

SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL POLICY STUDIES

YIL: 14 SAYI: 33 TEMMUZ- ARALIK 2014 T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI HAKEMLİ ARAŞTIRMA DERGİSİ



SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARİ DERGİSİ

Hakemli Araştırma Dergisi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Adına Sahibi
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Ayşe AKAN
e-posta: spcdergisi@aile.gov.tr

Redaksiyon
Reyhan TUTUMLU

Yönetim ve İletişim
Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi
2177. Sok. No: 10/A
Çankaya-ANKARA
e-posta: spcdergisi@aile.gov.tr

web: <http://eydb.aile.gov.tr//uygulamalar/sosyal-politika-calismalari-dergisi>

Yayın Türü
Yaygın süreli yayın

ISSN
2148-9424

Grafik Tasarım
Ezgi ZORLU

Baskı-Cilt
Uluslararası Piri Reis Kültür Ajansı
Kazım Özalp Mah. Rabat Sok. No:27/2 GOP/ANKARA
Tel: 0 312 446 21 56

Baskı Adedi
1.500

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşler yazarına aittir.

© Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazı, makale, fotoğraf ve illüstrasyonların elektronik ortamlar da dâhil olmak üzere kullanma ve çoğaltılma hakları sadece Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına aittir. Yazılı ön izin olmaksızın yazıların tamamının ya da bir bölümünün çoğaltılması yasaktır.

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi altı(6) ayda bir yayımlanır.
Mülga Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan
AİLE VE TOPLUM dergisinin devamıdır.

TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin tarafından dizinlenmektedir.
ASOS Index tarafından dizinlenmektedir.

SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL POLICY STUDIES

YIL: 14 SAYI: 33 TEMMUZ- ARALIK 2014 T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI HAKEMLİ ARAŞTIRMA DERGİSİ

EDİTÖR

Doç. Dr. Selim COŞKUN

EDİTÖR YARDIMCISI

Dr. Nevzat Fırat KUNDURACI

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

Ayşe AKAN



YAYIN KURULU

Mahmut EVKURAN • Başkan • Strateji Geliştirme Başkanlığı
Atıf Raci MAZI • Bakanlık Müşaviri • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR • Akademisyen • Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Selim COŞKUN • Daire Başkanı • Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ • Daire Başkanı • Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı
Yrd. Doç. Dr. Necmettin TURINAY • Akademisyen • TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
Münir TİRELİ • Daire Başkanı • Strateji Geliştirme Başkanlığı
Yrd. Doç. Dr. Haydar YALÇIN • Akademisyen • İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi



DANIŞMA KURULU

Çiğdem ERDOĞAN ATABEK • Bakan Yardımcısı • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
Nesrin ÇELİK • Müsteşar • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
İmambey ERTEM • Müsteşar Yardımcısı • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
Tacettin GÜNEŞ • Genel Müdür • Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Abdurrahman MADAN • Genel Müdür • Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü
Prof. Dr. Mustafa ACAR • Rektör • Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel KALAYCIOĞLU • Sosyoloji • Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Jülide Yıldırım ÖCAL • İİBF • TED Üniversitesi
Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM • Tıp Fakültesi • Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Emine ÖZMETE • Sosyal Hizmet Bölümü • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR • Aile ve Tüketici Bil. Böl. • Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel ERKAL • Aile ve Tüketici Bil. Böl. • Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL • Çocuk Gelişimi Bölümü • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülen BARAN • Çocuk Gelişimi Bölümü • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Sunay İL • Sosyal Hizmet Bölümü • Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat İŞIKHAN • Sosyal Hizmet Bölümü • Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut BAŞAK • Sosyal Hizmet Bölümü • Yalova Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Sezen SERPEN • Sosyal Hizmet Bölümü • Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz ÖZBESLER • Sosyal Hizmet Bölümü • Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Kemal ŞAN • Sosyoloji Bölümü • Sakarya Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ • Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GüRsoy • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülen BARAN • Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin GL • Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Oya ÖZKARDEŞ • İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Songül SALLAN GL • Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Birsen ŞAHİN • Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Diğdem M. SİYEZ • Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Elif GÖKÇEARSLAN ÇİFTÇİ • Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN • Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Musa ÖZATA • Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Muzaffer KOÇ • Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Rıza GÖKLER • Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Sema BUZ • Hacettepe Üniversitesi
Handan SAYER • Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

Dergimizin diğerk hakemleri
<http://eydb.aile.gov.tr/uygulamalar/sosyal-politika-calismalari-dergisi>
adresinde sürekli güncellenerek yer alacaktır.

BİLİMSEL YAZIŞMA

Makaleler ile ilgili tüm soru ve yazışmalarınız için;

Ayşe Akan

Tel: 0312 705 72 91

e-posta: spcdergisi@aile.gov.tr

Değerli okurlar,

Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi'nin 33. sayısını sizlere sunarken 20 yılı aşkın bir süredir yayın hayatında olan dergimizin Aile ve Toplum adıyla yayımlandığı sayılar dâhil olmak üzere topluca Dergipark sistemine yüklendiğini ve elektronik ortamda tam metin olarak kullanımınıza hazır olduğunu öncelikle belirtmek isteriz. Açık arşivimize <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/> adresinden ulaşabilirsiniz. Ayrıca, dergimizde yayınlanmasını istediğiniz makaleleri de bu sistem üzerinden bize gönderebilirsiniz.

33. sayıda 7 makale ile karşınızdayız. *Afyonkarahisar İlinde Zorunlu İkamet Eden Sığınmacı Kadınların Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi* isimli makaleleriyle Yrd. Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE, Arş. Gör. Özgün UYANIK, Öğr. Gör. Suphi ÖZSÜER, Prof. Dr. Adalet KANDIR ve İl Emniyet Müdürü Vural ASLAN kapsamlı bir araştırmanın sonucu olan çalışmalarında Afyon ilinde ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek puanlarını ve algılarını incelemiştir.

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ, Öğr. Gör. Dr. Nur Feyzal KESEN ve Öğr. Gör. Dr. Serap DAŞBAŞ ise *Aile Aidiyeti Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması* isimli eserleriyle bireylerin ailelerine duyduğu aidiyeti ölçen yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. 17 maddelik likert tipli bu ölçeğin gelecek araştırmalarda oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

Aktif Vatandaş Hedefinde Üniversite-Kamu İş Birliği: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) İl Müdürlükleri Örneği adlı makalesiyle Bakanlığımız müşavirlerinden Dr. Şengül ALTAN ARSLAN, bireyleri topluma katkı sağlayacak vatandaşlara dönüştürme misyonuna sahip aktif vatandaş hedefi kapsamında kamu kuruluşları ve üniversitelerin işbirliklerini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının il müdürlükleri üzerinden irdelemektedir.

Yrd. Doç. Dr. İlknur MEŞE, *Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?* isimli çalışmasında engellilerin yalnızca kendilerine ve ailelerine odaklanıldığı tıbbi model yerine çevresini de içeren sosyal modellerle değerlendirilmelerinin farkındalık anlamında daha sağlıklı olacağını açıklamaktadır.

Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK ise, *Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim* adlı makalesinde toplumsal cinsiyet ve eğitim hakkı kavramlarından hareket ederek Türkiye’de kadının eğitim durumu, bunun yansımaları ve kadının eğitimdeki yeri ile ilgili istatistikleri kullanarak durum saptaması yapmış ve çözüme yönelik bir bakış açısı sunmuştur.

Yapısal Aile Danışmanlığı ve Bir Olgu Örneği isimli çalışmasında Uzm. Çocuk Gelişimci Alev ÜSTÜNDAĞ yapısal aile danışmanlığını açıklayarak bu yöntemin kullanıldığı bir vaka örneği takdim etmiştir.

Son olarak, *Yaşam Becerileri Eğitim Programı’nın Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi* başlıklı makalesiyle Uzm. Psk. Dan. Rabia ŞENTÜRK AYDIN ve Prof. Dr. Serap NAZLI yaşam becerileri eğitim programının boşanmış ailelerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören çocuklarının bu yeni ailesel durumlarına uyum sağlamalarına pozitif bir katkı sağlayıp sağlamadığını incelemiştir.

Ayrıca bu sayıda birtakım değişikliklere gitmiş bulunmaktayız. Dergimiz artık makaleleri APA yazım stiline göre kabul etmektedir. Ayrıca yayın ilkelerinde de bazı güncelleştirmeler yapılmıştır. En yeni güncellemeleri <http://eydb.aile.gov.tr/uygulamalar/sosyal-politika-calismalari-dergisi> adresinden takip edebilirsiniz.

İÇİNDEKİLER

Afyonkarahisar İlinde Zorunlu İkamet Eden Sığınmacı Kadınların Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi Investigation of Social Support Perception of Female Refugees Residing Compulsorily in Afyonkarahisar	9
<i>Yrd. Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE, Arş. Gör. Özgün UYANIK, Öğr. Gör. Suphi ÖZSÜER, Prof. Dr. Adalet KANDIR, Vural ASLAN</i>	
Aile Aidiyeti Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması Family Sense of Belonging Scale: A Study of Developing a Scale	29
<i>Prof. Dr. Aliye MAVİLİ, Öğr. Gör. Dr. Nur Feyzal KESEN, Öğr. Gör. Dr. Serap DAŞBAŞ</i>	
Aktif Vatandaş Hedefinde Üniversite-Kamu İş Birliği: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) İl Müdürlükleri Örneği University Public Cooperation in terms of the Goal of Active Citizenship: The Case of Ministry for Family and Social Policies Provincial Directorates	47
<i>Dr. Şengül ALTAN ARSLAN</i>	
Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir? What is Social Model of Disability?	79
<i>Yrd. Doç. Dr. İlknur MEŞE</i>	
Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim Women in Turkey on the Basis of Gender and Education	93
<i>Yrd. Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK</i>	
Yapısal Aile Danışmanlığı ve Bir Olgu Örneği Structural Family Counselling and a Case Example	113
<i>Uzm. Çocuk Gelişimci Alev ÜSTÜNDAĞ</i>	
Yaşam Becerileri Eğitim Programı’nın Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi Examination of Life Skills Education Program’s Effect to Adjustment Level on Divorced Families’ Children	127
<i>Uzm. Psk. Dan. Rabia ŞENTÜRK AYDIN, Prof. Dr. Serap NAZLI</i>	

AFYONKARAHİSAR İLİNDE ZORUNLU İKAMET EDEN SİĞINMACI KADINLARIN SOSYAL DESTEK ALGILARININ İNCELENMESİ*

Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR¹ - Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE² -
Dr. Özgün UYANIK³ - Öğr.Grv. Suphi ÖZSÜER⁴ - Prof. Dr. Adalet KANDIR⁵ - Vural ASLAN⁶

Öz

Araştırma, Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen, Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden 87 sığınmacı kadın oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sığınmacı kadınların demografik özelliklerinin yer aldığı Genel Bilgi Formu ve Kaner (2010) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenilirliği yapılan “Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların Türkiye’de bulunma süresine, çocuk sayısına, yaşlarına ve öğrenim durumlarına göre; sosyal destek varlığı ve sosyal destekten memnuniyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: sığınmacılar, sığınmacıların yaşadıkları sorunlar, sosyal destek algısı, sosyal destek memnuniyeti, Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği.

¹ Bu araştırma, 15-16 Mayıs 2012 tarihinde İstanbul’da “Türkiye’nin Kent Mültecileriyle İlgili Tecrübeleri: İzlenen Yaklaşımlar ve Geleceğe Bakış BMMYK Türkiye Üçüncü Akademik Ağ Semineri’nde” sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitimi Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD. Afyonkarahisar, munevver2002@gmail.com.

³ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD. Aydın, ggozdeinal@gmail.com.

⁴ Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD. Afyonkarahisar, ozgunuyanik@hotmail.com.

⁵ Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD. Afyonkarahisar, suphio@hotmail.com.

⁶ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD. Ankara, akandir@gmail.com.

⁷ Afyonkarahisar İl Emniyet Müdürlüğü Yabancılar Şube Müdürü, Afyonkarahisar.

Investigation of Social Support Perception of Female Refugees Residing Compulsorily in Afyonkarahisar

Abstract

This study aims to investigate the social support perception of female refugees residing compulsorily in Afyonkarahisar. The population of the study consists of 87 female refugees residing compulsorily in Afyonkarahisar selected on the basis of criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. As a means of data collection, General Information Form which includes the demographic characteristics of women who seek asylum and “Revised Parental Social Support Scale”, proven to be valid and reliable, which was developed by Kaner (2010) were used. In conclusion, no statistical difference was found between existence of social support and satisfaction by the social support scores according to the women’s period of residence, number of children, age and level of education.

Keywords: refugees, problems faced by refugees, social support perception, social support satisfaction, Revised Parental Social Support Scale.

Giriş

Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Cenevre Sözleşmesi’nde mülteci, “ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi”dir (Doğan, 2011, s.1; İltica ve Göç Mevzuatı, 2005).

Türkiye 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi’nde geçen mülteci tanımını coğrafi kısıtlama ile imzalamış ve kendi göç ve iltica düzenlemelerini 1994 tarihli İltica Yönetmeliği’ne göre yürütmeyi seçmiştir. Buna göre, Türkiye’ye Avrupa ülkelerinden gelen kişiler “mülteci” olarak tanınırken ve üçüncü bir ülkeye gitme işlemleri yürütülürken Avrupa dışı ülkelere (Ortadoğu, Afrika) gelenler “sığınmacı” olarak kabul görmekte ve Türkiye’de geçici ikamet edebilmektedir (Buz, 2008; Urk, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 10. maddesine göre, yabancılar da dâhil herkes dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç ve benzeri nedenlerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Türk mevzuatı mültecileri/sığınmacıları yabancı kategorisi içinde değerlendirmektedir. Bu anlamda mülteciler/sığınmacılar, temel hak ve özgürlükler açısından vatandaşlarla eşit olup bazı siyasal, sosyal ve ekonomik haklara sahip değillerdir ya da sınırlı bir şekilde sahiptirler (www.unhcr.org.tr).

Türkiye'ye çoğunlukla İran ve Irak'tan bireysel gelişler olmakta iken son birkaç yıldır Suriye'deki iç savaş nedeniyle Suriye'den bireysel ve toplu gelişler artmış bulunmaktadır. Araştırmaya konu edilen İran ve Irak kökenli mülteciler/sığınmacılar Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen yaklaşık 30 ilde ikamet etmekte ve iltica talebi uygun bulunanlar Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından üçüncü bir ülkeye yerleştirilmeyi beklemektedir. Sığınmacıların Türkiye'ye geliş nedenleri incelendiğinde kendi ülkelerinde ırkı, dini, milliyeti, sosyal bir gruba üyeliği ve politik düşünceleri nedeniyle baskı görmekten korktuğu için başka bir ülkeden sığınma isteğinde buldukları görülmektedir. Sığınma sürecinde toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadın ve erkeklerin nedenleri arasında farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Buz (2006) tarafından yapılan araştırmada kadın sığınmacıların Türkiye'ye geliş nedenlerinin başında; eşle anlaşamama ve boşanma, aile içi şiddet, evlilik dışı hamile kalma, kocası ölünce kocasının kardeşiyle evlendirilmek istenme, kadın olarak ülkesinde yaşayamaz hâle gelme gibi toplumsal cinsiyetle ilişkili sosyal nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Savaş ve politik mücadeleler de sığınmacı kadınların diğer geliş nedenleri arasında yer almaktadır. Ülkelerinde yaşadıkları bu sorunlarla birlikte sığınmacılar Türkiye'de de günlük yaşamın getirdiği gereksinim ve sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Kendi başlarına günlük yaşamlarını devam ettirmekte zorlanan sığınmacılar özellikle eğitim sorunları, psikososyal sorunlar, dil konusundaki güçlükler, sağlık sorunları, uyum sorunları, sosyal ilişki kurma sorunları ve ekonomik sorunlar gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Buz, 2002; Buz, 2008).

Sığınmacıların zorunlu ikamet ettikleri ülkelerde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri de aile, akraba, komşu, arkadaş gibi sosyal destek sistemlerini oluşturan ilişki ağlarının yokluğudur (Buz, 2002). Sosyal destek, bağlı olunan sosyal ilişkiler yoluyla bireyin çevresinden elde ettiği fiziksel, sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanabilir (Şahin ve Altınel, 2010; Yıldırım, 1997). Sarason (1982) tarafından sosyal destek, zor bir durum ya da stres altında bulunan bireye; eş, aile ve arkadaş gibi yakın insanlar tarafından sağlanan manevi yardım olarak tanımlanmaktadır (Aktaran Baltacı ve Hamarta, 2013, s. 229). Sosyal destek, bireyin gereksinim duyduğu anda yardım alabileceği kişilerin varlığı olarak da ele alınabilir (Gölmüş Erhan, 2005). Sosyal destek iki önemli öğeden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, birey stres altındayken yardım isteyeceği başka insanların nesnel olarak varlığı, ikincisi ise sosyal destek algısıdır. Destek algısı büyük ölçüde bağımsızdır ve bazı insanların sosyal çevrelerinden alabileceklerinin neden

farında olmadıklarını açıklamaktadır (Perrine, 1995). Barrera ve Garrison-Jones (1992); Lee, Koeske ve Sales (2004); Zhang ve Goodson (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, bireylerin algıladıkları sosyal destek artıka kaygı, depresyon ve uyum gibi psikolojik problemlerinin azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Wallace, Bisconti ve Bergeman (2001) tarafından yapılan araştırmada da bireylerin algıladıkları sosyal destek arttıka depresyonun azaldığı; yaşam doyumunu, sağlık düzeyi ve psikolojik dayanıklılıklarının arttığı tespit edilmiştir. Sosyal destek ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmaların, sosyal destek konusunda kişinin kendi izlenimlerine bir başka deyişle algılanan desteğe odaklandığı görölmektedir (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001; şahin ve Altınel, 2010). Algılanan sosyal desteğin belirleyici bazı özellikleri vardır. Birinci belirleyicisi, kişinin kendi özellikleridir. Aile içerisinde bir üye, diğer tüm üyeleri destekleyen ya da desteklemeyen kişiler olarak algılayabilir. Algılanan desteğin ikinci belirleyicisi, desteğin algılandığı kişidir. Alanyazında sosyal desteği sağlayan kişi, algılayan kişi kadar dikkat çekmemiştir. Bununla birlikte destek algıları, desteğin algılandığı kişinin özelliklerini yansıtabilir. Algılanan desteğin üçüncü belirleyicisi ise desteği algılayan ve desteğin algılandığı kişi arasındaki etkileşimdir. Bu özel iletişim iki kişi arasındaki özel havayı yansıtmaktadır (Kaner, 2010; Yalçın, 2004). Algılanan desteğin dördüncü belirleyicisi ise ailenin özelliğidir. Bir aile içerisinde bütün aile üyeleri birbirlerinden destek algılayabilirken başka bir ailede destek daha az algılanabilir ya da hiç algılanmayabilir (Branje, Van Aken ve Van Lieshout, 2002).

Göçmen annelerle ilgili yapılan çalışmalarda annelerin yeni buldukları ülkede, kendilerini sosyal açıdan izole ve ezilmiş hissettiklerini vurguladıkları belirlenmiştir (Katz ve Gagnon, 2002; Robertson, Grace, Wallington ve Steward, 2004). Mülteci ve göçmen ailelerin sosyal destek ve algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda, Warner (2007) Meksika'nın güneyinde yer alan Q'eqchi' adı verilen mülteci kadınların; Lin ve Hung (2007) Vietnamlı göçmen kadınların; Chien, Tai ve Yeh (2012) Tayvan'da bulunan göçmen ve yerli yeni doğum yapmış annelerin sosyal destek ağlarının ve algılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkiye'deki mültecilere/sığınmacılara yönelik yasal çerçeveye uygun olarak Afyonkarahisar il merkezinde sığınmacı olarak kabul edilen ebeveyn ve çocukların yaşadıkları sorunların incelenerek sosyal gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu yönde sosyal destek programlarının hazırlanması ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırma, Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek algılarının incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Bu araştırma; Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek algılarının Türkiye’de bulunma süresi, çocuk sayısı, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre, farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup tarama modeli tipindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı statüsünde bulunan kadınlar oluşturmaktadır. Mülteci ve sığınmacıların güvenlik sorunları ve haklarının korunması ile ilgili gizlilik ilkesi uyarınca İl Emniyet Müdürlüğü ile protokol imzalanmıştır. Protokol gereğince çalışma evreni ile ilgili bilgi paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda gönüllülük esasına dayanan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda da gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2009; Patton, 2002). Geleneksel düşünceye göre, ailenin mutluluk ve beraberliğini sağlamada, temel sorumluluk ve görevlerin kadına ait olduğu görüşünden hareketle araştırmanın hedef kitlesi olarak ailede kadınlar seçilmiştir. Bu araştırmaya katılacak kadınların 0-18 yaş arasında çocuklarının olması, Türkiye’de tüm aile bireylerinin birlikte (anne, baba ve çocuklar) yaşaması ve en az bir yıldır Türkiye’de ikamet etmesi temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden 87 sığınmacı kadının gönüllülük esasına göre görüşüne başvurulmuştur.

Çalışma grubuna dâhil edilen kadınların demografik özellikleri incelendiğinde %55,3’ünün bir yıl, %14,9’unun iki yıl, %29,8’inin ise üç yıl ve üzeri süredir Türkiye’de buldukları; annelerin %27,6’sının tek çocuğa, %29,9’unun iki çocuğa, %25,3’ünün üç çocuğa, %17,2’sinin dört çocuk ve üzerine sahip olduğu; %21,8’inin 19-24 yaş arasında, %44,8’inin 25-34 yaş arasında, %33,3’ünün 35-44 yaş arasında olduğu; %3,5’inin okumaz-yazmaz, %11,5’inin okuryazar olduğu,

%40,2'sinin ilkokul ve ortaokul, %31'inin lise, %13,8'inin ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak sığınmacı kadınların demografik özelliklerinin yer aldığı Genel Bilgi Formu ve araştırma probleminin çözümü için gerekli bilgileri toplamada kullanılmak üzere Kaner (2010) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirliği yapılan “Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; kadınların ve eşlerinin yaşı, öğrenim durumu, mesleği, çocuk sayısı ve Türkiye'de bulunma süresine ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği (YASDÖ): Kaner (2010) tarafından anne-babaların algıladıkları sosyal desteklerin varlığını ve bu desteklerden hoşnut olma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 24 maddeden ve duygusal destek, bakım desteği ve bilgi desteği olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nde sosyal desteğin hem nicel hem de nitel özellikleri ölçülmektedir. Sosyal desteğin nicel boyutunda anne-babaların çeşitli sosyal desteklere ne derece sahip oldukları, nitel boyutunda ise anne-babaların bu desteklerden ne derece doyum aldıkları değerlendirilmektedir. Ölçeğin her iki boyutundan da yüksek puanlar almak anne-babaların gereksinim duydukları sosyal desteklere sahip olduklarını, sosyal destek ağlarının geniş olduğunu ve aldıkları desteklerden memnun olduklarını ifade etmektedir. Sosyal desteğin nicel boyutuna ilişkin puanlama her zaman var-4, hiç yok-1; sosyal desteğin nitel boyutuna ilişkin puanlama ise çok memnunum-4, hiç memnun değilim-1 şeklindedir (Akt. Bayraklı ve Kaner, 2012, ss. 930-931).

Ölçeğin yapı geçerliği hem açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yoluyla incelenmiştir. DFA sonucunda TBA'nden elde edilen üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. DFA'nden elde edilen indeks değerleri nicel boyut için (χ^2/sd)=359.56/186=1.93, RMSEA=0.062, SRMR=0.057, Standardize SRMR=0.053, NNFI=0.98, CFI=0.98, GFI=0.88, AGFI=0.85; nitel boyut için ise (χ^2/sd)=423.05/185=2.29, RMSEA=0.076, SRMR=0.067, Standardize SRMR=0.062, NNFI=0.97, CFI=0.97, GFI=0.85, AGFI=0.81'dir. Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin benzer ölçek geçerliği Gözden Geçirilmiş Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile test edilmiş, bilgi desteği alt ölçeği ile aile desteği alt ölçeği

arasındaki korelasyon ($r=-0.18$; $p<0.05$) dışında tüm korelasyonlar pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($r=0.40-0.78$, $p<0.001$). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hem nicel hem de nitel boyutları için 0.88-0.94 arasındadır. Spearman-Brown iki yarım güvenilirlik katsayıları ise nicel boyut için 0.83-0.91, nitel boyut için 0.84-0.90 arasındadır (Akt. Bayraklı ve Kaner, 2012, ss. 930-931).

Orijinal ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları Türk örneklem grupları üzerinde yapıldığından, araştırmamızın çalışma grubunu ise yabancı uyruklu sığınmacılar oluşturduğundan, araştırmacılar tarafından ölçeğin çalışma grubuna uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin Uyarlanması

Kapsam geçerliliği

Araştırmamızda kullanılan ve dili Türkçe olan Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği, Arapça ve Farsçaya uyarlanırken ölçeğin orijinaline sadık kalınmıştır. Araştırmamızda kullanılan Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin Arapça ve Farsçaya uyarlama çalışmaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci Aşamada: Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin Arapça ve Farsçaya uyarlanması sürecinde ölçek maddeleri, çeviri - geri çeviri tekniğine dayalı olarak Afyonkarahisar İl Emniyet Müdürlüğü'nde yeminli tercüman olarak çalışan Arapça ve Farsça dil uzmanları tarafından önce Arapça ve Farsçaya çevrilmiş, daha sonra çeviriler birbirinden bağımsız ve diğerlerinden farklı Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan bir uzman tarafından geri çeviri tekniği ile tekrar Türkçeye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe, Arapça ve Farsçaya aynı derecede hâkim olan Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan öğretim üyesi bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılmış ve farklılık olmadığı belirlenmiştir. Arapça ve Farsçaya çevrilen ölçek, aynı uzman öğretim üyesi tarafından incelenerek cümle yapısı, ifadeler ve anlaşılabilirlik açısından gerekli değişiklikler yapılmış ve testin Arapça ve Farsça formlarına son şekli verilmiştir.

İkinci aşamada: Testin ölçmeyi amaçladığı içeriğin tanımlanmış evrenini veya belirli alanlarını dengeli olarak temsil etme derecesini, ölçmek istenen davranışı (özellikleri) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek (Colton ve Covert, 2007; Neuman, 2007) amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin *kapsam geçerliliği* ve Arap ve

Fars kültürüne uygunluğu için testin orijinal formu ve Arapça ve Farsçaya çevirisi Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi'nden Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğinde en az üç dil uzmanı ile çalışılması önerilmesine rağmen bu çalışmada Arapça ve Farsça bilen uzman bulma güçlüğü nedeniyle ölçeğin kapsam geçerliliği bir uzmanla gerçekleştirilebilmiştir.

Araştırmacılar, ölçeğin Türkçe, Arapça ve Farsça kopyalarını ve araştırmacılar tarafından hazırlanan her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirileceği uzman görüşü değerlendirme formunu hazırlamıştır. Hazırlanan formlar Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden Türk Dili ve Edebiyatı alanında bir uzmanla bire bir görüşme yapılarak testin kapsam geçerliliği için uzman değerlendirmesi alınmıştır. Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmesi, gerekli gördüğü durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkarılması ile ilgili görüşlerini belirtmesi istenmiştir. Ayrıca geçerlik güvenilirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddeleri "Uygun", "Uygun Değil", "Değiştirilebilir" şeklinde üçlü Likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanın görüşleri ile uygun bulunan maddeler ölçeğin Arapça ve Farsça formuna olduğu gibi alınmıştır.

Üçüncü Aşamada: Ölçeğin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirleyebilmek (Colton ve Covert, 2007; Neuman 2007) amacıyla örneklem grubunda yer alan Afyonkarahisar ilinde ikamet eden Türkçe ve Arapça bilen beş ve Türkçe ve Farsça bilen beş olmak üzere toplam on kadına, uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, Arapça ve Farsça bilen kadınlara tercümanların da hazır bulunduğu bir ortamda uygulanmıştır. İlk uygulamadan üç gün sonra aynı kadınlar yanıtlarını ölçeğin Türkçe formu üzerinde tekrarlamışlardır. Ön uygulama sonunda Arapça, Farsça ve Türkçe ölçek formlarındaki yanıtlar arasında fark olmadığı görülmüştür.

Ön uygulama çalışması sonrasında ölçek ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmasına gereksinim duyulmamış; ölçek, araştırma probleminin çözümü için gerekli bilgileri toplamada belirlenen çalışma grubunda uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir. Afyonkarahisar İl Emniyet Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra mülteci ve sığınmacıların güvenlik sorunları ve haklarının korunması ile ilgili gizlilik ilkesi uyarınca uluslararası etik kurallar çerçevesinde çalışma grubunun adres bilgileri paylaşılmadığı için İl Emniyet Müdürlüğü

tarafından belirlenen resmî tercümanların (bildikleri, tanıdıkları ve birçok konuda kendilerine destek olan kişiler) hazır bulunduğu uygun ortamda (en az kısıtlayıcı ortam olduğu düşünülen konferans salonunda) çalışmaya katılmak isteyen kadınlarla ayrı ayrı görüşülüp uygulama gerçekleştirilmiştir.

Güvenilirlik

Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin ölçmek istediği özelliği, ne derece doğru ölçtüğünü belirlemek amacıyla Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının hem nicel hem de nitel boyutları için 0.95-0.96 arasında olduğu belirlenmiştir. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Nunnaly ve Bernstein, 1994).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, sığınmacı kadınlara ve ailelerine ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nden elde edilen verilerin normallik testi [Kolmogorov-Smirnoff (K-S)] sonucunda; gruplar arası farklılıkta ikiden fazla gruplarda Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p < 0,05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2009).

Bulgular

Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek algılarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1. Sığınmacı Kadınların Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Türkiye’de Bulunma Süresi	n	Sosyal Destek Varlığı				Sosyal Destekten Memnuniyet			
		Kruskal-Wallis H				Kruskal-Wallis H			
		Sıra Ort.	sd	H	p	Sıra Ort.	sd	H	p
Bir yıl	48	44,90				45,1			
İki yıl	13	43,02	2	0,136	0,933	43,7	2	0,248	0,883
Üç yıl ve üzeri	26	42,65				42,1			

Tablo 1 incelendiğinde sığınmacı kadınların Türkiye’de bulunma süreleri ile sosyal destek varlığı ($H=0,136$; $p>,05$) ve sosyal destekten memnuniyet ($H=0,248$; $p>,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir. Türkiye’de kalış süresi bir yıl olanlarda sosyal destek varlık puanı ve sosyal destekten memnuniyet puanı sıra ortalamasının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 2. Sığınmacı Kadınların Çocuk Sayısına Göre Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sosyal Destek Varlığı				Sosyal Destekten Memnuniyet			
		Kruskal-Wallis H				Kruskal-Wallis H			
		Sıra Ort.	sd	H	p	Sıra Ort.	sd	H	p
Tek çocuk	24	36,17				39,3			
İki çocuk	26	44,98	3	3,516	0,319	40,9	3	3,048	0,384
Üç çocuk	22	47,66				42,8			
Dört çocuk ve üzeri	15	49,47				51,4			

Tablo 2 incelendiğinde sığınmacı kadınların çocuk sayısı ile sosyal destek varlığı ($H=3,516$; $p>,05$) ve sosyal destekten memnuniyet ($H=3,048$; $p>,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemekle birlikte ailedeki çocuk sayısı arttıkça sosyal destek varlığı sıra ortalamaları artmakta, buna bağlı olarak da sosyal destekten memnuniyet sıra ortalamalarında da artış gözlenmektedir.

Tablo 3. Sığınmacı Kadınların Yaşlarına Göre Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	n	Sosyal Destek Varlığı				Sosyal Destekten Memnuniyet			
		Kruskal-Wallis H				Kruskal-Wallis H			
		Sıra Ort.	sd	H	p	Sıra Ort.	sd	H	p
19-24 yaş	19	42,89				45,45			
25-34 yaş	39	42,68	2	0,428	0,282	44,78	2	0,808	0,869
35-44 yaş	29	46,50				42,00			

Tablo 3 incelendiğinde sığınmacı kadınların yaşları ile sosyal destek varlığı ($H=0,428$; $p>,05$) ve sosyal destekten memnuniyet ($H=0,808$; $p>,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemekle birlikte sığınmacı kadınların yaşı arttıkça sosyal destek varlığı sıra ortalamaları artmakta, sosyal destekten memnuniyet sıra ortalamaları ise azalmaktadır.

Tablo 4. Sığınmacı Kadınların Öğrenim Durumlarına Göre Yenilenmiş Anne-Baba Sosyal Destek Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	Sosyal Destek Varlığı				Sosyal Destekten Memnuniyet			
		Kruskal-Wallis H				Kruskal-Wallis H			
		Sıra Ort.	sd	H	p	Sıra Ort.	sd	H	p
Okuryazar değil	3	35,17				23,17			
Okuryazar	10	50,65				31,10			
İlkokul ve ortaokul mezunu	35	39,19	4	5,786	0,216	44,29	4	6,057	0,195
Lise mezunu	27	42,80				49,39			
Üniversite mezunu	12	57,42				47,00			

Tablo 4 incelendiğinde sığınmacı kadınların öğrenim durumları ile sosyal destek varlığı ($H=5,786$; $p>,05$) ve sosyal destekten memnuniyet ($H=6,057$; $p>,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmemektedir.

Tartışma

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınlarının sosyal destek algılarının Türkiye'de bulunma

süresi, çocuk sayısı, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Çalışmaya katılan sığınmacı kadınların Türkiye’de bulunma sürelerine göre, Türkiye’de kalış süreleri arttıkça sosyal destek algılarının ve sosyal destek memnuniyetlerinin azaldığı belirlenmiştir (Tablo 1). Schweitzer, Melville, Steel ve Lacherez’e (2006) göre, sosyal destek, sığınmacı/mültecilerin ruh sağlığında rol oynayan önemli bir etkidir. Tüm sığınmacı ve mültecilerin yaşadıkları; barınma, beslenme, giyim, psikososyal yardım, dil öğrenme gibi temel gereksinimler (Padilla, 1997) ile ilgili sorunlarla birlikte anksiyete, depresyon, somatizasyon, uyku düzensizliği, dikkat eksikliği, Posttravmatik Stres Bozukluğu (PTSB) gibi durumlar (Rado, 1997) Türkiye’deki sığınmacılar için de geçerlidir. Evinden, ülkesinden ayrılmak zorunda kalarak Türkiye’ye gelen sığınmacılar pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedirler. Sığınmacıların ayrıldıkları ülkelerinden birikimlerini getirememesi, ülkelerinde sahip oldukları statü ve kaynaklara ulaşamaması, aile ve akraba gibi sosyal destek alabilecekleri kişilerin olmaması onların yaşamlarını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte dil, eğitim, sağlık, sosyal ilişki kurma sorunları ile psikososyal ve ekonomik sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Yaşanılan bu sorunlar, sığınmacıların geldikleri ülkede bekleme sürelerinin uzamasıyla birlikte artmaktadır (Buz, 2008). Buna göre, sığınmacı kadınların Türkiye’de bulunma süreleri arttıkça karşılaştıkları sorunlar nedeniyle sosyal destek algılarının ve sosyal destekten memnuniyet durumlarının azalması beklenen bir sonuçtur.

Sığınmacı kadınların ailelerindeki çocuk sayısı arttıkça sosyal destek algılarının arttığı ve buna bağlı olarak da sosyal destek memnuniyetlerinde artış olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Cohen ve Wills’a (1985) göre, bireylerin sosyal ağının geniş olması, olumlu yaşantılar geçirmesini ve kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır. Sosyal destek, bireylerin kendilerini kötü hissettiği zamanlarda veya stres altındayken bunlarla daha kolay başa çıkabilmeleri için yardımcı olmaktadır. Sosyal desteği açıklarken kullanılan en önemli kavramlardan birisi sosyal ağıdır. Sosyal ağ kavramı ile bireyin çevresindeki diğer insanlarla kurduğu bağlar ve bu kişilerin de kendi aralarındaki ilişkileri anlatılmaktadır. Sosyal ağın yapısal özellikleri; ağın büyüklüğü, ağ içerisindeki insanların sayısı ve ağ üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri açısından değerlendirilmektedir. Bir ailenin sosyal destek ağı, ailenin fiziksel ve duygusal sağlığı ile yakından ilişkilidir (Kaya, 2009; Özkan, 2001). Sosyal ağın içerisindeki bireyler birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını ve beklentilerini etkilemektedir. Dunst, Trivette ve Cross (1986), destekleyici sosyal ağına sahip bireylerde daha az fiziksel sınırlılık, daha az davranış problemi ve

daha fazla sosyal kabul özelliği bulunduğunu belirtmiştir. Stres yaratan durumlar karşısında, aile bireylerinin birbirlerinin duygularını anlayarak duygusal yakınlık kurma düzeyleri yükselmektedir. Sosyal ağ içerisinde ailedeki çocuk sayısı arttıkça annelerin sosyal destek algılarının ve sosyal destekten memnuniyet durumlarının artması farklı bir kültürde aile bireylerinin birbirlerine sosyal destek sağlaması ile açıklanabilir. Buz (2006), yaptığı araştırmada, sığınmacı kadınların göçe daha iyi uyum sağladıklarını ortaya koymuştur. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü; bir kadın ve erkeğin nasıl davranacağı, nasıl düşüneceği ve nasıl hareket edeceğine ilişkin beklentileri ortaya koyan, yani kadın ve erkeği sosyal olarak yapılandıran özellikleri belirlemektedir (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004; Powell and Greenhouse, 2010). Ailenin, içerisine girdiği toplumsal çevrenin ve alınan eğitimin etkisiyle kız ve erkek çocuklar cinsiyetlerine uygun roller kazanmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğini edinmektedirler (Günay ve Bener, 2011). Böylece kadınlar için ev ile ilgili işleri yürütme ve çocuk bakımı gibi işler öne çıkarken erkekler için iş rolleri aile rollerinden daha önemli hâle gelmektedir. Bu nedenle kadınların göçe uyumunda, annelik rollerini sürdürme zorunluluğu, ailesini bir arada tutmak için kendini güçlü olmak zorunda hissetme, göçle birlikte kadınlar üzerindeki kontrolün azalması ve kadınların artık ülkelerine dönme şanslarının olmaması etkili olmaktadır. Bu bağlamda annelerin çocuklarından aldıkları sosyal destek içinde sorunlarla başa çıkma biçimlerini başarı ile kullanabildikleri, bunun da buldukları duruma uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı bir etki yarattığı söylenebilir.

Sığınmacı kadınların yaşları arttıkça sosyal destek algılarının artmakta, sosyal destekten memnuniyet durumlarının ise azalmakta olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Sosyal destek, hem bireye güven kazandırmakta ve hayatına olumlu yönler katmakta hem de stres yapıcı olaylarla karşılaşıldığında bu durumla daha etkili bir biçimde mücadele etmesini sağlamakta (Torun, 1995), strese yüklediği anlamı ve duygusal tepkisini değiştirmesine katkıda bulunarak bireyi zorlayıcı olayların etkilerinden korumaktadır (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997). Sığınmacı kadınların yaşı ilerledikçe yaşam deneyimleri ile birlikte sosyal destek algıları da artmakta böylece içinde buldukları durumlara daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Ancak yaşam deneyimleri ile birlikte geride bıraktıkları eski arkadaşlık ilişkilerine, ülkesine, evine ve mahallesine daha fazla özlem duymakta ve gelecek ile ilgili daha fazla kaygı yaşamaktadır. Buz (2002); Ankara, Konya, Karaman, Burdur ve Isparta illerinde ikamet eden 506 sığınmacı ile yüz yüze görüşme yaptığı araştırmasında sığınmacıların %69,9'unun eski arkadaşlık ilişkilerini, %66,9'unun

evini ve mahallesini özlediğini, %63,1'inin gelecekte iyi bir yaşantısının olacağını düşünemediğini ve %57,9'unun ülkesini ve oradaki düzenini özlediğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, sığınmacı kadınların yaşı ilerledikçe sosyal destek algısının artmasına karşın sosyal destekten memnuniyetinin azalması sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise sığınmacı kadınların öğrenim durumlarının sosyal destek varlığı ve sosyal destekten memnuniyet durumu üzerinde etkili olmadığı sonucudur (Tablo 4). Benzer şekilde Prezza ve Pacilli (2002), yaşları 18 ile 77 arasında değişen 418'i erkek, 623'ü kadın olmak üzere toplam 1041 kişiye Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulamışlardır. Araştırma sonucunda da öğrenim düzeyi bakımından sosyal destek algısı açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınlarının sosyal destek algılarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada sığınmacı kadınların Türkiye'de bulunma süresine, çocuk sayısına, yaşlarına ve öğrenim durumlarına göre sosyal destek varlığı ve sosyal destekten memnuniyet puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de kalış süresi bir yıl olan sığınmacı kadınların sosyal destek varlık puanı ve sosyal destekten memnuniyet puanı sıra ortalamasının daha uzun süreden beri Türkiye'de bulunan sığınmacı kadınlardan daha yüksek olduğu, ailedeki çocuk sayısı arttıkça sosyal destek varlığı sıra ortalamalarının ve sosyal destekten memnuniyet sıra ortalamalarının arttığı, ayrıca sığınmacı kadınların yaşı arttıkça sosyal destek varlığı sıra ortalamalarının arttığı, sosyal destekten memnuniyet sıra ortalamalarının ise azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Sığınmacıların kalıcı yerleşmeleri sağlanana kadar özellikle beslenme, barınma, eğitim ve sağlık hizmetleri gibi temel hizmetlerden yararlanmaları için hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler birlikte ülke genelinde daha fazla çalışma yapabilirler. Sığınmacılarla çalışan uzmanların sayısının artırılması, sığınmacı kadınlara/annelere sosyal destek sağlayacak, kadınların/annelerin sosyal iletişimini ve paylaşımını güçlendirici çalışmalar planlanması ve bu çalışmaların tanıtımını yaparak sığınmacı kadınların/annelerin psikolojik açıdan rahatlamaları ve buldukları ülkeye kolay uyum sağlamaları desteklenebilir.

Sığınmacıların yaşadığı umutsuzluğun azalmasına yardımcı olan, sosyal destek algılarını olumlu yönde etkileyen, sığınmacılar arası dayanışmayı sağlayan kurum ve dernek sayılarının arttırılması ve tüm ülke genelinde yaygınlaştırılması sağlanabilir. Sığınma konusunda ortak standart oluşturma; var olan sığınma sistemini güçlendirme; uzun vadeli, kalıcı ve sürekliliği hedefleyen çalışmaların yapılması ve süreç içi değerlendirmeler ve izleme mekanizmalarının işletilmesi ve çalışmaların Avrupa Birliği ortak prosedürleriyle eş bir şekilde yürütülmesi açısından bu alanda çalışan nitelikli personelin yetiştirilmesi ve istihdamı sağlanabilir. Araştırmaya tüm aile bireyleri alınarak onların da sosyal destek algıları incelenebilir. Ayrıca araştırma boylamsal bir çalışma şeklinde yapılarak zamanın ve değişik yaşam olaylarının ailedeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Baltacı, Ö. ve Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), ss. 226-240.
- Barrera, J. M. ve Garrison-Jones, C. (1992). Family and peer social support as specific correlates of adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(1), ss. 1-16.
- Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2012). Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), ss. 927-943.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. Erişim tarihi: 06.05.2012, www.unhcr.org.tr.
- Branje, S. J. T., Van Aken, M. A. G. ve Van Lieshout, C. F. M. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16, ss. 351-362.
- Buz, S. (2002). *Türkiye'deki sığınmacıların üçüncü bir ülkeye gidiş için bekleme sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buz, S. (2006). *Kadın ve göç ilişkisi: Sığınan ve sığınmacı kadınlar örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (4), s. 1-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chien, L. Y., Tai, C. J. ve Yeh, M. C. (2012). Domestic decision-making power, social support, and postpartum depression symptoms among immigrant and native women in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 61(2), ss. 103-110.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), ss. 310-357.
- Colton, D. ve Covert, R. W. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), ss. 15-24.
- Doğan, M. (2011). *Türkiye’de mültecilerin ve sığınmacıların uluslararası hukuk çerçevesindeki temel haklarının sağlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. ve Cross, A. (1986). Mediating influences of social support: personal, family and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(4), ss. 403-417.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), ss. 17-25.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gölmüş Erhan, G. (2005). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), ss. 157-171.
- İltica ve Göç Mevzuatı. (2005). Ankara: Başkent Matbaası.
- Kaner, S. (2010). Yenilenmiş Ana-Baba Sosyal Destek Ölçeği’nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), ss. 15-29.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), ss. 276-299.
- Katz, D. ve Gagnon, A. J. (2002). Evidence of adequacy of postpartum care for immigrant women. *Canadian Journal of Nursing Research*, 34(4), ss. 71-81.
- Kaya, M. (2009). *Üniversite adaylarının anne-babalarına uygulanan sosyal destek programının eş desteği ve adayın anne-babadan algıladığı desteğe etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, J. S., Koeske, G. F. ve Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), ss. 399-414.

- Lin, L. H. ve Hung, C. H. (2007). Vietnamese women immigrants' life adaptation, social support, and depression. *Journal of Nursing Research*, 15(4), ss. 243-254.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches (second edition)*. Boston: Pearson Education Inc.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (third edition). USA: McGRAW-HILL Inc.
- Özkan, S. (2001). *Zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Padilla, C. Y. (1997). Immigrant policy: Issues for social work practice. *Social Work Journal of the National Association of Social Workers*, 42(6), ss. 595-606.
- Parashar, S., Dhar, S. ve Dhar, U. (2004). Perceptions of values: A study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10(2), ss. 143-152.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.
- Perrine, R. M. (1995). Please see me. Student' reactions to professor request as a function of attachment and perceived support. *Journal of Experimental Education*, 68(1), ss. 60-73.
- Powell, G. N. ve Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family - work interface. *Journal of Management*, 36(4), ss. 1011-1039.
- Prezza, M. ve Pacilli, M. G. (2002). Perceived social support from significant others, family friends and several socio-demographic characteristics. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, ss. 422-429.
- Rado, T. (1997). Psychoreactive depression: Refugees and alcohol abuse. *Migration World Magazine*, 25(5), ss. 33-39.
- Robertson, E., Grace S., Wallington, T. ve Steward, D. E. (2004). Antenatal risk factors for postpartum depression: A synthesis of recent literature. *General Hospital Psychiatry*, 26(4), ss. 289-295.
- Schweitzer, R., Melville, F., Steel, Z. ve Lacherez, P. (2006). Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled Sudanese refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(2), ss. 179-187.

- Şahin, E. M. ve Altınel, T. (2010). Edirne’de yaşayan kadınların algıladıkları sosyal destek ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 30(3), ss. 864-870.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. (1982). Madde 10. Erişim tarihi: 12.04.2012. www.anayasa.gen.tr.
- Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wallace, K. A, Bisconti, T. L. ve Bergeman, C. S. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), ss. 26-276.
- Warner, F. R. (2007). Social support and distress among Q’eqchi’ Refugee Women in Maya Tecun, Mexico. *Medical Anthtopology Quarterly*, 21(2), ss. 193-217.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, ss. 81-87.
- Zhang, J. ve Goodson, P. (2011). Predictors of international students’ psychosocial adjustment to life in the united states: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(2), ss. 139-162.

AİLE AİDİYETİ ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ¹ - Öğr. Gör. Dr. Nur Feyzal KESEN² - Öğr. Gör. Dr. Serap DAŞBAŞ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, bireylerin ailelerine duydukları aidiyetlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma sonunda aile aidiyetini temsil ettiği düşünülen toplam 17 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, Konya'daki farklı üniversitelerde öğrenim gören 1579 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda KMO değeri 0,96 ve Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 16943,875 ($p < 0,001$) olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur. Yapılan faktör analizi ve varimax döndürme sonucunda ölçeğin toplam varyansın %60'ını açıklayan iki faktörlü (aile aidiyeti ve kendilik aidiyeti) bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0,94 olarak hesaplanmıştır. Aile Aidiyeti Ölçeği (AAÖ) olarak adlandırılan ölçeğin, başta aile danışmanlığı olmak üzere ailelere yönelik tüm hizmet alanlarında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: aile aidiyeti, Aile Aidiyeti Ölçeği, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik, üniversite öğrencisi.

¹ Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi

² Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi

³ Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Görevlisi

Family Sense of Belonging Scale: A Study of Developing a Scale

Abstract

The aim of this study is to develop a scale for determining the individual's sense of belonging to their family. At the end of the study, we obtain five point likert scale, which consists of 17 items and is thought to represent family sense of belonging. The scale was performed on 1579 college students studying at different universities in Konya. In order to assess the suitability of factor analysis of the data, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test is conducted prior to principal component analysis. The test results indicate the significance in KMO 0,96 and Bartlett Sphericity Test chi-square value 16943,875 ($p < 0,001$). As a result of the factor analysis and varimax rotation, the scale is determined the two factors structure (family sense of belonging and sense of self-belonging) accounting for the 60% of the total variance. The overall Cronbach-alpha coefficient of the scale was high ($\alpha=0,94$). Family Sense of Belonging Scale (AAÖ) is found to be valid and reliable instrument which can be used in all fields for families particularly in family counselling.

Keywords: family sense of belonging, Family Sense of Belonging Scale, developing a scale, validity and reliability, college student.

Giriş

İnsanın sosyal yaşamda anlam bulma yolculuğu evrensel bir ihtiyaçtır. Gerçekte insanın anlam bulma yeteneği olduğu gerçeğini destekleyen unsurlardan birisi de ailesine, mesleğine, kültüre ve topluma yönelik *aidiyet duygusudur*. Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ve Collier'ın yapmış oldukları tanımlamaya göre *aidiyet duygusu*, "bireyin kendisini bir sistemin ya da çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak görmesini sağlayan bu sistem ya da çevreye katılım deneyimleri"dir (1992, s. 173). Bir başka tanımlamada ise *aidiyet duygusu*, kişilerarası bir sistem içerisinde kişinin kendisine ait algısı şeklinde açıklanmaktadır (Choenarom, Williams ve Hagerty, 2005).

İnsanın doğduktan sonraki bakım ihtiyacı, ailenin devamını ve önemini sürdürmesini sağlamaktadır. Aile üyeleri arasındaki bağ ve *aidiyet duygusu* ile bireyler, pek çok soruna karşı dayanıklılık kazanıp sorunlarla mücadele etme yeteneğine kavuşur. Yapılan çalışmalar *aidiyet duygusunun* bireyin hem psikolojik hem de sosyal işlevselliği ile ilişkili olduğunu ve *aidiyet duygusunun* yüksek olmasının bireyin işlevselliğini arttırdığını göstermektedir (Hagerty, Williams, Coyne ve Early, 1996).

Ardahan (2006) ait olmayı, duygusal destek içinde ele almaktadır. Duygusal desteği de sevgi, şefkat, değer, ilgi, empati, güven ve ait olma gibi ihtiyaçların karşılanması; bireyin toplum, aile, arkadaş çevresi ve diğer kişiler tarafından kabul edildiğinin ve

değer verildiğinin gösterilmesi olarak nitelendirmektedir. Duygusal desteğin artması bireyin sorunlarla ve stresle baş etmesinde etkili bir unsurdur (s. 72).

Lepore, Evans ve Schneider (1991) da sosyal desteği tanımlarken bireylere yardım sağlayan veya bireylerin kendilerini güvende hissettikleri, sevildikleri ve korunduklarına inandıkları sosyal ağa ve bütünlüğe bağlanmaları ve sosyal yapıya aidiyet hissetmelerini vurgulamıştır. Oysa sosyal destek, depresyon ve stresle baş etmede dolaylı bir etkiye sahipken aidiyet duygusunun birey üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Hagerty ve Williams, 1999).

Aksüllü ve Doğan (2004), ailenin sosyal destek sağlama fonksiyonunu bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal yardım süreci olarak değerlendirmektedir. Fiziksel ve psikolojik yardım ise sevgi, sadakat, benlik saygısı, güven ve bir birlikteliğe ait olma gibi temel gereksinimlerin karşılanması biçiminde açıklanmıştır. O hâlde ait olma ve aidiyet, birlikteliğin sosyal ve psikolojik destek içinde olmasını temin eden önemli duygulanımlardandır.

Sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişimin ilk başladığı yer ise ailedir. Ailenin bireyin tam bir iyilik hâlini temin eden temel kurumlardan biri olması onun öneminin yaşam boyu devam etmesini sağlar. Bilindiği gibi bireysel gelişimin sosyal, fiziksel ve duygusal (psikolojik) boyutu sağlıklı bir yaşamın teminatıdır.

Günümüzde aile tanımı yapılırken kültüre özgü ve zamana özgü değişikliklerin göz önüne alınması gerekir. Çünkü bütün toplumlarda evrensel bir kurum olan ailenin işlevleri, biçimi ve hangi üyeleri içerdiğine (anne, baba, çocuk, nine, dede... vb.) ilişkin farklılıklar vardır. Aile, “ortak bir geçmişi, şimdiki ve gelecekte beklenenleri paylaşan bir grup bireyin karşılıklı ilişkilerini temsil eder” (Yapıcı, 2010, s. 1546).

Ailenin; bireyin yaşantısında bakım, koruma, üreme ve neslin devamı, sosyalleşme, sosyal destek, ekonomik destek vb. pek çok işlevi vardır (Mavili Aktaş, 2011). Bu işlevleri sağlıklı bir şekilde yerine getiren aile, bireyin gelişimini de olumlu etkiler. O hâlde işlevsel ailenin özelliklerine vurgu yapmakta yarar vardır. Tuzcuoğlu (1994), işlevsel ailenin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır: (1) Üyeler birbirlerini destekler ve yakın ilişkiler içindedirler. (2) Aile üyeleri birbirlerinin görüşlerine saygılıdır. (3) Aile üyeleri birbirinin hak ve özgürlüklerine saygılıdır. Düşüncelerini özgürce ifade edebilirler. (4) Eşler birbirlerinin ana-baba haklarına saygı duyarlar. (5) Aile üyeleri girişimcidir, yaratıcıdır ve başarı isteklidir. (6) Bireysel ve özerk yaşantı desteklenir. (7) Aile üyeleri birbirlerini

yönetmeye çalışmaz, herkesin rolü bellidir. Aşırı otorite, kontrol ve üstünlük yoktur. (8) İlişkilerde aile üyeleri beklentilerini açıkça ifade eder ve tehdit edici olmayan usuller kullanır. (9) Davranışlar ve arzular kontrol edilmez. Aşırı kontrol ve üstünlük yoktur (s. 155).

İşlevsel aile ideal olan aile olarak nitelendirilebilir. Aile içinde bireylerin fikirlerine saygı gösterilmesi, dayanışma ve aidiyet duygusu ile geleceğe daha sağlıklı ve umutla koşan bireylerin yetişmesi sağlanır. Yukarıda da değinildiği gibi aidiyet duygusu ile bireyin artan işlevselliği ailenin bütün olarak işlevselliğini de olumlu etkiler. Sonuçta böyle bir ailede üyelerin suça ve olumsuz davranışlara yönelme riskinin daha az olduğu söylenebilir.

Bireyin kendince önemli var saydığı bir gerçekliğe ya da hakikate yeterince tutkun ve inanmış görünmesiyle ötekiler ve diğerlerinin de ona inanmaya başlayabileceğine ilişkin inanç sistemini vurgulayan Nietzsche'nin (Spinelli, 2001) yaklaşımını, etkileşim içindeki birlikteliklere de indirgeyebiliriz (s. 27). Böylesi bir birliktelikte, birlikte var olunan iletişime ilişkin olumlu algılamalar ve duyumsamalar ötekine de benzer biçimde yansiyabilir. Sözelimi çocuk, aile içinde büyürken diğer aile üyelerinin benliğini ve yaşam gayelerini içselleştirir. Özdeşim ve ayrışma süreci ile kendini anlamlandırır. Ailede yaşanan her tür duygu, mutluluk, üzüntü ve çatışmayı paylaşmak birliktelik içindeki varoluşun parçalarındandır. Anne ve babanın doğumdan itibaren çocuğun sosyalleşmesi ve temel güven duygusunu kazanmasındaki yeri ve önemi başka hiçbir kurum ya da unsur tarafından yerine getirilemeyen bir fonksiyondur. Anne ve babanın teke tek diyalogu, sıcaklık ve güven ilişkisi çocuğun gelişiminde çok önemli ve değerlidir. Ancak toplumun en uzun süreli, en küçük, en yakın ve en yoğun paylaşımlarının (Mavili Aktaş, 2011) yaşandığı aile de günümüzde büyük bir değişim içerisindedir. Artık aile, bireyin ihtiyaçlarını karşılamada bazı güçlükler yaşamaktadır. Bireyselleşmenin özerkleşmeden öte bireyciliğe dönüşmesiyle birey günümüzde, sosyal ve bağlılık bağlamından kopup tüketim ve sanal ilişmelerle birlikteliğe ve paylaşma yönelmiştir. Bu durum bireylerin zorluklara dayanma gücünü azaltmıştır. İşte bu noktada aile birlikteliklerinin zorluklara ve yaşama dayanma gücünü arttıran zenginliğinin yabana atılmaması gerektiği düşünülmektedir.

Bireyselliğin boşlukta ve bağısız, zaman zaman içinde bulunduğu çevreden ve ilişki bağlamından kopukluğunu engelleyebilen duygulanımların başında gelen ilişki ve etkileşimsel dinamik unsurun parçalarından birisi de aidiyet olabilir.

Sayar (2012); çocukların vicdan, merhamet ve el severliğe (alturizm) dayalı bir özen, ihtimam ahlakıyla yetiştirilmesinin onların hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamasını sağladığını vurgulamaktadır (s. 46). Böylesi bir yetiştirme sürecinin, aile bireyleri arasında (anne, baba, çocuk) aidiyetin gelişmesini ve oluşumunu temin ettiğine inanıyoruz. Çünkü aidiyet duygulanımı sadece bir duygu değil, aynı zamanda öteki ile birlikte var olmanın, onunla paylaşmanın, ona zaman ve emek vermenin, edinim davranışının getirdiği bir anlamlılıktır. Emek ve zamanla öteki için, öteki adına, öteki ile birlikte var olmanın sabır ve merhamet içeriği de bu anlamı inşa eden unsurlardandır.

Son yılların önemli psikoterapistlerinden olan Hoshmand (2006), son dönemlerde psikoterapistlerin ve aile danışmanlarının ilişkiler ve bireyselleşme konusundaki çalışmalarında, aileye ve diğerlerine karşı hissedilen sorumluluğun azalması ve narsisizm kültürünün yaygınlaşmasına hizmet ettiklerini vurgulamıştır (s. 28). Bu noktada kültürel psikoloji tarafından vurgulanan ve aile bütünlüğüne olumlu etkisi olduğuna inanılan aidiyetin, *adanmışlık sınırları erdemle ve ahlakilikle çevrelenen bireyselliğin bencillığe dönüşmesine engel olabileceği* söylenebilir.

Aidiyet, parçamız olan, doğup büyüdüğümüz, yetiştiğimiz çevreyi ve onun kurallarını tanımaya ve bilmeye destek olur. Kendini bilmenin de özgürleşmenin önemli araçlarından olduğu açıktır. Bu çalışmada aidiyetin empirist kısmen de pozitivist bir usulle (ölçekle) değerlendirilmesi, bir başka deyişle aidiyeti sabit bir gerçeklik olarak değerlendirmek istenmemiştir. Temel amaç, bireyin bulunduğu durum, bağlanma ve ait olma anlamıyla ilgili değerlendirmesini öğrenmektir. Bir şeylerin çok hızlı dönüştüğü, birbirinden kopup yalnızlaştığı, anlamını yitirdiği günümüzde belki de her var olan duruma yeniden ışık tutmak özlemdir. Bireyin çok sayıda ilişkisinden oluşan aidiyet parçasına bir ayna tutmak ve bireylerin ailelerine duydukları aidiyetlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamıza Konya'da çeşitli üniversitelere devam eden üniversite öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20'dir. En küçük yaştaki öğrenci 17, en

büyük yaştağı öğrenci 36 yaşındadır. Öğrencilerden 844'ü kız (%53,5), 735'i erkektir (%46,5). Öğrencilerin kardeş sayılarının ortalaması 3,18'dir. Aylık tüm gelirlerinin ortalaması ise 647 TL'dir. 329 öğrenci (%20,8) geniş aileye sahip iken 1237 öğrenci (%78,3) çekirdek aileye sahiptir. 94 öğrencinin ebeveynleri boşanmış (%6), 1469 öğrencinin ebeveynleri (%93) hâlen evli durumdadır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Özellikler

Durum	Durum	N	%
Cinsiyet	Kız	844	53,5
	Erkek	735	46,5
Yaş	17-20	747	47,3
	21-36	832	52,7
Kardeş Sayısı	1-3	1083	68,6
	4-13	496	31,4
Gelir Düzeyi	50-350	484	30,7
	351-700	746	47,2
	701-7000	349	22,1
Aile Yapısı	Geniş	329	20,8
	Çekirdek	1237	78,3
	Cevap vermeyen	13	0,8
Yaşanılan Yer	Köy-kasaba	175	11,1
	İlçe-il	780	49,4
	Büyükşehir	615	38,9
	Cevap vermeyen	9	0,6
Kardeş Sırası	Kardeşim yok	72	4,6
	İlk çocuk	565	35,8
	Ortanca ve ortancalardan	501	31,7
	Son çocuk	439	27,8
	Cevap vermeyen	2	0,1
Aile Yapısı	Evli	1469	93,0
	Boşanmış	94	6,0
	Cevap vermeyen	16	1,0
*n= 1579			

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Aile Aidiyeti Ölçeği hazırlanırken şu aşamalardan geçilmiştir. Soruların hazırlanmasından önce (ön deneme için) aile, aidiyet, bağlılık, aileden beklentiler ile ilgili kitap, makale, tezler taranmış ve hatta gençlerle yapılan grup çalışmalarında

gerçekleştirilen farkındalık eğitimlerinde bireylerin aile aidiyeti için en çok vurgu yaptığı temalara dayanarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma için öncelikle aile aidiyeti ve aileye bağlılık ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Alanda kullanılan diğer ölçekler incelenmiş ve bunlardan da yararlanılarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri hazırlanırken Aile Değerlendirme Ölçeği (Bulut, 1990), Sense of Belonging Instrument (Hagerty ve Patusky, 1995), Aile Destek Ölçeği (Kaner, 2003), Sosyal Bağlılık Ölçeği (Duru, 2007), Sense of Belonging Scales (Tovar ve Simon, 2010) Aidiyet Duygusu ve Bağlılık Testi (Tarhan, 2012) ve Ait Olma Ölçeği'nden (Ersanlı ve Koçyiğit, 2013) yararlanılmıştır. Sonuçta araştırmacılar tarafından aile, aile aidiyeti ve aileye bağlılık algılarını temsil ettiği düşünülen 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, maddelerin kapsam geçerliği için istatistik, eğitim bilimleri, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal hizmet, sosyoloji, kadın çalışmaları ile ölçme değerlendirme alanında uzmanlıklarını almış öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda ölçek 26 maddeye indirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. 26 maddelik ölçeğin yapılan faktör analizleri doğrultusunda faktör yükleri en yüksek olan ölçek maddeleri seçilmiş; soruların süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallık açısından uygunluğu da değerlendirilerek aile aidiyetini temsil ettiği düşünülen toplam 17 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcılara öncelikle hem araştırmanın amacı ve süre hakkında hem de hiçbir maddeyi boş bırakmamaları konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcılardan temel demografik bilgiler istenmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 5-10 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır. 26 maddeden oluşan ölçeğin ilk formu değişik sosyoekonomik özellikler gösteren 1600 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada toplam 1600 form kullanılmıştır. Eksik doldurulan ve tüm yanıtların aynı seçenekten verildiği 21 form çıkartılmış, kalan 1579 form üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin daha sonra, SPSS istatistik programı ile analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde maddelerin psikometrik özellikleri (madde ayırıcılık gücü ve madde toplam puan korelasyonları) ve testin psikometrik özellikleri (yapı geçerliği ve güvenilirlik) belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde deneme uygulamasından elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilecektir.

Geçerlilik

Ölçeğin yapı geçerliğini, analizlerini gerçekleştirmeden önce örneklem uygunluğunu incelemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Bir ölçme aracının geçerliliği, aracın ölçmeyi amaçladığı özelliği ne denli doğru ölçtüğüne işaret etmektedir. Faktör analizi aynı zamanda yapı geçerliliği hakkında bilgi vermektedir. Faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli sayıda örnekleme ulaşıması gerekmektedir. Bartlett küresellik testi korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılır. Bartlett testi sonucunda elde edilen değerler istatistiksel açıdan anlamlı olduğu durumda verilerin faktör analizi için uygun olduğu kabul edilmiş olur (Munro, 2005). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı 0,6 Bartlett Sphericity testi ki-kare değeri ise 16943,875 ($p < 0,001$) olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($df=136$). KMO katsayısı, 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir ve 0,60'ın üzerinde değer veren veri kümeleri faktörleşme için uygundur (Büyüköztürk, 2004; Norusis, 1990). Bu sonuçlara göre, veriler temel bileşenler analizi için uygun olduğundan ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla toplanan verilerin temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör yapısına bakılmıştır. Madde toplam puan korelasyonunun yorumlanmasında mutlak ölçüler dikkate alınmıştır. Buna göre, korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görüldüğü takdirde ölçüğe alınabileceği, 0,20'den düşük maddelerin ise ölçüğe alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Maddelerin ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam puan korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Aile Aidiyeti Ölçeği'nin Ayırt Edici Özellikleri

Madde	X	Ss	Ayırt Edicilik
Aileme güçlü bir şekilde bağlılık hissediyorum.	4,267	,8798	,550
Ailemde hayır deme hakkımız hep korunur.	3,875	,9216	,654
Ailemin önemli bir parçasıyım.	4,407	,8292	,559
Ailemin beni desteklediğini hissediyorum.	4,278	,8796	,570

Ailemdeki birçok kişi benim için bazı zevklerinden vazgeçmez.	3,554	1,038	,406
Ailemde kendimi değerli hissediyorum.	4,308	,8105	,704
Ailemin bana güvendiğini hiç hissetmedim.	4,254	,8719	,611
Ailemin bana saygı gösterdiğini hep görmüşümdür.	4,143	,8663	,651
Ailemde kararları birlikte almayız.	3,836	1,006	,644
İhtiyaç içinde ve hasta olduğumda ailem hemen destek olur.	4,519	,7287	,571
Ailemle birlikte zaman geçirebiliyoruz.	4,000	,9605	,441
Kendimi evimde ve ailemle birlikte mutlu hissetmiyorum.	4,368	,7941	,684
Sevgi ve hoşgörü ailemin önemli bir parçasıdır.	4,257	,8103	,634
Ailem bana özen gösterir.	4,265	,8039	,733
Ben de aileme özen gösteririm.	4,303	,7855	,643
Ailemde eleştiri hakkımız özenle korunur.	3,896	,93928	,675
Bir daha dünyaya gelsem aynı ailede doğmak isterdim.	4,422	,88904	,544

Bileşenlerin öz değerine ilişkin çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde ise kırılma noktalarının 2. bileşenden sonra oldukça azaldığı görülmüştür. Bu açıdan, iki faktörlü çözümün sınanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla yine temel bileşenler faktör çıkarma ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak maddelerin iki boyut ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisi (rotated component matrix) yapıldıktan sonra aşağıdaki tabloda hangi maddenin hangi alt boyutta toplandığı verilmiştir. Bir maddenin yer aldığı faktörde “0,40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “0,10” ve daha yukarı olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2002) dikkate alınmıştır. Üç döndürme işleminden sonra en sade yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin yüklendikleri faktörler ve faktör yükleri ise Tablo 3’te gösterilmiştir. Buna göre, faktörler sırasıyla toplam varyansın %37, %23 ve toplamda %60’ını açıklamaktadır. Kline (1994), bu oranın %40’ın üzerinde olmasının yapı geçerliği için önemli bir gösterge olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 3: Aile Aidiyet Ölçeği'nin Faktör Yapıları, Faktör Yükleri ve Madde Toplam Puan Korelasyonları

	Kendilik Aidiyeti	Aile Aidiyeti	Madde Toplam Puan Korelasyonu
Aileme güçlü bir şekilde bağlılık hissediyorum.	,651		,692
Ailemde hayır deme hakkımız hep korunur.		,790	,573
Ailemin önemli bir parçasıyım.	,623		,706
Ailemin beni desteklediğini hissediyorum.	,628		,712
Ailemdeki birçok kişi benim için bazı zevklerinden vazgeçmez.		,600	,489
Ailemde kendimi değerli hissediyorum.	,720		,799
Ailemin bana güvendiğini hiç hissetmedim.	,642		,739
Ailemin bana saygı gösterdiğini hep görmüşümdür.		,576	,762
Ailemde kararları birlikte almayız.		,717	,681
İhtiyaç içinde ve hasta olduğumda ailem hemen destek olur.	,736		,646
Ailemle birlikte zaman geçirebiliyoruz.	,497		,618
Kendimi evimde ve ailemle birlikte mutlu hissetmiyorum.	,789		,738
Sevgi ve hoşgörü ailemin önemli bir parçasıdır.	,693		,749
Ailem bana özen gösterir.	,771		,805
Ben de aileme özen gösteririm.	,773		,700
Ailemde eleştiri hakkımız özenle korunur.		,732	,703
Bir daha dünyaya gelsem aynı ailede doğmak isterdim.	,687		,664

Tablo 3'te, 17 madde için geçerlik katsayılarının istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için 17 maddeden oluşan bir madde listesi hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Güvenilirlik

Aile Aidiyeti Ölçeği'nin bütününe ait iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. *Kendilik aidiyeti alt boyutu* için Cronbach Alpha 0,93, *aile aidiyeti alt boyutu* için 0,82'dir. Ölçeğin bütününe ait hesaplanan güvenilirlik katsayısının ise (Cronbach Alpha 0,94) istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçla ölçeğin 17 madde için güvenilirliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Ölçüt Bağıntılı Geçerliliği

Ölçeğin (benzer ölçek) ölçüt bağıntılı geçerliliği için yapılan ölçümler, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden 27 erkek (%29,7), 64 kız (%70,3), toplamda 91 öğrenciyle yürütülmüştür (yaş ortalamaları $\bar{X}=19,63$, $Ss=1,53$). AAÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliliğini sağlamak için Procidano ve Heller tarafından geliştirilmiş ve Sorias (1988) tarafından Türkçeye uyarlanan "Algılanan Aile Desteği Ölçeği" ile Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen "Ait Olma Ölçeği" kullanılmıştır.

Algılanan Aile Desteği Ölçeği (ADÖ): Ölçek Türk toplumu için geçerli ve güvenilirdir. Algılanan Aile Desteği Ölçeği "evet, hayır, kısmen" şeklinde yanıtlanan 20 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte 3, 4, 16, 19 ve 20. sorulara "hayır (2)", "evet (0)" ve "kısmen (1)" olarak ağırlık puan verilirken diğer tüm sorular ise "hayır (0)", "evet (2)" ve "kısmen (1)" olarak puanlanmıştır. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puan 0-40 arasında değişmektedir. Puanın artması aile desteğinin iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı 0,86'dır.

Ait Olma Ölçeği: Ersanlı ve Koçyiğit (2013) tarafından geliştirilen Ait Olma Ölçeği, 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Üç faktörden oluşan ölçek (aile, arkadaş grubu, meslek) toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin $p<0,01$ önem düzeyinde madde toplam puan korelasyonlarının 0,426 ile 0,751 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi bulguları da elde edilen uyum indekslerinin üç boyutlu yapı olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik analizi sonuçları aile, arkadaş grubu ve meslek faktörleri için sırasıyla 0,88, 0,89 ve 0,88'dir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri ise 0,90'dır.

AAÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliliğinin saptanabilmesi için yapılan korelasyon analizleri sonucunda alınan puanlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Aile Aidiyeti Ölçeği'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliliği

Aile Aidiyet Ölçeği	Aidiyet Ölçeği Boyutları			Algılanan Aile Desteği Ölçeği
	Meslek Aidiyeti	Arkadaş Aidiyeti	Aile Aidiyeti	Algılanan Aile Desteği Ölçeği Toplam Puan
Aile Aidiyeti	,19*	,16	,62**	,33**
Kendilik Aidiyeti	,13	,24*	,82**	,31**
N	91	91	91	91

* $p<.05$, ** $p<.01$

AAÖ'nün "Kendilik Aidiyeti" alt boyutu ve "Aile Aidiyeti" alt boyutu ile diğer ölçekler arasında orta ve yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Kendilik aidiyeti ve aile aidiyeti arasında 0,82 korelasyon bulunurken aile aidiyetleri alt boyutları arasındaki korelasyon ise 0,62 çıkmıştır.

Test Tekrar Sonuçları

AAÖ'nün güvenilirliğini saptamak için yapılan uygulamalardan diğeri ise testin tekrarı yöntemidir. Ölçeğin zaman içindeki kararlılığını belirlemek amacıyla üniversite öğrencilerinden 68 kişilik bir gruba üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır (13 kişi ikinci testi yapamadığı için N:81 iken N:68'e düşmüştür). Bu iki uygulama arasında hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı 0,84 ($p<0,01$) olarak hesaplanmıştır.

Puanlama

Bireylerin aile aidiyet düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen ölçekte, toplam 17 madde bulunmaktadır. Maddelerin 13'ü olumlu, 4'ü olumsuz olarak yazılmıştır. Beşli likert şeklinde oluşturulan ölçekte maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden "tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1)" olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. 5, 7, 9 ve 12. maddeler olumsuz maddeler olup tersten hesaplanmaktadır. Ters çevirme işlemi tamamlandıktan sonra 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 17. soruların toplamı "kendilik aidiyeti alt boyutu"nu ölçerken 2, 5, 8, 9 ve 16. soruların toplamı "aile aidiyeti alt boyutu"nu ölçmektedir. Bununla birlikte her ikisinin toplamı "aile aidiyeti toplam puanını" vermektedir. Puan arttıkça aile aidiyeti de artmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada bireylerin aile aidiyetlerini ölçmeye yarayan Aile Aidiyeti Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Dolayısıyla aileye aidiyeti içeren unsurlar açıklığa kavuşturulmuştur. Toplamda 17 soru ile iki boyuttan oluşan ölçeğin birinci boyutu bireyin ailesine hissettiği (kendilik aidiyeti alt boyutu), ikincisi ise ailenin bireye hissettirdiği (aile aidiyeti alt boyutu) olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, alfa güvenilirlik katsayılarının kabul edilen düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca geçerlilik ve güvenilirlik için

yapılan analizler de ölçeğin uygulanabilir olduğunu ortaya koymuştur. Böylece bireylerin aile aidiyetlerini ölçen kullanılabilir bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğundan aileye aidiyeti etkileyen diğer unsurlara bakılmamıştır. Araştırmacılar tarafından çeşitli değişkenlerle birlikte uygulama sonucunda aileye aidiyeti etkileyen çeşitli unsurlar ele alınabilir.

Maslow'un (1970) ihtiyaç hiyerarşisine göre, bireyin en önemli ihtiyaçlarından biri de fiziksel ve güvenlik ihtiyacından sonra gelen aidiyet ihtiyacıdır. Aidiyet ve güvenlik duygusu varoluşun istendik, beklendik ve anlamlı bir parçasıdır. Böylesi anlamlı bir kendilik algısında ötekine hizmet, ötekine verme, ötekiyle adanmış bir anlam içinde var olmanın karşılığı aidiyet içinde bir paylaşım ve aile algısıdır diyebiliriz. Aidiyetin yaşandığı bir ailede bireyin kendini tatmini yerine, birbirinin istekleri için kendi tatmininden vazgeçmesinden ya da tatminini ertelemesinden söz edebiliriz. Öteki için bir şeyler yapma, ötekiyle bir şeyler paylaşma; var olmanın "Her şey senin hakkın ve senin kazancın" gibi bir çıkarılığını ahlaki görmez. Aidiyette ötekine karşı bir özen ve ihtimam vardır. Farklılıklarına saygı duymak ve kendini ifade ederken ona kulak kesilip önem vermekle ilgili yapılanlar aidiyet duygulanımında vardır. Aidiyet normatif bir ilke ya da duygu değil, bir eylemler ya da davranışlar dizisidir. Birlikte yaşadığımız kendine özgü farklılıkları olan anne, baba, evlat ve kardeşe kulak verip, onların ihtiyaçlarına kendi ihtiyaçlarımız kadar özen gösterip değer vermeyi sağlar.

Bireyin hayır deme hakkını ve seçimini önemseyerek devam eden aile, kültür ve toplum bağlarının değerli ve anlamlı parçası aidiyettir. Aidiyetin sosyal bağlamı, narsisistik kişilik gelişiminin önündeki engellerden birisi de olabilir. Bir başka deyişle, "ben"lerin fedakârlık yapabilme becerisi ve potansiyeli, küreselleşmenin gündemimize getirdiği narsisistik kişilik bozukluklarının azalmasını sağlayabilir. Ayrıca birlikteliğin aidiyet bağlamı sosyalleşmeyi de güçlendiren bir unsurdur. Ailenin aidiyet bağı; bireyin toplumsal, kamusal alanla da bağıni kolaylaştırabilir. Ailenin aidiyet bağlarının zayıflaması veya önemini kaybetmesi ile bireyin yaşama dayanma gücünün zayıflaması söz konusu olabilir. Bu durumda modernitenin, bireyi özgürleştirirken güvensizlik unsurlarını da yaratması ikilemiyle nasıl baş edilebileceği sorunu karşımıza çıkabilir. Bu noktada aidiyetin bütün bu çelişkili ve istenmedik durumlarla baş etmeye tek başına yeterli bir etken olduğunu söylemek çok iddialı olacaktır. Ancak bireyin yaşamının anlam bağlamına güç ve destek veren özelliği son derece önemlidir.

Aile Aidiyeti Ölçeği; sosyal hizmet, psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik alanında ve aile danışmanlığında meslek elemanları tarafından bireylere uygulanabilecek bir ölçme aracıdır. Aile aidiyetinin belirlenmesi bireyin ailesine karşı farkındalığını arttırır. Ayrıca geliştirilen bu ölçek ailelerle yürütülecek farklı çalışmalara da kaynak niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Aksüllü, N. ve Doğan, S. (2004). Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5 (1), ss. 76-84.
- Ardahan, M. (2006). Sosyal destek ve hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (2), ss. 68-75.
- Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği el kitabı*. Ankara: Özügelış Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choenarom, C., Williams, R. A. ve Hagerty, B. M. (2005). The role of sense of belonging and social support on stres and depression in individuals with depression. *Archives of Psychiatric Nursing*, 19 (1), ss. 18-29. DOI: 10.1016/j.apnu.2004.11.003.
- Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, ss. 85-94.
- Ersanlı, K. ve Koçyiğit, M. (2013). Ait Olma Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), ss. 751-764.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. ve Collier, P. (1992). Sense of belonging: a vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6, ss. 172-177.
- Hagerty, B. M. ve Patusky, K. L. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing Research*, 44, ss. 9-13.
- Hagerty, B. M. ve Williams, R. A. (1999). The effect of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression. *Nursing Research*, 48, ss. 215-219.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C. ve Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, ss. 235-244.
- Hoshmand, L. (2006). Culture and the field of psychotherapy and counseling. L. Hoshmand (Ed.) içinde *Culture, psychotherapy, and counseling: critical and integrative perspectives*. (ss. 25-47). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Kaner, S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), ss. 57-72.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.
- Lepore, S., Evans, G. ve Schneider, M. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, ss. 899-909.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. Baskı). New York: Harper and Row.
- Mavili Aktaş, A. (2011). *Ben ve ailem*. Konya: Atlas Yayınevi.
- Mavili Aktaş, A. (2014). Aile danışmanlığı eğitimi ve etik ilkeler. *VII Aile Şurası Bildiriler Kitabı*. Ankara.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Norusis, M. J. (1990). *SPSS base system user's guide*. IL: SPSS Inc.
- Sayar, K. (2012). *Terapi: Kültürel bir eleştiri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Spinelli, E. (2001). *Demystifying therapy*. London: Constable.
- Sorias, O. (1988). Sosyal desteğin değerlendirilmesi II: Toplumdan seçilmiş örnekleme sosyal ağı yapısal özellikleri ile algılanan destek. *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Psikoloji Seminer Dergisi*, 6, ss. 23-33.
- Tarhan, N. (2012). *Aile okulu: Mutlu aile için makul çözüm*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tovar, E. ve Simon, M. A. (2010). Factorial structure and invariance analysis of the sense of belonging scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43 (3), ss. 199-217.
- Tuzcuoğlu, S. (1994). Aile birimlerinin yapısını tanıma ve aile terapisi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), ss. 154-155.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (4), ss. 1544-1570.

Ek

Aile Aidiyeti Ölçeği ile İlgili Bilgi Notu

Bu ölçek araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yazın incelemesinden sonra aidiyeti içeren sorular oluşturulmuştur. Bu ölçek araştırmacılar tarafından hazırlanan diğer soru kâğıdı ile birlikte sınıf ortamında katılımcılara dağıtılarak uygulanmıştır. Örneklem üniversite öğrencilerinden oluştuğu için yüz yüze görüşme tekniği kullanılmamıştır. Ancak daha küçük yaş grubuna ya da engeli olanlara uygulanması durumunda yüz yüze görüşme yoluyla uygulanabilir. Sorular kısa, açık ve anlaşılır olduğundan uygulamada güçlük yaşanmamıştır. Ölçeğin puanlaması şu şekildedir:

Puanlama

Bireylerin aile aidiyet düzeylerini ölçmek üzere geliştirilen ölçekte, toplam 17 madde bulunmaktadır. Maddelerin 13'ü olumlu, 4'ü olumsuz olarak yazılmıştır. Beşli Likert şeklinde oluşturulan ölçekte maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden “tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1) olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. 5, 7, 9, ve 12. maddeler olumsuz maddeler olup tersten hesaplanmaktadır. Ters çevirme işlemi tamamlandıktan sonra 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17. soruların toplamı “kendilik aidiyeti alt boyutu”nu ölçerken 2, 5, 8, 9, 16. soruların toplamı “aile aidiyeti alt boyutu”nu ölçmektedir. Bununla birlikte her ikisinin toplamı “aile aidiyeti toplam puanını” vermektedir. Puan arttıkça aile aidiyeti de artmaktadır.

Ölçeği kullanmak isteyenlerin *araştırmacılara bilgi vermelerinin* araştırma etiğine uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırmacılar aidiyetin nasıl artırıldığına ilişkin uygulamalı çalışmalarını halen sürdürmektedir.



AKTİF VATANDAŞ HEDEFİNDE ÜNİVERSİTE-KAMU İŞ BİRLİĞİ: AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI (ASPB) İL MÜDÜRLÜKLERİ ÖRNEĞİ

Dr. Şengül ALTAN ARSLAN¹

Öz

Kapitalizmi yaşadığı bunalımdan kurtarmanın formülü olarak sunulan neoliberal sistemin sosyal haklar temelinde yükselen “sosyal vatandaşlık” anlayışı yerine “aktif vatandaşlık” kavramını gündeme getirmesi, bireyleri eğiterek onları toplumla uyumlu ve topluma katkı sunacak biçimde yetiştirme işlevini üstlenen okullara dolayısıyla üniversitelere yeni işlevler yüklemektedir. Bu işlevleri yerine getirmekte üniversitelerin önemli bir ortağı da kamu kurumlarıdır. Bu çalışma, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı örneğinden yola çıkarak değişen dünyanın yeni paradigmaları ışığında aktif vatandaş hedefine katkı sağlamak üzere üniversite-kamu iş birliğinin ne derece sağlandığını ve iş birliği yapılabilecek alanları ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla 81 ilin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlükleri çalışma evreni olarak kabul edilmiş ve evrenin tamamına 46’sı Likert tipi, 10 tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 56 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen nitel verilerden frekans dağılımı yaparak yüzdeler elde edilmiş ve araştırmaya nicel bir boyut kazandırılmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite-kamu iş birliğinin illerin %48’inde kurulamadığı tespit edilmiştir. İş birliği kurabilenlerde ise bu ilişki biçiminin kurumsallaşmış olmadığı, kurumların net bir politika belirlemediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: topluma hizmet uygulamaları, aktif vatandaş, sosyal vatandaşlık, neoliberalizm ve üniversite-kamu iş birliği.

¹ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Müşaviri. Gazi Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü (Doktora). TODAİ Kamu Yönetimi (Yüksek Lisans). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Psikoloji (Yüksek Lisans). sengulaltan.arslan@gmail.com

University Public Cooperation in terms of the Goal of Active Citizenship: The Case of Ministry for Family and Social Policies Provincial Directorates

Abstract

The fact that the neo-liberal system has brought forward the concept of “active citizenship” instead of “social citizenship” based upon social rights, as a formula to save capitalism from depression has loaded new functions to schools, consequently to universities which take over the task of training individuals in harmony with society and making them contribute to it. In fulfilling these functions, public enterprises are important partners of universities. This study aims to set forth to what extent university-public cooperation has been ensured and the fields convenient for cooperation for the purpose of contributing to the goal of active citizenship in the light of new paradigms of changing world by referring to Family and Social Policies Ministry sample.

For this purpose, Family and Social Policies Provincial Directorates of 81 provinces were accepted as the targets population of the study and a questionnaire was conducted composed of 56 questions, 46 of which were Likert scale and 10 of which were open-ended. By means of getting frequency distribution and percentage from qualitative data of the questionnaire a quantitative dimension was added to the study. By means of the study, it has been concluded that university-public cooperation could not be achieved in 48%of cities. However it has been observed that this type of relationship is not institutional and the institutions do not define a clear policy.

Keywords: community service practices, active citizenship, social citizenship, neo-liberalism and university-public cooperation.

Giriş

1929 Dünya Ekonomik Buhranı'na kadar üretici özünü koruyan ve tasarrufçu püriten ahlakçı anlayışı teşvik eden kapitalizm, yaşadığı durgunlukla tüketim olmadan üretimin ayakta kalamayacağını anlamış ve insanları tüketmeye yöneltecek mekanizmaları, psikoloji bilimini, reklamı, piyasa araştırmalarını vb. süreçleri devreye sokarak tüketim ideolojisini bütün bir sistemin temel belirleyicisi yapan şartları hazırlamıştır (Tambaş, 2011, s. 29). Ancak tüketimin sistemin temel belirleyicisi olması için aynı zamanda tüketebilme kapasitesine sahip bireylerin de olması gerekir. Oysa kapitalizm tüm vatandaşların hakkı olan sosyal hizmet ve yardımları garantiye almada yeterli olamamıştır. Bu nedenle, Sariipek'in de belirttiği gibi (2006, s. 69), sosyal istikrarı sağlayabilmek ve sosyal bölünmeleri önlemek için devlet tarafından sosyal haklar temelinde yükselen sosyal vatandaşlığın benimsenmesi bir gereklilik olarak sunulmuştur.

Toplumda bireyler arasındaki ilişkiye vurgu yapan; sadakat, bağlılık ve dayanışma talep eden sosyal vatandaşlık uygulamaları incelendiğinde bu uygulamaların devletin yardıma muhtaç, ümitsiz vatandaşlara yaptığı refah

yardımlarını aştığı; sosyal güvenlik, asgari geçim hakkı, çalışma hakkı vb. alanlarda olduğu gibi belirli ilkeler ve tutarlı uygulamalarla tüm vatandaşları kapsadığı; sosyal hayata ve topluma tam katılımın sürekliliği için bazı garantileri içerdiği görülmektedir (Şenkal ve Doğan, 2012, ss. 62-65). Ancak 20. yüzyılın vatandaşlık tanımlamasında önemli bir yer tutan sosyal hakların, kapitalizmin 1970'lerden itibaren yaşadığı yeni kriz karşısında benimsediği, özellikle 1980'lerden itibaren hızla etkinliğini arttıran neoliberal politikalarla birlikte vatandaşlık haklarının temel unsuru olup olmadığı konusu günümüz tartışmalarının odağında yer almaktadır.

Makale, üniversitelerin insan kaynağı yetiştirme işlevinin yanı sıra tüm kamu kurumlarının hizmet anlayışını doğrudan etkileyen vatandaşlık anlayışındaki değişimin, üniversite-kamu iş birliğinin boyutlarını nasıl etkilediğini ASPB İl Müdürlükleri üzerinden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun için önce vatandaşlık kavramının neoliberalizmle beraber geçirdiği değişim, yeni vatandaşlık anlayışı olarak sunulan aktif vatandaşlık hedefine ulaşmada üniversitenin üstlendiği rol ve ASPB'nin bu gelişmeler karşısında aldığı konum üzerinde durulmuştur. Ardından neoliberalizmle beraber gündeme gelen aktif vatandaş hedefine katkı sağlayan üniversite-kamu iş birliğinin boyutları ASPB İl Müdürlüklerinin uygulamaları açısından tartışılmıştır.

1) Neoliberalizm ve Vatandaşlık Kavramındaki Değişim

Liberal devlet anlayışını benimseyen Batı, kapitalizmle birlikte endüstrileşme, üretim biçimi gibi ekonomik; kentleşme, ücretli çalışmanın yoğunlaşması gibi sosyal; işçi sınıfının siyasal bilinç ve hareketlilik kazanması gibi ideolojik; mutlakiyetçi yönetimlerden parlamenter demokrasilere geçiş gibi siyasal nitelikte birçok sorunla (Koray, 2003, s. 93) yüz yüze kalmıştır.

Bu dönemde kapitalizm ile haklar arasındaki çatışma nedeniyle yaşanan birçok toplumsal çalkantı, sanayi kapitalizmini toplumun güçsüz kesimlerini siyasal ve sosyal arenanın dışına iterek dışlayıcı bir tutum takınmak (bastırma) veya devlete sosyal bir nitelik kazandırarak dâhil edici bir rol üstlenmek (çözmek) gibi başlıca iki seçenekle karşı karşıya bırakmıştır (Bulut, 2003, s. 180; Koray, 2003, s. 94). Bu dönemde Batı, işçi sınıfının yükselen gücünün barındırdığı riskler ve Batı demokrasilerinin benimsemiş oldukları hukuk devleti ilkesinin amaçlarını göz önüne alarak tercihini çözmeye, yani dâhil etme yönünde reformcu bir çizgiden yana kullanmıştır.

Toplumsal sorunları çözmek için devletin müdahalesine olanak tanıyan bu tercihte, sermaye ve işçi kesimi ile uzlaşma sağlanmış, işçi sınıfı emek sahibi olarak üretimle ilgili kararlarda söz sahibi değilkten vatandaş olarak üretim, özellikle de bölüşüm üzerinde müdahalelerde bulunabileceği bir konuma gelmiştir (Przeworski, 1991, s. 26). Bu yeni anlayış çerçevesinde, devlet sosyal ve ekonomik alanda olup bitenlere karışmayan, pasif niteliğini geride bırakarak sosyal bir nitelik kazanmıştır. Bireyin gerçek anlamda özgür olabilmesinin devletin müdahalesiyle gerçekleşebileceği inancıyla bu alanlarda tedbirler alınmaya başlanmıştır. Artık mülkiyet hakkı ve temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra sosyal ve ekonomik haklar devreye girmiş, özgürlük kadar sosyal eşitlik ve sosyal adaletin önem kazandığı bir toplum anlayışı ve buna uygun bir “toplumsal yönetim” uygulaması benimsenmiş, “eşitlik” ve “dayanışma” kavramları öne çıkmıştır (Koray, 2003, s. 93). Bu durum, 20. yüzyılın ikinci yarısına özgü refah devletinin dolayısıyla sosyal vatandaşlığın düşünsel temellerinin atılmasına neden olmuştur.

Liberal devletten farklı olarak refah devletinde, devletin bilinçli şekilde örgütlü kamu gücünü kullanarak sosyoekonomik yaşama müdahale etmesi dışında, çalışan kesimlerin varlığını tehdit eden sosyal risklere karşı asgari varlık güvencesini sağlayacak sosyal koruma sistemi ve kamu hizmetleri geliştirilmiş, kazanım ve hizmetlerin yardım değil hak olduğu ilkesi benimsenmiştir.

Başlangıçta sınırlı amaçları olan, sınırlı bir kesimi hedefleyen ve sosyal sigorta anlamını taşıyan uygulamaların refah devleti anlamına ulaşması için yaklaşık 50-60 yıllık bir zaman dilimi gerekmiştir. Özellikle iki dünya savaşı arasındaki dönemde yayılan sosyal refah devleti uygulamaları (işsizlik sigortası, kaza, yaşlılık sigortası), İkinci Dünya Savaşı sonrasında kapsamlı uygulamalara ulaşmış, 1950 sonrasında ise birleşme ve yeniden yapılanma dönemine girmiştir. Bu aşamada tüm sigorta kolları birleştirilerek genel bir sigorta sistemi kurulmuş ve başlangıçta işçilere yönelik olan sigorta sistemi, toplumun öteki kesimlerine yayılarak sosyal güvenlik kavramı altında birleştirilmiştir. Bu dönemde sosyal refah devleti aynı zamanda daha ileri amaçlara taşınmış, refah harcamaları (sosyal güvenlik, konut yardımı, asgari gelir, sağlık güvencesi, zorunlu ve parasız eğitim vb.) için ulusal gelirden ayrılan pay artmıştır.

Bu dönemde, İngiltere tarihinden yola çıkarak vatandaşlık haklarının gelişimini ele alan ve modern vatandaşlık kurumlarının gelişimi ile kapitalizmin gelişimini eş zamanlı gören Marshall'ın da belirttiği gibi (1992, s. 8); medeni, siyasi ve toplumsal haklar olmak üzere üç boyutu bulunan ve bir cemaate tam üyelikle

ilgili olan vatandaşlık, bu üyelerin hepsini haklar ve yükümlülüklerde eşit kılan bir statü olarak değerlendirilmiştir.

Ancak 1970'lerden itibaren ülkeler arasında artan rekabet, küreselleşme, giderek artan harcamaların kâr marjlarını düşürmesi gibi nedenlerle kapitalist sistemin devamı için hayati olan birikim sürecinin durması ile baş gösteren kriz, refah devleti uygulamalarının tartışmaya açılmasına neden olmuştur. Bu tartışmalar sonucunda, devlet-toplum ilişkisinin talebe dayalı sosyal refah devleti modelinde öngörüldüğü biçimiyle sürdürülme olanağının kalmadığı konusunda önemli saptamalar yapılmıştır. Bu çerçevede, 1980'lerden itibaren ABD ve İngiltere'nin öncülüğünde başlayan neoliberal politikaların uygulanması ile birlikte 20. yüzyılın son çeyreğine kadar kalkınmanın sağlanmasında asli unsur kabul edilen devlet, bu tarihten itibaren ekonomik krizlerin bizzat sorumlusu kabul edilmiştir. Katı hiyerarşi ve kariyere dayalı merkezîyetçi özellikleri olan, kamusal mal ve hizmetlerin bizzat devlet tarafından sağlandığı, siyaset ile yönetimin ayrıştığı ve özel sektörden farklı olarak yasallık, tarafsızlık, eşitlik ve kamu yararı, kamusal sorumluluk gibi niteliklere sahip geleneksel kamu yönetimi ile sorunların çözülemeyeceği (Eryılmaz, 2011, ss. 39-40), bu nedenle devletin küçülmesi ve işletmeciliğinin özel sektöre aktarılması gerektiği hususu ön plana taşınmıştır. Böylece daha önceki krizlerde olduğu gibi bu krizin aşılması için de vatandaşlık kavramını da etkileyecek olan kapsamlı yeniden yapılanmaya ihtiyaç olduğu belirtilerek çalışmalara hız verilmiştir.

Yeni modellerin denendiği bu dönemde, refah devleti dönemindeki toplumsal kesimler (işçi-işveren) ile devlet arasındaki uzlaşma son bulmuştur. "Devlet toplumu yönetir" tezi terk edilmiş, içinde yönetişimin de yer aldığı yeni iktidar modelleri geliştirmek üzere çalışmalar yürütülmüştür. Birçok işten elini çeken ulus devletin, sosyal politikalarından uzaklaşması, refah harcamalarını kısması da kaçınılmaz olarak gösterilmiştir. Marshall'ın (1992) sosyal refah devletinden bu yana vatandaşlık ile onun toplumsal boyutu arasındaki ilişkiyi özellikle sosyal güvenlik, sağlık, eğitim gibi "sosyal haklar" kavramı aracılığıyla düşünülmesi gerektiği anlayışı "sosyal haklara" yapılan saldırı nedeniyle önemli ölçüde darbe almış, vatandaşlık çok daha dar bir çerçeveye sıkıştırılmıştır (ss. 41-44).

Yeni bir iktidar tarzı ve yeni bir siyaset kavrayışı öneren neoliberal düşünürler (Zabcı, 2002, s. 177); sosyal adalet, refah hakları ve demokrasi eleştirisi aracılığıyla belirli bir vatandaş tipini eleştirerek özellikle sosyal vatandaşlık ile kişisel haklar ve siyasi vatandaşlık arasında çelişki olduğunu (Güler, 2005, ss. 131-132) ve

sosyal hak zorlamalarının liberal düzenin yıkımına neden olacağını iddia ederek vatandaşlığın sosyal boyutunu geriletmeyi amaçlamıştır. Buradaki temel iddia sosyal vatandaşlıkta hakların, sorumlulukların üstüne çıktığı ve bu dengesizliğin topluma maliyet getirdiğidir (Semerci, 2010, ss. 7-9). Bu durum vatandaşların refaha ilişkin hak ve yükümlülüklerine atıfta bulunan “sosyal vatandaşlık” kavramının da (Harris, 1999, s. 916) yeniden analiz edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede siyasal, hukuki eşitlik fikri ile toplumsal eşitlik arasındaki bağlantıyı koparmaya çalışarak vatandaşlığın kavramsallaştırılmasına yenilik getiren neoliberalizm, özellikle 1990 sonrasında eski refah devletinin gerileyerek yerini yeni bir refah rejimine bırakması sürecinde, modern vatandaşlık fikrini ciddi şekilde sarsan yeni tür uygulamalar gündeme getirmiştir. Diğer bir deyişle, mevcut refah politikalarını daha farklı tasarlamak üzere güncel programlar geliştirmek yoluyla mümkün olduğunca çok vatandaşın topluma aktif ve anlamlı katılımı gündemdedir.

Vatandaşlığın kavramsallaştırılmasında yaşanan değişim, toplumu meydana getiren bireyleri çok daha önemli bir konuma getirmiştir. Çünkü yeni sistemde, bilgi toplumunun ekonomik temelini oluşturan mal ve hizmetlerin yaratılması ancak bilgi ve becerilerin birincil öneme sahip olması, bu bilgi ve becerilerin sürekli olarak değişen yapıda, akıllıca ve etkili şekilde yaratılması ve kullanılması olarak tanımlayabileceğimiz insan kapasitesinin en üst düzeye çıkarılması ile mümkündür (Mahiroğlu, 2005). Zira yeni dünya düzeninde birey açıkça sosyopolitik çevresinin niteliğini yükseltmekle sorumlu, hatta yükümlü tutulmaktadır (Şenkal, 2005, s. 47). Bu da yeni bir birey ya da başka bir deyişle “aktif vatandaşla” mümkündür.

Neoliberal yaklaşımda vatandaş; daha aktif, girişimci, inisiyatif ve sorumluluk alan, kanunlara saygılı, devlete yaslanmadan ayakları üzerinde durabilen, başkalarıyla yalnızca rekabet ilişkisi içinde olan, yalnız ve hırslı bir ekonomik varlık olarak büyük ölçüde ekonomik insana indirgenmiş girişimci bireylerdir (Özkazanç, 2009, ss. 266-267). Bireylerin toplumla ilişkisini maddi çıkar bağlarına indirgeyen bu yaklaşımda, bireyden kendi kaderine hâkim olması beklenmektedir. Çünkü “noe-liberalizm bireylerin toplumun önüne çıkardığı istemleri geri çevirerek tutamayacağı hiçbir söz vermez. Başarı ya da başarısızlık bireyin kendi sorunudur, toplumla ya da devletle hiçbir ilgisi yoktur” (Altvater, 1985, s. 43).

Böylece yeni bir yorumla ele alınan vatandaşlıkta yeniden dağıtımdan vazgeçilerek vatandaşların yükümlülüğünde artış öngörülmüş, sonuçlarda

eşitlikten fırsatlarda eşitliğe geçilmiştir. Koşullu refah devleti uygulamalarının öne çıktığı yeni anlayışta, koşulsuz ve herkes için sosyal vatandaşlığın yerini bazı yükümlülükler altına girmeyi kabul edenlerin vatandaşlığı almıştır (Sarıpek, 2006, ss. 84-86). Dolayısıyla yeni sistem, yardım değil hak anlayışından hareket eden sosyal vatandaşlık kavramının karşısına yalnızca Özkazanç'ın ifadesi ile (2009) vatandaşı “asıl ulusu” oluşturanlar (tipik olarak bir girişimci suretinde tahayyül edilen aktif, sorumlu, çalışkan, yasalara saygılı) ve hegemonik projeden dışlananlar (sorumsuz, çıkarıcı, bencil, devlete bağımlı, tembel, asi ve mızumsuz) olmak üzere iki kutuplu bir yapı çıkarmakla kalmıyor; aynı zamanda “asıl ulusu” oluşturanlardan diğer bir deyişle aktif vatandaştan, ahlaki ve toplumsal bir sorumluluk olarak gönüllü işler yapmasını, komşularıyla ve yakın çevresiyle ilgilenmesini bekliyor (s. 261-265). Aynı zamanda birey ve cemaatlerin kendi güçlerini harekete geçirmeleri, ara kurumlar yoluyla devletin çekildiği alanlardaki bazı toplumsal görevleri üstlenmeleri, bu sayede gerçek bir toplumsal dayanışma ve bütünleşmenin mümkün kılınması da bekleniyor.

Vasıfsızların sosyal ve siyasal arenanın dışına itildiği, getirmiş olduğu rekabet anlayışıyla rekabet gücü olanlarla olmayanlar arasındaki mesafenin açıldığı bu ortamda, bireylerin kendi yaşamları üzerinde belirleyici olmayı istemesi ve bunun başarılması için eğitim sisteminin de bu duruma hazırlıklı olması kritik hâle gelmiştir.

2. Aktif Vatandaş Hedefinde Üniversitenin İşlevi

19. yüzyıla kadar temel işlevi eğitim ve öğretim olan üniversiteler, bu tarihten itibaren nitelik ve nicelik olarak hızlı bir gelişme dönemine girmiştir. Ortaya çıkan reform ihtiyacı çerçevesinde üniversitelerin işlevlerine ilişkin çok sayıda öneri geliştirilen bu dönemde, üzerinde en çok durulan öneri “araştırma yapmak” olmuştur.

Eğitim-öğretim ile araştırma faaliyetlerinin bütünlük içinde yürütülmesi gerekliliği etrafında sağlanan uzlaşma doğrultusunda üniversiteler, eğitim-öğretim ve araştırmanın bir bütünlük içinde yürütüldüğü kurumlar olarak işlevlerine bilimsel ve teknolojik araştırma-geliştirme (Ar-Ge) boyutunu da eklemiş, böylelikle 19. yüzyılın sonunda, kamu araştırma kuruluşları, özel sektör Ar-Ge birimleri ve üniversiteler sistem içinde üç ana unsuru oluşturmuştur (Aydın, 2010).

Yaşanan bu değişim, üniversitelere yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların ticari uygulamalara dönüştürölme çalışmalarında da yer alma olanağı vermektedir. Bu gelişmeyi çağdaş üniversite tanımı içinde değerlendiren Aydın (2010), günümüzde üniversitelerin “yeni bilgi üretmenin yanında, bilgi ekonomisinin beyni durumundaki bilgili insan yetiştiren bir işletme kurumuna dönüştüğü” ve artık üniversitelerin “tüm unsurları ile toplumla bütünleşmek ve araştırma-geliştirme etkinlikleri ile ona doğrudan hizmet etmek için çaba harcaması” gerektiğinin altını çizmiştir (ramazanaydin.com). Bu durum üniversitelerin gerçek bilimsel işlevlerine engel oluşturmadığı gibi aksine onları toplumun itici gücü ve onun gelişmesine en önemli katkıyı veren kurumlar hâline getirmektedir.

Vatandaşların, özellikle gençlerin, sosyal ve politik hayata aktif katılımlarını teşvik etmek son zamanlarda hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde artan siyasi bir öncelik hâline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise Aydın’ın (2010) da belirttiği gibi, üniversiteler bilgi aktarılan bir yer olmaktan çıkıp “bütün olarak yetiştirme” sanatını icra eden kurum niteliğini kazanmıştır (ramazanaydin.com). Bu anlayış değişikliği, özellikle neoliberal politikaların temel argümanları olan saydamlık, iletişim, ortak akıl ve sinerji oluşturma ile birleştğinde öğretim altyapısını ve metodolojilerini sürekli güncellemek zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü neoliberal düşünürlerin vatandaşlık tanımlamasında da ortaya çıkan rekabet, eğitim-öğretimden araştırmaya hatta toplumsal hizmet etkinliklerine kadar uzanmıştır.

Bu ortamda, kapitalizmin geçirdiği yapısal dönüşüme paralel olarak üniversitelerin de varlıklarını sürdürmek; rekabete dayalı, uluslararası gelişmelere uygun üstün kaliteli hizmet vermek üzere akademik değerlerini, eğitim metodolojilerini ve toplumsal rolünü nasıl yapılandıracağı konusunu gözden geçirmesi gerekmektedir. Zira neoliberal politikaların tüm dünyayı sardığı ve siyasi iktidar biçimi olarak sunduğu yönetişimin işlerliği “toplumda yer alan aktif aktörlerin kendi kendini yönlendirme kapasitesine sahip olmalarıyla, yani vatandaş olmalarıyla, hak arayabildikleri kadar sorumluluk yüklenebilmeleriyle yakın ilişkilidir” (Tekeli, 1999, s. 230). Bu nedenle, neoliberallerin önerdiği aktif vatandaşların yetiştirilmesinde en büyük görevlerden biri de eğitim sistemine ve bu sistem içinde yer alan üniversitelere düşmektedir. Zira üniversitelerin eğitim, bilgi ve ekonomik meslek üretimi, sosyal kalkınmanın başarılması, dünyayla bilimsel ve teknolojik bütünlüğü sağlamak gibi pek çok işlevine, değişen dünyanın ortaya çıkardığı paradigmlar ve bu paradigmların ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlara

cevap verecek, sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek işlevi de eklenmiştir. Özellikle Avrupa’da aktif vatandaşlığı teşvik etmek, “Eğitim ve Öğretimde Avrupa İşbirliği İçin Stratejik Çerçeve” başlıklı AB Konseyi Sonuç Belgesine dayanılarak hazırlanan “Eğitim ve Öğretim 2020” (ET 2020) belgesinde tanımlandığı şekilde Avrupa çapında eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Nitekim Avrupa’da vatandaşlık eğitimi müfredatı hedefleri de siyasi okuryazarlığı elde etmek, eleştirel düşünce ve analitik beceriyi geliştirmek, tutum-değerler ve okulda ve/veya toplulukta aktif katılımı güçlendirmek olmak üzere dört temel kategoride toplanmıştır.

Yaşanan gelişmelerin etkisiyle her geçen gün kendi görev ve sorumluluklarını gözden geçirerek yeniden tanımlayan üniversiteler, ders içeriklerinde değişikliğe gitmekte ve dersleri toplumsal ihtiyaca göre yeniden çeşitlendirmektedirler. Bu çerçevede atılan somut adımlardan biri de; “özerklik”, “eğitim ve araştırmanın bütünlüğü”, “öğretim, araştırma ve olgunlaştırmada özgürlük” ve “hümanist yaklaşım” olmak üzere dört temel prensibin benimsendiği Avrupa üniversitesi rektörlerinin 1988 yılında onaylaması ile hayata geçirilen “Bologna Üniversiteler Anayasası”dır (YÖK, 2010, ss. 8-15). Söz konusu Anayasa’yı takiben başlatılan ve 2010 yılına kadar “Avrupa Yükseköğretim Alanı” yaratmayı amaçlayan Bologna Süreci’ne uyum bağlamında, Türkiye’de de Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla eğitim fakültelerinde “Topluma Hizmet Uygulamaları” (THU) dersi verilmesi kararlaştırılmıştır.

Bologna Süreci’nin ana faaliyet alanı arasında sayılan “öğrenci katılımına” ve “sosyal boyutuna” özellikle katkısı olacağı öngörülen bazı üniversitelerin sosyal sorumluluk adı altında farklı bölümlerde yürüttüğü “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında projeler geliştirilmesi öngörülmektedir. “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinden beklenen yararlardan biri de, bireylere uygulamaya yönelik beceriler kazandırarak aktif vatandaşlık hedefine katkı sağlamasıdır. Bu nedenle uygulama odaklı olması gereken derslerin esaslarının aktif vatandaşlık hedefine katkı sağlayan etkili vatandaşlık eğitiminin esasları ile paralellik gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Etkili vatandaşlık eğitiminin esasları incelendiğinde bunların “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinden de beklendiği gibi “uygulamaya öncelik verilmesi, bireylerde bilgi-beceri gelişmesi ve tutum değişiminin sağlanması” (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012, ss. 49-51) olduğu görülmektedir.

Kurulan bu paralellik çerçevesinde, “etkili vatandaşlık eğitiminin katılımcıların temel bilgi düzeylerinin arttırıldığı bilişsel, katılımcıların diğer bireylerle iletişim kurduğu duyuşsal ve yaparak öğrendiği, gerçek konuları tartıştığı davranışsal olmak üzere üç esas ögeyi” (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012, ss. 50-51) “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinde de bulmak mümkündür. Temel bilgi düzeyini arttıran bilişsel ögenin üniversiteler tarafından kazandırılması öngörülebilir bir durumdur. Ancak etkili vatandaşlık eğitiminde olduğu gibi duyuşsal ve bilişsel ögenin özellikle okul dışında planlanması esastır. Bu şekilde, “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında geliştirilecek projeler yoluyla “gönüllülük, toplum, birey, sosyoekonomik problemler, ayrımcılık ve sosyal adalet gibi kavramlarla ilgili unsurların anlaşılması ve bunlara yönelik çeşitli hizmetler gerçekleştirilmesi, aynı zamanda sosyal ve akademik etkinliklerle öğrencilerin ufuklarının gelişmesine katkıda bulunulması, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttırılması ve grup içinde bireylerin etkin olarak çalışmalarını sağlayarak demokratik vatandaşlık bilincinin oluşmasına katkıda bulunulması” (Küçüköğlu, 2012, s. 224) mümkündür. Dersin kazanımlarına ilişkin bir diğer görüşte ise benzer şekilde öğrencilerin “Okul yolu ile etkili demokratik katılım oluşturabilmesi, toplumsal dayanışma ve yardımlaşma duygusunun hayata geçirilmesi, toplumun güncel sorunlarına çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlanması, sosyal sorumluluk çerçevesinde yaşamlarının ileriki döneminde gönüllü olarak çeşitli çalışmalarda yer almaları ve topluma hizmet çalışmalarının uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri geliştirmeleri yoluyla aktif vatandaş olmalarının amaçlandığı vurgulanmaktadır” (YÖK, 2007, s. 5).

Dersin kazanımlarına ilişkin bahsedilen görüşlerde de belirtildiği gibi, üniversitelerin uygulamaya koydukları bu ders aracılığı ile toplumu meydana getiren bireyleri ortak değer ve arzulara sahip olarak birbirine yaklaştırmak, bunları koruyup geliştirmek ve genç bireyleri aktif olmaya motive etmekle ilgili önemli bir misyon üstlendiği görülmektedir. Bu noktada önemli olan husus ise bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken tüm unsurları ile toplumla bütünleşmek ve doğrudan hizmet etmektir. Zira üniversiteler ancak bu yolla Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen başlıca politika belgelerinde yer alan aktif vatandaşlığı teşvik etme ve sonuçta da Avrupa’da eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri hâline getirme (EACEA, 2012, ss. 7-9) hedefine ulaşabilir.

3. Aktif Vatandaş Hedefinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın Konumu

Öğrencilerin okulda öğrendikleri teorik bilgileri uygulayarak toplumsal sorunların çözümüne katkı sunma anlayışının ürünü olan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinde (Speck ve Hoppe, 2004, ss. viii-ix) en önemli noktalardan biri de uygulama alanıdır. Bu noktada devlet eliyle yürütülen sosyal yardım ve hizmetleri bünyesinde toplayan, hak kavramı üzerine temellendirilen sosyal politikaları oluşturma ve uygulama işlevini üstlenen Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kuruluşlar bölüm farkı gözetmeksizin tüm fakültelerin hizmetine, projelerine ihtiyaç duyacak genişlikte bir uygulama alanı sunmaktadır.

Bakanlık açısından ele alındığında sürdürülebilirliği konusunda endişelerin dile getirildiği sosyal vatandaşlık anlayışının terk edilerek aktif vatandaşlığın benimsenmesi gerektiği yolundaki tezler nedeniyle direkt etkilenen hizmetleri açısından “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinin önemli bir araç olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü yeni sistemde; sosyal hukuk, sosyal demokrasi, gelir dağılımı adaletsizliği gibi konuların ikinci plana atılması ve devlet müdahalesinin en aza indirgenerek bireycilik, özelleştirme, özgürlük gibi kavramların öne çıkarılması (Dündar, 2010, s. 130) söz konusudur. Dolayısıyla bu durum, devlet tarafından karşılanan ve artık sürdürülebilir olmadığı kabul edilen bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetleri, vatandaşların kendi aralarında karşılamasını gerekli kılmıştır. Bu gerekliliğe dayanan aktif vatandaşlıkta yaşanan değişim neticesinde sosyal alanda oluşan boşlukların aile, STK, cemaat gibi oluşumlar veya din gibi değerlerle doldurulması öngörülmüştür.

Devlet tarafından karşılanan ancak sürdürülebilir olmadığı kabul edilen toplumsal hizmet ve ihtiyaçları karşılayan birey artık pasif konumdan çıkarak aktif birey hâline gelmektedir. Bu durum, doğal olarak devlet aygıtının, dolayısıyla bu aygıtın bir parçası olan ASPB'nin de görev alanını etkileyecektir. Bu noktada, sosyal yapının sağlıklı işlemesi ve düzenin bozulmaması için en önemli araçlardan olan sosyal politikaları geliştirme ve uygulama görevini üstlenen bir kurum olarak ASPB'nin, yeni düzende bu aracın işlemlerini yakından etkileyecek ve belirleyecek olan toplumu meydana getiren bireylerin yetişmesini de odağına alması, hizmet üretmenin dışına çıkarak sorumlu, hakkını arayan bireyler yetiştirmede yönlendirme misyonunu yerine getirmesi ve üniversiteler ve toplum kadar sorumluluk üstlenmesi beklenen bir durumdur.

4. ASPB ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” Dersi Araştırması

Buraya kadar çizilen tablodan da görüleceği gibi ASPB'nin sosyal politika geliştirme görevinin yanı sıra yürüttüğü sosyal hizmet ve sosyal yardım çalışmalarının da bu yeni düzenden etkilendiği veya etkileneceği açıktır. Gün geçtikçe çeşitlenen sosyal hizmetlerin başarısına ilişkin tartışmalar da yine sosyal refah sistemi kavramı ve ekip çalışmasının gelişmişliği üzerinden sürdürülmektedir. Son derece geniş bir alanda yürütülen sosyal hizmet çalışmaları için tasarlanan profesyonel müdahaleler ve hizmet çeşitliliği zaman zaman kurum kapasitesinin üzerine çıkabilmekte, özel ilgi alanı oluşturulmasını ve mikro bazda müdahaleler planlanarak uygulanmasını gerektirmektedir. Bu noktada, koruyucu-önleyici, değiştirici ve kapasite oluşturucu, tedavi edici fonksiyona sahip sosyal hizmet alanında da çoklu iş birliklerinin ve aktif vatandaşlık kavramının öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle yeni dünya düzeni ve bu düzenin haklar, vatandaşlık ve sosyal politikada yarattığı dönüşüme ilişkin bilgiler ışığında, bu araştırma ile üniversitelerin insan kaynağı yetiştirme işlevinin yanı sıra tüm kamu kurumlarının hizmet anlayışını doğrudan etkileyen vatandaşlık anlayışındaki değişimin, üniversite-kamu iş birliğinin boyutlarını nasıl etkilediğini ASPB İl Müdürlükleri üzerinden ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı örneğinden yola çıkarak değişen dünyanın yeni paradigmaları ışığında aktif vatandaş hedefine katkı sağlamak üzere üniversite-kamu iş birliğinin ne derece sağlandığını ve iş birliği yapılabilecek alanları ortaya koymayı amaçlayan betimsel nitelikteki bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın taşra teşkilatını oluşturan il müdürlüklerinde 2013 yılında görev yapan 81 ilin il müdürleri veya onların görevlendirdiği il müdür yardımcıları oluşturmuştur. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

81 ilde teşkilatlanmış olan ASPB İl Müdürlüklerinin buldukları illerdeki üniversitelerle yaptıkları iş birliğini ve kurulabilecek iş birliklerini tespit etmek üzere “İl Müdürleri Soru Formu” hazırlanmıştır. Geliştirilen anketin kişisel bilgiler bölümü 2 maddeden, ana bölümü ise 46’sı Likert tipi, 10 tanesi açık uçlu olmak üzere toplam 56 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi sorular (1) üniversitelerin müfredatında yer verilmesi uygun görülen konular; (2) açılmasında yarar görülen sertifika programları; (3) staj, topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk dersleri kapsamında yürütülmesinde yarar görülen çalışmalar; (4) proje geliştirilmesinde fayda görülen alanlar ve (5) bakanlıkta istihdam edilecek personele kazandırılmasında yarar görülen nitelikler olmak üzere beş boyutta kurgulanmıştır. Söz konusu sorular çok, kısmen, az, hiç, fikrim yok şeklinde ifadelendirilmiştir. Bu beş boyuta ilişkin olarak katılımcıların sorularda yer verilen hususların dışındaki görüşlerini alabilmek üzere aynı boyutlara ilişkin beş açık uçlu soru sorulmuştur. Ayrıca üniversitelerle iş birliğinin ne derece sağlandığını tespit etmek amacıyla katılımcılara beş açık uçlu soru daha yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler dâhil olmak üzere elde edilen nitel veriler üzerinden çıkarılan frekans dağılımı ile yüzdeler elde edilerek araştırmaya nicel bir boyut kazandırılmıştır.

Alan Uygulaması

Hazırlanan anket 2013 yılı Kasım ayı itibarıyla “lime survey” sistemi kullanılarak elektronik olarak uygulanmıştır. Elektronik olarak cevaplanan ankete ilk bir hafta içinde %60 oranında dönüş olmuştur. Anketi yanıtlamayanlara mesajla ulaşılmış, sonuç alınamayanlara telefon edilerek evrenin tamamının anketi yanıtlaması sağlanmıştır.

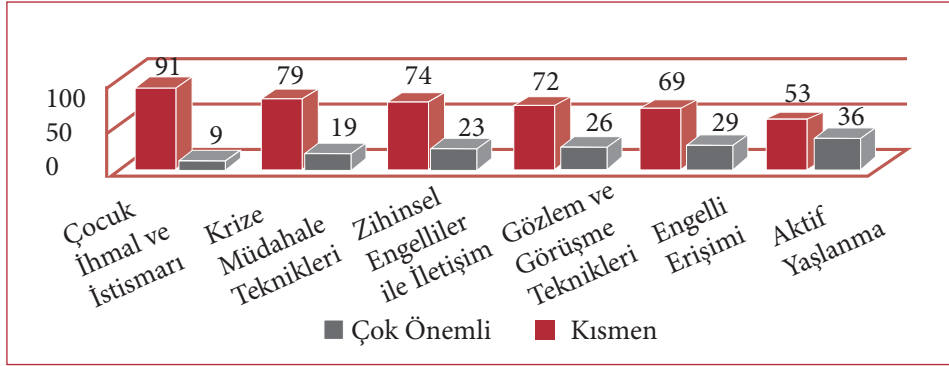
Bulgular

Üniversite ile iş birliği alanlarını tespit etmek üzere hazırlanan sorular il müdürlüklerinin müfredat ve faaliyet alanlarına ilişkin üniversitelerden talep ve beklentileri, il müdürlüklerinin ihtiyaçları doğrultusunda iş birliği yapılmasında yarar görülen alanlar ve mevcut durum olmak üzere üç başlık altında kurgulanmıştır.

Müfredat ve Faaliyet Alanlarına İlişkin Talep ve Beklentiler

Üniversite ile iş birliği alanlarını ortaya koymak, il müdürlüklerinde bir fikir oluşturmak üzere yapılandırılan ve ilin özgül koşullarının ifade edilmesi için açık uçlu olarak tekrarlanan sorulardan üniversite müfredatında yer verilmesi uygun görülen konulara ilişkin cevaplar incelenmiş ve Grafik 1’de de görüldüğü gibi, “Çocuk İhmal ve İstismarı” konusunun tüm cevaplayanlar tarafından işaretlendiği, konunun %91 oranında çok önemli bulunduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla “Krizle Müdahale Teknikleri”, “Zihinsel Engelliler ile İletişim”, “Gözlem ve Görüşme Teknikleri”, “Engelli Erişimi” ve “Aktif Yaşlanma” izlemiştir.

Grafik 1. Üniversitelerin Müfredatlarında Yer Verilmesi Uygun Görülen Konular



Açık uçlu olarak tekrarlanan soruya verilen cevapların frekans dağılımı yapılmış ve bakanlığın politikalarına paralel olarak Tablo 1’de görüldüğü gibi, üniversitelerin müfredatında yer verilmesi uygun görülen konuların “Kadına Karşı Şiddet (%16)” ve “Aile İçi İletişim (%16)” olarak öne çıktığı, bunu %8’lik oranlar ile “İletişim Becerileri” ve “Aile Eğitim Programı”nın takip ettiği tespit edilmiştir.

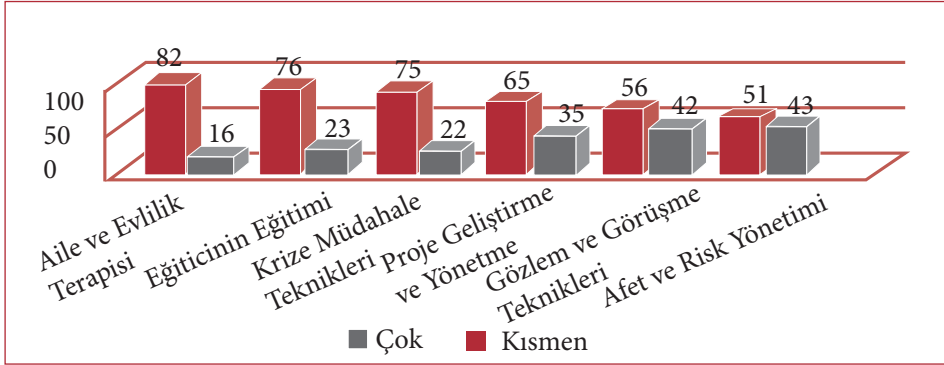
Tablo 1. Üniversite Müfredatında Yer Verilmesi Uygun Görülen Diğer Konular

Müfredat Konuları	Frekans	%
KKŞ/Aile İçi Şiddet ve Müdahale Teknikleri	16	16
Aile İçi İletişim	16	16
İletişim Becerileri (Yaşlı, Çocuk, Engelli, Müracat Eden)	8	8
Aile Eğitim Programı	8	8

Aile Danışmanlığı Eğitimi (Boşanma Süreci Dâhil)	6	6
İnsan Hakları (Çocuk, Kadın)	5	5
Göç, Afet, Sığınmacı ve Uyum Sorunları	4	4
Çocuk Suçluluğu ile Mücadele	3	3
Sosyal Hizmet Hukuku	3	3
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	3	3
Diğer	28	28
Genel Toplam	100	100

Üniversitelerde açılmasında yarar görülen sertifika programlarına ilişkin diğer soru yapılandırılmış ve açık uçlu olarak sorulmuştur. Grafik 2’de de görüldüğü gibi, en çok talebin “Aile ve Evlilik Terapisi”, “Eğiticinin Eğitimi” ve “Krizle Müdahale Teknikleri” konusundaki sertifika programlarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu sertifika programlarını sırasıyla “Proje Geliştirme ve Yönetme”, “Gözlem ve Görüşme Teknikleri” ve “Afet ve Risk Yönetimi” izlemiştir.

Grafik 2. Üniversitelerde Açılmasında Yarar Görülen Sertifika Programları



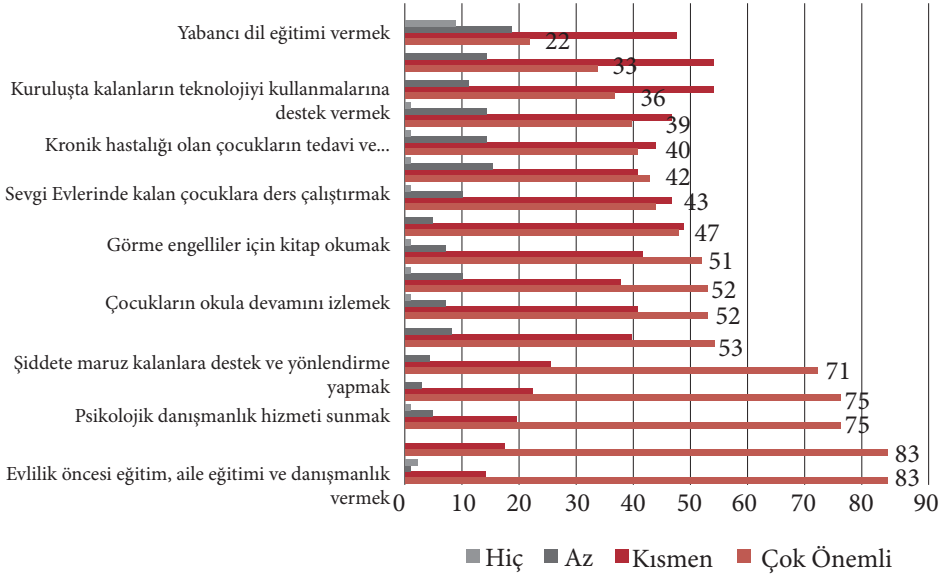
İl müdürlüklerinin açılmasında yarar gördüğü sertifika programlarına ilişkin açık uçlu soruya verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Tablonun incelenmesinden de görüldüğü gibi cevaplarda “Bakım Hizmetleri (Yaşlı, Engelli, Çocuk)” için verilecek sertifika programları öne çıkmış ve bunu “İletişim Becerileri”, “Madde Bağımlılığı ile Mücadele” takip etmiştir.

Tablo 2. Üniversitelerde Açılmasında Yarar Gördüğünüz Diğer Sertifika Programları

Sertifika Programları	Frekans	%
Bakım Hizmetleri (Yaşlı, Engelli, Çocuk)	6	13,04
İletişim Becerileri	5	10,87
Madde Bağımlılığı ile Mücadele	5	10,87
Aile Danışmanlığı	4	8,70
Engelli Psikolojisi ve Eğitimi	3	6,52
Kişilik ve Zekâ Testi	3	6,52
Evlilik Öncesi Eğitim	2	4,35
Diğer	18	39,13
Genel Toplam	46	100

İl müdürlüklerinin üniversitelerin staj veya topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk dersi kapsamında yürütmesinde yarar gördüğü çalışmalara ilişkin soruya verilen cevapların yer aldığı Grafik 3'te görüldüğü gibi, il müdürlüklerinin bizzat kuruluş içerisinde yapılacak uygulamalar konusuna ihtiyatlı yaklaştığı (yabancı dil dersi, teknoloji kullanımında destek vb.), bunun yanı sıra özellikle bilinç artırıcı çalışmalar, kampanyalar ve bire bir yapılan çalışmaların (psikolojik danışmanlık, evlilik öncesi eğitim, aile eğitimi vb.) daha fazla kabul gördüğü anlaşılmaktadır.

Grafik 3. Üniversitelerin Staj veya Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Sorumluluk Dersi Kapsamında Yürütülmesinde Yarar Görülen Çalışmaları



Açık uçlu olarak yenilenen soru ankete katılanların sadece %21'i tarafından cevaplanmıştır. Tablo 3'te frekans dağılımı verilen cevaplar incelendiğinde %16,67'lik oranla özellikle bilimsel araştırma ihtiyacına işaret edildiği görülmüştür. Bunu %11,11'lik oranlarla sosyal faaliyet taleplerinin ve güncel gelişmelere bağlı olarak mülteci ve evsizlerin durumuna ilişkin sorunların izlediği görülmektedir.

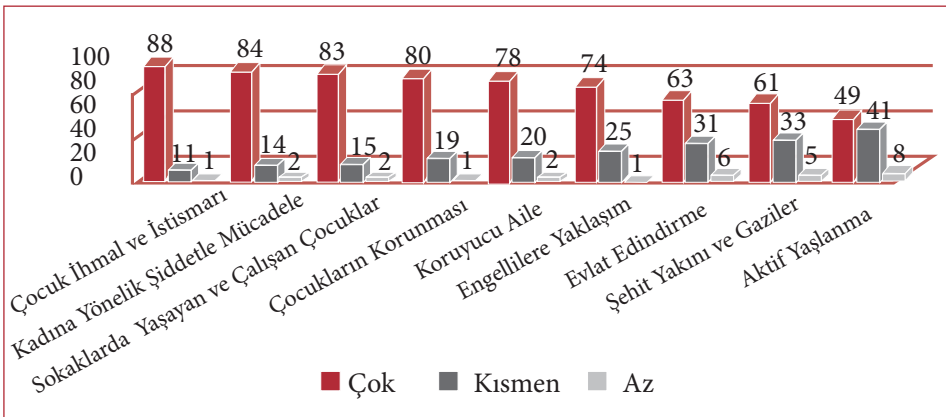
Tablo 3. Üniversiteler Tarafından Staj veya Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Sorumluluk Dersi Kapsamında Yürütülmesinde Yarar Görülen Diğer Çalışmalar

Staj/THU ve Sosyal Sorumluluk Dersi Kapsamında Yürütülmesinde Yarar Görülen Çalışmalar	Frekans	%
Araştırma (Çocuklardaki Davranış Problemleri ve Çocukları/Gençleri Suça İten Sebepler, Evliliklerin Kısa Sürme Nedenleri)	3	16,67
Kuruluşlarda Kalanlara Yönelik Sosyal Faaliyet Düzenlenmesi	2	11,11
Mülteci ve Evsizlere Yönelik Çalışmalar (Yaşam ve Sağlık Koşullarını İyileştirmek Üzere)	2	11,11
Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Projeler	1	5,56

Cinsel İstismar Mağduru Çocuklara Yönelik Faaliyetler	1	5,56
Çocuklara Meslek Edindirme/Beceri Kursları	1	5,56
Madde Bağımlılığına Yönelik Çalışmalar	1	5,56
Stresle Başa Çıkma Eğitimi	1	5,56
Değerler Eğitimi	1	5,56
Çocukların Rehabilitasyonuna Yönelik Çalışmalar	1	5,56
Koruyucu Ailelere Rehberlik	1	5,56
Evde Bakım Yardımı Alanlara İhtiyaçları Doğrultusunda (bilgisayar, gazete, internet erişimi vb.) Yardımcı Olmak	1	5,56
Ailelere Etkili İletişim Seminerleri Düzenlemek	1	5,56
Gönüllülüğü Özendirici Seminerler Yapmak	1	5,56
Genel Toplam	18	100

Gerçekleştirilmesinde yarar görülen projelere ilişkin soruya verilen cevapların yer aldığı Grafik 4'te de görüldüğü gibi, bakanlığın öncelikli politikalarına uygun olarak “Çocuk İhmal ve İstismarı”, “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele” ilk sırayı almıştır. Bunu “Sokaklarda Yaşayan veya Çalışan Çocuklar”, “Çocukların Korunması” ve “Koruyucu Aile” izlemiştir.

Grafik 4. Geliştirilmesinde Yarar Görülen Projeler



Aynı sorunun açık uçlu olarak tekrarlanması durumunda verilen cevapların frekans dağılımının yer aldığı Tablo 4'te de görüldüğü gibi, proje geliştirilmesinde yarar görülen alanlar arasında ilk sıraları evde bakım hizmetleri; madde bağımlılığıyla mücadele; korunmaya muhtaç çocukların okul uyumu, başarısı, yükseköğretime yönlendirilmesi; kadın ve engellilere meslek edindirme, beceri kazandırma konularının aldığı tespit edilmiştir. Ancak özellikle çocukların okul başarısına yönelik proje isteğinin üniversiteler tarafından yürütülmesi istenilen staj, topluma hizmet uygulamaları ve sosyal sorumluluk dersi kapsamında yürütülmesinde yarar görülen çalışmalarla birlikte değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Hatırlanacağı gibi o soruya verilen cevaplarda çocukların okula devamını izlemek, okulla ilişki kurmak, düzenli kurs vermek gibi çalışmaları çok önemli bulanlar, kısmen önemli bulanların neredeyse yarısı kadardır. Ancak bu durum illere göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Tablo 4. Geliştirilmesinde Yarar Görülen Diğer Proje Alanları

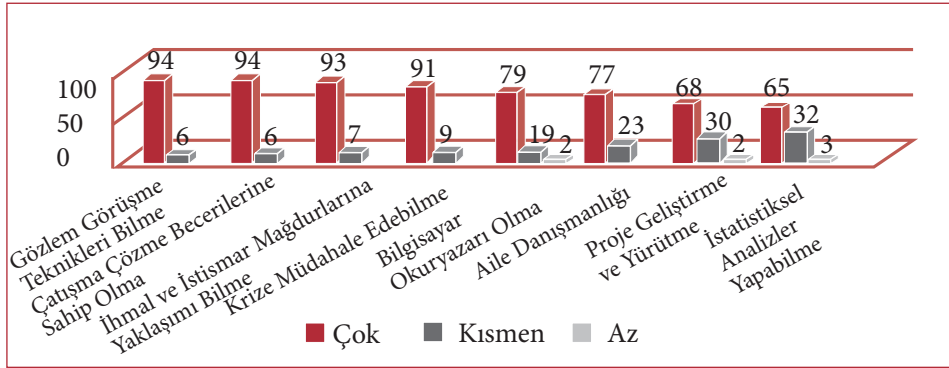
Proje Alanları	Frekans	%
Evde Bakım Hizmetlerine İlişkin Projeler (Engelli Bakıcıların ve Ailelerin Eğitimi)	5	15,63
Madde Bağımlılığıyla Mücadeleye Katkı Sağlayacak Projeler	4	12,50
Korunmaya Muhtaç Çocuklardan Okul Uyumu ve Başarısı Yüksek Olanların Yükseköğretime Yönlendirilmesi	3	9,38
Meslek Edindirme, Beceri Kazandırma (Kadın, Engelli)	3	9,38
Üstün Yetenekli Çocukları Desteklemeye Yönelik Projeler	2	6,25
Mülteci, Evsiz ve Göç Dinamiklerine İlişkin Araştırma	2	6,25
Suçta Sürüklenen Çocukların Eğitimine İlişkin Proje	2	6,25
Engelli Bakıcıların ve Ailelerinin Eğitimi	2	6,25
Kurum Bakımı ve Bakım Sonrası Gençlerin Takibi	2	6,25
Diğer (Erken Evlilik, İdari Sorunlar, Ücretsiz Ev İçi Emek, Kadınbaşı Aileler, Aile Eğitimi, Dikkat Eksikliğine İlişkin Projeler)	7	21,87
Genel Toplam	32	100

Ayrıca frekans dağılımında değerlendirmeye tabi tutulmayan genel nitelikli cevaplarda belirli konulara ilişkin proje önerilerinin yanı sıra son dönemde toplumun gündemini meşgul eden konulardan olan ayrımcılık (farklı yaşam tarzlarına yönelik), hiç geliri olmayan aileler, sosyalleşme, dikkat eksikliği, sosyal hayata katılım gibi genel başlıklarla ifade edilen proje önerileri de bulunmaktadır.

Üniversiteler ile İşbirliği Yapılmasında Fayda Görülen Alanlar

İl müdürlükleri tarafından üniversitelerle iş birliği yapılmasında fayda görülen alanları ortaya koymak üzere yapılandırılan sorulardan istihdam edilecek personelin niteliklerine ilişkin beklentilere verilen cevaplar incelenmiş ve ilk sıraları Grafik 5'te de görüldüğü gibi, "Gözlem, Görüşme Tekniklerini Bilmek", "Çatışma Çözme Becerilerine Sahip Olmak", "İhmal ve İstismar Mağdurlarına Yaklaşımı Bilmek" ve "Krizle Müdahale Edebilmek" yer almıştır. Daha çok bire bir müracaatta ve hizmetin yararlanıcıları ile yüz yüze çalışanlarda aranan bu nitelikleri; "Bilgisayar Okuryazarı Olma", "Aile Danışmanlığı" becerilerine sahip olma gibi nitelikleri ile "Proje Geliştirme ve Yürütme" ve "İstatistiksel Analizler Yapabilme" becerisinin izlediği görülmektedir.

Grafik 5. İstihdam Edilen Personelin Niteliklerine İlişkin Beklentiler



Açık uçlu olarak tekrarlanan aynı soruya verilen cevaplar incelendiğinde Tablo 5'te yer alan frekans dağılımından da görüleceği gibi ilk sıraları "Yüksek İletişim Becerileri" ve "Mesleki Gelişime Açık Olma", "Çalışma Disiplini ve İş Ahlakına Sahip Olma, Kurallara Riayet Etme" ve "Mevzuata Hâkim Olma" konuları almıştır.

Tablo 5. İstihdam Edilen Personelde Aranılan Diğer Nitelikler

Personel Nitelikleri	Frekans	%
Yüksek İletişim Becerileri	10	20
Mesleki Gelişime Açık Olma	10	20
Çalışma Disiplini, İş Ahlakı, Etik Kurallara Riayet	8	16
Mevzuata Hakim Olma	5	10
Empati Yapabilme	5	10
Bilişim Teknolojilerini İyi Kullanma	3	6
Organizasyon Yapabilme, Sosyal Olma	3	6
Özgüvenli Olma	2	4
Öfke Kontrolü	1	2
Sosyal Hizmet ve Mülakat Tekniklerine Hakimiyet	1	2
Liderlik Becerisine Sahip Olma	1	2
İlkyardım Bilgisine Sahip Olma	1	2
Genel Toplam	50	100

Bu nitelikler arasında soruyla doğrudan alakası olmadığı için tabloda yer verilmeyen; işin niteliğinin gereği olarak personelin amatör ruha sahip olması, hedef ve idealinin olması, zorlu yaşam şartlarıyla mücadele edebilme yeteneği gibi kişilik özelliklerine sık sık atıf yapıldığı görülmüştür. Bu beklentiler, personel seçiminde kişilik testleri de uygulanarak değerlendirme yapılmasının faydalı olacağını düşündürmüştür.

Üniversite bünyesinde oluşturulmasında fayda görülen danışmanlık ve koordinasyon birimlerine ilişkin soruya verilen cevapların yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde “Aile Eğitimi ve Aile Danışma Merkezi” ve “Engelli Destek Birimi”ne ilişkin talepler hariç tutulursa üniversitelerden bir bakıma “Proje Geliştirme, Yönetim ve Koordinasyon Birimi” önerisinde olduğu gibi kurumsal yapının güçlü olmadığı alanlarda teknik destek vermesinin talep edildiği görülmektedir.

Tablo 6. Üniversite Bünyesinde Oluşturulmasında Fayda Görülen Danışmanlık ve Koordinasyon Birimleri

Danışmanlık ve Koordinasyon Birimleri	Frekans	%
Kadına ve Çocuğa Yönelik Şiddeti Önleme ve İzleme Birimi (İhmal ve İstismar, Suç ve Suça Karşıma Riski Bulunanlar Dahil)	11	19,64

Aile Eğitimi ve Aile Danışma Merkezi	9	16,07
Engelli Destek Birimi	7	12,50
Sosyal Hizmet ve Yardım Birimi (Kurum ve Üniversite İş Birliği ile)	6	10,71
Kadın, Çocuk Danışma Birimi	4	7,14
Psikolojik Destek Birimi (Madde Bağımlılığı Dahil)	4	7,14
Proje Geliştirme, Yönetim ve Koordinasyon Birimi	3	5,36
Mesleki Danışmanlık ve Yönlendirme	3	5,36
Kadın İstihdamı ve Girişimcilik	3	5,36
Aktif Yaşlanma	2	3,57
Hayat Boyu Öğrenme	2	3,57
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	2	3,57
Genel Toplam	56	100

İş birliği yapılmasında fayda görülen hususlara ilişkin soruya verilen cevapların yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde ise en önemli iş birliği alanı olarak %27'lik oranla eğitim ve bilinçlendirmeye öncelik verildiği görülmektedir. Bunu kaynaştırmaya yönelik ortak projelerin geliştirilmesi ve alan araştırmaları yapılması izlenmektedir. Bu sonuçlar bize “Topluma Hizmet Uygulamaları” ve “Sosyal Sorumluluk” derslerinin neden önemli bir ihtiyaç olduğunu da göstermektedir.

Tablo 7. İş Birliği Yapılmasında Fayda Görülen Hususlar

İş Birliği Alanları	Frekans	%
Eğitim Bilinçlendirme Faaliyetleri	31	29,96
Ortak Proje Geliştirme (Evsizler, Çocuk Suçluluğu, Bakım Kalitesinin Artırılması, Dezavantajlı Grupların Toplum ile Kaynaştırılması)	18	15,65
Alan Araştırmaları Yapmak	13	11,30
İl Risk Haritalarının Çıkarılarak İle Yönelik Politikalar Belirlenmesi	10	8,70
Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Çalışmaları	6	5,22
Psikiyatrik Hizmetler	6	5,22
Çocuk İhmal ve İstismarı ile Mücadele	5	4,35

Aktif Yaşlanma	3	2,61
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Çalışmaları	3	2,61
Değerler Eğitimi	2	1,74
Engelli İstihdamı	2	1,74
Kadının Güçlendirilmesi (İstihdama Katılım ve Girişimcilik)	2	1,74
Madde Kullanımı ile Mücadele	2	1,74
Dezavantajlı Grupların Toplumsal Hayata Katılımı	2	1,74
Meslek Elemanlarına Lisansüstü Eğitim İmkanları	2	1,74
Kurum Çalışanlarının Psikolojik Olarak Desteklenmesi	2	1,74
Doğal Afet Konularında Bilinçlendirme ve Afet Sonrası Destek	2	1,74
Diğer (Eğitici Eğitimi, Sosyal İnceleme, Mevzuat Tanıtımı, Araştırmaların Paylaşımı)	4	3,48

Üniversitelerin araştırmasında fayda görülen alanlara ilişkin soruya verilen cevaplara Tablo 8’de yer verilmiştir. Tablonun incelenmesinden de görüleceği gibi “Şiddet Dinamikleri”, “Ailenin Parçalanmasına İlişkin Dinamikler”, “Suç ve Çocuk İlişkisi”, “Madde Bağımlılığı ve Toplumsal Çözülme Arasında İlişki” ile “Aile Yapısındaki Değişim” ve “Erken Evliliğin Dinamikleri”ne ilişkin araştırmaların yapılmasının talep edildiği görülmektedir.

Tablo 8. Üniversitelerin Araştırmasında Fayda Görülen Hususlar

Araştırma Alanları	Frekans	%
Şiddet Dinamikleri (Çocuk, Kadın, Engelli, Yaşlı ve Ekonomik Yapı ile İlişkisi Dahil)	17	20,73
Ailelerin Parçalanmasına İlişkin Dinamikler	8	9,76
Suç ve Çocuk İlişkisi	6	7,32
Madde Bağımlılığı ve Toplumsal Çözülme Arasındaki İlişki	5	6,10
Aile Yapısındaki Değişim (Kentleşmenin Etkileri Dahil)	5	6,10
Erken Evliliğin Dinamikleri	4	4,88
Sosyal Hizmet Alanında Çalışanların Motivasyon Kaynakları Çalışma Koşulları vb. Tespitine İlişkin Araştırmalar	3	3,66
Çalışan Çocuklara Yönelik Araştırma	3	3,66
Sokakta Çalışan Çocuklara Yönelik Araştırma	3	3,66

Evliliğin Dinamikleri	2	2,44
Kuruluş Bakımı Altındaki Çocuklar ile Aile Yanındaki Çocuklar Arasındaki İlişki	2	2,44
Koruyucu Ailelere İlişkin Profil Çalışması	2	2,44
Bilinçli İnternet Kullanımı	2	2,44
Yoksulluğun Sebepleri (Göç ile İlişkisi Dahil)	2	2,44
Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri	2	2,44
Diğer (Tek Ebeveynli Aile ve Çocukları, Toplumun Çatışma Yönetme Becerilerinin Tespiti, Kan Davalarına İlişkin Dinamikler, Çocuk Master Planı, Yerleşim Yerlerine Yönelik Araştırma, Okula Devam Etmeyen Çocuklara Yönelik Araştırma, Bölgesel Kalkınmayı Etkileyecek Sektörlerin Araştırması, Gelişmiş Ülkelerdeki Sosyal Hizmet Merkezlerinin Karşılaştırmalı Analizi, Teknoloji Bağımlılığı, Suç ve Göç İlişkisi, Kadına Yönelik Pozitif Ayrımcılık Kapsamındaki Hizmetlerin Toplumdaki Yansıması, Verilen Sosyal Hizmetlerin Etki Analizi, İntihar Dinamikleri, Çocuk Koruma Sistemlerinin Etkinliği, Romanların Aile Yapılarının Sosyolojik İncelenmesi, Cezaevlerinde Tecrit Altında Kalanların Cezaevi Sonrasında Yaşadığı Sorunlar.)	16	19,52

Bu taleplere ilişkin çalışmalara literatürde rastlanmakla birlikte, verilen cevaplar genel içerikli cevaplarla değerlendirildiğinde taleplerin daha çok il bazında araştırmalara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Romanların aile yapısı, intihar dinamikleri gibi bazı konuların ilin kendi dinamikleriyle öne çıktığı göz önüne alınarak yüzdelik oranına bakılmaksızın Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Mevcut Durum

İl müdürlüklerinin üniversitelerle iş birliği çalışmalarında mevcut durumunu saptamak böylece hem bakanlık merkez teşkilatına hem de üniversitelerin planlayacağı çalışmalara yön göstermek amacıyla kurgulanan ve son bir yıl içinde gönüllülük çerçevesinde kuruluşlarda yürütülen faaliyetlere ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde Tablo 9’da da görüldüğü gibi, gönüllülük çalışmaları her ilde yürütülmemektedir. Yürütülen gönüllülük çalışmaları da fazla çeşitlilik göstermemiş; daha çok sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler üzerinden yürümüştür.

Tablo 9. İl Müdürlükleri Bünyesinde Son Bir Yıl İçinde Gönüllük Çerçevesinde Yürütülen Faaliyetler

Faaliyetler	Frekans	%
Sosyal, Kültürel, Sportif (Huzurevi ve Çocuk Yuvası Ziyaretleri Dâhil)	14	34,15
Koruyucu Aile	11	26,83
Eğitim Çalışmalarına Katkı (Derslere Yardım, Etüt)	4	9,76
Misafir Çocuk	4	9,76
Aile Eğitimi	3	7,32
Eğitimi Yarıda Kalmış Kadınların Eğitimine Desteklenmesi	2	4,88
Yardım Kampanyası	1	2,44
Kan Bağışı	1	2,44
Akran Eğitimi	1	2,44

İl müdürlüklerinin son bir yıl içinde üniversitelerle yürütmüş olduğu proje/çalışma/aktivitelerin neler olduğuna ilişkin diğer soruya verilen cevapların dağılımı ise bakanlığın görev alanı ve faaliyet türüne göre Tablo 10'da verilmiştir. Soruya verilen cevaplar incelendiğinde iş birliğinin daha çok çocuk ve aile başlığında yapıldığı ve tam da beklendiği gibi seminer/çalıştay/konferans şeklinde gerçekleştiği, daha sınırlı olmakla birlikte özellikle çocuk başlığı altında proje geliştirildiği tespit edilmiştir. Bunu yine çocuk başlığı altında sportif/sanatsal faaliyetlere ilişkin iş birliğinin izlediği görülmektedir. İş birliğinin en zayıf olduğu alanların ise şehit, gaziler, yaşlı hizmetleri ve kadın başlığı altında olduğu görülmektedir.

Bakanlığın görev alanına göre faaliyet dağılımı yapılan bu iş birliği çalışmalarının dışında yine beklentilere uygun şekilde eğitimcilerin eğitimi, hizmet içi eğitim alanında iş birliğinin kolaylıkla yapıldığı tespit edilmiştir.

Ancak çarpıcı olan bir başka durum bu sorunun 39 ilden gelen anketlerde çalışma yok (%48) şeklinde cevaplanmasıdır. Diğer ilgi çekici nokta ise kurulan iş birliğinin önemli bir kısmının geçici seminer/çalıştay/konferans vb. ya da spor, sanat etkinliği gibi kısa vadeli kurumsallaşmamış ilişkilerde yoğunlaşmasıdır.

Tablo 10. Son Bir Yıl İçinde Üniversitelerle Yürütülen Proje/Çalışma/Aktivitelerin Bakanlığın Faaliyet Alanlarına Göre Dağılımı

Faaliyetler	Kadın	Çocuk	Aile	Engelli	Yaşlı	Şehit Gazi	Toplam
Seminer Konferans Çalıştay	3	5	6	1	0	1	16
Proje	0	8	2	2	0	0	12
Sportif, Sanatsal Etkinlik	0	3	1	1	1	0	6
Sertifika Programı	0	0	1	0	0	0	1
İl Risk Haritası	0	1	0	0	0	0	1
Toplam	3	17	10	4	1	1	36
Diğer İş Birliği Çalışmaları							
Eğitici Eğitimi						4	
Bakım Personeline Yönelik Kurs						2	
Ders Uygulamalarının Kurumlarda Yapılması						2	
Hizmet İçi Eğitim						1	
Araştırma Teknikleri						2	

Sonuç

Ekonomilerin liberalleşmesi, mal ve hizmet dolaşımının yaygınlaşması, iki kutuplu dünyanın son bulması, iletişim ve ulaşımda yaşanan gelişmeler, eğitim olanaklarının artması, her taraftan maruz kalınan enformasyon bombardımanı gibi gelişmelerle dünya tarihinin önemli dönemleri arasına giren 1980'li yılların getirdiği hızlı değişim, karşı karşıya kaldığımız sorunlu alanları doğrudan etkileyerek çözüm için baskı oluşturmuştur.

Benimsenen neoliberal politikaların devletin küçülmesine duyulan ihtiyaç, yetkinin devri, katılım, hesap verilebilirlik, devlet-vatandaş ilişkilerinin uyumsuzluğu gibi argümanları, devletin yapısı ve kamu yönetimi üzerindeki

etkisini arttırmıştır. Kamu yönetiminin yeniden yapılanmasına yönelik bu baskı; devletin iş yapma biçimi, yönetim ve planlamasında da değişikliğe gitmesine sebep olmuştur. Bu çalışma ile bahsedilen bu gelişmelerden yola çıkarak ASPB İl Müdürlüklerinin yöneten-vatandaş ilişkilerini etkileyen bu durumu çalışmalarına nasıl yansıtıtları ve üniversitelerle iş birliği yapmak konusundaki pozisyonları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları tüm boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde çalışmanın amacı açısından ortaya çıkan en çarpıcı sonuç il müdürlükleri ve üniversite iş birliğinin 39 ilde, yani yaklaşık illerin yarısında (%48) kurulamamış olmasıdır. Bu sonuç, sosyal yapının sağlıklı işleminde önemli araçlardan olan sosyal politikaları geliştirme ve uygulama görevini üstlenen Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının bu aracın işleminde etkileyecek ve belirleyecek olan toplumu oluşturan bireylerin yetişmesini bir başka deyişle “aktif vatandaş” hedefini odağına almadığını, bu konuda sağlıklı iş birliği geliştiremediğini, ortak bir çalışma zemini oluşturamadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarının tüm boyutları ile değerlendirilmesi, aynı zamanda gerek üniversitelerle iş birliği yapılmasında fayda görülen alanlar gerekse üniversitelerden müfredat ve faaliyet taleplerine ilişkin başlık altında sorulara verilen cevapların il müdürlüklerinin kadına yönelik şiddetle mücadeleyi öncelikli konular arasında saydığını göstermektedir. Bu tespiti rağmen mevcut duruma ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde kadın konusunun en az iş birliği yapılan alan olduğu görülmüştür. Bu durum, yerel politika ve çözümlerin üretilmesine duyulan ihtiyaç ile açıklanabileceği gibi bunu bakanlık merkez teşkilatının konuya ilişkin net bir politikasının olmaması veya oluşturduğu politikaları illere yansıtamamış olmasıyla da açıklamak mümkündür.

İl müdürlüklerinin istihdam edecekleri personelde olmasını istedikleri nitelikleri de tespit etmeye imkân veren müfredat ve faaliyet alanlarına ilişkin talep ve beklentiler ve açılmasını istedikleri sertifika programlarına ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde meslek elemanlarına iletişim becerisi kazandırılmasının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Yine “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi kapsamında yürütülmesinde yarar görülen çalışmalara ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde mevcut durum başlığı altındaki cevaplar paralelinde bizzat kuruluş içinde yapılacak çalışmalara ihtiyatlı yaklaşıldığı, daha çok bilinç arttırma gibi kuruluşa dolaylı katkısı olacak

faaliyetler istendiği veya teknoloji kullanımı, yabancı dil kursu gibi sınırları belli, yapılandırılmış faaliyetlerin tercih edildiği görülmüştür.

Her ne kadar 21. yüzyılın beraberinde getirdiği değişim rüzgârı, yükselen yeni değerler ve yaşanan gelişmeleri ele alan çalışmalarda çoğunlukla bu değişimin zorunlu ve kaçınılmaz bir durum olduğu, yönetim-vatandaş ilişkilerinin doğrudan etkilendiği, klasik kamu yönetimi anlayışının önemli oranda güven kaybına uğradığı bu ortamda kamu sektöründe yeni paradigmalara ortaya çıktığı ve Owen'ın ifadesi ile (1998) bu paradigmalara kamu yönetiminin temel vurgularını doğrudan etkilediği söylene de mevcut durum üzerinden elde edilen bulgular, kamu yönetiminin karşı karşıya kaldığı bu yapısal değişikliği istenen hızda benimseyemediğini göstermektedir (s. 1). Gerek mevcut duruma ilişkin sonuçlar gerekse iş birliği yapılacak alanlara ilişkin il müdürlüklerinin cevaplarında yer alan daha çok kısa süreli, kurumsallaşmış ilişkiye yer vermeyen kültürel ve sportif faaliyetlerin ağırlığı kuruluşların kapalı sistem mantığından kurtulamadığını, dış çevresi ile bütünleşmeye hazır olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın öne çıkan diğer bulgularından biri de üniversite bünyesinde kurulmasında yarar görülen danışmanlık ve koordinasyon birimlerine ilişkin soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgular, il müdürlüklerinin üniversiteleri kurumsal yapının güçlü olmadığı alanların yanı sıra proje geliştirilmesi ve projenin yönetim ve organizasyonunda teknik destek alınması gereken kurumlar olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Ancak mevcut durum başlığı altında sorulan gönüllü çalışmalarına bakıldığında çoğu ilde gönüllülük çalışmasının yürütülmediği görülmektedir. Bu durum, il müdürlüklerinin yeni paradigmalara arasında sayılan kamu yönetimi karşısında vatandaşın ve STK'ların yeniden keşfedilmesi iddiasını benimsemediğini, yeni strateji arayışlarının olmadığını, katılımcılığı ön plana çıkarmak kaygısında olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgular aynı zamanda gerek vatandaşların gerekse üniversitelerin görüşlerine başvurulmuş ancak karar ve uygulama süreçlerine dâhil edilmesi gerekmeyen unsurlar olarak algılandığını düşündürmektedir.

Bulgular, neoliberal yaklaşımın önerdiği aktif vatandaş hedefinin anlayış, kavrayış ve uygulamalarının henüz hayata geçirilmediğini ortaya koymaktadır. Kurumsal geleneklerle yakından ilgili olan bu durumun en önemli nedeni açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da değişik biçimde ifade edildiği gibi, zihniyet değişiminin hukuki ve örgütsel değişime paralellik gösterememesidir. Ancak kuramsal düzeyde kalan aktif vatandaş hedefi gerçekleşmese bile, yeni sistemde

vatandaş (STK) ve devlet iş birliği kısmen de olsa benimsenmek zorunda kalacaktır. Bu noktada önemli olan bakanlığın pozisyon almasıdır. Çünkü hızla çeşitlenen kamu sektörü, yaşadığı dönüşüm çerçevesinde sosyal politika uygulamalarında yol aldığı değişim baskısını, sosyal hizmet uygulamaları için de yaratacaktır.

Kaynakça

- Altvater, E. (1985). Yeni liberal karşı devrimin müptezelliği. *Kriz, neo-liberalizm ve Reagan dosyası*. İstanbul: Alan Yayınları.
- Aydın, R. (22 Mart 2010). *Çağdaş üniversite*. Erişim tarihi: 9 Mart 2015, www.ramazanaydin.com/2010/03/22/94/.
- Bulut, N. (2003). Küreselleşme: Sosyal devletin sonu mu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (52), ss. 173-197.
- Dündar, İ. P. (2010 yaz). Vatandaşlık bilinci üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), ss. 128-139.
- EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2012). *Citizenship Education in Europe*.
- Eryılmaz, B. (2011). *Kamu yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Güler, B. A. (2005). *Devlette reform yazıları: Dünyada ve Türkiye'de ekonomik liberalizasyondan siyasi-idari liberalizasyona*. Ankara: Paraf Yayınları.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), ss. 39-54.
- Harris, J. (1999). State social work and social citizenship in Britain: From clientelism to consumerism. *British Journal of Social Work*, 29 (6), ss. 915-937.
- Küçüköğlü, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneysel öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), ss. 214-226.
- Koray, M. (2003). Sosyal refah devleti: Kimi için umut kimi için kaygı kaynağı. *Sosyal demokrat yaklaşımlar* (ss. 93-113). İstanbul: SODEV-TÜSES Yayınları.
- Mahiroğlu, A. (2005 Yaz). Avrupa Birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları, yaşam boyu öğrenme. *MEB Dergisi*, 167. Erişim tarihi: 31.07.2014, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm>.
- Marshall, T. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Owen, H. (1998). *Public management and administration*. USA: ST Martin's Press.
- Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64 (1), ss. 247-274.

- Przeworski, A. (1991). *Democracy and the market, political and economic reforms in eastern Europe and Latin America*. New York: Cambridge University Press.
- Sarıipek, B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: Aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 9, ss. 67-95. Erişim tarihi: 21.06.2014, <http://www.calismatoplum.org/sayi9/sariipek.pdf>.
- Saunders, P. (1993). Citizenship in a liberal society. *Citizenship and social theory* (ss. 57-91). London: Sage Publication.
- Semerci, P. (2010). Dev ve cüce aynı yolda: Yoksulluk ve pozitif özgürlükler. *İnsan hakları ihlali olarak yoksulluk* (ss. 1-21). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Speck, B. W. ve Hoppe, L. S. (2004). *Service learning: History, theory and issues*. Westport, CN: Praeger Publishers.
- Şenkal, A. (2005). Sivil toplum ve sosyal sermaye: Sosyal politikaya dayalı alternatif kalkınma modeli arayışları. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 1 (55), ss. 1-55.
- Şenkal, A. ve Doğan, M. (2012). Sosyal politika ve sosyal haklar: Vatandaşlık haklarının yeniden kavramlaştırılması arayışı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(9), ss. 63-80.
- Tambaş, U. (2011 Bahar). Baudrillard'ı anlamak. *Özne Dergisi*, 14. Kitap. *Jean Baudrillard Sayısı*, ss. 24-32.
- Tekeli, İ. (1999). *Modernite aşılırken siyaset*. Ankara: İmge Kitapevi.
- YÖK, (2007). *Beden eğitimi öğretmenliği lisans programı*. Ankara.
- YÖK, (2010). *Yüksek öğrenimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları. Erişim tarihi: 1 Mart 2015, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc.
- Zabcı, F. Ç. (2002). Dünya Bankası'nın küresel pazar için yeni stratejisi: Yönetişim. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57 (3), ss. 151-180.

ENGELLİLİĞİ AÇIKLAYAN SOSYAL MODEL NEDİR?

Yrd. Doç. Dr. İlknur Meşe *

Öz

Klasik bilim anlayışının dayandığı Newton mekaniği ile Descartes'ın Kartezyen felsefesi, bütün bir doğa bilimlerinin dayanağı olduğu gibi sosyal bilimlerin de bilimsel bir nitelik kazanması için üzerinde temellenmesi gereken iki önemli varsayım olmuştur. Klasik bilim anlayışına göre insan, çevresinden bağımsız kendi başına bir makine olarak görülmüştür. Engelliliğin tıbbi modelinin sosyal model tarafından eleştirilen özelliklerinin dayanağını burada aramak gerekmektedir. Tıbbi modelin engelliliği, “özel”, “normal olmayan”, “bireysel bir trajedi” olarak değerlendirip engelli birey ve onun ailesine odaklanarak geniş toplumsal, ekonomik ve çevresel faktörleri göz ardı etmesi sosyal modelin temel eleştiri noktaları olmuştur. Sosyal modele göre, birey ile onun geniş toplumsal çevresi arasındaki etkileşimi hesaba katarak engelliliği değerlendirmek gerekmektedir. Böylece engelli bireyleri etkileyen sosyal faktörler, engelli sorunlarının kamusal alanda görünürlük kazanması, tartışılması ve iyileştirilmesi amacıyla yönelik olarak politize edilebilir. Bu makalenin amacı, tıbbi modeli sorunsallaştırarak sosyal bilimlerde sosyal modele göre engelli çalışmaları yapılması yönünde farkındalık yaratmaktır.

Anahtar Kelimeler: engellilik, engelli çalışmaları, psikoloji, tıbbi model, sosyal model.

* Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. inurmese@gmail.com.

What is Social Model of Disability?

Abstract

The classical understanding of science is based on the mechanistic view of Newton and the Cartesian philosophy of Descartes and at the same time, these two significant assumptions should also be basis of social sciences for acquiring a scientific quality. According to the classical conceptualisation of science, the human being has been seen as a machine independent from his/her environment. This idea is required to be looked at for the foundations of the “medical model” of disability which is criticized over the “social model” of disability. The social model criticizes the medical model due to the fact that the latter evaluates the disability as a “special” and/or an “abnormal” situation, an “individual tragedy” by focusing on the disabled individual and his/her family but ignoring the broad social, economic and environmental factors. According to the social model, disability should be considered by taking the interaction between the individual and his/her large social milieu into account. Thus, for making visible, discussing, and solving the problems of the disabled in the public sphere, all the social factors could be politicized. The aim of this article is to raise awareness toward social model in social sciences.

Keywords: disability, disability studies, psychology, medical model, social model.

Giriş

Klasik bilim anlayışının dayandığı iki varsayım 20. yüzyılın başında kurumsallaşmakta olan insan ve sosyal bilimlerin metodolojisine de hâkim olmuştur. Böyle olunca engellilik konusuna bakış da bu anlayıştan etkilenmiştir. Gerek tıp bilimi gerekse engelliliği konu alan sosyal bilimlerde klasik bilim anlayışı doğrultusunda engelli birey, çevresinden bağımsız olarak ele alınıp engellilik hâli patolojik bir durum olarak değerlendirilmiştir. Klasik bilim anlayışının yansımalarını sağlık ve hastalık gibi kavramların tanımlarında da görmek mümkündür. Fakat klasik bilim anlayışını paradigma değişimine zorlayan kuantum ve kaos teorileri ile sosyal bilimlerde insanın içinde bulunduğu bağlamı dikkate alma gerekliliğini vurgulayan teoriler engelliliğin sosyal modeline düşünsel kaynaklık etmiştir.

Bu makalede engelliliğin sosyal modelini hazırlayan düşünsel arka plan ile sosyal modelin ne olduğu ve neyi tartıştığı açıklanmaya çalışılacaktır. Böylece engelli çalışmalarının engelli bireylerin faydasına nasıl daha iyi olacağına yönelik bir yol haritası belirlenmiş olacaktır.

1. Engellilik Paradigmasında Sosyal Modele Doğru Yönelimin Arka Planı

Birkaç yüzyıldır hâkim olan klasik bilim görüşü iki varsayıma dayanarak kurulmuştur. Bunlardan birisi, geçmiş ile gelecek arasında bir simetri öngören Newton modeliydi. İkinci varsayım; doğa ile insanlar, madde ile akıl, fiziksel

dünya ile sosyal/manevi dünya arasında köklü ayrımlar bulunduğunu varsayan Kartezyen düalizm idi (*Gulbenkian Komisyonu*, 1996, s. 12). Newton modelinin etkisiyle bilim; determinist ve ampirik olarak anlaşılabilir, uygun yasalar ve belirli başlangıç koşulları bilindiği takdirde geçmişi ve geleceği de kesin olarak tanımlanabilecek bir dünyada evrensel yasalar arayışı olarak tanımlanmaya başlamıştı (Mielants, 2007, s. 51). Newton modelinin bilim dünyasında yaygınlaşması *iki kültür* (Snow, 2010) olarak adlandırılabilir doğa ile insan bilimleri arasındaki ayrımı derinleştirdi ve değerden bağımsız bilginin modern dünya sisteminin jeokültürü olarak iyiden iyiye yerleşmesine yardım etti (Stremlin, 2007, s. 30). Newton'ın determinist, ölçülüp hesaplanabilir mekanik evren modeli ve Descartes'ın düalizmi üzerine temellenen klasik bilim anlayışını kabaca şöyle anlatabiliriz:

1. Gerçeklik homojendir, akla uygun bir yapısı vardır ve bilimin görevi gözlem ve deney yoluyla evrensel yasalara ulaşmaktır.
2. Gerçeklik hiyerarşıktır.
3. Gerçeklik mekaniktir. Doğada her şey bir makine düzeni içinde işler.
4. Gelecek ve gidişat bellidir. Çünkü bilim doğaya hâkim olan yasaları bularak geleceğe dair varsayımlarda bulunabilir.
5. Gerçekliğin mekanik düzeni evrensel bir dille, matematiğin diliyle ifade edilebilir.
6. Bilim nesnedir. Özne olarak gözlemci nesne karşısına değerden arınmış bir şekilde çıkar.
7. Bilimin elde ettiği sonuçlar evrensel ve zorunludur. Çünkü tam bir nesnellikle deneysel ve matematiksel bir yoldan elde edilmişlerdir (Özlem, 1998, s. 57; Hollinger, 2005; Jeanniere, 1994; Mayor ve Forti, 1997; Özlem, 1999; Toulmin, 2002).

Klasik bilim anlayışının sahip olduğu bu özelliklerden dolayı doğa bilimleri ile insan bilimleri arasındaki bölünme gittikçe derinleşmiş ve hatta bilim safında yer alanların metodolojiye ilişkin görüşleri doğa bilimlerinin de ötesine yayılmaya başlamıştır. 19. yüzyılın ikinci on yılından itibaren siyaset bilimi ve *tin* bilimleri, doğa bilimlerinin metodolojisini kullanmaya zorlanmıştır. Auguste Comte gibi kişilerden gelen bu baskı, Newton modelini kabul eden Aydınlanma çağına özgü entelektüel gelenekten destek görmüştür. Aydınlanma'ya kesintisiz bir hatla bağlı

olan Condorcet ve Laplace, tin bilimlerinin fizik bilimleriyle aynı metodolojiyi izlemesi gerektiğini savunuyor, böylece “bilimsel gerçekleri sezgilerden ayıran kesinliği kazanacağına” inanıyorlardı (Mielants, 2007, s. 53). Böylece 19. yüzyılın sonunda doğmakta olan yeni insan bilimlerine (sosyoloji, tarih, iktisat, siyaset bilimi ve antropoloji) *pozitivizm* hâkim olmaya başladı. Bu makalenin konusu açısından önemli olan nokta, bu bilimlerde insanın, Descartes’ın Kartezyen felsefesinin düalizmi içinde çevresinden bağımsız olarak ele alınmasıdır.

19. yüzyılın sonuna doğru özellikle Darwin ve Haeckel’in çalışmalarıyla birlikte çevrenin insan üzerindeki etkisine dair bir farkındalık başladı. 20. yüzyılda iki bilimsel devrim, düzenli ve tahmin edilebilir bir dünya tasavvurunu altüst etti. İlk devrim; organik, bütünsel ve ekolojik gibi kavramları öne süren kuantum fiziğiydi. İkincisi ise doğadaki düzensizliği vurgulayan kaos teorisiydi. Doğa bilimlerine hâkim olan bakışın yavaş yavaş değişmesiyle birlikte insan bilimleri ve sosyal bilimlerde, insan üzerinde çevre faktörünün önemini dikkate alma gerekliliğini belirten kuramlar ve kavramlar geliştirildi. Örneğin, 1920’lerde Chicago Üniversitesi’nden bir grup bilim insanının ürettiği, sosyal problemlerin kentsel alanlardan kaynaklandığına dair temel bir fikre sahip insan ekolojisi kavramı bu gerekliliğin sonucudur.

Bu kavramın uzantısı olan sosyal ekoloji kavramı 1940’larda Kurt Lewin’in çalışmalarıyla psikoloji disiplini içinde geliştirildi (Fougeyrollas ve Beauregard, 2001, ss. 172-173). Sosyolojide ise 1960’larda Erving Goffman’ın (1963) öncülüğünde yapılan *damga* çalışmaları ile normal ve sapma kavramlarının tanımının insanın içinde bulunduğu toplumsal çevre ile ilgili olduğu vurgulanarak insanın, sosyal bağlamından bağımsız olarak incelenemeyeceği daha da belirginleşmiştir. Bu ve daha birçok farklı disiplinde geliştirilen modeller ile insan ve çevresi arasındaki karşılıklı ilişkinin önemine dair bir farkındalık gelişmiştir.

Bu farkındalık sağlık kavramının tanımında da kendini göstermiştir. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında sağlık, “hastalık hâlinin olmayışı” olarak tanımlanmıştır. Dahası, 20. yüzyılın başlarında bilimciliğin popülaritesinin artması nedeniyle hâkim sağlık modeli, klasik bilim anlayışının birçok özelliğini içermekteydi. Bu perspektif içinde insan bedeni çevresinden bağımsız bir makine olarak düşünülmüştür. Bundan dolayı hastalık da insan makinesi içinde meydana gelen, ancak doktorların tamir edebileceği bir bozulma olarak görülmüştür. İnsan bedenine dair bu mekanistik bakış biyomedikal modelin kaynağıdır (Fougeyrollas ve Beauregard, 2001, s. 174).

Günümüzde ise sağlık kavramı, “fiziksel, mental ve sosyal olarak iyi olma hâli” olarak tanımlanmaktadır. Sağlığın bu geniş tanımlaması, sağlığı etkileyen faktörler olarak sadece insan bedeninin işlevsel yeterliliğinin değil, fiziksel çevre faktörlerinden sosyoekonomik duruma kadar insanın karşılıklı ilişki içinde olduğu birçok faktörün dikkate alınması gerekliliğine yönelik olumlu bir perspektif oluşturmaktadır.

Burada Newton’un mekanistik dünya modeli ile Descartes’ın insan ile doğa, madde ile zihin ve fiziksel doğa ile sosyal/manevi dünya arasında ikilik gören Kartezyen felsefesinin ve buna bağlı olarak hastalık ve sağlık kavramları ile biyomedikal modelin engellilik konusu ile ilişkisini kurmak gerekmektedir. Klasik bilim anlayışının özellikleri 20. yüzyılın başında kurumsallaşmaya başlayan sosyal bilimlerin metodolojisini etkilediği gibi hastalık ve sağlık gibi kavramların tanımları üzerinde yetki sahibi olan tıp alanını da etkilemiştir. Bütün bunlar da tıbbın ve psikoloji, sosyoloji gibi birçok sosyal bilimin engelliliğe olan bakışını şekillendirmiştir. İşte engelliliğin sosyal modelinin karşı çıktığı noktalar da buradan kaynaklanmaktadır.

2. Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?

Engelli kişiler yaygın bir şekilde yardıma muhtaç kurbanlar olarak görülür ve profesyonel yardıma, bakıma ihtiyaçları olduğu düşünülür. Engelli kişilerin kimlikleri toplum tarafından, kabul edilen yetersizliklerine bağlı olarak inşa edilir. Sadece toplum tarafından değil, kişisel trajedi modeli olarak adlandırılan tıbbi model tarafından da engellilik hâli, psikolojinin de katkılarıyla sıkıntılarının kaçınılmaz sebebi ve psikolojik uyumsuzluğun muhtemel sebebi olarak görülür (Prilleltensky, 2012, ss. 331-332). Günümüzde etkisini kısmen yitirmiş olan bu anlayışa 1960’lı yıllarda engelli aktivistler meydan okumuşlardır. Bu aktivistler, engelli bireylerin yaşamlarını şekillendiren ve onları bağımlı hâle getiren yoksulluk, barınma yetersizliği, düşük istihdam oranları ve eğitim eksikliği gibi etkenlerin biyolojiden değil, engelli kişileri tam bir sosyal katılımdan sistemik bir biçimde dışlayan, toplumsal olarak inşa edilmiş bariyerlerden kaynaklandığını dile getirmişlerdir (Prilleltensky, 2012, s. 333). ABD’de 1960’larda başlayan *Bağımsız Yaşam Hareketi* çoğu azınlık grubu için üniversitelerde, kendilerine ait bir tanım (biz kimiz?), dil, eğitim ve alana yönelik araştırma gündemleri oluşturan ayrı bir birim olarak kurulmalarıyla sonuçlanmıştır. Bilimsel bir otonomi kazanımıyla başlayan bu süreçte azınlık grubu olarak görülecek engelli grubu, kendine ait

bir disiplin/alan oluşturmada geç kalmıştır. Ancak 1990’larda bir disiplin olarak *engelli çalışmaları* gelişmiştir.

Engelli çalışmaları şu temel düşünceleri içerir:

1. Engelli çalışmaları bağımsız yaşam hareketi inancını yansıtır. Bu inanç, engelli insanları, teknoloji ve hizmetler için *müşteri* olarak görmekten ziyade *tüketici* olarak görmeyi; onların özerkliklerini artırmayı; sosyal, eğitimsel ve politik alana tam bir erişimi ve dâhil edilme arzusunu içerir.
2. Engelli çalışmaları engelliliğin sosyal modeli üzerine temellenir ve daha geleneksel olan tıbbi modeli reddeder. Bundan dolayı güç, baskı, siyasi ve ekonomik katılım ve sivil haklar konularını daha güçlü vurgular. Bu iki düşünce (bağımsız yaşam hareketi inancı ve engelliliğin sosyal modeli) Ulusal Engellilik ve Rehabilitasyon Araştırma Enstitüsü (ABD’de kurulan NIDRR) tarafından yaygınlaştırılan engelliliğin yeni paradigması içinde birleşir.
3. Engelli çalışmaları engelli tarihini ve kültürünü kucaklar ve buna değer verir. Engelliliği sadece değerli bir çalışma değil, aynı zamanda insanlığın incelenmesi için önemli bir insani durum olarak görür.
4. Engelli çalışmaları, engelli insanları damgalanmış ve marjinalleştirilmiş bir grup olarak görür. Bu marjinalleştirmeyi tekrarlamamaya uğraşır ve bundan dolayı da engelin bütün çeşitlerini kapsamanın yollarını araştırır (Olkin ve Pledger, 2003, s. 297).

Olkin ve Pledger (2003) engelli çalışmalarını, “engelliliği evrensel bir insani durum olarak meşrulaştırmaya çalışan disiplinlerarası bir alan” olarak tarif ederler. Onlara göre, bu disiplinlerarası koalisyonda sosyoloji, tıbbi antropoloji, siyaset, hukuk ve edebiyat bulunmaktadır; fakat psikoloji koalisyona geç girmiştir. Çünkü psikoloji, engelliliği “normal olmayan” veya “özel” gibi ifadeler kullanarak kavramlaştırma geleneğine sahiptir (s. 296).¹

¹ *American Psychologist Dergisi*’nde 1984 ve 1990 yıllarında engellilikle ilgili birkaç makaleye yer verilmiş, ancak 2003 yılında engellilik özel sayısı yapılmıştır (bkz. Gill, Kewman ve Brannon, 2003). Shakespeare ve Watson, psikolojiyle birlikte medikal sosyolojinin engelli insanların deneyimlerini anlamada yeterli ve etkili bir bakış sunamadıklarını tartışmışlardır. Onlara göre, medikal sosyoloji engelliliği patolojikleştirirken psikoloji de bu durumu bireyselleştirmiştir. Bundan dolayı her biri ancak sınırlı bir şekilde faydalı olabilmektedir. Fakat hiçbir engelliliğin sosyal modelinin yerini tutmamaktadır (Shakespeare ve Watson, 1997, s. 294).

Engelli çalışmaları 1990'da gelişmesine rağmen üzerine temellendiği sosyal model 1970'lerden itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. Nagi modeli (1976); Bronfenbrenner'in sosyoekolojik modeli (1977; 1979); Engel'in biyofizikososyal modeli (1977); Trieschmann'ın geliştirdiği model (1987) ve tıp enstitüsü modeli (IOM) (Pope ve Tarlow 1991; Brandt ve Pope, 1997) engelliliğin daha iyi anlaşılmasını sağlayan kavramsal çerçeveler olmuşlardır. Bütün bu modellerde ortak olan yan, bireysel işlev sınırlılıkları ile çevrenin rolü arasında açık bir bağ kurmalarıdır. Bu modellerde engellilik sürecini açıklarken kişisel, sosyal ve çevresel faktörler birbirleriyle etkileşim içinde olan bir bütün olarak ele alınmıştır (Pledger, 2003, s. 282). ABD Eğitim Departmanı'nda Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi içinde bir kuruluş olan NIDRR, şimdiye kadar tartışılan modellerin ve perspektiflerin daha geniş bir alanda tartışılmasını sağlamıştır. NIDRR ulusal araştırma gündemine uzun erimli bir plan olarak entegre olan engelliliğin yeni paradigmasını yaygınlaştırmıştır (Pledger, aynı yer; Melia, Pledger ve Wilson, 2003).

Her ne kadar engelli insanların işlerliklerinin bütün bir biyolojik, psikolojik, sosyal, çevresel, ekonomik, hukuki ve politik faktörler tarafından etkilendiği yeni paradigma temsilcileri tarafından ifade edilse de engelli araştırmaları, eski paradigma olarak adlandırılan tıbbi modele uygun olarak engelli kişi ve ailesi üzerine odaklanmaya devam etmektedir. Olkin, anaakım rehabilitasyon ve engelli çalışmaları tarafından yönlendirilen çalışmalarda eski ve yeni paradigmanın bu araştırmalara yansımaları bakımından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Belirlediği üç disipline ait (rehabilitasyon psikolojisi, rehabilitasyon danışma ve engelli çalışmaları) üç ana derginin (*Rehabilitation Psychology*, *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *Disability and Society*) 1999-2001 yılları arasını kapsayan üç yıllık bir içerik analizini yaptıktan sonra *Rehabilitation Psychology*'deki 68 makalenin %81'inin ve *Rehabilitation Counseling Bulletin*'deki 44 makalenin %55'inin eski paradigmayı yansıttığını; *Disability and Society*'deki 157 makalenin ise %68'inin daha çok yeni paradigmayı yansıttığını tespit etmiştir (aktaran Olkin ve Pledger, 2003, ss. 299-301). Bu da anaakım psikoloji ile engelli çalışmaları arasındaki yazarların eleştirdiği bölünmeyi göstermektedir.

Engelli çalışmaları disiplini altında yürütülen çalışmalara hâkim olan engelliliğin yeni paradigmasının ne olduğunu, onu eski paradigma ile karşılaştırmalı bir şekilde açıklayan Olkin ve Pledger'in ortaya koyduğu şemaya göre şöyle açıklayabiliriz (s. 301):

Paradigma 1 (Eski Paradigma)	Paradigma 2 (Yeni Paradigma)
<ul style="list-style-type: none">- Engelliliğin tıbbi modeli üzerine temellenir.- Patoloji yönelimlidir.- Engelliliği eksiklik ve gelişimsel sapmalar olarak değerlendirir.- Engelli insanları ve onların ailelerini zorluklar yönünden yüksek risk altında görür.- Ağırlıklı olarak intrapsişik, kişisel özellikler veya intrakişisel değişkenler üzerine odaklanır. Engelin başlangıç veya şiddetli olduğu akut evresine odaklanma eğilimine sahiptir.- Engelliliğe dair “düzeltme” veya “uyum” kavramlarını kullanır.- Karşılaştırma yapmak için engelli olmayan insanlar üzerine temellenmiş normları kullanır.- Engelli insanlar hakkındadır, fakat nadiren onlar tarafından yapılır.- Biz ve onlar modelini sürdürür.	<ul style="list-style-type: none">- Sosyal model ya da engelliliğin yeni paradigması üzerine temellenir.- Sistemik ve sosyal bir perspektife sahiptir.- Yaşam süreci yaklaşımını benimser.- Engelliliği değişken bir süreç olarak değerlendirir.- Sağlığı ve yılmazlığı destekler.- Genellikle engelin kronik evresine odaklanır.- Engellilik tarihine ve kültürüne değer verir.- Araştırma sürecinde araştırılıyor olanlarla işbirliği yapar.- Engelliliğin sosyal, politik, ekonomik ve hukuki olan ana sorunlarını araştırır.- Engelli insanların sivil haklarının inkâr edildiği inancı üzerine temellenir.- Kamu politikasında, yasa yapmada ve sistemik programlı değişimlerde engelliliğin sorunlarına yönelik iyileştirmelerin yollarını araştırır.- Genellikle engelli insanlar hakkında değildir, fakat onlar tarafından yapılır.

Bu şemadan yola çıkarak engelliliği; çevresel, sosyal ve psikolojik faktörlerin yanı sıra kişisel özellikleri de içeren çoklu faktörlerin yol açtığı; durum, zaman ve mekâna bağlı bireysel bir deneyim olarak tanımlayabiliriz (Tate ve Pledger, 2003, s. 290).

3. Sosyal Modeli Geliştirmeye Yönelik Eleştiriler

Sosyal modelin savunduğu gibi, engelliliğin vücutta ortaya çıkan bir patolojinin sonucu meydana gelmediğini, sosyal doku içine inşa edilen sistemik dışlama örüntüleri tarafından sosyal olarak üretildiğini söylemek, engelli hareketinin teori ve politikası için merkezi bir ayırım yaratır. Bu ayırım, ilkinin biyolojik işlev bozukluğuna, ikincisinin ise sosyal dışlama sürecine işaret ettiği bozukluk ve engellilik arasındadır. Bu iki anahtar kavramın ve işaret ettiği ayırıcı özelliklerin en iyi tanımı UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation-1976) tarafından yapılmıştır: Bozukluk (impairment), bir organın parçasının veya bütününün eksikliği veya kusurlu bir organa, organizmaya veya

beden mekanizmasına sahip olmaktır. Engellilik (disability) ise fiziksel özre sahip insanları çok az dikkate alan veya hiç almayan, bundan dolayı da onları sosyal aktivitelerin anaakımından dışlayan çağdaş sosyal organizasyonun sebep olduğu dezavantaj veya aktivite sınırlamasıdır (Hughes ve Paterson, 1997, s. 328). Böylece Hughes ve Paterson'a göre, engellilik ve bozukluk arasındaki keskin ayırım, her birinin diğerini dışarıda bıraktığı, sınırları açıkça belirlenmiş teorik bölgeler oluşturmuştur. Biyolojik/sosyal, bozukluk/engellilik, beden/toplum, tıp/politika, terapi/özgürleşme, acı/baskı, tıbbi model/sosyal model şeklinde oluşan bu ayrımlaşma engelliliği tıbbileştirmekten kurtarır, fakat eş zamanlı olarak bozulmuş bedeni tıbbi yorumun özel yetki alanında bırakır. Hughes ve Paterson'ın yorumuna göre, düşünce/beden düalizmi engellilik ile bozukluk arasındaki ayırım tarafından yeniden üretilir. Biyolojik olan ile kültürel olan birbirinden koparılır. Hâlbuki onlara göre beden ile düşünce ve engellilik ile bozukluk arasında bir ayırım yapmanın mümkün olamayacağını "acı" kavramına bakarak görebiliriz. Acı tek başına anatomik veya fizyolojik bir sonuç değildir. Acı; bedenlerin, düşüncelerin ve kültürlerin kesişmesinde ortaya çıkar (s. 329). Bunun için ne tek başına bozukluk kavramı ne de engellilik kavramı engellilik deneyimini tam olarak anlatabilir.

O hâlde buradan sosyal modele yönelik iki öneride bulunabiliriz. Birincisi Pledger'in dile getirdiği gibi tıbbi model ile sosyal model arasında dengeyi tutturmak gerekmektedir. Sosyal modelin çok önemli vurguları olsa bile engelliliğin ilk deneyimi bedenle ilgili olduğu ve tıbbin müdahalesini gerektirdiği için tıbbi modelin önemi yadsınamaz. Bu durum, her iki modeli uygun bir şekilde bütünleştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır (Pledger, 2003, s. 280). Böyle bir ihtiyaç Dünya Sağlık Örgütü'nün sunduğu ICIDH-2 (International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps) içinde dile getirilmiştir (Turner, 2001, s. 258). Biyofizikososyal olarak adlandırılan bu modele göre, farklı düzeylerde farklı müdahale tipleri vardır. Tıbbi müdahale bozulmanın spesifik özellikleri için uygun olurken sosyopolitik eylem engellilik düzeyinde uygun olmaktadır. Fakat bu öneri Hughes ve Paterson'ın yukarıdaki eleştirisini tam olarak karşılayamamaktadır. Çünkü bozukluk ile engellilik arasında yine bir ayırım olduğu varsayılmakta, biyolojik olarak beden tıbbi modelin yetki alanı içinde bırakılmakta ve bozulma yine sosyolojik düşünceden uzaklaştırılmaktadır. Fakat beden ve ona ait bozulma kavramı tıbbi bir konudan daha fazlasıdır. Hem deneyimsel hem de söylemsel bir inşadır. Hughes ve Paterson'a (1997) göre, engelliliğin sosyal modeli bedeni problematize eden fenomenolojik, post-yapısalcı

ve feminist teoriler veya yeni beden sosyolojisi içinde yapılan tartışmaları henüz yapmamıştır (ss. 329-330). Ancak bundan sonra sosyal modele yönelik ikinci öneride bulunabiliriz. O da bedenin sadece verili biyolojik bir varlık olmadığı, sosyal olarak inşa edildiği kabulünden yola çıkarak onu tıbbın yetki alanından kurtarmak olacaktır. Burada her iki model arasında denge tutturmak veya her iki modeli bütünleştirmek söz konusu olmayabilir. Çünkü bu denge ve bütünleşme içinde her iki model eşit miktarda yer almayabilir. Acı kavramında olduğu gibi *kesişme* ifadesini kullanabiliriz. Acı, biyoloji ile kültürün kesişme noktasında yaşanır. O hâlde engellilik de, biyoloji ile sosyolojinin veya beden ile toplumun kesişme noktasında yaşanır. Bu, her iki model arasında bir denge veya bütünlük sağlama modeli değil, her iki modelin kesiştiği her noktada engelliliği daha iyi açıklayabilme girişimidir.

4. Sosyal Modeli Savunmak

Yine de engeli *kişisel bir eksiklik, normal olmayan* veya özel bir durum olarak görüp patolojik hâle getiren tıbbi modele karşı sosyal modeli savunmak gerekir. Engelliliği bireysel, çevresel, hukuki, siyasi vb. birçok faktörün bir araya gelerek oluşturduğu bir deneyim olarak görüp, araştırma odağını engelli birey ve ailesinden uzaklaştırıp geniş toplumsal dünyaya yöneltmesi açısından sosyal modelin değeri, bugün engelli araştırmaları yapan çoğu bilim disiplininden insanlar için tartışılmaz olmuştur.

Sosyal modelin önemli bir değeri de, engelliliğin sosyal olarak üretildiği yollara bakarak engellilik hakkındaki tartışmaları biyomedikal yönden hâkim olan gündemden politik ve vatandaşlık hakkındaki söylemlere doğru değiştirmek olmuştur. Çünkü özel, *normal olmayan, bireysel felaket/hasta/televi* kavramları üzerine odaklanmak aynı zamanda bütün diğer dışsal güçleri depolitize etmektir (Zola, 1989, s. 421). Hâlbuki sosyal model içinde düşünürsek engellilikle ilgili sorunların bir kısmı bireysel ise büyük bir kısmı geniş toplumsal evrenle ilgilidir. Bunun için bireyin biyolojisine odaklanmak yerine hukuki olarak hak kavramına odaklanmak engellilik sorunlarını kendiliğinden politik ve hukuki bir boyuta taşımaktadır.

Irving Zola (1989) ise politik boyutunun da ötesinde, engelliliğin yaklaşan evrenselliğine işaret ederek bunun evrensel bir politika hâline getirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Ona göre, engelliliğe “özel ihtiyaçlar” şeklindeki bakış kısa vadeli. Engelli insanlar özel ihtiyaçlara, isteklere ve haklara sahip

bir grup olarak tanımlandığında, nüfusun geri kalanının ihtiyaçları, istekleri ve hakları karşısında engelli grubu azınlık bir grup olmuş olacaktır. İhtiyaç duyulan şey, bütün bir nüfusun, yaşlanma, kronik hastalıkların yaygınlaşması ve sağlığı tehdit eden risklerin küreselleşmesi gibi demografik ve sosyolojik durumların yol açacağı muhtemel bir engellilik hâli konusunda “risk altında” olduğunun farkına varılarak buna yönelik daha evrensel politikaların yapılmasıdır. Zola (1989), engelliliğe evrensel bir durum olarak yaklaşım için iki temel sunar: Birincisi, engellilikle ilgili problemlerin küçük bir nüfusla sınırlandırılmayacağı anlayışıdır. İkincisi, engelli birinin karşılaştığı sorunların sadece fiziksel ve mental bozulmadan kaynaklanmadığını, bu bozulmayı sosyal, tutumsal, mimari, tıbbi, ekonomik ve politik çevre yönleriyle birlikte düşünmek gerektiğidir (s. 401). Ancak bu iki yaklaşıma sahip olduğunda daha evrensel politikalar geliştirmek mümkün olacaktır. Bu yönüyle de engellilik sadece engelli azınlığı ve onların yaşadığı ülkeleri ilgilendiren meseleler olmaktan çıkıp evrensel bir insani durum konumuna erişecektir.

Sonuç

Bir disiplin olarak 1990’larda oluşmaya başlayan engelli çalışmaları, 1960’lı yıllarda ABD’de başlayan Bağımsız Yaşam Hareketi’nin bir ürünüdür. O dönem birçok hareketin haklar ve özgürlükler adına politik taleplerde bulunduğu bir dönemdir. Engelli aktivistler engelli bireylerin damgalanmasına, kimliklerinin biyolojik yetersizliklerine göre değerlendirilmesine, çaresiz ve bağımlı olarak görülmesine karşı meydan okumaya başlamışlardır. Onların karşı çıktığı veya eleştirdiği birçok önemli noktanın bilimsel zeminini engelliliğin tıbbi modeli hazırlamıştır. Bu model patoloji yönelimlidir ve engelli olma hâlini tedavi edilerek düzeltilmesi gereken biyolojik ve tıbbi bir duruma indirger. Böylece insanın içinde bulunduğu geniş toplumsal evren, engellilik araştırmasından kovulmuş olur. Dolayısıyla engellilik araştırması sadece tıbbi terimlerle yapılabildiği politik alan içine dâhil edilememiştir. Engelliliğin tıbbi modelinin de arkasında klasik bilim anlayışının dayandığı Newton’un mekanik dünya algısını ve Descartes’in düalist felsefe anlayışını aramak gerekmektedir. Çünkü Descartes’in beden ile düşüncüyü ayırması ve Newton’un da bedeni işleyen bir makine olarak görmesi, bedeni tıbbın yetki alanına sokan anlayışın zeminini oluşturmuştur. Çeşitli bilim disiplinlerinde (biyoloji, sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikoloji içinde) insanın içinde yaşadığı çevresinin de dikkate alınması gerektiğine dair oluşan farkındalıklar sosyal

modele öncülük etmiştir. Böylece sosyal model 1970'lerden itibaren engellilik çalışmalarında savunulmaya başlanmıştır.

Sosyal modelin ana dayanağı, insanın biyolojik varlığının dışındaki faktörlerin de engelliliğe sebep olabilecek bir potansiyele sahip olduğu gerçeğidir. Bu modele göre, engellilik deneyimi kişi ile çevresi arasındaki kesişmenin bir ürünü olarak biyolojik, sosyal, kültürel, politik, hukuki ve ekonomik yönlere sahip biricik bireysel bir deneyimdir.

Sosyal model, engelliliğin daha ziyade sosyal faktörlerin bir araya gelmesiyle oluştuğuna vurgu yaptığı için eleştirilmiştir. Çünkü bu vurgunun bozukluk ile engellilik ve buna bağlı olarak beden ile kültür arasında bir ayrımlaşma, ikilik yarattığı söylenmiştir. Eğer engellilik sosyal olarak oluşan bir şeyse sosyal modelin alanına girer. Bozukluk ise bedenin biyolojik yapısında meydana gelen bir şey olarak tıbbın yetki alanına girer. Böylece beden, bozulma ile ilintilendirilerek biyolojik verili bir nesne hâline gelir ve sosyal model de bunu kabul ederek bedeni tıbbın yetki alanından kurtarmaz. Hâlbuki beden ve bozulma kavramları, tıpkı acı kavramında olduğu gibi, ancak biyoloji ile kültürün kesişme noktasında açıklanabilecek kavramlardır. Bu yüzden sosyal modelin yapması gereken her iki model arasında denge tutturmak veya bunları eşit bir biçimde bütünleştirmek değildir. Çünkü böyle yaparak yine bedenin tıbbın yetki alanında kalmasına ve sosyolojik izahın uzağına düşmesine izin vermektedir. Sosyal model bedeni; feminist, post-yapısalcı ve fenomenolojik teoriler ile beden sosyolojisi içinde tartışarak onun sadece verili biyolojik bir yapı olarak değerlendirilemeyeceğini, söylem ve dil aracılığıyla sosyal olarak üretildiğini söylemek zorundadır.

Engellilikle ilgili sorunlara baktığımızda bunun sadece engelli grubu ilgilendirdiğini ve yapısal (mimari, hukuki vs.) düzenlemeler yapıldığında meselenin halledilebileceğini düşünürüz. Fakat Zola, bizi bu meseleye daha evrensel bakmamız yönünde uyarır. Çünkü ona göre; yaşlanma, kronik hastalıkların yaygınlaşması ve sağlığı tehdit eden risklerin artması gibi nedenlerden dolayı bütün bir insanlık engellilik yaşama konusunda risk altındadır. Bundan dolayı engelli gruba yönelik "özel ihtiyaçlar" altında düzenlemeler yapmak yerine bütün nüfusa yönelik daha evrensel politikalar yapmak gerekmektedir.

Türkiye'de engellilik araştırmalarında hangi modelin hâkim olduğuna baktığımızda, hâlen tıbbi modelin etkisinin olduğunu, fakat sosyal bilimlerden birçok genç akademisyenin çalışmalarında (gerek saha araştırmasına dayalı yazılar gerekse sosyal modeli tartışan kuramsal kitapların çevirisi) sosyal modele olan ilginin izlerini görebiliriz.

Kaynakça

- Fougeyrollas, P. ve Beauregard, L. (2001). Disability: an interactive person-environment social creation. Albrecht, Seelman ve Bury (Ed.), *Handbook of disability studies* (ss. 171- 194). California: Sage Publication, Thousand Oaks.
- Gill, C. J., Kewman, D. G. ve Brannon, R. W. (2003). Transforming psychological practice and society. *American Psychologist*, 58 (4), ss. 305-312.
- Gulbenkian Komisyonu* (1996). Sosyal bilimleri için (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Goffman, E. (1963). *Stigma, notes on the management of spoiled identity*. N. J.: Englewood Cliffs.
- Hollinger, R. (2005). *Postmodernizm ve sosyal bilimler*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Hughes, B. ve Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability&Society*, 12 (3), ss. 325-340.
- Jeanniere, A. (1994). Modernite nedir? (M. Küçük ve N. Tural, Çev.) Küçük, M. (Der.), *Modernite versus postmodernite* (ss. 15-25). Ankara: Vadi Yayınları.
- Mayor, F. ve Forti, A. (1997). Bilim ve iktidar (M. Küçük, Çev.), Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Melia, R. P., Pledger, C. ve Wilson, R. (2003). Disability and rehabilitation research. *American Psychologist*, 58 (4), ss. 285-288.
- Mielants, E. (2007). Tepki ve direniş: Doğa bilimleri ve beşeri bilimler. (Lee ve Wallerstein Der.). İki kültürü aşmak (A. Babacan, Çev.), (ss. 50-76). İstanbul: Metis Yayınları.
- Olkin, R. ve Pledger, C. (2003). Can disability studies and psychology join hands? *American Psychologist*, 58 (4), ss. 296-304.
- Özlem, D. (1998). Evrensellik mitosu ve sosyal bilimler. *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek, sempozyum bildirileri* (ss. 53-66). İstanbul: Metis Yayınları.
- Özlem, D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Pledger, C. (2003). Discourse on disability and rehabilitation issues-opportunities for psychology. *American Psychologist*, 58 (4), ss. 279-284.

- Prilleltensky, O. (2012). Eleştirel psikoloji ve engelli çalışmaları: Anaakımı eleştirmek, eleştiriyi eleştirmek. (Fox, Prilleltensky ve Austin, Ed.). *Eleştirel psikoloji* (ss. 329-349). (E. Erdener vd., Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Shakespeare, T. ve Watson, N. (1997). Defending the social model. *Disability & Society*, 12(2), ss. 293-300.
- Snow, C.P. (2010). İki kültür (T. Birkan, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Stremlin, B. (2007). Otoritenin kuruluşu: modern dünyada bilimin yükselişi. (Lee ve Wallerstein, Der.). İki kültürü aşmak (A. Babacan, Çev.). (ss. 17-49). İstanbul: Metis Yayınları.
- Tate, D. G. ve Pledger, C. (2003). An integrative conceptual framework of disability. *American Psychologist*, 58 (4), ss. 289-295.
- Toulmin, S. (2002). *Kozmopolis, modernitenin gizli gündemi* (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Turner, B. S. (2001). Disability and the sociology of the body. (Albrecht, Seelman ve Bury, Ed.). *Handbook of disability studies* (ss. 252-266). California: Sage Publication, Thousand Oaks.
- Zola, I. K. (1989). Toward the necessary universalizing of a disability policy. *The Milbank Quarterly*, Vol. 67, Supplement 2 (Part 2). Disability policy: restoring socioeconomic independence, ss. 401-428.

TOPLUMSAL CİNSİYET TEMELİNDE TÜRKİYE’DE KADIN VE EĞİTİM

Yrd. Doç. Dr. Kevser Özaydınlık¹

Öz

Toplumsal cinsiyet kavramı, kadınlık ve erkeklığın toplumsal olarak kurulan, öğrenilen kalıplar olduğunu ifade eder. Toplumsal cinsiyetle ilgili çalışmalar ise sadece kadınlarla ilgili yapılan çalışmaları değil, farklı cinsel yönelimlerin ve cinsel kimliklerin hesaba katılması, bunlara yönelik ayrımcı tutumların dikkate alınmasını gerekli kılar. Bununla birlikte, bireylerin, toplumda etkin bir rol alması, toplumla uyum içinde yaşayabilmesi haklarını bilmesi ve kullanabilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu haklardan biri olan eğitim, diğer haklarını bilmesi ve kullanması açısından son derece önemlidir. Bu düşünce ve yaklaşım temele alınarak bu makalede, öncelikle toplumsal cinsiyet ve eğitim hakkı kavramları ele alınmıştır. Bu kavramlardan hareketle toplumsal cinsiyet açısından Türkiye’de kadının eğitim durumu ve eğitim durumunun bireysel ve toplumsal açıdan yansımalarına yönelik bir durum saptaması yapılmıştır. Bu amaçla eğitim hakkı ve eğitimin bireysel ve toplumsal açıdan önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra Türkiye’de kadının eğitim sürecindeki yerine yönelik istatistikler sunulmuştur. Ayrıca kadının eğitim düzeyi ve toplum ile ilgili istatistikler arasında ilişki kurularak bazı çıkarımlara ulaşılmıştır. Bu çıkarımlara göre, Türkiye’de kız çocuklarının doğumdan itibaren erkek çocuklarına oranla daha dezavantajlı olduğu ve bunun pek çok alanda kendini gösterdiği anlaşılmıştır. Kadının toplumsal yeri ve eğitim düzeyine yönelik bulgular temele alınarak, kadının siyasal ve çalışma yaşamındaki yeri ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm çabaları üzerinde tartışılmıştır. Son olarak Türkiye’de kadının eğitim sorunları ile ilgili çözüme yönelik bir bakış açısı sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: kadın, toplumsal cinsiyet, eğitim ve kadın, Türkiye’de kadınların eğitimi.

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.
e-posta: baykara@mu.edu.tr.

Women in Turkey on the Basis of Gender and Education

Abstract

The concept of gender represents that femaleness and maleness are learnt patterns which are established by society. The gender studies necessitate not only the studies about women but also different sexual orientations, gender identity and discriminatory attitudes for them should be taken into account. Moreover, individuals' taking an active role in society and being able to live in harmony with society is closely related with recognizing and exercising their rights. Education, one of these rights, is extremely significant in terms of recognizing and exercising the other rights. Based on this idea and approach, primarily the concepts of gender and right to education are dealt. With reference to these concepts, an assessment of the educational status of women in Turkey and its individual and social reflections from the point of gender is conducted. For this purpose, the right to education and the individual and social importance of education is emphasized. Afterwards, the statistical data about the place of women in the education process in Turkey is presented. Furthermore, some inferences are attained by correlating the educational level of women with the statistical data about society. According to these inferences, it is realized that in Turkey, girls have always been more disadvantageous than boys in many fields since their birth. Based on the findings about women's social status and their educational levels, women's status in the business and political life and the solution efforts about the determined problems are discussed. Finally, a solution-oriented perspective concerning the educational problems of women in Turkey is submitted.

Keywords: women, gender, education and women, women's education in Turkey

“Bir erkeği eğitirseniz bir adamı eğitirsiniz.

Bir kadını eğitirseniz, bir kuşağı eğitirsiniz...”

Brigham Young

Giriş

Toplumsal cinsiyet kavramı, geniş açılımları olan, oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bu kavram, kadınlık ve erkekliğin toplumsal olarak kurulan, öğrenilen kalıplar olduğunu anlatır. Toplumsal cinsiyete duyarlı çalışmalar denildiğinde de kast edilen sadece “kadınları da dâhil etmek” değil, çalışmalarda farklı cinsel yönelimlerin ve ihtiyaçlarının farkında olunması ve bunlara yönelik ayrımcı tutumların dikkate alınmasıdır.

Cinsiyete dayalı iş bölümü, kadınlarla erkekleri farklılaştırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kaynaklara erişimlerini de etkiler ve eşitsiz kılar. Bu eşitsizlik, cinsiyete dayalı çeşitli ayrımcılık ve engellemelerle güçlenir; sadece kadınların değil, bütün toplumun ekonomik, siyasal, kültürel gelişmesi önünde ciddi bir engel haline gelir. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığı; eğitimden çalışma yaşamına, sağlıktan karar mekanizmalarına katılıma kadar yaşamın her

alanında ciddi boyutlardadır. Bu eşitsizlik, yalnızca kadınları ve kız çocuklarını etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda ülkenin demokratikleşmesinin ve kalkınmasının önünde de ciddi bir engel oluşturmaktadır. 2010 Türkiye Binyıl Kalkınma Hedefleri (BKH) Raporuna göre; coğrafi ve toplumsal cinsiyet farklılıklarıyla ilgili olan eşitsizliklerin, BKH'lere ulaşılmasının önünde engeller oluşturduğuna, Türkiye'de cinsiyet eşitliğini teşvik etme ve kadının güçlendirilmesini sağlama konusuna özel önem verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Eşitsizlikteki en temel boşluğun, kadının karar alma süreçleri ve iş gücü piyasasına katılımı ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi'ne göre Türkiye, cinsiyete dayalı farklılıklar konusunda, üreme sağlığı, güçlendirme ve iş gücü piyasasına katılım alanlarında 138 ülke arasında 77. sıradadır (Üstün, 2011; United Nations Development Programme [UNDP], 2012).

Kadının Eğitim Hakkı

Bireylerin toplumda etkin bir rol alması, toplumla uyum içinde yaşayabilmesi; haklarını bilmesi ve kullanabilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu haklardan biri olan eğitim, diğer haklarını bilmesi ve kullanması açısından son derece önemlidir. Eğitim hakkını toplumun diğer üyeleriyle eşit ve etkili kullanan birey toplumun gelişiminde de etkin rol oynar.

Modern toplumun, üretken ve kaliteli bir yaşamın ön koşulu olan eğitim, günümüz dünyasındaki hızlı değişim ve gelişim sürecine uyum sağlama konusunda anahtar kavramdır. Bu nedenle günümüzde bir toplumun bireylerine vereceği eğitimin niteliği, toplumun tüm kesimlerini içine alması açısından büyük önem taşımaktadır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Raporu, 2012). Eğitimin, bireyin yaşamını sürdürme, kendini geliştirme, toplumun bir üyesi olma ve toplumla uyum içinde yaşama gereksinimlerini karşılama yönünde önemli bir payı vardır. Bu durum, her insanın eğitilme ihtiyacı ve hakkını gündeme getirmektedir. Hak sahibi olmak, insanın insan olabilmesinin ölçütlerinden biridir. İnsanın özgürlüğü, haklarını tam ve eşit biçimde kullanılmasıyla olanaklıdır. İnsanın eğitim hakkı 19. yüzyıla kadar yalnız yönetimi elinde tutan soylularla varlıklılara tanınırken, halkın eğitilmesi düşüncesi 1789 Fransa Devrimi ile başlamıştır. Daha geniş olarak eğitim hakkı, Birleşmiş Milletlerce benimsenen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür Örgütü'nün (UNESCO) ve Avrupa Konseyi'nin temel ilkelerinde, İnsan Hakları Helsinki Son Senedi'nde,

Paris Antlaşması'nda, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı belgelerinde yer almıştır.

Eğitim hakkının kullanılmasına yönelik toplumda çeşitli sorunlar yaşanabilmekte, çeşitli engellerle karşılaşılabilir. Bu engellerden belki en önemlisi toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve/veya cinsiyetçi tutumlardır.

Dünya ülkelerinin pek çoğunda, yönetimlerin genellikle kadınlarla ilgili konuları ve kadınların çıkarlarını ana kalkınma politikaları içine almadığı görülmektedir. Hatta pek çok ülkede hâlâ kadın erkek eşitliğini reddeden yasalarla karşılaşmaktadır. UNICEF Raporlarına göre, günümüzde özellikle kadına yönelik ayrımcılık yadsınamayacak boyutlardadır. Kadına yönelik ayrımcılık, daha çocukluk döneminde, toplumsal ve kültürel kalıp yargılar nedeniyle aile ve toplumun, kız çocuğa erkek çocuktan daha az olanaklar tanınmasıyla başlamaktadır. Anne-babanın gerek genel sağlık bakımı gerekse eğitim bakımından çocuğa gösterdikleri özen açısından erkek çocuk daha avantajlı bir konuma sahip olmaktadır. Kadınların, toplumun her katmanında erkeklerle aynı ölçüde yerini alamadığı bir gerçektir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, kadınların eğitimi alanındaki sorunlarda ortaya çıkmaktadır. Tarih boyunca, kadının eğitimi ile ilgili sorunlar hemen hemen bütün ülkelerde ilk sıralarda yer almıştır. 21. yüzyıl Türkiye'sinde de durumun kadınlar için çok farklılaşmadığı söylenebilir. Kadınların eğitim alanında erkekleri geriden izlemeleri; sağlıklı bir toplum, dengeli ve tutarlı bir aile yapısı açısından da değerlendirilmelidir. Türkiye'de, bütün çabalara rağmen, başta eğitim olmak üzere birçok alanda kadın ile ilgili eşitsizlikler söz konusudur. Bu eşitsizlikler, her eğitim kademesinde açık bir şekilde göze çarpmaktadır (Arat, 1999; Aktürk, 2006; Seven ve Engin, 2007).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, Türkiye'de pek çok alanla birlikte eğitimde de kendini göstermektedir. 2010 Türkiye Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu'na göre (UNDP, 2012), Türkiye ilköğretim düzeyinde cinsiyet eşitsizliğinin ortadan kaldırılması hedefine ulaşmasına rağmen, orta öğretimde eğitime devam etmeyen kız çocuklarının oranının kayda değer olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye'de Kadının Eğitim Hakkı

Türkiye, Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948 yılında yayımlanan **İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**'ni ilk onaylayan ülkeler arasındadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi, insanın eğitim hakkını hüküm altına almıştır. Ayrıca **1976 tarihli Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası**

Sözleşmesi (madde 3, 13, 14) ile herkese eğitim hakkı, cinsiyet eşitliği ve zorunlu ilköğretimi sağlama; **1979 tarihli Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi** (CEDAW) ile (madde 10) eğitimde cinsiyet eşitliğini ve herkese zorunlu temel eğitim hakkını sağlama yükümlülüklerini kabul etmiştir. Bununla birlikte, **1995 tarihli Pekin Deklarasyonu** (madde 69) eğitimi; bir insan hakkı ve eşitlik, kalkınma hedeflerine ulaşılması için gerekli bir araç olarak tanımlar (Başaran, 1996; Eğitim Şurası Raporu, 2004; Bin yıl hedefleri ve toplumda fırsat eşitliği, 2005). Bu belgelerde kadına ilişkin eğitimle ilgili düzenlemelerde pozitif ayrımcılık özellikle vurgulanmaktadır.

Türkiye'ye bakıldığında eğitim hakkının, başta Anayasa olmak üzere, Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda vurgulandığı görülmektedir. İlkokulun her yurttış için zorunlu olduğu, 1876 Anayasası'ndan beri benimsenen bütün anayasalarda da yer almıştır (Başaran, 1996). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine (II. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi) göre; "kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz ve ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır."

Yukarıda ifade edildiği gibi, bireylerin hedeflerine ulaşmasında eğitim önemli araçlardan biridir. Ancak kız çocukları ve kadınların eğitim hakkını kullanabilmeleri açısından dezavantajlı gruplar arasında olduğu görülmektedir. Aşağıda bu durumun göstergeleri konuyu somutlaştırmaktadır.

Örgün ve Yaygın Eğitimde Kadın

Türkiye'de kadınların eğitim durumları bazı istatistiklerle ele alınabilir. 2011 verilerine göre, Türkiye nüfusunun öğrenim düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo1: Öğrenim Düzeyine ve Cinsiyete Göre Türkiye Nüfusu*

Öğrenim Düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	3.171.270	553.704	2.617.566
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	13.810.315	6.467.434	7.342.881
İlkokul mezunu	15.333.800	6.706.059	8.627.741
İlköğretim mezunu**	11.986.436	6.729.630	5.256.806
Ortaokul veya dengi okul mezunu	2.856.407	1.740.795	1.115.612
Lise veya dengi okul mezunu	11.883.336	6.859.021	5.024.315

Yüksekokul veya fakülte mezunu	5.495.749	3.196.262	2.299.487
Yüksek lisans mezunu	401.773	238.359	163.414
Doktora mezunu	121.923	75.473	46.450
Bilinmeyen	1.984.626	1.035.890	948.736
Toplam	67.045.635	33.602.627	33.443.008

*6 ve daha yukarıdaki yaş grubu dâhil edilmiştir.

**Kesintisiz 8 yıl öğrenim görenler

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Veri Tabanı, 2011.*

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, 6 yaş ve yukarı nüfus içinde okuma yazma bilmeyen kadınların oranı %8, erkeklerin ise %1,7’dir (bu oranlara okuma yazma durumu bilinmeyenler dâhil değildir). Okuma yazma bilmeyen her 10 kişiden 8’ini kadınlar oluşturmaktadır. Yetişkin nüfus içinde (+15) okuma yazma bilmeyen kadınların oranı ise %9,8’dir. Kadınlarda okuryazarlığın düşüklüğünün temel nedenleri arasında; erken yaşta evlilik, kız çocuklarının okumasının önemsenmemesi/okumanın bir getirisinin olduğuna inanılmaması, olumsuz geleneksel kalıp yargılar, ailede kız çocuklarına anneye yardımcı gözü ile bakılması ve bu çocukların 10-11 yaşlarından sonra okuldan alınması gibi faktörler sıralanabilir. Genele bakıldığında, okuma yazma bilmeme oranı her iki cinsiyet içinde “genç yaş gruplarından ileri yaş gruplarına”, “kentsel nüfustan kırsal nüfusa” ve “batı bölgelerden doğu bölgelerine” gidildiğinde artış sergilemektedir. Ancak bu değişkenlerin her koşulda kadınlar üzerindeki etkisi erkekler üzerindeki etkisinden daha büyük olmaktadır (Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Raporu, 2011; Türkiye’de Kadının Durumu Raporu, 2012). Bunun yanı sıra Türkiye genelinde, öğrenim düzeyi yükseldikçe kadınların aleyhine farklar devam etmektedir. Örneğin, Türkiye’de okullaşma oranlarına bakıldığında (Tablo 2) kadınların oranı erkeklere oranla daha düşüktür. Bununla birlikte, 2009 verilerine göre, çeşitli nedenlerle ilköğretime devam edemeyen kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin iki katına yakın olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretimde toplam okullaşma oranları, kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranları ve okula devam etmeyen kız öğrencilerin oranları; kırsal alanlarda kentsel alanlarda olduğundan daha düşük olarak kaydedilmiştir.

Tablo 2: Türkiye'de Okullaşma Oranları (2011-2012 Öğretim Yılı)*

Öğrenim Düzeyi	Kız (%)		Erkek (%)		TOPLAM	
	3-5 yaş	4-5 yaş	3-5 yaş	4-5 yaş	3-5 yaş	4-5 yaş
Okul Öncesi	30,49	44,56	31,23	43,50	30,87	44,04
İlköğretim	98,56		98,77		98,67	
Ortaöğretim	66,14		68,53		67,37	

*Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB](2012)

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 2011-2012 öğretim yılında, okul öncesi eğitimde 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı toplamda %30,87 olup kız çocukları için %30,49; erkek çocukları için ise %31,23'tür. 4-5 yaş grubuna bakıldığında ise söz konusu oranın toplamda %44,04; kız çocukları için %44,56; erkek çocukları için ise %43,50 olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki okul öncesi eğitim oranı son yıllarda gelişme göstermesine rağmen, hâlen istenilen düzeyin altındadır. Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %88,4 olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki rakamların nispeten düşük olmasının temel nedenleri olarak ailelerin okul kaydı, çocukların beslenmesi, giyimi ve eğitim materyalleri için gerekli olan maliyetleri karşılamakta zorlanması gösterilmektedir (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, Türkiye'de Kadının Durumu Raporu, 2012). "Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2011 öğretim yılı için 57 ilde okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmiştir." (Ertürk Keskin, 2012, s. 4) Bu çerçevede önümüzdeki yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarındaki artışın devam edeceği beklenmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanunu gereğince kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu kılınan ve temel eğitim olarak kabul edilen sekiz yıllık ilköğretim süreci, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamakta olup devlet okullarında parasız olarak verilmektedir. Tablo 2'de de görüldüğü gibi, 2011-2012 öğretim yılında net okullaşma oranı %98,67 olmuş, erkek ve kız çocukları için net okullaşma oranı sırasıyla %98,77 ve %98,56 olarak gerçekleşmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri 2011-2012 verilerine göre, ilköğretimde kız çocuklarının net okullaşma oranının en düşük olduğu iller Van (%86,60), Yozgat (%93,76) ve Tokat (%94,05); en yüksek olduğu iller ise Mersin

(%100,00) ve Amasya'dır (%100,00). Bu da bölgeler arası/iller arası eşitsizlikleri gündeme getirmektedir. Bu ortalamalar doğal olarak genel ortalamayı etkilemektedir.

İlköğretime geç kayıtlar, bitirmeden ayrılanlar ile başta kızlar olmak üzere kırsal kesimdeki çocukların eğitime erişimindeki sorunlar; okullaşma oranının istenilen düzeyde olmasını engelleyen başlıca faktörlerdir. Özellikle okul terklerinin kız çocukları arasında erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu, beşinci ve altıncı sınıflarda yoğunlaştığı görülmektedir. Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerimizdeki kız öğrencilerin eğitim görmelerini engelleyen ciddi faktörlerin varlığına işaret edilmektedir (Kocabaş, Aladağ ve Yavuzalp 2004; ASPB, 2008). Kılıç ve Tanman (2009) çalışmalarında, Türkiye'deki ilköğretim okullarında fırsat eşitsizliği sorunu olduğunu, bu sorunun, çocukların (özellikle kız çocuklarının) okula gitme oranlarında, okul, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında kendini gösterdiğini ve bu sorunların giderilmesi için çalışmaların yoğun şekilde devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Kız çocuklarının okula başlama ve devam etmeleri için okullaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde yaptırımlar artırılmalı ve düzenli olarak denetlenmelidir. Ancak en önemli müdahalelerden biri, ebeveynleri bilinçlendirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu programların sürdürülmesi gerekliliğidir. Becker, eğitilmiş anne-babaların çocuklarını takdir etme, cesaretlendirme ve okula hazırlama konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olacağından anne ve babanın eğitiminin önemine değinmektedir (1991; aktaran, Parkman, 1999). Ayrıca Özçelik (2012), çocukların taklit ederek öğrendiğini, 3-5 yaş arasındaki kız çocukların annelerini, erkek çocukların babalarını model aldığını, çocuğun anne-babadan görece öğrendiğini, ev içi görevlerin kız çocuklarına ev dışı görevlerin ise erkek çocuklara verilmesiyle çocukların gelişiminin etkilendiğini, ancak anne-babaların cinsiyetçi bakış açısından sıyrılarak insan yetiştirdiklerini düşünmelerinin gerektiğini, yani kız çocuğu-erkek çocuğu yetiştirme gibi yaklaşmalarını gerektiğini, bu nedenle de anne-baba eğitiminin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda ülkemizde ana-baba eğitimi programları sürdürülse de bu programları nitelik ve nicelik açısından tartışmak gerekir. Ayrıca, rol model olması açısından kırsal kesimde, kadın meslek elemanlarının (öğretmen, doktor, sağlık memuru... vb.) istihdamı desteklenmeli ve düşük gelirli ailelere ve kız çocuklarına maddi destek, burs vb. olanaklar yaratılmalıdır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 2011-2012 öğretim yılında ortaöğretimde erkek ve kız çocukları için net okullaşma oranı sırasıyla %68,53 ve %66,14 ve toplamda

okullaşma oranı %67,37 olarak gerçekleşmiştir. 2011-2012 öğretim yılında iş gücü piyasasına ara eleman yetiştiren mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden 2.090.220 öğrencinin %45'ini kızlar oluşturmaktadır. Bu kızların çoğunluğu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi gibi öğrencilerin çoğunluğunu kızların oluşturduğu okul/kurumlara devam etmektedir. 9. Kalkınma Planı'nda, mesleki ve teknik eğitimde kaydedilen ilerlemeye karşın, eğitim sisteminin iş gücü piyasasının taleplerini karşılamakta yetersiz kaldığını ve bu talepleri karşılamak üzere özellikle gençlerin istihdam edilebilirliklerinin artırılması için yeni mekanizmalara ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmektedir.

Yükseköğretime bakıldığında; 2011 yılında, ülkemizde 104'ü devlet, 62'si vakıf olmak üzere toplam 166 üniversite varken; yükseköğretimde okullaşma oranı %33,06 olarak belirlenmiştir. Kadınlar açısından bu oran %32,65 düzeyindedir. Lisansüstü düzeyde yüksek lisans ve doktora programlarına devam eden öğrencilerin ise %46,1'ini kadınlar oluşturmaktadır (MEB, 2012).

Özetle, ülkemizde örgün eğitimde okullaşma oranları, yıldan yıla artış gösterirken diğer taraftan cinsiyetler arası eşitsizlikler hâlen devam etmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde öğrenim düzeyinin yükseliyor görünmesine karşın, okuldan kopuşlar devam etmekte ve bu kopuşlar daha çok kız çocuklarında görülmektedir.

Kadınların eğitim durumunu yaygın eğitim açısından da ele almak, konuyu bütünlüklü tartışmak açısından gereklidir. Yaygın eğitim; örgün eğitimin yanında ve dışında, bilgi, beceri, meslek kazandırmaya ve bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlamaya yönelik tüm programlanmış eğitim etkinliklerini kapsar. MEB 2012-2013 öğretim yılı verilerine göre, yaygın eğitim kapsamında açılan kurslarda eğitim gören 8.071.508 kursiyerin 4.181.933'ünü (%51,81) kadınlar, 3.889.575'ini erkekler (%48,19) oluşturmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2009; TÜİK, 2011; MEB, 2013; ASPB, 2012). Bu oranlar, kadının örgün eğitim yerine mesleğe yönlendirme açısından daha fazla kabul edildiği ve yönlendirdiği düşüncesini akla getirebilir.

Cinsiyet eşitsizliğindeki söz konusu durumun kız çocuklarının eğitime nasıl yansdığı yukarıda da özetlendiği gibi açıktır. Kız çocuğunun doğumdan itibaren erkek çocuklarına göre daha dezavantajlı olduğu pek çok alanda kendini göstermektedir. Bu eşitsizlikler üniversite eğitimi olanağına kavuşma kadar meslek tercihlerine de yansımaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Kadın İstatistiklerine (2011) ve Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü'nün Türkiye'de

Kadının Durumu Raporu'na (2012) göre, kadınların meslek seçimi ile ilgili verilere bakıldığında Dış Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Dil, Tarih ve Coğrafya, Fen, Eğitim, Güzel Sanatlar, İlahiyat ve Mimarlık Fakültelerinde eğitim gören kadın oranının erkeklerden fazla; Tıp, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde erkek öğrencilerin kadınlara göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Teknik bilimlerde okuyanların %70'inden fazlasını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Toplumda kadınların seçeceği ya da edineceği mesleklerde de toplumsal cinsiyet rollerinin baskın etkisi olduğu görülmektedir. Akademik personelde kadınların daha iyi bir durumda olduğu düşünülebilir. Acar'a (1993) göre, 1923'ten sonra kadınların yükseköğretimde her pozisyonda yer almaları ve temsil edilebilirliği açısından oldukça büyük adımların atıldığı söylenebilir. Günümüzde ise akademik kadrolarda (profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutman) çalışan kadınların tüm kadrolardaki oranı yaklaşık %40,8'dir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet temelli bakış açısı burada da kendini göstermekte ve akademik kadrolarda çalışan kadınların daha azı yönetici kadrolarına atanmaktadır. Örneğin, rektörlerin sadece %5,6'sı kadındır. Erkek egemenliğinin, cinsiyetçi tutumların burada da devam ettiği söylenebilir.

Siyasal Yaşam ve Kadının Eğitimi

Özgen ve Ufuk'a (2001, s. 1063) göre, "21. yüzyılın eşğinde tüm ülkeler demokratikleşmek, çağdaşlaşmak ve geleceğe katkıda bulunmak istemekte ve kalkınmanın odak noktasının insan olduğu gerçeğini dikkate alarak eğitimi en geçerli yatırım olarak kabul etmektedirler. Yüzyıllar boyunca kadınlar üretimin her aşamasında önemli roller üstlendikleri hâlde, kalkınmanın olanaklarından eşit pay alamamışlardır. Bu durumun temel nedeni ise eğitim olanaklarından yeterli ölçüde yararlanamamış olmalarıdır."

Kadının eğitimi siyasal yaşama katılımında da önemli bir yerde durmaktadır. Kadınların siyasal yaşama katılımı, erkeklere oranla oldukça düşük seyretmektedir. Sivil toplumun temel olduğu örgütlerin üst düzey yönetimlerinde de kadınların temsili düşündürücü durumdadır. Kadın Adaylarını Destekleme Derneği'nin (KADER), 2012 tarihli bildirisinde, 2011 genel seçimlerinden sonra, hükümetteki 26 bakandan 1'nin, 2 bin 924 belediye başkanından 26'sının, 34 bin 210 muhtardan 65'nin, 81 validen 1'nin, 103 rektörden 5'nin, 185 büyükelçiden 21'inin kadın olduğu; 26 müsteşar arasında, Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu'nda,

Yargıtay'da, Sayıştay'da ve DİSK, TÜRKİŞ, HAK-İŞ, KAMU-SEN, MEMUR-SEN, TOBB, MÜSİAD, TZOB, TESK Yönetim Kurullarında hiç kadının olmadığı belirtilmiştir. Bu durum, kadın nüfusunun okullaşma oranlarındaki artışın ve meslek seçimlerinin toplumsal statüde yeterince etkin rol alamadığının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Tan, daha çok kadının eğitime katılması veya uzun süre sistem içinde kalmalarının eşitlik sağlamaya yetmeyeceğini; okul ya da eğitim sisteminin toplumsal cinsiyete yönelik yeni ölçütlerin, rollerin, tutumların gelişmesi için ortam olarak kullanılmasını vurgulamış ve kadınların her düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesine katılması gereğine işaret etmiştir (aktaran Kuzgun ve Sevim, 2004).

Çalışma Yaşamı ve Kadının Eğitimi

Son yirmi yılda dünya çapında kadınların istihdama katılım oranlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu yükselişte, kadınların geçimlik tarım ve hane içi üretimden ücretli ekonomiye geçişinin etkili olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra bu yükseliş gelişmiş ülkelerde istihdam ve çıktının, imalattan, hizmetler sektörüne doğru, gelişmekte olan ülkelere ise tarımdan, imalat ve hizmetler sektörüne doğru kayması şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak kadınların dünya çapında iş gücü piyasalarında önemli eşitsizliklerle yüz yüze olduğu ve işin kalitesi, koşulları ve ücreti ile ilgili olarak erkek ve kadın arasında büyük eşitsizlikler olduğu görülmektedir. Cinsiyet temelli mesleki ayrışmanın hâlâ çok belirgin olduğu görülmesine karşın birçok bölgede zayıflamaya başladığına dair göstergeler de bulunmaktadır. Bununla birlikte, CEDAW Komitesi'nin 2005 Türkiye Raporu, kadınların özellikle kentlerde, son derece düşük oranlarda iş gücüne katıldıkları, istihdam alanında doğrudan ve dolaylı şekillerde ayrımcılığa uğradıkları gerçeğine karşın bu alanda etkili önlemler alınmadığına ilişkindir. Devletin iktisadi planlamada toplumsal cinsiyet konusunda bir perspektifinin bulunmadığı da vurgulanmıştır (Toplumsal gelişmede kadının rolü üzerine 1999 dünya raporu, 1999; Acar ve Arıner, 2009).

Türkiye'deki kadınların eğitim düzeyi ile iş gücüne katılım oranları arasında pozitif bir ilişki görülmektedir. Ancak TÜİK 2008 İş Gücü İstatistiklerine göre, istihdam edilenler arasında okumayazma bilmeyen kadınların erkeklerden yaklaşık yedi kat fazla olduğu, buna karşın lise altı eğitilmiş erkeklerin kadınlardan 1.2 kat daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler Türkiye'nin iş gücü piyasasındaki düşük eğitim sorununun daha çok bir "kadın sorunu" olduğunu ortaya koymaktadır

(Parlaktuna, 2010). Eğitim, kadınların ekonomik kalkınmadaki rolünü belirleyen ve onların istihdama tam katılımına yardımcı olan en önemli faktördür. Alpaydın (2008) tarafından yapılan bir çalışma, eğitim durumu ve yoksulluk arasında ters orantı olduğunu göstermektedir. Eğitim durumu yükseldikçe yoksulluk oranları önemli ölçüde azalmaktadır. Eğitim; iş gücünün verimliliğini arttırmakta, aile gelirini yükselterek yoksulluğun azaltılmasını sağlamakta, sağlık ve beslenmeyi geliştirmekte, doğurganlığı azaltmakta ve dolayısıyla bir ülkenin toplumsal ve siyasal gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özgen ve Ufuk, 2001; aktaran Kızılgöl, 2012).

Eğitim olanağı kadının her alanda yerini alması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. TÜİK (2010) verilerine göre, “cinsiyete dayalı ücret farkı” verilerinde eğitim düzeyi yükseldikçe kadınların gelir düzeyinin arttığı ancak tüm düzeylerde erkeklerden daha düşük gelire sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın TÜİK’in “Aile Yapısı Araştırması”, kadınların iş gücüne katılımı konusunda endişe verici sonuçlara sahiptir. Araştırmada “Kadın çalışmamalıdır” görüşüne sahip erkekler %23; kadınlar ise %10 oranındadır. Bununla birlikte “Kadının asli görevi çocuk bakımıdır ve ev işleridir” düşüncesi erkeklerde ve kadınlarda en yüksek yüzdeyi yakalamıştır (%64,7 ve %60,7). Bu bulgu da, kadının toplumda toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında nasıl kabul edildiğine ilişkin önemli bir veri sunmaktadır. Bir başka deyişle, kadının eğitimi ya da diğer niteliklerinden çok, ev ve çocuk bakımı işleri onun rolünü belirleyici bir özellik taşımaktadır. Bununla birlikte, Kuzgun ve Sevim (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların eğitim düzeyi arttıkça kadının çalışmasına yönelik olumlu tutumlarının arttığı, buna karşılık sadece üniversite eğitim almış erkeklerin kadının çalışmasını olumlu olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Eğitim düzeyinin yükselmesiyle kadının çalışmasına karşı olumlu tutumların artması Demirel ve arkadaşları (2000; aktaran Kuzgun ve Sevim, 2004) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmaktadır. Bu bulgular, eğitimin bireylerin toplumsal yaşamına ve kararlarına etkisindeki yerine ilişkin umut verici bulgular olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak kadının eğitiminin kadının toplumdaki konumuna yansımaları bazı açılardan özetlenebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri irdelendiğinde kadınının yeri, kadınlara ilgili toplumsal rol ve beklentiler ile kadının davranış biçiminin eğitim durumlarına göre değiştiği anlaşılmaktadır. Örneğin, 2011 verilerine göre, 16-19 yaş aralığında ilk evliliklerini yapan kadınların herhangi bir okul bitirmeyen ya da ilköğretim mezunu olduğu, bu oranların öğrenim düzeyi yükseldikçe düştüğü anlaşılmaktadır. Erken evlilik ya da nişanlanma nedeniyle

ilköğretime devam etmeyen kız öğrencilerin sayısı 675, erkek öğrencilerin ise 18'dir. Yükseköğretim mezunu kadınların ortalama evlilik yaşları, 25-29 aralığındadır. Bu veriler, eğitimi olmayan ya da eğitimine devam etmeyen kadınların evlendiğini ve ev kadını olma rolünü benimsediğini ya da zorunda bırakıldığını akla getirmektedir. Eğitimin, kadınların iş gücüne katılımdaki rolü düşünüldüğünde kadının çalışmaması daha iyi anlaşılabilir. TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, 2009 yılında hazırladığı "Erken Yaşta Evlilikler Hakkında İnceleme" konulu raporda, dünyada birçok çalışma ve raporun, erken evliliklerle yetersiz eğitimin ilişkisini ortaya koyduğuna vurgu yapmaktadır. Yani, ebeveynlerin ve çocukların eğitim düzeyi düşükçe erken evliliklerin oranı artmaktadır. Erken yaşta evlilikleri önlemenin temel unsuru eğitimidir. Eğitimsizliğin önüne geçemeyen toplumlarda erken evliliklerin de önlenmesi imkânsız hâle gelmektedir. Ayrıca TÜİK'in 2008 verilerine göre, eşi ya da birlikte olduğu kişi(lerden) fiziksel ya da cinsel şiddet yaşayan kadınların çoğunluğunun eğitim almamış/ilköğretili bitirmemiş olduğu görülmektedir. Kadınlar şiddete karşı sessiz kalmak/ağlamak/susmak gibi tepkiler gösterdiklerini ve şiddetle karşılaştıklarında nereye başvurabileceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ancak kadınların eğitim düzeyi arttıkça şiddete karşı çözüme yönelik tepkilerinin de çeşitlendiği görülmektedir. İstatistiklere göre, kadınların eş ya da birlikte olduğu kişilerden şiddet görmesi halinde ilgili kurum ve kuruluşlara başvurma, çevresiyle paylaşma, evi terk etme gibi davranışları eğitim düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Bu durum, eğitim düzeyinin artması ile kadınların bu ve buna benzer sorunlarıyla baş etme konusundaki çabalarını da arttırdığı söylenebilir.

Ufuk ve Özgen (2001), eğitimin birçok alanda kadının ilerlemesi için bir başlangıç noktası oluşturduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, eğitim, kadının toplum içindeki konumu ve istihdam olanakları üzerinde etkili olan en önemli faktörler arasında gösterilse de araştırmalar, kadının eğitilmiş olmasının sosyokültürel yapı ile başa çıkabilmesi için her zaman yeterli olmadığını, toplumda geleneksel bir kadın imajının ve sosyal bir baskının olduğunu göstermektedir. Yukarıda sunulan araştırma verileri bu konuya da açıklık getirmektedir.

Kadını dikkate almayan, sorunlarına çözüm üretmeyen bir kalkınma programının başarıya ulaşması da mümkün görünmemektedir. Gerçekçi olan, kadın ve erkeklerin kalkınma süreci ile aktif olarak bütünleşmelerini sağlayacak yöntemler ve çözümler üzerinde durmak, kadın ve erkeğin birlikte eğitilip yönlendirileceği disiplinler arası projeler üretmektir. Okullardaki eğitim sürecinin ve ortamının da bu durumu desteklemesi gerekmektedir. Konuyla ilgili

olarak üzerinde çok konuşulan ancak sorunların çözümü ulaştırılması konusunda yetersiz kalınan, bununla birlikte öğrencilerin eğitiminde son derece önemli araçlardan “ders kitapları” örneği dikkat çekicidir. Örgün eğitim kurumlarında okutulan ders kitapları ve niteliği öğrencilerin toplumsal açıdan beklenen davranışları kazanmaları ve bekleneni gerçekleştirmeleri açısından son derece önemlidir. Eğitim-Sen’in “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı” (2009) başlıklı çalışmasında, incelenen ders kitaplarında, kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılara uygun roller, mekânlar ve eylemler içinde yer aldığı ifade edilmiştir. Ders kitapları aracılığıyla geleneksel cinsiyetçi bakış açısı yeniden üretilmektedir. Ayrıca Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp (2011) tarafından yapılan bir çalışmada incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili olarak, kadın ve erkeklere sunulan toplumsal cinsiyet rollerinin, geleneksel anlayışın etkisinde kaldığı belirlenmiştir. Kitaplarda, erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı; meslek rollerinde erkeklerin kadınlara oranla daha farklı ve çeşitli meslek grupları içerisinde sunulduğu ve aile içi rollerde kadınların daha çok temsil edildiği gösterilmiştir. Kitaplarda ev işleriyle ilgili rollerde kadın evin içinde, erkek ise evin dışında ve evin geçimini sağlayan aile bireyi olarak sunulmuştur. Kişilikle ilgili toplumsal cinsiyet rollerinde ise kadınlar zayıf ve pasif, erkekler güçlü ve zeki bireyler olarak gösterilmiştir. Görüldüğü gibi ders kitaplarımız cinsiyet rollerini sağlıklı bir temelde inşa etmektedir. Kadının insan hakları konusunda duyarsızdır. Ayrıca günümüzde, ilköğretimden lise son sınıfa kadar okutulan ders kitaplarının büyük çoğunluğu; bilimsel bakış açısıyla yazılmamıştır, cinsiyetçidir, ülke ve dünya sorunlarına yabancı bir bilgi yığından ibarettir. Dahası resim, fotoğraf ve diğer görsel öğeler konusunda özensizdir (Gümüšoğlu, 2008). Tarih Vakfı ve Türkiye Bilimler Akademisi’nin birlikte yürüttüğü “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan raporda (2009), ders kitaplarında cinsiyet, etnik, dinsel, kültürel kimlik, dil, siyasal görüş ya da toplumsal sınıf açısından ayrımcılık yapan ya da böyle bir ayrımcılığı çağrıştıran ifadeler yer verilmemesi gerektiği vurgulanmış, kız çocuklarına ve kadınlara belirli toplumsal rollerin yakıştırılması ve bunun sürekli pekiştirilmesi anlamına gelecek ifade ve uygulamaların ders kitaplarından çıkartılması gerektiği ifade edilmiştir. Ders kitaplarında yapılacak bu düzenlemelerin yanı sıra okulda verilen mesajlar da ayrı öneme sahiptir. Bir rol model olarak öğretmenler, sınıf içi tutum ve davranışlarına dikkat ederek toplumsal cinsiyet ayrımcılığını gündeme getiren ve bunları öğrencilerin model almasına neden olacak davranışlardan uzak durmalıdırlar. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığına önemli görevler düşmektedir.

Soruna Yönelik Çözüm Çabaları

Eğitimde cinsiyet eşitliğinin ve ilköğretimde %100 okullulaşmanın sağlanması hedefi çerçevesinde ülkemizde son yıllarda çeşitli kampanya, girişim ve projeler hayata geçirilmektedir. Özellikle 2004 yılı ve sonrasındaki dönem içerisinde gerek devlet kurumları gerekse sivil toplum kuruluşları ve medya liderliğinde gerçekleştirilen proje ve kampanyaların hepsinin iyi uygulama örneği olma özellikleri çok güçlüdür ve her biri kız çocukların okula erişim sorununu farklı bir boyutuyla ele almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF, UNESCO ILO, sivil toplum kuruluşları, medya, özel kurum ve kuruluşlar aracılığıyla eğitim kampanyaları başlatılmıştır. Kampanyaların bir kısmı sonuçlandırılmış bir kısmı ise hâlâ devam etmektedir. “Haydi Kızlar Okula”, “Eğitimime %100 Destek”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler”, “Deniz Yıldızı”, “7 Çok Geç”, “Önce Çocuklar” kampanyaları ve projeleri örnek olarak sayılabilir. Bunların dışında Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin Turkcell A.Ş. ile hayata geçirdiği “Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları Projesi”, farklı kurumlarla işbirliğinde yürütülen “Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi” diğer örneklerdendir. Medya tarafından oluşturulan kampanyaların en kapsamlı olanı *Milliyet* gazetesi tarafından gerçekleştirilen “Baba Beni Okula Gönder” kampanyası olmuştur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından “Kadın Erkek Eşitliği ve Toplumsal Cinsiyet Eğitim”leri de yapılan çalışmalar arasında göze çarpmaktadır. Ayrıca bu alanda çalışma yapan nice kurum ve yapılan nice proje bulunmaktadır. Bu sayılanlar arasında Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in (United Nations International Children's Emergency Fund), kız çocuklarının okullulaşma oranının en az olduğu 50 ilde kaliteli temel eğitim aracılığıyla okullulaşma oranını arttırarak 2005 yılına kadar ilköğretimde cinsiyet eşitliğini sağlamayı amaçladığı “Haydi Kızlar Okula” kampanyası 250 bin civarında kızın okula başlaması sağlanmıştır. Söz konusu kampanya, proje ve girişimlerin hepsi kendi çalışma alanlarında etki yaratarak kız çocuklarının eğitimi konusunda toplumu, medyayı daha duyarlı hâle getirmede ve kızların engelleri aşarak eğitime erişimlerinde önemli rol oynamışlardır (Çameli, 2008; UNICEF, 2007). Diğer taraftan kız çocuklarının eğitim hakkından yararlanabilmeleri için zorunlu eğitim süresinin uzatılması gerektiği yıllarca ifade edilen önemli bir öneridir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren ülkemizde kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitimin yerini kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim (4+4+4) almıştır. Bu yasa bazı çevrelerde olumlu karşılanırken bazı çevrelerde bu sürecin kesintili hâle getirilmesi ile çocuk gelinleri ve çalışan çocuk sayısını arttıracığı yönündeki düşünceler, kız çocukları

için eğitim sürecinden kopma ve toplumsal eşitsizliği derinleştirme sonuçlarını da beraberinde getireceği endişesini oluşturmuştur.

Sonuç

Eşitlik yönündeki çabaların etkisi, toplumsal cinsiyet konularının diğer siyasal, ekonomik ve kültürel hedeflerden ayrı bir alan olarak ele alınması durumunda, son derece sınırlı kalmaktadır. Oysa bütün bu hedefler ve farklı sektörler ile toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedefi arasındaki bağlantıların kurulabilmesi durumunda, hem eşitliğin sağlanmasında hem de demokratikleşme ve kalkınma hedefleri açısından ciddi bir ilerleme sağlanabileceği görülmektedir (Üstün, 2011). Toplumsal cinsiyet eşitliğini ana politika, plan ve programlara yerleştirme amacını bir strateji olarak Birleşmiş Milletler (1997; aktaran, Çakır, 2005, s.48) şöyle tanımlamaktadır: “Yasa, politika ve programları da kapsamak üzere, planlanan herhangi bir hareketin kadınlar ve erkekler açısından doğuracağı sonuçları belirleme sürecidir. Kadın ve erkeklerin kaygı ve deneyimlerini, politik, ekonomik ve sosyal alanlardaki politika ve programların tasarlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinin bütüncül bir boyutu haline getirerek, kadın ve erkeklerin eşit fayda sağlamasını ve eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir stratejidir.”

Dünya Kalkınma Raporu’na (2012) göre, toplumsal cinsiyet eşitliği aynı zamanda bir kalkınma aracı olarak da önemlidir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ekonomide akılcılıktır ve üç yolla ekonomik etkinliği arttırabilir ve diğer kalkınma çıktılarını iyileştirebilir. Birincisi, kadınların eğitime, ekonomik fırsatlara ve üretken girdilere erkeklerle aynı düzeyde erişebilmesini önleyen engelleri kaldırmak birçok verimlilik kazanımları sunabilir ki bu kazanımlar giderek daha rekabetçi, daha küresel hâle gelen bir dünyada çok daha önemlidir. İkincisi, kadınların mutlak ve göreceli statülerinin iyileştirilmesi, çocuklara yönelik olanlar da dâhil olmak üzere birçok diğer kalkınma çıktısını besler. Üçüncüsü, kadınlar ve erkeklerin sosyal ve siyasi açıdan aktif hâle gelmek, kararlar almak ve politikaları şekillendirmek için eşit şansa sahip oldukları bir alan yaratmak; zaman içinde temsil gücü daha yüksek, daha içermeci kurumların ve politika tercihlerinin önünü açarak daha iyi bir kalkınma yolu sunacaktır.

Sonuç olarak kadının toplumsal anlamda rol ve statüsü olarak doğru yerde olmasının, ülkenin gelişimi açısından son derece önemli olduğu, bunun yolunun da bilinçli ve nitelikli bir eğitim süreciyle gerçekleşebileceği söylenebilir.

Seven ve Engin'e (2007) göre, kadının eğitimi, tüm zamanlarda sürekli tartışma konusu oluşturmasına ve çeşitli girişimlerde bulunulmasına karşın, bir sorunlar yumağı olarak güncelliğini korumaktadır. Bunun temel nedenlerinden birinin, kadını bir birey olarak kabul etmek yerine, konuyu cinsiyetçi bakış açısı ile ele almanın ve bu yönde politikalar yürütmenin olduğu söylenebilir. Bu düşüncenin önüne geçmek, konuyu "insan olma" açısından değerlendirme ile olanaklı görünmektedir. Ancak bu değerlendirme sürecinin sağlıklı olabilmesi "hak, fırsat ve sorumluluklarda kadın erkek eşitliğini hayata geçirmek" perspektifinden bakmakla mümkün olacaktır. Uysal'a (1981) göre, Atatürk, eğitimin işlevsel bir değer kazanması gerektiğinin altını çizmiştir. Yani eğitim; üreten, toplumun gelişmesine katkıda bulunan nesiller yetiştirmek durumundadır. Eğitim bu görevini yerine getirirken cinsiyet ayrımına gitmemeli, kızları eğitim hakkından yoksun bırakmamalıdır. Gelecek nesillerin yetişmesinde kadınların rolü ortada iken uygarlık yolunda bu durum göz ardı edilemez. Atatürk, kadınların, ana olarak eğitici olmalarından dolayı toplumdaki yerinin önemi üzerinde durmaktadır. Çocuklarının ilk eğiticisi olacak olan kızların eğitimleri ve öğretim görmeleri önemlidir.

Kaynakça

- Acar, F. (1993). Women and university education in Turkey. *Higher Education in Europe*, 18, ss. 65-77.
- Acar, F. ve Arıner, H. O. (2009). *Kadınların insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği*. Erişim tarihi: 16 Mart 2014, http://www.mulkiyeteftis.gov.tr/ortak_icerik/mulkiyeteftis/kadin.pdf.
- Aile yapısı araştırması*. (2006). Türkiye İstatistik Kurumu. (2006). Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, http://www.tuik.gov.tr/veribilgi.do?alt_id=41.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3 (3), ss. 49-64.
- Arat, N. (1999). Kadınların insan hakları. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5, ss. 5-10.
- Ayvaz Kızılgöl, Ö. (2012). Türkiye’de eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin yoksulluk üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 1 (19), ss. 179-191.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bin yıl hedefleri ve toplumda fırsat eşitliği*. (2005). Ulusal ve Yerel Sivil İzleme Grupları 2005 Yılı Değerlendirme Raporu. Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Adayları Destekleme ve Eğitim Derneği.
- Binyıl kalkınma hedefleri, evet deyin*. (2007). UNICEF. Erişim tarihi: 19 Şubat 2014, http://www.unicef.org/turkey/sy16/_is16.html.
- Çameli, T. (2008). *Kız çocukların ilköğretime erişiminde Türkiye’den örnekler*. Ankara: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Çakır, S. (2005). Eşitsizliğin parlamentodaki tezahürü: Türkiye’de parlamentoda kadın. *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (3), ss. 40-49.
- Çocuk cinsiyeti nedeniyle kadın üzerinde oluşturulan psikolojik şiddet, başlık parası ve geleneksel evlilikler hakkında komisyon raporu*. (2011). TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Raporu.
- Ders kitaplarında insan hakları projesi bulgular ve tavsiyeler raporu*. (2009). Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, <http://www.tuba.gov.tr/upload/files/insanhaklari.pdf>

- Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı.* (2009). Eğitim-Sen. Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/e/g/egitim-sen-ders-kitaplarinda-cinsiyetlilik-raporu.pdf>.
- Dünya kalkınma raporu.* (2012). Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, <http://www.undp.org.tr/gozlem2.aspx?websayfano=3312>.
- Eğitim şurası raporu.* (2004). Eğitim-Sen. Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, http://www.egitimsen.org.tr/down/151106_surarapor.doc.
- Erken yaşta evlilikler hakkında inceleme yapılmasına dair rapor.* (2009). TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Raporu.
- Ertürk Keskin, N. (2012). *Türkiye'de kadın ve eğitim.* Erişim tarihi: 25 Şubat 2014, http://www.academia.edu/5396047/T%C3%BCrkiyede_Kad%C4%B1n_ve_E%C4%9Fitim_Ocak_2012.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 4 (2), ss. 39-50.
- İstatistiklerle kadın toplumsal cinsiyet istatistikleri takımı.* (2011). Türkiye İstatistik Kurumu Erişim tarihi: 25 Şubat 2014, www.tuik.gov.tr/icerikgetir.do?istab_id=238.
- Kadın ve eğitim.* (2008). T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. Politika Dokümanı. Ankara
- Kadının güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliği.* United Nations Development Programme [UNDP] Türkiye. Erişim tarihi: 22 Şubat 2014 http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/ourwork/democraticgovernance/in_depth/WomenEmpowermentandGenderEquality.html
- Kılıç, E. D. ve Tanman, S. (2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 2 (9). Erişim tarihi: 25 Şubat 2014, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=391>.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), ss. 129-148.
- Kocabaş, İ., Aladağ, S. ve Yavuzalp, N. (2004). Eğitim sistemimizdeki okullaşma oranlarının analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşın tutum ve dini yönelimler arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (37), ss. 14-27.
- Millî eğitim istatistikleri*. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı: Ankara
- Özçelik, A. D. Ö. (2012). *Eğitim sistemimizdeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin yeri konulu komisyon raporu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Özgen, Ö. ve Ufuk, H. (17-21 Ocak 2001). *Kırsal kesimde kadın eğitimi*. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresi, Ankara. ss.1050-1063.
- Üstün, İ. (2011). *Toplumsal cinsiyet eşitliği: Hesaba katabiliyor muyuz?* Ankara: Uzerler Matbaacılık.
- Parkman, A. M. (1999). The application of human capital theory to article 27. (A. B. Andrews ve N. H. Kaufman, Ed.). *Implementing the U. N. Convention on the rights of the child* (ss. 149-154). Westport, Ct: Praeger Publishers.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 4 (10), ss. 1217-1230.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2007). Türkiye’de kadın eğitimi alanındaki eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (9), ss. 177-188.
- Toplumsal gelişmede kadının rolü üzerine 1999 dünya raporu*. (2004). Eğitim Bilim Toplum. (G. Toksöz, Çev.) 5 (2), 74-85. Erişim tarihi: 20 Mart 2014 <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/viewArticle/46>.
- Türkiye’de kadının durumu raporu*. (2012). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Türkiye’de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. (2008). KSGM: Ankara.
- Uysal, Ş. (1981). Atatürk ve çağdaş eğitim. *Atatürk ve eğitim*. Ankara: Ted Yayınları.
- Yaşam memnuniyeti araştırması*. (2011). Erişim tarihi: 22 Şubat 2014, http://www.tuik.gov.tr/pretablo.do?alt_id=41.
- 4+1 eşittir “sıfır”! Türkiye kadın-erkek eşitliğinde yine “sıfır” çaktı. (2012). Kadın Adaylarını Destekleme Derneği (Kader): İstanbul.

YAPISAL AİLE DANIŞMANLIĞI VE BİR OLGU ÖRNEĞİ

Uzm. Çocuk Gelişimci Alev Üstündağ¹

Öz

İçinde yaşadığımız toplumun, bireysel gereksinimlerin ve beklentilerin gün geçtikçe değişmesi nedeniyle son yıllarda psikolojik danışmanlığa olan ihtiyaç giderek artmıştır. Psikolojik danışma, bireyin yaşantısını gözden geçirmesi ve hayatıyla ilgili kararlarını değerlendirmesi açısından da önemli bir yere sahiptir.

Aile danışmanlığı yöntemleri arasında yapısal aile danışmanlığı yöntemi oldukça sık kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yapısal aile danışmanlığı yönteminin incelenmesi ve bir yapısal aile danışmanlığı olgusunun aktarılmasıdır. Çalışmada yapısal aile danışmanlığının tanımı, yaklaşımın kuramsal temelleri, yapısal aile danışmanlığının aşamaları, yapısal aile danışmanlığını organize ederken ve yapılandırırken dikkate alınması gereken faktörler, psikolojik danışmanın rolü, güçlü ve zayıf yönleri açıklanmakta ve bir olgu örneği sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışma, yapısal aile danışmanlığı, olgu örneği.

¹ Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden 2006 yılında mezun oldu. Ankara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini tamamladı. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde doktora eğitimine devam etmektedir. 2007 yılında Sağlık Bakanlığı'na atandı. Karabük Devlet Hastanesi, Eskişehir Yunus Emre Devlet Hastanesi, Eskişehir Gençlik Danışma ve Sağlık Hizmetleri Merkezi'nde görev yaptı. 2013 yılından itibaren de Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Başkanlığı Ruh Sağlığı Programları Daire Başkanlığı'nda Çocuk Gelişimi Uzmanı olarak görevine devam etmektedir. alev.ustundag@saglik.gov.tr

Structural Family Counselling and a Case Example

Abstract

The society we live in, our individual needs and our expectations change over time, thus, our need of counselling has increased recently comparing to the past. Psychological counselling has an important part in terms of individual's review of their life and assessment of their decisions in their lifetime.

Among family counselling methods, structural family counselling methods are used quite often. In this study, structural family counselling method has been examined and the purpose is to transfer a case report of structural family counselling. Definition, approaches, phases, necessary factors to organize and structure, the role of consultants, strengths and weaknesses of structural family counselling are explained and a case report is offered.

Keywords: counselling, structural family counselling, case example.

Giriş

İçinde yaşadığımız çağın gerekleri sonucu, aile yapısında değişimler söz konusudur. Aile yapıları geniş ailelerden, anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aileye dönüşmüş, hatta tek ebeveynli aileler giderek yaygınlaşmıştır. Yetişkinlerin hayatında da çeşitli değişikliklerle gelen zorluklar bulunmaktadır. Çocukların yaşadığı kriz anlarını yönetebilme becerisi geliştirme sürecinde ailelere daha fazla yük binmektedir: Hızla gelişen teknolojiye ayak uydurma, çocukların arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmek istemeleri ve ebeveynler tarafından kontrol etme güçlüklerinin yaşanması, sınavlar, çocukların aile bireyleri ve arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar... Aileler tüm bu gibi sorunlarla baş etme çabası içindeyken profesyonel bir desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Bu aşamada danışmanlık hizmeti devreye girmekte ve ailelerin ihtiyaçlarının giderilmesi için yol gösterici olmaktadır.

Aile danışmanlığı, aile bireyleri arasında sağlıklı bir iletişim ortamının sağlanması için aile bireylerine yapılan psikolojik bir yardımdır (Kuzgun, 1991). Aile danışmanlığı, özne olarak aileyi ele alan ve ailede bozuk ya da sıkıntı yaratan ilişkileri düzeltmeyi, böylelikle aile üyelerine daha işlevsel, yeni iletişim ve etkileşim yöntemleri kazandırmayı amaçlayan bir iyileştirme sürecidir. Ailelerle çalışmada temel amaç, ailelerin kendi kendilerine yeterli hâle gelmelerini sağlamaktır (Fenell ve Weinhold, 1989).

Aile danışmanlığı, ailelerin yaşadıkları sorunlarla ilgili karar verilmesine yardımcı olunan süreci ifade etmektedir. Sadece bireylerle çalışmak yerine, ailenin tümü ile bütün olarak çalışmanın çok sayıda avantajı bulunmaktadır. Bu

avantajlardan en önemlisi de aile danışmanlığının bireysel danışmadan daha az zaman almasıdır (Fishman, 1998).

Ailelerle çalışılan yaklaşımlarda kişilerin içsel dünyası ile çalışmak yerine, öncelikle kişiler arası ilişkiye odaklanılmaktadır. Bu tip bir fark, ağaçları görmek yerine ormanı görmeye benzetilmektedir. Problemleri davranışa aile danışmanlığı ile geniş çapta bakıldığında, uygulayıcıların sorunları belirlemelerini sağlayan özel yöntemler bulunmaktadır. Aile danışmanlığı, ailenin tüm üyelerine doğal bir şekilde aynı mesajı vermektedir. Tüm aile bireyleri sorunla, birlikte çalışarak başa çıkmaya çalışırlar. Bu yaklaşım aile içindeki sınırları eler ve özellikle sorunların üzerinden tamamen geçilmesini sağlar. Sonuçta da ailede karşılıklı iletişim ve bireysel açıklık artar. Aile üyelerinin içinde buldukları durum ile ilgili farkındalıkları arttıkça, çözüm için onlara neyin daha fazla yardımcı olabileceğini rahatlıkla bulmalarını sağlar (Glading, 2002).

Aile danışmanlığının bireysel ve grup danışmanlığından farklı olarak üzerinde durduğu nokta *danışandır*. Aile danışmanlığı tüm yaşam sistemini değiştirmeye odaklanırken bireysel ve grupla danışma kişisel veya kişiler arası değişikliklerin seçimine odaklanır (Hines, 1988; Trotzer, 1988). Aile danışmanları; psikolojik danışma kuramlarını, sistem teorilerini ve klinik müdahale tekniklerini birleştirerek danışma merkezlerinde bireylere, çiftlere ve ailelere yardımcı olmaktadır (Carr, 2006).

Aile danışmanlığı kuramları, psikolojik danışma kuramlarına benzerlik göstermekte ve onların tekniklerinden faydalanmaktadır. Ancak bu tamamen aile danışmanlığı kuramlarının psikolojik danışma kuramlarının aynısı olduğu anlamına gelmemektedir. Aile danışmanlığı ile diğer yaklaşımların birbirinden bağımsız ilkeleri, ilgi alanları ve güçleri bulunmaktadır (Liles, 2007). Oysa aile danışmanlığı, aile sistemine yer vermektedir. Psikolojik danışma kuramları tek bir bireye, hastalıklı birime veya gruba odaklanırken özellikle yapısal aile danışmanlığı aile sistemini bir "danışan" olarak görmektedir. Danışma sürecine birey değil, aile katılmaktadır. Yapısal aile danışmanlığı, aile üyelerinin birbirleriyle nasıl etkileşim kurduğu ile ilgilenmekte, niçin öyle etkileşimde bulunduğu bakmamaktadır. Yapısal aile danışmanlığı, aileyi etkileşimde bulunan bir sistem olarak ele alan bir danışmanlık türüdür, bireylerle ilgilenmemektedir (Demmitt, 1998).

Bu noktadan hareketle bu çalışmada yapısal aile danışmanlığı yönteminin aile bireyleri arasında yaşanan sorunların çözümündeki etkisini tartışmak ve bir olgu örneğini bu çerçevede değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yapısal Aile Danışmanlığı

Yapısal aile danışmanlığı 1960'lı yıllarda Minuchin tarafından geliştirilmiştir. Minuchin, aile yapısını anlamak için aile üyeleri arasındaki etkileşim örüntülerine bakmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Yapısal aile danışmanları, aile üyelerinin nasıl, ne zaman ve kiminle iletişim kurduğuna dikkat etmektedirler. Bu yaklaşımda, bireylerin semptomlarını anlamanın en iyi yolu, aile içindeki etkileşim örüntülerine bakmaktır. Terapötik değişim ise aile üyelerinin ilişkilerini yeniden yapılandırılmalarıyla oluşmaktadır. Bu yaklaşımın en ayırt edici özelliği ise danışmanlığın ilk amacı olarak aile yapısındaki değişimin önemli görülmesi ve aileyi yeniden yapılandırma sürecinde danışmanın aktif rolüne önem verilmesidir (Minuchin, 1974).

Minuchin (1974), yapısal aile danışmanlığını New York'ta fakir ailelerin suçlu çocukları ile yaptığı çalışmalar sırasında geliştirmiştir. Minuchin ve Colapinto'ya (1998) göre aile yapısı, "Görünmez işlevsel kuralları ve talepleri aracılığı ile aile bireylerinin birbirleriyle olan bağlarını ve ilişkilerini organize eden şey"dir. Aile, insanın en temel sistemi olarak değerlendirilip aile sisteminin alt sistemleri birçok kategoriye ayrılmaktadır. Örneğin; eş alt sistemi, ebeveyn alt sistemi, kardeşler alt sistemi, akrabalar alt sistemi gibi.

Yapısal aile danışmanlığının en temel esaslarından biri ebeveyn alt sistemi ile çocuk alt sisteminin uygun bir şekilde birbirinden ayrılmasıdır. Her bir bireyin, ailenin ve aile alt sisteminin bütünlüğünü koruyan ve genişleten duygusal bariyerler "sınır" olarak ifade edilmektedir. Bu kişiler arası sınırlar katıdan etkisiz doğru giden bir derecelendirme doğrusu üzerinde en iyi şekilde kavramsallaştırılmaktadır. Bu derecelendirme doğrusunun ortası en sağlıklı ve dengeli olan sınırı ifade etmektedir. Derecelendirme doğrusunun uçları ise en sağlıksız olan sınırları ifade etmektedir (Vetere, 2001).

Aile işlevlerinin ortaya çıkarılabilmesi için alt sistem sınırlarının net ve açık olarak belirlenmesi gerekmektedir. Sınırların gücü, yapısal aile sistem haritasında kesik, noktalı ve düz çizgiler olarak tanımlanmaktadır. 3 temel sınır mevcuttur: *Açık ve Net Sınırlar* (kesik çizgilerle ifade edilmektedir. Örneğin; - - - - -), *Katı Sınırlar* (düz çizgi ile ifade edilmektedir. Örneğin; _____) ve *Belirsiz Sınırlar* (noktalı çizgi ile ifade edilmektedir. Örneğin;) (Özabacı ve Erkan, 2013).

Anne-baba ve çocuklar arasında sağlıklı olan sınır, açık ve net sınır olarak kabul edilmektedir. Belirgin sınırları olan bir ailede “Sınırlarım var, ama şefkatim de var” durumu söz konusudur. Katı sınırları olan bir ailede şefkat eksiktir. Belirsiz sınırları olan bir ailede ise çocuklar daha çok güç kazanmış ve daha baskın durumdadır. Böyle bir ailede anne-baba arkadaşlık rolünü üstlenmişlerdir (Özabacı ve Erkan, 2013).

Minuchin danışmanlık sırasında aile yapısını gösteren bir haritalandırma tekniği kullanmaktadır. Bu haritalandırma tekniği sayesinde aile bireyleri arasında var olan ilişkilere ait transaksyonel stiller “var” veya “yok” olarak tarif edilebilmektedir. Yeniden canlandırma tekniğinde ise aile bireylerinden aile içinde yaşadıkları sorun ya da tartışma durumlarını danışma odasında yeniden rol alarak canlandırmaları istenmektedir. Bu uygulama tekniği danışmanın aile yapısı ve aile bireyleri hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır. Böylece danışman var olan ve olmayan davranış kalıplarını bloke etme şansı yakalamış olmaktadır. Bu sayede aileler işlevsel olmayan kurallar ve kalıplar yerine, daha işlevsel kural ve kalıpları benimsemeleri konusunda cesaretlendirilmiş olmaktadır. Bazen danışman, danışanın problemleri hakkında farklı yorum ya da aydınlanmaya ulaşabilmesi için yeniden çerçeveleme tekniğini kullanmaktadır. Böylece danışmana sunulan ilk problem farklı bir şekilde anlamlandırılmış olduğundan asıl problemin kaynağı belirlenmiş olmaktadır (Vetere, 2001; Nichols, 2010).

Yapısal aile danışmanlığı; bir sistemin parçalarının nasıl etkileşime girdiği, dengesini nasıl sağladığı, dönüş mekanizmasını nasıl işlediği ve nasıl fonksiyonsuz iletişim kalıplarını geliştirdiği üzerinde durmaktadır. Özellikle transaksyonel kalıplara çok fazla önem verilmektedir. Çünkü bu kalıplar ailenin yapısı, sınırlarının geçirgenliği, gruplaşma ve koalisyonların varlığı hakkında bilgi vermektedir. Yapısal aile danışmanlığı bakış açısına göre, bir aile bireyinin davranışları tüm diğer aile bireylerini etkilemekte ve ailenin davranışları da bireyi etkilemektedir. Bu durum kavramsal yer değiştirme (conceptual shift) olarak isimlendirilmektedir (Adelman, D., Farwell, L. ve Saathoff, A., 2014).

Yapısal aile danışmanlığı, diğer aile danışmanlığı yaklaşımları gibi bireyin yaşadığı problem ve problemin çözümüne odaklanmaktansa bağlantılı olan unsurlarla ilgilenmektedir. Bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran özellik, problemi ve çözümleri tanımlarken mekânsal ve grupla ilgili metaforların kullanılması ve danışanın aktif hâle gelmesidir (Özabacı ve Erkan, 2013).

Yapısal aile danışmanlığında bütün ve parçaların ancak parçalar arasındaki ilişkiler üzerinden anlaşılabilceğı üzerinde durulmaktadır. Ailenin iyi ya da kötü işlevinin olması yapısal özellikleri aracılığıyla anlaşılabilir. Kişilerin işlevlerini sürdürebilmeleri için birbirleriyle kurdukları ilişkiler ve bunları düzenleyen kurallar asıl aile yapısını oluşturmaktadır (Özabacı ve Erkan, 2013).

Minuchin (1974), aile yapılarını nitelendirirken fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan aileler ifadelerini kullanmaktadır. Fonksiyonel aile; kendinden beklenen görevleri yerine getiren, sağlıklı aile türünü ifade etmektedir. Fonksiyonel olmayan aile ise üyelerinin gelişimi için yapılması gereken fonksiyonları yerine getiremeyen aile tipini anlatmaktadır. Beş fonksiyonel olmayan aile yapısı belirlenmiştir. Bunlar; iç içe aileler, kopuk aileler, evine bağlı olmayan kocanın olduğu aileler, olgunlaşmamış ebeveynli aileler ve ilgisiz ebeveynli ailelerdir. Minuchin, bu beş tip aileyi patolojik olarak adlandırmaktadır. Bu aileler stresli bir durumla karşılaştığı zaman sınırlarını ve transaksiyonel kalıplarını daha çok katılaştırmaktadırlar. Normal aileler, yaşamın stresleriyle baş ederek aile bütünlüğünün devamını sağlayacak uyumu geliştirebilmektedir. Çünkü sağlıklı aileler, aile yapısını yeniden yapılabilecek esnekliğe sahiptirler (Goldenberg, 1992).

Danışma Süreci ve Teknikler

Yapısal aile danışmanlığında danışman/aile danışmanı, hem iyi bir gözlemci hem de ailenin belirgin özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan ve ailede değişimi gerçekleştiren uzman olarak ifade edilmektedir. İyi bir yapısal aile danışmanının, hassas zamanlama özelliğine ve yüksek enerjili kişilik yapısına sahip olması gerekmektedir. Danışmanın rolü danışma süresince farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; terapinin başlangıcında danışman, aileye dâhil olmaya çalışmakta ve liderlik rolünü üstlenmektedir. İkinci aşamada danışman, ailenin yapısal özelliklerini haritalandırma tekniğini kullanarak çizime dökmektedir. Son aşamada ise ailenin kendi yapısını değiştirmesine yardımcı olmaktadır. Danışmanlık süresince danışman ailenin dansını izlemekte, onlara katılmakta ve değişimlerini sağlamaları için etkileşim alanlarında onları yalnız bırakmaktadır. Danışman, amacına ulaşmak için birçok teknik deneyerek, tekniklerden hangisi ailenin yapılanmasına ve değişimine destek olmuşsa o tekniği kullanarak terapi sürecini devam ettirmektedir (Özabacı ve Erkan, 2013).

Aile danışmanlığı alanına çok önemli kavramlar kazandırmış olan yapısal aile danışmanlığı, geçmişten çok şimdiki durumla ilgilenen ve belirlenmiş hedeflere yönelik kısa süreli bir tedavi biçimidir. Bu yaklaşımda, danışman oldukça aktif olup ailede değişiklik yaratabilmek için yönetici gibi davrandığı zamanlar da olmaktadır (Nazlı, 2000).

Yapısal aile danışmanlığında danışma süreci birkaç adımda gerçekleşmektedir:

- *Problem:* Danışman oturumlarda görüşme yaparak ailenin problemlerini tespit etmeye çalışmaktadır.
- *Bilgi:* Danışman problem/problemlerle ilgili bilgi toplamaya çalışmakta ve oturumlarda bu amacı gerçekleştirmek için yönlendirme yapmaktadır.
- *Hipotez Kurma:* Danışman topladığı bilgilere dayanarak problemin çözümü için hipotez kurmaktadır.
- *Amaçlar:* Hipotez kurulduktan sonra amaçlar belirlenmektedir.
- *Müdahale:* Danışman aşağıda belirtilen durumları ortaya çıkarmak için çalışmaktadır:
 - Aile üyeleri ve/veya üyelerin kendi benlikleri ile olan etkileşim kalıplarını etkileyerek değiştirmek,
 - Transaksyonel çeşitliliği kontrol ederek müdahalenin etkililiğini arttırmak.
- *Dönüt:* Danışman müdahalelerle aile üyelerinin tepkilerini esas alarak, bu döngünün ikinci adımına geri dönerek işlemlere tekrar başlamaktadır (Nazlı, 2000).

Yapısal aile danışmanlığına göre, aile sisteminin yapısı bozulduğu için aileler sağlıklı hâle gelmektedir. Aile içinde değişikliğin oluşabilmesi ve ailenin yeniden bir araya gelebilmesi için genel olarak üç müdahale tekniği kullanılmaktadır (Nazlı, 2000):

1. Dâhil Olma: Dâhil olmanın dört spesifik biçimi aşağıda belirtilmektedir.

İzleme: Bu, danışmanın ailenin yaşamıyla ilgili bilgi topladığı aşamadır. Örneğin; danışman, danışanı olan kadına şöyle söyleyebilir: “Geçen mayıs ayında evlendiniz ve hemen geçtiğimiz mart ayında oğlunuz dünyaya geldi. Artık eşinizle birlikte yeteri kadar zaman geçiremiyorsunuz.” Danışman ailenin

durumunu kendi sözcükleriyle ifade ederek sorunun aile bireyleri tarafından da fark edilmesini sağlamaktadır.

Danışman, aileye geri bildirim verdiği zaman izleme çalışması aile için daha etkili sonuç vermektedir. Böylelikle aile bireylerinin de sorunun gerçek sebebini görmeleri amaçlanmaktadır. İzleme esnasında danışman yargılayıcı olmamalı, açık uçlu sorularla ailenin yaşantısını ve ilgi alanlarını araştırmalıdır. Sorun ile ilgili geri bildirim de vermesi gereklidir.

Benzeme: Danışman bu aşamada aile üyelerinden biri gibi davranmakta ve konuşmaktadır. Örneğin; şakacı bir aileyle şakalaşarak, yavaş konuşan bir aileyle yavaş konuşarak onlara benzer özellikler sergilemektedir.

Onay: Bu aşama, aile bireyleri tarafından söylenmiş ya da söylenmemiş ama beden dili ile ifade edilmiş olan duyguların etkili kelimelerle karşı tarafa aktarılmasıdır. Bu aşamada da danışman tarafından aile bireylerinin davranışlarının yargılayıcı olmayan şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.

Bağdaştırma: Bu aşamada danışman, terapötik ittifak sağlamak için kişisel ayarlamalar yapmaktadır. Örneğin; aile, danışma seansına gömlekle gelmişse danışman da ceketini çıkarır ve gömlekle görüşme yapmaya devam eder.

2. Aile İşlem Kalıplarını Harekete Geçirme: Yapısal aile danışmanlığında, danışman ailenin yapısını bilmeli ve değerlendirmelidir. Bu teknik, danışma sürecinin dâhil olma aşamasında danışmanın kurallara, rollere ve alt sistemlere dikkat etmesiyle başlamaktadır. Aile yapısını resmî anlamda değerlendirmesi, danışman ile aile arasında iletişim kurulduktan sonra başlamaktadır. Danışman, canlandırma (enactment) tekniği ile ailenin nasıl yapılandırıldığını öğrenmektedir. Canlandırma, oturumların ev ortamında olduğu zamanlarda yapılmakta ve danışmanın ailenin şimdiki yapısını anlamasını sağlamaktadır.

3. Aile İşlem Hareketlerini Yeniden Yapılandırma: Aile, danışma oturumuna bir üyesi stresli veya semptomlu bir şekilde gelebilmektedir. Danışman aileye dâhil olduktan sonra şimdiki sağlıklı fonksiyonlarının yerini alabilecek, daha sağlıklı yeni kalıplar oluşturma fırsatını elde edebilmektedir. Ayrıca ailenin fonksiyonlarının nasıl olduğunu ve bunların yapıyı nasıl desteklediğini belirleyebilmesi için de ortam sağlanmış olmaktadır. Bundan sonra ailenin yapısını ve fonksiyonlarını değiştirmek mümkün olabilecektir.

Yapısal aile danışmanlarının ailenin yapısı ve fonksiyonları değiştirmek için kullandığı birkaç teknik vardır. Bunlar:

1. Sistemi Yeniden Kompoze Etme (system recomposition),
2. Semptoma Odaklanma (symptom focusing),
3. Yapısal Değişiklik (modification) teknikleridir (Nazlı, 2000).

Danışman, aileyi yeniden yapılandırma sürecinde bu teknikleri kullanmaktadır. Böylece aile sistemi daha sağlıklı hâle getirilmeye çalışılmakta ve aile bireylerinin sorunlarını çözerek yeni yapılar oluşturmaları kolaylaşmaktadır.

Her danışmanlık yönteminde olduğu gibi yapısal aile danışmanlığında da güçlü ve sınırlı yönler bulunmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler için geliştirilmiş ve oldukça pragmatik bir yöntemdir. Yalnızca aileler için geliştirilmiş ilk danışmanlık kuramıdır. Aile danışmanlığı literatürüne alt sistemler ve sınırlar gibi özel kavramlar kazandırmıştır. Danışmanın iyi organize olduğu, sistemli çalıştığı ve danışmanlık sırasında etkili müdahale tekniklerinin kullanıldığı bir yöntemdir. Danışmanlığın süresi kısa olmakla birlikte danışman ve aileler süreç içinde aktif yer almaktadırlar (Nichols ve Schwartz, 1997).

Yapısal aile danışmanlığının belirtilen güçlü yanlarının yanı sıra bazı sınırlı yanları da bulunmaktadır. Bunlar; şu an üzerine odaklandığı için oldukça yalın olabildiği, bazı toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde çok fazla durulduğu için geleneksel ebeveyn rollerinde basmakalıp davranışları arttırabildiği, aile yapısındaki problemleri araştırırken bireysel sıkıntının göz ardı edilebildiği, kullanılan tekniklerden bazılarının samimi görülmediği ve ayrıca aile dinamiklerini ve gelişimini açıklamakta güçsüz kaldığı şeklinde özetlenebilmektedir (Nichols ve Schwartz, 1997).

Yapısal Aile Danışmanlığında Değerlendirme

Yapısal aile danışmanlığında, danışmanlığın etkili olabilmesi için aile grubu ile yeni bir sisteme ihtiyaç duyulduğu varsayılmaktadır. Bunu gerçekleştirmek amacı ile danışman, uzlaşma ve katılma tekniklerini kullanmaktadır. *Uzlaşma*, aile üyelerinin danışmanlığa uyum sağlama sürecini ifade etmekte ve şunları içermektedir:

1. Aile yapısı için planlı destek. Örneğin; iyi giden durumlar için destek sunma ve iyi çalışan yapılarda yaratıcı değişiklikler olması için yardım etme
2. Aile etkileşiminin yapısı ve içeriğini dikkatli izleme

3. Aynalama çalışması ile aile üyelerinin yapısı ve alanında uzlaşma sağlama (Vetere, 2001).

Danışman bu davranışlara *katılmakla*, aile üyeleriyle ilişki kurmayı amaçlamaktadır. Danışman görüşme sırasında kendi tarafına geçildiğinin farkında olmalı ve çatışma olduğu zamanlarda destek sunmalıdır. Terapötik ilişkinin önemindeki bu vurgu, terapötik değişim için bir araç potansiyeli taşımaktadır. Yapısal danışman; güçlü ve esnek, esnemeye uygun ve değişebilen alanları (örneğin; alt sistemler, sınırlar, işlevler, ilişkiler, dış ilişkiler ve sosyal destek) belirleyebilmek için ailenin yapısını değerlendirmektedir.

Yapılan bu değerlendirme sayesinde ailenin yeniden yapılanabilecek alanları da belirlenmiş olacaktır. Değerlendirme aşamasında göz ardı edilmemesi gereken durumlar söz konusudur. Bunların özenle dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin, aile üyeleri sorunun çözümünde ulaşılabilir alternatifleri ve işlem kalıplarını tercih etmektedirler. Daha çok sorunun çözümü, yani sonuç odaklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Danışman, ailenin bu gereksiniminin farkında olmalı ve süreci buna göre yapılandırmalıdır. Ayrıca aile üyelerinin tamamının ve her bir üyenin ayrı ayrı ihtiyaçları, davranışları ve beklentileri bulunmaktadır. Danışmanın, bu beklentilerin bireylerin gelişim özellikleri ve gelişimsel görevleri ile tutarlı olup olmadığını değerlendirmesi gerekmektedir. Aile bireylerinde semptomatik davranışların bulunması durumunda ise danışman bu davranışları anlamlandırmalı ve yaşanan sorunla ilişkisinin önemini belirlemelidir. Süreç içerisinde aileyi stresten uzaklaştırmalı ve onlara karşı sosyal destek sağlayacağı konusunda güven sağlamalıdır.

Değerlendirme aşamasında; aile üyeleri ve değişen aile sistemlerinin gelişimsel yapısını görmezden gelme, bazı aile sistemlerini görmezden gelme ve sadece bir aile sistemini destekleyerek katılma gibi durumlar söz konusu olabilmekte ve bu durumlar yapılanma süreci içinde sıkıntı yaşanmasına neden olabilmektedir. Değişim, danışman ile kurulan güvenli ilişki sonrasında oluşmaktadır (Vetere, 2001). Bu nedenle danışman, süreç boyunca sistemli olmalı ve kendinden beklenen performansı sergileme konusunda çaba sarf etmelidir.

Bir Yapısal Aile Danışmanlığı Örneği¹

10 yaşında ilkokul 4. sınıf öğrencisi erkek danışan, okul rehber öğretmenin danışmanla görüşmesinin uygun olacağını belirtmesi nedeni ile ailesi tarafından danışma merkezine getirildi. Son zamanlarda okul başarısında belirgin düşüş, sınıf arkadaşlarıyla kavga ve kız arkadaşlarına kötü sözler söyleme gibi davranışlarının olduğu ifade ediliyordu. Çocuğun daha önce hiç psikolojik danışmanlık hizmeti almadığı, kronik bir hastalığının bulunmadığı, genellikle arkadaşlarıyla iyi geçindiği ve derslerinde de orta hâlli bir öğrenci olduğu ifade ediliyordu. Aile; anne, baba ve 10 yaşındaki oğullarından oluşmaktaydı. Kendinden 8 yaş büyük olan ağabeyi yaklaşık üç ay önce üniversite okumak için farklı bir şehre taşınmıştı.

Yapılan görüşme sonucunda son zamanlarda canının ders çalışmak istemediği, kimseyle konuşmak istemediği ve kendini mutsuz hissettiği fark edildi. Fiziksel görünüşünde de mutsuz ve keyifsiz hâli belirgindi.

Ön görüşme değerlendirmesinin ardından danışman, çocuk ile en az 4 seans görüşme yapması gerektiğini; çocuklarının yaşadığı bu olumsuz durumlara sebep olan durumun tespit edilmesi ve bu sorunlardan kurtulması için ona destek olmak amacıyla aile üyelerinin tamamının danışma sürecine katılması gerektiğini belirtti.

Başlangıçta çocuğu mutsuz eden durumlar üzerine danışmanlık hizmeti yürütüldü. Okulda yaşanan bu sıkıntılardan önce aile içerisinde değişen durumlar, aile üyelerinin rolleri, beklentileri ve davranışları üzerine odaklanıldı. Çalışmalar sonucunda çocuğun ağabeyini çok özlediği sonucuna varıldı.

İlk seansta, danışman görüşmenin amacını, görüşmeye katılan aile üyelerinin (ana-baba ve çocuklar) sorumluluklarını (birbirlerini dinleme, göz kontağı kurarak birbirlerine hitap etmeleri gibi) belirtmiştir. Bu seansta grup dinamikleri üzerinde durulmuştur. Çözülmesi gereken durumun bireysel değil, ailenin tümü ile çözülmesi gerektiği; bu nedenle sürekli iletişim ve etkileşim hâlinde olan diğer aile bireylerinin de aile görüşmesinde bulunmasının önemi açıklanmıştır.

İkinci seansta çocuk; uzun zamandır ailesinin herhangi bir konuda nasıl hissettiğini, işleriyle ilgili ne düşündüklerini, onların hayatları, birbirleri ve kendisi hakkında ne düşündüklerini bilmediğini söyledi. Çocuğun annesi, onu üzen konular hakkında hiçbir şey bilmediğini tereddütlü bir şekilde belirtti. Neden

¹ Örnek olarak verilen bu vakada, vakanın sunumunun yapılacağı konusunda aile bilgilendirildi ve aileden onam formu alındı.

bu kadar mutsuz olduğunu, ona nasıl yardımcı olabileceğini ve neden sürekli aile bireylerine karşı öfkeli davranışlar sergilediğini anlamadığını, artık oğlunu tanıyamadığını belirtti. Çocuk annesini dikkatli bir şekilde dinledi. Ağabeyi çocuğa baktı. Derin bir nefes aldı ve kardeşi ile konuşmak istediğini söyledi. Bu noktada danışman, iki kardeşe bu konuşmayı ailelerinin önünde yapmak istemezlerse kendi aralarında da sürdürebileceklerini söyledi. Ağabeyi çocuğun yanına oturdu, duruşu samimi ve destekleyici görünmekteydi. Kolunu kardeşinin omzuna attı. Konuşmalarını, iki kardeşin birbirleriyle ilişkilerinin önemi hakkında konuşarak sürdürdüler. Ağabeyi onu çok sevdiğini ve ne kadar uzakta olursa olsun istediği her an onu arayabileceğini ve ihtiyacı olan her durumda da yanına geleceğini söyledi. Farklı bir şehirde olmasının ona olan sevgisini asla azaltmayacağını, tatillerde yine eskisi gibi birlikte vakit geçireceklerini hevesle anlattı. Ama tüm bu süre içerisinde ondan yaptığı olumsuz davranışları bırakmasını istediğini, eskisi gibi arkadaşlarıyla iyi geçinmesinin onun için çok önemli olduğunu söyledi. Ona güvenip güvenemeyeceğini sordu. Birbirlerine baktılar. Birbirlerine güvenmeyi istediler. Birbirlerini desteklemek istediler. İkisinin ilişkisinin kardeşini nasıl etkilediğini anlamaya çalıştılar. Çocuk ağabeyine çok düşküdü ve onun uzakta olmasına alışamadığı için sorunlu davranışlar sergilemeye başlamıştı. Çocuk danışmanın yönergelerine uydu ve danışman, aile üyeleri arasında bağları yeniden kurdu.

Ayrıca bu aşamada, anne-baba ortak karar vererek ev ve okul kuralları koydular. Daha sonra çocuğun olumsuz davranışlardan uzak durması, onlarla birlikte yaşamını sürdürmesi için yardımcı olmaya çalıştılar. Danışman, kuralların kimin fikri olduğu ve çocuğun bu konuda ne düşündüğü hakkında görüşme yaptı. Çocuk danışmanına kurallar listesini kabul ettiğini ve bu kurallara uyacağını söyledi. Bir başka açıdan da çocuğun istekli olması ailesi için çok önemliydi. Çocuk, kurallar listesini babasından aldı ve birkaç tanesini danışmanına okudu. İlk madde “Vaktini planla” idi. Danışman bunun ne anlama geldiğini sordu. Çocuk durdu ve düşünceli göründü. Başını kaldırdı, herkese teker teker baktı. “Bunun anlamı zamanımı iyi değerlendirmeli ve bir ders çalışma planı yapmalıyım” dedi. Bu oluşturulan durumla çocuğun yaptığı tanımlama babasından övgü almasını sağladı. Çocuk babasının övgüsünün önemli olduğunu düşünüyordu.

Daha sonra yapılan görüşmelerde, çocuğun annesinin üç çocuklu bir ailede, otoriter bir baba ile ve 30’lu yaşlarının ortasına kadar babasından baskı göyerek büyüdüğü ortaya çıktı. Evlenene kadar bu baskı altındaki hayatının devam ettiğini, hatta babası izin vermediği için liseden sonra eğitim hayatına devam edemediğini

belirtti. Bazen öfkesine yenik düşüp küçük oğluna şiddet uyguladığını da itiraf etti. Okuldaki şiddet içeren durumların yaşanmasında payı olduğu için vicdan azabı yaşadığını da ifade etti. Bu bağlamda; kuşaklar, onların aile hayatları, yetiştirilme tarzları, gelişimsel geçişleri ve ilişki değişimleri çocuk ve onun anne-babası arasında başka bir köprü oluşturulmasına sebep oldu.

Sonuç

Günümüz gelişen ve değişen ailesi, üyeleri arasındaki uyumlu birlikteliği sağlamakta zorluklar yaşamaktadır. Aile bireylerinin hızla değişen rollerine uyum sağlayamamaları aile içindeki iletişim ve etkileşimi bozmakta, kuşaklar arası çatışmaları arttırmaktadır. Aile üyelerinde sıkıntıya yol açan bu tür engellemeler genelde ailenin varlığını korumasını güçleştirmekte, toplumsal sistem içinde hasta bir kurum niteliği kazandırabilmektedir (Nazlı, 2000).

Bu küçük Yapısal Aile Danışmanlığı örneği, aile çalışmalarının ne kadar karmaşık olabileceğini göstermektedir. Danışmanlık, aile rollerine odaklanma, iletişim, ilişkiler, aile üyelerinin birbirlerinden ve çocuklarından beklentileri bir bütün olarak bireyin yaşantısını etkilemekte ve bireyi tamamlamaktadır.

Hayatımızla ilgili karşılaştığımız sorunların çözüm sürecinde -özellikle çocukluk döneminde- sorunu oluşturan gizli sebepler olabilmektedir. Bu nedenle soruna bütüncül yaklaşım sergileyerek gerçek sebebin ne olduğunun fark edilmesi önem arz etmektedir. Bu süreçte yapısal aile danışmanlığı, bireye değil bütüne odaklanması, kişiyi tüm ilişki kurduğu alt sistemlerde değerlendirmesi ve ilişkilerini belirlemek için oluşturduğu haritalandırma tekniği ile aile yapısını belirlemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Belirtilen sorunun gerçek sebebinin ortaya çıkarabilmesi ve sorunun temel sebebinin giderilmesiyle başka problem durumlarının yaşanmasının önüne geçilmeye çalışılması yapısal aile danışmanlığı yönteminin bir diğer avantajı olarak ifade edilebilir. Öğretilen yapılandırma teknikleri ile ailenin çözüm aşamasında sorunlarını çözmelerinde lider konumda olmaları da onları cesaretlendirmektedir.

Sonuç olarak danışmanlık sürecinde bireylere yardımcı olunabilmesi için ailenin bütünü ile çalışmak daha verimli olmaktadır. Tek başına kişiden davranışlarını değiştirmesini beklemek bireyi belirli bir noktaya kadar getirebilir, ancak ailesi tarafından da desteklendiğini bilen bireyler için ilerleme çok daha kolay olabilmektedir.

Kaynakça

- Adelman, D., Farwell, L. ve Saathoff, A. (22 Eylül 2011). *Yapısal aile terapisi-aile sistemi terapisi yaklaşımı*. (Cinsel Sağlık-Evlilik ve Aile Danışmanlığı Derneği [CİSEAD], Çev.) Erişim tarihi: 6 Mart 2014, <http://www.cisead.org/videolar/yapısal-aile-terapisi-aile-sistemi-terapisi-yaklaşımı.html>.
- Carr, A. (2006). *Family therapy. Concept, process and practice (Second Edition)*. England: John Wiley&Sons Ltd.
- Demmitt, A. D. (1998). Using literature to teach the art of diagnosis. *The Family of Journal*, 6, ss. 147-149.
- Fenell, D. L. ve Weinhold, B. (1989). *Counseling families: an introduction to marriage and family therapy*. Denver: Love Publishing Co.
- Fishman, H. (1998). *Treating troubled adolescents*. New York: Basic Books.
- Glading, S. T. (2002). *Family therapy history, theory and practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Goldenberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 59, ss. 1216-1229.
- Hines, M. (1988). Similarities and differences in group work. *Journal for Specialist in Group Work*, 13(4), ss. 173-179.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Liles, R. E. (2007). The use of feature films as teaching tools in social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3/4), ss. 45-60.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. USA: Harvard University Press.
- Minuchin, S. ve Colapinto, J. (1998). *Working with families of the poor*. New York: Guilford.
- Nazlı, S. (2000). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Nichols, M. P. ve Schwartz, R. C., (1997). *Family therapy*. Boston: Needham Heights MA: Allyn and Bacon.
- Nichols, M. P. (2010). *Family therapy, concept and methods*. Belmont CA: Prentice Hall.
- Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2013). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Trotzer, J. E. (1988). Family theory as a group resource. *Journal for Specialist in Group Work*, 13(4), ss. 180-185.
- Vetere, A. (2001). Structural family therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), ss. 133-139.

YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN BOŞANMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ UYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Uzm. Psk. Dan. Rabia Şentürk Aydın¹ - Prof. Dr. Serap Nazlı²

Öz

Problem Durumu: Son yıllarda ülkemizde boşanma oranlarındaki artış dikkat çekmektedir. Bu durum okullarda çalışan psikolojik danışmanlarımızın ebeveynleri boşanmış aile çocukları ile bireysel ve gruplar halinde ilgilenmesini ve gelişimini desteklemesini gerektirmektedir.

Araştırmanın Amacı: Ankara ilinin orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören boşanmış aile çocukları için tasarlanan ve uygulanan “Yaşam Becerileri Eğitim Programı”nın çocukların uyum düzeylerinde bir değişime yol açıp açmadığını incelemektir.

Yöntem: Araştırmada 2 x 3'lük (deney - kontrol grubu, ön-son-izleme testi) deneysel desen kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma verileri, araştırmaya katılan boşanmış aile çocuklarına uygulanan Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeğinden elde edilmiştir. Veriler, boşanmış aile çocukları için geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların boşanmaya uyumlarını anlamlı bir düzeyde arttırdığını ve bu artışın kalıcı olduğunu göstermektedir.

Öneriler: Elde edilen bulgular okullarda çalışan psikolojik danışmanlarımızın boşanma sonrası süreçte öğrencilerin uyumlarına destek olmak için eğitim programlarından yararlanabileceklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: aile, boşanma, çocuk, boşanma sonrası uyum, eğitim programı.

* Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Serap Nazlı'nın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir özettir. Bu çalışmada yer alan Yaşam Becerileri Eğitim Programı, 14-16 Aralık 2012 tarihlerinde Ankara Crowne Plaza'da gerçekleştirilen IV. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Boşanmış aile çocukları için geliştirilmiş olan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın tamamı, Prof. Dr. Serap Nazlı'nın Aile Danışması kitabının 11. baskısının ekinde yer almaktadır.

¹ Ankara Mamak Ortatepe İmam Hatip Ortaokulu Psikolojik Danışmanı. E-mail: rabiasenturk0687@gmail.com Tel: 05437477329 Adres: Mehtap Mah. 139. Sok. No: 82/4 Abidinpaşa - Mamak /ANKARA.

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD Öğretim Üyesi.

Examination of Life Skills Education Program's Effect to Adjustment Level on Divorced Families' Children

Abstract

Problem Statement: In recent years, increase in divorce rates in our country is remarkable. This situation requires that psychological consultants working in schools can take care of children of divorced families as individuals and in groups, and support their developments.

Purpose of the study: "Life Skills Education Program" is designed and applied for the divorced families' children attending to 4th and 5th grade at a primary school located in a town of Ankara's middle social-economic class. Purpose of the study is to determine whether it leads a change on children's adjustment level or not.

Procedure: In the research, 2 x 3 (experimental and control group, pre-post-follow-up test) experimental design was used.

Results and Conclusions: Research data is attained from Divorce Adjustment Scale applied to divorced families' children attending research. Data shows that life skills education program which is designed for children of divorced families increases children's adjustment to divorce significantly, and this increase is permanent.

Recommendations: The findings show that psychological consultants working in schools can take advantage of education programs to support post-divorce adjustment process.

Keywords: family, divorce, child, adjustment after divorce, education program.

1. Giriş

Aile, toplumsal yaşamı düzenleyen, insan neslinin devamını sağlayan, bireylerin sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan ve toplumsal düzeni sağlayan bir mekanizmadır (Fiyakalı, 2008). Buna karşın hızla artan toplumsal değişimler, aile yapısını ve eşlerin uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Çeşitli beklentilerle yapılan evlilikler, bireylere eş rollerinin yanı sıra birçok görev ve sorumluluklar yüklemekte bu durumda da evlilik bireylerin beklentilerini karşılayamamaktadır. Sonuç olarak; kişiler birçok farklı nedenden dolayı boşanmayı tercih etmektedirler. Arıkan'a (1996) göre boşanma; hukuki, psikolojik ve sosyal yönleri olan bir süreç olup, hukuki kurallar çerçevesinde yapılmış bir evliliğin, tarafların karı – koca olarak bağları kalmaksızın; fakat varsa ortak çocukların hakları saklı kalmak üzere yargıç kanalıyla sona erdirilmesine ve tarafların başkalarıyla yeniden evlenebilmesine olanak veren hukuki bir işlem olarak tanımlanmaktadır. Büyükaşahin (2009) ise boşanmayı, hukuki açıdan ele alındığında çeşitli hukuki sonuçları beraberinde getiren, ama temelde karı kocalık durumunun son bulması anlamını taşıyan bir olgu şeklinde tanımlamaktadır. Sosyolojik ve psikolojik açıdan ele alındığında ise; boşanma, sadece eşleri

etkilemekle kalmayıp çocuğun gelişiminde en önemli faktör olan tam aileye (anne, baba ve çocuğun/çocukların birlikte aynı evde yaşadığı aileye “tam aile” denmektedir) son veren ve özellikle çocuklar üzerinde yaşam boyu etkilerini duyurabilecek bir olaydır.

Toplum boşanmayı evlilik bunalımının bir tür çözümü olarak kabul etmekteyse de ailenin parçalanması, hala küçük çocuklar için en yaygın ve önemli yoksunluk ve kaygı yaratıcı nedenlerdir. Dahası, bu gibi koşullarda yetişen çocuklardaki kişilik zedelenmelerinin, gelecekte, kendi evliliklerini ve kendi çocuklarının yetişmesini olumsuz yönde etkileyeceğini gösteren gelişmeler vardır (Wolf, 2004). Amato'ya (1993) göre ise; ruh sağlığını güvence altına alan en önemli etken sıcak bir aile ortamıdır. Bu nedenle anne babadan ayrı olmak çocukların ruh sağlığını bozabilecek bir durumdur. Dağılmış ailelerden gelen çocuğun bu durumun psikolojik yansımalarını yaşama olasılığı daha yüksektir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Amato ve Keith, 1991; Amato, 1993; Aral ve Başar, 1998; Aslıhan, 1998; Şirvanlı Özen, 1998; Kelly, 2000; Karakuş, 2003; Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Büyükşahin, 2009) da boşanmış ailelerden gelen çocukların davranışsal, psikolojik, eğitsel problem yaşama risklerinin, kaygı ve depresyon düzeylerinin evli ailelerden gelen çocuklara göre daha fazla olduğunu göstermiştir.

Eşler arası yaşanan çatışma ve boşanmanın gerek çiftler üzerinde gerekse çocukları üzerinde birçok toplumsal, ekonomik ve psikolojik sonuçları olan olgular olarak incelenmesi, son yıllarda giderek artan bir önem kazanmıştır. Özellikle de, yaşanan çatışma süreci içinde ve boşanma süreci sonrasında, çocuklarda ortaya çıkması olası psikososyal davranışların incelenmesi psikolojinin yoğun ilgisini çekmektedir (Şirvanlı Özen, 1998).

Çok uzun yıllardır pek çok araştırmacı (Amato ve Keith, 1991; Amato, 1993; Amato, Loomis ve Booth, 1995; Aral ve Başar, 1998; Aslıhan, 1998; Şirvanlı Özen, 1998; Kelly, 2000; Amato, 2001; Karakuş, 2003; Arifoğlu Çamkuşu, 2006; Kalmjin ve Monden, 2006; Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Şimşek Yüksel, 2006; Keskin, 2007; Arabacı Pişken, 2008; Fiyakalı 2008; Büyükşahin, 2009; Turan Cebeci, 2009; Akkaya, 2010) boşanmanın çocuklar üzerindeki kısa ve uzun süreli etkilerini ortaya koyan klinik ve toplumsal araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmacılar arasındaki genel görüş birliği, boşanmış aile çocuklarının tam aile çocuklarına göre uyum sorunları gelişmesi yönünden risk altında olduğudur. Benedek ve Brown'a (1997) göre çocukların boşanmayı kabullenmeleri onların yetişkinlik dönemlerini de etkileyecek bir olgudur. Anne ve babaları boşanmış çocukların evlilikleri de

genelde boşanma ile sonuçlanır. Çünkü onlar sürekli sevgi arayışı içinde olurlar ve yalnız kalmaktan korkarlar. Bu duygular içerisinde çoğu kez aceleci davranır ve yanlış ilişkiler kurarlar. Çocukluk dönemlerinde, ebeveynlerinin boşanma gibi sarsıcı bir olayın üstesinden gelebildiğine tanık olurlarsa, ileride daha temkinli davranıp tutarlı adımlar atabilirler.

Türkiye’de de son dönemlerde boşanma oranlarının Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre arttığı tespit edilmiştir. TÜİK 2012 yılının I. döneminde (Ocak – Şubat – Mart ayları), boşanma sayısı geçen yılın aynı dönemine göre %5,8 oranında artmıştır. 2011 yılı I. döneminde 31 bin 653 olan boşanma sayısı 33 bin 474’e yükselmiştir. TÜİK 2012 yılının II. döneminde (Nisan – Mayıs – Haziran ayları), boşanma sayısı geçen yılın aynı dönemine göre %2,3 oranında azalmıştır. 2011 yılı II. döneminde 33 bin 970 olan boşanma sayısı 33 bin 197’ye düşmüştür. Her ne kadar boşanma oranlarında 2012 yılının II. döneminde azalma olduğu görülse de bu istatistiksel veriler boşanmanın ciddi bir sosyal sorun olduğunu şüphe götürmez bir biçimde kanıtlamaktadır. Ülkemizdeki gibi yurtdışında da artan boşanma oranları, araştırmacıları bu yönde çalışmaya yöneltmiştir. Bu çalışmalar (Pedro – Carroll ve Cowen, 1985; Pedro – Carroll, Stolberg ve Garrison, 1985; Alpert – Gillis, Pedro – Carroll ve Cowen, 1989; Burke ve Streek, 1989; Sutton ve Wyman, 1999; Wolchik vd., 2000; Gilman, Schneider ve Shulak, 2005) çocuklar ve ebeveynleri için önleyici program geliştirmek ve bu yeni yaşantıya onların uyumunu arttırmaya yöneliktir. Ancak ülkemizde bu konuda boşanmış aile çocuklarını destekleyecek eğitim programlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu ülkemizde çocukların boşanmaya uyumunu arttırmaya yönelik olarak yapılan ancak birkaç önleyici eğitim çalışmalarına ulaşılmıştır (Arifoğlu Çamkuşu, 2006; Şimşek Yüksel, 2006).

İnsan yaşamındaki her değişiklik bir uyum süreci gerektirmektedir (Öngider, 2006). Evlilikte olduğu gibi boşanma da hem eşler hem de çocuklar için bir uyum sürecini gerektirmektedir. Aynı zamanda çocukların küçük yaşlarda anne – baba boşanması gibi zorlu bir süreçten geçmek zorunda olmaları onların kişilik gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çocukların bu yaşantıyı sorunsuz bir şekilde atlatabilmesi gelecekte toplumun sağlıklı bireylere sahip olmasını sağlayacaktır. Ülkemizde 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim düzeyinde okul PDR hizmetlerine önem verilmeye başlanmış olmasına rağmen boşanmış aile çocukları ile çalışmaların sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada çocukların anne ve babalarının boşanmasından sonra oluşan yeni bir hayata daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmaya yönelik olarak

tasarlanan “Yaşam Becerileri Eğitim Programı”nın boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerinde bir değişime yol açıp açmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Yaşam Becerileri Eğitim Programı; araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin;

a. çatışma ve kötü uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

b. depresyon ve kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

c. sosyal destek algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

2.Yaşam Becerileri Eğitim Programına katılan deney grubu öğrencilerinin kazandığı beceriler anlamlı bir şekilde kalıcılık sağlamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli karışık ölçümleri içeren 2x3'lük karma (split-plot) bir desendir.

Araştırmada boşanmış aile çocuklarına uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı ile boşanmaya olan uyumlarını arttırmak amacıyla deney ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen deneysel desen gruplarını (deney-kontrol), ikinci etmen de bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerini (ön-test, son-test, izleme testi) göstermektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni: Boşanmış aile çocuklarının boşanma sürecine olan uyum düzeyleri (Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nden alınan puanlar) araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni: Araştırmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanan “Yaşam Becerileri Eğitim Programı” oluşturmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubundan deney grubunu 2011 – 2012 eğitim öğretim yılı Ankara ilinin orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 10

öğrenci oluşturmaktadır. Kontrol grubunu ise, aynı çevrede bulunan başka bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak programa katılmışlardır. Aynı zamanda öğrenci velileri ile ön görüşme yapılarak veliler de program hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra velilerden çocuklarının programa katılmaları için “Ebeveyn İzin Formu”nu doldurmaları istenmiş ve veliler de formları doldurarak çocuklarının programa katılmalarına izin vermiştir. Araştırmacının çalıştığı okul çalışmanın deney grubunu, diğer okul ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında 6’şar kız öğrenci ve 4’er erkek öğrenci olmak üzere toplam 10’ar öğrenci bulunmaktadır. Bu verilerden dolayı çalışma grubunun toplamı 12 kız öğrenci ve 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 4. sınıftan 1 öğrenci, 5. sınıflardan ise 9 öğrenci vardır. Kontrol grubunda ise; 4. sınıflardan 4 öğrenci, 5. sınıflardan 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu verilerden dolayı çalışma grubu 4. sınıflardan 5 öğrenci, 5. sınıflardan da 15 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 10 yaşındaki 3 öğrenci, 11 yaşındaki 4 öğrenci ve 12 yaşındaki 3 öğrenci vardır. Kontrol grubunda ise; 10 yaşındaki 3 öğrenci ve 11 yaşındaki 7 öğrenci bulunmaktadır. Bu verilerden dolayı çalışma grubunun toplamını 10 yaşındaki 6 öğrenci, 11 yaşındaki 11 öğrenci ve 12 yaşındaki 3 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Yaşam Becerileri Eğitim Programı’nın boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerinde bir değişime yol açıp açmadığını araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmacı tarafından 9 oturumlu bir eğitim programı tasarlanmıştır. Programın tasarım süreci Nazlı’nın (2011) önerdiği gibi 2 adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar aşağıda verilmiştir:

2.3.1. Programın alt yapısının hazırlanması:

Yaşam Becerileri eğitim programının alt yapısı hazırlanırken üç faktör göz önünde bulundurulmuştur:

- Öncelikle programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenmiştir. Hazırlanan eğitim programında “Hümanist” felsefi akım temel alınmıştır. Programın kuramsal temeli ise Bilişsel-Davranışçı Kurama dayanmaktadır. Aynı zamanda program, boşanma ile ilgili literatürde yer alan teorik bilgiler

doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu bulgulardan hareket edilerek hazırlanan eğitim programı çerçevesinde boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyumlarına ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

- Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın oturumları yapılandırılırken literatürdeki mevcut eğitim programları (örneğin Pedro-Carroll ve Cowen, 1985; Alpert-Gillis, Pedro-Carroll ve Cowen, 1989; Burke ve Streek, 1989; Arifoğlu Çamkuşu, 2006; Şimşek Yüksel, 2006) gözden geçirilmiştir.
- Programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenip literatürdeki boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar gözden geçirildikten sonra, deney grubunun hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel seviyeleri ve ailelerinin sosyo-kültürel değerleri dikkate alınmıştır. Eğitim programına katılan öğrenciler 4. ve 5. sınıfta eğitim görmektedir. Eğitim programının içeriği gruptaki öğrencilerin tamamının rahatlıkla anlayabileceği kadar yalın bir halde hazırlanmış, konular örnek olaylarla somutlaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için her oturuma ısınma oyunları ile başlanmış, bilgilendirme bölümlerinde görsel materyallerden (slayt gösterileri, videolar ve renkli formlar) yararlanılmış ve konulara dikkat çekmek için öyküler kullanılmıştır.

2.3.2. Programın tasarım süreci:

Yaşam Becerileri Eğitim Programı araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, araştırmacının çalıştığı ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıf düzeyinde derslere giren dört sınıf öğretmenin ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesinin program ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Program dört ana öğeye göre (kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme) tasarlanmıştır.

a. Programın birinci ögesi kazanımlardır. Kazanımlarla eğitim programına katılanlara hangi bilgi, beceri ve tutumların kazandırılacağı belirlenmiş olur (Nazlı, 2011). Eğitim programının kazanımları Wellman ve Moore'un taksonomisi (Nazlı, 2011) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın kazanımları Wellman ve Moore'un taksonomisine göre algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın kazanımları şu şekildedir:

1. Oturum:

- Boşanmanın ne olduğunu fark eder.

2. Oturum:

- Anne ve babasının boşanması ile ilgili duygu ve düşüncelerini fark eder.

3. Oturum:

- Özgün özelliklerini fark eder.

4. Oturum:

- Etkili İletişim Becerilerinin önemini kavrar.
- “Ben Dili”ni nasıl kullanacağını bilir.

5. Oturum:

- Öfkenin doğal ve yaşanabilir bir duygu olduğunu fark eder.

6. Oturum:

- Çatışmayı çözme yollarını fark eder.
- “Gevşeme Egzersizleri”ni nasıl kullanacağını kavrar.

7. Oturum:

- İlgileri, yetenekleri, becerileri ve değerleri doğrultusunda meslek seçiminin önemini fark eder.

8. Oturum:

- Grup yaşantısında edindiği deneyimleri günlük yaşamında kullanabileceğini kavrar.

9. Oturum:

- Grup yaşantısında edindiği deneyimleri günlük yaşamında kullanabileceğini kavrar.

b. Programın ikinci ögesi içeriktir. Araştırmada boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyum düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda şu konulara yer verilmiştir:

1. *Oturum Boşanma Kavramı:* Liderin gruba kendini tanıtmaması, eğitim programının içeriği hakkında bilgi vermesi ve katılımcılara gerekli ölçme araçlarını uygulaması ile süreç başlamıştır. “Sandalye Kapma” ısınma oyunu oynanmıştır. Grup kuralları oluşturulmuştur. Tanışma etkinliği olan “İp Yumağı Etkinliği” yapılmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan “Boşanma Sizin İçin Ne İfade Ediyor?” etkinliği yapılmış ve bu etkinlik sayesinde katılımcıların boşanmaya ilişkin düşünceleri hakkında bilgi edinilmiştir. Ardından lider boşanma hakkında gruba bilgi vermiş, son zamanlardaki boşanma artışlarının nedenlerini ve TÜİK verilerine dayalı olarak boşanma istatistiklerini grup üyelerine açıklamıştır. Katılımcılara “onlar için ifade eden boşanmanın resmini çizmeleri” ev ödevi olarak verilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

2. *Oturum Boşanmaya İlişkin Duygu ve Düşünceler:* “Top Bende Değil” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Katılımcıların hazırladıkları ev ödevleri hakkında konuşulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Eyvah! Annemle Babam Boşanıyor” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte katılımcıların anne ve babasının boşanmasını duydukları ilk anı hayal etmeleri istenmiş ve o anda yaşadıkları, merak ettikleri, duygu ve düşünceleri ele alınmıştır. Gönüllü katılımcılar bunları grupla paylaşmış, grup üyeleri benzer yaşantılar geçirdiklerini fark etmişler ve birbirlerine destek olmaya çalışmışlardır. Yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Neler Hissettim?” etkinliğinde ise, katılımcılar boşanma anında hissettikleri duyguları ile şu andaki duygularını karşılaştırmış ve birçoğu şu anda yaşadığı duyguların daha iyi olduğunu dile getirmiştir. Ardından katılımcılara “kendilerinin bu zamana kadar başardıkları en büyük işi düşünmeleri ve bunu öykü şeklinde yazmaları” ev ödevi olarak verilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

3. *Oturum Kendini Tanıma:* “Eşini Bul” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Katılımcıların hazırladıkları ev ödevleri hakkında konuşulmuştur. Ahmet Şerif İzgören'in “Avucumuzdaki Kelebek” videosundan bir kesit izlettirilmiş ve soru-cevap şeklinde grup etkileşimi sürdürülmüştür. “Özgün Yönlerim” etkinliği yapılarak katılımcılardan bir form doldurmaları istenmiş ve bu etkinlik sayesinde kendilerini tanımaları amaçlanmıştır. Daha sonra “Kime Göre Ben Neyim?”

etkinliği yapılarak katılımcılar başkalarının gözünden olumlu ve olumsuz özelliklerini fark etmişlerdir. “Sonuç Etkinliği” ile de kendilerinin ve başkalarının bakış açılarını karşılaştırma fırsatı bulmuşlardır. Ardından katılımcılara “herhangi birisiyle yaşadıkları bir sorunu kısaca yazıp haftaya getirmeleri” ev ödevi olarak verilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

4. *Oturum Etkili İletişim Becerileri:* “Gazete Kapmaca” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Konuya dikkat çekmek için katılımcılara Buz Devri-3 filminden kısa bir kesit izlettirilmiştir. Ardından iletişimin ne demek olduğu hakkında grup etkileşimi başlatılmıştır. “Uzaylı Oyunu” etkinliği yapılarak katılımcıların iletişimde bulunulurken karşı tarafın hoşuna giden kelimelerle başlamanın ne kadar önemli olduğuna dikkat etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra lider tarafından gruba “Sen Dili” ve “Ben Dili” hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevlerini çıkarıp gönüllü katılımcıların yazdıkları bu sorunları arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Bunun üzerine grup üyeleri arkadaşlarının sorunlarındaki “Sen Dili” ifadelerini “Ben Dili”ne çevirerek arkadaşlarının sorunlarına çözüm bulmaya çalışmışlardır. “Ben mi? Sen mi?” etkinliğinde ise katılımcılar verilen örnekleri canlandırarak “Ben Dili”ni etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmiştir. Ardından katılımcılara “haftaya kadar sorun yaşadıkları bir olayda ben dilini uygulamaları ve bunun işe yarayıp yaramadığını yazıp getirmeleri” ev ödevi olarak verilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

5. *Oturum Öfke Kontrolü:* “Yürüyerek Isınma” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Katılımcılardan verilen ev ödevlerini çıkarmaları istenmiş ve gönüllü katılımcılar ev ödevlerini grupla paylaşmıştır. Grup arkadaşlarının kullandıkları “Ben Dili”nin ne kadar etkili olup olmadığını tartışmış ve yanlış kullanıldığını düşündükleri ifadeleri değiştirmiştir. Lider katılımcıların bu haftaki konuya dikkatini çekmek için “Telafisi Olmayan Dört Şey” başlıklı öyküyü sunu şeklinde grupla paylaşmış ve bu haftaki konu başlığını gruba söylemiştir. Daha sonra katılımcılara hazırlanan sunudan Öfke ve Öfke Kontrolü hakkında bilgi verilmiştir. “Öfke Yolu” etkinliği ile de öfkeyi denetleme yöntemleri oyunla öğretilmiş, oyun bittikten sonra da grupla tartışılmıştır. Ardından katılımcılara “haftaya kadar öfkelenedikleri bir olaya bu hafta öğrendiğimiz yöntemleri uygulamaları ve bunun işe yarayıp yaramadığını yazıp getirmeleri” ev ödevi olarak verilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

6. *Oturum Çatışma Çözme Becerileri*: “Sandalye Kapma” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Katılımcılardan verilen ev ödevlerini çıkarmaları istenmiş ve gönüllü katılımcılar ev ödevlerini grupla paylaşmıştır. Grup arkadaşlarının kullandıkları öfke kontrolü yönteminin ne kadar etkili olup olmadığını tartışmış ve onun yerinde olsa hangi yöntemi kullanacağını açıklamıştır. Lider katılımcılara bu haftaki konu başlığını söylemiştir. “Kırmızı Başlıklı Kız Masalı” etkinliği ile katılımcıların önyargılı olmanın doğurduğu sonuçları ve herhangi bir çatışma durumunda tek bir tarafı dinlemenin ne kadar yanlış olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra katılımcılara hazırlanan sunudan “Çatışma Çözme Yöntemleri” hakkında bilgi verilmiştir. Ardından kendilerini gergin hissettikleri zaman uygulayabilecekleri “Gevşeme Egzersizleri” uygulamalı olarak öğretilmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

7. *Oturum Geleceği Planlama*: “Top Bende Değil” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Katılımcılardan üçüncü oturum sonunda verilen ve hayat amaçlarını, uzun, orta ve kısa vadeli hedeflerini içeren ev ödevlerini çıkarmaları istenmiştir. Gönüllü katılımcılar ev ödevlerini grupla paylaşmıştır. Grup arkadaşları ve lider hayat amaçları ile hedefleri uyuşmayan öğrencileri uyarılmış ve birlikte tekrar hedefler gözden geçirilmiştir. Lider bu haftaki konu başlığını gruba söylemiştir. “İlgilerim” etkinliği ile katılımcıların ilgi alanlarını fark etmeleri sağlanmıştır. “Yeteneklerim” ve “Becerilerim” etkinlikleri ile ise yetenek alanlarını fark etmeleri sağlanmıştır. Ardından yapılan “Sonuç” etkinliği ile ilgilerin, yeteneklerin ve becerilerin meslek seçiminde ne kadar önemli rol oynadığı ve bu doğrultuda meslek seçmenin önemi anlatılmıştır. Ardından katılımcılara “bir sonraki haftaya kadar kendilerine hedef olarak belirledikleri meslekleri araştırma” ev ödevi verilmiş ve “Mesleki Bilgi Sistemi” broşürleri dağıtılmıştır. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

8. *Oturum Grup Sürecinin Genel Tekrarı*: “Eşini Bul” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Lider katılımcılardan verilen ev ödevlerini çıkarmalarını istemiştir. Gönüllü katılımcılar araştırdıkları meslekleri ve bu mesleklerin özelliklerini grupla paylaşmıştır. Ardından hala bu mesleğe sahip olmak isteyip istemediklerini, istemiyorlarsa nedenlerini ve artık hangi mesleği düşündüklerini de grup üyelerine açıklamışlardır. Lider, bu oturumun genel tekrar oturumu olduğunu katılımcılara söylemiş ve geçen sürecin genel bir özetini yapmıştır. Katılımcılar da oturumlara ilişkin hatırladıklarını grupla paylaşmış ve lidere sorularını yöneltmişlerdir. Daha sonra lider haftaya son oturumun yapılacağını

söylemiş bu nedenle katılımcılardan geçen süreci haftaya kadar düşünmeleri ve soruları olursa not alıp haftaya getirmeleri istenmiştir. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

9. *Oturum Grup Sürecini Değerlendirme:* “Gazete Kapmaca” ısınma oyunu ile sürece başlanmıştır. Sorusu olan katılımcılar lidere sorularını sormuşlardır. Lider, bu oturumun son oturum olduğunu grup üyelerine hatırlatmıştır. “Göl” etkinliği yapılarak katılımcıların grup sürecine neler kattıklarının ve gruptan neler aldıklarının değerlendirmesini yapmaları sağlanmıştır. Ardından son-test amacıyla katılımcılara gerekli açıklama yapıldıktan sonra “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcıların gruptan olumlu duygularla ayrılması amacıyla “Hoşça Kal Demek” etkinliği yapılmıştır. Son olarak “Bugün Neler Öğrendim?” bitiriş etkinliği grup üyeleri ile birlikte yapılmıştır.

c. *Programın üçüncü ögesi süreçtir.* Deney grubu ile haftada bir kez olmak üzere ders saatleri dışında her biri ortalama 90 dakika süren, 9 oturumluk programı uygulamak üzere toplanılmıştır. Oturumlara ısınma oyunları ile başlanmıştır. Her bir oturum 40 dakikalık süre sonunda 10 dakika mola verildikten sonra ikinci bir 40 dakika şeklinde sürdürülmüştür. Öncelikle programa katılan öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak programda yer alacak konular belirlenmiştir. Bu nedenle belirlenen konular doğrultusunda, Yaşam Becerileri Eğitim Programının 9 oturum olmasına uzmanların da görüşleri alınarak karar verilmiştir. Oturumlarda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan veya başka kaynaklardan derlenen oturumların amaçlarına uygun etkinlikler yapılmıştır. Bazı oturumlarda izlettirilen kısa videolarla ya da okunan öykülerle oturum konusuna katılımcıların dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Bazı oturumlarda kısa bir teorik bilgi verme bölümü bulunmuştur. Bu teorik bilgiler görselliğe önem verilerek hazırlanan sunumlarla, katılımcılara lider tarafından oturumun amaçlarına uygun şekilde 10-15 dakika sürecek şekilde aktarılmıştır. Bilgilendirme çalışmaları sırasında katılımcılar anlamadıkları noktaları lidere sormuşlar ve etkin bir şekilde grup etkileşimi sürmüştür. Bilgilendirme çalışmalarından sonra etkinliklerle anlatılanlar katılımcılar tarafından zevkli bir şekilde uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada drama ve canlandırmalardan yararlanılmıştır. Her oturumun sonunda o hafta işlenen oturumun amaçlarına uygun olarak verilen ev ödevleri ile katılımcıların konuları pekiştirmesi sağlanmıştır. Oturum sonlarında verilen ev ödevlerini katılımcılar, bir sonraki oturumun başlangıcında 5-10 dakika grup arkadaşları ile paylaşmışlar ve tartışmışlardır. 2. oturumdan itibaren de her oturum başlangıcında bir önceki oturum katılımcılar ve liderle

birlikte kısaca özetlendirilmiş, böylece de oturumlar arasında bağ kurulmuştur. Ayrıca her oturum sonrasında yapılan “Bitiriş” etkinliği sayesinde katılımcılar o haftaki oturumda akıllarında kalan, onları etkileyen bir bilgiyi, bir olayı grup arkadaşlarıyla paylaşmışlar ve bu etkinlik sayesinde de biten her oturumun özeti yapılmıştır.

d. Programın dördüncü ögesi değerlendirmedir. Eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla katılımcıların boşanma sürecine uyum düzeylerini belirleyebilmek için “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği” uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra son test ölçümleri için dokuzuncu oturumun sonunda, izleme testi olarak da oturumlar tamamlandıktan altı hafta sonra “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği” katılımcıların boşanma sürecine uyum düzeylerini belirleyebilmek amacıyla uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı çalışmada deneysel işlemden önce ön-test, deneysel işlemden sonra eğitim programının etkililiğini ölçmek amacıyla son-test ve deneysel işlemden altı hafta sonra da eğitim programının kalıcılığını ölçmek amacıyla izleme testi kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada tek bağımlı değişkene ilişkin bilgi toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyum düzeylerini ölçmek amacıyla Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği (ÇBUÖ) kullanılmıştır. Grup üyelerine ilişkin bazı bilgileri edinmek için de “Çocuk Kişisel Bilgi Formu” ve “Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

2.4.1. Çocuklar için boşanmaya uyum ölçeği (ÇBUÖ):

The Children’s Divorce Adjustment Inventory (CDAI) adı ile literatürde yer alan ölçek Portes, Lehman ve Brown tarafından 1997 yılında 23 madde olarak geliştirilmiştir. Daha sonra 2001 yılında Portes ve Brown tarafından yeniden gözden geçirilerek 25 maddeye çıkarılmıştır. CDAI, çocuğun boşanmayla ilgili duygu ve düşüncelerini belirleyerek, boşanma nedeniyle yaşadığı stresi değerlendirmekte ve çocukların boşanmaya uyumunu ölçerek, boşanma süresince ve sonrasında ailenin işlevselliğini de çocuğun bakış açısıyla değerlendirmektedir (Arifoğlu Çamkuşu, 2006).

Arifoğlu Çamkuşu (2006), tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği (ÇBUÖ) 22 maddeden oluşan likert

tipi bir ölçektir. ÇBUÖ'nin Türkçe formunun 9-12 yaş aralığındaki anne-babası boşanmış çocuklarda kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ÇBUÖ'nin üç alt ölçeği bulunmaktadır ve bu alt ölçekler aşağıda açıklanmıştır:

a. Çatışma ve kötü uyum (ÇKU): Bu alt ölçekte, boşanmış aile çocuklarının boşanmanın ardından çevresindekilerle sorunlar yaşayıp yaşamaması ve boşanmaya olumsuz bir şekilde uyumun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. Sekiz maddeden oluşan alt ölçeği oluşturan maddelerin numaraları ise; 1, 2, 10, 11, 12, 17, 19 ve 22'dir.

b. Depresyon ve kaygı (DK): Bu alt ölçekte, boşanmış aile çocuklarının boşanmanın ardından depresyon ve kaygı düzeylerinin artıp artmadığını belirlemek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. Yedi maddeden oluşan alt ölçeği oluşturan maddelerin numaraları ise; 3, 6, 7, 8, 14, 16 ve 18'dir.

c. Sosyal destek (SD): Bu alt ölçekte, boşanmış aile çocuklarının boşanmanın ardından sosyal çevresinden destek alıp almadığını belirlemek amacıyla yazılmış maddeler bulunmaktadır. Beş maddeden oluşan alt ölçeği oluşturan maddelerin numaraları ise; 4, 5, 9, 13 ve 20'dir.

ÇBUÖ'deki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Kesinlikle katılıyorum (1 puan), katılıyorum (2 puan), kararsızım (3 puan), katılmıyorum (4 puan), kesinlikle katılmıyorum (5 puan). Ölçeğin Türkçe formundaki 4, 5, 9, 13 ve 22. maddeler puanlanırken ters çevrilmektedir. Herhangi bir kesim puanı olmayan ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'dur. ÇBUÖ'den alınan puan arttıkça çocuğun boşanmaya olan uyumunun da arttığı sonucuna varılmaktadır (Arifoğlu, Şanlı Richard, Razi ve Öz, 2010).

Ölçeğin faktör analizini belirlemek için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Faktör 1- Çatışma ve Kötü Uyum (8 madde, cronbach alfa=,77), Faktör 2- Depresyon ve Kaygı (7 madde, cronbach alfa=,67), Faktör 3- Sosyal Destek (5 madde, cronbach alfa=,63). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ise; ÇBUÖ'nin test-tekrar-test güvenilirliği $r:0,66$ $p<0,01$, toplam ölçek Cronbach Alfa katsayısı ise 0,70 olarak saptanmıştır (Arifoğlu vd., 2010).

2.4.2. Çocuk kişisel bilgi formu:

Araştırmada veri toplama aracı olarak 14 maddeden oluşan “Çocuk Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda çocuğun adı soyadı, sınıfı, cinsiyeti, doğum tarihi, doğum yeri, ebeveynlerinin mesleği, kardeş sayısı, aynı evde birlikte yaşadığı kişiler, birlikte yaşamadığı ebeveyniyle görüşme sıklığına ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.4.3. Ebeveyn kişisel bilgi formu:

Araştırmada veri toplama aracı olarak 11 maddeden oluşan “Ebeveyn Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formda ebeveynin adı soyadı, doğum tarihi, eğitim durumu, mesleği, aylık geliri, nafaka alma durumu, boşandığı eşyle ne kadar süre evli kaldığı, eşinden ne kadar süre önce boşandığı, aynı evde birlikte yaşadığı kişiler ve çocuğun birlikte yaşamadığı ebeveyniyle görüşme sıklığına ilişkin sorular bulunmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada dokuz oturumluk Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile iki oturumluk sohbet ve kısa etkinliklerin yapıldığı kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için ön-test, son-test ve izleme testinin uygulandığı bu araştırmada öncelikle dağılımın normalliği test edilmiştir. Dağılımın normal olmaması ve katılımcı sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada, ilk olarak deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinin istatistiksel anlamlılığını test etmek amacıyla Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testi, birbiriyle ilişkili iki ya da daha fazla değişkene ait dağılımların karşılaştırılarak dağılımlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır. Diğer bir anlatım ile bir örneklemin tekrarlanan ölçümleri arasında fark olup olmadığı test edilir (Ural ve Kılıç, 2011). Daha sonra Friedman testiyle anlamlı çıkan dağılımlara Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarını da dikkate alır (Büyüköztürk, 2009). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile anlamlı çıkan dağılımların ön-test, son-test ve son-test, izleme testi ölçümleri kıyaslanarak farkın hangi ölçüm lehine

anlamli olduğu belirlenmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarının toplam puanlarının birbirleri ile anlamli farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi, ilişkisiz iki örneklem puanlarının birbirleri ile anlamli farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2009). Veri toplama araçlarıyla toplanan veriler SPSS 15.0 paket programında istatistiki işlemlere tabi tutulmuştur. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Deney Grubunda Yer Alan Boşanmış Aile Çocuklarının Boşanmaya

Uyumlarına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmada boşanmış aile çocukların boşanmaya uyumlarına ilişkin denencelerin test edilmesinde kullanılacak verilerin toplanması amacıyla Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği, deney grubuna deneysel işlem den önce ön-test olarak, deneysel işlem den sonra son-test olarak ve deneysel işlemin tamamlanmasından 6 hafta sonra izleme testi olarak üç kez uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nin üç alt ölçeklerinden ve toplam puanından almış oldukları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Ölçek		N	Sıra Ortalaması	χ^2	P
1.a.Çatışma ve Kötü Uyum Alt Ölçeği	Ön-test	10	1,70	3,800	,150
	Son-test	10	1,80		
	İzleme testi	10	2,50		
1.b.Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği	Ön-test	10	1,30	8,600	,014
	Son-test	10	2,10		
	İzleme testi	10	2,60		
1.c.Sosyal Destek Alt Ölçeği	Ön-test	10	1,80	,889	,641
	Son-test	10	2,20		
	İzleme testi	10	2,00		
2.ÇBUÖ Toplam Puanları	Ön-test	10	1,35	7,538	,023
	Son-test	10	2,10		
	İzleme testi	10	2,55		

Tablo 1, deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği, Çatışma ve Kötü Uyum Alt Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi, sonrası ve izleme aşaması puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=3,800$, $p>,05$.

Tablo 1, deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği, Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi, sonrası ve izleme aşaması puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $\chi^2(2)=8,600$, $p<,05$. Bunun üzerine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili ölçümler yapılarak farkın hangi ölçüm lehine anlamlı olduğu incelenmiştir. Öncelikle Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nin ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2,256$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerinin programdan sonra anlamlı düzeyde azalma gösterdiği görülmektedir. Daha sonra Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nin son-test ve izleme testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Boşanmaya Uyum Ölçeği Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nden aldıkları deney sonrası ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $z=1,123$, $p>,05$. Bu sonuca göre Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerinin programdan sonra azaldığı ve izleme aşamasında da etkilerinin devam etmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 1, deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği, Sosyal Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi, sonrası ve izleme aşaması puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=,889$, $p>,05$.

Tablo 1, deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nden aldıkları deney öncesi, sonrası ve izleme aşaması toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $\chi^2(2)=7,538$, $p<,05$. Bunun üzerine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili ölçümler yapılarak farkın hangi ölçüm lehine anlamlı olduğu incelenmiştir. Öncelikle Wilcoxon İşaretli Sıralar

Testi ile Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği toplam puanlarının ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $z=2,50$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin boşanmaya uyum düzeylerinin programdan sonra anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Daha sonra Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği toplam puanlarının son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nin toplam puanlarından aldıkları deney sonrası ve izleme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir, $z=1,07$, $p>,05$. Bu bulgu, izleme testi sonuçlarına göre uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın etkilerinin devam etmekte olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrencilerin boşanmaya uyum düzeylerinin programdan sonra arttığı ve izleme aşamasında da etkilerinin devam etmekte olduğu görülmektedir.

3.2. Kontrol Grubunda Yer Alan Boşanmış Aile Çocuklarının Boşanmaya

Uyumlarına İlişkin Denencelerin Test Edilmesi

Araştırmada boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyumlarına ilişkin denencelerin test edilmesinde kullanılacak verilerin toplanması amacıyla Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği, kontrol grubuna hiç bir işlem yapılmadan önce ön-test olarak, iki oturumluk (sohbet ve kısa etkinlikleri içeren) bir süreçle birlikte 9 haftadan sonra son-test olarak ve son-testin ardından geçen 6 hafta sonra izleme testi olarak üç kez uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nin üç alt ölçeklerinden ve toplam puanlarından almış oldukları ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına ilişkin Friedman Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

Ölçek		N	Sıra Ortalaması	χ^2	P
Çatışma ve Kötü Uyum Alt Ölçeği	Ön-test	10	2,20	,842	,656
	Son-test	10	1,80		
	İzleme testi	10	2,00		
Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği	Ön-test	10	2,20	,684	,710
	Son-test	10	1,95		
	İzleme testi	10	1,85		
Sosyal Destek Alt Ölçeği	Ön-test	10	2,15	,500	,779
	Son-test	10	2,00		
	İzleme testi	10	1,85		
ÇBUÖ Toplam Puanları	Ön-test	10	2,25	1,105	,575
	Son-test	10	1,95		
	İzleme testi	10	1,80		

Tablo 2, kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği Çatışma ve Kötü Uyum Alt Ölçeği'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=,842, p>,05$.

Tablo 2, kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği Depresyon ve Kaygı Alt Ölçeği'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=,684, p>,05$.

Tablo 2, kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği Sosyal Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=,500, p>,05$.

Tablo 2, kontrol grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği toplam puanlarından aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $\chi^2(2)=1,105, p>,05$.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Boşanmış Aile Çocuklarının

Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümleri Arasındaki Farkın Test Edilmesi

İlişkisiz örneklemeler için Mann Whitney U Testi ile boşanmış aile çocuklarının yer aldığı deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde, sonrasında ve izleme aşamasında Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği'nden aldıkları puanların Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

ÖLÇÜMLER	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		U	P
	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Ön-Test	7,50	75,00	13,50	135,00	20,00	,023
Son-Test	9,40	94,00	11,60	116,00	39,00	,405
İzleme Testi	10,20	102,00	10,80	108,00	47,00	,820

Tablo 3, Yaşam Becerileri Eğitim Programı öncesinde, programa katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin boşanmaya uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $u=20,00$, $p<,05$. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın kontrol grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3, Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin, son-test sonuçları öğrencilerin boşanmaya uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $u=39,00$, $p>,05$. Bu bulgu, ön-test sonuçlarında kontrol grubunun lehine çıkan farkın programın uygulanmasından sonra deney grubu tarafından kapandığını ve aralarında artık farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 3, Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan öğrenciler ile böyle bir programa katılmayan öğrencilerin izleme testleri sonucu altı hafta sonra boşanmaya uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $u=47,00$, $p>,05$. Bu bulgu, ön-test sonuçlarında kontrol grubunun lehine çıkan farkın programın uygulanması ve ardından geçen 6 hafta sonrasında deney grubu tarafından kapatıldığını ve aralarında artık farkın olmadığını göstermektedir.

4. Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları, boşanmış aile çocuklarının çatışma ve kötü uyum düzeyleri ile ilgili ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın boşanmış aile çocuklarının çatışma ve kötü uyum düzeylerine bir etkisinin

olmadığını göstermektedir. Boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeyleri ile ilgili ön-test ve son-test puanları arasında ise; pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Son-test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Programa katılan boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeylerinde programdan sonra azalma olmuştur. İzleme çalışmasında da bu azalmanın korunduğu görülmektedir. Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeylerinde meydana gelen azalmanın gruba uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'ndan kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma bulguları, boşanmış aile çocuklarının sosyal destek düzeyleri ile ilgili ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın, bu programa katılan boşanmış aile çocuklarının sosyal destek düzeylerinde artışı sağlayamadığını göstermektedir. Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği toplam puanlarına bakılarak çocukların boşanmaya uyum düzeyleri belirlenmiş ve bununla ilgili ön-test ve son-test puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu, son-test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Programa katılan çocukların boşanmaya uyumlarında programdan sonra artış olmuştur. İzleme çalışmasında da bu artışın korunduğu görülmektedir. Yaşam Becerileri Eğitim Programı'na katılan boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyumlarında meydana gelen artışın gruba uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'ndan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu sonuçlar çeşitli araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya benzer şekilde Pedro-Carroll ve Cowen (1985) yaptıkları bir çalışmada 4. ve 5. sınıflar arasında yer alan boşanmış aile çocuklarına okul temelli önleyici bir yardım programı uygulamışlardır. Programın ardından uygulanan son-test sonuçları göstermiştir ki, program uygulanan çocukların, seçilen ve herhangi bir tedavi uygulanmayan kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, okulla ilgili beceri ve uyumlarında önemli bir artış, ev ve okulla ilgili davranış problemlerinde düşüş olduğu görülmüştür. Farklı bölgelerdeki okullardan çocuklar ve yeni liderlerle çalışma tekrarlandığında bu bulgular doğrulanmıştır. Bu nedenle bu çalışma, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar vermektedir. Alpert-Gillis, Pedro-Carroll ve Cowen (1989) da 9-12 yaş grubundaki çocuklara bir müdahale programı uygulamış ve programın etkililiğini test etmiştir. Araştırmanın sonucunda düzenlenen yeni programa katılan çocukların davranışlarında kısa sürede olumlu değişim olduğu belirtilmiştir. Çocukların okuldaki uyum

sorunlarında, anksiyete düzeylerinde ve okul sağlığı hemşiresi ile görüşmelerinde azalma, duygularını ifade etme yeteneklerinde artma ve evdeki sorunlarında azalma olduğuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışma da, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar vermektedir.

Arifoğlu Çamkuşu (2006) tarafından ülkemizde yapılan çalışmada ise; “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı”, 9-12 yaş grubundaki boşanmış aile çocuklarına uygulanarak, programın çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların boşanmaya uyumlarının önemli ölçüde arttığı ve kaygılarının da önemli ölçüde azaldığı saptanmıştır. Fakat çocukların depresyon düzeylerinin önemli ölçüde azalmadığına ulaşılmıştır. Bu çalışmanın çocukların boşanmaya uyumlarının önemli ölçüde artması ve kaygılarının da önemli ölçüde azalması bulguları yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermesine rağmen, depresyon düzeylerinin önemli ölçüde azalmadığı bulgusu yapılan çalışmada depresyon ve kaygı düzeylerinin azaldığı bulgusuyla çelişmektedir. Ülkemizde yapılan bir diğer araştırma da 2006 yılında Şimşek Yüksel tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada “Ailede Boşanmanın Olumsuz Etkileri İle Baş Edebilme ve Benlik Saygısını Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliği Programı”, 12-14 yaş aralığındaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda uygulanan programın öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığına ulaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışma, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar vermektedir.

Pedro-Carroll, Sutton ve Wyman (1999), anne-babaları boşanmış anaokulu ve birinci sınıf çocuklarına yönelik okul temelli, önleyici yardımın iki yıllık izleme değerlendirmesini yapmışlardır. Araştırmada, program uygulanan ve son-testte uyumla ilgili önemli kazanımları olduğu belirlenen çocuklar bu gelişmeyi iki yıllık süre boyunca korumuşlar, kontrol grubundakiler ise, ev ve ailedeki uyum problemleri ile ilgili risk belirtileri göstermeye devam etmişlerdir. Öğretmenleri ise, programa katılan çocukları, kontrol grubundakilere nispeten daha az sınıfta uyum problemleri olduğunu belirtmiştir. Okul hemşirelerinin kayıtlarına göre de, programa katılan çocuklar kontrol grubundaki çocuklara oranla sağlık servisini belirgin bir şekilde daha az ziyaret etmişlerdir. Kontrol grubundakiler ise, belirsiz genel bir kırıklık, keyifsizlik şikâyetleriyle daha sık ziyaret etmişlerdir. Burke ve Streek (1989) ise 4. ve 6. sınıflar arasında eğitim gören öğrencilere “Hammond’ın Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması”nı uygulamış ve danışmanın etkililiğini test etmiştir. Araştırma, uygulanan programın öğrencilerin benlik saygılarının gelişmesine yardımcı olduğunu ispatlamıştır. Gilman, Schneider ve Shulak (2005)

ise bu araştırmalara benzer olarak yaptıkları araştırmada çocuk odaklı eğitim programının, anne-babası boşanmış 7-9 yaşlar arasındaki çocukların uyumuna etkisini incelemişlerdir. Programın sonucunda, çocukların tutumları, inançları ve davranışlarının olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Bu nedenlerle bu çalışmalar, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar vermektedir.

Stolberg ve Garrison (1985), bu araştırmalardan farklı olarak annelere de program hazırlamış ve boşanmış anneler ve çocukları için hazırlanan “Boşanmış Aile Çocukları İçin İlköğretim Önleme Programı”nın etkililiğini incelemiştir. Bu program 7-13 yaşlarındaki çocuklar için “Çocuk Destek Grubu” ve ebeveynler için “Tek Ebeveyn Destek Grubu” şeklinde hazırlanmıştır. Programın sonunda, Çocuk Destek Grubu'na katılan çocukların benlik saygılarında, Ebeveyn Destek Grubu'na katılan annelerin ise, uyumlarında gelişme olduğu belirtilmiştir. Wolchik ve diğerleri (2000) de buna benzer bir çalışma yapmış ve boşanmış aileler için teori odaklı anne ve anne-çocuk programının etkililiğini araştırmıştır. Program sonrasında, anne programının olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program etkisinin 6 aylık çalışma sonrasında da sürdüğü gözlenmiştir. Bu nedenlerle bu çalışmalar, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar vermektedir.

Boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyumlarını arttırmak amacıyla yapılan birçok eğitim programının da bu araştırmanın sonucunu destekleyecek şekilde boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyumlarını arttırmada, kaygı ve depresyonlarını azaltmada etkili sonuçlar verdikleri görülmektedir. Bu araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programı, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde boşanmış aile çocuklarına yönelik olarak gerçekleştirilen bir çalışmadır. Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde gerçekleştirilmeye çalışılan gelişimsel rehberlik anlayışının ancak kapsamlı gelişimsel rehberlik programları ile etkili bir şekilde yürütülebileceği belirlenmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç şu şekildedir:

- Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın, programa katılan boşanmış aile çocuklarının çatışma ve kötü uyum düzeylerini azaltmaya yönelik olumlu

bir etkisinin olmadığı bulunmuştur ($p=,150$, $p>,05$). Aynı zamanda Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın, programa katılan boşanmış aile çocuklarının sosyal destek düzeylerini arttırmaya yönelik de olumlu bir katkısının olmadığı görülmektedir ($p=,641$, $p>,05$). Bu nedenle, Yaşam Becerileri Eğitim Programı boşanmış aile çocuklarının çatışma ve kötü uyum düzeylerini azaltma ve sosyal destek düzeylerini arttırmada ve bu etkileri sürdürmede etkili bir program değildir.

- Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın, programa katılan boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik olumlu bir etkisinin olduğu ve bu etkinin izleme testi süresince de devam etmekte olduğu bulunmuştur ($p=,014$, $p<,05$). Aynı zamanda Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın, programa katılan boşanmış aile çocuklarının boşanmaya uyum düzeylerini arttırmaya yönelik de olumlu bir katkısının olduğu ve bu katkının izleme testi süresince de devam etmekte olduğu bulunmuştur ($p=,023$, $p<,05$). Bu nedenle, Yaşam Becerileri Eğitim Programı boşanmış aile çocuklarının depresyon ve kaygı düzeylerini azaltma ve boşanmaya uyum düzeylerini arttırmada ve bu etkileri sürdürmede etkili bir programdır.

5.2. Öneriler

1. Yaşam Becerileri Eğitim Programı, özellikle ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören boşanmış aile çocuklarına boşanmaya uyum sağlamlarına katkı sağlayacak bir rehberlik çalışması olarak uygulanabilir.
2. Araştırma boşanmış aile çocuklarına uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı ile çocuğun birlikte yaşadığı (velayete sahip olan) ebeveynlere de boşanmaya uyum programı hazırlanıp eş zamanlı yürütülerek desteklenebilir.
3. Araştırmada, Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda boşanma ile ilgili kavramlara sadece ilk iki oturumda yer verilmiştir, hazırlanabilecek başka programlarda boşanma ile ilgili kavramlara daha çok oturum ayrılabilir.
4. Deneysel çalışmanın etkisinin daha uzun süre kalıcılığını sürdürebilmesi için oturumlar sonlandıktan sonra izleme ölçümleri arasında ara oturumlar düzenlenebilir. Ara oturumların düzenlenmesiyle Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın daha kalıcı nitelikte bir etki oluşturması sağlanabilir.

Kaynakça

- Akkaya, M. (2010). *Bağlanma stilleri, stresle başa çıkma tarzları, problem çözme becerileri ve iletişim tarzlarının boşanma süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Alpert Gillis, L. J., Pedro Carroll, J. L. ve Cowen, E. L. (1989). The children of divorce intervention program: Development, implementation and evaluation of a program for young urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (5), ss. 583-589.
- Amato, P. R. (1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses and empirical support. *Journal of Marriage and Family*, 55 (1), ss. 23-38.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990's: An update of the Amato and Keith meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15 (3), ss. 355-370.
- Amato, P.R. ve Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), ss. 26-46.
- Amato, P. R., Loomis, L. S. ve Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces*, 73 (3), ss. 895-915.
- Arabacı Pişken, G. (2008). *Boşanmanın çocuklar bakımından sonuçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). *Boşanmış aileye sahip olan ve olmayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9-11 Eylül. Erişim tarihi: 16.02.2009, <http://www.pegem.net/akademi/kongre>.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın boşanmaya ilişkin tutumları araştırması*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Araştırma Kurumu Yayınları.
- Arifoğlu Çamkuşu, B. (2006). *Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı'nın çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arifoğlu Çamkuşu, B., Şanlı Richard, N., Razi, G. ve Öz, F. (2010). Çocuklar için boşanmaya uyum envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), ss. 121-127.

- Aslıhan, M. N. (1998). *Parçalanmış veya tam aileye sahip çocukların öz-kavramı, depresyon düzeyleri ve akademik başarılarının yaş ve cinsiyet yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Benedek, E.P. ve Brown, C. F. (1997). *Boşanma ve çocuğunuz* (S. Katlan, Çev.) Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Burke, D. M. ve Van de Streek, L. (1989). Children of divorce: An application of Hammond's group counselling for children. *Elementary School Guidance and Counselling*, 24 (2), ss. 112-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükaşahin, G. (2009). *Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Fiyakalı, N. C. (2008). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış lise öğrencilerinin sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gilman, J., Schneider, D. ve Shulak, R. (2005). Children's ability to cope post-divorce: The effects of kids' turn intervention program on 7 to 9 years olds. *Journal of Divorce & Remarriage*, 42 (3-4), s. 109.
- Kalmijn, M. ve Monden, C. (2006). Are the negative effects of divorce on well-being dependent on marital quality? *Journal of Marriage and Family*, 68 (1), ss. 1197-1213.
- Karakuş, S. (2003). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış çocukların depresyon düzeylerinin incelenmesi ve okul başarısına yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39 (8), ss. 963-973.
- Keskin, I. (2007). *Boşanmanın sosyolojik ve psikolojik nedenleri ve boşanmanın ortaya çıkardığı sonuçlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öngider, N. (2006). *Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pedro Carroll, J. L. ve Cowen, E. L. (1985). The children of divorce intervention program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (5), ss. 603-611.
- Pedro Carroll, J. L., Sutton, S. E. ve Wyman, P. A. (1999). A two-year follow-up evaluation of a preventive intervention for young children of divorce. *School Psychology Review*, 28 (3), ss. 467-476.
- Stolberg, A. L. ve Garrison, K. M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2), ss. 111-124.
- Şimşek Yüksel, D. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın ana-babası boşanmış ergenlerde boşanmanın olumsuz etkileri ile başa çıkma stratejileri ve benlik saygıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şirvanlı Özen, D. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan Cebeci, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wolchik, S. A., West, S. G., Sandler, I. N., Tein, J. Y., Coastworth, D., Lengua, L., Weiss, L., Anderson, E. R., Greene, S. M. ve Griffin, W. A. (2000). An experimental evaluation of theory-based mother and mother-child programs for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), ss. 843-856.
- Wolf, S. (2004). *Problem çocuklar*. (6. Baskı). (A. Oral ve S. Kara, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

YAYIN İLKELERİ

- Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından altı ayda bir yayımlanır. Dergide telif ve tercüme makaleler, araştırma makaleleri, bildiriler, yayın değerlendirme ve tartışma yazıları, Türkçe ya da İngilizce yer alır.
- Dergi, “**Hakemli**” bir yayındır. Dergiye gönderilen yazı, konusu ile ilgili iki akademisyen ve Yayın Kurulu tarafından incelendikten sonra yayımlanabilir. Dergiye gönderilen yazıların başka bir dergide yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekir. Gönderilen yazıların yayımlanma zorunluluğu yoktur. Dergiye gelen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın geri gönderilmez.
- Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlara aittir. Yayın için kabul edilen yazıların yayın hakkı, yayımlanan yazıların da her türlü telif hakları dergiye aittir. Yazarlar, makalelerini gönderdikleri zaman bu durumu kabul etmiş sayılırlar. Dergide yayımlanan yazılardan kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz.
- Makale yazımında Microsoft Office Word programı kullanılmalıdır. Yapılacak çalışmaların DERGİPARK sistemi üzerinden <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/user> linki kanalıyla gönderilmesi gerekmektedir . **Makaleler 3500-7000 kelime arasında olmalıdır**. Bu uzunluk sonnotları, referansları ve ekleri kapsamaktadır. Metinlerin tamamı **12 punto Times New Roman** yazı tipi kullanılarak yazılacak ve **satır aralığı 1,5** olacaktır.
- Makalenin **150** kelimeyi aşmayacak bir özeti (Türkçe ve İngilizce, makalenin yazı dili hangisiyse önce o dildeki özet konur) bulunmalıdır. Özeti başlığının “Öz” ve “Abstract” olarak konulması gerekmektedir. Ayrıca makale için **5 İngilizce (Keywords) 5 Türkçe (Anahtar Kelimeler)** anahtar sözcüğe yer verilmelidir.
- Yazının kapak sayfasında, makalenin tam başlığı, yazarın adı, yazarın kurumu sayfada ortalanmış olarak alt alta ikişer satır aralıklı yazılmalıdır. Sayfanın altına doğru yazar hakkında kısa bilgi notuna sola yaslanmış olarak yer verilir. Bu notta yazarın şu anki durumu, ödülleri gibi bilgiler, yazının bir proje kapsamında desteklenmesi, bir toplantıda sunuldu ise toplantının adı, tarihi ve yeri vb. bilgiler ile elektronik adresi yer alabilir.
- Çalışmalar <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/user> linki üzerinden gönderilmelidir. İletişim için spcdergisi@aile.gov.tr adresi kullanılabilir.

ATIFLAR ve KAYNAKÇA

- Metin içinde atıf yapılmasına yönelik **APA 6. Sürüm (6th Edition)** kullanılmaktadır. Paragraflar soldan girintili olacak şekilde başlatılırlar. Metin içindeki kitap, dergi, film, TV programı isimleri yana yatık (*italik*) yazılır. Yeni bir terim ilk kez kullanıldığında italik yazılabilir ama devam eden yinelemelerde italik yazılmaz. Daha fazla bilgi için lütfen <http://eydb.aile.gov.tr/uygulamalar/sosyal-politika-calismalari-dergisi> adresinde yer alan **APA Kılavuzu**'nu inceleyin.

