

SOSYAL POLİTİKA

ÇALIŞMALAR

JOURNAL OF SOCIAL POLICIES

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Hakemli Araştırma Dergisi • Yıl: 12 Cilt: 7 Sayı: 29 Temmuz-Aralık 2012

Türkiye’de Genç Bireyler ve Ebeveynleri Arasında Yaşanan Sorunların
“Aile Yapısı Araştırması” Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi

Dr. Sutay YAVUZ, Prof. Dr. Emine ÖZMETE

Çocuk Koruma Kanunu Uyarınca Haklarında Danışmanlık Tedbiri
Uygulanan Çocukların Özellikleri (Konya Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ; Hasan Hüseyin TEKİN

A Critical Assessment on the Conditional Cash Transfer Programme
in the context of Gendered Poverty in Turkey

Mehmet Ali KÜÇÜKÇAVUŞ

Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü

Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

“Görme Engelliler ve Fizik Eğitimi Çalıştayı Sonrası
9. Sınıf Enerji Ünitesi ile ilgili Öneriler ”

Dr. M. Şahin BÜLBÜL

Güzel Konuşmada Televizyonu Kullanabilmek ve Bir Model Örneği Önerisi

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR, Okt. Gökçen GÖÇEN

Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu
(Malatya Örneği 2006)

Doç. Dr. Ünal ŞENTÜRK

ISSN: 1303-0256



T.C.
Aile ve
Sosyal Politikalar
Bakanlığı

Sayı: 29

SOSYAL POLİTİKA
ÇALIŞM ALARI

Hakemli Araştırma Dergisi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Adına Sahibi

Amber Türkmen

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Münir Tireli

munir.tireli@aile.gov.tr

Yönetim ve İletişim

Eskişehir Yolu Söğütözü Mahallesi

2177. Sokak No: 10/A

Çankaya-ANKARA

e-posta: munir.tireli@aile.gov.tr

web: <http://eydb.aile.gov.tr/html/198/SPC>

Yayın Türü

Yaygın süreli yayın

ISSN

1303-0256

Grafik-Tasarım

Rihtim Ajans • 0312 441 61 31

Baskı-Cilt

Özel Ofset • 0312 395 06 08

Baskı Adedi

3.000

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

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

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

- TÜBİTAK-Ulakbim veritabanında taranmaktadır.

- ASOS Index tarafından taranmaktadır.

SOSYAL POLİTİKA

ÇALIŞMALAR I

JOURNAL OF SOCIAL POLICIES

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Hakemli Araştırma Dergisi • Yıl: 12 Cilt: 7 Sayı: 29 Temmuz-Aralık 2012

YAYIN KURULU

Dr. Dursun Ayan
Dr. Sermet Başaran
Dr. Selim Coşkun
Pınar Çağlayan

DANIŞMA KURULU

Doç. Dr. Aşkın Asan
Dr. Nail Abdulgazi Alataş
Doç. Dr. Mustafa Can
Prof. Dr. Mustafa Acar
Prof. Dr. Nagehan Talat Arslan
Prof. Dr. Ahmet Hamdi Aydın
Prof. Dr. Ömer Çaha
Prof. Dr. Sibel Kalaycıoğlu
Prof. Dr. Jülide Yıldırım Öcal
Prof. Dr. Ferhunde Öktem
Prof. Dr. Emine Özmete
Prof. Dr. Metin Toprak
Prof. Dr. Zeynep Bengi Semerci
Prof. Dr. Metin Yerebakan

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Sunay İl
Prof. Dr. Güler Baran
Prof. Dr. Figen Gürsoy
Doç. Dr. Erdal Hamarta
Doç. Dr. Mualla Gülnaz Kavuncu
Doç. Dr. Hakan Acar
Yrd. Doç. Dr. Necdet Karasu
Yrd. Doç. Dr. Çiğil Esirgemez Aykut
Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı
Dr. Selim Coşkun
Dr. Dursun Ayan
Dr. Nevzat Fırat Kunduracı
Dr. Erkan Yeşiltaş
Dr. Gökçe Kılıçoğlu

Dergimizin diğer hakemleri

<http://eydb.aile.gov.tr/html/198/SPC>

adresinde sürekli güncellenerek yer alacaklardır.

BİLİMSEL YAZIŞMA

Makaleler ile ilgili tüm soru ve yazışmalarınız için;

Münir Tireli

Tel: 0312 705 57 32

e-posta: munir.tireli@aile.gov.tr

İçindekiler

Türkiye’de Genç Bireyler ve Ebeveynleri Arasında Yaşanan Sorunların “Aile Yapısı Araştırması” Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi	9
<i>Dr. Sutay YAVUZ, Prof. Dr. Emine ÖZMETE</i>	
Çocuk Koruma Kanunu Uyarınca Haklarında Danışmanlık Tedbiri Uygulanan Çocukların Özellikleri (Konya Örneği)	29
<i>Yrd. Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ; Hasan Hüseyin TEKİN</i>	
A Critical Assessment on the Conditional Cash Transfer Programme in the Context of Gendered Poverty in Turkey	45
<i>Mehmet Ali KÜÇÜKÇAVUŞ</i>	
Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü	65
<i>Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU</i>	
Görme Engelliler ve Fizik Eğitimi Çalıştayı Sonrası 9. Sınıf Enerji Ünitesi ile ilgili Öneriler	79
<i>Dr. M. Şahin BÜLBÜL</i>	
Güzel Konuşmada Televizyonu Kullanabilmek ve Bir Model Örneği Önerisi	87
<i>Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR, Okt. Gökçen GÖÇEN</i>	
Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu (Malatya Örneği 2006)	105
<i>Doç. Dr. Ünal ŞENTÜRK</i>	

Başlarken

Amber TÜRKMEN
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanı

633 sayılı KHK ile yıllardır özlemini duyduğumuz sosyal hizmet ve sosyal yardımları aileyi çıkış noktası kabul eden bir anlayışla bütünleştiren örgütsel bir yapı olarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ihdas edildi. Bakanlığımızın kuruluşu ile birlikte ortaya çıkan yapısal ihtiyaçlar ve hizmet alanımıza ilişkin yol haritasının belirlenmesi aşamasında doğru, güvenilir veriye ulaşmak, elde edilen verileri yorumlamak hayati bir öneme sahip ve bilimsel yöntemle üretilmiş bilginin olmadığı bir ortamda kaliteli sosyal politika üretim sürecinden bahsetmek mümkün değil.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olarak köklü bir akademik dergi geleneğinin mirasçısı olduk. “Aile ve Toplum”, “Özveri”, “Yardım ve Dayanışma”, bütünleşik yapımızla yola çıkarken yayın hayatını sürdüren akademik dergilerimizdi. Akademik yayınlarımızın sürekliliğinin sağlanması ve taahhüt edilen yayın periyodu içerisinde düzenli olabilmesi için tek ve istikrarlı bir dergi ile yayın hayatımızı sürdürmemiz gerektiğine inandık ve ülkemizin en muteber sosyal bilimler ve ritabanı TÜBİTAK ULAKBİM tarafından da taranmakta olan “Aile ve Toplum” dergisinin “Sosyal Politika Çalışmaları” adı altında devam etmesi yönünde karar verdik.

‘Sosyal Politika Çalışmaları’nı, tıpkı ‘Aile ve Toplum’ dergisinde olduğu gibi aile penceresinden toplumumuzun nirengi noktalarını bilimsel yöntem ve anlayışla değerlendiren bir yayın olarak tasarladık. Bakanlığımızın misyon ve vizyonundan hareketle; insanı tüm yönleri ile merkeze alan bir çerçevede özürlüye, çocuğa, yaşlıya, kadına ve diğer sosyal politika konularına dokunan geniş bir yelpaze içerebilmeyi istiyoruz.

Sosyal Politika Çalışmaları, bu sayıyla birlikte hem genç hem de köklü bir dergi olarak yayım hayatına başladı. Sürekliliğinin sağlanması ise hem Bakanlığımız bünyesinde akademik çalışmalarına devam eden kıymetli personelimizin hem de değerli akademisyenlerimizin dergimize olan teveccühlerine sıkı sıkıya bağlıdır.

Sizleri Türkçe ve İngilizce makale, çeviri ve kitap tanıtımlarınızı bizlerle paylaşmaya davet ediyoruz. Bilimsel ve titiz bir çalışmanın ürünü olarak bizlerle paylaşacağınız çalışmalarınız, yayın kurulu ve iki hakemin bilimsel denetiminden geçtikten sonra dergimizin sayfalarında yerini bulacak ve inanıyoruz ki ülkemizdeki sosyal politika çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Gelenekten kopmadan geleceğe yürümek için başladığımız bu uğraşta, bilimin rehberliği ve doğru verilerle desteklenmiş bir biçimde yerli, özgün ve ayakları yere basan bir sosyal politika çerçevesi oluşturmak için kurduğumuz SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI dergisini oluşturmada bizlere destek olan değerli akademisyenlere ve dergimize emeği geçen çalışanlarımıza özverili çalışmaları için teşekkür ediyor ve hem Sosyal Politika üretmeyi hem de sosyal politika üretene yönelik bilimsel dayanak oluşturmayı amaç edinmiş bir dergi olarak SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARI'nı sizlerle buluşturmaktan şeref duyuyoruz.

TÜRKİYE’DE GENÇ BİREYLER VE EBEVEYNLERİ ARASINDA YAŞANAN SORUNLARIN “AİLE YAPISI ARAŞTIRMASI” SONUÇLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

*Dr. Sutay YAVUZ**
*Prof. Dr. Emine ÖZMETE***

Özet

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 18-25 yaş grubundaki genç bireyler ve bu gençlerin ebeveynleri arasında sorun yaşanan konuların belirlenmesi ve gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesidir.

Yöntem: Bu alışmada, “2006 Aile Yapısı Araştırması (2006 AYA)” mikro verisi kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 18-25 yaş grubundaki, anne/babası ile yaşayan 2.332 genç birey ve 18-25 yaş grubunda aynı evde yaşayan çocuğu olan 4.274 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmada aile içi iletişimde sorun yaşanan konular hem gençlerin hem de ebeveynlerin bakışı ile incelenmiştir. Genç bireyin cinsiyet, öğrenim durumu ve kişisel gelir gibi özelliklerinin gencin ebeveynleri ile sorun yaşadıkları konulara olan etkili lojistik regresyon modeli ile araştırılmıştır.

Bulgular: Genç bireyler ve ebeveynleri ve arasında en yaygın olarak “harcama ve tüketim alışkanlıkları”, “arkadaş seçimi”, “kılık-kıyafet tarzı” gibi konularda sorun yaşanmaktadır. Hanehalkı refahı ve eğitim düzeyi yüksek olan; babaları ile olan ilişkilerini olumsuz olarak değerlendiren gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimi daha yüksektir. Gencin kendisine ait bir gelirinin olması ise ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimini azaltmaktadır.

Sonuç: Gençliğin son aşamasında olan bireyler, kişisel gelişim açısından bağımsız karar verme ve seçimler yapma düzeyindedir. Bu durumun ebeveynlerin dikkatinden kaçması sorun yaşanmasına yol açabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aile içi iletişim, genç birey-ebeveyn atışması, gençlik dönemi, lojistik regresyon*

* T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara

** Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakóltesi, Sosyal Hizmet Bölümü

ASSESSMENT OF PROBLEMS BETWEEN YOUNG INDIVIDUALS AND THEIR PARENTS IN TURKEY ACCORDING TO RESULTS OF "RESEARCH ON FAMILY STRUCTURE 2006" SURVEY

Abstract

Objective: The aim of this study is to identify problematic issues between young individuals in 18-25 age group and their parents and to examine variables affecting occurrence of such situations in Turkey.

Method: Micro data of "Research on Family Structure 2006" survey is used in this study. Study population is composed of 2.332 young individuals in 18-25 age group who live together with their parents and 4.274 parents who live together with their children in 18-25 age group in the same household. Problematic issues with regard to inter-family communication are examined considering perspective of both young individuals and parents. Also effects of variables; like gender, educational attainment and personal income on occurrence of problematic issues between parents and their young children are investigated with a logistic regression model.

Results: Young individuals and their parents are having problems most widely on "expenditure and consumption habits", "mate choice" and "fashion style" topics. Young individuals living in high income households, have high level of education and having unpleasant relationship with her/his father are more likely to experience problems with their parents. On the other hand, having a personal income is decreasing odds of occurrence of a problematic issue.

Conclusion: Individuals, in the last stage of their young age period, can give independent decisions and make their own selections. Problems between parents and their young children arise when this situation escape from the attention of parents.

Keywords: Family communication, young individual-parent conflict, youth period, logistic regression

GİRİŞ

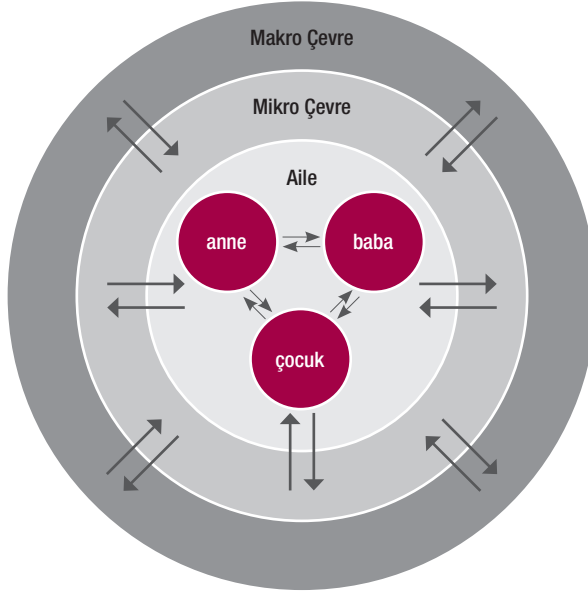
Günümüzde küreselleşme, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi toplumsal değişim ve dönüşümleri yapılandırmakta; toplumun en küçük birimi olan aileyi de derinden etkilemektedir. Aile, değer sisteminin ve davranış örüntülerinin ilk şekillendiği yer olarak önem taşımaktadır. Temel değerler, tutumlar ve davranışlar yeni nesillere ailede aktarılmaktadır. Bu öğrenme süreci bireyin aile içinde en güçsüz olduğu çocukluk döneminde biçimlenmektedir. Bireyin aile içinde öğrendikleri, aynı zamanda toplumun yapılanmasını ve toplumsal değişimin yönünü de belirlemektedir. Aile içinde iletişimin ve etkileşimin kalitesinin toplumsal değişime yansımaları dikkate alındığında; çocuklar ve ebeveyn arasındaki iletişim, etkileşim ve çatışmalar önemle incelenmesi gereken konular olarak ortaya çıkmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001). Bu çalışma, Türk Aile Yapısı Araştırması (2006) mikro verisi kullanılarak; Türkiye gençler ve ebeveynleri arasında sorun yaşanan konuların belirlenmesi ve gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla hem gençlerin hem de ebeveynlerin bakışı ile sorun yaşanan konular ortaya konulmuştur.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi "anne-babaların çocuklarının bakımını üstlenme ve gelişme kapasitelerini dikkate alarak onlara rehberlik etme konularındaki sorumluluklarını, haklarını ve görevlerini" açıklamaktadır (UNICEF, 2012)

Çocukların ve gençlerin gelecek için donanımlı ve topluma katılımcı olmalarını sağlayan, bu değerleri öğreten ilk çevre ailedir. Sosyal ilişkilerin özellikle birincil ilişkilerin en yoğun olduğu bir grup olarak ailede, her bir üyenin statüsü ve buna ilişkin rolleri bulunur. Ailedeki iletişim ve etkileşim statü ve rol bütünleşmesine dayanan hak ve sorumluluklar zinciri çerçevesinde gerçekleşir (Bronfenbrenner, 1961). Böylece ailenin gerçekte insanlara mutluluk ve yaşam tatmini sağlayan bir kurum olması beklenmektedir. Ancak olgular ve araştırmalar ailenin çoğu zaman bireylerin mutsuzluğunun kaynağı olduğunu ve bireylere ciddi zararlar verebildiğini de göstermektedir. Bu noktada aile yakınlık, paylaşma, düzen, anlayış, sosyal destek gibi olumlu kavramların yanı sıra, kontrol, engelleme, şiddet, çatışma gibi olumsuz sözcüklerle de nitelendirilebilmektedir (Shek, 2002).

Aile kendisini çevreleyen toplumsal sistemden etkilenmekte ve diğer aile bireylerine de bu etkileri yansıtmaktadır. Toplum, toplumsal kurumlar, aile ve aile bireyleri karşılıklı etkileşimde bulunan sistemlerdir. Sistemleri oluşturan tüm öğeler birbirleri ile ilişki ve etkileşim halindedir. Bu sistemler arasındaki sınırlar geçirgendir. Ailede bireyler, ebeveyn ve çocuklar birbirleri ile etkileşim içinde iken; aynı zamanda aile de daha geniş çevreler ile etkileşim halindedir. Diğer bir deyişle tüm sistemler birbirini etkiler (Şekil 1) (Deacon ve Firebaugh, 1988; Goldsmith, 2000; Paquette ve Rayn, 2001).

Şekil 1. Ailede etkileşim ve aile sistemi



Kaynak: Deacon ve Firebaugh, 1988, Goldsmith, 2000, Paquette ve Rayn, 2001

Aile sisteminde genellikle çocukların büyüdüğü dönemde ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleşen; çoğu zaman kuşaklararası çatışma kavramı ile geçiştirilen; ebeveyn ve çocuk arasında ortaya çıkan aile içi çatışmalar, aile yaşam kalitesini ve aile bireylerinin verimliliğini düşüren nedenlerin başında gelmektedir. Bu nedenle aileler iletişim ve etkileşim açısından bir mücadele alanı ve hatta kriz ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ailede yaşanan çatışmalardan kaynaklanan sorunlar ile başa çıkma becerisi, aile yapısı, aile büyüklüğü, ek stres kaynakları ve ailenin algılarından etkilenmektedir. Ailenin amaçları, değerleri, problem çözme becerileri ve destek ağları uzun dönemli stres ve krizlere uyum sağlamalarını etkilemektedir. Bu açıdan sağlıklı ailelerin özelliklerine bakıldığında sadakat, takdir etme, birlikte zaman geçirme, iletişim, ortak inanç ve değerleri benimseme gibi becerilerin daha gelişmiş olduğu gözlenmektedir (Olson ve Barnes, 2010).

Ailede iletişimin amacı, bireylerin isteklerinin anlaşılması ve buna ilişkin diğer bireylerin geri bildirim sağlamasıdır. Ancak bazı durumlarda iletişim süreci başarısız olur ve çatışma ile sonuçlanır. Çatışma ailede herhangi bir konuda fikir birliğine ulaşamama ve uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir. Aile ilişkilerindeki duygusal yoğunluğun diğer gruplara göre daha fazla olması nedeniyle ebeveyn ve çocuklar arasındaki iletişimdeki zayıflık ya da çatışmalar da daha ciddi etkiler ortaya çıkarabilmektedir. Bu etki özellikle çocuklar açısından incitici olabilmektedir. Ebeveyn ve çocuklar arasında bilgi akışı çok kolay gibi görünse de; bazen durgunlaşmakta ya da yıllar süren bir çatışmaya dönüşmektedir (Goldsmith, 2000).

Ailedeki birey sayısına ve bir sistem olarak ailenin etkileşimde bulunduğu çevrelere göre aile içinde bir iletişim/etkileşim yorgunluğu yaşanabilir ve krize neden olabilecek çatışmalar ortaya çıkabilir. Diğer yandan ailede ebeveyn çocuk arasındaki iletişimin olumlu ya da olumsuz yönü daha özel bir anlam ifade etmektedir. Çünkü kendine güvenen, bağımsız davranabilen, yaratıcı, atılgan, araştırmacı, uyumlu ve kaygı yaratıcı durumları denetleyebilen çocukların yetişmesinde öncelikle ebeveyn ile iletişim süreci etkili olmaktadır. Çocukların ve gençlerin sorunsuz, üretken ve aktif birer vatandaş olabilmelerinde anne-babalara büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuktaki güven duygusunun temeli aile ortamında atılmakta; anne-baba ve çocuk arasındaki olumlu ilişkiler yaşam boyu devam ederek; bağımsızlığın ve yeterlilik duygusunun gelişmesinde önemli hale gelmektedir. (Apter, 2009, Buck, 2011).

Çocuğun kişiliğinin oluşmasında anne-babanın serbest, baskıcı, disiplinli-kontrolcü olmak gibi tutumlarının ve özellikle çatışmalar sonucunda çocuğa uygulanan cezanın etkili olduğu, çocuğun davranışlarını şekillendirdiği, öğrenme ve kişilik kuramcıları tarafından kabul edilmektedir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki çatışmalar çocuğun kendisini değersiz, yetersiz ve kaygılı hissetmesine neden olmaktadır (Apter, 2009, Oktay ve Yurtsever, 2011). Çatışmaların çözümlenememesi, karşılıklı olarak beklentilerin

karşılanamaması ailede krize dönüşmekte; bu çatışmalar toplumsal yapıyı derinden etkileyecek sağlıklı nesillerin yetişmesine neden olmaktadır.

Ebeveyn ve çocuk arasındaki çatışmaların neden olduğu krizlerle baş edebilmek için aile iletişiminde netlik, açık ifadeler ve ortaklaşa problem çözüme kurallarını benimsemek gerekmektedir. İletişimde netlik, açık ve tutarlı mesajları ifade etmektedir. Sağlıklı ailelerdeki iletişimin doğrudan, açık, dürüst ve kendine özgü şekilde olduğu görülmektedir. Açık olmayan iletişim ya da belirsizlik yanlış anlamaya ve karışıklığa neden olmaktadır; böylece şüphecilik ve güvensizlik oluşmaktadır. Sağlıklı ailelerde davranışlar, açık duygusal paylaşım, ses tonu, kelimelerle belirtilmektedir. Sağlıklı aileler eleştiriden, suçlamadan ve konuşurken bulunduğu ortamdan ayrılma eğiliminden özellikle kaçınmaktadırlar (Buck, 2011).

Çatışma ve buna bağlı kriz durumlarının yaşanmadığı ailelerde, aile içi ilişkilerde doyum sağlayabilen çocuk, uyumlu kişilik özelliği geliştirerek; iyi ilişkiler kurup sürdürülebilmekte, grup çalışmalarına katılabilmekte, başkalarının haklarına saygı göstermeyi, sorumluluk almayı öğrenebilmekte, özgüveni ve özsaygısı yüksek olduğu için sosyal, akademik ve mesleki başarısı da yüksek olmaktadır. Toplumsal yapı ile uyumlu nitelikli bireylerin yetişmesiyle; çatışmanın yaşanmadığı bir aileden kriz yaratacak olayların daha az yaşandığı bir topluma doğru geçişin sağlanması mümkün olabilmektedir (Shek, 2002).

Yaşam sürecinde gençlik, yetişkinlikteki yaşam biçiminin belirlendiği, benimsenen davranış, tutum ve değerlerin geleceğe aktarıldığı özel bir dönemdir. Bu dönemde bireyler; (i) öğrenme, (ii) çalışma, (iii) sağlıklı olma- sağlığı koruma, (iv) aile kurma ve (v) yurttaş olma ile ilgili beş önemli süreci yaşayarak yaşamdaki geçişi sağlayabilmektedirler (World Bank, 2007). Diğer bir deyişle, bireyler gençlik döneminde çocukluktan çıkarak kendilerine özgü yaşam felsefesini ve yaklaşımlarını oluşturmaya başladıkları bir değişim sürecini yaşamaktadırlar. Özellikle ergenlik döneminin son evresi kimlik gelişiminin tamamlandığı ve kimlik duygusunda bir bütünlüğe erişildiği bir dönemdir. Bu süreç içinde ergen, birçok yeni norm, değer ve yaklaşımı benimser; bunları davranışlarına yansıtır. Farklı sosyo-kültürel düzeylerde bulunan gençler farklı norm ve değer kazanımları ile sosyalleşmektedirler.

Bir yaşam dönemi olarak gençlik, farklı disiplinlerde farklı yaş grupları aralığında tanımlanabilmektedir (Nüfusbilim Derneği [ND], 2007; ASAGEM, 2010a). Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre 10-19 yaş grubu bireyler "ergenlik dönemi", 15-24 yaş grubu bireyler de "gençlik dönemi" içinde kabul edilmektedir. Ergenlik ve gençlik dönemlerine ait yaş gruplarının örtüşmesi nedeniyle de 10-24 yaş grubundaki bireyler "genç insanlar" olarak değerlendirilmektedirler. Bu tanımla birlikte genel olarak ergenler ve gençlere yönelik yaklaşımların birleştirilmesi önerilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2004; World Bank [WB] 2007; United Nations Development

Programme [UNDP], 2008). Nitekim ergenlik homojen bir süreç olmayıp kendi içinde aşamaları olan bir dönemdir: 12-14 yaş grubu “erken ergenlik”, 15-17 yaş grubu “orta ergenlik” ve 18-21 yaş grubu da “geç ergenlik” olarak kabul edilmektedir (Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2004).

Günümüzde kentleşme, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin artması, medyanın etkisi, bilişim teknolojilerinin ve iletişim kanallarının hızlı gelişmesi gibi nedenlerle, yetişkinlerin yanı sıra özellikle gençlerin de normları, değerleri ve davranışları etkilenmektedir (ND, 2007). Küreselleşen dünyada ve hızla değişen Türkiye’de gençler kendi ebeveynlerinin gençlik dönemlerine göre daha farklı çevreler ve konulardan etkilenerek kişilik gelişimlerini yaşamaktadırlar. Örneğin; Lüküslü (2009) “Türkiye’de Gençlik Miti” başlıklı kitabında, bilgi toplumuna geçişin yaşandığı ve bilişim teknolojilerinin yaşamın her alanında kullanılmaya başlandığı 1980’li yıllar ve sonrasında küreselleşen, neoliberal bir dünyada doğup büyüyen Türkiye gençliğinde apolitik bir siyasi duruşu benimseme, bireyselleşme, ekonomik sorunlara ve paraya çok önem verme ve konformizm (İlke olarak ya da uygulamada, çevresinde kabul görmüş ya da egemen durumda olan davranış modellerine, düşünce biçimlerine uyum gösterme ve buna göre davranma) yaklaşımlarının gözlendiğini belirtmektedir (Lüküslü, 2009). Türkiye Bilimler Akademisi’nin (TÜBA) 2004 yılında açıkladığı “Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması” na ilişkin raporda; aile ve arkadaş çevresi genç bireyin temel sosyal destek çevresi olarak kabul edilmekte, gencin cinsiyetine ve sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak yakın çevresi ile kurduğu ilişkilerde farklılıklar olduğu açıklanmaktadır (TÜBA, 2004). Böylece Türkiye’de genç yaş grubundaki bireylerin birçok özellik açısından homojen bir görünüm arz etmediği belirtilmektedir (Lüküslü, 2009).

Her sağlıklı birey gençlik döneminde aileleri ve yakın çevreleri ile ilişkilerini devam ettirirken kendi bireyselliklerini de ortaya koymaya başlamaktadır. Bireyselliğin gelişmesi aile içindeki ilişki biçimlerindeki değişikliklerle mümkün olabilmektedir. Bu süreç içinde aile desteği alabilen genç birey kendisini değerli ve yeterli hissetmekte; sosyal yaşamda karşılaştığı güçlüklerle daha kolay başa çıkabilmektedir. Türkiye’de orta ergenlik dönemindeki gençler ile yapılan bir çalışma, Türk gençleri için ailenin sorunlarla başa çıkmada birincil kaynak olarak görüldüğünü göstermektedir (Öngen, 2002). Geç ergenlik döneminde ise ailenin yanı sıra arkadaşlık ilişkileri de önem kazanmaktadır. Aile ve yakın çevrelerinden daha fazla sosyal destek aldığını algılayan gençler, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarını daha az yaşamaktadırlar. Türkiye’de dağılmış ailelerde yaşayan orta ergenlik dönemindeki gençlerin depresyona ilişkin sağlık sorunlarını daha yoğun yaşadıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Elmacı, 2006). Geç ergenlik döneminde olup üniversitede öğrenim gören gençlerle yapılan bir başka çalışmada da aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin gençlerdeki sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini azalttığı bulunmuştur (Eldeleklioğlu, 2006).

1. TÜRKİYE'DE GENÇ BİREYLER: SOSYOEKONOMİK GÖSTERGELER

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) yayımladığı 2011 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre ülkenin toplam nüfusu 74.724.269'dur. 15-19 yaşları arasındaki nüfus grubu 6.317.583; 20-24 yaşları arasındaki nüfus grubu 6.224.591 olarak belirlenmiştir. Buna göre, bugün Türkiye'de yaklaşık her 6 kişiden biri gençlik dönemi içinde yer almaktadır (TÜİK, 2011a).

TÜİK'nun verilerine göre Türkiye'deki 15-24 yaş grubundaki gençlerin eğitim ve istihdam durumları ile ilgili güncel bilgiler Tablo 1 ve 2'de sunulmaktadır. 20-24 yaş grubu erkek ve kadın gençler arasındaki eğitim durumuna bağlı belirgin farklar gözlenmektedir. Örneğin; okuma-yazma bilmeyen kadınların oranı, erkeklerin oranından 3,4 kat daha fazladır. Genel lise ya da lise dengi meslek okulu düzeyinde eğitime sahip erkek oranı %44 iken, kadınların ancak üçte biri aynı düzeyde eğitime sahiptir. Eğitim durumunda cinsiyete bağlı olarak gözlenen farkların Türkiye'de eğitimin zaman içinde yaygınlaşmasına bağlı olarak 15-19 yaş grubu gençler arasında azaldığı görülmektedir (Tablo 1).

Son yıllarda eğitim alanındaki olumlu ilerlemelere karşın; uluslararası karşılaştırmalar Türkiye'deki gençlerin eğitim düzeylerinin halen çok düşük olduğunu göstermektedir. TÜİK'nun gerçekleştirdiği Hanehalkı İşgücü Anketi 2009 yılı verilerine göre Türkiye'de 15-19 yaş grubundaki gençlerin ancak %54'ü okula kayıtlı iken bu oran OECD ülkelerinde %82 ve AB-19 ülkelerinde %85'dir (Kolaşın ve Güner, 2010).

Tablo 1. Eğitim Durumuna ve Yaş Grubuna Göre Türkiye'de Genç Bireyler (%)

	Erkek		Kadın	
	15-19	20-24	15-19	20-24
Okuma-yazma bilmeyen	1,1	1,8	3,1	6,1
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	5,8	6,4	9,6	15,2
İlkokul	0,0	1,0	0,0	2,0
Ortaokul veya dengi meslek okul	0,0	0,8	0,0	0,4
İlköğretim	78,3	32,1	71,8	28,2
Genel lise	8,8	28,3	10,2	24,0
Lise dengi meslek okul	5,8	15,7	5,2	9,7
Yüksekokul veya fakülte	0,1	13,8	0,1	14,3
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0

(TÜİK, 2011b)

Eğitimine devam etmeyen gençlerin bir kısmı çalışma yaşamına geçiş yapmaktadır. İstihdam açısından gençler arasında cinsiyete bağlı olarak önemli farklılıklar bulunmaktadır. (Tablo 2). Örneğin, 20-24 yaş grubu erkeklerde her 10 kişiden 7'si işgücüne katılırken; aynı yaş grubundaki her 10 kadından ancak yaklaşık dördü iş gücüne katılabilmektedir. İstihdam göstergeleri, çalışma yaşamına katılan genç kadınların işsizlik

sorununu genç erkeklere göre daha yüksek düzeyde yaşadıklarını da ortaya koymaktadır.

Tablo 2. İstihdam, İşgücü Durumu ve Yaş Grubuna Göre Türkiye’de Genç Bireyler (%)

	İşgücüne katılma oranı %	İşsizlik oranı %	Tarım dışı işsizlik oranı %	İstihdam oranı %
Erkek				
15-19	35,8	15,9	18,9	30,1
20-24	72,9	17,8	19,6	59,9
15-24	52,3	17,1	19,4	43,4
Kadın				
15-19	17,0	15,5	25,3	14,4
20-24	37,1	23,3	29,1	28,5
15-24	26,8	20,7	28,1	21,2

(TÜİK, 2011b)

Eğitim ve çalışma yaşamı dışında, özellikle 20-24 yaş grubundaki gençlerin içinde buldukları yaşam döneminde deneyimledikleri bir diğer önemli olay evliliğidir. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2008 (TNSA 2008) bulgularına göre Türkiye’de 15-19 yaş grubu kadınların %9,8’i, 20-24 yaş grubu kadınların da %45,6’sı ilk evliliğini yapmış olmaktadır (HUNEE, 2009). TNSA 2008’de 25-29 yaş grubunda olan kadınlar için ortalama ilk evlenme yaşı da 22,1 olarak hesaplanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; 2006 Türk Aile Yapısı Araştırması’nda elde edilen verilerden yararlanarak Türk ailesinde genç bireyler ve ebeveynler arasında yaşanan sorunlar ile bu sorunlara ya da çatışmalara neden olan konuları ortaya koymaktır. Bu kapsamda konu iki yönlü olarak ele alınacaktır; (i) gençler bireylerin ebeveynleri ile sorun yaşadıkları konular ile, (ii) ebeveynlerin genç çocukları ile sorun yaşadıkları konular belirlenecektir. Gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarını etkileyen değişkenler (aile ile ilgili bilgiler ve genç bireye ait özellikler) istatistiksel analiz sonuçlarına göre yorumlanacaktır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (ASAGEM)¹ işbirliği ile gerçekleştirilen "2006 Aile Yapısı Araştırması (2006 AYA)" mikro verisi kullanılmıştır.

3.1. Örneklem Tasarımı

Aile Yapısı Araştırması'nın örnek birimi; hanehalkı ile örnek hanehalkında yaşayan 18 ve daha yukarı yaştaki tüm bireylerdir. Örneklem çerçevesi oluşturulurken belediye teşkilatı olan yerleşim yerleri için; TÜİK tarafından 2000 yılında gerçekleştirilen Numaralama Çalışması Form Nüfus 1 bilgileri alınmıştır. Belediye teşkilatı olmayan yerleşim yerleri (köyler) için yerleşim yerinin tamamı blok olarak alınmıştır. Araştırmanın alan uygulamasında, Türkiye genelinde 12.206 hane görüşmesi ve 24.647 (18 ve üzeri yaş) birey görüşmesi yapılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü; Türkiye toplam, kent/kır, İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) 1. Düzey (12 Bölge) ve üç seçilmiş il (İstanbul, İzmir, Ankara) düzeylerinde tahmin verebilecek şekilde oluşturulmuştur. Örneklem, ikame prensibi uygulanmayacak şekilde tasarlanmıştır (ASAGEM, 2010b).

3.2. Veri Toplama Araçları

2006 AYA'sında kullanılan soru kağıtları ASAGEM ve TÜİK uzmanlarının ortak çalışmasıyla üretilmiştir. Bu süreçte konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmaların soruları incelenmiş ve ilgili kurumlardan uzmanların görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamında örneklem tasarımı ve Anket Formlarının uygulanması TÜİK tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında hanedeki referans kişiye sorulan soruların yer aldığı "Hanehalkı Soru Kağıdı" ile 18 ve daha büyük yaştaki tüm bireylere sorulan soruların bulunduğu "Birey Soru Kağıdı" kullanılmıştır. Çalışmaya konu teşkil edilen genç birey-ebeveyn ilişkilerine yönelik sorular Birey Soru Kağıdı içinde yer almaktadır.

3.3. Veri Analizi

Veri analizi iki farklı grup katılımcının Birey Soru Kağıdında sorulan sorulara vermiş oldukları cevapların incelenmesine dayanmaktadır. İlk grup, 18-25 yaş arasında olup anne/babası ile aynı evde yaşayan ve anne-baba ile yaşanabilecek sorunlara ilişkin soruları yanıtlayan katılımcılardan oluşmaktadır. Bu kapsamda 1.070 Genç Erkek ve 1.262 Genç Kadın ve toplamda 2.332 genç bireyin ilgili sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. İkinci grup ise 18-25 yaşlarındaki çocuk veya çocukları ile aynı evde yaşayan ve genç çocukları ile yaşanabilecek sorunlara yönelik sorulara yanıt vermiş

1 ASAGEM, 2011 Temmuz itibarıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlanarak "Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü" adını almıştır.

olan 1.898 Baba ve 2.376 Anne (toplamda 4.274 birey) katılımcıdan oluşmaktadır². Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS 18 programı kullanılmıştır.

Bu çalışmada (i) genç bireylerin ebeveynleri ile sorun yaşadıkları konular ile (ii) ebeveynlerin genç çocukları ile sorun yaşadıkları konular incelenirken; yüzde değerler dikkate alınmıştır. 18-25 yaş grubundaki gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumlarının belirleyici faktörlerini analiz etmekte ise Lojistik Regresyon yöntemi kullanılmıştır. Lojistik regresyon açıklayıcı (bağımsız) değişkenlerin, 0 ve 1 şeklinde iki düzeyde kodlanmış bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin incelenmesinde kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (SPSS, 2007). Çalışmanın bağımlı değişkeni 'ebeveynler ile en az bir sorun yaşama=1', 'ebeveynler ile hiç sorun yaşamama=0' olacak şekilde oluşturulmuştur. Bağımsız değişkenler; ailede etkileşimi ve aile sistemini özetleyen Şekil 1'de sunulan modele uygun olarak belirlenmiştir. Buna göre, analiz için 3 farklı düzey belirlenmiştir. İlk olarak, aile biriminin yakın çevresinin etkisini kontrol etmek üzere 'hanehalkı aylık ortalama geliri' ve 'hanehalkı büyüklüğü' değişkenleri kullanılmıştır. Hanehalkı ortalama geliri 2006 yılında geçerli para birimi olan Yeni Türk Lirası cinsinden ölçülmüştür. İkinci olarak aile içi ilişkilerin etkisini kontrol etmek üzere gencin aile içi ilişkileri nasıl gördüğü, annesi ve babası ile olan ilişkileri ne şekilde değerlendirdiği modele eklenmiştir. Üçüncü olarak ise gencin cinsiyeti, öğrenim durumu ve kişisel geliri gibi değişkenlerin ebeveynleri ile sorun yaşadıkları konulara etkisi incelenmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Gençlerin Ebeveynleri ile Sorun Yaşadıkları Konular

18-25 yaş grubunda olup, anne/babası ile yaşayan gençlere soru kağıdında sıralanmış olan sorunları daha önce ebeveynleri ile yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur (Tablo 3). Buna göre gençlerin en çok "harcama ve tüketim alışkanlıkları" (%32,4) ile ilgili ebeveynleri ile sorun yaşadıkları belirlenmiştir. "Harcama ve tüketim alışkanlıkları" ile ilgili olarak genç erkeklerin genç kadınlara oranla ebeveynleri ile daha çok sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Her dört gençten yaklaşık biri ebeveynleri ile "arkadaş seçimi" (%26,5) konusunda sorun yaşadıklarını söylerlerken; her 5 gençten yaklaşık biri "yemek ve ev düzeni alışkanlığı" (%24,7), "kılık-kıyafet tarzı" (%23,3) ve "eğlence tarzı" (%22,6) gibi konularda sorun yaşadıklarını açıklamaktadırlar. Gençler en az "siyasi görüşler" (%8,0) ve "dini tutumlar/davranışlar" (%10,7) gibi konularda ebeveynleri ile sorun yaşamaktadırlar.

² Ağırlıksız gözlem sayıları verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynleri İle Birlikte Yaşayan 18-25 Yaş Grubundaki Genç Bireylerin Ebeveynleri İle Sorun Yaşadıkları Konular- Türkiye

	Gençlerin Ebeveynleri ile Sorun Yaşadıkları Konular (%)		
	Erkek	Kadın	Toplam
Harcama ve tüketim alışkanlığında	35,9	28,0	32,4
Arkadaş seçiminde	27,1	25,8	26,5
Yemek ve ev düzeni alışkanlığında	26,9	21,9	24,7
Kılık- kıyafet tarzında	19,8	27,7	23,3
Eğlence tarzında	22,1	23,3	22,6
Aile içi ilişkilerde	21,8	17,7	20,0
Evlilik ve aile hayatına bakışta	16,2	18,2	17,1
Geleneklere bağlılıkta	15,7	15,7	15,7
Okul ve meslek seçiminde	14,2	15,3	14,7
Akrabalık ilişkilerinde	15,5	12,8	14,3
Dini tutumlarda / davranışlarda	10,6	10,9	10,7
Siyasi görüşlerde	7,7	8,4	8,0

4.2. Ebeveynlerin Çocukları ile Sorun Yaşadıkları Konular

Ebeveyn ve çocuk ilişkisini ebeveyn bakışı ile irdeleyen sorular 18-25 yaşları arasındaki çocuk ya da çocukları ile birlikte yaşayan anne ve babalara yöneltilmiştir (Tablo 4). Gençlerin bakışı ile ebeveynleri ile yaşadıkları belirlenen sorunlar; ebeveynlerin bakışı ile 18-25 yaşları arasındaki çocukları ile yaşadıklarını söyledikleri sorunlarla örtüşmektedir. Buna göre ebeveynler de çocukları ile en yaygın olarak "arkadaş seçimi" (%29,3), "harcama ve tüketim alışkanlıkları" (%28,0) ve "kılık-kıyafet tarzı" (%25,3) gibi konularda sorun yaşamaktadırlar. Yine ebeveynler açısından da "siyasi görüşler" (%7,3) ve "dini tutumlar/davranışlar" (%12,0) 18-25 yaşları arasındaki çocukları ile en az sorun yaşadıkları konular olarak belirlenmiştir. Çocuklarla sorun yaşama konusunda babaların ve annelerin benzer düşüncelere sahip oldukları gözlenmektedir.

Tablo 4. 18-25 Yaş Grubundaki Çocuğu ile Aynı Evde Yaşayan Ebeveynlerin Çocukları ile Sorun Yaşadıkları Konular- Türkiye

	Ebeveynlerin Çocukları ile Sorun yaşadıkları Konular (%)		
	Baba	Anne	Toplam
Arkadaş seçiminde	30,5	28,2	29,3
Harcama ve tüketim alışkanlığında	27,1	28,8	28,0
Kılık- kıyafet tarzında	24,0	26,6	25,3
Yemek ve ev düzeni alışkanlığında	18,0	21,4	19,8
Eğlence tarzında	18,9	18,2	18,5
Aile içi ilişkilerde	15,6	16,7	16,2
Okul ve meslek seçiminde	15,8	15,5	15,6
Evlilik ve aile hayatına bakışta	14,9	15,7	15,3
Geleneklere bağlılıkta	15,0	13,2	14,1
Akrabalık ilişkilerinde	14,0	13,5	13,7
Dini tutumlarda / davranışlarda	11,9	12,2	12,0
Siyasi görüşlerde	7,7	6,9	7,3

4.3. Gençlerin Ebeveynleri İle Sorun Yaşama Durumlarını Belirleyen Faktörler

18-25 yaş aralığındaki gençlerin ebeveynleri ile Tablo 3'te sıralanan sorunları yaşama durumlarını belirleyen faktörler lojistik regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz grubunu oluşturan bu gençlerin bağımsız değişkenlere göre dağılımları Tablo 5'de verilmiştir. Buna göre gençlerin yaşadıkları hanelerin yaklaşık yarısında aylık ortalama gelir 800 YTL'den daha düşük olup, hanehalkı büyüklüğü 5 ya da daha çok kişiden oluşmaktadır. Gençlerin büyük çoğunluğu (%77) aile içi ilişkilerini 'çok mutlu' ya da 'mutlu' olarak değerlendirmektedirler. Baba ile ilişkilerini 'orta/kötü/çok kötü' olarak değerlendirenlerin oranı anne ile olan ilişkilerini benzer şekilde değerlendirenlerin oranından iki katı daha fazladır (sırasıyla %6,6 ve %3,2). Görüşülen gençlerin %54'ü erkek ve %46'sı da kadındır. Analiz grubunun yaklaşık yarısı 'lise/lise dengi' okul mezunu iken, her on geçten yaklaşık birisi de 'üniversite ya da lisansüstü' dengi okul mezunudur. Her on gençten 6'sının kişisel geliri bulunmamaktadır. Ancak yaklaşık dörtte birinin 600 YTL'den daha düşük bir geliri olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 18-25 Yaş Grubundaki Gençlerin Yaşadıkları Hanenin Özellikleri, Aile İçi İlişkileri ve Bireysel Özelliklerine İlişkin Sayı ve % Dağılımları

		Sayı	%
HANE ÖZELLİKLERİ			
Hanehalkı Aylık Ortalama Gelir			
	400 YTL'den az	274	11,7
	401 - 600 YTL	486	20,8
	601 - 800 YTL	485	20,8
	801 - 1 200 YTL	607	26,0
	1 201 - 2 500 YTL	389	16,7
	2 501 YTL'den fazla	91	3,9
Hanehalkı Büyüklüğü			
	2	44	1,9
	3-4	935	40,1
	5-6	810	34,7
	7+	543	23,3
AİLE İÇİ İLİŞKİLER			
Ailenizi genel olarak nasıl görüyorsunuz?			
	Çok mutlu	317	13,6
	Mutlu	1.478	63,4
	Orta	475	20,4
	Mutsuz	51	2,2
	Çok mutsuz	11	0,5
Anne ile ilişkiler			
	Çok iyi	1.270	54,5
	İyi	952	40,8
	Orta/Kötü/Çok Kötü	76	3,2
	Yok/Vefat etti	34	1,5
Baba ile ilişkiler			
	Çok iyi	1.081	46,4
	İyi	943	40,4
	Orta/Kötü/Çok Kötü	155	6,6
	Yok/Vefat etti	153	6,6
BİREYSEL ÖZELLİKLER			
Cinsiyet			
	Kadın	1.262	54,1
	Erkek	1,070	45,9
Öğrenim Durumu			
	Üniversite veya lisansüstü	188	8,1
	Lise/lise dengi mezunu	1,128	48,4
	İlköğretim+ortaokul mezunu	453	19,4
	İlkokul mezunu	391	16,8
	Okur-yazar-hiç okula gitmeyen	126	5,4
	Okur-yazar değil	46	2,0
Kişisel Gelir			
	Kişisel Geliri Yok	1.451	62,2
	400 YTL'den az	365	15,6
	401-600 YTL	240	10,3
	601-800 YTL	192	8,2
	801 YTL'den fazla	84	3,7
TOPLAM		2.332	100.0

Lojistik regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre gencin yaşadığı hanenin ortalama aylık gelirinin 400 YTL'den yüksek olması gencin ebeveynleri ile Tablo 3'te sıralanan sorunlardan en az birisini yaşama eğilimini arttırmaktadır. Bununla birlikte hanehalkı aylık geliri '400-600 YTL' olan hanelerde yaşayan gençler ile '2.501 YTL'den daha fazla' olan hanelerde yaşayan gençler arasında sorun yaşama eğilimleri açısından bir fark gözlenmemektedir. Daha küçük hanelerde yaşıyor olmak gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama ihtimallerini arttıran bir unsurdur. Yalnızca anne ya da babası ile yaşayan (2 kişilik hane) gencin ebeveyni ile sorun yaşama ihtimali 7 ya da daha fazla kişinin yaşadığı hanedeki gence göre %84 oranında daha yüksektir.

Aile içi ilişkilerini 'orta', 'mutsuz' ya da 'çok mutsuz' olarak gören gençlerin sorun yaşama ihtimalleri aile içi ilişkilerini 'çok mutlu' olarak değerlendirenlere göre daha fazladır. Anne ve baba ile olan ilişkilerin sorun yaşama üzerine olan etkisine bakıldığında ise baba ile olan ilişkilerin olumlu ya da olumsuz oluşunun sorun yaşamayı daha fazla etkilediği tespit edilmiştir. Babası ile olan ilişkisini "orta/kötü/çok kötü" olarak değerlendiren gençlerin sorun yaşama eğilimleri, ilişkilerini "çok iyi" şeklinde değerlendiren gençlerin sorun yaşama eğilimlerine göre 2,6 kat daha yüksektir. Anne ile olan ilişkilere ait olumlu ya da olumsuz nitelikteki değerlendirmelerin ebeveynlerle sorun yaşama üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ebeveynler ile sorun yaşama ihtimali üzerinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamıştır. Gencin eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynler ile sorun yaşama eğilimi de artmaktadır. Gencin kişisel gelirinin olması ise sorun yaşama eğilimini azaltan bir unsurdur. Benzer şekilde, kişisel geliri olan gençler arasında ise gelir düzeyi arttıkça sorun yaşama eğiliminin azaldığı görülmektedir. Bu anlamda ebeveynleri ile en az sorun yaşama eğilimi olan gençlerin kişisel geliri '801 YTL'den daha fazla' olan gençler olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Logistik Regresyon Analizi: Genç Bireylerin Ebeveynleri ile Sorun Yaşama Durumlarını Etkileyen Faktörler

		B	P	O.R.	%95 G.A.	
HANE ÖZELLİKLERİ						
Hanehalkı Aylık Ortalama Gelir						
	400 YTL'den az			1,00		
	401 - 600 YTL	0,703	0,000	2,02	1,61	2,53
	601 - 800 YTL	0,505	0,000	1,66	1,32	2,08
	801 - 1 200 YTL	0,635	0,000	1,89	1,52	2,35
	1 201 - 2 500 YTL	0,421	0,000	1,52	1,20	1,93
	2 501 YTL'den fazla	0,672	0,000	1,96	1,40	2,73
Hanehalkı Büyüklüğü						
	2	0,609	0,015	1,84	1,13	3,00
	3-4	0,209	0,012	1,23	1,05	1,45
	5-6	0,073	0,390	1,08	0,91	1,27
	7+			1,00		
AİLE İÇİ İLİŞKİLER						
Ailenizi genel olarak nasıl görüyorsunuz?						
	Çok mutlu			1,00		
	Mutlu	-0,087	0,331	0,92	0,77	1,09
	Orta	0,501	0,000	1,65	1,32	2,06
	Mutsuz	0,573	0,028	1,77	1,06	2,96
	Çok mutsuz	1,559	0,028	4,75	1,18	19,11
Anne ile ilişkiler						
	Çok iyi			1,00		
	İyi	-0,034	0,719	0,97	0,80	1,16
	Orta/Kötü/Çok Kötü	0,280	0,216	1,32	0,85	2,06
	Yok/Vefat etti	-0,440	0,061	0,64	0,41	1,02
Baba ile ilişkiler						
	Çok iyi			1,00		
	İyi	0,229	0,021	1,26	1,03	1,53
	Orta/Kötü/Çok Kötü	0,962	0,000	2,62	1,87	3,66
	Yok/Vefat etti	-0,145	0,296	0,87	0,66	1,13
BİREYSEL ÖZELLİKLER						
Cinsiyet						
	Kadın			1,00		
	Erkek	0,005	0,942	1,00	0,89	1,14
Öğrenim Durumu						
	Üniversite ve lisansüstü	1,282	0,000	3,60	2,17	5,99
	Lise/lise dengi mezunu	1,371	0,000	3,94	2,45	6,33
	İlköğretim+ortaokul mezunu	1,208	0,000	3,35	2,06	5,42
	İlkokul mezunu	0,970	0,000	2,64	1,63	4,28
	Okur-yazar-hiç okula gitmeyen	1,106	0,000	3,02	1,79	5,10
	Okur-yazar değil			1,00		
Kişisel Gelir						
	Kişisel Geliri Yok	0,982	0,000	2,67	1,95	3,66
	400 YTL'den az	0,927	0,000	2,53	1,80	3,55
	401-600 YTL	0,728	0,000	2,07	1,47	2,92
	601-800 YTL	0,656	0,000	1,93	1,36	2,74
	801 YTL'den fazla			1,00		
	Sorun Yaşama (Sabit)	-2,398	0,000	0,091		
	R2 (Nagelkerke): 0.090					

SONUÇ VE TARTIŞMA

Aile kendisini çevreleyen toplumsal sistemden etkilenen ve bu etkileri aile bireylerine yansıtan bir kurumdur. Böylece toplumsal kurumlar, aile ve ailede yaşayan her bireyi birbiri ile etkileşimde bulunan sistemlerdir. Aile sisteminde genellikle kuşaklararası çatışma kavramı ile ifade edilen ebeveyn ve çocuk arasında ortaya çıkan sorunlar ve çatışmalar ailenin yaşam kalitesini, aile bireylerinin verimliliğini düşüren unsurlardır.

Bu çalışmada, 2006 Aile Yapısı Araştırması'nın mikro verisi kullanılarak Türkiye'de ailelerde 18-25 yaş grubundaki genç bireyler ve ebeveynleri arasında yaşanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda özellikle genç bireylerin bakışı ve ebeveynlerin bakışı ile sorun yaşanan konular ayrı ayrı irdelenmiştir. Gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama durumunu belirleyen faktörler ise genç bireylerin yaşadıkları hanenin özellikleri, aile içi ilişkileri ve bireysel özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Türkiye'de ebeveynler ve 18-25 yaş grubundaki çocukları arasında en çok sorun yaşanan konuların; gençlerin harcama ve tüketim alışkanlıkları, arkadaş seçimleri ve kılık-kıyafet biçimleri olduğu bulunmuştur. Sorunların daha çok bu konularda yaşandığı hem ebeveynler hem de gençler tarafından belirtilmiştir. Böylece ebeveynlerin çocuklarının harcama ve tüketim alışkanlıkları, arkadaş seçimleri ve kılık kıyafet biçimleri ile doğrudan ilgilendikleri, daha çok ev ortamı dışında gerçekleştirdikleri bu davranışları üzerinde özellikle kontrol sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Oysa bir yaşam dönemi olarak gençliğin son aşaması olan 18-25 yaş grubundaki bireylerin kişisel gelişim açısından bağımsız karar verme ve seçimler yapma düzeyinde oldukları çoğu zaman ebeveynlerin dikkatinden kaçabilmektedir. Hem genç bireylerin hem de ebeveynlerin bakışı ile ailede en çok sorun yaşanan konuların aynı olmasının nedeni bu olabilmektedir. Ayrıca özellikle arkadaş seçimi ve kılık kıyafet biçimi konusundaki tartışmalar, gençlerin sosyalizasyon sürecinde aile dışında arkadaşlardan ve aileyi çevreleyen diğer sosyokültürel sistemlerden-kurumlardan fazlasıyla etkilendiklerini göstermektedir. Harcama ve tüketim alışkanlıkları konusundaki yaşanan sorunlar ise ailenin gelir düzeyi ile doğrudan ilişkili olabilmektedir.

18-25 yaş grubundaki gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimini belirleyen faktörlere bakıldığında; refah düzeyi yüksek olan hanelerde yaşayan gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimlerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Refah düzeyi daha yüksek olan hanelerde yaşayan gençlerin aile dışı ortamlara daha çok bulunabilmeleri, bu ortamlarda harcama yapabilmeleri ve yeni arkadaşlarla tanışma deneyimini daha sık yaşayabilmeleri, ebeveynleri ile sorun yaşama ihtimalini artırabilmektedir. Aile içi ilişkilerin ve özellikle baba ile olan ilişkilerin niteliği çocukların ebeveynleri ile yaşamasında önemli bir belirleyicidir. Ailesini mutlu olarak gören, babası ile olan ilişkilerini olumlu olarak niteleyen gençlerin ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimleri daha düşüktür. Bu bulgu, Türkiye gibi gelişmekte olan; ancak geleneksel kültürün

egemen olduğu toplumlarda annenin ve babanın aile içindeki farklılaşan rolleri ile ilişkili olarak ortaya çıkabilir.

Gençlerin eğitim düzeyinin yüksek olması, ebeveynleri ile sorun yaşama eğilimlerini artıran bir unsurdur. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek olan gençlerin bağımsız karar verme, kendi yaşamlarını kontrol edebilme -otonomi-, özgüven ve özsaygı gibi özelliklerinin daha fazla gelişmiş olması nedeniyle ebeveynleri ile daha fazla tartışmalarını düşündürülebilir. Gencin kendisine ait bir gelirin olması ve hatta bu gelirin yüksek düzeyde olması gencin ebeveynleri ile sorun yaşama ihtimalini azaltmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda hem gençlerin hem de ebeveynlerin bakış açısı ile en çok sorun yaşanan konunun " harcama ve tüketim alışkanlıkları" olduğu düşünüldüğünde; ekonomik bir kaynak olarak paranın genç için kim tarafından temin edildiği de önemli hale gelmektedir. Eğer anne ya da baba sınırlı ekonomik kaynaklar ile aile geçimini sağlamaya çalışıyorsa genç bireyin temel ihtiyaçları dışındaki harcamaları ebeveyn tarafından bir zorunluluk değil de lüks olarak algılanabilecektir. Bu nedenle gencin kendi kazancı olması harcamalarını çoğunlukla kendi karşılayacağı anlamına gelebilmektedir. Böylece en çok yaşanan soruna bir çözüm olarak; genç birey harcamalarını kendi kazancı ile karşılayabilmesi ve tüketim alışkanlıklarını kendi yönetebilecek durumda olması önemli hale gelmektedir.

KAYNAKLAR

- Apter, T. (2009), "Domestic Intelligence: Teens and Parents in Conflict", Psychology Today, <http://www.psychologytoday.com/blog/domestic-intelligence/200901/teens-and-parents-in-conflict>, **Erişim Tarihi: 19 Ocak 2011.**
- Buck, N. (2011), **Peaceful Parenting: Parents & Children in Conflict**, Psychology Today, <http://www.psychologytoday.com/blog/peaceful-parenting/201101/parents-children-in-conflict>, **Erişim Tarihi: 7 Ocak 2011.**
- Bronfenbrenner, U. (1961), "The Changing American Child-A Speculative Analysis", **Journal of Social Issues**, 17(1), pp. 6-18.
- Deacon, R.E., ve Firebaugh, F.M. (1988), **Family Resource Management: Principles and Applications**, Allyn and Bacon, Inc., Boston.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] (2001), Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Aile ve Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ] (2004), Chapter 4: "Determinants (Risk and Protective Factors)" http://www.who.int/hiv/pub/me/en/me_prev_ch4.pdf, **Erişim Tarihi: 9 Mart 2012.**
- Eldeleklioğlu, J. (2006), "Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6 (3), s. 727-752.
- Elmacı, F. (2006), "The Role of Social Support on Depression and Adjustment Levels of Adolescents Having Broken and Unbroken Families", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6 (2), pp. 421-431.
- Goldsmith, E.B. (2000), **Resource Management for Individuals and Families**, Wadsworth Thomson Learning, US.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü [HUNEE] (2009), **Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2008**, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı Genel Müdürlüğü, T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, TÜBİTAK, Ankara.
- Kolaşın, U-G. ve Güner, D. (2010), **Gençler Beşeri Sermaye Yoksunu**, Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi, Araştırma Notu 10/91.
- Lüküslü, D. (2009), **Türkiye'de "Gençlik Miti"**, 1980 Sonrası Türkiye Gençliği, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Nüfusbilim Derneği [NBD] (2007), **2007 Türkiye Gençlerde Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması**, Nüfusbilim Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, Ankara.
- Oktay, A. ve Yurtsever, M. (2011), **Ebeveyn Otoritesinin Ebeveyn Çocuk Hakları Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**, I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Olson, D.H. ve Barnes, H. (2010), "Family Communication", <http://www.facesiv.com/pdf/4.communication.pdf>, **Erişim Tarihi: 9 Ekim 2010.**
- Öngen, D. (2002), "Ergenlerde Sorunlarla Başa Çıkma Davranışı", **Eğitim ve Bilim**, 27 (125), s. 54-61.

- Paquette, D. ve Ryan, J. (2001), Bronfenbrenner's Ecological System Theory, <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>, **Erişim Tarihi: 21 Ağustos 2010.**
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM] (2010a), **Türkiye'de Ergen Profili**, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM] (2010b), **Aile Yapısı Araştırması 2006**, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA] (2004). **Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması**, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları, TÜBA-UNFPA Nüfus ve Kalkınma Stratejileri Alt Programı, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2011a), **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları**, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul>, **Erişim Tarihi: 15 Mart 2012.**
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2011b), **İşgücü İstatistikleri**, <http://tuikapp.tuik.gov.tr/isgucu-app/isgucu.zul>, **Erişim Tarihi: 16 Mart 2012.**
- UNICEF (2012), **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Önsöz**, http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html, **Erişim Tarihi: 15 Mart 2012.**
- United Nations Development Programme [UNDP] in Turkey (2008), **Turkey 2008 Human Development Report**, Youth in Turkey, United Nations Development Programme in Turkey, Ankara.
- Shek, D. (2002), "Parenting Characteristics and Parent-Adolescent Conflict: A Longitudinal Study in the Chinese Culture", **Journal of Family Issues**, 23 (2), pp. 189-208.
- SPSS (2007), **SPSS Regression Models 16.0**, SPSS Inc., USA.
- World Bank [WB] (2007), **World Development Report 2007**, Development and the Next Generation, The World Bank, Washinton, DC.

ÇOCUK KORUMA KANUNU UYARINCA HAKLARINDA DANIŞMANLIK TEDBİRİ UYGULANAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ (KONYA ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ*
Hasan Hüseyin TEKİN

Özet

Bu çalışmanın amacı, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında suça karışan 13-18 yaş arasındaki çocukların özelliklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini ilgili Kanun gereğince haklarında danışmanlık tedbiri kararı verilen ve sosyal incelemeleri sosyal hizmet uzmanlarınca yapılan 86 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formundan elde edilen bilgiler SPSS 15.00 paket programı ile değerlendirilmiş ve frekans dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda; suça sürüklenen çocukların büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu, okula devam etmediği ve herhangi bir işte çalışmadığı, anne babasının sağ ve birlikte yaşadığı, asgari ücret, sosyal yardım ve sosyal çevre yardımlarıyla geçinen geliri olmayan ailelerin çocukları olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Suça Sürüklenen Çocuklar, Çocuklar

IN ACCORDANCE WITH CHILD PROTECTION LAW CHARACTERISTICS OF CHILDREN UNDER PROBATION (KONYA SAMPLE)

Abstract

The aim of this study is to underscore the personal characteristics of the juvenile delinquents whose ages range from 13 to 18 under the child protection law of 5395. The sample space of this study consists of the 86 juvenile delinquents who are in need of protection under the respective protection law. The data are gathered through a questionnaire developed by the researchers. Resulting data from questionnaire are analyzed by SPSS 15.00 statistical software package and frequency distributions are found. The results of data analysis are as follows: the majority of the juvenile delinquents under the child protection law are male, not enrolling school, whose parents are alive, and living together, and having no sufficient income and striving to live up with the support of people around.

Keywords: Juvenile Delinquents, Children

* Yrd. Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü ozikarakus@gmail.com (İletişim Yazarı)

GİRİŞ

Suç ya da suçluluk, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Çocuk suçluluğu ise 19. yüzyıldan itibaren üzerinde çalışılan bir konudur (Göç, 2006) ve genelde suçluluk konusu içinde ayrı bir öneme sahiptir. Ruhsal, zihinsel, fiziksel yönden tam bir olgunluğa erişmemiş toplum içindeki rol ve görevlerini henüz kavrayamamış olarak nitelendirebileceğimiz ergenlik çağındaki çocukların suç işlemesi toplumları suç ve suçluluk konusu üzerine ayrı bir dikkatle eğilmeye itmiştir (Kunt, 2003:9).

Yavuzer, çocuk suçluluğu diğer suçlardan farklı olmasa bile çocuğun yaşının ilerlemesi nedeniyle toplum için ciddi sorunları da içinde barındırmasından dolayı kaygı verici olarak değerlendirmektedir (Yavuzer, 2009). Bugün Türk hukuk sistemine göre suçlu çocuk, yürürlükteki ceza yasaları göz önüne alındığında 18 yaşını doldurmamış ancak suç sayılan bir davranışı gerçekleştirmiş kişidir. 11 yaşını doldurmamış olan çocuklar suç işleseler bile cezai ehliyeti olmadığından cezalandırılmazlar (Güngör, 2008: 27).

Çocukları suç işlemeye sevk eden faktörler, bazıları tarafından maddi ve manevi, bazıları tarafından dış ve iç, nihayet bazıları tarafından da kişisel ve çevresel olmak üzere iki temel grupta incelenmektedir (Şensoy, 1949:124). Çocuğu suça iten bireysel nedenlerin başında, kalıtım ile ya da sonradan oluşmuş, kişilerdeki mevcut biyolojik ve psikolojik bozukluklar gelir. Suç nedeni olarak bu bozukluklar, çoğunlukla karşımıza tek başına değil, diğer nedenlerle birleşmiş olarak çıkmaktadır (Örneğin, görme bozukluğundan muzdarip bir öğrencinin okuldan kaçmayı alışkanlık haline getirmesi ve bünyesel aksaklık dolayısıyla aşağılık kompleksine kapılması olasılığı gibi). Organik hastalık ve sakatlıklardan ileri gelen aşağılık kompleksinin suç nedeni haline dönüşümü, çocuğun içinde yaşadığı çevrenin bu fiziki bozukluk karşısında takınacağı tavra bağlıdır (Bıyıklı, 1972:767). Çevresel nedenler olarak; insan yavrusu, canlılar içinde en yoğun bakımla, en ince özenle, en uzun sürede olgunlaşan bir varlıktır. Uzun yıllar korunup kollanması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerekir. Çocuk, beden hastalıklarına, ruhsal örselenmelere karşı da dayanıksızdır. Ancak ailenin sevgisi, ilgisi ve kılavuzluğu ile sağlıklı büyüyebilir. Bunlardan yoksun kalırsa ruhsal gelişmesi kolayca yoldan sapabilir (Yörükoğlu, 1997: 84). Suçlu çocukların ailelerinde, ebeveynler arası sürekli bir çatışma, ağız dalaşı, nefret, gücenme ve saldırganlık vardır ve bu durum çocuğu diğer ailesel faktörlerden çok daha fazla etkilemektedir. Tutarsız, katı, hoşgörüden uzak ve baskılı disiplin uygulaması, olumsuz ve itaatsiz çocukların yetişmesine neden olmaktadır. Öte yandan, çocuğu tümüyle dürtü ve isteklerinin doğrultusunda serbest bırakan aşırı hoşgörölü ya da umursamaz bir yetiştirme tarzı da başkalarının zararına isteklerine doyum arayan bencilce davranışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Çocukların bu olumsuz davranışları, anne, baba, çocuk ilişkisini, gelişimin ileri evrelerinde daha da bozabilmekte, hatta antisosyal davranışlara ve suçluluğa dönüştürebilmektedir (Yavuzer, 1999: 28). Ayrıca ailenin parçalanması, ailenin geniş ve ekonomik olarak güçsüz olması, ailenin eğitim düzeylerinin düşük olması,

ailede suçlu bireylerin olması, çocuğun okulda akademik başarısının zayıf olması, olumsuz arkadaş modellerinin olması çocuğu suça iten nedenler arasında sayılabilir (Göç, 2006).

Çocuk suçluluğu tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önem arz etmekte ve geçmişten günümüze kadar gerek hukukçular gerekse toplum bilimciler tarafından irdeelenerek, var olan sorunun ortadan kaldırılabilmesi veya etkilerinin asgari düzeye indirgenebilmesi için, üzerinde ehemmiyetle çalışılmaktadır.

Korunma ihtiyacı olan çocuk kavramı; bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu, suça sürüklenen çocuk ise; kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu tanımlamaktadır. Bu çocukların koruyucu ve destekleyici tedbirlerle hakları korunmaktadır. (1) Koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirlerdir. Bunlardan; a) Danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye, b) Eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine, c) Bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine, d) Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına, e) Barınma tedbiri, barınma yeri olmayan çocuklu kimselere veya hayatı tehlikede olan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya, yönelik tedbirdir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Bu nedenle bu araştırmanın amacı, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında suça sürüklenen 13-18 yaş arasındaki çocukların bazı özelliklerini (cinsiyet, yaş, doğum yeri, yaşadığı yer, herhangi bir işte çalışma durumları, okula devam etme durumları, anne babanın sağ olma durumu, anne babanın ilişki durumu, aile üyeleri ile ilişki durumu, arkadaşları ile ilişki durumu, ekonomik durumu) ortaya koymaktır.

Suçta sürüklenen korunma ihtiyacı içinde olan çocuklar problemi geçmişte olduğu gibi günümüzde de tüm dünya ülkelerinde önemini koruyarak devam etmektedir. Sebebi ne olursa olsun temelde suça yönelen korunma ihtiyacı içinde olan çocukların yarattığı sorunlar sadece korunma ihtiyacı içinde olan çocukları değil toplumun

tamamını ilgilendirmektedir. İlgili Kanun kapsamında suça yönelen 13-18 yaş arası korunma ihtiyacı içinde olan çocukların sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesi artık bir zorunluluk halini almıştır. Bu bağlamda ülkemizde geniş kapsamlı, sorunun tüm boyutlarının ele alan bir politika oluşturulmalıdır. Bu çalışmada, ilgili Kanun kapsamında suça yönelen 13-18 yaş arasındaki çocukların özelliklerini (cinsiyet, doğdukları yer, şu anda yaşadıkları yer, herhangi bir işte çalışma durumları, okula devam etme durumları, anne babanın sağ olma durumu, anne babanın ilişki durumu, aile üyeleri ile ilişki durumu, arkadaşları ile ilişki durumu, ekonomik durumu) ortaya koyarak, oluşturulması gereken politikalara ışık tutulmaya çalışılacaktır.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Konya ili sınırları içerisindeki 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında suça yönelen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ilgili Kanun gereğince haklarında danışmanlık tedbiri kararı verilen ve sosyal incelemeleri sosyal hizmet uzmanlarınca yapılan, yaşları 13-18 arasında olan 86 çocuk oluşturmaktadır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından 12 soruluk anket formu oluşturulmuştur. Anket sorularının hazırlanması için öncelikle bazı temel başlıklar (demografik bilgiler, kişisel bilgiler, aile ile ilgili bilgiler ve sosyoekonomik bilgiler) belirlenmiştir.

Konu başlıkları belirlendikten sonra, soruların içeriğinin tespiti ve hangi soruların yer alması gerektiği, şimdiye kadar yapılan çalışmalarla karşılaştırma yapılmıştır. Sorular hazırlanırken ön görüşmeler ve teorik çerçeve dikkate alınmıştır. Tüm bunların ışığında bir anket hazırlanmıştır. Sorular oldukça anlaşılır ve çoktan seçmeli olmasına rağmen cevaplayıcıya seçenek bırakmak için gerekli yerlerde “diğer” seçeneğine yer verilerek geniş bir cevap olanağı sağlanmıştır.

1.4. Veri Toplama Süreci

Anketler, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında suça yönelen korunma ihtiyacı içinde olan çocukların sosyal incelemelerini yapmak üzere görevlendirilmiş (araştırmacılarından birinin de dâhil olduğu) üç sosyal hizmet uzmanı tarafından bizzat uygulanmıştır. Anket uygulaması sosyal incelemenin ardından 10 dakika sürmüştür.

Anket uygulamasının tamamlanmasından sonra, boş soru olup olmadığı, yanlış anlamaya yol açacak ve çelişkili beyanların olup olmadığı gözden geçirilerek anketlerin genel kontrolü yapılmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Çocuklara ilişkin elde edilen verilere ait betimsel istatistiksel yöntemler (frekans yüzdelik) kullanılmıştır. Anketin değerlendirilmesi SPSS 15.00 paket programında yapılmıştır.

2. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: Çocukların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Kız	9	11
Erkek	77	89
Toplam	86	100

Araştırmaya dâhil olan çocuklardan 9'unun kız (%11), 77'sinin ise erkek (%89) olduğu saptanmıştır. Buna göre 5395 Çocuk Koruma Kanunu kapsamında suça karışan 13-18 yaş arası çocukların büyük bir çoğunluğu erkektir. Kız çocukları ise azınlığı oluşturmaktadır.

Tablo 2: Çocukların Yaş Aralığı

Yaş	Sayı	%
13-15	31	36
16-18	55	64
Toplam	86	100

Çocukların 31'inin 13-15 yaş aralığında (%36), 55'inin ise 16-18 yaş aralığında (%64) olduğu saptanmıştır. Buna göre çocukların büyük bir çoğunluğunun 16-18 yaş arasında suça bulaşmaya daha yatkın oldukları saptanmıştır.

Tablo 3: Çocukların Doğduğu Yer

Doğduğu Yer	Sayı	%
Köy	10	12
Kasaba	6	7
İlçe	15	17
İl	55	64
Toplam	86	100

Çocukların doğduğu yerin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soru sonucu çocukların 10'u (%12) köy, 6'sı (%7) kasaba, 15'i (%17) ilçe, 55'inin ise (%64) ilde doğdukları saptanmıştır. İlçe ve il merkezinde doğan çocukların, suça karışan çocukların (%81)'ni oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 4: Çocukların En Uzun Süre Yaşadıkları Yer

Yaşadığı Yer	Sayı	%
Köy	8	9
Kasaba	5	6
İlçe	29	34
İl	44	51
Toplam	86	100

Çocukların en uzun süre ile yaşadıkları yerler değerlendirildiğinde, çocuklardan 8'inin (%9) köy, 5'inin (%6) kasaba, 29'unun (%34) ilçe, 44'ünün (%51) ilde uzun süre yaşadıkları saptanmıştır. Bu tablodaki verilere göre ilçe ve il merkezinde uzun süre yaşayan çocukların suça bulaşan çocukların büyük bir oranını (%85) oluşturdukları görülmektedir. Nüfus bakımından köy ve kasabalara oranla daha yoğun olan ilçe ve il merkezlerinde çocukların suça bulaşma risklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5: Çocukların Okula Devam Durumu ve Herhangi Bir İşte Çalışma Durumu

		Herhangi Bir İşte Çalışma		Toplam
		Evet	Hayır	
Okula Devam	Evet	3	29	32
	Hayır	19	35	54
Toplam		22	64	86

Çocukların halen okula devam etmeleri ile herhangi bir işte çalışmaları arasındaki ilişkinin gösterildiği 5 numaralı çapraz tablodan, çocukların 22'sinin herhangi bir işte çalıştığı ve bu herhangi bir işte çalışan çocuklardan 3'ünün halen okula devam

ettiği, 19'unun ise okula devam etmediği saptanmıştır. Çocuklardan herhangi bir işte çalışmayan 64 çocuktan 29'unun halen okula devam ettiği, 35'inin ise okula devam etmediği saptanmıştır. Bulgulardan çocukların 3'ünün hem okula devam ettiği hem de bir işte çalıştığı, çocukların 35'inin ise hem okula devam etmediği hem de herhangi bir işte çalışmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6: Çocukların İşledikleri Suç Türü

Suç Türü	Sayı	%
Hırsızlık	54	63
Müessir Fiil	21	24
Gasp	6	7
Cinsel İstismar	5	6
Toplam	86	100

Çocukların 54'ünün (%63) hırsızlık suçunu işlediği, 21'inin (%24) müessir fiiller¹ suçunu işlediği, 6'sının (%7) gasp suçunu işlediği ve 5'inin (%6) cinsel istismar suçunu işlediği saptanmıştır.

Tablo 7: Çocukların Ailelerinin Aylık Ortalama Geliri

Aylık Ortalama Gelir	Sayı	%
Sosyal Yardım ve Sosyal Çevre Yardımlarıyla Geçinen Geliri Olmayan	27	31
650 TL (Asgari Ücret ²) Altı	30	35
650 TL ile 1000 TL	18	21
1000 TL Üzeri	11	13
Toplam	86	100

Çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin dağılımını gösteren Tablo 7'ye göre; Çocukların 27'sinin (%31) ailesinin aylık ortalama gelirinin olmadığı ve sosyal yardımlar ile sosyal çevrenin yardımları ile geçindikleri, 30'unun (%35) ailesinin aylık ortalama gelirinin asgari ücret olan 650 TL'nin altında olduğu, 18'inin (%21) ailesinin aylık ortalama gelirinin 650 TL ile 1000 TL arasında olduğu, 11'inin (%13) ailesinin aylık ortalama gelirinin 1000 TL üzerinde olduğu saptanmıştır.

- 1 Müessir fiil: Bir kimseye bedensel zarar veren, bedensel bütünlüğünü ve sağlığını bozan, akli melekelerinde karışıklığa yol açan ve cezayı gerektiren eylem. Müessir fiilin en tipik örnekleri adam dövme ve yaralamadır.
- 2 2011 yılı asgari ücreti 650 TL olarak yuvarlanmıştır.

Tablo 8: Annenin Hayatta Olma Durumu

Anne (Sağ) Durumu	Sayı	%
Evet (sağ)	83	97
Hayır	3	3
Toplam	86	100

Çocukların 83'ünün (%97) annesinin sağ olduğu, 3'nün (%3) annesinin yaşamını yitirdiği saptanmıştır.

Tablo 9: Babanın Hayatta Olma Durumu

Baba (Sağ) Durumu	Sayı	%
Evet (sağ)	80	93
Hayır	6	7
Toplam	86	100

Çocukların 80'inin (%93) babasının sağ olduğu, 6'sının (%7) babasının yaşamını yitirdiği saptanmıştır. Tablo 8 ve tablo 9'a bakıldığında bu araştırmaya katılan çocukların suça bulaşmalarında anne veya babanın kaybının tetikleyici bir risk faktörü olmadığı çocukların büyük bir çoğunluğunun anne ve babasının hayatta olduğu saptanmıştır.

Tablo 10: Anne Babanın Medeni Durumu

Anne Baba İlişki Durumu	Sayı	%
Resmi Nikâhlı	67	78
Ayrı Yaşıyor	9	10
Boşanmış	6	7
Dul	4	5
Toplam	86	100

Araştırmaya dâhil olan çocukların anne baba ilişki durumları incelendiğinde çocuklardan 67'sinin (%78) anne babasının resmi nikâhlı olduğu, 9'unun (%10) anne babasının ayrı yaşadığı, 6'sının (%7) anne babasının boşanmış olduğu, 4'ünün (%5) ise dul olduğu saptanmıştır. Tabloya bakıldığı zaman, 86 çocuktan 67'sinin (%78) ailesinin parçalanmamış, 19'unun (%22) ise ailesinin parçalanmış olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Çocukların Aile Üyeleri ile Olan İlişkilerine Dair Düşünceleri

Aile İlişkileri	Sayı	%
İyi	5	6
Orta	38	44
Kötü	39	45
Çok Kötü	4	5
Toplam	86	100

Çocukların 5'inin (%6) aile üyeleri ile olan ilişkilerini iyi düzeyde nitelendirdikleri, 38'inin (%44) aile üyeleriyle olan ilişkilerini orta düzeyde nitelendirdikleri, 39'unun (%45) aile üyeleriyle olan ilişkilerini kötü düzeyde nitelendirdikleri, 4'ünün ise (%5) aile üyeleriyle olan ilişkilerini çok kötü düzeyde nitelendirdikleri saptanmıştır. Çocukların geneline bakıldığında, suça bulaşmış çocukların %94'ünün ailesi ile olan ilişkilerinin orta, kötü ve çok kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Çocukların Arkadaşları ile Olan İlişkilerine Dair Düşünceleri

Arkadaş İlişkileri	Sayı	%
İyi	61	71
Orta	23	27
Kötü	2	2
Toplam	86	100

Çocukların 61'inin (%71) arkadaşları ile olan ilişkilerinin iyi düzeyde olduğunu belirttikleri, 23'ünün (%27) arkadaşları ile olan ilişkilerinin orta düzeyde olduğunu belirttikleri, 2'sinin (%2) ise arkadaşları ile olan ilişkilerini kötü olarak belirttikleri, saptanmıştır. Bu bulgulara göre suça bulaşan çocukların arkadaşları ile olan iletişimleri aileleriyle olan iletişimlerine nazaran daha iyi düzeydedir. Arkadaşlarla olan ilişki düzeyinde çok kötü cevabı gelmezken aile ile olan iletişim düzeyinde çocukların 4'ü (%5) çok kötü cevabını vermiştir.

3. TARTIŞMA VE YORUM

Suçta yönelen 13-18 yaş arası çocukların büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu bulunmuştur. Kız çocukların ise azınlığı oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ülkemizde çocuk suçluluğu üzerine yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Öter 2005; Karabalut 2006; Çoğan 2006; Küt, 2006; Demiral, Korkmaz Çetin, Aydın, Bildik, Özbaran, Altıtaş, 2009). Cinsiyet değişkeninin, suç ve suçluluk arasındaki ilişkiyi belirleyen güçlü bir değişken olduğu görülmektedir (Hagan, Gillis, and Simpson 1985; Harris 1977; akt.; Heimer, 1996).

T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü'nün (SHÇEK)³ 2009 yılındaki "Suç Faili ve Mağdurları Olarak Çocuklar ve Gençler" semineri raporu; erkek çocukların kız çocuklara göre suç işleme oranlarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Toplumlar, hem yazılı kurallara hem de yazılı olmayan normlara sahiptirler. Bunlar erkek ve kadınların nasıl davranması gerektiğini, üstlenmeleri gereken ya da üstlenmelerine izin verilen rolleri ve hatta hangi kişisel özellikleri edinmelerinin "uygun olacağını" belirler (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2002). İlk karşılaşılan sosyal kurum olan aile çocuk yetiştirmede kız çocuklarını daha sakin ve içe dönük, erkek çocukların ise daha aktif ve dışa dönük yetiştirmektedir. Kız çocuklarının erken yaşlardan itibaren saldırgan davranışlar göstermesi, kavga etmesi genelde cezalandırılırken, erkek çocukların bu durumları ise genelde ödüllendirilir (Burger, 2006). Kızların daha sıkı gözetilmeleri, ailelerle daha güçlü duygusal bağlarının olması ve bundan dolayı kanuna aykırı davranma konusunda daha az özgür olduklarını ortaya konmuştur (Hagan diğ. 1985; Jensen ve Eve 1976; Singer ve Levine 1988; akt.; Heimer, 1996).

Yaş değişkenine göre, 13-15 yaş aralığında 31 çocuğun, 16-18 yaş aralığında 55 çocuğun olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre çocukların büyük bir çoğunluğunun 16-18 yaş arasında suça bulaşmaya daha yatkın oldukları görülmektedir (Öter, 2005). Almanya'da polis verilerinde, 14-18 yaş arası gençler ve 18-21 yaş arası genç yetişkinlerde işlenen suçların 14 yaş altında işlenen suçlardan beş kat daha fazla olduğu görülmektedir (SHÇEK Seminer Raporu, 2009:2-4). Kocadaş, 2004 yılında Malatya'da meydana gelen 651 vakanın 946 zanlısının olduğunu, bunların %2,8'inin 11 yaşından küçük, %96,4'ünün 11-18 yaş aralığındaki çocuklar olduğunu söylemiştir (Kocadaş, 2007:172). Ergenlik döneminde, ergenin başka insanların gözünde nasıl biri olduğunu öğrenebilmesi çok önemlidir. Kendini kanıtlama çabası, davranışlarının sonuçlarını kestirememesi, heyecan arayışı bazı yıkıcı davranışları göstermelerine neden olabilir. Ergen, kurallardan uzaklaşıp, suç olarak nitelenen problem davranışlar gösterebilir (Akduman, 2007:126).

Çocukların doğduğu yerin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soru sonucu çocukların 10'unun (%12) köy, 6'sının (%7) kasaba, 15'inin (%17) ilçe, 55'inin (%64) ilde doğdukları saptanmıştır. İlçe ve il merkezinde doğan çocukların, suça karışan çocukların %81'ini oluşturdukları görülmektedir. Çocukların en uzun süre yaşadıkları yerler değerlendirildiğinde, çocuklardan 8'inin (%9) köy, 5'inin (%6) kasaba, 29'unun (%34) ilçe, 44'ünün (%51) ilde uzun süre yaşadıkları saptanmıştır. Bu tablodaki verilere göre ilçe ve il merkezinde uzun süre yaşayan çocukların suça bulaşan çocukların büyük bir oranını (%85) oluşturdukları görülmektedir. Nüfus bakımından köy ve kasabalara oranla daha yoğun olan ilçe ve il merkezlerinde çocukların suça bulaşma risklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuk suçluluğu ve çocuk suç faillerinin yaşadıkları

3 SHÇEK, 2011 Temmuz itibarıyla kurum Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlanarak Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü adını almıştır

yerler ve yetiştikleri ortamlar, suçun işlenişini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Herhangi bir yaşta çocuk tarafından işlenen cinayetler (muhtemelen diğer ağır suçlar da) büyük şehirlerde meydana gelmektedir (Snyder ve Sickmund, akt.; Gönültaş, 2009). Yine suçlu çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada da, işlenen suçların büyük bir kısmının şehir merkezi ve yerleşim yerlerinde gerçekleştiği görülmektedir (Hancı, 1999). Kentte kavuşacağını sandığı eğlence, macera, şöhret ve zenginlik beklentisinin yanında, yetersiz eğitim ve yetenek eksikliği gibi nedenlerle arzuladığı iş ve geleceği elde edemeyeceği düşüncesine kapılan çocukların, kentte değişen geleneksel aile törelerinin çocuğu koruyan yaptırım gücünün zayıflaması, ailenin sosyal kontrol fonksiyonunu yerine getirebilecek başka kurumların olmaması nedeniyle suça daha kolay yönelme olasılığı büyüktür (İçli, Özcan, Hancı, Aktaş, Akçiçek, 1996 akt.; Akduman, 2007: 14).

Çocukların halen okula devam etmeleri ile herhangi bir işte çalışmaları arasındaki ilişkiyi gösteren bulgulardan, çocukların 22'sinin herhangi bir işte çalıştığı ve bu herhangi bir işte çalışan çocuklardan 3'ünün halen okula devam ettiği, 19'unun ise okula devam etmediği saptanmıştır. Çocuklardan herhangi bir işte çalışmayan 64 çocuktan 29'unun halen okula devam ettiği, 35'inin ise okula devam etmediği saptanmıştır. Bulgulardan çocukların 3'ünün hem okula devam ettiği hem de bir işte çalıştığı, çocukların 35'inin ise hem okula devam etmediği hem de herhangi bir işte çalışmadığı tespit edilmiştir. Kızmaz ve Bilgin (2010)'in bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Risk grubuna dahil olan, suç işleme eğiliminde bulunan veya kaynaştırma eğitiminde olan ve orta öğretime devam edemeyecek olan çocukların eğitim yaşamlarının sona ermesi sonucu başıboş ve amaçsız bir yaşam sürmeleri, kendileri ve çevrelerindeki diğer gençler için tehdit oluşturabilmektedir. Okul idaresi ve ailelerin, genellikle başarısızlık yaşayan çocukların bu durumlarına uzun süre tahammül edemedikleri ve bu çocukları okuldan uzaklaştırdıkları belirtilmektedir. Bunun neticesinde, çocukta ruh sağlığı açısından tehlike oluşmakta, çocukta zaten mevcut olan faydasızlık, güvensizlik gibi duygular artmakta ve çocuğun suça yönelmesi kaçınılmaz hale gelmektedir (Akduman, 2007: 20).

Suç türlerine baktığımız zaman, çocukların 54'ünün (%63) hırsızlık suçunu işlediği, 21'inin (%24) müessir fiiller suçunu işlediği, 6'sının (%7) gasp suçunu işlediği ve 5'inin (%6) cinsel istismar suçunu işlediği saptanmıştır. Kocadaş'ın çalışmasında, hiçbir mesleği olamayanların başta gasp, ırza geçme, cinayete tam teşebbüs ve hırsızlık suçlarını işledikleri bulunmuştur. Öğrenci olanların da başta gasp olmak üzere ırza geçme, cinayet, cinayete tam teşebbüs ve hırsızlık suçlarına yöneldikleri tespit edilmiştir (Kocadaş, 2007:181). Gönültaş'ın 2009 yılında Adana ilinde "Mala ve Şahsa Karşı Suç İşleyen Çocukların Sosyo Demografik Özelliklerinin Ortaya Konulması" konulu çalışmasında 470 çocuk üzerinde uyguladığı anket formları değerlendirildiğinde, olguların %69,7'sinin mala karşı suç işlediği iddiası ile %30,3'ünün ise şahsa karşı suç iddiası ile Çocuk Şube Müdürlüğü'ne geldiği görülmüştür. TÜİK'in 2009 yılında

yaptığı araştırma da; Çocuk Ceza İnfaz Kurumu ve Eğitim Evleri'ne giren 652 çocuk hükümlüden, 271'i gasp (%41.6), 194'ü hırsızlık (%29.7), 42'si cinsel suçlar (%6.4), 37'si uyuşturucu suçları (%5.7), 34'ü öldürme (%5.2), 13'ünün yaralama (%2.0) suçunu işledikleri bulunmuştur. Kaner'in 1991 yılında yaptığı araştırmada da suça yönelen çocukların en çok hırsızlığa yöneldiklerini ortaya koymuştur.

Çocukların ailelerinin gelir düzeyine baktığımız zaman, çocukların 27'sinin (%31) ailesinin aylık ortalama gelirinin olmadığı ve sosyal yardımlar ile sosyal çevrenin yardımları ile geçindikleri, 30'unun (%35) ailesinin aylık ortalama gelirinin asgari ücret olan 650 TL'nin altında olduğu, 18'inin (%21) ailesinin aylık ortalama gelirinin 650 TL ile 1000 TL arasında olduğu, 11'inin (%13) ailesinin aylık ortalama gelirinin 1000 TL üzerinde olduğu saptanmıştır. Bozuk aile yapısı, olumsuz sosyal koşullar, ekonomik durumun kötülüğü, savaş ve ekonomik kriz gibi dönemler çocuğu suça iten nedenlerin başında gelmektedir (Fişek, 2008). Ailenin ekonomik durumu çocukların işledikleri suçlarda önemli faktör olarak ortaya çıkmaktadır. İşlemiş olduğu suçtan dolayı yargılanan çocukların %48,3'ü düşük gelir grubunda yer almaktadır. Orta gelir grubunda yer alanlarda ise bu oran %42, 7'dir. Yoksulluğun verdiği baskılar ve toplum içinde zengin ve yoksullar arasındaki zıtlasma suça hizmet edici bir etmen olarak görülmektedir (Dönmezer, 1994 akt.; Ereş, 2009). Suç işleme oranı düşük gelir grubundan yüksek gelir grubuna doğru azalarak sıralanmaktadır (Kocadaş, 2007).

Çocukların 83'ünün (%97) annesinin sağ olduğu, 3'nün (%3) annesinin yaşamını yitirdiği saptanmıştır. Çocukların 80'inin (%93) babasının sağ olduğu, 6'sının (%7) babasının yaşamını yitirdiği saptanmıştır. Bu iki bulguya baktığımız zaman araştırmaya katılan çocukların suça bulaşmalarında anne veya babanın kaybının tetikleyici bir risk faktörü olmadığı çocukların büyük bir çoğunluğunun anne ve babasının hayatta olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları Gönültaş (2009), Kızmaz ve Bilgin (2010)'in yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına baktığımız zaman, çocukların suça bulaşmalarında anne veya babanın kaybının tetikleyici bir risk faktörü olmadığı çocukların büyük bir çoğunluğunun anne ve babasının hayatta olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dâhil olan çocukların anne baba ilişki durumları incelendiğinde çocuklardan 67'sinin (%78) anne babasının resmi nikâhlı olduğu, 9'unun (%10) anne babasının ayrı yaşadığı, 6'sının (%7) anne babasının boşanmış olduğu, 4'ünün (%5) ise dul olduğu saptanmıştır. Tabloya bakıldığı zaman, 86 çocuktan 67'sinin (%78) ailesinin parçalanmamış, 19'unun (%22) ise ailesinin parçalanmış olduğu görülmektedir. Parçalanmış aile ile ilgili temel özellik boşanma, ölüm ve terk nedeniyle ebeveynlerden birinin olmayışıdır. Ailenin parçalanmış olması suçlulukta önemli bir faktördür. Ailenin parçalanması ile aile içinde otorite boşluğu oluşmakta, ailenin çocuk üzerindeki kontrolü ya çok azalmakta ya da çok artmaktadır (Karabulut, 2006). Parçalanmış aileler de suç işlemede bir unsur olmaktadır ancak tek başına yüksek bir orana

sahip değildir. Türkiye’de de diğer ülkelere paralel olarak çocuğu suça iten etkili unsur olarak yalnız “parçalanmış aile”ye işaret edilmemektedir (Saran, 1990). Günümüzde parçalanmış ailenin Türk toplumunda suçta tek etken olmadığı, buna karşılık, aile çatışma ve geçimsizliğinin çocuğun sapmış davranışlara yönelmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır (Günşen-İçli, 2009:30).

Çocukların 3’ünün (%6) aile üyeleri ile olan ilişkilerini iyi düzeyde nitelendirdikleri, 23’ünün (%46) aile üyeleriyle olan ilişkilerini orta düzeyde nitelendirdikleri, 20’sinin (%40) aile üyeleriyle olan ilişkilerini kötü düzeyde nitelendirdikleri, 4’ünün ise (%8) aile üyeleriyle olan ilişkilerini çok kötü düzeyde nitelendirdikleri saptanmıştır. Çocukların genelinde bakıldığında, suça bulaşmış çocukların %94’ünün ailesi ile olan ilişkilerinin orta, kötü ve çok kötü düzeyde olduğu saptanmıştır. Arıkan (1996)’ın yapmış olduğu araştırmasında; hükümlü gençlerin %78’inin ailesinde, aile içi anlaşmazlık ve şiddetin olduğunu belirtmiştir. Çocuğun dünyaya gelişinden itibaren karşılaştığı ilk toplumsallaşma kurumu ailedir. Aile içi ilişkiler düzeyinde yaşanan kötü toplumsallaşma süreci, çocuğun suç sayılabilecek davranışlara yönelmesinde ve sürüklenmesinde büyük rol oynamaktadır. Diğer bir ifadeyle suça yönelmede aile, birinci derecede önemli bir kurumdur. Aile içi ilişkilerin olumsuz olması, aile bireylerinin birbirlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumsuz etkileyerek suça yönelmesine neden olabilmektedir (Ereş, 2009).

Çocukların 61’inin (%71) arkadaşları ile olan ilişkilerinin iyi düzeyde olduğunu belirttikleri, 23’ünün (%27) arkadaşları ile olan ilişkilerinin orta düzeyde olduğunu belirttikleri, 2’sinin (%2) ise arkadaşları ile olan ilişkilerini kötü olarak belirttikleri saptanmıştır. Bu bulgulara göre suça bulaşan çocukların arkadaşları ile olan iletişim-leri aileleriyle olan iletişimlerine nazaran daha iyi düzeydedir. Arkadaşlarla olan ilişki düzeyinde çok kötü cevabı gelmezken aile ile olan iletişim düzeyinde çocukların 4’ü (%5) çok kötü cevabını vermiştir. Çocuğun sosyal gelişiminin en kritik noktalarından biri olan arkadaşlık ilişkileri, toplumsal ilişkilerine öncülük eder ve çocukların doğru davranışlarda bulunması açısından çok önemlidir. Olumsuz akran etkilerinin bir sonucu olarak özellikle ergenlik döneminde kimliğini kazanma çabası içerisinde olan ergen; bir gruba ait olma, grup onayını yitirmeme uğruna sapan davranışlara yönelebilmektedir. Bu bağlamda çocuk suçluluğuna etki eden faktörler arasında arkadaş gruplarının da etkisi büyüktür (Akduman, 2007).

SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde, erkek çocukların kız çocuklardan daha çok suç işledikleri, suç işleme yaşının ergenliğin son dönemlerinde arttığı, bu suçlu çocukların çoğunun okula devam etmedikleri, illerde ve ilçelerde yaşadıkları, ekonomik durumlarının alt düzeyde olduğu, anne babalarının sağ ve birlikte yaşadıkları ancak

aileleri ile olan iletişimlerinin iyi olmadığı görülmektedir. Sonuçları genel çerçevede değerlendirdiğimiz zaman, henüz reşit olamayan bu çocukların suç işlemelerinin nedeni olarak aile kurumunun üzerine düşen görevi yerine getiremediğini görmekteyiz. Ailelerin çocuklarına karşı sorumlulukları vardır. Onların, fiziksel, sosyal, duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir. Eğer ailede fiziksel ihtiyaçlar karşılanıyor, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar karşılanmıyorsa ya da bu ihtiyaçlar çok az karşılanıyorsa ya da hiçbirisi karşılanmıyorsa çocukta gelişmesi gereken aidiyet duygusu gelişemeyecektir. Çocuğun en önemli ihtiyaçlarından olan aidiyet ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı aile tarafından karşılanmayınca çocuk bu ihtiyaçlarını gerçekleştirecek yeni ortamlar arayacaktır. Henüz hayat tecrübesi az olan genç yalnız kalacak ve sosyal ortam içerisindeki tehlikelere karşı savunmasız kalacaktır. Aile çocuk için başı sıkıştığında geri dönebileceği bir liman olmadığı zaman çocuk problemleri yapıcı bir şekilde çözemeyecek, birçok hata yapacak, hatta bu bir süre sonra suç halini alacaktır. Örneklem grubuna baktığımız zaman bu çocukların aileleri muhtemelen iletişim becerileri konusunda yetersizdirler, çocuklarına karşı ilgisiz ana baba tutumlarını sergilemektedirler ve çocuklarının başları sıkıştığında dönebilecekleri bir liman konumunda değildiler. Anne babaların çocukları ile ilişkilerini güçlendirmek için bu konuların, sistemli bir konu olarak ele alınıp araştırılması ve çıkan sonuçlara göre ailelere dönük programlar geliştirilmesi gerekmektedir. Aile kurumları toplumların temel taşları olduğu göz önüne alındığında, bu konunun ülke olarak önemsenmesi gereken bir konu olduğu görülmektedir. Aile birliği çocuklar için en lüzumlu bir sosyal gruptur. Çocuk ancak bu grup içerisinde sağlam esaslarda yetişebilir ve korunabilir.

KAYNAKLAR

- Akduman, G. G. (2007), Suça Karışan 12-15 Yaş Grubundaki Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendilik Algısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Arıkan, Ç. (1996), **Yoksulluk, Evlilikte Geçimsizlik ve Boşanma**, Şafak Matbaası, Ankara.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E.E, Bem, D.J. ve Nolen-Hoeksema, S.N. (2002), **Psikolojiye Giriş**, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Avcı, M. (2008), “Tutuklu Çocuklar Üzerine Bir Araştırma: Çocukların Suça Yönelmesinde Etkili Olan Toplumsal Nedenler ve Çözüm Önerileri”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11(1), s.49.
- Bıyıklı, H. İ. (1972), “Çocuk Suçluluğunun Nedenleri Ülkemizde Çocuk Mahkemeleri”, **Adalet Dergisi**, 1, s.760-772.
- Burger, J. M. (2006), **Kişilik**, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Çoğan, O. (2006), Çocuk Suçluluğunun Nedenleri ve Edirne Ceza Mahkemelerinde Açılan Davaların Bu Yönde İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ereş, F. (2009), “Toplumsal Bir Sorun: Suçlu Çocuklar ve Ailenin Önemi”, **Aile ve Toplum Dergisi**, 5(7), s.91.
- Çocuk Koruma Kanunu*, (2005), Retrieved: http://oges.meb.gov.tr/doc2012/5395_SAYILI_CO-CUK_KORUMA_KANUNU.pdf
- Demiral N., Korkmaz Çetin S., Aydın C., Bildik T., Özbaran B. ve Altıtaş, İ. (2009), “İzmir’de 2004–2005 Tarihleri Arasında Suça Karıştıkları Tespit Edilen Çocuk ve Gençlerin Sosyo Demografik Özellikleri ve Gereksinim Alanları”, **Ege Pediatri Bülteni**, 16(1), s.1-8.G
- Dönmezer, S. (1994), **Kriminoloji**, Beta Yayınları İstanbul.
- Fişek, G., Çiner, C. U. ve Akpınar, T. (2008), **Çocuk Suçluluğunda Öncü Çalışmalar ve İki Doktora Tezi**, AÜHFD, 57(2), s. 21-25.
- Göç, L. (2006), Çocuk Suçluluğu ve Polisin Yaklaşımı, Kahramanmaraş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Gönültaş, B. (2009), Adana İlinde Mala ve Şahsa Karşı Suç İşleyen Çocukların Sosyo Demografik Özelliklerinin Ortaya Konulması, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güngör, M. (2008), “Evrensel Bir Sorun Olarak Çocuk Suçluluğu Ve Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(1), s.27.
- Günşen-İçli, T. (2009), **Çocuk, Suç ve Sokak. Sokakta Yaşayan, Suç İşleyen ve Suça Maruz Olan Çocuklar: Ankara, İstanbul Örneği, Çözümler ve Öneriler**, Dumat Ofset Matbaa Ltd. Şti., Ankara.
- Hancı, H. (1999), “Çocuk Suçluluğuna Yol Açan Sosyal Bir Yara: İç Göçler Ve Çarpık Kentleşme”, **Hekim ve Yaşam İzmir Tabip Odası Bülteni**, 6, s.24-28.
- Heimer, K. (1996), “Gender, Interaction And Delinquency: Testing a Theory of Differential Social Control”, **Social Psychology Quarterly**, 59 (1), pp.39.

- Kaner, S. (1991), "Suçlu Çocuklara/Gençlere ve Sorunlarına Genel Bir Bakış", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Retrieved: [ttp://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/506/6139.pdf](http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/506/6139.pdf)
- Karabulut, S. (2006), Suçlu Çocukların Türkiye Profili, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Kızmaz, Z. ve Bilgin, R. (2010), "Sokakta Çalışan/Yaşayan Çocuklar Ve Suç: Diyarbakır Örneği", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(32).
- Kocadaş, B. (2007), "Düşük Sosyo-Ekonomik Yapı Suç İlişkisi: Malatya'da Çocuk Suçluluğu", **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, (1), s.158-172-181.
- Kunt, V. (2003), **Çocuk ve Suç**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küt, D. (2006), 1997-2004 Yılları Arasında Güvenlik Birimlerine Gelen/Getirilen Çocukların Durumlarının İrdelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öter, A. (2005), Çocuk Suçluluğunun Toplumsal Nedenleri (Antalya Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Uluğtekin, S. (1985), "Çocuklara İlişkin İslah Sisteminde Kurumsal Bakım ve Çağdaş Trefman Modelleri", **H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi**, 3(3), s.5.
- Saran, N. (1990), "Çocuk Suçluluğu ve Parçalanmış Aileler", **Aile Yazıları III., Birey Kişilik ve Toplum, Bilim Serisi** (Der.:B. Dikeçligil-A. Çiğdem), 5, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara, s.131-134.
- T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (2009), **Suç Faili ve Mağdurları Olarak Çocuklar ve Gençler Semineri Raporu (15-22 Kasım 2009) Münih-Almanya**, Ankara, s.2-4.
- TÜİK, (2009), "Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri", 2. Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Uluslararası Sempozyumu.
- Şensoy, N. (1949), **Çocuk Suçluluğu, Küçüklük, Çocuk Mahkemeleri ve İnfaz Müesseseleri**, İsmail Akgün Matbaası, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999), **Ana-Baba ve Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2009), **Çocuk ve Suç**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yörüköçlü, A. (1997), **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, Özgür Yayınları, İstanbul.

A CRITICAL ASSESSMENT ON THE CONDITIONAL CASH TRANSFER PROGRAMME IN THE CONTEXT OF GENDERED POVERTY IN TURKEY

*Mehmet Ali KÜÇÜKÇAVUŞ**

Abstract

This article attempts to critically discuss the relation between the gendered nature of poverty and outputs of Conditional Cash Transfer (CCT) programme of Turkey, a poverty reduction programme that has been designed to break the intergenerational transmission of poverty by investing long-term development of human capital in poor families since the CCT programme is argued to have a strong gender perspective. Therefore, this article will first address the discussions on relation between poverty and gender from the perspective of feminisation of poverty and gendered poverty approaches which are used synonymously in this article. Later, the article will attempt to picture gendered nature of poverty in Turkey using various resources. This article will be concluded a critical discussion on whether or not the CCT programme in Turkey could be a significant remedy to the problems caused by gendered nature of poverty.

Keywords: *Conditional Cash Transfer Programme, Feminisation of Poverty, Gendered Poverty in Turkey*

TÜRKİYE'DE TOPLUMSAL CİNSİYET TEMELLİ YOKSULLUK YAKLAŞIMI KAPSAMINDA ŐARTLI NAKİT TRANSFERİ PROGRAMI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME

Özet

Bu makale, yoksulluğun toplumsal cinsiyet temelli doğası ile güçlü bir toplumsal cinsiyet vurgusuna sahip olduğu savunulan ve yoksul hanelerin uzun dönemli insani sermayesine yatırımda bulunarak yoksulluğun nesiller arası geçişine engel olmayı amaçlayan Őartlı Nakit Transferi (ŐNT) programının ıktıları arasındaki ilişkiyi eleştirel bir Şekilde tartıŐmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma öncelikle eŐanlamlı olarak kullandığı yoksulluğun feminizasyonu ve toplumsal cinsiyet temelli yoksulluk yaklaşımları bağlamında yoksulluk ve toplumsal cinsiyet ilişkisini tartıŐacak, sonra çeşitli kaynakları kullanarak ölkemizdeki toplumsal cinsiyet temelli yoksulluğa dair genel bir resim oluŐtırmaya çalıŐacaktır. Makale ölkemizde uygulanan programının toplumsal cinsiyet temelli yoksulluğun neden olduğu sorunlara etki bir are olup olamayacağını tartıŐan bir bölümlle sona erecektir.

Anahtar Kelimeler: *Őartlı Nakit Transferi Programı, Yoksulluğun Feminizasyonu, Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Temelli Yoksulluk*

* Aile ve Sosyal Politikalar Uzmanı, Sosyal Yardımlar Genel Müdürlüğü

1. Introduction

This article aims to critically discuss Conditional Cash Transfer (CCT) programme that is currently being implemented in Turkey to combat poverty and break the inter-generational transmission of poverty by investing long-term development of human capital in poor families. The CCT programme is argued to have a strong gender perspective. Therefore, this article will examine the design, implementation and impact of the CCT programme in Turkey in details.

To establish a sound conceptual framework, this article will firstly address the discussions on relation between poverty and gender. In this context, feminisation of poverty approach and gendered poverty approach or gendered nature of poverty will be debated. At this point, it is important to remind that gendered poverty or gendered nature of poverty have been used synonymously in this article. Then, this article will focus on Turkey and use official statistics and international comparative reports on poverty and development to picture gendered nature of poverty in Turkey.

After presenting information about the development of worldwide CCT programmes and the CCT programme in Turkey, the article will examine distinguishing aspects of the CCT programme compared to other social assistance programmes in Turkey. Therefore social assistance system and social assistance programmes will be explained very briefly. However, this article will ignore the programmes or projects that are carried out by local governments or institutions to prevent any digression while describing social assistance system and social assistance programmes in Turkey. In fact, these local programmes are quite similar to traditional social assistance programmes of the General Directorate for Social Assistance (GDSA) that is the main public institution responsible for carrying out countrywide social assistance programmes.

To picture impacts of the CCT programme over gendered nature of poverty or gendered poverty, findings of previous impact assessment studies of International Food Policy Research Institute (IFPRI) on the CCT programme will be reviewed and discussed.

In the conclusion section, an assessment on general policies and strategies, social assistance system of Turkey and CCT programme will be presented so as to reveal whether the CCT programme per se constitutes a remedy to problems, triggered by gendered nature of poverty in Turkey.

2. Gender and Poverty: Feminisation of Poverty or Gendered Nature of Poverty?

As mentioned above, this article neither focuses on the definition of poverty nor measuring it. However, as the poverty is closely linked with growth, income distribution and mainly deprivation, it is inevitable that impact of poverty is more devastating over women than men. Poverty studies made significant contribution to reveal that

poverty is not gender-neutral. Since women's roles, including their participation in social life and employment, are limited differently compared to men by social values and norms of the society that they live in and economic limitations and government policies, these differences underpins disparities and extend the gap between women and men as Bellamy and Rake point out (2005, p.2).

Among these major differences are very intensive participation of women in unpaid work, including child or elderly care and domestic work, that prevents them to participate properly in paid work (Bellamy and Rake, 2005, p.2) and unequal distribution of income within households (Bugra and Keyder, 2005, p.6). These differences consequently resulted in more women falling into poverty and face the risk of social exclusion. That situation does not differ for the industrialised and developed nations. For instance, women "...tend to be poorer than men and more women than men are poor..." in Britain (Bellamy and Rake, 2005, p.48).

In the poverty literature, two main concepts and approaches regarding women in poverty were introduced gradually. These are "feminisation of poverty" and "gendered poverty" which is also defined as "gendered nature of poverty". The term of feminisation of poverty firstly appeared in the debates on the single mothers and welfare in 1970s. It was used to emphasize that "...women have a higher incidence of poverty than men...[and]... their poverty is more severe than that of men...[and]...there is a trend to greater poverty among women, particularly associated with rising rates of FHHs [female-headed households] ..." (Bridge, 2001, p.1).

The term of feminisation of poverty took place in a global policy papers for the first time in 1995 at the action plan of the fourth World Conference on Women due to the fact that poverty came into prominence in the international development agenda and new approaches and indicators were strongly needed (General Directorate on the Status of Women, 2008b, p.5). However, a clear definition on the feminisation of poverty was not included in this action plan. Instead, this action plan mainly required all relevant parties including governments, international organisations, academic institutions and private sector to develop a methodology incorporating "gender perspective" into process of economic policy making and collect gender based data on poverty (UN Women, 2011a). Despite of this uncertainty on the definition of feminisation of poverty in the conference documents, promoting "women's economic independence, including employment" and eradicating "the persistent and increasing burden of poverty on women" were also listed in the critical areas of the Beijing Platform for Action (BPFA) in the closing declaration of the conference which is known as the Beijing Declaration (UN Women, 2011a).

Although feminisation of poverty was widely discussed and included in international policy papers, there were also criticisms towards it. An article that was written by

Sylvia Chant included these main critiques. According to Chant, the main problems on the feminisation of poverty are related its definition and assumptions. Firstly, the feminisation of poverty approach presents women as a “homogenous mass” by ignoring the differences among them or it differentiates women only on the basis of “household headship”. Secondly, only the criteria of monetary deprivation is used to describe poverty under the feminisation of poverty approach (2006, p.3) and even though this approach focuses on income and monetary deprivation, relevant “sex-disaggregated statistics” are deficient (2006, p.3). She also points out a dilemma of the feminisation of poverty approach on its focus on women that she considers deflecting “attention from men and gender relations”. She argues that there should be “masculinisation” of wealth if the poverty feminises as formulized in the feminisation of poverty approach. However, empirical evidence presented that men has fallen behind women in attaining education and accessing employment in some countries. Hence, according to Chant, the feminisation poverty approach is insufficient to explain “crisis of masculinity” and these empirical findings (2006, p.7).

Therefore, a more holistic approach that is known as gendered poverty and includes gendered nature of deprivation, different capabilities, livelihoods, experience and social exclusion of men and women started to substitute the feminisation of poverty.

The most significant contribution to the development of gendered poverty approach has been made by the United National Development Programme (UNDP). In 1990, UNDP published the first issue of its human development report. Since then, this report has been published regularly and annually under the name of UNDP Human Development Reports. In addition to comparing different “well-being outcomes” for different genders, gendered poverty approach that was initiated by these reports, depending on capabilities approach, addresses the processes and mechanisms on the contrary of the feminisation of poverty approach that mainly focused on the outcomes (Jackson and Palmer, 1999, p.558).

In 1995, UNDP Human Development Report developed two new measures, which are considered as a very important contribution to gendered poverty approach (UNDP 2011a). First of them is the Gender-related Human Development Index (GDI) which simply presents the differences among women and men in the indicators of Human Development Index (HDI). The second, Gender Empowerment Measure (GEM) aims to assess the improvement in women’s participation in political environment and economic sectors. These two measures are intensively used to reveal and monitor the disparities in analysis and discussions that focus on the gendered nature of poverty.

In addition to these measures, UNDP introduced a Gender Inequality Index (GII). GII aims to quantify gender related inequality that women encounter. GII is a “composite measure” that focuses on inequalities in reproductive health, empowerment of

women in political forums and education attainments and women's participation in labour market. To sustain a sound index, GII also uses different types of indicators varying including maternal mortality ratio, adolescent fertility rate, shares of parliamentary seats and education attainment levels and women's participation in the work force (UNDP, 2011b). This article will again refer again these measures and index so as to picture gendered poverty in Turkey.

2.1. Gendered Nature of Poverty in Turkey

In the context of gender equality and gendered poverty, Turkey has showed a very poor performance compared to its economic development level. For instance, it ranked 83rd among 169 countries which the relevant data was available according to GII in UNDP Human Development Report 2010. As mentioned above, GII includes specific indicators to measure inequality and reveal gendered nature of poverty. The labour force participation ratio which is one of these indicators and very important to expose discrimination against women in labour market has remained quite low as 26.9 percent (UNDP, 2010, p.157). Similar to GII in UNDP Human Development Report 2010, Turkey has placed 99th out of 134 countries in participation ratio of women in political forums in the Gender Gap Report 2010 (World Economic Forum, 2010).

Except above mentioned comparative data, there is a serious constraint in obtaining relevant empirical study to picture the gendered nature of poverty in Turkey (Candas and Bugra, 2010, p.29). The main underlying reason of this scarcity is that existing official statistics are generally based on household and ignore disparities in these households. That these statistics are unable to contribute policy making process has formed other reason (Sener, 2009, p.6). Consequences of limited empirical studies and insufficient statistics on gendered nature of poverty in Turkey will be debated in details in the conclusion section of this article. However, there is, at this stage, a need to address on several selected official statistics in order to reveal gendered nature of poverty in Turkey.

Table I shows the poverty rates in last five years according to education levels of male and female members of households in Turkey. These official statistics reflect that women, on the average, experience poverty more frequently than man in Turkey. Despite that, the risk of falling into poverty for the women decreases as the education level of women improves.

Table I. Poverty Rates in Turkey According to Gender and Educational Status of Household Members between 2005 and

Educational Status	2005 (%)		2006 (%)		2007 (%)		2008 (%)		2009 (%)	
	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
TURKEY	19,97	21,01	17,32	18,27	17,33	18,26	16,70	17,52	17,10	19,03
Household members who are younger than 6 years old	27,86	27,56	25,12	24,43	24,91	24,10	22,86	22,18	22,87	25,27
Illiterate or literate without a diploma	30,94	31,92	27,73	28,34	29,13	28,88	30,77	30,31	30,34	29,52
Primary school	19,92	14,51	16,52	12,05	15,87	12,68	15,91	11,22	16,86	13,83
Elementary school	21,79	23,02	16,47	19,66	19,79	18,55	18,67	15,66	17,19	18,39
Secondary school and equivalent vocational school	9,72	5,62	9,69	4,89	11,06	5,57	9,85	5,78	10,89	7,82
High school and equivalent vocational school	7,98	5,14	6,06	4,05	7,05	4,09	6,00	5,11	5,71	4,76
University, faculty, masters, doctorate	0,83	0,72	1,28	0,56	0,97	0,53	0,88	0,43	0,92	0,40

Source: TURKSTAT, 2010b

Table II shows the labour force participation rates of women and men. This table presents explicitly that participation of women into labour is considerably low. Interestingly, the gap between women's and men's labour force participation rates widens enormously in urban areas compared to rural areas. In parallel with the findings of Table II, Graphic I on unemployment and gender relation and Graphic II on gender related unemployment in non-agricultural sectors reveal that women in Turkey experience a higher level of unemployment than male counterparts. Especially in non-agricultural sectors, female unemployment rate surpasses male unemployment rate dramatically. Low unemployment rate among the women in Turkey is considered to represent "...a rare exception to the worldwide increase in female employment in that during the last two decades..." (Bugra and Yakut, 2010, p.518)

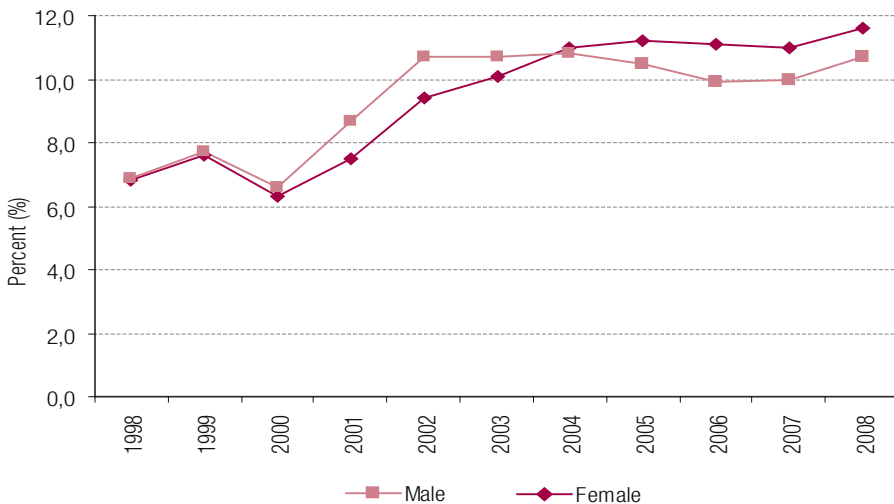
Table II. Labour Force Participation Rate by Household Population (%)

Years	TURKEY		URBAN		RURAL	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
1998	29,3	76,7	16,8	72,8	46,9	82,5
1999	30,0	75,8	17,8	72,2	47,5	81,2
2000	26,6	73,7	17,2	70,9	40,2	77,9
2001	27,1	72,9	17,4	70,6	41,7	76,4
2002	27,9	71,6	19,1	69,8	41,4	74,5
2003	26,6	70,4	18,5	68,9	39,0	72,9
2004	23,3	70,3	17,9	69,1	36,7	73,3
2005	23,3	70,6	17,0	70,0	33,9	72,0
2006	23,6	69,9	16,4	69,3	33,1	71,3
2007	23,6	69,8	16,1	69,3	32,5	71,0
2008	24,5	70,1	16,6	69,5	32,9	71,6

Source: TURKSTAT, 2010a

The findings of Graphic I and II also confirm the phenomenon, noted by Bugra and Yakut, that structural changes in employment obstruct recruitment of female labour force in non-agricultural sectors when they are vacated from agricultural sectors due to de-ruralisation in Turkey (2010, p.519)

Graphic I. Unemployment and Gender



Source: TURKSTAT, 2010c

Graphic II. Unemployment and Gender (Non-Agricultural)



Source: TURKSTAT, 2010c

Therefore, it may be concluded that women are economically left depended on their families or husbands' incomes due to low female employment, their significantly low incomes compared to men and other factors like their dominant roles in non-paid domestic work and family care. Women and girls also represent the most vulnerable to disparities and inequalities in income distribution (Candas and Bugra, 2010, p.30).

Similar disparities and exclusion exist in the education as observed in female unemployment rate. Table III represents a basic statistic on education levels of women and men who were 25 years old or older in 2008 according to data in national education database. This table reveals that more men are more advantageous than women in attaining higher levels of education. Especially, rate of women who attend to junior high school institutions and higher education institutions including universities and postgraduate programmes are dramatically lower than men. Hence, it may easily be argued that women encounter a kind of exclusion from higher education programmes.

Table III. Formal Education Levels and Gender in 2008 according to National Education Database

2008 (%)	Illiterate	Literate without diploma	Primary School	Elementary	Junior high school & equivalent	High school & equivalent	Higher education	Master Degree	PhD	Unknown
Female*	18,0	7,4	42,7	0,7	4,9	12,2	6,5	0,5	0,1	7,0
Male*	4,5	4,9	42,8	1,0	9,0	18,8	10,2	0,8	0,2	7,7

*Percentage of population who were 25 years old and over in 2008

Source: TURKSTAT, 2008

Even though the statistics on health and gender relation are inadequate and most of data are outdated, several studies indicate that gender differences in Turkey constitute one of major factors disrupting the utilisation of health care system (Akin, 2003, p.54). These studies also reveal that health status of women is worse than men (Akin, 2003, p.55) and women are unable to enjoy the existing rights and services duly and properly (KSMG, 2008, p.5).

These above mentioned inequalities and disparities in employment, education and health sectors that women are exposed and higher risk of falling into poverty of women have pronouncedly exhibited that poverty has clear gendered nature in Turkey. In practise, detailed national action plan equality and several strategy papers have accordingly been prepared to ensure gender equality (General Directorate on the Status of Women, 2008a). However, this article does not aim at assessing and criticising general policies and strategies for gender equality. On the other hand, it will discuss the impacts of a specific poverty reduction program which was designed to remedy gendered poverty and to break intergenerational transmission of poverty through by strengthening women's role in poor families. Therefore, the next sections of this article will focus only on this specific programme.

3. Social Assistance Programmes versus Gendered Nature in Turkey

This section will provide very brief information on the social assistance programmes and especially focus on Conditional Cash Transfer (CCT) programme carried out in Turkey by the General Directorate for Social Assistance (GDSA) that is the main public institution responsible for planning, financing and implementing countrywide poverty reduction and social assistance programmes. In order to prevent any digression, other relatively small and narrow scoped programmes or activities of local institutions will be excluded. Before descending to particular aspect of the CCT programme, it is necessary to mention generally about social assistance programmes which will be referred as traditional poverty reduction or social assistance programmes henceforward.

In addition to the right-based and regular in-cash benefit programmes, some of which used to be managed by various governmental institutions before the creation of the Ministry of Family and Social Policy, GDSA also carries out mainly three types of traditional poverty reduction programmes. These are:

Project Support Programme that include supporting income generating local projects, employability trainings for disadvantaged individuals or groups and community development projects

Social assistance programmes for individuals who are not covered by the social security system. These programmes include the CCT programme, family support programme, health and education supports and in kind and cash supports for handicapped people.

Financial and technical supports for other poverty reduction programmes that are jointly carried out with the participation of different public bodies through protocols.

As of December 2010, it has been reported that GDSA used 1,5 billion United States (US) dollars in total to finance these poverty reduction programmes in 2010 (GDSAS, 2011a, p.159). Despite the fact that comprehensive reports and impact assessment studies were prepared for each type of programme and project support, there is not a significant number of reference on the impacts of GDSA activities on gendered poverty, excluding CCT programme. However, several academic studies provided precious clues, highlighting that social assistance system or “welfare regime” in Turkey is a type of “... gendered institutions which both reflect and influence the attitudes that determine female employment ...” (Bugra and Yakut, 2010, p.519). It is also noted that the social assistance system basically exclude men and women who are not expected to participate in the labour market are the main recipients of benefits under social assistance system (Bugra and Keyder, 2006 and 2008). The rationality behind this situation seems to be related to a pre-acceptance that women use the benefits for the needs of their family while men are tend to trifle away (Bugra and Yakut, 2010, p.532).

3.1. Conditional Cash Transfer Programmes

This section of the article aims to present detailed information about CCT programmes and initiation of a CCT programme in Turkey. The findings of impact assessment studies on the CCT programme in Turkey will specially be discussed from gendered poverty perspective.

It is widely argued that CCT programmes are innovative tools for the social assistance programmes that aim to mitigate poverty and foster social inclusion. CCT programmes aim to link a cash transfer to a behaviour change which is generally a minimum

investment in children's human capital such as regular school attendance or regular check-ups. In fact, labour and employment-requirements that aimed to establish a link between a cash transfer and behaviour change were already introduced in the welfare reforms through the "Temporary Assistance for Needy Families" in the United States of America (USA) and the "New Deal" in the United Kingdom (UK) in the mid-1990s before CCT programmes (De la Brière and Rawlings, 2006, p.7). CCT programmes still represent a departure from the traditional welfare programmes not only by responding short-term needs but also aiming to improve human capital development (De la Brière and Rawlings, 2006, p.6). In addition this, there are also very practical and innovative mechanisms in structure of CCT programmes:

CCT programmes introduced unique targeting mechanisms, based on scoring formulas and means tests to identify beneficiaries. These mechanisms enable to prioritize the household below a particular income level and a specific geographical region more precisely than in traditional social assistance programmes;

Payments are made on the condition of fulfilling specific programme requirements; and

Payments or stipends for the girls are higher than boys. They are usually paid to mothers (International Poverty Centre, 2008, p.3).

As the payments are made to mothers and stipends of girls are higher than boys under CCT programmes, it is argued that CCT programmes have a strong gender aspect as a kind of poverty alleviation and social assistance programmes.

The first CCT programme is the Mexican CCT programme which was firstly called Progressa, then Opportunades and was launched in 1997. This programme was later followed by other CCT programmes in various countries Brazil, Chile, Honduras, Colombia, Nicaragua, Jamaica, Panama, Indonesia, Zambia, Malawi, Turkey and New York City, USA (Fernald, et al., 2008, p.828 and Ricco, 2010).

Although these programmes are designed for and implemented in different countries, they basically transfer cash benefits for poor families depending on fulfilment of certain conditions either regular school attendance of their children or regular health check-ups to strengthen human capital of the poor families. The primary objective of enforcing such conditions in CCT programmes is rationalized to eliminate "the inter-generational transmission of poverty" through investing long-term development of human capital in poor families while traditional social assistance programmes attach a priority to short-time poverty alleviation (Rawlings and Rubio, 2005, p.29).

3.2. The CCT Programme in Turkey

The CCT programme in Turkey was firstly launched by the Social Risk Mitigation Project (SRMP) in 2003. The SRMP was a part of responses by the Government of the day to devastating earthquakes and severe financial shocks that struck Turkey at the end of 1990s and beginning of 2000s. The SRMP was designed to serve for two essential goals as contributing to mitigate the destructive impact of these natural disasters and financial crisis over poor families and fostering their capacity to overcome similar possible crisis (The World Bank, 2008, p.7). The project was financed mainly by World Bank through loan agreement. However, Government of Turkey made a significant financial contribution for the SRMP. SRMP activities were coordinated by a Project Coordination Unit (PCU), embedded to the Prime Ministry General Directorate of Social Assistance and Solidarity (GDSAS), which is predecessor of GDSA. Following the closing of the SRMP in March 2007, the programmes, including the CCT programme, that were carried out by SRMP PCU were operationally and financially undertaken by GDSA. From the beginning of SRMP, there were and are two types of benefits under the CCT programme in Turkey as education and health benefit. Similar to other CCT programmes, applicants are assessed by mean tests and they are required to perform certain conditions in order to maintain their status once they are granted beneficiary status. These conditions which are vital for the maintenance of beneficiary status will be respectively detailed for each type of benefits.

In order to benefit from CCT education or health component, applications should be made to local Social Assistance and Solidarity Foundations (SASFs) located in each province and sub-province. Applicants are usually mothers and expectant mothers or legal carers of children in exceptional conditions. GDSA benefits from a proxy means scoring formula to examine applicants. This formula was generated by a model that aims to estimate “per capita household consumption expenditure” as a function of household assets, demographics, geographic location, and other relevant variables. Relevant data of applicants regarding these variables are collected through an application form at the beginning of application. Then, the data on this application form is verified by using Social Assistance Information System (SOYBIS), run by GDSA and random house visits. After data verification phase, children of applicant or expectant mother are granted beneficiary status if the result of scoring formula is below the predetermined cut-off score. The eligibility of the beneficiary status is checked once in a year (International Food Policy Research Institute, 2007, p.79).

CCT education and health benefits have specific target groups, conditions and they also cover different age groups. For instance, CCT education benefits target the children of the families who are among the poorest six percent of the population. After being granted CCT education beneficiaries as result of similar process above, children are required to have eighty percent of school attendance rate and not to repeat the

same grade more than once to maintain their beneficiary status. CCT education benefits are paid for a period of time that starts with enrolment to primary school and ends with high school graduation.

CCT health benefits aim to reach the pre-school children who aged between zero and six or pregnant women, in the poorest six percent of the population, as in CCT education component. To maintain beneficiary status for CCT health benefits, children should be brought to regular check-ups monthly, bi-monthly or semi-annually depending on their age. Similar conditions are applied for pregnant women. In addition to these regular checks-up conditions and CCT health benefits, an extra cash benefit is paid to each beneficiary woman to prevent the risks of pregnancy on the condition that delivery and post-treatments must be realized in hospitals and post-pregnancy follow-ups must be fulfilled regularly (SYDGM, 2011b).

Since the CCT programme in Turkey was designed particularly to increase school enrolment and attendance rate of girls and strengthen position of mothers in poor and disadvantageous families, payments for both CCT education and health benefits are usually made to mothers. Similarly, the amount of benefits or stipends is higher for the girls than boys. According to GDSAS data, number of CCT beneficiaries, as of September 2010, was 3.002.214 and 2.103.589.781-TL, equivalent to 1,5 billion US dollars was transferred to the CCT beneficiaries since the beginning of programme in 2003 (Esenyel and Torun, 2010, p.13).

GDSA uses impact assessment studies to evaluate the impacts of its social assistance and poverty reduction programmes. Therefore, a quantitative and two qualitative studies were materialized by the International Food Policy Research Institute (IFPRI) in 2006 and 2007 in order to assess and analyze the impact of the CCT programme. An additional final report on impact assessment of the CCT programme was also prepared by IFPRI for GDSAS in 2007. These studies represented highly interesting findings and assessments on impacts of CCT programme and different factors that affects the programme.

These findings of impact assessment studies will be discussed in details so as to reveal contributions of CCT programme to mitigate devastating of effect of gender poverty or gendered nature of poverty over women in Turkey. It seems more practical methodologically to align the findings of these studies from specific ones to general ones. Hence, findings of impact assessment studies on the CCT education benefits will be assessed firstly.

These impact assessment studies examined CCT education benefits depending on various aspects, including operational performance, targeting efficiency at national and community levels, impact of CCT education benefits over education sector, the role of the programme as complementary support for education, local understanding

of the programme and understanding of target audience on the fairness of beneficiary selection criteria of the CCT programme. These studies also assessed information source and channels of the CCT programme applicants and beneficiaries and their knowledge level on benefits and understanding of programme conditionality in addition to their opinions on the CCT education benefits and particularly the factors that are deemed to influence their decisions on the schooling of children.

As mentioned above, it is frequently emphasized by the policy papers and implementing agency, GDSA, that CCT education benefits were designed to increase school attendance rate and decrease the dropout rate by linking cash transfer to behaviour and CCT programme had also a particular priority to increase school attendance rate of girls and to strengthen position of mother in poor families. To test this assertion, impact assessment studies used a Regression Discontinuity Design (RDD) and tried to measure impacts of CCT education benefits on school enrollment rate (International Food Policy Research Institute, 2006b).

These studies revealed that the CCT programme does not seem to produce a positive impact on primary school enrolment rates. Furthermore, they were unable to present any evidence that the CCT programme has an influence over the rate of progression from primary school to secondary school (International Food Policy Research Institute, 2006b, p.63). However, they found out that CCT programme contributed to raise the secondary school enrollment for girls who are aged 14-17 by 10.7 percent (International Food Policy Research Institute, 2006b, p.63). According to these studies, CCT programme raised school attendance rate of girls by 5.4 percent in secondary schools (International Food Policy Research Institute, 2007b, p.10).

These impact assessment studies also identified and revealed the basic economic, social and cultural factors that are considered to influence parents' schooling decision (International Food Policy Research Institute, 2007a, p.60). These factors are listed below :

Parents' expectations on the role of education in their children's future, particularly for girls,

- I. Amount of school expenditures,
- II. Understanding of gender roles,
- III. Success or performance children at school,
- IV. Problems created by location of schools and transportation to and from schools,
- V. Feelings and attitudes of children towards school,
- VI. Safety concerns and social influences at schools,
- VII. Degree of help needed at home, and
- VIII. Income expectations in the cases that children work

Although CCT education benefits were found to have increased schooling and attendance rate of girls, these impact assessment studies also revealed understanding of gender role is still an important factor influencing other factors and schooling decision of parents (International Food Policy Research Institute, 2007a and International Food Policy Research Institute, 2007b, p.xi)

These impact assessment studies also assessed the success and impacts of CCT health benefits. Although the level of CCT health benefits payment were considered to be low, especially when the beneficiaries or parents need to reach a health centre in other towns, CCT education benefits were found to encourage the poor families to make effective use of existing health facilities (International Food Policy Research Institute, 2006a, p.vii). In addition to this, RDD estimates revealed that CCT health benefits caused an increase of 13,6 percent in the full-immunization rate for preschool children (International Food Policy Research Institute, 2007b, p.xii). CCT health benefits, together with education benefits, were found to reduce the probability of a woman of child-bearing age by around 2-3 percent. This pregnancy discouraging effect of CCT programme is originated by the additional income from the CCT programme and visits to health clinics on fertility decisions (International Food Policy Research Institute, 2007b, p.xiv).

When the CCT programme is assessed from the perspective of its success to target women and strengthening women's position and capabilities, these impact assessment studies found that women were effectively targeted by the programme as planned (International Food Policy Research Institute, 2006a, p.viii). Additionally, the CCT programme was also found to have opened opportunities for women to participate in the public life and made gender-specific roles less restrictive by giving CCT benefits to mothers (International Food Policy Research Institute, 2007a, p.xviii). However, there are several regions and provinces where women can not take advantage of all benefits and opportunities provided by CCT programme as management of money is still considered as a male responsibility (International Food Policy Research Institute, 2007a, p.169).

Surprisingly, the impact of the CCT programme on child labour appeared modest according to these impact assessment studies. These studies found that increases in school enrolment, triggered by the CCT programme, caused reductions in the frequency and number of working hours of children during the school year rather than the prevalence of children who work (International Food Policy Research Institute, 2007a, p.xviii and International Food Policy Research Institute, 2007b, p.74).

4. Conclusion

To conclude this article, this section will critically discuss policies and strategies for gender equality and social assistance system in Turkey and the CCT programme. In order to find a remedy to problems, triggered by the gendered poverty, conceptualization should be constructed depending updated and credible data to reflect existing station. Similarly, conceptualization, per se, should be based on updated concepts and tested causation. As mentioned in previous sections of this article, there are not detailed and qualified statistics which are available to access of researchers and professionals (Candas and Bugra, 2010, p.29). Even the official statistics on gender indicators, provided by TURKSTAT that was re-organized to produce official statistics convenient to the European Union standards in 2005 remain unsatisfactory. The existing statistics are also found to ignore the differences and inequalities in households that they are based. This situation leads statistics not to contribute adequately to policy-making process and statistics, as a result, are unable to reflect the dynamics of poverty and gendered nature of poverty. This gap, especially on gendered nature of poverty, is endeavoured to replenish through statistics on women's participation into labour force or experiences of women, revealed by qualitative researches on employment (Sener, 2009, p.6). Therefore, general policy and strategies are generally focused on the relation between women and labour market to mitigate the devastating effects of poverty over women while gendered nature of poverty is multidimensional.

Another problematic area in the formalisation of general policies and strategies is the understanding of feminisation of poverty and gendered nature of poverty approaches. Policy papers or strategy documents seem to refer to feminisation of poverty approach rather gendered poverty or gendered nature of poverty concepts which represent a wider and comprehensive perspective to conceive the dynamic of poverty and exclusion (General Directorate on the Status of Women, 2008b, p.5). Despite the fact that referring to feminisation of poverty approach is partially useful, this creates a misunderstanding on the poverty and gender link that the main problem is the number or ratio of women who experience poverty and ignorance on the exclusion of women because of their genders. Undoubtedly, the exclusion of women from decision making mechanisms and process and discrimination against women in all sectors are as important as ratios and numbers. Therefore, it can be argued that general policies and strategies seem to focus on qualitative aspects of poverty rather exclusion of women that leads to a wider deprivation and a deeper poverty due to out of date conceptualisation.

When the social assistance system is assessed, an interesting finding has appeared that all of social assistance programmes seem to target women while excluding able-bodied men. However, targeting especially women in the social assistance system still remains inadequate to struggle with poverty as women are unable to access sufficient public care services and early school facilities for their children (Bugra and Yakut,

2010, p.532). In addition to this, there is a concern that targeting women in social assistance programmes may make them beneficiaries of welfare rather than labour market participants due to lack of complementary labour policies (Bugra and Yakut, 2010, p.520).

If the CCT programme in Turkey is assessed in the context of findings of this article, several gaps in programme design and implementation have become more apparent. Undoubtedly, the CCT programme is the first social assistance programme that was particularly designed with an emphasis on gender and women in Turkey. Despite this emphasis and nature of the CCT programme necessitates otherwise, there is not a monitoring or reporting mechanism that regularly follows up gender related issues in CCT programme.

The impact assessment studies on the CCT programme in Turkey found significant contributions by the programme to raise especially school enrolment rate of girls and to strengthen position of women in disadvantageous households. However, these studies were not able to manifest mere impact of the CCT programme, isolated from other social assistance programmes or policy changes on these improvements.

More importantly, the impact of the CCT programme on child labour was founded to be modest. It is highly worrying that the CCT programme has a very limited impact on child labour that affects girls harshly and leads them into poverty. However, impact assessment studies highlighted the different nature of works between girls who are exclusively employed as unpaid family workers and boys who are employed as wage workers. A comprehensive assessment on impact of CCT programme over wage and non-wage child labour was recommended by these impact assessment studies (International Food Policy Research Institute, 2007a, p.xviii). But, these kind of special impact assessments have not been initiated so far.

Even though the CCT programme is a pioneer social assistance programme that addresses gendered nature of poverty in Turkey, it does not singly have enough competence to remedy all problems of women who experience a deeper poverty and deprivation due to gendered nature of poverty.

Consequently, it is also important to note the circumstances of men who are experiencing poverty when gendered nature of poverty is addressed. Bellamy and Rake pointed out that "...as anti-poverty strategies and initiatives continue to be 'gender blind' they can have negative impacts on men as well as women..." (2005, p.52). The case of Turkey and discussions on gendered nature of poverty in Turkey seem to verify this finding as no specific reference was found to address the particular circumstance of men who live in poverty in policy papers and academic studies.

BIBLIOGRAPHY

- Akin, A. (2003), Gender Issues in Health. In F. Acar, **Bridging the Gap in Turkey: A Milestone Towards Faster Socio-Economic Development and Poverty Reduction** (pp.54-72). Washington: The World Bank.
- Bellamy, K., Rake, K. (2005), **Money Money Money Is it still a richman's world? An audit of women's economic welfare in Britain today**, London: Fawcett Society.
- Bellamy, K., Bennet, F., Millat, J. (2005), **Who benefits? A gender analysis of the UK benefits and tax credit system**, London: Fawcett Society.
- BRIDGE. (1997), **Gender Inequality and Poverty: Trends, Linkages, Analysis and Policy Implications** (Report No 30), Brighton: Bridge Institute of Development Studies University of Sussex.
- BRIDGE. (2001), **Briefing paper on the 'feminisation of poverty'** (No Reference Number), Brighton: Bridge Institute of Development Studies University of Sussex.
- Bugra, A., Keyder, C. (2005), **Poverty and Social Inclusion in Contemporary Turkey**, Istanbul: Bogazici University Social Policy Forum.
- Bugra, A., Keyder, C. (2006), **Social Assistance in Turkey: For a Policy of Minimum Income Support Conditional on Socially Beneficial Activity**, Ankara: UNDP.
- Bugra, A., Keyder, C. (2008), **Kent Nufusunun En Yoksul Kesiminin İstihdam Yapısı ve Gecinme Yöntemleri ('Employment Structure and Subsistence Strategies of the Urban Poor in Turkey')**, Istanbul: Bogazici University Social Policy Forum.
- Bugra, A., Yakut, C. B. (2010), **Structural Change, the Social Policy Environment and Female Employment in Turkey**, *Development and Change*, 41(3), pp. 517-538.
- Candas, A., Bugra, A. (Eds). (2010), **Türkiye'de Esitsizlikler: Kalıcı Esitsizliklere Genel Bir Bakış (Inequalities in Turkey: An Overview to Permanent Inequalities)**, Istanbul: Bogazici University Social Policy Forum.
- Chant, S. H. (2006), **Re-thinking the "feminization of poverty" in relation to aggregate gender indices**. *Journal of Human Development*, 7 (2), pp. 201-220.
- De la Brière, B., Rawlings, L. B. (2006), **Examining Conditional Cash Transfer Programs: A Role for Increased Social Inclusion**, *The World Bank Social Protection Series*, 0603, pp. 4-27.
- Elveren, A. Y., Hsu, S. (2007), **Gender Gaps in the Individual Pension System in Turkey**, South Lake City: University of Utah Department of Economics.
- Esenyel, C., Torun, G. (2010, October), **Conditional Cash Transfer Programme in Turkey**, Paper presented at the International Symposium on Poverty Alleviation Strategies, Prime Ministry of Turkey General Directorate of Social Assistance and Solidarity, Istanbul.
- GDSAS. (2011a), **2011 Yılı Performans Programı (2011 Performance Programme)**, (2011-Ankara). Ankara: General Directorate of Social Assistance and Solidarity.
- GDSAS. (2011b), **Sağlık Yardımları (Health Benefits)**, Retrieved April 14, 2011, from <http://www.sydgm.gov.tr/tr/html/240>
- TURKSTAT. (2010a), **Labour force by household population**, Retrieved April 14, 2011, from http://www.turkstat.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1137
- General Directorate on the Status of Women. (2008a), **National Action Plan Gender Equality 2008-2013** (2008-Ankara), Ankara: General Directorate on the Status of Women.
- General Directorate on the Status of Women. (2008b), **Policy Document: Women and Poverty** (2008-Ankara), Ankara: General Directorate on the Status of Women.
- General Directorate on the Status of Women. (2011), **Türkiye'de Kadının Durumu (Women in Turkey)** (2011-Ankara), Ankara: General Directorate on the Status of Women.
- Fernald, L. C. H., Gertler, P. J., Neufeld, L. M. (2008), **Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development: an analysis of Mexico's Oportunidades**, *The Lancet*, Vol. 371, 828-837.

- International Food Policy Research Institute.* (2006a), **Evaluating the Conditional Cash Transfer Program in Turkey: A Qualitative Assessment**, Washington: IFPRI.
- International Food Policy Research Institute.* (2006b), **Interim Impact Evaluation of the Conditional Cash Transfer Program in Turkey: A Quantitative Assessment**, Washington: IFPRI.
- International Food Policy Research Institute.* (2007a), **An Evaluation of Conditional Cash Transfer Program in Turkey: Second Qualitative Assessment Report**, Washington: IFPRI.
- International Food Policy Research Institute.* (2007b), **Impact Evaluation of Conditional Cash Transfer Program in Turkey: Final Report**, Washington: IFPRI.
- International Poverty Centre.* (2008), **Poverty in Focus: Cash Transfers Lessons from Africa and Latin America** (Number 15), Brasilia: International Poverty Centre.
- Jackson, C., Palmer, J. R.* (1999), **Rethinking Gendered Poverty and Work**. *Development and Change*, 30 (3), 557–583.
- KSGM* (2008), **Kadının Statüsü ve Sağlığıyla İlgili Gerçekler (Facts on Women Status and Health)**, (No Reference Number). Ankara: KSGM.
- Rawlings, L. B., Rubio, G.M.* (2005), **Evaluating the Impact of Conditional Cash Transfer Programs**, *The World Bank Research Observer*, 20 (1), 29-55.
- Ricco, J. A.* (2010), **Early findings from New York City’s conditional cash transfer program**, *Institute for Research on Poverty University of Wisconsin–Madison Fast Focus*, No.5-2010, 1-5.
- Sener, U.* (2009), **Kadin Yoksullugu (Women in Poverty)**, Istanbul: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.
- The World Bank.* (2008), **Implementation Completion and Results Report for Social Risk Mitigation Project (ICR0000306)**, Washington: Human Development Unit Country Department VI.
- TURKSTAT.* (2008), **Formal education completed and sex ratio**, Retrieved April 14, 2011, from http://www.turkstat.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1128
- TURKSTAT.* (2010a), **Labour force by household population**, Retrieved April 14, 2011, from http://www.turkstat.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1137
- TURKSTAT.* (2010b), **Poverty rates according to gender and educational status of the household members**, Retrieved April 14, 2011, from http://www.turkstat.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=472
- TURKSTAT.* (2010c). **Unemployment Rate and Gender**. Retrieved April 14, 2011, from http://www.turkstat.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=1146
- UNDP.* (2010). **Human Development Report 2010 The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development** (No Reference Number). New York: UNDP.
- UNDP.* (2011a). **Measuring inequality: Gender-related Development Index (GDI) and Gender Empowerment Measure (GEM)**. Retrieved April 12, 2011, from http://hdr.undp.org/en/statistics/indices/gdi_gem/
- UNDP.* (2011b). **The Gender Inequality Index (GII)**. Retrieved April 12, 2011, from <http://hdr.undp.org/en/statistics/gii/>
- UN Women.* (2011a). **The United Nations Fourth World Conference on Women**. Retrieved March 28, 2011, from <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/poverty.htm#object4>
- UN Women.* (2011b). **Beijing Declaration**. Retrieved March 28, 2011, from <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/beijingdeclaration.html>
- World Economic Forum.* (2010). **The Global Gender Gap Report 2010**. (No Reference Number). Geneva: World Economic Forum.

DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AİLENİN ROLÜ

Yrd. Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Özet

Aile, çocukların yetiştirilmesi ve onların sosyal özellikler kazanmasından sorumludur. Eđitim faaliyetleri açısından dūřünüldüğünde de aile, en etkili eğitim kurumu olarak değerlendirilmektedir. Anne baba, ilk eğitim faaliyetini çocuğun ana dilini kazanması sırasında gerçekleştirmektedir. Ailenin çocuğun dil gelişiminde model olduğu, ana dilinin tanımından da anlaşılmaktadır. Çocuk doğduğu andan itibaren “dinleme” vasıtasıyla ana dili eğitimine başlar. İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görölmektedir. Bunun nedeni, dinlemenin fark edilmeden edinilen bir beceri olmasıdır. Bu çalışmanın amacı, alan yazındaki araştırmalar ışığında dinleme becerisinin gelişiminde ailenin görevini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, aile, ana dili.*

THE ROLE OF THE FAMILY ON DEVELOPING LISTENING SKILLS

Abstract

Family is responsible for raising children and providing them social skills. In terms of educational activities, family is considered as the most influential educational institution. Parents achieve their first educational acts while the child is acquiring his/her native language. It can be understood from the definition of the native language that family provides a model in language development. Native language education begins via “listening” as soon as the child is born. Although listening with which humans spend most of their time is the most significant and fundamental skill it is the least known and is considered as a skill which requires the least amount of training. This is because listening is a skill which is acquired without awareness. The goal of this study is to show the function of the family in the development of listening skill drawing on the previous research in the literature.

Keywords: *Turkish education, listening skills, family, mother tongue.*

GİRİŞ

Aile, Türkçe Sözlükte aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin genel adı olarak nitelenmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren birçok beceriyi ailelerinden edinirler. Anne babalar, çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimini destekleyen en önemli kişilerdir. Anne babaların çocuklarının eğitimlerine katılarak onların gelişimlerine katkıda bulunmaları her yaştaki çocuk için büyük önem taşımaktadır.

Aile, çocukların yetiştirilmesi ve sosyal özellikleri kazanmasından sorumludur. Eğitim faaliyetleri açısından düşünüldüğünde de aile, en etkili eğitim kurumu olarak değerlendirilmektedir. Çocukların ilköğretime başlamalarıyla da ailenin etkisi azalmamakta; okulla beraber devam etmekte ve bir ömür boyu sürmektedir (Günkan, 2007). Çocuğun içinde doğduğu aile ortamı, çocuğun gelişimini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Çocuğun, kalıtımla getirdiği özelliklerinin ne ölçüde gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve yaşamını ne derece etkileyeceği; ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel niteliği, aile bireylerinin birbirleriyle ve çocukları ile olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, gelişim ve eğitim konularındaki bilgileri gibi aile ortamı ile ilgili pek çok değişkene bağlıdır (Üstünoğlu, 1991). Bu durumda çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli belirleyici etkisi olan aile bireylerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda gerekli hassasiyeti ve özeni göstermeleri beklenmektedir.

Anne baba, ilk eğitim faaliyetini çocuğun ana dilini kazanması sırasında gerçekleştirmektedir. Ailenin çocuğun dil gelişiminde model olduğu, ana dilinin tanımından da anlaşılmaktadır: *Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir* (Aksan, 1998:81). İçinde doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili, ana dili olarak edinmeye başlayan çocuk, duyu organları ile algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır.

Okuturlar (1966), dilin en hızlı geliştiği dönem olarak 0–3 yaş arasını belirtirken Hildebrand (1981), doğumdan 6 yaşına kadar hızlı bir dil gelişimi olduğunu ve dinleme, konuşma, okuma yazma ile ilgili bütün dil gelişim kademelerinin bu yaşlar arasında yer aldığını ifade etmektedir. Yılmaz (1974)'a göre çocuğun ana dilini öğrenmesi dört yaşın sonunda tamamlanmakta ve dil yapısı otomatik bir kurguya dönüşmektedir. Bu yaştan sonraki öğrenilenler ise daha önce öğrenilmiş olan dil özelliklerine göre biçimlenmektedir.

Toplumsal bir çevrede yaşayan çocuk, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem çocuğun toplum içerisinde anlaşılmasını hem de eğitim alanındaki öğren-

melerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Tekin, 1980). Çocuk doğduğu andan itibaren “dinleme” vasıtasıyla dil eğitimine başlar. Yaşı ilerledikçe dinleme yoluyla öğrendiği kelimeleri kullanarak konuşmayı gerçekleştirir. O zamana kadar sahip olduğu birikimle çevresiyle iletişim kurar (Tosunoğlu, 1999). Bu nedenle ana dili eğitimine küçük yaşlardan itibaren gerekli önem verilmelidir.

1. DİNLEME BECERİSİ

Bireyler arasında iletişimi sağlayan dil, çocuğun anne karnındaki dönemde çevreyle iletişime geçmesine olanak sağlar. Dil, anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinden oluşur. Bunlar içerisinde anlama başlığı altında ele alınan dinleme, bireyin anne karnında edinmeye başladığı ilk dil becerisidir. Çocuğun konuşmaya başlayana kadar çevreyi anlamayı ve kendini anlatmayı sağlayan tek becerisi de yine dinlemedir. Dinleme becerisinin anne karnında edinilmeye başlaması, onun diğer becerilerden ayrı düşünülmesine ve kendiliğinden geliştiği veya sonradan geliştirilemeyeceği gibi yanlış bir inanın yaygınlık kazanmasına neden olmuştur. Oysa dinleme de bir dil becerisidir ve bu beceri de diğerleri gibi eğitim yoluyla zamanla geliştirilebilir.

Dinleme iletişimi gerçekleştiren temel ögedir. Özbay (2006) dinlemeyi, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Dinleme, söylenenlere dikkatini tam verme ve onları anlamaktır. Bir kişiyi ve onun dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak için o kişiyi dinlemek gerekmektedir. Bir başkasını dinlemek, dinleyebilmek güç bir iştir. Bu iş, karşıdaki insana ilgi ve saygı duymayı, sabırlı ve rahat olmayı gerektirir. Denilebilir ki olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımadada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel unsur dinlemedir (Cihangir, 2004). İyi bir dinleyici, aynı zamanda karşı tarafa saygı gösteren, onun sözünü kesmeyen, onu anlamaya çalışan kişidir.

Bireyin ilk öğrenme alanı olan dinleme, doğum öncesinden itibaren kullanılmaya başlar ve ömür boyu etkin bir biçimde kullanılır. Bu bakımdan dinleme, dil ve düşünce gelişimi ile toplumsal etkileşimle ilgili bir süreçtir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması ile dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasındandır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (Güneş, 2007). Anlama sürecinde dinleyici, alınan bilgileri zihinsel işleminden geçirir. Dinleyici etkin olarak bilgiyi seçer ve organize eder. Seçme ve organize etme sürecinde bilginin niteliği ve dinleyiciyle ilgisi önemli iki unsurdur (Akyol, 2006). Bireylerin birbirini dinleme nedenlerini Mackay (1997);

- * *Bilgilenmek,*
- * *Eleştiri almak,*
- * *Bir başkasının öyküsüne katılmak,*
- * *Diğerlerinin deneyimlerinden ve anlayışlarından faydalanmak,*
- * *Bir konuya hâkim olmak,*
- * *Yeni ufuklar açmak,*
- * *Diğerlerini değerlendirmek ve sayı göstermek olarak ifade etmektedir.*

Hangi nedenle dinleme faaliyetini gerçekleştirirse gerçekleştirsin birey, dinleme becerisini fark etmeden kazanmakta ve kullanmaktadır. İnsan, “*bebeklik çağında özellikle kendine yapılan seslenmeler dışında bilinçli bir dinleme becerisine sahip değildir. Böyle olmakla birlikte bazı sesleri de dinleyebilir. Çocukluk evresinde çocuk dinlemeye dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket gibi uyarıcıların etkisiyle dinlemeden hemen vazgeçebilir. Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda da son derece sabırsızdır. Büyüdükçe kendi deneyimleriyle dinledikleri arasında ilgi kurmaya ve konuşmalara katılmaya başlar. Çocuğun dinleme becerisindeki bu gelişme ve algılama gücü on beş / on altı yaşına kadar devam eder* (Özbay, 2009:70).” Bu ifadeler, dinlemenin edinilmiş ve geliştirilemeyen bir beceri olduğu yönündeki yanlış kanıların aksine dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Dinleme de diğer beceriler gibi öğrenilir ve öğretilir. Özdemir (1987), dinlemeyi kulak yoluyla okuma şeklinde nitelemektedir. Bu niteleme gösteriyor ki okuma becerisi zamanla ve eğitimle nasıl geliştirilebiliyorsa dinleme de eğitimle geliştirilebilir.

İnsan hayatının büyük bir kısmını harcadığı dinleme, sahip olunan en önemli ve temel beceri olmakla birlikte en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmektedir. Birey, dinleme becerisini, kimsenin yardımı olmadan edinmektedir. Bu nedenle dinleme ile işitme kavramları birbirine karıştırılmaktadır. Ergin (1995), işitmeyi fizyolojik, dinlemeyi ise psikolojik olarak değerlendirmektedir. Fizyolojik olarak işitme; ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği orta kulakta mekanik titreşimlere; iç kulakta da beyne giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir. Dinleme adı verilen psikolojik süreç de bireyin sesler ile konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur. Yani işitilen her seste dinleme yoktur fakat dinlenen her seste işitme vardır.

Bireylerin, işitme ve dinlemeyi aynı olgu sanmaları ve dinlemeyi doğal bir süreç olarak değerlendirmeleri sebebiyle dinlemede başarılı olunamamaktadır (Akçataş, 2001). Oysaki dinlediklerini tam ve doğru olarak anlama becerisine sahip bir insanın bu

özelliği, onun kişilik gelişiminde etkilidir. İnsanın etkin bir dinleme becerisine sahip olması; onun verimli bir şekilde hayata katılmasını, diğer insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını, doğru düşünmesini, çevresini, olayları, hayatı doğru algılamasını, kendini tanımasını ve sağlam bir özgüvene sahip olmasını sağlar (İzin, 2005). Normal şartlarda dinleme eğitimi (terbiyesi) almamış bir insan dinlediği şeylerin ancak dörtte birini hatırlayabilir. Dinleme ile duygu ve heyecan faktörünün birlikteliği de eksik ya da yanlış anlamamanın temelidir. Bu iki faktör genellikle eksik dinlemenin nedenlerindedir (Yalçın, 2002). Eksik dinlemenin sonuçları ise şu şekilde sıralanabilir:

- * *Konuşan, dinleyicinin ilgisizliği karşısında konuşma isteğini kaybeder. Dikkati çekmek için sesinin tonunu yükseltir. Bu çaba konuşmacıyı yorar.*
- * *Dinleyici, konuşanın amacını anlayamaz. Bilgileri, yanlış ya da eksik edinir.*
- * *Kötü dinleme sonucu yanlış ya da eksik bilgiler, davranışlarda da hatalara neden olur.*
- * *Konuşmayı dinlemek istemeyen, başka uğraşlar içine girer. Bu da düzen ve gürültü sorununa yol açar.*
- * *Kötü dinleme, ana dili yeteneklerinin gelişmesini engeller (Göğüş, 1978).*

Robertson (2004), insanların yeterli dinleme verimliliğine sahip olmadığını belirtmektedir. Dinleme verimliliğinin artırılması için gerekli çabanın gösterilmesi gerekir. Dinlemenin doğuştan getirilen ve belirli bir eğitim gerektirmeyen bir beceri olarak ele alınması, dinleme verimliliğini düşüren ana etmen olarak düşünülebilir. Başarılı bir iletişim için gerekli olan “*anlayabilmek için dinleme*”, kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendini eğitmesine bırakılmaktadır. Kimi bireyler, dinleme becerisinde yeteneklerinin yardımıyla başarılı olurken kimilerinin iyi bir dinleyici olabilmek için bilinçli bir çaba harcaması ve yeni beceriler geliştirmesi gerekir. Bu da ancak sistemli bir eğitimle mümkün görünmektedir. Dolayısıyla doğum öncesi bir dönemi içeren dinleme becerisinin eğitime yönelik ilk çalışmaların ailede başlaması gerektiği söylenebilir.

Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemliyse dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Toplumsal ilişkilerin büyük bir kısmı, anlatma ile dinlemeye dayanır. Dinleme bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamamanın başlıca yollarından biridir. Birey evde, okulda, çarşıda, pazarda dinleme faaliyetiyle iç içedir. Diğer taraftan kültürel hayatın bazı yanları tek taraflı olarak dinlemeyle ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanların vazgeçemeyeceği faaliyetler arasındadır (Özbay, 2001). Günümüzde dinleme gerektiren etkinlikler, teknoloji ve bilim sayesinde o ka-

dar çoğalmıştır ki bireyler, dinlemeye ayrılacak zamanda seçici ya da eleştirel dinleme yapmak zorunda kalmaktadır, denilebilir.

Dinlemenin her an çevrede olanları anlamlandırmak için kullanılan yeteneklerden biri olduğunu belirten Temur (2001); elektronik iletişim, bilgisayar teknolojisi ve görsel medya ne kadar hızla gelişirse gelişsin dil becerilerinin özellikle de dinlemenin, iletişim becerilerinin temeli olma özelliğini kaybetmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu durum, dil becerilerinin yaşam alanlarında kullanımına ayrılan zamanların tespiti-ne yönelik yapılan araştırmalarda da kendini göstermektedir. Bu araştırmalarda hem okul ortamında hem de gündelik hayatta en fazla dinlemenin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Göğüş, 1978; Burley, 1999; Cihangir, 2004; Robertson, 2004). Dinlemenin olmadığı bir iletişim sürecinden bahsedilemeyeceği için bu durumun şaşırtıcı bir sonuç olmadığı söylenebilir.

Etkili bir iletişim için çocuğun dinlemeyi öğrenmesi, etkin dinleme yeteneği ve alışkanlığı kazanması gerekir. Çünkü dinleme, iletişim sürecinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu becerinin okul çağına kadar geliştirilmesi için aileye büyük sorumluluklar düşmektedir. Dinleme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bir çocuğun gerek okul gerekse toplum hayatında başarılı olması beklenemez. Özbay (2010), iki ila altı yaş aralığının dil gelişiminin en yoğun dönemi olduğuna vurgu yaparak çocuk için en etkili eğitim ortamının aile olduğunu ifade etmektedir.

2. DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE AİLENİN ROLÜ

Dinleme, dil gelişiminde ve bilişsel gelişimde çocuğa temel kazandırmakta ayrıca öğrenmelerinin edinilmesinde, düzenlenmesinde ve yaşamda sağlıklı iletişim becerileri geliştirmede hayat boyu önemli rol oynamaktadır. İlköğretim çağına kadarki anlamların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Bununla birlikte çocuk, ana dili ediniminde kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve doğru kullanmayı dinleme aracılığıyla öğrenir (Yıldız, 2006). Bu da Mackay (1997)'ın da belirttiği gibi dil becerilerinden konuşmayı ve diğer becerileri öğrenmenin yolunun dinleme faaliyetinden geçtiği anlamına gelmektedir.

Annenin kalp atışlarını işiterek başlayan dinleme süreci, doğa ve yaşamdaki farklı sesleri duyup tanıyarak devam eder. Bu süreçte sesleri işitme ve dinleme yani anlamlandırma arasında fark vardır. Dinleme, kişinin tercihine bağlı olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinleme için gerekli olan şartlardan ilki, çocuğun işitme fonksiyonunda herhangi bir yetersizliğin olmamasıdır. Elbette ki işitme, dinlediğini anlayabilmek için tek başına yeterli değildir fakat dinlemenin meydana gelebilmesi için ilk adımdır. Herhangi bir işitme problemi yaşayan çocuk, dinlediğini anlama, hatırlama ve kullanmada zorluk çekmekte; bireyler arası iletişimde problem yaşamaktadır. İşitme duyusundaki yetersizlikler dinlemeyi doğrudan etkilemekte ve dinleme yoluyla edinilen bilgiyi sınırlamaktadır. Ailelerin

bu noktada yapacağı, çocuklarının herhangi bir işitme problemi yaşayıp yaşamadığını tespit etmek böyle bir durum varsa uzman yardımı alarak becerinin gelişmesinin önünü açmaktır.

Dinlemenin gerçekleşmesini sağlayan zihinsel unsurların başında ise zekâ gelmektedir. Özbay (2005)'a göre dinlenen bilginin algılanması, yorumlanması, geri bildirimde bulunulması ve bilginin eleştirilebilmesi zekânın işleyişine bağlıdır. Aynı zamanda hafızanın kuvvetli olması ve kelime hazinesi bakımından yeterli olunması da zihinsel açıdan gereklidir. Aileler çocuklarının hafızalarını geliştirmeye yönelik oyunlar ya da etkinliklerden yararlanarak çocukların dikkat süresini uzatabilir böylece çocuk, bir dinleme sürecinde dikkatini uzun süre dinlediği materyale yönlendirir.

“İletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma” olarak nitelenen dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi almak ve yorumlamak için çaba sarf etmektir. Bunun bilincinde olan aileler çocuklarının kendilerine ya da dinlenen materyale uygun olarak dinleme sürecinin sonucunda anlamlandırmanın olup olmadığı konusunda çocuklarını kontrol etmelidirler. “Baş sallama” hareketi ya da “hı, hı...” şeklinde onay anlamında çıkarılan sesler ile yetinmemelidirler.

Dinleme eğitimi ailede başlamaktadır. Birey okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yolu ile oluşturur (Sever, 2000). Bu dönemde kazanılan bilgilerin kalıcılığı ve etkililiği düşünüldüğünde dinlemenin çocuk hayatındaki önemi daha iyi kavranabilir. Bu aşamada en önemli görev, aileye düşer. Ailede verilen eğitim, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesini etkiler. Kendi konuşması dinlenmişse, masal dinlemeye, yönerge dinleyip iş yapmaya, soru sorup yanıt almaya alışkınsa, kendisine iyi davranılmışsa, çocuk okula dinlemeyi öğrenmiş olarak gelir (Göğüş, 1978). Başka bir ifadeyle aile, çocuğu dinlemiş ve bunu davranışlarıyla göstermiş ise ailenin dinleme becerisinin gelişimi bakımından çocuğuna iyi bir model olduğu dile getirilebilir.

Anne babalar, kreş, yuva ve anaokullarında öğretmenler, çocuklara dinleme alışkanlığı kazandırmaya çalışırlar. Ancak okul öncesi dönemde dinleme eylemi, kendiliğinden ve bilinçsiz bir şekilde gerçekleşir. Bu dönemde birey neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde dinlemesi gerektiğini bilemez. Bu kazanımların küçük yaşta bilinçli hâle getirilebilmesi ailede verilen eğitime bağlıdır. Masal-tekerleme, bilmece dinleyerek büyüyen çocukların dinleme becerisinin etkin bir biçimde gelişeceği söylenebilir. Aynı zamanda bu tür metin çalışmaları, dinlediğini anlama hızını artırmak amacıyla da kullanılabilir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre sesler, ses grupları anlam bütünlüğü içinde beyne girer ve yorumlanır. Yorumlarken anlam grubunun öncesiyle sonrası arasında ilişki kurulur. Gelecek anlam grupları da çağrışım yoluyla anlaşılır. Kısaca beyin, dinlemeyi anlam gruplarını algılamak ve anlamak biçiminde gerçekleştirir. Bir

anlam grubunu ileri ya da geriye doğru tahmin edebilir (Yalçın, 2002). Beynin bu anlamda daha hızlı çalışabilmesi için metne dayalı dinleme etkinliklerinin sürekli yapılması gereklidir. Dinleme hızı artmış bir çocuğun, dinleme alışkanlığı kazanmış olduğu ifade edilebilir.

Oğuzkan (1965), dinleme eğitiminin faydalı olabilmesi ve amaca ulaşabilmesi için dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik verilen eğitimin küçük yaşlardan itibaren başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren çocuğun dinleme becerisinin gelişmesi başlıca şu aşamalardan oluşmaktadır:

- * *Çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeler dışında bilinçli olarak dinleme becerisine sahip değildir. Sadece bazı belirgin sesleri dinler.*
- * *Başlangıçta çocuğun dinlemek için dikkat kesildiği bir anda dışarıdan gelen ses, ışık, hareket vb. davranışlarla dinlemekten kolayca vazgeçer.*
- * *Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etmek konusunda sabırsızlanır. Söylenenlerden çok kendisiyle ilgilenir.*
- * *Dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında çağrışım yoluyla ilgi kurar ve konuşmaya katılır.*
- * *Bu aşamada çocuk, dinleme sürecinde soru ve yorumlarla aktif hâle gelir.*
- * *Duygular, zihinsel faaliyetler ve önceki bilgiler de dinleme sırası ve sonrası uygulamalara katılır (Strickland'den Akt.: Yalçın, 2002).*

Çocuklar dinleme sürecine etkin olarak katılmalı ve dinleme sürecinde aktif rol almalıdırlar. Çocuk pasif bir dinleyici olursa dinleme önce seçerek dinlemeye ve en sonunda da anlatılanları önemsememeye dönüşür (Umagan, 2007). Bu yüzden çocuklar dinleme sürecinin bir parçası olmalı ve sürece aktif olarak katılmalıdır. Dinleme eğitiminde çocuğun aktif hâle gelebilmesi için aile, çocuğa rehberlik etmelidir. Bu rehberlik sürecinde anne ve baba iyi birer dinleyici olmalıdır. Ailelerin, baskıcı bir ortamda çocukları ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları dinleme sürecini etkisiz kılmakta, aynı zamanda öğrencilerin dinlemede olumsuz bir tutum sergilemelerine yol açmaktadır.

İletişimin karşılıklı olabilmesi için etkin dinlemek gerekmektedir. Konuşurken karşıdakinin tepkilerini izlemek, bazen konuşmayı keserek karşıdakine konuşma olanağı vermek, konuşma bitmeden söze başlamamak, yargılamadan dinlemek, konuşana bakmak, dinlediğini belirten kısa sorular sormak başarılı iletişimin anahtarları arasında yer almaktadır. Aile içi iletişimde etkin dinlemek için anne babaların çocuklarının söylediklerini duymak istemeleri gerekmektedir. Bunun için de çocuğa gerekli zaman ayrılmalıdır. Yeterince dinlenen çocuk da benzer şekilde davranabilmektedir. Bu şe-

kilde yetişen bir çocuğun dinleme becerisini etkin bir şekilde kullanabileceği söylenebilir. Kadioğlu (2004)'na göre anne ve baba çocuklarıyla iletişim kurarken karşılıklı anlaşma sağlamada, duygu ve düşünce alışverişinde dinlemeyi bilmek zorundadır. Çocuğu anlamak için iyi bir gözlemci olmak gerekmektedir ancak iyi bir dinleyici olmadan da anlamak mümkün olmamaktadır. Aile çocuğunu dinlerken onun sözünü kesmeden, her sözüne karşı gelmeden, anlayışlı bir tavır takınırsa çocuğuna konuşan kişiye karşı nasıl saygı gösterilmesi gerektiğini de öğretmiş olmaktadır. Çocuktan gelen mesajları, anlamak amacıyla dinlemek, ön yargıların ötesine çıkmak, söylemek istediklerini anlayarak dinleme işlemini sürdürmek gerekmektedir.

Annelerin, çocuklarıyla iletişimleri sırasında, kendi konuşmalarını çocuğun öğrenme biçimine ve anlama düzeyine göre düzenledikleri ifade edilmektedir (Özcan Eroğlu, 1998). Örneğin; anneler bebekleriyle konuşurken söyledikleri nesneyi göstererek konuşmalarını daha vurgulu ve anlamlı hâle getirmeye çalışırlar, çocuklarıyla yüksek perdede, vurgulu, basit cümleler kurarak ve hece ve sözcükleri tekrarlayarak konuşurlar (Çakır, 2000). Çocuklarının konuşma becerisinin gelişmesi için bu derece hassasiyet gösteren ailelerin dinleme becerisinin gelişimi için de aynı önemi göstermeleri gerekir. Konuşmanın sağlıklı bir iletişime dönüşebilmesi için etkin bir dinleme olmasıdır.

Dinleme etkinliğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için amaca uygun dinleme türü belirlenmelidir. Örneğin çocuğun bir masalı dinlerken kullanılacağı dinleme türü ile anne babasını dinlerken kullandığı dinleme türü birbirinden farklılık gösterecektir. Ailenin böyle bir durumda her şeyden önce eğitimini vermesi gereken husus, çocuğun “dinlemenin bir amaç doğrultusunda” gerçekleştirildiğini fark etmesini sağlamaktır.

Yalçın (2002), iletişimde karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini ifade etmektedir. Bu alışkanlığın kazandırılmasında ailenin önemli bir paya sahip olduğu belirtilmektedir (Calp, 2005). Bu nedenle ailede verilecek dinleme eğitiminin, bireyin yaşam boyu kullanacağı dinleme becerilerinin temeli olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin sahip olduğu dinleme becerisi, düşünce gelişimine etki eder. Bütün dinlemeler, dinlenen şeyi insanın kendisine açıklamasından oluşmaktadır. Konuşmacının söyledikleri, dinleyici tarafından kendi cümleleri ve yorumlarıyla kaydedilmektedir. Bir bakıma dinleme, düşünme faaliyetini artırmaktadır (İzin, 2005). Düşünme gücü artmış, dinleme becerisi gelişmiş bir çocuğun ise toplumda geri planda kalması mümkün gözükmemektedir. Bu özelliklere sahip birey, kendini ifade eden ve ifade edilenleri de anlayan bir konumdadır. Dinlemenin eğitim gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalı ve bu becerinin eğitim gereksinimi küçük yaşlardan itibaren karşılanmaya başlanmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Aile kurumunun temel işlevleri arasında çocukların bakımı ve toplumsal çevreye uyumu yer almaktadır. Çocuklar ilk çocukluklarının neredeyse tamamını aile içinde yaşarlar. Aile, bütün dünyada uyum bakımından birinci sırayı oluşturmaktadır. İtten sevgiye dayanan ilişkiler, çocuğun gelişimini ve eğitimini sağlarken aynı zamanda çocuğun anne ve babasından alışkanlıklar edinmesini kolaylaştırmaktadır (Ozankaya, 1991). Bu alışkanlıkların başında etkin dinleme becerisi gelmektedir. Bu beceri, çocuğun toplumla iletişim kurmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktadır.

Çocukların, kendilerine güvenen, kendiyile ve çevresiyle sağlam ilişkiler kuran bireyler olarak yetişebilmesi için ailede dinleme becerisinin eğitime yönelik gereken önem verilmelidir. Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Beceriye geliştirmek için yapılan etkinlikler ya da oynanan oyunlar, çocuğun günlük hayatta dinlemeye ihtiyaç duyduğu ortamlardan hareketle sunulmalıdır.

Dilin kalıplaşmış ifadeleri (atasözleri, deyimler gibi) içerisinde dinlemenin gerekliliği ve önemine dikkat çekilse de anne ve babalar, artık geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerinin birtakım yetersizliklerinin bilincindedirler. Bu durum anne babaları “en sağlıklı eğitim koşulları” konusunda bir arayışa itmektir (Öztop vd., 1996). Anne babalar, çocuklarını en iyi şekilde nasıl yetiştirecekleri konusunda kararsız kalmakta ve ana baba eğitimi zorunlu hâle gelmektedir (Cruse vd., 1981). Ana baba eğitiminde üzerinde hassasiyetle durulması gereken nokta; çocuğun bütün öğrenmelerinin temelini oluşturacak, iletişim becerilerini geliştirecek dinleme eğitime gerekli önemin verilmesi olmalıdır.

Çocuk merkezli anne baba eğitim programına katılmış olan ailelerin çocuklarının zihinsel yetenekleri, bilişsel, sosyal, duygusal, dil, psikomotor, kişilik gelişimi açısından evde bakılan, ailesi eğitim görmemiş çocuklardan anlamlı biçimde daha iyi performans gösterdikleri, sonraki yıllarda okul başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve eğitim programlarından daha iyi yararlandıkları, okula uyum ve benlik kavramı gelişimlerinin daha iyi olduğu görülmektedir (Seçkin ve Koç, 1997; Kağıtçıbaşı, 1990). Bu nedenle aile eğitim programlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin dil becerilerini de kapsayacak nitelikte şekillendirilmesi gerekmektedir.

Çocuğun dinleme becerisinin gelişmesinde aile bireylerine yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- * *Dinleme ile işitmenin aynı kavram olmadığı, çocuklara sezdirilmelidir.*
- * *Çocuğun kendi dinleme sürecini fark etmesi sağlanmalıdır.*
- * *Dinleme sürecinde çocuğun dikkat süresinin artırılması için hafızayı güçlendirecek oyunlar ya da etkinlikler düzenlenmelidir.*

- * Çocuğun “dinleme ilgisi” belirlenmeli ve ona yönelik dinleme materyalleri kullanılmalıdır.
- * Çocuğa, dinlenen materyale yönelik sorular sorularak dinlemenin gerçekleşme düzeyi kontrol edilmelidir.
- * Aile üyeleri, çocuğun sorduğu soruları cevapsız bırakmamalıdır.
- * Anne ve baba, çocuğa etkin bir dinleme ya da dinleyici modeli sunmalıdır.
- * Ninni, masal, vb. gibi okul öncesi dönemde ana dilin zevkini ve estetiğini çocuğa kazandıracak edebî türler dinleme materyali olarak kullanılmalıdır.
- * Çocuk tiyatroları gibi dinleme/ izlemenin birlikte olacağı etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- * Aile eğitim programlarında genelde dil özelde ise dinleme becerilerine yönelik verilen eğitimin etkililiği konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akçataş, A. (2001), “İletişim Eksiklikleri ve Dilin Kullanımı”, *Dil Dergisi*, (106), s. 61–66.
- Aksan, D. (1998), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yayınları, Ankara.
- Akyol, H. (2006), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Burley-Allen, M. (1995), *Listening: The Forgotten Skill*, John Wiley&Sons Inc, New York.
- Calp, M. (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cihangir, Z. (2004), *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- CRASE, S. J., vd., (1981), “Parent Education Needs and Sources as Perceived by Parents”, *Home Economics Research Journal*, 9 (3), pp. 221-231.
- Çakır, N. (2000), Normal İşiten Bir Türk Anne ve İlköğretim Çağındaki İşitme Engelli Çocuğunun Yemek Hazırlama ve Yemek Yeme Etkinliği Esnasındaki Etkileşimlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ergin, A. (1995), *Öğretim teknolojisi – İletişim*, PegemA Yayınları, Ankara.
- Göğüş, B. (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Güneş, F. (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Günkan, P. H. E. (2007), Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hildebrand, V. (1981), *Introduction to Early Childhood Education*, Macmillan, NewYork.

- İzin, N. (2005), Dil Becerilerinin Gelişiminde Özgüven, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990), "Çocuk Gelişiminde Erken Destek Projesi: Türkiye Örneği, Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Modeller Semineri", Editör: Sevda Berkman, Eylül 10-14, İstanbul, s. 41-59.
- Kadioğlu, Ö. T. (2004), **Çocuğumu Hayata Hazırlıyorum**, Damla Yayınları, İstanbul.
- Mackay, I. (1997), **Dinleme Becerisi** (Çev: Aksu Bora ve Onur Cañçolak), İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, Ankara.
- Oğuzkan, A. (1965), "Dinlemesini Bilmek", İlköğretim, (31) 532.
- Okuturlar, M.H. (1966), "Çocuk Dilinin Gelişimi", **Pedagoji Cemiyeti Dergisi**, Dil Eğitimi Özel Sayısı, 2 (8), s. 516-526.
- Ozankaya, Ö. (1991), **Aile Kurumu**, Cem Yayınları, İstanbul.
- Özbay, M. (2010), **0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi**, Türkçe Öğretimi Yazıları, Öncü Kitap, Ankara, s. 1-9.
- Özbay, M. (2009), **Anlama Teknikleri – II: Dinleme Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. (2006), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. (2005), **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. (2001), "Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları", **Türk Dili Dergisi**, (589), s. 9-15.
- Özcan Eroğlu, A. (1998), Down Sendromlu Çocuk Anneleri ile Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Doğal Ortamda Günlük Rutinlerde Sözel İletişim Amaçlarının Betimlenmesi ve Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, E. (1987), **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
- Öztop, H. ve Telsiz, M. (1996), "Ana-Baba Eğitimi", Yaşadıkça Eğitim, (46), s. 4-7.
- Robertson, A. K. (2004), **Etkili Dinleme**, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Seçkin, N. ve Koç, G. (1997), "Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği", **Yaşadıkça Eğitim**, (51), s. 5-10.
- Sever, S. (2000), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (1980), **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Mars Matbaası, Ankara.
- Temur, T. (2001), **Dinleme Becerisi, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1999), **Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi**, Millî Eğitim, (144).

- Umagan, S. (2007), Dinleme, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Editör: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Üstünoğlu, Ü. (1991), Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar*, Aile Eğitimi, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara, s. 80-89.
- Yalçın, A. (2002), Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yıldız, C. vd. (2006), Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, T. (1974), Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü*, Atatürk Üniversitesi Yayını, Ankara.

GÖRME ENGELLİLER ve FİZİK EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI SONRASI 9. SINIF ENERJİ ÜNİTESİ İLE İLGİLİ ÖNERİLER

Dr.M.Şahin BÜLBÜL

Özet

Bu çalışma, "Görme Engelliler ve Fizik Eğitimi" konulu sunum sonrasında enerji ünitesinin nasıl öğretilebileceği ile ilgili önerileri içermektedir. Bu öneriler, çalışmaya katılan 17 katılımcının görüşlerini yansıtmaktadır. Bu katılımcılar, ODTÜ'de öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmuştur. Bu grubun ünitenin kazanımlarının nasıl uygulanabileceği konusundaki görüşleri hem yazılı olarak hem de tartışmaların kayıtlarının yazılması ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın, lise fizik öğretmenlerine ve öğretim programı geliştiricilerine faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Anahtar Kelimeler: Evrensel Tasarım, Fizik Eğitimi, Görme Engelliler ve Enerji.

SUGGESTIONS ABOUT 9TH GRADE ENERGY UNIT AFTER A BLINDS AND PHYSICS EDUCATION WORKSHOP

Abstract

This study includes some suggestions about how to teach the energy unit after a seminar named "Blinds and Physics Education". These suggestions reflect the views of 17 workshop participants. These participants were volunteers and students in Middle East Technical University (METU). The views of this group about how instructional objectives in energy unit should be applied were taken both written format and transcriptions of record. We hope that this article would be useful for high school physics teachers and curriculum developers.

Keywords: Universal Design, Physics Education, Blinds and Energy.

GİRİŞ

Bu çalışma, Engelsiz ODTÜ Topuluğunun 20. yıl kutlamaları kapsamında daveti üzerine “neden görme engellilere fizik öğretimi konusunda çalışmaya başlandığının ve denenen bazı materyallerin geliştirilme süreçlerinde nelere dikkat edildiğinin” açıklandığı sunum ile sunum sonrasında gönüllü öğrencilerin (Resim 1) enerji ünitesi için “neler yapılabileceği” konusundaki önerilerini içermektedir.



Resim 1. Çalıştay Katılımcıları ve Sunum Materyalleri

Giriş kısmında sunumun içeriğini yansıtan bilgiler verilecek ve örnek bir durum olarak enerji ünitesi ele alınacaktır. Sunumdaki temel bazı bilgiler ile öneriler bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu bütünlük ise çalışmanın son kısmında ele alınacaktır.

1. NEDEN GÖRME ENGELLİLER VE FİZİK EĞİTİMİ?

Bir öğrencim lisede fizik okumak istediğini belirttiğinde takvimler 2007 yılını gösteriyordu. Bu öğrencimin seçmesi konusunda yüreklendiremememin ise tek bir nedeni vardı; öğrencim görme engelliydi ve görme engellilerin nasıl bir fizik eğitimine ihtiyacı olduğu konusunda yeterli çalışma bulunmamaktaydı. Bu açığın giderilmesi sistemli ve uzun soluklu bir ekip işi olarak görünüyordu. Yine de başlamak eksikliğin giderilmesinin ilk adımı olabilirdi. İlk çalışmamın önemli bir açığı kapaması gerektiğini düşündüm ve hiç görmeyen bir öğrenciye, görme olayının ana aktörü olan ışık konusunda binlerce öğrencinin korkulu rüyası üniversiteye giriş sınavı sorularından birini çözebilir duruma getirecek bir düzenek hazırladım (Bülbül, 2009a). Bu düzeneğe “küresel aynalarda görüntünün oluşumunu anlatan düzenek (kagoad)” ismini verdim. Bu düzenek çok basit malzemeler ile hazırlanmıştı. Işığın izlediği yol iple, cisimler ve görüntüler küp şekillerle temsil edilmekteydi ve gören öğrencilerin çizdiği figürler köpük üzerindeki iğneler yardımıyla yapılmaktaydı.

Bu düzeneğin başarılı olmasının ardından bir diğer çalışmaya yönlendim. Görmeyen öğrencilerin internet kullanabilmesi için sesli bir mekanizma tasarladık (Bülbül & Yeşiltaş, 2011). Çalışmalar farklı zamanlarda basılmış olsa da eş zamanlı biçimlenmiştir ve görme engellilere özgü bir şey hazırlarken onları kendi tarzlarını ve yöntemlerini geliştirmiş, kendilerine özgü olmayan, herkesin kullandığı yere göz dikmiş biçimde buldum. Onların da internet kullandığını, ekran okuyucu vasıtasıyla elektronik posta

atıp alabildiğini öğrendiğimde yapılabileceğine; görme engellilere de fizik öğretebileceğine karar verdim.

Bu aşamadan sonraki her çalışma alandaki eksikliği biraz daha belirginleştirmekle birlikte ihtiyaçlar konusuna yoğunlaştırdı. Görme engellilerin ihtiyaçlarını gideren çözümlerin aslında gören öğrencilerin de işine yarayabileceğini keşfetmem (Bülbül, 2010a) ve fizik okumak isteyen bir öğrenci için bir grup akademisyenin “fizik öğrenemez” demesi (Bülbül, 2009b) araştırma ve çalışma alanımı belirlememe neden olan önemli unsurlardandır. Toparlayacak olursak, dezavantajlı olanın desteklediği bir sistem diğer öğrencileri de besleyecek ve geride kimseyi bırakmadan eğitim öğretim faaliyetleri yürüyecektir. Bu ise kaynaştırma ile olabilecektir (2010b).

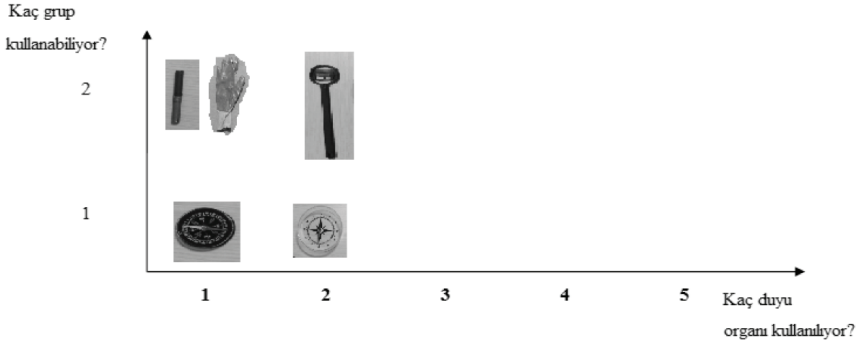
2. NELERE DİKKAT ETMELİYİZ?

Kaynaştırmalı ortamlar farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıklarına rağmen birlikte öğrenebildikleri ortamlardır ve bu öğrenme ortamları birlikte oturmanın ötesinde birlikte çalışılabilen ortamlardır (Bülbül, 2011). “Kaynaştırmalı ortamların” neler olması gerektiği daha çok eğitim bilimi ve özel eğitim alanı uzmanlarını ilgilendiren konulardır ancak bu ortamın fizik eğitimi için ele alınması ile ne gibi özellikleri olan bir materyalin hangi yöntem ile kullanılmasının uygun olacağı ile ilgili çalışmalar kendi çalışma alanımı oluşturmaktadır. Bu bağlamda gören ve görmeyen öğrencilerin birlikte öğreneceği materyallerin ve metotların belirlenmesi gerekmektedir. McGuire, Scott ve Shaw (2006) bir tasarımın herkese ait olması için (evrensel tasarım) yedi temel ölçüt önermiştir. Bu ilkeler; eşit kullanabilme, seçenekli kullanabilme, anlaşılır olma, basit olma, düşük güç gerektirme, yanlış kullanıma açık olma ve kullanılabilir büyüklükte olma olarak sıralanabilir. Bu ölçütler incelendiğinde yedi temel ilkenin de iki temel ilkeden beslendiği görülecektir. Bunlar kullanım/uygulama çeşitliliğine izin vermesi ve farklı gruplar için kullanılabilir/uygulanabilir olmasıdır.

Burada sizlerle paylaşacağımız sınıflandırmada kullanım/uygulama çeşitliliği için kaç duyu organına hitap ettiği, farklı gruplar için kullanılabilir/uygulanabilir olmasını da gören ve görmeyen iki grup olacağı var sayılıp iki grubunda kullanabileceği ya da kullanamayacağı olarak bir derecelendirme yapacağız. Başka ortamlar için dikkate alınan grup çeşitliliği farklı olabilir. Örneğin; bayanları ve erkekleri iki farklı grup düşünüp bunlar için de kaynaştırmalı materyal ve yöntemler değerlendirilebilir. O zaman bu iki grup için kaç duyu organına hitap edildiği bize evrensel tasarıma uygunluk için bir bilgi verecektir.

Bir eksen grup çeşitliliği için uygulanabilir olup olmamasını, diğer eksen de hitap ettiği duyu organı sayısı olacak biçimde materyal ve metotlar konumlandırılabilir. Bu çalışmada biz manyetik alan çizgilerini, kutup kavramını öğretebilecek materyalleri koordinat üzerinde konumlandıracağız.

Kullanacağımız materyaller (Bülbül, Eryılmaz, 2012); ucunda mıknatıs olan eldiven, pusula, açık pusula, mıknatıs ve jiroskop olarak seçilmiştir.



Resim 2. Manyetik Alanın Öğretiminde Kullanılabilecek Materyallerin Sınıflandırılması.

1. *Kapalı pusula*: Bu materyal günlük hayatta yön bulmamıza yarayan klasik pusuladır. Görme engellilerin kullanması mümkün değildir. Dolayısıyla gören ve görmeyen gruplardan sadece birine hitap etmektedir. Sadece görerek kullanılabilen bir materyaldir.
2. *Açık pusula*: Pusulanın camı çıkarıldığında görmeyenler de pusulanın ibresinin saptığını hissedebilmektedir. Böylece hitap ettiği grup sayısı iki olmuştur. Hem görerek hem de dokunarak bu aracı kullanmak mümkün gibi görünse de görmeyen öğrenciler bu cihazı kullanamamıştır. Dolayısıyla bu tasarım tek grup için geçerli bir araçtır.
3. *Mıknatıs*: Bildiğimiz çubuk mıknatıs, iki grup tarafından kullanılabilir de dokunma dışında başka biçimde kullanılamamaktadır. Dolayısıyla tek duyu organı ve iki grubun kullanımı söz konusudur.
4. *Mıknatıslı eldiven*: Bu tasarım, iki grup için de kullanılabilir olup sade mıknatıstaki gibi tek duyu organına hitap etmektedir. Bu nedenle, mıknatıslı eldiven, sade mıknatısa göre biraz daha geliştirilmiş bir tasarım olsa bile bizim konumlandırmamızda aynı yerde olmak zorundadır.
5. *Jiroskop*: Bu tasarım mıknatısın serbest hareket etmesini sağladığından hem görsel hem de dokunsal bir kullanım sağlamaktadır ve her iki grup da bu aracı kullanabilmektedir. Dolayısıyla bahsedilen beş tasarım arasında manyetik alanın öğretiminde bu aracın kullanılması önerilebilir.

Bu materyalleri bahsettiğimiz koordinat üzerinde konumlandırdığımızda bazı boşluklar gözümüze çarpmaktadır (Resim 2). Araştırmalar, işte bu boşluklarla ifade edilen (tüm duylara hitap eden ve incelenen tüm grupların kullanabileceği/uygulayabileceği) materyal ve metotları geliştirmek ve sınamak yönünde yoğunlaştırılmalıdır.

Bu yerleşimin en sağındaki ve en yukarıdaki materyal daha evrensel tasarıma yakın bir materyaldir. En solda ve en altta bulunan materyalleri odağa alan dersler tasarlanmamak gerekir. Bu konumlandırma, öğretmenlere derste seçim imkânı sağlarken tasarımcılara da yol göstermektedir. Tasarımlar; mümkün olduğunca çok duyu organına hitap etmeli ve tüm hedef grupların kullanabileceği nitelikte olmalıdır.

3. NEDEN ENERJİ ÜNİTESİ?

Enerji ünitesinin seçilmesinin üç temel amacı vardı. Bunlardan ilki enerji ünitesinin ilk defa başlı başına bir ünite olarak yeni fizik öğretim programında yer almasıdır. Bir ünite olarak yeni olması, içeriğinin artırılması ihtiyacını beraberinde getirmektedir. İkinci neden enerji ünitesinin 9. Sınıfta olması ve 9. Sınıf fizik dersinin lisede okuyan tüm öğrencilere zorunlu olmasıdır. Diğer sebep ise ünitenin günlük hayattaki önemi ile ilgilidir. Günümüzdeki tüm savaşların ortak nedeni olarak enerji belirtilebilir. Enerji kavramı hem sosyal yaşamımıza hem de günlük yaşamımıza yön vermektedir. Bu üç temel nedenden ötürü enerji ünitesi katılımcılarla birlikte tartışmaya açılmıştır.

Dördüncü ünite olan enerji ünitesinde toplam 17 kazanım vardır. Bu kazanımlara ulaşmak için 18 saatlik süre önerilmiştir. Bu kazanımlar (MEB, 2011);

İş, güç ve enerji ile ilgili öğrenciler;

1. İş kavramını, cisme uygulanan kuvvet ve kuvvetin uygulandığı cismin yer değiştirmesi cinsinden örneklerle açıklar.
2. Enerjinin farklı şekillerde tanımlanabileceğini fark eder.
3. Güç kavramını iş ve aktarılan enerji cinsinden açıklar.

Enerji dönüşümleri ve enerjinin korunumu ile ilgili olarak öğrenciler;

4. Enerjinin; çekim potansiyel enerjisi, elektriksel, ses, elektromanyetik radyasyon, nükleer ve kütle gibi değişik biçimlerde bulunabileceğini belirtir.
5. Enerjinin en genel anlamda kendini mekanik enerji olarak gösterdiğini örneklerle açıklar.
6. Enerjinin bir türden diğerine dönüşebileceğini örneklerle açıklar.
7. Enerjinin bir cisim veya sistemden diğerine aktarılabilirliğini fark eder (BİB-1.a-d).
8. Çevresi ile etkileşmeyen yalıtılmış bir sistemdeki enerji miktarının daima sabit kaldığını belirtir.
9. Harcanan enerjinin sürtünmeden dolayı tamamının işe dönüştürülemeyeceğini örneklerle açıklar.
10. Evrende toplam enerjinin daima sabit olduğunu ve dolayısı ile korunduğunu açıklar.
11. Yapılan işin harcanan enerjiye oranının verim olduğunu açıklar.

Enerji kaynakları ile ilgili öğrenciler;

12. Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarının avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırır.
13. Yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın öneminin farkına varır.
14. Enerji kaynaklarını tasarruflu kullanır.

Isı ve sıcaklık ile ilgili öğrenciler;

15. Bir cismin ne kadar sıcak veya ne kadar soğuk olduğunun göstergesini sıcaklık olarak açıklar.
16. Farklı termometre çeşitlerine örnekler verir.
17. Isı kavramını sıcaklık farkı ve aktarılan enerji cinsinden açıklar.

4. NELER YAPILABİLİR?

Katılımcıların önerileri, ilgili kazanım numarası ve incelerken kendilerine verdiğimiz numara ile birlikte aşağıda sunulmuştur. Örneğin; “K3-15. Kazanım” üç numaralı katılımcının 15. Kazanım ile ilgili önerisini anlatmak için kodlanmıştır.

K1-16. Kazanım: “Sınıfa farklı termometreler getirir. Bu termometrelerin üzerine kabartılı işaretler koyar. Biraz yapısından da bahsederse bence öğrenci termometrelerin farklılığını kavrar. Dereceyi okumasına gerek yoktur.”

K2-6. Kazanım: “Enerjinin dönüşümü ile ilgili spor merkezleri önemli olabilir. Orada yediklerimizi hareket enerjisine dönüştürüyoruz. Koşu bandının eğimli ve düz olması durumları üzerinden ders işlenemez mi?”

K3-9. Kazanım: “Koşu bandında farklı ayakkabı kullanmakta olabilir. Farklı ayakkabı farklı sürtünme ve farklı enerji kaybı demektir. Böylece aynı koşuyu farklı yorulma derecelerinde tamamlamış olması enerji kaybını da açıklayabilir.”

K4-9. Kazanım: “Ben sürtünme ile ilgili şey düşünmüştüm... İki tane mermer alıp birini alüminyum folyo ile kaplayıp oyuncak arabaların eşit hareketini sağlamak ve hangisinin önce duracağını tahmin ettirmek. Bunu bence hem gören hem de görmeyen öğrenciler yapabilir.”

K1-9. Kazanım: “Aynı şey tekerlekli sandalyede bir halı olan ve bir halı olmayan düzlemlerde de yapılabilir.”

K5-1. Kazanım: “Bir cismi öğrencilerden itmesi istenebilir”.

K5-5. Kazanım: “Salıncakta sallanırken potansiyel-kinetik enerji değişimi konuşulabilir.

K6-7. Kazanım: “Duran bir topu, çarpan topun harekete geçirmesi örneği yapılabilir”

K1-12-13. Kazanımlar: “Güneş enerjisinin kullanıldığı yerlere geziler düzenlenebilir”

K7-7. Kazanım: “Vantilatör ile elektrik enerjisinin hareket enerjisine dönüşmesi örneklendirilebilir. Sonra rüzgâr enerjisinden tekrar elektrik üretebilirsek bu sistem bu ünite için çok güzel bir düzenek olur.”

K8-1. Kazanım: “Basit bir oyuncak kamyon ile ona kuvvet uygulayarak ileri geri gitmesini sağlayabiliriz.”

K9-9. Kazanım: “Buz üzerinde iterek bir küpü ilerletmeyle tahta üzerinde ilerletmenin aynı zorlukta olmadığını deneyerek öğrenmek.”

Bu önerileri incelediğimizde sürtünme kuvvetinin ve enerji dönüşümlerinin öğretilmesi ile ilgili daha çok tavsiye ortaya konduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin ve program geliştiricilerin bu önerileri dikkate almaları görme engellilerin bu üniteden faydalanmaları açısından önemlidir. Bu çalışmada fizik ve fizik eğitimi öğrencileri ile başka alanlardan katılımcılar da mevcuttu. Bu durum görüşlerin zenginleşmesine neden olmuştur. Ancak bu çalışmanın tekrarı durumunda daha odaklı bir grubun seçilmesinde yarar olabileceği de düşünülmektedir.

Gerek alandaki eksiklikleri belirtmesi, gerek materyalleri nasıl değerlendireceğimiz ile ilgili bilgi vermesi, gerekse bir fizik ünitesinin işlenmesi ile ilgili öneriler sunması açısından bu çalışmaya destek olan katılımcılara ve çalışmanın basımını gerçekleştiren yayıncılara teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

- Bülbül, M. Ş. (2009a), “The Possibility of Learning Curved Mirrors’ Structure by Blind Inborn Students, 26th International Physics Conference”, Turkish Physics Society, pp.225, Bodrum, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED516639>, Erişim Tarihi: 30.12.2011
- Bülbül, M. Ş. (2009b), “Doğuştan Görme Engellinin Türkiye’de Fizikçi Olabilme İhtimali”, *Eleştirel Pedagoji*, 2(7), s.52-59
- Bülbül, M. Ş. (2010a), "Görme Engelliler ve Fizik Öğretimi, Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler", pp. 9-12, http://books.google.com.tr/books?id=ViNUfcer4BoC&source=gbs_navlinks_s, Erişim Tarihi: 30.12.2011
- Bülbül, M. Ş. (2010b), “Farklılıklarından Ötürü Çocuklarımızı Ayrımalı mıyız Yoksa Kaynaştırmalı mıyız?”, *Cito Kuram ve Uygulama*, (8), s.46-48.
- Bülbül, M. Ş. (2011), "Inclusion: Something More than Sitting Together, International Centre for Innovation in Education", pp. 7, İstanbul, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED523205.pdf> Erişim Tarihi: 30.12.2011
- Bülbül, M. Ş. & Eryılmaz, A., (2012), *Görme Engelli Öğrenciler İçin Fizik Ders Araçları*, Murat Yayınevi, Ankara.
- Bülbül, M. Ş., & Yeşiltaş, E. (2011), "A Webpage Design: Also Blind Students May Use Mouse", *International Educational Technology Conference Proceedings Educational Technology*, Vol. 2, pp. 1404-1407, İstanbul <http://iet-c.net/publications/ietc2011-2.pdf>, Erişim Tarihi: 30.12.2011
- Mcguire, J M, Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006), “Universal Design and Its Applications in Educational Environments”, *Remedial and Special Education*, 27, pp. 166-175. <http://rse.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/07419325060270030501>, Erişim Tarihi: 30.12.2011
- MEB, (2011), *Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı , Ankara.

GÜZEL KONUŞMADA TELEVİZYONU

KULLANABİLMEK ve BİR MODEL ÖRNEĞİ ÖNERİSİ*

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR**
Okt. Gökçen GÖÇEN***

Özet

Televizyonun özellikle çocuklar için olumlu ve olumsuz yönleri ele alınırken, konuşma bu yönler içinde gerektiği kadar yer bulamamaktadır. Çalışma, televizyonun konuşma üzerindeki etkilerini ortaya koymak yerine televizyonun konuşma üzerindeki olumsuz etkilerini, olumlu bir hâle dönüştürebilmek için “*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*” sorusundan yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın önemi, araştırmacı tarafından geliştirilen *model örneği* ile güzel konuşmada televizyonu kullanabilme düşüncesinin somut bir önerisinin sunulabilmesinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma için *kaynak taraması* yapılmıştır.

Konuşma konusunda, televizyondan olumlu bir biçimde etkilendiklerini düşünen öğrencileri geliştirmek, televizyondan olumsuz etkilenmeyi de en aza indirmek için bir *model örneği* geliştirilmiştir. Güzel konuşma konusunda televizyonu kullanabilmeyi bilinçli bir çalışma hâline getirerek konuşma eğitimine özgün bir katkı sağlamak ve araştırmacılara fikir vermek amacıyla geliştirilen model örneği, “*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*” sorusuna bir öneri olarak sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Çocuk, Konuşma Eğitimi, Televizyon Dili, Güzel Konuşma

USING TELEVISION TO DEVELOP SPEAKING SKILLS AND A MODEL SUGGESTION

Abstract

While the positive and negative effects of television on children are discussed, speaking skills are not involved in these aspects as much as they should be. Rather than basing itself on the effects of the television on speaking, this study is based on the question “*How can the television be used efficiently for better speaking skills?*” in order to turn the negative effects of television on speaking skills into positive.

The significance of this study stems from the fact that the model developed by the researcher provides a concrete solution to the use of television for developing speaking skills.

A literature review has been conducted for the research.

A model has been developed in order to minimize the negative influence of television and to facilitate the speaking skills of the students who think that they have been influenced by television positively. Developed to support speech education with an authentic contribution by formulating the utilization of TV as a conscious process for better speaking and to inspire other researchers, this model poses a solution to the question “*How can the television be used efficiently for better speaking skills?*”.

Keywords: Language, Child, Speech Education, Television Language, Rhetoric

* Bu çalışma Gökçen GÖÇEN tarafından Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR danışmanlığında yapılan “*Televizyonun Konuşma Eğitimine Etkileri*” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sakarya Üniversitesi

*** İstanbul Üniversitesi

GİRİŞ

Bir haber, etkinlik ya da sanat gösterisinin amaç ve içeriğinin aktarılmasında kullanılan televizyon dili, aynı zamanda dil kullanımına örnek oluşturduğu için dinleyici ya da izleyicilerin benzer durumlarda, kendi dil kullanımlarını da dolaylı bir biçimde etkilemektedir (Özsoy, 1998: 81).

Çocuklar günün büyük bir bölümünde televizyon seyretmekte olduklarından böylece “dil öğrenme alanı olarak da en çok medyayı” model almaya başlamışlardır. Günümüzde, duyarak öğrenilen dil karşısında çocuk, tek yönlü bir iletişim ile sorgulamaktan vazgeçtiği medyanın dilini “günlük konuşma biçimi” olarak kabul etmektedir (Tandaçgüneş, 2004: 202).

Bu nedenle insanların televizyon karakterlerinin konuşma biçimlerini örnek alması, “kendi dili için eksen tutması” ve “farkına varmaksızın orada kullanılan kalıp kullanımları almaları” kaçınılmazdır (Tombul, 2006).

Bu kaçınılmaz durum içinde, televizyonun eğitimle ilişkisini incelemek gerekmektedir.

Günün büyük bir bölümünde izlenmesi nedeniyle televizyon, Özkan’a (2004) göre “toplumsal fayda gözetilerek yayın yapıldığında birçok eğitim kurumunun yaptığı işlevi tek başına yapabilecek durumdadır”.

Televizyon, Özfirat’a (1998) göre “gündem oluşturma, saptama ve yönlendirme yönündeki etkileriyle” tüm ulusu aynı anda harekete geçirebilecek güçtedir. Özellikle, televizyon Zülfiyar’a (2009) göre “halkın kültür seviyesini yükseltmek, mevcut dili korumak ve geliştirmek” gibi var olan görevini tam anlamıyla yerine getirmesi durumunda, her yaştan ve kültürden insana ortak, doğru ve etkili bir dili yaratabilecek durumdadır.

Kişilere rahatlıkla ulaşabilen televizyon bu özellikleriyle Günşen’e (2006) göre “halk eğitiminde, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya özendirmede ne büyük imkândır”.

Televizyonun birçok evde, birkaç tane bulunduğu günümüzde artık sorun, televizyonunun çocukları etkileyip etkilemediği ya da nasıl etkilediği olmamalıdır. Artık sorulması gereken soru Adak’ın (2004: 34) da belirttiği gibi “olumsuz etkiyi nasıl en aza indirerek, televizyonun olumlu işlevlerinden nasıl faydalanabiliriz” olmalıdır.

Gelişen dünyaya uyum sağlamak, teknoloji ile birlikte gelen sorunları ortadan kaldırmak ve eğitime zarar veren konular üzerinde olumlu çalışmalar yapabilmek araştırmacıların görevlerinden biridir.

1. AMAÇ, PROBLEM ve ÖNEM

1.1. Amaç

Çalışmada, televizyonun konuşma üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için televizyon programlarında güzel konuşmanın önemine değinmek; bu öneme dair mesaj içerikli yayınlara dikkat çekmek ve böylece kişilerin güzel konuşmalarında televizyonu etkili bir şekilde kullanabilmek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma içeriğinde, bu konularda neler yapılabileceği ile ilgili görüşleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir *model örneği önerisini* sunmak ve böylece kişi ve kuruluşları televizyonda titiz bir şekilde Türkçe kullanmaya ve güzel konuşmaya katkıda bulunmaya özendirmek hedeflenmiştir.

1.2. Problem

Televizyonun özellikle çocuklar için olumlu ve olumsuz yönleri ele alınırken, konuşma bu yönler içinde gerektiği kadar yer bulamamaktadır. Televizyonun konuşma üzerindeki etkilerini "*olumlulaştırabilmek*" için "*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*" sorusu çalışma için çıkış noktası olmuştur.

1.3. Önem

Çalışmanın öncelikli önemini, araştırma için seçilen konu oluşturmaktadır. *Konuşma eğitimi, güzel konuşma, Türkçenin eğitimi ve öğretimi* üzerine yapılan çalışmalarda diğer beceri alanlarına yönelik konulara göre çok daha az yer alan bir araştırma konusudur.

Çalışmanın bir başka önemi ise araştırmacı tarafından geliştirilen *model örneği* ile güzel konuşmada televizyonu kullanabilme düşüncesinin somut bir önerisinin sunulabilmesidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Konuşma

İnsanı diğer canlılardan ayıran konuşma, kişilerin yaşantısında yer alarak kendini anlatmanın, sosyalleşmenin ve akademik başarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

İnsanlarla dil yoluyla kurulan iletişimin anlatma boyutunu oluşturan ve yazıdan bağımsız, seslerden oluşan konuşma, farklı kaynaklarda farklı anlamları ile tanımlanmaktadır. Farklı kaynaklardan hareketle konuşma; "*başkalarını ilgilendireceği varsayımı ve başkalarıyla anlaşma, haberleşme, ilişki sürdürme gibi amaçlarla konu, duygu, düşünce, istek veya hayallerin, diğer canlılardan farklı olarak zihinde tasarlanmasından sonra görsel, işitsel öğeler ile ses organları aracılığıyla sözler halinde bildirilmesidir*" şeklinde tanım-

lanabilir (Demiray, 2008; Erdem ve Deniz, 2008; Ergenç, 1998; Kavcar ve diğerleri, 1998; Özbay, 2005; Sever, 2000, Taşer, 2000; Temizyürek, 2007).

2.2. Konuşma Eğitimi

Kendini ifade etme ve iletişim kurma açısından önemli olan konuşma, Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Konuşma, okuma yazma gibi becerilerin çıkış noktasını oluştururken aynı zamanda, öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme gibi aşamalarda da önemli rol oynamaktadır (Özbay, 2005; Temizyürek ve diğerleri, 2007: 249).

Konuşma eğitiminin amacı; *“öğrencilere konuşmayı öğretmek değil; hangi toplumsal konumdan gelirse gelsin, evde ne düzeyde dil bilincine ve Türkçe edincine ulaşmış olursa olsun, bütün öğrencilerin ana dilini bilimsel bir anlayışla ve planlı bir biçimde geliştirmektir”* şeklinde açıklanabilir. Böylece; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde, hazırlıklı veya hazırlıksız, bir kişi veya topluluk karşısında ya da resmî bir platformda anlatmasını sağlayarak ve öğrencilere nasıl iletişim kurulabileceğini, doğru seslendirmeyi ve nazik konuşmayı öğretmek kendine güvenen bireyler yetiştirmektir (Aktaş ve Gündüz, 2001; Bağcı ve Temizkan, 2006; Huber, 2008; Kurudayıoğlu, 2003; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007; Yıldız ve diğerleri, 2008).

2.3. Televizyon

Uzaktan görme anlamına gelen “tele” ve “vison” sözcüklerinden oluşan televizyon, herhangi bir olay ya da konuyu, ses ve görüntü ile izleyicilerine aktarabilmesiyle 20. yüzyılın en büyük buluşlarından biridir.

Kitle iletişim araçları içinde en sık kullanılan televizyon için birçok benzetme yapılmıştır. Bunlar *“eğlendirici, ağrı kesici, yalnızların yoldaşı, israf diyarı, aptal kutusu, sihirli-büyümlü kutu, dünyaya açılan pencere, beyaz gürültü, zaman hırsızı, elektronik bakıcı”* gibi sözcüklerdir (Atay ve Öncü, 2004; Göneç ve Göneç, 2004; Mutlu, 1999). Daha çok olumsuz benzetmeler yapılmış olsa da çocuklar için vazgeçilmez bir araç olan televizyon, *“zamanla, evin misafiri olma konumundan çıkarak, ev sahibi sıfatını kazanmış ve ailenin en çok zaman geçirdiği kitle iletişim öznesi durumuna ulaşmıştır.”* (Ertürk ve Gül, 2006).

Çocuklar okula başlamadan çok önce medya araçları ve özellikle de televizyon ile tanışmaktadırlar. Bu nedenle, televizyonun eğitimle ilişkisini incelemek gerekmektedir.

2.4. Televizyon ve Eğitim

Günümüzde televizyon neredeyse her evde, en az bir tane bulunmaktadır. Gününün büyük bir bölümünde izlenmesiyle televizyon, Özkan'a (2004) göre *"toplumsal fayda gözetilerek yayın yapıldığında birçok eğitim kurumunun yaptığı işlevi tek başına yapabilecek durumdadır"*.

Son zamanlarda teknolojiye yaşanan gelişmeler de bir eğitim aracı olarak televizyonu destekler niteliktedir. Teknolojik gelişmeler, Gani'ye (1996) göre *"neredeyse eğitim ve öğretim faaliyetlerini öğretmenin elinden alarak Medya'ya teslim eder hale"* getirmiştir bizleri.

Postman'a (2004: 163) göre *"şu anda Amerika Birleşik Devletleri'nde izlenmekte olan köklü eğitim atılımının sınıflarda değil evde, televizyon aygıtının önünde gerçekleştiğini ve okul yöneticileriyle öğretmenlerin yetki alanında değil, televizyon kanalı yöneticileriyle komedyenlerin alanında meydana geldiğini söylemek"* yanlış olmayacaktır. Anlatılmak istenen, televizyonun eğitimi denetleme gücünü ele geçirmiş olmasıdır. Postman, televizyonu da bir *"öğretim programı"* olarak isimlendirmekte ve bu öğretim programının okul öğretimi- ni geride bıraktığını söylemektedir. Bir başka deyişle, televizyon hızla birinci öğretim programı haline gelmektedir.

Televizyonun aile, okul ve öğretmenlerin önüne geçtiği düşüncesi son zamanlarda daha da kabul gören bir düşünce hâline geliyor olsa da eğitimde *"televizyon yayınlarından öğretmenin yerini tutmak için değil, ama öğretimi zenginleştirmek için"* yararlanılmalıdır (Türkoğlu, 1983).

2.5. Güzel Konuşmada Televizyonu Kullanabilmek

Bireylerin doğru ve etkili bir dil kullanımına sahip olmaları için iyi bir konuşma eğitimi almaları gerekmektedir. Aileden sonra, konuşma becerisinin geliştirilebileceği yer okuldur. Bununla birlikte, bireylerin konuşmaları üzerinde televizyonun da önemli bir etkisi vardır.

RTÜK (t.y.) verilerine göre, *"sürekli olarak hayatımızın içinde bulunmaları sebebiyle radyo ve televizyonların, dilde iyi veya kötü alışkanlıklar oluşturmada, okuldan daha önemli rol oynadıkları"* ileri sürülebilmektedir. Çünkü kişiler Ercilasun'a (1998) göre, *"kelimelerin doğru söylenişle, doğru yer ve anlamda kullanılmasını"* okuldan önce televizyonla tanışarak ve sonrasında gereğinden fazla kullanarak televizyondan öğrenmek durumundadırlar. Aynı şekilde kişiler okulun öğrettiklerinin aksine, kelimelerin yanlış söylenişle, yanlış yer ve anlamda kullanılmasını da televizyondan öğrenebilmektedir.

Televizyonun konuşmayı etkilemesi de genellikle farkında olmadan, amaçsız bir şekilde gerçekleşmektedir. Eğitim amacı olmadan yapılan yayınları izleyenlerin konuşmalarında televizyondan etkilendikleri görülmektedir. Televizyon yayınları incelen-

diğinde, daha çok olumsuz bir etkilenmeden söz edilebiliyorken yayın niteliklerinin iyileştirilmesi ile bu etkilenmenin yararlanmaya dönüşebileceği de söylenebilmektedir. Böylece konuşma eğitiminde televizyondan olumsuz bir şekilde etkilenme değil, televizyonu olumlu ve etkili bir şekilde kullanabilme söz konusu olacaktır.

Televizyonun olumsuz ifadeleri yaygınlaştırması sonucunda, pek çok aile çocuklarının kullandığı sözcükleri bilmediğinden, pek çok öğretmen öğrenciler tarafından bilerek değiştirilen, yanlış söylenen sözcük ve cümlelerden şikâyet etmektedirler. Bunları düzeltme çalışmalarından da bir sonuç alınmamaktadır (Özfirat, 1998: 148).

Öğrenciler, aile ve öğretmenlerine karşı her gün görebildikleri, sevdikleri kimi zaman gözlerinde büyüttükleri kimi zaman tanışmak için can attıkları televizyon karakterlerini örnek almayı ve onları taklit etmeyi sürdürmektedirler.

Uygulama yapmak ve iyi konuşanları örnek almak ile kazanılabilecek ve geliştirilebilecek konuşma becerisi karşısında, televizyonun olumsuz etkilerini olumluya çevirecek olan ise yine televizyonun kendisi olacaktır. Sevilen televizyon karakterleri karşısında, aile, çevre ve okul gibi kavramların önemsiz kaldığı hatta kimi zaman gözden kaybolduğu konularda, televizyonu kullanmayı bilmek ve eleştirmenin dışında yararlanmaya çalışmak önemlidir. Televizyonu kullanabilme biçimleri, özellikle araştırmacılar tarafından önerilecek *uygulamalı model örnekleri* ile fark edilebilecek ve gelişme gösterebilecektir.

Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmekten iki şekilde söz edilebilmektedir. Bunlardan biri güzel konuşmada televizyonu doğrudan kullanmak iken bir diğeri televizyonu okullarda öğretmenler aracılığıyla dolaylı olarak kullanmaktır.

2.5.1. Güzel Konuşmada Televizyonu Doğrudan Kullanabilmek

Televizyonu konuşma konusunda etkin bir şekilde eğitime katmak; televizyonun özendirici yönüyle izleyicileri konuşma konusunda bilinçlendirecek ve örnek olacak yayınlar yapmak ile gerçekleşecektir.

Televizyon, Özfirat'a (1998) göre "*gündem oluşturma, saptama ve yönlendirme yönündeki etkileriyle*" tüm ulusu aynı anda harekete geçirebilecek güçtedir. Özellikle televizyonun Zülfikar'a (2009) göre "*halkın kültür seviyesini yükseltmek, mevcut dili korumak ve geliştirmek*" gibi var olan görevini tam anlamıyla yerine getirmesi durumunda her yaştan ve kültürden insana ortak, doğru ve etkili bir dili yaratabilecek durumdadır.

Kişilere rahatlıkla ulaşabilen televizyon, bu özellikleriyle Günşen'e (2006) göre "*halk eğitiminde, Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya özendirmede ne büyük imkândır*".

Televizyonun özendirme işlevini yerine getirebilmesi için öncelikle televizyonda konuşulan dile özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, televizyonun bir yayına

başlamasında aranması gereken ilk şart, dil ve anlatıma gösterilen önem ve özen olmalıdır.

Televizyon yayınlarında dil konusunda yapılan denetlemeler ve gösterilen özen ile televizyon dili, yalnızca bir olayın anlatımını kolaylaştırmak yerine eğitici özellik de kazanmış olacaktır. Pirim'in (1996: 1417) de belirttiği gibi bu, hem insanların dilini geliştirmesini ve zenginleştirmesini sağlayacak hem de olayları yorumlamasına katkı yapacaktır.

Televizyonda dile gösterilen özenin yanında halkın da özenli dil kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi gereklidir. Halkı bilinçlendirmek amacıyla Aksaçoğlu ve Yılmaz'a (2007) göre yaygın eğitim faaliyetleri ile MEB ve Kültür ve Turizm Bakanlığı, Batuş'a (2003: 448) göre sivil toplum örgütleri de katılmalıdır. Ayrıca kişi ve kurumlar Ayrancı ve diğerleri'ne (2004) göre "3 ay, 6 ay ya da 1 yıllık yayın dönemini temsil edecek, çocuk programlarının da bu açıdan inceleneceği çalışmalar" yapılmalıdır.

Bilinçlendirmeye yönelik televizyon yayınları, düzenli aralıklarla ancak sürekli bir biçimde "kampanyalar, haftalar, ödüllü yarışmalar" şeklinde oluşturulmalı ve dil kurallarının hatırlatılacağı "eğlenceli yarışma ve bulmaca programları" düzenlenmelidir (Giray, 1998: 236; Şamiloğlu, 1998: 162). Böylece konuşma için gereken ilgi, bilgi dolu ve uzun soluklu olacaktır.

Güzel konuşmada televizyonu doğrudan bir araç olarak kullanmanın yollarından biri Arıcı'ya (1998) göre "TRT'nin oluşturduğu dil konulu Geçici Danışma Kurulu üyelerinden isteyenlerin Türkçe ile ilgili kısa ve öz sloganları kendi seslerinden görüntülü olarak halka iletmesi"dir. Burada yer alan kişiler yalnızca TRT ile sınırlı tutulmamalı gönüllü olan ve dil ile ilgilenen kişilerle de desteklenmelidir.

Bu desteklemede, televizyonu güzel konuşma konusunda bir eğitim aracı gibi kullanmak için kişiler tarafından model alınan televizyon karakterlerinden yararlanmak, bu konuda televizyonu kullanabilmenin en iyi yollarından biri olacaktır. İlgile izlenen televizyon karakterlerinin yer aldığı proje ve kampanyaların dikkat çektiği ve yaptırım gücü olduğu herkes tarafından bilinmektedir.

Son dönemdeki eğitim içerikli bu tür projelerden biri, akşamları belirli saatlerde televizyonda yayınlanan "Haydi Çocuklar Uykuya" projesidir. Bu projenin ilgi çektiği ve yaptırım gücü olduğu RTÜK (t.y.) Çocuk Sitesi'nde yapılan şu iki yorumdan anlaşılabilir:

“Akıllı işaret çıkınca yatarım” (Mavişehir İ.Ö.O, 8-A/19.12.2010).

“Sayın RTÜK Kurulu Ben 13 yaşındayım fakat ailem “haydi çocuklar uykuya projesi” televizyona çıktığında (21:30).yatağa yolluyor :). Bu projenin 2’ye ayrılmasını istiyorum. Küçükler için ve büyükler için. Küçükler için saat 21:30’da çıkmalı; büyükler için ise 22:30 olmasını istiyorum. Ve yine bu yazının okunup geçilmemesini istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim” (Engin Hayri ÖZMERİÇ İ.Ö.O, 7-A/27.12.2010)

İlgi çeken ve yaptırım gücü olan bu projenin *etkili ve güzel konuşmaya* uyarlanması ile örnek alınan televizyon karakterleri ve televizyonun kendisi kullanılmış olacaktır. Böylece televizyon, toplumsal bir fayda için bilinçli ve amaçlı bir şekilde güzel konuşma konusunda doğrudan bir eğitim aracı olarak yer almış olacaktır.

Etkili ve güzel bir konuşmada televizyonu kullanabilmek için araştırmacı tarafından bir *model örneği* geliştirilmiştir.

Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmeyi bilinçli bir çalışma hâline getirerek konuşma eğitimine özgün bir katkı sağlamak ve araştırmacılara fikir vermek amacıyla geliştirilen *model örneği*, “*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*” sorusuna bir *öneri* olarak *Öneriler* bölümünde sunulmaktadır.

2.5.2. Güzel Konuşmada Televizyonu Dolaylı Olarak Kullanabilmek

Televizyonu okullarda öğretmenler aracılığıyla kullanarak konuşma ile ilgili öğrenciler üzerinde istenen davranışları oluşturabilmek, öğrencileri olumlu davranışlara yönlendirebilmek için televizyonu konuşma eğitimi içinde güzel konuşma konusunda dolaylı olarak kullanmak gerekir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde, öğretiminin etkili ve ilginç kılınması için Sever ve diğerleri’ne (2006: 19) göre “*tek kaynaklı uygulamalar yerine, çok uyaranlı eğitim ortamları yaratılmalıdır*”. Böyle bir ortam için televizyon kullanılabilir.

Konuşma eğitiminde öğrencilere, televizyonun kurmaca dünyasını anlatmak, öğrencilerin eleştirel bir bakış kazanmalarına yardımcı olacaktır. Bu kurmaca dünyanın iyi ve kötü yanlarını, yayınlardan seçilenlerle örneklemek, öğrencilerin kendi konuşmalarına dikkat çekerek yayınlardaki kötü örneklerin taklit edilmemesi konusunda öğrencilere öğütler vererek, öğrencileri sevilen karakterlerin doğru ve etkili konuşmalarına özendirerek, öğrencilerin konuşma biçimlerine olumlu yönde etki edecektir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için yazma becerisinde olduğu gibi uygulama yapmak gerekmektedir. Temizyürek’e (2004) göre “*bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi, yaparak öğrenme modelleri*” konuşma becerisinin gelişmesi için en uygun çalışmalardır. Bunun için “*Tespit edilen bazı konuşmalar sınıfta dinletilebilir. Yine tespit edilen kimi radyo ve televizyon konuşmalarının*

başarılı ve başarısız yönlerini belirtmek için derslerde 15-20 dakikalık zaman ayrılabilir". Ayrıca Demirel'e (2002: 97) göre de bunlar yalnızca okul etkinlikleri olarak kalmamalı, öğrenciler "okul dışı faaliyet olarak, düzeyine uygun radyo ve televizyon programlarını dinlemek" konusunda iyi programlara yönlendirilmelidir.

Konuşmada kültür ağzı, tonlama, vurgu, sözcük zenginliği yönlerinden iyi örnekler çok etkilidir. Öğretmenler de televizyondaki iyi programlara çocukları yönlendirerek söz dağarcığının zenginleşmesini sağlamalıdır (Aydın Yılmaz ve Uzman, 2005: 25; Kavcar ve diğerleri, 1998: 59).

Bu çalışmalara uygun olabilecek televizyon yayınlarından öğretmenler tarafından seçilecek örnekler ile sınıf içinde uygulamalara yer verilebilir. Calp'ın (2005: 317) da belirttiği gibi *"öğrencilerin doğru ve güzel bir söyleyiş kazanmalarında işitsel araçların büyük bir önemi vardır".*

Televizyon yayınlarından yararlanarak konuşmayı özetlemek, öğrencilerin bilgilerini somutlaştırmak olacaktır. Böylece gözlem yoluyla, görerek ve duyarak öğrenme kolaylaşacak ve Demirel'e (1999: 100) göre *"hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olması" sağlanacaktır. Konuşma eğitiminde görsel materyallerin kullanılması Akyol'a (2006) göre "özellikle kaynaştırma eğitiminde, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ve Türkçenin az konuşulduğu yörelerde etkili olacaktır".*

Ders kitapları dışında, teknolojinin eğitime dâhil edilerek, televizyon yayınlarının videolar hâlinde konuşma eğitiminde kullanılması da *"öğrenmeyi herhangi bir zaman, mekân ya da kişiye bağlı olmaktan kurtarmaktadır. Aynı zamanda videonun tekrar özelliği kalıcı öğrenmeye" daha çok katkı sağlayacaktır (Erim ve Yöndem, 2009).*

Televizyonun dolaylı bir şekilde konuşma eğitimine katılması, yetersiz ders saatleri, kalabalık ve gürültülü sınıflar gibi olumsuzlukların giderilmesine yardımcı olacak ve Önkaş'a (2010) göre *"öğretmenin yazarak kaybettiği vakti ortadan kaldırdığı için, öğrencinin daha fazla örnekle karşı karşıya gelerek uygulama yapmasına" olanak sağlayacaktır.*

Bugün gelinen noktaya bakıldığında, televizyon bir şekilde dolaylı bir eğitim aracı gibi kullanılıyor görünmektedir. Cereci'nin (1997: 27) belirttiği gibi bir annenin çocuklarına ya da öğretmenlerin öğrencilerine vereceği bilgi ya da örnek *"televizyondan alıntılanmakta ya da ondan esinlenilmiş olmaktadır". Konunun daha iyi anlaşılması için televizyonun örnekleri değerli bulunurken anlatım biçim ve yöntemlerini de yine televizyon göstermektedir.*

Unutulmamalıdır ki öğrencilerin ailede ve okulda aldıkları konuşma eğitimleri ne kadar yeterli olursa olsun Çifçi'nin (2006) ifade ettiği gibi konuşma eğitimi *"sesli ve görüntülü kitle iletişim araçları ile desteklenmediği sürece etkisini yitirmekten, verimsiz kalmaktan kurtulamaz".*

3. YÖNTEM

3.1. Model

Çalışma için *kaynak taraması* yapılarak konuyla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili bir *model örneği* geliştirilerek araştırma önerilerine örnek olması amaçlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Televizyon ve eğitim arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için çalışmanın bütünü oluşturulan tez çalışmasının televizyon ve konuşma eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgularına bakılabilir.

Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre; öğrenciler konuşma konusunda, televizyonun okula göre daha öğretici olduğuna inanmaktadırlar. Öğrenciler televizyonun bu öğreticiliğinin sınıfta, televizyondan iyi ve kötü örnekler göstermek şeklinde öğretmen tarafından kullanılmasının ilgi çekici olacağını düşünmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler, konuşma eğitimlerini öğretmenleri yerine sevdikleri televizyon karakterlerinden almak istediklerini de belirtmektedirler (Göçen, 2011).

Bu bulgular, daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Kaya ve Tuna'nın (2008) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre televizyonun en olumlu etkisinin sırasıyla "*eğitim*", "*eğlendirme*" ve "*boş zamanı değerlendirme*" olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla Işık'a (2007: 132) göre "*sadece zararlı etkilerini göz önüne alarak hem eğitici hem de eğlendirici özellikteki programlardan çocuğu uzak tutmak doğru bir davranış değildir*".

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsan yaşamının bir parçası hâline gelen televizyon özellikle de çocuklar tarafından izlenmekte ve çocukların ailesinden, arkadaşlarından hatta öğretmenlerinden biri gibi olmaktadır.

Uzun izlenme süresi ile doğru orantılı olarak olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu kabul edilen televizyon, Çaplı'ya (1996: 1337) göre "*içeriği açısından sorumlu olmasına karşın, izleyicilerin onu kullanma yöntemleri için ise suçlanamaz*".

Bunun için televizyonu yasaklamak, olumsuz yönleri üzerinde durmak ya da Güven'in (2011) belirttiği gibi "*okullarda araç gereç eksikliğini vurgulamak*" yerine yeni yöntemlerle televizyonu doğrudan ya da dolaylı eğitiminin içine katmak ve Batuş'un (2003: 447) belirttiği gibi "*bu aygıtı en akılcı ve faydalı biçimde kullanmak*" gerekmektedir.

Televizyon, insanlara ulaşmadaki kitlesel gücünden dolayı, istenildiği takdirde akılcı bir biçimde kullanılarak insanlara eğitim ortamının yaratılmasında kullanılabilir en iyi araçlardan biridir.

Televizyonun konuşma konusunda insanlar üzerinde yaptığı etki, televizyon dilinin Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaya örnek oluşturması ile olumlu bir biçimde sağlanabilir. Bu örnek olmada, insanları en çok etkileyecek ve özendirecek olan ise sevilen televizyon karakterleri olacaktır.

Televizyondan etkilenmenin kaçınılmaz bir gerçek olduğu ve televizyonun birçok evde, birkaç tane bulunduğu günümüzde artık sorun, televizyonunun çocukları etkileyip etkilemediği ya da nasıl etkilediği olmamalıdır. Artık sorulması gereken soru Adak'ın (2004: 34) da belirttiği gibi "*olumsuz etkiyi nasıl en aza indirerek, televizyonun olumlu işlevlerinden nasıl faydalanabiliriz*" olmalıdır.

Konuşma konusunda, televizyondan olumlu bir biçimde etkilendiklerini düşünen öğrencileri geliştirmek ve televizyondan olumsuz etkilenmeyi de en aza indirmek ve güzel konuşmada televizyonu etkili bir şekilde kullanabilmek için bir *model örneği* geliştirilmiştir. Güzel konuşma konusunda televizyonu kullanabilmeyi bilinçli bir çalışma hâline getirerek konuşma eğitimine özgün bir katkı sağlamak ve araştırmacılara fikir vermek amacıyla geliştirilen model örneği, "*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*" sorusuna bir öneri olarak sunulmaktadır.

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Televizyonun konuşma üzerindeki *olumlu* etkilerinden söz edebilmek için öncelikle, televizyonda dil kullanımına gereken önemin verilmesi ve özen gösterilmesi gerekmektedir.
- Televizyonu, güzel konuşma konusunda bir eğitim aracı gibi kullanmak için insanlar tarafından model alınan televizyon karakterlerinden faydalanmak ise konuşma eğitiminde televizyonu kullanabilmenin en iyi yollarından biri olacaktır. İlgili izlenen televizyon karakterlerinin yer aldığı proje ile kampanyaların dikkat çektiği ve yaptırım gücü olduğu herkes tarafından bilinmektedir.

Son dönemde, televizyonda yayınlanan bu projelerden biri, *Haydi Çocuklar Uykuya* projesidir. İlgili çeken ve yaptırım gücü olan bu projenin etkili ve güzel konuşmaya uyarlanması ile örnek alınan televizyon karakterleri ve televizyonun kendisi kullanılmış olacaktır. Böylece televizyon, toplumsal bir fayda için bilinçli ve amaçlı bir şekilde güzel konuşmada doğrudan bir eğitim aracı olarak yer almış olacaktır.

Güzel konuşmada televizyondan olumlu etkilenmeyi gerçekleştirebilmek ve genelde konuşma eğitimine özelde güzel konuşmaya özgün bir katkı sağlamak, araştırmacılara fikir vermek ve “*Kişilerin güzel konuşmasında televizyonu nasıl etkili bir şekilde kullanabiliriz?*” sorusuna bir öneri getirmek amacıyla “*Haydi Çocuklar Uykuya*” projesinden yola çıkılarak bir model örneği geliştirilmiştir.

Video biçiminde geliştirilen *model örneğinde*, “*Haydi Çocuklar Uykuya*” projesinde olduğu gibi, sevilen televizyon karakterlerinden yararlanılması düşünülmüştür. Bunun nedeni; davranışlar konusunda, sevilen televizyon karakterlerinin kimi zaman bir aile bireyinden ya da bir arkadaştan kimi zaman da bir öğretmenden daha etkili olabildiği düşüncesidir. Yapılan tez çalışmasının ve alan yazın taramasının sonuçları da bu düşünceye doğrultusundadır.

Bu düşünce ile geliştirilen *model örneğinde*, İlker Ayırık’ın yer alması uygun görülmüştür. Bu kararın çıkış noktasını, İlker Ayırık’ın son olarak rol aldığı dizide canlandırmış olduğu karakter oluşturmaktadır. Karakter, izleyenler tarafından *Mürsel* adıyla, *Coğrafya Öğretmeni* olmasıyla ve *kekeleyerek* konuşması ile tanınmaktadır. Dizideki rolü ile çocuklar tarafından çok sevilen *Mürsel* karakterinin konuşması da izleyenlerin dikkatini çekmektedir ve bu konuşma biçimi, izleyenler tarafından taklit edilmektedir. Öyle ki birçok kişi, karakteri canlandıran İlker Ayırık’ın da bu şekilde konuştuğuna inanmaktadır.

Bunların sonucunda, örnekte İlker Ayırık’ın yer almasının uygun olacağı düşünüülmesinin ilk nedeni, çocuklar tarafından seviliyor olmasıyken bir diğer neden de konuşmasıyla çocuklar için olumsuz bir *model* oluşturmasıdır. Böylece, İlker Ayırık’ın sevilmesi nedeniyle izleyenler üzerindeki etkisi hem daha güçlü olacak hem de *Mürsel* karakterine benzemeyen konuşma biçimiyle güzel konuşma konusunda söyledikleri daha anlamlı olacaktır.

Bu amaçla *model örneği*, *etkili ve güzel konuşma* konusunda araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı bir metnin İlker Ayırık tarafından okunması (seslendirilmesi) ile oluşturulmuştur. *Model örneğinde* kullanılan metin şu şekildedir:



Şekil 2: Model Örneğinden Görüntüler

“Merhaba arkadaşlar;

Etkili ve güzel konuşabilmek için öncelikle, güzel konuşanları dinlemelisiniz. Onları örnek alarak, okulda oluşturduğunuz, duygu, düşünce ve hayallerinizi anlatabileceğiniz ortamlarda konuşabilirsiniz. Böyle ortamlar için öğretmenlerinizden destek alabilirsiniz.

Derslerde, hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak yapacağımız konuşmaların sizi geliştireceğini unutmamalıyız. Böyle etkinliklerde, daha çok yer almalı, akıcı bir konuşma için daha çok kitap okumalıyız.

Heyecanınızı yenmek için tiyatro ve münazara topluluklarında arkadaşlarımızla birlikte çalışabilirsiniz. Arkadaşlarınıza destek olmak için beğendiğiniz konuşma biçimlerinin görüntü ve ses kayıtlarını onlarla paylaşabilirsiniz. Medyada beğenmediğiniz konuşma biçimlerini ise, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’na şikâyet edebilir, bu kurumun çocuklar için hazırlamış olduğu internet sayfasında görüşlerinizi paylaşabilirsiniz.

Sevgili arkadaşlar;

Türkçeyi güzel konuşma, şiir okuma, fıkra anlatma, tekerleme söyleme, atasözü ile deyimleri doğru ve yerinde kullanma yarışmaları düzenleyerek “güzel bir Türkçe” için başkalarını da heveslendirebilirsiniz.

Unutmayın; güzel konuşarak sosyal hayatınızda aranan ve tanınan, akademik hayatınızda başarılı, meslek hayatınızda tercih edilen biri olabilirsiniz.

Güzel bir gelecek için, “çok güzel konuşmalıyız”...”

İçeriğini güzel konuşmanın öneminin ve güzel konuşabilmek için yapılması gerekenlerin oluşturduğu *model örneğine*, tez çalışmasının yer aldığı *Yüksek Öğretim Kurumu* sayfasından ulaşılabilmektedir. Bu örneğe ait görüntülere ise çalışma içinde şu şekilde yer verilebilir:

- Televizyonun olumlu etkisi ve televizyondan yararlanabilmek için hazırlanan *örnek konuşma modelleri* ders kitaplarına CD'ler şeklinde eklenebilir. İzlenen konuşmalar, öğrencilere örnek olurken aynı zamanda öğrencilerin uygulama yapmasına da olanak sağlayacaktır.
- Konuşma becerisinin geliştirilmesinde, öğretiminin etkili ve ilginç kılınması için farklı sınıf ortamları yaratılabilir. Böyle bir ortam için televizyon kullanılabilir.
- Böyle uygulamaların etkililiği için konuşma eğitime yönelik bağımsız saatlerin konulması ve müfredat programının da buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğretmenler, konuşma eğitiminde televizyondan ya da televizyon görüntülerine ait videolardan kendi olanakları ile konuşma örneklerini derslerde izletmek ya da dinletmek şeklinde yararlanabilirler.
- Öğrencilerin bir araç olarak televizyonun nasıl kullanılması gerektiği konusunda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunda medya okuryazarlığı dersine düşen görev büyüktür.
- Son olarak televizyon söz konusu olduğunda ailelere de büyük görevlerin düştüğünü belirtmek gerekmektedir. Televizyonun yasaklanmasının bir çare olamayacağı günümüzde ailelerin, çocuklarının televizyon seyretmelerine rehberlik yapmaları ve izlenen programlar için seçici davranmaları gerekmektedir.

6.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Televizyonun konuşma üzerinde olumlu etkileri için ve güzel konuşma konusunda televizyonu kullanabilmek için geliştirilen *model örneğinin* etkililiği, öğrenciler ile yapılacak deneysel çalışmalarla geliştirilebilir.
- Sevilen farklı televizyon karakterleri ve farklı metinlerle de oluşturulabilecek olan *model örneği* ile her kesimden, her yaştan ve her beğeniden öğrenciye ulaşmak amaçlanabilir.

KAYNAKLAR

- Adak, N. (2004), "Bir Sosyalleşme Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet", *Bilig*, 30, s.27-38.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007), "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*", s.21, 1, 3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001), *Yazılı ve Sözlü Anlatım (2. Basım)*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Akyol, H. (2006), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Arıcı, T. (1998), "Dilimizde Yabancılaşmanın Tarihsel Boyutu", *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)*, s. 102-107, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Atay, M. ve Öncü, E. Ç. (2004), *Elektronik Bakıcı: Televizyon, 1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı "Milenyumda Çocuk ve İletişim"*, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları*, s. 435-443, İstanbul.
- Aydın Yılmaz, Z. ve Uzman, E. (2005), "Televizyonun Çocukların Dil Gelişimine Etkileri", *Türk Dili*, s. 643, 16-27.
- Ayrancı, Ü. Köşgeroğlu, N. ve Günay, Y. (2004), "Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, s. 5, 133-140.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(4), s. 477-498.
- Batuş, G. (2004), *Sanal Dünyanın Kurbanı Çocuklar. 1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı "Milenyumda Çocuk ve İletişim"*, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları*, s. 445-448, İstanbul.
- Calp, M. (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (2. Basım)*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cereci, S. (1997), "Televizyon Eğitebilir Mi?.", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, s. 4, 21-28.
- Çaplı, B. (1996), "Çocuk ve Televizyon", *Yeni Türkiye Medya Özel Sayısı*, II, s. 12, 1334-1345.
- Çiğci, M. (2006), "Türkçe Öğretiminin Sorunları", *Türkçenin Çağdaş Sorunları içinde (2. Basım)*, s. 77-134, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Demiray, U. (Ed.). (2008), *Etkili İletişim (2. Basım)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (2. Basım)*, MEB, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi (4. Basım)*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Ercilasun, A. B. (1998). "Türkçenin Yapısına Uygunluk Bakımından Radyo ve Televizyon Yayınlarında Kullanılan Türkçe", *Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)*, s. 31-36, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu Ankara.
- Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008), "Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 10, s.75-90.

- Ergenç, İ. (1998), "Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin (Türkçenin) Kullanımı Konusunda Dilbilimin Verilerinden Nasıl Yarlanılabilir?.", **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)**, s. 115-119. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Erim, A. ve Yöndem S. (2009), "Video Model Destekli Öğretimin Gitar Performansına Etkisi", **Doğuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, s.45-55.
- Ertürk, Y. D. ve Gül, A. A. (2006), **Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin Medya Okuryazarı Olun**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Gani, V. (1996), "Medya ve Eğitim", **Yeni Türkiye Medya Özel Sayısı**, II, 12, s.1363-1367.
- Giray, Ü. (1998), "Medyanın Dili ve İhlal Edilen Kurallar", **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)**, s. 229-236, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Göneç, Ö. ve Göneç, A. Y. (2004), "Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri", **1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı "Milenyumda Çocuk ve İletişim"**, s. 389-396, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Günşen, A. (2006), "Ölçünlü Türkçede Yerleşme Sorunu", **Türkçenin Çağdaş Sorunları içinde (2. Basım)**, s. 165-204, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Güven, A. Z. (2011), "İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, s.121-133.
- Huber, E. (2008), **Dilbilime Giriş**, Multilingual Yayınları İstanbul.
- Işık, M. (Ed.), Erdem, A., Güllüoğlu, Ö. ve Akbaba, E. (2007), **Televizyon ve Çocuk**, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998), **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2008), "İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi", **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 18, s.159-182.
- Kurudayıoğlu, M. (2003/Bahar), "Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler", **Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**, 13, s.287-319.
- Mutlu, E. (1999), **Televizyon ve Toplum**, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Önkaş, N. A. (2010), "Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme", **Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi**, 1(2), s.9-10.
- Özbay, M. (2005), "Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri", **Journal Of Qafkaz University**, s.177-184.
- Özfirat, A. (1998), "Radyo Televizyon Yayınları ve Türkçenin Kullanımı", **Radyo ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)**, s. 147-149. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Özkan, R. (2004), "Televizyonun Eğitimdeki Yeri ve Televizyon Dizilerinde Verilmek İstenen Mesaj", **Milli Eğitim**, 162, s.45-56.

- Özsoy, S. (1998), “Ölçünlü Dil ve Kitle İletişim Araçları”, **Radio ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)**, s. 81-85, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Pirim, O. (1996), “Medya ve Dil”, **Yeni Türkiye Medya Özel Sayısı**, II, 12, s.1415-1417.
- Postman, N. (2004), **Televizyon: Öldüren Eğlence Gösteri Çağında Kamusal Söylem (2. Basım)**. (Çev. O. Akinhay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (t.y.). Arkadaşım TV. <http://www.rtukocuk.org.tr> adresinden erişilmiştir.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) (t.y.). Radyo ve Tv’de Türkçe’nin Kullanımı. http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=22eda3f2-8b0d-4030-952b-6bbf89ac3a6f adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (2000), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (3. Basım)**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006), **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Şamiloğlu, O. (1998), “Eğitim ve İletişim Dili Olarak Türkçe”, **Radio ve Televizyon Yayınlarında Türk Dilinin Kullanımı Tebliğler (1999)**, s. 159-163, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu, Ankara.
- Tandaççines, N. (2004), “Çocukluğun Kültürel Yabancılaşmasında Televizyon: İlköğretimde Dil Algılaması Üzerine Bir Örnek Olay”, **1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı “Milenyumda Çocuk ve İletişim”**, s. 197-211, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Taşer, S. (2000), **Konuşma Eğitimi (6. Basım)**, Papirus Yayınları, Ankara.
- Temizyürek, F. (2004), “Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi”, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Sayısı, IV, s. 2769-2784, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F. (2007), “İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 40, 2, 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007), **Konuşma Eğitimi (1. Basım)**, Öncü Kitap, Ankara.
- Tombul, I. (2006), “Kültürel Yozlaşmanın Göstergesi Olarak Televizyonda Dilin Kullanımı: Televizyon Sunucuları Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türkoğlu, A. (1983), “Eğitim Sistemimizde Televizyonu Kullanabilme Olanakları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 16, 2, s.175-193.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2008), **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Zülfikar, H. (2009), **Doğru Yazma ve Konuşma Bilgileri 1 (2. Basım)**, Zerpa Yayını, Ankara.

PARÇALANMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ EĞİTİMDEKİ BAŞARI/BAŞARISIZLIK DURUMU (MALATYA ÖRNEĞİ 2006)

Doç. Dr. Ünal Şentürk

Özet

Canlılar içinde yardım ve desteğe en fazla ve uzun süre ihtiyacı olan, insan yavrusudur. Dünyaya hazırlıksız ve korunaksız olarak gelen çocuk, yaşamını sürdürebilmek için bir rehberden destek görmek zorundadır. ocuğu, ilk günden itibaren hayata hazırlayan, onun maddi ve manevi her türlü ihtiyacını karşılıksız olarak gideren kişi onun anne ve babasıdır. Anne babanın, ailenin yeni üyesine ana dilini öğretmek, içinde yaşanan toplumun kurallarını benimsetmek, kültürü aktarmak ve ileriki yaşantıda gerekli olacak her türlü bilgiyi sunmak gibi sorumlulukları vardır. Anne babasıyla yaşayan ve onlar tarafından ilgilenilen ya da desteklenen çocuk, yaşama sevinci duymakta, çalışmak ve başarılı olmak için gereken enerjiyi elde edebilmektedir. Ancak, ailenin ölüm veya boşanma sonuçlarına bağlı olarak parçalanması, çocuğun eğitim ve sosyalleşme sürecini ya kesintiye uğratmakta ya da bu süreçleri olumsuz etkilemektedir. Ölüm veya boşanma nedenleriyle anne babadan mahrum kalan çocuğun ekonomik ve psikososyal ihtiyacı tam anlamıyla karşılanamamaktadır. Çocuk, sevgi, manevi destek, ilgi ve Şefkat duygularından uzak kendi başına yaşama durumuyla yüzleşmek zorunda kalacaktır. Ailenin parçalanmasıyla okul çağında tanışan çocuk, akademik başarı için gerekli olan motivasyonu elde edemeyecek ve başarısı düşecektir.

Parçalanmış aile çocuklarının yaşadığı sosyal problemleri konu edinen çalışma, aile ile çocuk eğitimi arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek amacını taşımaktadır. Uygulamalı alan araştırması sonuçlarını değerlendiren çalışma, aile kurumunun birey ve toplum hayatındaki fonksiyonlarına, eğitim ve aile kurumları arasındaki bağa yer vermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aile, parçalanmış aile, eğitim*

THE SUCCESS/FAILURE LEVEL OF THE CHILDREN IN THE BROKEN-UP FAMILIES (EXAMPLE OF MALATYA 2006)

Abstract

It is the human baby who needs help and support the most and for a long time among the livings. The child coming to the earth without preparation and protection has to gain support from a guide in order to survive. It is his/her parents who prepare him/her for the life and meet his/her spiritual and material needs from the very first day. Parents have some responsibilities such as teaching the native language, getting them to accept the rules of the society in which they live, passing on the culture and providing every kind of knowledge which will be useful in their future lives. The child cared and supported by the parents or living with them will enjoy the delight of life and can have the necessary energy in order to be successful. However, the broken-up of the families as a result of deaths or divorces either interrupts the education and socializing process of the child or affects these processes unfavorably. Deprived of his/her parents due to the deaths or divorces, the child's financial and psycho-social needs can't be fully met. The child will have to confront with living alone without the feelings of love, spiritual support, care and affection. The child seeing the broken-up of the family in his/her school age will not be able to have the motivation necessary for the academic success and his success will decrease.

The study dealing with the social problems which the children of the broken-up families have aims to measure the direct relationship between the family and the child. The study assessing the results of the practical field research focuses on the functions of the family institution in the individual and social life and the bond between the education and family institution.

Keywords: Family, broken up family, education.

GİRİŞ

Dünyaya korunaksız ve hazırlıksız olarak gelen çocuk, canlı ve cansız tüm varlıklarla ilgili ilk deneyimini aile ortamında elde eder. Onun maddi ve manevi ihtiyaçları karşılıksız olarak anne ve babası tarafından karşılanmaktadır. Çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimi, ihtiyaçlarının yeterince karşılandığı, sevgi ve saygı temelinde gelişen ilişkilerin hâkim olduğu bir aileye bağlıdır. İçinde yaşadığı toplumun kurallarına göre hareket eden, düşünce ve davranışlarında çevresinde yaşayanları dikkate alan, düzenli ve uyumlu ilişkiler kurabilen ve başarılı olabilen çocuğun arkasında, anne babanın üzerine aldığı görev ve sorumlulukları yerine getirdiği, paylaşımın ve dayanışmanın esas olduğu bir aile bulunmaktadır. Boşanma, ölüm ve ayrılma nedenlerine bağlı olarak ailenin parçalanması ve sağlıksız aile içi ilişki, çocuğun sosyalleşme ve eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Ailenin boşanma ve ölüm sonucunda parçalanması, anne babanın birlikte inşa edeceği sıcak ve samimi ilişki, iyi iletişim, paylaşım, dayanışma, yakın ilgi ve sevgiden çocuğun yoksun kalmasına neden olmaktadır. Bilgi, ilgi ve sevgiye en çok ihtiyaç hisseden çocuk, bunları doğrudan anne babasından karşılayamayınca eğitimdeki başarısı düşmektedir.

1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Çocuğun eğitimdeki başarısı ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi ölçen çalışma, Malatya'da parçalanmış aile çocuk ilişkisinin ortaya çıkardığı problemler konulu uygulamalı araştırmanın eğitimle ilgili bölümünü içermektedir. Uygulamalı bir alan araştırması olan çalışmanın evrenini, boşanma ve ölüm sonucunda parçalanmış aile çocukla-

rı oluşturmaktadır. Bu konuda Malatya’da bir çalışma olmadığından İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden sayının tespit edilmesi konusunda yardım istenmiş ve evren hacmi netleştirilmiştir. Kota örneklem yöntemiyle belirlenen örneklem, 14 ilköğretim okulu ve 8 liseden oluşmaktadır. 280’i parçalanmış aile ve 280’i de tüm aileye sahip olmak üzere 560 öğrenciye 2006 yılında anket uygulanmıştır. Anket tekniğiyle gözden kaçacağı tahmin edilen konular ve noktalar düşünülerek, grup çalışması ve mülakat teknikleri de kullanılmış; bazı soruların sağlamasını gerçekleştirmek için, öğrencilerin gözlem dosyaları incelenmiştir.

2. AİLE VE AİLENİN EĞİTİM FONKSİYONU

Murdock, aileyi her iki cinsiyetin yeniden üretildiği, ekonomik dayanışmanın, çocuk yetiştirmenin en iyi şekilde sağlandığı ve eşler arasındaki cinsel beraberliğin toplum tarafından onaylandığı bir grup olarak tanımlamaktadır (Jones etc, 1995:3). Bu şekildeki bir tanımlama, ailenin evrensel bir sosyal grup veya kurum olma niteliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim, aile tarih boyunca insan neslinin çoğaldığı, dünyaya gelen bireyin topluma hazırlanma ve kazandırılma sürecinin ilk ve en etkili şekilde gerçekleştiği; eşler, anne baba ve çocuklar arasında saygı ve sevginin hâkim olduğu, ilişkilerin en iyi şekilde meydana geldiği sosyal bir kurum (Ozankaya, 1986:281) olmuştur. Sosyal yapının temel taşlarından olan aile, sosyal tarihteki bütün değişimlere kendini uydurabilmiş ve yerine getirdiği fonksiyonlarla kendini koruyabilmiş bir kurumdur (Eröz, 1982:64). Toplumsal yaşamın ana unsurlarından olan aile; anne, baba, çocuklar ve tarafların kan akrabalıklarından meydana gelen ekonomik ve toplumsal bir birliktir. Ekonomik ve toplumsal bir kurum veya birlik olma özelliğini, üzerine almış olduğu görev ve sorumluluklardan kazanan ailenin, toplumsal kurumlar içinde yaşamsal niteliği birinci sırayı almaktadır. Zira, toplumun her üyesi, çevresiyle ilk teması bu ortamda gerçekleştirirken, çocuk, toplum ile bağlarını ilk burada kurmaktadır (Gökçe, 1996:155). Ailenin sürekliliğinin sağlanması ve varlığının korunması açısından, duygusal ilişkilerin sağlıklı bir biçimde kurulması ve sosyalleşme sürecinin dengeli olması önemli bir konu olmaktadır (Sayın, 1990:26). Sosyalleşmesini bu ortamda yaşayarak gerçekleştiren çocuk, ilerleyen zaman içinde içgüdüleri ve kendine dönük beklentilerinden sıyrılarak, ilişki ağını genişletmektedir. Böylece bireysellikten kurtularak giderek toplumsal bir varlık olmaya başlamaktadır. Çocuğa bu imkânı, içinde yaşadığı aile tanımaktadır.

Farklı iki cinsiyetteki insanın, tek başına yetersizlik duygusunu aşmak için oluşturduğu tarihin en eski kurumu (Budak, 1990:195) olarak kabul edilen aile, çocuk açısından, sosyal yaşama katılmak için hazırlıkların yapıldığı ve deneyimlerin kazanıldığı bir ortam; yetişkinler açısından ise mutluluğun hâkim olduğu, şiddetli gerilim ve sıkıntılar karşısında dayanışmanın en iyi şekilde elde edildiği bir sığınma yeri anlamlarını ifade etmektedir (Karataş, 2001:90). Toplum tarafından onaylanan bir

birlikteliğin yaşandığı aile, ortak ikametgâh, ekonomik işbölümü ve üreme süreciyle karakterize edilmektedir (Saran, 1993:301).

Aile, kişiye günlük hayata ilişkin birçok bilgi vermektedir. En basit bir eşyanın tami-ratından, hasta ve yaşlının bakımına, temizlik alışkanlığından sağlık konusundaki önemli bilgilere kadar sayılamayacak birçok şeyi, insanlar aile içindeki aldıkları eği-time borçludurlar. Öğrenilerek uygulamaya konulan günlük yaşamdaki birçok pratik bilgi, aile içinde doğrudan veya dolaylı olarak verilen eğitim yoluyla benimsenmek-tedir (Gubrium ve Holstein, 1990:24-29). Küçük ayrıntı farklılığına rağmen her aile, çocuğuna belirli saatlerde yeme, içme ve uyumayı; sakin, terbiyeli ve itaatli olmayı, başkalarını hesaba katarak yaşamayı; gelenek ve göreneklerin sınırını çizdiği şekilde davranmayı öğretmektedir (Durkheim,1994:41). Bunu eğitim süreciyle gerçekleştiren aile, çocuğun ileride rahat ve mutlu yaşaması için büyük uğraş vermektedir.

Çocuğu sosyal çevreye alıştırmak, ona ana dilini öğretmek ve mevcut kültürü benim-setmek gibi fonksiyon üstlenen aile, üyelerini değişmelere ve beklenmedik durumlara karşı uyum sağlamak konusunda başarılı olmaktadır (Eröz, 1982:68). Ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda faaliyet gösteren insan, bu alanda uygulamaya koyduğu ve başarılı olduğu her türlü tutum ve davranışı, içine doğduğu ailede erken yaşta, kolay, çabuk ve doğrudan öğrenmektedir. Bunlar, kişiye hazır olarak aile büyük-leri tarafından sunulmaktadır (Gubrium ve Holstein,1990:13). Hangi koşulda olursa olsun eğitim, her ailenin fonksiyon gördüğü en etkin alan olmaktadır.

Özellikle kişinin sosyal gelişiminin temeli aile ortamında atılmakta ve ilk terbiye bu ortamda alınmaktadır. Normal ve mutlu bir aile ortamında yetişen kişi, anne babasına benzemek istemektedir. Çocuk, onları her konuda taklit ederken ilerde aile kurmak inanç ve isteğini edinmektedir (İbrahimoğlu, 2004:60). Çocuklar, yakın çevresindeki büyükleri yani anne, baba ve büyük kardeşleri taklit etmekte iken, ailesiz büyüme-yeye zorlanan çocuklar ise, bunların yerine geçen başka büyükleri taklit etmektedirler (Güngör, 1998:44). Ancak, insan belli bir olgunluğa eriştikten sonra, başkalarını ay-nen taklit ederek tutum ve davranışlarda bulunmamaktadır. Bu olgunluk aşaması, kişisel “vicdan” denilen şeyin oluşmasıyla gerçekleşmektedir. “Vicdan”, kişinin iç kontrolünü sağlayan mekanizmadır. Başka bir ifadeyle, “vicdan” kişiyi hem ahlaki davranışta tutarsızlıktan kurtarıırken, hem de dışardan bir kontrol olmadan da ah-laki davranışın gerçekleşmesini sağlamaktadır. “Vicdan”ın teşekkülü için, çocuğun kendini ayrı bir “ben” olarak görmesi ve insanlar arasında karşılıklı ilişki esasının bulunduğunu kavraması gerekmektedir. Bu yüzden “vicdan”, ancak belli bir olgunluk seviyesine ulaştıktan sonra meydana gelmektedir. Küçük çocukta vicdan yoktur, fakat küçük çocuğun hayat tecrübesi onda belirecek “vicdan”ın kuvvetini etkilemektedir. “Vicdan”daki gevşeklik veya sertlik, özellikle çocukluk çağında görülen terbiyeye, (Güngör, 1998:58-59) dolayısıyla ailedeki düzen ve ilişki türüyle temeli atılan eğitime, bağlı olarak şekillenmektedir.

Ailenin eğitim fonksiyonuyla gerçekleştirdiği sosyalleşme, çocuğun davranışlarını sadece denetleyen ve sınırlayan bir süreç değildir. Ailenin etkin bir şekilde uygulamaya koyduğu sosyalleşme sürecinin, çocuğun davranışlarını denetleyerek sosyal hayata hazırlama yanında, gelişmeyi sağlama, teşvik etme, uyarma, motive etme, bireyde arzu ve şevk uyandırma gibi etki ve yapıcı yönleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, sosyalleşmenin hem yönlendirici hem de yaratıcı özellikleri bulunmaktadır. Bu süreci işleten, bütün olarak toplumdur. Ancak, aile başta olmak üzere her sosyal kurum kendi bağlamında bu sürece dâhil olmaktadır. Ailenin, bu noktada hem içindeki üyelerle hem de toplumdaki diğer kurumlarla olan ilişkilerinden doğan sorumlulukları bulunmaktadır (Tezcan,1991:41-44).

İnsan, toplum içinde yaşamının doğal bir sonucu olarak, gündelik yaşantısının çeşitli evrelerinde birbirinden farklı roller üstlenir ve o rollere göre hareket eder. Bu roller, toplum tarafından anne, baba ve çocuklar olarak herkese verilmektedir. Böyle olmakla birlikte bu rollerin anlaşılması, benimsenip uygulanarak toplumun kabul ettiği davranış kalıplarına dönüştürülmesi en iyi ve anlamlı şekliyle aile ortamında gerçekleşebilmektedir. Bu yüzden aile, kadın ve erkeğin çocukluktan başlayarak toplumsal rolleri kazanmaları gibi kritik bir görevi üstlenmiş olmaktadır (Sezal, 2002:172). Dolayısıyla gündelik hayatta kullandığımız ve toplu halde yaşamının gereği olarak kazandığımız sosyal rollerin benimsendiği ilk ortam ailedir.

En genel anlamda insanın kendine özgü davranış eğilimlerinin dinamik bütünü olarak tarif edilen kişilik, kalıtım ile çevre faktörünün birlikte oluşturduğu insani özelliklerdir. İnsanın doğumuyla birlikte getirdiği biyolojik özellikleri ile birlikte doğumdan itibaren yaşanan çevre, kişiliğin meydana gelmesine tesir eden faktörlerdir. Bu konuda süreklilik kazanan ihtilaflara rağmen gelinen son nokta, bu iki faktörün de, kişiliğin oluşumuna birlikte tesir ettiği üzerindeki fikir birliğidir (Güngör, 1998:12-16). Kişiliğin ortaya çıkmasındaki faktörler açıklanırken kullanılan "id", "ego" ve "süperego" kavramları da aslında, kişilik üzerinde etkili olan biyolojik faktörlerle çevresel sosyal faktörlerin birlikte çalıştığını anlatmaktadır. Kişiliğin temel sistemi olan "id", kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan var olan psikolojik eğilimlerin tamamıdır. "Ego", organizmanın gerçek nesnel dünyayla ilişkiye geçme noktasında varlık bulmaktadır. "Ego", gerçeklik ilkesinin etkisi altında var olmaktadır. "Ego", bir ihtiyaç belirdiğinde bu ihtiyacın karşılanması için planlar yaptıktan sonra bunların geçerli olup olamayacağını araştırmacı hareketlerde bulunmaktadır. Bu nedenle "ego", kişiliğin yürütme organı olarak nitelendirilmektedir. "Süperego", çocuğa anne babası tarafından verilen ve ödül, ceza uygulamalarıyla pekiştirilen geleneksel değerlerin temsilcisi ve uygulayıcısıdır. "Süperego", gerçekten, var olandan çok olması gerekenle ve ideal olanla ilgilenmektedir. "Süperego"yu ilgilendiren konu, bir şeyin doğru veya yanlış olduğuna karar verip, toplum tarafından onaylanıp kabul edilmiş değer yargılarına göre davranmaktır (Geçtan, 2003:54-55). Kişiliğin topluma dönük yüzü olarak değerlendirilen "süperego", ailedeki iletişim ve etkileşimle doğrudan ilişkilidir.

Aile içindeki eşlerin kendi aralarında ve çocuklarla olan olumlu ilişkileri çocuğun “süperego”sunu yükseltmektedir. Böylece çocuk, ailesinden başlamak üzere yakın sosyal çevresinden itibaren başarılı ve uyumlu bir birey olmaktadır.

Aile hayatıyla, o ailede yetişen çocukların gelecekte kazanacağı kişilik ve bu kişiliğe bağlı olarak takınacağı tutum ve davranışlar arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bireyler toplumları oluşturduğundan, toplum tarafından arzu edilen niteliklere sahip kişiliği olan insan yetiştirmek oldukça büyük öneme sahip olmaktadır. Bunların hepsi de ailede başlamaktadır. Bu nedenle, ailede önemli görev ve sorumlulukları olan ebeveynlere insan, birey ve kişilik yaratıcıları gözü ile bakılmaktadır (Satır, 2001:3).

3. ÇOCUĞUN EĞİTİMİNDEKİ BAŞARI YA DA BAŞARISIZLIĞINDA AİLE FAKTÖRÜ

Temelde doğa vergisi bir yetenek olan zekâ, doğuştan gelir ve büyük ölçüde kalıtımın etkisiyle şekil alır. Bir başka ifadeyle, çocuğun zekâ gücü, anne babasının zekâ ortalamasına yakındır. Genellikle benimsenen görüşe göre, zekâ yeteneği, anne ve babadan gelen çok farklı etmenlerin rastlantısal bir birleşiminden oluşmaktadır. Ancak, zekâyı belirleyen tek etmen kalıtım değildir. Çocuğun, döl yatağında uygun beslenmesi, beyindeki kanlanma ve oksijen alımının yolunda gitmesi, zekâ gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Zekâ gelişiminde diğer önemli bir etken, var olan bu cevherin kendini ortaya çıkarabilmesi için uygun ortamın bulunmasıdır. İlk yaşlarda uygun beslenme, anne babanın uyarması ve ilgisi, zekâyı, ileri veya geriye götürebilmektedir. İlgi ve uyarılmanın yetersizliği veya yokluğu, sonraki çabalarla tamamen düzeltilememektedir. Örneğin, yoksul, eğitimsiz ve şiddetli tartışmaların yoğun yaşandığı aile ortamında büyümüş çocuk, fiziksel açıdan problemsiz doğsa da zekâ gelişimi yavaş olmaktadır (Yörükoğlu, 1988:78). Nitekim, insan hayatı, çoğu zaman sahip olunan imkânlar tarafından belirli bir şekil almaktadır. İçine doğulan imkânların farklılığına bağlı olarak, her insanın gelişimi birbirinden farklı olmaktadır. Hayatın ilk gününden itibaren görülen her şey, doğuştan itibaren güçlü bir şekilde çevre olaylarının etkisi altında kalmaktadır. Kalıtım ve çevre gibi önemli iki etken, bir araya gelerek insan yaşamını etkilemektedir. Dünyaya gelen çocuk, bu iki önemli değişken temelinde gelişimini sağlamakta ve gelişim yolunu bulmak için onlardan faydalanmaktadır (Adler, 2002c:79). Başarılı olmak çalışmak, sevmek ve yetenek gibi içsel faktörlere; başarısız olmak ise, sevmemek, şanssızlık, haksızlık ve olumsuz koşullar gibi dış faktörlere bağlanmaktadır (Arkonaç, 2001:149). Dolayısıyla çocuğun başarılı olması veya olmaması iç ve dış faktörlerin birleşimiyle belli olmaktadır.

Çocuk, egosantrik özelliğinden dolayı, dünyayı yalnız kendi bakış açısı ve bulunduğu noktadan görebilmektedir. Yaşadıklarını kendi açısından değerlendirme özelliğinden dolayı çocuk, kıyaslama yapamamaktadır. Bu durum, çocuğun yaşadıklarına anlam verme ve problem çözme durumlarında yalnız kalmasına neden olur (Walczak ve

Burn: 1999:43-53). Çocuk, ona öğretilenleri kavramak, kıyaslama yapabilmek ve karşılaştığı problemleri kolay çözebilmek için bir rehber ihtiyacı duyar. Bu konuda en faydalı olacak kişi, çocuğun kendi anne ve babasıdır. Anne ve babanın, çocuğuna bu konularda yardımcı olması, çocuğun ruhsal ve zihinsel gelişimine büyük katkı sağlar. Anne babanın varlığı ve çocukla olan iyi iletişimi, çocuğun hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olmakla birlikte yaratıcılık için fırsat hazırlar. Bunlar hep birlikte, çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Ancak, anne veya babanın eksikliği, çocuğun eğitimini olumsuz etkiler. Ailenin ölüm, boşanma ve ayrı yaşama nedenleriyle parçalanması, çocuğun eğitimdeki başarısını düşürmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular da, bu düşünceyi doğrulamaktadır. Ailenin parçalanması ile çocuğun eğitimdeki başarısı arasındaki ilişki tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Ailenin Parçalanması ile Çocuğun Eğitimdeki Başarısızlığı Arasındaki İlişki

		En son aldığınız karnede kaç dersiniz zayıftı?				
		Hiç	Bir	İki	Üç ve daha fazla	Toplam
Annemiz	Sağ	165	77	64	82	388
		%42,5	%19,8	%16,5	%21,1	%100,0
		%77,8	%75,5	%62,7	%56,9	%69,3
		%29,5	%13,8	%11,4	%14,6	%69,3
	Öldü	7	4	12	20	43
		%16,3	%9,3	%27,9	%46,5	%100,0
		%3,3	%3,9	%11,8	%13,9	%7,7
		%1,3	%0,7	%2,1	%3,6	%7,7
	Boşandı	40	21	26	42	129
		%31,0	%16,3	%20,2	%32,6	%100,0
		%18,9	%20,6	%25,5	%29,2	%23,0
		%7,1	%3,8	%4,6	%7,5	%23,0
Toplam	212	102	102	144	560	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	

$\chi^2:27.691$ df: 6 $p < 0.05$

		En son aldığınız karnede kaç dersiniz zayıftı?				
		Hiç	Bir	İki	Üç ve daha fazla	Toplam
Babanız	Sağ	137	60	54	72	323
		%42,4	%18,6	%16,7	%22,3	%100,0
		%64,6	%58,8	%52,9	%50,0	%57,7
		%24,5	%10,7	%9,6	%12,9	%57,7
	Öldü	35	21	22	30	108
		%32,4	%19,4	%20,4	%27,8	%100,0
		%16,5	%20,6	%21,6	%20,8	%19,3
		%6,3	%3,8	%3,9	%5,4	%19,3
	Boşandı	40	21	26	42	129
		%31,0	%16,3	%20,2	%32,6	%100,0
		%18,9	%20,6	%25,5	%29,2	%23,0
		%7,1	%3,8	%4,6	%7,5	%23,0
Toplam	212	102	102	144	560	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	

$\chi^2: 9.536$ df: 6 $p < 0.05$

Tablodan da görüldüğü üzere, en son aldığı karnede iki, üç ve daha fazla zayıf olduğunu söyleyenler, daha çok ölüm ve boşanma sonucu parçalanmış aile çocuklarıdır. Karnesinde hiç zayıf olmayanların %42,5'inin annesi sağ, %16,3'ünün ölü iken %31'inin annesi boşanmıştır. Karnesinde hiç zayıf olmayanların %42,4'ünün babası sağ, %32,4'ünün ölü iken, %31'inin babası boşanmıştır. Yine aynı şekilde karnesinde tek zayıf olanların %19,8'inin annesi sağ, %9,3'ünün ölü iken, %16,3'ünün annesi boşanmıştır. Karnesinde tek zayıf olanların %18,6'sının babası sağ, %19,4'ünün ölü iken, %16,3'ünün babası boşanmıştır. Dolayısıyla, anne babası sağ olanların ders-teki başarısı yüksektir. Buna karşın, anne babası olmayan veya boşanmış olanların karnedeki zayıfları üç ve daha fazladır. Tablodan da görüldüğü üzere karnede üçten fazla başarısız dersi olanların %21,1'inin annesi sağ, %46,5'inin ölü iken, %32,6'sının annesi boşanmıştır. Karnesinde üç ve daha fazla zayıf olanların %22,3'ünün babası sağ, %27,8'inin ölü iken, %32,6'sının babası boşanmıştır. Anne babası sağ olanların okuldaki başarısı yüksek olmasına rağmen, anne babası ölü ve boşanmış olanların okuldaki başarıları düşüktür. Dolayısıyla ailenin parçalanması, çocuğun eğitimdeki başarısızlığına neden olmaktadır. Tabloda dikkat çeken nokta, annenin çocuğun başarısında babadan daha etkili olmasıdır. Karnesinde üç ve daha fazla zayıf olanlar içinde annesi ölenler %46,5 iken bu oran, babası olmayanlarda %27,8'e düşmüştür. Dolayısıyla, sevgi, ilgi ve yakın ilişkiyi temsil eden annenin, çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Bunda anneye çocuğun birlikte geçirdiği süre, kurduğu ilişki şekli kadar kültür önemli olmaktadır. İçinde yaşanan kültür, anneye çocukları üzerinde daha etkili olabilecek roller yüklemektedir.

Bir başkasının özellikle, ailedeki bir yakının sevgisiyle kendini onaylanmış hissetmek, insan gelişiminin temel koşuludur. Sevgi ve onay kadar, güven de olduğunu hissettirecek kişilerin varlığı da insan hayatında büyük önem taşımaktadır. Güven olmadan yaşayamayan insan, bunu sevecen bir ilgi yoluyla kazanır. İlgisizlikle karşılaşan bebek ve küçük çocukların, duygu kaybına bağlı olarak bedensel ve zihinsel gelişimleri durur. Çocukların küçük yaşta en çok ihtiyaç hissettikleri ilgi, sevgi ve şefkatin yerince verilmemesi, uyum bozukluğunun ortaya çıkmasına neden olur. Gelişimin bütünlüğünü zayıflatan her şey, canlılığa ve kendi sorumluluğunu üstlenmeye dair yetileri de köreltir. Bütünsel bir gelişmeden yoksun olmak, sürekli bir iç huzursuzluk yaratır. Acı ve kaygı, insani tepkiler olarak algılanacak yerde zayıflık olarak algılanarak inkâr edilmektedir (Gruen, 2003: 17, 32-33 ve 60-61). Ayrıca, toplu halde yaşama uygun niteliklere sahip insanın, kendini yalnız ve terk edilmiş hissetmesi çok ağır bir psikoloji yaratarak var olan tüm yeteneklerin azalmasına veya silinmesine neden olabilir. İnsanın yalnızlığa terk edilişi, hem duygusal hem de düşünsel yetenek kaybı ile sonuçlanır (Swingewood, 1998:36). Anne ve babanın sevgi ve ilgisinden mahrum kalan çocuk çalışma, araştırma ve başarı elde etmek için gerekli olan motivasyonu elde edememektedir (Russell, 1998:114). Ailenin parçalanmasıyla ebeveynlerden biri veya ikisinin çocuğu terk etmesi, anne babanın ebeveynlik görev ve sorumluluklarını tam

anlamıyla yerine getirmemesi, onu yalnızlığa terk ederek başta okul başarısı olmak üzere birçok kabiliyetlerinin ortadan kalkmasına neden olmaktadır.

Çocuğun akademik başarısında, yakınlarının kendisiyle ilgilendiğini hissetmesi oldukça önemlidir. Anne babanın çocuğuyla yeterince ilgilenmesi ile çocuğun başarısı arasındaki ilişki tablo 2’de verilmektedir. Tablodan da görüldüğü üzere, anne babanın çocuğuyla ilgilendiğini göstermesi, onun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Karnesinde üç ve daha fazla zayıfları olan çocukları, daha çok anne babası olmayanlar (%63,2) ve anne babası tarafından ilgilenilmeyenler (%25) oluşturmaktadır. Derslerinde başarılı olanları en fazla anne babasının kendileriyle ilgilenenler (%40) oluşturmaktadır. Dolayısıyla, anne babanın çocukla ilgilenmesi veya ilgilendiğini hissettirmesi, çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 2: Ebeveynin Çocukla İlgilenmesi ile Çocuğun Eğitimdeki Başarısı Arasındaki İlişki

		En son aldığınız karnede kaç dersiniz zayıftı?				
		Hiç	Bir	İki	Üç ve daha fazla	Toplam
Anne babanız sizinle yeterince ilgileniyor mu?	Anne babam yok	4	1	2	12	19
		%21,1	%5,3	%10,5	%63,2	%100,0
		%1,9	%1,0	%2,0	%8,3	%3,4
	Evet	%0,7	%0,2	%0,4	%2,1	%3,4
		167	72	77	101	417
		%40,0	%17,3	%18,5	%24,2	%100,0
		%78,8	%70,6	%75,5	%70,1	%74,5
		%29,8	%12,9	%13,8	%18,0	%74,5
		41	29	23	31	124
	Hayır	%33,1	%23,4	%18,5	%25,0	%100,0
		%19,3	%28,4	%22,5	%21,5	%22,1
		%7,3	%5,2	%4,1	%5,5	%22,1
Toplam	212	102	102	144	560	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	

$\chi^2: 17.860$ $df: 6$ $p<0.05$

Easterbrookks ve Emde, anne çocuk beraberliğinde fiziksel temasın önemine dikkat çekmektedir. Özellikle 0-3 yaş arasında anne çocuk arasında kurulan samimi ilişkinin herhangi bir nedenle aksaması, çocuğun gelecekte bir takım davranış bozukluklarının görülmesine neden olmaktadır. Yine bu dönemde, anne yoksunluğundan kaynaklanan “duygusal yoksunluk”, gerek zihinsel, gerekse duygusal ve sosyal gelişimin önce durmasına daha sonra gerilemesine neden olmaktadır (Akman, 2002:76). Çünkü çocuk, özellikle okul öncesi dönemde duygu, düşünce, tutum ve davranışlarında etkili olacak, onu taklit ederek kendine model alacak kişi ve kişilere büyük ihtiyaç duyar. Bu bağlamda, ailedeki anne ve babanın varlığı önemlidir. Hayatı, toplumu tanıma ve ona uyma konusunda bir rehber konumundaki ebeveyn çocuk büyük oranda ihtiyaç hisseder. Çocuğun okula, okuldaki arkadaşlarına uyum sağlaması ve bu uyum ile yakından ilgili olan okuldaki başarısı konusunda da model alınacak ve onun varlığından etkilenilecek ebeveynin varlığı oldukça önemlidir. Ebeveynin varlığı ve ilgisi;

çocuğa güven duygusu vermekte, psikolojik destek sağlamakta ve çocuğu ders konusunda motive ederek akademik başarısını artırmaktadır (Yavuzer, 1999:23). Anne babanın, çocuğun eğitimle ilgisini göstermesi açısından okul ziyaretleri yapmaları ve veli toplantılarına katılmaları oldukça belirleyici olmaktadır. Velisi toplantılara katılan çocuk, kendisiyle ilgilenildiği ve eğitim konusunda desteklendiğini düşünerek derslerine daha çok çaba göstermektedir. Derslere gösterilen ilgi ise, çocuğun ders başarısını artırmaktadır.

Featherstone ve ekibi 1993 yılında, yaşları 11 ile 14 arasında değişen 530 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya katılan çocuklardan bir kısmı tek ebeveynle yaşayan; bir kısmı boşandıktan sonra ebeveyninin tekrar evlenmesi sonucu üvey ebeveynli bir ailede ve bir kısmı da her iki ebeveyniyle bir arada yaşayan çocuklardan oluşmaktadır. Sonuçta, her iki ebeveyniyle bir arada yaşayan çocukların, diğer çocuklara kıyasla okula devamsızlık veya geç kalma oranlarının daha düşük olduğu, okul başarılarının daha yüksek olduğu, daha fazla olumlu davranış sergiledikleri ve öğretmenleri tarafından daha olumlu değerlendirildiklerinin gözlemlendiğini belirtmektedir (Özen, 1998:5). Okuldaki başarısızlık konusunda benzer bir araştırmayı R. Şermin yapmıştır. Şermin'e göre, çocukların aile yapısı, ailedeki eğitim düşüncesi, kardeşleri arasındaki yeri ve özlük üveylik durumu çocuğun eğitimdeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Çocuğun ihmal ve kötü muameleye maruz kalması; geçimsizlik ve huzursuzluğun hâkim olduğu bir aile yaşantısına sahip olması, onun eğitimdeki başarısını engellemektedir (Özen, 1987:133). Dolayısıyla, çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının niteliği, onun başarısını etkilemektedir.

Çocuğun sağlıklı bir kişilik kazanması, çevreye karşı uyumlu ve eğitimde başarılı olmasında, anne babanın varlığı kadar onlar arasındaki ilişkilerin niteliği de etki etmektedir. Aile içindeki kişilerin birbirleriyle olan diyalogları ve davranışları, çocuğu fiziksel ve ruhsal yönden etkilemektedir. Çocuğun yaşamında, özellikle anne baba arasındaki sevgi ve saygıya dayalı bir ilişkinin varlığı, olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu ilişki ve iletişimi ortadan kaldıracak veya engelleyecek boşanma, ölüm veya ayrı yaşama gibi olumsuz durumlar, çocuğun duygusal dünyasını yıkmaktadır. Nitekim büyüme aşamasında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde uzun süre yaşamış bireylerdir. Aile içinde anne baba ve çocukların birbirlerine karşı tutumlarıyla şekillenen başarılı ilişkiler, çocuk için mutlu ve güvenli ortamı hazırlayarak yapıcı bir kişiliğin temelini atmaktadır. Bunun tersi olarak, uyum bozukluğu ve anlama sorunu yaşayan çocuklar, genellikle başarısız anne baba ve çocuk ilişkisinin ürünüdürler. Anne babanın, yakın sevgi ve ilgisinden uzak olarak yetişen çocuk, büyük sevgi açlığı yaşamaktadır. Bu açlık da, bir takım davranış ve tutum bozukluğuna neden olmaktadır (Yavuzer, 1995:47). Dolayısıyla anne baba başta olmak üzere evdeki aile üyeleri arasındaki iletişim, paylaşım ve diyaloga bağlı bir sorun, onların çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmesini engelleyerek, çocuğun bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Evlilik ilişkisi ve ebeveyn çocuk ilişkisi üzerinde yapılan araştırmalarda, evliliklerinden memnun olan ve olmayan anne babaların çocuklarına bir iş öğretirken yaptıkları davranışlar gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, evliliklerinde mutlu olmayan babaların mutlu olanlara kıyasla çocuklarına daha az ödül verdiklerini ve onları daha az motive ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan mutsuz annelerin, mutlu annelere kıyasla çocuklarına daha çok soru sordukları, onlara daha az aydınlatıcı ve olumlu yanıtlar verdikleri ve yapılacak işleri öğrenebilmesi için daha fazla sözel taktikler önerdikleri görülmüştür. İyi yürütülmeyen, tartışma, çatışma ve geçimsizliğin süreklilik kazandığı evlilik ilişkileri olan çiftler için çocuk, zaten bir yük olarak değerlendirilmektedir. Evlilik problemi olan eşler, kendi sorunlarından çocuklarına gerekli ilgi ve desteği hissettirecek zaman bulamamaktadırlar (Hortaçsu, 2003:90-91). Evlilik problemi olan ebeveynler, aralarında tartışmaların yoğunluğuna bağlı olarak, çocukları eğitim konusunda teşvik ve motive edememektedirler. Bu nedenle, ailesinde tartışmanın yoğun olduğu çocukların eğitimlerinde başarı düşük olmaktadır. Nitekim araştırmada elde edilen sonuçlar, bu düşünceyi desteklemektedir. Araştırmada içinde yaşanılan aile ortamının niteliği ile çocuğun okuldaki başarısı arasındaki ilişkiye ait bulgular tablo 3'te verilmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi, karnesinde fazla zayıfı olanları %60 ile ailesiyle yaşamayan yurt çocukları ve %35 ile sürekli tartışmanın olduğu aile içinde yaşayan çocuklar oluşturmaktadır. Buna karşın sürekli sevgi ve saygının olduğu mutlu aileye sahip olma, çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Karnesinde hiç zayıf olmayan ve tek zayıfı olanları %42,9 ve %20,3 ile daha çok mutlu aileye sahip çocuklar meydana getirmektedir. Dolayısıyla, ailenin varlığı ve olumlu niteliğe sahip olması, çocuğun okuldaki başarısına olumlu yönde etkilemekte iken; ailenin yokluğu ve olumsuz aile koşulları, çocuğun okuldaki başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 3: İçinde Yaşanılan Aile Ortamının Niteliği ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

		En son aldığınız karnede kaç dersiniz zayıftı?				
		Hiç	Bir	İki	Üç ve daha fazla	Toplam
Nasıl bir aile düzeni içinde yaşıyorsunuz?	Ailemle yaşamıyorum	6	2	0	12	20
		% 30,0	% 10,0	% 0,0	% 60,0	% 100,0
		% 2,8	% 2,0	% 0,0	% 8,3	% 3,6
		% 1,1	% 0,4	% 0,0	% 2,1	% 3,6
	Sevgi ve saygının olduğu	161	76	64	74	375
		% 42,9	% 20,3	% 17,1	% 19,7	% 100,0
		% 75,9	% 74,5	% 62,7	% 51,4	% 67,0
		% 28,8	% 13,6	% 11,4	% 13,2	% 67,0
	Sürekli tartışmanın	45	24	38	58	165
		% 27,3	% 14,5	% 23,0	% 35,2	% 100,0
		% 21,2	% 23,5	% 37,3	% 40,3	% 29,5
		% 8,0	% 4,3	% 6,8	% 10,4	% 29,5
Toplam	212	102	102	144	560	
	% 37,9	% 18,2	% 18,2	% 25,7	% 100,0	
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	
	% 37,9	% 18,2	% 18,2	% 25,7	% 100,0	

χ^2 : 36.678 df: 6 p<0.05

Çünkü ebeveyn destek, sevgi ve ilgisinden mahrum kalmak, çocuğun öğrenme istek ve arzusunu düşürmektedir. Anne babanın yakın ilgisiyle oluşabilecek teşvikin olmaması, çocuğun potansiyeli ile performansı arasındaki açığı büyültmektedir. Çocuğun tutum ve davranışlarını ödül ve ceza ile değerlendirme eksikliği, her türlü yeteneğinin gelişmesini engellediği gibi, onun okul başarısını ve öğrenme yeteneğini geriletmiştir. Olumsuz aile yaşantısı, anne baba eksikliği veya anne baba ilgisizliği, çocuğun içinde var olan yeteneğinin ortaya çıkmasını engellemektedir. Çocuk, ailenin parçalanması ve ailedeki sorunlar sebebiyle, çeşitli konulardaki yeteneğini ortaya çıkarabilecek uygun ortamı bulamamaktadır.

Bir insanın devinimlerinin yöneldiği amaç, o insanın çocukken dış dünyadan aldığı izlenimlerin etkisi altında gelişip ortaya çıkmaktadır. Bir insanın idealinin yani amacının yaşamının henüz ilk ayları ve yıllarında oluştuğu bilinmektedir. Bu aşamalarındaki çocuğun dış gerçeklikleri ve buna karşı olumlu veya olumsuz izlenimleri, onun sonraki yaşamındaki idealinin yerleşmesinde etkili olmaktadır (Adler, 2002a:41). Toplumsal ilgi, tüm gizil güçler gibi, bireyin tutarlı yaşam biçimine göre gelişmektedir. Yaşam biçimi, çocuğun dünyayı nasıl gördüğü ve neyi başarı olarak değerlendirdiği noktasında doğmaktadır. Bu noktada gelişen kazanımlar, kişiye sonraki yaşamında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle kişinin yaşamında, çocukluk dönemindeki çevre koşulları önemli olmaktadır. Çocuk, yaşam çizgisini ömrünün ilk dört yılında saptamaktadır. Sorunları bilme, kavrama ve çözüme yetenekleri bu dönemde kazanılmaktadır (Adler, 2002b: 39,91,115). O nedenle, bu zaman diliminin niteliği, kişi açısından önemli olmaktadır.

Tablo 4: Cinsiyet ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki

		En son aldığınız karnede kaç dersiniz zayıftı?				
		Hiç	Bir	İki	Üç ve daha fazla	Toplam
Cinsiyet	Kız	134	56	41	42	273
		%49,1	%20,5	%15,0	%15,4	%100,0
		%63,2	%54,9	%40,2	%29,2	%48,8
	Erkek	%23,9	%10,0	%7,3	%7,5	%48,8
		78	46	61	102	287
		%27,2	%16,0	%21,3	%35,5	%100,0
Toplam	%36,8	%45,1	%59,8	%70,8	%51,3	
	%13,9	%8,2	%10,9	%18,2	%51,3	
	212	102	102	144	560	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%37,9	%18,2	%18,2	%25,7	%100,0	

$$\chi^2: 44.372 \quad df: 3 \quad p < 0.05$$

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, cinsiyetin çocuğun okuldaki başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın bu konuya ilişkin sonuçları, tablo 4'te verilmektedir. Tablodan görüldüğü gibi, kız çocukları erkek çocuklardan daha başarılı olmaktadır. (Kızların %49,1'i karnesinde hiç zayıf olmadığını, %20,5'i tek zayıf olduğunu ifade etmiştir.) Erkek çocuklarının eğitimdeki başarısı kızlar-

dan daha düşüktür. (Erkek çocuklarının %21,3'ü karnesinde iki zayıfı, %35,5'i ise üç ve daha fazla zayıf olduğunu ifade etmektedir.) Örnekleme içindeki kız çocuklarının, erkek çocuklardan daha başarılı olması, yetiştirme tarzı ile açıklanabilmektedir. Kız çocukları daha çok eve dönük yaşamakta ve yetiştirilmektedir. Ev içinde daha çok yaşayan, yetiştirilen ve sosyalleştirilen kız çocuğu, ev dışındaki olumsuz etkilerden uzak yaşayabilmektedir. Ev içinde geçirilen sürenin fazlalığına bağlı olarak kız çocuğu, hem daha çok çalışma fırsatı bulmakta, hem de evdeki aile büyüğü tarafından daha çok kontrol edilebilmektedir. Bunlar ise, kız çocuğunun başarısını artırmaktadır. Yine kız çocuğunun ve kadının statüsünü yükseltmek için okumasının toplum tarafından telkin edilmesi ve resmi kurumların bu konuda kampanyalar düzenlemesi, kız çocukların okuldaki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Erkek çocuk, kültürel olarak daha çok ev dışındaki hayat içinde büyümekte ve yetiştirilmektedir. Erkek çocuğun ev dışında geçirdiği süreye bağlı olarak; ailenin, çocuk üzerindeki etkisi azalırken arkadaş çevresinin çocuk üzerindeki etkisi artmaktadır. Azalan kontrol, etki ve çalışma süresiyle erkek çocuğun başarısı doğal olarak düşmektedir.

Çocuğun doğduğu andan itibaren yaşadığı fiziki ve sosyal çevre koşulları tarafından belirlenen "benlik" ile de başarı arasında bir ilişki bulunmaktadır. "Benlik" kavramı, bireyin kendisine ait doğru bulduğu dinamik ve karmaşık düşüncelerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle "benlik", çocuğun kendisi hakkındaki düşünceleridir. Hiçbir çocuk, benlik kavramı hakkında bilgili olarak dünyaya gelmemektedir. "Benlik", çocuğun anne babasından, kardeşlerinden ve bütün olarak bunların kendi aralarında ve kendine yönelik ilişkilerinden meydana gelmektedir (Yavuzer, 1999:40). Bu bağlamda, kişiliğin de bir parçası olan benlik, sosyal etkileşim boyunca ortaya çıkmaktadır (Mutluer, 2000:78). Kişinin, ait olduğu, içine doğduğu aile, grup ve toplumla ilişkisinden kendine ait düşüncelerinin kazanıldığı "benlik" yapılanmaktadır. Richard'a göre, kişinin "benliği", tuttuğu futbol takımından, yaşadığı ülkeye kadar, tüm aidiyetlikleriyle bağlantılı olarak şekil almaktadır. Ait olunduğunun hissedildiği veya onunla kendi kimliğinin tanımlandığı her şey, aslında kişinin "benliğinin" de bir parçası olmaktadır. Kişinin var olduğu noktayı belirlemek, ona ait olduğu şeyler hakkında bilgi vermek gibi özellikleri olan benliğin kaybı veya çökmesi halinde, kişinin yaşantısı birçok açmaz ile karşılaşmaktadır (Richards, 2003:82). Kişinin kendini tanımladığı ve ait olduğunu düşündüğü "benlik" noktasındaki bir sıkıntı, sosyal hayatın her noktasında kendini hissettirmektedir.

Kişinin kendisi hakkındaki düşünce sadece kendini değil, kendi kadar toplumu ve toplumsal yaşamı ilgilendirmektedir. Kendini iyi hissetmeyen, kabul edildiği, değer verildiği, sevildiği ve saygı duyulduğunu düşünmeyen kimsenin karşısındakilere saygılı olması, iyi ilişkiler kurması sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Nitekim kendisini bu noktada olumlu ve iyi yönde görmeyen kişi, yakın çevresiyle de sorunlar yaşamaktadır (Güngör, 1998: 82). Kişinin kendi ihtiyaçları ile çevresi arasında uyumlu ve dengeli ilişkiler oluşturması sağlıklı benlik kavramıyla mümkün olabilmektedir.

Benliğin gelişimi, doğumdan itibaren başlamaktadır. Yaşam süresince insanların çevresiyle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişimde bir yandan insanın sosyalleşmesini, diğer taraftan kendi benliğini oluşturma ve tanımını sağlamaktadır. Benlik kavramı, birey bir takım ilişkilere girerken, kendisi için önemli olan, değer taşıyan kişilerin övgü veya olumsuz eleştirmeleriyle oluşmaktadır. Eğer bireyde olumsuz bir benlik kavramı oluşursa, birey kendisine karşı güvensizlik duyar ve çevrenin beklentisi doğrultusunda davranmak zorunluluğu karşısında da bir çatışma ve sıkıntı duygusuna girer (Aslıhan, 1998:11). Bu nedenle toplu yaşam içinde, kişinin “benlik değeri”nin yüksek veya alçak oluşu önemli bir noktadır.

“Benlik” kavramı, “insan olmanın ne olduğu” sorusuna bir kültürel grubun kendi psikolojisi temelinden verdiği yanıt olarak ifade edilmektedir. “Benlik”, o kültürün insanoğlunun evrendeki yerinin ne olduğuna, sınır, yetenek, ümit ve yasaklamaların insan için ne ifade ettiğine ait düşüncelerin birleşimidir. Bu açıdan bakıldığında, tarihten ve sosyokültürel bağlamdan bağımsız bir benlikten söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle standart, evrensel ve değişmez bir “benlik” yapısı bulunmamaktadır. “Benliğin” arkasında, kişinin ait olduğu toplumsal çevre, kültürel değerler, tarihi ve coğrafi özellikler bulunduğundan, birbirinden farklı nitelikleri bulunan benliklerden söz edilebilmektedir (Sayar, 2003:103). Organizmanın, gerçek dünyayla alış veriş yapma ihtiyacı hissetmesiyle oluşan benlik, ruhsal yapının kişiliği ayakta tutan ve kişinin iç dengesini sağlayan parçasıdır. “Alt benlikten” gelen istek ve dürtüleri karşılayarak, üst benliğe göre dizayn ederek veya değiştirerek fonksiyon gören “benlik”, (Bakırcıoğlu, 2003:87) kişinin bilinçli ve bilinç dışı tüm ruhsal yapı ve donanımlarını kapsamaktadır. Çocuğun bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine vardığı, kendini tanıdığı, kim ve ne olduğu hakkında bilgilendiği; bir insan olarak nitelikleri ve yetenekleri hakkındaki değerleri içine alan “benlik” oluşumunda içinde yaşanılan aile oldukça belirleyici olmaktadır. Anne babası tarafından ilgilenildiği, onaylandığı ve desteklendiğini düşünen çocuğun “benlik” gelişimi olumlu yönde olarak; çocuğun “benlik saygısı” yüksek olmaktadır (Jersild, 1987:177-187).

Bu noktada, anne ve babanın çocuğun kendisini sevdiğine dair düşüncesi önemli olmaktadır. Araştırmancın anne babanın çocuğunu sevdiğini göstermesi veya hissettirmesi ile çocuğun kendini başarılı görmesi arasındaki ilişkiye ait sonuçları tablo 5’de verilmektedir.

Tablodan da görüldüğü üzere, annesinin (%27) ve babasının (%27,8) kendisini sevdiğini düşünen çocuk kendisini daha sık başarılı görmektedir. Dünyaya kendisi ve çevresi hakkında nötr duygu ve düşünceyle gelen çocuk, kendisi ve çevresi hakkındaki duygu ve düşünceleri anne ve babası tarafından kazanmaktadır. Anne babanın birbirleri ve çocuklarıyla olan sıcak ve samimi ilişkileri çocuğun başta kendisi ve çevresi hakkında olumlu izlenimler edinmesine neden olmaktadır. Ebeveynleri tarafından

sevildiği, ilgilenildiği ve desteklendiğini düşünen çocuk kendini değerli bularak başarılı hissetmektedir.

Tablo 5: Anne Babanın Çocuğu Sevdiğini Hissettirmesi ile Çocuğun Kendini Başarılı Görme Arasındaki İlişki

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Anneniz sizi seviyor mu / sever miydi?	Evet	146	370	25	541
		% 27,0	% 68,4	% 4,6	% 100,0
		% 98,0	% 95,9	% 100,0	% 96,6
	Hayır	% 26,1	% 66,1	% 4,5	% 96,6
		3	16	0	19
		% 15,8	% 84,2	% 0,0	% 100,0
Toplam	% 2,0	% 4,1	% 0,0	% 3,4	
	% 0,5	% 2,9	% 0,0	% 3,4	
	149	386	25	560	
	% 26,6	% 68,9	% 4,5	% 100,0	
		% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0
		% 26,6	% 68,9	% 4,5	% 100,0

$\chi^2: 4881$ df: 2 p<0.05

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Babanız sizi seviyor mu / sever miydi?	Evet	138	335	24	497
		% 27,8	% 67,4	% 4,8	% 100,0
		% 92,6	% 86,8	% 96,0	% 88,8
	Hayır	% 24,6	% 59,8	% 4,3	% 88,8
		11	51	1	63
		% 17,5	% 81,0	% 1,6	% 100,0
Toplam	% 7,4	% 13,2	% 4,0	% 11,3	
	% 2,0	% 9,1	% 0,2	% 11,3	
	149	386	25	560	
	% 26,6	% 68,9	% 4,5	% 100,0	
		% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0
		% 26,6	% 68,9	% 4,5	% 100,0

$\chi^2: 5.037$ df: 2 p<0.05

Bununla birlikte “benlik saygısı”na karşılık gelen “kendilik değeri” kişinin kendi hakkındaki olumlu düşünme durumunu ifade etmektedir. Bu gereksinimin sosyal bir bağlamı bulunmaktadır. Kendini onaylanmış ve sevilerek beğenilmiş hissedene kişinin “kendilik değeri” yüksek çıkmaktadır. Bu nedenle, “kendilik değerinin” belirlenebilmesi için başkasının düşünceleri etkili olmaktadır. Kişinin kendisi hakkında olumlu düşünceler edinebilmesi başarılı olma ile ilişkili olmaktadır. Kişi başarılı olduğunda, kendine yönelik olumlu düşünebilmekte; aynı şekilde kendisi hakkında olumlu düşünebildiği oranda başarılı olabilmektedir. Kendisi iyi uyum yapmış, çocuklarını seven ve sayan anne babalar, onlara, kendini değerli bulma ve kendine güvenme duygularını kazandırabilmektedir. Sevgi ve övgüleriyle çocuklarının, istenilen, sevilen kişiler oldukları duygu ve inancını duymalarına yardımcı olmaktadır. Bunun tersi durumda; yani anne babası tarafından sevildiği, kabul edildiği ve ilgilenildiği duygusunu hissetmeyen çocuk sevmediği düşüncesine bağlı olarak kendine güvenmemekte, kendini başarılı olarak görememekte ve beğenmemektedir. Aslında, anne babanın

çocuğuna karşı sevgisini ve ilgisini hissettirebilmesi, onların ebeveyn çocuk ilişkisiyle de yakından ilişkilidir. Kendi anne babasından yakın ilgi, sevgi ve şefkat görmemiş anne baba bunu kendi çocuklarına da aktarmakta güçlük çekmektedir (Morgan, 1988: 207, 323). Bu konularda olumsuzlukları olan anne baba, kendi çocuklarına da aynı paralellikte davranabilmektedir. Özetle, anne babanın çocuğa karşı tutumu ve davranışı onun kendine dönük beğeni ve duygusunu etkilemektedir. Anne babası tarafından sevildiğini düşünen çocuğun “benlik saygısı” yüksek olmaktadır.

Alkın’a göre “benlik saygısı” en genel anlamda “kişinin kendinden hoşnut olması ve kendini beğenmesidir.” Kavramın bu şekilde tanımlanması, kişinin yaşamında merkezi bir öneme sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ruhsal, kültürel ve toplumsal etkiye açık olan “benlik saygısı”, kişinin toplumsal hayata uyumu, insanlararası ilişkileri ve ruh sağlığıyla yakın ilişkisi bulunmaktadır (Çelikoğlu, 1997:21,25). Bu bağlamda kişinin “benlik saygısının” kazanıldığı ailenin sosyoekonomik düzeyi (Yörükoğlu, 1985:137) ve aile yaşantısı belirleyici olmaktadır. “Benlik saygısı”, çocuğun fikirlerine değer verilmesi, yeterli sevgi, ilgi, destek ve hoşgörünün gösterilmesi, maddi ve manevi gereksinimlerinin karşılanmasıyla yakından ilgili olduğundan (Yavuzer, 1999: 41) aile ilişkilerinin niteliği “benlik saygısının” sağlanmasında önemli olmaktadır. Araştırmada, içinde yaşanılan aile ortamının niteliği ile çocuğun kendini başarılı bulması arasındaki ilişki tabloda 6’da verilmektedir. Görüldüğü üzere, sevgi ve saygının hâkim olduğu bir aile ortamına sahip olanlar (%32,5) kendini sürekli tartışmanın olduğu bir aile ortamına sahip olanlardan (%15,8) daha sık başarılı görmektedir. Bu oran yurtda yaşayanlarda ise %5’tir. Tablodan görüldüğü üzere, içinde yaşanılan aile ortamının düzenli olması, onun kendisi hakkında olumlu düşünmesine neden olmaktadır. Çünkü kişinin kendi hakkındaki fikrini belirleyen bir durum olarak görülen “benlik saygısı”nın; doğal olarak düzenli evlilik ilişkilerinin, karşılıklı diyalogların yürütüldüğü ve anne-baba-çocuk ilişkisine sevgi ve saygının hâkim olduğu bir ailede, şekillenmesi daha mümkün gözükmektedir. Eşlerin ilişkisinin sevgi ve saygıya dayalı olması, ebeveynlerin çocuğa karşı sevgi dolu, ilgili ve hoşgörülü davranması, çocuğun kendisi hakkında daha olumlu düşünmesini sağlayarak “benlik saygısının” yükselmesine neden olmaktadır.

Tablo 6: İçinde Yaşanılan Aile Ortamının Niteliği ile Kendini Başarılı Bulma Arasındaki İlişki

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Nasıl bir aile düzeni içinde yaşıyorsunuz?	Ailemle yaşamıyorum	1	19	0	20
		%5,0	%95,0	%0,0	%100,0
		%0,7	%4,9	%0,0	%3,6
		%0,2	%3,4	%0,0	%3,6
	Sevgi ve saygının olduğu	122	243	10	375
		%32,5	%64,8	%2,7	%100,0
		%81,9	%63,0	%40,0	%67,0
		%21,8	%43,4	%1,8	%67,0
	Sürekli tartışmanın	26	124	15	165
		%15,8	%75,2	%9,1	%100,0
		%17,4	%32,1	%60,0	%29,5
		%4,6	%22,1	%2,7	%29,5
Toplam	149	386	25	560	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	

$$\chi^2: 31.104 \quad df: 4 \quad p < 0.05$$

Çocukluktan başlamak üzere kişinin yaşamında bir yerlere “ait olma” veya “aidiyet” duygusu, onun kendisi hakkında olumlu düşünmesini, kendine güvenmesini sağlayarak çocuğun benlik değerini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü doğal örgüt ilişkisi, insan yaşamında büyük bir yer taşımaktadır. Bu ilişki “ait olma” duygusunu ifade etmektedir. Bernard’a göre, “ait olma” toplumsal ilişkilerde kişiye bir rahatlık sağlamaktadır. Bu durum dayanışma, birlik, beraberlik, bütünlük ve toplumsal güvence olarak da nitelendirilmektedir. Birey, bu “ait olma” duygusu ile kendini tanıtmak ve ifade etmek imkânı bulmaktadır. Grup tarafından kabul edilen ve grubun parçası olan birey, onunla özdeşleşmektedir. Grupla özdeşleşen kişinin kendi ile ilgili algısı önemli ölçüde olumlu yönde gelişmektedir (Aydın, 1991:33-34). Bu bağlamda, içinde yaşadığı gruba ait olduğu fikrini taşıyan çocuk, kendisi hakkında iyi fikirlere sahip olarak yüksek benlik değerini elde etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu düşünceleri güçlendirmektedir.

Ailenin parçalanması ile çocuğun kendini başarılı görmesi arasındaki ilişki tablo 7’de verilmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi anne babası ile yaşayan tam aileye sahip çocuklar, kendilerini daha sık başarılı görmektedirler. Tam aileye sahip çocuklar kendilerini %36,8 oranında sık olarak başarılı görürken, annesiyle birlikte yaşayan parçalanmış aile çocukları %24,4, akrabalarıyla yaşayan parçalanmış aile çocuğu %12,2 oranında kendisini sık olarak başarılı görmektedir. Babası, abla ve ağabeyi ile yaşayanlar ile yurttan kalanlar da kendilerini sık olarak başarılı görmemektedirler. Parçalanmış aile çocukları, kendilerini daha çok bazen başarılı görmekte veya başarılı görmemektedirler. Tam aileye sahip olanların, kendilerini başarılı görmeleri ailenin üyelerine sağladığı aidiyet duygusuyla açıklanabilir. Ailenin varlığı, çocuğa aidiyet duygusu vererek kendisi hakkında olumlu düşünceler kazanmasına neden olmaktadır. Bu duy-

guyu kazanmakta problemi olan çocuk, kendisi hakkında olumlu düşünmemekte ve kendisini başarılı bulmamaktadır.

Tablo 7: Ailenin Parçalanması ile Çocuğun Kendini Başarılı Bulması Arasındaki İlişki

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Kiminle yaşıyorsunuz?	Anne, baba ve kardeşlerimle	103	164	13	280
		%36,8	%58,6	%4,6	%100,0
		%69,1	%42,5	%52,0	%50,0
		%18,4	%29,3	%2,3	%50,0
	Annem ile birlikte	40	122	2	164
		%24,4	%74,4	%1,2	%100,0
		%26,8	%31,6	%8,0	%29,3
		%7,1	%21,8	%0,4	%29,3
	Babam ile birlikte	0	28	8	36
		%0,0	%77,8	%22,2	%100,0
		%0,0	%7,3	%32,0	%6,4
		%0,0	%5,0	%1,4	%6,4
	Yurtta	0	19	1	20
		%0,0	%95,0	%5,0	%100,0
		%0,0	%4,9	%4,0	%3,6
		%0,0	%3,4	%0,2	%3,6
	Akrabalarımle	6	42	1	49
		%12,2	%85,7	%2,0	%100,0
		%4,0	%10,9	%4,0	%8,8
		%1,1	%7,5	%0,2	%8,8
	Abla ve ağabeyimle	0	11	0	11
		%0,0	%100,0	%0,0	%100,0
		%0,0	%2,8	%0,0	%2,0
		%0,0	%2,0	%0,0	%2,0
Toplam	149	386	25	560	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	

$\chi^2: 74.284$ df:10 $p < 0.05$

Ailenin parçalanması kadar, parçalanma şekli de çocuğun kendini başarılı bulması ve kendi hakkında düşünce sahibi olması açısından belirleyici olmaktadır. Araştırmadaki ailenin parçalanma şekli ile çocuğun kendini başarılı bulma arasındaki ilişki tablo 8’de verilmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi anne (%31,2) ve babası (%31,6) sağ olanlar kendilerini daha sık başarılı görmektedirler. Bu oran anne ve babası boşanmışlarda %20,2’ye düşmüştür. Dolayısıyla, boşanmış anne babaya sahip olan çocuk, kendini daha az başarılı görmektedir. Bu noktada ebeveynlerinin boşanması, ayrı bir etmendir. Boşanma, çocuğun kolay kavrayıp benimseyeceği bir durum olmaktan uzaktır. Özellikle okul öncesi yaşlardaki çocuk için boşanma, oluş ve sonuç açısından kavranması çok güç bir durumdur. Ebeveynlerin ayrı yaşamalarına neden olan etkenlerin neler olduğunu tam olarak kavrayamayan veya algılayamayan çocuk, kendisini suçlu hissetmektedir. Anne ve babasının kendisi yüzünden tartıştığını ve ayrıldığını düşünen çocuk, kendisini sevilmeyen kişi olarak nitelendirmektedir. Bu düşünce benlik algısını yakından etkilemektedir. Anne babası boşanmış küçük yaşta çocuk, yaşananların sorumlusu olarak kendini görmekte ve bu nedenle de kendini değer-

siz hissetmektedir (Yörükoğlu, 1988:204). Yaşanılan olumsuzluklardan kendini suçlu gören çocuk, kendisi hakkında olumlu düşünememekte ve kendini başarılı görememektedir.

Tablo 8: Ailenin Parçalanma Şekli ile Çocuğun Kendini Başarılı Görmesi Arasındaki İlişki

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Anneniz	Sağ	121	253	14	388
		%31,2	%65,2	%3,6	%100,0
		%81,2	%65,5	%56,0	%69,3
		%21,6	%45,2	%2,5	%69,3
	Öldü	2	34	7	43
		%4,7	%79,1	%16,3	%100,0
		%1,3	%8,8	%28,0	%7,7
		%0,4	%6,1	%1,3	%7,7
	Boşandı	26	99	4	129
		%20,2	%76,7	%3,1	%100,0
		%17,4	%25,6	%16,0	%23,0
		%4,6	%17,7	%0,7	%23,0
Toplam	149	386	25	560	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	

$\chi^2: 30.050$ df: 4 $p < 0.05$

		Kendinizi Başarılı Görür müsünüz?			
		Sık Sık	Bazen	Hiç	Toplam
Babanız	Sağ	102	202	19	323
		%31,6	%62,5	%5,9	%100,0
		%68,5	%52,3	%76,0	%57,7
		%18,2	%36,1	%3,4	%57,7
	Öldü	21	85	2	108
		%19,4	%78,7	%1,9	%100,0
		%14,1	%22,0	%8,0	%19,3
		%3,8	%15,2	%0,4	%19,3
	Boşandı	26	99	4	129
		%20,2	%76,7	%3,1	%100,0
		%17,4	%25,6	%16,0	%23,0
		%4,6	%17,7	%0,7	%23,0
Toplam	149	386	25	560	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	
	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	
	%26,6	%68,9	%4,5	%100,0	

$\chi^2: 15.298$ df: 4 $p < 0.05$

Tabloda bir nokta dikkati çekmektedir. O da, anne babası boşanmışların (%20,2), annesi (%4,7) ve babası ölenlerden (%19,4) daha çok sık kendilerini başarılı görmeleridir. Bu bağlamda, ölüm yoluyla parçalanma, boşanma yoluyla parçalanmadan daha olumsuz sonuç doğurmuştur. Çocuk, boşanan anne ve babanın tekrar bir araya gelebileceğine ilişkin inanç beslemesi ve bir arada olmasa dahi onların hayatta olmalarından dolayı kendini şanslı hissetmektedir.

SONUÇ

Anne baba ve bu beraberlikten olma çocuklardan oluşan aile, insan hayatı için çok önemli fonksiyonlar yerine getirmektedir. Dünyaya bir aile içinde gelen çocuk, sevme ve sevilmeden başlayarak fiziksel, ruhsal ve zihinsel ihtiyaçlarının tümünü karşılamakta, karşılanan ihtiyaçlarına bağlı olarak sağlıklı bir kişilik geliştirmekte ve içinde yaşayacağı toplum hakkında en kapsamlı bilgileri burada elde etmektedir. Anne babanın da içinde olduğu aile üyelerinin yardımı ve katkılarıyla sosyalleşme ve eğitim sürecini tamamlayan çocuk, başarılı bir sosyal hayat kazanmaktadır. Karşılıklı sevgi, saygı, paylaşım ve dayanışmaya dayalı bir aile içi iletişimi gözlemleyen çocuk, çevresindeki insanlarla daha iyi bir ilişki kurmaktadır. Ebeveynlerinin yakın ilgi ve desteğini yanında hisseden çocuk, hayatın her alanında kendini ifade edecek bir öz güven sağlamaktadır. Aile büyükleri tarafından motive edilen çocukta, ders çalışmak, akademik başarısını yükseltmek, hedef koymak, gelecekle ilgili planlar yapmak istek ve düşüncesi belirlemektedir. Bunlar toplam olarak, çocuğun eğitim sürecini doğrudan etkileyerek okuldaki başarısını yükseltmektedir. Ancak ailenin boşanma ve ölüm sonucu parçalanması veya ailenin şiddetli geçimsizlik, tartışma ve çatışmaya dayalı olumsuz bir nitelik kazanması, çocuğun eğitimini aksatmaktadır. Kendisiyle yeterince ilgilenilmeyen, bedensel, zihinsel ve psikolojik ihtiyaçları karşılanılmayan, çalışmak, başarılı olmak konusunda teşvik edilmeyen, uygun davranış modellerinden yoksun çocuk, iyi bir eğitim süreciyle tanışmamakta ve bunlara bağlı olarak da okuldaki başarısı düşmektedir.

Ancak, parçalanmış aileye sahip her çocuğun mutlaka okul başarısızlığı yaşadığı/yaşayacağı gibi bir varsayım doğru değildir. Ailenin parçalanmasının çocukta yaratacağı etkilerin niteliği, ailenin parçalanma şekline (ölümle mi, boşanmayla mı parçalandığına), ailenin gelir durumuna, ebeveynlerin eğitimi ve çocukla olan diyaloguna, çocuğun cinsiyeti ve yaşına, aile içindeki çocuğun sayısı ve konumuna, çocuğun olayı algılayış tarzına, parçalanma süreci içinde yakın çevrenin aile ve çocuğa yönelik desteğine bağlıdır. Çocuk, ölüme bağlı olarak ailenin parçalanmasını ve bu parçalanmadan doğan sonuçları kendi içinde açıklayabilmekte ve kabullenebilmektedir. Fakat aynı şeyi, boşanma için söylemek pek mümkün değildir. Her şeye rağmen aile bütünlüğü adına ilişkinin sürdürülmesini düşünen çocuk, boşanmadan daha fazla olumsuz etkilenebilmektedir. Bununla birlikte, ailenin gelir durumunun iyi olması, anne babanın eğitilmiş olması ve çocukla yeterli bilgi paylaşımının varlığı, çocuğun yaşının büyük olması, olayları soğukkanlı olarak değerlendirebilecek konumda olması ve yakın çevrenin çocuğa destek sağlaması, parçalanmanın olumsuz etkilerini azaltabilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adler, A.* (2002a), **İnsanı Tanıma Sanatı** (Çeviren: Kamuran Şipal), Say Yayınları, İstanbul.
- Adler, A.* (2002b), **Psikolojik Aktivite Üstünlük Duygusu ve Toplumsal İlgisi** (Çeviren: Belkıs Çorakçı), Say Yayınları, İstanbul.
- Adler, A.* (2002c), **Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji** (Çeviren: Halis Özgü), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Akman, B.* (2002), "Korumaya Muhtaç Çocuklarla Ailesi ile Yaşayan Çocukların Kavram Gelişimlerinin ve Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Karşılaştırılması", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, Cilt: 13, Sayı: 1, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yayını, Ankara.
- Arkonacı, S.A.* (2001), **Sosyal Psikoloji**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Ashhan, M. N.* (1998), Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Özkavramı Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, M.* (1991), **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 1991.
- Bakırcıoğlu, R.* (2003), **İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Anı Yayınları, Ankara.
- Budak, G.* (1990), "Endüstrileşme Süreci İçinde Ailenin Yeri ve Önemi", **I. Aile Şurası**, Aile Araştırma Kurumu Yayını, Ankara.
- Çelikoğlu, C.* (1997), Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durkheim, E.* (1994), **Sosyolojik Metodun Kuralları** (Çeviren: Enver Aytekin), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Eröz, M.* (1982), **İktisat Sosyolojisine Başlangıç**, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Geçtan, E.* (2003), **Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**, Metis Yayınları, İstanbul.
- Gökçe, B.* (1996), **Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar**, Savaş Yayınları, Ankara.
- Gruen, A.* (2003), **Normallığın Deliliği Hastalık Olarak Gerçekçilik: İnsandaki Yıkıcılık Üzerine Bir Kuram** (Çeviren: İlknur İgan), Çitlenbik Yayınları, İstanbul.
- Gumrium, J.F. ve Holstein, J.A.* (1990), **What Is Family?**, Mayfield Publishing Company, California.
- Güngör, E.* (1998), **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Hortaçsu, N.* (2003), **İnsan İlişkileri**, İmge Yayınları, Ankara.
- İbrahimioğlu, D.* (2004), **Evlilikte Doğru Seçim ve Ailede Mutluluk**, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Jersild, A.T.* (1987), **Çocuk Psikolojisi** (Çeviren: Gülseren Günçe), "S" Yayınları, Ankara.

- Jones, C., Teppermann, L., Wilson, S.J. (1995), **The Futures Of Family**, New Jersey, U.S.A.
- Karataş, K. (2001), "Toplumsal Değişme ve Aile", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, Sayı: 2, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yayını, Ankara.
- Ozankaya, Ö. (1986), **Toplumbilim**, Tekin Yayıncılık, İstanbul.
- Morgan, C.T. (1988), **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**, (Çeviren: Komisyon, Hazırlayan: Sibel Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını, Ankara.
- Mutluer, F.G. (2000), **Toplumsal Sapma Fonksiyonalist ve Sembolik Etkileşimci Yaklaşım**, Zirve Yayınları, Ankara.
- Özen, S. (1987), "Sosyal Hareketlilikte Aile ve Eğitim İlişkileri", **Sosyoloji Dergisi**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Sayı: 1, İzmir.
- Şirvanlı Özen, D. (1998), Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Rolü, *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Richards, G. (2003), **Psikolojiyi Yerli Yerine Oturtmak** (Çeviren: Süleyman Topal, Ali Yılmaz), Say Yayınları, İstanbul.
- Russell, B. (1998), **Evlilik ve Ahlâk** (Çeviren: Sultan Neval Şimşek), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Sezal, İ. (2002), "Toplum ve Aile", **Sosyolojiye Giriş** (Editör: İhsan Sezal), Martı Yayınları, Ankara.
- Saran, N. (1993), **Antropoloji**, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Satir, V. (2001), **İnsan Yaratmak** (Çeviren: Selim Yeniçeri), Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Sayar, K. (2003), "Hangi Terapi? Çağımızda Benliğin Dönüşümü", **Kültür ve Ruh Sağlığı Küreselleşme Koşullarında Kültürel Psikiyatri** (Hazırlayan: Kemal Sayar), Metis Yayınları, İstanbul.
- Sayın, Ö. (1990), **Aile Sosyolojisi**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay. No: 57, İzmir.
- Swingewood, A. (1998), **Sosyolojik Düşüncenin Tarihi** (Çeviren: Osman Akinay), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Şentürk, Ü. (2006), Parçalanmış Aile Çocuk İlişkininin Neden Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulaması), *Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.*
- Tezcan, M. (1995), **Sosyolojiye Giriş**, Feryal Matbaası, Ankara.
- Walczak, Y., Burns, S. (1999), **Boşanma ve Çocuklar Üzerine Etkileri** (Çeviren: İsmail Ersevimi), Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1995), **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1999), **Ana Baba Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1985), **Gençlik Çağı**, Tisa Yay., Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1988), **Çocuk Ruh Sağlığı**, İş Bankası Yayını, İstanbul.

Yayın İlkeleri

1. SOSYAL POLİTİKA ÇALIŞMALARİ Dergisi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından altı (6) ayda bir yayımlanır.
2. Dergide telif ve tercüme makaleler, araştırma makaleleri, bildiriler, yayın değerlendirme tartışma yazıları Türkçe ya da İngilizce yer alır.
3. Dergi, "Hakemli" bir yayındır. Dergiye gönderilen yazı, konusu ile ilgili iki akademisyen ve Yayın Kurulu tarafından incelendikten sonra yayımlanabilir. Dergiye gönderilen yazıların başka bir dergide yayımlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekir.
4. Gönderilen yazıların yayımlanma zorunluluğu yoktur. Dergiye gelen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın geri gönderilmez.
5. Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlara aittir.
6. Makale özeti ve makalenin yazımında Microsoft Office Word programı kullanılmalıdır. Yapılacak çalışmaların (makale özeti ve bildiri) elektronik posta yoluyla gönderilmesi yeterlidir.
7. Çalışmalar, munir.tireli@aille.gov.tr adresine gönderilebilmektedir. Alınan bildiriler için -ALINDI- iletisi gönderilecektir.
8. Bütçe olanakları çerçevesinde yazarlara telif ödemesi yapılabilir.
9. Yazının kapak sayfasında; çalışmanın adı, yazar/yazarların (Birden fazla yazar varsa sıralama yapılarak) adı, soyadı, unvanları, çalıştıkları kurumlar belirtilmeli, Türkçe ve İngilizce özetler yer almalıdır.
10. Metin içinde atıf yapılmasına yönelik Geleneksel Anglo-Sakson Sistemi veya dipnot ile atıf yapılan Geleneksel Kıta-Avrupası Sistemi tercih edilebilir.
Geleneksel Anglo-Sakson Sistemi tercih ediliyorsa aşağıdaki örneklerde olduğu gibi gönderme yapılır:
i) Tek Kaynak-Tek Yazar: (Güler,1998: 192) ii)Tek Kaynak-İki Yazar: (Ergun ve Polatoğlu, 1992: 58-67)
iii) Çoklu kaynaktan atıf: (Şaylan, 1998; Çitçi, 1989)
iv) Yazının aynı yıl içinde yayımladığı birden fazla eserine atıfta metin içindeki atıf sırasına göre yılın yanına alfabetik, a, b, c harfleri konulur: (Aslan, 2007a: 23), (Aslan, 2007b: 125).
Geleneksel Kıta-Avrupası Sistemi tercih ediliyorsa; aşağıdaki örneklerde olduğu gibi gönderme yapılır:
i) Kitaplarda: Turgut Tan, **Ekonomik Kamu Hukuku**, TODAİE Yayını, Ankara, 1984, s. 24.
ii) Aynı kaynağa arka arkaya göndermede bulunuluyorsa: a.g.e., s. 24.
iii) Aynı kaynağa farklı sayfalarda göndermelerde bulunuluyorsa: T. Tan, 1984, s.25.
iv) Aynı yazarın aynı yıl yayımlanan eserlerine gönderme yapılır:
-Mesut Gülmez, **İnsan Hakları Eğitimi Hakkı**, TODAİE Yayını, Ankara, 1996a, s. 34.
-Mesut Gülmez, **Dünyada Memurlar ve Sendikal Haklar**, TODAİE Yayını, Ankara, 1996b, s. 55.
v) Makalelerde; Korkut Boratav, Oktar Türel, Erinç Yeldan, "The Turkish Economy in 1981-92: A Balance Sheet, Problems and Prospects", **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Cilt 22, Sayı:1, 1995, s. 9.
vi) Aynı kaynağa arka arkaya göndermede bulunuluyorsa : a.g.m., s. 9.
vii) Aynı kaynağa farklı sayfalarda göndermelerde bulunuluyorsa :K. Boratav, O. Türel, E. Yeldan, 1995, s. 10.
- 11) Kaynakça aşağıdaki örnekler gibi hazırlanmalıdır:
i) Tek yazarlı kitap: Bumin, Tülin (2005), **Hegel**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
ii) Çift yazarlı kitap: Coşkun, Dr. Selim, Tireli, Münir (2008), **Avrupa Birliğinde Yoksullukla Mücadele Stratejileri ve Türkiye**, Nobel Yayınları, Ankara
iii) Makale: Tsakoglou, P. ve Papadopoulos, F. (2002), "Aggregate Level and Determining Factors of Social Exclusion in Twelve European Countries", **Journal of European Social Policy**, 12(3), pp.211-225
iv) İnternet: http://www.unctad.org/en/docs/wir2006overview_en.doc Erişim Tarihi: 2 Ocak 2010.

SOSYAL POLİTİKA

ÇALIŞMALAR

Bakanlığımızın kuruluşu ile birlikte ortaya çıkan yapısal ihtiyaçlar ve hizmet alanımıza ilişkin yol haritasının belirlenmesi aşamasında doğru, güvenilir veriye ulaşmak, elde edilen verileri yorumlamak hayati bir öneme sahip ve bilimsel yöntemle üretilmiş bilginin olmadığı bir ortamda kaliteli sosyal politika üretim sürecinden bahsetmek mümkün değil.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olarak köklü bir akademik dergi geleneğinin mirasçısı olduk. "Aile ve Toplum", "Özveri", "Yardım ve Dayanışma" bütünlük yapımızla yola çıkarken yayın hayatını sürdüren akademik dergilerimizdi. Akademik yayınlarımızın sürekliliğinin sağlanması ve taahhüt edilen yayın periyodu içerisinde düzenli olabilmesi için tek ve istikrarlı bir dergi ile yayın hayatımızı sürdürmemiz gerektiğine inandık ve ülkemizin en muteber sosyal bilimler veritabanı TÜBİTAK ULAKBİM tarafından da taranmakta olan "Aile ve Toplum" dergisinin "Sosyal Politika Çalışmaları" adı altında devam etmesi yönünde karar verdik.

'Sosyal Politika Çalışmaları'nı, tıpkı 'Aile ve Toplum' dergisinde olduğu gibi aile penceresinden toplumumuzun nirengi noktalarını bilimsel yöntem ve anlayışla değerlendiren bir yayın olarak tasarladık. Bakanlığımızın misyon ve vizyonundan hareketle; insanı tüm yönleri ile merkeze alan bir çerçevede özürliye, çocuğa, yaşlıya, kadına ve diğer sosyal politika konularına dokunan geniş bir yelpaze içerebilmeyi istiyoruz.

Sizleri Türkçe ve İngilizce makale, çeviri ve kitap tanıtımlarınızı bizlerle paylaşmaya davet ediyoruz. Bilimsel ve titiz bir çalışmanın ürünü olarak bizlerle paylaşacağınız çalışmalarınızın yayın kurulu ve iki hakemin bilimsel denetiminden geçtikten sonra dergimizin sayfalarında yerini bulacak ve inanıyoruz ki ülkemizdeki sosyal politika çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

www.aile.gov.tr

ISSN: 1303-0256