamusal bir sorumluluk olduğunu söylemesi, sosyal çalışmanın insani ihtiyaçları sosyal refah sistemiyle ilişki içerisinde ve sistem perspektifi çerçevesinde tanımlaması ve giderilmesi konusunda sorumluluk alması gerekliliğini göstermektedir. Bu açıdan, Peet ve Bossel (2000) tarafından belirlenen yedi temel ihtiyaç insan haklarının gerçekleştirilmesi sürecinde farklılıkları, eşitliği ve içermeyi temel alan ve aynı zamanda sosyal çalışmayla da kesişen etik bir çerçeveye dayanmaktadır.

Gerek Max-Neff (1991) gerekse Peet ve Bossel (2000), insani ihtiyaçların tanımlanması ve giderilmesi meselesini toplumsal cinsiyet ilişkileri açısından tarafsız bir şekilde ele almışlardır. Bu nedenle de, tarafsızlığın çoğu zaman cinsiyet körlüğüne ve kadınların farklılaşan ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olduğunu söyleyen feministler tarafından eleştirilmişlerdir. Bu açıdan

feministler, insani ihtiyaçların giderilmesi sürecinde öncelikle kadınlar için seçim yapabilme özgürlüğü gibi 'araçsal ihtiyaç'ların sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu erevede, Sen (2004) ve Nussbaum (2000) tarafından kadınların insani ihtiyaçlarını tanımlamaya ve gidermeye ilişkin olarak geliştirilen 'yapabilirlikler' ve 'temel özgürlükler' yaklaşımı Max-Neff (1991) ve Peet ve Bossel (2000) tarafından geliştirilen çerçevenin toplumsal cinsiyetle bağlantısını kurmak açısından önemli bir açılım yaratmıştır. Ayrıca Birleşmiş Milletler tarafından geliştirilen stratejik ve pratik toplumsal cinsiyet ihtiyaçları kavramları, kadınların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde tanımlamak ve gidermek için Max-Neff (1991) tarafından önerilen işbirliğine dayalı ihtiyaç giderici mekanizmaların geliştirilmesi noktasında yol göstericidir.

KAYNAKÇA

Bora, A. (2007). Olmayanın nesini idare edeceksin?: Yoksulluk, kadınlar ve hane. In A. Bora, K. Can, A. Çiğdem, N. Erdoğan, . Laçiner, E. Ocak, M. şen (Eds.), Yoksulluk Halleri: Türkiye'de Kent Yoksulluğun Toplumsal Grnmleri. İstanbul: İletişim yayınları.

Chant, S. (2007). *Gender, cities and the Millenium Development Goals in the Global South*. Wendy S. (Ed.) Rushton: Gender Institute, New Working Paper Series.

Clark, D. A. (2002). *Concepts and perceptions of human well-being: some evidence from South Africa*. Department of Development Studies and Senior Research Associate Von Hgel Institute, Cambridge: Edmund's College University of Cambridge.

Dominelli, L. (2002) *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave, London.

Dover, M. A., Hunter B. ve Joseph R. (2008) *Human needs: Overview in Encyclopedia*

- of *Social Work*. T. Mizrahi and L. E. Davis (ed.), New York: Oxford Univ. Press and National Association of Social Workers.
- Edwards, R. L., Shera, W., Reid, P. N. ve York, R. (2006) *Social Work Practice and Education in the US and Canada*. *Social Work Education*, 25(1), 28-38.
- Ersoy, M. ve Şengül, T. (2000). *Kentsel Yoksulluk ve Geçişme Stratejileri*. Ankara: ODTÜ Kentsel Politika Planlaması ve Yerel Yönetimler Ana Bilim Dalı Yayınları.
- Gibbons, J. L., Ivancevich J. M. ve Donnelly, J. (1991). *Organisations: Behavior, Structure*. (7. Edition), USA: Von Hoffmann Press.
- Gordon, L. (1996). *Fitting Charlotte Towle Into The History Of Welfare Thought In The U.S.* <http://www.socialwelfarehistory.com/recollections/fitting-charlotte-towle-into-the-history-of-welfare-thought-in-the-u-s/>, erişim: 06.12.2011.
- IFSW (International Federation of Social Work) (2014). *International Definition of Social Work*. <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>, erişim: 18.09.2015.
- Ife, J. (2008). *Human Rights and Social Work: Towards Right-Based Practice*. Sidney: Cambridge University Press.
- Kadın Dayanışma Vakfı (2005). *Kadına Yönelik Şiddet El Kitabı*. Ankara: KDV yayınları.
- Knight, L. W. (2014). *Jane Addams: Eylemci Bir Ruh*. Ö. Cankurtaran-Öntaş ve B. Tuna-kan (Eds), Ankara: Dipnot yayınları.
- Max-Neff, M. A. (1991). *Human Scale Development: Conception, Application and Further Reflections, With Contributions from Antonio Elizzalde and Martin Hopenhayn*. NY and London: The Apex Press. http://www.area-net.org/fileadmin/user_upload/papers/Max-neef_Human_Scale_development.pdf, erişim: 26.01.2016.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. UK: Cambridge University Press.
- Payne, M. (2007). *Modern Social Work Theory*. (3. edition), US: Lyceum Books.
- Peet, J. ve Bossel, H. (2000). An Ethics-Based System Approach to Indicators of Sustainable Development. *International Journal of Sustainable Development*, 3(3), 1-5.
- Popay, J. ve Williams, G. (2005). *Researching The Peoples' Health*. NY: Rotledge. http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134857197_sample_826347.pdf, Erişim: 23.09.2015.
- Sancar, S., Acuner, S., Üstün, İ. (2006). *Bir De Buradan Bak*. Ankara: Kader yayınları.
- Sen, A. (2004). *Özgürlükle Kalkınma*. (çev: Y. Alogan), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Solve, S. (1995). Changing Traditional Social Work. *The Advocate's Forum*, 2(1), <http://www.ssa.uchicago.edu/publications/advforum/v2n1/advocates2.1.2.html>.
- UN Millennium Project (2006). *User Guide to the Gender Needs Assessment Model*. www.unmillenniumproject.org.
- Vermaak, N., J. (2006). A Reconceptualisation of the Concept of Social Capital: A Study of Resources For Need Satisfaction Amongst Agricultural Producers in Vhembe. Doctoral Thesis of Literature and Philosophy, South Africa: University of South Africa, Development Studies,
- Yuncu, L. D. (2005). İki Yoksulluk Yaklaşımı: A. Sen'in Yapabilirlikten Yoksunluk Teorisi ve Toplumsal Dışlanma Çerçevesinin Karşılaştırması. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu Yayınları, www.spf.boun.edu.tr/docs/discussionpaper4.pdf, erişim: 20.06. 2009.

(Footnotes)

- 1 Varoluş (being) sütunu, insani ihtiyaçların giderilmesinde sahip olunması gereken kolektif ya da bireysel nitelikleri ifade etmektedir.
- 2 Sahip olma (having) sütunu, insani ihtiyaçların giderilmesi açısından

önemli olan bireysel ve kolektif mekanizmaları, kuralları, kurumları, yasal çerçeveleri ve araçları ifade etmektedir.

- 3 Eyleme (doing) sütunu, insani ihtiyaçların giderilmesi açısından önemli olan bireysel ve kolektif eylemleri, aktiviteleri ifade etmektedir.
- 4 Etkileşim (interacting) sütunu, insani ihtiyaçların giderildiği zaman ve mekânın bölgesel ve çevresel boyutunu ifade etmektedir.

Derleme

BİR İNSAN HAKLARI MESLEĞİ OLARAK SOSYAL HİZMET

Social Work as a Human Rights Profession

Dr. Oğuzhan ZENGİN*1
Arş. Gör. Özgür ALTINDAĞ**

* Düzce Üniversitesi, SYO, Sosyal Hizmet
Bölümü

** Hacettepe Üniversitesi, İİBF, Sosyal Hizmet
Bölümü

ÖZET

İnsan hakları, insanın sadece insan olmasından dolayı sahip olduğu hakları ifade etmektedir. Sosyal hizmetlerin ihtiyaç içerisindeki her insanın hakkı olduğunu savunan hak temelli yaklaşım ise günümüzde sosyal hizmette geçerli olan yaklaşımdır. Bunun yanında sosyal hizmet disiplininin kuram, etik, değer ve uygulamaları insan haklarının kabulüyle başlar. Sosyal hizmetteki insan hakları söylemi, temel hakların tanımlanması ve desteklenmesi ile ayırım yapılmaksızın her bir insanın bu haklardan yararlanmasının sağlanması gerekliliğine vurgu yapar. Bu çalışmada sosyal hizmet; insan hakları ve hak temelli yaklaşım çerçevesinde ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: İnsan hakları, hak temelli yaklaşım, sosyal hizmet.

ABSTRACT

The term “human rights” refers to the rights that people have just because of being a human being. The rights-based approach that advocated the right of every human being in need of social services that were available in today’s approach to social work. In addition to this, theory, ethics, values and practices of social work discipline began with the adoption of human rights. The discourse of human rights in social work, and defining the fundamental rights of every human being without distinction by supporting the provision of benefit from this law that emphasized the necessity. In this study, social work was discussed within the frame work of human rights and rights-based approach.

Keywords: Human rights, rights-based approach, social work.

GİRİŞ

Sosyal hizmet kendini hak, adalet, özgürlük, eşitlik kavramlarıyla tanımlarken bu kavramlar üzerinde mutabakata varılan net bir tanım bulunmamaktadır. İnsan haklarının temelinde yatan hak kavramı da diğer kavramlar gibi kesin bir tanıma sahip değildir. Farklı bilim çevrelerinden insanlar hak kavramını kendi bakış açılarıyla açıklamaya çalışmışsalar da üzerinde uzlaşılan bir hak tanımı mevcut değildir. Türk Dil Kurumu’na göre hak sözcüğü; “Adalet, adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç, dava veya iddiada gerçeğe uygunluk, doğruluk, verilmiş emekten doğan manevi yetki, pay, emek karşılığı ücret, doğru, gerçek.” anlamlarına gelmektedir. Hukuk

1 Yazışma Adresi / Correspondenceaddress:
Dr. Oğuzhan ZENGİN, Düzce Üniversitesi
SYO Sosyal Hizmet Bölümü, Düzce, Türkiye.
E-mail: oguzhanzengin@duzce.edu.tr

literatüründe hak, gerçekleşmesi genellikle sahibinin iradesine bağlı olmak üzere hukuk tarafından verilen yetkiler çerçevesinde kişilere tanınmış ve korunmuş menfaatlerdir (Güriz, 2007: 145-146). Hak kavramını sosyolojik olarak ele alırsak, yetki, isteme gücü ve bu güçle donatılmış bireyle karşılaşırız. Dolayısıyla hak, sahibine onu isteme, sahip olduğunda onu koruma ve ondan yararlanma gücünü vermektedir. Bu nedenle "hak kavramı ile yetki arasında yakın bir bağıllık gözümüze çarpar ve hak sahibi bu yetkiyi kullandığı zaman yani herhangi bir talepte bulunduğu zaman karşı taraf için bir yükümlülük, bir ödev ortaya çıkmaktadır" denilmektedir (Emini, 2004). Tarih boyunca günümüze kadar süren ve hâlâ da devam eden hak mücadeleleri insan hakları kavramını geliştirmiştir.

İnsan Hakları: Tarihsel ve Kuramsal Gelişim

Günümüz siyasi söyleminde çok az kavram insan hakları kadar sık kullanılmaktadır. İnsan haklarının en basit şekliyle tüm insanların başkaları tarafından saygı gösterilmesi gereken temel haklara sahip olduğu fikrine dayandığı söylenebilecek olsa da, bu hakların nereden geldiği konusunda net bir şey söylemek kolay değildir. Birçok filozof ve hukuk kuramcısı insan hakları söylemini yalnızca muğlak bir kavram olarak görmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, insan hakları fikrinin yaygın olarak kullanımı ve kavramsal sağlamlığı hakkındaki entelektüel kuşkuculuk yeni bir şey değildir (Sen, 2004: 315-316). Kuramsal temelin ortaya konulmasının kolay olmaması nedeniyle, insan hakları kavramının ve yaklaşımının ne şekilde geliştiğine bakmak gerekmektedir.

Avrupa perspektifinden bakıldığında, bugünkü anladığımız şekliyle insan haklarının oluşumuna birçok tarihsel dönem etki etmiştir. Bu gelişimin öncelikli olarak demokrasinin gelişimi ile şekillenmiştir. Sırasıyla 1640 İngiliz Devrimi, 1776 Birleşik Devletler Bağımsızlık Bildirgesi, 1789 Fransız Devrimi ve 1848 Devrimi siyasi ve medeni katılımı ilerletmişlerdir. İkinci temel etmen ise hukuk devletinin gelişimidir. Bunun ortaya çıkışının 1215 Magna Carta ile olduğu söylenebilir. Üçüncü önemli gelişme ise 1648 Vestfalya Barışı ile başlayan sürecin devamı olan azınlıklar için koruma mekanizmalarının genişletilmesi olmuştur. Sosyal ve ekonomik adalet alanında yaşanan ilerlemeler ise dördüncü önemli gelişme olmuştur. Modern insan hakları tarihi ise İkinci Dünya Savaşı sırasında yaşanan trajedi ve suçlar ile başlamaktadır. İkinci Dünya Savaşı 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ortaya çıkmasına ilham kaynağı olmuştur. 1950 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kabul edilmiştir. Bunları Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi izlemiştir. 1990'ların başında ise insan hakları dünyadaki demokrasilerin giderek daha fazla oranda bütüncül bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Kjaerum, 2010: 19-21). Temelde Batı kökenli olan bu kavram sahip olduğu güçlü etki sebebi ile günümüzde dünya ölçeğinde kabul gören bir öneme sahiptir.

İnsan hakları, her insanla ilgili bazı gerekleri dile getirmektedir. Bu gerekler, insanın değerini tanıma ve koruma istemleri olarak, yani insanları yalnızca insan oldukları için koruma istemleri olarak ortaya çıkarmaktadır. İnsan

hakları talepleri olarak dile getirilen bu gerekler, insanın yapısal özelliklerini, yani kişilerde insanın olanaklarını geliştirmeye ilişkin taleplerdir. Kişi açısından bakıldığında etkin ve edilgen anlamda etik muamele ilkeleri ya da normları olan insan haklarına devlet açısından bakıldığında ise, insan haklarının, bu muameleyi mümkün kılan koşulları dile getiren normlar olduğu görülmektedir (Kuçuradi, 2007: 73). Işe'ye (2001) göre insan hakları kavramı güçlü bir küresel söylem sunar ve en öz tanımla farklı kültürel ve dinsel geleneklerin insanlarını, "ortak bir evrensel insan değerleri iddiası" doğrultusunda birleştirme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Aslında bu tanım insan haklarının kavram olarak evrensel nitelik taşıdığına vurgu yaparken bunun ne denli zor bir süreç olduğunu da tekrar vurgulamaktadır. Kapani'ye (1993: 14) göre ise insan hakları, insanlığın belli bir gelişme çağında, teorik olarak bütün insanlara tanınması gereken ideal bir haklar listesini ifade eder. Bu ideal liste, çeşitli ülkelerde, değişik ölçülerde pratik değer kazanmış ve uygulama alanına geçmiş olabilir. Fakat "insan hakları" denilince genel olarak, daha çok "olması gereken" alanında kalan veya yalnız platonik bildirgelere geçen bir "ulaşılacak hedefler programı" akla gelmektedir. Aslında insan haklarının, çoğunlukla yazılı olarak kayıtlara geçen ve herhangi bir hak ihlali durumunda söylemlere dâhil olan bir kavram olarak varlığını sürdürdüğü söylenebilir. Bu anlamda kavramın doğru tanımlanması ve anlaşılması kavramın gerekli işlevselliği gösterebilmesi adına önemlidir.

İnsan hakları ihtiyaçları tanımlar ancak aynı zamanda her birey için birey nerede olursa olsun bir haklar dizisi sunar.

İnsan hakları geniş bir yelpazedeki kavramları içerir ve birçok temel insan ihtiyaçları alanını kapsar. İnsan hakları kavramı genel olarak; "bu haklar bizim doğamızda vardır ve bunlar olmadan insan olarak yaşayamayız. İnsan hakları ve temel özgürlükler bize tamamen gelişme ve insani özelliklerimizi, aklımızı, yeteneklerimizi ve vicdanımızı kullanmamıza ve tinsel ve diğer ihtiyaçlarımızı tatmin etmemize izin verir" şeklinde tanımlanmaktadır (BM, 1994: 5). Dolayısıyla insan hakları düşüncesi, tarihsel gelişmelere istinaden insana yönelik bakış açısındaki değişmelerin bir sonucu olarak insanın sırf insan olmasından kaynaklanan bir takım haklara sahip olduğunu iddia etmektedir.

İnsan hakları bazı yazarlar tarafından tarihsel gelişimine göre birinci kuşak, ikinci kuşak ve üçüncü kuşak gibi bir kategorizasyona tabi tutulmuştur (Taşdemir ve Demir, 2002: 86; Healy, 2008: 736). Bu kategorizasyona göre; birinci kuşak insan hakları, kişisel ve siyasal haklardır. Bu hakların temel özelliği koruyucu nitelikte olmalarıdır. Devleti söz konusu haklarla ilgili olarak sınırlandırmakta ve kişilerin özel alanına girmesine engel olmaktadır. Siyasal haklar, yönetime katılma ve mülkiyet hakkı bu haklardandır. Asya kökenli eleştirmenler bu hakların sosyal yönünün zayıf kaldığını iddia ederek bu hakları fazla bireysel bularak eleştirmektedir. İkinci kuşak insan hakları ise; ekonomik, sosyal ve kültürel haklardır. Bu hakların temelinde sosyal adalet söz konusudur. Bu haklar sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan sosyal adaletsizlikler ve işçi sınıfının bu adaletsizliklere gösterdiği tepkiler sonucu oluşmuştur. Bu hakların oluşmasıyla birlikte sosyal

devlet anlayışı gelişmiştir. Daha çok Asya toplumlarının benimsediği bu hak kategorisine ise Batı dünyası birey üzerine vurgunun az olması sebebiyle eleştirilerini yoğunlaştırmaktadır. Ancak bu iki hak grubunun birlikte ele alınması, birinin bir diğerinden üstün görülmemesi gerekmektedir. Böylece daha kapsamlı bir insan hakları anlayışına ulaşılmış olunur. Ife (2008), Asyalı eleştirmenlere paralel olarak bu sınıflandırmanın bireysel hakların kolektif haklardan daha yüksek bir oranda vurgulandığı hiyerarşik bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu hiyerarşiden kaçınmak için en iyi yol insan haklarını, tiplerine ya da öznelere göre sınıflandırmaktır. Dolayısıyla geleneksel birinci, ikinci ve üçüncü kuşak haklar sınıflandırmasından daha yeni bir sınıflandırmaya ihtiyacımız vardır. Bu bağlamda insan hakları (1) sosyal haklar, (2) ekonomik haklar, (3) kültürel haklar, (4) sivil ve politik haklar, (5) çevresel haklar, (6) tinsel haklar, (7) yaşam hakları olarak yedi kategoride sıralanabilir (Ife, 2008: 49).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 2. maddesi uyarınca "Herkes bu bildirmede belirtilen tüm hak ve özgürlüklere ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik veya başka bir kanaat, ulusal veya sosyal kimlik, mülkiyet, doğum veya diğer statüler bakımından bir fark gözetmeksizin sahiptir" (BM, 1948). Birleşmiş Milletler Siyasi ve Medeni Haklar Sözleşmesi ile Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin giriş bölümleri, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne uygun olarak, kişisel ve siyasal özgürlüğe ve korku ve yoksulluktan kurtulma özgürlüğüne sahip özgür insan ülküsüne ancak herkesin kişisel ve siyasal haklarının yanı sıra ekonomik,

sosyal ve kültürel haklarından da yararlanabileceği koşulların yaratılması ile ulaşılabilirliğini kabul edilmektedir (BM, 1966a; BM, 1966b). Sonuç olarak bugüne dek farklı şekillerde tanımlanan insan hakları kavramıyla ilgili zengin bir literatür oluşmuştur. Bu bağlamda insan hakları bütün insanların iyi muamele görmesi amacıyla ortaya çıkan yüksek öncelikli ve emredici bir haklar dizisidir. İnsan haklarının bu amacı; insanların ihtiyaç duyduğu temel materyalleri, kişisel özgürlükleri ve güçlü koruma mekanizmalarını kapsamaktadır (Orend, 2002).

İnsan Hakları Bağlamında Sosyal Hizmet

Toplum içerisinde adil bir sosyal yapının oluşması ve insan onur ve haysiyetini koruyarak onlara koruma ve gelişme imkânları sunmayı amaçlayan sosyal hizmet, her insanın değerli olduğu kabulünden hareketle bir insan hakları mesleğidir (IFSW, 1988). Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği ile birlikte sosyal hizmeti temsil eden iki uluslararası kuruluştan biri olan Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonunun (IFSW, 2014) tanımlamasına göre sosyal hizmet; sosyal değişimi ve gelişimi, toplumsal bağlılığı destekleyen, insanları yetkilendiren ve özgürleştiren uygulamaya dayalı meslek ve bir akademik disiplindir. Sosyal adalet, insan hakları, müşterek sorumluluk ve farklılıklara saygı sosyal hizmetin merkezindedir. Sosyal hizmet kuramları, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve yerel bilgi ile desteklenir, sosyal hizmet yaşam zorlukları ile baş etme ve iyilik halini geliştirmede yapılar ve insanlarla yürütülmektedir.

İnsan hakları perspektifine göre hakla ilgili bir sorun; hükümetlerin ya da vatandaşların sorunun çözümünde kendilerini sorumlu görmeleri anlamına gelir. Sağlık hizmetlerinin noksanlığı, yetersiz eğitim, ayrımcılık ve şiddet, yerine getirilmemiş temel ihtiyaçlar sadece yerine getirilmemiş ihtiyaçlar değildir. Hak temelli bir perspektifle sosyal hizmet uzmanları kaynak ve tedavilerin haksız ve adil olmayan dağılımına karşı meydan okumaya daha çok ağırlık verebilir (Reichert, 2003). Bu noktada sosyal hizmet diğer pek çok disiplinden ayrı bir duruş sergilemektedir. Mesleğin ve disiplinin amacı sadece sorunları çözmek değil, aynı zamanda sorunları ortaya çıkaran nedenleri bulmak ve var olan sorunları çözerek hem insanların iyilik halinin devamını hem de insan haklarını sağlamaktır. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanları gerçekleştirdikleri çalışmaların doğrudan insan haklarıyla ilgili olduğunun farkındadırlar. Temel özgürlüklerle ekonomik, sosyal ve kültürel hakların ayrılmaz bir bütün olduğunu ve sosyal hizmet kuram, değer, etik ve uygulamasının insan haklarına aykırı olamayacağını kabul etmektedirler. Bu doğrultuda insan hakları sosyal hizmet uygulamasının motivasyon kaynağı olup, insan hakları savunuculuğu sosyal hizmetin temel bir rolü olarak görülmektedir (BM, 2004). Karataş'a (2002) göre, sosyal hizmet insan haklarının son halkada tamamlanmasında önemli roller üstlenmektedir. Hak ve özgürlüklerin tanınması ve genel düzeyde gerçekleştirilmesi sağlansa bile; yoksulun, özürünün, işsiz bu haklardan yararlanması, ancak sosyal hizmet programları ve müdahaleleriyle olanaklıdır. Herhangi bir mesleki faaliyeti sosyal hizmet müdahalesi olarak değerlendirebilmek için ise bireyin

değer ve onuruna saygı duyması, kendi kaderini tayin hakkını geliştirmesi ve var olan sosyal koşulları müracaatçı lehine geliştirmeye yönelmesi gerekmektedir. Bu duruma dayalı olarak, sosyal hizmetin kuram, değer temeli ve uygulaması ile insan hakları kavramının yakından ilişkili olduğu göze çarpmaktadır (Şahin, 2002). Mikro, mezo ve makro düzeylerdeki uygulamalarıyla yaşamın her alanında hem yoksun insanların ihtiyaçlarını "hak" olarak yeniden tanımlayan hem de onlara yaşadıkları ortama ilişkin farkındalık kazandıran sosyal hizmet müdahalesi insan haklarını bir söylem olmaktan çıkararak hayata geçirme noktasında önemli bir potansiyel taşımaktadır (Tuncay ve Akbaş, 2008).

Sosyal hizmet uzmanları temelde ekonomik, sosyal ve kültürel haklara yönelik çalışmalar içerisinde yer almaktadır ve bu anlamda tüm sosyal hizmet uzmanlarının çoğu insan hakları çalışanları olarak tanımlanabilir (Ife, 2001: 8). Diğer yandan sosyal hizmetin değerlerine bakıldığında bu değerlerin aslında insan hakları ile doğrudan uyumlu oldukları söylenebilir. Bu uyum birçok yazar tarafından da ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin Gore, 1968 yılında Uluslararası Sosyal Refah Konferansında yaptığı konuşmada sosyal hizmet ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi arasındaki bağlantıyı: "Bildirgenin sosyal hizmet ile uyumu, insan değeri ve onurunu tanıması gerçeğinde yatmaktadır. Sosyal hizmet, sahip olunan materyal ve sosyal şartlardan bağımsız olarak her bireyin değerli olduğu yönündeki aynı temel varsayımdan yola çıkmıştır" sözü ile ifade etmiştir (akt: Healy, 2008: 738). Uluslararası Sosyal Hizmet Etik İlkeleri Bildirisinde, sosyal

hizmet uzmanları birey ve grupların Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve bu bildirgeden yola çıkan diğer uluslararası sözleşmeler içerisinde ifade edilen temel insan haklarına saygı duyar denmektedir (IFSW, 1994).

20. yüzyılın ilk döneminde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin kabul edilmesinden yaklaşık 50 yıl önce, sosyal hizmet mesleğinin kurucuları arasında gösterilen kişiler o dönemin önemli insan hakları hareketlerinin bir parçası olmuşlardır. Örneğin JaneAddams² üç kuşak haklar için verilen mücadelede liderlik görevi üstlenmiştir. Kısa bir inceleme yapıldığında, kadınların oy hakkı, göçmenler için eğitim, tıbbi bakım, çocuk hakları, konut, eğitim ve barış hareketlerinde ön saflarda yer aldığı görülmektedir (Schugurensky, 2005, akt: Healy, 2008: 738). Bir diğer örnek ise, SophimisbaBreckinridge'dir. Breckinridge özellikle 1920 ve 1930 yıllarında çocuk refahı ve suçluların hakları ve suçlulara yönelik insancıl muamelenin ilerletilmesi hareketlerinde aktif rol almıştır (Branscombe, 1948, akt: Healy, 2008: 738). EglantyneJebb ise Birleşik Krallıkta çocuk hakları alanındaki hareketin öncü ismi olmuştur. 1923 yılında ilk Çocuk Hakları Bildirgesi Jebb tarafından yazılmış ve 1924 yılında Cenevre Bildirgesi olarak kabul edilmiştir (Healy, 2008). Bununla birlikte insan hakları kavramsallaştırması 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile şekillenmiştir. İlgili tarihten sonraki 20 yıllık süreçte sosyal hizmette de makro yaklaşımlar önemli rol oynamaya başlamış, Marksist, sosyalist, radikal sosyal hizmet yaklaşımları ciddi etki uyandırmaya başlamıştır.

Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında ve uyandırdığı genel etkilerde o günkü dünya konjonktürü sosyal hizmeti de derinden etkilemiştir. Günümüzde sosyal hizmet meslek örgütlerinin etik kurallar yaratma çabaları, ezilen insanlar için yapılan çalışmalar, baskı karşıtı uygulamalar, güçlendirme yaklaşımı, ırkçılık karşıtı uygulamaların tümü bir biçimde birbiri ile bağlantılıdır.

Bununla birlikte, sosyal hizmetin özellikle uygulama boyutunda insan hakları kavramının nasıl anlaşılması gerektiği konusunda daha somut bir açıklamaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Ife (2008: 152-164) "İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet" adlı eserinde bu noktaya kapsamlı bir şekilde temas etmektedir. Sosyal hizmet uygulayıcıları için insan hakları, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve benzeri belgelerde çerçevesinin oluşturulduğu şekliyle basitçe bir akademik ve siyasi tanımlama durumu değildir. Daha ziyade uygulamada temel kazanan ve insan haklarının söylemsel olarak inşa edilmesi ve insan hakları pratiği arasındaki ilişkidir. Her ne kadar İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve diğer belgeler sosyal hizmet uzmanları açısından yararlı ve göz ardı edilmemesi gereken araçlar olsalar da, bu belgelerin öncelikle zamansal sorunları mevcuttur. Diğer yandan bu bildirgelerin tasarlanması ve onaylanması katılımcı bir süreçte gerçekleşmemiştir. Üçüncü sorun ise bu sözleşme ve protokollere, hükümetlerin daha ziyade imaja bağlı nedenlerle yaklaştığıdır. Bu yüzden bu belgelerin siyasi belgeler olarak anlaşılması gerekmektedir. Bununla birlikte, bu belgeler, başka faydaları ile birlikte, her şeyden önce önemli bir moral gücü taşımaktadır ve belli bir politik bir konunun savunuculuğunun

2 Amerikalı yerel ve uluslararası bir aktivist.

yapılması ve eylemci kampanyaların bir parçası olarak önemli etkilere sahip olabilirler. Bu bağlamda, sosyal hizmet uygulamasında müracaatçıların hak ihlallerin ortaya konulmasında ciddi şekilde işe yarayan dokümanlardır. Burada ortaya konulmak istenen bu belgelerin önemlerinin göz ardı edilmesinden veya değerlerinin olduğundan daha düşük görülmesinden ziyade, bu resmi belgelerin insan hakları söyleminin yalnızca bir boyutunu oluşturduğudur. Eğer insan hakları tanımının ayrıcalıklarının elinde olduğu yönünde bir eleştirel bakış açısı ciddi bir şekilde göz önünde bulundurulacaksa, öncelikle uygulamalarda insan haklarının daha geniş katılımlı bir tanımının yapılmasına imkân sunacak bir sürecin yollarının aranması önemlidir. Bu, sosyal hizmet uzmanlarının birey, grup ve toplulukları kendi insan hakları bakış açılarını dile getirebilecekleri bir insan hakları diyalogunun içerisinde dâhil edebileceği anlamına gelmektedir. Bu yüzden insan hakları perspektifinden bakıldığında, sosyal hizmet insan haklarının güçlendirilmesi ve güç ilişkileri ile doğrudan ilgilidir (NASW, 2003).

İnsana insan olduğu için değer vermeyi kendisine temel misyon edinen sosyal hizmet mesleği ile evrensel düzeyde oluşturulmaya çalışılan insan hakları kavramsallaştırmasının doğrudan bağlantılı olmaması düşünülemez. Bazı etik kurallar ülkeden ülkeye değişse de insan hakları gibi çatı kavramlar her ülkede anlam bulmaktadır. Farklı ülkelerde çalışan sosyal hizmet uzmanları yaptıkları tüm uygulamalarda günümüz tanımlamasıyla evrensel düzeydeki insan haklarını göz ardı etmeden çalışmak ve insan haklarına aykırı söylem ve uygulamalara karşı

olmak durumundadır. Sosyal hizmet uygulamalarının insan haklarının ön plana alınarak gerçekleştirilmesi temelde uygulamaların hiçbir biçimde herhangi bir ayrımcılığa yer verilmeden yapılması anlamına geldiği düşünülürse, sosyal hizmet uygulamalarının gerçekleştirildiği yerler ve bu uygulamayı yapan profesyonellerin genel yapısı, uygulamanın kalitesini insan hakları odağında bakıldığında doğrudan etkilemektedir. Hükümetler ile sosyal hizmet uzmanlarının insan haklarına bakışı arasındaki farklılıklar insan haklarına aykırı uygulamaların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Örneğin sosyal hizmet uzmanları yardım yaptıkları bireylerin resimlerini ve diğer bilgilerini paylaşmak zorunda bırakılarak bu bireylerin hükümetin bağlı olduğu siyasi partinin birer reklam malzemesine dönüştürmesine istemeden de olsa neden olabilirler. Diğer yandan objektif kriterler doğrultusunda sosyal yardımı hak etmeyen kişilere siyasal baskılar nedeniyle yardım bağlamak zorunda kalabilirler. Bu nedenle sosyal hizmet uzmanları genellikle bireyler ve devlet arasında arabuluculuk yapmak zorunda kalırlar (BM, 2004).

Hak Temelli Yaklaşım

Günümüzde profesyonel anlamda insanların sorunlarına insan hakları temelinde bir çözüm üretmeye çalışan sosyal hizmet mesleği, hayırseverlik ve ihtiyaç temelli yaklaşımlarla şekillenmiştir (Tufan ve diğ., 2009). Bu yaklaşımlardan hayırseverlik temelli yaklaşımda muhtaç kişilere yardım etme davranışı temelde dini inanç ve bağış yapma motivasyonu ile gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımda yapılan iyilik karşılığında sevap kazanma yani

kişinin kendi adına bir kar elde etmesi ön plandadır. Hayırseverlik temelli yaklaşım sosyal yardım mantığının gelişimi açısından oldukça önemlidir (Rengasamy, 2010). Ancak bu yaklaşım sorunlara günü kurtaran çözümler ürettiği ve yapısal sorunlara odaklanmadığı için ağır bir biçimde eleştirilmiştir (Barnes, 1991). Esas olan bireylerin gerçek ihtiyaçlarının giderilmesini ve sorunların temele inilerek çözülmesidir. Bu anlamda hayırseverlik anlayışı buna cevap verememektedir. Bu durum bireylerin gerçek ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunların karşılanmasının hak temelli bir şekilde gerçekleştirilmesine ön ayak olmuştur. Buradan hareketle hak temelli yaklaşım, kişileri "hak sahibi", devleti ve devlet dışı birtakım aktörleri bu hakları sağlamada "görev sahibi" olarak tanımlayan yaklaşımdır. Bu yaklaşım görev sahiplerinin kapasitelerini artırmayı ve hak sahiplerinin güçlendirilmesini hedefler (Gneiting ve diğ., 2009). Hak temelli yaklaşımda, tüm kadın, erkek ve çocukların yaşama, kişi özgürlüğü ve güvenliği, hukuk önünde eşitlik, yeterli standartlarda yaşam hakkı (beslenme, giyim, barınma, sağlık bakımı ve sosyal hizmetler), ücretsiz ilköğretim, çalışma ve eşit ücret, hareket, ikamet ve uyruk, düşünce, vicdan, inanç ve din ve müdahale olmaksızın fikre sahip olma ve bu fikri açıklama hakları mevcuttur. Bu bağlamda hak temelli yaklaşım, insan haklarını en temele yerleştirmekte ve yoksulluk, adaletsizlik, çatışma ve marjinalleştirme gibi meselelerle mücadele edilirken tüm insanlar için insan haklarının ne şekilde gerçekleştirileceğine dikkat çekmektedir. Bu insan ihtiyaçlarına dayanan yardım dağıtımından bilinçli bir ayrılış ve bunun yerine topluluk ve bireylerin haklarının

gerçekleştirilmesi için kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik bir harekettir. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, hak temelli yaklaşım yoksulluk, adaletsizlik ve çaresizliğin insan haklarının ihlalinden kaynaklanmakta olduğunun kabul edilmesidir. Bu durumda paradigma ihtiyaç halinde olmaktan temel ve yasal hakları kullanamamaya kaymaktadır (Benest, 2010:10-13).

Sosyal hizmette hayırseverlik, ihtiyaç ve hak temelli yaklaşımların birbirlerinden ayırdıkları yönleri anlamak için Libal ve Harding (2015:IX) tarafından yapılan Tablo 1'deki kavramsallaştırma önemlidir.

Tablo 1'de ele alınan üç temel yaklaşım incelendiğinde, ihtiyaç temelli yaklaşımın hayırseverlik temelli yaklaşıma göre sosyal hizmet uygulamaları açısından daha uygun olduğu söylenebilir. Ancak Ife, sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel ihtiyaç tespit edicileri olarak görülmesi tehlikesinden bahsetmektedir. Çünkü uzmanlar sürekli olarak ihtiyaçların belirlendiği ve karşılandığı bir deneme süreci içerisinde dirler. Fakat sosyal hizmet mesleği bir insan ihtiyacı mesleğinden ziyade bir insan hakları mesleği çerçevesi içerisinde yerleştirilebilir. Sosyal hizmeti insan ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve karşılanması hakkındaki bir meslek olarak görmek yerine, insan haklarını temel alan, gerçekleştiren ve güvence altına alan bir meslek olarak görebiliriz (Ife, 2008: 89-94). Bu bağlamda, müdahaleci yaklaşımın kendi ihtiyaçlarını tanımlamasına saygı göstermekten başlayarak insan hakları temelli bir müdahale geliştirmek önemlidir. Bu yüzden, bir sosyal hizmet uzmanı ihtiyaca ilişkin bir talebi dile getirdiğinde, bu talep hakların karşılanmasının açıklanması

Tablo 1. Sosyal Hizmette Hayırseverlik, İhtiyaç ve Hak Temelli Yaklaşımların Karşılaştırılması

	Hayırseverlik Temelli Yaklaşım	İhtiyaç Temelli Yaklaşım	Hak Temelli Yaklaşım
Amaçlar	Dezavantajlı birey ve grupları yaşadıkları acılardan acilen kurtarmak için yardım etmek	Ötekileştirilmiş ve dezavantajlı gruplar için ek kaynaklar sağlayarak yaşadıkları sorunları gidermek	Kaynakların ve gücün adil dağıtılmasını sağlayan insan haklarını gerçekleştirmek
Motivasyon	Varlıklı kişilerin dini ya da ahlaki zorunluluklar gereği zor durumdaki insanlara yardım etme isteği	Toplumun ihtiyaç içerisindeki üyelerinin iyilik halini sağlamak için yardımda bulunma isteği	Haklara ilişkin yasal yükümlülükler
Sorumluluk	Birey, dernek ya da vakıflar	Genellikle ihtiyacı tanımlayan ve müdahaleyi geliştirenler	Hükümetler, hükümetlerarası örgütler, uluslararası STÖ'ler ve uluslararası ortaklıklar
Süreç	Bağış odaklı hayırseverlik çalışmaları	İhtiyacın ve siyasal pazarlıklarla ihtiyaçların karşılanmasına yönelik stratejinin çok boyutlu bir biçimde ele alınması	Birey ve grupların hak talebinde bulunmaları için onları güçlendirmek ve sürece katılımlarını gözeten bir politika izlemek
Güç ilişkileri	Var olan durumu korur	Genel olarak var olan yapıyı sürdürmekle birlikte değişimi kademeli olarak sağlayabilir	Var olan durumu değiştirmeye çalışır
Hedef kitle	Yardıma layık görülen birey ve gruplar	Dezavantajlı bireyler ya da gruplar	Toplumun tüm üyeleri hedef kitleyken ötekileştirilmiş gruplara yönelik bir vurgu söz konusudur
Vurgu	Bağışçıların hayırsever davranışları	İhtiyaçların karşılanması	İnsan haklarının gerçekleştirilmesi
Müdahale nedeni	Sorunların görülmesi	Açık belirtiler ve yapısal nedenler	Temel yapısal nedenler

ile ilgili olarak yapılabilir ve bu sosyal hizmet uygulamasında ihtiyaç ve haklar arasındaki bağlantının esasıdır. Örneğin, bir yaşlının bakım hizmetine ihtiyacının olması, aslında bu yaşlının yaşam hakkınaîşaret etmektedir. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanı uygulama sırasında gündeme gelen durumları haklar temelinde düşünmemiş olabilir. Özellikle politika yönlendirmeleri, kuruluş usulleri, çalışma ortamındaki kültür ve işin kendisinin getirdiği baskı oluşturan gerekliliklerin etkisiyle uzmanlar bu konuların farkında olmayabilir. Bununla birlikte, haklar uygulamanın temelinde yer almaktadır. Hem sosyal hizmet hem de sosyal hizmet uzmanları açısından ifade edilen ihtiyacın tanımlanmasında insan hakları önemli bir uygulama ilkesidir. Bu bağlamda hak temelli uygulama, sosyal hizmet uzmanlarının günlük söylemlerinde hak kelimesini ihtiyaç kelimesinden daha fazla kullandığı bir sosyal hizmet uygulamasıdır. Bu nedenle insan hakları sosyal hizmet uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır.

SONUÇ

İnsan hakları kavramı şimdye dek yoğun ve çok boyutlu bir biçimde ele alınmış ve günümüzde insan haklarıyla ilgili olarak güçlü bir felsefi ve hukuksal temel oluşmuştur. Bu temelden beslenen insani hizmetler alanındaki hak temelli yaklaşım; kişileri "hak sahibi", devleti ve devlet dışı birtakım aktörleri bu hakları sağlamada "görev sahibi" olarak tanımlamaktadır. Hak temelli yaklaşım; herkesin kanun önünde eşitlenmesi, hakların kanun güvencesi altına alınması, hak ve eşitlik kavramlarına yapılan evrensel vurgu, sorunun temelinde inme ve sorunlara palyatif çözümler yerine kalıcı çözümlerin

getirilmesi çabası, bireyleri aktif hale getirip haklarını aramaları sağlamaya teşvik ederek sistemi değişime zorlama ve incinebilir gruplara yönelik pozitif ayrımcı tutum sergileme yönleriyle hayırseverlik ve ihtiyaç odaklı yaklaşımlardan kesin olarak ayrılmaktadır.

Hak temelli yaklaşımın uygulayıcısı olan ve hak sahipleri ile görev sahipleri arasında bir bakıma köprü işlevini gören sosyal hizmet, kendisini insan haklarıyla karakterize eden bir meslektir. Dolayısıyla sosyal hizmet mesleği her insanın yalnızca insan olmaktan kaynaklanan değere sahip olduğu ilkesini açık bir biçimde destekler ve bu kalde temellenir. Bu anlayış da sosyal hizmet uzmanlarına insan haklarının her insan için uygulanabilir olması ve korunması sorumluluğunu yükleyerek sosyal hizmeti bir insan hakları mesleği haline getirir.

KAYNAKLAR

- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst
- Benest, G. (2010). *A rights-based approach to participatory video: Toolkit*. London: InsightShare.
- Birleşmiş Milletler (BM). (1948). İnsan hakları evrensel bildirgesi. Erişim tarihi: 18 Kasım 2014, <http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop>
- BM. (1966a). Siyasi ve medeni haklar sözleşmesi. Erişim tarihi: 18 Kasım 2014, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insan-haklari/pdf01/53-73.pdf>
- BM. (1966b). Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar sözleşmesi. Erişim tarihi: 18 Kasım 2014, http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf
- BM. (1994). *Human rights and social work: A manual for schools of social work and the so-*

- cialworkprofession* (Professional Training Series No. 4). New York and Geneva: UN.
- BM. (2004). İnsan hakları ve sosyal hizmet: sosyal hizmet okulları ve sosyal hizmet mesleği için bir kılavuz. Ankara: SHU Derneği Yayınları.
- Emini, M. E. (2004). *Hak kavramı*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, s. 203-215.
- Gneiting, U., Bruno-Van Vijfeijken, T. ve Schmitz, H. P. (2009). Setting higher goals: Rights and development. *Monday Development*. 27(12), s. 19-20.
- Güriz, A. (2007). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Healy, L. M. (2008). Exploring the history of social work as a human rights profession. *International Social Work*, 51(6), s. 735-748.
- Ife, J. (2001). Local and global practice: Relocating social work as a human rights profession in the new global order. *European Journal of Social Work*, 4(1), s. 5-15.
- Ife, J. (2008). *Human rights and social work: Towards rights-based practice*. Cambridge University Press.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (1988). *Human rights in international policy papers*. Geneva: IFSW.
- IFSW. (1994). *The ethics of social work: Principles and standards*. Geneva: IFSW.
- IFSW. (2014). Global definition of the social work. Erişim tarihi: 17 Eylül 2015, <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- Kapani, M. (1993). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Karataş, K. (2002). İnsan hakları ve sosyal hizmet. K. Karataş (Ed.). *Değişen Türkiye'de İnsan Hakları Açısından Sosyal Hizmetler* (pp. 150-156). Ankara: SHU Derneği Yayınları.
- Kjaerum, M. (2010). Human rights and their history from a European perspective. R. Huhle (Ed.). *Human Rights and History: A Challenge for Education* (pp. 19-25). Berlin: FATAMorgana Verlag.
- Kuçuradı, İ. (2007). İnsan hakları: kavramları ve sorunları. Meteksan Anonim Şti.: Ankara.
- Libal, K. ve Harding, S. (2015). *Human rights-based community practice in the United States*. New York: Springer.
- National Association of Social Workers (NASW). (1996). Code of ethics. Erişim tarihi: 11 Ağustos 2015, <http://www.socialworkers.org/pubs/code/default.asp>
- NASW. (2003). *Social work speaks: National Association of Social Workers policy statements, 2003-2006*. Washington: NASW-Press.
- Orend, B. (2002). *Human rights: Concept and context*. Broadview Press.
- Reichert, E. (2003). *Social work and human rights: A foundation for policy and practice*. New York: Columbia University Press.
- Rengasamy, S. (2010). Evolution Of Social Welfare / Work. Madurai Institute Of Social Sciences. Erişim tarihi: 10 Ocak 2016, <http://xahoinhanvan.cdsptw.edu.vn/upload/xhmv/content/14826079-History-of-Social-Work.pdf>
- Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), s. 315-356.
- Şahin, F. (2002). İnsan hakları ve sosyal hizmet ilişkisi. K. Karataş (Ed.). *Değişen Türkiye'de İnsan Hakları Açısından Sosyal Hizmetler* (pp. 141-148). SHU Derneği Yayınları: Ankara.
- Taşdemir, H., ve Demir, H. (2002). Avrupa birliği temel haklar şartı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 2(3), s. 85-100.
- Tufan, B., Sayar, Ö. Ö. ve Koçyıldırım, G. (2009). Sosyal bir hak olarak sosyal hizmet. Antalya: *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiri Kitabı*, s. 76-86.
- Tuncay, T. ve Akbaş, E. (2008). İnsan hakları düşüncesi ve sosyal hizmet uygulama-

ları. *Sosyal Hizmet*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını: Ankara, s. 44-48.

Türk Dil Kurumu. (2015). Hak sözcüğü. Erişim tarihi: 21 Haziran 2015, <http://www.tdk.gov.tr/index.php>

TOPLUM VE SOSYAL HİZMET DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Genel Kurallar

- Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisinde, sosyal hizmet alanındaki bilimsel çalışmalar Türkçe ya da bir yabancı dilde yayınlanır.
- Dergide derleme makaleler, araştırma makaleleri, bildirimler, yayın değerlendirme ve tartışma yazıları, editöre mektuplar, örnek olaylar yer alır.
- Dergiye gönderilen yazılar yayınlanmasa bile iade edilmez.
- Dergide yayınlanan yazılarda ifade edilen görüşler yazarlarına aittir.
- Bu dergide TUBA ve TÜBİTAK'ın yayın etiğine uygun yazılar yayınlanır.

Yazım ve Sunum Kuralları

- Metin, içinde şekiller ve çizelgeler varsa 20, yoksa 15 sayfayı geçmemelidir.
- Metin, kenarlardan yeterli boşluk (soldan 3,5, sağdan 3, üstten ve alttan 3'er cm.) bırakılarak, A4 boyutunda beyaz kağıdın tek yüzüne 1.5 aralıkla bilgisayarla Arial 11 punto kullanılarak yazılmalıdır.
- Metin blok (sağa sola dayalı), satırbaşı verilmeden ve paragraflar arasında satır boşluğu bırakmadan, otomatik olarak, altı nokta boşluk bırakılarak hazırlanmalıdır.
- Metin biri isimli diğer üçü isimsiz olmak üzere dört kopya halinde gönderilmelidir. Ayrıca, değişik adla alınan iki kopyası ile birlikte CD'ye kaydedilerek de verilmelidir. CD'nin üzerine, kullanılan bilgisayar programı ve sürüm numarası yazılmalıdır. Metin, hakem kurulunun bir değişiklik önerisiyle kabul edilmişse en son durumu içeren CD ile birlikte tekrar teslim edilir. Metin, PC ile yazılmalı, Microsoft Word'un asgari Ofis 2003 sürümü tercih edilmelidir.
- Yazının bölümleri şu sıraya uygun olmalıdır: Sola dayalı, altalta, Türkçe ve yabancı dilde başlık, yazar adı ve soyadı, yazarın, varsa ünvanı ve çalıştığı kurum, Türkçe özet, anahtar sözcükler, yabancı dilde özet, yabancı dilde anahtar sözcükler, metin ve kaynakça (yararlanılan kaynaklar).
- Çizelge içermeyen bütün görüntüler (fotoğraf, çizim, harita vs.) şekil olarak adlandırılmalıdır. Bütün çizelgeler ve şekiller, ayrı ayrı, Çizelge: 1 ya da Şekil: 1, düzeni içinde sıralandırılmalıdır.
- Çizimler bilgisayardan çıkarılmadı ise beyaz aydınlatıcı kağıt üzerinde çini mürekkebi ile çizilmelidir. Fotokopiler kesinlikle kabul edilmez. Fotoğraflar siyah/beyaz, net ve parlak fotoğraf kağıdına basılmış olmalıdır. Renkli fotoğraflar ve fotokopiye çekilmiş fotoğraflar kabul edilmez. Ayrıca, her bir şeklin metin içinde gireceği yer açık bir biçimde gösterilmelidir.

- Çizelge ve şekillerin eni 14 boyu 20 cm'den büyük ya da eni 8 cm'den küçük olmamalıdır.
- Yabancı dilde yazılan özetler İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birinde olmalıdır. Türkçe ve yabancı dildeki özetler ortalama 100'er sözcüğü geçmemelidir.
- Satır sonlarında sözcükler kesinlikle hecelerine bölünmemelidir.

Kaynakça Bağlacı ve Dipnot Düzeni Kuralları

- Kaynakça bağlacı, kaynağı metin içinde Kaynakça bağlacı, kaynağı metin içinde belirtmek için aşağıdaki örnekler çerçevesinde kullanılır:
- Tek yazarlı bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut, 1999: 26)
- İki yazarlı bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut ve Terim, 1999: 42)
- Üç ve daha fazla yazarı olan bir yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut ve diğ., 1999: 22). Ancak atıfta bulunulan kaynağın tüm yazarları yazının kaynakça bölümünde mutlaka yer almalıdır.
- Aynı konuda birden fazla yazıdan alıntı yapılmışsa: (Korkut, 1999: 26; Korkut ve Terim, 1999: 42; Korkut ve diğ., 2000: 22)
- İçeriği genişletmek için dipnot kullanımı tavsiye edilmemektedir.
- Metinde bir açıklama yapmaktaki gereğiyle (*) simgesi konarak, açıklama aynı sayfanın altına 10 punto Times New Roman karakteri ile yazılır.

Kaynakça Düzeni Kuralları

- Yararlanılan kaynaklar **Kaynakça** bölümünde yazarların soyadlarına göre abecesel düzende sıralandırılmalı ve aşağıdaki örnekler göre düzenlenmelidir:

Kitap

- Kelly, L. (1988) *Surviving Sexual Violence*, Cambridge, Polity.

Kitap Bölümü

- Fletcher, C. (1993) "An agenda for practitioner research", Broad, B. ve Fletcher, C. (ed) *Practitioner Social Work Research in Action*, London, Whiting and Birch.

Tek Yazarlı Makale

- Wilson, K. (1996) "Children and Literature", *British Journal of Social Work*, 26 (1) 17-36.

İki Yazarlı Makale

- Wilson, K. ve Ridler A. (1998) "Children and Internet", *British Journal of Social Work*, 28 (1) 13-35.

Üç ve Daha Fazla Yazarlı Makale

- Karen, K., Miller, A., Johnson, C., Jane, B., Ridley, A. (1998) "Social Work and Mental Health", *Social Work*, 28 (1) 13-35.

MANUSCRIPT GUIDELINES FOR THE *JOURNAL OF SOCIETY AND SOCIAL WORK*

General Rules

- The *Journal of Society and Social Work* publishes scientific studies in the field of social work either in Turkish or in a foreign language.
- The *Journal* includes review articles, research articles, PhD dissertation abstracts, paper presentations (provided that the venue of the presentation is stated), articles on publication reviews and discussions, letters to the editor, and case studies.
- The manuscripts which have been published elsewhere or which are presently under review by another journal or press will not be considered for publication.
- The manuscripts which include discrimination of any kind will not be published.
- The manuscripts submitted to the *Journal* are not returned, even if they are not published.
- Authors are responsible for the opinions expressed in their works.
- The manuscripts which comply with the publication ethics of TUBA and TUBITAK are published in this journal.

Manuscript Submission

- Articles should be between 5,000 and 8,000 words, including abstract, keywords and references.
- Two types of manuscript templates (research and review) available at the web site of the journal: <http://www.tsh.hacettepe.edu.tr>
- The manuscript should be prepared in block style, omitting paragraph indents and blank lines between paragraphs.
- Manuscripts should be sent via e-mail (including two copies of word document one **with author information**, and one **with anonymous**) direct to tsh@hacettepe.edu.tr.
- The article should be preceded by an initial cover page as a separate document indicating; Type of work (research, review or case report) Title, Author Names and Organisational Affiliations; Corresponding Author Contact Details (postal address, telephone, email); Word Length (including abstract, keywords and references); Declaration that the work has not been published or submitted for publication elsewhere.
- The other sections of the manuscript should be in the following order: on separate lines and aligned left, heading in Turkish and in a foreign language; author's name(s); author's title, if any, and institution; abstract in Turkish; key words in Turkish; abstract in a foreign language; key words in a foreign language; text; and references.
- All the images which do not have tables (photographs, drawings, maps, etc.) should be referred to as figures. All tables and figures should be ordered as Table 1 or Figure 1.
- If the drawings have not been printed out from a computer, they should be drawn in Indian ink

on tracing paper. Photocopies are by no means accepted. Only black and white photographs printed on clear and glossy photographic paper should be used. Neither color nor photocopied photographs are accepted. In addition, where to place the figures in the text should be indicated clearly.

- Tables and figures should be between 8 and 14 cm in width; they should not exceed 20 cm in length.
- Abstracts in a foreign language should be preferably written in English, German or French. Abstracts in Turkish or in a foreign language should not contain more than 100 words.
- Words should never be broken at the end of a line.

Rules for In-Text Citations and Footnotes

- The below examples should be followed when using in-text citations:
- If a work by a single author is cited: (Korkut, 1999: 26)
- If a work by two authors is cited: (Korkut and Terim, 1999: 42)
- If a work by three or more authors is cited: (Korkut, et al., 2000: 22)
- If two or more works related to the same subject are cited: (Korkut, 1999: 26; Korkut and Terim, 1999: 42; Korkut et al., 2000: 22)
- If it is necessary to give an explanation, the point in the text where the explanation is needed is indicated by "asterisk" (*), and the explanatory note is written as a footnote in Times New Roman 10 point type.

Rules for References

- In the references section the sources used should be listed alphabetically and documented as shown in the following examples.

A Book

- Payne, M. (2005). *Modern social work theory* (3rd ed.). Chicago, Ill.: Lyceum Books, Inc.

A Book Chapter

- Brown, S. A., Aarons, G. A., & Abrantes, A. M. (2001). Adolescent alcohol and drug abuse. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (3rd ed., pp. 757-775). New York: Wiley.

An Article by a Single Author

- Wilson, K. (1996). "Children and Literature", *British Journal of Social Work*, 26 (1) 17-36.

An Article by Two Authors

- Wilson, K. and Ridler A. (1998) "Children and Internet", *British Journal of Social Work*, 28 (1), 13-35.

An Article by Three or More Authors

- Karen, K., Miller, A., Johnson, C., Jane, B., Ridley, A. (1998) "Social Work and Mental Health", *Social Work*, 28 (1), 13-35.

Please visit web site of the journal for further information on reference management at <http://www.tsh.hacettepe.edu.tr/>