

TOPLUMSAL PSİKOLOJİ ARAŞTIRMALARI

Editör:
Prof. Dr. Mustafa TALAS

Yazarlar:

Prof. Dr. Zafer CİRİNLIOĞLU

Doç. Dr. Yener ÖZEN

Öğr. Gör. Dr. Zehra SEVİM

Öğr. Gör. Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

Ar. Gör. Ayşe ÇAĞRICI ZENGİN

Vezir AKTAŞ

Yeliz KINDAP TEPE



IKSAD
Publishing House

TOPLUMSAL PSİKOLOJİ ARAŞTIRMALARI

Editör:

Prof. Dr. Mustafa TALAS

Yazarlar:

Prof. Dr. Zafer CİRHİNLİOĞLU

Doç. Dr. Yener ÖZEN

Öğr. Gör. Dr. Zehra SEVİM

Öğr. Gör. Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

Ar. Gör. Ayşe ÇAĞRICI ZENGİN

Vezir AKTAŞ

Yeliz KINDAP TEPE



Copyright © 2019 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed, or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording, or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution Of Economic
Development And Social
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksad.net

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

Iksad Publications – 2019©

ISBN: 978-625-7954-14-3

Cover Design: İbrahim Kaya

December / 2019

Ankara / Turkey

Size: 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN

ÖNSÖZ

Prof. Dr. Mustafa TALAS

(1 – 3)

BÖLÜM 1:

FARKLILAŞMANIN İKİ SONUCU: “PARÇALANMA VE BÜTÜNLEŞME” BAĞLAMINDA AİLE DEĞERLERİ

Öğr. Gör. Dr. Zehra SEVİM

(5 – 25)

BÖLÜM 2

TOPLUMSAL CİNSİYET VE DİN OLGUSU

Prof. Dr. Zafer CİRHİNLİOĞLU

Ar. Gör. Ayşe ÇAĞRICI ZENGİN

(27 – 52)

BÖLÜM 3

PSİKOLOJİK KONTROL VE ÖZERK İRADEYİ DESTEKLEME ÖLÇEĞİ EŞ FORMLARININ PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yeliz KINDAP TEPE

Vezir AKTAŞ

(53 – 76)

BÖLÜM 4

ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN KİŞİLER ARASI YETERLİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Zeynep APAYDIN DEMİRCİ

(77 – 104)

BÖLÜM 5

KARAKTER GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Doç. Dr. Yener ÖZEN

(105 – 142)

BÖLÜM 6

DÜŞMANCA NİYET YÜKLEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Vezir AKTAŞ

Yeliz KINDAP TEPE

(143 – 163)

ÖNSÖZ

“Toplumsal Psikoloji Araştırmaları” adıyla tasarlanan bu eser, altı bölümünden oluşmaktadır. Çalışma hem sosyolojik hem de psikolojik özellik taşımakta olduğu için toplumsal psikoloji araştırmaları adıyla dizayn etme gereği duyulmuştur.

Toplum içinde bireyi ele alan toplumsal psikoloji alt disiplini hem psikolojinin hem de sosyolojinin ortak alanı olma vasfına sahiptir. Bu eserdeki bölümler de sosyoloji ile psikolojinin çeşitli boyutlarını kapsayan türdendir.

Çalışmanın birinci bölümünde önemli bir sosyal psikoloji konusu olan değerlerin aile açısından analizi yapılmıştır. Aile ile ilgili olması gereken değerleri ve bu değerlerin pozisyonunun parçalanmış aile ekseninde değerlendirildiği bu bölümde Dr. Zehra Sevim, önemli ayrıntılara girmiştir. Sevim, sosyalleşme ile kazanılan farklılaşma eğilimlerinin aile değerleri üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Son dönemlerde yoğunlaşan değer erozyonundan ailenin de nasibini alması sebebiyle, ailede meydana gelecek değişmelerin bütün toplumsal yapıyı kolaylıkla saracağı olgusundan dolayı bu konu büyük bir önem taşımaktadır.

İkinci bölümde Prof. Dr. Zafer Cirhinlioğlu ve Dr. Ayşe Çağırıcı çok önemli bir toplumsal ve psikolojik olgu olan toplumsal cinsiyetin din ile ilişkisini analiz etmişlerdir. Din de hem toplumsal hem de psikolojik özellikli konulardandır. Toplumsal cinsiyet konusundaki ayrımcılıklar hususunda temel belirleyiciliğin din olgusu olduğu gerçeğinden hareketle yapılmış olan bu çalışma çok anlamlıdır. Din, bir taraftan bütün toplumsal yaşamı kapsayan ve etkili olan yapısıyla bunu temin eden faktör olurken, diğer taraftan da insanların din karşısındaki yaklaşım durumuna göre toplumdaki

cinsiyet ile ilgili sonuçlar ortaya çıkardığını söyleyebilmek mümkündür. Bu çalışmayı farklı kılan hem genel olarak din ve kadın hem de İslam ve kadın ilişkisini ele alan ender çalışmalardan olmasıdır.

Üçüncü bölümde ise Doç. Dr. Yeliz Kındap Tepe ve Dr. Vezir Aktaş farklı eş biçimlerinin özerklikle ilgili yaklaşımlarının psikometrik olarak test edilmesini içeren araştırmaları yer almaktadır. Kındap Tepe ve Aktaş bu çalışma konusunda var olan “kendi belirleme kuramı”nı baz almışlardır. Bir bireyin özerkliği ile ilgili olan bu kuramı, eş özerkliğine uyarlanmış olan araştırmacılar önemli bir çalışmaya imza atmışlardır.

Başka bir toplumsal psikolojik çalışma, dördüncü bölüm olarak Öğr. Gör. Zeynep Apaydın Demirci tarafından hazırlanmıştır. Toplumsallaşma konularından olan çocukların gelişim dönemlerinden olan ergenlik dönemlerinde kişiler arası yeterlilik becerilerinin incelenmesi şeklinde olan bu çalışma da önemli ayrıntıları okuyucuların dikkatine sunmaktadır. Kişinin sosyal ve ruhsal olarak hayatını sürdürebilme yeterliliği diye tanımlanan kişiler arası yeterliliği konusunda ergenlik kritik eşik olduğu için, bu evrenin incelenmesi çok önemli ve özel olarak görülmelidir.

Beşinci bölümde Doç. Dr. Yener Özen, karakterin gelişimi ve eğitimini çözümlen bir araştırmayı okuyucuların beğenisine takdim etmiştir. Bir bireyin karakterinin oluşum ve gelişim koşullarının bireyler arasındaki farkın tayin edicisi olduğunu izah eden Özen, bunun benzerlikle yaratılmış insanların farklılığını temin ettiğini beyan etmektedir. Karakterin toplumsal yaşamda kendiliğinden gelişim gösteren yapısının yanı sıra eğitim ile de desteklenerek güçlendirilebileceğini dünyanın farklı yerlerinden özellikle de ABD’den örneklerle analiz eden Doç. Dr. Özen, karakter eğitimi alandaki öncülüğünü bu kitap bölümü ile de ortaya koymuş bulunmaktadır.

Altıncı bölümdeyse Dr. Vezir Aktaş ve Doç. Dr. Yeliz Kındap Tepe başka bir psikometrik testi okuyucularımızın ilgisine sunmuştur. Bu çalışmada bir ölçek olarak düşmanca niyet okuma eğilimi ölçeğinin psikometrik özellikler açısından incelenmesi yapılmıştır. Sosyal algı konusunda önemli yere sahip olan yüklemenin günlük yaşamın vazgeçilmezleri arasında yer alması sebebiyle değerli olan bu meselenin bu bölümde işlenmesi tarafımdan çok kıymetli görülmüştür.

Eserimize emek veren yazarlarımızın hepsine İksad International'ın Kıymetli Başkanı Sayın Mustafa Latif Emek, Başkanışmanı ve Yayın Grubu Başkanı Sayın Sefa Salih Bildirici, Yayınevi Sorumlusu Sayın İbrahim Kaya ve tüm çalışanlarına teşekkür ediyorum. Ayrıca, eserin toplumsal psikoloji bilimi dünyasına hayırlı olmasını temenni ediyorum.

Niğde, Aralık 2019

Prof. Dr. Mustafa TALAS

BÖLÜM 1:

FARKLILAŞMANIN İKİ SONUCU: “PARÇALANMA VE BÜTÜNLEŞME” BAĞLAMINDA AİLE DEĞERLERİ

Öğr. Gör. Dr. Zehra SEVİM¹

¹ Siirt Üniversitesi, Eruh MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Siirt, Türkiye, z.sevim@siirt.edu.tr

GİRİŞ

Bireylerin doğuştan getirdikleri farklılıkların yanısıra, doğduktan sonra edindiği sosyal farklılıklar vardır. Diğer bir deyişle bireyin doğuştan getirdiği farklılıklar, sosyalleşme süreciyle birlikte yeni boyut ve anlamlar kazanmaktadır. Bu kapsamda birey ve toplum bir farklılaşma süreci geçirmektedir. Muhakkak ki toplumsal farklılaşma süreci, tüm toplumsal kurumları etkilemektedir. Birey ve toplum yaşamının en merkezi kurumu olan aile kurumu da bu süreçten bağımsız olarak değerlendirilmemelidir. Peki bu farklılaşma, “aile değerleri bağlamında incelenirse parçalanmaya mı sebep olur, bütünleşmeyi mi sağlar?” sorusu, aile araştırmaları için cevap aranması gereken en önemli sorulardan biridir. Çünkü toplumsal yapı için merkezi önemde olan aile kurumunda meydana gelen farklılaşmalar, toplumun gelecek tasavvuru için önemli görülmektedir. Bu nedenle genel perspektifte sorunsala ışık tutmak amacıyla farklılaşmanın iki yönü olan parçalanma ve bütünleşme kavramlarının teorik bir çerçevede ele alınması, daha özeldir ise kavramların aile değerlerine yansımalarını değerlendirmek önemli bir sosyolojik çözümleme olarak ifade edilmektedir.

Farklılaşma kavramının vardığı son süreç ya parçalanma ya da bütünleşme düzeyidir. Bütünleşme biz duygusundan hareket etmekken, parçalanma öteki olmaktır ve toplumsal değerler bağlamında incelendiğinde aslında üzerinde önemle durulması gereken toplumsal konuların en başında gelmelidir. Çünkü değer, maddi ve manevi açıdan toplumların devamlılığını sağlayacak ya da

sonunu getirecek kültürel bir kavramdır. Farklılıklar zeminine inşa edilen değer kavramı, her toplum ve kurum için ayrı bir anlam ifade etmektedir. Toplum, bireylerin soluklandığı ve kültürel değerleri içinde barındıran sosyal bir yaşam alanıdır. Dinamik bir yapıya sahip olan toplum, toplumsal farklılaşmayla birlikte şekillenmektedir. Sıkça toplumun temel/çekirdek birimi olarak dile getirilen aile kurumu da bu değişimlerden nasibini almaktadır.

Yapılan billimsel çalışmalar da farklılaşan toplumsal yapıya bağlı olarak yenilenmektedir. Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları' na (2011) bakıldığında, 1920 öncesi Osmanlı döneminde; daha çok kadının toplumdaki yeri, geleneksel Türk aile yapısının özellikleri, gündelik yaşam pratikleri araştırılırken, Cumhuriyetin ilanından sonra; Cumhuriyet dönemi aile yapısı, aile türleri, aile planlaması gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir. Günümüzde ise, aile üyeleri arasındaki iş bölümü, aile içi toplumsal cinsiyet algısı, şiddet, medya, çocuk merkezli aileler, boşanma, doğurganlık ve aile değerlerinin sıklıkla tartışıldığı görülmektedir. Avrupa ve A.B.D.' de ise yeni aile türleri tartışılmaktadır. Bu kapsamda tek ebeveynli aileler, homoseksüel evlilikler, birlikte yaşama, toplumsal cinsiyet ve kamusal alan-özel alan bağlamında aile konuları araştırılır ve değerlendirilir olmuştur. Bu nedenle, parçalanma ve bütünleşme bağlamında farklılaşan ve dönüşen aile değerlerini açıklamak ve bu farklılaşmaların sebeplerini ortaya koymak, aile çalışmaları için büyük önem arz etmektedir. Bu durumun nedenlerini açıklamak için

öncelikle farklılaşma, sonrasında ise parçalanma ve bütünleşme kavramlarını açıklamak yerinde görülmektedir.

1. Farklılaşma Kavramı

Farklı olma durumu kelime anlamıyla diğerlerine benzememek olarak açıklanabilir. Birey hem fiziksel, hem sosyal özellikleri itibariyle farklı olabilmektedir. Fiziksel farklılıklar doğuştan gelen özelliklerken (cinsiyet, ırk, ten rengi vb.), sosyal farklılıklar sonradan kazanılan/edinilen özelliklerdir (doktor olmak, anne-baba olmak, yönetici olmak vb.) Bu nedenle denilebilir ki tarihsel perspektifte birey ve toplum, çeşitli sosyal farklılaşmalara tanık olmaktadır. Toplumsal farklılaşma kavramı, toplumsal bir yapının mevcudiyetini gerekli kılmaktadır. Toplum, değişik grupları ve değer öğelerini içerisinde barındıran geniş bir sistemdir. Bu nedenle toplum içerisinde farklı düşüncelerin, farklı değer yargılarının kısacası farklılık yaratan unsurların bulunması doğaldır. Ayrıca toplum, bu farklılıkları içinde barındırırken hem farklılıklara kucak açmak, hem de farklılıklara rağmen devamlılığını sürdürmek zorundadır. Toplum; statü, rol, düşünce ve kültür bakımından karmaşık bir niteliktedir yani heterojendir. Toplumsal yapılarda görülen bu çeşitliliğe ise, toplumsal farklılaşma denilmektedir (Nirun, 1991: 106). Toplumsal farklılaşma kimi zaman toplumu dinamik tutarken, kimi zaman düzeni sarsıcı tehdit mekanizmaları oluşturmaktadır. Bu nedenle farklılaşma toplumsal yapıda işlevsel olduğu kadar, anomiyi/düzensizliği yaratan önemli bir unsur olarak da değerlendirilmektedir.

1.1. Farklılaşma Kavramını Açıklayan Sosyolojik Yaklaşımlar

Farklılık kavramının çeşitli unsurları içinde barındırdığı sıklıkla dile getirilmektedir. Bu nedenle farklılığın parçalanma ya da bütünleşmeye giden yolda başlama noktası olarak görüldüğü ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle parçalanma ya da bütünleşmenin kaynağının farklılık ve farklılaşma olduğu ifade edilmektedir. Toplumsal sistem içinde oluşan tüm yapılar, toplumsal öğelerden etkilenmektedir. Bu nedenle topluma yön veren kavramların sosyolojik değerlendirmesini yapmak önemlidir. Toplumun farklı değer, kültür, norm, kişilik, statü, ırk gibi unsurları içinde barındırdığı sıkça dile getirilmektedir. Bu sebeple farklılık kavramının sosyolojik değerlendirmesini yapmak yerinde olacaktır. O halde Sosyolojinin temel yaklaşımlarından Çatışmacı ve Yapısal-İşlevselci yaklaşımlar farklılık kavramına hangi anlamları yüklemektedir sorusunun yanıtları aranmalıdır.

Toplumsal yapıların özelliklerini toplumsal sistemin devamlılığına olan katkılarıyla ifade eden Yapısal-İşlevselci Yaklaşımın amacı; bir toplumsal sistemin varlığını devam ettirmek maksadıyla yerine getirdiği görevleri/işlevleri belirlemek ve daha sonra hangi kurum ve yapıların bu ihtiyaçları karşılamaya ilişkin olduğunu araştırmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere, Yapısal-İşlevselcilikte, toplum birbiriyle ilişki içinde bulunan parçaların oluşturduğu bir sistem olarak görülmektedir. Doğal olarak dinamik bir denge halinde olan toplumdaki hareketlilik, genel denge haline katkıda bulunmaktadır. Öyle ki Yapısal-İşlevselciliğe göre bu düzenli faaliyetlerin bir kısmı toplumun devamlılığı için vazgeçilmez durumdadır (Cevizci,

2005:1744). Toplumun devamlılığının sağlanması maksadıyla çeşitlenen yapılar, Yapısal-İşlevselci yaklaşımda iş bölümü kavramıyla açıklanmaktadır. Nitekim iş bölümü üretimin, emek ya da işin, toplumsal, statü ve/ya cinsiyet temelli bölünmesi ya da farklılaşması olarak adlandırılmaktadır. Durkheim 1893’ te yayımladığı “Toplumsal İşbölümü Üzerine” isimli eserinde farklılaşma kavramını, işbölümü ve sosyal dayanışma temelinde açıklamıştır. Farklılıkların toplumsal yapı için önemli bir düzen ve zenginlik unsuru olduğuna dikkat çekmiştir (Köseihal, 1968:189). Farklılaşma, Yapısal-İşlevselci Yaklaşım tarafından değişme kavramına karşılık kullanılmaktadır. Dolayısıyla toplumsal farklılaşma, toplumsal sistemlerin işlevsel açıdan değiştikçe yeni alt sistemler geliştirmesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu aynı zamanda toplumsal sistemin bütünlüğünün korunması, yani bütünleşme, uyum ve ahengin oluşturulması anlamına da gelmektedir (Bal, 1996:27).

Farklılık kavramına açıklık getiren diğer bir yaklaşım olan Çatışmacı Yaklaşım ise; toplumsal sistemlerin inşasında, değer ve kaynakların eşitsiz dağılımından oluşan bir yapısal çelişki olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda tüm iktisadi, sosyal, siyasal kurum ve süreçler arasındaki uzlaşmadan uzak ilişkilerin, değişik düzeylerde sürekli tekrarlanan çatışmalar sonucu oluştuğunu savunmaktadır (Demir ve Acar, 1997:47).

Çatışmacı Yaklaşım’ ın en önemli ismi Marx’ tır. O toplumun tümünü sermaye ilişkisi çerçevesinde açıklamaktadır. Sermaye sahibi olanlar ve olmayanlar şeklinde ikili sınıf açıklaması yapmaktadır. Alt sınıf

emeği sömürülen bir tabakayken, üst sınıf emeği sömüren ve zenginleŖen sınıf Ŗeklinde tanımlanmaktadır. Bu sınıf ayrımını otorite ve gücü elinde bulundurma durumuyla da iliŖkilendirmiŖtir. Bu sebeple Marx, kaynakların çatıŖmasının toplumu dnŖtrme fonksiyonunun olduğunu söylemektedir. Toplumsal farklılaŖma konusunda çatıŖmanın farklı bir yönünü vurgulayan Simmel ise; çatıŖmanın toplum yapısındaki düzeni ve dengeyi sağlamak ve devam ettirmek, bireyleri korumak gibi önemli rolleri ve olumlu fonksiyonları olduğunu dile getirmektedir (Cevizci, 2005:404). Slattery' nin belirttiğine göre, Dahrendorf ÇatıŖma teorisini ilerleterek Marx ve Weberin dŖncelerine benzer Ŗekilde sınıf çatıŖmasını toplumsal deđiŖmenin ana hamlesi olarak ifade etmiŖtir. Ancak Marx' tan farklı olarak, üretim araçlarına sahip olma(ma) konusuna odaklanmamaktadır. Onun esas konusu güce ve daha özelde otorite konumlarına katılma/dıŖlanmadır (Slattery, 2007:182).

Dahrendorf çatıŖma ve btnleŖmenin birbirleriyle iliŖkili olduğunu ifade ederek, toplumun ancak bu Ŗekilde var olabileceğini belirtmektedir. Dahrendorf' un ÇatıŖma teorisinde toplumun zellikleri Ŗu Ŗekilde ifade edilmektedir;

- Her toplum yapısı, her an çatıŖma ve eliŖki yaratma potansiyeline sahiptir.
- ÇatıŖma ve eliŖki her toplumun temel dinamiğidir.
- Toplumı meydana getiren her bir öge toplumun çözülmesine/parçalanmasına ve tekrar btnleŖmesine, diğer bir deyiŖle deđiŖmesine katkı sağlamaktadır (Kaya, 2000:196). O

halde denilebilir ki her toplumda farklılaşma kaynaklı olarak çatışma sonucu parçalanma ve bütünleşme süreçlerinin yaşanması olağandır.

2. Parçalanma Kavramı

Çatışmanın sonuçlarından biri olarak ifade edilen parçalanma kavramının temelinde, amaç ve isteklerin mücadelesi yatmaktadır. Amaç ve istekler farklılaştığı zaman uyum ve bütünleşmenin gerçekleşmesini beklemek güçtür. Bu maksatla beklenen durumun parçalanma olacağı düşünülmektedir. Parçalanma sürecinin üç önemli unsurla şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda parçalanma süreci; temel çıkarların bulunması, zorlayıcı toplumsal gücün olması ve farklı grupların kendi amaçlarına yönelmeleri olarak sıralanmaktadır (Aslantürk ve Amman:2000).

Dönmezer' e göre toplumsal parçalanma; toplumsal yapıda, farklı faaliyetleri/görevleri yerine getiren değişik alt sistemlerin birbirleriyle dengeli olarak işlevlerini yerine getirememesi sonucu oluşan örgütsüzlük halidir (Dönmezer, 1999: 247). Diğer bir ifadeyle toplumsal parçalanma, gruplar arasındaki mesafenin toplumun işlevselliğini aksatması olarak da ifade edilmektedir (Erkal ve Baloğlu, 1997: 242).

Toplumsal parçalanma kavramını kullanan ilk isim Emile Durkheim' dır. Durkheim' a göre iş bölümünün artması, kötü bir işbirliğine sebebiyet verirken, toplumsal dayanışmanın zayıflamasına ve sınıflar arasında çatışmaya/parçalanmaya neden olmaktadır. Durkheim' ın

literatüründe, toplumsal sistemi düzenleyen unsurların/kuralların yıkılması "anomi" olarak adlandırılmaktadır. Anomi, bir grubun ya da bir toplumun norm ve kurallarının bireyler üzerinde etkisiz olması ve düzensizlik yaratması durumudur. Anominin sebeplerini Durkheimen öz haliyle ani toplumsal farklılaşmalara bağlamaktadır (Yücel, 1986: 51). Bu nedenle dinamik bir mekanizma olan toplumsal yapıda, farklılaşan unsurlar neticesinde parçalanma durumunun yaşanma ihtimali bulunmaktadır.

Toplumsal yapı içinde değer, kural ya da normlar bağlamında parçalanma durumunun yaşanabileceği her zaman ifade edilmektedir. Peki bu sürecin yaşanmasına sebebiyet veren faktörler nelerdir? Toplum ve aile yapısındaki karşılıklı anlayışın azalması, bireyler arası bağlılığın zayıflaması, sevgi, saygı ve hoşgörünün yok olması, dayanışma ağlarının çözülmesi, değerler ve normların etkisini yitirmesi, kültür aktarıcısı dilin bozulması, etnik grup, din, mezhep ve kimlik çatışmalarının yaşanması, zaman içinde farklılaşan toplumsal yapıya yönelik yeni kurumların veya oluşumların getirilmemesi gibi unsurlar parçalanmaya sebep olan ana unsurlar olarak sayılmaktadır (Erkal, 2004: 285-286). Değişen ve gelişen teknoloji, modernleşirken yabancılaşan ve bireyselleşen kimlik ve kişilikler, çıkara dayalı ilişkiler, risk toplumu ve güven erozyonu dinamikleri gibi faktörler de farklılaşan toplumsal yapıya ait parçalanma unsurları olarak ifade edilebilir. Bu durum bazen iç dinamiklerden, bazen dış dinamiklerden kaynaklanmaktadır. 21. yüzyılın belirleyici özelliği olan teknolojik gelişmeler, sosyal bütünleşmeye yardımcı olabildiği gibi tam tersi

gelişmelere de neden olabilmektedirler. Bazı ülkelerde etki alanlarını genişletmek için kullanılan bu araçlar, bir toplumun veya kültürün değişmesine sebebiyet verebilmektedir. İletişim alanındaki etkilerin yanında uluslararası ekonomik ve siyasal oluşumlarla ilişkili çeşitli düşünce akımlarının yöneldiği toplumlarda sosyo-kültürel bütünlüğün sarsılmasına yol açabilmektedirler (Tolan, 1975: 281). Bu sebeple toplumsal parçalanmanın nedenlerinin çeşitli olduğunu söylemek mümkündür.

3. Bütünleşme Kavramı

Bütünleşme deyince akla gelen uyum, ahenk, düzen, sosyalleşme gibi kavramlardır. Toplumsal yapı, bütünleşmenin gerçekleşmesi için gerekli olan yaşam alanıdır. Toplumsal bütünleşme ise, toplumdaki grupların kendi varlıklarını devam ettirme bilincinde olmasıdır (Erkal, 2004: 269). Toplumsal bütünleşme, toplumdaki farklılıkları bütünüyle ortadan kaldırmamakta tam tersine, farklılıkları eşgüdümlemekte ve yönlendirmektedir (Tezcan, 1995: 215). Bir yönüyle toplumun kendi tarihi içinde oluşturduğu ve diğer toplumlardan farklı olan duygu, değer, düşünce ve ideolojilerinin maddi kültür unsurları ile bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir (Özkul, 1995:243).

Toplumun bir bütün olarak varlığını uyumlu bir şekilde sürdürebilmesi için ortak paylaşım oldukça önemlidir. Toplumsal sistem içindeki ortak paylaşımlar toplumu birbirine daha çok bağlamakta ve toplumsal bütünleşmenin sağlanmasını hızlandırmaktadır. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan faktörler ise,

özel ve yardımcı faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. Özel faktörlerin ise temel üç özelliği ön plana çıkmaktadır. İlki, *değerlerde anlaşmadır* ki bu bütünleşmeyi kolaylaştırır. Tüm toplumsal yapılarda değerler ve normlar üzerinde belli bir anlaşma vardır. Bu değerler ve normlar sosyo-kültürel bütünleşmenin de temel faktörüdür. İkincisi, *işlevlerin paylaşımıdır*. İşlevleri birlikte yapmanın değerli olduğunu savunan görüştür. Bu durum iş bölümünün dayanışmayı ve bütünleşmeyi gerçekleştirmesi durumuyla da açıklanabilir. Üçüncüsü ise, farklı kültürel kodlara sahip *farklı gruplardaki kişilerin çoğul katılımıdır*. Bireyin farklı grup ya da topluluklarda farklı rollere bürünmesi ve bu rollere uyum sağlaması olarak da ifade edilir. Toplumsal bütünleşmeyi sağlayan yardımcı faktörler ise koşullara bağlı olarak oluşan unsurlardır. Bunlardan ilki, toplum üyelerinin maruz kaldığı *dış kaynaklı baskı, tehdit ve tehlikelerdir*. Örneğin bireyler herhangi bir savaş ya da kriz durumunda birlik ve bütünlük için ortak hareket etmeye doğru yönebilir. İkincisi, *statü farkları, yaptırımlar ve hukuk kuralları* olarak ifade edilebilir. Toplumsal yapı düzen için kural oluşturmak zorundadır. Bu kurallar yazılı ya da yazısız olabilmektedir. Kurallara uygun hareket etmek çeşitli yaptırımlara maruz kalınmasını engelleyecektir. Bu sebeple bireyler doğru olan, yapılması gerekene dair pratikler geliştirerek yine bütünleşmeyi sağlayabilmektedir. Üçüncüsü ise, *karşılıklı çıkara dayalı bağlılık/bağımlılık* olarak ifade edilmektedir. Çeşitli grupların çıkarları birbirinden farklı olmasına rağmen bazen parçalanmaya neden olmamakta karşılıklı bağımlılık ilişkisi içine girmektedirler (Fichter, 1996: 206-208). Bu sebeple denilebilir ki birey çıkarına

dayalı bir ilişki sürdürmek istediğinde çatışmacı değil uyumlaştırıcı bir pratik geliştirebilmektedir. Bu durum tamamen bireysel faydaya dayalı bir eylem olarak görülmektedir.

Toplumda tam bir toplumsal bütünleşmenin oluşması için en azından bazı konularda fikir birliğinin oluşması gerekmektedir. Fikir birliği oluşmadan kalıcı çözüm hamleleri oluşturulamayacaktır. Bu koşulların sağlanamaması halindeyse iç ve dış tehditlerle toplumsal bütünleşme tehlikeye girebilmektedir. (Erkal, 2004: 278-279). Bu bağlamda toplumsal bütünleşmeyi sağlamak amacıyla tehdit edici unsurların bireysel ve toplumsal perspektifte üzerinde durulması gerekmektedir.

4. Parçalanma ve Bütünleşme Bağlamında Aile Değerleri

Aile tüm toplumlar için önemli bir sosyolojik birimdir. Çünkü ailenin toplumsal perspektifte önemli işlevleri yerine getirdiği ifade edilmektedir. Bunlar neslin devamlılığını sağlama açısından “biyolojik işlev”, temel yaşam gereksinimlerini karşılama açısından “ekonomik işlev”, eğlence, eğitim, sağlık vb. ihtiyaçları karşılama açısından “sosyal işlev”, kültür aktarımı sağlaması açısından “kültürel işlev”, güven, ilgi ve sevgi ihtiyacını karşılama açısından “psikolojik işlev” olarak sıralanmaktadır (Yurttaş ve diğ., 1998). Bu itibarla ailenin sosyal kurumlar arasında ayrıcalıklı bir yeri vardır. Çünkü toplumun temelini aile olması gerçeği; özelde bireyin genelde ise toplumun refahı için önemli görülmektedir.

Aile değerlerinin parçalanma ve bütünleşme bağlamında değerlendirilebilmesi için öncelikle değer kavramının açıklanması yerinde görülmektedir. Güngör (1993) değer, birşeyin arzu edilebilir veya edilmez olduğu hakkındaki inanç olduğunu düşünmektedir. Çağlar (2005) ise bireyin duygu, düşünce, tutum ve eylemlerini belirleyen standart kültürel öğeler şeklinde tanımlamaktadır. Erdem (2002) değer kavramını, tercih etme durumuyla ilişkilendirmektedir. Rokeach ise “kişisel ya da toplumsal olarak zıt ya da farklı bir davranış biçimi ya da yaşam amacı şeklindeki kalıcı bir inançtır” şeklinde açıklamaktadır (Bilgin, 2003). Sosyolojik perspektifte değerlendirildiğinde değer kavramı; kişilerin, nesnelere, olgu ve olayların toplum, grup ve birey açısından taşıdıkları anlam ve önemi ifade eden niteliklerdir (Hançerlioğlu, 1986). Değerler, toplumsal hayatı mümkün kılmakta, aile üyeleri ve toplum üyeleri tarafından paylaşılmaktadır (Toku, 2002).

Değer kavramının toplumsal yaşam için önemi kaçınılmazdır. Toplum, değerleri itibariyle varlığını sürdürmektedir. Bireyin ve toplumun olduğu her yerde değerlerin de olduğunu söylemek mümkündür. Bir anlamda değer toplumda hangi eylem, tutum ve davranışların doğru, hangi eylem, tutum ve davranışların yanlış olduğunu belirten düşünce ve yargılardır. Bu itibarla denilebilir ki toplum ve birey, değerleri olduğu kadar anlamlıdır.

Değer kavramı, öğrenilen ve aktarılan bir süreçtir. Toplumsal yargıların bireye aktarımı ya da öğretimi ilk olarak aile kurumunda başlar. Bireyin birincil sosyalleşme yerinin aile olması gerçeği, değer

aktarımı söz konusu olduğunda da önemli görülmektedir. Çünkü birey gelenek, görenek, toplumsal norm ve değerleri birincil olarak aile içinde yaşayarak/zamanla öğrenmektedir. Ancak günümüz dünyasında değişimin hızlı yaşanması, küresel unsurların devreye girmesi, teknolojinin gelişmesi nedeniyle birey üzerinde tek etkenin aile olmadığı bilinen bir gerçekliktir. Bu itibarla değerlerin korunması ya da aktarımı da karmaşık bir sürece doğru yol almaktadır. Zamanla kaybolan değerlerin yerini yeni değerler almakta ve bu değerler hızla toplum ve aile üyeleri tarafından benimsenmektedir.

Toplum sürekli farklılaşmaya açık olan kültürel bir sistemdir. Toplumun temeli olarak nitelendirilen aile kurumunun işlevleri ve yapılarının da zamanla bir farklılaşma geçirdiğini söylemek mümkündür. Bu durumun en köklü nedeni kuşkusuz sanayileşmedir. Sanayileşme süreci tüm toplumsal kurum ve işleyişlerde çeşitli değişimleri de beraberinde getirmiştir (Aktay, 2004:71). Kağıtçıbaşı aile değerlerindeki farklılaşmaları açıklarken önemli enstrümanlar olarak; sanayileşme, kentleşme, devamında gelen ekonomik gelişme ve eğitim seviyesinin yükselmesi şeklinde belirtmektedir (Kağıtçıbaşı, 1990:171). Ekonomik, sosyal, kültürel kısacası toplumsal alanda yaşanan tüm değişiklikler toplumun bütün öğelerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Aile kurumu için yaşanan farklılaşmalara bakıldığında ise, yeni toplumsal ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Çekirdek aile yapısı, geniş aile yapısının yerini almıştır. Bu durum aile içi ilişkilerden, aile değerlerine kadar bir çok sosyal ve kültürel unsurun farklılık göstermesine de öncülük etmiştir

(Giddens, 1997:112). Aile içindeki hiyerarşik yapıda farklılıklar yaşanmış ve kadın aile içindeki tüm ilişkilerde/işlevlerde erkekle daha eşit bir konuma gelmiştir (Kağıtçıbaşı, 2000:153).

Aile değerlerinde yaşanan mevcut değişiklikleri genel bir çerçevede sunmak amacıyla 2010 yılında yapılan Türkiye Aile Değerleri Araştırması' nın (TADA) sonuçlarına bakmak anlamlıdır. Bu bağlamda araştırmada aile değerlerindeki değişmelerin hangi yönde olduğu araştırılmıştır. Varılan sonuçlara göre; günümüz toplumlarında en dikkat çeken ve muhtemelen değer değişimine sebebiyet veren bireyselleşmenin ve özgürlük söylemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra cinsiyetler arası farklı ilişki şekilleri (eş cinsel birliktelikler), evlilik dışı birliktelikler meydana gelmiş, evlilik dışı çocuk sayısının oranı artmış, hatta aile kurumunun yerini hızla bir arada yaşayan ancak evli olmayan çiftler almaya başlamıştır. Ailenin yapısında niceliksel bir azalma görülmüş, istenilen çocuk sayısı azalmış, kadının çalışmasıyla annenin üstlendiği pek çok geleneksel işlev diğer toplumsal kurumlara aktarılmış, annelik ve çocuk sahibi olmak kariyer yapmanın önünde bir engel olarak görülmüş, görücü usulü evlilik azalmış, eş seçiminde bireysel kararlar ön plana çıkmış, erkek çocuğun aileye itibar kazandırdığı görüşü değişmiş, eşler arası sadakatte çifte standart anlayışı egemen olmaya başlamış, aile içinde kadının ve çocuğun rolleri ve statüleri farklılaşmıştır (TADA, 2010: 29). Ayrıca boşanmaların artması sonucu çocukların yalnızlaşması/üveyleşmesi, serbest cinsel ilişkiler sonucu ergen hamilelerin çoğalması gibi sorunlar da ön plana

çıkılmıştır (Yıldırım, 2011:49). Bu itibarla tek kelimeyle ifade edilen “aile” artık “parçalanmış aile”, “tamamlanmamış aile”, “tek ebeveynli aile”, “homoseksüel aile” gibi ikili adlandırmalarla ifade edilir olmuştur. Bu ve benzeri durumlar toplumsal farklılaşma sonucu aile değerlerinin sarsıldığına işaret etmektedir. Denilebilir ki ailenin yaşadığı değer karmaşası farklılaşan unsurlar eşliğinde parçalanmaya doğru yol almaktadır. Bu maksatla aile toplumun temelidir düşüncesinden hareket edilirse, nasıl ki sağlıklı bireylerin yetişmesinin asli unsuru sağlıklı bir aile yapısıysa, sağlıklı bir toplum için de, aile kurumu birincil öneme sahiptir. Bu maksatla aile kurumunun her türlü olumsuz etkilere karşı korunması bir zorunluluk olarak görülmelidir (Sevim, 2019).

SONUÇ

Toplumun en temel birimi aile olarak adlandırılıyorsa, toplumun en temel değerleri de aile değerleri olarak düşünülmelidir. Çünkü toplumun devamlılığını sağlayacak ve daha yaşanabilir bir toplum olmasını sağlayacak unsurlar aile değerlerinde mevcuttur. Aile değerlerinin korunması, toplumsal değerlerin korunması ve yaşamasına olanak verirken, değerlerdeki olumsuz gelişmeler toplumsal düzenin bozulmasına neden olmaktadır. Bu itibarla aile değerleri ile ilgili yapılan tüm çalışmalar toplumsal düzen, refah ve memnuniyete olanak sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar aile değerlerindeki farklılaşmaları ortaya koymakla birlikte, artık aile kurumunun şeklinin ve içeriğinin de farklılaşmaya başladığını göstermektedir. Durum böyle olunca kafalarda aile kurumuyla ilgili

olarak soru işaretleri artmaktadır. Farklılaşan değerler bağlamında aile nasıl tanımlanmalıdır? Tanımı dahi güçleşen bir kurumun içeriğindeki farklılaşmalar toplumu nasıl etkilemektedir? Farklılaşan değerler, farklılaşan aile ve farklılaşan toplum üçlüsü geleceğimizi nasıl etkileyecektir? Bu anlamda aile değerleri bağlamında bir gelecek tasavvuru yapmak hem karmaşık, hem de buhranlı bir sürece işaret etmektedir. Farklılaşan, değişen ve dönüşen aile değerlerinin varacağı son durak parçalanma olmamalı, ailenin kurumunun sıklıkla dile getirilen bütünleştirici gücü, hem aile üyeleri, hem de toplum üzerinde etkili olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktay, Y. (2004). Modern Dünyada Ailenin Toplumsal Dönüşümü ve Muhtemel Geleceği Üzerine Mülâhazalar, Fikir Dünyası Düşünce Dergisi, Sayı:2, ss.70-77, İstanbul.
- Arslantürk, Z. ve Amman, T. (2000). Sosyoloji, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bal, H. (1996). Kırsal Toplumda Sosyal Kurumlar ve Sosyal Bütünleşme, S.D.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:2, Isparta.
- Bilgin, N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramsal Yaklaşımlar, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çağlar, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi, Erken Çocuklukta Gelişim ve Değerlerde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997). Sosyal Bilimler Sözlüğü, Ankara: Vadi Yayınları.
- Dönmezer, S. (1999). Toplumbilim, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite Kültüründe Değerli Bir Unsur: Değerler, Değerler Eğitim Dergisi, Sayı: 4, Cilt: 1, Ekim, ss:55-72.
- Erkal, M. (2004). Sosyoloji, İstanbul: Der Yayınları.
- Erkal, M. ve B. Baloğlu (1997). Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü, İstanbul: Der Yayınları.

- Fichter, J. (1996). Sosyoloji Nedir?, Çeviren: N. Çelebi, Ankara: Attila Kitabevi.
- Giddens, A. (1997). Sosyolojiye Eleştirel Bir Yaklaşım, Çeviren: M.R. Esengül ve I. Öğretir, İstanbul: Birey Yayınları.
- Güngör, E. (1993). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1986). Toplum Bilim Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel Psikoloji, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). 1. Aile Şurası Bildirileri, Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Yayınları.
- Kaya, Y. (2000). Sosyal Farklılaşma ve Çalışma Sürecinde Çalışma İlişkileri, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı:2, ss.195-207.
- Köseihal, N. Ş. (1968). Sosyoloji Tarihi, (2. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nirun, N. (1991). Sosyal Dinamik Bünye Analizi, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Özkul, M. (1995). Sosyal Gelişme Açısından Sanayileşme Kültür ve İktisadi Zihniyet, S.D.Ü. Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1.
- Slattery, M. (2007). Sosyolojide Temel Fikirler (Yayına Hazırlayan. Ü. Tatlıcan ve G. Demiriz). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1995). Sosyolojiye Giriş, Ankara: A.Ü. Basımevi.

- Toku, N. (2002). Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik, Bilgi ve Değer Sempozyum Bildirileri, Ankara: Vadi Yayınları.
- Tolan, B. (1975). Toplum Bilimlerine Giriş, Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Yurttaş, Z. Yavuz, F. ve Atsan, T. (1998). Köy Sosyolojisi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Yayınları.
- Yücel, M. T. (1986). Kriminoloji: Suç ve Ceza, Ankara: Adalet Teşkilatını Güçlendirme Vakfı Yayınları.

İNTERNET KAYNAKLARI

- TADA. (2010). T.C. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/indirilebilir-yayinlar/61-turkiyede-aile-degerleri.pdf>, Erişim Tarihi: 01.07.2019.
- TAYA. (2011). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları, <http://www.cocukhaklariizleme.org/wpcontent/uploads/turkiyeni-n-aile-yapisi-arastirmasi-20111.pdf>, Erişim Tarihi: 01.07.2019.
- Yıldırım, E. (2011). Yoksul Ailelerde Değerler Değişimi, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100965>, Erişim Tarihi: 02.07.2019.

BÖLÜM 2

TOPLUMSAL CİNSİYET VE DİN OLGUSU*

Prof. Dr. Zafer CİRİNLIOĞLU¹

Ar. Gör. Ayşe ÇAĞRICI ZENGİN²

* Bu çalışma, Ayşe Çağrııcı Zengin'in C.Ü. Sosyoloji Anabilim Dalında Prof. Dr. Zafer Cirhinlioğlu danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasına dayanılarak hazırlanmıştır.

¹ Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Sivas/Türkiye
cirhin@cumhuriyet.edu.tr

² Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Sivas/Türkiye
acagrici@cumhuriyet.edu.tr

GİRİŞ

Din ve toplumsal cinsiyet genellikle iki ana eğilim içinde ele alınmaktadır: birincisi, dinsel toplumsal cinsiyet kalıplarının, cinsiyet ayrımcılığı/cinsiyetçiliğe sebep olduğunu; ikincisi, kadının ezilmesine sebep olan faktörler arasında dinin olmadığını ileri sürmektedir. Bu iki eğilimin ortak yönü din ve toplumsal cinsiyeti birbirinden özerk ve evrensel kategoriler olarak görmeleridir.

Din ve özellikle İslam dini söz konusu olduğunda, kadın meselesi her zaman önemli bir tartışma başlığı olmuştur. Müslüman toplumlar özelinde hem toplumsal gelişmenin hem de geri kalmışlığın ölçüsü genellikle kadınlar olarak algılanmıştır. Bu tür toplumlarda gelişme yanlılarının da gelişmeye karşıt olanların da argümanlarını kadın üzerinden kurma kolaylığı içine girmiş oldukları söylenebilir. Kadına yönelik ayrımcılığın dinden mi yoksa din dışı alanlardan mı kaynaklandığı çok tartışmalı bir konu olsa da Müslüman toplumlarda kadına yönelik ayrımcı ya da eşitlikçi söylemlerin kendilerini din ile meşrulaştırmaları, dinin -ister özü itibari ile ister erkek egemen yorumları sebebiyle olsun- sorunun merkezinde olduğunu düşündürmektedir.

Dünyevî olanla ilahî olan arasındaki kültürel ayırım açıktır. Fakat inanç kümeleri sınırları belli bir dinî alan içinde kalmazlar; inananlar cemaatinin sınırlarını aşarak kültürün diğer öğelerini de etkilerler. Dinî dünya görüşleri cinsiyet kültürünün, cinsiyet kültürü cinslere atfedilen farklılıkların, bu farklılıklar da cinsiyetçiliğin referanslarını oluşturmaktadır. Oysa, genel olarak dinsel toplumlarda, dinin

toplum/birey üzerindeki etkisinin “ilahî” bir güçten; beden ve onun biyolojik unsurlarının ise cinsiyet farklılıklarının doğasından kaynaklandığına inanılmaktadır. Ne var ki kadın ve erkeğe atfedilen farklılıklar, biyolojinin ya da yaradılışın iki cinse çizdiği “kaderden” ziyade; dinî kabuller ya da inançlar kümesinin diğer toplumsal mekanizmalarla kurduğu etkileşimlerle yakından ilgilidir.

Din, toplumsal örgütlenmede başlı başına belirleyici bir unsur olmasa da kültürel yapıda başat bir öğedir. Bu yüzden bir toplumdaki toplumsal cinsiyet ayrımcılığının/cinsiyetçiliğin kaynağını, biçimini, yönünü ve yoğunluğunu belirleyen cinsiyet kültürü, doğal olarak din ve onun yaşanma biçimlerince de pekiştirilmektedir. Kitabî dinlerde kadın ve erkeğe dair genel kabul, bu iki cinsin biyolojik, bilişsel, duygusal vb. pek çok yönden birbirinden farklı ve bunun yanında birbirini tamamlayıcı oldukları yönündedir. Bu farklılıklar, erkeğin egemen ve avantajlı olduğu ataerkil (*patriarchal*) toplumlarda kadına ilişkin olumsuz tutumların gelişmesine ve bu tutumların toplumsal cinsiyet ayrımcılığı/cinsiyetçilik adı altında topluma ayrımcılık olarak yansımaya neden olmaktadır. Dolayısıyla pek çok sosyal olgu ya da aidiyet gibi inanma biçimleri ya da dinî tutum, düşünce ve davranış biçimleri de cinslere atfedilen farklılıklara referans oluşturmaktadır. Bu bakımdan toplumsal cinsiyet çalışmalarında din olgusu başlıca tartışma konularından biri olagelmiştir.

Bu çalışmada din olgusu ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki ele alınarak bazı kuramsal yaklaşımlara yer verilecektir.

1.Cinsiyetçiliğin Düşünsel Kökenleri

Günümüz uygar toplumlarına miras kalan mitoloji, felsefî gelenek ve dinî inanışlar kadının ezilmesinin en eski dayanaklarını oluşturmaktadırlar. Örneğin Yunan mitolojisinde dişi kimlik atfedilen Gaia tüm insanların ve tanrıların anası olmasına rağmen, eril özelliklerle tasvir edilen Zeus ondan daha üstündür (Kılıç, 1998). Pandora yakıp yıkıcılığı simgeler (Vernant, 2001). Bir bakıma kadın, insanlığa ceza olarak gönderilmiştir. Atinalılar kadını toplumdan ne kadar çok tecrit ederlerse veya baskı altında tutabilirlerse, kendilerini o kadar güvende hissederlerdi. Toplumun içinde bir şekilde var olan kadına da en iyi tavsiye, ‘susma’ idi. “...Onun varlığı bir gölgeden öteye geçmemeliydi. İlginçtir ki köleler ve şehre yerleşmiş yabancıların da şehirde konuşma yetkileri yoktu...” (Sennet, 2002: 59).

Kadın Antik Yunanda bir erkeğin koruyuculuğu ve bakımı altında, eve mahkûm olarak yaşardı. Aynı zamanda vatandaş sayılmadıkları için, kadınların hukukî açıdan da herhangi bir hakları ya da fiili ehliyetleri yoktu; dolayısıyla oy kullanma ya da meclislerde konuşma gibi haklardan da elbette mahrumdular. Burada kadınların konumuna dair en özetleyici ifade ise kamusal alanda görünmez olduklarıdır (Boyacı, 2014: 206-207).

Antik Yunan felsefesinde rasyonellik de eril özelliklere göre formüle edilmiştir ve erkek aklının hem doğaya hem de kadına hâkim olduğu vurgusu, bugünkü erkek egemen toplumsal düzenin üzerinde yükseldiği temel bir görüştür. Örneğin Aristoteles’in düşüncesinde (2013), erkekler “doğal” olarak akıl ile ilişkilendirilirken; kadınlar, esirler ve

barbarlar akıl tarafından düzene sokulması gereken aşağı sınıftan sayılırlar. Aristoteles, erkeğin “doğal” olarak yönetme erkini ve özne oluşunu öne çıkarmıştır; dolayısıyla devlet, ev ve evlilik yönetimleri erkeğin doğal becerisidir (Köysüren, 2016). Her şeyden üstün olan akıl, yalnızca erkeklere mahsustur. Kadınlar, bedenlerinin sınırları içinde tutsaktırlar. Bu yüzden tüm enerjileri bedenlerinin fizyolojik ve cinsel gereksinmelerine odaklanmıştır ve bu şartlar altında zihinsel açıdan üretici olamazlar. Platon da Androjen efsanesinde, bedenselliğe ait olan kadının cinselliği somutlaştırdığı için korkutucu olduğunu belirtmiştir (De Beauvoir, 1989).

Neredeyse tüm dünya mitolojisinde ve dinlerde başlangıçta sadece karanlık vardır. Yaratıcının her şeyi düzene sokması ve aydınlanış, kaostan kozmosa geçişin en önemli göstergesidir (Schimmel, 2004). Erkek de mitolojilerde yaşamsal sembollerle bağlantılandırılmıştır. Nitekim Pythagoras da “düzeni, ışığı ve erkeği yaratan bir iyi ilke ve kaosu, karanlığı ve kadını yaratan bir kötü ilke vardır” demiştir (De Beauvoir, 1989: 80). Yunan düşüncesinde Tanrı ile insan arasında ontolojik bakımdan bağlantılar kurulmakta ve bu da erkek akli üzerinden kurgulanmaktadır. Yunanlılara göre akıl, Tanrı ile insan arasındaki ortak bağıdır. Üstünlüğün ve Tanrı ile insan arasındaki yakınlığın alameti akıl olunca, üstün ve tanrısal varlık olarak erkeğin öne çıkarılması da kaçınılmaz olacaktır. (Armstrong, 1993: 11-12). Örneğin, kadının dinî lider olamamasının altında da aynı nedenler yatmaktadır.

Antik felsefeden, Roma geleneğinden ve özellikle Aristoteles'ten Hıristiyanlığa miras kalan bu cinsiyetçi düşünce, en çarpıcı halini 17. yüzyıl doğacı felsefesiyle ve buradan da Aydınlanma felsefesine geçişle almıştır. Bu yüzyılda kadının “eksikliği”, modern ve bilimsel dayanaklarla sağlamaştırılmıştır. Artık doğa ve dolayısıyla doğaya ait olan kadın, zapturapt altına alınıp egemen olunması gereken “şey”dir. Rasyonel kişi, aklı yetilerinin bedensel yetilerine düzen verdiği kişidir (Berktaş, 2010) ve kadın hala bedensel olanla tanımlanmaktadır. Akıl eksenli bir dünya tasavvuru olan uygarlık düşüncesinde erkek, “akıl yetisi”nden dolayı doğal olarak üstün olacaktır.

Moi'ye göre de (2008), Descartes'çı ruh ve beden ikiliğinde, ruh veya düşünce bilen, doğa ise bilinen olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda doğa kadın, bilgi ise erkek olarak karakterize edilmiştir. 19.yy felsefesi de kadınları benzer şekilde kategorize ederek, düşük düzeyde görmeye devam etmiştir. Örneğin, Nietzsche (2017) bilinemez ve sorun yaratan bir varlık olarak tanımladığı kadının erkeğin başına açacağı dertlerin tek çözümünün hamile kalması olduğunu, kadınların erkekler için birer oyuncaktan fazlası olmadığını söylemektedir. Nietzsche (2016), kadınlık ve erkekliği birer tinsel yazgı olarak tanımlar. Bu yazgıda kadının payına düşen ve yalnızca erkekten duydukları korkuyla dizginlenebilen haddini bilmezlik, kadının -“şimdiye kadar ne mutlu ki erkek işi” (2016: 162) olan- aydınlatmaya, bilime ve felsefeye el atmasıyla katlanılmaz bir hal almıştır. O'na göre bu, kadının yeni bir “süs arayışıdır” (2016: 163); ancak kesinlikle bir hakikat arayışı değildir.

Günümüz modern toplumlarının eşitlik ilkesi üzerine kurulmuş olduğu söylenebilir. Eşitlik kavramı aklın bir gerekliliği olarak ele alınmaktadır. Akıl yürütebilme ve bu çerçevede kararlar alabilme yetisine sahip olan insan, aynı zamanda kendi seçimlerini ve amaçlarını kendi aklı ve iradesiyle seçebilmesi anlamında özgürdür de. Eşitlik ilkesinin bir anlamda zorunlu bir gereği olan özgürlük böylece akıl yetisiyle temellenmektedir. Ne var ki rasyonel davranış, dolayısıyla özgürlük hala eril bir alanı temsil etmektedir. Bu durum, profesyonel konumlar ya da karar alma mercileri düşünüldüğünde zihinlerde hep bir erkek imgesinin canlanmasından da kolayca anlaşılabilir. Sanayi Devriminden sonra, kadının konumunda bir dönüşüm yaşanmış olsa da kadın ve erkeğin kapitalist sömürü sistemine işçi olarak aynı koşullarda dahil olması, zaten erkeklerden daha ağır yaşam koşullarına maruz kalan kadınlar için hem emek hem de cinsel bir sömürü ortamı yaratmıştır. Ancak modern dönemdeki cinsiyetçi söylemleri diğer tarihsel duraklardan ayıran ve daha da derinleştiren, kadının ikincilliğinin tartışılmaz kabul edilen doğa bilimleriyle temellendirilmesidir.

2.İslam ve Kadın

İslâm, Tanrı'nın birliğini, mutlaklığını ve sonsuzluğunu vurgular (Kur'an, 16: 22), Hıristiyanların kendilerini Tanrı'nın oğlu olarak nitelendirmelerine itiraz eder. Erkek ve kadın, takva ve iyilikte yükselmeleri sayesinde Allah'a katılırlar (Barlas, 2003). Kur'an'da ilahi hitap kadınlar ve erkekleri inanan sıfatıyla birlikte anmaktadır:

inanan kadınlar ve inanan erkekler: Ahlaki bakımdan gelişmişliği hedefe koyarak, insan ortak paydasını muhatap alır (Köysüren, 2016).

Tevrat ve İncil'den farklı olarak, Kur'an'da ilk günah ve cennetten kovuluş anlatısında kadın ve erkek eşit derecede suçludur. Kur'an'da da yaratılan ilk insan yine erkektir. Kadın fiziksel olarak erkekten yaratılmış olmasa da onun erkeğin nefsinden ve erkek için yaratıldığı açıkça belirtilmektedir: “Sizi bir tek candan yaratan, kendisiyle mutlu olsun diye ondan da eşini yaratan O’dur.” (Kur’an, 7: 189). Bunun yanında -her ne kadar ilgili ayetteki *kavvâm* kelimesinin yanlış yorumlandığına ilişkin tartışmalar olsa da- erkeklerin daha üstün kılındıkları için kadınları koruyup kollamaları ve yönetmeleri gerektiği belirtilmektedir (Kur’an, 4: 34). Ayet’in tefsiri ise şöyle yapılmaktadır:

“Burada yalnızca kocaların değil, bütün erkeklerin koruyucu ve yönetici (*kavvâmûn*) olmaları iki gerekçeye dayandırılmıştır: a) Allah insanların bir kısmına diğerlerinden üstün kabiliyetler vermiştir, bu cümleden olarak koruma ve yönetme bakımından erkekler, kadınlardan daha uygun özelliklerle donatılmışlardır. b) Erkekler aile geçimini ve diğer malî yükümlülükleri üstlenmişlerdir. Bazı müfessirlere göre bu iki gerekçeden birincisi insan tabiatının değişmez özelliğidir; genel olarak erkeklerde akıl ve mantık ön plandadır, kadınlarda ise duygu öne çıkar. Koruma bakımından fizikî güç önemlidir ve erkekler bu yönden daha güçlüdürler. İkinci gerekçe ise yaratılıştan değil, kültür ve medeniyet şartlarına bağlı alışkanlıklar, âdetler, tutumlardan kaynaklanmaktadır...Çağımızda kelimeye yüklenen hâkim mâna ise “aile reisliği”dir.” (<https://kuran.diyamet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/527/34-ayet-tefsiri>, 6 Mayıs 2019)

Kur'an'da kadına ilişkin hükümler son derece detaylıdır. Bu hükümler çoğunlukla aile içindeki roller ve evlilik hukukundaki haklarla ilişkilidir. İslam'ın ortaya çıktığı toplumsal koşullar, kadının konumu ve haklarını belirgin bir şekilde etkilemiştir. Kız çocuklarının doğumuna yüklenen anlamlar, evlilik öncesi ve sonrasında kadının görevleri, boşanma durumundaki hakları, nafaka (mehir), annenin bebeğini ne kadar süreyle emzireceği ve daha pek çok toplumsal ve özel duruma ilişkin detaylı tarifler bulunmaktadır. Kur'an'da kadınların hakları ile ilgili verilmiş bu bilgilerde dikkati çeken husus, bunların daha çok dünyevî birtakım gereksinimlere yönelik işlevsel hükümleri içermesidir.

İslam'ın kadın ve erkek cinsiyetlerinin konumlarına ilişkin genel bakış açısı ise tamamlayıcılık ekseninde şekillenmektedir. “Kadınlar sizin giysileriniz, siz de kadınların giysilerisiniz” (Kur'an, 2: 187) ayetinde, kadın ve erkeğin birbirlerine karşı sorumlulukları olduğu belirtilmektedir ve bu sorumluluklar sabit birtakım rolleri içermektedir. Yani, önceki dinî gelenekteki kadar katı olmamakla birlikte, yine de erkeğin fikrî ve sosyal konularda kadına göre daha donanımlı yaratılmış olduğu kabul edilmektedir. Örneğin Karaman'a göre (1995: 202), “erkeğin sosyal hayatta daha aktif ve becerikli olduğu kabulü, fitratın bir gereğidir; kadının değersiz olduğu anlamına gelmemektedir, zira kadının da fitratı gereğince birtakım mühim rolleri bulunmaktadır”. Yani bu farklılıkta kadının sahip olduğu yetiler de yüceltilmiştir ki bunlar genellikle ev içi alanla yani aileyle tanımlanmaktadır: “Kadınların, mâkul ve meşrû ölçülerde ödevlerine denk hakları vardır;

erkeklerin ise onların üzerinde bir dereceleri mevcuttur” (Kur’an, 2: 228). Yahudi ve Hıristiyan inançları ile karşılaştırılırsa İslam’ın kadını yok saymadığı, dinin dünyevî alanı düzenlemesi noktasında işlevsel bir görevle tanımladığı görülmektedir. Bu bakımdan, İslamî anlatının kadını daha aktif bir dinî ve sosyal yaşantı içinde tanımlandığı ve dönemin şartları çerçevesinde kadının sosyal konumuna birtakım iyileşmeler getirdiği söylenebilir. İslam’da önceki dinlere göre kadının ontolojik ve ruhsal varoluşu yükselmiş olsa da ataerkil yapıyı yine de büsbütün yıktığı söylenemez. Ancak geleneksel eril yorumun da etkisiyle, zamanla kültürel yapı içindeki uygulamalar norm haline gelmiştir. Bunda elbette mevcut kültürel düzenin de etkisi büyüktür.

Allah ile insan arasındaki ontolojik mesafeyi “vahdette eriten” sufi gelenek, erkeği insan olarak görmektedir. Bu açıdan erkek yanlılığını, sufi düşüncesinin, daha ılımlı ve daha kabul edilebilir hale getirdiği düşünülebilir. Köysüren’e göre (2016), manevî yükselmeyi ve sevgiyi merkeze alan mistik akımlar kadını, normatif din yorumundan daha olumlu olarak algılamayı tercih etmişlerdir. Örneğin Mevlana’nın, kadını aşk objesi olarak değil, aşk şeklinde konumlandırması sevgi yöneliminin bir neticesidir. Mevlana’nın kadını yaratılmış değil sanki yaratıcı olarak tanımlaması, normatif dile alternatif bir söylem geliştirmiş (Schimmel, 1993) olduğu anlamına gelmektedir. İbn Arabî, kadını hem yüceltme nesnesi hem de birey olarak var olan erkeğe aidiyetle katılarak var olabilen biri olarak resmetmiştir. Burada kadın, özne olarak değil, erkeğin doğumu için bir mekân olarak

konumlanmaktadır. Erkek de kadın için yalnızca iktidar mekânıdır. (Akt. Köysüren, 2016).

Delaney (2017), Gazali'den örnek vererek, soy kavramının İslam'daki önemine değinirken, İslam'da soyun baba soyuyla aynı anlamda kullanıldığını ve bunun da ilahî olanla özdeşleştirildiğini belirtmektedir. Yani her ne kadar tek bir kaynaktan yaratılmış olsalar da İslam'da da kadın sembolik olarak maddesel olan ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla sufi geleneğin kadın ve erkeğin tek bir nefisten yaratıldığını öne çıkarmak suretiyle, kadının nesnel ve pratik koşullarını bir mesele olarak görmezden geldiği söylenebilir. Bu, kadın ve erkeği kulluk potasında eriterek, ikisi arasındaki farklılığı da yok saymak demektir. Çünkü bu birlik anlatısı, birliği farklılık üzerinden değil aynılık üzerinden kurmaktadır. İnsan vurgusu öne çıkarılınca, doğal olarak gelenek içinde de insan, erkek olarak algılanmıştır. Çünkü Kur'an'ın ve mistik düşüncenin yaratma modelleri birbirinden farklıdır (Barlas, 2003). Farklılık iptal edilince, kadının gerçeklikteki dezavantajlılığı sürmek durumunda kalır (Sennet, 2002). Söz konusu "aynılık" ya da "farksızlık" vurgusu, doğal ya da kültürel olarak yaratılmış farkların yol açtığı eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Bu söylem, modernitenin eşitlik söylemiyle belli ölçülerde uyumlu görünmektedir. Modernite, kadını-erkek eşitliğini tesis etmeye çalışırken, kadını erkeğe yaklaştırma yoluna gitmektedir. Yani erkeği merkeze koymaktadır. Ancak sufi düşüncedeki erkekle aynı, fakat kimi zaman aşk objesi olması bakımından yüceltilen kadın, erkeğin etkileşimde bulunabileceği bir kadın değil, bedensel güzelliğe sahip, bu

açıdan ulaşılmaz ve anlaşılmaz bir kadındır. (Köysüren, 2016). Ancak var olmak için anlamak ve anlaşılmak, yani iletişim gereklidir. Sufi düşüncenin ve modern düşüncenin kadını erkeğe eşitlemesi, kadına iletişim ve dolayısıyla var olma olanağı tanımamaktadır. Çünkü var olma iletişimi (konuşmayı ve konuşulmayı), iletişim belli bir mesafeyi, mesafe de farklılığı gerektirir. Farklı olduğumuz ölçüde arada belli bir mesafeden söz edebiliriz ki bu mesafe de diyalogu sağlayan şeydir. Nitekim Köysüren'e göre (2016) diyalogun besleneceği farklılık, ataerkillik lehine tahrip edilince, anlamın yeniden inşa edilip çoğaldığı ritüel zayıflayarak sadece bir rutin halini alacaktır. Ahlak da sadece formel/biçimsel kurallar bütünü olarak kalacaktır. Ahlak yalnızca biçimsel birtakım kurallara uymak olarak algılandığında, türlü yanlıştın meşru hale gelmesi, doğru kabul edilmesi de doğal görünmektedir.

3.İslam'da Feminizm

Günümüzde Müslüman ülkelerde İslamcılığın politik alanda yayılması ve iktidarın araçlarından biri olmaya başlaması, kimin daha iyi Müslüman olduğu, kimlerin İslam'ının gerçek İslam olduğu tartışmalarını gündeme getirmektedir. Bu mücadelenin tarafları ise "gerçek Müslüman" olduklarını kanıtlamak için genellikle kadınlara ve kadın haklarına yönelmektedirler. Dolayısıyla Müslüman toplumlarda cinsiyetçilik meselesi ele alınırken, İslam'ın bu toplumlarda yaşayan kadınların hayatını gitgide daha çok şekillendirmeye ve yönetmeye başladığını göz önünde bulundurmak gerekir. Nitekim, İslam bir hayat tarzı ve bir çözüm kaynağı olarak seçildiğinde bir grubun veya

toplumun imanını ölçmek için bakılan ilk işaret, genellikle kadınların itaatkârlığı olmuştur.

İslami feminizm çalışmalarının da bu çerçevede şekillendiği ve genel olarak üç alanda yoğunlaştığı söylenebilir: İlki adalet ve eşitlik gibi temel prensipleri temele koyarak fikhın ve İslami içtihadın cinsiyet ayrımcı manalardan temizlenmesi için yeniden ele alınıp düzeltilmesi ve tefsirin yeniden yorumudur (Mernissi, 1975). İkinci alan, Müslüman gelenek içindeki kadınların tarihinin cinsiyetçi olmayan bir bakışla yeniden incelenmesi ve yazılmasına yönelik feminist bir İslam tarihçiliğini içermektedir. Böylece İslamî bilgi birikimi ve tarihi, eşitlikçi bir biçimde gözden geçirilerek düzeltilebilecektir. Son olarak Müslüman feministler, dünya çapında insanlar arasındaki eşitliğin sağlayıcısı olarak tevhit prensibini ve değişmez hakikatler bütünü olarak değil, bir yol ve yöntem olarak şeriat üzerine düşünmeyi baz alan kadınca bir Müslüman düşüncenin geliştirilmesini amaçlamışlardır (Mernissi, 1975; Ahmed, 1982; Al-Azmeh, 2003; Badran, 2017).

Ali (2017) de İslam'ın kadınların lehine olacak okumalarını engelleyen dinî tutuculuk üzerinde durmuş ve İslami feminizmin bu otoriter geleneğe alternatifler sunduğunu belirtmiştir. O'na göre Müslüman kadın hakları savunucuları “feminist tavırlarını hem İslam aracılığıyla hem de İslam için oluşturmakta, Müslüman olan ve olmayan kadınlar ve erkekler için bir düşünce aracı olmayı” amaçlamaktadırlar (2017: 16). Bu açıdan İslami feminist hareketler, dinî alanı dinamikleştirerek yeni dindarlığın dönüşüme açık boyutlarını anlamaya imkân sağlamaktadırlar.

Kadının toplum içindeki durumu, o toplumun ne derece geliştiğinin de göstergelerindedir. Bu sebeple, tüm çelişki ve arada kalmışlığına rağmen, İslam ülkelerinde yer alan diğer dinî tartışmalar gibi kadın haklarının İslami bir söylemle savunulmasını içeren tartışmalar da ilk bakışta dinin canlanması gibi görünmekte, öte yandan kadın meselesinin İslam ülkelerinin modernleşme serüvenlerindeki merkeziliğini ortaya koymaktadır. Ne var ki bu ülkelerde gerçekleşen kadın hakları uyanışı, feminizmin Batılı kaynakları ile İslamî değerler arasındaki birtakım çelişki ve çatışmaları da içermektedir.

Batılı ve İslami feminizm arasındaki çelişkiler genellikle iki bakış açısının dine ilişkin kabullerinde kendini göstermektedir. İslami feministlerin argümanına göre, Batılı feminizm tüm dinlerin ataerkil olduğu şeklindeki bir ön kabul üzerinden feminizmi baskın bir ideolojiye dönüştürmektedir. Ali de Batılı feministlerin “cinsiyet eşitliği mücadelesi, din ile arasına mesafe koymalıdır” (2017: 15) argümanını benimsediğini belirtmiştir. Bu sebeple, kadın hakları söz konusu olduğunda Müslüman kadınlar ve özellikle Batı feminizmini benimsemiş kadınlar, belli başlı konular etrafında derin çelişkilere maruz kalırlar (Yılmaz, 2015). Bazı Müslümanların, İslam içinde feminist bir kadın hareketinin gelişmesini İslam’ın yozlaşması kabul etmeleri de bu çelişkiyi yansıtmaktadır. (Mernissi, 1975; Ahmed, 1982; Al-Azmeh, 2003; Badran, 2017; Lamrabet, 2017; Yılmaz, 2015; Ali, 2017). Ali’ye göre, bu bakımdan “Müslüman feminizm, İslam’ı özünde dogmatik ve cinsiyetçi olan sabit bir gerçeklik; feminizmi ise örnek bir

model, Batı'nın örnek modernliğinin simgesi olarak gören özcülük engeliyle karşı karşıyadır” (2017: 15).

Lamrabet'e göre de Müslüman kadınlar, onları kısıtlayan ve aşağılayan dinî-kültürel gelenekler ve özgürlükler sunan ancak inanç ve yaşam tarzlarıyla uyuşmayan “idealleştirilmiş modernlik arasında ikilemde kalmaktadırlar” (2017: 55). Bu engel ve ikilemler karşısında Müslüman kadınlar, moderniteyi söz konusu idealleştirilmiş haliyle olduğu gibi almak yerine eleştirir ve uygun cevaplar üretmeye çalışırlar (Yılmaz, 2015). Böylece İslamî feminizmin özellikle Müslümanlara, neyin ataerkil sistemin sürekliliğinden, neyin dinin birincil metinlerinden ya da yorumlarından kaynaklandığının farkına varmada yardımcı olduğu söylenebilir. Bu noktada İslamî feministlerin, kadına yönelik baskılayıcı ve adaletsiz uygulama ve söylemlerin tamamını ataerkil ideolojiye; eşitlikçi ve özgürleştirici uygulama ve söylemlerin tamamını ise İslam'a atfetmeleri de dikkat çekicidir.

İslami feminizm, Batı feminizminin zorunlu olarak dinden uzaklaşılması gerektiği varsayımını eleştirir. Müslüman kadın hakları savunucuları, temel tevhit kavramına dayanarak kadın ve erkeğin eşit olduğunu belirtirler. Bununla bağlantılı şekilde, Batılı kadın özgürlüğü hareketine bir alternatif olarak değerlere kayıtsızlık, bedenin mahremiyet sembolü olmaktan çıkarılması ve cinsel özgürlük taleplerine karşı; dinî değerlerin altındaki gerçek ilkelerin ortaya çıkarılması, mahremiyetin kutsallığı ve heteroseksüel aile yapısı içinde kadının değerinin yeniden tanımlanması gibi argümanlarla ifade edilen bir kadın özgürlüğü modeli sunarlar (Ali, 2017). Özellikle Müslüman

nüfusun çoğunlukta olduğu ülkelerde, kadınların eğitim durumlarının yükselmesi, İslam çerçevesinde yeni bir modernlik deneyiminin ve buna bağlı olarak yeni bir kadın hakları mücadelesi taleplerinin gelişmesinde etkili olmuştur. Göle'ye göre (2016), İslam ile modernliği birleştirme çabaları ve dinin demokratik bir düzlemde ele alınmasını engelleyen baskın söyleme alternatif olarak ortaya çıkan İslamcı söylemler yeni Müslüman dindarlıklarının ortaya çıkmasıyla artmıştır. Göle'nin belirttiği bu eklemlemeler, İslami feminist söylemlerden hem etkilenmiş hem de bunları etkilemiş görünmektedir.

İslami feminizmin ikinci dönem hareketi içinde yukarıda söz edilen Batılı feminizm eleştirileri daha da yoğunlaşmış, kadın özgürlüğü mücadelesinin başat bir ögesi durumuna gelmiştir. Bu dönemde Batı feminizmi, Müslüman kadın kimliği üzerindeki emperyalist bir tahakküm olarak algılanmış ve bu çerçevede bir mücadeleye girilmiştir. Yılmaz'a göre (2015), kadınların bu süreçte üstlendikleri erkekleri "tamamlayıcı" rolleri, özellikle 1980'lerin sonlarına doğru bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönemde kadınlar, İslami cemaatin erkeklerine eleştiriler getirmeye başlamışlardır. Bu eleştiriler 1990'lardan sonra İslam'ın ataerkil yorumlarına yönelerek daha sistematik bir hal almıştır. Bu kadınlar, Göle'nin de (2016) ifade ettiği gibi, İslam'ın çoğulculuğu, demokrasiyi ve değişimi kabul ettiğini savunuyorlardı. Bu görüşün yayılması, Müslümanları İslam'ın kutsal ve kutsal-dışı/dünyevî alana tekabül eden kural ve uygulamalarını yeniden ele almaya teşvik etmişti (Ahmed, 1982; Mernissi, 2011). Bu sorgulama, insanların İslam'dan uzaklaşmasından ziyade, şeriatin

birtakım ideolojik ve siyasi amaçlar için araçsallaşmasının ve yaşam tarzları üzerinde bir baskı unsuruna dönüşmesinin önünün kesilmesini ifade etmekteydi (Mir-Hosseini, 2017).

İslami feminist hareketlere bazı eleştiriler de getirilebilir. Bu hareketlerin önemli bir kısmının tam manasıyla feminist olduğunu söylemek kolay değildir. Çünkü temel dayanaklarını, sorgulanamaz ilkeler bütününden almaktadırlar. Yine de bu değişmez ilkeleri adalet ve özgürlükle ilişkilendirmeleri, daha doğrusu savlarını İslam'ın bu vurgularıyla çerçeveselendirmeleri dolayısıyla, bir demokratikleşme sürecinin ilk adımlarını attıkları söylenebilir. Örneğin Mir-Hosseini'ye göre (2017), Batı feminizminin ilk aktörleri de dinî metinlerdeki kadın algısına karşı çıkarken, İncil'i reddetmemiş, tersine mücadelelerini “ilahi prensiplere ve dinî değerlere başvurarak yapmışlardır” (2017: 119). Ancak bu düşünceler, yeni toplumsal koşullarda belirginleşen söylemlerin öncüsü olmuş, zamanla sekülerleşerek Batılı feminizmi şekillendirmişlerdir.

Müslüman feministler de benzer bir sürecin İslam özelindeki aktörlerindedir. Bu hareketin özellikle “tamamlayıcı” cinsiyet rollerine yaptığı vurgu, heteroseksüel aileye verdiği önem ve kadın bedeni ve cinselliğinin özgürlüğüne mesafeli yaklaşımı, onu bir şekilde “kadının cinselliği yoluyla denetimi” noktasına geri getirmekte, bu noktada da Batılı feminist hareketlerden ayırmaktadırlar. Zaten bu hareketlerin hemen hepsi de İslam uğruna mücadele ettiklerini ifade etmektedirler. Ancak bu hareketlerin ne kadar feminist olduğu ya da olabileceğinden çok, ataerkil ve cinsiyetçi bir bakış açısıyla

oluşturulmuş Müslüman hukukunu sorgulamaları, klasik Müslüman tarihinde kadınların rolü ve statüsünün marjinalleştirilmesini, erkeklerin bilgi birikimini ve dinî otoriteyi, kadınların aleyhine olmak üzere, kendilerine mal etmelerini kınamaları daha önemli görünmektedir.

Öte yandan Müslüman kadın hareketlerinin, Batılı feminist söylem içinde baskın olan, dinlerin kaçınılmaz olarak cinsiyetçi olacağı iddiasına karşı çıkışlarını yeteri kadar temellendiremedikleri söylenebilir. Temel argümanları, bu görüşün Kuran'ın erkek okumalarıyla ortaya konulmuş yorumları üzerinden öne sürüldüğü, bu yüzden tarih dışı olduğu yönündedir. Oysa din ve özellikle de İslam dini, yalnızca kutsal metinlerle ifadesini bulmaz, o aynı zamanda bir yaşam ve düşünüş biçimidir. Bu nedenle kurumlaşmış İslam'ı imandan ya da kutsaldan bu kadar keskin bir biçimde ayırmamız mümkün görünmemektedir. Sonuçta gerçek din ya da iman adı altında gerçekleştirilen dehşet verici istismarları göz ardı ederek dini yücelten bir bakış açısının, onu bu istismarlara indirgeyerek suçlayan bakış açısından daha az özcü olduğunu söyleyemeyiz. Öte yandan, dinleri tarihsel süreçleri içinde ele aldığımızda bile, dinî olan hiçbir rejim altında kadın haklarının olmadığını görebiliriz. Bu durum, dinin kendisinden değil ataerkil sistemden kaynaklanıyor olsa bile, bu sistem kendini din ile meşrulaştırdığında kadınlar açısından durumun vahameti artacaktır; çünkü iktidar yaratıcıya ya da onun rızasına dayandırılıyor olacaktır.

SONUÇ

Dindarlık düzeyinin yüksek olduğunu söyleyebileceğimiz Türkiye’de (Çarkoğlu ve Toprak, 1999 ve 2006) pek çok sosyolojik etmen, bireylerin yaşamındaki dinî etkinin biçim ve yoğunluğunu etkilemektedir. Bu durum farklı dinî tutum, düşünce ve davranışlara sahip bireyler içinde, cinsiyetçilik konusunda çok çeşitli, hatta birbiriyle çatışan görüşler olmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

Dinin kadın ve erkek rollerine ilişkin sunduğu stereotipler, geleneksel/tutucu/muhafazakâr yorumların baskın olduğu toplumlarda, bir takım davranışsal sonuçlar yaratarak, ayrımcılık şeklinde tezahür etmiştir. Batı kültüründeki kadın algısı daha eşitlikçi ve daha sekülerleşmiş bir görüntü sergilese de Batı dışı toplumlarda bu algının evrenselliği tartışmalıdır. Türkiye’de de kadın algısının dönüşümünün toplumsal yapıdaki hızlı kültürel değişmelerle (Batılılaşma hareketleriyle) birlikte gerçekleşmesi, bu değişimi kendi geleneksel kültürüne tehdit ve dayatma olarak algılayan kesimlerde, dinin meşrulaştırıcı gücüyle oluşan/pekiştirilen toplumsal cinsiyet rollerini devam ettirme eğilimini ve kadın haklarına karşı negatif reaksiyonları doğurmuştur. Nitekim Türkiye’de kadın, hem geleneksel kültürün muhafazası hem de bozulmasının/yozlaşmasının bir ölçüsüdür. İçlerinde, hızlı toplumsal değişimin yarattığı parçalanmışlık hissini taşıyan geleneksel kesimler, toplumla yeniden bütünleşmenin yollarını dinin bütünleştirici gücünde aramışlar; bir yandan da modernleşmeye karşı gelenekselin savunusuna din ile meşruluk kazandırmaya çalışmışlardır. Modernleşmeye karşı dinî-geleneksel bütünleşmeyi

yeniden tesis etme adına verilen bu mücadelede, rol ve sorumluluklarından görünüşüne kadar, kadına dair her şey sembolik ve ideolojik bir çerçevede seyretmiştir. Bu sebeple geleneksel-modern, İslamcı-Batıcı, dindar-seküler vb. şekillerde genelleştirilmiş olan iki kutup arasındaki çatışma, Türkiye’de özellikle cinsiyete ilişkin algı ve tutumların farklılaşmasında son derece belirleyici olmuştur.

Modernite ve din arasında kimi zaman çatışma kimi zaman ise uzlaşma kanalları oluşabilmiştir. Çatışma boyutunda “tehdide” karşı gösterilen direnç, doğal olarak dinî algının ve yaşanan dindarlıkların da fundamentalist/otoriter/dogmatik şekillerde ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Uzlaşma boyutunda dindarlığın modern hayatı veya modern hayatın dindarlığı dışlamadığını düşünen ya da dışladığı noktalarda insan iradesinin ve aklının rehberliğine başvurma imkânına inanan kesimler; laiklik, insan hakları, eşitlik, özgürlük, demokrasi gibi modern ve seküler değerleri dindarlık kimlikleriyle birleştirme yollarını aramışlardır.

Dindarlık biçimleri ve bunların dini algılama, yorumlama ve yaşama biçimlerinin, Türkiye toplumunda son yıllarda artan ya da daha görünür hale gelen kadın-erkek eşitsizliğinin, gündelik hayatın içine nüfuz etmiş olan kadına yönelik şiddet, taciz, tecavüz, aşağılama gibi somut olayların yanı sıra, düşüncedeki ve eğilimlerdeki cinsiyetçiliğin artmasındaki rolleri de farklılık göstermektedir. Bunun yanında farklı dinî tutum, davranış ve düşünce biçimlerine sahip bireylerin, cinsiyetçiliğe ve onun yol açtığı toplumsal vakalara yaklaşımları da son derece önemlidir; çünkü din olgusu sadece kutsallıkla ilişkili değildir,

din aynı zamanda dış dünyayı anlamlandırma aracıdır. Ancak din, zamanla dinî yaşama aynı noktada kesişmeyen gelişmelere karşı muhafazakâr bir yapı üretebilmektedir. Dolayısıyla bir dine mensup bireyler, kimi toplumsal değişimlere karşı çıkan korumacı bir zihinsel yapıya sahip olabilmektedirler.

Ancak dinin yalnızca muhafazakâr yönünü vurgulamak onun sosyal dünyadaki yansımalarını sabit bir veri olarak ele almak demektir. Oysa dinin bireyle ve toplumla ilişkisi tek yönlü değildir; zira din bireyi ve toplumu şekillendiren kültürel unsurlardandır; ancak bireysel tercihler, edimler ve toplumsal uzamdaki din dışı oluşlar da dinin gündelik yaşamdaki görünümleri üzerinde etkisiz değildir.

Günümüzde toplumsal cinsiyet ile dinî hayat arasındaki ilişkiye özellikle medyada ve siyasette ideolojik bir perspektiften yaklaşıldığı görülmektedir. Bu perspektiflerin kimisi dini cinsiyetçilikle özdeş kabul ederken, kimisi ise dinin kadına gerçek değerini teslim ettiğini iddia etmektedir. Her iki ideolojik yaklaşımın da din ve toplumsal cinsiyet arasında tanımladıkları ilişki vasıtasıyla, kendi takipçilerini kemikleştirmeye, dolayısıyla iktidar alanlarını genişletmeye katkı sağlayacak argümanları benimsedikleri söylenebilir. Diğer taraftan, inançlı insanın kaçınılmaz olarak cinsiyetçi olacağı yönündeki iddia, mütedeyyin kesimleri son derece rahatsız etmekle birlikte, konuya bilimsellikten uzak bir perspektiften yaklaşarak toplumsal gerçekliği çarpıtmaktadır. Günümüz modern koşulları altında da varlığını devam ettirme mücadelesi veren İslami yaşam biçimlerindeki farklılaşma ve kırılmalar göstermektedir ki, din ve toplumsal cinsiyet meselesi, birçok

eliŐki ve çatışmanın yanında yenilik ve değişim potansiyelini de içermektedir. Bunların gün yüzüne çıkarılıp sebeplerinin ve olası sonuçlarının tartıŐılması ise İslam ve toplumsal cinsiyet arasındaki bağlantıların önyargılardan bağımsız, ilişkisel bir bakış açısıyla araŐtırılmasına bağlı görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, L. (1982); “Feminism and Feminist Movements in the Middle East, Preliminary Exploration: Turkey, Egypt, Algeria, People’s Democratic Republic of Yemen”. *Women and Islam* (in). A. Al-Hibri (ed.). Pergamon Press. Oxford.
- Al-Azmeh, A. (2003); *İslamlar ve Moderniteler*. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Ali, Z. (2017); *İslami Feminizmler* (çev. Ö. Elitez). Z. Ali (ed.). s: 13-33. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Aristoteles. (2013); *Politika* (çev. M. Temelli). Ark Kitapları. İstanbul.
- Armstrong, K. (1993); *The End of Silence: Woman and Priesthood*. Fourth Estate.
- Badran, M. (2017); “İslami Feminizm: Nedir?” (çev. Ö. Elitez). *İslami Feminizmler* (iç.). Z. Ali (ed.). s: 37-50. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Barlas, A. (2003); *Believing Woman in Islam-Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur’an*. University of Texas Press. Austin.
- Boyacı, N. P. (2014); “Platon’da Kadın Sorunu Üzerine Bir Tartışma”. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi* (iç.). S. 18 (Güz). s. 205–230.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (1999); *Türkiye’de Dindarlık: Uluslararası Bir Karşılaştırma*. Sabancı Üniversitesi. İstanbul.
- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2006); *Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*. TESEV Yayınları. İstanbul.
- De Beauvoir, S. (1989); *The Second Sex*. H. M. Parshley (tr. and ed.). Vintage Books. New York.

- Delaney, C. (2017); *Tohum ve Toprak: Türk Köy Toplumunda Cinsiyet ve Kozmoloji* (çev. S. Somuncuoğlu, A. Bora). İletişim Yayınları. İstanbul.
- Göle, N. (2016); *Modern Mahrem: Medeniyet ve Örtünme*. Metis Yayınları. İstanbul.
- Karaman, H. (1995); *İslam'da Kadın ve Aile*, Ensar Neşriyat. İstanbul.
- Kılıç, H. (1998); *Kadının Batı Serüveni I: Kölebeylikten Derebeyliğe Tarih ve Kadın*. Art Yayınları. Ankara.
- Köysüren, A. (2016); *Kültürel ve Dini Algıda Toplumsal Cinsiyet*. Sentez. Bursa.
- Kur'an. <https://kuran.diyamet.gov.tr/Tefsir/>. Erişim: 6-8 Mayıs 2019.
- Lamrabet, A. (2017); "Özcülüğün Reddi ile Müslüman Düşüncenin Radikal Reformu Arasında". *İslami Feminizmler* (iç.). (çev: Ö. Elitez). Z. Ali (ed.). s: 51-64. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Mernissi, F. (1975); *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in a Modern Muslim Society*. John Wiley. New York.
- Mernissi, F. (2011); "Bekaret ve Ataerki" (Çev. E. Salman). *Müslüman Toplumlarında Kadın ve Cinsellik* (iç.). P. İlkaracan (der.). s: 99-114. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Mir-Hosseini, Z. (2017); "Gerçekleştirilememiş Bir Proje: İran'daki Müslüman Kadınların Eşitlik Arayışı". *İslami Feminizmler* (iç.) (çev: Ö. Elitez). Z. Ali. (ed.) s: 101-125. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Moi, T. (2008); *What is a Woman*. Oxford University Press. Oxford.
- Nietzsche, F. (2016); *İyinin ve Kötünün Ötesinde* (çev: M. Tüzel). Türkiye İş Bankası Yayınları. İstanbul.

- Nietzsche, F. (2017); *Böyle Söyledi Zerdüşt* (çev: M. Tüzel). Türkiye İş Bankası Yayınları. İstanbul.
- Sennet, R. (2002); *Ten ve Taş: Batı Uygarlığında Beden ve Şehir* (çev. T. Birkan). Metis. İstanbul.
- Schimmel, A. (1993); *Ruhum Bir Kadındır* (çev. Ö. E. Akbulut). İz Yayıncılık. İstanbul.
- Schimmel, A. (2004); *Tanrı'nın Yeryüzündeki İşaretleri* (çev. E. Demirli). Kabalcı Yayınevi. İstanbul.
- Vernant, J. P. (2001); *Evren, Tanrılar, İnsanlar* (çev. M. Özcan). Dost Kitabevi. Ankara.
- Yılmaz, Z. (2015); *Dişil Dindarlık: İslamcı Kadın Hareketinin Dönüşümü*. İletişim Yayınları. İstanbul.
- <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/527/34-ayet-tefsiri>. Erişim: 6 Mayıs 2019.

BÖLÜM 3

**PSİKOLOJİK KONTROL VE ÖZERK İRADEYİ
DESTEKLEME ÖLÇEĞİ EŞ FORMLARININ PSİKOMETRİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Yeliz KINDAP TEPE¹

Vezir AKTAŞ²

¹ Doç. Dr. Yeliz KINDAP TEPE, Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Türkiye, e-posta: yelizkindap@gmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi Vezir Aktaş The School of Education and Communication-Jönköping University/Sweden, e-posta: vezir.aktas@ju.se

Eşlerin Algıladığı Özerk İradeye Karşı Psikolojik Kontrol Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kendi Belirleme Kuramı (SDT; Deci ve Ryan, 2000), büyümeyi ve optimal iyi olma halini tanımlamak için kişilik, gelişim ve temel psikolojik ihtiyaçları birleştiren bir motivasyon kuramıdır. Kuramda özerklik ya da kendini belirleme, irade hissiyle yapılan davranışlara temel oluşturan evrensel bir insan kapasitesi olarak görülmektedir. Kuram özerkliği, bireyin eylemlerini başlatması, sürdürmesi, sonlandırması, davranışlarını kendi iradesiyle düzenleyebilmesi; bir başka deyişle, kendi kendini belirleyebilmesi olarak tanımlamaktadır. Kuramda yaşamın ilk yıllarından itibaren birey için üç temel psikolojik ihtiyaçtan söz edilmektedir. Bunlar; özerklik (autonomy), ilişkisellik (relatedness) ve yeterlik (competence) ihtiyaçlarıdır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2000; Ryan, Deci ve Grolnic, 1995, sayfa 624). *Özerklik*, kişinin benlik tarafından onaylanan ve benlikle bütünlük içinde olan davranışlarını sergileme ihtiyacıdır ve kişinin davranışları başlatma, sürdürme ve son vermeyle ilgili tercih, onay ve irade hissini deneyimlemesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Kuramda ele alınan ikinci temel psikolojik ihtiyaç *ilişkiselliktir*. İlişkisellik ihtiyacı, diğerlerinden algılanan sıcaklık ve bakımın (ilginin) bir sonucu olarak ortaya çıkan genel bir ait olma duygusu olarak tanımlanmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995; Deci ve Ryan, 1991). Son ihtiyaç olan *yeterlik* ise, sosyal ve fiziksel dünyayla etkileşiminde bireyin etkili olduğu duygusunu hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci, 1975; White, 1959). Anılan üç temel

psikolojik ihtiyacın çevre tarafından desteklenmesinin sosyal gelişim ve bireyin psikolojik iyi olma haline katkıda bulunduğu öne sürülmektedir (Ryan, 1995; Ryan ve ark., 1995, sayfa 624). Ayrıca, KBK sadece olumlu gelişimsel eğilimin doğasıyla ilgilenmemekte, buna ters yönde katkıda bulunan sosyal çevreyi de anlamaya çalışmaktadır.

KBK'ya göre sosyal çevre, davranışların kontrollü değil de özerk olarak düzenlenmesini engelleyici ya da iyileştirici bir rol oynayabilmektedir (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Bu noktada kuram özerkliği destekleyici ve kontrol edici çevre (sosyalizasyon) kavramlarını temel almaktadır. Özerkliği destekleyici çevre kişiye seçim yapma fırsatı sağladığı ve özerk iradesiyle işlev göstermesine izin verdiği için değerleri içselleştirmeyi ve içsel bir motivasyonla hareket etmeyi kolaylaştırmaktadır. Özerkliği destekleyici sosyalleştirme aktörlerinin özellikleri olarak, bireyin seçimlerinin sayısını arttırma, birey seçim yapmada zorlandığında seçeneklerle ilgili açık bir rasyonel sağlama ve seçimleri konusunda bireyin bakış açısını alabilme sayılmaktadır (Deci ve ark., 1994).

Kendini belirleme ya da özerkliği destekleyici çevrenin aksine, özerkliği kontrol edici çevre ise bireylerin düşünce, davranış ya da özellikle hislerinin baskı yoluyla kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır. KBK'da temel psikolojik ihtiyaçları destekleyici uygulamalardan ilki özerk iradeyi desteklemesidir. Özerk iradeyi destekleme, kişinin seçim yapma fırsatı sağladığı ve onun özerk

iradeyle davranmasına izin verdiği için içselleştirme sürecini, yani davranışların özerk bir şekilde düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, KBK bakış açısında eşin özerk iradeyi desteklemesi, eşin bakış açısını alarak empati kurabilen, eşin seçim yapmasını sağlayan, minimum düzeyde kontrol ve güç uygulayan ve eşin kendi değer ve ilgilerini oluşturmasına ve bu doğrultuda hareket etmesine yardımcı olan eş özellikleriyle tanımlanabilir (ebeveyn formu için Grolnick ve ark., 1997). KBK’da özerk iradeyi desteklemesi, kişinin kendi ilgilerini ve değerlerini geliştirmesini cesaretlendirmek olarak da kavramsallaştırılmaktadır.

KBK’yla ilgili yazında psikolojik kontrol, kişinin içsel olarak kontrol edildiği çevrenin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Psikolojik kontrol “çocuğun duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına duyarlı olmayan, özerklik geliştirmesini ve bağımsızlığını engelleyen sosyalleştirme” olarak tanımlanmaktadır (Barber, 1996, sayfa, 3299). Psikolojik kontrol ebeveynin “çocuğun duygularına, düşüncelerine müdahale eden, bunları kendi isteğine göre şekillendiren ve çocuğun ebeveyne bağlanmasını bozan davranışlarına” karşılık gelmektedir. Bu davranışlar ebeveyn ve çocuk arasındaki psikoduygusal sınırları ortadan kaldırmakta çocuğun benlik ve kimlik gelişimine zarar vermektedir (Barber ve Harmon, 2002, sayfa 15). Çocukları üzerinde psikolojik kontrol uygulayan ebeveynler, sevgiyi esirgeme, suçluluk yaratma ve utandırma gibi, çocuğun kendi kendini düzenlemesine müdahale eden ve hem ebeveyn-çocuk ilişkisine hem de çocuğun gelişimine olumsuz etkileri olabilecek stratejiler kullanmaktadırlar

(Barber, 1996). Benliğe bir müdahale olarak değerlendirilen psikolojik kontrol stratejilerinin farklı alanlarda da geçerli olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu alanda yapılan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Hadden, Rodriguez, Knee ve Porter, 2015).

Evlilik ilişkisinde eşler, sosyal destek kaynaklarında diğer destek sağlayan kişilere oranla ayrı bir öncelik vermektedir (Güven, Şener ve Yıldırım, 2011). Eşinden gelecek desteğin kalitesi, bireyin evliliğinden sağlayacağı doyum kadar ruh sağlığıyla da yakından ilişkilidir. Çağ (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, eşten algılanan desteğin evlilik doyumunu açıklamada ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çağ ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise algılanan eş desteği, cinsel yaşam memnuniyeti ve eğitim düzeyi gibi faktörlerin bireylerin evlilik doyumlarını yordadığı ifade edilmiştir.

Ülkemizde eş desteğini inceleyen araştırmalar incelendiğinde Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Eş Destek Ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçeğin genel anlamdaki eş destek düzeyini belirlediği görülmüştür. Dolayısıyla Kendini Belirleme Kuramı temel alan ve ilişkilerdeki özerkliği destekleyen ve engelleyen iki uygulamanın eşler arasındaki ilişkiyi şekillendireceği ve kişilerin temel psikolojik ihtiyaçlarıyla kuramın öngördüğü şekilde ilişkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada KBK'nın ebeveynlik uygulamaları literatüründe sıklıkla kullanılan iki farklı ölçeğin çiftlerin arasındaki ilişkiyi değerlendirebilmek için çiftlere uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

1. Çalışma Örnekleme

Araştırmanın birinci çalışmasına Türkiye'nin 40 farklı şehirlerinde yaşayan 233 evli çift katılmıştır. Kadınların yaş ortalaması 33.61 ($S = 9.48$, ranj = 18-68), erkeklerin yaş ortalaması 37.22'dir ($S = 10.18$, ranj = 18-75). Kadınların evlilik yaşı ortalama 21.25 ($S = 3.68$), erkeklerin evlenme yaşı ortalaması 24.88 ($S = 3.67$) olarak belirlenmiştir. Çiftlerin evlilik yılı ortalamasının 12.28'dir ($S = 9.14$). Araştırmaya katılan çiftlerin %35.2'sinin görücü usulüyle, %28.8'inin hem görücü hem de anlaşarak, %36.1'inin anlaşarak evlendikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kadınların %34.2'si ilkokul, %13'ü ortaokul, %25.5'i lise, %6.1'i yüksekokul, %19'u üniversite ve %2.2'ü lisansüstü mezundur. Erkeklerin ise %16.7'si ilkokul, %17.2'si ortaokul, %30'u lise, %4.3'ü yüksekokul, %27'si üniversite ve %4.7'si lisansüstü mezundur. Çiftlerin çocuk sayısı incelendiğinde çiftlerin 48'inin (%20.6) çocuğu olmadığı 48'nin (%20.6) bir çocuğu; 62'sinin iki çocuğu (%26.6); 37'sinin üç çocuğu (%15.9); 23'ünün dört çocuğu (%9.9); 9'unun beş çocuğu (%3.9); ve altısının altı ve daha fazla (%2.6) olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyi incelendiğinde kişilerin 17'sinin (%7.4) alt gelir, 32'sinin (%13.9) ortanın altı gelir düzeyi, 139'unun (%60.4) orta gelir, 41'inin (%17.8) ortanın üstü gelir ve 1'nin (%0.4) üst gelir düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

2. Çalışma Örnekleme

Araştırmanın ikinci çalışmasına Sivas ili merkezinde yaşayan ve araştırmaya kar topu yöntemi dahil edilen 124 kadın (%54.4) ve 108

erkek (%46.6) katılımcı olmak üzere toplam 233 evli birey katılmıştır. Kadın katılımcıların yaş ortalaması 35.86 ($S = 9.04$), erkek katılımcıların yaş ortalaması 42.7 ($S = 10.35$) dır. Çiftlerin evlilik yılı ortalamasının 12.28'dir ($S = 9.14$). Araştırmaya katılan kişilerin %28'inin görücü usulüyle, %23.7'sinin hem görücü hem de anlaşarak, %48.3'ünün anlaşarak evlendikleri belirlenmiştir. Katılımcıların %7.8'i ilkokul, %6.9'u ortaokul, %23.2'si lise, %51.9'u üniversite ve %10.3'ü lisansüstü mezundur. Katılımcıların çocuk sayısı incelendiğinde çiftlerin 37'sinin (%15.9) çocuğu olmadığı, 52'sinin (%22.3) bir çocuğu; 83'ünün iki çocuğu (%35.6); 44'nün üç çocuğu (%18.9); 14'ünün dört çocuğu (%6); 2'sinin beş çocuğu (%0.9); ve birinin altı çocuğu (%0.4) olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik Kontrol Ölçeği-Eş Formu (Psychological Control Scale). Barber (1996) tarafından geliştirilen ölçek eşlerin birbirine uyguladığı psikolojik kontrolü belirlemek için bu araştırma kapsamında uyarlanmıştır. Daha önce ergenler ve yetişkinler için Türkçeye uyarlaması yapılan (bkz., Sayıl & Kındap, 2010) ve aynı araştırmacılar tarafından gözden geçirme çalışması yapılan (Sayıl ve Kındap-Tepe, 2016) ölçek toplam 8 maddeden oluşmakta ve 5 dereceli Likert üzerinden değerlendirilmektedir ("Eşim bazı konulardaki hislerimi ve düşüncelerimi değiştirmeye çalışır."). Ölçekten alınan puanların yüksekliği eşlerin birbirine uyguladığı psikolojik kontrolün arttığına işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında söz konusu ölçek her iki örneklem grubunda da

kullanılmış olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları bulgular bölümünde sunulmuştur.

Özerk İradeyi Destekleme Ölçeği- Eş Formu. Soenens ve arkadaşları (2007) tarafından gözden geçirilmiş özerklik iradeyi destekleme ölçeği maddeleri eşlerin birbirine uyguladıkları özerk iradeyi destekleme davranışlarını belirlemek için bu araştırma kapsamında uyarlanmıştır. Toplam sekiz maddeden oluşan ölçek 5 dereceli Likert üzerinden değerlendirilmektedir (örnek madde: “Eşim yapmak istediğim şeyleri benim planlamama izin verir”; 1- kesinlikle katılmıyorum, 5- kesinlikle katılıyorum). Ölçekten alınan puanların yüksekliği özerk iradeyi destekleme davranışlarının arttığına işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında söz konusu ölçek her iki örneklem grubunda da kullanılmış olup Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları bulgular bölümünde sunulmuştur.

Çift Uyum Ölçeği (The Dyadic Adjustment Scale-DAS). Spainer (1976) tarafından geliştirilen ve evli veya birlikte yaşayan çiftlerin çift doyumunu (dyadic satisfaction), çift bağlılığı (dyadic cohesion), çift uzlaşma (dyadic consensus) ve duygusal ifadeler (affectional expression) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 32 maddeden oluşan ölçek 5, 6 ve 7’li Likert tipi bir ölçektir. Maddelerin çoğunda 6’lı Likert kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği ilişkiden elde edilen doyumun arttığını, puanların düşüklüğü ise doyumun azaldığını göstermektedir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar kullanılabilmesine rağmen, genelde çift ilişkisinin niteliğini değerlendirmek için elde edilen toplam puan

kullanılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .96; alt boyutların ise .73-.94 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Fışiloğlu ve Demir (2000) tarafından yapılmış olup, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92; alt boyutların ise .75-.83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçek her iki örnekleme de kullanılmış olup, araştırmanın birinci örnekleminde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87; ikinci çalışmada ise .88 olarak belirlenmiştir.

Psikolojik İhtiyaçların Tatmini Ölçeği (Basic Need Satisfaction). Çiftlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ne derece doyurulduğunu belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Özerklik, yeterlik ve ilişkisellik alt boyutlarından oluşan ölçek 5'li Likert üzerinden değerlendirilmektedir (1- hiç katılmıyorum, 5- çok katılıyorum). Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şimşek ve Yalınçetin (2010) tarafından yapılmış olup ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu araştırma örnekleminde ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .83'dir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self-Esteem Scale). Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ölçekte 5 madde kendilikle ilgili negatif yönelimi, 5 maddesi ise pozitif yönelimi ölçmektedir ve ölçek 4 derece üzerinden değerlendirilmektedir (1- çok doğru, 4- çok yanlış). Ülkemizde ölçeğin güvenilirlik çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Kartal (1996) tarafından .85 olarak

bulunmuştur. Bu araştırmanın birinci çalışmasında kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .68 olarak bulunmuştur.

İşlem ve Etik

Her iki çalışma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın her iki örnekleme ulaşmak için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her katılımcıya uygulamanın başında araştırma ile ilgili hem sözlü hem de yazılı (Onam Formu ile) bilgi verilmiştir. Hazırlanan aydınlatılmış onam formu ile katılımcılara araştırmanın adı ve amacı, bilgilerin gizliliği, kimlik bilgilerinin alınmayacağı ve ölçekleri doldurmanın yaklaşık ne kadar süreceği (20 ile 40 dakika) ile ölçeklerin ne şekilde doldurulması gerektiği hakkında bilgiler verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş, katılımcıların da imzalı onayları alınmıştır. Ardından, veri toplama araçları bölümünde belirtilen ölçekler, izlerliği bozulmayacak şekilde kısmi olarak dengelenmesi koşuluyla (demografik bilgi formu her seferinde sonda olmak üzere), doğru bilgi alma olasılığını arttırabilmek amacıyla kapalı zarfa konularak katılımcılara verilmiştir. Katılımcılar anketleri doldurduktan sonra belgelerini kapalı bir zarfla uygulamacıya teslim etmişlerdir.

Bulgular

Geçerlik Analizleri

Ölçeğin Uyarılama İşlemleri. Bu psikometrik incelemeye konu olan Psikolojik Kontrol Ölçeği ve Özerk İradeyi Destekleme Ölçekleri daha önce araştırmacı tarafından ergenler üzerinde psikometrik özellikleri incelenmiştir (Kındap, 2011). Ergenler için geçerlik ve güvenirliği olan ölçek maddeleri üç kişilik alanında uzman kişilerce evli bireylere uyarlanmıştır. Uyarılama sonrasında 6 evli çifte uygulanmış ve anlaşılmayan veya anlaşılması zor olan ifadeler yeniden gözden geçirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Evli bireyler tarafından rapor edilen ve kuramsal olarak birbirinin tersi yapılara işaret eden Özerk İradeyi Destekleme Ölçeği ile Psikolojik Kontrol ölçeklerinin yapı geçerliliklerini belirlemek amacıyla ilk aşamada açımlayıcı faktör analizi yapılarak, söz konusu ölçeklerin maddelerinin faktör yapısı temel bileşenler analiziyle değerlendirilmiştir. Ancak, verinin analiz için uygunluğunu sınamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır. Evli bireyler tarafından rapor edilen ölçeklerin KMO değeri 0.84 tespit edilmiş ve verinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük olan dört faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerin özdeğerleri 4.26, 1.92, 1.12 ve 1.02 şeklindedir. Özdeğer grafiği incelendiğinde iki faktörlü çözümlenimin uygun olduğu görülmüştür. Ölçeklerin madde faktör yükleri Tablo 1'de sunulmaktadır. Varimax rotasyon tekniği

kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda iki faktörlü bir yapı elde edilmiş olmakla birlikte ortaya çıkan bazı istisnalar da söz konusudur. Orijinalinde özerk iradeyi destekleme ölçeğinde yer alan ters puanlanan "İhtiyaçlarımın pek çoğuna duyarlı değildir." ve "Eşim bir şeyin kendi bildiği gibi yapılmasında ısrar eder." maddelerinin psikolojik kontrol ölçeğinde yük aldığı görülmüştür. Araştırmada anılan maddelerin psikolojik kontrol boyutunda ele alınmasına karar verilmiştir. Faktörlerin açıkladığı varyanslara bakıldığında Özerk İradeyi Destekleme Ölçeği-Eş Formunun toplam varyansın %28.42'ünü, Psikolojik Kontrol Ölçeği-Eş Formunun ise toplam varyansın %12.86'sını açıkladığı bulunmuştur.

Tablo 1. Özerk İradeyi Destekleme Ölçeği-Eş Formu ve Psikolojik Kontrol Ölçeği- Eş formu maddelerinin faktör yükleri

Maddeler	ÖİD
Eğer mümkünse yapacaklarımı kendim seçmem konusunda beni destekler.	.79
Eşim bir sorunum olduğunda benim fikrimi veya görüşlerimi dinler.	.77
Eşim hayatta kendi yönümü belirlememde bana yardımcı olur.	.71
Eşim kendi başıma karar vermem konusunda beni destekler	.70
Eşim çoğu zaman olayları benim açımdan görmeye hazırdır.	.68
Eğer bazı şeylerde onun gibi düşünmezsem bana soğuk davranır.	-.15
Eğer onu kıracak bir şey yaparsam, gönlünü alıncaya kadar benimle <u>konuşmaz</u> .	.16
<i>Eşim bir şeyin kendi bildiği gibi yapılmasında ısrar eder.</i>	.24
Eşim beni eleştirirken geçmişte yaptığım hataları dile getirir.	-.16
Eşim onu hayal kırıklığına uğrattığımda benim gözlerime <u>bakmamaya</u> çalışır.	.18
<i>İhtiyaçlarımın pek çoğuna duyarlı değildir.</i>	.31
Eşim ben konuşurken sık sık sözümü keser.	-.29
Eşim diğer aile üyelerinin sorunları yüzünden beni suçlar.	-.25
Eşim ne zaman bir şey anlatmaya çalışsam konuyu değiştirir.	-.27
Eşim her zaman bazı konulardaki hislerimi ve düşüncelerimi değiştirmeye çalışır.	-.07
Özdeğer	4.26
Açıklanan Varyans	%28.42
Alfa Katsayısı	.80

ÖİD: Özerk İradeyi Destekleme, PK: Psikolojik Kontrol

2. Çalışma

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İlk çalışmada elde edilen faktör örüntüsünün Doğrulayıcı Faktör Analizi ikinci çalışma örneğinde yapılmıştır. Analizlerde Lisrel 8.54 (Jöreskog ve Sörbom, 1999) programıyla Kovaryans Matrisleri oluşturulmuş ve en yüksek olasılık tahmini (maximum likelihood estimation) kullanılmıştır. Veri incelendiğinde tek yönlü ve çok yönlü normallik sayıtlısının sağlanamadığı (örn., skewness ve kurtosis) görülmüş bu nedenle asimptotik kovaryans matrisi kullanılmış ve Satorra-Bentler Ki Kare (SBS_ χ^2 Satorra-Bentler, 1994) değeri temel alınmıştır. Modelin uyumuyla ilgili olarak, χ^2 (Ki-Kare) testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle sd/χ^2 oranı ölçütü dikkate alınmış, 1/5'in altındaki oran, iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Önerilen model ile verinin uyumu REMSEA (Root Mean Squared Error Of Approximation), CFI (Comparative Fit Indices) ile değerlendirilmiştir. Bu araştırma için kabul edilebilir uyum indeksleri REMSEA için .08 ve altı; CFI için .95 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Psikolojik Kontrol-Eş Formu Ölçeği ve Özerk İradeyi Destekleme Ölçeği-Eş Formu ölçekleri için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı ile verinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür SBS_ χ^2 (89, $N = 256$) = 129.61, $p < .001$, REMSEA = .04, CFI = .97. Modeldeki tüm standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin eşin algıladığı özerk irade desteği için .70 ile .81 arasında değiştiği; psikolojik kontrol için .49 ile .77 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Uyuşma (convergent) ve Ayrılık (discriminant) Geçerlikleri.

Uyuşma geçerliğini sınamak için birinci çalışmada ölçeklerin temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı puanlarıyla olan korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 2’den de izlenebileceği gibi psikolojik kontrol ölçeğinin, temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı ve çift uyumuyla negatif yönde ilişkili olduğu; özerk iradeyi destekleme ölçeğinin ise temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı ve çift uyumuyla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci çalışmasında psikolojik kontrol ve özerk irade desteğinin çift uyumuyla ilişkisi incelenmiş, birinci çalışmayla paralel şekilde eşin algıladığı psikolojik kontrolün çift uyumuyla negatif yönde; algılanan özerk irade desteğiyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Bütün Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Psikolojik Kontrol	-	-.43***			-.54***
2. Özerk İradeyi Destekleme	-.34***	-			.60***
3. Temel İhtiyaç Tatmini	-.37***	.45***	-		
4. Benlik Saygısı	-.24***	.31***	.46***	-	
5. Çift Uyumu	-.35***	.57***	.42***	.37***	

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Tablonun alt yarısı birinci çalışma örnekleminde, üst yarısı ikinci çalışma örnekleminde üretilmiştir.

İç Tutarlık

Araştırma birinci örnekleminde her iki ölçeğin de yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu görülmüştür. Psikolojik kontrol-Eş Formu ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .76; Özerk İradeyi Destekleme -Eş Formu Ölçeğinin ise .80 olarak bulunmuştur. İkinci örnekleimde ise Psikolojik kontrol-Eş Formu ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .85; Özerk İradeyi Destekleme -Eş Formu Ölçeğinin ise .81'dir.

Tartışma

Psikolojik kontrol ve özerk irade desteği Kendini Belirleme Kuramı bağlamında ebeveynlik yazınında geliştirilen ve kullanılan kavramlardır. Bu araştırmada kendi kendine karar verebilme becerisini sırasıyla engelleyen ve destekleyen uygulamalar olarak tanımlanan bu iki uygulamanın evlilik ilişkisindeki durumunu belirlemek için eş ilişkisine uyarlanan ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek maddelerine yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 15 ve 18. maddeler dışında psikolojik kontrol ve özerk irade ölçeklerinin birbirinden ayrı yapılar olarak temsil edildiği görülmüştür. Orijinalinde özerk iradeyi destekleme ölçeğinde yer alan 18. maddenin (İhtiyaçlarımın pek çoğuna duyarlı değildir.) ve 15. maddenin (15. Eşim bir şeyin kendi bildiği gibi yapılmasında ısrar eder.) psikolojik kontrol ölçeğinde yük almasının bir nedeni her iki maddenin de ters kodlanmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Ebeveynlikle ilgili alan yazınında bu iki yapının birbirinin tersi yapılar olduğu görüşü yaygındır (Schafer, 1965). Dolayısıyla bu iki maddenin ters puanlanması nedeniyle bundan sonraki süreçte psikolojik kontrol

boyutunda ele alınmasına karar verilmiştir. Faktörlerin açıkladığı varyanslara bakıldığında Özerk İradeyi Destekleme ölçeğinin toplam varyansın %29.79'unu, Psikolojik Kontrolün ise toplam varyansın %12.61'ini açıkladığı toplamda %42.40'lık bir varyans açıkladığı bulunmuştur. Araştırma örnekleminde her iki ölçeğin de yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu görülmüştür. Psikolojik kontrol ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .76; Özerk İradeyi Destekleme Ölçeğinin ise .84 olarak bulunmuştur.

Uyuşma geçerliğini için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde psikolojik kontrol ölçeğinin, temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı ve çift uyumuyla negatif yönde ilişkili olduğu; özerk iradeyi destekleme ölçeğinin ise temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı ve çift uyumuyla pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Olumsuz bir uygulama olan benliğe müdahale eden psikolojik kontrolün temel ihtiyaç tatmini, benlik saygısı ve çift uyumuyla olumsuz yönde ilişkili olması şaşırtıcı değildir. Diğer yandan olumlu bir uygulama olan ve kendi kenedine karar alabilme yani kendini belirleyebilmeyi artıran özerk irade desteğinin anılan sonuçlarla olumlu yönde ilişkili olması eşlerin bu uygulamalarının ebeveynlik uygulamalarıyla paralel ilişkiyi yöne sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak ilgili yazında bu değişkenleri ele alan araştırma olmaması nedeniyle karşılaştırma yapılamamıştır.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde söz konusu ölçeklerin yetişkin örnekleminde eşler arasındaki ilişkiyi değerlendirmede geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak,

enlemesine kesitsel olan bu çalışmanın korelasyonel bir nitelik taşıması neden-sonuç ilişkileri açısından bir sınırlılık teşkil etmektedir. İleride yapılabilecek boylamsal çalışmalar yoluyla bu konuda daha fazla bulguya ulaşmak mümkündür. Sınırlılıklardan ikincisi örneklemele ilgilidir. Özellikle ikinci çalışmanın örnekleminin tamamı Sivas ili merkezinde yaşayan ve araştırmaya kar topu yöntemi dahil edilen katılımcılardan oluşmaktadır. Bu durum bulguların genellenebilirliği açısından sınırlılık teşkil etmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda örneklem grubunun diğer illeri de kapsayacak ve farklı yaş ve eğitim düzeyi gruplarını içerecek şekilde genişletilmesi önemlidir. Bu gibi çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct, *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10422-002>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Çağ, P. (2011). *Evli bireylerde eş desteği ve evlilik doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağ, P. & Yıldırım, İ. (2013). Evlilik doyumunu yordayan ilişkisel ve kişisel değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 13-23.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY, US: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fişiloğlu, H., & Demir, A. (2000). Applicability of the Dyadic Adjustment Scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 214-218. <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.16.3.214>
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 78-99). London: Wiley.
- Güven, S., Şener, A. & Yıldırım, B. (2011). Eşlerin Farklı Değişkenlere Göre Sosyal Destek Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. Erişim adresi: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/arzusenervdson.pdf>
- Hadden, B. W., Rodriguez, L. M., Knee, C. R., & Porter, B. (2015). Relationship autonomy and support provision in romantic relationships. *Motivation and Emotion*, 39(3), 359-373.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1999). LISREL 8.30 and PRELIS 2.30. *Chicago: Scientific Software International.*
- Kındap, Y. (2011). *Kendini Belirleme Kuramı Temelinde Ergenlikte Destekleyici Ebeveynlik, Akademik ve Sosyal Uyum ve Kendini Belirleme Düzeyi Arasındaki İlişkilerin Boylamsal Olarak İncelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63,* 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology Vol. 1* (pp. 618–655). New York: Wiley.
- Satorra, A., & Bentler, P.M (1994). Corrections to test statistic and standard errors in covariance structure analysis. In A. Van Eye & C.C. Clogg (Eds.), *Analysis of latent variables in developmental research* (pp. 399-419). Newbury Park, CA: Sage.

- Sayıl, M., & Kındap, Y. (2010). Ergenin anne babadan algıladığı psikolojik kontrol: Psikolojik kontrol ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 62-71.
- Sayıl, M. ve Kındap, Y. (2016). Ana Baba Ergen İlişkilerinde Kontrol, Özerklik ve Çatışmanın Sosyal Alan Kuramı ve Sosyal Değişim Bağlamında İncelenmesi: Ebeveyn ve Ergen Açısından Sonuçlar. (TÜBİTAK SOBAG-113K208).
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., et al. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38(1), 15-28. <http://dx.doi.org/10.2307/350547>
- Şimşek, Ö. F., & Yalınçetin, B. (2010). I feel unique, therefore I am: The development and preliminary validation of the personal sense of uniqueness (PSU) scale. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 576-581.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>.

Yıldırım, İ. (2004). Eş destek ölçeğinin geliştirilmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (22): 19-25.

BÖLÜM 4
ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN KİŞİLER ARASI
YETERLİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Zeynep APAYDIN DEMİRCİ¹

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Bilecik, Türkiye, zeynep.demirci@bilecik.edu.tr

GİRİŞ

Birey doğası gereği sosyalleşerek okulda, aile içinde, çevresinde bireylerle etkileşimde bulunup sosyal ilişkiler içerisine girer. Etkileşimin var olduğu sosyal ortamlarda bireylerde bulunması gereken kişilerarası iletişim becerileri, kişilerarası yeterlik ve sosyal becerilerin gerekliliği yadsınamaz. Bireyin, günlük yaşam içinde karşılaştığı sorunları algılaması ve bu sorunlarla başa çıkma yeteneği edinmeye çalışması kişilerarası ilişkilerin önemini artırmaktadır. Hurlock (1950), “ergenlik döneminin, on bir ile on üç yaşları arasındaki ergenlik başlangıcından yirmi bir yaşına kadar olduğunu” belirtir. Özbay (2002) ergenlik döneminin bazı kritik özelliklerin kazanıldığı, birey için çok önemli gelişim dönemlerinden biri olduğunu belirtir. Bu dönemde kişi, günlük yaşamla ilgili çözmesi gereken pek çok sorunlarla karşılaşır. Bu sorunları çözmek için kendine göre çözüm yolları bulması gerekir. Shukla ve Dixit ‘e (2015) göre bir çatışma dönemi olan ergenlik; akran baskısı, stres, kaygı, kişilerarası çatışma, problem çözme eksikliği, karar verme, davranışsal ve diğerleriyle iletişim kuramama gibi duygusal problemler gibi çeşitli problemler görülebilir. Ayrıca ergenlikte sosyal manada iletişim kurabilmek için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Etkin kişilerarası iletişim beceriler bu dönemde önemlidir. Kişilerarası iletişimin gerçek anlamı insanlar arasındaki etkileşimdir. Bireyin hem uygun davranışı seçmesi hem de bunları değişen sosyal çevrede kişisel amaçlarına uygun olarak kullanması sosyal yeterliliği kapsar. Sosyal yeterlik, ergenlerin sosyal etkileşimde başarılı olabilmeleri için gerekli olan bilişsel ve sosyal duygusal

becerilerdir. (Owens ve Johnston-Rodriguez, 2010). Sosyal yeterlik, birey ve diğer insanlar arasındaki ilişkide gözlenmekte ve bireyin kendisine ilişkin farkındalığıyla da ilişkilidir. Bu özelliklerin çocukluk ve ergenlik döneminde kazanılmış olması önemli görülmektedir (Özer, Gençtanırım-Kurt, Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz, Arıcı-Şahin, Acar ve Ergene, 2016). Kişilerarası yeterliğin tanımında çeşitli görüşler bulunmakla birlikte çoğu durumda kişilerarası iletişim becerisi, sosyal yeterlik, sosyal beceri, sosyal zeka, vb. kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Bacanlı, 2006).

Bireyin sosyal çevresine uyum sağlayabilmesinde kişilerarası yeterlik temel öğelerdendir. Kişilerarası yeterliğin yaşamın her döneminde bireyin çevreye etkili uyumunda önemli olmakla birlikte özellikle ergenlik yıllarında daha etkili olmaktadır (Buhrmester, 1990). Ayrıca ergenlik yıllarında kişilerarası becerilerin gelişiminde akran ilişkilerin ve kişilerarası becerilerin geliştirilmesi önemlidir (Larson, Whitton, Hauser ve Allen, 2007). Sosyal ve kişilerarası ilişki kurma becerileri; tüm insan ilişkilerinin başlatılmasına, uyarlanmasına, sürdürülmesine, dönüştürülmesine ve bozulmasına neden olarak çatışmaların çözümlenmesini, problem durumları ile başa çıkılmasını sağlayan bir araç niteliğindedir (Demirtaş, Yıldız ve Baytemir, 2017). Kişilerarası ilişkileri başarmada ve diğer insanların yanıtlarını yorumlamada yetenekli olma, kültürel görevleri yerine getirmede yetenekli olma ve düzeni bozmadan diğer insanlar ile olumlu ilişkilerini koruma, sosyal etkileşim içinde kişisel hedeflerini başarma, belirli sosyal beceriler temelinde başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim içinde olma, kişisel

olarak yararlı olabilme veya etkileşim içinde olabilme yeteneği sosyal yeterliğin göstergeleridir (Ogbu 1981; Weinstein 1969; Robin ve Rose-Krasnor, 1992;Baron ve Markman, 2000; akt. Özer ve ark., 2016).

Renshaw ve Asher'in (1983) yaptıkları araştırmada, sosyal açıdan daha yeterli olduğu düşünülen çocukların, kişilerarası ilişkilerinde daha cana yakın, dışadönük, çatışma içeren durumlarda ise daha az agresif oldukları görülmüştür. Diener ve Kim (2004) tarafından çocukların kişilerarası ilişkilerinde, öfkelerini daha fazla yansıtan, engellenmişlik duygusuna kapılan, kendini düzenleme becerileri düşük olan çocukların daha az prososyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Ergen olumsuz duygular ile başa çıkma yeterliğine sahip olduğu zaman kendine olan güveni artarak olumsuz duyguların üstesinden daha kolay gelebilecektir (Willemse, 2008). Yapılan araştırmalarda, ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin olumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için kişilerarası yeterliliğin iki önemli yönünün olduğu belirtilmiştir: Yakınlık ve çatışma yönetimi yeterliliğidir. Yakınlık yeterliliği, ergenlerin kişisel duygularını açıklama ve sıkıntılı bir arkadaşına destek sunma becerileri olarak tanımlanır (Buhrmester, Furman, Wittenberg ve Reis, 1988). Yakın arkadaşlıklar kurmak çatışmaları yönetmeyi de gerektirir. Çatışma çözme becerisi, çocuğun kardeşleri, arkadaşları ve yetişkinlerle olan çatışmalarda görülen zorlama ve kaçınma stratejilerinin yanı sıra yakın arkadaşlarla uzlaşma, müzakere ve ilişkilerin iyileştirilmesini içerir (Laursen, 1996).

Bireyin sosyal ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olan kişilerarası yeterlik kişinin ruhsal ve sosyal açılardan sağlıklı bir şekilde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bir yeterlidir. Yaşamın yaklaşık her aşamasında önemli olmanın yanı sıra özellikle ergenlik yıllarını kapsayan lise dönemindeki öğrenciler için sosyal yetkinlik algısının daha da önem kazandığı söylenebilir. Ergen için aileden ziyade arkadaş çevresinin yani sosyal çevrenin önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal yetkinlik algısının ergen açısından önemi daha iyi anlaşılabilir. Bir ergenin sosyal çevresi ile kaliteli ve etkili ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sağlık bir şekilde sürdürebilmesi, sosyal çevresinde yer edinebilmesi, kendisini sosyal çevrenin etkin bir üyesi olarak görebilmesi vb. için kendini sosyal açıdan yeterli algılaması gerektiği söylenebilir. Aksi takdirde kendini sosyal olarak yetersiz hisseden bir ergenin sosyal ilişkilerinde aktif olmasını düşünmek gerçekçi olmayabilir (Ateş, 2016).

Yaşamın her aşamasında önemli olan kişilerarası yeterlik özellikle lise eğitim-öğretim kademesi açısından daha da önem kazandığı düşünülmektedir. Ergenlerin kişilerarası yeterlilikleri üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin bilinmesine yönelik yapılan araştırmaların onların kişilerarası yeterlik düzeylerini yükseltmek için yapılacak çalışmalarda alan için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda, ergenlik döneminde bulunan çocukların kişilerarası yeterlik düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle araştırma, ergenlik döneminde bulunan çocukların kişilerarası yeterlik düzeylerini

incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ergenlik dönemindeki çocukların kişilerarası yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Ergenlik dönemindeki çocukların kişilerarası yeterlilikleri cinsiyet, ergenlik memnuniyet durumlarına ve öğretim kademesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden, genel tarama modeli uygulanmıştır. Karasar (2012; 79) genel tarama modelini, var olan bir durumun, var olduğu şekli ile tanımlanmasını amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018- 2019 yılında eğitim-öğretim gören Bilecik İl Milli Eğitim’ e bağlı liselerde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 307 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Baytemir (2014) tarafından geliştirilen “Kişilerarası Yeterlik Ölçeği (Ergen Formu)” ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel bilgi Formu ile toplanmıştır.

Kişilerarası Yeterlik Ölçeği

Buhrmester vd.'nin (1988) yakın arkadaşlık ilişkilerinde kişilerarası yeterliği ölçmek için geliştirdikleri ölçek Baytemir (2014). tarafından uyarlanmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde olup kişilerarası yeterliğe ilişkin beş alt boyutu olan gücünü ortaya koyma, kendini açma, çatışma çözme, duygusal destek sağlama, İlişkiyi başlatma, özelliklerini ölçmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda 8 madde olup toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi uygulanması sonucunda ölçeğin yeterli uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Birinci çalışma: $\chi^2/df= 2.6$, RMSEA= .059, CFI= .94, NFI =.94, GFI= .90; İkinci çalışma: $\chi^2/df= 1.92$, RMSEA= .054, CFI= .95, NFI= .95, GFI= .90). Ölçüt geçerliği çalışmasında kişilerarası yeterlik ölçeği ile ergen öznel iyi oluş ölçeği arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Güvenirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa değerleri ölçeğin alt boyutları için .70 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için de Cronbach Alfa değeri .90 ve .91 olduğu bulunmuştur (Baytemir, 2014).

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmış olup, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Skewnes ve Kurtosis çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Skewnes ve Kurtosis değerleri +1 ile -1 arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve parametrik testlerden t-testi, tek yönlü Anova, gruplar arasında farkın

kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe ve betimsel analiz testleri kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimleyici Bulgular

		f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	193	62.9
	Erkek	114	37.1
Ergenlik Memnuniyeti	Hiç memnun değilim	20	6.5
	Memnun değilim	33	10.7
	Kararsızım	103	33.6
	Memnunum	117	38.1
	Çok memnunum	34	11.1
Öğretim Kademesi	9.sınıf	74	24.1
	10.sınıf	103	33.6
	11.sınıf	55	17.9
	12. sınıf	75	24.4
Toplam		307	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 193'ü kız (%62.9), 114'ü erkek (%37.1) olmak üzere toplam 307 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Ergenlik memnuniyet durumuna göre dağılım incelendiğinde ise; öğrencilerin 20'si (%6.5) hiç memnun değilim, 33'ü (%10.7) memnun değilim, 103'ü (%33.6) kararsızım, 117'si (%9,1) memnunum ve 34 'ü (%11.1) çok memnunum diye belirttiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim kademesi incelendiğinde ise; 74

öğrencinin (%24.1) 1. sınıf, 103'u (%33.6) 2. sınıf, 55'i (%17.9) 3. sınıf, 75'i ise (%24.4) 4. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Örnekleme Ait Normallik Testi

	N	M	ss	Skewness	Kurtosis
Kişilerarası Yeterlik	307	3.19	.709	.118	.709

Ergenlik dönemindeki çocukların kişilerarası yeterlilik (3.19) ilişkin ölçek puan ortalaması yaklaşık olarak ölçeğin orta puan değerinde olması, çocukların kişilerarası yeterliklerine yönelik ortalama bir beceriye sahip oldukları düşünülmektedir. Mevcut çalışmada grupların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değeri .118, Kurtosis değeri ise .709 olduğu görülmüştür. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Normal dağıldığı gözlemlenen çocukların kişilerarası yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlik Dönemindeki Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analiz Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kişilerarası Yeterlik Ölçeği	Kız	193	3.15	.617	185.6	-1.298	.196
	Erkek	114	3.27	.839			
Kendini Açma Alt boyutu	Kız	193	2.65	.735	196.932	-3.927	.000*
	Erkek	114	3.05	.935			

$p < .05$, $p > .05$

Bu bulgulara göre çocukların kişilerarası yeterlik genel ölçeğin [$t = 2.460$, $p < .05$] puan ortalamasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı, kendini açma alt boyutu [$t = 2.460$, $p < .05$] puan ortalamasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyeti erkek olan çocukların kendini açma alt boyut puan ortalamalarına ($\bar{x} = 3.05$) bakıldığında cinsiyeti kız olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 2.65$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ergenlik Memnuniyet Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	<i>Ergenlik Memnuniyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Kişilerarası Yeterlik Ölçeği	Hiç memnun değilim	20	3.08	.672	Gruplararası	9.897	4	2.474	5.187	.000*
	Memnun değilim	33	3.19	.663	Gruplarıçi	144.066	302	.477		
	Kararsızım	103	3.11	.679	Toplam	153.963	306			
	Memnunum	117	3.14	.692						
	Çok memnunum	34	3.70	.752						
İlişki Başlatma Alt Boyutu	Hiç memnun değilim	20	2.91	.673	Gruplararası	9.530	4	2.383	3.806	.005*
	Memnun değilim	33	3.00	.807	Gruplarıçi	189.061	302	.626		
	Kararsızım	103	2.92	.838	Toplam	198.592	306			
	Memnunum	117	2.98	.719						
	Çok memnunum	34	3.51	.805						
Gücünü Ortaya Koyma Alt Boyutu	Hiç memnun değilim	20	3.71	1.052	Gruplararası	13.219	4	3.305	4.797	.001*
	Memnun değilim	33	3.43	.779	Gruplarıçi	208.054	302	.689		
	Kararsızım	103	3.29	.853	Toplam	221.273	306			
	Memnunum	117	3.28	.841						
	Çok memnunum	34	3.90	.583						
Kendini Açma Alt Boyutu	Hiç memnun değilim	20	2.48	.831	Gruplararası	10.292	4	2.573	3.848	.005*
	Memnun değilim	33	2.79	.738	Gruplarıçi	201.927	302	.669		

	Kararsızım	103	2.73	.741	Toplam	212.218	306			
	Memnunum	117	2.78	.827						
	Çok memnunum	34	3.28	1.043						
	Hiç memnun değilim	20	3.48	1.132	Gruplararası	12.122	4	3.030	3.420	.009*
Duygusal Destek Sağlama Alt Boyutu	Memnun değilim	33	3.56	.901	Gruplarıçi	267.565	302	.886		
	Kararsızım	103	3.47	.832	Toplam	279.686	306			
	Memnunum	117	3.45	.810						
	Çok memnunum	34	4.10	1.459						
	Hiç memnun değilim	20	2.85	1.030	Gruplararası	11.673	4	2.918	4.425	.002*
Çatışma Çözme Alt Boyutu	Memnun değilim	33	3.17	.846	Gruplarıçi	199.158	302	.659		
	Kararsızım	103	3.12	.757	Toplam	210.831	306			
	Memnunum	117	3.23	.821						
	Çok memnunum	34	3.70	.765						

Tablo 4 incelendiğinde çocukların kişilerarası yeterlik genel ölçek [F= 5.187 , p<05], ilişki başlatma alt boyutu [F= 3.806, p<05], gücünü ortaya koyma alt boyutu [F= 4.797 , p<05], kendini açma alt boyutu [F= 3.848, p<05], duygusal destek sağlama alt boyutu [F= 3.420 , p<05], ve çatışma çözme alt boyutu [F= 4.425 , p<05], puan ortalamalarında ergenlik memnuniyet değişkeni açısından farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun ergenlik memnuniyet değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma

testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Scheffe testi sonuçlarına yönelik veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 5. Ergenlik Memnuniyet Değişkenine Göre Gelişim Düzeyleri Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	<i>Ergenlik Memnuniyet</i>	Hiç memnun değil	Memnun değil	Kararsız	Memnun	Çok memnun
Kişilerarası Yeterlik Ölçeği	20	3.08	.672	Hiç memnun değilim					*
	33	3.19	.663	Memnun değilim					
	103	3.11	.679	Kararsızım					*
	117	3.14	.692	Memnunum					*
	34	3.70	.752	Çok memnunum	*		*	*	
İlişki Başlatma Alt Boyutu	20	2.91	.673	Hiç memnun değil					
	33	3.00	.807	Memnun değilim					
	103	2.92	.838	Kararsızım					*
	117	2.98	.719	Memnunum					*
	34	3.51	.805	Çok Memnunum			*	*	
Gücünü Ortaya Koyma Alt Boyutu	20	3.71	1.052	Hiç memnun değilim					
	33	3.43	.779	Memnun değilim					
	103	3.29	.853	Kararsızım					*
	117	3.28	.841	Memnunum					*
	34	3.90	.583	Çok memnunum			*	*	
Kendini Açma Alt Boyutu	20	2.48	.831	Hiç memnun değilim					*
	33	2.79	.738	Memnun değilim					
	103	2.73	.741	Kararsızım					*
	117	2.78	.827	Memnunum					*
	34	3.28	1.043	Çok memnunum	*		*	*	

Duygusal Destek Sağlama Alt Boyutu	20	3.48	1.132	Hiç memnun değilim			
	33	3.56	.901	Memnun değilim			
	103	3.47	.832	Kararsızım			*
	117	3.45	.810	Memnunum			*
	34	4.10	1.459	Çok memnunum	*	*	
Çatışma Çözme Alt Boyutu	20	2.85	1.030	Hiç memnun değilim			*
	33	3.17	.846	Memnun değilim			
	103	3.12	.757	Kararsızım			*
	117	3.23	.821	Memnunum			
	34	3.70	.765	Çok memnunum	*		*

Bu sonuçlara göre; kişilerarası yeterlik genel ölçeğinde ortaya çıkan anlamlı farkın, ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; hiç memnun olmayan, kararsız ve memnun olan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.70$) bakıldığında hiç memnun olmayan ($\bar{x}=3.08$), kararsız ($\bar{x}=3.11$) ve memnun olan ($\bar{x}=3.14$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. İlişki başlatma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; kararsız ve memnun olan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.51$) bakıldığında kararsız ($\bar{x}=2.92$) ve memnun ($\bar{x}=2.94$) olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Gücünü ortaya koyma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; kararsız ve memnun olan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.90$) bakıldığında

kararsız ($\bar{x}=3.29$) ve memnun olan ($\bar{x}=3.28$) çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Kendini açma alt boyutunda çıkan anlamlı farkın, ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; hiç memnun olmayan, kararsız ve memnun olan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. . Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.28$) bakıldığında hiç memnun olmayan ($\bar{x}=2.48$), kararsız ($\bar{x}=2.73$) ve memnun olan ($\bar{x}=2.78$) çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. duygusal destek sağlama alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; kararsız ve memnun olan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=4.10$) bakıldığında kararsız ($\bar{x}=3.47$) ve memnun ($\bar{x}=3.45$) olan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Çatışma çözme alt boyutu puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farkın ergenlikten çok memnun olan çocuklarla; kararsız ve hiç memnun olmayan çocuklar arasında olduğu görülmüştür. Ergenlikten çok memnun olan çocukların puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.70$) bakıldığında kararsız ($\bar{x}=3.12$) ve hiç memnun ($\bar{x}=2.85$) olmayan çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Öğretim Kademesi	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Kişilerarası Yeterlik Ölçeği	9.sınıf	74	3.12	.616	Gruplararası	4.775	3	1.592		
	10.sınıf	103	3.09	.783	Gruplariçi	149.188	303	.492	3.233	.023*
	11.sınıf	55	3.44	.709	Toplam	153.963	306			
	12. sınıf	75	3.23	.653						
İlişki Başlatma Alt Boyutu	9.sınıf	74	3.01	.672	Gruplararası	7.509	3	2.503	3.969	.008*
	10.sınıf	103	2.87	.844	Gruplariçi	191.083	303	.631		
	11.sınıf	55	3.33	.757	Toplam	198.592	306			
	12. sınıf	75	2.99	.856						
Gücünü Ortaya Koyma Boyutu	9.sınıf	74	3.16	.718	Gruplararası	7.167	3	2.389	3.381	.019*
	10.sınıf	103	3.40	.952	Gruplariçi	214.106	303	.707		
	11.sınıf	55	3.62	.825	Toplam	221.273	306			
	12. sınıf	75	3.47	.797						
Kendini Açma Boyutu	9.sınıf	74	2.94	.783	Gruplararası	10.337	3	3.446	5.117	.002*
	10.sınıf	103	2.58	.828	Gruplariçi	201.881	303	.666		
	11.sınıf	55	3.06	.873	Toplam	212.218	306			
	12. sınıf	75	2.79	.786						
Duyusal Destek Sağlama Boyutu	9.sınıf	74	3.29	.805	Gruplararası	7.252	3	2.417	2.689	.047*
	10.sınıf	103	3.58	1.201	Gruplariçi	272.434	303	.899		
	11.sınıf	55	3.73	.791	Toplam	279.686	306			
	12. sınıf	75	3.61	.770						
Çatışma Çözme Boyutu	9.sınıf	74	3.19	.758	Gruplararası	6.545	3	2.182	3.236	.023*
	10.sınıf	103	3.05	.917	Gruplariçi	204.286	303	.674		
	11.sınıf	55	3.45	.809	Toplam	210.831	306			
	12. sınıf	75	3.29	.744						

Tablo 6 incelendiğinde çocukların kişilerarası yeterlik genel ölçek [F= 3.233, p<05], ilişki başlatma alt boyutu [F= 3.969, p<05], gücünü ortaya koyma alt boyutu [F= 3.381, p<05], kendini açma alt boyutu [F= 5.117, p<05], duygusal destek sağlama alt boyutu [F= 2.689 , p<05], ve çatışma çözme alt boyutu [F= 3.236 , p<05], puan ortalamalarında öğretim kademesi değişkeni açısından farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğun öğretim kademesi değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve Scheffe testi sonuçlarına yönelik veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Gelişim Düzeyleri Arasındaki Farklar İçin Scheffe Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	Öğretim Kademesi	9	10	11	12
Kişilerarası Yeterlik Ölçeği	74	3.12	.616	9. sınıf				
	103	3.09	.783	10. sınıf			*	
	55	3.44	.709	11. sınıf		*		
	75	3.23	.653	12. sınıf				
İlişki Başlatma Alt Boyutu	74	3.01	.672	9. sınıf				
	103	2.87	.844	10. sınıf			*	
	55	3.33	.757	11. sınıf		*		
	75	2.99	.856	12. sınıf				
Gücünü Ortaya Koyma Alt Boyutu	74	3.16	.718	9. sınıf				*
	103	3.40	.952	10. sınıf				
	55	3.62	.825	11. sınıf	*			
	75	3.47	.797	12. sınıf				
Kendini Açma Alt	74	2.94	.783	9. sınıf	*			
	103	2.58	.828	10. sınıf	*	*		

Boyutu	55	3.06	.873	11. sınıf	*
	75	2.79	.786	12. sınıf	
Duygusal Destek	74	3.29	.805	9. sınıf	*
	103	3.58	1.201	10. sınıf	
Sağlama Alt Boyutu	55	3.73	.791	11. sınıf	*
	75	3.61	.770	12. sınıf	
Çatışma Çözme Alt Boyutu	74	3.19	.758	9. sınıf	
	103	3.05	.917	10. sınıf	*
	55	3.45	.809	11. sınıf	*
	75	3.29	.744	12. sınıf	

Bu sonuçlara göre; kişilerarası yeterlik genel ölçeğinde ortaya çıkan anlamlı farkın, 11. Sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.44$) bakıldığında 10. sınıf ($\bar{x}=3.09$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. İlişki başlatma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, 11. Sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.33$) bakıldığında 10. sınıf ($\bar{x}=2.87$) çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Gücünü ortaya koyma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, 11. Sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.62$) bakıldığında 9. sınıf ($\bar{x}=3.16$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Kendini açma alt boyutunda çıkan anlamlı farkın, 10. Sınıf öğrencileri ile 9. ve 11. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=2.58$) bakıldığında 9. sınıf ($\bar{x}=2.94$) ve 11.

sınıf ($\bar{x}=3.06$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir. Duygusal destek sağlama alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın, 11. Sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.73$) bakıldığında 9. sınıf ($\bar{x}=3.29$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir Çatışma çözme alt boyutu puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farkın 11. Sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{x}=3.45$) bakıldığında 10. sınıf ($\bar{x}=3.05$) çocukların kişilerarası yeterlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir

TARTIŞMA, SONUÇ

Bu araştırmada öğrencilerin kişilerarası yeterlik algılarının ortalama bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Büyüme ve değişme dönemi olan ergenlik döneminde çocuk; kişisel, sosyal ve psikolojik sorunlarla yüz yüze gelebilir. Bu dönemin getirdiği zorluklarla başa çıkması ve ergenin hem psikolojik hem de sosyal açıdan çevresine uyum sağlaması gerekmektedir. Ergenin bu ruhsal durumunun kişilerarası yeterliliğini de etkileyebileceği düşünülmektedir. Innes ve Thomas (1989) yaptıkları çalışmada gençlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını engelleyen utangaçlık, sosyal kaçınma gibi faktörlerin aynı zamanda ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini de düşürdüğünü belirlemişlerdir. Kolay ilişki kurabilen ve sürdürebilen, empatik beceriye sahip, insanlara karşı duyarlı davranan, yakın

ilişkiler geliştiren, duygularının farkında olan, sözel ve sözel olmayan mesajlara duyarlı olan, kendini kabul düzeyleri yüksek olan, sosyal becerileri iyi olan vb. özelliklere sahip ergenlerin sosyal yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir (Özer ve ark., 2016).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel anlamda kişilerarası yeterlik algılarında anlamlı bir değişiklik göstermediği, bununla birlikte sadece kendini açma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kendini açma becerilerinin kız öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda cinsiyet açısından kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde sosyal yeterlik algısına sahip olduğuna dair çalışmalar ve erkeklerin kızlardan daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik algısına sahip olduğuna dair çalışmalar da bulunmaktadır (Yalçın, 2009; Koparan, Öztürk, Özkılıç ve Şenışık, 2009). Gül, Barlas, Onan ve Öz (2013) ve Göçener (2011) yaptıkları çalışmada kişilerarası ilişki tarzları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar belirlemişlerdir. Ayrıca cinsiyete göre kızlarla erkeklerin sosyal yetkinlik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığına dair çalışmaların olduğu da bilinmektedir (Karahana, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006). Değişen yaşam koşullarına ve gelişmelere bağlı olarak cinsiyetlere biçilen rollerde bir değişiklik olduğu, toplumda kızlar ve erkeklere yüklenen sosyal rol ve sorumlulukların birbirine benzer bir duruma geldiği söylenebilir. Erkek ve kızlara yönelik beklentilerde ve düşüncelerdeki bu değişiklik hem kızların hem de erkeklerin kişilerarası yeterlik düzeyleri açısından bir birine benzer ve yakın olmalarına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ateş (2016) yaptığı

araştırmada da, lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuştur. Kendini Açma becerisi ele alındığında ise Buhrmester vd. (1988), bu konudaki araştırmaların cinsiyet karşılaştırmalarında farklı sonuçların olduğunu, gücünü ortaya koyma ve ilişkiyi başlatma özelliğinin erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu kendini açma ve duygusal destek sağlamanın ise kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Gorska (2011) atışma çözme, kendini açma, gücünü ortaya koyma ve ilişkiyi başlatmanın cinsiyete göre farklılık göstermediğini, sadece duygusal destek sağlama özelliğinin kızlarda daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kızların kendi ile ilgili özel durumları paylaşması toplumun beklentileri ile uyuşmuyor olabilir. Toplumun beklentileri kızların kendini amaya ilişkin tutumlarını etkilemiş olabilir. Bu durumda biriyle çok özel durumlarını paylaşmaktan kaçınabilir. Çünkü bireyin kendini amaya ilişkin tutumu, içinde yaşadığı toplumdan etkilenir (Kağıtbaşı, 2012).

Öğrencilerin ergenlik memnuniyet durumuna göre kişilerarası yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Ergenliğin doğal sonucu meydana gelen fiziksel ve cinsel gelişim durumundan çok memnun olan öğrencilerin hiç memnun olmayan ve kararsız olan öğrencilere göre kişilerarası yeterliğin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ergenlik döneminde ergenin bedeninde meydana gelen fiziksel değişimlerden memnun olması bireyin özsaygısını, benlik algısını geliştirebileceği için kişilerarası yeterlik becerisini büyük lde olumlu yönde

etkileyecektir. Saymaz (2003) 'ın yaptığı araştırmada, Ergenlerin kendilik algısı ile kişilerarası ilişki tarzları arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Buhrmester vd. (1988), kişilerarası yeterlikleri yüksek olan kişilerin sosyal hayatlarında daha az sorun yaşayacağı ve bu kişilerin yaşamlarını daha iyiye yönelterek daha çok mutlu olabileceklerini belirtmektedirler. Onlar, yaşanılan olumsuz duyguların sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Ergenler aile içinde, okulda nitelikli ilişkiler kurdukça kişilerarası yeterlikleri de artacaktır. Bu sayede ergenler öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ya da diğerleriyle daha uygun ve etkili ilişkiler geliştirdikçe yaşamda daha mutlu bireyler olacaklardır. Göktepe (2015) ergenler fiziksel ve cinsel gelişiminin yanı sıra pek çok alanda olgunlaşırlar: Akranları ile daha olgun ilişkiler geliştirmeye başlarlar, kişilerarası ilişkilerinin niteliği değişir ve gelişir, ilişkiyi başlatma, devam ettirme ve gerektiğinde bitirme konusunda beceri edinirler, kendi başına hareket edebilme becerisi olan ergen kendi kararlarını almaya ve toplumda kendi başına girişimlerde bulunmaya başlarlar, kendi tercihlerini yaparlar ve anne babadan duygusal ayrılmanın başlaması ile birlikte diğer insanlarla da duygusal yakınlıklar kurabilirler.

Öğrencilerin ğretim kademesine göre kişilerarası yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Dil gelişimi empati, duyguları kavrama ve tasnifleme, sosyal anlayış, farklı düşünceleri algılama ve alma, akademik yeterlik gibi pek çok sosyal-duygusal beceri ile ilişkilidir (Cutting & Dunn, 2006; Watson, Painter & Bornstein, 2001; akt. Sayın ve Takıl, 2017). Öğrencilerin son sınıfa yaklaştığıka bilişsel ve

dil gelişiminde meydana gelen ilerlemenin etkisiyle ergenlerin kişilerarası ilişkileri geliştiği ve niteliğinin değiştiği söylenebilir. Göktepe (2015) Ergen zamanla ilişkiyi başlatma, sürdürme ve gerektiğinde ilişkiyi bitirme konusunda gereken beceriyi kazanır. Kendi başına hareket edebilme becerisine sahip ergenin, kendi kararlarını alarak ve toplumda kendi başına girişimlerde bulunarak kişilerarası yeterlik becerileri gelişir.

ÖNERİLER

Ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin kişilerarası yeterlik becerilerinin geliştirilebilmesi için okullarda çeşitli eğitim programları hazırlanabilir. Ergenlik döneminde yaşanacak fiziksel değişimler konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılarak lise öğrencilerinin ergenlik memnuniyet durumları artırılabilir. Böylece kişilerarası yeterliliklerinin de daha etkili olması sağlanabilir. Kişilerarası yeterliği düşük olan öğrencilere okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları tarafından bireysel ve grup halinde sosyal destek sağlanabilir. Ayrıca araştırmacılar farklı yaş gruplarındaki çocukların kişilerarası yeterlik düzeylerini inceleyebilir.

KAYNAKÇA

- Ateş, B. (2016). Lise öğrencilerinin algılanan sosyal yetkinlik puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)* IX– I: 185 -194.
- Bacanlı, H. (2006). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin aracılığı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buhrmester D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4):1101–1111.
- Buhrmester D, Furman W, Wittenberg MT, Reis HT. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6):991–1008.
- Demirtaş, A.S., Yıldız, M.A. ve Baytemir, K. (2017). Genel aidiyet ve temel ergenlerde benlik saygısının yordayıcısı olarak psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim Bilimleri ve Psikoloji Dergisi*, 2: 48-58.
- Diener, M.L. & Kim, D.Y.(2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Applied Developmental Psychology*, 25: 3-24.
- Gorska, M. (2011). Psychometric properties of the polish version of the interpersonal competence questionnaire (ııq-r). *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 186-192.

- Göçener, D. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Güvenli Bağlanma Düzeyleri İle Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göktepe, G. (2015). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri, kendilik algısı ve kişilerarası ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, S, K., Barlas, Ü., Onan, N., Öz, Y. C. (2013). 16-20 Yaş grubu ergenlerde aile işlevleri ve kişilerarası ilişki tarzlarının incelenmesi: bir üniversite örneklemini. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3): 139-146
- Hurlock, Elizabeth B. (1950). *Developmental Psychology*, New York, McGraw-Hill Book.
- Innes, J. M. ve Thomas, C. (1989). Attributional style, self-competence and socialavoidance and inhibition among secondary school students. *Personality and Individual Differences*, 10,757- 762.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999) . *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanılan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26): 35-45.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Koparan, Ş., Öztürk, F., Özkılıç, R., ve Şenışık, Y. (2009). An investigation of social self-efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 623-629.
- Larson, J. J., Whitton, S. W., Hauser, S. T. ve Allen, J. P. (2007). Being close and being social: Peer ratings of distinct aspects of young adult social competence. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 136-148
- Laursen B. Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, editors. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press; 1996. pp. 186–210.
- Owens, L. A., & Johnston-Rodriguez, S. (2010). Social competence. *International Encyclopedia of Education*. [<http://www.science-direct.com/science/article/pii/B9780080448947011593>], Erişim tarihi: 25 Kasım 2019.
- Özbay, Y. , Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2): 325-345.
- Özer,A., Gençtanırım-Kurt,D., Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., Arıcı-Şahin, F., Acar, T. ve Ergene, T. (2016). Ergenler için Yeterlik Algısı Ölçeğinin (YAÖ) Geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1): 237-250.

- Renshaw, P. D., ve Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3): 353-374.
- Sayın, A., Takıl, N. B. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Sosyal Ve Akademik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2): 868-883.
- Saymaz, İ. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Shukla, A., ve Dixit, T. (2015). Interpersonal Communication among Adolescents. *Journal of Psychosocial Research*,10(2): 327-336.
- Tabachnick, B.G., Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Pearson, Boston.
- Yalçın, D. A. (2009). *Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin psikometrik değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Willemsse, M. (2008). *Exporing the Relationship Betwen Self-Efficacy and Aggression in a Group of Adolescents in The Peri-Urban Town of Worcester*. Unpublish Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.

BÖLÜM 5

KARAKTER GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

Doç. Dr. Yener ÖZEN¹

¹ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

Herkes kendisinden en nitelikli karakteri doğuracak potansiyellerle donatılmış olarak dünyaya gelmiştir. Her insanın yaşayacağı yaşam koşulları birbirinden çok farklı olacağına göre, her insan için erdemli insanı doğuracak potansiyellerin niteliği farklı olacaktır. Her toprak parçası, kendi bulunduğu coğrafyanın iklimine göre, en faydalı ürünleri verecek minerallerle donatılmıştır. Dolayısıyla her insanın farklı farklı mizaç özellikleri vardır ki, yaşayacağı kendine özgü hayat şartlarıyla uyularak potansiyellerini erdemli insan vardiirabilecek imkânlarla sahip olabilirsiniz. Karakter eğitiminin ilk şartının ebeveyn çocuk arasındaki sağlıklı yakın ilişki olduğunu unutmadan... Bu ilişkiyi sağlıklı kılacak birkaç sözcük ise şöyle sıralanabilir: Merhamet, şefkat sevgi, tutarlılık, istikrar, kurallar, mahrumiyet, zorluk, ödüllendirme, takdir, güven, duygu ve düşünce paylaşımı, farklılıkları kabul, istismardan uzak olmak, çocuklarımızı kendi geçmiş yaralarımıza ilaç olarak, telafi aracı olarak kullanmamak. Doğru karakter eğitimi, çocuklarımızın kendine özgü yapılarını, farklılıklarını kabullenebildiğimiz ölçüde mümkün olabilir. Çocuğumuzun mizacının üzerine öğrenme yoluyla kazandığı kişilik özellikleri, hem özgül hem de ortak sosyal özellikler geliştirerek uyumlu olmasını sağlayacaktır. Kesretin içindeki vahdet ve vahdetin içindeki kesret ifadesi aslında bu konuyu en güzel biçimde özetlemektedir; sağlıklı insan, hem biricik ve kendine özgü bir yapı taşır, hem de diğer insanlarla ortak özellikler içeren bir yapı taşır (Özen, 2014, s:13).

Tarihsel gelişim açısından müstakil şekilde “Karakter eğitimi” tabiri daha çok Amerikan tecrübesine dayanmaktadır. Bu bağlamda

“Karakter eğitimi” kavramı ABD’de, ahlaki değerler, etik ve vatandaşlık eğitimi gibi konularda, özellikle okullarda uygulanan programlar bağlamında, öncü bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Ancak zaman içinde karakter eğitimi programlarının uygulanmasında siyasal ve toplumsal faktörlere bağlı olarak bazı iniş çıkışlar yaşanmıştır. Günümüzde, dünyevileşen dünyada bireysel yaşamın ön plana çıkması, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri ve aile yapısındaki hızlı değişim, karakter eğitimine olan ihtiyacı her geçen gün daha da arttırmaktadır (Turan, 2014, s:75).

A) KARAKTER GELİŞİMİ

İnsanın iyi olma, iyiye ve güzele meyilli olma gibi doğuştan getirdiği potansiyel davranış özelliklerinin zaman içinde çeşitli faktörlerin etkisiyle bozulmaya uğraması, nesillerin belirli bir plan ve program dâhilinde temel ahlaki değerleri kazanması ve içselleştirmesi için önemli bir desteğe ihtiyaç duymasını da zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda Antik Yunan’dan itibaren çocukların temel karakter özelliklerini kazanmaları ve bunları uzun vadede sürdürebilmeleri için gerekli desteği sağlamak adına gerek aile gerekse dini kurumlar ve daha sonraları da okullar, çocukların karakter gelişiminde önemli bir görev üstlenmiştir (Lickona, 1996, s:44)

İnsan, bedeni ile biyolojik bir varlıktır. Her insan, belli kapasitede, zihni, hissi ve fiziki yeteneklerle donatılmıştır. Bu yetenekler, insanın hem genetik kodlarında, hem de manevi değerler ve cevherler olarak ruhunda mevcuttur. Bu açıdan her insan ruh ve bedeninin birbirini etkilemesiyle ortaya çıkan bir mizaç ve kişiliğe sahiptir. İnsanın,

yaratılışından gelen bu fitri yeteneklerin oluşturduğu bileşkeye mizaç denmektedir. Daha sonra çevrenin de etkisiyle kişi, bu veriler istikametinde kendi karakterini inşa eder. Yaratılıştan gelen bu yetenekler üzerine, aile ve toplum tarafından inşa edilen karakter sonucu her insan, bir benlik ve kişilik kazanır. Dolayısıyla insanın doğuştan getirdiği özellikler üzerine dokuduğu alışkanlıklar, ahlaki değerler, toplum kurallarının tamamı “karakter” kavramı ile açıklanır. Mizaç ve karakter münasebetinde çocuk, ergenlik dönemine geldiğinde kişilik motifi olarak kendini ortaya koyar. Bu kişilik, her insana kendine has farklı özellikler kazandırır (Gündüz, 2016, s:1).

Karakter eğitimi kişilik yapısı üzerine eklenen manevi, ahlaki, sosyal değerlerin kazandırılması sürecidir. Değerler sistemi eğitimidir ve bu eğitim de kişilik yapısının nasıl geliştiğine bağlı olarak verim verir. Eğer siz, toprak diye betimlediğimiz çocuğunuzun mizacını anlayıp, kabullenip, o mizaca uygun tohumları sözel, davranışsal, duygusal, bilişsel öğretilen her şeyi doğru biçimde ve doğru zamanda verebilirseniz, ortaya o toprağa uygun, o toprağın verebileceği en leziz meyveler çıkacaktır. Ayrıca her meyve, meyvelik vazifesini gördükten sonra yeni bir meyveye dönüşmek üzere ya da toprağın verimliliğini arttırmak üzere, tekrar toprağa geri dönecektir. Her bir olumlu haslet, bir süre sonra başka bir olumlu hasleti tetikleyecektir. Fakat eğer, toprağı iyi tanımazsak, onun nasıl bir toprak olduğunu bilmezsek, hangi mevsimde, hangi tekniklerle, hangi çeşit tohumlarla yeşereceğini de bilemeyiz. O zaman da, yanlış tohumlar eker, mizaç toprağının yapısını bozar ve acı meyveler yetiştiririz. Ancak bu meyve veren bitki öyle bir özelliklerle donatılmıştır ki, belli bir yaşa gelince

artık biz ona yanlış ne verirsek verelim, onun o yanlış beslenmeden kendini kurtarıp yenileme imkânı, kapasitesi onda vardır (Tayanç, 2013, s:34).

Toplum ve bireyin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve özellikle bireyin onurlu bir yaşam içinde doğruyu, iyiyi ve güzeli çözümleyebilmesi için iyi bir karaktere sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden çocuk yaşta aile ve okulda karakteri eğitimi verilmeye başlanmalıdır. Burada aile bireylerine düşen görev oldukça büyüktür. İyi bir rol model olmak söylediğimiz gibi yeterli değildir. Bunun yanı sıra çocuğunuzun etkilenebileceği yayın ve iletişim organlarını filtrelemek gerekmektedir. Teknolojinin temel ihtiyaçlardan biri haline gelmesiyle yüzyılımızda mekân algısı genişlemiştir. Çocukların karakterleri artık sadece aile ve sosyal çevreyle sınırlı değil. İnternet, televizyon, dergi ve hatta çizgi film gibi farklı mecralardan karakterlerinin oluşumunu kötü yönde etkileyebilecek örnekler bulunuyor. Bu durumda aile bireylerine düşen görev sadece rol model olmanın dışına çıkıyor.

Günümüz dünyasında çocukları, gençleri ve genç yetişkinleri yaşamlarında zorlayan sosyal çevre ile temas halindedirler. Günümüz dünya toplumlarında iktisadi farklılıkların arttığı, toplumsal şiddetin özendirildiği, bireysel çıkarın ve maddi değerlerin yüceltildiği bir sosyolojik yapının önem kazandığını gözlemlemekteyiz. Yetişkinler kendilerini ve toplumsal, eğitimsel ve siyasi önderleri, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, doğruluk, dürüstlük ve şefkat değerlerini hayata geçirmekten sorumlu tutmalıdırlar (Bakıoğlu ve Sılay, 2013, s:1). Yetişkinlerin gençlere, insanın kendi değerlerini hayata

geçirmesinin ve daha adaletli ve sorumlu bir toplumu savunmanın mümkün olduğunu göstermeleri gerekmektedir. Maddi değerlerin gençlerin karakteri üzerindeki olumsuz ve yıkıcı etkisini azaltmak için karakter eğitiminde faydalanmak akla ve mantığa yatkındır (Berreth ve Berman, 1997, s:26).

İnsan hayatı bazı gerçeklerle doludur. Bu gerçeklerden biri de insanların davranışlarına sınır koyması gerektiğidir. Davranışlarına sınır koyan insan ayrıca başkalarına saygı göstermelidir. İnsanlara bu sınırlar kanunlarla açıkça belirtilmiş olabilir. Ancak bu sınırlamalar sadece yasalardan ibaret değildir. İnsanı toplumsal yaşam içinde sınırlandıran birçok uyarıcılar vardır. İnsan; bu yazılı olan veya yazılı olmayan bu kural ve sınırlandırmalara uyduğu zaman ahlaklı ve karakterli olmaktadır. Kişi, sosyal hayatın bir gerekliliği olan bu kurallara uymadığı zaman giderek toplumdan kopmaktadır. Toplumdan kopan kişi, kısa veya uzun vadede yok olma sürecine girmektedir. Çünkü bir insana verilen değer onun ahlak ve karakteriyle bağlantılıdır.

İnsan akıl sahibi olması nedeniyle diğer canlılardan ayrılır. Aklın ürettikleri kültürel dünyayı oluşturur. Kültürel dünya, hem insan olmak, hem de insanı anlamak için temeldir. Kültürel ortamın varlığı ile insanın kendi varlığı nerdeyse özdeş anlama gelmektedir (Bıçak, 2004, s:43). İnsanın bir kültür ortamı içinde oluşumu, aynı zamanda bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecine, yaşam için gerekli olan bilgilerin öğrenilmesi kadar, bir karakter inşası da dâhildir (Pamuk, 2003, s:42).

İnsan neleri tekrar tekrar yapıyor ve bunlardan huzur buluyorsa, o davranışlar onun karakteristik özelliğini yansıtır. Karakter sahibi olmadan, bilgi ve beceri sahibi olmanın bir değeri olmadığı gibi, tehlikeli bir tarafı da vardır. Doğruyu, iyiyi ve güzeli bilmek ile doğru, iyi ve güzeli yapmak arasında derin fark vardır. Önemli olan, neyin doğru, iyi ve güzel olduğunu bilmek değil; doğru, iyi ve güzel olanı yapacak heyecana sahip olmaktır. Bir nevi farklı tohumlar mesabesindeki mizaç ile farklı topraklar ve iklim mesabesindeki karakter bizim kişiliğimizi, benliğimizi belirler. Mizacı bir ağacın köklerine benzetirsek, karakter de bu ağacın dalı ve meyveleri diyebiliriz. Karakterle kişilik arasındaki fark ise; karakter yaratılıştan gelen özelliklerin insan üzerinde şekillenmesidir. Kişilik ise sonradan aklına, fikrine, yetiştiği ortama ve kültürüne göre şekillenen insanın kendi kendisine biçtiği bir kıyafettir. Bu kıyafet kişinin kendi bilinci ve İradesiyle oluştuğu için sorumluluğu da, ceza ve mükâfatı da o oranda oluşur. Karakter eğitimi ise kelime olarak; bireylerde belli bir ahlâkî anlayışa göre bazı özellikleri geliştirmeye yönelik eğitim anlamına gelmektedir (Gündüz, 2016, s:4).

Karakterin Kavramsal Tanımlamaları

Karakter eğitiminin ne olduğu ve nasıl verilmesi gerekliliği üzerine kavramsal ve olgusal bilgileri sunmadan önce karakter tanımlaması ve çeşitliliği üzerinde durmak gerekir. Karakter aslında kim olduğumuz ve kime dönüştüğümüzdür. Karakter normalde eylemimize rehberlik eden ve birbirine bağlı olan kişisel değerlerin bütününden oluşur, ancak bu değerler kolayca ölçülebilen sabit bir bütün ve değiştirilebilir

nitelikte değildir (Arthur, 2003, s:3). Karakter, bir bireyi veya toplumu başkalarından ayırt eden, alışkanlık haline gelmiş hareket ve tepki tarzlarının bütünüdür. Ahlaki anlamda karakter deyince, nefsimize hâkim olma ve hareketlerimizin düşüncelerimize uygun oluşu anlaşılmaktadır. Karakter, kişiliğimizin hareketlerimizde beliren özellikleridir (Topçu, 2017, s:165).

Karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir. Karakter içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşur ve değerlendirilir. Karakter, zamanın olayların ve eğitimin etkisi ile değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir (Gövsa, 1999, s.85; Çağdaş ve Seçer, 2002, s.96).

İnsan kavramı biyolojik olmaktan çok toplumsaldır. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan yavrusunu sosyal bir varlık haline getiren toplumdur (Çağlar, 2003, s.305). Ancak bir insanın çevresi ile olan ilişkilerini göz önünde bulundurduğumuz zaman bir karakter özelliğinden söz edebiliriz. Karakter özellikleri hem kalıtımla geçen hem de doğuştan var olan bir takım yatkınlıklardır.

Karakterin iki türlü unsuru vardır: Doğuştan unsurlar, sonradan kazanılmış unsurlar veya alışkanlıklar. Doğuştan unsurlar, beden yapısının özellikleriyle huy dediğimiz ruhsal yapımızın bütünüdür. Karakterin yapısını değiştiren maddi özellikler şunlardır: Bedenin ve kafatasının yapısı, vücudun sathı, damarlar, saç ve kıllar, çehre organları, iç organların durumu, beden ölçüleri, hastalıklarla şişmanlama ve zayıflama başlangıçları. Huy ise ruhsal yapımızın

genel görünüşüdür. Sonradan kazanılan unsurlar, terbiye ve egzersizlerle meydana getirilen alışkanlıklardır. Beden yapısını değiştiren sebepler, yaş farkları, iklim, çalışma şekli ve beslenme tarzıdır (Topçu, 2017, s:166).

Adler karakteri, beden yapısını yaşatabilmek için kazanılmış özellikler olarak görmektedir (Adler, 2003, s:172). Kimilerine göre karakter, basitçe kuralları takip etmektir. Karakter, tavırlardan, davranışlardan, güdülenmelerden ve özelliklerden çok daha geniş bir kavramı yansıtır. Toplumun kabul etmediği sosyal davranışlardan kaçınmaktan daha fazlasıdır. Karakter, kişinin sosyal, düşünsel, zihinsel ve ahlaki anlayışının olumlu yönde gelişimi olarak tanımlanabilir (Battistich, s:2).

Bu gelişim hayatın her evresinde gözlenebilmektedir. Karaktere şekil veren hatıralar, insanları, yerleri ve maddeleri hatırlatan ve plan yapmamızı, hüküm vermemizi mukayese etmemizi ve hesap yapmamızı sağlayan beyin kabuğu tarafından tasarlanır. Karakterin insanlara özgü bir kişilik boyutu olmasının sebebi, yakın evrimsel tarihte beyin kabuğunun büyüklük ve karmaşıklık açısından dramatik bir değişime uğramış olmasıdır ki insan beyni, primatların ve daha aşağı seviyedeki atalarından daha büyük ve daha hızlı gelişmiştir (Hamer ve Peter, 2000, s.28).

Karakter eğitimi, karakter kavramının kendisi kadar kolay tanımlanamamaktadır. Bu tanımlama zorluğu iki noktadan kaynaklanmaktadır. İlk olarak, karakter eğitiminin, zaman zaman onunla aynı anlamda kullanılan “ahlak eğitimi” ve “değerler eğitimi”

kavramları ile arasındaki farkın ifade edilmesi noktasında yaşanan güçlüktür. İkinci olarak da karakter eğitiminin kendi içinde ifade ettiği benzer anlamların ortaya çıkardığı güçlüktür (Turan, 2014, s:77).

Amerika’da yaygın bir şekilde kullanılan “karakter eğitimi”, daha çok muhafazakâr, geleneksel ve davranışçı bir yaklaşımı ifade ederken, genellikle Asya ülkelerinde kullanılan “ahlak eğitimi” daha liberal, yapılandırmacı ve bilişsel bir yaklaşıma göndermede bulunmaktadır. Bunun yanı sıra İngiltere’de yaygın olarak kullanılan “değerler eğitimi” ise, teorik olmayan, tutumsal ve deneysel bir yaklaşımı ifade etmektedir (Berkowitz, 2000, s:44). Karakter eğitiminde verilecek temel değerler konusunda ortak bir uzlaşuya sahip olmayan bireylerden oluşan heterojen bir toplumda, karakter eğitiminin tanımının nasıl yapılacağı belirgin değildir. Bu da doğal olarak bir tanımlama güçlüğüne neden olmaktadır (Arthur, 2005, s:241). Toplumsal ihtiyaç ve beklentilerden yola çıkarak, iyi bir toplum oluşturma çabalarının bir sonucu olarak karakter eğitimi, her okul çevresinde farklı bir şekilde uygulanabilmektedir. Okulun bazı özelliklerinin karakter gelişimine olumlu katkı yapacağı düşünülse de okulların uyguladıkları karakter eğitimi programlarının farklı olması aslında bu eğitimin herkes için geçerli ortak bir tanımlama içerisine sokulamayacağını göstermektedir (Arthur, 2003, s:301).

B) KARAKTER EĞİTİMİ NEDİR NE DEĞİLDİR?

Karakterin asla değişmez olduğu zannedilmemelidir. İrademizi akılla kullanarak ve yönelişlerimizi sağlam bir disipline tâbi tutarak karakterimiz değiştirmek elimizde olan bir şeydir. Kendi ruhsal

yapımıza doğrudan doğruya tesir yapamamak bile, hareketlerimiz değiştirmek suretiyle bizzat kendimize tesir yapmamız kâbil olur. Kendi hareketlerimiz, düşünce karakterimizi yapıcı olur. Bu manada Oscar Wilde “günün en küçük hareketleri karakteri yapar ve yıkar” demiştir. İnsan kendini olayların ve hayatın akışına teslim ettikçe sürekli ve sağlam bir karakter sahibi olamaz. Ancak iç dünyamız dışarıya ve irademiz ihtiraslarımıza karşı koydukça, değişmez ve dengeli bir karakter sahibi oluruz (Topçu, 2017, s:168).

Karakterin sosyal özelliğini de vurgulamak gerekir. Karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 1996, s:1). İyi değerlere sahip olan kişiler ait oldukları toplumca kabul görürler.

Ancak karakter eğitimi, basit bir biçimde sosyal becerilerin edinilmesi de değildir, temelde bir öğrencinin ne tür bir insan olarak yetişmesi konusu ile ilgilidir. Karakter eğitimi, davranış kontrolü, disiplin, yetiştirme ve fikir aşılama ile aynı olgu değildir; çok daha geniştir ve daha iddialı amaçları vardır. İyi karakter ve iyi davranış benzeridir, fakat iyi karakter kapsam olarak daha geniştir. Karakter, bireyi bir bütün olarak her yönüyle içine alan bir terimdir. Bu nedenle, birçok karakter eğitimcisi için karakter eğitimi, bir insanın dönüşümü ve

şekillenmesinden çok daha fazlasıyla ilgilidir ve bireyin toplumdaki sosyal ağlarına katılım yoluyla okullardaki ve ailelerdeki eğitimi de içine alır (Arthur, 2003, s:11).

Karakter Eğitimi Bir Erdemlilik Hareketidir

Karakter eğitimi öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkânı sağlayan bilgi beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan, Bohlin, 1999:Akt. Ekşi, 2003, s.81). Karakter eğitiminde erdemi geliştirme fikri esastır (Milson ve Chu, 2002, s:118). Erdemler, ahlaki bakımdan mükemmel olarak değerlendirilen alışkanlık haline gelmiş davranışlardır. Bir insanın karakteri ahlaki olarak iyi alışkanlıklar olan erdemler ile ahlaka aykırı alışkanlıklar olan kötü huyların birleşimidir. En güzel şekliyle karakter eğitimi erdemli davranışın gelişimini teşvik etmeye çalışmaktır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s:2). Toplumsal çalışmalar ve vatandaşlık eğitimi içinde ise karakter eğitimi vatandaşlık erdemini geliştirme şeklini alır ki bu, demokratik ve çoğulcu bir toplumu muhafaza etmek ile vatandaşlığa yardımcı olan erdemli davranıştır (Leming, 2001, s:118). Karakter eğitimi özen gösterme, dürüstlük, adil olma, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi önemli ahlaki değerlerin toplumun büyük bir kısmı tarafından benimsenildiği gösterir. Karakter eğitimi bu değerlerin geçerliğinin ve insanların onları destekleme sorumluluğunun, bu değerlerin insanın kıymetini doğruladığı gerçeğinden çıktığı söyleyebiliriz (Lickona, Schaps ve Lewis, 1998, 53).

İyi karakter ahlaki değerleri anlamak, önem vermek ve onlar üzerine eyleme geçmekten oluşur. Karakter eğitiminin görevi, çocukların ve öğrenen toplumun tüm diğer üyelerinin iyi olanı bilmelerine, değer vermelerine ve onun üzerine eylemde bulunmalarına yardımcı olmaktır. İnsanların karakteri geliştikçe öz değerlerin daha rafine hale gelmiş şekilde kavranmasını, bu değerlere göre yaşamaya daha derin bir bağlılığı ve bu değerler doğrultusunda davranmaya daha kuvvetli bir eğilim gerçekleştireceklerdir. Karakter eğitimi, bireyin doğasında var olan motivasyonu geliştirmeye çalışmalıdır. Çocukların karakteri geliştikçe, kendi ahlaki yargılarının onlara neyin doğru olduğunu söylediğini yapmaya daha güçlü bir iç bağlılık duyarlar. Karakter eğitimi programları, öz değerlere yönelik yaradılıştan gelen bağlılığı geliştirmeye çaba göstermelidir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s:3).

Karakter eğitimi, temel insani değerlere sahip, davranışlarını bu değerlere göre düzenleyen ve aynı zamanda akademik olarak da başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitimin genel adını ifade etmektedir (Katılmış, 2010). “Bireyin belirli değerleri fark etmesi, o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirerek davranışa dönüştürmesi” karakter eğitimi ile gerçekleşmektedir (Ersoy, 2012).

Karakter eğitiminin temel ilkelerine bakıldığında, bu ilkelerin ahlaki sadece bilgi boyutunda öğrenen değil, aynı zamanda duygu-davranış boyutunu da içeren bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bu anlamda artık günümüzde özellikle okulda uygulanan karakter eğitimi

programlarında, daha çok değerlerin içselleştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte karakter eğitimi programları geliştirmek ve bunları uygulamakla, çocuklara iyi birer vatandaş olma ve temel değerler ışığında ahlaki bir yaşam sürme alışkanlığı kazandırmada okulun en önemli unsurlarından olan idareci, öğretmen, memur vb. tüm personelin de bu ahlaki değerleri davranış yoluyla göstermesi, programın temel ilkeleri arasındadır. Aynı zamanda öğrencilere iyi karakter özelliklerini açığa çıkaracak ve bireysel sorumluluklarını yerine getirebilecek fırsatlar sunulması gereğinden hareketle okul yönetiminin uygun ortamları hazırlaması da yine okulda karakter eğitimi için önemli görülmektedir (Turan, 2014, s:90).

C) KARAKTER EĞİTİMİNİN AMACI VE ÖNEMİ

Karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer çocuk yetiştirmektir (Battistich, 2005, s:3). İyi karakter gelişimi bireylerin gelişmesini; yani zamanını, yeteneğini, enerjisini iyi kullanmasını ve olabileceğinin en iyisi olmasını sağlayacak biliş, duyuş ve eylemlerin kazandırılması ile ilgilidir. Bilme, duyuşsal olarak hissetme ve eyleme geçme birbirleriyle yakından ilişkilidir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin herhangi bir beklenti olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıflar ve okul ortamları oluşturulmasını içermektedir (Battistich, 1996, s:14). Karakter eğitimi, çocuklarımızın temel ahlaki ve insani değerleri anlama, onlara karşı hassas olma ve onlarla birlikte

yaşamalarına yardımcı olmak amacıyla gerçekleştirilen “kastlı” bir takım etkinlikler repertuarıdır”(Ekşi, 2003).

Karakter eğitimi gerekli kılan nedenlerden biri, aile kurumunun geleneksel yapısından uzaklaşmasıdır. Aile, çocukların sosyalleşmesinde birincil faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar sosyal yaşama uyum sağlamayı ilk olarak ailede öğrenmekte ve karakter özelliklerinin çoğu da çocukluk yıllarında ailede kazanılmaktadır (Berkowitz, 2000, s:54). Karakter gelişimi çalışmalarında Sokrat yaklaşımı esastır. Bunun anlamı var olan, ortaya çıkan durumlarda, karakter kavramının içeriğine uygun hareket etmektir. Böylece okulda karakter gelişimi eylemlerinin izlenmesi, gözlenmesi söz konusudur. Ancak sonuçta sadece gözleme dayalı bir değerlendirmeden söz etmek doğru olmayacaktır. Karakter, çocuğun gelecek yaşamını da kapsayan bir oluşum, zihinsel yerleşme, duygusal gelişim sürecidir. Karakter gelişimi yaklaşımında kapsamlılık ve bütünlük esastır. Bu anlamda, “Bu etkinliğe hangi derste, hangi konuda, kimler katılır (katılacak)?” Sorularının cevabı: “Okuldaki, evdeki herkes; her derste, her zaman, her ortamda, ortaya çıkan her durumda” karakter gelişimine katılım söz konusudur (Açıklan, 2014).

Okul öncesi dönemde çocuğun karakter eğitiminde birincil etkiye sahip olan ailenin, davranışlarında tutarlı olması elzemdir. Çocuktan gelen sorulara uygun cevaplar verebilmesi, çocuk için bir rol model olması, çocuğa saygı göstermesi ve bazı konularda onun da fikrini alması karakter eğitimi açısından önemli bazı uygulamalar olmakla birlikte sağlıklı bir karakter gelişimi açısından da önemlidir

(Berkowitz, 2000, s:54). Batı toplumlarında daha fazla görülen ailedeki yapısal değişim, birçok çocukta ahlaki bir boşluğa sebep olmaktadır. Ailenin dünya genelinde yaşadığı sarsıntı, özellikle Batı toplumlarında bunun daha yoğun bir şekilde yaşanması, sosyo-kültürel ve ekonomik bir takım faktörlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu noktada, sosyal refahın artması ve modernitenin yükselişi, ekonomik ve bireysel özgürlük, bunun yanında toplumdaki ahlaki baskının azalması boşanmaların artışında önemli faktörler olarak görülmektedir (Timurturkan, 2012, s:207).

Boston Üniversitesi 1996 yılında karakter eğitimine kılavuzluk edecek, Karakter Eğitimi Bildirgesi Yayınlamıştır. Bu bildirme, yukarıdaki açıklamayı desteklemek amacı ile özetlenmiştir: Ahlak bir eğitim konusudur. Öğrencilerin, iyi ve değerliye olan ilgileri için sürekli ve bilinçli bir çabayı gerektirir. Karakter eğitiminde konunun ilk sahibi, ilk öğretmenleri olan aile ile okulun etkili bir birliktelik geliştirmeleri gerekir. Karakter eğitimi, erdemlerin öğrenilmesini değil, geliştirilmesini ifade eder. Öğretmenler ve okul yöneticileri karakter gelişiminde kilit rol oynarlar. Çocuğun çevresindeki herkes karakter yönünden gelişmiş kişiliği yansıtmalıdır. Karakter eğitimi bir slogan, bir ders konusu, bir müfredat zorunluluğu değildir; okul, herkesin yaşadığı bir erdemler topluluğu olmak zorundadır. İnsanın tarihi ve ürettiği sanat eserleri bir karakter gelişim hazinesidir, karakter gelişimi bunlardan yararlanmalıdır. Çocuklar, karakter gelişiminde kendilerinin bir yaşam süreci ve gereği olduğunu bilmelidirler. Okul bu ana görevin yerine getirilmesine ortam hazırlar (Açıkalin, 2014).

Aile yapısındaki bozulmalar karakter eğitimi konusunda okula daha büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Bu bağlamda karakter eğitiminin okulda verilmesi için iki temel zorunluluk bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, değerleri evinde öğrenemeyen çocuk için, bu değerlerin öğretilebileceği tek kurumun okul olması; ikincisi de evlerinden okula mutsuz olarak gelen çocuklara daha iyi hizmet edebilmek için onların bir takım ahlaki özelliklerinin bilinmesinin zorunluluğudur (Lickona, 1993, s:8). İyi zihin alışkanlığı, doğru olanı seçme ve daha sonra onu yapma alışkanlığı kazandırmayı içermektedir. Aristoteles bunu pratik bilgelik olarak ifade etmektedir. Bu hayatın tüm alanlarında iyi olanı seçmekle ilgilidir. İyi yürek alışkanlığı, iyiyi sevme, kötüye karşı bir tutum oluşturma ve başkalarıyla empati kurmayı içeren bütün ahlaki his ve duyguları geliştirmeyi içermektedir. Bu alışkanlıklar doğru olanı isteme ile ilgilidir. İyi eylem alışkanlığı, bütün koşulları ve ilgili durumları detaylı düşündüğümüz durumlarda harekete geçmedeki istekliliğe sahip olmayı içermektedir. Dünya yapacağı şeyin doğru olduğunu bilen insanlarla doludur, fakat bunlar onu icra etmedeki isteklilikten yoksun olan insanlardır. İyi karaktere sahip olduğumuzda, sadece entelektüel bir bağlılık, içten bir arzu ya da sorumluluğumuzun mekanik olarak yerine getirilmesinden fazlası bizden talep edilir. Yanlıştan kaçınmak ve doğru olanı yapmaya motive ediliz. Yanlış öğrenmiş olsak ve baskı altında bile doğru olanı yapmamız beklenir (Ryan ve Bohlin, 1999).

Karakter eğitimi gerekli kılan bir başka neden de; gençlikte görülen rahatsız edici ahlaki eğilimlerdir. Özellikle Batı'da gençler arasında görülen ahlaki yozlaşma, sadece yukarıda ifade edildiği gibi boşanmış

ailelerin çocuklarında değil, aynı zamanda bozulmamış ve normal bir yaşam süren, anne-babanın birlikte yaşadığı ailelerde de görülmektedir. Bu ahlaki eğilimler genellikle cinsellik, şiddet ve saldırganlık, alkol ve uyuşturucu kullanımı, akran zorbalığı vb. şeklinde kendini göstermektedir (Lickona, 1997, s:50).

Okullarda etkili bir karakter eğitimi çalınması yapıldığında, öğretilen her karakter özelliğini ortaya çıkaracak uygun sınıf ortamının ve aktivitelerinin sağlanması çok önemlidir. Bu durum düşünme, hissetme ve davranışa dönüştürmeyi içeren bir karakter tanımını gerekli kılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin her özelliği geliştireceği ve uygulama yapabileceği fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bunu yapabilmek için okul personeli kendini karakter eğitimi çalışmalarına adanmalı, kendi yaşamıyla iyi bir karakter modeli olmalı ve bu çalışmalarda sorumluluk sahibi olmalıdır (Lickona, chaps, ve Lewis, 1997).

Karakter eğitimini gerekli kılan nedenlerden bir başkası da; ahlaki değerlerin paylaşımında yaşanan sorunlardır. Batı'da aile yapısındaki değişimler, geniş aileden çekirdek aileye hatta tek ebeveynli aileye geçişin bir sonucu olarak, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, adalet ve güvenilirlik gibi değerlerin çocuklara aktarımında yaşanan ciddi sorunlarla birlikte bu değerlerin paylaşımında da bazı sorunlar yaşanmıştır. Zira aile, çocuk için ilk dini ve ahlaki bilginin öğrenildiği yerdir (Aydın, 2005, s:29). Battistich, karakter eğitimini okul hayatının tüm boyutlarının dikkatlice kullanılarak en uygun karakter gelişiminin sağlanması olarak tanımlamıştır. Eğitimdeki müfredat

içeriği, eğitim şekli, disiplin anlayışı ve yönetim karakter eğitimine fayda sağlamaktadır (Battistich, 1996, s.3).

Lickona, Schaps ve Lewis (2003)'e göre karakter eğitiminin 11 prensibi şunlardır; Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eder. Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek şekilde tanımlanmalıdır. Etkili karakter eğitimi okul yaşamının basamaklarında temel değerleri teşvik eden amaçlı, kararı elinde tutan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir. Okul insani ve şefkatli bir topluluk olmalıdır. Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlaki yaşantı fırsatlarına ihtiyaç duyar. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir. Karakter eğitimi öğrencilerde iç güdümlü bir isteklendirme geliştirme çabası içinde olmalıdır. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır. Karakter eğitimi hem personelin hem de öğrencilerin ahlaki liderliğini gerektirir. Okul, karakter eğitimi çabalarında aileyi ve çevreyi tam bir ortak olarak görmelidir. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermektedir.

Karakter eğitimi verilmesini mecbur kılan bir başka sebepte; Batı'da okullarda özellikle pozitivist düşünceye yer verilmesi ve derslerin içeriğinin pozitivist bir yaklaşımla sunulmasıdır. Darwinizmin biyoloji alanında getirdiği evrim teorisinin Sosyal Darwinizm aracılığı ile insan

bilimlerine uyarlanmasıyla birlikte ahlak da dahil olmak üzere her şeyin değişebileceği fikri, Batı üniversitelerinden Amerika'ya sirayet eden felsefe ve mantıksal pozitivizmin, ahlakı ve değer kavramını yok sayarak sadece deneysel bilgiye yer veren ve onun dışında bir şeyi kabul etmeyen yaklaşımı, değerlerde bir yozlaşmayı getirmiştir (Lickona, 1993, s:9). Bireyler değerlerini bir sonraki nesle aile yoluyla aktarmaktadırlar. İlgili değerlerin korunmasında, ilk önce aile mefhumunun korunması, ardından da aile içindeki yetişkinlerin ilgili değerleri gençlere öğretme ve benimsetme konusunda örnek davranışlar sergilemesi, sayılan değerleri korumada önemli bir faktör olmaktadır. Ancak ailedeki kırılma ve bölünmeler, aile içinde değerlerin paylaşımını ve korunmasını oldukça zorlaştırmıştır (Turan, 2014, s:85). Nitekim karakter eğitimi programlarının Avrupa ve Amerika merkezli olarak ortaya çıkmasının nedenlerinden belki de bu noktada en önemlisi, dünyevi yaşamın toplumun tüm dokusuna sirayet etme çabasına paralel olarak kutsalın devre dışı bırakılmasıdır. Bu noktada karakter eğitimi programları Batı'nın ahlaki sorunlarına yönelik bir çözüm aracı olarak görülmüştür (Pamuk, 2003, s:44).

Karakter eğitimini gerekli kılan nedenlerden sonucusu ise, toplumda meydana gelen değişimler ya da bazı toplumsal faktörlerin çocuklar üzerinde meydana getirdiği olumsuz etkilerdir. Toplumun en temel görevlerinden birisi hiç şüphesiz bireylerde bir kimlik ve aidiyet bilinci kazandırmasıdır. Bunun yanı sıra da gençlere hayatın anlamı konusunda pozitif yüklemeler yaparak toplumda ahlaki davranışta bulunmalarına yardımcı olması. Olumsuz davranışlardan sakındırması beklenirken de genellikle kitle iletişim araçları, komşuluk ilişkileri ve

kültürel değerler etrafında toplanan negatif değişimlerden kaynaklanan olumsuzluklar da yine karakter eğitiminin okullarda bir müfredat dâhilinde verilmesini gerekli kılmaktadır (CEP, 2008, s:525; Berkowitz, 2002, s:54). Bu nedenle karakter eğitiminde bireyin doğuştan getirdiği kişilik özelliklerinin, açılması, geliştirilmesi, kalıcılığının sağlanması öngörülmektedir. Karakter gelişimi, değerler eğitiminin aksine, eklemek, çocuğu boş bir kap gibi doldurmak yerine var olan fitrattan hareket etmeyi tercih etmektedir. Bu bakımdan karakter gelişimi yaklaşımı, kalıcılığı bakımından soyut kurallar olarak sunulan değerler eğitiminden daha etkilidir.

Karakter eğitiminin dünyanın neredeyse her toplumunda vardır. Bu da gelenek, görenek ve dinle çok yakından ilgilidir. Batıda buna İncil kaynaklık ederken Müslüman toplumlarda Kuran-ı Kerim ve sonucunda oluşan İslam dini kaynaklık eder. Tarihi süreçlere bakıldığında ahlaki olsun olmasın birçok değer inancaksenli olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre insanın dünya görüşleri “din” temelli şekillenmektedir. Davranış ölçütlerini, Allah'ın emir ve yasakları oluşturmaktadır. Bu emir ve yasaklara göre davranmak, kabul gören bir karakterin oluşması anlamına gelmektedir. Yani karakter eğitimi din eğitimi ile gerçekleşmekteydi. Ancak Aydınlanma düşüncesiyle dinin etki alanı sınırlanmış, modernizmin etkisiyle “birey” ve bireyin değerleri hayatın merkezine gelmiştir. Bunun neden olduğu ahlaki buhranı çözüm çabaları toplumda karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine neden olmuştur (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015, s:125). Bunun yanı sıra toplumsal yapının devamında önemli bir işlev gören komşuluk bağlarının gün geçtikçe zayıflaması ve

kültürel değerlerin sürdürülmesinde yaşanan zorluklar da çocuklarda karakter oluşumunda önemli bir boşluk yaşanmasına neden olmaktadır. Kültürel değerler içerisinde çok önemli bir yere sahip olan dinin ise her geçen gün daha fazla belirginleşen dünyevileşmenin bir sonucu olarak toplumdaki etkisinin azalması da bu bağlamda önemli bir faktör olarak ifade edilebilir (Turan, 2014, s:85).

Karakter eğitiminin amacını gerçekleştirmesi için bu eğitimin, ayrı bir program gibi değil, bütün ders programlarıyla bağlantılı ve sosyal hayatın içine girmiş bir müfredat olarak ele alındığı görülür. Sınıf, olumlu karakterlerin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olabilmeli, öğretmen de asıl görevin kendi omuzlarına yüklendiğinin bilincinde olmalıdır. Bu sebeplerle karakter eğitimi ayaküstü tarzı sabit bir program olarak düşünülmemeli, daha çok okul yaşamının bir parçası olmalıdır (Ekşi, 2003, s:81). Karakter eğitimi en genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır. (Ekşi, 2003, s:79). Örtük program ya da örtük müfredat, öğrencilerin günlük deneyimlerinden elde ettikleri kişisel ve sosyal öğrenmeyi sağlar. Bu bütün okulu kapsar ve öğrencilerin davranışları ve öğrenmeleri üzerinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Okulun yapısı ve işleyişiyle ilgili olan örtük müfredat vasıtasıyla mesajlar iletir (Arthur, 2003).

Bir çocuğun öğrendiği en önemli derslerin bazıları, çevresindekilerle sosyal-etkileşim yoluyla olur (Yero, 2002). Düzgün bir şekilde

oturmuş örtük program olumlu bir etkiye sahip olabilir ve özdenetimi teşvik eden saygılı ve ilgili bir toplum oluşturmaya yardımcı olabilir (Gossett, 2006, s:27). Örtük program, okul iklimi ve okul kültürüyle yakından ilgilidir. Etkili karakter eğitimi, bir okula, bir program ya da program grubu eklemek değildir. Daha ziyade o, okul kültürünün ve okul hayatının dönüşümüdür (Berkowitz, 2002). Robinson, Jones ve Hayes (2000)'a göre karakter eğitimi tanımına, özellikle, çocukların iyi insanlar olmasına yardımcı olma amacına yönelik, notlar dışındaki, okulun sağladığı hemen hemen her şeyi dâhil edebiliriz (Tapper, 2007).

D) KARAKTER EĞİTİMİNİN TARİHİ

Karakter eğitiminin dünyanın neredeyse her toplumunda vardır. Bu da gelenek, görenek ve dinle çok yakından ilgilidir. Batıda buna İncil kaynaklık ederken Müslüman toplumlarda Kuran-ı Kerim ve sonucunda oluşan İslam dini kaynaklık eder. Tarihi süreçlere bakıldığında ahlaki olsun olmasın birçok değer inaç eksenli olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre insanın dünya görüşleri “din” temelli şekillenmektedir. Davranış ölçütlerini, Allah'ın emir ve yasakları oluşturmaktadır. Bu emir ve yasaklara göre davranmak, kabul gören bir karakterin oluşması anlamına gelmektedir. Yani karakter eğitimi din eğitimi ile gerçekleşmekteydi. Ancak Aydınlanma düşüncesiyle dinin etki alanı sınırlanmış, modernizmin etkisiyle “birey” ve bireyin değerleri hayatın merkezine gelmiştir. Bunun neden olduğu ahlaki buhranı çözüm çabaları toplumda karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine neden olmuştur (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015, s:125).

Karakter eğitimi, tarihsel anlamda bütün eğitimsel faaliyetlerin ulaşmak istediği genel bir amaç olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında karakter eğitimi faaliyetlerinin tarihsel temelleri Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Karakter eğitimi faaliyetlerine başlangıç olarak Antik Yunan milat alınmaktadır (Ling ve Stephenson, 1998; Healea, 2006). MÖ 1.yy' da yaşamış Aristo ve Sokrates'in eserlerinde karakter ve kişilikle ilgili bilgiler vardır. Ancak bu kavramın kullanımı Amerikan menşeli olduğu için tarihsel kapsamı da Amerika ile ilişkilendirilerek ele alınmakta ve kolonyal döneme kadar götürülmektedir. Karakter eğitimi tarih boyunca farklı adlarla anılagelmiştir; fakat resmen ilk olarak 1860'lı yıllarda Amerika' da ortaya çıkmıştır. Karakter eğitimi tabiri Amerika menşeli bir kullanım olmasından dolayı bu ifadenin tarihi kapsamı genellikle Amerikan tecrübesini yansıtmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bu nedenle karakter eğitiminin tarihi söz konusu olduğu zaman yaklaşık 300 yıllık bir tarihi geçmişi olan Amerikan tecrübesi öne çıkmaktadır (Nash, 1997).

Karakter eğitiminin tarihi Amerikan okul sistemi içinde Büyük Britanya Krallığı'nın kıtayı kolonileştirmeye başladığı döneme kadar gitmektedir. Koloni Döneminde, kendi dini inanç ve ahlâkî tutumlarına sıkı sıkıya bağlı toplumlar oluşturma amacı güden aşırı tutucu Hıristiyan gruplar Amerika'daki birçok kolonide söz konusu amaçlarını gerçekleştirmek için faaliyetlere başladılar. Karakter eğitimi Amerika'da özellikle devlet okullarında öğretmenlerin, gerek derslerde gerekse diğer aktivitelerde iyi bir karakter inşa etmek için yaptıkları faaliyetler noktasında zengin bir tarihe sahiptir Bu gruplar

eğitimi, kilise ve ailenin kontrolündeki bir faaliyet alanı olarak ele aldılar. Bu kapsamda Amerika'da etkin ilk yükseköğrenim kurumlarından olan Yale, Harvard ve Princeton teolojik okullar olarak karakter eğitimi ve karakter oluşumuyla ilgilendiler (Ekşi ve Katılmış, 2011). Karakter eğitiminin tarihi Amerikan okul sistemi içinde Büyük Britanya Krallığı'nın kıtayı kolonileştirmeye başladığı döneme kadar gitmektedir. Koloni Döneminde, kendi dini inanç ve ahlâkî tutumlarına sıkı sıkıya bağlı toplumlar oluşturma amacı güden aşırı tutucu Hıristiyan gruplar Amerika'daki birçok kolonide söz konusu amaçlarını gerçekteştirmek için faaliyetlere başladılar. Bu gruplar eğitimi, kilise ve ailenin kontrolündeki bir faaliyet alanı olarak ele aldılar. Bu kapsamda Amerika'da etkin ilk yükseköğrenim kurumlarından olan Yale, Harvard ve Princeton teolojik okullar olarak karakter eğitimi ve karakter oluşumuyla ilgilendiler (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Ancak göçlerle birlikte Amerika'da zamanla toplumdaki dil, din ve kültür gibi farklılaşmalar sonucunda o zamana kadar karakter eğitiminde temel kaynak olarak kullanılan İncil, tartışma konusu olmaya başlamış, özellikle Hıristiyan mezheplerin farklı İncilleri referans almaları bu tartışmayı daha da büyötmüştür. Toplumsal değerlerin inşasında hangi İncil'in referans alınacağı konusunda gittikçe büyüyen ayrılıklar, sonuç itibariyle kilise ve devlet okullarının birbirinden ayrılması sürecini getirmiştir. 1880'lerin sonlarında ve 1900'ların başlarında, ahlak eğitimi ahlaki konuları ele almak ve davranış haline getirmekle ilgilenmiştir. Ayrıca bu dönemde ahlak eğitiminin sadece sınıfta yapılan bir öğretim olmadığı toplumun

tamamının sorumluluğu olduğuna inanılıyordu. Hıristiyan toplumlarda ahlak ve disiplini öğretmek için İncil ahlaki davranış kılavuzu olarak sıklıkla kullanılmıştır. (Lickona, 1993; Wynne, 1985). Özellikle 1840 ve 1850’li yıllarda Amerika’ya yapılan göçler neticesinde Katolik nüfus oranında ciddi bir artış meydana gelmiştir. İlk dönemlerde devlet okullarını destekleyen Protestanlar, onun din ile ahlak arasında bir bağlantı kurmasını ısrarla savunuyorlardı ve devlet okullarını, Protestan Hıristiyanlığın doktrinlerinin yayılmasında bir araç olarak görüyorlardı. Ancak daha sonraları, devletin Katolik eğitime yardımını engellemek için, devlet okullarında dinin tarafsızlığını savunmak zorunda kaldılar.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren Amerika’da karakter eğitimi faaliyetleri inişli çıkışlı bir seyir izlemiş ve birkaç değişim geçirmiştir. İlk olarak 1920’lerde yaşanan ekonomik krizle birlikte ulusal ölçekte bireylerde görülen ahlaki yozlaşma karakter eğitimi hareketlerine daha ağırlık verilmesine neden olurken, 1940’lı yıllarda John Dewey’in ahlak eğitiminde karakter eğitimi yerine vatandaşlık eğitimi ve demokrasi eğitimine ağırlık verilmesi yönündeki çabaları karakter eğitimi programlarında tekrar bir düşüşe neden olmuştur. 1950’lerde ise, Batı’da mantıksal pozitivistimin yaygınlaşması, salt bilimsel gerçekler ile değerler arasında radikal bir ayrılık meydana getirmiş, Darwinizm ve Einstein’in görelilik kuramına dayanan pozitivist değerler dizisinin etkisiyle karakter eğitimi hareketleri ciddi bir kan kaybına uğramıştır.

1920'lerin başlarına kadar karakter eğitimi ile ilgili uygun metot üzerinde bir takım anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Dönemin bir takım eğitimcileri çocuklara doğru yaşamının kanunlarında on madde olarak listelenmiş kendine hâkim olma, sağlıklı olmak, nezaket, sportmenlik, özgüven, sorumluluk, güvenilirlik, doğruluk, çalışkanlık ve takım çalışması öğretilerinin “çocukta ahlak kodları” sloganı ile verilmesini savunmuşlardır. Diğer eğitimler ise normal okul yaşamının karakter inşası üzerindeki potansiyeline odaklanması gerekliliğini savunmuşlardır. Okul organizasyonu ve öğretmenlerin hazırlıklarının ahlaki davranışlar üzerinde uygulamalı olarak “demokratik insanlar” yetiştirme amaçlı olmaları önerilmiştir (Gökçek, 2007).

Yirminci yüz yılın ilk döneminde yaygın olan didaktik karakter eğitimi formları yerine “değerlerin ortaya çıkarılması” yaklaşımı öne çıkmıştır (Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitiminin gerilemesi 1960'larda da seyrini sürdürmüştür. Özellikle 1960'ların başında Amerika'da, sivil haklara ilişkin hareketlerin artması, geleneksel cinsiyet normları ve değerlere ilişkin tartışma ve sorunlar, toplumsal farklılaşmalara bağlı olarak ortaya çıkan kültürel çoğulculuk ve bu dönemde din-devlet arasındaki ayırımdan hareketle uygulamaya yönelik gittikçe artan baskılar karakter eğitimi açısından önemli sorunlar olarak gözükmektedir. Öte yandan 1962 yılındaki Engle v. Vitale kararında Amerikan Yüksek Mahkemesi'nin, sınıfta öğretmen öncülüğünde ibadet yapılmasını yasaklaması, dini, ahlakın en temel parçası olarak görenler tarafından karakter eğitiminin yasaklanması şeklinde algılanmıştır. 1960'lı ve 70'li yıllarda bireyciliğin yükselmesiyle birlikte karakter eğitiminin mevzi kaybettiği

söylenbilir. Bu dönemde özellikle üzerinde durulan, herkesin kendisine ait bir değer yapısı olduğu, mutlak doğrulardan bahsedilemeyeceğiydi (Ekşi, 2003). 1980'ler ve 1990'lar boyunca değerlerin açıklığa kavuşturulması yaklaşımını ahlaksal olarak göreceli ve karakter gelişimi hedefi için zararlı gören bazı Amerikalı eğitimciler karakter eğitime geri dönüşü savunmaya başlamıştır (Milson ve Ekşi, 2003). 1990'lı yıllar, karakter eğitiminin yeniden yükselişe geçtiği bir dönem olmuştur. 1980'lerin sonundan itibaren, aşırı bireyselleşmenin getirdiği bazı temel problemler, toplumda meydana gelen suç ve şiddet olaylarındaki artış gibi nedenlere bağlı olarak karakter eğitiminin okullarda yeniden dikkate alınması kaçınılmaz olmuştur. Kirschenbaum'a göre, 1990'lı yılların başından itibaren karakter eğitiminin yeniden yükselmesinin nedenleri, gençlerde görülen aşırı cinsellik eğilimi, madde bağımlılığı, erken dönemde yaşanan hamilelikler, intiharlar ve boşanma oranlarındaki artışa paralel olarak gelişen sosyal çöküntüdür. Prestwich'in belirttiğine göre, bu tarihten itibaren okullarda yoğun bir şekilde karakter eğitimi yapıldığı halde okullar, gençlerde görülen ahlaki gerilemeden dolayı, bu konuda görevlerini tam olarak yerine getirmedikleri gerekçesiyle eleştirilmişlerdir. Bunun üzerine William Bennet, karakter eğitiminin ihtiyaçları üzerine bir açıklama yapmış; onun bu açıklaması, federal hükümetten eyalet hükümetlerine ve profesyonel eğitim organizasyonlarına kadar pek çok kurumdan destek görmüştür.

Amerika Birleşmiş Devletleri kongresi karakter eğitiminin önemini 1994 yılında karakter eğitimi pilot projelerindeki ortaklıkları

onaylayarak gösterdi. Kabul edilen bu program altında eğitim sekreteri yıllık bir ya da daha fazla yerli eğitim acenteleriyle ortaklığı olan eyalet eğitim acentelerine 10 program hazırladı. 1995 ve 2001 yılları arasında 45 milyon dolardan fazla karakter eğitimini organize eden topluluklara verildi. 1990'lardan itibaren okullarda karakter eğitimine yoğun bir şekilde yer verilmesi, karakter eğitimi programlarının oluşturulmasına ilişkin bir hareketin de doğmasına zemin hazırlamıştır. Karakter eğitimi programlarının tarihsel seyrine bakıldığında ise, bu programların geliştirilmesi ile ilgili olarak da zaman içinde çeşitli öngörülerde bulunulmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın başlarından itibaren eğitimciler, savaş sonrası dünyada eğitimin durumu hakkında çeşitli değerlendirmeler yaparken karakter eğitimi üzerine de bazı tespitlerde bulunmuşlardır. Bunlardan birisi Cooper ve Reavis'dir. Onlara göre, savaş sonrası eğitim, büyük oranda çağdaş sosyal problemler çerçevesinde organize edilmeli, bunun yanında da müfredat, sadece öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak yerine sosyal taleplere ve disiplin konusuna da ağırlık verecek şekilde düzenlenmeli idi.

Savaş sonrasında karakter eğitiminin amacı, yöntemi ve hatta gerekliliği yeniden ele alınıp incelenmeye başlanmıştır. Entelektüel çevrelerde yapılan kulisler ve rahat gruplar devlet okullarında dünyevi karakter eğitim programlarının araştırılmasının önemini vurguladılar. Koordinasyonlar ve karakter eğitimi ortaklığı ile karakter eğitiminin eksikliği görünen devlet okullarındaki şiddet, gebelik ve düşük gibi problemlerin tekrarıyla mücadele için 90 yılların ortalarında temel pilot programlara başlanması için ülke ve federal bölgelerde meclis

üyelerini ikna eden önemli başarılar elde etmişlerdir. İki taraf temsilcileri karakter eğitiminin devamlılığını, gelişmesini desteklerler ve kongre 1984'te Ulusal karakter sayılarını ilan eder. Başlangıçtaki yasamayla ilgili programı takip eden yıllarda eğitim reform aracı olarak müfredata karşı karakter eğitiminin daha geniş kullanılması için araştırmalar yapmaya başladı (Cooley, 2008).

Bu ilgiye bağlı olarak karakter eğitimi üzerine çeşitli organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. 1992 yılında karakter eğitimi üzerine Aspen Bildirisi ilan edildi. Karakter eğitimine yönelik organizasyonların benimsendiği Aspen bildirisine katılanlar uzlaşarak, altı temel ahlaki değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) ortaya çıkarmışlardır (Uysal, 2008). Bu bildiriden sonra 1996 yılında Karakter Eğitimi Manifestosu ilan edildi.

Karakter eğitimi programlarının geliştirilmesi ile ilgili olarak günümüzde özellikle ABD'de ciddi çaba gösterilmektedir. Sivil toplum düzeyinde ve ulusal çapta çok sayıda organizasyon kurulmuştur. Bunlar içinde özellikle Karakter Eğitimi Ortaklığı (Character Education Partnership) önemlidir. Zira bu organizasyon, 1992 yılında karakter eğitimi üzerine Aspen Bildirisi'ni yayınlamış ve bu alanda ciddi bir adım atmıştır. Kurulan organizasyonlar karakter eğitiminin ilerletilmesi için ülke genelinde çabalarını sürdürürken, devlet de bu alana büyük destek sağlamıştır. Örneğin ABD Kongresi 1994 yılında, çocuklara temel ahlaki değerlerin öğretilmesi noktasında gerekli materyalin hazırlanabilmesi ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi için bütçe ayıran kararı onaylamış, bunun yanında Beyaz

Saray’da, demokratik ve sivil bir toplumun inşasında karakter eğitimi üzerine toplantılar düzenlenmiştir.

TÜRKİYE’DE KARAKTER EĞİTİMİ

Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramlarının tanımları incelendiğinde, Türkiye’de bir karakter eğitimi programı olduğundan bahsetmek zordur (Gökçek, 2007; Çağatay, 2009). Ancak, Türk tarihine karakter eğitimi açısından baktığımızda, Türklerin tarihsel süreç içerisinde karakterlerini İslamiyet öncesi için alp insan, klasik dönem için gazi ve veli insan, günümüz için yurttaş ya da vatandaş insan olarak sınıflandırmamız mümkündür. İslamiyet öncesinde bilinen ilk Türk insan tipi alp insandır. Alp insanın karakter özellikleri destanlarda cesur, ağırbaşlı, merhametli, mütevazi bir insan olarak geçmektedir (Sümer, 1980).

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde karakter eğitime ilişkin dersler yoktur fakat bazı özel okullarda, bu okulların rehberlik servisleri aracılığıyla hazırlanan etkinliklerle karakter eğitiminin kapsadığı bileşenler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Türk insanının karakter özelliklerindeki –beklenen- değişim, öğretim programlarına, eğitim şuralarına, ders türlerine, ders kitaplarına, eğlenme kültürüne, sosyal ilişkilere, iş hayatına yansımıştır, kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında, 2005 Eylül ayından itibaren uygulamaya giren ilköğretim programında değerler, ders planlarının kazanımlar ve beceriler kısmına eklenmiştir. Bu çerçevede; programlarda yapılan değişikliklerin gerekçeleri arasında; “Bireysel ve ulusal değerlerin, küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi

İhtiyacı”na yer verilmiştir. Programda, disiplinler arası yaklaşım ile dersler arası kazandırılması hedeflenen değerler de belirlenmiştir. Özellikle Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Halk Kültürü, Trafik ve İlk Yardım derslerinde değer kazanımı öne çıkarılmaktadır. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de karakter eğitimindeki değerlerle ilgili katkı yaptığı söylenebilir. Özel okullar, kendi okullarına uygun olarak geliştirdikleri programları ve etkinlikleri uygulamaktadırlar (Çağatay, 2009; Yıldırım, 2007).

Yeni öğretim programına göre, öğrencilerin kişisel niteliklerini ve değerlerini geliştirmeyi hedefleyen Hayat Bilgisi dersinde; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme değerleri üzerinde durulmaktadır. Hayat Bilgisi’ne benzer biçimde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında; adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, saygı, sevgi, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri vurgulanmaktadır (TTKB, 2011).

Türkiye’de resmi okullarda özel bir karakter eğitimi veya değer eğitimi programı olmamakla birlikte var olan dersler aracılığıyla bir karakter ve değer eğitimi yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Karakter eğitiminde önemli sorulardan biri hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği ve karakter eğitimi için gerekli olan bileşenlerin olup olmadığıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2014). <http://aytacacikalın.com/category/okumalar/> (29.06.2018).
- Adler, A. (2003), İnsan Tanıma Sanatı, Say Yayınları, İstanbul,
- Arthur, J. (2005). "The Re-emergence of Character Education in British Education Policy", British Journal of Educational Studies, vol. 53, no. 3, 239-254.
- (2003)., Education With Character: The Moral Economy of Schooling, New York: Routledge&Falmer
- Aydın, M.Z. (2005). Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi, DEM Yay., İstanbul
- Berkowitz, L. D. (1963), "Responsibility And Dependency", Journal Of Abnormal And Social Psychology, 66: 429 – 436.
- Berkowitz, L. ve Lutterman, K. (1968), "The Traditional Socially Responsible Personality", Public Opinion Quarterly. 32: 169–185.
- Berkowitz, M. W. (2002), Bringing In A New Era In Character Education. Ca: Hoover Institution On War, Revolution And Peas, Stanford University. At Url: [Www.Hoover.Org](http://www.Hoover.Org).
- Bakioğlu, A. & Sılay, N. (2013). Yükseköğretimde ve öğretmen yetiştirmede karakter eğitimi (2. Baskı). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Battistich, V. (2001) Effects of an elementary school intervention on students' 'connectedness' to school and social adjustment during middle school. Annual Meeting of AERA, Seattle

- Berreth, D. & Berman, S. (1997) The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54 (8), 24 – 27.
- Cooley, S.L. (2008). Relationship between the Client's Moral Development Level and Empathy of the Counseling Student. *Counselor Education and Supervision*, 28, 299-304.
- Çağdaş, A., Seçer, Z. (2004). "Anne Baba Eğitimi". Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ekşi, Halil, "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, C. 1, S. 1, yıl. 2003, 79-95.
- Ekşi, H ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*, Nobel Yay. İstanbul.
- Gossett, H. A. (2006). The missing link: character education. unpublished dissertation. Capella University. Minnesota, USA.27.
- Gökçek, B. S. (2007). 5-6 Yas Çocukları için Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gövsa, İbrahim Alaattin. *Çocuk Psikolojisi*, Hayat Yay., İstanbul, 1998.
- Gündüz, A. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, (2011), 4(2), 65-76.
- Hamer, K. C. ve Hill, J. K. 2000. Scale-dependent consequences of habitat modification for species diversity in tropical forests. *Conservation Biology* 14:435–440.

- Healea, C. (2006). Character education with resident assistants: A model for developing character on college campus. *The Journal of Education*.186.1. pp.65-77.
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29, 413-427.
- Lickona, T (1991), *Education For Character. How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books. (Eric Document Reproduction Service No. Ed 337 451). At Url: www.Eric.Ed.Gov.
- Lickona, T. (1997). “Educating for Character: A Comprehensive Approach”, *The Construction of Children’s Character*, ed. Alex Molnar, Chicago: NSSE, 45-62.
- (1996)., “Eleven Principles of Effective Character Education”, *Journal of Moral Education*, vol. 25, no. 1, 93-100.
- (1993). “The Return of Character Education”, *Educational Leadership*, V. 51, no. 3, 6-11.
- (1992). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York
- Lickona, T., Schaps ,E., ve Lewis, C. (1996) *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Milson, A. J., ve Chu, B. (2002). Character education for cyberspace: Developing good netizens. *The Social Studies*, 93 (3), 117-119
- Milson, A.J ve Ekşi, H. (2003). “Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru:

- Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEY_S) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 4, s. 99-130.
- Nash, R. (1997). Answering the ”virtuecrats”: a moral conversation in character education. New York, Teachers College Press.
- Özen, Y. (2014). Karakter Eğitiminde Ahlak ve Sorumluluk. Gece Kitaplığı. Ankara
- Pamuk, A. (2003). “Karakter Eğitimi Programları ve Eleştirisi” DEM Dergisi, yıl. 1, S. 1, 42-47.
- Robinson, E. H., Jones, K. D., ve Hayes, B. G. (2000). Humanistic education to character education: An ideological journey. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 39(1), 21-25
- Ryan, R.M. (1995) Psychological needs and the facilitation of integrative processes, Journal of Personality, 63(3), 397–427.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. E. (1999). Building character in schools. San Francisco: Josey–Bass Publishers.
- Sırrı, V. ve Mehmedoğlu, A.Ü. (2015). Karakter Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi (ISSN: 2147-0626). Vol. 4, No. 1, s:121-144
- Uysal, F. (2008). Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tapper, P. A. (2007). character education programs in texas character plus middle schools and the role of the principal. Unpublished Dissertation. Texas A&M University. Texas, USA. 47
- Tayanç, D. <http://www.cagdasyenal.com.tr/karakter-e-itimi.html> (28.06.2013).
- Timurturkan, M. (2012). “Aile Birliğinin Bozulması: Boşanma ve Yeniden Evlenme”, Değişen Toplumda Değişen Aile, ed. Nurşen Adak, Siyasal Kitabevi, Ankara, 201-219.
- Topçu, N. (2017). İsyân Ahlakı. Dergâh Yayınları. İstanbul
- Turan, İ. (2010). “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Korunma Yolları”, Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu, s:607-622. Ensar Yay., İstanbul,
- Wynne, E. ve Ryan, K. (1997). Reclaiming our schools: a handbook for teaching character. Academics and Discipline. New York: Merrill.
- Yero, J.L. (2002). That elusive spark. Education Week. Retrieved on June 22, 2008 from <http://www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=37yero.h21>

BÖLÜM 6

DÜŞMANCA NİYET YÜKLEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Vezir AKTAŞ¹

Yeliz KINDAP TEPE²

¹ Yrd. Doç. Dr. Vezir Aktaş, The School of Education and Communication-
Jönköping University/Sweden, e-posta: vezir.aktas@ju.se

² Doç. Dr. Yeliz KINDAP TEPE, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü, Türkiye, e-posta: yelizkindap@gmail.com

Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Günlük yaşamda hepimiz başkalarının davranışları veya olan biten olayların nedenleri hakkında çeşitli yüklemelerde bulunuruz. Yükleme (atıf), “bir kişinin (gözlemci) kendisinin veya bir diğerrinin (aktör) davranışlarını ya da duygularını açıklama sürecidir” (Bilgin, 2003).

Heider’a (1958) göre insanlar, ilgilendikleri olayları anlama, yordama ve kontrol etme çabasıındadırlar. Bu amaçla çevrelerine ilişkin gözlemlerine dayanarak nedensel yüklemelerde bulunurlar. Bireylerin, diğerr insanların davranışlarına yönelik yaptıkları nedensel yüklemeler, bu yüklemeler doğrultusunda davranmalarına ve böylece karşılındaki kişinin davranışlarını kontrol etmeye çalışmalarına neden olduğu için, kişilerarası ilişkilerde insanların birbirlerini algılayış şekilleri, aralarındaki ilişkiyi büyük ölçüde etkileyebilmektedir.

Davranışların nedenleri ve niyetler ile ilgili yapılan yordamalar bireylerarası farklılıklar göstermektedir. Bazı bireyler olumluluk yanlılığı olarak adlandırılan bir eğilime sahipken, diğerr bireyler olumsuz yüklemelerde bulunma eğilimindedirler. Olumluluk yanlılığı gösteren bireyler, nedensel yüklemelerde bulunur veya niyeti yordarlarken, olumlu sonuçları kasıtlı olarak, olumsuz sonuçları ise istemeden yapılmış gibi algırlarlar. Diğerr bir ifadeyle Olumluluk yanlılığı gösteren bireyler diğerrlerine karşı daha hoşgörülü davranabilmekte, olumlu ve ılımlı bir yaklaşım sergileyebilmektedirler. Olumsuz yüklemelerde bulunma eğilimi ya da

düşmanca yüklemde bulunma yanlılığı (hostile attributional bias) ise, genel olarak, diğer insanların davranışlarının olumsuz sonuçlarının kasıtlı olarak ortaya çıkarıldığını ya da düşmanca bir niyetten kaynaklandığını düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Markova, 1979; Dodge, 1980; Dodge ve Newman, 1981; Dodge ve ark., 1998). Örneğin, yolda yürürken karşıdakinin kendisine kazara çarpmak yerine kasıtlı olarak çarptığını düşünen bir kişi, büyük bir olasılıkla yaptığı bu nedensel yüklem doğrultusunda davranacak ve muhtemelen saldırgan bir tepki gösterecektir. Diğer bir ifadeyle, algılayıcının “o kişi neden böyle davrandı?” sorusuna verdiği cevap saldırgan davranışın ortaya çıkıp çıkmamasında önemli bir rol oynayacaktır.

Gözlenen davranışın nedenleri hakkında bir belirsizliğin bulunduğu durumlarda nedensel yüklemeleri daha çok etkileyen düşmanca niyet yüklem yanlılığı kendisini iki şekilde gösterebilmektedir. Bunlardan ilki, olumsuz bir davranışın hem kişisel hem de kişisel olmayan nedensellik (Heider, 1958) açıklanmasının mümkün olduğu durumlarda, söz konusu davranışın kişisel nedensellik açıklamasının tercih edilmesidir. Diğeri ise henüz tamamlanmış bir davranışın hem iyi hem de kötü niyet ile başlatıldığını düşünmenin mümkün olduğu durum ya da ortamlarda bu davranışa daha çok kötü niyet yüklem eğilimidir. Diğer bir ifadeyle, düşmanca yüklemde bulunma eğilimi yüksek olan bireylerin başkalarının herhangi bir kışkırtıcı davranışını, kasıtlı olarak yapılmış gibi algılama ve ona göre tepkide bulunma eğiliminde oldukları söylenebilir (Aydın ve Markova, 1979; Dodge,

1980; Dodge ve Newman, 1981; Dodge, Pettit, McClaskey ve Brown, 1986). Nitekim, literatürde yapılan pek çok çalışmada düşmanca niyet yüklemeye yanlılığı ile saldırgan davranışlarda bulunma eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (örneğin, Chen, Coocaro ve Jacobson, 2012; Crick, 1995; Crick ve Dodge, 1994; Crick, Grotmeter ve Bigbee, 2002). Düşmanca niyet yüklemeye yanlılığı yüksek olan bireylerin çabuk öfkelenerek, kazara olan bir davranışa bile abartılı biçimde tepki verme eğiliminde oldukları (tepkisel saldırganlık) ifade edilmektedir (Dodge, Price, Bachorowski ve Newman, 1990). Epps ve Kendall (1995) yetişkinlerle yaptıkları bir çalışmada düşmanca niyet yüklemeye yanlılığının öfke duygusu ve saldırganlık davranışıyla ilişkili olduğunu, saldırganlık eğilimi yüksek olan yetişkinlerin, belirsizliğin olduğu durumlarda daha fazla düşmanca niyet yüklemeye eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, ve Manshouwer (2002) tarafından yapılan ve 41 çalışmanın dahil edildiği meta-analitik bir çalışmada ise çocukların saldırgan davranışları ve akranlara yönelik düşmanca niyet yüklemeye eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta düşmanca niyet yüklemeye yanlılığı ile saldırgan davranışlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde Kutlu (1998) tarafından saldırgan olan ve olmayan çocukların düşmanca niyet yüklemelerinin ele alındığı çalışmada ise belirsiz durumların saldırgan çocuklar üzerinde düşmanca niyet yüklemeye olasılığını artırdığı görülmüştür. Ancak bu araştırmanın sadece erkek çocukları üzerinde yapıldığı göz önünde

bulundurulmalıdır. Bu konu ile alakalı yapılan bir diğerk araştırmada Aktaş (2001) saldırganlık ve olumsuz niyet yükleme yanlılığını birlikte incelemiştir. Araştırma sonucunda sözel saldırganlık açısından olumsuz niyet yükleme yanlılığı ile anlamlı bir fark bulunamamış fakat düşmanca niyet yanlılığında fark gözlenmiştir. Aktaş, şahin ve Aydın (2005), saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yükleme yanlılığının cinsiyete bağlı olarak incelenmesine yönelik araştırmalarında aktif yönelimli saldırganlığın da tepkisel saldırganlık gibi düşmanca yükleme yanlılığıyla ilişkili olabileceği yönünde bir bulgu elde edilmiştir. Araştırmada düşmanca niyet yükleme eğiliminde cinsiyet temel etkisi de gözlenmiştir. Sosyal ilişkileri açısından genel olarak saldırgan tanınan erkekler, saldırgan tanınan kızlardan daha fazla düşmanca niyet yüklemesinde bulunma eğilimi göstermişlerdir. Güven'in (2011) suç işlemiş ergenlerle suça karışmamış ergenleri; düşmanca niyet yükleme yanlılığı ve bazı ailesel özellikler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlayan araştırmasında, suç işlemiş ergenlerle suça karışmamış ergenler arasında; düşmanca niyet yükleme yanlılığı, olumsuz niyet yükleme yanlılığı, kişisel nedensellik yükleme yanlılığı, ebeveynlerinden fiziksel/sözel ceza görüp görmemeleri ve aile bireylerinde suç davranışının görülüp görülmemesi açısından anlamlı farklılaşma olduğu grlmştir.

Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimini Ölçme Konusunda Sınırlılıklar

Düşmanca niyet yükleme eğilimiyle ilgili gerek yurt dışında gerekse de yurt içinde yapılmış çalışmalara bakıldığında, söz konusu eğiliminin ölçülmesi konusunda ciddi sınırlılıklar olduğu söylenebilir. Düşmanca niyet yükleme eğilimini ölçmeyi amaçlayan geleneksel ölçü araçları çoğunlukla karsıdaki kişinin niyetine ilişkin belirsizlikler içeren senaryolardan oluşmaktadır. Genellikle araştırmacılar tarafından oluşturulan söz konusu senaryolarda, gözlenen davranışın nedenleri hakkında belirsizliklerin olduğu varsayımsal durumlar oluşturularak, gözlemcinin düşmanca niyet yükleme eğilimi ölçülmektedir (örneğin, Aydın ve Akgün, 2014; Crick, 1995; Crick ve Dodge, 1996; Nelson ve Crick, 1999; Tremblay ve Belchevski, 2004). Diğer bir ifadeyle, düşmanca niyet yüklemesini değerlendirmenin en yaygın yöntemi tehdit edici olan veya tehdit edici olmayan olarak yorumlanabilecek belirsiz uyaranların sunulmasını içermektedir. Bu alanda ülkemizde yapılan diğer birtakım araştırmalarda ise düşmanca niyet yükleme eğilimini ölçebilmek için sıklıkla Aydın'ın (1977) sosyal ilişkilerinde popüler olan ve olmayan çocukların yükleme eğilimlerini belirlemek amacıyla tasarladığı, on bir resimden oluşan ölçek kullanılmaktadır (örneğin, Aktaş ve ark., 2005; Güven, 2011). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında ise düşmanca niyet eğilimini ölçebilmek amacıyla Likert tipi ölçü araçları geliştirme çalışmalarının da olduğu görülmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada Bal ve O'Brien (2010) tarafından sadece işyerlerinde

kullanılması amacıyla 6 dereceli ve toplam 7 maddeden oluşan İşyerinde Düşmanca Yükleme Ölçeği (Workplace Hostile Attributions Scale-WHAS) geliştirilmiştir. Bu alandaki bir diğer sınırlılık ise yapılan çalışmaların sıklıkla çocuklar ve ergenler üzerine olduğu, yetişkinlikteki düşmanca niyet yükleme yanlılığını ele alan araştırmaların sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmada yetişkinlerle yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek Düşmanca Niyet Yükleme Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin farklı örneklem gruplarında incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Sivas'ta üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen ilk çalışmaya, yaşları 18-32 arasında değişen ($Ort = 21.09$, $S = 1.91$), 400 lisans öğrencisi (187 erkek, 213 kadın) katılmıştır. Yapılan ikinci çalışmaya ise Sivas merkezde yaşayan ve yaşları 18-70 arasında değişen ($Ort. = 30.43$, $S = 10.16$), 103'ü kadın, 153'ü erkek toplam 256 kişi katılmıştır. Bu gruptaki katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde 9 kişinin (%3.6) ilkokul mezunu, 11 kişinin (%4.3) ortaokul mezunu, 52 kişinin (%20.6) lise mezunu, 173 kişinin (%67.6) üniversite mezunu olduğu, 8 kişinin (%3.2) lisansüstü mezuniyete sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeği (Hostile Attribution Bias Scale): Her iki çalışmada da katılımcıların düşmanca niyet yükleme

eğilimlerini belirlemek amacıyla Aktaş ve Kındap (2019) tarafından geliştirilen toplam 8 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Cronbach Alfa'sı iç tutarlık katsayısı .84 olarak ifade edilen ölçekte ve her bir maddenin düşmanca niyet yükleme eğilimini ne derece iyi tanımladığı 5'li Likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan katılımcıların düşmanca niyet yükleme eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (örn. madde: "Birisi beni iterse bunu kasıtlı olarak yaptığını düşünürüm."). Bu araştırma örneğinde 8 maddelik Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi ölçeğinin iç tutarlık katsayısı birinci örneklem grubu için .83; ikinci örneklem grubu için ise .84 olarak bulunmuştur.

Hoşgörü Eğilim Ölçeği (Tendency to Tolerance Scale): Araştırmaya konu olan ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek değer, kabul ve empati olmak üzere 3 alt boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin hoşgörü eğilimlerini ne derece iyi tanımladığı 5'li Likert tipi bir ölçekle (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu ifade edilmiştir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Bu araştırma örneğinde ölçeğin Cronbach iç tutarlık katsayıları değer alt boyutu için .88, empati alt boyutu için .80, kabul alt boyutu için .75, ölçeğin bütünü için 90 olarak hesaplanmıştır.

İşlem ve Etik

İlk araştırma Sivas Cumhuriyet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan kişilerle yapılmış, katılımcılara sınıf ortamında toplu olarak ulaşılmıştır. Veriler toplanmadan önce, araştırmanın amacı hakkında katılımcılar genel olarak bilgilendirilip, uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar, kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı araştırmacılarca tarafından ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci uygulaması ise Sivas merkezde yaşayan insanla yapılmış, katılımcılar tesadüfi yolla araştırmaya dahil edilmiştir. İlk uygulamada olduğu gibi ikinci uygulamada da araştırmanın amacı hakkında katılımcılar genel olarak bilgilendirilip, uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar, kimliklerinin gizli kalacağı ve gönüllülüğün esas alındığı araştırmacılarca tarafından ifade edilmiştir. Her iki örneklemin uygulamaları da yaklaşık 15 dakikada tamamlanmıştır.

Bulgular

Geçerlik Analizleri

1. Çalışma: Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için faktör yapısı temel bileşenler analiziyle değerlendirilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .85 olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan

Barlett Küresellik testine bakılmış ve anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 997.45; p < .001$).

Varimax rotasyonu kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan tek faktör yapısının olduğu ve söz konusu faktör öz değerinin 3.80 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin madde faktör yüklerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde tüm maddelerin madde yüklerinin .32'den yüksek olduğu, ölçek maddelerinin tek bir faktörde temsil edildiği ve açıklanan toplam varyansın % 47.51 olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeği Faktör Örüntüsü

No	Maddeler	Faktör	h ²
1	Birisi beni üzdüğü zaman, bunu kasıtlı yaptığımı düşünürüm.	.77	.59
2	Yapmak istediğim bir şey engellendiğinde bunun kasıtlı bir engelleme olduğunu düşünürüm.	.75	.56
3	Birisi hoşlanmadığım bir kural koyduğu zaman bunu kasıtlı yaptığımı düşünürüm.	.74	.54
4	Sevmediğim insanlar hep dedikodumu yaparlar.	.70	.49
5	Birisi beni iterse bunu kasıtlı olarak yaptığımı düşünürüm.	.70	.48
6	Zaman zaman insanların arkamdan güldüğü duygusuna kapılırım.	.66	.43
7	Arkadaşlarımla arkamdan konuştuklarını biliyorum.	.62	.38
8	Arkadaşlarımla kasten işimi zorlaştırıyor.	.58	.33
Öz değer		3.80	
Açıklanan Varyans		47.51	
Cronbach's Alpha		.84	

2. Çalışma: Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

İlk çalışmada Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilen faktör örüntüsünü Doğrulayıcı Faktör Analizi ikinci çalışma örnekleminde yapılmıştır. Analizlerde Lisrel 8.54 (Jöreskog ve Sörbom, 1999) programıyla Kovaryans Matrisleri oluşturulmuş ve en yüksek olasılık tahmini (maximum likelihood estimation) kullanılmıştır. Veri incelendiğinde tek yönlü ve çok yönlü normallik sayıtlısının sağlanamadığı (örn., skewness ve kurtosis) görülmüş bu nedenle asimptotik kovaryans matrisi kullanılmış ve Satorra-Bentler Ki Kare (SBS_ χ^2 Satorra-Bentler, 1994) değeri temel alınmıştır. Modelin uyumuyla ilgili olarak, χ^2 (Ki-Kare) testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle sd/χ^2 oranı ölçütü dikkate alınmış, 1/5'in altındaki oran, iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Önerilen model ile verinin uyumu REMSEA (Root Mean Squared Error Of Approximation), CFI (Comparative Fit Indices) ile değerlendirilmiştir. Bu araştırma için kabul edilebilir uyum indeksleri REMSEA için .08 ve altı; CFI için .95 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Düşmanca Niyet Yükleme ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda SBS_ χ^2 (20, $N = 256$) = 96.75, $p < .001$, REMSEA = .07, CFI = .95 tek faktörlü model ile verinin görece iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Modeldeki tüm standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin .40 üzerinde olduğu ve faktör yüklerinin .44 ile .78 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Birleştirici/Ölçüt Geçerliği: Araştırmaya konu olan Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin birleştirici/ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla her iki örneklem gruplarında da ölçeğin Hoşgörü Eğilim Ölçeğiyle ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Analiz sonuçları düşmanca niyet yükleme eğiliminin her iki çalışmada da hoşgörü eğilimi alt boyutlarıyla ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin Hoşgörü Eğilim Ölçeği Alt Boyutlarıyla Olan Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi	-	-	-.15**	-.28***
2. Hoşgörü Değer boyutu	.22***	-	.64***	.54***
3. Hoşgörü Empati boyutu	-.11*	.70***	-	.39***
4. Hoşgörü Kabul boyutu	.22***	.49***	.43***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Tablonun alt yarısı ilk çalışma sonuçlarını, üst yarısı ikinci çalışmanın sonuçlarını göstermektedir

Güvenirlilik: Bu araştırma kapsamında psikometrik özellikleri incelenen Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı her iki örnekleme de incelenmiştir. Ölçeğin ilk çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84; ikinci çalışmada ise .85 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma

Sosyal Bilgi İşleme Modeline (Dodge ve Coie, 1987) göre kişi bir sosyal problemle karşılaştığında öncelikle durumsal ve kişisel ipuçlarını kodlamakta, ardından bu ipuçlarını değerlendirerek nedensel ve niyetsel yüklemeler yapmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgi İşleme Modeline göre saldırganlık bilgi işleme sürecinin farklı aşamalarında meydana gelebilecek eksiklik ya da çarpıtmalardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kişilerarası ilişkilerdeki ipuçlarına yapılan düşmanca niyet yüklemenin anlaşılmasının önemli olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırmada, Aktaş ve Kındap Tepe (2019) tarafından geliştirilen, yetişkinler için Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin psikometrik özelliklerinin farklı örneklem gruplarında test edilmesi amaçlanmıştır. İlk çalışmada kullanılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin 8 maddeden oluştuğu, maddelerinin tek bir faktörde temsil edildiği ve açıklanan toplam varyansın % 47.51 olduğu bulunmuştur. Söz konusu sonucun Aktaş ve Kındap Tepe'nin (2019) çalışmasıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Ölçekte yer alan maddeler ile tek faktör yapısı arasındaki uyumu ortaya çıkarmak için doğrulayıcı faktör analizi çalışması da gerçekleştirilmiştir. Sonuçta tek faktörlü model ile verinin görece iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Modeldeki tüm standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin .40 üzerinde olduğu ve faktör yüklerinin .44 ile .78 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçta, her iki

örneklem grubundan elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde, yapı geçerliliğine ilişkin olarak acımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ölçeğin tek boyuttan oluştuğuna ilişkin kanıtlar sunduğu görülmüştür.

Ölçeğin ölçüt geçerliğini sınamak için her iki çalışmada ölçeğin hoşgörü ölçeğinin alt boyutları olan kabul, değer ve empatiyle ilişkisi incelenmiştir. Sonuçta düşmanca niyet yükleme eğiliminin empati, değer ve kabul alt boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu bulgu yetişkinlerdeki empati, kabul ve değer eğilimlerinin artırılmasıyla yoluyla düşmanca niyet yükleme eğiliminin azaltılabileceğine işaret etmiştir. Elde edilen bulgunun literatürde özellikle empatik eğilim ile saldırganlık düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir (örn., Aktaş ve Coştur, 2007; Bayraktar, Sayıl ve Kumru, 2009; Hasta ve Güler, 2013; Kılınç ve Uludağ, 2017).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle, Düşmanca Niyet Yükleme Eğilimi Ölçeğinin yetişkinlerin düşmanca niyet yükleme eğilimlerini belirlemede geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği söylenebilir. Ancak, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve sonuçlar değerlendirilirken bu araştırmanın Sivas ilinde iki farklı örneklem grubundan toplanan verilerle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütüldüğü iki örnekleminde çoğunluğunun üniversite okuyan ya da mezunu olan kişilerden oluşması, geçerlik ve güvenilirliğin farklı illerde, farklı örneklem gruplarıyla test edilmesini gerekli kılmaktadır.

Yine daha sonraki araştırmalarda Düşmanca Niyet Yükleme Eğiliminin diğer davranış eğilimleriyle (örneğin, saldırganlık eğilimi, olumlu sosyal davranış eğilimi vb. gibi) ilişkilerinin incelenmesinin bu kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı düşünölmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda Saldırganlık ile Olumsuz Niyet Yükleme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aktaş, V. ve Coştur, R. (2007). Sorumluluk yüklemesi çerçevesinde öfke ve sempati duyguları ile yardım etme ve saldırganlık davranışları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 15-37.
- Aktaş, V. ve Kındap Tepe, Y. (08-10 Mart 2019). Düşmanca niyet yükleme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması. 1. Uluslararası Harran Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Urfa, Türkiye.
- Aktaş, V., Şahin, D. ve Aydın, O. (2005). Saldırgan olan ve olmayan çocuklarda düşmanca niyet yükleme yanlılığının cinsiyete bağlı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 57-59.
- Aydın, O. (1977). *The description of peers and the perception of intentions by popular and unpopular children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Scotland: University of Stirling.
- Aydın, A. ve Akgün, S. (2014). Ergenlikte Reaktif-Proaktif Saldırganlık, Öfke ve Narsisizm İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 44-56.
- Aydın, O., & Markova, I. (1979). Attribution tendencies of popular and unpopular children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 291-298.
- Bal, A. & O'Brien, K.E. (2010). *Validation of the Hostile Attributional Style Short Form*. Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology. Atlanta, GA. April 8-10.

- Bayraktar, F., Sayıl, M. & Kumru, A. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: Ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 48-63.
- Bilgin, N., (2003). *Sosyal Psikolog Kavramlar, Yaklaşımlar Sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Chen, P., Coccaro, E.F. & Jacobson, K.C. (2012). Hostile attributional bias, negative emotional responding, and aggression in adults: moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior*. 38(1), 47-63. PMID 24833604 DOI: 10.1002/ab.21407
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313-322. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006520>
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.

- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2), 1431-1446.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development Journal*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K.A., & Newman, J.P. (1981). Biased decision-making process in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 375-379.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85. <http://dx.doi.org/10.2307/1165906>
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J.-A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(4), 385-392. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.99.4.385>
- Dodge, K.A., Schwartz, D., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, H.N., Lemerise, E. & Bateman, H. (1998). Social- cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 26(6), 431-440.

- Epps, J., & Kendall, P.C. (1995). Hostile attributional bias in adults. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 159-178. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02229692>
- Güven H. (2011). *Suç İşlemiş Ergenlerle Suça Karışmamış Ergenlerin Düşmanca Niyet Yükleme Yanlılıkları ve Bazı Ailesel Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hasta, D. & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), DOI:10.1501/sbeder_0000000051
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relationships*. New York: Wiley,
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1999). LISREL 8.30 and PRELIS 2.30. *Chicago: Scientific Software International*.
- Kılınç, M. & Uludağ, A . (2017). The Relationship Between Aggressive Behavior And Empathic Tendency Levels Of Health Workers. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 809 825. DOI:10.21547/jss.307207
- Kutlu, F. (1998). Can aggressive children be taught to understand intentions of others? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Nelson, D. A., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 17-38.

- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution and aggressive behavior: A meta-Analysis. *Child Development*, 73(3), 916-934. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447>.
- Satorra, A., & Bentler, P.M (1994). Corrections to test statistic and standard errors in covariance structure analysis. In A. Van Eye & C.C. Clogg (Eds.), *Analysis of latent variables in developmental research* (pp. 399-419). Newbury Park, CA: Sage.
- Tremblay, P. & Belchevski, M. (2004). Did the instigator intend to provoke? A key moderator in the relation between trait aggression and aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 30, 409-424. doi:10.1002/ab.20027.



978-625-7954-14-3



IKSAD
Publishing House