Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları

Editörler:
Bengü ERGÜNER TEKİNALP
Şerife IŞIK

4. Baskı

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP - Prof. Dr. Şerife IŞIK

EĞİTİMDE POZİTİF PSİKOLOJİ UYGULAMALARI

ISBN 978-605-318-068-5
DOI 10.14527/9786053180685

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri; kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindeks.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Mart 2015, Ankara
4. Baskı Şubat 2020, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türlüdür
Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
(0312 341 36 67)

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 25931

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

"Ben 5 yaşındayken, annem her zaman bana mutluluğun hayatın anahtarı olduğunu anlatırdı. Okula başladığım zaman sınavda bana büyüyünce ne olmak istediğimi sorduklarında "MUTLU OLMAK İSTİYORUM" yazdım. Onlar bana soruyu anlamadığımı söylediler. Ben de onlara, onların hayatı anlamadığını söyledim."

John Lennon

Pozitif psikolojinin son yıllarda popülerleşmesi ile insanların olumlu yanlarının araştırılması ivme kazanmış, akademisyen ve ruh sağlığı uzmanları mutluluk ve genel iyilik hâli üzerinde çalışmaya başlamışlardır. Mutluluk ve iyilik hâlinin psikolojide sıklıkla tartışılıyor olması ruh sağlığı alanlarına yeni bir soluk kazandırmıştır. Ancak, bu heyecan kendini henüz yeni yeni eğitim alanında göstermektedir. Pozitif psikoloji alanında yapılan araştırma ve uygulamalardan elde edilen bulguların eğitimde de araştırılması ve uygulanması için bir rehber oluşturmak amacıyla bu kitabı oluşturduk. Kitapta alanında ve yazdıkları konularda uzman akademisyenler pozitif psikoloji kavramlarını eğitim alanında ele almışlar ve gerek kuramsal, gerekse uygulamaya yönelik bilgileri okuyucularla paylaşmışlardır. Pozitif Eğitim alanını Türkiye'de kapsamlı bir şekilde ele alınan ilk kitap olarak bu çalışmamız, bu konudaki çalışmalara rehberlik edecek ve eğitimin daha olumlu bir yolda ilerlemesine katkıda bulunacaktır. Kitapta tartışılan kavramların sadece akademik çalışmalar olarak sınırlı kalmaması, en zengin özel okullardan en ücra devlet okullarına kadar uygulanabilmesini umut ediyoruz. Sonuçta çocuklarımız için en büyük dileğimiz mutlu olmalarıdır.

Mutlu çocuklar yetiştirebilmek ve mutlu bir gelecek kurabilmek amacıyla...

Editörler ve Yazarlar

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editörler: *Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP - Prof. Dr. Şerife IŞIK*

Giriş
Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP - Drake Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK - Gazi Üniversitesi

1. Bölüm: Zekâ
Prof. Dr. Erdal HAMARTA - Necmettin Erbakan Üniversitesi

2. Bölüm: Öz Yeterlik
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR - Kırıkkale Üniversitesi

3. Bölüm: Öz Belirleme
Prof. Dr. Tahsin İLHAN - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

4. Bölüm: Akış Kuramı
Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ - Sakarya Üniversitesi

5. Bölüm: Akademik Kendini Toparlama Gücü
Prof. Dr. Şerife IŞIK - Gazi Üniversitesi

6. Bölüm: Öğrenen Güçlenmesi
Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR - Akdeniz Üniversitesi

7. Bölüm: Öğrenilmiş İyimserlik
Doç. Dr. Berna GÜLOĞLU - Bahçeşehir Üniversitesi

8. Bölüm: Azim
Doç. Dr. Ramin ALİYEV - Hasan Kalyoncu Üniversitesi

9. Bölüm: Cesaretlendirme
Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP - Drake Üniversitesi

10. Bölüm: Sosyal İlgi
Prof. Dr. Melek KALKAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi

11. Bölüm: Özgecilik
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM - Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

12. Bölüm: Minnettarlık
Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN - Bursa Uludağ Üniversitesi

13. Bölüm: Öz Anlayış
Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

14. Bölüm: Değerler Eğitimi
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uzm. Tolga SEKİ - Necmettin Erbakan Üniversitesi

15. Bölüm: Eğitimde Pozitif Bir Güç Olarak Mizah
Prof. Dr. Tahsin İLHAN - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii
Bölümler ve Yazarları v

Giriş 1

1. BÖLÜM
ZEKÂ

Giriş 11
Ne: Kuramsal Yapı 13
Sosyal Zekâ 13
Duygusal Zekâ 15
Başarılı Zekâ 19
Üç Boyutlu Zekâ Kuramı 22
Nasıl: Araştırma 23
Nasıl: Uygulama 26
Başarılı Zekâ 26
Sınıfta Başarılı Zekâ Uygulamaları 27
Duygusal Zekâ 29
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 33
Önerilen Kaynaklar 34
Kaynakça 34

2. BÖLÜM
ÖZ YETERLİK

Giriş 39
Ne: Kuramsal Yapı 40
Öz Yeterlik İnancı 40
Öz Yeterlik ve İlişkili Kavramlar 43
Öz Yeterlik Kaynakları 50
Öz Yeterlik İnancıyla İlişkili Süreçler 53
Nasıl: Araştırma 58
Nasıl: Uygulama 64
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 66
Önerilen Kaynaklar 69
Kaynakça 69

3. BÖLÜM
ÖZ BELİRLEME

Giriş 75
Ne: Kuramsal Yapı 76
Motivasyon 76
İçsel Motivasyon 77
Dışsal Motivasyon 77
Dışsal Motivasyonun İçselleştirilmesi 78
Özerk ve Özerk Olmayan Motivasyon 81
Temel İhtiyaçlar 82
Özerklik İhtiyacı 83
İlişki İhtiyacı 85
Yeterlik İhtiyacı 85
Yaşam Amaçları 85
İçsel/Dışsal Amaçlar 86
İnsanların Amaçlarına Ulaşmasında Başarısız Olmalarının Nedenleri 87
Amaç - Benlik Uyumu 89
Nasıl: Araştırma 90
Nasıl: Uygulama 97
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 102
Önerilen Kaynaklar 104
Kaynakça 105

4. BÖLÜM
AKIŞ KURAMI

Giriş 111
Ne: Kuramsal Yapı 111
Güdülenme Sistemleri 113
Genetik Güdülenme Sistemi 114
Kültürel Güdülenme Sistemi 114
Benlik Güdülenme Sistemi 115
Benlik Güdülenme Sisteminin İşlevi ve İşleyiş Süreci 115
Bilinç 116
Kişisel Deneyim Türleri 119
Akış (Optimal Deneyim/Ruhsal Negentropi) Deneyiminin Nitelikleri 121

Akış Kuramının Diğer Kavramlarla Benzerlik ve Farklılıkları 123
İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı ve Doruk Yaşantı 124
Macera Deneyimi Paradigması 124
Optimal Uyarılma Kuramı veya Yerkes-Dodson Kanunu ve Optimal İşlevin Bireysel Alanı 125
Nasıl: Araştırma 126
Nasıl: Uygulama 127
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 132
Eğitim Ortamında Kullanılabilecek Bazı Materyaller 135
Önerilen Kaynaklar (Kitap, Makale, Web Sayfası) 139
Kaynakça 139

5. BÖLÜM
AKADEMİK KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜ

Giriş 143
Ne: Kuramsal Yapı 144
Akademik Kendini Toparlama Gücü Modelleri 146
Casillas Modeli 147
Sınıf ve Okul Bağlamında Kendini Toparlama Gücünü Geliştirme Modeli 149
Kendini Toparlama Gücü Tekerleği Modeli 153
Nasıl: Araştırma 154
Nasıl: Uygulama 156
Okullarda Kendini Toparlama Gücü 156
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi 157
Akran İlişkileri 160
Okul Yönetimi 162
Aile-Okul İlişkileri 164
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 168
Önerilen Kaynaklar 169
Kaynakça 169

6. BÖLÜM
ÖĞRENEN GÜÇLENMESİ

Giriş ... 175
Ne: Kuramsal Yapı ... 176
Nasıl: Araştırma ... 179
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 183
Kavram ile İlgili Araştırma Önerileri ... 184
Kavram ile İlgili Uygulama Önerileri ... 185
Önerilen Kaynaklar ... 186
Kaynakça ... 186

7. BÖLÜM
ÖĞRENİLMİŞ İYİMSERLİK

Giriş ... 191
Ne: Kuramsal Yapı ... 192
Öğrenilmiş Çaresizlik ... 192
Atfetme Kuramı ... 194
Açıklama Biçimi: İyimser mi? Kötümser mi? ... 196
İyimserlik Öğrenilebilir mi? ... 201
ABC Modeli ... 201
Nasıl: Araştırma ... 209
Nasıl: Uygulama ... 211
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 213
Önerilen Kaynaklar ... 215
Kaynakça ... 215
Ekler ... 218

8. BÖLÜM
AZİM

Giriş ... 221
Ne: Kuramsal Yapı ... 223
Peki azmi ne yok edebilir? ... 225
Neden Azim? ... 227
Azim ve Öz Denetim ... 227
Öğrencilere Azmi Öğretmenin 6 yolu ... 229

Nasıl: Araştırma ... 233
Öğrencilerde Azmin Belirleyici Rolü ... 233
Yetişkinlerde Azmin Belirleyici Rolü ... 234
Nasıl: Uygulama ... 235
Azim, Kararlılık ve Tahammül ... 235
Azim, Kararlılık, Tahammülün Teşvikinde Teknolojinin Kullanılması ... 239
Sistematik Destek, Aile Desteği Gereksinimi ve Öneriler ... 240
Azmi, Kararlılığı ve Tahammülü Geliştiren Programlar ve Yaklaşımlar ... 241
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 246
Önerilen Kaynaklar ... 248
Kaynakça ... 248

9. BÖLÜM
CESARETLENDİRME

Giriş ... 253
Ne: Kuramsal Yapı ... 254
Öncülleri ... 254
Cesaretlendirmenin Kuramsal Temelleri ... 255
İlgili Yaklaşım ve Modeller ... 259
Cesaretlendirme, Ödül, Ceza ve Övgü ... 260
Nasıl: Araştırma ... 266
Nasıl: Uygulama ... 269
Cesaretlendirme Ortakları ... 269
Öğrenmeye Hazırlık Programı ... 270
Başarıya Hazırlık Programı ... 272
Öğrenci Başarısı Becerileri Programı ... 273
Kinder Terapi / Kinder Traininig ... 273
GEECE Grubu Formatı ... 276
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 278
Önerilen Kaynaklar ... 280
Kaynakça ... 280

10. BÖLÜM
SOSYAL İLGİ

Giriş ... 283
Ne: Kuramsal Yapı ... 284
Sosyal İlginin Gelişimi ... 289
Nasıl: Araştırma ... 295
Sosyal İlgi ile İlgili Yapılan Araştırmalar ... 296
Sosyal İlgi ve İş/Meslek ... 296
Sosyal İlgi ve Arkadaşlık ... 297
Sosyal İlgi ve Sevgi/Evlilik ... 300
Sosyal İlgi ve Demografik Değişkenler ... 302
Nasıl: Uygulama ... 303
Sosyal İlgi ve Aile Eğitimi ... 303
Sosyal İlgi ve Okul ... 306
Uygulamaların Türkiye'deki Eğitim Sistemine Göre Değerlendirilmesi ... 308
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 311
Önerilen Kaynaklar ... 314
Kaynakça ... 314

11. BÖLÜM
ÖZGECİLİK

Giriş ... 319
Ne: Kuramsal Yapı ... 320
Olumlu Sosyal Davranışlar (Prososyal Davranışlar) ... 321
Özgecilik Ahlaki Bir Davranış mıdır? ... 323
Özgecilik İçin Empati Gerekli midir? ... 323
Özgecilik Genetik Aktarımla Kazanılabilir mi? ... 324
Kültürel Kodlar Özgecilik Üzerinde Etkili midir? ... 325
Bir Kültür Öğesi Olarak Din'in Özgecilik Üzerindeki Etkisi ... 326
Özgeciliğin Gelişimi: Prososyal Gelişim Kuramı ... 328
Kuramların Özgeciliğe Bakışı ... 329
Psikanalitik Kuram ve Özgecilik ... 330
Sosyal Bilişsel Kuram ve Özgecilik ... 331
Özgecilik ve Pozitif Psikoloji ... 332
Bir Sosyal Psikoloji Konusu Olarak Özgecilik ... 333
Nasıl: Araştırma ... 334

Özgecilik ve Empati ... 334
Özgecilik ve Ahlak ... 335
Özgecilik ve Benlik Kurguları ... 335
Özgecilik ve Din ... 336
Nasıl: Uygulama ... 337
Okullarda Özgecilik ... 337
Okullarda Özgecilik Gelişimi Bağlamında Akran Temelli Yaklaşımlar ... 342
Akran Öğreticiliği ... 343
Akran Eğiticiliği ... 344
Özel Arkadaşlık ... 345
Akran Danışmanlığı ... 346
Akran Arabuluculuğu ... 347
Akran Destek Grupları ... 347
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 348
Özgecilik Araştırmaları İçin Öneriler ... 349
Okullarda Özgeciliği Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler İçin Öneriler ... 349
Önerilen Kaynaklar ... 351
Kaynakça ... 351

12. BÖLÜM
MİNNETTARLIK

Giriş ... 359
Ne: Kuramsal Yapı ... 361
Minnettarlık Nedir? ... 361
Nasıl: Araştırma ... 364
Minnettarlığın Bileşenleri ile İlgili Araştırmalar ... 364
Minnettarlığın Gelişimi ile İlgili Araştırmalar ... 365
Minnettarlığın Yararları ile İlgili Araştırmalar ... 366
Minnettarlığın Beden Sağlığı ile İlişkisini Gösteren Araştırmalar ... 368
Minnettarlığı Arttırmaya Yönelik Deneysel Araştırmalar ... 368
Nasıl: Uygulama ... 371
Öğrencilerde Minnettarlık Geliştirmeye Yönelik Okul Temelli Müdahaleler ... 372
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Önerileri ... 378
Minnettarlık Araştırmaları İçin Öneriler ... 379
Okullarda Minnettarlığı Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler İçin Öneriler ... 380
Önerilen Kaynaklar ... 383
Kaynakça ... 383

13. BÖLÜM
ÖZ ANLAYIŞ

Ne: Kuramsal Yapı ... 387
Öz Şefkat ... 388
Ortak Paylaşım (Kişilerarası) ... 389
Farkındalık ... 389
Öz Anlayış ve Kendine Acıma ... 391
Öz Anlayış ve Kendine Düşkünlük ... 392
Öz Anlayış ve Özsaygı ... 392
Nasıl: Araştırma ... 393
Öz Anlayış ve Duygusal İyi Oluş Arasındaki İlişkiler ... 393
Öz Anlayış ve Motivasyon ... 394
Öz Anlayış ve Kişilerarası İlişkiler ... 394
Öz Anlayış ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar ... 394
Nasıl: Uygulama ... 395
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler ... 401
Önerilen Kaynaklar ... 402
Kaynakça ... 402

14. BÖLÜM
DEĞERLER EĞİTİMİ

Giriş ... 405
Ne: Kuramsal Yapı ... 406
Değer Kavramı ... 406
Değerlerin Oluşumu ... 407
Değerlerin Özellikleri ... 409
Değerlerin Sınıflandırılması ... 411
Değerlerin İşlevi ... 412
Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakışı ... 414
Felsefede Değer Kavramı ... 414
Psikolojide Değer Kavramı ... 416
Sosyolojide Değer Kavramı ... 417
Nasıl? Araştırma ... 418
Değerlerin Farklı Değişkenlerle İlişkisi ... 418
Değer ve Tutum ... 418
Değer ve Norm ... 419
Değer ve İnanç ... 420

Yapılan Araştırmalar 421
Nasıl: Uygulama 423
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 426
Önerilen Kaynaklar 428
Kaynakça 428

15. BÖLÜM
EĞİTİMDE POZİTİF BİR GÜÇ OLARAK MİZAH

Giriş 435
Ne: Kuramsal Yapı 436
Mizah ve Mizah Duygusu 436
Mizah Kuramları 438
Mizah Türleri 446
Nasıl: Araştırma 448
Mizah ve Psikolojik Sağlık 448
Mizah ve Fiziksel Sağlık 450
Nasıl: Uygulama 454
Mizahın Ölçülmesi 454
Eğitimde Mizahın Kullanımı 457
Peki Şimdi? Genel Değerlendirme ve Öneriler 458
Önerilen Kaynaklar 460
Kaynakça 460

Yazarlar Hakkında 465

GİRİŞ

Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP
Drake Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

Ruh sağlığı alanında geleneksel anlayışın, bireylerin gücüne inanmaktan uzaklaştığının, zor yaşantı ve koşulların travma yaratan etkilerini gidermekte yetersiz kaldığının anlaşılması ile birlikte, psikolojide olumluya odaklanmayı esas alan yeni bir anlayış yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu anlayış *pozitif psikoloji* olarak adlandırılmaktadır (Seligman, 2000). Pozitif psikoloji akımı bireylerin doğuştan getirdikleri güçlü yanlarının olduğunu dikkate alarak bu güçlü yönleri geliştirmeye odaklanmanın ruh sağlığını korumada ve uyum bozukluklarını gidermede en etkili yaklaşım olduğunu vurgulayan modern bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, psikoloji biliminin "normal" insanın daha iyi ve daha mutlu yaşamasını hedef alması gerektiğine vurgu yapan pozitif psikoloji, insanların güçlü yönlerine odaklanmıştır (Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji yeni bir kavram değildir. Çağlar boyunca bütün düşünürler iyi bir yaşamın, ahlaklı ve erdemli yaşamanın önemini anlamaya çalışmışlardır. Antik Yunanda örneğin Aristotoles "Nicomachean Ethics" adlı eserinde birey ve toplum için iyi bir yaşamın öneminden bahsetmiş; tüm insanlık için en yüksek iyiliğin mutluluk olduğunu belirtmiştir (Taylor, 2001) Benzer şekilde başka felsefeciler de iyi bir yaşam için kişisel özgürlük, mutluluğu arama, özdenetim gibi önemli bileşenlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Modern psikoloji kökenlerini William James, John Dewey ve Granville Stanley'in çalışmalarında bulur. James özellikle insanın tam olarak işlevde bulunmasını incelemek için bireyin öznel deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle James, Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk pozitif psikoloji çalışanı olarak kabul edilebilir (Taylor, 2001). Alfred Adler'in belirlemeci psikoanalitik bakış açısından uzaklaşarak bireylerin güçlü yanlarını, hedeflerini, bireyin gerek içinde bulunduğu topluma, gerekse

insanlığa yaptığı katkıları ruh sağlığının merkezine aldığı yaklaşımı hem Hümanistik psikolojinin hem de pozitif psikolojisinin temelleri olarak kabul edilebilir (Carlson, Watts, Manniacci, 2006; Moore, 2012). Alfred Adler 1937 yılında yayınlanmış "İnsanlığın Gelişimi" adlı makalesinde bireysel psikolojinin temellerinin "mutlu ve iyimser bir bilim izlenimi" verdiğini söylemiştir. Sonraları hümanistik psikolojinin üçüncü güç olarak Avrupa ve Amerika'da 1950'lerde popülerleşmesiyle pozitif özellikler ve deneyimlere yapılan vurgu artmıştır. Maslow hümanistik psikolojide sağlıklı ve yaratıcı insanların yaşamlarının amprik olarak incelenmesi gerektiğine inanmıştır. Maslow "Motivasyon ve Kişilik" (1954) kitabının son bölümünde *Pozitif Psikolojiye Doğru* başlığı ile pozitif psikoloji kelimesini ilk kez kullanmış ve şunları belirtmiştir: *"Psikoloji bilimi olumlu yönlerden daha çok olumsuz özelliklerin incelenmesinde daha başarılı olmuştur. İnsanın eksiklikleri, hastalıkları, günahları ile daha çok ilgilenilirken; potansiyeline, erdemlerine, ulaşmak istediği amaçlara daha az önem verilmiştir."* (Akt. Froh, 2004; Maslow, 1954, s.354).

İkinci Dünya Savaşı'na kadar psikoloji, üç temel ve önemli tema üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlar; ruhsal hastalıklarının iyileştirilmesi, insanların yaşamlarını geliştirmek/iyileştirmek ve üstün yeteneğinin tanımlanıp geliştirilmesidir (Linley, 2009). İkinci Dünya Savaşı sonrasında psikoloji "iyileştirme bilimi" haline gelmiş ve insanın işlevselliğinde medikal model benimsenerek, kusurların tamirine odaklanılmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Son yıllarda insanın olumlu özelliklerinin psikolojide yeterli ilgiyi bulmaması eleştirilmiş ve bu bir eksiklik olarak görülerek "pozitif psikoloji" akımı şekillenmeye başlamıştır. Geleneksel psikolojinin aksine, pozitif psikoloji dikkatleri insan doğasının güçlü yanları, olumlu kişisel deneyim ve olumlu kişisel özellikleri üzerine çekmeye çalışmış, insanın yaşam kalitesini arttırmayı hedeflemiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).


Martin Seligman

Pozitif psikoloji hareketi 1998'de Amerika Psikoloji Derneği (APA) başkanı olarak atanan Martin E. P. Seligman'ın 1999'da APA kongresinde, günümüzde psikolojinin gündeminin patolojik odaklı yörüngesinin düzeltilmesi gerektiğini vurguladığı konuşması ile ivme kazanmıştır (Seligman, 1999). Seligman başkanlığında yapılan toplantılarda pozitif psikolojinin kavramsallaştırılması için çalışılmış ve Pozitif Psikoloji Yönetim Kurulu oluşturulmuştur (Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Kathleen Hall Jamieson, Chris Peterson ve George Vaillant). Bunu Pozitif Psikoloji Ağı izlemiş ve sonrasında Washington DC'de düzenlenen ilk Pozitif Psikoloji Zirvesinde Pennsylvania Eyalet Üniversitesinde Pozitif Psikoloji Merkezi kurulmuştur. Seligman'ın yedi yıl başkanlığı boyunca pekçok pozitif psikoloji kitabı ve özel sayı dergiler yayınlanmış; 2005 yılında ilk kez Seligman tarafından

Pennsylvania Üniversitesinde pozitif psikoloji yüksek lisans programı açılmış ve 2006'da ilk pozitif psikoloji dergisi Journal of Positive Psychology dergisi kurulmuştur (Linley ,Joseph, Harrington ve Wood, 2006).

Csikszentmihalyi'ye göre (2009) pozitif psikolojinin üç temel çıkış noktası vardır: (a) Çok basit bir şekilde, insan olmanın ne anlama geldiği ile ilgili yeni bir bakışa ihtiyaç vardır. (b) İnsanlar kendilerini, evrenin efendileri ve yaratılışın en yüce amacı olarak düşünmektedirler. (c) İnsanoğlu kendini, hırs ve şehveti tarafından kontrol edilen organizmalar olarak tanımlama eğilimindedir. Bu bağlamda; pozitif psikoloji, psikolojide genellikle ihmal edilen, sağlıklı ve gelişme odaklı psikolojidir.

Pozitif psikoloji, insanların gelişme ve iyileşme ile ilgili olumlu duygu, düşünce, durum ve özelliklerini analiz ederek bunlar için en uygun ortamları belirlemeye ve açıklamaya çalışmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin amacı, kişilerin ve toplulukların psikolojik sağlığına ve genel iyi olma haline katkı getirmek için kişisel özellikleri ve eğilimleri anlamaya çalışmaktır. Sheldon ve King'e (2001) göre pozitif psikoloji, insanın güçlü yönleri ve erdemlerinin bilimsel olarak çalışılmasıdır. Pozitif psikoloji "ortalama insan"da neyin doğru ve neyin iyileştirileceğinin yeniden değerlendirilmesidir. Gable ve Haidt'e (2005) göre ise pozitif psikoloji insanlar, gruplar ve kurumların gelişmelerine ve tam olarak işlevde bulunmalarına katkı sağlayacak şartları ve süreçleri inceler.

Eğitimde Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji üç aşamada ele alınabilir: *Öznel düzeyde değer verilen deneyimler;* geçmişte iyi olma hali, memnuniyet ve doyum; gelecek için umut ve iyimserlik; şimdiki zaman için akış ve mutluluk. *Bireysel düzeyde olumlu özellikler;* aşk ve meslek, cesaret, kişilerarası ilişki becerisi, estetik duyarlılık, sebat, bağışlayıcılık, özgünlük, geleceğe dönüklük, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgelik. *Grup düzeyinde ise* sorumluluk, duygusal bakım ve destek, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı gibi örgütsel, eğitimsel ve kurumsal uygulamalardır (Seligman ve Csikszentmihalyi (2000). Bu yüzden eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları, pozitif eğitim felsefesi olarak bağımsız bir ekol değil pozitif psikolojinin içinde tartışılagelmiştir.

Pozitif eğitim geleneksel akademik becerilerin yanısıra mutluluğun da hedef alındığı bir eğitim modelidir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009). Eğitim sisteminde sadece akademik başarıya vurgu yapılmasına rağmen, insanlar yaşamda mutlu olmayı, huzuru, barışı, doyumu ve anlamlı işler yapabilmeyi ister, çocukları için bunları umut ederler (Seligman ve diğ., 2009). Hayattan beklentilerimiz sadece "başarı" ile sınırlı değilken ve çocuklarımız için en büyük beklentile-

rimiz sağlık ve mutlulukken eğitim sisteminin mutluluk ya da bir diğer anlamda öznel iyilik halini geliştirmeye yönelik olmaması üzüntü vericidir. Pozitif psikoloji akımıyla popülerleşen psikolojik danışma sürecinde güçlü yanlara odaklanma, şüphesiz eğitimde de güçlenecektir. Eğitimde pozitif psikoloji henüz tek başına bir eğitim felsefesi olarak gelişmemiş olsa ve pozitif psikolojinin eğitimdeki yeri tartışılagelse de, yapılan araştırmalar pozitif değişkenlerin akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden olduğunu göstermektedir (Fredrickson, 1998; Fredrickson ve Branigan, 2005; Seligman ve ark., 2009). Eğitimde pozitif psikolojinin gelişimi şu üç aşamada gelişeceği öne sürülmüştür (Kristjansson, 2012).

1. Pozitif psikolojide ele alan kavramların eğitimde uygulanması,
2. Eğitimin temel hedefinin öznel iyilik hali ve mutluluk olması
3. Eğitim sürecinde olumlu duygulara yer vermek (sosyal-duygusal öğrenme). Bu açıdan bakıldığında eğitimde pozitif psikolojinin henüz ilk aşamada olduğu, gelişimsel olarak çocukluk yıllarında olduğu söylenebilir.

Pozitif psikoloji ruh sağlığı alanında daha önceden gözardı edilen olumlu kişilik özellikleri, bireylerin güçlü yanları ve başetme ve kendilerini toparlama gücü gibi kavramları araştırarak ve bunlara dayalı piskolojik danışma müdahaleleri ve programları geliştirerek ilerlemesine rağmen, pozitif psikolojinin eğitim alanındaki uygulamaları henüz yeni başlamıştır. Ruh sağlığı alanında baskın bir şekilde kendini gösteren pozitif psikoloji hareketi, eğitim alanında aynı gelişmeyi gösteremiştir. Bu anlamda eğitimde pozitif psikoloji genel bir eğitim felsefesi ya da kuramı olarak değil, pozitif psikolojideki kavram ve araştırmaların eğitimde uygulanması olarak kendini göstermektedir (Kristjansson, 2012).



Eğitimin temel amacının öznel iyilik hali ve mutluluk olması gerektiği fikri son yıllarda tartışılmıştır (Brighouse, 2006). Okullardaki temel amaç öğrenmek ve öğrencileri toplum ve dünyaya katkıda bulunacak bireyler olarak yetiştirmektir. Bu yüzden okulların temel hedefinin mutluluk olup olmadığı tartışmalıdır. Ancak öğretim sürecinin çocuğun güçlü yanlarını temel alarak yapılması ve öğrenme sürecinde öğrencinin iyilik halinin düşünülmesi elbette tartışma götürmezdir. Aynı zamanda öğrenme sadece akademik ve bilişsel becerilerle sınırlı kalmamalı; karakter, erdem, şükran, affetme, azim, başa çıkma gibi becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması çocukları akademik eğitimleri gibi belki de hayata daha fazla hazırlayacaktır.

Öğrenci merkezli, öğrencinin bireysel, duygusal ve sosyal özelliklerini, güçlü yanlarını merkeze alan yaklaşımlar eğitim felsefesinde ve uygulamalarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim sistemleri olan Montessori, Waldorf, Krishnamurti felsefeleri ve diğer alternatif okul modelleri özellikle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde varlığını yaygın olarak sürdürmektedir. Ancak, pozitif psikoloji akımının vurguladığı, bireylerin güçlü yanlarının anlaşılıp ruh sağlığını desteklemek, bireyin yapamadıklarından çok yapabildiklerine odaklanmak ve sağaltım yerine önleyici psikolojik danışmaya ağırlık vermek, genel iyilik hali ve mutluluğu psikolojik danışmanın hedefi olarak belirlemek eğitim alanında da tartışılmaya başlamıştır. Bu bağlamda klasik eğitim sisteminin akademik başarıyı merkeze alan "Çocuklar nasıl öğrenir?" sorusunun yerini "Çocuklar okullarda mutlu olmayı nasıl öğrenir?" sorusu almıştır (Kristjansson, 2012).

Eğitimde pozitif psikoloji, okulları olumlu kurumlar olarak ele alan, olumlu özellikleri geliştiren, eğitim amacıyla olumlu duyguları ortaya çıkaran bir uygulama modeli olarak tanımlanabilir (Kristjansson, 2012). Eğitimde pozitif psikolojinin genel bir eğitim felsefesi olarak eğitim alanında yerini alabilmesi için okulların sadece bilgi öğreten yerlerden çok, çocukların genel iyilik hallerine ve olumlu gelişimine katkıda bulunan kurumlar olarak görülmesi yönünde temel bir bakış açısı değişimine ihityaç vardır. Böyle bir genel pozitif eğitim felsefesi ortaya koymak bu kitabın yapabileceklerinin çok üstündedir. Bu kitaptaki amacımız pozitif psikolojideki kavram ve uygulamaların eğitimdeki yerini incelemek ve eğitimcilere ve okul psikolojik danışmanlarına uygulamalarında bir rehber oluşturmaktır.

Pozitif psikoloji'nin eğitimde uygulamaları bireysel olarak araştırmacı ve eğitimciler tarafından denenirken, tüm okul genelinde sistemli pozitif eğitim uygulamaları sınırlıdır (Critchley ve Gibbs, 2012; Kristjansson, 2012). Yurtdışında geliştirilmiş ve uygulanan bu sistemli programlara örnek olarak the Penn Resiliency Program (Pennsylvania Eyalet Üniversitesi Kendini Toparlama Gücü Projesi), Strath Haven Positive Psychology Curriculum (Strath Haven Pozitif Psikoloji Müfredatı), Geelong Grammar School Project (Geelong İlkokulu Projesi), Student Success Skills (Öğrenci Başarısı Programı), Kipp Charter Schools (Kipp Charter Okulları) ve Positive Learning Framework (Pozitif Öğrenme Çerçevesi) gibi çeşitli alternatif eğitim programları mevcuttur.

Eğitimde pozitif psikoloji alanındaki yaygın olarak tartışılan bir eğitim modeli, Güçlü Yanlara Odaklı Eğitimdir. Güçlü Yanlara Odaklı Eğitim, uygulamada aynı hızda olmasa da, araştırmalarla son zamanlarda pozitif psikolojinin gerek eğitim gerekse örgütsel psikoloji alanındaki araştırma sonuçlarına bağlı olarak yaygınlaşmıştır. Güçlü Yanlara Odaklı Eğitim modelleri öğrencilerin güçlü yanları geçerli ve güvenilir ölçeklerle ölçülerek, öğrencinin güçlü yanları temel alınarak

bireyselleştirilmiş eğitim uygulanmasına dayanır (Bozic, 2013; Liesveld ve Miller, 2005; Lopez ve Calderon, 2011). Bireyselleştirilmiş eğitimin yanısıra ailenin işbirliği ve gerek okulda gerekse okul dışında güçlü yanların geliştirilmesi önemlidir (Seligman, Steen, Park, ve Peterson, 2005).

Pozitif psikolojinin eğitimde uygulanışı bireysel sınıflar ve öğretmenlerle olabileceği gibi, daha etkilisi, öğretmen, yönetici, çalışanlar ve velileri kapsayan genel okul düzeyinde sistemli olarak uygulanmasıdır (Critchley ve Gibbs, 2012). Hatta buna okulun içinde bulunduğu çevrenin de dahil edilmesi daha etkili sonuçlar doğuracaktır (Lopez ve Calderon, 2011). Böylelikle okulda öğrenilen beceriler hayata daha kolay yansıyacaktır.

Eğitimde pozitif psikolojinin katkıları, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmaya başlayan Gallup Öğrenci Araştırmasıyla kendini göstermektedir (Lopez ve Calderon, 2011). Gallup Öğrenci Araştırması 2009 yılında başlamıştır ve araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet ve özel okullara devam eden öğrencilerden umut, katılım ve öznel iyilik hali olmak üzere pozitif eğitim psikolojisinin üç önemli alanından veri toplamaktadır. Umut, katılım ve öznel iyilik halinin akademik başarı, okula devam etme ve hedefleri gerçekleştirme konularında belirleyici faktörler olduğunun araştırmalarla ortaya konması ve bu kavramların eğitilebilir ve bireyde geliştirilebilir özellikler olmaları nedeniyle seçilmiştir (Blad, 2014; Lopez ve Calderon, 2011). 2014 yılı verileriyle yapılan analizlerde akademik başarıyı etkileyen en önemli değişken akademik katılım olarak bulunmuştur (Blad, 2014).

Knoop (2011) eğitimin gelecek nesillerin ve dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için temelden bir değişim göstermesi gerektiğini ifade eder. Alanyazın incelendiğinde gerek teknolojinin daha iyi kullanımı, gerek beyin ve nörolojik gelişimin dikkate alındığı, gerekse pozitif psikolojiyi içine alan sosyal duygusal öğrenmenin merkeze alındığı eğitim modellerinin daha başarılı olacağı yönündedir. Knoop (2011) etkili öğrenmenin,

- Kendini pekiştiren anlam
- Kendini pekiştiren katılım ve
- Kendini pekiştiren olumlu duygular

yoluyla döngüsel olarak oluştuğunu ifade eder. Kendini okulda iyi hisseden birey daha iyi öğrenir, bu olumlu duygular aynı zamanda öğrenilenlerin daha çok uygulanmasına sebep olur olumlu duygular yaşanan ortam daha sempatik algılanır, dolayısıyla birey olumlu duygular hissettiği ortama daha fazla katkıda bulunmak ister. Kısacası olumlu duygular, anlam ve katılım bireyin daha iyi öğrenmesini

sağlayabildiği gibi, bu duyguları yaşadığı ortama katkıda bulunma ve ortamı geliştirme isteğini artırır. Bu anlamda, ileriye doğru gelişen olumlu bir döngü ortaya çıkmış olur. Pozitif eğitimi temel alan eğitim sistemler bu olumlu döngü yoluyla daha da gelişecektir.

Daha önce de belirtildiği gibi pozitif eğitim değişkenlerinin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koyan çalışmaların artmasıyla, eğitimde pozitif faktörlerin daha çok dikkate alınacağı, çalışılacağı ve uygulanacağı tahmin edilebilir. Bu nedenle bu kitabın Türkiye'de pozitif eğitim uygulamaları için araştırmacı ve eğitimcilere rehberlik edeceği umut edilmiştir.

Pozitif psikolojinin eğitimde uygulanışına yönelik araştırma sonuçları, eğitimde pozitif psikolojinin önemini vurgulayan şu sonuçları açısından dikkat çekicidir (Knoop, 2011):

- Fiziksel ve ruhsal olarak daha sağlıklıklı olan öğrencilerin,
- Öz belirleme kuramından hareketle bağımsız/ özerk olan, içinde bulunduğu durum ve kendi öğrenme süreci üzerinde kontrolü olan öğrencilerin,
- Öğretmenlerin öğrenme ve yaratıcılık konusunda iyi bir rol modeli oldukları okulların,
- İçsel motivasyonu vurgulayan okulların,
- Neşe, şükran, huzur, ilgi, umut, gurur, eğlence, ilham, akış ve sevgi gibi olumlu duyguların pekiştiği ve ifade edilip, desteklendiği okulların,
- Geleceğini olumlu gören iyimser öğrencilerin,
- Öğrencinin güçlü yanlarına hitap edilen okulların,
- Öğrencinin öğrenme stiline uygun eğitim anlayışının olduğu okulların,
- Öğrenme ortamının estetik olarak zengin olan ve duyuları uyaran okulların,
- Keşif yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği okulların,
- Yaratıcılığın ön plana çıktığı okulların,
- Öğrencinin otantik olarak kendini ifade edebildiği okulların,
- Öğrencilerin sosyal olarak birbirlerine bağlı oldukları okulların,
- Öğrencilerin biriciklik ve kendine özgülüklerinin vurgulandığı okulların,

- Öğrencilerin desteklendikleri ve aynı zamanda potansiyellerine ulaşmaları için zorlandıkları okulların

başarı oranları diğerlerine göre anlamlı olarak yüksektir.

Bu kitapta burada kısaca özetlenen akademik başarı faktörleri detaylı olarak ele alınmış ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Birinci bölümde Dr. Hamarta zekâ kavramını ele alarak, zekâyı kapsamlı ve çok boyutlu inceleyerek eğitime pozitif bir açıdan yaklaştığımız kitabımızın açılışını yapmıştır. İkinci ve üçüncü bölümlerde öz yeterlik ve öz belirleme kavramlarıyla Dr. Kandemir ve Dr. İlhan hocalarımız öğrenciyi öğrenme merkezine koyarak eğitimci ve araştırmacılara yol gösterdiler. Akış kuramında Dr. Sahranç öğrenme süreci konusunda okurları aydınlatırken; akademik kendini toparlama gücü, öğrenen güçlenmesi ve öğrenilmiş iyimserlik kavramlarıyla Dr. Işık, Dr. Çakır ve Dr. Güloğlu bireyin eğitim sürecinde karşılaştığı zorlukları yenmeleri için öğrencilerin donanımlarını artırmaya yönelik gerek kurumsal gerekse uygulamaya dayalı bilgiler sundular. Dr. Aliyev Azim konusuyla akademik başarıdaki en önemli bilişsel olmayan faktörü inceleyerek öğrenci başarısına daha bütüncül bir yaklaşım sunmuştur. Cesaretlendirme bölümünde Dr. Tekinalp Adleryan psikolojide sıklıkla ele alınan ödül ve cezaya dayalı hiyerarşik öğretmen/ebeveyn ve çocuk ilişkilerine alternatif bir yaklaşım ele alınmıştır. Daha sonraki bölümlerde Sosyal İlgi, Özgecilik, Minnettarlık ve Öz Anlayış konularıyla Dr. Kalkan, Dr. Yöntem, Dr. Oğuz-Duran ve Dr. Özpolat eğitimin sadece bilgi edinilen bir süreç değil aynı zamanda bireyin kişiliğinin geliştiği ve hayata hazırlandığı bir süreç olarak anlaşılması için önemli yaşam becerilerini eğitimcilere sundular. Son olarak Dr. Dilmaç ile Uzman Seki değerler eğitimi ve Dr. İlhan eğitimde pozitif bir güç olarak mizah bölümleriyle eğitime daha kapsamlı ve pozitif bir bakış açısı sunmaya çalıştığımız kitabımızı sonlandırdılar.

Her bölümde kavramların kuramsal temelleri ve tarihçesi, yapılan araştırmalar ve en önemlisi uygulamaya dayalı örnekler ve ipuçları paylaşılmış, gerek eğitimci, psikolojik danışman ve gerekse araştırmacılara çalışanlarında kullanılabilecekleri bir rehber oluşturmak amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

Blad, E. (2014). Poll: Majority of Students 'Engaged'. (cover story). *Education Week*, 33(28), 1.

Bozic, N. (2013). Developing a strength-based approach to educational psychology practice: A multiple case study. *Educational Child Psychology*, 30(4), 18-29.

Brighouse, H. (2006). *On education*. New York, NY: Routledge

Carlson, J., Watts, R., & Manniacci, M. (2006). *Adlerian Therapy. Theory and Practice*. American Psychological Association Publications, Wshington, DC.

Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational Child Psychology*, 29(4), 64-76.

Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18 (2), 203-211.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2005) Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition Emotion*, 19, 313–332.

Froh, J. J (2004). The history of positive psychology: Truth be told. *NYS Psychologist*, 18-20.

Knoop, H.H. (2011). Education in 2025: How positive psychology can revitalize education.; In: Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society. Donaldson, Stewart I. (Ed); Csikszentmihalyi, Mihaly (Ed); Nakamura, Jeanne (Ed); New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, pp.97-115, 237

Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in New Bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105

Liesveld, R., & Miller, J. (2005). *Teach with your strengths: How great teachers inspire their students*. New York: Gallup Press.

Linley, A. (2009). Positive psychology. In S. Lopez (Ed.) *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 742-6). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psycholog*, 1(1): 3–16.

Lopez, Shane J.; Calderon, Valerie J (2011). *Gallup Student Poll: Measuring and Promoting What is Right with Students*. Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society. Donaldson, Stewart I. (Ed); Csikszentmihalyi, Mihaly (Ed); Nakamura, Jeanne (Ed); New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, pp.117-133, 237

Moore, B. (2012) The Progress of Mankind. Alfred Adler Revisited, Carlson, Jon and Maniacci, Michael. Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 35-41.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217.

Seligman, M. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review Of Education*, 35(3), 293-311

Seligman, M. E. P. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3 (1), 2 – 7.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559–562.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Seligman, M. E P, Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Taylor, E. (2001). Positive psychology and humanistic psychology: A reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 13-29.

1. BÖLÜM

ZEKÂ

Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yeryüzünde iki kuvvet var: Kılıç ve zekâ. Çok zaman kılıç, zekâ ile mağlup edilmiştir.

Genceli Nizami

GİRİŞ

Zekâ psikolojide en çok ilgi çeken konulardan biri olarak hemen hemen her dönem güncelliğini sürdürmektedir. Her ne kadar üzerinde çok sayıda çalışma yapılmış olsa da herkes tarafından tamamıyla kabul edilmiş, zaman içerisinde anlaşmaya varılmış temel bir zekâ tanımı bulunmamaktadır. En basit şekliyle zekâ, kişinin çevresine uyum sağlama yeteneği olarak görülebilir. Wechsler zekâyı, "bir bütün olarak amaçlı hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresine etki edebilme konularında bireyin genel kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Wechsler zekâyı birbirinden yarı bağımsız, ancak birbiriyle ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel yetenek olarak değerlendirmiştir (Özgüven, 2007).

Zekâ, problem çözme ve günlük deneyimlere uyum sağlayarak onlardan öğrenmeye yönelik çıkarımlar yapma becerisidir (Santrock, 2011). Verilen tanımların dışında zekânın tanımı kültürden kültüre de değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla, zekânın birçok tanımı vardır (Sternberg ve Kaufman, 2011):

1. Zekâ, çevreye uyum gösterme, çevreyi şekillendirme ve seçme yeteneğidir. Bireyin içinde yaşadığı ortamla etkileşimleridir.
2. Zekâ, hem keşfedilen hem de icat edilen bir şeydir; yani, araştırmacılar zekânın ne olduğunu keşfetmek için araştırma yaparlar. Yaptıkları araştırma, zekânın doğasını ve ortaya çıkardıklarını keşfetmeyi amaçlar.

3. Öte yandan, zekâ yaratıcılığın özelliklerine sahiptir.
4. Farklı kültürlerde farklı şekilde anlaşılan kültürel ve sosyal olarak tanımlanan bir yapıdır (Sternberg, Jarvin ve Grigorenk, 2011).

Türkiye Zekâ Vakfı'nın tanımına göre ise; kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zekâ olarak adlandırılmaktadır. Zekânın bu kadar farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâya ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir (http://tzv.org.tr/zekâ/zekâ-nedir).

Zekânın açıklanmasına yönelik geleneksel görüşler günümüzde zekâ veya zekice davranışları açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Zekâ geleneksel şekli ile çok dar kapsamlarda tanımlanabilir, hatta bu tanımlar işe de yarayabilir. Ancak birçok becerinin geliştirilmesinin ve sürdürülmesinin gerekli olduğu modern dünya da zekâya yönelik bu dar görüşlerin artık yeterli olmadığı görülmektedir. Zekâya yönelik geleneksel görüşler Spearman'ın (1904) ileri sürdüğü "bölünmez bir yapı olarak zekâ" adlı hatalı öncülüne dayanan ve tamamen doğru olması mümkün olmayan görüşlerdir.

Geleneksel görüşlerin aksine, zekânın bölünmez bir yapı olmadığını gösteren kanıtlar vardır. Örneğin, David Carraher, Terezinha Nufies ve meslektaşlarının (1994: Akt. Nufies, 1994), Brezilyalı sokak çocuklarından oluşan bir grup üzerinde yaptıkları çalışmada zekâyı özellikle çevreye uyum olarak değerlendirmişlerdir. Bu çocuklar yaptıkları sokak işinde başarı olmak için bağlamsal bir baskı altındadırlar. Eğer yaptıkları işlerde başarılı olamazlarsa onları çalıştıran çeteler tarafından öldürülme riski ile karşı karşıyadırlar. Araştırmacılar bu nedenle sokak işlerinde çalışan bu çocukların bu işleri yürütmek için gerekli olan matematiği çok çabuk kavramalarına rağmen okula gittiklerinde bu çocukların bir kısmının benzer hatta daha kolay olan okul matematiğini yapmakta zorlandığını tespit etmişlerdir. Aslında, problemler sunuldukları formda gerçek dünya bağlamlarından daha uzak ve soyut oldukça, çocukların problemleri çözmeleri daha kötü olmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki sosyal bağlamdaki farklılıklar performans üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Böyle farklılıklar sadece Brezilyalı bazı sokak çocukları ile sınırlı değildir. Lave (1997) süpermarketteki fiyatları karşılaştırarak alış veriş yapan Amerika'lı ev hanımlarının burada kullanmış oldukları kıyaslamalı matematiği bir sınıf ortamında ve soyut bir şekilde sunulan kıyaslanabilir problemler verildiğinde aynı matematiği kullanamadıklarına işaret etmiştir.

Başka bir deyişle, onların problemi sadece zihinsel süreçler düzeyinde değil aynı zamanda belli çevresel bağlamlarda süreçleri uygulama düzeyindedir. Bu iki ilginç araştırma zekânın kültürel bağlamda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulaması açısından önemlidir.

NE: KURAMSAL YAPI

Bu bölümde zekâ kavramı geleneksel görüşte çok yer bulmayan ama psikoloji alanında ilgi gören Sosyal Zekâ, Duygusal Zekâ ve Başarılı Zekâ üzerinde durulacaktır.

Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, birçok araştırmacı tarafından *kendi davranışını ve diğer insanların davranışını yeterli düzeyde anlama ve değerlendirme yeteneği* olarak tanımlanmaktadır. Sosyal zekâ kavramı son zamanlarda psikoloji alanında daha fazla ilgi görmektedir. Sosyal zekâ, sosyalleşme sürecinde ve çağdaş toplumda bireyin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynar. Ayrıca sosyal zekâ öğretim içinde önemlidir. Sosyal zekâ öğretmenin kendisini, kendi davranışını, öğrencilerinin davranışlarını anlama, etkili bir etkileşim kurma ve hedefleri gerçekleştirebilme, becerileri ve yeteneğini geliştirmeyi de kapsamaktadır (Yermentaeyeva ve diğ., 2014) .

Psikoloji alanında, sosyal zekânın birçok tanımı, yaklaşımı ve modeli vardır. Thorndike (1920), sosyal zekâyı genel zekânın bir parçası olarak tanımlar ve araştırmasında, sosyal algılama gibi bilişsel süreçlere önem verir. Thorndike (1920) sosyal zekâyı, *insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme, anlama ve yönetebilme yeteneği olarak* tanımlamıştır. Eysenck'e (1985) göre, sosyal zekâ, sosyo-kültürel şartların etkisi altında genel zekânın bir sonucudur ve bireyin ihtiyaçlarının toplumla uyum gösterme yeteneğidir. Sosyal zekâ düzeyini etkileyen faktörler arasında, sosyo-ekonomik konum, motivasyon, kültürel faktörler, eğitim vb. vardır. Allport'a (1937) göre, *sosyal zekâ bireyin insanları doğru bir şekilde yargılama, onların davranışını kestirme ve kişilerarası ilişkilerde yeterli uyumu sağlama* yeteneğidir. Wechsler ise (1943) *sosyal zekâyı bireyin insan olarak uyumluluğu, yani yaşamın çeşitli durumlarıyla başa çıkma yeteneği* olarak ele almaktadır. Myers (1995), sosyal zekâyı *bireyin kendini ve diğerlerini sosyal durumlar açısından değerlendirme yeteneği* olarak tanımlamaktadır. Ford ve Tisak (1983), sosyal zekâyı *problemi başarılı bir şekilde çözmek için gerekli sosyal bilgi süreciyle ilişkili bir grup zihinsel yetenek* olarak tanımlamaktadır. Kosmitzki ve John (1993) sosyal zekânın tanımlanması ile ilgili yapılan çalışmaları bir araya getirmişlerdir. Yaptıkları çalışmada, sosyal zekâ kavramının yedi öğesi olduğunu ve bu unsurların genel olarak "bilişsel" ve "davranışsal" olmak üzere iki bağımsız grupta ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Gardner (1998)

çoklu zekâ teorisinde sosyal zekâya karşılık gelen iki zekâ alanını ileri sürmüştür: kişilerarası zekâ ve içsel zekâ. Kişilerarası zekâ, diğer insanların ruh halini, güdülerini ve zihinsel durumlarını anlama yeteneğidir. İçsel zekâ ise, kendi duygularına ulaşma ve onları örnek davranışa yönlendirme yeteneğidir.



Goleman (2007) sosyal zekânın temelde sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Sosyal farkındalık, başka birinin içsel durumunu sezmekten, hislerini ve düşüncelerini anlamaya ve karmaşık sosyal durumları kavramaya yöneliktir ve şu ögelerden oluşur: (1) *Temel empati:* Başkalarının hislerini paylaşmak, sözsüz duygusal işaretleri okumak. (2) *Uyum:* Etkin dinlemek, bir kişiye uyum sağlamak. (3) *Empatik isabet:* Başkalarının düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini doğru anlamak. (4) *Sosyal biliş:* Sosyal dünyanın işleyişini bilmek. Sosyal beceri ise etkili bir şekilde iletişim kurmak olarak açıklanabilir ve şu ögeleri içerir: (1) *Eş zamanlılık:* Sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim. (2) *Benlik sunumu:* Kendini etkili biçimde sunmak. (3) *Nüfuz:* Sosyal etkileşimlerin sonucunu etkilemek. (4) *İlgi:* Başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip uygun biçimde davranmaktır.

Weis ve Süß (2007) yaptıkları çok faktörlü çalışma sonucunda sosyal anlayış, sosyal hafıza ve sosyal bilgi alanlarını içeren çok boyutlu sosyal zekâ yapısını önermişlerdir. Konu ile ilgili yapılan pek çok çalışmada da sosyal zekânın çok boyutluluğuna vurgu yapılmaktadır (Jones ve Day, 1997; Lee, Day, Meara ve Maxwell, 2002; Lee, Wong, Day, Maxwell ve Thorpe, 2000). Bir başka tanıma göre sosyal zekâ; anlama, bir eylem planını ayrıntılandırma, uygulama ve izleme gibi kişiler arası problem çözme süreçlerini ve becerilerini içeren çok boyutlu bir yapıdır (Candeias, 2007). Kişilerarası bilişin analizinin yargısal (örneğin bilişsel süreç ve performans), yapısal (durumun çözümü için seçilen içerik türleri) ve tutumsal (örneğin problem çözmede ilgi ve özgüven) düzeylerinin analizini içerir.

Özetle, sosyal zekâ; kişilerarası görevleri yerine getirme (Kaukiainen ve diğ., 1999) ve ilişkilerde yeterli ve zekice davranma (Bjorkqvist, 2007) yeteneği olarak düşünülmektedir. Sosyal zekâ kavramları üzerinde anlaşmazlığa rağmen, sosyal zekâ sosyal beceri davranışıyla ilişkilidir (Pinto, Faria ve Taveira, 2014).

Sosyal zekâsı olan bireylerin günlük yaşam problemlerini çözme ve uygun stratejiler kullanarak tehdit edici sosyal olaylarla başa çıkma becerileri yüksek düzeydedir (Maltese, Alesi ve Alu, 2012). Eğer etkili sosyal beceriler ve dolayısıyla, sosyal

zekânın bir düzeyi öğrenci öğretim yaşantısı süresince gelişmiyorsa, bu beceriler özellikle ne zaman öğrenilmektedir? Birçok araştırmacı etkili öğretmen davranışlarının, teknikleri ve becerilerinin öğrencilerin sosyal zekâlarını artırdığını bulmuşlardır (Duke 1999, 2000). Dolayısıyla, bu beceriler öğrenilebilir göründüğü için öğretim yaşantısının sosyal zekânın gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir.

Duygusal Zekâ

Duyguların ve duygusal zekânının insan yaşamı üzerindeki etkisine ilişkin yapılan çalışmalar pek çok alanda gittikçe artmaktadır (Acar, 2002; Bar-On, 1996; Elias, Tobias ve Friedlander, 1999; Goleman,1998; 2000; Matthews, 2003; Weisinger, 1998).

Duygusal zekâ kavramını ilk defa ortaya atan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, *"kişinin kendisinin ve diğer insanların his ve duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına rehberlik etme amacıyla kullanması için bir yetenek"* olarak tanımlamaktadırlar. Goleman'a (2005) göre duygusal zekâ, duyguları fark edebilme ve bu doğrultuda iyi kararlar verme, üzüntünün üstesinden gelebilme, dürtülerini kontrol edebilme anlamına gelir.



Duygusal zekâ, zekânın bir başka türüdür. Kim olduğunu bilmek, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için kullanmasını bilmek duygusal zekânın bileşenleridir. Korku, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir şekilde yönlendirebilmek, kendini motive edebilmek, özellikle hayal kırıklığına uğradığında iyimser kalabilmek, empati, yani başka insanların görüş açısından bakabilme kabiliyeti ve ilişkilerde sosyal kabiliyettir (Konrad ve Claude, 2001). Duygusal zekâ; kendi duygu ve yeteneklerini tanıma, bu duygu ve yetenekleri kabul ederek yenilerine, daha iyilerine açık olma, kendine ve işine ait hedeflere istekle ve başarıyla kilitlenme, diğerlerinin duygu gereksinim ve problemlerini anlama, onları önemseyerek iletişim kurma, ekip çalışması için gereken iletişim, ikna etme, uzlaşma gibi yeteneklerdir. İnsanın kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirme yeteneğidir (Bridge, 2003).

Duygusal zekâ, duyguyu algılama, anlama, bilişsel süreçlerde duyguyu kullanma ve duyguyu yönetme olarak da ifade edilmekle birlikte duyguların yönetimi, bireylerin sosyal farkındalıkları ve amaçları ile ilgili bireysel fonksiyonelliğini

etkilemektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşantımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak uygun tepkiler vermemize yardımcı olan zekâ alanıdır (Cooper ve Sawaf, 2003). Duygusal zekâ, bireyin sadece özel yaşamındaki değil, iş yaşamındaki başarısını da belirlemede geleneksel olarak bilişsel süreçleri (IQ) ölçen zekâ kadar önemlidir (Acar, 2002). İlk başlarda sadece temel psikoloji alanında duygusal zekâ kavramı yayılırken zamanla uygulamalı psikoloji alanında da bu kavram yerini almış ve duygusal zekâ yaklaşımları modern iş ve eğitim alanlarında problemlere bir çözüm olarak görülmüştür (Matthews, 2003).

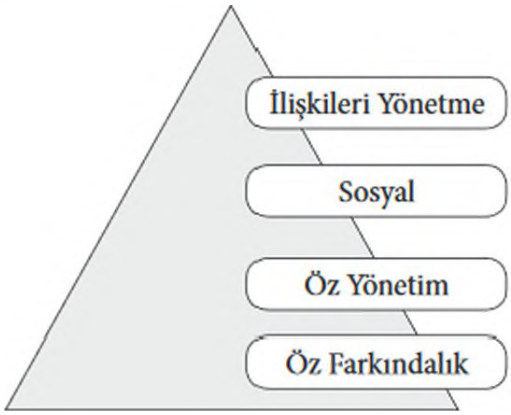


Duygular her insanda vardır, ancak sadece duygulara sahip olmak yeterli değildir. Bireyin duygularındaki düzensizlik kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, kaygı artışına ve ruhsal bozukluklara neden olabilmektedir. Bu durum sonucunda ise bireyin yaşam doyumu olumsuz etkilenmektedir (Gross, 1998). Araştırmalar duygusal zekânın akıl sağlığı, psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Austin, Saklofske ve Egan, 2005; Ciarrochi, Chan ve Caputi, 2000; Deniz ve Yılmaz, 2006). Bireyin duygularını tanıması, farkına varması ve uygun biçimde ifade etmesi, yaşadığı hayatın niteliğini artırmasına, kişilerarası ilişkilerinde başarılı olmasına ve hayata olumlu bakmasına yardımcı olmaktadır (Furnham ve Petrides, 2003). Farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmek duygusal zekânın temel özeliklerinden bir diğeridir. Kendini yatıştırma, yoğun endişelerden, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri kapsar. Duyguları yönetmek sağlayacağı faydalı bilgileri engellemenin aksine, duyguları anlamak ve bu anlaşılmış duygulardan, durumları daha verimli şekilde yararlanmak demektir (Weisinger, 1998).



Şekil 1: *Bu şekil http://www.diyalauniv-iq.net/2014/05/24/what-is-your-emotional-iq adresinden alınmıştır.*

Salovey ve Greval (2005) duygusal zekânın, duyguları algılama, kullanma, anlama ve başaçıkma gibi bölümlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Goleman duygusal zekâyı öz-farkındalık, öz denetim, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak beş temel boyutta ele almaktadır. *Özbilinç* (özfarkındalık; bir duyguyu oluşurken fark edebilmedir. Duygusal zekânın temelidir (Goleman, 2000). *Duyguları idare edebilmek* (kendini yönetme-özdenetim); farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmeyi, kendini yatıştırma, yoğun endişelerden, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneği gibi yetenekleri kapsar. (Weisinger, 1998). *Kendini harekete geçirmek* (motivasyon); arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü, insanlara özgü başarma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme denir. *Başkalarının duygularını anlamak* (empati); duygusal özbilinç temeli üzerinde gelişen empati yeteneği, insanlarla ilişkide temel beceridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu yeteneğe sahip kişilerin insanla ilgili mesleklerde daha başarılı oldukları görülür (Goleman, 2000). Dökmen (1998) empatiyi, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişilerin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme süreci şeklinde tanımlar. *İlişkileri yürütebilmek* (sosyal beceri); kişinin geliştireceği duygusal zekâ becerileri arasında, başarı ve yaşamdan tatmin olma duygusuna en büyük katkı sağlayacak olan başkalarıyla geçinebilme becerisidir. Sosyal bir dünyada etkili işler yapabilmesi için kişinin tanımayı, yorum yapmayı ve uygun şekilde tepki vermeyi öğrenmesi gerekir. Birey kendi ihtiyaç ve beklentilerini diğer bireylerin ihtiyaç ve beklentileriyle nasıl bağdaştıracağına karar vermelidir (Shapiro, 2002). İlk üç boyut kendi kendini yönetme ile ilgiliyken, son iki boyut ise bireyin, kişiler arası ilişkileri yönetme becerisi ile ilgilidir (Stein ve Book, 2003).



***Şekil 2:** Duygusal Zekâ*

Bar-On modeli ise duygusal zekâyı; içsel dünya alanı (kişisel beceriler), dış dünya alanı (kişiler arası beceriler), uyumluluk (adaptasyon), stresle başa çıkabilme ve genel ruh durumu alt boyutlarında incelemektedir. *Kişisel beceriler* boyutu bireylerin kendisini bilme ve kontrol etme yeteneğini kapsar. Bu boyutta yer alan bireyler duygularının farkındadırlar, düşünce ve duygularını tam olarak ifade edebilirler, kendini kontrol etme ve yönlendirme becerisine sahiptirler, güçlü ve zayıf yönlerinin bilincindedirler ve kendini gerçekleştirmiş bireylerdir. *Kişiler arası beceriler* boyutu; empati, bireyler arası ilişkiler ve sosyal sorumluluk alanlarından oluşmaktadır. Bu kişiler diğer bireyleri anlar, ilişki kurar ve onlarla iyi geçinirler. *Uyumluluk* boyutu ne derece esnek ve gerçekçi olabildiğinizle ilgilidir. Problem çözme yeteneğini gösterir. *Stresle başa çıkma* boyutunda ise bireyler, umutsuzluğa kapılmadan veya kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler. Bu kişiler genellikle soğukkanlıdırlar. *Genel ruh durumu* boyutu ise mutluluk ve iyimserlikle ilgilidir (Acar, 2001; Bar-On, 2006; Stein ve Book, 2003). Bu faktörlerin ortak paydası; kişinin gündelik yaşamla başa çıkabilmesi açısından bilişsel zekâdan daha etkin olmalarıdır.

***Tablo 1:** Duygusal Zekâyı Oluşturan Yetenekler*

Duygusal Zekâ Oluşturan Yetenekler				
Kişisel boyut	*Kişilerarası boyut*	*Uyum*	*Stres yönetimi*	*Genel ruh hali*
• Benlik saygısı • Duygusal farkındalık • Kendini ifade edebilme • Bağımsızlık • Kendini gerçekleştirme	• Empati • Sosyal sorumluluk • Kişiler arası ilişkiler	• Öznel/ nesne farkındalığı • Esneklik • Problem çözme	• Strese tolerans • Tepki kontrolü	• Mutluluk • Optimizm

Bar-On sonraki yıllarda yaptığı çalışmalar sonunda, sosyal zekâ ve duygusal zekâyı ayrı ayrı kavramlar olarak değerlendirmekten se "duygusal sosyal zekâ" olarak bütüncül yaklaşmanın daha doğru olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekâ kavramını, araştırmalarında "duygusal-sosyal zekâ" şeklinde ele almaktadır (Bar-On, 2006). Bu modelde Bar-On (2006), duygusal ve sosyal yönden zeki olmayı kendini etkili bir şekilde anlamak ve ifade etmek, diğerlerini çok iyi anlamak ve onlarla iyi ilişkiler kurmak, günlük taleplerle, zorluklarla ve baskılarla başarılı bir şekilde mücadele etmek şeklinde açıklamaktadır.

Başarılı Zekâ

Başarılı zekâ kuramına göre, başarılı zekâ; yaşamda başarı elde etmek için gerekli olan bir dizi becerinin birleşiminin kullanımıdır. Ancak bireyin başarılı zekâsı kendi sosyo-kültürel bağlamı içerisinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, başarılı zekânın genel geçer, temel bir tanımı yoktur. Başarılı zekâya sahip olmak, bireylerin güçlü özelliklerinin farkına varıp, çoğunu kullanmalarından, sınırlı yönlerini fark edip onları geliştirme ya da telafi etme yollarına gitmelerinden gelir (Sternberg, 1999).

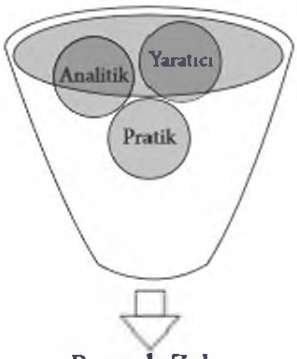
Başarılı zekâsı olan bireyler çevrelerine uyum sağlarlar, çevrelerini şekillendirir ve seçerler. Uyum sürecinde birey çevresine uyum sağlamak için kendini değiştirebilir. Örneğin, bir öğretmen okul müdürünün destekleyeceğine inandığı şekilde öğreterek okul müdürünün beklentilerine uyum gösterebilir. Şekillendirmede, birey kendisine uyması için çevreyi değiştirir. Öğretmen okul müdürünün geçmişte alıştığı şeyden farklı yeni bir şey öğretme yolunu desteklemesi için müdürü ikna etmeye çalışabilir. Seçimde, birey yeni bir çevre bulur. Örneğin, öğretmen kendi öğretme tarzının geçerli olduğu ve öğrencilerin yararına olduğu konusunda müdürü ikna edemezse, bir başka okulda kendine yer arayışına girmeye karar verebilir. Birey bu sonuçlara kendi analitik, yaratıcı ve pratik becerilerini kullanmada bir denge sağlayarak ulaşabilir (Sternberg, 1997, 1999). Sternberg (2002), zekânın, her biri zekânın farklı bir yönünü gösteren üç boyuttan oluştuğunu ileri sürmektedir.

Müzisyen, atlet, aktör, çiftçi, madenci vs. olmak isteyenler gibi hedefleri akademik olmayan bireyler okulu kendi hedefleri ile oldukça alakasız görebilirler. Ünlü golf oyuncusu Tiger Woods, Stanford Üniversitesi'nden atılmıştı. Sadece çalışmadığından değil aynı zamanda zamanını daha iyi şeyler yapmaya harcamayı düşündüğünden dolayı. Sonuç olarak bazen akademik ve pratik başarı arasında olumsuz bir ilişki olabilir. Elbette, pratik zekâsı yüksek düzeyde olan bireylerin akademik zekâları da yüksek düzeyde olabilir. İkisinin de negatif yönlü ilişkili olması gerekmez. Tipik olarak, bir IQ eşik düzeyini (yaklaşık 120 düzeyinde bir IQ) varsayarsak, çok önemli bir düzeyde bir korelasyon olmayabilir. Başka bir deyişle, IQ'nun en düşük düzeylerinde, IQ ve bireyin ayakkabısını bağlayabildiği oran dahil hemen hemen herhangi bir şey arasında bir korelasyon olacaktır (Sternberg, 2004).

Bazı bireyler pratik alanlarda etkindirler fakat soyut analitik alanlarda etkin değildirler kuşkusuz tersi de olabilir yani soyut analitik alanda etkin olanlar pratik alanlarda etkin olamayabilirler. Ancak, bir işte etkin olmak için analitik (IQ temelli) ve pratik olmanın ötesinde üçüncü bir beceriye sahip olmak gerekir. Bu üçüncü beceri yaratıcılıktır. Yaratıcı zekâ; yeni, yüksek kalitede ve bireyin karşılaştığı göreve uygun fikirler üretmek için kullanılan bir zekâdır. Yaratıcı zekâ; esnek düşünebilmek ve sadece grupla birlikte olmaktan ziyade grubun önünde olmak için de gereklidir. Yaratıcı zekâsı yüksek olanlar diğerlerinin sıklıkla göremediği problemleri tanımlama ve çözmenin alternatif yollarını görerek, alışılagelmiş tarzların dışına çıkarlar (Sternberg ve Lubart, 1995).



Birey için en önemli zekâ türü (IQ temelli), (1)analitik, (2)yaratıcı ve (3) pratik zekâ dengesini barındıran başarılı zekâdır (Sternberg, 1997). Birey yeni fikirler üretmek için yaratıcı zekâya, fikirlerin iyi olup olmadığını değerlendirmek için analitik zekâya ve bu fikirleri duymak istemeyenlere bu fikirleri satmak amacıyla bir yol bulmak için pratik zekâya ihtiyaç duyar. Bu üç tür zekâ tek başına yeterli değildir. Analitik zekâ düzeyi yüksek olan ancak yaratıcı ve pratik zekâ düzeyi yüksek olmayan bireyler sıklıkla iyi birer ezberci ve analizci olurlar ama hatırlamak ve analiz etmek için diğerlerinin fikirlerine ihtiyaç duyarlar. Yaratıcı zekâ düzeyi yüksek olan ama analitik ve pratik zekâ düzeyi düşük olan olan bireyler yeni fikirler öne sürmede iyi olabilirler ama sıklıkla ne fikirlerinin iyi olup olmadığını (analitik zekâ) bilmede ne de fikirlerini diğerlerine satmada (pratik zekâ) iyidirler. Ayrıca, pratik zekâsı yüksek düzeyde olan ama analitik ya da yaratıcı zekâsı düşük düzeyde olan bireyler etkili satış elemanları olabilirler. Ancak neyi satacakları konusunda kendi fikirlerini öne sürmezler ve sattıkları şeyin ne kadar değerli olduğunu analiz edemezler.



Bu üç tür yeteneğin hepsi bütünüyle üç tür bilgi işlem öğesinin etkileşiminin bir sonucudur: meta öğeler, performans öğeleri ve bilgi edinme öğeleri.

Meta öğeler; bir problemin doğasını tanımak, bu problemin doğasını tanımlamak, bu problemin çözümü için kaynakları ayırmak ve problem hakkındaki bilgiyi zihinsel olarak belirtmek vb. yürütücü süreçlerdir. İlişkilerin çıkarsaması, daha yüksek düzeyde ilişkilerin eşleştirilmesi ve ilişkilerin uygulanması gibi *performans öğeleri* meta öğelerin talimatlarını gerçekleştirir. *Bilgi edinme öğeleri*; seçici kodlama, seçici kıyaslama ve seçici birleştirmeyi kapsayan bu öğe ilk adımda problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenmek için kullanılır. Meta öğeler kendisine geribildirim sağlayan performans ve bilgi edinme öğelerini etkinleştirir (Sternberg, 1984). Bir şekilde benzer olan, nispeten soyut ve akademik türden problemlere uygulandığında, bu öğeler analitik (akademik) becerileri temsil eder. Nispeten yeni türden görevler ve durumlara uygulandığında yaratıcı becerileri temsil ederler. Uyuma, şekillendirmeyi ve seçmeyi gerektiren günlük problemlere uygulandığında pratik becerileri temsil ederler. Dolayısıyla; analitik, yaratıcı ve pratik beceriler birbirinden tamamen farklı olmadığı gibi bazı düzeylerde, verilen probleme ve problemin çözüldüğü duruma bağlı olarak, birbiriyle oldukça ilişkilidirler (Sternberg, 2003).

Başarılı zekâ bağlamında öğretmen öğretirken birkaç yolu izleyebilir. Öğretmenin ve öğrenmenin tek yolu yoktur. Üstelik öğrencilerin başarısını değerlendirmenin tek doğru yolu da yoktur. Öğretme ve değerlendirme işleminin; analitik, yaratıcı ve pratik düşünmeyi dengeleyerek kullanması gerekir. Öğrencilerin bilgilerini analiz etmesini, yaratıcı olmasını ve uygulamasını sağlayacak şekilde öğretmenleri öğretmeye ve başarıyı değerlendirmeye teşvik etmelidir. Öğrenciler öğrenmeyi düşünürken, düşünmeyi de öğrenirler. Bu işlemin bunun dışında başka bir faydası da vardır: analitik, yaratıcı ve pratik bir şekilde eğitilen öğrenciler değerlendirmede daha iyi performans sergilerler (Sternberg, Torff ve Grigorenko, 1998).

Üç Boyutlu Zekâ Kuramı

Üç boyutlu zekâ kuramı; başarılı zekâyı akademik zekâdan net bir şekilde ayrı tutan bir kuramdır. "Başarılı Zekâ", başarı elde etmek için çevreye uyum gösterme, çevreyi şekillendirme ve seçme ihtiyaçlarını dengeleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Ancak, bireyin başarılı zekâsı kendi sosyo-kültürel bağlamında değerlendirilir. Başarılı zekâsı olan bireyler güçlü ve zayıf taraflarının farkına varırlar. Güçlü taraflarını büyütür, zayıf taraflarını düzeltir ya da telafi ederler. Bu kurama göre, insan zekâsının süreçleri evrenseldir ama davranışa yansımaları ise bağlam ile ilintilidir. Dolayısıyla, davranışa ulaşmak için kullanılan süreçler aynı olabilmesine rağmen, bir kültürde zekâ olarak görülen bir davranış bir başka kültürde akılsızlık olarak görülebilir(Sternberg, 1999).

Her yıl milyonlarca öğrenci akademik ve mesleki yaşamlarını önemli bir düzeyde belirleme gücüne sahip pek çok başarı test sınavlarına girmektedirler. Bu sınavlar daha çok analitik ve hafızada tutabilmeyi ölçmeye dayanmaktadır. Fakat analitik ve hafıza becerileri gerçek dünyada başarıyı yakalamak için tek başına yeterli değildir. Örneğin, olgular için zıt açıklamaların kıyaslaması ve karşılaştırması gereken bir fizikçi için analitik beceriler önemli olmasına rağmen, diğer beceriler de önemlidir. Bu çerçevede, öğrencilerin zihinsel becerilerinin bir konu hakkındaki bilgiyle başlayan ve anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarıyla ilerleyen doğrusal hiyerarşik bir yol izlediği düşünülmektedir.

Bilgi; öğrenilenin geri çağrılmasıyla edinilen bilgi gösterilir. Anlama; birey bir problemi kendi kelimeleriyle yeniden ifade ettiğinde gösterilir.

Uygulama; birey yeni bir duruma öğrendiği şeyi uygulayabildiğinde gösterilir.

Analiz; birey bir problemi bileşen parçalara ayırabildiğinde ve problemin altındaki yapıyı gördüğünde gösterilir.

Sentez; birey yeni bir bütün oluşturmak için ayrı parçaları bir araya getirdiğinde olur.

Değerlendirme; birey fikirlerin değeri hakkında yargılarda bulunduğunda gösterilir (Clark, 1999). Dolayısıyla, bir birey başarılı bir şekilde bir problemi analiz edebiliyorsa, taksonomiyi kullananlar tarafından bireyin konu bilgisini uygulayabildiği de anlaşılır. Bilişsel sürece ait daha güncel kuram Sternberg'in başarı zekâ kuramıdır ve bu kuram problem çözmenin bütün yönlerini içinde barındıran bir dizi yaygın süreci içerir. Bu süreçler evrenseldir. Sternberg'in kuramının yapısal geçerliğinin özeti, bazı çalışmalardan edinilen temel bulgular ışığında aşağıda verilmiştir.

1. Zekânın analitik, yaratıcı ve pratik yönleri hem çoktan seçmeli ölçeklerle hem de klasik yazılı şekilde ölçülebilir. Yapısal eşitlik modeli, kapsayıcı bir genel faktör modeli ve içerik faktörleri modeli gibi çekişen modellere karşı bu zekâ modelini desteklemektedir (Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki ve Grigorenko, 2001).

2. Bileşenlerin bütünüyle ölçüldüğü analitik zekâ beceri testleri (reaksiyon zamanlarının ayrışmasıyla) zihinsel becerileri ölçen geleneksel testlerle korelasyon sağlama eğilimindedir çünkü bu testler geleneksel testlerin ölçtüğü şeyleri ölçerler.
3. Yaratıcı zekâ becerileri testleri kısmen özel bir alandır ve az çok klasik zekâ testleriyle zayıf bir şekilde korelasyonu vardır ve korelasyonlar ne kadar yüksek düzeyde olursa o kadar geleneksel testlerin içeriği değişir (Sternberg ve Lubart, 1995).
4. Pratik zekâ becerileri testleri geleneksel zekâ testleriyle zayıf düzeyde korelasyona sahiptir ve klasik akademik zekâ testleri gibi ya da daha fazlası olarak gerçek dünyanın mesleki başarısını yordar; dolayısıyla, klasik testleri tamamlar. Özel şartlar altında, pratik zekâ testleri klasik yetenek testleriyle negatif korelasyonlar gösterebilir (Stemler ve diğ., 2009).

NASIL: ARAŞTIRMA

Tok ve Sevinç (2010) yaptıkları çalışmada Sternberg'in başarılı zekâ temel alınarak hazırlanan düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisini araştırmışladır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında: Eğitim grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde "Yorumlama" boyutu dışında bütün boyutlar ve toplam puanda son test puanları öntest puanlarından yüksektir. Eğitim grubunun sontest puanları Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam puanda her iki grubun sontest puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Eğitim grubunun problem çözme envanteri sontest diğer grupların sontest puanlarına göre anlamlı derecede düşük olarak gözlenmiştir. Problem çözme envanterindeki puanların düşük olmasının olumlu anlamda değerlendirildiği dikkate alındığında başarı zekâ kuramına dayalı hazırlanan düşünme becerileri eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tok ve Sevinç (2012) yaptıkları bir diğer çalışmada Sternberg'in "Başarılı Zekâ Kuramı'na dayalı düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelenmişlerdir. Öğretmen adaylarına uygulanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nde toplam 19 beceri alanında öğrencilerin puanları belirlenmiştir. Eğitim grubunun yaratıcı düşünce testiöntest ve sontest puanlarının farklılığına ilişkin sonuçlarında; sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, duygusal ifadeler, alışılmadık görselleştirme, hayal gücünün zenginliği özelliklerinde sontestpuan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç da Başarılı Zekâ Kuramı'na dayalı eğitim programının yaratıcı becerileri geliştirme konusunda tümbecerileri geliştirmediğini ve programın eksik yönlerini göstermiştir.

Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard ve Grigorenko (1996) üç boyutlu zekâ kuramına dayalı geliştirmiş oldukları STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) testinin genel zekâ ölçümü için kullanılamayacağını ancak genel zekâ ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Koke ve Vernon (2003) yaptıkları çalışmada STAT ile üniversite öğrencilerinin genel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Genel zekânın ölçümünde Wonderlic Personnel Test kullanılmış ve üç boyutlu STAT arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılık, analitik ve uygulama alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler gözlemlemişlerdir.

Bar-On yaptığı çalışmalar sonunda, sosyal zekâ ve duygusal zekâ diye kavramlara yaklaşmaktansa "duygusal-sosyal zekâ" diye yaklaşmanın daha doğru olduğunu belirtmektedir. Duygusal zekâ kavramını, araştırmalarında "duygusal-sosyal zekâ" şeklinde ele almaktadır (Bar-On, 2005). Duygusal-sosyal zekâ birbirimizi nasıl etkili bir şekilde anladığımızı ve ifade ettiğimizi, diğerlerini nasıl etkili bir şekilde anladığımızı ve onlarla ilişki kurduğumuzu ve günlük taleplerle nasıl başa çıktığımızı belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterliklerin, beceri ve kolaylaştırıcıların bir kesitidir. Bu kavramlaştırmada atıfta bulunulan duygusal ve sosyal yeterlikler, beceriler ve kolaylaştırıcılar yukarıda söz edilen beş anahtar öğeyi içerir. Bu modeli Bar-On (2005), duygusal ve sosyal yönden zeki olmak, kendini etkili bir şekilde anlamak ve ifade etmek, diğerlerini çok iyi anlamak ve onlarla iyi ilişkiler kurmak, günlük taleplerle, zorluklarla ve baskılarla başarılı bir şekilde mücadele etmek şeklinde açıklamaktadır. Bireylerin kendini anlaması, ifade etmesi, çevresindeki insanlarla etkili iletişim kurabilmesi bireyin problem çözme, sosyal beceriler, akademik başarı ve yaşam doyumu gibi pek çok özelliği üzerinde etkili olabilmektedir. Burada kısaca bu konularla ilgili araştırma bulgularına kısaca yer verilmiştir.

Bireyin duygularını tanıması, farkına varması ve uygun biçimde ifade etmesi, yaşadığı hayatın niteliğini artırmasına, kişilerarası ilişkilerinde başarılı olmasına ve hayata pozitif bakmasına neden olmaktadır (Furnham ve Petrides, 2003; Palmer, Donaldson ve Stough, 2002). Bu açıdan bakıldığında duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Constantine ve Gainor (2001) duygusal zekânın empati, sözel zekâ, benlik algısı ve yaşam doyumu ile pozitif bir ilişkinin olduğunu, duygusal zekâsı yüksek bireylerin yaşamdan aldıkları doyumunda arttığını belirtmektedirler. İnsanlar duygularını diğer bireylerle paylaştığı, hissettiği ve sosyal ilişkilere girdiği sürece mutlu olur ve psikolojik doyum sağlar. Artan psikolojik doyum ise bireyin yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu olumlu anlamda etkiler. Ayrıca duygusal zekânın ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalarda benlik saygısı, duygusal destek, çatışma ve pozitif sosyal ilişkilere bağlı olarak yaşam doyumu önemli yordayıcılar olarak belirlenmiştir (Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Mayer, Caruso ve Salovey, 1999).

Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile duygusal zekâ alt boyutları (kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu, genel ruh durumu boyutu) ve toplam duygusal zekâ puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zekâ alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek (2008), üniversite öğretim elemanları ile duygusal zekâ, mizah tarzı ve yaşam doyumu üzerine çalışma yapmışlardır. Bu araştırmada, öğretim elamanlarının duygusal zekâ düzeylerine göre, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stresle basa çıkma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir. Yasam doyumunun akademik unvana göre profesörlerin yasam doyumları araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent ve doçent unvanına sahip öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının duygusal zekâ yeteneklerinin mizah tarzlarını ve yasam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

İkiz ve Kırtıl Görmez (2010), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırmada, yaşam doyumu ve duygusal zekâ alanları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel duygusal zekâ açısından kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Ergin, Kaynak, Pınarcık ve Arslan (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu araştırmada, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları ile yaşam doyumu ölçeği arasında pozitif yönlü ve anlam düzeyi yüksek düzeyde korelasyon bulmuşlardır. Diğer yandan bu araştırmada, yaşam doyumunun duygusal zekâ ölçeğinin kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekânın duyguların anlamını fark edebilme kabiliyetine dayandığını ve bu durumun problem çözmenin temelini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bar-On (1997) ve Salovey ve diğ. (1995), duygusal zekânın geleneksel zekâ kavramıyla özellikle problem çözme becerileri açısından çok yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde son yıllarda, duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bir çok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ekinci Vural (2010), öğretmen adaylarının problem çözme puanı ile duygusal zekâ ölçeğinin sadece uyumluluk alt ölçeği arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Deniz (2013),

yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile problem çözme becerisi arasında anlam düzeyi yüksek pozitif yönlü bir korelasyon gözlemlemişlerdir. Deniz ve Yılmaz (2006), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, uyumluluk boyutu, stresle başa çıkma boyutu ve genel ruh durumu boyutu ile stresle başa çıkma stillerinden problem odaklı başa çıkma alt ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini bulmuşlardır.

Sosyal beceri ile duygusal zekâ ilişkisine yönelik araştırmalarda Elliot ve Busse (1991), çocuklukta sergilenen sosyal beceri ve duyuşsal davranış örüntülerindeki eksikliklerin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir. Shutte Malouff, Bobik ve diğerleri (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada duygsual zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin daha sosyal olduklarını ve kişilerarası ilişkilerde daha çok tercih edilen bireyler olduklarını bulmuştur.

Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarının öğrencilerin akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca, duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve genel ruh durumu alt boyutunun ise, öğrencilerin denetim odaklarını anlamlı düzeyde yordadığını saptamışlardır. Diğer bir yandan ise, duygusal zekâ yetenekleri ile akademik erteleme ve denetim odağı puanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemişlerdir.

Pope, Roper ve Qualter (2014) yaptıkları çalışmada akademik başarı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda genel duygusal zekâ ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki gözlenmezken duygusal zekânın temel bileşenleri arasında olan sosyal farkındalık, empati, uyum, örgütsel farkındalık, ilişki kurma gibi değişkenlerle akademik başarı arasında pozitif ilişkiler gözlenmiştir.

NASIL: UYGULAMA

Başarılı Zekâ

Analitik, yaratıcı ve uygulama boyutlarına yönelik öğrencilerin nasıl yetiştirilebileceğine ilişkin yaklaşım aşağıda kısaca tanıtılmıştır. Geniş açıklamalar için Sternberg ve Grigorenko'un (2000) çalışmasına bakılabilir:

Analitik bir şekilde öğretmek: Analitik bir şekilde öğretmek demek, öğrencileri (a) analiz etmeye, (b) eleştirmeye, (c) yargılamaya, (d) kıyaslamaya ve tezat oluşturmaya, (e) ölçmeye ve (f) değerlendirmeye teşvik etmek demektir.

Yaratıcı bir şekilde öğretmek: Bunun anlamı, öğrencileri (a) yaratmaya, (b) icat etmeye, (c) keşfetmeye, (d) öyleymiş gibi hayal etmeye, (e) öyle varsaymaya ve (f) tahmin etmeye cesaretlendirmek (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Uygulamalı şekilde öğretmek: Bunun anlamı, öğrencileri (a) uygulamaya, (b) kullanmaya, (c) pratiğe dökmeye, (d) yerine getirmeye, (e) çalıştırmaya ve (f) ne biliyorlarsa onu pratik hale getirmeye teşvik etmek demektir.

Başarı zekâ bağlamında öğretimin, klasik öğretimden daha fazla zaman aldığı gibi bir algı oluşabilir. Aslında böyle bir şey söz konusu değildir. Aksine, buradaki görüş her bir konuyu üç kere üç farklı şekilde öğretmek demek değildir. Bazı öğretmenler analitik düşünme yönünde, bazıları yaratıcı düşünme yönünde, bazıları da pratik düşünme yönünde yol alabilir. Verilen materyali öğretmek için harcanan zaman, geleneksel öğretimde harcanan zaman kadardır. Çünkü başarı zekâya yönelik öğretim öğrencinin yetenek kalıplarına daha çok ulaşır ve öğrenciler de çalışmada başarılı olmak için içten denetimli olmaya meyilli hale gelirler (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Sınıfta Başarılı Zekâsı Uygulamaları

Analitik Öğretim

Okul müfredatına göre sınıf uygulaması örneği şöyle olabilir:

(a) Uğultulu Tepeler'deki Heathcliff (Heathcliff in *Wuthering Heights)* karakterinin gelişimini analiz etmek (Edebiyat)

(b) Bazı bitkilerin az ışıkta daha iyi büyüdüklerini gösteren bir deney düzeneğine eleştiride bulunmak (Biyoloji)

(c) Roy Lichtenstein'ın komik kitap sanatının sanatsal dokusunu yargılamak ve güzel sanatların zayıf yanları kadar güçlü yanlarını da tartışmak (Sanat)

(d) Amerikan Devrimi ve Fransız Devrimi'nin kendilerine has özelliklerini kıyaslamak ve zıt yönlerini ele almak (Tarih)

(e) Bir matematik problemine verilen bir cevabın geçerliğini ölçmek (Matematik)

(f) Yeni izlediğiniz bir tenis maçında kazanan oyuncunun kullandığı stratejiyi değerlendirmek (Beden Eğitimi)

Yaratıcı Öğretim

a) Yeni okuduğunuz kısa bir hikayedeki ana karakterler için bazı şeylerin farklı şekilde geliştiği alternatif bir son yaratmak (Edebiyat)

(b) Paris'te Rue Pigalle'ye nasıl gideceğini sokakta karşılaştığı bir Fransız'a soran bir Amerikalı turist arasında bir diyalog oluşturmak (Yabancı Dil)

(c) Her biri birbirinden farklı olan bütün problemlerin yüzeysel yapısından çok derindeki yapıyı vurgulayan temel fizik kuralını keşfetmek (Fizik)

(d) Çin hükümetinin önümüzdeki yirmi yıllık zaman zarfında aynı şekilde gelişmeye devam ettiğini hayal edin, 20 yıl içinde Çin Hükümetinin nasıl olacağına inanıyorsunuz? (Yerel/Siyaset Bilimi)

(e) Gelecek besteler için bir senfoni orkestrasında çalınacak ilave bir enstrüman tasarlayacağınızı varsayın, bu enstrüman neye benzerdi ve neden? (Müzik)

(f) İspanyolca ve İngilizce konuşanlar arasındaki sürekli etkileşimden dolayı, önümüzdeki yüz yıl süresince Rio Grande nehrinin sınır bölgelerinde konuşulan İspanyolcanın kelime ya da dilbilgisinde görülmesi muhtemel değişiklikleri kestirmek (Dilbilim)

Uygulamalı Öğretim

(a) Emekliliği planlarken insanların karşılaşmaları muhtemel bir probleme bileşik faiz hesaplama için bir formül uygulamak (Ekonomi, Matematik)

(b) Berlin'de yeni birileriyle tanışmak için Almanca bilgisini kullanmak (Almanca)

(c) Bir sınıf takımı projesini başarılı kılmak için futboldaki takım çalışmasından öğrendiklerini pratiğe dökmek (Atletizm)

(d) Simüle edilmiş bir iş ortamında yazmış olduğunuz bir iş planını yerine getirmek (Ticaret)

(e) Bir uzaklığı hesaplamak için uzaklık, oran ve zaman için bir formül kullanmak (Matematik)

(f) Hepsi en az yüz yıllık olan çevre binaların estetik bağlamında işe yaramayan yeni bir bina için önerilen dizaynı pratik hale getirmek (Mimari) (Sternberg ve Grigorenko, 2004).

Duygusal Zekâ

Okulda başarı da büyük ölçüde akademik zekâ kadar duygusal zekâya da bağlıdır. Çünkü okuldan yararlanmak için gerekli olan özellikler olarak kabul edilen doyumu, erteleyebilme, uygun bir biçimde sosyal sorumluluk üstlenebilme, duygularını kontrol altında tutabilme, iyimser bir bakış açısına sahip olabilme, içsel güdülenme, başkaları ile ilişki kurabilme, işbirliği yapabilme..." gibi beceri alanları duygusal zekâ düzeyine bağlıdır. Bu özellikleri geliştirmek için anasınıfından başlayarak tüm eğitim süreci boyunca açık veya örtük müfredatta ilgili etkinliklere yer verilmelidir (Bacanlı, 1999).

Aşağıda daha önceki programlarda uygulanan etkinliklerden birisi örnek olarak verilmiştir. Sınıf içi rehberlik etkinliklerinden konu ile ilgili daha fazla etkinliklere ulaşılabilir.

Etkinliğin Adı:	DUYGULARIMIN DAVRANIŞLARIMA ETKİSİ
Sınıf:	5. sınıf
Yeterlik Alanı:	Kendini Kabul
Kazanım:	Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini fark eder.
Öğrenci Sayısı:	Tüm Sınıf
Süre:	40 Dakika
Ortam:	Sınıf
Sınıf Düzeni	Oturma Düzeni
Araç-Gereç:	Form-1, Form-2
Kaynak:	*(Erkan, 2006)

***Duyguların, davranışlara olumlu ve olumsuz etkilerin her ikisi üzerinde de durulmalıdır.**

Süreç:

1. Öğrencilere duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişki anlatılır.

Form–2 öğretmene bilgi amacıyla verilmiştir.

1. Öğrencilerden son bir haftada sıklıkla yaşadıkları duyguları ve onları yaratan olayları düşünmeleri istenir.

2. Form–1 dağıtılır, öğrencilerin doldurması sağlanır.

3. Gönüllü öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmaları istenir.

- Aşağıdakilere benzer sorularla grup etkileşimi devam eder.
- Çeşitli duyguları yaşamanızda düşüncelerinizin etkisi nedir?
- Duygularınızın davranışlarınıza etkisi nedir?
- Düşünceleri değiştirerek duyguları ve davranışları değiştirmek mümkün müdür?
- Kendinizle ilgili yeni bir şey öğrendiniz mi?

4. Duyguların davranışları nasıl etkilediği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme:

FORM–1

OLAY:

DUYGU:

DÜŞÜNCE:

DAVRANIŞ:

1.

2.

3.

FORM–2

ABC MODELİ

Pek çok kişi düşüncelerin, duyguların ve davranışın birbirinden ayrı e bağımsız olduğunu düşünür. Günlük işlerimizde sık sık, "heyecanlanmak istemiyorum, ama elimde değil" veya "sinirlenmek istemiyorum, ama elimde değil" şeklinde sözler duyarız. Böyle bir ifade düşünce ve duyguların birbirinden bağımsız olarak ortaya çıktığını ve doğrudan birbirlerine bağlı olmadıklarını varsaymaktadır. Ancak gerçek, bu varsayımın tam tersidir. İnsanın hayatında engel olunamayacak üzüntü, öfke ve hayal kırıklıkları çok ender meydana gelir.

Düşünceler, duygular ve davranış arasındaki ilişkiyi Dr. A. Ellis' in geliştirdiği A-B-C modeli üzerinde şöyle açıklayabiliriz:

Bu model üzerinde A noktası duygu ve davranışa yol açtığı varsayılan olaydır. Örneğin anneniz, babanız veya öğretmeniniz bir ödevinizi (çalışmanız gereken bir dersi) zamanında tamamlamadığınız için size çıkışmış olabilir. Bu olaydan sonra da siz sinirlenmiş ve üzülmüş olabilirsiniz. C noktası sizin bu olaydan sonraki duygunuzu ve davranışınızı göstermektedir. Örneğin böyle bir eleştiri karşısında savunucu olabilir ve "bu öğretmen beni ne sanıyor?" veya "sınıfta ödevi zamanında yapmayan bir tek ben miyim?" gibi tepki verebilirsiniz. Birçok insan yanlış bir inanç olarak A noktasındaki olayın, doğrudan C noktasındaki duygu ve düşünceye yol açtığına inanır.

A Olay (Öğretmenin eleştirisi)

C Duygu ve davranış (Üzgün, kızgın, savunucu)

Eleştirilerinden ötürü öğretmeniniz sizi üzmüştür değil mi? Oysa A ve C noktası arasında gerçekte çok önemli bir şey daha bulunur. A ve C noktaları arasında bizim yorum ve yaklaşım biçimimiz vardır. Düşünce ve davranışı esas etkileyen bu yorum ve yaklaşım biçimidir.

A Olay (Öğretmenin eleştirisi)

B Yorum ve yaklaşım biçimi ("bütünüyle unutmuştum, sınıfta kalacağım" veya "neden herkese değil de sadece bana kızıyor...")

C Duygu ve davranış (üzgün, kızgın, savunucu, "ne yapsam boş" duygusu.)

Eğer olayı "neden öğretmen sadece beni görüyor" veya "bana taktı" diye yorumlarsanız öğretmene karşı öfke ve kızgınlık duyarsınız. Bunun arkasından da öğretmeni kızdıracak ve size karşı olumsuz davranmasına yol açacak bir söz veya tutumunuz gelebilir.

Eğer olayı " o kadar kişinin içinde beni buldu, bende hiç şans yok zaten her zaman böyle oluyor" diye yorumlarsanız " ne yapsam boş, ben bu şanla hiçbir yere varamam nasıl olsa başarısız olacağım" derseniz bu durum çalışma temponuzu düşürür.

Bu basit şemadan da görüleceği gibi süreci başlatan öğretmeniniz olsa bile duygunuza yol açan sizin kendi düşünce biçiminizdir.

Bir başka yaklaşım biçimi de şöyle olabilirdi.

A Olay (Öğretmenin eleştirisi)

B Yorum ve yaklaşım biçimi ("ödevimi zamanında bitirmeliydim ama bitiremedim" veya "bunun gibi olaylar birikirse öğretmenle aram bozulur" veya "hafta sonunu TV karşısında geçirirken böyle olacağını tahmin etmemiştim.")

C Duygu ve davranış (üzgün, sıkıntılı, ancak " problemin nerden kaynaklandığını biliyorum, ben daha iyisini yapabilirim" yaklaşımının korunması.)

Eğer olayı, "ödevi neden zamanında bitiremedim, böyle giderse öğretmenle aram bozulur" diye yorumlarsanız, gecikme sebepleri üzerinde düşünür, bunları ortadan kaldırarak, çalışmaya ayırdığınız süreyi arttırabilirsiniz. Bunun sonunda da benzeri bir olay tekrarlanmaz, öğretmenle ilişkiniz gelişir.

Eğer olayı, "böyle gecikmeler sınava hazırlanmamı güçleştirir" diye yorumlarsanız, bu gecikmelere sebep olan engeller üzerinde düşünür, çalışma veriminizi düşüren sebepleri bulursunuz. Bunun sonunda da sınavlara daha kolay hazırlanırsınız ve eğitim başarınız yükselir.

Bir öğrencinin hayatında her gün defalarca meydana gelen bu basit örneklerden de anlaşılacağı gibi herhangi bir olay çok çeşitli ve farklı davranışlara yol açabilir. Sizi gerilime sokan, sınav kaygınızı yükselten olayın kendisinin stres verici özelliği değil, olayı değerlendiriş biçiminizdir (Baltaş,2006).

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

İnsanı ve davranışlarını anlama çabası içerisinde önemli yol alan psikoloji biliminde zekâ güncelliğini ve ilgi çekiciliğini sürdürmektedir. Yapılan pek çok kuramsal açıklamadan edinilen öz bilgi doğrultusunda zekânın bireyin uyum sürecinde bireyin gerek kendi davranışlarında gerekse çevrede (sosyal veya fiziki) zamanında ve yerinde değişiklikler yapabilmesi olarak ele alınabilir. Bu çalışmamızda bu süreci farklı bakış açılarından ele alan üç farklı zekâ anlayışı ve kuramlarına değindik. Sosyal ilişkilerde kendimizi doğru ifade edebilme ve sosyal ilişkileri doğru yönetebilmeye odaklanan sosyal zekâ, duygularımızın farkındalığını ve farkındalığın meydana getirdiği etki ile duyguları ve duyguların başkaları üzerindeki etkiyi yönetebilmeyi ele alan duygusal zekâyı, bireyin başarılı olması için gerekli olan analitik, yaratıcı ve uygulama alanlarının geliştirilmesini vurgulayan başarılı zekâ kuramını ele aldık. Ayrıca geleneksel IQ ile ilgili yapılan açıklamalar ve IQ bağlı yapılan değerlendirmeler hala kabul görmeye devam etmektedir. Aslında tüm kuramlar ele alındığında tek başlarına zekâ gibi karmaşık bir konuyu tamamıyla açıklamakta yetersiz kaldıklarını görmekteyiz. Bu açıdan zekâ ile ilgili tüm açıklamaların bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ortaya koydukları genel perspektiflerin eğitim-öğretim yaşantılarına aktarılması gelecek nesillerin daha sosyal, diğer insanları anlayan, kendi duygu ve davranışlarını yönetebilen ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı bireylerin oluşmasında önemli katkılar sağlayabilir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/ (Duygusal, Sosyal Zekâ).
2. http://www.helpguide.org/mental/eq5_raising_emotional_intelligence.htm
3. https://www.karlalbrecht.com/(Sosyal Zekâ)
4. http://www.tufts.edu/central/research/ResearchNews/Researchers/Sternberg.htm

KAYNAKÇA

Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12, 53-68.

Allport, G., W. (1937). Personality: A psychological interpretation. NY, 516p.

Austin, E. J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005).Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 38, 547-558.

Bar-On, R. (1996). The era of the EQ: Defining and assessing emotional intelligence. Poster session presented at the annual convention of the American Psychological Assocation, Toronto, Canada.

Bar-On, R. (2006). Th e Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18 (supl.),* 13-25.

Bjorkqvist, K. (2007). Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. In T. Farrow & P. Woodruff (Ed.), *Empathy in mental illness,* (pp.76–88). New York: Cambridge University Press.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner,R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences,* 36, 1387-1402.

Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi.* İstanbul: Beyaz.

Candelas, A. A. (2007). Prova cognitiva de inteligência social [Cognitive Scale of Social Intelligence]. Lisbon: CEGOC.

Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences,* 28, 539-561.

Clark, D. (1999). Bloom's taxonomy. <http://www.nwlink.com/ ~donclark/hrd/bloom.html> Retrieved 27.04.04.

Constantine, M.G. & Gainor,K.A.(2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multi-cultiral counselling knowledge and awareness. *Professional School Counselling,* 5, 2, 131-137.

Cooper, R. K. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ.* 3. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Deniz, M. E., ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 25, 17-26.

Deniz, M.E., Traş, Z., ve Aydoğan, D. (2010). Akademik erteleme ve denetim odağının duygusal zekâ açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 607-632.

Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. *Educational Research and Reviews*. 8(24), 2339-2345.

Duke, R., A. (1999/2000). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143, 1-49.

Ekinci Vural, D. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of New World Sciences Academy*, 5, 3, Article Number: 1C0179

Elias, M., Tobias, S. & Friedlander, B. (1999). *Emotionaly intelligent parenting*. NewYork: Harmony Boks.

Elliot, S. N. & Busse, R.T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Pschology International*, 12, (5)63-83.

Ergin, B., Kaynak, K. B., Pınarcık, Ö. ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Journal of Research in Education and Teaching*, 2, 2, 35-42.

Eysenck H.,J. & Barrett, P.(1985). Psychophysiology and the measurement of intelligence. Reynolds C.R., Willson V. (eds.) *Methogological and statistical advances in the study of individual differences*. N.Y.: Plenum Press, 1985.

Ford, M., E. & Tisak, M., S. (1983). A further search for social intelligence // *Journal of Educational Psychology*. 1983. - 75 (2). - 196-206.

Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003).Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality*, 31 (8), 815-824.

Gardner, H. (1998). A multiplicity of intelligences. *In Scientific American presents: Exploring Intelligence*, 18-23.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intellegence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ*. 17. Basım İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (31. Baskı). Banu Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.

Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ: İnsan ilişkilerinin yeni bilimi* (çev. O.Ç.Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

İkiz, F.E. ve Kırtıl Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225.

Jensen, A. R. (1998). The g factor. *Tile science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/ Greenwoood.

Jones, K., & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology,* 89(3), 486-497.

Kaukiainen, A., Bjoerkquist, K. Lagerspetz, K. Oestrman, K. Salmivalli, C. Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Agressive Behavior,* 25, 81 - 89.

Koke, L.C., & Vernon, P.A. (2003). The Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) as a measure of academic achievement and general intelligence. *Personality and Individual Differences* 35, 1803–1807

Konrad, S.& Claudia, H. (2001). *Duygularla güçlenmek.* Meral Taştan (Çev.). İstanbul: Hayat.

Kosmitzki, C. & John, O., P. (1993) The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual* Differences. 1993. - 15. - p. 11-23.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. I. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lee, J. E., Day, J. D., Meara, N. M., & Maxwell, S. (2002). Discrimination of social knowledge and its flexible application from creativity: a multitrait-multimethod approach. *Personality and Individual Differences,* 32, 913–928.

Lee, J. E., Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Thorpe, P. (2000). Social and academic intelligences: a multitraitmultimethod study of their crystallized and fluid characteristics. *Personality and Individual Differences,* 29, 539–553.

Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences,* 35, 641-655.

Maltese, A., Alesi, M. & Alu, A., G., M. (2012). Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012) - *Social and Behavioral Sciences* 69, 2054 – 2060.

Matthews, G. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive – perspective. *Human Development,* 46, 2-3, 109-114.

Mayer, J. D., Caruso , D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence,* 27, 267-298.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality,* 9, 185-211.

Mayer, J. D. , Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry,* 15, 197-215.

Myers, D., G. (1995) *Psychology,* 6 th ed. New York: Worth Publishers. 1995. - p. 99.

Nufies, T. (1994). Street intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 1045-1049). New York: Macmillan.

Özgüven, İ., E. (2007). *Psikolojik testler.* Ankara: PDREM Yayınları.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences,* 33 (2002) 1091–1100

Pinto, J., C., Faria, L. & Taveira, M., C. (2014).Social Intelligence in Portuguese Students: Differences According to the School Grade. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, 56 – 62. 5thWorld Conference Educational Sciences 2013 - WCES 2013.

Pope, D., Roper, C., & Qualter, P. (2014). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37:8, 907-918, DOI: 10.1080/02602938.2011.583981

Rothberg, S., &Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J. W. Pennebaker, (Edr.) *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P & Greval, D. (2005) The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, p. 281-285.

Santrock, J., W. (2007). *Yaşam boyu gelişim*. Nobel Yayınevi, Ankara.

Schutte, N. S. , Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.

Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (çev. U. Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları.

Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Stein, J. S. & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Stemler, S., E., Sternberg, R., J., Grigorenko, E., L., Jarvin, L. & Sharpes, K. (2009).Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP physics. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 195–209.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (Eds.). (2011). *Cambridge handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1–16.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations of the nature of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., J. (1999). Successful Intelligence: Finding A Balance. *Opinion, Trends in Cognitive Sciences*, 3, 11, 436-442.

Sternberg, R., J. (2002). Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence. *Improving Academic Achievement*, Chapter 11, 227-244.

Sternberg, R., J. (2003a). Discussion: Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: Reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31, 399–413.

Sternberg, R., J. (2003b). Discussion Issues in the theory and measurement of successful intelligence: A reply to Brody. *Intelligence*, 31, 331–337.

Sternberg, R., J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship *Journal of Business Venturing*, 19, 189–201.

Sternberg, R., J., Grigorenko, E., L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory into Practice*, 43, 4, 274-280.

Sternberg, R.J (1997). *Successful intelligence.* New York: Plume.

Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.

Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2000). *Teaching for successful intelligence.* Arlington Heights, IL: Skylight.

Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P., & Grigorenko, E. L. (1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: a construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40, 129–137.

Sternberg, R.J., Torff, B., & Grigorenko, E.L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1- 11.

Thorndike, E.,L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine.* 1920. - p. 227-235.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 204-222.

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

Wechsler, D. (1943). The non-intellective factors in general intelligence. J. Abnorm. Intell. 1943. 38, 100-104.

Weis, S., & Süß, H. M. (2007). Reviving the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.

Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ.* İstanbul: Mns Yayıncılık.

Yermentaeyeva, A., Aurenova, M., D., Uaidullakyzy, E., Ayapbergenova, A., Muldabekova, K. (2014).Social Intelligence As A Condition For The Development Of Communicative Competence Of The Future Teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 4758 – 4763 .5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013.

2. BÖLÜM

ÖZ YETERLİK

Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi

Başarı kimliğinizin tek anahtarı inançlarınızdır.

M. Kandemir

GİRİŞ

Her bireyin kendi potansiyelinin farkına varma, potansiyelinin en üst seviyeye çıkarma, problemleriyle başa çıkma gücüne sahip olduğu felsefesi ile hareket eden pozitif psikoloji, son yıllarda insan doğasını anlamaya çalışan popüler bir akımdır. Kişilerin, olumlu ve güçlü özelliklerinin geliştirilmesine, olumlu öznel deneyimler yaşamalarına ve iyi oluşlarını artırıcı çalışmalarla, psikolojik sağlığın korunmasına odaklanan pozitif psikoloji, modern psikolojide ön plana çıkmaya başlayan önemli bir disiplin alanıdır. Pozitif psikoloji, iyi olma, yaşamdan doyum alma, psikolojik anlamda dayanıklı olma ya da sağlam olma, mutluluk gibi kişilerin olumlu özelliklerine odaklanarak kendi sınırlarını ve kapsamını belirlemiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji araştırmaları incelendiğinde, iyilik hali, mutluluk, kendini toparlama, doyum gibi kavramların yanında, pozitif psikolojide öz yeterlik inancının da olduğu görülmektedir (Hampton 2004; Wei ve diğ., 2005). Bandura'ya (2004) göre, yüksek öz yeterlik duygusu, kişilerin kendisine önemli amaçlar belirlemesi, bir işi başarmaya yönelik olumlu duygular geliştirmesine, mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır. Bireyin kendine amaçlar belirlemesi, olumlu duygular yaşaması ve mutlu olması bireyin pozitif gelişim içinde olduğunu göstermektedir. Robinson ve Snipes'e (2009) göre, iyimserlik, umut, yaşam doyumu, pozitif duygular gibi, pozitif psikolojinin temel

değişkenlerinden olan bu değişkenlerle öz yeterlik inancının pozitif yönlü ve güçlü ilişkiler içinde olduğu, bu anlamda pozitif gelişim için öz yeterlik inancının önemli olduğu ifade etmektedir. Sonuçta, kişinin kendisine yönelik olumlu inanç içinde olması, yaşamında doyum sağlamasına, kendini daha dayanıklı görmesine, mutlu olmasına olumlu katkı sağlayabilir.

NE: KURAMSAL YAPI

Öz Yeterlik İnancı



Öz yeterlik algısı, kişinin belirli performans düzeylerine ulaşmak için gerekli olan davranışları düzenleme ve gerçekleştirme becerilerine olan inancı olarak bilinmekte ve bu inanç kişinin motivasyon sürecinde önemli bir işleve sahiptir. (Bandura, 1986, 1997). Bandura (1997) insanların kendi hayatlarını kişisel öz yeterlik düşünceleri, diğer bir deyişle verilen beceriyi geliştirmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterlilikleri ile ilgili olan düşünceleri ile yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Öz yeterliğin psikolojik yapısını insan davranışının sosyal, bilişsel teorisinin bir unsuru olarak tanıtmış ve daha sonra öz yeterlik düşünceleri sosyal, bilişsel teori içerisinde daha merkezi bir pozisyona sahip olmuştur (Bandura, 1986, 1997). Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başaçıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982). Benzer bir şekilde Bandura (1997) öz yeterlik inancını, kişinin belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik eylemleri düzenleme ve gerçekleştirmedeki kendi yeteneklerine dair kişisel kanısı olarak tanımlamıştır. Leithwood (2007) ise, öz yeterliği, bir kişinin bir işi gerçekleştirme veya bir hedefe ulaşma yeteneğine ilişkin bir inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik ile ilgili inançlar insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive olduğunu ve sonunda nasıl davrandıklarını etkiler (Zimmerman, 2002). Bandura'ya göre öz yeterlik inancı, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara yönelik olarak yapılacak davranışları organize etmek, örgütlemek ve harekete geçmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Bandura (1997), öz yeterliği davranışın sosyal-bilişsel bir unsuru olarak tanıtmış ve daha sonra öz yeterliği sosyal-bilişsel teori içerisinde daha merkezi bir pozisyona taşımıştır. Bandura (1997), insanların kendi hayatlarını kişisel öz yeterlik inançları, diğer bir deyişle verilen beceriyi geliştirmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme

ve gerçekleştirme yeterlilikleri ile ilgili olan düşünceleri ile yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde öz yeterlik düşünceleri insan etkinliğinin oldukça önemli bir faktörüdür. Bunların önemli ölçüde "insanların takip edecekleri davranış biçimlerini, ne kadar çaba ortaya koyacaklarını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını, zorluklar karşısındaki dirençlerini düşünce yapılarının kendini engelleyici ya da kendine yardımcı olup olmadığını, çevresel taleplerle başa çıkarken, karşılaştıkları stres, depresyonu ve fark ettikleri başarı düzeyini" etkiledikleri söylenmektedir. Yeterlik inançları, bireylerin ve grupların yeterlik inançlarını şekillendiren bilgileri ve deneyimleri nasıl yorumladıklarına bağlıdır. Pajarese (2002) göre, öz yeterlik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Bıkmaz, 2004). Diğer bir ifadeyle, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kurt'a (2009) göre, öğrencilerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, eş düzeyde birikime veya becerilere öğrencilerin neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarının açıklanmasına yardım edebilir.

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) algılanan öz yeterliği *"bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir biliş"* olarak karakterize ederek yorumlamışlardır. Diğer bir ifadeyle, bir kişinin, herhangi bir eylemi yapması söz konusu olduğunda o kişinin yeterlik inançları devreye girerek performansı olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Olumlu ve yüksek bir öz yeterlik duygusu kişinin başarısını arttırmaktadır. Potansiyeli konusunda yüksek güveni olan bireyler tehditlerden kaçınmak yerine başarabilecekleri zorlu konulara yaklaşırlar (Ağaoğlu, 2012). Ağaoğlu'na (2012) göre, öz yeterliği yüksek olan birey karşısındaki zorluklara aşılabilir gözüyle bakarken, öz yeterliği düşük olan birey engellerin eksik yeteneklerden kaynaklandığını düşünür. Bandura, Edams ve Beyere (1977) göre, bireylerin öz yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa, başaçıkmaya yönelik çabalarda o kadar aktif olur ve bireylerin benliğini tehdit edici etkinliklere sebat gösterenler öz yeterlik duygusunu arttıracak deneyimler kazanır. Bunun tersine düşünüldüğünde, var olan potansiyelinden şüphe duyan bireyler, benliğe tehdit olarak gördükleri zor işlerden kaçınırlar. Beklentileri düşük olur ve durumlardan kaçınma, çabuk pes etme davranışı gösterirler (Bandura, 1994). Bandura (1991) aynı zamanda, öz yeterlik ne kadar güçlüyse insanların kendilerine koyduğu hedeflerin zorlukları o kadar yüksek ve onlara kendilerini adamaları o kadar güçlü olabileceğini ifade etmektedir.

Leithwood (2007: 47) öz yeterliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz yeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığına işaret etmiştir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi veya sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmemektedir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz yeterliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir.

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) da yeterlik yargılarının birey veya grup kapasitesine ilişkin inançlar olduğunu ve bu değerlendirmelerin tam olarak doğru olmasının gerekli olmadığını belirtmektedirler. Kurt' a (2009) göre, bu önemli bir ayrımdır, çünkü insanlar sürekli olarak kendi gerçek yeteneklerini yüksek veya düşük olarak değerlendirirler ve bu değerlendirmeler, gerçekleştirmek için seçtiği eylemleri ve sarfettiği çabanın sonuçlarını etkileyebilir. Kendi yeteneğini düşük veya yüksek olarak değerlendirme, kişilerin sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullandıklarını da etkileyebilir.

Bandura (1997) kişinin yeterlik algısı ile gerçek performansı arasındaki farklılığı ilişkin tartışmaya şu şekilde katkı sağlamıştır: *"Bir yetenek sadece yerine getirilebildiği kadar iyidir. Öz yeterlik kişilerin zor görevlere yaklaşımını ve yönetmesini etkileyerek kişilerin yeteneklerini iyi veya kötü kullanıp kullanmamalarını belirler"*. Örnek olarak, matematikte beceri gelişiminde aynı seviyedeki çocukların matematik problemlerini çözme başarısının, yeterlik inançlarının gücüne bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öz yeterliği daha yüksek olan çocukların daha kararlı ve yeterli bir şekilde bildiklerini uyguladıkları; daha ısrarcı oldukları ve doğru cevabı hemen bulamadıklarında vazgeçme olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2009). Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden az bir miktarda yüksek görmesinin performans üzerinde en olumlu etkiye sahip durum olduğu belirtilmektedir (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy, 2004). Bu durumda, kişinin performansı ile öz yeterliği arasında fark olsa bile, yeterlik algılarının güçlendirilmesinin hiçbir sakıncasının olmadığı söylenebilir. Ancak burada belirli bir dengenin sağlanmasının da gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü performansı yetersiz bir kişiye işini iyi yaptığını söylemek, kişi için teşvik edici olmaktan ziyade yanıltıcı bir geribildirim olabilir.

Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlilik; *düzey, genelleme ve güç* olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir: *Düzey,* bireyin karşılaştığı bir görevi ya da başa çıkmak zorunda kaldığı bir durumu, kolay, zor, çok zor olarak derecelendirerek algılaması ve bu görevi başarıp başaramayacağına ilişkin

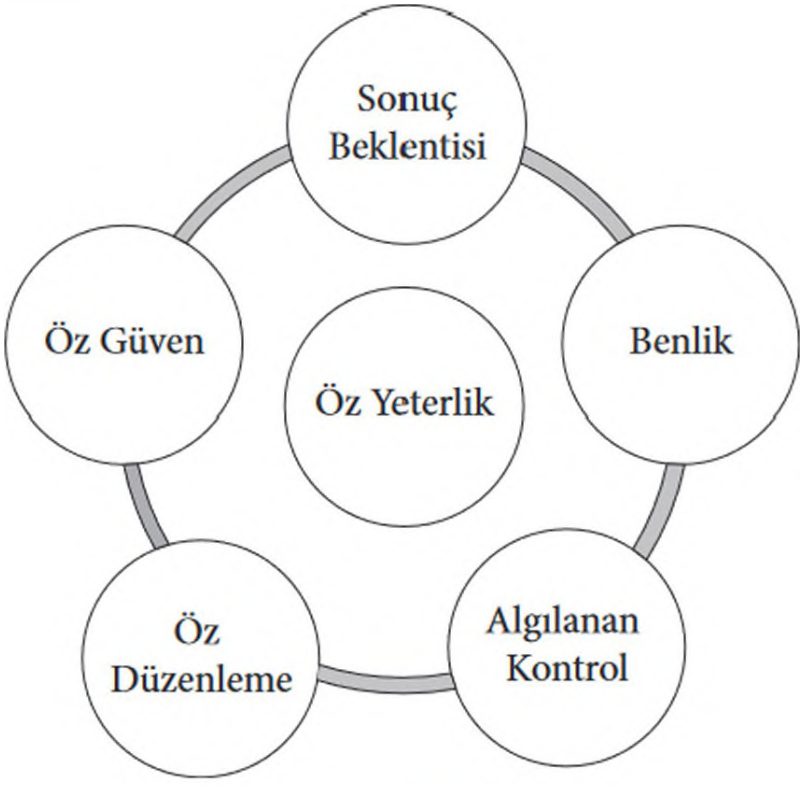
düşünceleridir. *Genelleme*, bireyin öğrendiklerini benzer durumlarda transfer edebilmesi ve gerektiğinde kullanabilmesi olarak tanımlanabilir. *Güç*, bireyin bir görevi yapabileceğine, görevin sorumluluklarıyla başa çıkabileceğine güçlü bir şekilde inanmasıdır.

Öz Yeterlik Boyutları

Düzey	*Genelleme*	*Güç*
Görevin zorluk derecesi	*Öğrenilmiş davranışın uygulanması ve transferi*	*Başarmaya yönelik inanç*
Benim için bu davranışın zorluğu ne düzeyde?	*Bildiklerimi uygulayabilir miyim?*	*Başarabilir miyim?*

Öz Yeterlik ve İlişkili Kavramlar

Öz yeterlik alanyazın incelendiğinde, bazı kavramların öz yeterlikle karıştırıldığı, birbirlerinin yerlerine kullanıldıkları görülmektedir. Bu karmaşa, kavramların birbiriyle yüksek düzeyde ilişkisinden ya da kavramların benzer inanç kaynaklarında beslenmesinden kaynaklı olabilir.



Şekil 3: Öz Yeterlik ve İlişkili Kavramlar

Aşağıda öz yeterlik ile ilişkili olan diğer kavramlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Sonuç Beklentisi



Sonuç beklentisi, öz yeterlik beklentisi ile karıştırılan önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Bandura, 1977, 1986). Bandura (1986) insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından belirlendiği öne sürülmektedir: *Kişisel yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi.* Kişisel yeterlik beklentisi, kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair beklentileridir. Farklı bir deyişle, öz yeterlik kişinin gerekli davranışları performansa dönüştürme kapasitesiyle ilgili algısıdır. Sonuç beklentisi ise, belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceğine ilişkin inançlarıdır. Bandura'ya (1997) göre, algılanan öz yeterlik mutlaka kişinin sahip olduğu eylemsel becerileri yansıtmaz. Bunun yerine, algılanan öz yeterlik kişinin becerileri ya da algılanan beceri eksikliği göz önünde tutulduğunda bireyin yapabileceklerinin öznel ve içsel yargılarını da yansıtır. Sonuç beklentileri böyle bir hedef odaklı davranışın ortaya çıkaracağı muhtemel sonucun bir kararı iken, algılanan öz yeterlik bireyin belirli bir düzeyde performansa ulaşma becerisi kararıdır; bu bakımdan algılanan öz yeterlik beklentileri sonuç beklentilerinden farklılık gösterir (Bandura, 1986). Yeterlik ve sonuç beklentilerinin etkileşimli ve karşılıklı bir şekilde işlediği söylenirken, Bandura (1986) yeterlik beklentilerinin sonuç beklentilerine göre daha iyi davranış öngörüsünde bulunduklarını ileri sürmüştür. Mevcut çalışma sonuç beklentilerini değil yeterlik beklentilerini ele almaktadır ve bu iki ilgili ancak birbirinden ayrı yapının farkını anlamak oldukça önemlidir.

Schunk'a (1995) göre, öğrenciler olumlu sonuçların belli davranışların yapılması sonucu olacağını bilirler ama bu davranışı yapmaya yetenekleri ya da buna yönelik kapasitelerinin olmadığını düşünebilirler. Bu durum şu şekilde örneklendirilebilir: Öğrenci eğer öğretmenin sorusunu doğru cevaplarsa öğretmenin onu ödüllendireceğini bilir (sonuç beklentisi), fakat öğrenci eğer yeteneklerinden şüphe ediyorsa öğretmenin sorusuna cevap vermeye çalışmaz (yeterlilik algısı). Bu kavramlar içerik anlamıyla ayrı gibi dursa da, birbirleriyle ilişkisi yüksek değerde olduğu söylenebilir. Yüksek sonuç beklentisiyle oluşan yüksek kişisel performans beklentisi, olumlu değerlendirme beklentilerini artırır. Bu koşullar altında performans artar. Başka bir deyişle, kişiler bir işte başarı gösterebileceklerine inanırlar ve bu durumun iyi sonuçlar getireceğini düşünürlerse, daha fazla çalışırlar. Oysa yüksek kişisel yeterlik beklentileri olan kişiler bir taraftan da düşük sonuç beklentisi taşıyorlarsa, olumlu değerlendirme beklentisi oluşmaz ve bu koşullar altında performans düşer (Kağıtçıbaşı, 1999).

Alexander (2006) benzer bir şekilde, hem öz yeterlik hem de öğrenme ve performans gibi akademik sonuç beklentisi yüksek olduğunda öğrencilerin öğrenme etkinliğine yoğun katılım gösterdiklerini, aynı zamanda öz yeterlik ve sonuç beklentilerinin düşük olduğu durumlarda öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yoğun katılım yapmadıklarını ifade etmektedir. Yine, Alexander'a (2006) göre, öğrencilerin öz yeterlik beklentileri yüksek, sonuç beklentileri düşük olduğunda, öğrenciler şartların uyumsuz özellik göstermesinden mutsuz olduklarını söylediklerini, öz yeterlik beklentilerinin düşük ancak sonuç beklentilerinin yüksek olduğunda yoğun başarısızlık ve yetersizlik hissi yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu çıkarsamalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2: Öz Yeterlik Beklentisi ve Sonuç Beklentisi

Öz yeterlik Beklentisi	*Sonuç Beklentisi*	*Oluşan Etki*
Yüksek	Yüksek	Olumlu değerlendirilme duygusu, yüksek motivasyon ve performans artışı
Yüksek	Düşük	Olumsuz değerlendirilme duygusu, düşük motivasyon ve performans düşüşü
Düşük	Yüksek	Yüksek başarısızlık, yetersizlik hissi ve kaygı
Düşük	Düşük	Motivasyonsuzluk ve düşük performans

Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy'a (2004) göre, bir performansın başarılı olması algısı, performansın gelecekte de başarılı olacağı beklentisine katkıda bulunarak, yeterlik inancını artırır. Bir kişinin performansının başarısız olacağı beklentisi, gelecek performanslarında başarısız olacağı beklentisine katkıda bulunarak, daha düşük yeterlik inancına neden olur. Bandura'ya (1986) göre, öz yeterlik ve sonuç beklentilerinin ikisinin de motivasyonu etkileyeceğine dair varsayım olmasına rağmen, öz yeterlik daha büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü, insanların öngördüğü sonuç türleri belirli bir durumda ne kadar iyi performans sergileyeceklerine dair kendi düşüncelerine dayanmaktadır. Beklenti-değer kuramında motivasyon, belirli sonuçları elde edecek davranışlar beklentisi ve bu sonuçların değerli olması beklentisi tarafından yönetilmektedir. Fakat insanlar ne yapabileceklerine dair olan inançları üzerinden olduğu kadar performanslarının muhtemel sonuçlarına olan inançları üzerinden hareket ederler. Bu nedenle sonuç beklentilerinin motive edici potansiyeli kısmen yeterliğe olan öz-inançla yönetilir. İnsanların yeterliklerine olan inancı az olduğundan, uğruna emek harcamadığı sayısız çekici

tercihleri vardır. Beklenti-değer kuramının yordama gücünün az olmasına öz yeterlik inancının yetersiz olması eklendiğinde motivasyon düşer (Madden, Ellen ve Ajzen, 1992; Wheeler, 1983).

Benlik Kavramları



Öz yeterliğin en yakın yapılarından biri, benlik tasarımı, benlik saygısı (özsaygı) gibi benlikle ilgili diğer kavramlardır. Benlik kavramı kendini tanıma ve öz değerlendirme duygularının birçok şeklini birleştiren daha genel bir öz betimleme yapısıdır. (Marsh ve Shavelson, 1985). Zimmerman'a (2002) göre, benlik kavramı, kişinin kendine dair evrensel algısı ve o kişisel algıya karşı özsaygı tepkileri olarak tanımlanmıştır. Zimermana (2002) göre birçok kuramcı (Harter, 1978; Marsh ve Shavelson, 1985 gibi) benlik kavramını, hiyerarşinin zirvesinde, evrensel bir benlik kavramı olan bir öz-hiyerarşiyle birlikte yeniden tanımlamıştır. Fakat bu hiyerarşik yapının ortasına akademik benlik kavramı ve en altına alana özgü benlik kavramı gibi alt kategoriler eklemişlerdir. Benlik kavramı ölçütleri ise "İngilizcede ne kadar başarılısınız?" gibi öz değerlendirici sorular yönelterek öz-saygı tepkilerini vurgular. Fakat öz yeterlikle ilgili ölçütler "Bu cümlenin şemasını çizme konusunda kendinizden ne kadar eminsiniz?" gibi yalnız göreve dayalı performans beklentilerine odaklanır. Önceden verilen bir göreve yönelik tepkiler ve gelecekteki performans beklentileri arasında sıklıkla ilişki kurulmasına rağmen Bandura (1977) kişinin özellikle değer vermediği bir yetkinlik konusunda öz yeterliğe sahip olmasının kavramsal olarak mümkün olabileceğini belirtmektedir. Öz yeterlik inançlarının alana özgü benlik kavramlarıyla ilişkili olmasına rağmen öz yeterlik ölçütlerinin bir görev bilindik olduğunda veya kesin şekilde belirlenebildiğinde öngörücü avantajlar sağladığına dair kanıtlar gittikçe artmaktadır (Zimmerman, 2002).

Pajares ve Miller (1994) bu iki yapının lise öğrencilerinin matematik problemleri çözmedeki öngörücü ve düzenleyici rollerinin incelenmesine yönelik analizler kullanmıştır. Problem çözme konusunda matematik öz yeterliği, matematikle ilgili benlik kavramından, matematiğin algılanan yararlılığından, matematikle ilgili önceki deneyimden veya cinsiyetten daha öngörücüdür. Matematik problemi konusunda matematikle ilgili önceki deneyimlerin etkisi temel olarak öz yeterlik inançları tarafından düzenlenmiştir. Fakat benlik kavramı küçük ama dikkate değer bir rol oynamıştır. Bu yüzden benlik kavramı ve öz yeterlik inançlarının ikisi de regresyon modeline dahil edildiğinde öz yeterlik inançları, gelecekteki akademik başarıyı bağımsız

şekilde tahmin ederek ayırt edici geçerlilik göstermektedir (Zimmerman, 2002). Öz yeterlik anket maddelerinin belirli görevlere uyarlanmasına dair gerekliliğe rağmen bu görevlerin kapsamı, akademik bir alanda uzmanlıktan (yazma veya matematik gibi) alt becerilerde (dilbilgisi veya kesirler gibi) uzmanlığa uzanan bir çizgide kullanıcının istediği amaç temelinde değişiklik gösterebilir. Öz yeterlik ölçütlerinin geliştirilmesine yönelik bu ikinci kriter, bunların ilgili performansın yetkinliğine uygunluğunu kapsar. Pajares (1996) öz yeterlik ölçütlerinin öngörülebilirliğinin, hem özgüllüklerinin hem de bir beceriye uyumlarının bir işlevi olarak arttığını göstermiştir. Bu yüzden öz yeterlik, hem özgüllüğü hem de çeşitli performans görevlerine ve bağlamlarına uyumluluğu açısından farklılık göstermektedir(Akt. Zimmerman, 2002). Özsaygı, kişinin kendini genel olarak değerli hissetmesi (Rosenberg, 1965) veya kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesidir (Brooks, 2004; Wickline, 2003).

Özsaygı, alan olarak öz-yeterliği kapsamaktadır. Özsaygı, farklı alanlarda kişinin kendini değerlendirmelerini temsil eden genel ya da üst bir yapı olarak tanımlanır. Öz yeterlik bundan farklı olarak, özel bir yetenek ve görev bağlamında iş kapasitesine ilişkin, esas itibarıyla değerlendirmeci olmayan bir yargıdır (Gist ve Mitchell, 1992). Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy'a (2004) göre bu durum şöyle açıklanabilir: Bireyler, resim çizme, kayak yapma gibi bir etkinliği yapmaya yönelik olarak düşük bir öz yeterlik hissine sahip olabilir. Fakat özsaygısında hiçbir azalmaya neden olmaz çünkü o etkinlikleri iyi yapma ile öz değeri ilişkilendirmez. Diğer yandan, yüksek başarı odaklı kişiler büyük bir beceri gösterebilirler, ancak kendilerini olumsuz değerlendirirler çünkü onlar kendileri için karşılanması çok zor kişisel standartlar belirlemişlerdir. Kişiler çok yetenekli olmalarına rağmen gerçekleştirdikleri başarılar, diğer kişiler tarafından takdir edilmiyorsa, becerileri diğerlerine zarar veriyorsa veya toplum tarafından değer verilmeyen grupların üyeleri iseler kişiler öz değeri sorgulayabilirler. Aynı zamanda öz saygı değişebilir özelliklere sahip olmakla birlikte, daha çok değişmeme eğilimindedir. Fakat, öz yeterlik yeni bilgi ve deneyimlerle zamanla değişen dinamik bir yapıdır. Bunun yanında öz saygı, bazı kişisel özellikler (zekâ, dürüstlük gibi) hakkındaki algılamalardan elde edilen kişisel değerlendirmeleri yansıtmaya dayanır. Bunun aksine bazı insanlar, bazı görevler (teknik olarak problem çözmeye dayalı) için yüksek öz yeterliğe sahip olabilirken; bazı görevler (teknik bir raporu yazma) için düşük öz yeterliğe sahip olabilir. Buna rağmen, bu sonuçlardan hiçbiri öz saygı artırmaz ya da azaltmaz (Stajkovic ve Luthans, 1998, akt. Telef ve Karaca, 2012).

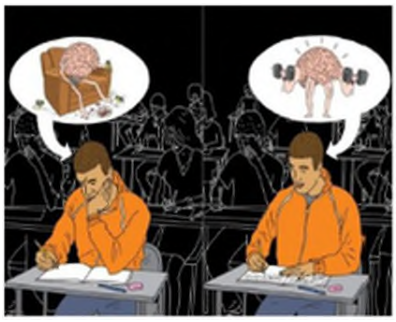
Algılanan Kontrol Odağı



Öz yeterlikle yakından ilişkilendirilen bir diğer yapı ise kontrol odağı konusundaki araştırmalarla ortaya çıkan algılanan denetimdir (Rotter, 1966). Kontrol odağı diğer bir ismiyle denetim odağı, öz yeterlik ile eş anlamlı kullanılmış olmasına rağmen bu kavramlar aynı anlama gelmez. Kontrol odağı yetenek algısı olmayıp, muhtemel sonuçlar hakkındaki inançlar ile ilgilidir. Kontrol odağı, sonuçların ya da nedenlerin, kişinin kendi kontrolü dışındaki güçler tarafından ya da kendi eylemleri tarafından belirlenip belirlenmediği ile ilgilidir (Bandura, 2006).

Zimmerman'a (2002) göre ise, kontrol odağı, sonuçların bir kişinin davranışı mı yoksa dış güçler tarafından mı kontrol edildiği hakkındaki genel beklentileri ifade etmektedir. Kişinin, dışsal bir kontrol odağının kendini yönlendirmeyle ilgili davranış biçimlerinden vazgeçirmesi gerekirken içsel bir kontrol odağının bunları desteklemesi gerektiği şeklinde kuramsallaştırılmıştır. Kontrol odağı ölçekleri, madde içerikleri açısından ne göreve ne de alana özgüdür; aksine nedenselliğinin içselliği veya dışsallığı hakkındaki genel inançları işaret eder. Bandura (1986) genel kontrol inançlarının değerini araştırmıştır. Çünkü öğrenciler bir konuyu veya performans ortamını (kısıtlı bir süre içerisinde matematik problemlerinin çözülmesi gibi) kontrol etmede endişe duyarken diğerlerinde duymayabilirler. Bu iddiayı destekleyen Smith (1989) kontrol odağı ölçütlerinin, akademik performansta iyileştirmeler öngörmediğini veya başa çıkma becerisine dair yoğun bir eğitim programı alan kaygılı öğrencilerde endişe azaltmayı öngörmediğini fakat öz yeterlik ölçeklerinin bu tür iyileştirmeleri öngördüğünü bulmuştur (Akt. Zimmerman, 2002).

Öz Düzenleme



Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri olarak kabul edilen öz düzenleme stratejileri, öğrencinin amaçlarına ulaşmak için, kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesi sürecidir (Zimmerman, 2002). Pintrich ve De Groot'a (1990) göre ise, öğrencilerin akademik görevleriyle başaçıkmaları için harcadığı çabayı kontrol edip yönetmesi, öğrenme ve anlama için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve or-

ganize etme gibi bilişsel stratejiler öz düzenlemedir. Öz yeterlilik algılarının öğrenmenin izlenmesi, öz değerlendirme, amaç belirleme gibi öz düzenlemeyle ilgili öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğunu, belirli bir alanda yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin öğrenmelerini daha iyi düzenlediği ilgili literatürde görmek mümkündür (Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman ve Cleary, 2006). Zimmerman'a (2002) göre, öz yeterlik inancı, bireyin kendi yeteneğine olan güvenidir. Kendi yeteneğine güvenen kişiler kendi öğrenme sürecini düzenleyebilecektir. Öz-düzenleme becerisine sahip kişiler, kendi öğrenme süreçlerini yönetir. Görevlerine inanç ve gayretle yaklaşırlar, sahip oldukları beceri ve bilginin farkındadırlar ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgiyi arayıp bulurlar (Zimmerman, 2002). Kandemir (2014), öğrencilerin akademik erteleme nedenlerini, öz-düzenleme, akademik öz yeterlik, yaşam doyumu, umut ve farklı demografik değişkenlerle incelendiği bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öz yeterlik inançları ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Araştırma değişkenleri arasındaki en yüksek korelasyon bu iki değişken arasında olduğu görülmektedir. Bunlar bağlamında düşünüldüğünde, öz yeterlik inançlarıyla öz düzenleme stratejileri, sosyal bilişsel kuramın önemli kavramları olduğunu, öz yeterlik inancının öz düzenlemeyle hem regresyonel hem de korelasyonel anlamda önemli bir ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Öz Güven



Öz yeterlik ile karıştırılan ve aynı zamanda ilişkili olan diğer bir kavram ise öz güvendir (Nielsan ve Moore, 2003). Öz yeterlik, sadece kişinin yetenekleri ile ilgili değildir. Öz yeterlik, motivasyon, kaynak ve eylem olmak üzere üç karmaşık ve önemli alanda kişinin kapasitesini değerlendirir. Öz güven birçok koşulda insanların nasıl eylemde bulundukları ile ilgili genel kişilik özelliğiyken, öz yeterlik özel bir görev ile ilgilidir. Sonuç olarak insanlar eş zamanlı olarak bazı görevler için yüksek öz yeterliğe sahip olurken, diğerleri için düşük öz yeterliğe sahip olabilirler. Öz yeterlik, öz güven ve benlik saygısına göre daha spesifik ve daha sınırlıdır. Öz yeterlik genel olarak öz güven ve benlik saygısına göre daha kolay geliştirilebilir (Heslin, 1999, akt. Telef ve Karaca, 2012). Bandura'ya (1997) göre, öz güven alana genellenebilir ya da özellenebilir; fakat öz yeterlilik yalnızca alana özellenebilir olduğunu belirtmiştir Vealey' e (1986) göre ise, öz yeterlilik öz güvenin duruma özgü yönleridir. Chase (1998) öz güveni, kişilerin kendilerine ilişkin daha geniş anlamda yetenek algılamalarıyla ya da belirli bir alana yönelik olarak kendilerini ne kadar yetenekli

buldukları ile ilgili olduğunu söylemektedir. İpek ve Bayraktar'a (2009) göre, öz güven kişinin sahip olduğu potansiyelin farkında olmasıyla ilgilidir. Öz yeterlik inancı ise kişinin algıladığı potansiyeli performansa/davranışa dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile ilgili bir kavramdır. Kişiler yetenekli olduğunu düşündüğü ölçüde veya bir işi gerçekleştirmek için kendine güven duyduğu ölçüde yeterli olacağını da düşünebilir.

Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1977; Yılmaz ve diğerleri, 2002). Bu dört bilgi kaynakları öz yeterlik inançlarını doğrudan etkileyen kaynaklardır. Bunlar; (a) *performans başarıları ya da performansa dayalı temel yaşantılar, (b) dolaylı yaşantılar, öğrenmeler ya da deneyimler, (c) sosyal ikna ve (d) fiziksel ve psikolojik durumlardır* (Bandura, 1977, 1994).

Performans Başarıları (Temel Yaşantılar)



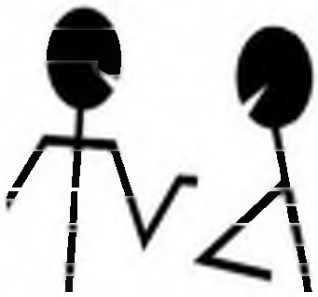
Kişisel üstünlük deneyimlerine dayanan bu kaynak öz yeterlik inancı için oldukça önemlidir. Geçmiş deneyimlerde, kazanılan başarılar ve ulaşılan hedefler üstünlük ve başarı beklentilerini çok daha üst seviyelere çıkartmaktadır (Bandura, 1977). Öğrencilerin başladığı işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı, ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülenmektedir. Başarı davranışları, kişilerin öz yeterlik inançlarını güçlü ve dirençli hale getirir. Bireyler ya da öğrenciler sadece kolay ulaşılabilen başarılar elde ederlerse, her defasında kolay ulaşılabilen sonuçlar elde etmeyi ummaya başlarlar ve başarısızlık durumunda kolaylıkla cesaretlerini yitirirler. Başarısızlık yaşadıkları durumlar karsısında çabuk toparlanabilen bir öz yeterlik algısı elde etme, çabalar sonucu üstesinden gelinmiş zorlukların tecrübe edilmesini gerektirir. Bu nedenle, bazı zorluklar, başarının genellikle sürdürülen çabalar sonucunda elde edilebileceğini öğreterek faydalı bir amaca hizmet ederler. Özellikle öz yeterlik inancı belirli bir seviyeye getirilmeden önce başarısızlıkların meydana gelmesi, bu inancı olumsuz bir şekilde etkilemiş olur. Fakat, kişiler sadece kolay başarıları tecrübe ederlerse, hızlı sonuçlar bekledikleri görülür ve başarısızlık durumunda kolayca cesaretleri

kırılır (Bandura, 1994'den akt. Ağaoğlu, 2012). Bunlar bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin akademik görevlerinde, çaba sarf ederek başarılı deneyimler yaşaması gerekmektedir. X bir çaba ile elde edilen başarıları, daha sonra öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını olumlu etkileyerek sürdürülebilir ve dirençli inançlar geliştirebilirler.

Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri, Öğrenmeleri)

Pek çok beklenti, başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir. Dolaylı yaşantılar ya da modeller, farklı durumları yönetmeye yönelik gözlem yapan kişiye etkili stratejiler ileterek yetenekler ile ilgili kendine yönelik inançları inşa edebilir (Wood ve Bandura, 1989). Zimmerman'a (2002) göre, eğer bir model daha fazla yetenekli veya becerili görülürse gözlemciler modelin performans sonuçlarının ilgisini kendileri için önemsemeyecektir. Bandura'ya (1977) göre, başkalarının öğrenme deneyimi ile artan birçok beklenti vardır. Başkalarından görerek öğrenme bireylerin, görevini yerine getirmelerine, çabalarında ısrarcı olmalarına ve amaç odaklı beklentiler oluşturmalarına neden olur. Bu bağlamda başka insanlar performans gösteriyor ve bunu başarıyorlarsa, kişi, kendinin de yapabileceğine inanır ve kendini bu yönde etkileyerek motive eder. Fakat aynı nedenle, benzer özellik, yetenek ve kapasiteye sahip olduğu algılanan kişilerin yüksek çabaya rağmen başarısızlığının gözlenmesi, gözleyen kişinin kendi hakkındaki öz yeterlik inancının azalmasına ve çabalarına zarar vermesine neden olabilir (Bandura, 1986). Ağaoğlu'na (2012) göre, karşımızdaki insan bize sosyal, ruhsal, fiziksel anlamda ne kadar çok benziyorsa ya da biz onu kendimize ne kadar yakın görüyorsak, onun bir şeyleri başarıp başaramaması da bize o kadar yakındır. Eğer model aldığımız kişi öz güveni ve yeterliliği yüksek bir insansa bizde onu örnek alarak "o yapabiliyorsa bende yapabilirim" mesajını kendimize verebiliriz. Fakat, aldığımız model, bize hiçbir anlamda yakın gelmiyorsa onun yaşadıkları bizi çok fazla ilgilendirmez ve etkilemez. Bandura' ya (1977) göre, dolaylı yaşantıları kişisel başarıların bire bir tanıklığına göre daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Ona göre, yalnızca model alma yoluyla meydana gelen yeterlik beklentileri, değişime daha savunmasız, güçsüz bir giriş yapar ve sürdürülebilir bir yeterlik inancı geliştirmeyebilir.

Sözel İkna (Sosyal İkna)



Öz yeterlik inançlarını güçlendirmede diğer bilgi kaynağı sözel iknadır (Bandura, 1988; Bandura, 1999). Sözel iknanın amacı, bireylerin becerini ya da yetenek seviyesini artırmak için değil; daha çok kişilerin *yapabilirlik* inancını artırmak için kullanılır (Stajkovic ve Luthans, 1998). İnsanlar, öneriler, tavsiyeler ve cesaretlendirmeler yoluyla, zorlukların üstesinden gelebilecekleri ikna edilebilir (Bandura, 1977). Ağaoğlu'na (2012) göre, çevremizdeki insanlar, başarı ya da başarısızlıklarımızda bizi cesaretlendirmek ve çabalarımızı arttırmak, bizi teşvik etmek için sözel ikna yolunu kullanırlar. Bu yöntem bireylerin öz yeterlik inançlarını artırır. Kurt'a (2009) göre de, bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, kişinin öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Fakat, Bandura (1977, 1986) burada önemli bir konuya vurgu yapmaktadır. Sözel ikna kişilerin gerçekçi kaynaklarına vurgularla yapılmalıdır. Bu bağlamda gerçekçi kaynakları olmayan ve kişinin deneyimleriyle uyuşmayan sadece sözel ikna yoluyla yükseltilmiş öz yeterlik inancı gerçekçi olmayabilir. Başarısızlık ve bir olumsuz durumlarında, kişinin öz yeterlik inancı zarar görerek, düşüş yaşaması muhtemel sonuçlardandır.

Psikolojik Durum

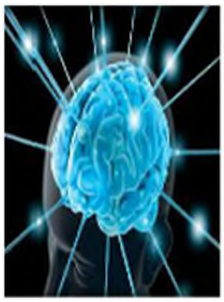


Öz yeterlik inançlarını güçlendirmede aracılık yapan ya da diğer bilgi kaynağı içinde bulunduğumuz duygusal ya da psikolojik durumdur (Bandura, 1986). Bireyin duygusal anlamda uyarılması, genellikle bireyi stresli ve zorlayıcı durumlarda ortaya çıkmakta olup, kişisel yetenekler ile ilgili önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, duygusal uyarılma bireyin tehdit edici durumlarla başa çıkmasında öz yeterlik inancını etkiler (Bandura, 1977, 1986). Bandura'ya (1977) göre, birey tehdit içeren bir durumla baş ederken yaşanan psikolojik uyarılmışlık düzeyinin düşük olması bireyin yeterlik inancından emin olduğunun göstergesi olabilir. Zimmerman'a (2002) göre ise, öz yeterlik inançlarını yorgunluk, stres ve diğer olumsuz duygu durumları gibi sıklıkla fiziksel yetersizlik göstergesi olarak yorumlanan algılanan psikososyal tepkilerle ilişkilidir. Öz yeterlik inancını değiştirmenin bir yolu olan psikolojik ve fizyolojik durumlar kişilerin stres tepkilerini azaltmak, fiziksel durumlarındaki yanlış yorumları ve negatif duygusal çöküşleri değiştirmektir (Bandura, 1994'ten akt. Ağaoğlu, 2012).

Öz Yeterlik İnancıyla İlişkili Süreçler

Öz yeterlik inançlarının kaynakları kadar performans üzerindeki etkilerini de ele almak gerekmektedir. Yeterlik ile ilgili inançlar insanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive olduğunu ve sonunda nasıl davrandıklarını etkiler. Öz yeterlik inançları bu çeşitli etkileri dört ana süreç aracılığıyla oluşturur. Bunlar: *Bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve seçim* süreçleridir (Bandura, 1992). Bu süreçler hakkında bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Bilişsel Süreçler



Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçleri, kişinin düşüncelerini, şemalarını ve bilişsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneğini kapsamaktadır (Marat, 2003). İnsan davranışının birçoğu, kavranmış, bilinen amaçlar içeren öngörüler tarafından yönetilir. Kişisel hedef koyma kabiliyetlerin kişisel olarak bilinmesinden etkilenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlüyse insanların kendilerine koyduğu hedeflerin zorlukları o kadar yüksek ve onlara kendilerini adamaları o kadar güçlü olur (Bandura, 1991). Bandura'ya (1993) göre, birçok davranış biçimi öncelikle düşüncede şekillenir. İnsanların yeterliliklerine olan inançları yapılandırdıkları ve tecrübe ettikleri beklentisel senaryo çeşitlerini etkilemektedir. Yeterliliklerine olan inancı yüksek olan kişiler pozitif referanslar oluşturan başarı senaryolarına odaklanır ve bunları hayal ederler. Bu durum kişilerin performanslarını destekler. Yeterliliklerinden şüphe eden kişiler ise başarısızlık senaryolarını düşünür ve yolunda gitmeme ihtimali olan birçok şey üzerine odaklanırlar. Kendine olan inançla mücadele ederken çok şey elde etmek son derece zordur. Dweck ve Leggett (1988), insanların kabiliyeti nasıl anlamlandırdığı, bilişsel işleyişe etki eden bir inanç sistemidir. Bandura' ya göre (1993), bazı öğrenciler yetenekleri bilgi ve yeterlilik kazanarak arttırılabilecek olan, ulaşılabilen beceriler olarak görür. Bu öğrenciler işlevsel öğrenme hedefleri edinir. Bilgileri ve yeterliliklerini genişletecek olan fırsatlar oluşturan zorluklar için bir nevi arayış içine girerler. Hataları, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görürler. Dolayısıyla, zorluklar karşısında kolayca pes etmezler. Yeterliliklerini diğerlerinin başarıları ile karşılaştırma yaparak değil, kendi kişisel gelişimleri açısından değerlendirirler. Fakat, yetenekleri içsel bir kapasite olarak gören çocuklar da bulunmaktadır. Onlar için performanslar içsel düşünsel kapasitelerini teşhis eder. Hatalı performanslar temel anlayış ve bilgilerinin eksik olduğunu gösteren durumlardır. Dolayısıyla hataları en aza indirgeyen, bilgi ve yeterliliklerini genişletecek olan uzmanlık alanlarını ortaya çıkaracak görevleri tercih ederler. Yüksek çaba sarf

etmek zorunda olmak ayrıca tehdit edicidir çünkü muhtemelen zeki olmadıklarını ortaya çıkaracaktır. Diğerlerini başarısı kendi algılanan kabiliyetlerini azaltır. İçsel kapasite bakış açısı kişinin bireysel yeterliğini pozitif bir şekilde değerlendirmesini korumaya yönelik kişisel teşhissel bir odağı geliştirmektedir. Elde edilebilir beceri bakış açısı ise kişinin yeterliliği ve zorluklarla başa çıkması yeteneğini genişletmeye yönelik görev-teşhissel bir odağı geliştirmek anlamına gelmektedir.

Bandura'ya (1993) göre, bilişsel işleyişe etki eden diğer bir unsur *sosyal karşılaştırmadır*. Birçok eylem kabiliyeti ölçmek için objektif standartlar içermez. Dolayısıyla insanlar diğerlerinin kazanımlarına bakarak kendi yeterliklerini ölçerler. Kendilerini karşılaştırdıkları kişiler kendi kabiliyetlerini nasıl gördüklerini etkiler. Sosyal karşılaştırma standartları da ayrıca özsaygıları ve kazanımlarından ne kadar tatmin olduklarını etkiler. Akademik çalışmalarında öğrenciler notlandırma uygulamaları ve öğretmenlerin kendilerinin eğitimsel performanslarını değerlendirmeleri sayesinde kendi yeterlikleri ile ilgili karşılaştırmalı bir şekilde bilgi edinme fırsatı yakalarlar (Rosenholtz ve Simpson, 1984). Sürekli olarak yapılan bu karşılaştırmalı değerlendirmeler güçlü yeterlik göstergeleri olarak algılanmaktadır. Bandura ve Jourden (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, sosyal karşılaştırmanın öz düzenleyici mekanizmalara etki ederek performansı etkilediği görülmektedir. Araştırmada, bireylerin, başkaları tarafından geçildiğini görmek bireysel yeterliği zayıflatmış, düzensiz analitik düşünceyi arttırmış ve performans kazanımlarını giderek artan bir şekilde bozmuştur. Bunun tersine, ilerleme kaydettiğini gören bireyler ise öz yeterliği güçlendirmiş, etkili düşünceyi arttırmış ve performans kazanımlarını ilerletmiştir. Bu araştırma ve ilgili literatür incelendiğinde, sosyal karşılaştırmalar bireysel yeterliliği olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.

Bandura'ya (1993) göre, *geri bildirimi çerçevelemek, şekillendirmek* bilişsel işleyişe etki etmektedir. Farklı birçok arayışları arasında insanlar belirli hedefler veya yeterlik seviyeleri için çalışır ve zaman zaman performansları ile ilgili sosyal geri bildirim elde eder. Hedeflenen kazanımlar hızlı bir şekilde olmasından ziyade, zamanla, seviye seviye elde edilir. İlerlemelerinin sosyal olarak değerlendirilme şekli özyeterlik değerlendirilmesini önemli derecede etkiler ve dolayısıyla edinimlerinin gidişatını değiştirir. Ulaşılmış gelişime odaklanmış performans geribildirimi kişisel kabiliyetlerin altını çizer. Eksiklikler ve yanlışlıklara odaklanan geri bildirimler ise kişisel eksiklikleri öne çıkarır. Bu bağlamda Jourden (1992) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, farklı öğrencilere gerçeklik olarak eşit olan fakat başarıları veya başarısızlıkların öne çıkarılması açısından farklı olan geri bildirimler sunulmuştur. Herhangi bir öğrenci standart seviyesinin %75'i oranında performans göstermişse olumlu geribildirimde elde edilmiş olan

%75' lik başarı öne çıkarılmaktadır. Olumsuz geribildirimde ise %25' lik eksiklik öne çıkarılmaktadır. Araştırma sonucunda, kaydedilen gelişmeyi öne çıkarmak algılanan öz yeterliği, tutkuyu, etkili analitik düşünmeyi, kişisel tatmini ve performans kazanımlarını güçlendirdiği; eksiklikleri ortaya çıkarmak ise performansın kötüleşmesine neden olan özdenetimsel etkileri zayıfladığı görülmüştür.

Bandura (1993) *algılanan kontrol edilebilirlik inancının* bilişsel süreci etkileyen diğer bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Kontrolün uygulanışı ile ilgili iki özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki yeterlik ve kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanma ile değişim yaratmak için kişisel yeterlik gücünün seviyesi ile ilgilidir. İkinci özellik ise ortamın değiştirilebilirliği ile ilgilidir. Bu özellik kişisel yeterliği uygulamak için ortam tarafından sunulan sınırlılıklar ve fırsatları temsil etmektedir. Kendinden şüphe eden kişiler hayat durumlarını değiştirmek için verilen çabaların boş olduğunu düşünmekte, buna inanmaktadır. Bu kişiler birçok potansiyel fırsat karşısında dahi çok az değişim gösterirler. Diğer yandan yeterlikleri ile ilgili sıkı bir inanca sahip olanlar sınırlı fırsatlar ve birçok engel teşkil eden durumlar ve ortamlar karşısında dahi kontrol elde etmek için yol bulabilmektedir.

Duyuşsal Süreçler



Duyuşsal süreç, duygusal durumu düzenleme olup duygusal ya da psikolojik tepkilere neden olarak öz yeterlik inancı tarafından etkilenir (Muretta, 2004). Öz yeterlik inançları kişinin girmek istedikleri çevreyi ve etkinliklerin şeklini etkileyerek yaşamı şekillendirmede anahtar bir rol oynar (Telef ve Karaca, 2012). Öz yeterlik inancı yüksek olan bir birey, zor bir görev karşısında daha soğukkanlı ve sakin olabilirken, öz yeterlik inancı düşük olan birey bu görevi gerçekte olduğundan daha zor olarak algılayabilmekte ve bu inancı onun hem stres ve kaygılarını arttırmakta, hem de probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını sınırlandırmaktadır (Kurt, 2009). Bandura'ya (1993) göre, insanların yeterliklerine olan inançları onların tehdit edici veya zorlu durumlarda ne kadar stres ve depresyonu deneyimlediklerini etkiler. Bu öz yeterlik inancının duygusal aracısıdır. Stres faktörü oluşturacak tehditleri yönetebileceklerine inanan kişiler, stres faktörlerini çok fazla düşünmezler. Tehditleri yönetemeyeceklerine inanan kişiler ise son derece endişelidirler. Etraflarındaki tehdit ve tehlikeler üzerine odaklanırlar. Nadiren gerçekleşen kötü durumlar üzerine odaklanırlar ve muhtemel tehditleri düşünüp dururlar. Bu gibi kifayetsiz düşünceler yüzünden kendilerini strese sokar ve dolayısıyla işleyişlerini bozarlar(Bandura, 1993). Bandura'ya (1988) göre, insanlar yeterliliklerine inanmadıkları problemler ile mücadele etmeye çalıştığında stres seviyeleri artar,

kalp atışları yükselir, kan basınçları artar, stres ile alakalı hormonları aktive olur ve bağışıklık fonksiyonları düşer. Başaçıkma öz yeterliği inancı geliştikçe insanlar zor ve tehditkar durumları üstlenme konusunda daha cesaretli hale gelirler (Bandura, 1988). Algılanan başaçıkma öz yeterliği ve endişenin kaçınma davranışının nedensel yapısı üzerindeki rolü birçok çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlar insanların tehdit edici durumlardaki eylemlerinin artan endişelerine değil, başaçıkma yeterliği üzerinden şekillendirdiğini göstermektedir. Algılanan başaçıkma yeterliği beklenen endişe ortadan kaldırıldığında, davranışı öngörür. Fakat öngörülen endişe algılanan başaçıkma özyeterliği ortadan kaldırıldığında kaçınma davranışını öngörmez (Williams, 1992'den akt. Bandura, 1993). Stres, sadece algılanan başaçıkma yeterliği tarafından değil, aynı zamanda rahatsız edici düşünceleri kontrol etme yeterliğine olan inançtan da etkilenir. İnsanların yeterlik inançları, onların yaptıkları seçimleri, istekleri, çaba ve ısrar düzeylerini, zorluklara karşı esnek olma, stres ve depresyona yatkınlık ve performans başarımlarını etkileyerek yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme uygulamalarında etkilidir (Bandura, 1997). İnsanın kendi bilincini kontrol etme eylemi bir özdeyişte güzel bir şekilde özetlenmiştir: "Endişe kuşlarının başınızın etrafında uçmasını önleyemezsiniz. Fakat onların başınız üzerinde yuva yapmasını önleyebilirsiniz." (Bandura, 1993). Kent ve Gibbons (1987) düşünce süreçlerini kontrol etmeye dair algılanan öz yeterlik düşünceler nedeniyle oluşan stresi ve depresyonu yönetme anlamında anahtar bir önem taşımaktadır. Sıkıntının büyük kaynağı rahatsız edici düşüncelerin sıklığı değil, bunları sona erdirebilmenin mümkün olmadığına olan inançtır (Akt. Bandura, 1993). Ozer ve Bandura'ya (1990) göre, hem algılanan başaçıkma öz yeterliği hem de düşünce kontrol etkililiği endişe ve kaçınma davranışını birlikte azaltırlar. Akademik beklentileri yönetme hususunda düşük etkililik inancına sahip olan öğrenciler özellikle kazanımları, edinimleri açısından endişe yaşama hususunda son derece hassastırlar. Meece, Wigfield ve Eccles'in (1990) gösterdiği gibi eski akademik başarılar ve başarısızlıklar algılanan öz yeterlik üzerindeki etkileri aracılığıyla endişeyi artırır. Fakat eğer algılanan yeterlikleri başarısızlıklar tarafından hiç sarsılmadıysa akılları karışmamış, endişe duymamış olmaya devam ederler. Kontrol uygulama ile ilgili düşük yeterlik inancı endişe kadar depresyonun oluşmasına neden olur. Bunu en az üç yolla gerçekleştirir (Bandura, 1993). Depresyona giden bir yol yerine getirilmemiş, karşılanmamış istek içerir. Özsaygı ile ilgili standartlar koyan kişiler kendilerini depresyonun sınırları dışına çıkaramayabilirler. Depresyona giden ikinci bir yeterlik yolu düşük sosyal yeterlik hissidir. Kendilerini sosyal olarak yeterli olma açısından zorlu durumları yönetme ile ilgili modeller sunan sosyal ilişkiler kurmak için çabalar, kronik stres vericilerin ters etkilerini azaltmak için uğraşır ve diğerlerinin hayatlarına neşe getirir. Algılanan öz yeterlik hem sosyal desteğin kaydını güçlendirir, hem de psikolojik iyi oluş ve işleyiş üzerindeki yararlı etkilerine aracılık eder.

Güdülenme Süreçleri



Kişinin öz yeterlik inançları engellere karşı ne kadar uzun süre dayanabileceğini ve bu durum karşısında ne kadar çok çaba göstereceğini yansıtarak, motivasyon düzeyini etkiler (Bandura, 1989). Yeteneklerine güveni az olan birey, zorlu bir görevle karşılaştığında ya da başarısız olduğunda bunu aşmak için çabasının düzeyini azaltacak ya da bu işten tamamen vazgeçecektir. Yeteneklerine inancı yüksek olan bir birey ise, bu güçlüğü aşmak için daha fazla çaba harcayacak ve sorunla daha uzun süre yüz yüze kalabilecektir (Kurt, 2009). Yeterliğe olan kişisel inançlar motivasyonun bireysel olarak yönetilmesinde anahtar rol oynar (Bandura, 1991). Birçok insan güdüsü bilişsel olarak oluşturulmuştur. İnsanlar ön düşünce egzersizi ile ön sezimsel olarak eylemlerini yönlendirir ve kendilerini motive ederler. Ne yapabilecekleri ile ilgili inançlar şekillendirirler. Eylemlerin muhtemel sonuçlarını öngörürler. Kendilerine hedefler koyarlar ve değerli özelliklerin farkına varılması için tasarlanmış eylem yolları planlarlar. Öngörü, öz denetimsel mekanizmalar aracılığıyla güdülere ve uygun eyleme dönüşür (Bandura, 1993).

Bandura (1993) üzerlerine farklı teorilerin kurulduğu bilişsel güdüleyicileri üçe ayırır. Bunlar *nedensel atıflar, gündelik/tesadüfi nitelikler, sonuç beklentileri ve belirlenen hedeflerdir.* Bunlara karşılık gelen teoriler ise *nitelik teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisidir.* Silver, Mitchell, ve Gist'e (1989) göre, özyeterlik inançları bilişsel motivasyonun bu farklı formlarının her birinde kullanılmaktadır. Bunlar gündelik/tesadüfi nitelikleri etkilerler. Kendilerini yüksek seviyede yeterli gören kişiler hatalarını eksik çabalamalarına bağlarlar; kendilerini yetersiz gören kişiler ise hatalarını düşük kabiliyetlerine bağlar. Beklenti-değer teorisinde, motivasyon belirli sonuçları elde edecek davranışlar beklentisi ve bu sonuçların değerli olması beklentisi tarafından yönetilmektedir. Fakat insanlar ne yapabileceklerine dair olan inançları üzerinden olduğu kadar performanslarının muhtemel sonuçlarına olan inançları üzerinden hareket ederler. Bu nedenle sonuç beklentilerinin motive edici potansiyeli kısmen yeterliğe olan öz inançla yönetilir (Bandura, 1993; Noble ve Shaw, 1990; Madden, Ellen ve Ajzen, 1992). Kişinin kendi kazanımlarına kişisel zorluk ve değerlendirici tepki ile kendine yönelik etkiyi uygulama kapasitesi son derece büyük bir bilişsel motivasyon mekanizmasını oluşturur. Davranış belirsiz bir gelecek zamanda değil, şimdiki zamanda gerçekleşen belirlenmiş hedefler tarafından güdülenir ve yönlendirilir. Açık ve zorlayıcı hedeflerin motivasyonu güçlendirdiği ve sürdürdüğünü gösteren birçok kanıt vardır (Locke ve Latham, 1990'dan akt. Bandura, 1993). Bandura'ya (1993) göre, hedefler

çoğunlukla motivasyonu ve eylemi direk olarak düzenlemek yerine öz etkili süreçler aracılığıyla işlemektedir. Hedef belirleme bazlı motivasyon bilişsel karşılaştırma sürecini içerir. Uyarlanmış hedefleri eşleştirmede kişisel tatmin şartına bağlayarak bireyler kendi davranışlarına yön verir ve hedeflerine ulaşana kadar çabalarında sebat ederler. Birey önemli hedeflerine ulaşmak ile kişisel tatmin edinme arayışı içindedirler ve standardın altında performanslarla memnun kalmayıp çabalarını güçlendirme eğilimindedirler.

Seçim Süreçleri



İnsanlar başaçıkma yeteneklerinin ötesinde, olduğuna inanılan durumlar ve etkinliklerden kaçınırlar. Fakat, aynı zamanda zorlayıcı eylemleri üstlenir ve başa çıkma hususunda kendilerini değerlendirdikleri durumları seçerler. Yaptıkları seçimlerle insanlar hayatlarının yönünü belirleyen farklı yeterlik, ilgi ve sosyal ağlar kurarlar. Seçim davranışını etkileyen her faktör kişisel gelişimin gerçekleşmesini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Bunun nedeni seçili ortamlarda işleyen sosyal etkilerin belirli uzmanlıklar, değerler ve ilgileri, bunların seçimlerinin etkilerini çoktan kaybetmesine rağmen devam ediyor olmasıdır (Bandura, 1993). Farklı bir açıklama ile yeteneklerine güveni tam olan birey, güç bir görev karşısında ondan korkup kaçmak yerine onu başarmak için uğraşır. Bu tür insanlar kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşma konusunda da güçlü bir kararlılık gösterirler. Güçlükler karşısında çabalarını arttırıp sürdürebilirler. Bir başarısızlık ya da yenilgi durumunda öz yeterlik inancını hızlı bir şekilde geri kazanabilirler (Kurt, 2009).

NASIL: ARAŞTIRMA



Alanyazın incelendiğinde, öz yeterlik inancı ve öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, mutluluk, psikolojik dayanıklılık, motivasyon gibi pozitif psikolojinin temel kavramları arasında ilişkiyi anlamaya yönelik önemli çalışmaların olduğu görülmektedir. Özellikle, okul yaşamıyla ilişkili olan öz yeterlik inancıyla pozitif psikolojinin temel kavramları arasındaki araştırma örneklerinden söz edilecektir.

Ağaoğlu (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, öz yeterlik inancının öğrencinin iyilik hali pozitif yönlü ilişkisi olduğu bulunmuştur. Çıkrıkçı'nın (2012) araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumlarını yordayıcı gücünün belirlenmesi amaçlanmış ve araştırma sonucunda, öz yeterlik algılarının öğrencilerinin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Gilman ve Huebner (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, öz yeterlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kandemir (2014), akademik ertelemeyle ilişkili olarak görülen öz düzenleme, öz yeterlik, yaşam doyumu, umut ve diğer tanımlayıcı değişkenlerin regresyon modeli içinde birlikte akademik erteleme davranışını nasıl açıkladığını belirlemeye çalıştığı araştırmada, akademik öz yeterlik inancıyla yaşam doyumu ve umudun pozitif bir korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Robinson ve Snipes (2009) yaptıkları bir araştırmada, öz yeterlik inancıyla, iyimserlik, umut, yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygular arasındaki ilişkiyi öğrenciler üzerinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancının sırasıyla; iyimserlik, umut, yaşam doyumu ve olumlu duygularla güçlü ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Pozitif psikolojinin temel değişkenlerinden olan bu değişkenlerle öz yeterlik inancının pozitif yönlü ve güçlü ilişkiler içinde olduğu, bu anlamda pozitif gelişim için öz yeterlik inancının önemli olduğu anlaşılmıştır. Telef ve Ergün (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerinin öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığını araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının, iyi oluş düzeyini yordadığı bulunmuştur. Yani, öz yeterlik inancı iyi oluşu pozitif yönde etkilemektedir. Vecchio ve arkadaşlarının (2007) ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmalarında akademik ve sosyal öz yeterlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Yalnız (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlikleri ile olumlu ve olumsuz duygulanımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla olumlu duygulanım arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Kemer (2006), öz yeterlik, umut ve kaygının 11. sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz yeterlik inancıyla, umut ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kandemir (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin başarı amaç motivasyonlarını, akademik öz yeterlik inançları pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Kandemir (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, öğrencilerin öz yeterlik inancının, öğrencinin stresle başaçıkma stratejilerinden aktif planlama becerilerini pozitif yönde yordadığı bulun-

muştur. Vrugt (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin sınav notları hakkında olumlu duygular geliştirmelerinde öz yeterliğin anlamlı ve önemli olduğu belirlenmiştir. Yine, Kandemir'in (2010) yaptığı bir araştırmada, akademik öz yeterliğin, akademik erteleme, öğrenme başarı yönelimleri gibi öğrenciyi akademik başarıya taşıyabilecek önemli değişkenleri etkilediği ortaya çıkmıştır. Bandura ve Schunk (1981) öğrencilerin matematiksel öz yeterlik inançlarının, farklı türde bir görevden ziyade onların çıkarma problemlerine dahil olmasına dair seçimlerinin yordayıcısı olduğunu bulmuştur: öğrencilerin öz yeterlik duygusu ne kadar yüksek olursa aritmetik aktivite seçimleri o kadar fazladır. Salomon (1984) öğrencilerin zor olarak algılanan bir metinden öğrenmesi esnasında öz yeterliğin öğrencinin kendisi tarafından değerlendirilen zihinsel çaba ve başarıyla olumlu şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Algılanan öz yeterliğin sebat üzerindeki etkilerine ilişkin olarak işlem analizleri (gidiş yolları analizleri) bunun öğrencilerin sebatlarını artırarak onların beceri edinimini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini göstermiştir. Doğrudan etki, algılanan öz yeterliğin öğrencilerin öğrenme yöntemlerini ve aynı zamanda güdülenme süreçlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu sonuçlar, öz yeterliğin sürdürülebilir motivasyonundaki ve akademik başarıdaki oynadığı aracı (düzenleyici) rolünü doğrulamaktadır. Sebat ve motivasyon derecesinin ölçümüne dair yaklaşık 70 çalışmanın toplu analizinde Multon, Brown ve Lent (1991) öğrencilerin dikkate değer olumlu bir etkisini bulmuştur. Schunk, Hanson ve Cox (1987) tarafından yapılan araştırmada, öğrenmeye yönelik algılanan öz yeterliğin öğrencilerin aritmetik problemlerini çözme derecesiyle olumlu ilişkili olduğunu bulmuştur. Siegel, Galassi ve Ware (1985) matematik performansı konusunda öz yeterlik inançlarının matematik endişesinden daha fazla yordayıcı olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin son matematik notlarındaki değişkende matematik endişesi kayda değer bir yordayıcı değilken yeterlik inançlarının gücü %13'ten fazlaya denk gelmiştir. Bu çalışmalar öz yeterlik ölçütlerinin ayırt edici ve öngörücü geçerliliğine dair açık kanıtlar sunmaktadır ve eğer eğitimciler sadece eğitsel endişeyi azaltmaktan ziyade kişisel verimliliğin güçlendirilmesine yönelik olumlu hislere odaklanırlarsa bunlardan özellikle fayda görebilirler.

Öz yeterlik inancının eğitsel yaşamda ölçülmesine yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlardan bir tanesi aşağıda verilmiştir.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği: Kandemir ve Özbay (2012) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Akademik öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, farklı demografik özelliklere sahip ve farklı sınıf düzeylerinde olan 243 kız ve 225 erkek olmak üzere toplam 468 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikli olarak araştırma grubundan toplanan verilere faktör analizi uygulanmıştır. 27 madde-

lik ölçeğe yapılan analiz sonucunda, 9 madde istenilen değerlere ulaşmadığından ölçekten çıkartılmış ve dört faktörlü yapı belirlenmiştir. Faktörler sırasıyla; "akademik sorunlarla başa çıkma, "akademik çaba gösterme", "akademik planlamalar" ve "akademik yönteme" yönelik öz yeterlik inançları olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)'nin dört faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikli olarak yapılan DFA sonucunda AÖYÖ'nin uyum değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: X^2 = 513.04 (sd=148, p<.001), (/sd) =3.47, GFI=.90, RMSEA=.073, RMR=.04, standardize edilmiş RMR=.056, CFI=.97 ve AGFI= .87'dir. DFA'ya ek olarak, AÖYÖ'nden elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar birinci faktör için .90, ikinci faktör için .78, üçüncü faktör için .77, dördüncü faktör için .69 ve ölçeğin bütünü için ise 91 olarak bulunmuştur.

AKÖYÖ

No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev / proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) bir sorunla karşılaştığımda, sorunları kendi başıma çözeceğime inanırım	1	2	3	4	5
2	Ödev ya da proje hazırlama, benim için zor bir durum olduğunu düşünmem.	1	2	3	4	5
3	Derslerimle ilişkili problemleri kişisel çabalarımla aşabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasını başkalarından yardım almadan yapabilirim.	1	2	3	4	5
5	Ödev ya da projelerin, hazırlanması veya sunulmasında başkalarından daha farklı becerilere sahip olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
6	Sınavlara hazırlanmada farklı stratejiler kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7	Akademik yeteneklerim, diğer öğrenciler için dikkat çekici olmuştur	1	2	3	4	5
8	Derslerime ilişkin amaçlarıma ulaşmak için (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb) oldukça sıkı çalışabilirim.	1	2	3	4	5
9	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlama, sınavlara hazırlanma, vb), zamanı etkin bir şeklide kullanabildiğimi düşünürüm	1	2	3	4	5
10	Derslerime zamanında çalışmak için yeterli çaba gösterdiğimi düşünürüm	1	2	3	4	5
11	Derslerime çalışırken planlı olduğumu düşünürüm	1	2	3	4	5
12	Zor konuların üstesinden kolayca gelebilirim.	1	2	3	4	5
13	Derslerimle ilgili çalışmalarda (ödev/proje hazırlamak, sınavlara hazırlanmak, vb) karşılaştığım problemleri çözmek için pek çok yöntem kullanabilirim.	1	2	3	4	5

14	Beklenmedik akademik durumlarla (ödev, proje, sunu hazırlama vb.) etkili bir şekilde başa çıkabileceğime (inanıyorum)	1	2	3	4	5
15	Özelliklerim sayesinde beklenmedik akademik durumlarla nasıl başa çıkılacağını biliyorum.	1	2	3	4	5
16	Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için, akademik zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim	1	2	3	4	5
17	Okul yaşamına ilişkin bir problem ile karşılaştığımda genellikle birçok çözüm yolu bulabilirim	1	2	3	4	5
18	Derslerime ilişkin bir problem yaşarsam, genellikle problemin üstesinden gelebilecek bir şeyler (çözüm yolları) düşünebilirim.	1	2	3	4	5
19	Akademik olarak karşıma ne çıkarsa çıksın, genellikle üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5

Başa çıkmaya yönelik inanç: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Çabalara yönelik inanç:1, 2, 3, 4

Planlamaya yönelik inanç: 8, 9, 10, 11

Yönteme yönelik inanç: 5,6,7

AÖYÖ'nin, "akademik sorunlarla başa-çıkma", "akademik çaba gösterme", "akademik planlama" ve "akademik yöntem" boyutlarıyla benzer özellikler ilgili araştırmalarda bulunmaktadır. Jinks ve Morgan tarafından (2003) geliştirilen üç boyutlu akademik özyeterlik ölçeğinin, çaba ve yetenek boyutları ile araştırmada çıkan boyutla arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, Jerusalem ve Schwarzer (1992)' in üniversite öğrencilerinin akademik özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirdiği akademik özyeterlik ölçeğinin "akademik sorunlarla başa çıkma" ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bandura (1977)' ya göre, özyeterlik inancı, bireyin organizasyon ya da planlama yapmaya ilişkin inançlarını da kapsamaktadır. Öğrencilerin akademik anlamda karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalara ya da faaliyetlerde başarıya ulaşmaları için, öğrencilerin organizasyon ya da planlama becerilerine inançların olması gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırmada, çıkan "akademik planlama" boyutuna yönelik inanç, öz yeterlik kapsamında değerlendirilebileceği söylenebilir. Ölçeğin "akademik sorunlarla başaçıkma" boyutu ile "akademik çaba gösterme" ve "akademik yöntemler" boyutları arasında yüksek bir korelasyon görülmektedir. Bu durum ölçeğin boyutlarının birlikte aynı amaç için kullanılabileceği gösterir.

NASIL: UYGULAMA



Leithwood (2007) öz yeterlik inançlarının kısmen genel veya durumsal olabileceğini söylemektedir. Örneğin, bir öğretmen, tüm öğrenciler ve tüm müfredata yönelik öğretimsel kapasitesine ilişkin olarak genel anlamda öz yeterlik inancı olabilir veya bu öğretmenin öz yeterlik inancı sadece bir öğrenci grubuna yönelik olabilir. Bandura (1986) benzer bir şekilde, öz yeterlik inancını yaşamın pek çok alanında, farklı boyutlarıyla başarılı olmaya dönük önemli katkıları bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlardan birisi öz yeterliğin akademik alanda bireyin başarılı olmasına katkı sağlayabilecek akademik öz yeterlik boyutudur. Akademik öz yeterlik, belirlenen eğitim hedeflerinden, bireylerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak bilinmektedir (Srios, 2004). Zimmerman (1995), akademik öz yeterliği, bir öğrencinin akademik bir görevi basarıyla tamamlayabilmek için sahip olduğu yeteneklerine olan inancı olarak tanımladığı görülmektedir. Öz yeterlik kuramının önemli bir ismi olan Bandura'ya (1997) göre ise bireyin akademik bir konu ve görevlerinde başarılı olabileceğine dair inancı olarak akademik öz yeterliği tanımlamaktadır. Buna göre düşünüldüğünde, eğitim psikolojisi alanında öz yeterlik inançlarında söz edildiğinde, akademik öz yeterlik inancını akla getirmektedir. Bu bağlamda, akademik öz yeterlik inançlarının, akademik yaşamdaki başarının ya da eğitsel davranışların yorumlanmasında önemli düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, akademik öz yeterliğin öğrencilerin ders çalışma, sınavlara hazırlanma, ödev yapma, akademik erteleme, motivasyon gibi akademik yaşantılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Akbay ve Gizir, 2010; Pajares, 1996; Pajares ve Graham, 1999; Schunk, 1991; Schunk, 1995; Yao, 2009). Bandura (1997), öz yeterliğe sahip öğrencilerin yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilere göre daha katılımcı olduklarını, daha sıkı çalıştıklarını, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre direndiklerini ve zararlı duygusal tepkilerinin daha az olduğunu söylemektedir. Akademik etkinlik seçimi açısından bakıldığında öz yeterli öğrenciler zor ve sıkıntılı görevleri öz yeterli olmayan öğrencilere göre daha rahatlıkla kabul etmektedir. Bu bağlamda akademik anlamda öz yeterlik inançları, okul ve akademik yaşam için önemli olduğu söylenebilir.



Akademik anlamda öz yeterlik inançlarının yanında, öğrencilerin derslere yönelik öz yeterlik inançları da, okul yaşamı için önemli bir öz yeterlik alanıdır. Öğrencilerin, matematik, fen ve teknoloji, Türkçe vb alanlarına özgü yeterli algıları bulunmakta ve bu alanlardaki öz yeterlik inançları öncelikli olarak alanla ilgili başarısını etkilemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde matematik öz yeterliğinin matematik başarısı ile ilişkili olduğu ya da öğrencilerin matematik başarısını yordadığı görülmüştür (Stevens, Olivarez, Lan ve Tallent-Runnels, 2004). Başka bir deyişle matematiği yapabileceğine dair yüksek inanca sahip olan bir öğrencinin başarısının yüksek olması muhtemeldir. Literatürde, fen ve teknoloji alanında öz yeterlik inançlarının çalışıldığı görülmektedir (Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Özkan, 2010; Sottile, Carter ve Carter 2001). Bu araştırmalar incelendiğinde, fen ve teknoloji dersine yönelik öz yeterlik inancının başarıyla ilişkili oldukları belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, bilgisayar kullanımına (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Bayturan, 2011), dil öğrenimine (Duman, 2007) ilişkin öz yeterlik inançlarının çalışıldığı ve bu inançların okul başarısını açıklamada önemli değişkenler oldukları ilgili literatürde görünmektedir.



Öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli paydaşlarından biridir. Öz yeterlik inancı, eğitim alanında, öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklama, öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990). Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararların onların öz yeterlilik inancından kaynaklandığını ifade etmektedir (Goddard ve arkadaşları, 2004). Buna göre düşünüldüğünde, sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan öz yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları ve performansının anlaşılması için önemli bir kuramsal yapı sağladığı söylenebilir (Kurt, 2009). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy'a (1998) göre, öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğrenci başarısının etkilemektedir (Bandura, 1993; Goddard, 2001, Goddard ve arkadaşları, 2000). Farklı bir şekilde ifade edildiğinde; öğretmenin herhangi bir ders içerini bilmesi, bu bilgileri öğrenciye aktarma konusunda formasyonuna inanması, öğretmeni bu anlamda kapasitesine tam anlamıyla kullanmasına ve sonuç olarak öğrencinin öğrenme motivasyonuna, başarısına olumlu yönde yansımasına neden olacaktır. Balcı'ya (2001) göre, yüksek öz yeterlik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik stan-

dartlara sahiptirler. Bu öğretmenlerin, beklentileri açık olup, akademik öğretime yoğunlaşırlar ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanırlar. Özellikle öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları belirtilmektedir.

Bandura'ya (2002) göre, öz yeterlilik inançları düşük olan öğretmenler, öğretime düşük bağlılık gösterirler, kendini yetersiz hissettiği alanlardaki hedef konulara daha az zaman ayırırlar. Çabalarını problem çözmeye yönlendirerek akademik stresörleri yönetmektedirler. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağı belirtilmektedir. Öz yeterliklerine güvenmeyen öğretmenler akademik problemlerin üstesinden gelmekten kaçınmakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedir (Gibson ve Dembo, 1984'den akt. Kurt, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda düşünüldüğünde, öğretmenlerin öz yeterlilik inancının düşmesine bağlı olarak sınıf yönetimi, adanmışlık, benlik, motivasyon gibi öğretme davranışlarını doğrudan etkileyecek davranışlarda düşüşler yaşanacaktır. Bunlar da öğrencinin, motivasyon, akademik sorumluluk alma, çalışma, öz yeterlilik, başarı gibi akademik yaşamları için gerekli olan alanlarda istenmeyen sonuçlarla karşılaşmasına neden olacaktır.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Bölüm içinde verilen bilgiler bağlamında düşünüldüğünde, bireyi problem odaklı görmeyip, bireyin güçlü yönlerini görebilme ve bunları geliştirme kapasitesine sahip olarak gören pozitif psikolojinin, eğitim psikoloji alanına taşınmasında öz yeterlik inancının önemli bir referans olduğunu söyleyebiliriz. Okul yaşamında bireyin, gerçekçi zemin içinde, karşılaştığı problemleri çözebilmesi konusunda yetenek ve özelliklerine inanması bireyin kendini güçlü ve pozitif görebilmesi anlamına gelmektedir. Kendini okul yaşamında olumlu görebilen öğrencilerin akademik mutluk yaşaması zor değildir. İlgili araştırmalar kısmında yer verdiğimiz gibi, pozitif psikolojisinin temel değişkenlerinin okul yaşamında öz yeterlik inancıyla birlikte çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Fakat bunun yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Pozitif psikolojisi yaklaşımının 2000'li yıllarda bilim dünyasında yoğun bir şekilde tartışılmaya başlaması bunun nedenlerinden olabilir. Okul yaşamında öğrencilerin mutluluğu doğrudan akademik başarı ya da performans açısından değerlendirilmesi de bunun nedenlerinden olabilir. Hangi nedenden olursa olsun, öğrencilerin okul yaşamında pozitif olma eğilimini öz yeterlik

temelli araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmalarda, bazen, öz yeterliğin doğrudan yordayıcılığı bazen de aracılık etkisine bakılarak yapılabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin pozitif olmasını (mutlu, başarılı, umutlu, amaçlar belirleme, kendini toparlama, kendini değerli hissetme, problem çözebilme, akademik zorluklarla başaçıkma, düzenleme vb) yeterlik inancının geliştirilmesiyle ilişkili olmasına rağmen, eğitim sisteminde bu inancın nasıl geliştirileceğine ilişkin bir programın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin politika geliştiricileri önemli çalışmalar yapması, öğrencinin pozitif gelişim ve yeterlik inancının geliştirilmesine ve öğrencilerin başarı kimliği geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bunların yanında, eğitim sisteminin merkez paydaşı öğrenci olmasına rağmen, öğretmen, veli ve yöneticilerin de olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden, öğrencilerin pozitif gelişimi ve öz yeterlik inancı sadece öğrencinin kendisinin başarabileceği bir durum değildir. İlgili paydaşların, öz yeterlik kaynaklarını, neden-sonuç ilişkisi bağlamında bilme ve uygulama beceriler kazanması önemlidir. Aynı zamanda bu paydaşların da okul yaşamı içinde yeterlik inançlarının araştırılması (formasyon yeterliliği, öğretme yeterliliği, sınıf yönetimi yeterliliği, kolektif yeterliliği, iş birliği yeterliliği, anne-baba olma yeterliliği vb) ve bunların geliştirilmesi gerekmektedir. Paydaşların yeterliliğinin, pozitif olmalarının öğrencilerin bu bağlamdaki gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.



Okul yaşamında öz yeterlik ile ilgili araştırmaların olduğu alanyazında görülmektedir. Bu araştırmalar, öz yeterlikle ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi, ya da öz yeterlik inancının ilgili değişkenleri yordama gücünü anlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu yüzden, öz yeterlik inancının, doğasını, kapsamını, boyutlarını, işlevini anlamaya yönelik çalışmaların daha fazla yapılması gerektiğini söylemek mümkündür. Öz yeterlik inançlarını yordayan değişkenlerin ve öz yeterlik inancının motivasyon, başarı, çalışma davranışları, amaçlılık gibi eğitimdeki sonuç çıktılarını yordamadaki temel değişkenlere nasıl bir aracılık ettiği araştırılmalıdır. Öz yeterlik inancının, mutluluk, kendini toparlama, problem çözme, amaç belirleme, iyilik halleri, umut gibi pozitif psikolojisinin temel değişkenlerinin okul yaşamında nasıl bir ilişki içinde olduğunu anlamaya yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır. Çünkü, yapılan araştırmaların daha çok üniversitede yaşamına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılacak araştırmalarla, öğrencilerin öz yeterlik inancı pozitif gelişim sürecinde, kademelere göre nasıl değişim gösterdiği anlaşılabilir. Yapılan araştırmaların, nicel ve kesitsel şeklinde olduğu

görülmektedir. Bu öz yeterlik ve pozitif gelişim sürecini yeterince açıklamada geçerlilik ve güvenirlik sorunu oluşturabilir. Öz yeterliliği açıklamak için, üniversite yaşamındaki öğrencilerden alınan bir kesit ve uygulanan test sonuçlarının, diğer kademelere genellenmesi öz yeterliliğin açıklanmasında yanlış genellemelere neden olabilir. Öğrencilerin algılarının sadece test yöntemleriyle belirlenmesi ve belli bir yaş grubundan yararlanılması bu bağlamda olumlu olmaz. Görüşme, odak grup görüşmesi, tek desenli çalışma, vaka çalışmaları gibi nitel yöntemlerin sürece katılarak öğrencilerin öz yeterlik algıları ve akademik doyumları daha iyi anlaşılabilir. Aynı zamanda, boylamsal çalışmalarla, öz yeterlik gelişim sürecinin ve bu süreçteki kilometre taşlarının, etkili yaşantıların, kırılma yaşlarının, referans paydaşların (öğretmen, aile, arkadaş vb) belirlenmesi önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalarda, öz yeterlik inançlarının travmatik yaşantılar karşısında nasıl bir form aldığı ya da bu yaşantıları geçiren öğrencilerin, hangi içsel ve dışsal kaynakları kullanarak öz yeterlik inançlarını güçlü tuttukları araştırılıp bu bağlamda öğretim paydaşlarına öneriler sunulabilir. Yapılan araştırmalarda, kişilerin öz yeterlik inançlarını belirlemek için kullanılan ölçekler daha çok düzey belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inançlarının ölçülmesine farklı boyutlar katılması için, öz yeterlik kaynaklarına, süreçlerine, etkilerine yönelik yeni ölçeklerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin öz yeterlik inançlarını geliştirmesi, öğrencinin akademik anlamda doyum yaşaması için önemli bir araç olduğu görülmektedir. Bu bölümde anlatılanlar dikkate alındığında, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda şunlar yapılabilir: Öğrencilerin başarılı olduğu yönlerin başarısız olduğu yönlere göre daha fazla eğitim öğretim ortamına taşınması öğrencilerin kendilerini daha yeterli hissetmesine katkı sağlayabilir. Her öğrencinin temel yeterlilik inanç kaynağının hangisinin olduğu belirlenip, süreç içinde bunların kullanılması öğrencinin yeterlilik inancının geliştirebilir. Öğrencilerin daha önceki zamanlarda, kendilerini başarıya götürdüğü stratejileri öz yeterlik inançları düştüğü zamanlarda yeniden vurgulayarak, yeterlilik inancı artırılabilir. Dolaylı yaşantılar, öz yeterlilik inançlarını geliştirir. Bu yüzden öğrencilere, model olabilecek uygun akranlar ya da kişiler örnek olarak verilmesi öz yeterliliğe katkı sağlayabilir. Fakat bu modellerin öğrenciyle benzer özellikler (yetenek, yaş, yaşantı vb) göstermesi gerekmektedir. Okullarda, öz yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Ashley, S. S. (2009). Self-efficacy Beliefs of Elementary General Education Teachers in Inclusive Classrooms and the Role of Professional Development
2. Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in Changing Societies.
3. Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control.
4. Hutchins, M. D. (2008). Relationships Among Self-efficacy, Self-motivation, and Other Factors Affecting Physical Activity: Health Implications for Health Education.
5. Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application.
6. youtube.com-Social Cognitive Theory by Albert Bandura
7. youtube.com-Self Efficacy: Its Role and Sources
8. youtube.com-Self-Efficacy, Motivation, and Goal Revision
9. youtube.com-Social Cognitive Theory
10. youtube.com- Social Learning Theory in Second Life part 1
11. youtube.com-Self-Efficacy Theory with the Tortoise and the Hare
12. youtube.com-Motivation and Self Efficacy

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri farklı üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin iyilik hali boyutlarına göre özyeterlik ve sürekli öfkelerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Akbay, S., E. & Gizir, C., A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1, 60-78.

Alexander, P. A. (2006). *Psychology in learning and instruction.* Upper Saddle River, NJ: Pearson

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 64*, 359-372.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobbi (Eds.), *Annual Series of European Research İn Behavior Therapy. 2*, 27-59

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation. 38*, 69-164

Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency through the self mechanism.* R. Schwarzer (Ed.), Self efficacy. Though control of action (pp. 3-38). USA: Taylor and Francis.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment.* London: Sage Publications.

Bandura, A.,Edams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35 (3)*, 125-139.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 941-951.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bıkmaz, F.H., (2004). Öz yeterlik inançları. (Edit.) Y. Kuzgun ve D. Deryakulu. *Eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brooks, R. (2004). *Self-Esteem and resilience.* Schwablearning.org.

Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

Çikrikci, O. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre ingilizce başarısını yordama gücü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi İstanbul.

Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, J. M. (1990). Physical activity participation: Social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 12*, 388-405.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and Personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.

Feltz, D. L., & Chase, M. A. (1998). *The measurement of self-efficacy and confidence in sport.* In J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 63-78).

Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A Review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18(2),* 192-205.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *A cademy of Management Review, 17* (2), 183-211.

Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and colective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education, 17,* 807-818.

Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher,* 33, 3-13.

Hampton, N. Z. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries: The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48(1),* 31-37.

Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.

Jinks,J., & Morgan, V. (2003). *Children' percevied academic self-efficacy: An inventory scale.* http.//web6.epnet.com/DeliveryPrintSave.asp?tb=0&-ug=In+enus+sid+ACFA94CC-0ECI-434E- A...(17.12.2003).

Jourden, F. (1992). The influence of feedback framing on the self-regulatory mechanisms governing complex decision-making. *Dissertation Abstracts International,52(9),* 5009.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim.

Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kandemir, M. (2014). Predictors of approach/avoidance achievement goals: Personality traits, self-esteem and academic self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences, 6 (1),* 91-102

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences (ERPA Congresess, 2014) 00* (2014) 000–000.

Kandemir, M., & Özbay, Y. (2012). Akademik özyeterlik ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 14, sayı 2, 201-214.

Kemer, G. (2006). *Öz yeterlik, umut ve kaygının on birinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 32(3),* 247-256.

Leitwood, K. (2007). *What we know abouth educational leadership.* J.M.Burger, C. Webber ve P.Knick. (Eds.) Intelligent Leadership. Springer, 41-66.

Madden, T. J., Elen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Buletin, 18,* 3–9.

Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985).Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20,* 107-125.

Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy.* (Unpublished doctoral dissertation), Touro University International, Cypress, New York.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82,* 60-70.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 18,*30–38.

Nielsen, I. L., & Moore, K. A. (2003). Psychometric data on the Mathematics Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement, 63(1),* 128-138.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 58,* 472486. doi: 10.1037/0022-3514.58.3.472

Özkan, F. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf web destekli fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algıları, bilgisayara ve fene yönelik tutumları ve akademik başarıları.* Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66,* 543-578.

Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24,* 124–139.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.* http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html. adresinden 15.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86,* 193–203.

Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82(1),* 33-50.

Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education, 65,* 150-167.

Riggs, I. M., & Enochs L. G., (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74(6),* 625-637.

Robinson, C., & Sinpes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American College students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35(2).*

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54,* 31–63.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80 (1).*

Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology, 76,* 647–658.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55,* 5-14.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207–231.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E.Maddux(Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. 281-303). New York: Plenum.

Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulatory and academic learning self-efficacy enhancing interventions.* See Boekaerts et al. 631–49.

Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology, 79,* 54–61.

Siegel, R. G., Galassi, J. P., & Ware, W. B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude-anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 32,* 531–538.

Silver, W. S., Mitchell, T. R., & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 62,* 286-299.

Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences. 37,* 115–128.

Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. Y. & Tallent-Runnels, M. K. (2004). Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity. *Journal of Educational Research, 97(4),* 208-221.

Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.

Telef, B. B., ve Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science, 6(3),* 423-433.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68,* 202-248.

Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology, 8,* 221-246.

Vecchio, Giovanni Maria & diğerleri, (2007).v Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43,* 1807-1818.

Vrugt, A. J. (1996). Perceived self-efficacy, work motivation and well-being. In M.J.Schabracq, J.A.M.Winnubst, & C.L.Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 389-403). Chichester, UK: Wiley & Sons.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14* (3), 361-384.

Yalnız, A. (2014). Akademik öz yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3 (2),* 95-101.

Yao, P. M. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and asian american cultural values in Asian American University Students.* Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.

Zimmerman, B. J.(1995). Self-efficacy and educational development. in a. Bandura (Ed). *Self efficacy in changing societies.* New York, Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology 25,* 82–91.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-70). Greenwich, CT: Information Age Publishing

3. BÖLÜM

ÖZ BELİRLEME[1]

Prof. Dr. Tahsin İLHAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Üşenme, erteleme, vazgeçme!
Uğraş, didin düşün, ara, bul, koş, atıl, bağır.
Durmak zamanı geçti çalışmak zamanıdır.
Tevfik Fikret

GİRİŞ



Motivasyon ve kişilik kuramı olarak ön plana çıkan Öz Belirleme Kuramına (Self-Determination Theory) göre insanlar çevreyi keşfetmek, anlamak ve kendilerini geliştirmek için içsel motivasyonla dünyaya gelirler (Deci ve Ryan, 1985, 2008; Sheldon, 2001). Bu kurama göre motivasyon, insanın kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak kabul etmektedir. Her ne kadar motivasyon doğal bir dürtü olarak karşımıza çıksa da, Öz Belirleme Kuramı insanların bu davranışlarının kültürel, bireysel ve bilişsel süreçlerle farklı şekillerde kendisini gösterdiğini öne sürmektedir. Diğer bir ifadeyle, doğuştan getirilen ve temel ihtiyaçların karşılanması için itici bir güç olan motivasyon; kültürel, bireysel ve bilişsel faktörlerin etkisiyle içsel ve dışsal olarak iki şekilde kendisini göstermektedir.

1 Bu bölüm yazılırken yazarın doktora tezinden kısmen yararlanılmıştır.

Öz Belirleme kuramı, ilk ortaya çıktığı 1970'lerin sonlarından günümüze kadar beş alt kuram altında gelişimini sürdürmektedir. Bunlar içinde *Bilişsel Değerlendirme Kuramı* (*Cognitive Evaluation Theory*) içsel motivasyona odaklanmaktadır. İkinci kuram olan *Organizmik Bütünleşme Kuramı* (*Organismic Integration Theory*) dışsal motivasyonun özellikleri, belirleyicileri ve sonuçları üzerinde durmaktadır. Üçüncü mini kuram olan *Nedensel Uyum Kuramı* (*Causality Orientations Theory*) ise insan davranışlarındaki bireysel farklılıkları konu edinmektedir. Bu alt kurama göre insanların uyum davranışlarının arkasında özerklik, denetim ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç neden yatmaktadır. Dördüncü alt kuram ise *Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı*dır (*Basic Psychological Needs Theory*). Bu kurama göre insanların tam olarak kendilerini gerçekleştirmeleri ve psikolojik olarak iyilik hallerini artırmaları için özerklik, yeterlik ve ilişkide olma/ilişkililik olmak üzere üç temel ihtiyacın karşılanması gerektiği öne sürülmektedir. Öz Belirleme Kuramı içinde yer alan son kuram ise Amaç İçerikleri Kuramı (*Goal Contents Theory*) amaçları içsel ve dışsal olarak iki ana sınıfta ele almakta ve bu amaçların iyilik hali üzerinde farklı etkileri olduğunu öne sürmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Aşağıda Öz Belirleme Kuramının bileşenlerinden olan her bir alt kuramın vurgu yaptığı kavramlar sırasıyla ele alınmıştır.

NE: KURAMSAL YAPI

Motivasyon

Bir öğrenci ebeveynlerinin ya da öğretmenlerinin beğenisini kazanmak için ders çalışabileceği gibi, öğrendiklerinin kendisini geliştireceği ve alacağı yüksek notlarla istediği okula/bölüme girmesine yardımcı olacağı için ders çalışabilir. Acaba bir öğrencinin ders çalışmasının temel nedeni ödül/ceza veya içten gelen bir istek olabilir mi? Alanyazında bireylerin davranışların arkasında yatan motivasyon genel olarak içsel ve dışsal olarak iki başlık altında değerlendirilmektedir. Ryan ve Deci (2000a) ise bu sınıflamanın yetersiz olduğunu, her iki motivasyon arasında bir süreklilik içinde gelişen farklı özelliklerde motivasyonların bulunduğunu öne sürmektedir (Şekil 1). Yukarıdaki örneğe geri döndüğümüzde, öğrencinin ders çalışma nedeni ebeveyn ya da öğretmen baskısı/ödülü değil de çalışmadığında hissedeceği suçluluk duygusu olabilir. Bu durumda öğrencinin hissettiği suçluluk duygusundan dolayı ders çalışmasını bir dışsal motivasyonla açıklayabilir miyiz? Bu sorunun cevabı ilerleyen kısımlarda verilecektir..

İçsel Motivasyon



Bilişsel Değerlendirme Kuramına (Deci ve Ryan, 1985) göre içsel motivasyon, insanların ilgilerini geliştirmek, kapasitelerini artırmak ve zorlayıcı durumların üstesinden gelmek için doğuştan sahip oldukları bir enerji kaynağıdır. Bu tür motivasyon, içsel eğilimlerle ortaya çıkar ve çevresel bir denetim ya da ödül olmaksızın insanı davranışa sevk eder. İçsel motivasyon aynı zamanda insanın gelişiminin temel özelliklerinden olan öğrenme, uyum ve yeterlikleri geliştirme açısından en önemli harekete geçirici unsurdur. Ryan ve Deci, (2000b) bu tür motivasyonların her ne kadar güçlü ve kararlı bir insani özellik olsa da hassas bir yapıya sahip olduğunu; eğer insanın bu gücü yanlış yönlendirilir (para ödülü, denetleme, süre sınırı, değerlendirme, dayatma, rekabet vb.) ve baskıcı bir çevrenin etkisiyle engellenirse içsel motivasyonun oldukça kırılgan bir özellik kazanacağını belirtmektedir.

Dışsal Motivasyon



Dışsal motivasyon, davranışların arkasında yatan gücün içsel motivasyonun aksine kişinin içten gelen istekle değil, bir ödüle ulaşma ya da cezadan kaçınma olduğunu anlatmaktadır. Başlangıçta bir davranış her ne kadar dışsal nedenlerle yapılsa da, destekleyici bir çevrede gelişen sosyalleşme süreciyle davranışların nedenleri belirli bir süreklilik içinde içselleştirilmektedir (Deci ve Ryan, 2008). Öz Belirleme Kuramı, başlangıçta dışsal olarak motive edilmiş davranışların dereceli bir şekilde içselleştirilmesini bir alt kuramda (Organizmik Bütünleşme Kuramı) *organizmik bütünleşme süreci* olarak tanımlamaktadır (Sheldon, 2001). Bu süreci bir örnekle anlatırsak, anne çocuğuna ders çalışması gerektiğini söylediğinde önceleri çocuk bunu ödül almak ya da cezadan kaçmak için yapar. Daha sonra ders çalışmadığında suçluluk duyar ve bundan kurtulmak için çalışmayı sürdürür. Son olarak bilişsel süreçlerdeki gelişmeye paralel olarak kendi değer yargılarını oluşturur ve ders çalışmanın kendi geleceği için önemli olduğunu kavrar.

Dışsal Motivasyonun İçselleştirilmesi

Öz Belirleme Kuramı, *içselleştirme*yi sosyalleşmenin bir parçası olan sosyal yaptırımlar, töreler ve taleplerin birey tarafından kişisel değerlere dönüştürülmeye çalışıldığı - içsel motivasyon gibi- aktif ve doğal bir süreç olarak kabul etmektedir (Deci ve Ryan, 2008). İçselleştirme süreci en üst düzeye çıktığında insanlar toplumsal düzenlemelerin ya da kuralların önemini kendi benliğine uygun bir şekilde özümseyecek ve özdeşleştirecektir. Bu sürecin sonucunda birey, toplumsal değerleri tam olarak benimseyecektir. Buna karşın içselleştirme süreci sekteye uğradığında toplumsal düzenlemeler ve değerler ya dışsal bir yaptırım kaynağı olarak duracak ya da kısmi olarak içselleştirilmiş biçimde kalacaktır (Ryan ve Deci, 2000b; Ryan, 2009). Başka bir anlatımla, toplumsal değerler bireyin benliğiyle yeterince bütünleşmediğinde tam olarak benimsenmeyecektir.

Başarı her insan için farklı derecelerde de olsa öncelikli değerlerden birisidir. Bu durum öğrenci için de geçerlidir. Ders çalışmayı başlangıçta bir zorunluluk olarak gören bir öğrenci, aile ve öğretmenlerinin olumlu yaklaşımıyla ve kendi bilişsel süreçleriyle önemli bir görev ve keyif alınan bir süreç olarak değerlendirebilir. Özellikle anne ve babaların "Ben bu çocuğa ders çalıştıramıyorum. Odasına sürünerek gidiyor." şeklinde yakınmaları için nasıl bir çözüm olabilir? Nedensel Uyum Kuramına göre bu, dışsal motivasyonun içselleştirilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu kurama göre dışsal motivasyon dört aşamada içselleştirilmektedir: Dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleşme ve bütünleşme. Aşağıda her bir düzenleme süreci hakkında bilgi verilmiştir.

*a. **Dışsal Düzenleme***: Dışsal düzenleme, insanların davranışlarının dışsal faktörler tarafından kontrol edildiği bir motivasyon durumudur. Dışsal düzenlemeye sahip insanlar bir ödül almak ya da cezadan kaçmak için davranışa geçerler (Ryan, 2009; Sheldon, 2001). Örneğin bir öğrencinin ödevini yapma gerekçesi öğretmeninden ödül alma ya da cezadan kaçınma şeklinde ise bu davranış dışsal düzenlemenin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Aslında bu düzenleme Skinner'in (1953) edimsel koşullanma kuramında yer alan dışsal pekiştirme ve birinci/ikinci tür ceza kavramlarına karşılık gelmektedir.

Öz Belirleme kuramında tanımlanan dışsal düzenleme, içselleştirme sürecinin en ilkel halidir ve çocukluğun ilk yıllarında kendisini gösterir. Deci ve Ryan'a (1985) göre çocuk ilk aylarda sosyal talepler karşısında gerekli ustalığı kazanabilecek kapasiteden yoksunken, 3-4 aylıkken en temel becerilerden biri olan sezgileri gelişme gösterir. Çocuk kendisi ve çevresi arasında meydana gelen ilişkide ortaya çıkan umulmadık durumlara karşı tepkiler üretmeye ve çevrenin taleplerini doğru bir şekilde algılamaya başlar. Çocuklardaki dışsal düzenlemenin bir diğer öncülü

ise kendi eylemlerini ve duyuşsal tepkilerini en azından ilkel biçimde de olsa kontrol edebiliyor olmasıdır. Bütün gönüllü eylemlerin özü olan *başlatma* ve *engelleme* davranışları çocukluğun altıncı ayından sonraki dönemde giderek artan bir şekilde ortaya çıkmaya başlar. Bu yüzden çocukluğun birinci yılı itibariyle çocukların büyük bir kısmı içselleştirmenin temel yapıları olan en önemli iki hayati beceriyi geliştirmiş olur. Çocukların bu iki kapasitesini dış taleplere karşı tepkide bulunmak için kullanmaya başlamasıyla birlikte içselleştirme başlamış olur. Örneğin, iki yaşının henüz başlarındaki bir çocuk, pahalı bir bibloya uzanmaya teşebbüs edecekken annesinin kızgınlığını önceden *sezer* ve davranışını *kontrol* eder. İşte bu davranışlar dışsal motivasyonun en temel biçimi olan *dışsal düzenleme*nin ilk göstergeleri olarak ifade edilmektedir.

***Tablo 3:** Öz Belirleme Sürecinin Nedensellik Odağı, Motivasyon, Düzenleme Türleri ve Düzenleyici Faktörlerle İlişkisi*

Davranış	Özerk olmayan					Özerk
Motivasyon Türü	**Amotivasyon**	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
Düzenleme Türü	Düzenleme yok	Dışsal düzenleme	İçe yansıtılmış düzenleme	Özdeşleşmiş düzenleme	Bütünleşmiş düzenleme	İçsel düzenleme
Nedensellik Odağı	Kişisel olmayan	Dışsal	Kısmen dışsal	Kısmen içsel	İçsel	İçsel

***Kaynak:** Deci ve Ryan (2002)*

b. İçe Yansıtılmış Düzenleme: İçe yansıtma, özdeşleşme ya da tam özümseme ile dışsal kontrol arasında kalan bir düzenleme biçimidir (Ryan ve Connel, 1989). Bireyler içe yansıtma mekanizmasıyla eylemlerinin nedenselliğini içselleştirmeye başlarlar (Vallerand ve Bissonnette, 1992). Buna karşın bu eylem tam bir içselleştirme değildir. Perls (1973) *içe yansıtma* kavramını eylemlerinin nedenselliğini çiğnemeden yutma olarak tanımlamaktadır. Dışsal düzenlemede davranışların kontrolü dış faktörlerden kaynaklanırken, içe yansıtmada ortaya çıkan davranışların kaynağı kişinin kendisiyle ilgilidir. Kişinin davranışta bulunmasının nedeni gurur, kaygı, suçluluk ve utanma duyguları gibi içsel baskılardır (Sheldon, 2001). İçe yansıtma, kişide devam eden düzenleme sürecinde kısmi bir içselleştirmeyi ifade etse de benlik yapısının bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel yönleriyle gerçek anlamda

bir bütünlük sağlamamaktadır, çünkü davranışlar özerk bir nedenle ortaya çıkmadığından içe yansıtılmış düzenleme benlik tarafından tam olarak özümsenmemektedir (Deci ve Ryan, 2010). Organizmik Bütünleşme Kuramına göre içe yansıtma, aslında bilişsel-davranışçı alanyazında çocukların bir davranışı yapma konusunda kendilerini zorlamasını ifade eden öz-kontrol gelişiminin ilk kanıtıdır. Davranışların kaynağı dış çevre değil çocuğun kendi iç dünyası olduğundan, içe yansıtılmış düzenleme dışsal düzenlemeye göre daha kararlı bir yapıya sahiptir (Deci ve Ryan, 2002, 2010).

c. Özdeşleşmiş Düzenleme: Bu süreçte bireyler davranışlarının altında yatan değerlerin farkındadırlar ve bu eylemlerin önemini içtenlikle kabul etmektedirler. Böylece insanlar düzenleme sürecinde daha fazla içselleştirme yaşamakta, eylemlerini daha samimi bir şekilde sahiplenmektedirler (Sheldon, 2001; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Dolayısıyla davranışlar insanın kimliğinin bir parçası olmaya başlayacaktır. Her ne kadar bu süreç doğal olarak doyumun ve hazzın sonucu olmaktan çok dışsal motivasyonun bir parçası olsa da, ortaya çıkan davranışlar daha fazla özerk bir yapıya sahiptir (Deci ve Ryan, 2008, 2010). Örneğin, insanlar spor yapmanın sağlık üzerinde olumlu etkisinin önemli olduğunu kabul etmişlerse, bu durumda daha gönüllü bir şekilde spor etkinliklerine katılacaklardır. Özdeşleşmede, davranışın yapılma gerekçesi başkalarının önemli bulmasından daha çok kişi tarafından önemsenmesidir.

Gelişimsel olarak birey -içe yansıtma bir kural olarak değil de bir eğilim olarak ele alındığında- özdeşleşmeye doğru bir hareket sergilemektedir. Özdeşleşmiş düzenleme, kendini abartmanın ya da küçültmenin bilişsel ve duyuşsal sonuçlarını azalmakta, bireye eylemlerinde daha çok esneklik kazandırmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Özdeşleşmelere dayalı olarak gelişen düzenlemeler benlik tarafından onaylandığı/kabul edildiği için daha iyi sürdürülebileceği ve daha yüksek bağlılık ve performans ile ilişkili olacağı kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

d. Bütünleşmiş Düzenleme: Bu düzenleme dışsal motivasyonun tam olarak içselleştirilmiş biçimidir. Kişi bu seviyede daha gönüllü bir şekilde davranışta bulunur ve kendini düzenleme bireyin benlik kavramıyla tutarlı hale gelir. Bütünleşmiş düzenleme her ne kadar dışsal motivasyonun bir parçası olsa da içsel motivasyonun özelliklerini taşımaktadır (Deci ve Ryan, 2010; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Bazı çalışmalarda (Gore ve Cross, 2006; Sheldon ve Elliot, 1998, 1999; Sheldon ve Houser-Marko, 2001) düzenlemenin özdeşleşmiş, bütünleşmiş ve içsel biçimleri özerk motivasyon olarak kavramsallaştırılmıştır. Organizmik Bütünleşme Kuramına göre, bütünleşmiş kendini düzenleme türü içselleştirmenin doğal bir sonucudur. İnsanlar dışsal motivasyonu içselleştirdikçe ve benliğin bir parçası haline dönüştürdükçe eylemlerinde daha fazla özerklik duygusunu hissetmektedirler (Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand ve Bissonnette, 1992).

Özerk ve Özerk Olmayan Motivasyon

Ryan ve Connel (1989) Öz Belirleme kuramının ışık tutuğu dışsal motivasyona ait içselleştirme sürecinin aşamalarını şu şekilde sınıflandırmıştır: (a) algılanan nedensellik odağı perspektifiyle denetimli/bağımlı, motivasyon (b) özerk motivasyon. Bu sınıflamada, hiçbir içselleştirmenin olmadığı *dışsal düzenleme* ile içsel baskı ve kontrolün etkisiyle ortaya çıkan *içe yansıtılmış düzenleme* ***bağımlı/özerk olmayan motivasyon***; eylemlerin yapılma gerekçesinin birey tarafından önemsendiği ve değerli bulunduğu özdeşleşmiş düzenleme ile etkili bir şekilde tamamen içselleştirilmiş *içsel düzenleme* ise ***özerk motivasyon*** olarak tanımlanmıştır.

Alanyazında Öz Belirleme kuramı bakışıyla (Deci ve Ryan, 1985, 2010) tanımlanan özerk-özerk olmayan motivasyon ayrımının incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Grolnick ve Ryan (1987), özerk motivasyonu yüksek öğrencilerin okuma parçalarını denetimli motivasyona sahip öğrencilerden daha iyi anladıklarını bulmuştur. Vallerand ve Bissonnette (1992) ise, Kanadalı lise öğrencilerinin okula başladıkları ilk yılarındaki akademik motivasyonlarını boylamsal bir çalışmayla incelemiştir. Araştırmacılar önce öğrencilerin eğitim yılı başında okula ilişkin içsel, dışsal ve motivasyonsuz/isteksizlik düzeylerini ölçmüşler, daha sonra dönem sonu okulu terk eden ve devam eden öğrencilerin motivasyon düzeylerini karşılaştırmışlardır. Beklendiği gibi okulu bırakan öğrencilerin denetimli/özerk olmayan motivasyon puanları okula devam eden öğrencilerden yüksek; özerk motivasyonları ise düşük bulunmuştur. Akademik motivasyonla ilgili yapılan başka bir çalışmada (Hayamizu, 1997), Japon lise öğrencilerinin akademik stresle başa çıkma (aktif, pasif ve uyumsuz başa çıkma) stratejileri ve motivasyonel nedenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, aktif başa çıkma stratejinin özerk motivasyon ile olumlu yönde, pasif ve uyumsuz başa çıkma stratejisi ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle özerk motivasyona sahip öğrenciler denetimli motivasyona sahip öğrencilere göre daha fazla aktif başa çıkma stratejisini kullanmaktadırlar.

Akademik motivasyonun kültürlerarası bakış açısıyla ele alındığı başka bir çalışmada (Ahmet ve Bruinsma, 2006) öz saygı, akademik benlik kavramı ve özerk motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkileri Asya ve Avrupa kökenli öğrencilerden oluşan katılımcı grup üzerinde incelenmiştir. Analizler bağımsız değişkenlerin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Buna karşın Asya ve Avrupalı öğrencilerden toplanan veriler üzerinde ayrı analiz yapıldığında Asyalı öğrencilerde özerk motivasyonun akademik başarıyı yordayacağını öngören hipotez doğrulanmamıştır. Sonuçlar Avrupalı öğrencilerin Asyalı öğrencilere göre daha fazla özerk motivasyona sahip olduklarını göstermiştir.

Bireyci-toplulukçu kültürlerin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada (Iyengar ve Lepper, 1999), Avrupa kökenli ve Asya kökenli Amerikan çocuklarının sözcük türetme oyunundaki (anagram) performanslarına etki eden motivasyonel faktörler incelenmiştir. Sonuçlar, Avrupa kökenli Amerikan çocukların kendi başlarına oyunu sürdürme çabaları, deneye katılan psikolog ve ebeveyninin oyuna yardım etme durumundaki çabalarından daha uzun sürdüğünü göstermiştir. Asya kökenli çocuklar ise anagram oyununda ebeveynleri kelime seçimi yaptıklarında kendileri seçim yaptığından daha fazla çaba göstermişlerdir. Fakat deneye katılan psikolog yardım ettiğinde aynı çabayı göstermemişlerdir.

Temel İhtiyaçlar

Ryan (1995), ihtiyaç kavramının genel anlamda iki tarzda ele alınabileceğini belirtmiştir. Birinci kullanımında ihtiyaç, kişinin isteklerini, amaçlarını, arzularını veya değerlerini içeren ve kişiyi harekete geçiren her türlü güdüleyici güç olarak anlaşılmaktadır. Örneğin bir kişinin "Paraya ihtiyacım var" ya da "Biraz dolaşmaya ihtiyacım var." gibi ifadeleri de genel kullanımıyla ihtiyaç olarak ele alınabilir. İkinci tanıma göre ihtiyaç ise, bir kişinin bilinçli ya da bilinçdışı istek ve amaçlarından farklı olarak psikolojik gelişimi ve sağlığı işaret eden ve teknik olarak daha kullanışlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Ryan'a göre ikinci tanımla birlikte ihtiyacın yapısı hakkında yaygın olarak görülen yapay tartışmalar son bulmaktadır. Net olmayan birinci tanımıyla ihtiyaç ele alındığında şüphesiz, sayısız ihtiyaç ortaya konabilir, fakat kişisel gelişim ve bütünleşme için gerekli ölçütler ortaya konduğunda ise ihtiyaç listesi oldukça kısalacaktır.



Öz Belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 2000, 2008) ihtiyaç kavramını bir taraftan Hull'un kuramında olduğu gibi doğuştan gelen doğal ihtiyaçlar olarak tanımlarken, diğer taraftan Murray'ın kuramındaki gibi ihtiyaçların psikolojik olduğunu kabul etmektedir. Deci ve Ryan'a(2000) göre, ihtiyaçlar yaşayan bir varlığın gelişim, bütünleşme ve sağlığı açısından temel besinlerdir. Deci ve Ryan (2000), ihtiyaç kavramını birtakım işlevsel ölçütleri kullanarak organizmanın ihtiyaçlarını belirleyen evrimsel ve biyolojik yaklaşımlardan türetmişlerdir. Örneğin, bir bitkinin ihtiyaç duyduğu su, hava ve bazı minerallerden biri veya ikisi eksik olduğunda bitkinin gelişiminde ve sağlık-

lı görüntüsünde bozulmalar olacaktır. Deci ve Ryan (2000) bu örneği psikolojik sisteme uyarlayarak insanın gelişimi, sağlığı ve kişisel bütünlüğü için en az üç tür besinin olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. İfade edilen üç temel besin ihtiyacı; yeterlik, özerklik ve ilişkide olma durumudur. Deci ve Ryan, "besin" olarak adlandırdıkları temel psikolojik ihtiyaçların tam olarak karşılanmaması durumunda sağlıklı bir gelişimin meydana gelemeyeceğini iddia etmişlerdir. Örneğin, bir sosyal çevre bireyin yeterlik ihtiyacını karşılıyor fakat ilişki ihtiyacını beslemede başarısız oluyorsa kişinin iyi oluşu olumsuz yönde etkilenecektir.

Deci ve Ryan (2000), üç temel ihtiyacın evrensel olduğunu, fakat bunun bütün kültürlerde aynı şekilde doyurulduğu veya ifade edildiği anlamına gelmediğini ifade etmektedirler. Her kültürün değerleri farklı şekillerde içselleştirmesine bağlı olarak temel ihtiyaçlar da farklı şekillerde doyurulmaktadır. Örneğin, toplulukçu kültürlerde insanlar grup normlarına uygun şekilde davranırlar. Bu davranışları onların kültürlerindeki toplulukçu değerleri içselleştirdikleri ölçüde özerklik ve ilişki deneyimlerini geliştirmesine yol açar. Bireyci kültürlerde ise toplulukçu kültürlerdekinin aksine, grup kurallarına uygun davranmak kişilerde itaat ve uyma anlamına gelecek, bu durum bireyci kültürlerdeki insanlara göre özerklik ihtiyaçlarına yönelik bir tehdit olarak görülecektir. Aşağıda Öz Belirleme Kuramında tanımlanan üç temel ihtiyaç ve ihtiyaçların kültürel bağlamda nasıl karşılandığı hakkında kuramsal ve araştırmalara dayalı bilgilere yer verilmiştir.

Özerklik İhtiyacı

Özerklik, insan davranışlarındaki düzenleme süreçlerini anlamak için Öz Belirleme kuramında anahtar bir konudur. Öz Belirleme kuramına göre özerklik, bir kişinin kendi başına kararlar alabilmesi, kendi hür iradesiyle seçimler yapabilmesidir. Özerkliğin (otonomi) karşıtı olan bağımlılık (heteronomi) ise, içsel dürtü ve taleplerin veya dışsal ödül ve cezaların etkisiyle kişinin davranışlarını düzenlemesi, bu doğrultuda seçimler yapmasıdır (Deci ve Ryan, 2010).

Alanyazında özerklik kavramıyla ilgili bazı eleştirilere rastlanmaktadır. Örneğin, özerkliğin bir ihtiyaç olmadığı, Batı (bireyci toplum) ideolojisinin bir ürünü olduğu, başka kültürlere genellenebilecek evrensel bir ihtiyaç olmadığı ve özerkliğin bağımsızlık, bireycilik, bencillik ve ayrışma kavramlarıyla benzer anlamlara geldiği şeklinde eleştirildiği görülmektedir. Ryan ve Deci (2000a) yapılan bu eleştirileri mantıksal ve temel ihtiyaçlarla ilgili yapılan araştırmalara dayalı olarak cevaplamaya çalışmışlardır. Ryan ve Deci (2000b, 2006) özerklikle bağımsızlığın farklı şeyler olduğunu belirtmektedirler. Bağımsızlık daha çok psikanalitik bağlamda bireyin sağlıklı benlik gelişiminin bir sonucudur ve kişilerin daha çok karar alırken, amaç belirlerken ya da herhangi bir konuda davranışa geçerken başkalarından ayrışması veya onlara dayanmamasıdır. Yukarıda tanımlandığı gibi

özerklik ise kişinin özgür iradesiyle amaçları belirlemesi ve seçimler yapmasıdır. Ryan ve Deci (2000a) bireyin davranışlarında özerk olmasının içinde bulunduğu çevreden bağımsız bir şekilde olamayacağını, bunun hem mantık hem de toplum içindeki uygulamaları bakımından mümkün olmadığını belirtmektedirler.

Ryan ve Deci'nin (2000a) özerklik-bağımsızlık kavramlarıyla ilgili açıklamalarına paralel olarak Kağıtçıbaşı (1996, 2005), alanyazında özerklik kavramıyla ilgili iki tür bakış açısının olduğunu belirtmektedir. Birincisinde özerklik, -özellikle Mahler'in *bireyselleşme-ayrışma* kuramına dayalı olarak- bir kişinin başkalarından ayrışması, diğer bir anlatımla, ayrışmış benliğe sahip olması şeklinde kavramlaştırılmaktadır. Kağıtçıbaşı, özerklikle ilgili ikinci tanımın ise daha çok Öz Belirleme Kuramına dayalı olarak anlaşıldığını belirtmektedir.

Özerklik ihtiyacıyla ilgili yapılan bir diğer eleştiri ise bu kavramın Batı aile yapısı ve değer yargılarıyla şekillendiği, bu yüzden her kültürde –özellikle toplulukçu kültürlerde- böyle bir ihtiyacın olduğunun varsayılamayacağı yönündedir. Ryan ve Deci (2000a) özerklik ihtiyacının, her kültürde varlığını sürdüren evrensel bir ihtiyaç olduğunu, fakat her kültürün kendi dinamiklerinde bu ihtiyacın farklı şekillerde karşılandığını öne sürmüşlerdir. Bu konuda günümüze kadar yapılan pek çok araştırmada (Ahmet ve Bruinsma, 2006; Chirkov, Ryan, Kim ve Kaplan, 2003; Iyengar ve Lepper, 1999; İlhan, 2009, İlhan ve Özdemir, 2013; İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk, 2011; Oishi ve Diener, 2001; Rudy, Sheldon, Awong ve Tan, 2007) özerkliğin bütün kültürlerde var olduğu, fakat bunun yansımalarının bazı kültürlerde ilişkili/kapsayıcı özerklik (Kağıtçıbaşı, 1996; 2005; Rudy ve diğ., 2007), bazı kültürlerde ise bireysel özerklik (Rudy vd., 2007) şeklinde görüldüğü vurgulanmıştır. Kağıtçıbaşı (1996, 1998, 2005), ekonomik olarak kalkınan toplulukçu kültürlerde aileler çocuklarının özerklik ve ilişki ihtiyaçlarını bir arada desteklediklerini, ailelerle çocuklar arasında duygusal bağlılık temelinde özerk ilişkiler geliştiğini belirtmektedir.

Rudy ve diğerleri (2007), Öz Belirleme kuramındaki iddialarla benzer şekilde özerklik ile bağımsızlık kavramlarının birbirinden ayrı yapılar olduğunu öne sürmüşlerdir. Rudy ve diğerlerine göre özerklikle ilgili kavram karmaşası farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Markus ve Kitayama (1991) özerklik ile bağımsızlığı birbirine yakın kavramlar olarak görmekte ve özerkliğin karşıtın karşılıklı bağımlılık olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Oishi (2000), bağımsızlık ile özerklik kavramlarını aynı anlamda ele aldığı ve aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 39 ülkeyi kapsayan araştırmasında farklı kültürlerdeki bireylerin yaşam doyumlarını ve özerklik düzeylerini karşılaştırmıştır. Oishi (2000), özerklik kavramını *Bireycilik-Toplulukçuluk Ölçeği* (Triandis, 1995) ile ölçmüştür. Sonuçlara göre, bireycilik boyutu ile genel yaşam doyumu arasındaki ilişki toplulukçu kültürlerde bireyci kültürlere göre daha düşük çıkmıştır. Oishi bu sonuçları, toplulukçu kültürlerde özerkliğin bireyci kültürlerdeki kadar yaşam doyumuyla ilişkili

olmadığı şeklinde yorumlamıştır. Rudy ve diğerleri ise Oishi'nin sonuçlara ilişkin yorumunun hatalı olduğunu belirtmişler ve bu sonuçların toplulukçu kültürlerde bireyciliğin (ya da bağımsızlığın) yaşam doyumuyla ilişkisinin bireyci kültürlerdekinden daha düşük olduğu şeklinde anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

İlişki İhtiyacı

İlişki ihtiyacı, bireyler arasındaki kişisel ve duygusal bağlarla ilgili olmakla birlikte bundan daha öte bir şeydir. Diğer bir ifadeyle ilişki ihtiyacı, insanların başkaları tarafından anlaşılma, başkalarıyla bağlantıda olma, destek alma/verme ve bir arada bulunma çabalarını yansıtır. (Deci ve Vansteenkiste, 2004; Ryan ve Powelson, 1991). İlişki ihtiyacının alanyazında farklı adlar altında kavramlaştırıldığı görülmektedir. Örneğin bu ihtiyaç, Maslow (1968) ve Baumeister ve Leary (1995) tarafından ait olma ihtiyacı olarak tanımlanmış temel ihtiyaçlar kategorisinde ele alınmıştır. Maslow, sevgi ve ait olma ihtiyacını yetersizlik ihtiyaçları kategorisinde değerlendirirken, Baumeister ve Leary (1995), Öz Belirleme Kuramındaki gibi ait olma (ilişkide olma) ihtiyacını temel ihtiyaçların merkezi olarak ele almıştır. Deci ve Ryan'a (2000) göre, birçok ampirik temelli kuram ilişkide olma ihtiyacını açık bir şekilde tanımlamasa da bir şekilde bu ihtiyaçtan söz etmektedirler.

Yeterlik İhtiyacı

Yeterlik, bir insanın içinde bulunduğu çevreyi keşfetmesi, öğrenmesi, uyum sağlaması ve çevreyle etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan üstünlük duygusudur (Deci ve Vansteenkiste, 2004; Filak ve Sheldon, 2003; White, 1959). Diğer bir ifadeyle yeterlik, bir kişinin kapasitesini zorlayan bir işle başa çıkma çabasının sonucunda ortaya çıkan etkililik ve başarma duygusudur. Kişinin yeterlik ihtiyacı dış bir dürtü ya da teşvike gerek duymaksızın özerk bir şekilde kişiyi davranışa sevk etmelidir (Ryan ve Powelson, 1991). 2. Bölümde özyeterlik detaylı olarak anlatılmıştır.

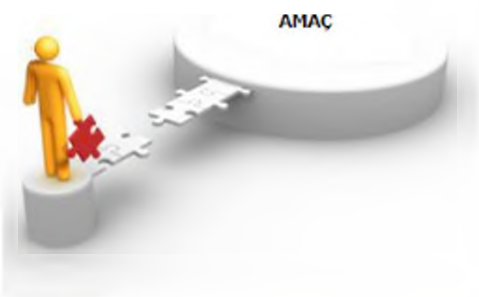
YAŞAM AMAÇLARI

Alanyazında amaç kavramı kendi içinde çok geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Örneğin *kişisel çabalar* (Emmons, 1986), *kişisel projeler* (Little, 1983), *olası benlikler* (Markus ve Nurius, 1986) *yaşam amaçları* (Kasser ve Ryan, 1993, 1996) gibi kavramlar amaç şemsiyesi altında ele alınmaktadır. Pöhlmann (2001) yaşam amaçlarını amaç hiyerarşisinde en üst sıraya koyarken, diğer kavramları (kişisel çabalar, kişisel projeler, olası benlikler) daha alt düzeyde amaçlar olarak ele almaktadır. Öte taraftan Oishi (2000) ise, yaşam amaçlarını *değerler*in bir alt basamağı olarak kabul ederken, birçok çalışmada Kasser ve Ahuiva, 2002; Kasser, Ryan, Zax ve Sameroff, 1995; Sheldon, 2005) amaç kavramı değerin yerine kullanılmaktadır. Aşağıda Öz Belirleme kuramına göre ele alınan içsel/amaçlar hakkında bilgi verilmiştir.

İçsel/Dışsal Amaçlar

Kasser ve Ryan (1993), insanların yaşamlarına yön veren ve gerçekleştirmek için çaba gösterilen her amacın mutluluk ve temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde aynı etkiye sahip olmadığını öne sürmektedirler. Bazı amaçlar, psikolojik iyi oluşla olumlu yönde ilişki iken, bazıları tam tersi yönde bir ilişkiye sahiptir. Kasser ve Ryan, amaçları *içsel* ve *dışsal* olarak iki temel kategoriye ayrılmaktadır. İçsel amaçlar; kendini kabul, katılım/yakın ilişkiler, topluma katkı ve fiziksel sağlık gibi amaçlardan oluşmaktadır. Dışsal amaçlar ise; ünlü olma/tanınma, çekicilik/imaj ve maddi başarı/zenginlik gibi amaçları kapsamaktadır. Her iki amaç türü de bireyi farklı bir yaşam tarzına doğru yönlendirmekte, bireyin mutluluğu/iyi oluşu üzerinde farklı etkilere yol açmaktadır.

Yaşam amaçları ile ilgi yapılan en kapsamlı sınıflama Grouzet ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, coğrafi, ekonomik ve kültürel açıdan (bireycilik-toplulukçuluk) çeşitlilik gösteren 15 farklı ülkeden veri toplayarak yaşam amaçlarının genellenebilirliği test edilmiştir. Bu amaçla, araştırmacılar daha önceki çalışmalarda kullanılan yedi yaşama amacına, Kasser ve Ahuvia'nın (2002) araştırmalarında ele aldıkları uyma/itaat, güvenlik, haz ve maneviyat olmak üzere dört amacı daha ilave etmişlerdir. Toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, 15 ülkenin tamamında 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir.



Aynı çalışma kapsamında çok boyutlu ölçeklendirme ve dairesel (Circumplex) analizleri yapılmış ve ölçekteki yaşam amaçları daha önceki versiyonlarda (Kasser ve Ryan, 1993, 1996, 2001) olduğu gibi içsele karşı dışsal değil, aynı zamanda fiziksel benlike karşı kendini aşma şeklinde boyutlanmıştır. Ortaya çıkan bu yapı oldukça esnek bir boyutlandırma ortaya koymakta ve amaçlar farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu haliyle ölçek kapsam, evrensellik ve boyutlandırılma konularındaki sınırlılıkları azaltmış gibi görünmektedir. Buna karşın, araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yaşam amaçlarının sadece ekonomik olarak karşılaştırılması da ayrı bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır. Deci ve Ryan'a (2000) göre, amaçlarının birey açısından anlamı toplumsallaşma süreci ve kültürel değerlerin etkisiyle farklılaşabilmektedir. Bu yüzden yaşam amaçlarının evrensel olduğunu iddia etmek için daha farklı kültürel değişkenlere (bireycilik/toplulukçuluk kişilik yapıları, özerklik ve din gibi) yer verilmelidir.

Yukarıda ifade edilenleri kısaca özetlemek gerekirse, insanların bir amaca bağlanması ve amacını takip etmesi kendi varoluşlarını sürdürmesi için oldukça önemlidir. Buna karşın takip edilen amacın içeriği, insanın mutluluğunu bir amaca bağlanmaktan daha fazla etkilemektedir. Kişiler arası ilişkileri geliştirme, kendini kabul etme, fiziksel zindeliğini koruma ve sürdürme, ihtiyacı olanlara yardım etme gibi amaçlar psikolojik sağlık üzerinde olumlu katkılar sağlarken, zengin olma, ünlü olma ve çekici olma gibi dışsal amaçları sürdürmek ve ulaşmak ise psikolojik sağlığı olumsuz etkilemektedir. Buraya kadar özetlenenler içsel amaçların önemine vurgu yaparken bir soruyu da cevapsız bırakmaktadır. Neden bazı insanlar amaçlarını sonuna kadar sürdürüp ulaşabilirken, bazıları aynı başarıyı gösterememekte, amaçlarında vazgeçmektedirler?

İnsanların Amaçlarına Ulaşmasında Başarısız Olmalarının Nedenleri



Downie, Koestner, Horberg ve Haga (2006) bireylerin amaçlarını takip etmelerini ve amaçlarına ulaşmalarını etkileyecek biri bilişsel, diğeri motivasyonel olmak üzere iki temel faktörün varlığından söz etmektedirler. Amaçların etkili bir şekilde sürdürülememesinin bir nedeni insanların kendileri için anlamlı gelen bir amacı seçmekteki başarısızlıklarıdır. Bu kişiler amaçlarını, kendilerinin kişisel değer ve ilgilerini yansıtan özerk motivasyonla seçmek yerine ayıplanma, sosyal baskı ve talepler gibi dışsal; suçluluk duygusu, utanma ve kaygı gibi içsel faktörlerin etkisiyle seçmektedirler. Amaçları sürdürmedeki başarısızlığın diğer bir nedeni ise amaçlarına nasıl ulaşmaları gerektiğini gösteren belirli bir eylem planı (Gollwitzer, 1999; Sheeran, Webb ve Gollwitzer 2005) geliştirememiş olmalarıdır. Başka deyişle, bu insanlar zorluklar ve dikkat dağıtıcı unsurlara rağmen amaçlarını sürdürmeye ne zaman başlayacaklarını ve nasıl sürdüreceklerini belirleme konusunda başarısızlık yaşamaktadırlar. Ayrıntılı bir şekilde eylem planı yapmak büyük oranda amaçlara ulaşma konusunda kolaylaştırıcı bir düzenleme stratejisi sunacaktır. Çünkü bir plan dâhilinde hareket edildiğinde önsezilerin zihinsel temsilcileri oldukça etkin olacak ve bu şekilde amaçlara ulaşılması kolaylaşacaktır.

Amaçlara ulaşmada yaşanılan başarısızlıkların nedenleriyle ilgili Downie ve diğerlerinin (2006) saptamalarına ek olarak Baumeister ve Heartherton (1996), amaçları sürdürme ve başarmada düzenleme stratejilerinin rolünün önemine vurgu yapmışlardır. Baumeister ve Heartherton'a göre kendini düzenlemede yaşanan başarısızlıklar bireylerin amaçlara ulaşmasını zorlaştıran temel nedenlerdir. Bu nedenler üç başlık altında incelenmiştir.

a) Amaçların belirgin olmaması: Kendini düzenlemenin bileşenlerinden birisi idealleri, amaçları veya diğer olası durumları ifade eden *standart*lardır. Standartlar anlaşılır ve tutarlı değilse kendini düzenlemede başarı zorlaşır. Diğer bir ifadeyle, insanlar muğlâk/belirsiz ve kendi içinde çelişkili amaçlar belirlerse odaklanma ve sürdürmede zorluklar yaşanır. Örneğin, bir kişi "Daha fazla kitap okuyacağım", "Kendime çeki düzen vereceğim", Sigarayı bırakacağım." gibi amaçlar belirleyebilir. Fakat bu amaçlar zaman, miktar ve planlama açısından net olmadığı için sürdürülebilirliği düşüktür. Bunun yerine bir kişi örneğin, "Bundan sonra şu saatler arasında şu kadar sayfa okuyacağım", "Sigarayı bırakma konusunda profesyonel bir yardım alacağım. Bunun için yarın bir randevu aldım" gibi eylemi ve planlamayı da içeren özellikte olan amaçların ulaşılması daha kolaydır (Baumeister ve Heartherton, 1996).

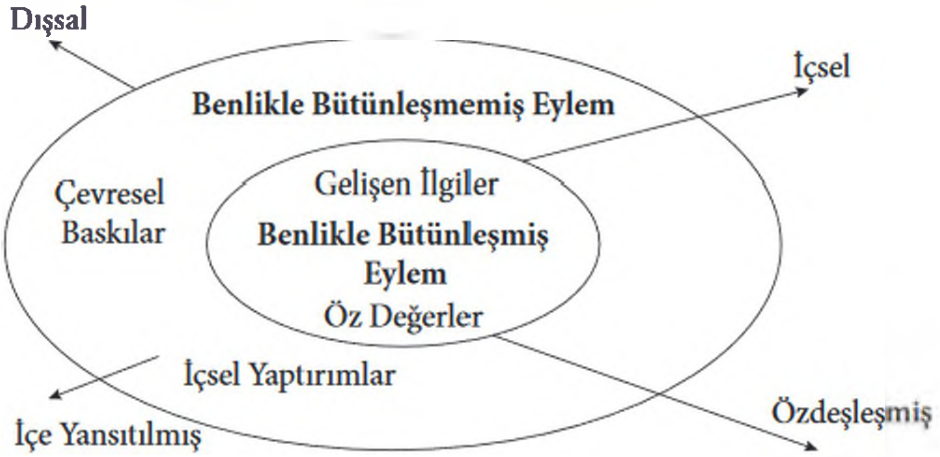
b) Amaçlara ulaşma konusunda süreci takip etmede başarısız olunması: Baumeister ve Heartherton (1996), kendini düzenlemenin ikinci bileşeninin *izleme* olduğunu ifade etmektedirler. Bir kişinin eylemlerini ve olası durumları izlemesi, kendini düzenleme için hayati öneme sahiptir. Buna karşın kendini izlemeyi bıraktığında kontrolü kaybetme ihtimaliyle karşı karşıya gelecektir. Örneğin, zayıflamayı amaçlayan bir kişi ne yiyip içtiğine dikkat etmeli, kalori dengesini korumalıdır. Kendini izlemeyi bıraktığında kontrolü de kaybedeceği için istediği kiloya gelemeyecektir.

c) Zorluklar ya da dikkat dağıtıcı unsurlar karşısında mücadele edebilecek kendini düzenleme yeterliği ve gücüne sahip olunmaması: Kendini düzenleme gücü, kişinin amaçlarına ulaşmada yaşanılacak olası terslikler durumunda iradesini koruması ve tepkilerini değiştirmesi anlamına gelmektedir. Baumeister ve Heartherton (1996), bu durumu kendini düzenlemenin üçüncü bileşeni olan yönetme kavramıyla açıklamaktadır. Örneğin kilo verme ya da alkolü bırakma konusunda eylem planı yapan ve süreci izleyen bir kişi, yaşayabileceği olumsuz bir durumda (çevreden gelen olumsuz geri bildirim, çabalarının kısa sürede karşılığını alamamak, işten ayrılmak vb.) kontrolü kaybetmemeli, tepkilerini yeniden düzenlemelidir.

Öz Belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 2000; Sheldon ve Elliot, 1998, 1999) göre, amaçları sürdürmedeki başarısızlığın en temel nedenlerinden birisi ve en önemlisi de amaçların benlikle bütünleşmiş olmamasıdır. Diğer bir ifadeyle, bir kişi daha çok içsel baskı ve/veya bir ödüle ulaşmak, bir cezadan kaçmak, başkalarının zorlaması gibi nedenlerle herhangi bir konuda amacını sürdürürse amaç-benlik uyumu gerçekleşmeyecektir. Sonuçta ise, kişi ya amacına ulaşamayacak ya da ulaştığında mutluluk düzeyine bir katkı sağlamayacaktır.

Amaç - Benlik Uyumu

Benlik Uyumu Modeline göre (Sheldon ve Eliot, 1998, 1999; Sheldon, 2001; Sheldon ve Houser-Marko, 2001) seçilen amaçların benlikle yüksek düzeyde uyum göstermesi, bireyin amaçları sahiplenmesini, sürdürmesini ve sonuçta psikolojik ihtiyaçları karşılamasını sağlamaktadır. Bir kişinin amaçlarının benlikle uygunluğu değerlendirmek için yaygın bir şekilde algılanan denetim odağı yöntemi kullanılmaktadır. Bu yönteme göre, bireyden önce amaçlarını sıralaması istenir ya da ona bir amaç listesi verilir. Daha sonra her bir amacı dört motivasyonel nedene göre (dışsal, içe yansıtılmış, özdeşleşmiş, içsel) derecelendirmesi istenir. Son aşamada ise toplam bir benlik uyum puanı elde etmek için özerk nedenlerin puanından (içsel, özdeşleşmiş) denetimli nedenlerin (dışsal, içe yansıtılmış) puanı çıkartılır. Elde edilen puan kişinin amaç-benlik uyum puanını verir (Sheldon, 2001). Bir anlamda bu puan, bireyin amaçları seçmedeki hür iradesinin saf bir biçimidir.



Şekil 4: Amaç Motivasyonunun Benlikle Uyumu (Sheldon ve Elliot, 1999)

Şekil 4, Öz Belirleme kuramının (Deci ve Ryan, 1985) tanımladığı içsel ve/veya özdeşleşmiş motivasyona (özerk motivasyon) bağlı olarak takip edilen amaçların benlikle uyumunu temsil etmektedir (Sheldon ve Elliot, 1999). Benlikle uyumlu amaçlar kişinin içten bir şekilde hissettiği değerler ve otantik olarak gelişen ilgilerinin bir sonucudur (Sheldon ve Elliot, 1998). Diğer bir ifadeyle, bu amaçlar bireyin iç dünyasıyla özgün bir şekilde bütünleşen ve benliğinin tüm boyutlarını kapsayan bir özelliğe sahiptir (Deci ve Ryan, 2000). Buna karşın bazı amaçlar çevresel baskılar ve/veya içsel yaptırımların etkisiyle seçildiğinde benliğin dışında kalmakta (Şekil 1), bir sahiplenme duygusuyla takip edilememekte ya da kişi amaçlara ulaşsa bile bu amaçlar temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumuna bir katkı sağlamamaktadır (Sheldon, 2001).

Sheldon (1995) amaç-benlik uyumunun yaratıcı kişilik özelliği ve problem çözme becerisiyle ilişkili olduğunu, amaçlara özerk nedenlerle bağlanmanın üretkenliği artırdığını, amaçlarına daha fazla ulaştıklarını iddia etmektedir. Alanyazında benlikle uyumlu amaçların birey üzerindeki etkileri; amaç geliştirme (Aylett, 2004; Lee, Uken ve Sebold, 2007), kişilik özellikleri (Shahar, Henrich, Blatt, Ryan ve Little 2003; Shahar, Kanitzki, Shulman ve Blatt 2006; Sheldon, 1995; Sheldon ve Kasser, 1995), iş ve yaşam doyumu (Judge, Bono, Erez ve Locke, 2005), akademik başarı (Vansteenkiste ve diğ., 2005), dönüşümsel liderlik (Bono ve Judge, 2003), aile içi şiddet ve uyum (Chirkov, Vansteenkiste, Tao ve Lynch 2007; Sheldon ve Houser-Marko, 2001), psikolojik ve fiziksel sağlık (Miquelon ve Vallerand, 2006; Sheldon ve Elliot, 1998; Wrosch, Scheier, Miller, Schulz ve Carver 2003), ihtiyaç doyumu (Sheldon ve Elliot, 1998), benlik kurgusu (Downie vd., 2006) gibi konularda betimsel ve deneysel pek çok çalışmada incelendiği görülmektedir.

NASIL: ARAŞTIRMA

Öz Belirleme kuramının temel kavramlarından olan motivasyonun, temel psikolojik ihtiyaçların ve yaşam amaçlarının farklı kültürlerde amprik geçerliğini sınamak için yapılan birçok araştırmada genel olarak birbiriyle tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda Öz Belirleme kuramı temelinde sınıflandırılan içsel ve dışsal yaşam amaçlarının (Kasser ve Ryan, 1993, 1996) iyi oluş üzerinde farklı etkileri olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Kasser ve diğerleri (1995) maddi amaçları ön planda tutan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, topluma katkı ve yakın ilişkilere sahip olma amaçlarını daha önemli bulan ergenlere göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Ergenler üzerinde yapılan başka bir çalışmada (Williams, Cox, Hedberg ve Deci, 2000) ise dışsal amaçlara sahip ergenlerin içsel amaçlara sahip ergenlere göre sigara, alkol ve uyuşturucu kullanma, kontrolsüz cinsel ilişkiye girme gibi risk alma davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Yaşam amaçlarıyla ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlhan ve Özbay'ın (2010) yaptığı bir çalışmada içsel amaçların ve ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşu olumlu düzeyde yordadığı bulunmuştur. İçsel amaçlara sahip olmanın psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkilerinin yanında içsel amaçlara sahip olanların daha az yalnız oldukları (İlhan, 2013a), dışsal amaçlara sahip olanların ise daha fazla madde kullandığı (İlhan, 2013b) görülmektedir.

Yaşam amaçlarıyla ilgili farklı kültürlerde yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Kasser ve Ahuvia (2002) Singapur'da işletme alanında okuyan öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmada daha önceki araştırmalarda ele alınan yaşam amaçlarına maneviyat, uyma, haz ve güvenlik amaçları gibi bazı eklemeler yaparak içsel ve dışsal amaçların psikolojik sağlık ile ilişkisini

incelemişlerdir. Bulgulara göre dışsal amaçlar; kendini gerçekleştirme, zindelik ve mutluluk ile negatif yönde; kaygı ve fiziksel belirtiler ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. ABD ve Güney Kore'de okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada (Kim ve diğ., 2003) ise yaşam amaçları, benlik kavramı (bağımsız-karşılıklı bağımlı benlik) ve iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçları her iki kültürde de içsel amaçların kendini gerçekleştirme, zindelik ve mutluluğu olumlu bir şekilde yordadığını, dışsal amaçların ise mutsuzluk, kaygı ve fiziksel belirtileri olumlu şekilde yordadığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, her iki kültürde de dışsal amaçlara daha fazla önem veren üniversite öğrencileri, içsel amaçları ön planda tutan öğrencilere göre görece olarak daha mutsuzdurlar. Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina ve Deci (1999) Rusya ve ABD örneklemini karşılaştırdıkları çalışmada ise diğer çalışmalardaki benzer bulgulara ulaşmışlardır. Dışsal amaçlara ulaşmak öznel iyi oluşa anlamlı bir katkı sağlamazken, içsel amaçlara ulaşmak öznel iyi oluşu artırmaktadır. Schmuck, Kasser ve Ryan (2000) Almanya ve ABD'de okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada içsel amaçların iyi oluş ile olumlu yönde; dışsal amaçların ise olumsuz yönde ilişkili olduğu hipotezi doğrulanmıştır.

Bu bölümün başlarında belirtildiği gibi amaçların türü (içsel/dışsal) kadar motivasyonların da amaçlara ulaşmada itici güç olduğu belirtilmişti. Amaçların motivasyonel nedenleri konusunda kavramsal bir model sunan Sheldon (Sheldon ve Elliot 1998, 1999; Sheldon, 2001), öne sürdüğü modelin ampirik geçerliğini kanıtlamak için bir dizi araştırma yapmıştır. Sheldon ve Elliot (1998) amacın motivasyonel nedenlerini biri kesitsel ikisi boylamsal üç çalışmada incelenmiştir. Araştırmacılar ilk çalışmada, özerk amaç motivasyonunun amaca ulaşma ile ilişkili olduğunu, denetimli/kontrollü amaç motivasyonunun ilişkili olmadığını bulmuştur. İkinci çalışmada, birinci çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sheldon ve Elliot, amaçları özerk nedenlerle seçen bireylerin amaçları özerk olarak seçmeyen bireylere göre dönem içindeki çabalarının ve amaçlara ulaşma oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, son çalışmada ise katılımcıların amaçları görüşme yöntemiyle belirleyerek ikinci çalışmayı farklı bir ölçümle ele almışlardır. Sheldon ve Eliot, başlangıçta benlikle uyumlu olmayan amaçlara güçlü bir şekilde bağlanan insanların iki ve dört hafta sonra onlara ulaşılmada başarısızlık yaşadıklarını bulmuşlardır. Diğer taraftan, yüksek düzeyde benlikle uyumlu amaçların başlangıçta amaca niyet etme ve sonrasında amacı sürdürme ve amaca ulaşma ile güçlü ilişkiler göstermiştir. Araştırmacıların yaptıkları bu çalışmalar kişisel amaçların özerk nedenleri, amaçlara ulaşmayı olumlu bir şekilde etkilerken, özerk olmayan motivasyonel nedeninin amaçlara ulaşmada etkisiz kaldığını göstermektedir. Sheldon ve Elliot (1999) boylamsal olarak yaptıkları diğer bir

çalışmada daha önceki bulguları destekler sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, "bütün kişisel amaçların kişisel olmadığını" (Sheldon ve Elliot, 1998) ortaya koymuşlardır. Sheldon ve Elliot (1998, 1999), benlikle uyumlu amaçların kişiliğin içindeki eğilimleri ve kararlı yönleri daha iyi temsil ettiğini, bu yüzden dikkat dağıtıcı durum ve engellemelere rağmen daha uzun süre sürdürüldüğünü ve daha uzun süre enerjisini koruduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, benlikle uyumlu olmayan amaçlara başlangıçta güçlü bir şekilde bağlanılsa bile bu amaçlar doğru benliğin değerlerini ve ilgilerini temsil etmediğinden uzun süre sürdürülebilir enerjiye sahip değildir. Sonuç olarak benlikle uyumlu amaçlar yaşamın her alanında (uyum, akademi başarı, başa çıkma, iş doyumu vb.) daha kolay ulaşılabilir ve sürdürülebilir bir dinamiğe sahiptir.

Amaçların benlikle uyumunun gelişimsel olarak ele alındığı bir çalışmada (Sheldon, Houser-Marko ve Kasser 2005) üniversite öğrencileri ve ebeveynlerinin amaç motivasyonları karşılaştırılmıştır. Bulgular, görece olarak daha yaşlı ve kadın katılımcıların genç ve erkeklere göre amaçlarını daha fazla özerk nedenlere göre seçtiklerini göstermiştir. Yine anne-babaların şimdi ve genç yetişkinlik dönemlerindeki amaç motivasyonları karşılaştırılmış ve her iki cinsiyetinde önceki dönemlerine göre amaçlarını daha özerk olarak belirledikleri ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, özerkliğin gelişimsel olarak yaşla birlikte artığını göstermektedir.

Sheldon ve Houser-Marko (2001), üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin amaç motivasyonunu, uyum (akademik, sosyal, duygusal, kurumsal bağlılık), akademik başarı ve kimlik gelişimi üzerinde uzun dönemli etkileri boylamsal olarak araştırmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin birinci yarıyılın başında belirledikleri benlikle uyumlu amaçların dönem sonunda onların beklenenden daha iyi uyum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu etki de ikinci dönem için amaçlarını belirlemelerini, amaçlara ulaşmalarını, uyum düzeylerindeki artmayı ve kimlik statülerindeki gelişmeyi tetiklemiştir. Araştırmacılar bu etkiyi ileriye doğru döngüsel hareket (upward spiral) olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin okula uyumuyla ilgili benzer bulgular Minoru ve Kunijiro'nun (2005) çalışmasında da elde edilmiştir. Sonuçlar, özerk-amaç motivasyonuna sahip öğrencilerin okulda daha kolay uyum sağladıklarını ve okul yaşamından daha fazla zevk aldıklarını göstermiştir.

Kanada ve Belçika'da eğitim görmek isteyen Çinli öğrencilerin uyum davranışları üzerine yapılan bir çalışmada (Chirkov ve diğ., 2003) amaçların motivasyonel nedenlerinin (benlik-amaç motivasyonu) ve yurt dışında eğitim görme amaçlarının, bulundukları kültüre uyumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, özerk-amaç motivasyonuna sahip öğrencilerin denetimli-amaç motivasyonuna sahip öğrencilere göre daha kolay uyum sağladıklarını ortaya koymuştur.

Powers, Koestner ve Zuroff (2007) amaç-benlik uyumuyla ilgili iki çalışma yürütmüşlerdir. Birinci çalışmada, öğrencilerin akademik ve sosyal amaçları amaç-benlik uyumu ve kendini eleştirme açısından ele alınmışlardır. Sonuçlar, kendini eleştirmenin özerk olmayan motivasyonla ilişkili olduğunu ve amaç sürecini olumsuz etkilediğini, özerk-amaç motivasyonunun ise amaçlara ulaşma sürecine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. İkinci çalışma ise kilo vermeyi amaçlayan katılıcılar üzerinde yürütülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, birinci çalışmada olduğu gibi kendini eleştirme özerk-amaç motivasyonu ve amaç süreciyle olumsuz yönde; erteleme ve bağımlı-amaç motivasyonu ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde, özerk/özerk olmayan amaç motivasyonu ile kendini eleştirmenin amaç süreci üzerindeki etkileri incelenmiş, ilk çalışmadaki bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak, yürütülen her iki çalışma da benlikle uyumlu amaç geliştirmenin amaçlara ulaşma ve onlara ulaşmada önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.



Amaç-benlik uyumuyla ilgili yapılan çalışmalardan çıkan sonuçları özetlemek gerekirse; insanların kendi iradeleriyle amaçlarını seçmesi, amaçların ilgi ve değerlerine uygun olması akademik ve soysal uyumu kolaylaştırmakta, yaratıcılık yeteneğini geliştirmekte, iş doyumunu artırmakta, psikolojik ihtiyaçların doyumunu sağlamakta, iyi oluşu artırmakta, otobiyografik hafızanın daha etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamakta ve takip edilen amaçlara daha kolay ulaşmaya yardımcı olmaktadır. Bu sonuçlar çoğunlukla Batı kültürlerinde (özellikle Amerikan kültürü) yapılan araştırmalardan elde edilse de Doğu kültürlerinde (toplulukçu kültürlerde) bazı araştırmaların (Chirkov vd., 2007; Minoru ve Kunijiro, 2005) bu sonuçları desteklediği görülmektedir. Buna karşın adı geçen çalışmalar benlik uyum modelinin kültürlerarası geçerliğini kanıtlamamaktadır, çünkü bu çalışmalar sadece kendi kültürü içindeki bireylerin amaç-benlik uyumlarını karşılaştırmaktadır. Markus ve Kitayama'ya (1991) göre toplulukçu kültürlerde amaçlar kişinin başkalarıyla ilişkileriyle uyumluluk göstermelidir. Benzer şekilde Oishi (2000) toplulukçu kültürlerde amaçlar ne kadar bağımsız ve bireyin kişisel benliğiyle ilişkili olursa bu durum kişi için Batı kültürlerinde olduğu kadar faydalı olmayabileceğini belirtmiştir. Bu argümanlara karşın Sheldon ve diğerleri (2004), tüm kültürlerde amaçların özerk nedenlerle seçilmesinin özerk olmayan nedenlerle göre seçilmesinden psikolojik sağlık açısından daha faydalı olduğunu iddia etmektedirler.

Kültürel psikoloji alanında çalışma yapan araştırmacıların (Kağıtçıbaşı, 1998; Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 1989) belirttiği "bireyci kültürdeki tüm insanların bağımsız benliğe sahip olmadığı gibi, toplulukçu kültürdeki tüm insanların ilişkisel ya da ilişkili-özerk benlik yapılarına sahip olmadıkları" tezinden hareketle Gore ve Cross (2006), Orta Batı Amerika'da anadili İngilizce ve Amerikan vatandaşı olan bir grup üniversite öğrencisi üzerinde amaç-benlik uyumuyla ilgili boylamsal çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada önce katılımcıların özerk-ilişkisel benlik düzeylerini ölçmüşler, boylamsal çalışmaya sadece bu benlik düzeyleri yüksek olan, diğer bir ifadeyle bağımsız/ayrışmış benlik yapısına sahip olmayan öğrencileri dâhil etmişlerdir. Araştırmacılar daha sonra birer aylık dönemlerde katılımcıların özerk-ilişkisel ve özerk-kişisel amaç motivasyon düzeylerinin uzun dönemli amaç sürdürmedeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuçlar özerk-ilişkisel amaç motivasyonunun, özerk-kişisel amaç motivasyonuna göre amaçları takip etmede uzun dönemde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yalnız, bu çalışmada araştırmalar kültürlerarası bir kaygıdan çok kültürel bir anlayışla özerk-ilişkisel amaç motivasyonun etkisini incelemişlerdir. Bu yüzden Gore ve Cross'un araştırması farklı benlik yapılarını tek bir kültürde incelemiş olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir (Rudy ve diğ., 2007).

ABD, Rusya, Türkiye ve Güney Kore'de okuyan üniversite öğrencilerinin özerk motivasyonu içselleştirmelerini bireycilik-toplulukçuluk bağlamında incelemişlerdir. Sonuçlar Türk öğrencilerin özerk motivasyonu yatay ve dikey toplulukçuluk boyutunda diğer öğrencilere göre daha fazla içselleştirdiklerini göstermiştir. Amerikan öğrenciler ise beklentilerin aksine diğer kültürlerdeki öğrencilere göre tüm bireycilik-toplulukçuluk yaşantılarında daha düşük seviyede özerk motivasyonu içselleştirmişlerdir. Buna karşın araştırma sonuçları bireylerin içinde bulundukları topluma göre özerk motivasyonu farklı boyutlarda içselleştirdiklerini, fakat özerk motivasyonun her bireyde temel bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir (Chirkov ve diğ., 2003). Benlik uyum modelinin farklı kültürlerde karşılaştırıldığı diğer çalışma ise Sheldon ve diğerleri (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırma ABD, Güney Kore, Tayvan ve Çin'de okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Sonuçlar tüm öğrencilerin amaçlarını denetimli/bağımlı motivasyondan daha çok özerk motivasyonla seçtiklerini göstermiştir. Diğer taraftan ABD, Güney Kore ve Çinli öğrencilerin benlik uyum puanları arasında fark yokken, Tavanlı öğrencilerin daha az özerk-amaç motivasyonuna sahip olduğu görülmüştür.

Yapılan bazı çalışmalarda (Chirkov ve diğ., 2003; Sheldon ve diğ., 2004) özerkliğin evrensel bir ihtiyaç olduğu varsayılarak katılımcıların amaçlarının motivasyonel nedenleri bireyci/kişisel bağlamda ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmalarda görece olarak bireyci kültürdeki insanların özerk motivasyonu daha

yüksek çıkmıştır. Buna karşın toplumların bireyci-toplulukçu benlik yapılarını dikkate alarak özerk motivasyonun araştırıldığı çalışmalarda (Oishi ve Diener, 2001; Rudy vd., 2007) toplulukçu veya karşılıklı bağımlı (Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 1995) kültürdeki insanların bireyci toplumlardaki insanlara göre daha fazla ilişkisel amaç belirlediklerini ortaya koymuştur.

Oishi ve Diener (2001) amaç motivasyonuyla ilgili yapılan araştırmalardaki sınırlılıkları (bireyci benlik-ilişkisel benlik) dikkate alarak Asya kökenli Amerikan, Avrupa kökenli Amerikan ve Asyalı (Japonya) öğrenciler üzerinde üç çalışma yürütmüşlerdir. Birinci çalışmada amaçların motivasyonel nedenlerini daha önce yapılan çalışmalarda (Downie ve diğ., 2006; Sheldon ve Eliot, 1998, 1999; Sheldon, 2001; Sheldon ve Houser-Marko, 2001) uygulanan yöntemle ölçmüşlerdir. Sonuçlar Avrupa kökenli Amerikan öğrencilerin Asya kökenli Amerikan öğrencilere göre amaçlarına daha özerk bağlandıklarını ve bu amaçlarını daha uzun sürdürdüklerini göstermiştir. Bu sonuç daha önceki araştırmaları desteklemiştir. İkinci çalışmada ise amaç motivasyonu farklı bir yöntemle; öğrencilerin ilişkisel benlikleri (interdependence) dikkate alarak ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda Avrupa kökenli öğrencilerin oluşturduğu örneklemde karşılıklı bağımlı/ilişkisel özerk nedenler ile amaca ulaşma arasında olumsuz yönde ilişkili iken Asya kökenli örneklemde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmacılar her iki değişken arasındaki ilişkinin Asya kökenli örneklemde anlamsız çıkmasını, bu öğrencilerin baskın kültür içinde bireyci değerleri içselleştirmiş olabileceklerine bağlamış, üçüncü çalışmada örneklem grubunu Japonya'da yaşan öğrencilerden oluşturmuşlardır. Sonuçlar, Japon öğrencilerin amaçlarını bir taraftan özerk nedenlerle diğer taraftan arkadaşlarını ve ailelerini mutlu etmek için seçtiklerini göstermiştir. Araştırmacılar bu durumun Japon öğrencilerin dışsal nedenli amaç motivasyonunu işselleştirdiklerinin bir göstergesi olduğunu iddia etmişlerdir.

Özerk ve ilişkili-özerk benlik yapılarının amaç motivasyonuyla ilişkilerinin ele alındığı başka bir araştırma (Rudy ve diğ., 2007) farklı kültürdeki (Çin kökenli Kanadalı, Avrupa kökenli Kanadalı ve Singapurlu) üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın birinci çalışmasında Çin kökenli Kanadalı ve Avrupa kökenli Kanadalı öğrencilerin bireysel ve ilişkisel özerk amaç motivasyonları karşılaştırılmış, ikinci çalışmada ise üç öğrenci grubu birlikte karşılaştırılmıştır. Birinci çalışmadaki sonuçlar, Çin kökenli Kanadalı öğrencilerin akademik amaçlarını belirlerken Avrupa kökenli Kanadalı öğrencilere göre hem kişisel-özerk hem de ilişkisel-özerk motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğunu; denetimli/bağımlı motivasyon düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu göstermiştir. İkinci çalışmada ise ilkine benzer şekilde Singapurlu öğrencilerin Avrupa kökenli Kanadalı öğrencilere göre daha düşük kişisel ve ilişkisel özerk motivasyona,

daha yüksek denetimli/bağımlı amaç motivasyonuna sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, özellikle ilişkisel-özerk amaç motivasyonunun her iki Asya kökenli öğrenci grubunda Avrupa kökenli Kanadalı öğrencilere göre düşük çıkmasını özellikle Asya toplumlarının daha rekabetçi eğitim ortamlarına sahip olmalarına ve ailelerin de bu yönde beklentilerinin yüksekliğinin neden olabileceğine bağlamaktadırlar. Özellikle diğer alanlarda ilişkisel-özerk amaç motivasyonunun Asya kökenli (toplulukçu kültürler) kültürlerde bireyci kültürlere göre daha yüksek olması (Chirkov ve diğ., 2003; Oishi ve Diener, 2001; Sheldon ve diğ., 2004) Rudy ve diğerlerinin (2007) bulgularının belirli alanlarda genellenebileceğini göstermektedir.

Yaşam amaçları ve amaçların motivasyonel nedenleri konusunda yapılan araştırmalar bir taraftan devam ederken Öz Belirleme Kuramının bir diğer anahtar çekirdek kavramı olan temel psikolojik ihtiyaçlar üzerine yapılan araştırmalar, bu ihtiyaçların farklı kültürlerde ve bu kültürlerde yaşayan insanların çeşitli davranışlarında farklı şekillerde doyurulduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000). Temel ihtiyaçların doyumun öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov ve Kornazheva, 2001) ABD ve eski Doğu Bloğu ülkelerinden Bulgaristan'da çalışan işçilerin özerklik desteği ve ihtiyaç doyumları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, her iki kültürde de benzerlik göstermiş, diğer bir ifadeyle özerklik desteğinin ihtiyaç doyumu üzerinde ve ihtiyaç doyumunun da iyi oluş ve göreve bağlılık üzerinde olumlu etkileri benzerlik göstermiştir.

İhtiyaç doyumunun farklı kültürlerdeki geçerliğinin test edildiği başka bir araştırmada ise (Bao ve Lam, 2008) Çinli öğrencilerin özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin motivasyonları üzerindeki etkileri dört ayrı çalışmada incelenmiştir. Bao ve Lam, ilk üç çalışmada anne-baba ve öğretmenleriyle ilişkileri iyi öğrencilerin kendileri adlarına seçim yapıldığında bile yüksek düzeyde motivasyona sahip olduklarını; anne-baba ve öğretmenleriyle ilişkileri iyi olmayan öğrencilerin motivasyonlarının ise kendileri seçim yaptıklarında daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda bu sonuçlar, ilişki ihtiyacının karşılanmasının motivasyon ile seçme özgürlüğü arasında aracı rolünün olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, araştırmacılar dördüncü çalışmada farklı bir yöntem kullanarak öğrencilerinin özerklik doyumunu doğrudan ölçmüşler, bu yolla seçme özgürlüğü ile özerklik ihtiyacının aynı yapılar olup olmadığını ve motivasyon sürecindeki moderatör rollerinin benzerlik gösterip göstermediğini karşılaştırmışlardır. Son çalışmadaki sonuçlar ilk üç çalışmadan farklı çıkmıştır. Yani, ilişki doyumu düşük olan ve yüksek olan öğrencilerinin özerklik doyumu ile moti-

vasyonları olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Oysa ilk üç çalışmada öğrencilerinin ilişki doyumu yüksek olduğunda sınırlı seçme özgürlüğüne sahip olsalar da motivasyonlarında bir azalma olmamıştır. Son çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, ilişki doyumunun özerklik ile motivasyon arasındaki moderatör rolünün anlamsız bulunmasıdır. Öğrencilerin anne-baba ve öğretmenleriyle ilişki doyumunun seviyesi ne olursa olsun, özerklik ihtiyaçları karşılandığında motivasyonları artmaktadır. Bao ve Lam, bu sonuçlardan yola çıkarak seçme özgürlüğü ile özerkliğin aynı şey olmadığını ve Öz Belirleme Kuramının temel ihtiyaçların evrensel olduğu görüşünün Çin kültüründe (öğrenci gruplarında) geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

NASIL: UYGULAMA

Öz Belirleme kuramı yaklaşık yarım yüzyıllık bir süreç içerisinde birçok çalışmaya ilham kaynağı olmuştur. Yapılan araştırmalar insanların kendini yeterli görme, ilişkide olma ve özerk olma ihtiyaçlarının evrensel olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim başta olmak üzere hayatın her alanında karşılanması gereken bu ihtiyaçlar, aynı zamanda bizim psikolojik bedenimizin besinleridirler. Okulda öğrencilerin bu ihtiyaçların karşılanması onların sadece akademik başarıları için değil, kişilik gelişimleri için de oldukça önemlidir. Okulda bu ihtiyaçların karşılanmasında anahtar rol ise öğretmendir. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını dışsal motivasyonu destekleyen ödül ve ceza yöntemleri ile değil, dersi sevdirecek diğer insani öğelerle (örn. onlara önemli olduklarını hissettirme, bilginin onların hayatındaki rolünü fark ettirme gibi) yönetebilirler. Araştırmalar, özerkliği desteklenen ve sürekli kontrol altına olduğunu hissetmeyen öğrencilerin okula devamda ve akademik konularda daha iyi olduklarını göstermiştir.



Okul ortamında öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve kendi kararlarını almaları konusunda daha özerk olmalarının sağlanmasının yanında, yaşamlarını etkileyen amaçların belirlenme sürecinde onların desteklenmesi diğer bir önemli konudur. Öz Belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 1985, 2010) göre içsel amaçları (örn. sağlıklı olma, kişisel gelişim) benimseyenler, dışsal amaçları (örn. çekici olma, popüler olma) benimseyenlere göre psikolojik açıdan daha sağlıklı, okul bağlılığı daha yüksektir. Bunun yanında belirlenen amaçların öğrencilerinin kendi özerk eğilimleri ile mi yoksa başkalarının baskısı/yönlendir-

mesiyle mi sahiplenildiği ayrıca incelenmelidir. Benlik-Uyum Modeline (Sheldon, 2001) göre, seçilen amaçların kişinin ilgi ve değerlerine uygun olması ve amacın sürdürülmesinden keyif olması amaçlara ulaşma açısından belirleyici bir özelliktir. Başka bir anlatımla, özerk olarak amacını seçenler, başkalarının baskısı ve zorunluluktan dolayı amacını seçenlere göre hedeflerine daha kısa sürede ulaşmaktadırlar. Bu nedenle hem ebeveynlerin, hem de öğretmenlerin öğrencilere amaç belirlemelerine yardım ederken onların ilgi, ihtiyaç ve hoşlanma gibi durumlarını göz önüne olmaları faydalı olacaktır. Her ne kadar öğretmen ve veliler öğrencilerin başarılı olmalarını isteseler de, karar verme süreçlerinde içsel olarak güdülenmeyi sağlayıcı desteği sunmaları hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Ülkemizde rekabetin çok sert olduğu bir alan olan üniversiteye giriş sınavı pek çok ailenin korkulu rüyasıdır. Bizim anlayışımıza göre bir öğrenci mutlaka lisans düzeyinde eğitim almalı, mümkünde bu tıp ve mühendislik gibi popüler alanlar olmalıdır. Bu nedenle dışsal motivasyonla güdülenen öğrenciler sevdikleri meslekleri değil, başkalarının sevdikleri meslekleri tercih etme durumuyla karşılaşmakta, daha şimdiden iş doyumu düşük meslek adayları listesine adlarını yazdırmaktadırlar. Kapsamlı okul rehberlik programlarının okul sistemimizde kullanılmaya başlamasıyla birlikte daha gelişimsel ve işbirlikçi anlayışla rehberlik hizmetleri yürütülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin özerklik gelişimlerini destekleyen etkinliklerin okul öncesi eğitimle birlikte başlaması, tüm meslekle-re karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması adına hazırlanan rehberlik programlarının gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca veli eğitimlerinde ailede temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve içsel amaçların daha fazla kazanılması adına seminer ve grup çalışmalarının yapılması oldukça önemlidir.

Aşağıda bu kitabı okuyan eğitimciler için bazı şeylerin kuramda kalmaması adına bazı etkinlik formları önerilmiştir. Ayrıca okunabilecek bazı kitaplar ve bu konuda öğrencilerle birlikte izlenebilecek örnek filmler verilmiştir.

Etkinliğin Adı: Hedef 12
Düzey: Ortaokul 8. Sınıf ve üzeri
Kazanım: Amaç belirlemenin ve amaçlar içindeki hiyerarşinin önemini bilir.
Süre: 40 dakika
Materyaller: "Kavanozdaki taşlar" adlı öykü, Form 1
Süreç
Öğrencilere Form 1 dağıtılır ve onlardan forma 5 yıl içinde gerçekleştirmeyi istedikleri amaçlarını önem sırasına göre yazmaları istenir. Bunun için beş dakika süre verilir. 1. Daha sonra her biri amacın hangi zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesinin planlandığını gösteren sütunları işaretlemeleri istenir. 2. İşaretleme bittikten sonra öğrencilere "Kavanozdaki taşlar" adlı öykü okunur ve gönüllü öğrencilerden tahtada amaçlarını yazmaları istenir. Sonra, sınıftaki öğrencilerin yardımı ile amaçların karşısına büyük taş, çakıl, kum ve su ifadelerinden uygun olanlar yazılır. 3. Bu işlem bittikten sonra tüm sınıf aynı işlemi kendi formları üzerinde uygularlar. 4. Son aşamada ise öğrencilerden gelen geri bildirimlerle etkinlik sonlandırılır.

Form 1

Amaçlarım	*Taş*	*Çakıl*	*Kum*	*Su*

KAVANOZDAKİ TAŞLAR[2]



Zamanın iyi ve üretken olarak kullanımı konusunda zaman zaman kurslar düzenleniyor. İşte bu kurslardan birinde zaman kullanma uzmanı öğretmen, çoğu hızlı mesleklerde çalışan öğrencilerine, "Haydi, küçük bir deney yapalım" demiş. Masanın üzerine kocaman bir kavanoz koymuş. Sonra bir torbadan irice kaya parçaları çıkarmış, dikkatle üst üste koyarak kavanozun içine yerleştirmiş. Kavanozda taş parçası için yer kalmayınca sormuş; "Kavanoz doldu mu?" Sınıftaki herkes, "Evet, doldu" yanıtını vermiş. "Demek doldu ha" demiş hoca. Hemen eğilip bir kova küçük çakıl taşı çıkartmış, kavanozun tepesine dökmüş. Kavanozu eline alıp sallamış, küçük parçalar büyük taşların sağına soluna yerleşmişler. Yeniden sormuş öğrencilerine; "Kavanoz doldu mu?" İşin sanıldığı kadar basit olmadığını sezmiş olan öğrenciler; "Hayır, tam da dolmuş sayılmaz" demişler. "Aferin" demiş zaman kullanım hocası. Masanın altından bu kez de bir kova dolusu kum çıkartmış. Kumu kaya parçaları ve küçük taşların arasındaki bölgeler tümüyle doluncaya kadar dökmüş. Ve sormuş yeniden; "Kavanoz doldu mu?" "Hayır dolmadı" diye bağırmış öğrenciler. Yine "Aferin" demiş hoca. Bir sürahi su çıkarıp kavanozun içine dökmeye başlamış.

Sormuş sonra; "Bu gördüklerinizden nasıl bir ders çıkardınız?" Atılgan bir öğrenci hemen fırlamış; "Şu dersi çıkarttık. Günlük iş programınız ne kadar dolu olursa olsun, her zaman yeni işler için zaman bulabilirsiniz."

"O da doğru ama" demiş zaman kullanma hocası; "Çıkartılması gereken asıl ders şu; Eğer büyük taş parçalarını baştan kavanoza koymazsanız daha sonra asla koyamazsınız." Ve ardından herkesin kendi kendisine sorması gereken soruyu sormuş; "Hayatınızdaki büyük taş parçaları hangileri, onları ilk iş olarak kavanoza koyuyor musunuz? Yoksa kavanozu kumlarla ve suyla doldurup büyük parçaları dışarıda mı bırakıyorsunuz?"

2 Bu öykü şu adresten edinilmiştir: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/05/05/714442/dosyalar/2012_11/27025350_kavanozdaki.pdf

Etkinliğin Adı: Kimin Amaçları?
Düzey: Ortaokul 8. Sınıf ve üzeri
Kazanım: Amaç
Süre: 50 dakika
Materyaller: Yukarıya (Up) adlı animasyon filmi, Form 2
Süreç
1. Bir hafta öncesinden öğrencilerden "Yukarıya" adlı filmi izlemeleri istenir. 2. Etkinliğe, öğrencilere "İzlediğiniz filmde kahramanın ne gibi amaçları vardı?" sorusu ile başlanır ve öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılır. 3. Paylaşımlar yapıldıktan sonra öğrencilere Form 2 dağıtılır. 4. Bir örnek uygulayıcı tarafından yapıldıktan sonra öğrencilerden Form 2'yi doldurmaları istenir. Bu formun doldurulması 3 aşamada yapılır. Önce öğrenci kendisi için önemli gördüğü amaçların soluna çarpı işareti koyar. Daha sonra işaretlediği amaçların sağına dört motivasyon dört durumunu belirten harflerden uygun olanını işaretler. 5. Daha sonra formun değerlendirilmesi aşamasına geçilir. Form 2'de belirtilen A ve B özerk olmayan (dışsal) motivasyonu, C ve D ise özerk (içsel) motivasyonu temsil etmektedir. 6. Gönüllü öğrencilerden yazdıklarını paylaşmaları istenir. 7. Öğrencilere amaçları seçerken C ve D gibi nedenler dikkate alınırsa içsel motivasyon düzeyinin artacağı, bu yapılırsa o amaçlara ulaşırken daha fazla mutluluk duyulacağı vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Form 2[3]

Tablo içinde yer alan ifadeleri okuduktan sonra önemli gördüklerinizin soluna çarpı işareti koyunuz. Daha sonra seçtiğiniz her bir amacın karşısına aşağıda belirtilen nedene karşılık gelen uygun harfi yazınız.

A. Bu amacı başkaları benden beklediği için seçtim.

B. Bu amacı yapmadığımda suçluluk duymamak için seçtim.

C. Bu amacı önemli gördüğüm ve değerlerime uygun olduğu için seçtim.

D. Bu amacı sürdürmekten keyif aldığım için seçtim.

X	*Amaç*	*A*	*B*	*C*	*D*
	İnsanlara yardımcı olmak				D
	Çok para kazanmak			C	
	Sağlıklı bir yaşam sürmek				D
	İnsanlarla iyi geçinmek	A			
	Kültürlü bir insan olmak	A			
	İnsanların beğendiği fiziksel görünüme sahip olmak	A			
	Okulu derece ile bitirmek	A			
	Herkesin saygı duyduğu bir meslek sahibi olmak			C	
	Ailem için ileride güzel işler yapmak				D

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Öz Belirleme kuramı ilk başlarda bir motivasyon kuramı olarak ortaya çıksa da zamanla kendi içinde beş alt kurama ayrılmıştır. Birçok ülkede araştırmacılar akademik dergilerde makaleler yayımlarken, iki yılda bir de uluslararası Öz Belirleme kongresine katılmaktadırlar. Bu çalışmalarla birlikte kuram, eğitim başta olmak üzere, iş yaşamı, sağlık, spor gibi alanlarda geniş çalışma alanlarında kendine yer bulmaya devam etmektedir.

Bu bölümde Öz Belirleme kuramının öncelikle temel kavramları üzerinde durulmuş, ardından bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalardan elde edilen ortak sonuçları özetlemek gerekirse, insanların doğuştan içsel bir motivasyonla dünyaya geldikleri ve içinde bulundukları kültürün etkisiyle bu motivasyonun farklı biçimlerde insan davranışlarına yön verdiği görülmektedir. Eğer bireyin içinde bulunduğu aile ve okul, özerklik başta olmak üzere ilişki ve yeterlik gibi temel

3 Bu form İlhan'ın (2009) Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş. Başlıklı doktora tezinde geliştirilen ölçekler temel alınarak oluşturulmuştur.

ihtiyaçları karşılamada destekleyici bir tutum içinde olursa Carl Rogers'ın belirttiği gibi insan potansiyelinin en üst seviyeye çıkmasına yardımcı olur. Bu nedenle kuramın uygulamalarının aile ve okul ortamında yaygınlaştırılması oldukça önemlidir. Ayrıca, yaşam amaçları başlığı altında yazılanlara dayanarak her amacın insanı gerçek mutluluğa götürmediği, bazı amaçların daha hedonik ve anlık doyumlara yönlendirdiği söylenebilir. Bu nedenle, ruh sağlığını arttırıcı ve sadece kişisel değil kitlesel gelişime de katkı sağlayan sağlıklı yaşam, kişisel gelişim, topluma katkı ve ilişki gibi amaçlara öğrencilerin yönlendirilmesi oldukça önemlidir.

Öz Belirleme kuramı kırk yılı aşkın süredir gelişimini sürdürmekle birlikte ülkemizde henüz yeni yeni bilimsel çalışmalara konu edinilmiştir. Bu konuda yapılan sınırlı sayıda araştırmanın daha çok üniversite öğrencileri üzerinde ve nicel desende yapılmış olması başlangıç açısından önemli görülse de farklı örneklem ve desenlerde çalışmaların genişletilmesi yararlı olacaktır. Örneğin, okul öncesi dönemi de içine alacak şekilde farklı gelişim dönemindeki bireylerin motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaç düzeylerinin karşılaştırması ve bu çalışmaların faklı kültürleri içine alması kavramların evrenselliği konusuna daha fazla ışık tutacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin tutum ve ifadelerinin öğrencilerin motivasyonlarında, hedef belirlemelerinde ve temel psikolojik ihtiyaçları karşılamalarında ne derece etkili olduğu kurumsal olarak ön görülmekle birlikte, deneysel bazı çalışmalarla gerçek etkinin ne olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Alanyazında içsel yaşam amaçlarına daha fazla yatırım yapan bireylerin ruh sağlığının daha iyi olduğu öne sürülmekte, kesitsel araştırmalar da bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu durumun gerçekte böyle olup olmadığını ortaya çıkarmak için deneysel ve boylamsal araştırmaların yapılması yerinde olacaktır. Ayrıca, öğrencilerin akademik, mesleki ve sosyal amaçlarını belirlerlerken hangi faktörlerden etkilendikleri, amaçlarına ulaşan öğrencilerin başarı nedenleri ve amaçları ulaşmayı engelleyen nedenler nitel ve boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

Okul ikliminin, sınıf ortamının ve fiziksel yapıların öğrencilerinin temel ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladıkları bir saha araştırmasıyla incelenebilir. Böylece, öğrencilerin ihtiyaçlarını optimum düzeyde karşılayan ideal okul tipi ve yerleşim planlarının oluşturulmasına bilimsel dayanak oluşturulmuş olur.

Yapılan bilimsel çalışmaların kütüphane raflarında kalmaması için bilgilerin seminer, atölye ve konferans gibi etkinliklerle paydaşlara duyurulması oldukça önemlidir. Bu nedenle, öncelikle okullarda eğitim-öğretim yılı başlarında ve sonlarında yapılan seminer faaliyetlerinin bu açıdan değerlendirmesi faydalı olacaktır. Örneğin, bu konuda öğretmen, aile, öğrenci ve rehberlik uzmanlarının bir arada olduğu atölye çalışmaları yapılabilir, birlikte eğitici filmler izlenip analiz edilebilir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale ve Web sayfası)

1. TRT 1'de yayınlanan *"Yedi Güzel Adam"* adlı dizi. Önerilen dizide uygun ve uygun olmayan öğretmen örnekleri çok iyi bir şekilde dramalaştırılmış.

2. ***Umudunu Kaybetme*** (The Pursuit of Happyness). 2007 ABD yapımı film, iş arayan ve aynı zamanda çocuğuna bakmak zorunda kalan bir babanın yaşam mücadelesini anlatıyor.

3. ***Hayat Güzeldir*** (La vita è bella), İtalyan yönetmen Roberto Benigni'nin yönettiği 1997 yapımı İtalyan drama filmidir. Her şeye rağmen hayatta kalmanın ve mutlu birşeyler bulmanın nasıl olduğunu öğreten bir drama.

4. ***Patch Adams***. Yaşanmış bir hayat hikayesinden alınan film 1998 ABD yapımı. Akıl hastanesinde tedavi gören bir kişinin tıp eğitimi sırasındaki yaşadıkları mizahi bir dille anlatılıyor. Başkalarına karşılıksız olarak iyilik yapmanın nasıl olabileceğini anlatan klasik bir film.

Şu kitapları okuyabilirsiniz:

1. ***Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri.*** Ünsal Yetim tarafından kaleme alınan kitap mutlulukla ilgili kuramsal ve araştırmalara dayalı faydalı bilgiler sunuyor.

2. ***Hugo ve Kayıp Rüyası.*** Sirkte çalışan bir filin kayıp rüyasını arama başlamasını konu alan güzel bir kitap.

3. ***Akılcı Yaşam Kılavuzu***. Mutluluğun özünün düşüncelerimizi değiştirmekten geçtiğini vurgulayan ve bunu nasıl yapacağımızı anlatan özgün bir kitap Albert Ellis tarafından kaleme alınmıştır.

KAYNAKÇA

Ahmet, W., & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(4), 551-576.

Aylett, V. K. (2004). *A positive psychology goal intervention using strengths values to enhance goals an increase well-being,* (Unpublished doctoral dissertation), University of Southern California, USA.

Bao, X.-H., & Lam, S.-F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development, 79, 269–283.*

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulations failure: An overview. *Psychologfcal Inquiry, 7,* 1–15.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). HThe need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.

Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of management Journal, 46* (5), 554-571.

Chirkov, V. I., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 97-110.

Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for the study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 31,* 199-222.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research.* University Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). *Self-determination.* John Wiley & Sons, Inc..

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne,49*(3), 182.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,* 930-942.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 1*(27), 23-40.

Downie, M., Koestner, R., Horberg, E., & Haga, S. (2006). Exploring the relation of independent and interdependent self-construals to why and how people pursue personal goals. *Journal of Social Psychology, 146,* 517–531.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1058–1068.

Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. *Educational Psychology, 23*(3), 235-247.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*, 493-503.

Gore, J. S., & Gross, S. E. (2006). Pursuing goals for as: Relationally autonomous reasons in long-term goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 848-861.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.

Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M., Kim, Y. Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 800-816.

Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39, 98–108.

Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 349-366.

İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 34, 109-119

İlhan, T. (2013a). The relationship between life goals and loneliness among universty students: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Anatolian journal of Psychiatr*, 14, 302-309. do 105455 apd 43105.

İlhan, T. (2013b). Üniversite öğrencilerinde yaşam amaçları ve madde kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 182-195.

İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2013). Otantiklik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(40), 142-153.*

İmamoğlu, E. O., Günaydın, G., & Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik: Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 27-43.

Judge T. A., Bono, J.E., Erez, A., & Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257-267.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist, 1*(3), 180-186.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kagıtcıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 403–422.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 410-422.

Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology, 31*(6), 907-914.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280–287

Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116-131). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

Kasser, T., & Ahuiva, A. (2002). Metarialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology, 32*, 137-146.

Kim, Y., Kasser, T., & Lee, H. (2003). Self-concept, aspirations, and well-being in South Korea and the United States. *Journal of Social Psychology, 143*, 277-290.

Lee, M. Y., Uken, A., & Sebold, J. (2007). Role of self determined goals in predicting recidivism in domestic violence offenders. *Research on Social Work Practice, 17*(1), 30-41.

Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior, 15*, 273-290.

Markus, H.R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist. 41*, 954-969.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224–253.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.

Minoru, N., & Kunijiro, A. (2005). Autonomous motivation to enter high school and school adjustment: A short-term longitudinal study. *Japanese Journal of Educational Psychology, 53*(4), 516-528.

Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. In E. Diener & E. M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 87–112). Cambridge, MA: Bradford.

Oishi, S. ve Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(12), 1674-1682.

Perls, F. S. (1973). *The gestalt approach & Eye witness to therapy*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.

Pöhlmann, K. (2001). Agency and communion-orientation in life goals: Impacts on goal pursuit strategies and psychological well-being. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 68-84). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

Powers, T. A., Koestner, R., & Zuroff, D. Z. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(7), 826-840.

Rudy, D., Sheldon, K. M., Awong, T., & Tan, H. H. (2007). Autonomy, culture, and well-being: The benefits of inclusive autonomy. *Journal of Research in Personality, 41*, 983-1007.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education, 60*(1), 49-66.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journual of Personality, 63*(3), 397–423.

Ryan, R.M., Chirkov, V.I., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E., & Deci, E.L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 1509–1524.

Ryan, R.M. & Deci, E.L., (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78 .

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338.

Ryan, R.M.,& Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557-1586.

Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research, 50*, 225–241.

Shahar, G., Henrich, G.C, Blatt, S.J., Ryan, R., & Little, T. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental Psychology, 39*,470-483.

Shahar, G., Kanitzki, E., Shulman, S., & Blatt, S.J. (2006). Personality, motivation and the construction of goals during the transition to adulthood. *Personality and Individual Differences, 40*, 53-63.

Sheeran, P., Webb, T.L., & Gollwitzer, P.M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(1), 87-98.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 546–557.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482–497.

Sheldon, K.M. (2001). The self concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly present the person. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 18–36). Göttingen, German; Hogrefe & Huber Publishers.

Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 152–165.

Sheldon, K.M, Eliot, A.J., Ryan, R.M, Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., & Sun, Z. (2004b). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross Cultural Psychology, 35*(2), 209-223.

Sheldon, K.M. (2005). Positive value change during college: Normative trends and individual diferences. *Journal of Research in Personality, 39*, 209-223.

Sheldon, K.M., Houser-Marko, L., & Kasser, T. (2005). Autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents. *Journal of Research in Personality, 40*, 168-178.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review, 93*, 506–520.

Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

Vallerand, R. J., & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*(3), 599-620.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 2*, 483-501.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence *Psychological Review, 66*, 297-333.

Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(8), 1756-1771.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(12), 1494-1508.

4. BÖLÜM

AKIŞ KURAMI[1]

Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ
Sakarya Üniversitesi

Mutluluk ruhun planlanan etkinliklerle kendini ifade etmesidir.

Aristoteles

GİRİŞ



Temellerini İnsancıl Psikoloji'den alan Pozitif Psikoloji, bireyin ruhsal bozukluğun belirlenmesi ve tedavisine ağırlık veren geleneksel psikoloji anlayışına karşıdır. Pozitif psikoloji, psikopatoloji yerine bireyin mutluluğu, pozitif işlevselliği ve bireyin normal yaşamını daha tatminkâr ve anlamlı geçirebilmesini irdeleyen yeni ve güçlü bir psikoloji perspektifi durumundadır. Akış kuramı bu bağlamda bireyin anlamlı ve keyifli anlarını ele alan, bireyin becerileriyle eşit ya da kabul edilebilir ölçüde yüksek düzeyde güçlüklerle karşılaşmasıyla gelişeceğini iddia eden bir kuramdır.

NE: KURAMSAL YAPI

Akış kuramının tohumları, Macar asıllı Mihaly Csikszentmihalyi'nin 1965 yılında yürüttüğü doktora çalışması sırasında atılmıştır. Csikszentmihalyi bu ilk çalışmasında bir grup sanatçının, büyük bir konsantrasyonla saatlerce tablo ya da heykel yapmaları ile ilgili kişisel deneyimlerini incelemiştir. 1969 yılında dağ tırmanıcılarının içsel motivasyonunu araştıran Csikszentmihalyi, kuramın ilk

1 Bu bölüm yazılırken yazarın doktora tezinden kısmen yararlanılmıştır.

modelini H. Stith Bennett'le birlikte 1971 yılında oluşturmuştur (Csikszentmihalyi, 1988). Csikszentmihalyi'nin (1988) ilgisi sanatçıların ve dağcıların kişisel deneyimleriyle sınırlı kalmamıştır. Bu insanların nasıl saatlerce konsantre olabildikleri, bu sırada yaşadıkları deneyimlerin kalitesi ve dışsal herhangi bir neden olmaksızın onları neyin motive ettiği Csikszentmihalyi'nin ilgisini çekmiştir.



Csikszentmihalyi 1970'lerde bir grup öğrencisinin yardımıyla yürüttüğü araştırmayla kuramı daha sistematik hale dönüştürmüştür. Bu araştırmada amatör atletler, satranç oyuncuları, dağ tırmanıcıları, dansçılar, lise basketbol oyuncuları ve bestecilerle yaptığı görüşmeleri değerlendirirken, bu kişilerin işleriyle ilgili etkinlikleri yürütürken yaşadıkları deneyimi "akış (flow)" olarak ifade ettiklerini belirlemiştir (Csiksizentmihalyi, 1988). Bu araştırmayı takip eden sonraki çalışmalarda kuram "Akış Kuramı" olarak anılmıştır.

Csikszentmihalyi (1990) *"Akış: Optimal Deneyimin Psikolojisi"* adlı kitabında içsel motivasyondan daha çok akış deneyiminin niteliklerine yönelmiştir. Akış kuramını nitelikleri ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak tanıtılmaktadır. Bununla birlikte burada kısaca değinmek gerekirse bu deneyimler:

1. Becerilerle eşleşen güçlükler,
2. Amaç netliği
3. Geribildirim alma
4. Konsantrasyon
5. Kontrol
6. Öz-bilincin kaybolması
7. Zaman algısının değişmesi
8. Etkinliğin benlik amaçlı/ototelik (içsel motivasyonla gerçekleşen) hale gelmesi

Csikszentmihalyi (1990) yapılan etkinlik sırasında bireylerin keyif alması ve etkinliğin sonucunda mutlu olmasına bağlı olarak, mutlulukla akış kuramının ilişkisini kurmuştur. Bu bir bakıma kuramın mutluluk ve öznel iyi oluş kuramları arasına da dahil edildiği anlamına gelmektedir. Akış kuramı, Diener ve Diener, (2000); Diener, Suh ve Oishi (1997:36) tarafından da öznel iyi oluşu açıklamaya çalışan kuramlar arasında yer verilmektedir. Ayrıca kuram Arygle (1994) ve Csikszentmihalyi (1988) tarafından, kökleri Aristoteles'e kadar uzanan etkinliğe dayalı mutluluk kuramı olarak değerlendirilmektedir.

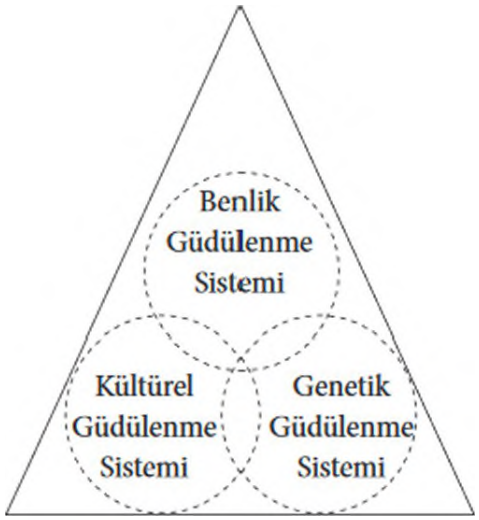
Kuramın bireyin deneyimlerinin niteliğini nasıl değerlendirdiğine yönelmesi ve anlık süregiden etkinliğe dayalı olarak süreç yönelimli olması açısından ele alındığında ise varoluşçu fenomenolojik kuramlar altında ele alınmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Bununla birlikte kuramda, dikkat, farkındalık ve depolama gibi bilgi işleme süreçleri de yer almaktadır. Akış kuramı ayrıca güdülenme, kişilik ve kişisel deneyimi bütünleşik bir perspektifle açıklamaya çalışan kişilik ve güdülenme kuramı olarak değerlendirilebilmektedir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996).



Görüldüğü gibi kuramın ilk ortaya çıkışı içsel motivasyonun araştırılması olmakla birlikte, etkinlik sırasında yaşanan duygular, bir başka deyişle davranışı içsel olarak ödüllendirici olan kişisel deneyimlerin niteliği de araştırma konusu olmuştur. Akış kuramının tarihsel gelişimi içinde kuram daha sonra mutluluk kuramları içinde değerlendirilebilecek hale dönüşmüş ve varoluşçu fenomenolojik kuramlar arasında ele alınmıştır. Kuramda bilgi işleme süreçlerinin de yer alması nedeniyle, kuramın bilgi işleme temelli fenomenolojik kişilik ve motivasyon kuramı olarak değerlendirilmesi mümkündür. Kuram halihazırda çeşitli disiplinler içinde inceleme ve araştırma konusu olmaktadır. Bununla birlikte kuramın bu bölümdeki ele alınışı daha çok pozitif psikoloji bakışı içermektedir. Bu bağlamda kuram, etkinlik temelli varoluşçu fenomenolojik bir mutluluk kuramı olarak ele alınmaktadır. Akış kuramın temel kavramları aşağıda açıklanmıştır.

Güdülenme Sistemleri

Bireyin herhangi bir davranışı yerine getirmesi için o davranışı gerçekleştirme nedeni olmalıdır. Bu onu davranışa iten güçtür. İşte buna güdü ya da motivasyon denir. İnsan davranışını açıklamaya girişen hemen her kuramda organizmayı harekete geçiren güç olarak güdülenmeden az ya da çok söz edilir. Bu durum akış kuramı için de geçerlidir. Akış kuramı bireyi üç türlü güdülenmenin bileşkesiyle davranan bir sistem olarak ele alır. Bu sistemler *Genetik Güdülenme Sistemi, Kültürel Güdülenme Sistemi* ve *Benlik Güdülenme Sistemi*dir (Csikszentmihalyi, 1988; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996;). Sözü edilen kavramlar aşağıdaki şekilde gösterilmekte ve ardından ilgili başlıklar altında açıklanmaktadır.



Şekil 5: Akış Kuramına Göre İnsan Doğası

Genetik Güdülenme Sistemi

Genetik kavramı, organizmanın genleri, çeşitliliği ve kalıtımı inceleyen bir bilim dalına karşılık gelir (Griffiths ve diğ., 2000). Akış kuramındaki genetik güdülenme sistemi genetik teriminin içerdiği olgulara bir ölçüde uygundur. Bu sistem insanın biyolojik yanına karşılık gelir. Bireyi bir davranışa iten belki de en temel olgu biyolojik ihtiyaçlardır. Yeme-içme, cinsel doyuma ulaşma, sağlıklı olma gibi her türlü pekiştireç, genetik olarak programlandığımız davranışları yapmamızı gerektirir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi, 1988). Bu tür organizmik tatmin ve amaçların peşinde koşmamızı sağlayan bu sistem, Freud'un yapısal kişilik kuramında ide benzemektedir.

Kültürel Güdülenme Sistemi

Biyolojik gereksinimlerle ilgili davranışlar dışında, toplumsal beklenti, gereksinim ve kurallar da davranışı ortaya çıkaran, biçimleyen ve yönlendiren başka bir güdülenme durumudur. Toplumsal normlara uyma gereksinimi, bazen sosyal bir ödüle ulaşmak (aferin ya da beğenilme, takdir edilme isteği gibi) bazen de sosyal bir cezadan kaçınmak (ayıplanmak, dışlanmak gibi) içindir. Bu nedenle kültürel normlar, cezalandırma ve ödüllendirme kültürel güdülenme sisteminin temelini oluşturmaktadır (Csikszentmihalyi, 1988). Bireyin ekonomik ve sosyal olarak başarılı olmanın olmanın peşinde koşmasını ve bunu sürdürmesini sağlayan güdüsel sistem kültürel güdülenme sistemidir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996:277). Kültürel güdülenme sistemi, kuşaklar boyunca insan davranışlarına kültürel değerler ve normların aktarılmasında psiko-sosyal bir işleve de sahiptir (Csikszentmihalyi, 1988). Bu sistem Freud'un yapısal kişilik kuramında süperego'ya benzemektedir.


Genetik


Benlik


Kültürel

Benlik Güdülenme Sistemi

Benlik güdülenme sistemi, bireyin farkındalığının bulunduğu, dikkatini istemli olarak odaklayabildiği, etkinlikleri bilinçli olarak seçebildiği güdülenme sistemidir. Bu bağlamda benlik güdülenme sistemini, oluşumu açısından olmasa da işlevi açısından ego'ya benzetmek mümkündür. Birey bu sistem aracılığıyla becerilerine uygun zorlukları seçer ve yaptığı etkinlik ne kadar zor olsa da işe odaklanmışsa etkinlik sürecinden keyif alır. İşte bu keyif yaşantısının tam karşılığı *akış* kavramıdır. Benlik güdülenme sistemi, akış kuramına adını veren "akış" kavramının bir olgu olarak ele alındığı ve incelendiği güdülenme sistemidir. Akış deneyiminin oluşması, bireyin ancak benlik güdülenme sistemiyle davranması sonucunda mümkündür (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Moneta, 2004).

Benlik güdülenme sistemi, genetik güdülenme ya da kültürel güdülenmenin yok olduğu durumlarda dahi *bilinç düzenliliğ*inin (*psychic negentropy*) olmasını hedefler. Bu amaçla birey deneyimler arar. Var olan alternatifler arasından bilinçte düzenliliği oluşturacak etkinlikler peşinde koşar (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Bu nedenle benlik güdülenme sistemi bireyin *amaç-arama eğilimi*dir (Csikszentmihalyi, 1988). Bir başka deyişle çeşitli alternatifler arasından birini seçme eğilimidir. Birey becerilerine denk düşen zorlukları aradığı için sürekli olarak kendini geliştirir. Bireyin becerileri sürekli olarak geliştiği için bilişsel kapasitesi sürekli artar (Moneta, 2004). Doğuştan getirdiği kapasitelerine uygun olarak akış yaşantıları ile becerilerini geliştiren birey sonuçta mutlu olur. Birey kendini geliştirdikçe daha yüksek düzeyde zorluklar arar. Bu amaç-arama ve akış yaşantıları teorik olarak bireyin kendini sürekli geliştirmesi anlamına gelir.

Benlik Güdülenme Sisteminin İşlevi ve İşleyiş Süreci

Sistemin genel işlevi bireyin yaşamını devam ettirmesidir. Sistemin kontrol merkezi bilinçtir. Bilinç, bireyin ruhsal enerjisi olan istemli ya da istemsiz dikkati uyarana yönlendiren, etkinlikle ilgili her tür bilginin farkındalığa taşınmasını ve istenenlerin hafıza sistemine aktarılmasını sağlayan yapıdır. Sistem bu süreçte beceri ve zorluk değişkenlerinin bir fonksiyonu olan kişisel deneyimlerin oluşmasını sağlamaktadır (Moneta ve Csikszentmihalhi, 1996).

Benlik

Benlik, nöral reflekslerle ve uyarıcı-tepki bağlarının evrimleşmesiyle bağımsızlaşan ve karmaşık bir ekosisteme uyum sağlamada gerekli olan davranışsal sistemin bilinçli yanıdır (Csiksizentmihalyi, 1988). Benlik ve benlik güdülenme sistemi kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır (bkz. Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990). Benlik içgüdüsel dürtüler olarak ortaya çıkan *genetik kodlamalar*la norm ve kurallar olarak ortaya çıkan *kültürel koşullamalar* arasında bir denge sağlayarak yaşamın sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir.

Benlik Güdülenme Sisteminin Yapısal Unsurları

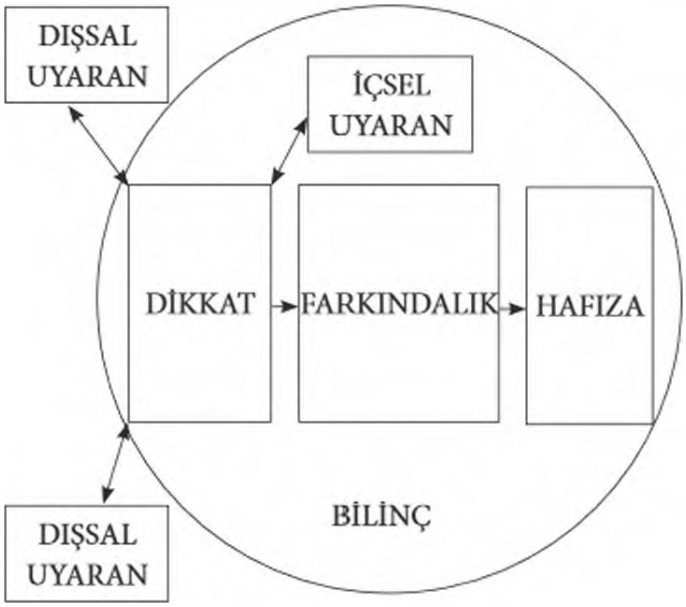
Benlik güdülenme sistemini oluşturan yapısal unsurlar, bilinç ve alt sistemleri olan dikkat, farkındalık ve hafızadır. Bu unsurlar herhangi bir organizma içinden ya da dışından gelen uyaranın işlenerek kişisel deneyimlere dönüşmesinde yer alan unsurlardır. Sözü edilen yapısal unsurlar aşağıda açıklanmaktadır.

Bilinç

Benlik güdülenme sisteminin temel yapısal unsuru bilinçtir. Bilinç, benlik güdülenme sisteminin kontrol merkezi durumundadır. Csikszentmihalyi'ye (1990) göre bilinç bilginin belli bir niyete yönelik sıraya dizilmesiyle oluşur. Niyet biyolojik ihtiyaçlar ya da içselleştirilmiş sosyal normlardan oluşan bilgi birimleridir. Niyet, içgüdü, ihtiyaç, dürtü ya da arzu terimlerinin yerine kullanılan, dikkatin herhangi bir durum ya da objeye yönlenmesini sağlayan güçtür (Csikszentmihalyi, 1990). Bilinç, vücudun içinde ve dışında gerçekleşen durumlar sonucunda oluşan ve amaca yönelik duyulara aktarılan bilginin, sinir sistemi aracılığıyla yansıtıldığı bir ayna görevi görmektedir. Bilinç bilgileri seçer, etkin olarak olayları biçimler ve onu kendi gerçeğine altarır. Tüm bu işlemler bilincin alt sistemleri olan *dikkat, farkındalık ve hafıza* ile yerine getirilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu süreçlerden geçen bilgi, bilincin içeriğini oluşturmakta ve kişisel deneyim olarak adlandırılmaktadır (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Csikszentmihalyi, 1988).

Bilincin Alt-Unsurları

Akış kuramına göre bilincin içeriğini oluşturan kişisel deneyimlerin oluşması, bilincin üç alt sistemi olan *dikkat, farkındalık* ve *hafıza* ya da *bilgiyi depolama* alt sistemleriyle bilginin işlenmesi ile mümkündür (Csikszentmihalyi, 1988). Birey ruhsal enerjisini (dikkatini) herhangi bir olgu, olay ya da nesneye aktarır. Buna elde edilebilir bilgi diyelim. Elde edilebilir bilgi farkındalık tarafından yorumlanır. Yorumlanan bilgi hafıza'da depolanır. Sözünü ettiğimiz alt sistemler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 6: Benlik Güdüleme Sisteminde Bilinç ve Alt Sistemleri

Ruhsal Enerji Olarak Dikkat



Dikkat kavramı akış kuramında farkındalık ve hafızadan daha önemli bir yer tutmaktadır, çünkü Csikszentmihalyi'ye (1988; 1990) göre bireyin psişik enerjisini temsil eder. Csikszentmihalyi'ye göre bilgi biyolojik ya da sosyal yönlendirme ya da koşullamalardan dolayı bilince girmektedir. Bilginin bilince girmesi, gerektiğinde oldukça kısa bir zaman diliminde birey tarafından karar verilmesi otomatik olarak değil, kendine has bir süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu sürece dikkat denilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Dikkat milyonlarca bilgi birimi arasından yalnızca ilişkili olanı seçmeyi sağlar. Ancak hangi bilginin seçileceği, hangisinin bilince alınacağı konusunda insanın zihinsel kapasitesi sınırlıdır. Dikkat bu nedenle bireyin zihinsel kapasite sınırlarının dışına çıkamaz. Bilgiyi hafızadan çağırmak, onu farkındalık odağına getirmek, başka bilgilerle karşılaştırmak, değerlendirmek ve karar vermek tümüyle zihinsel kapasiteyi zorlayabilecek etkinliklerdir. Örneğin karşıdan bir arabanın hızla üstüne geldiğini gören bir sürücü cep telefonuyla görüşmesini -eğer kaza yapmak istemiyorsa- kesmek ve tüm dikkatini araba kullanmaya vermek durumundadır (Csikszentmihalyi, 1990). Dikkatin harcanma biçimi bireylere göre farklılıklar gösterebilir. Örneğin dışa dönük kişilik özelliğine sahip bir birey, dikkatini başka insanlarla etkileşime harcamakta, başarılı bir iş insanı olarak değer-

lendirilen bir birey ise dikkatini kullanışlı ya da işe yarar sonuç verecek iş bağlantılarına vermektedir. Bireyin kontrolü altında olan bu enerji -dikkat- kullanılarak zevk elde edilmektedir. Bu nedenle dikkat yaşam kalitesini belirleyen en önemli araç durumundadır.

Farkındalık



Farkındalık terimi, hafıza terimi gibi, akış kuramında dikkat terimi kadar yer almamaktadır (bkz. Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990:). Sözü edilen iki kavram bilgi (işleme) kuramları içinde ele alındığı şekliyle değerlendirilmektedir. Ancak bilgi işleme kuramında farkındalık kavramına karşılık gelen kavram "algı" ya da "idrak"tir. Farkındalık bireyin dikkatini vererek algıladığı bilginin yorumlanmasıdır. Dikkatin herhangi bir bilgi birimine verilmesinin ardından şu süreç gerçekleşmektedir (Csikszentmihalyi, 1988):

a. Uyaranın (veri/bilginin) tanınması
b. Önceden sahip olunan bilgilere dayanarak bu verinin kategoriye sokulması,
c. Hafızada depolama ya da unutma amacıyla farkındalık sürecinden çıkartılmasıdır.

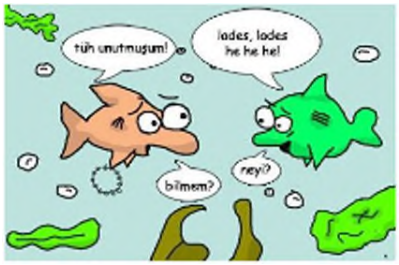
Farkındalıkta yer alan boyutlar ise:

a. Düşünce ya da bilinç, bilgi biriminin birbiriyle eşleştirildiği ya da tanımlandığı bir çok süreci içermesi anlamındadır.
b. Duygu, bilinç tarafından işlenmekte olan bilgiye ilişkin hoşlanma-hoşlanmama iki-uçlu tutum olarak değerlendirilmesidir.
c. İstek, dikkatin başka hedeflere sapmaksızın belli aralıktaki uyarana odaklanması sürecidir (Csikszentmihalyi, 1988).

Bilinç bilgiyi tanımlar ve birbiriyle ilişkilendirir, duygu işlenecek bilgiye yönelik tutumu tanımlar, istek de dikkatin başka hedeflere yönelmesi yerine bilgiye odaklanmasını sağlar (Csikszentmihalyi, 1988).

Hafıza

Söz konusu bilginin yeniden hatırlanabilmesi için bilinçten geçerek gelen bilginin depolanma sürecidir (Csikszentmihalyi, 1988:19-20).

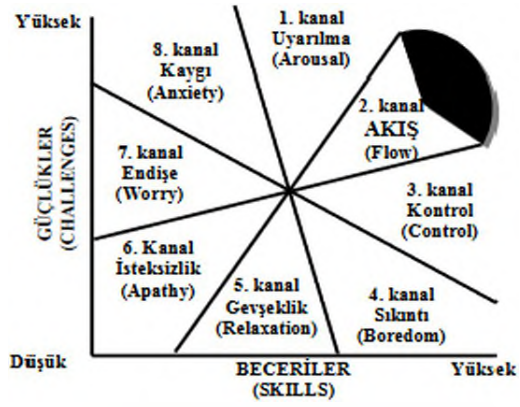


Bilinç ve İçeriğini Oluşturan Etkinlikler Sırasında Yaşanan Kişisel Deneyim Türleri

Bilincin içeriğini *kişisel deneyimler* oluşturur (Csikszentmihalyi, 1988; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Kişisel deneyimler, *algılanan zorluklar* ile bireyin *algılanan becerilerinin* bileşkesidir. Bir başka deyişle kişi becerilerine karşılık gelen zorlukları seçer. Zorluk, "*bireyin becerilerini kullanarak üstesinden gelmeyi planladığı herhangi bir etkinlik*" olarak tanımlanabilir (Sahranç, 2007). Burada "algılanan" teriminin kullanılmasının nedeni, beceri ya da zorluk düzeyinin kişinin algısına göre değişmesidir. Bir bireye göre zor olan bir etkinlik başkasına göre çok zor ya da kolay olabileceği gibi, kişi hangi konuda ne düzeyde beceriye sahip olduğunu da kendisi değerlendirir. Bir başka deyişle beceri ve zorluk değişkenleri kişiseldir, çünkü her iki değişkene ilişkin genel kabul görmüş objektif bir standartlaştırma değil, bireyin zorluk ve beceriyi fenomenolojik değerlendirmesi söz konusudur (Csikszentmihalyi, 1988).

Kişisel Deneyim Türleri

Kişisel deneyimler, aynı zamanda birer duygu durumlarıdır. Birey herhangi bir etkinlik anında beceri ve zorluk düzeyinin etkisiyle birbirinden farklı deneyimler yaşar. Bu deneyimler dört kanallı akış modeli, sekiz kanallı akış modeli gibi modellerle ele alınmıştır (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988; Novak ve Hoffman, 1997; Massimini ve Carli, 1988).



Şekil 7: Kişisel Deneyim Türleri

Beceri ve güçlük düzeylerine göre bireyin yaşadığı bu deneyimler sekiz kanallı akış modeli temel alınarak aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

1. **Uyarılma:** Orta düzeyde beceri ve yüksek düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. Araba kullanmayı biliyorsunuz, ancak ileri sürüş teknikleri eğitimi almaya henüz başladınız.

2. **Kontrol:** Yüksek düzeyde beceri ve orta düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. İleri sürüş teknikleri becerilerine sahipsiniz, hızlı araç kullanma, hatta eskortluk (araçla araç korumalığı) yapmayı bile biliyorsunuz, ancak şehir içi trafikte kurallara uygun olarak araç kullanıyorsunuz. Kontrol sizde.
3. **Sıkıntı:** Yüksek düzeyde beceri ve düşük düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. İleri sürüş teknikleri becerisine sahipsiniz, anneniz her gün araçla iki dakikalık mesafeye götürmenizi istedi. Basit bir bilgisayar oyununda defalarca en üst düzeye ulaştınız ve oyunu ezberlediniz. Hep aynı adımlar olduğu için artık keyif almıyorsunuz.
4. **Gevşeklik:** Orta düzeyde beceri ve düşük düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. Evde yemekleri yapacak kadar yemek yapmayı biliyorsunuz. Sade makarna yapacaksınız. Ne bir endişe ne bir heyecan yaşıyorsunuz.
5. **İsteksizlik/apati:** Düşük düzeyde beceri ve düşük düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. Ağır kaldıramıyorsunuz, çünkü beliniz incindi. Arkadaşınız odanızdaki bilgisayar masasının yerini değiştirmenizi önerdi, değiştirseniz ne olur değiştirmeseniz ne olur..
6. **Endişe:** Düşük düzeyde beceri ve orta düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. Yemek yapmayı yumurta kıracak ve salata yapacak kadar biliyorsunuz. Anneniz hasta olduğu için yemeği sizin yapmanız gerekiyor.
7. **Kaygı:** Düşük düzeyde beceri ve yüksek düzeyde zorluk olduğunda yaşanır. Yemek yapmayı bilmiyorsunuz, evinize 2 ve 5 yaşlarında iki kardeşiniz var. Anneniz hala tam iyileşmedi ve yemekleri sizin yapmanız, kardeşlerinizle ve evle sizin ilgilenmeniz gerekiyor. Bu işleri yapmasını rica edebileceğiniz kimse yok, iş size kaldı.
8. **Akış:** Yüksek düzeyde beceri ve yüksek düzeyde zorluk olduğunda yaşanır.



Otomobille ileri sürüş teknikleri kursuna katıldınız ve başarıyla sertifikanızı aldınız. Yeni ve zorlu bir pistte sürüş yapmanız istendi. Start aldınız ve gaza bastınız. Göz açıp kapayana kadar o uzun parkurun sonuna ne zaman ulaştığınızı bile anlayamadınız. Zaman nasıl da hızla akmış, halbuki bir saattir araba kullanıyordunuz. Çok keyif aldınız.

Dört kanallı akış modelinde yer alan beceri ve güçlük düzeyine göre kişisel deneyim türleri ise isteksizlik, akış, kaygı ve sıkıntıdır.

Akış (Optimal Deneyim/Ruhsal Negentropi) Deneyiminin Nitelikleri

Csikszentmihalyi'ye (1990) göre etkinlikleri hoş hale getiren ve tatmin olma duygusu yaşatan bir takım nitelikler bulunmaktadır. Bu nitelikler bilinçte düzenliliği sağlar. Sözü edilen nitelikler aşağıda sunulmaktadır:

Amaç netliği: Bireyin etkinlikle ilgili net bir amacının olması, niyetini netleştirmesi ve bu amacın içsel olması gerekmektedir. Bununla birlikte özellikle yaratıcılık içeren bazı etkinliklerde amaç sonradan keşfedilebilir veya etkinliğin birlikte yapıldığı diğer kişi ya da kişilerle ortaklaşa belirlenebilir.

Becerilerle eşleşen zorluklar: Bireyin etkinliğin gerektirdiği becerilere sahip olması anlamındadır. Zorluk düzeyinin ortalamanın biraz üzerinde olması bireyin söz konusu etkinliğe girişmesi olasılığını artırmaktadır. Zorluklar ve beceriler duyusal ya da fiziksel olabileceği gibi bilişsel ve hatta duygusal zorluk ve beceriler de olabilmektedir. Örneğin sanatsal ürünleri izlemenin verdiği zevkte bireyin kullandığı beceriler söz konusu sanatsal ürünü hatırlamak, onunla ilintili parçaları zihninde tutmak olabilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu durumda hem zorluk hem de buna karşılık gelen beceri bilişsel düzeydedir. Buna karşın herhangi bir spor etkinliğindeki zorluk ve becerinin fiziksel ve duygusal yönü de bulunmaktadır (Jones, Hollenhorst ve Perna, 2003). Birey etkinliğin ya da zorluğun gerektirdiği becerilere sahip değilse söz konusu etkinliğe girmesi beklenemez. Buna karşın becerilerin karşılaşılan zorluk düzeyinin üstünde olması durumunda, söz konusu zorluğun bireyin dikkatini çekmemesi söz konusu olabilecektir. Bu nedenle zorluklarla beceriler birbiriyle eşleşebilecek düzeylerde olmalıdır.

Bazı küçük etkinlikler güncel yaşamın sıkıntılarından kurtarıp bireyi eğlenme ya da hoşnutluk duygusu içine sokabilmektedir. Bir iş toplantısında sıkılan bireyin kağıttan uçak yapması ya da telefonunda oyun oynaması buna örnek olabilir. Bu tip etkinliklere *küçük-akış etkinlikleri (microflow activities)* denilmektedir. Bu tip etkinliklerde bireyin becerilerine karşılık zorluklar içine girmesi durumu söz konusudur ve ruhsal enerji birey tarafından kontrol edilmektedir.

Geribildirim: Bireyin ruhsal enerjisini harcadığı etkinlikle mantıklı bir ilişkisi olan her türlü geribildirim hoşnutluk duygusu sağlar. Birey yaptığı etkinlikle ilgili gerçekçi geribildirim aldıkça söz konusu etkinliği amacına daha uygun olarak gerçekleştirebilecek ve bu etkinliğin içine daha çok dâhil olabilecektir. Bu nedenle etkinlikle ilişkili gerçekçi geribildirim almak akış deneyiminin gerçekleşmesinde önemlidir.

Konsantrasyon ve odak: Bir zorluk durumunda bireyin gerekli becerilerinin bu zorlukla başa çıkmak için kullanılması, onun tamamıyla bu zorluğun yani etkinliğin içine girmesi, etkinlik tarafından soğurulması anlamında gelmektedir. Ruhsal enerji başka hiçbir şeye gitmeksizin, yalnızca etkinliğin gerektirdiği bilgiye yönelmektedir. Bu konsantrasyon durumudur ve bu durumda ruhsal enerjinin odağı etkinliğin kendisidir. Konsantrasyon bireyin konsantre olduğunu bile düşünmemesidir. Ruhsal enerji çoğunlukla fazla bir çabayı gerektirmeksizin etkinliğe akmaktadır. Ruhsal enerji olan dikkatin yapılan iş tarafından soğurulması durumunda bireyin olumlu duygular yaşaması olasılığı artmakta ve bu da yaşam kalitesini artırmaktadır (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982).

Kontrol: Bireyin etkinlik sürecini kontrol etme olasılığının güçlü olduğunu bilmesi anlamındadır. Birey ilgili etkinliği yaparken etkinliğin gerektirdiği ve kendisinin sahip olduğu becerisini artırmakta ve bunun sonucunda da etkinlikle ilgili hakimiyeti artmaktadır. Bu da giderek artan bir kontrol duygusuna sahip olması anlamına gelmektedir.

Öz-bilincin kaybolması: Öz-bilincin kaybolması bireyin ruhsal enerjisinin kontrolünü kaybetmesi anlamında değil tersine ruhsal enerjinin, benliğe herhangi bir tehdit olmaksızın, becerilerine karşılık gelen zorluk durumunda sağlanan konsantrasyonun sonucunda tamamıyla etkinliğe yönelebilmesi anlamındadır. Birey zorluk durumunda becerilerini kullanıp zorlukla başa çıkarken öz-bilincini kaybetmesine karşın, söz konusu zorlukla başa çıktıktan sonra başa çıkmasıyla ve becerileriyle ilgili yeni ya da pekişmiş bilgilerle daha güçlü, düzenlenmiş bir bilinçlilik haline dönmekte ve daha güçlü bir benlik kavramı geliştirmektedir. Bu akış durumunun hoşnutluğunu pekiştirici paradoksal bir ilişkidir.

Csikszentmihalyi ve Figursky (1982), ergenlerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri etkinliklerde öz-bilincin kaybolması durumunda ergenlerin olumlu duyguları daha yoğun olarak yaşamaları nedeniyle yaşam kalitelerinin arttığına ilişkin kanıtlar bulmuştur.

Zaman algısının değişmesi: Zaman akış deneyimi sırasında, akış deneyiminin yaşanmadığı diğer durumlarla kıyaslandığında daha farklı algılanmaktadır. Nesnel, dışsal zamanla içsel zaman (zaman algısı) arasındaki bu farklılık söz konusu akış deneyiminin niteliğine bağlıdır. Çoğunlukla akış deneyimi sırasında zamanın nasıl geçtiği anlaşılmamakta, zaman çok çabuk geçmektedir. Buna karşın bazı durumlarda eğer etkinlik birey için zamanı bilmeyi gerektiriyorsa, örneğin bir cerrahın operasyonunda yaşamsal değerlere ilişkin sınırlı zamanı kestirmesini ya da bir pilotun yakıt miktarını kestirmesini gerektiren uçuşu esnasında, zaman algısında sapma olmayabilir. Ancak bu durum akış deneyimini sağlayan etkinliğin niteliğine bağlıdır.

Etkinliğin benlik-amaçlı/ototelik hale gelmesi: Ototelik sözcüğünün kökeni Yunanca olup, "auto" benlik ya da öz anlamında ve "telos" sözcüğü amaç anlamındadır. Birey akış deneyimi sağlayan etkinliği yerine getirirken içsel, öznel bir amaçla bu etkinliğe girmektedir. Birey söz konusu etkinliği yaparken, etkinliğin gelecekte sağlayabileceği herhangi bir olumlu sonuç için değil, yalnızca etkinliği yapmak ve sonuçlandırmak için yapmaktadır. Örneğin borsa oynamak bireyin para kazanmasını sağlasa da, birey daha çok yalnızca borsa oynamanın gerektirdiği becerileri (borsanın durumunu kestirme becerisi) kullanmanın verdiği hoşnutluk duygusu ile, bir başka deyişle yalnızca borsa oynamak için borsa oynamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış kuramında insan doğası genetik, kültürel ve benlik güdülenme sistemlerini içerir. Benlik güdülenme sistemi de dikkat, hafıza ve farkındalığın oluşturduğu bilinci içerir. Bilinç akış yaşantılarıyla düzenli bir hale gelir ki buna *bilinçte düzenlilik* denir. Tersi durumda *bilinçte düzensizlik* söz konusudur. Bilinç düzenliliğini sağlayan akış yaşantılarının toplamı bireyi mutluluğa götürür ve yaşam kalitesini artırır. Akış yaşantılarıyla bireyin becerileri daha da geliştirir. Benlik güdülenme sisteminde genetik ve kültürel güdülenmenin dengesiyle ulaşılan akış yaşantıları benliğin daha fazla güçlenmesini, daha çok öz-güven gelişmesini sağlar (Csikszentmihalyi, 1990). Birey potansiyelini gerçekleştirerek limitlerinin ötesine geçer (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1988). Daha gelişmiş ya da karmaşık hale gelen birey kendi özgünlüğünü yaşayıp geliştirdiği için bir yandan diğerlerinden farklılaşır yani biricik hale gelir; öte yandan etkinliklerle kendini gerçekleştiren birey toplumla da kendini bütün hisseder.

Akış kuramında bireye biyolojik, sosyal ve psikolojik olarak zararlı olan etkinliklerden keyif alınmasını akış deneyimi olarak kabul edilmez. Örneğin kumar, hırsızlık, şiddet gibi etkinlikler kültürel ve biyolojik güdülenme sistemleriyle dengeli çalışan bir benlik güdülenme sisteminin işlevleri değildir. Söz konusu etkinlikler kültürel güdülenme sistemine uygun olmadığından akış yaşantısı değil ancak dürtüsel ya da duyusal hazza benzetilebilir.

Akış Kuramının Diğer Kavramlarla Benzerlik ve Farklılıkları

Alanyazında *(1) doruk yaşantılar, (2) doruk-macera yaşantısı ve (3) optimal uyarılma* terimleri akış deneyimine benzer terimler olarak yer almaktadır. Bununla birlikte söz konusu terimlerin akış kavramından bir takım farklılıkları bulunmaktadır. Bu başlık altında söz konusu terimler yer aldıkları kuramlar altında kısaca tanıtılmakta ve akış kavramıyla farklılık ve benzerlikleri sunulmaktadır.

İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı ve Doruk Yaşantı



Akış deneyimi ya da optimal deneyim, Maslow'un (1968) doruk yaşantılarına benzemektedir. Doruk yaşantılar "gerçek dünyadan geçici olarak uzaklaşmak" olarak tanımlanmakta ve "en yüksek düzeyde mutluluk ve kendini gerçekleştirme (s.78)" ile sonuçlanan; dikkatin tümüyle toplanması, bir uyarana yönlenen algının zenginleşmesi, *kendini unutma* (self-forgetfulness) veya *benliksizleşme* (egolessness) ve *geçici olarak dışsal yönelimin bozulması* biçiminde tanımlanmaktadır (Walker, Hull IV ve Roggenbuck,1998). Bu bağlamda doruk yaşantı ile optimal deneyim/ruhsal negentropi/akış deneyimi arasındaki benzerlikler dikkatin toplanması ve benliksizleşme ya da öz-benliğin unutulması olmaktadır. Bununla birlikte doruk yaşantı niteliklerinden dışsal yönelimin bozulması, zaman algısının değişmesini çağrıştırmaktadır.

Akış deneyimi ile doruk yaşantıyı karşılaştıran Mannell (1996; akt: Walker, Hull IV, Roggenbuck, 1998) doruk yaşantının bir derecesinin olmadığını, doruk yaşantının yalnızca gerçekleşebilen ya da gerçekleşmeyen (ya hep ya hiç) bir deneyim olduğunu, buna karşın akış deneyiminin yoğunluğunun değişebildiğini belirtmektedir.

Macera Deneyimi Paradigması

Spor psikolojisi içinde yer alıp akış kuramının bir başka şekli durumundadır. Martin ve Priest (1986) tarafından geliştirilen model, akış deneyimine karşılık gelen "doruk macera yaşantısı"nın değerlendirilmesinde beceri ve zorluk dengesi yerine, algılanan risk ve yeterlilik kavramlarını merkeze almaktadır (akt: Jones, Hollenhorst ve Perna, 2003). Algılanan risk ve yeterlilik dengesinde beş durum söz konusudur. Bunlar:

1. *Harcanma ve felaket*, bireyin yeterliliklerinin az olduğu yaralanma hatta ölümle sonuçlanabilecek bir risk durumuna,
2. *Hatalı macera*, yeterliliğin riski almaya gerekli düzeyde olmadığı ve örneğin kayaktan (eskimo kayığı) düşmek gibi bir olayın gerçekleşebileceği bir duruma
3. *Doruk macera*, risk ve yeterliliğin eşit olduğu duruma,
4. *Macera*, görece az riskin olduğu yeterliliğin test edilebileceği duruma,
5. *Keşif ve deneyim* ise becerilerin pratik edilebileceği daha rahat, yeterliliğin yüksek ve riskin az olduğu duruma karşılık gelmektedir.

Jones, Hollenhorst ve Perna'dan (2003) alınan aşağıdaki şekilde doruk macera ve akış deneyimi, aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 8: Macera Deneyim Paradigması

Yukarıda sunulan grafikte "doruk macera" deneyimi, optimum düzeyde risk ve yeterlilik durumunda ortaya çıkmaktadır. Dört kanallı akış modeliyle benzerliği, riskin zorluk, yeterliliğin de beceriye karşılık gelmesidir. Görüldüğü gibi optimum risk-zorluk ve yeterlilik-beceri düzeyleri, istenen akış-doruk macera yaşantılarını ortaya çıkarmaktadır. Macera deneyim paradigması, yukarıda da belirtildiği gibi, akış kuramından esinlenen spor psikolojisi modelleri içinde ele alınmaktadır.

Optimal Uyarılma Kuramı veya Yerkes-Dodson Kanunu ve Optimal İşlevin Bireysel Alanı



Yerkes ve Dodson'un 1908 yılında, uyarıcı yoğunluğu ve alışkanlık geliştirme üzerine yaptıkları deneylerde, fareleri şokla uyararak, karmaşık bir labirenti öğrenmelerini incelemişlerdir. Bu deneylerde, uyarılmanın yani şokun az ya da çok olduğu durumlarda performansın gerçekleşmediği, orta derecede uyarılmada performansın maksimum olduğu bulunmuştur. Ters U hipotezi olarak adlandırılan bu bulgu, dürtü, motivasyon ve insan öğrenmesinde de uyarlanmış ve "Optimal Uyarılma Teorisi" adını almıştır. Optimal uyarılma teorisi test edilirken, şok yerine kalp atış hızı, kas gerginliği, kan basıncı gibi ölçümlerden faydalanılmış ve tümünün kaygıya da karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır (akt: McCune, 2006).

Optimal uyarılma teorisi genişletilerek, "optimal işlevin bireysel alanı" olarak adlandırılan bir başka kurama dönüşmüştür. Hanine (1986, 2000; akt: McCune, 2006) göre her bir etkinliğe karşılık gelen bir beceri düzeyi söz konusudur ve bireyler söz konusu etkinliği yerine getirebilecek optimal düzeyde uyarılma ve kaygıya sahiptir. Kuram bu bağlamda performansla ilişkili olan uyarılma ve kaygı ilişkisini incelemektedir. Kaygı burada uyarılmanın ölçütü durumundadır ve ters U hipotezindeki gibi normal dağılım gösteren doruk performanstan uzaklığıyla belirlenmektedir. Bireyin performansının normal dağılım gösteren doruk performanstan bir standart sapma aşağıda ya da yukarıda olması, bireyin ilgili etkinlikteki optimal işlev alanını göstermektedir.

Yerkes-Dodson kanununu temelli optimal uyarılma kuramının genişletilmiş versiyonu olan Optimal İşlevin Bireysel Alanı Teorisi, akış kuramının daha çok spor psikolojisine uyarlanmış bir dönüşümü durumundadır.

NASIL: ARAŞTIRMA

Alanyazında akış kuramı ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4: Akış Kuramı ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Akış Kuramıyla Birlikte Çalışılan Diğer Kavram ya da Konu	*İlgili Araştırmacılar*
Öznel iyilik	Bryce ve Haworth (2002), DelleFave ve Massimini (2003), McCormick ve diğerleri (2005), Philaretou, Mahfouz ve Allen (2005), Parr, Montgomery ve DeBell (1998).
Rehabilitasyon	Reid (2004).
Ergen Gelişimi	Bassi ve DelleFave (2004), Csikszentmihalyi ve Hunter (2003), DelleFave ve Bassi (2003) Henderson (1999), Larson ve Csikszentmihalyi (1978), Rathunde (1996), Rathunde (1997).
Spor Psikolojisi	Vlachopoulos, Karageorghis ve Terry (2000), Jackson ve diğerleri (2001).
Kültürlerarası Psikoloji	Moneta (2004).
Kişilik	Asakawa (2004), Cervone (2005).

Motivasyon	Voiskounsky ve Smyslova (2003) Moneta (2004) Schallert, Reed ve Turner (2004) Lee (2005).
Alışveriş ve Pazarlama	Moore, Shaw ve Chip (2000), Novak ve Hoffman (1997), Novak, Hoffman ve Yung (1998), Novak, Hoffman ve Yung (2000).
Hobi ve Serbest Zaman Etkinlikleri	Walker, Hull IV ve Roggenbuck (1998), DelleFave ve Massimini (2003), Havitz ve Mannell (2005).
Web ve Bilgisayar Kullanımını içeren serbest zaman çalışmaları	Rettie (2001).
Enformatik ve Nöropsikoloji	Riva, Waterworth ve Waterworth (2004).
Din ve Değer Çalışmaları	Primeaux ve Vega (2002).
Müzik, Dans ve Sanat Eğitimleri	Bloom ve Skutnick-Henley (2005) Bracey (2004), Csikszentmihalyi ve Robinson (1990), Custodero (2002).
Yabancı Dil Eğitimi	Egbert (2003).
Özel Eğitim	Johnson (2005).
Psikolojik Danışman Eğitimi	Whitmire (1991).
Eğitim Teknolojileri ve Öğretim	Konradt ve Sulz (2001), Konradt, Filip, ve Hoffmann (2003), Reid (2004).
Eğitim Yönetimi	Basom ve Frase (2004), Zimbardo (2005).

NASIL: UYGULAMA

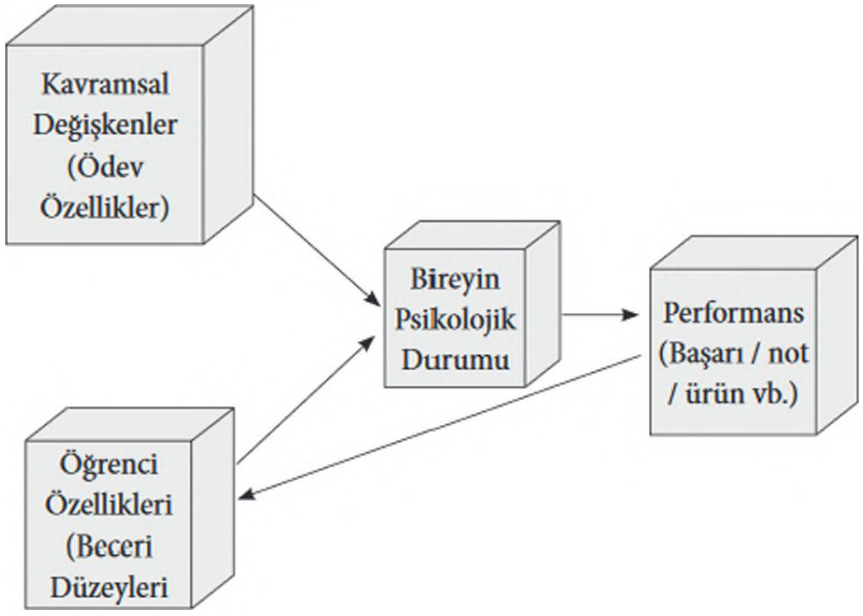
Akış kuramı ve eğitimle kesişen çalışmaların bazıları, öğrencilerin öğrenme ya da performans esnasında akış yaşantılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi içermektedir. Bir çok araştırma da eğitim öğrenme sürecinde akış yaşantısının niteliklerini irdelemektedir. Akış yaşantısının eğitim ortamında nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin model ya da araştırmalarla karşılaşmak henüz mümkün değildir. Bununla birlikte burada akış deneyiminin eğitimde nasıl yaşanabileceğine ilişkin ipuçlarını sunulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmalardan biri, her ne kadar akış kuramından söz etmemiş olsa da, kuram içinde yer alan beceri düzeyinin performans ya da öğrenme motivasyonuyla ilişkisini incelemektedir (bkz. Roedel ve Schraw, 1995). Bu araştırmaya göre performans yani not odaklı öğrenciler kendilerinin sabit bir beceri düzeyi olduğuna inanmaktadır. Bir başka deyişle sabit beceri düzeyine sahip olduklarını

düşünen öğrenciler daha çok başarı odaklıdır. Öğrenme yönelimli öğrenciler ise güçlük düzeyi yüksek ödevleri daha çok tercih etmektedir. Bu araştırma eğitimin temel paradokslarından biri sayılabilecek başarıya karşı öğrenme ikilemini bir kez daha ortaya koymakla birlikte, öğrencilerin beceri düzeylerine yönelik algısının da önemini vurgulamaktadır.

Bir diğer araştırmada ödev özellikleri (zorluk durumu özellikleri) ile öğrenci özellikleri (beceriler) ve performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Egbert (2003) yabancı dil öğrenimi ve akış deneyimi ile ilgili olarak bireyin özellikleri ile (özellikle beceri düzeyi) öğrenme malzemesinin özelliklerinin (becerilere karşılık gelen zorluk değişkeni burada ortaya çıkıyor) birlikte bireyin psikolojik durumunu etkileyeceğini, psikolojik durumun performansı etkileyeceğini ve ortaya çıkan performansın düzeyinin de öğrenci özelliklerini etkileyeceğini varsaymaktadır.

Aşağıdaki şekilde Egbert'in basitleştirilmiş akış ve öğrenme modeli gösterilmektedir.



***Şekil 9:** Akış ve Öğrenme Modeli (Egbert, 2003).*

Şekilde görüldüğü gibi ödevin özellikleri (zorluk düzeyi) ve öğrencinin beceri düzeyi birlikte bireyin psikolojik durumunu etkileyebilecek, psikolojik durum da performansı etkileyebilecektir. Performans ise öğrencinin kendisiyle ilgili beceri düzeyini içeren algısını değiştirebilecektir. Son aşamada öğrencinin beceri düzeyi aynı zamanda benlik kavramının becerileriyle ilgili kısmına karşılık gelmektedir.

Eğitimi, öğrenme ve öğrenilenlerin gerçek yaşamda performansa dönüştürülmesi olarak düşünürsek, öğrenme yöntemi ve program ne olursa olsun beceri ve güçlük düzeyini göz önüne almak gerekmektedir. Akış kuramına göre birey becerilerine denk düşen zorlukları seçme eğilimindedir. Bireyin becerileri geliştikçe seçtiği zorluk düzeyi de göreli olarak yükselmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamında öğrencinin karşılaşacağı her türlü problem aşama aşama karmaşıklaşırsa öğrenci bir yandan akış yaşantısını yaşarken, öte yandan ister not yönelimli, isterse öğrenme yönelimli olsun becerileri giderek artacaktır. Bu durumu şöyle örneklendirelim:

Lise birinci sınıf İngilizce dersini ele alalım. Konulardan biri edilgen cümle yapıları olsun. Not yönelimli öğrenci konuyla ilgili tüm fiillerin üçüncü halini ezberlerken, öğrenme yönelimli öğrenci bu fiilleri günlük yaşam örnekleriyle kullanarak öğrenmeye çalıştığını varsayalım. Örneğimizi daha kolay olsun diye sekiz kanallıya göre değil de dört kanallı akış modeline göre değerlendirelim. Dört kanallı akış modeline göre birey, becerisi az ve karşılaştığı zorluğun çok olduğu durumda endişe yaşamaktadır.



Şekil 10: Dört Kanallı Akış Modeli

Örneğimizi hatırlarsak her iki öğrenme yönelimli öğrenci için de eğer konu içinde yer alan fiillerin sayısı fazla ve çoğu da düzensiz fiil ise öğrencilerde kaygı duygusu hâkim olacaktır. Eğer öğrenecek çok az fiil varsa (zorluk düzeyi) ve öğrencinin İngilizce düzeyi yüksek ise bu durumda da öğrenci konudan ve dersten sıkılacaktır. Öyleyse öğretmen öğrenci not için de çalışsa ya da notu çok önemsemeksizin öğrenmeye istekli de olsa öğrencinin beceri düzeyine uygun ders anlatmalı, becerisine uygun miktarda düzensiz fiil vermeli ve böylelikle öğrencinin dersten keyif almasını, kuramdaki karşılığı ile akış içinde olmasını sağlamalıdır.

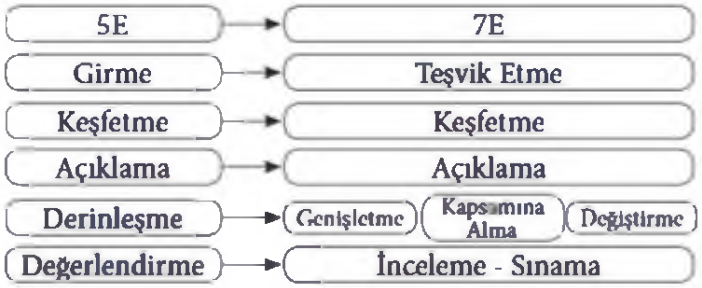
Öğrencinin akış yaşantısını sürekli olarak yaşaması bireysel öğrenme düzeylerini (öğrencilerin becerilerini) göz önüne almayı da doğal olarak gerektirecektir. İngilizce öğretmeni öğrenme düzeylerine (becerilere) uygun olarak ders anlatacak ve ödev verecekse bu durumda özel kurslarda olduğu gibi, öğrencinin sınıfı ne olursa olsun A, B, C gibi düzeylerine göre farklı gruplarda eğitim vermesi ve

öğrencileri düzeylerine göre bu gruplara yerleştirmesi gerekecektir. Kısaca konuların, konuyla ilgili problemlerin öğrencilerin becerilerine uygun düşecek şekilde ayarlanması öğrencinin ders etkinlikleri esnasında akış duyguları yaşamasını, böylelikle konuyla ilgili becerilerini daha da geliştirmesini ve böylelikle daha da gelişmesini sağlayacaktır.

Kavram İle İlgili Uygulama Önerileri

Çok çeşitli öğrenme tanımlarından biri de öğrenmenin nesnel ve öznel bilgiyi sürekli inşa eden ve bilişsel sistemine yerleştiren içsel bir etkinlik süreci olduğudur (Johnson, 2005). Bu tanım halihazırda okullarımızda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı öğrenme tanımına karşılık gelmektedir. Böyle bir tanımlama doğası gereği gerçek yaşam durumlarında öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini gerektirir. Bu bağlamda okullarda öğrencilere performans ödevleri verilmektedir. Performans ödevleriyle ilişkili olarak bir çok eleştiri bulunmaktadır. Bunlardan en belirgini, öğrencilerin beceri düzeylerini çok aşan zorluk düzeyine sahip olmaları nedeniyle bu ödevleri öğrencilerin değil velilerin yaptığıdır. Bununla birlikte yapılandırmacılık temelli öğrenme yaklaşımlarıyla aslında öğrencinin beceri düzeyine uygun proje veya performans ödevleri verilmesi amaçlanmaktadır. Akış kuramı ve eğitime uygulama örneklerini tartışmadan önce şu anda eğitim sistemimizde yer alan ve nesnel ve öznel bilgiyi sürekli inşa eden ve bilişsel sistemine yerleştiren içsel bir etkinlik süreci olarak tanımlanan yapılandırmacı öğrenme sürecini hatırlayalım.

Yapılandırmacı öğrenme modeli, her öğrencinin kendine özgü bilgi birikimi ve farklı özellikleri olduğu varsayımına dayanır (Şaşan, 2002). Öğrencinin bilgi birikimi ve doğal olarak akademik becerileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle kesin hedefler yerine genel hedefler belirlenir ve her bireyin bu genel hedefe kendi kişişel yaklaşımıyla ulaşması beklenir (Holloway, 1999). Ancak öğrenme sürecinde bireyin konuya öğretmenin gösterdiği ipuçları ile girmesi, konuyu keşfetmesi, gerektiğinde çeşitli açıklamalar edinmesi, konuyu önceki bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşarak yeni kavramlar öğrenmesini sağlayacak şekilde derinlemesine irdelemesi, ve son olarak öğretmeninin de desteğiyle hem süreci hem de ürününü değerlendirmesi beklenmektedir. 5E modeli olarak da adlandırılan bu süreçte öğrenci aktif olarak sürece katılmakta, sürece ve ürüne odaklanmakta, işbirliği yapmakta, zamanını ve öğrenme sürecini büyük ölçüde kendi yönetmektedir. Bu tür bir yaklaşım grupla ya da bireysel projeleri, işbirliğini ve araştırmayı desteklemektedir (Şaşan, 2002). Bu bağlamda bir performans örneği üzerinden kişisel deneyimleri ve akış yaşantısını irdeleyelim.



Fen bilgisi dersinde alternatif doğal enerji kaynaklarını öğrenmenin genel amaç olduğu bir konu söz konusu olsun. Öğretmen enerjiyi, enerji üretiminde şu anda kullanılan yöntemleri ve bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerini tanıtan bir giriş yapar. Sonra öğrencilerine "hava ve çevrenin kirletilmediği ne gibi enerji kaynakları olabilir sorusunu sorar. Burada soru (zorluk) öğrencinin önceki bilgilerine (bilişsel beceriler) denk düşecek durumda olmalıdır. Burada akış deneyiminin niteliklerinden biri olan *becerilere karşılık gelen zorluklar* söz konusudur. Öğrenci bu aşamada konuya odaklanmaya başlar, ki bu da *konsantrasyon ve odaktır.* Alternatif ve doğal enerji kaynaklarını düşünürken öğrenci kendisine değil, alternatif doğal enerjiye odaklanır. Bu esnada öğrencinin kitap, bilgisayar, ansiklopedi, internet gibi kaynaklardan, bilen diğer kişilerden soruya cevap araması beklenmektedir. Böyle bir durumda öğrenci kendini değil, sorunun cevabını nereden ve nasıl öğrenebileceğini düşünür. Bir başka deyişle enerjisi kendine yönelik değil sürece yöneliktir. Yani kendisini düşünmemektedir. Bu akış kuramında *öz-bilincin kaybolmasına* karşılık gelir. Bu sürecin başında genel hedef belirlenmiştir, *amaç nettir.* Öğrenci süreç içinde sorunun (zorluğun) cevabını araştırırken becerilerini kullanmakta, hem becerileri (doğru soruyu sorup sormaması, cevapların ne düzeyde işe yarayacağı vb) ile ilgili okuduğu kaynaklardan, sorduğu kişilerden *geribildirim* almaktadır. Öğrenciye makul bir süre -ki bu süre öğrencinin beceri, ön bilgi ve konunun doğasına uygunsa- tanınırsa öğrenci süreci kontrol ettiğini hissedecektir. Bir başka deyişle zorluk kendi kontrolü altındadır. Ön bilgileri toplayıp yeni bilgilere ulaşacak ve ardından iki bilgi birikimini eşleştiren bir proje modelini hazırlayacaktır. Bu süre zarfında öğrenci zamanın nasıl geçtiğini fark edemeyecek kadar keyif alabilecek, öğrencinin *zaman algısı değişecektir.* Tüm bu süreç öğretmen tarafından başlatılmış olmasına karşın öğrenci tüm süreci kendisi yönetecektir, yeni bilgilerle eski bilgileri arasında bağlantılar kurarak yeni bilgileri yapılandıracağı için etkinlik içsel bir süreç haline gelerek, içsel *amaç/benlik amaçlı/ototelik* etkinlik olacaktır.

Bu tür bir öğrenme sürecinin sonucunda öğrencinin deniz dalgalarından enerji üretimini sağlayan bir prototipi plastik, su leğen kullanarak hazırladığını varsayalım. Öğrencimize yeterli süre verilir, bu prototipi ebeveyninin değil de belli yardımları almakla birlikte kendisinin yapması, fikri kendisinin bulması destek-

lenirse öğrenci tüm bu süreçte *akış deneyimi*ni yaşayacaktır. Bir başka deyişle yalnızca mükemmel görünen projeler takdir edilmeyip, üründen bağımsız olarak her türlü yaratıcı fikir desteklenir ve eksikleri vurgulamak yerine hangi konularda gelişime gereksinim varsa o konularda fikir verilirse öğrenci becerilerini geliştirecek, kendine olan güveni ve öz-saygısı artacak bu da öğrenmesini ve performansını olumlu etkileyecektir.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Pozitif psikoloji, davranış bozukluklarını değil, bireyin mutluluğu, günlük yaşam işlevselliğini ve bireyin normal yaşamını daha anlamlı geçirebilmesini inceleyen güçlü bir psikoloji ekolüdür. Pozitif eğitim psikolojisi başlığı ile eğitim psikolojisinin pozitif psikoloji gözlüğüyle yeniden ele alınması, incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Akış kuramı bu bağlamda bireyin anlamlı ve keyifli anlarını ele alan, bireyin becerileriyle eşit ya da kabul edilebilir ölçüde yüksek düzeyde güçlüklerle karşılaşmasıyla gelişeceğini vurgulayan bir kuramdır.

Eğitim öğrenme sürecinde konuların, konuyla ilgili problemlerin öğrencilerin becerilerine uygun düşecek şekilde ayarlanması öğrencinin ders etkinlikleri esnasında akış duyguları yaşamasını, böylelikle konuyla ilgili becerilerini daha da geliştirmesini ve böylelikle daha da gelişmesini sağlayacaktır. Öğrencinin doğuştan getirdiği yetenek ve becerilerini geliştirmesi ancak formel ya da enformel eğitimle mümkündür. Eğer bir beceri varsa bir zorluk ya da o becerinin kullanıldığı gerçek yaşam durumu da söz konusu olacaktır. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin geliştirilip geliştirilemediğinin test edilmesi, gerçek yaşamla kesişen öğrenme ortamlarında mümkündür. Bu bağlamda okul, öğrencinin bilinçte düzenliliğini sağlayan öğrenme etkinliklerinden oluşmalıdır. Bir başka deyişle okul benliği geliştiren ve güçlendiren akış yaşantılarıyla dolu bir keyif ortamı olmalıdır.

Yapılandırmacı modele dayalı alternatif doğal enerji örneğinde olduğu gibi, öğrencinin akış deneyimleri yaşaması için becerilerine uygun düzeyde zorluk içeren performans ödevleriyle öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabileceği ürünler ortaya çıkarması önemlidir. Ancak bu şekilde öğrencinin becerilerine olan güveni artar. Kendine ve becerilerine olan güveni arttıkça, becerilerini geliştirici daha başka etkinliklere girişir. Beceri düzeyine uygun yaptığı her yeni etkinlik onu daha da geliştirir ve yürüttüğü etkinlikten keyif alır. Bu süreçte bireyin aktif olması, becerilerine karşılık gelen öğrenme etkinliklerine yönelmesi, odağını dağıtan uyaranlardan uzak olması ön koşul durumundadır. Bireyin keyifle yaptığı her türlü etkinlikten sonra kendine olan güveni, becerilerine olan inancı her seferinde artar.

Güveninin arttığı, becerilerinin geliştiği bu tür keyifli yaşantılar ya da akış deneyimleri bireyin yaşam doyumunu artırır, psikolojik sağlığını iyileştirir, mutluluk duygularını daha sık yaşamasını sağlar. Bu durum pozitif psikoloji açısından ele alındığında, bireyin psikolojik dayanıklılığın artması, bir yandan kendini gerçekleştirip biricikleşirken, öte yandan toplumla bir bütün haline gelebilmesi, öznel iyiliğinin pekişmesi anlamına gelir.

Kavram İle İlgili Araştırma Önerileri

Alanyazın incelendiğinde akış kuramının pozitif eğitim psikolojisi açısından ele alındığı hiçbir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte kuramda yer alan akış deneyiminin niteliklerinin pozitif eğitim psikolojisi bağlamında incelenmesi, öğrenci özellikleri ve öğrenme malzemesi denkliğinin araştırılması (beceri-zorluk dengesi), odaklanma, içsel motivasyon gibi öğrenme ile ilişkili kavramların akış deneyimi açısından değerlendirilmesi kuramla ilgili araştırılabilecek alt başlıklar durumundadır. Aşağıda söz konusu araştırma soruları tanıtılmaktadır.

1. Akış deneyiminin niteliklerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre incelenmesi

Eğitim sistemi içinde özellikle yapılandırmacı öğrenme modellerinin temel alındığı uygulamalarda kuramın incelenmesi mümkün görünmektedir. Yapılandırmacı modelde yer alan *ipuçları ile konuya girilmesi, öğrencinin konuyu keşfetmesinin desteklenmesi, gerekli açıklamaların* yapılması, öğrencinin önbilgileriyle yeni bilgilerin harmanlanması için *derinlemesine irdeleme* ve süreç ve ürünün öğrenci ve öğretmen tarafından *değerlendirilmesi* sürecinde, akış deneyimi nitelikleri incelenmesi, kuramın pozitif eğitim psikolojisi ile kesişimini sağlayayacak bir araştırma konusu durumundadır.

2. Öğrenme etkinliklerinin (zorlukların) öğrencinin becerilerine uygunluğunun incelenmesi

Eğitim süreci içinde öğrenci özellikleri, öğrencinin ön bilgi ve donanımı becerilere karşılık gelmektedir. Zorluklar ise öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı ödev, konu ve proje gibi her türlü öğrenme etkinlikleridir. Kuramda becerilere karşılık gelen zorlukların akış deneyiminin niteliği olduğu belirtilmektedir. Hatta bazı araştırmacılar, akış deneyiminin gerçekleşmesi için öncelikle zorlukların becerilere denk düşmesi gerektiğini belirtmişlerdir (bkz Novak ve Hoffman, 1997). Bu nedenle verilen akademik görevlerin (zorlukların) öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerine ne düzeyde uyumlu olduğu araştırılmalıdır.

3. Akademik öz-yeterlik ile akademik akış yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Akış deneyiminin toplamı bir yandan mutluluğu sağlarken, öte yandan zorluğun üstesinden gelen bireyin becerisine yönelik olumlu algıyı artırmaktadır. Bir başka deyişle bireyin öz-yeterliği artmakta ve böylelikle kendine güveni pekişmektedir. Bununla birlikte akademik zorlukların ve bu zorluklara karşılık gelen becerilerin eşleşmesi sonucunda öğrencinin akademik öz-yeterliğinin ne düzeyde artacağı incelenmelidir.

4. Ders amaçlarının genel olarak net bir şekilde ifade edilmesinin ders etkinliklerine yönelik akış deneyimini ne düzeyde etkilediğinin incelenmesi

Akış deneyiminin niteliklerinden biri amaç netliğidir. Bu bağlamda genel amacın net bir şekilde ifade edilmesi, öğrencilerin bu genel amaca uygun alt amaçlar geliştirmelerinin sağlanması ve bu doğrultuda amaç netliği ile akış deneyimi arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir.

5. Geribildirim alma ve akademik akış deneyimi ilişkisinin incelenmesi

Geribildirim öğrenme sürecinin kalitesini belirleyen bir değişken olarak her tür öğrenme yaklaşımı ve kuramının ayrılmaz bir elemanıdır. Geribildirim süreç içinde öğretmen davranışları ile ve ara değerlendirmelerle verilebilmektedir. Akış kuramında geribildirim akış deneyiminin niteliği durumundadır. Bu bağlamda akademik etkinliklerde geribildirim türleri, geribildirimin veriliş şekli ve akademik akış yaşantıları ile ilişkileri incelenebilir.

6. Odaklanma ve akademik akış yaşantısının incelenmesi

Odaklanma akış yaşantısında etkinlik tarafından dikkatin soğurulması anlamındadır. Akademik etkinlikler doğal olarak yoğun bir odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda odaklanmayı engelleyen etkenlerin belirlenmesi, odaklanmayı artıran kişisel ve çevresel değişkenlerin ortaya çıkarılması ve akademik etkinlikler esnasında yaşanan kişisel deneyimlerle ilişkisinin betimlenmesi bir başka inceleme konusu durumundadır.

7. Öğrencinin akademik etkinlikleri kontrol yeterliği ve akış deneyimi ilişkisinin incelenmesi

Akademik etkinlikler, dinleme, okuma, not tutturulma ve kendiliğinden not alma, uygulama ve uygularken anlatmayı içerebilmektedir. Bu etkinliklerde kontrol duygusu, kendiliğinden not alma, uygulama ve uygularken anlatma esnasında daha çok gibi görünmektedir. Ancak bu durum gerçekten böyle midir ve akademik etkinliklerdeki akış deneyimini etkilemekte midir? Bu sorular da pozitif eğitim psikolojisi ve akış kuramı ile ilgili araştırma soruları durumundadır.

8. Öz-bilincin kaybolması durumunun konuya odaklanma ve akış deneyimi düzeyiyle ilişkisinin incelenmesi

Öğrencinin konuya odaklanması, eğer öğrenme konusu genelde insan psikolojisi ve özelde bireyin kişisel deneyimleri değilse kendine odaklanmaksızın dikkatini akademik etkinliğe yöneltmesi, yani dikkatini kendine değil öğrenmeye yöneltmesi demektir. Bu durumda bireyin kendini düşünmesi söz konusu değildir. Ancak bu durum akademik etkinlikler sırasında böyle midir? Birey öğretmenin ya da diğer öğrencilerin kendisi ile ilgili ne düşündüklerine ne kadar odaklanmakta, bir başka deyişle öz-bilinç kaybını ne düzeyde yaşamaktadır? Bu durum akış deneyimi düzeyini ne kadar etkilemektedir? Bu sorular da incelemeye değer görünmektedir.

9. Ders ve akademik etkinliklerde zaman algısı değişimi cerrahlar, dağ tırmanıcıları gibi değişmeden kalmakta mıdır?

Akış kuramı ile ilgili çalışmalarda cerrahlar, dağ tırmanıcıları gibi zaman kavramının son derece önemli olduğu meslekleri yapan insanlarda değişmediğini göstermiştir. Örneğin bir dalgıç zamanın farkında olmalıdır ki oksijeni tükenmeden su yüzüne çıkabilsin. Bu durum akış deneyimi yaşayan öğrencilerde nasıldır? Hangi tür öğrenme etkinliklerinde akış deneyimi yaşanmasına karşın zaman algısı değişmekte ve hangilerinde değişmemektedir? Bu sorular da pozitif eğitim psikolojisi açısından incelemeye değer görünmektedir.

EĞİTİM ORTAMINDA KULLANILABİLECEK BAZI MATERYALLER

ÖĞRENCİ AKIŞ DENEYİMLERİ GÖZLEM FORMU

1-5 arasında değerlendiriniz, (gözlediğiniz durum için 1=hiç/asla, 5=mükemmel/hep) yüksek puanlar akış deneyimi yaşadığını gösterir.

Öğrenci Adı Soyadı:	Etkinlik No												
Öğrencinin becerisi ve etkinlik zorluk düzeyi dengeli mi?													
Öğrenci amacını biliyor mu?													
Öğrencinin geribildirim alma kalitesi iyi mi?													
Öğrencinin konsantrasyonu yüksek mi?													
Öğrenci durumu kontrol ediyor mu?													
Öğrenci etkinliği yürütürken kendini unutuyor mu?													
Etkinliği yaparken zamanı unutuyor mu?													
Etkinlikten keyif alıyor mu?													

Öğrenci Akış Deneyimleri Gözlem Formu ile İlgili Açıklamalar

Bu formu her tür akademik etkinlik için kullanabilirsiniz. Öğrenci etkinliği tek başına veya grup olarak yürütebilir. Sınıfın geneline baktığınızda, sınıf ortalamasının üstündeki puanları alan öğrencilerin akış deneyimi yaşadıklarını kabul edebiliriz. Akış deneyimi öğrencinin yaptığı işten ne düzeyde keyif aldığı, etkinliği ne kadar içselleştirdiğinin bir göstergesi durumundadır. Bu formla her bir öğrencinizi değerlendirebileceğiniz gibi, o etkinliği yürüten diğer öğrencilerin puan ortalamalarına bakarak etkinliği de değerlendirebilirsiniz. İdealde ise 20 puan ve üstünün (özellikle 30 ve üstü) akış deneyimi yaşadığını düşünebiliriz. Eğer puan ortalaması 20 altında ise etkinliği sorgulamanız önerilir. Elbette ki kişisel gözlem kanaatinize göre puanlarınız 1,2, 3, 4, 5 olabilecektir.

1. Yürüttüğü etkinliğin zorluk düzeyi öğrencinin beceri düzeyine uygunsa kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi). Unutmayınız, etkinliğin zorluk düzeyi beceri düzeyinden çok az yüksek de olabilir, ancak düşük olursa dengesizlik başlar.
2. Öğrenci yürüttüğü etkinliğin amacını kavrıyorsa 5 puan veriniz. Bazı etkinliklerde amacını sonradan kendinin kavraması gerekebilir. Bu durumda etkinlik sonunda bu maddeyi değerlendiriniz.
3. Öğrenci etkinliği yürütürken çevresinden, sizden, hatta etkinlikle ilgili davranışlarının sonuçlarından etkinliği nasıl yürüttüğüne ilişkin geribildirim alabiliyor mu? Bu geribildirimlere göre kendini ayarlıyor mu? Eğer öyleyse kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi).
4. Öğrenciniz yürüttüğü etkinliğe yeterince konsantre olabiliyor mu? Eğer öyleyse kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi).
5. Öğrenciniz etkinlikle ilgili davranışlarını, ortamı kontrolü altında tutabiliyor mu? duruma hakim mi?
6. Öğrenciniz etkinliği yürütürken kendi saçı, başı, elbisesi, nasıl göründüğü gibi kendisiyle ilişkili konularla ilgileniyor mu? Yoksa üstü başı ve diğerlerinin kendisini nasıl gördüğüyle ilgilenmeyecek kadar yoğun mu? Eğer kendisiyle ilgilenmiyorsa kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi).
7. Öğrencinize saati hatırlattığınızda "zaman ne kadar çabuk geçmiş" anlamına gelebilecek cümle ya da ünlemler duyuyor musunuz? Eğer öyleyse kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi).
8. Kendinize şu soruyu sorun: Bu öğrenci başta etkinliği yapmak istemese dahi şu an kendi isteğiyle, o işi severek mi yapıyor? Keyif alarak mı yapıyor? Artık etkinliği "bırak, yapma" dediğinizde üzülür mü? Eğer öyleyse kişisel gözlem kanaatinize göre yüksek puan veriniz (4,5 puan gibi).

AKIŞ DENEYİMLERİ KENDİNİ DEĞERLENDİRME FORMU (öğrenciler tarafından doldurulur)

Açıklama

Aşağıda az önce yaptığınız etkinlikle ilgili duygu ve düşüncelerinize ilişkin verilen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Verilen ifadeye katılıp katılmadığınızı, her ifadenin karşısında yer alan satırdaki, 1,2,3,4,5,6,7 puanlarından hangisi size uygunsa o puanın üzerine çarpı (X) yazarak işaretleyiniz.

[1 = bu ifade bana kesinlikle uygun değil] [7 = bu ifade bana tümüyle uygun]

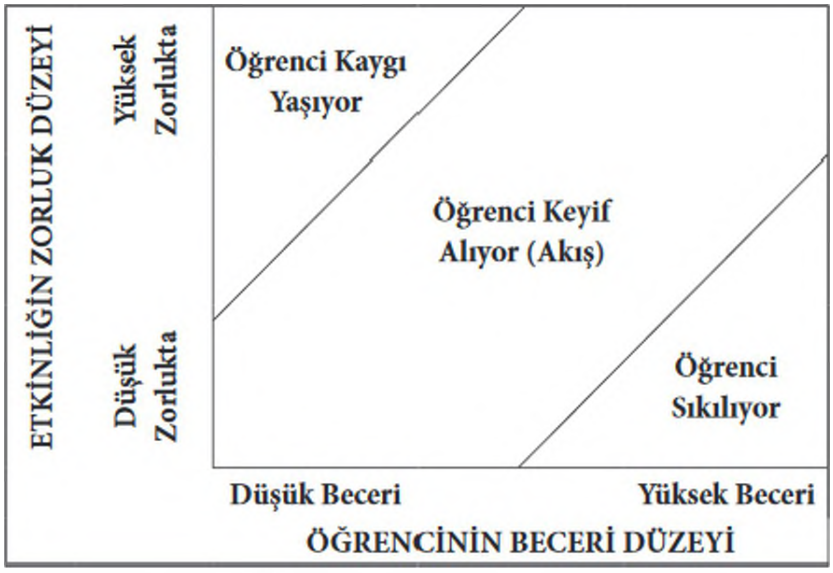
	KATILMA DÜZEYİNİZİ İFADELERİN YANLARINDAKİ KUTUCUKLARA İŞARETLEYİNİZ	Bu ifadeye Kesinlikle hiç katılmıyorum ☹	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Çok az katılıyorum	Katılıyorum	Bu ifadeye tamamen katılıyorum ☺
1	Durumun zorluğu ve benim becerilerim aynı düzeydeydi ve yüksekti.	1	2	3	4	5	6	7
2	Neyi başarmak istediğimi biliyordum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Ne kadar iyi yaptığımın farkındaydım.	1	2	3	4	5	6	7
4	Bütünüyle konsantre olmuştum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Tümüyle kontrol ettiğim hissine sahiptim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Başkalarının benim hakkımda ne düşünüyor olabileceğiyle ilgili değildim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bu yaşantıdan gerçekten hoşlandım.	1	2	3	4	5	6	7

Öğretmene Açıklamalar

Yukarıdaki ölçek Sahranç (2007) tarafından uyarlanmış, güvenilir ve geçerli olduğu istatistiksel olarak belirlenmiş "Durumsal Akış Ölçeği"dir (Cronbach Alpha .80, 7 madde ile açıklanan toplam varyans: %47.21). Ölçekte ters madde (reverse item) yer almamaktadır. Ölçeğin puan aralığı teorik olarak 7 ile 49 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar bireylerin yürütülen etkinlikle ilgili yüksek düzeyde akış deneyimi içinde olduklarını göstermektedir. Akış deneyimi öğrencinin yaptığı işten ne düzeyde keyif aldığı, etkinliği ne kadar içselleştirdiğinin bir göstergesi durumundadır.

AKADEMİK ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

Aşağıdaki form etkinliğinizi akış deneyimine göre değerlendirmek üzere düzenlenmiştir. Gözleminiz sonuçlarınıza göre etkinliğinizi değerlendirebilirsiniz.



Üç Kanallı Akış Modeli'ne (Csikszentmihalyi & Csizkszentmihalyi, 1988) göre Akademik Etkinliği Değerlendirme.

Not: Eğer etkinliğin zorluk düzeyi düşük bununla birlikte öğrencinin o etkinlikle ilgili beceri düzeyi de düşükse öğrenci o etkinliğe karşı ilgisiz kalabilecektir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Csikszentmihalyi, M. ve Figurski, Thomas, J. (1982) Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality* 50:1, March, 15-28.
2. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.
3. Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millenium.* New York: HarperCollins Publishers inc.
4. Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and Creativity: Going with Flow. *The Futurist,* September-October. pp.8-12. 7380371.pdf
5. Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış-Mutluluk Bilimi: Yaşam Niteliğini Yükseltmek İçin Atılması Gereken Adımlar.* İstanbul: HYB Yayıncılık.
6. Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli.* Ankara: Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, basılmamış doktora tezi.
7. Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim,* (74-75), 49-52.
8. Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri.* İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
9. http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf
10. http://egitim.erciyes.edu.tr/~imarulcu/fenogretimi/fenogretimi_files/Yapilandirmaci_Yaklasim.pdf

KAYNAKÇA

Arygle, M. (1994). *The psychology of happiness* (4th ed.). London: Routledge.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies 5:* 123-154.

Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring, 12*(2), 241-258.

Bassi, M., & Delle Fa A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies, 5,*155-179.

Bloom, A. J., & Skutnick-Henley P. (2005). Facilitating flow experiences among musicians. *American Music Teacher, 3,* 24-28.

Bracey, L. (2004). Voicing connections: an interpreti& study of university dancers' experiences. *Research in Dance Education,* 7-24.

Bryce, J., & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers. *Leisure Studies, 21,* 249-263.

Cervone, D. (2005). Personality architecture: Within-person structures and processes. *Annual Review of Psychology* 56:423-52.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988); *"Introduction to Part IV". In Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness.* M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Editors), (p. 251-265). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., & Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality, 50*(1)15-28.

Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1990). *The Art of seeing: An interpretation of aesthetic encounter.* California: A Joint Publication of the J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts.

Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies, 4,* 185-199.

Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education, *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3-9.

Delle Fa, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies, 22,* 323-342.

Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24,* 25-41.

Diener, E. & Diener R. B. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology,* 27, 21-33.

Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 87*(4), 499-518.

Griffiths, A. J. F., Miller, J. H., Suzuki, D.T., Lewontin, R.C., & Gelbart, eds. (2000). *Genetics and the organism: Introduction. An introduction to genetic analysis* (7th ed.). New York: W. H. Freeman.

Havitz, M. E., & Mannell, R. C. (2005). Enduring involvement, situational involvement, and flow in leisure and non-leisure activities. *Journal of Leisure Research, 57*(2), 152-177.

Henderson, S. J. (1999). Family Correlates of Exceptional Adolescent Achievement. *A Thesis Submitted to in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Degree in Education in the Graduate Collage of University of Lowa.* p. 191

Hooloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership,* 57 (3), 85 - 86

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology,18,*17-35.

Johnson, A. (2005). Caught by our dangling paradigms: How our metaphysical assumptions influence gifted education. *The Journal of Secondary Gifted Education, 2,* 67-73.

Jones, C. D., Hollenhorst, S. J. & Perna, F. (2003) an empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences, 25,*17-31.

Konradt, U., & Sulz, K. (2001). The experience of flow in interacting with a hypermedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 10*(1), 69-84.

Konradt, U., Filip, R., & Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia learning. *British Journal of Educational Technology, 34*(39), 309-327.

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 5-14.

Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi.* İstanbul: Kuraldışı yayıncılık. Okhan gündüz (çev.) (orj. Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand).

Massimini, F. & Carl, M. (1988). *The Systematic Assessment of flow in daily experience. In optimal experience psychological studies of flow in consciousness.* M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Editors), (p.266-287). New York: Cambridge University Pres.

McCormick, B. P., Funderburk, J. A., Youngkhill, L., & Hale-Fought, M. (2005). Activity characteristics and emotional experience: Predicting boredom and anxiety in the daily life of community mental health clients. *Journal of Leisure Research, 37*(2), 236-253.

McCune, J. (2006). An Investigation of Flow and IZOF Utilizing The FSS-2. *A Thesis presented to the Faculty of the Graduate School University of Missouri-Colombia.*

Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experiene. *Journal of Personality, 64*(2), 276-310.

Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies, 5*,115–121.

Moore R., Shaw J. & Chipp K. (2005). Eight years on: an extended model of online consumer behaviour. *South African Journal of Business Management, 36*(2). 95-103.

Novak, T. P., Hoffman D. L. (1997). *Measuring the flow experience among web users.* Paper Presented at Interval Research Corporation. pp. 1-35.

Novak, T.P., Hoffman D.L. & Yung, Y. F. (1998). *Modeling the structure of the flow experience among web users.* Paper Presented at Marketing Science and the Internet Mini-Conference MIT.

Parr, G. D., Montgomery, M. & Debell, C. (1998). Flow Theory as a Model for Enhancing Student Resilience. *Professional School Counseling, 1*(5), 26-32.

Philaretou, A. G., Mahfouz, A.Y. & Allen, K. R. (2005). Use of internet pornography and men's well-being. *International Journal of Men's Health, 4*(2), 149-169.

Primeaux, P. & Vega, G. (2002). Operationalizing Maslow: Religion and flow as business partners. *Journal of Business Ethics, 38*, 97–108.

Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence, 6*(4), 605-628.

Rathunde, K. (1997). Parent-adolescent interaction and optimal experience. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 669-689.

Reid, D. (2004). The Influence of virtual reality on playfulness in children with cerebral palsy: A pilot study. *Occupational Therapy International, 11*(3), 131-144.

Rettie, R. (2001). An exploration of flow during internet use internet research. *Electronic Networking Applications and Policy,* 11(2), 103-113.

Riva, G. Waterworth, J. A. & Waterworth, E. L. (2004). The layers of presence: abio-cultural approach to understanding presence in natural and mediated environments. *Cyberpsychology & Behavior. 7*(4), 402-416.

Roedel, T. D., & Schraw, G. (1995). *Brief* research report: Beliefs about intelligence and academic goals. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 464-468.

Salhranç, Ü. (2007). Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Schallert, D.L., Reed, J. H.& Turner J.E. (2004). Why is it so hard to keep long-term commitments? *Teachers College Record, 106*(9), 1715–1728.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme *Yaşadıkça Eğitim*, (74-75), 49-52.

Terzi, Ş. (2005). Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.

Vlachopoulos, S., Karageorghis, P.; Costas I; & Peter T. C. (2000). Hierarchical conformatory factor analysis of the Flow State Scale in Exercise. *Journal of Sports Sciences, 18*, 815-823.

Voiskounsky, A. E. & Smyslova, O.V. (2003). Flow-based model of computer hackers motivation. *Cyberpsychology & Behavior, 6*(2), 171-180

Walker, G. J., Hull IV, B.R., & Roggenbuck, J.W. (1998). On-site optimal experiences and their relationship to off-site benefits. *Journal of Lesiure Research, 30*(4), 453-471.

Whitmire, A., J. (1991). Correlation of optimal experience and counselor development. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Research Report. ERIC ac.no: ED 375 337.

Zimbardo, P. G. (2005). Optimizing the power and magic of teaching. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(1), 11-21.

5. BÖLÜM

AKADEMİK KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜ[1]

Prof. Dr. Şerife IŞIK
Gazi Üniversitesi

Ok ancak geri çekilerek atılır.
Hayat seni zorluklarla geri çekiyorsa,
seni daha büyük bir şeye fırlatacağı içindir.
Paulo Coelho

GİRİŞ

Neden zorlu yaşam koşullarına rağmen bazı insanlar ayakta kalabilirken bazılarının mevcut duygusal dengeleri bozulmakta ve uyum bozukluğu yaşamaktadırlar? Yaşamda tüm zorluklara rağmen başarılı olan insanlar, yaşama nasıl meydan okurlar?

Alanyazında kendini toparlama gücü ağır risk şartlarına maruz kalınmasına rağmen başarılı bir şekilde toparlanabilme, eski normal haline dönebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Garmezy, 1993; Mangham, McGrath, Reid ve Stewart, 1999; Masten, 2001). Masten ve Reed (2002) "kendini toparlama gücü sadece kişi bir tür risk ya da zorluk yaşadığı zaman tanımlanabilir" iddiasında bulunmaktadırlar. Belirgin bir risk durumunun olmadığı koşullarda yaşayan çocuklara "yeterli", "iyi uyumlu" ya da sadece "normal" denilebilir fakat bu çocuk ya da ergenler için "kendini toparlama gücüne sahip olma" olgusundan bahsedilemez. Bu bağlamda

1 Yazarın Notu: Türkiye'de "resilience" kavramı bazı çalışmalarda yılmazlık, psikolojik sağlamlık ve psikolojik dayanıklılık olarak çevrilmiştir. Yazar "resilience" kavramının karşılığı olarak "kendini toparlama gücü" kavramını tercih etmiştir.

Masten, Best ve Garmezy (1990) kendini toparlama gücü kavramını üç tür durumu betimlemek için kullanmışlardır: (a) yüksek risk taşıyan ortamlarda yaşayan bireylerde gözlenen olumlu sonuçları ifade etmek, (b) uzun süren stresli yaşantılara rağmen bireylerin olumlu uyumunu devam ettirebildiklerini belirtmek, (c) travmanın olumsuz etkilerinden çabucak sıyrılan, travmayı kısa sürede atlatan bireylerin özelliklerini ifade etmek.

Akademik kendini toparlama gücü ise kendini toparlama gücü kavramının önemli boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (Borman ve Overman, 2004; Cappella ve Rhona, 2001; Finn ve Rock, 1997; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilere yönelik eğitimsel müdahalelerin önemli olduğunu vurgulayan bu araştırma alanı, kendini toparlayan öğrenciler ya da olumsuz yaşam koşullarına rağmen okulda başarılı olan öğrencilere odaklanmıştır.

NE: KURAMSAL YAPI

Akademik kendini toparlama gücü, erken dönem olumsuz koşullar ve yaşantıların meydana getirdiği çevresel olumsuzluklara rağmen okul ve diğer yaşam başarılarının artması olarak tanımlanmıştır (Padron, Waxman ve Huang, 1999; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Alva (1991) akademik kendini toparlama gücünü, okulda başarısız olabileceği ve sonuçta okulu bırakabileceği riskli durumlara sokabilecek stresli/zorlu yaşam olaylarına rağmen bireyin yüksek motivasyon, performans ve akademik başarı göstermesi olarak tanımlamıştır. Martin (2002) akademik kendini toparlama gücünü, okulla ilişkili akademik engeller, stres ve çalışma baskısının üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlamıştır. Morales (2008a) ise akademik kendini toparlama gücünü zorluklar karşısında olağanüstü akademik başarı sergilemek olarak ele almıştır.

Bu durumda öncelikle akademik kendini toparlama gücü araştırmalarında ele alınan ve öğrenciler üzerinde belirgin olumsuz etkileri olan "yüksek riskli" ortamların/koşulların ve "yüksek risk" altında sağlıklı uyum göstermiş öğrencilerin açık bir şekilde tanımlanmaları gerekmektedir. Risk faktörleri birey, aile ve toplum üçgeninde sorunların ortaya çıkmasına ya da artmasına neden olabilecek daha çok psikososyal kökenli etmenleri içerir. Literatürde öğrenciler için risk faktörleri şu başlıklarda ele alınmıştır (Magdol, 2012; U. S. Department of Education, 1992):

- Tek ebeveynle yaşama
- Çok sık okul değiştirme
- Farklı etnik kökene sahip olma
- Çok sık okul devamsızlığı
- Akademik başarısızlık yaşama
- Okul yaşamı ile ilgilenmeyen ebeveyne sahip olma
- Düşük sosyoekonomik düzeye sahip olma
- Kalabalık sınıflar
- Okuldan uzaklaştırılma
- Davranış/uyum problemlerine sahip olma
- Para kazanmak amaçlı çalışmak zorunda kalma
- Suç işleme ya da suç öyküsü olan aileye sahip olma
- Zorbalığa maruz kalma
- Düşük benlik saygısına sahip olma



Risk araştırmalarının amacı öğrencilerin zayıf yönlerini tanımlamak ve böylece riskle karşılaşan öğrencilerin sağlıklı uyumunu sağlayacak müdahaleleri uygulamaktır. Genellikle okullarda, pek çok riskle karşılaşan ya da eksikliği olan öğrenciler için "bu çocuk talihsizdir" düşüncesi hakimdir. Kendini toparlama gücü araştırmaları bu tutuma meydan okur ve öğrenilebilen koruyucu faktörlerin değerlendirilmesiyle tanımlanan kendini toparlama gücünü kazandırmaya çalışır.

Akademik kendini toparlama gücünün yapısı sabit bir özellik olarak görülmez, okulda bireyin başarısını etkileyen "değişebilir" faktörlere odaklanma ile sağlanabilen bir özellik olarak görülür (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Alanyazında akademik kendini toparlama gücüne sahip öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. Örneğin Benard (1991) okula yüksek düzede katılım ve güçlü kişilerarası ilişkilerin; Masten (1994) yüksek özsaygı ve özyeterlik, yüksek beklentiler ve otonominin akademik kendini toparlama gücünün özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. McMillan ve Reed (1994) akademik kendini toparlama gücü ile ilişkili dört faktör tanımlamıştır: (a) Güdülenme ve amaç yönelimlilik gibi kişisel özellikler, (b) zamanı olumlu kullanma (ödevleri zamanında tamamlama, ders dışı etkinliklere katılma gibi), (c) aile desteği, (d) okul ve sınıf ortamı. Martin ve Marsh (2006) akademik kendini toparlama gücü ile ilişkili planlama, kontrol, özyeterlik, sebat ve düşük kaygı olmak üzere beş faktörün önemli olduğunu vurgulamışlardır. Reis,

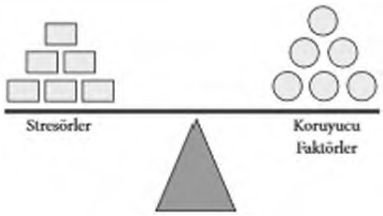
Colbert ve Thomas (2005) ise akademik kendini toparlama gücünün göstergelerini duyarlılık, bağımsızlık, başarı odaklı olma, kültürel farklılıklara değer verme, okulda ve evde güçlü bir sosyal desteğe sahip olma, ders dışı etkinliklere katılma olarak belirtmişlerdir.

Goodwin (2004) akademik kendini toparlama gücüne sahip öğrencilerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Sınıf içi ve sınıf dışı aktivitilere katılır,
- Yüksek düzeyde içsel başarı motivasyonu vardır,
- Eğitimini devam ettirmeye yönelik umudu vardır,
- Gösterdiği performansın sorumluluğunu üstlenir,
- Düşük performansın içsel faktörlerle (yeterince çalışmama, çalışmıyorum) ilişkilendirir,
- Hatalarını öğrenme sürecinde deneyim olarak değerlendirir,
- Ders dışı etkinlikleri, insanları birbirine bağlayan bir kaynak olarak değerlendirir,
- Okulda en az bir öğretmenle yakın ilişki içindedir,
- Benlik saygısını ve yeterliliğini geliştirecek fırsatları değerlendirir,

Akademik Kendini Toparlama Gücü Modelleri

Akademik kendini toparlama gücü çocukların öğrenme düzeylerini artıran, yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştiren müdahalelerle güçlendirilebilir. Bu müdahaleler koruyucu faktörlerin gücünü kullanmayı içerir. Koruyucu faktörler, risk ya da zorluğun etkisini yumuşatan, azaltan ya da ortadan kaldıran, sağlıklı uyumu ve bireyin yeterliklerini geliştiren durumları tanımlamaktadır. Risk etmenlerine karşı bireyin direncini arttıran koşulları ifade eden koruyucu faktörler bir taraftan problemi ortaya çıkmadan önce önlemeyi ve bir problem davranışın oluşumunu azaltmayı sağlarken; diğer taraftan var olan sorunun etkisini azaltarak bireyin duygusal ve fiziksel iyi oluşunu artıracak davranışları, tutumları ve bilgileri güçlendirmesine yardımcı olarak zorluklar karşısında ayakta kalmasını sağlamaktadır (Romano ve Hage, 2000).



Akademik koruyucu faktörler dört başlıkta incelenir (Murray, 2003):

Bireysel özellikler: İçsel koruyucu faktörler olarak adlandırılan bu özelikler, olumlu mizaç, içsel kontrol odağı, yüksek özsaygı, geleceğe yönelik olumlu bakış açısı, güçlü bir özyeterlik algısı, net ve gerçekçi amaçlar belirleme, yüksek duygusal zekâ olarak belirtilmiştir (Borman ve Overman, 2004; Downey, 2008; Martin ve Marsh, 2008; Molares, 2008b; Rivera ve Waxman, 2011).

Aile: Güçlü aile bağları (Martin ve Marsh, 2008; Werner, 2013), duygusal destek, sıcak ve yakın ilişkiler, etkili ebeveynlik tarzları (Crosnoe ve Elder, 2004), ailenin yüksek beklentileri (Benard, 1991).

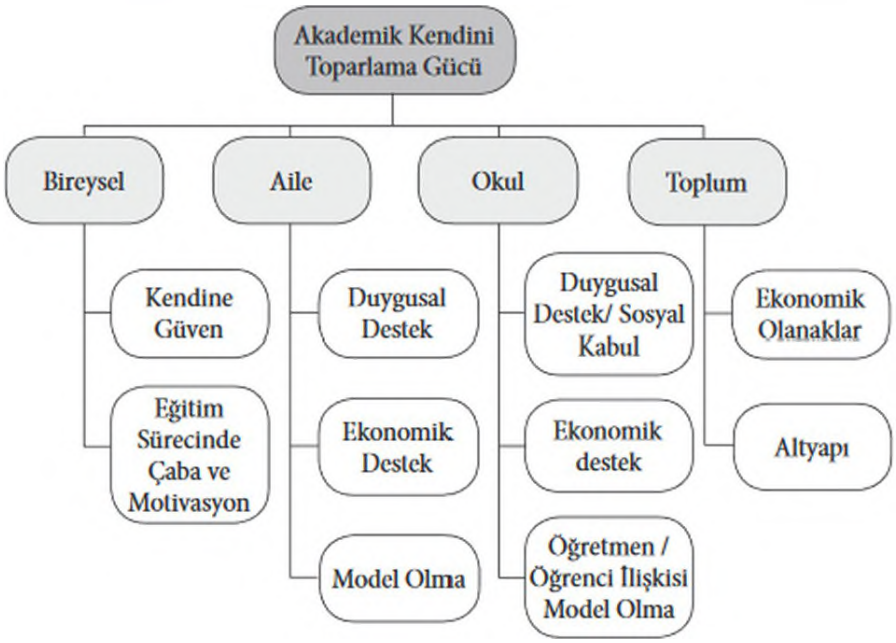
Okul: Risk altındaki çocuklar için önemli bir koruyucu faktör olan okul, etkili öğretmen-öğrenci ilişkisini, ebeveynlerin okula katılımını, akran ilişkilerini, okula bağlılığı, okul politikalarını içermektedir (Tamara, 2013).

Toplum: Aile ve okul dışındaki kurumların ve diğer yetişkinlerin özelliklerini içerir. Aile ve okul dışındaki bir yetişkinle kurulan olumlu ilişki (Crosnoe ve Elder, 2004; Hirayama ve Hirayama, 2001), okul sonrası programları içeren sosyal aktivitelere katılma, dini kurumların desteği (Murray Swank ve ark., 2007; Terzi, Çakır ve Aydoğan, 2012), sağlık kuruluşları, spor, kültür ve sanat olanakları (Wang, Haertel ve Walberg, 1994) toplum kaynaklı koruyucu faktörlerdir.

Bu bölümde okul temelli koruyucu faktörleri içeren akademik kendini toparlama gücü modellerine yer verilmiştir.

Casillas Modeli

Silas Casillas (2008) Meksika eğitim sisteminde akademik kendini toparlama gücünü incelemek amacıyla Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik modelini temel alarak bir model geliştirmiştir. Bu modelde faktörler ve süreçler Bronfenbrenner'ın boyutlarına göre bireysel, aile, okul ve toplum olarak gruplandırılmıştır.



***Şekil 11:** Akademik Kendini Toparlama Gücü Modeli (Casillas, 2008)*

Kendini toparlama sürecinin en temel ve en önemli boyutu *bireysel boyuttur*; diğer üç boyut istenen koşulları sağlasa bile akademik kendini toparlama gücü bireysel özellikler olmadan ortaya çıkmaz. Bireysel boyut, kendine güven ve çaba/motivasyon olmak üzere iki unsurdan oluşur. Kendini güven benlik kavramını pekiştiren süreçlerle ilişkilidir. Özellikle okul bağlamında çocukların önceki deneyimlerine ve eğitimle ilgili hedeflerine ne kadar ulaştığına yönelik algısını içerir. Bireyin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir süreç olan güdülenme ise çocukları amaçlarına doğru yönlendiren içsel bir durum olması açısından önemli görülmektedir (Silas Casillas, 2008).

Akademik kendini toparlama gücünün ikinci boyutu *ailedir*. Bu boyut duygusal destek, materyal / ekonomik destek ve model olma olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Duygusal destek çocukların eğitimlerine yönelik güdülenmeleri ve kendine güvenmelerinde önemli bir rol oynar. Ebeveynlerin cesaret verici sözleri, çocukların kişisel ve akademik etkinlikleri ile ilgilenmeleri, çocuklarla daha çok vakit geçirmeleri çocukların akademik becerilerinin gelişimi destekleyebilir. Materyal/ekonomik destek, çocukların okulda iyi bir performans sergileyebilmeleri için ihtiyaç duydukları maddi kaynakların sağlanması ile ilişkili olmakla birlikte aile üyeleri arasındaki müzakereleri, güç dinamikleri ve etkileşimleri içeren karmaşık bir süreçtir. Örneğin, doğrudan anne ya da kardeşleri tarafından sağlanan ekonomik kaynaklar olabildiği gibi dersleri ile ilgili etkinliklerde (ev ödevi gibi)

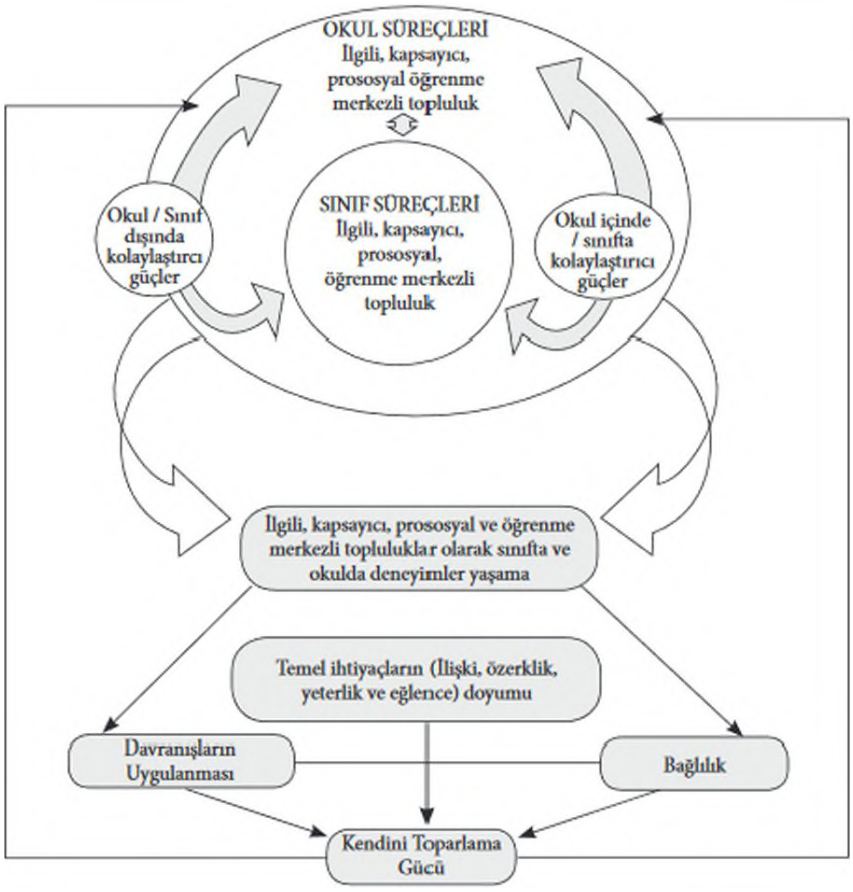
gerekli materyali sağlama ya da çocuğun kitaplar, gazete, internet yoluyla okuma becerisini cesaretlendirme şeklinde de olabilir (Silas Casillas, 2008).

Akademik kendini toparlama gücünün üçüncü boyutu *okulla* ilişkilidir ve aile boyutunda yer alan unsurlarla benzerdir: duygusal destek, ekonomik destek ve öğretmen-öğrenci ilişkisi/model olma. Okulda duygusal destek öğretmen ve akranlar tarafından sağlanır ve aile tarafından sağlanan duygusal destek ile aynı işlevi görür: motivasyon, cesaretlendirme ve kişisel/akademik güven verme. Kişisel güven verme, çocuğu rahatlatan ve kabul eden bir çevre ile ilişkilidir. Akademik güven verme ise öğretmenin belirlediği ya da çocuğun iyi olduğu bir alanla ilişkili bir etkinlikte gösterdiği çabaların öğretmeni ve arkadaşları tarafından taktir edilmesidir. Ekonomik destek, çocuğun okulun fiziksel koşulları, alt yapı ve ekipmanları ile okul-aile işbirliğine ilişkin algısını içerir. Bu boyutun üçüncü unsuru ise kendini toparlama gücüne sahip öğretmenlerin ve zor yaşam koşullarına sahip olmasına rağmen başarı gösteren öğrencilerin risk altındaki öğrencilere model olmasıdır (Silas Casillas, 2008).

Akademik kendini toparlama gücünün son boyutu *toplumdur*. Bu boyut formal ve informal eğitim fırsatlarından, uzun süreli öğrenme olanaklarından, yerel kütüphanelerden ve sağlık hizmetlerinden öğrencinin yararlanmasını içerir (Silas Casillas, 2008).

Sınıf ve Okul Bağlamında Kendini Toparlama Gücünü Geliştirme Modeli

Cefai (2008) sınıf ortamında akademik kendini toparlama gücünü geliştirmeye yönelik bir model geliştirmiştir. Bu modele göre ilgili/şefkatli bir ilişkinin olduğu ve anlamlı katılımı teşvik eden bir sınıfta öğrenciler, öğretmen ve akranları ile yakın ilişkiler geliştirme, birbirlerine yardım etme, birlikte çalışma ve öğrenme, sorumlulukları paylaşma ve etkinliklere aktif olarak katılma fırsatı bulurlar (Cefai, 2008).



***Şekil 12:** Sınıf ve Okul Bağlamında Kendini Toparlama Gücünü Geliştirme Modeli (Cefai, 2008)*

Bu model birbiriyle ilişkili üç öğeden oluşur: Sınıf bağlamını tanımlama süreçleri, kolaylaştıran bağlamsal güçler ve akademik kendini toparlama gücü açısından bu süreçlerin sonuçları. Süreçler, ilişkiler (sınıf üyeleri arasında ilgili/şefkatli ilişkiler), bağlılık (otantik, kapsayıcı, işbirlikçi bağlılık) ve ortak değer ve inançlar (öğrenme, birlikte öğrenme, herkesin öğrenmesi ve olumlu sosyal değerlere odaklanma) şeklinde adlandırılan üç önemli sınıf uygulamasını içermektedir. Bu uygulamalar hem sınıf ve okul içindeki güçler hem de veliler, yerel toplum ve ulusal eğitim politikaları gibi okul dışı güçler tarafından kolaylaştırılır (Cefai, 2008).

İlgili/Şefkatli ve Birleştirici Sınıflar

İlişkiler ilgili/şefkatli toplulukların özelliklerindendir. Öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin birbirlerine yönelik bağlılıkları "paylaştıkları evin" bir parçasını oluşturur. Öğrenciler kendilerini güvenli, değerli ve güvenilir hisseder. Öğrenmeleri

desteklenir ve birbirlerine destek olmaları teşvik edilir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarını destekleyen, sosyoduygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olan "etkili ve bakım sağlayan eğitimci" rolünü üstlenir. Öğrencilere ulaşmak için ilgi ve saygı gösterir, öykülerini dinler, bakım ve destek sağlar (Cefai, 2008).

Olumlu Sosyal Davranışlar ve Destekleyici Sınıflar

Bakım, dayanışma, işbirliği, kabul ve farklılıklara saygı sınıfta öğrenci davranışlarını etkileyen temel değerlerdir. Öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını ve çatışmalarını yapıcı şekilde çözmelerini güçlendirmek için sosyoduygusal okuryazarlık eğitimi, uygun/uygun olmayan sınıf davranışlarının ne olduğunu öğretmeye yönelik programlar, olumlu sosyal davranışları pekiştirme, bu sosyal yeterlik ve bağlılık becerilerini uygulamaya yönelik fırsatlar sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenin ve akranların olumlu sosyal davranışlar konusunda rol model olmaları, cesaret ve birlikte öğrenme konusunda destekleri önemlidir (Cefai, 2008).

Merak Uyandıran Sınıflar

Öğrenciler, öğrenci merkezli ve yaşam deneyimleri ile ilgili etkinlik temelli uygulamalara katıldıklarında, öğrenme süreci daha eğlenceli hale gelmekte ve öğrenciler doğal olarak güdülenmektedirler. Performans yerine öğrenmeye odaklanma, öğrencileri sınav baskısından kurtaracaktır. Öğretim uygulamaları yaşantısal öğrenmeyi, interaktif kaynakların ve etkinliklerin kullanımını, öğrencilerin ilgilerini içerecek şekilde yapılandırıldığında öğrencilerde öğrenmeye yönelik merak duygusu oluşacaktır (Cefai, 2008).

Kapsayıcı Sınıflar: Bağlılık ve Herkesin Öğrenmesi

Sınıf içinde bütün öğrencilerin kendilerini sınıfın bir parçası hissedebilmesi için ilgi, yetenek ve diğer kişisel özelliklerine bakılmaksızın akademik ve sosyal etkinliklerde yer almaları sağlanmalıdır. Öğretmen kabul etme, saygı gösterme ve birbirlerine yardım etme davranışlarını cesaretlendirmeli ve kendi davranışları ile bu konularda öğrencilere rol model olmalıdır (Cefai, 2008).

İşbirlikçi Sınıflar

Öğrenciler işbirliği içinde çalışma ve birlikte öğrenme deneyimleri sağlamak için desteklenmelidir. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve başarıları akranları ile karşılaştırılmamalıdır. Öğrenciler arasında işbirliği, birlikte öğrenmeyi ve birbirlerinden öğrenmeyi kolaylaştırır. Küçük grup çalışmalarının ve ikili çalışma uygulamalarının kullanılması, grubun çabaları ve başarılarının tanınması ve kutlanması, rekabetin engellenmesi, herkesin öğrenmesi ve takım çalışmasının vurgulanması işbirlikçi davranışları güçlendirecektir.

Ayrıca öğretmenler arasındaki dayanışma ve işbirliği, bir bütün olarak okulun "birlikte öğrenme"ye odaklanması ve ebeveynlerin okula katılımı da birlikte öğrenme kültürünü destekleyecektir (Cefai, 2008).

Yetki Verici Sınıflar

Öğrenciler kendilerine fırsat verildiğinde etkili ve özerk olabilirler. Öğrencilerin dinlenilmesi, sınıf etkinliklerinde onlara danışılması, çalışmalarında özgürlük tanınması ve seçim yapmaları için cesaretlendirilmeleri öğrenen bireyler olarak değer verildiklerini hissettirir. Öğretmenler bütün öğrencilerin yeterli düzeyde çalıştıklarında öğrenebileceklerine inanırlar. Öğrencilere nasıl davranacakları ve ne öğreneceklerine yönelik seçim yapmaları için fırsat sağlanması ve bu konuda cesaretlendirilmeleri, öğrencilerin çalışmalarında öğretmene daha az bağımlı olmalarını ve zorluklar karşısında çözüm üretebilmelerini sağlayacaktır (Cefai, 2008).

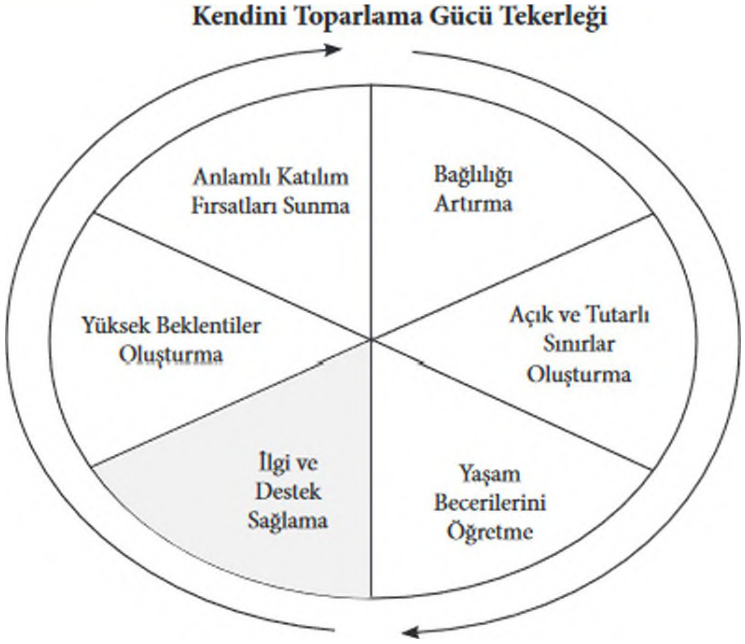


Yukarıda özetlenen sınıf süreçleri öğrencilerin;

- Öğretmenlerine ve akranlarına bağlılık hissetmelerini,
- Yaptıklarının değerli olduğuna, öğrenme ve performans düzeyini artırabileceğine inanmalarını,
- Etkinliklere katılımları desteklendiğinde kendilerini özgür ve başarılı hissetmelerini,
- Başarılarının ve çabalarının takdir edildiğini görmelerini,
- Seçimlerine saygı duyulduğunu fark etmelerine,
- Hep birlikte öğrenme ile ilgili olarak ortak değer ve inançları paylaşmalarını,
- Ortak amaçlara ulaşmak için birlikte hareket etmeyi öğrenmelerini sağlayacaktır.

Kendini Toparlama Gücü Tekerleği Modeli

Henderson ve Milstein (1996) kendini toparlama gücünü, kişiden kişiye değişen ve zaman içinde geliştirilebilen bir özellik olarak tanımlarlar. Çocukların ve ergenlerin temelde olumlu değerler kazanmaya ihtiyaçları olduğu görüşünden hareketle, çocukların ve ergenlerin olumsuz yaşam durumlarıyla karşılaştıklarında onlara yardımcı olacak "dayanakların" sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Henderson ve Milstein (1996) bu dayanaklardan biri olarak ifade ettikleri kendini toparlama gücünün okulda öğrencilere kazandırılabilmesi için Kendini Toparlama Gücü Tekerleği modelini önermişlerdir.



Şekil 13: Kendini Toparlama Gücü Tekerleği (Henderson ve Milstein, 1996)

Kendini toparlama gücü çemberi modeli, çocukların ve ergenlerin yaşamlarında riskin etkilerini azaltacak ve kendini toparlama güçlerini geliştirmelerine yönelik stratejileri içermektedir. Bu modelde bağlılığı artırma, açık ve tutarlı sınırlar oluşturma, yaşam becerilerini öğretme riskin etkilerini azaltma stratejileri; ilgi ve destek sağlama, yüksek beklentiler oluşturma ve anlamlı katılım fırsatları sunma kendini toparlama güçlerini geliştirme stratejileri olarak belirlenmiştir. Henderson ve Milstein (1996) bu stratejileri şu şekilde açıklamıştır:

Bağlılığı Artırma: Bu strateji, bireyler arasındaki iletişimi artırmayı içermektedir. Ailelerin okula katılımını sağlamak, okulda etkin roller vermek, periyodik olarak okulda veli toplantıları düzenlemek, öğrenciler için derslerin dışında müzik, resim, drama ve çeşitli spor aktiviteleri düzenlemek gibi yollarla hem öğrencilerin hem de ailelerin okula bağlılığını arttırılabilir.

Açık ve Tutarlı Sınırlar Oluşturma: Bu strateji, öğrencilerden beklenen davranışları oluşturmaya yönelik okul politikasını ve uygulamalarını oluşturmayı içerir. Öğrencilerden beklenilenler karşılıklı olarak biraraya gelerek belirlenmeli, açık ve net bir şekilde yazılmalı ve ifade edilmelidir.

Yaşam Becerilerini Öğretme: Bu strateji, işbirliğini, çatışma çözme becerilerini, atılganlık becerilerini, iletişim becerilerini, problem çözme ve karar verme becerilerini ve stresle başa çıkma becerilerini kazandırmayı içerir. Yaşam becerilerinin öğrencilere yeteri düzeyde kazandırılması, öğrencilerin hem ilişkilerini düzenlemelerine hem de karşılaştıkları olumsuz yaşam durumlarıyla etkili şekilde başa çıkmalarına yardımcı olacaktır.

İlgi ve Destek Sağlama: Bu strateji, mutlak olumlu saygıyı ve cesaretlendirmeyi içermektedir. Kendini toparlama gücü tekerleğinin en önemli unsurudur. Öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar ve okul ortamındaki diğer kişiler, risk altındaki öğrencilere özel bir ilgi göstermeli ve bakım sağlayıcı, kolaylaştırıcı bir ilişki geliştirmelidir.

Yüksek Beklentiler Oluşturma: Bu strateji, öğrencilerin çabalarını ve ümitlerini belli bir amaca yöneltmelerine, akademik başarı için yüksek ama gerçekçi hedefler belirlemelerine, "yapabilirim" duygusunu geliştirmelerine, destekleyici ve yapıcı geribildirimlerle ne düzeyde olduklarını fark etmelerine yardımcı olmayı içermektedir.

Anlamlı Katılım Fırsatları Sunma: Bu strateji, öğrencilere, ailelerine, okul personeline problem çözme, karar verme, planlama, amaç belirleme, yardım etme için fırsatlar sunmayı içerir.

NASIL: ARAŞTIRMA

Alanyazında akademik kendini toparlama gücü ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik olduğu görülür. Örneğin Rutter ve diğerleri (1979) 12 okulda on yıl boyunca yaptığı çalışmalarda, ebeveynlerinden herhangi biri ruhsal hastalık tanısı almış öğrencilerle çalışmıştır. Dezavantajlı ailelerden gelmiş olmalarına rağmen kendini toparlama gücü sergileyen öğrenciler için başarı duygusu, yüksek beklentiler ve ilgili bir öğretmen koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir. Gonzalez ve Padilla (1997) akademik başarı ve akademik kendini toparlama gücü ilişkisini inceledikleri çalışmada, kendini toparlama gücüne sahip öğrenciler için aile/akran desteği, öğretmen geribildirimi, okula yönelik olumlu tutum ve okula bağlılık koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir. Johnson (1997) öğrencilerle yaptığı araştırmada okulda koruyucu faktörler olarak okul personeli ile destekleyici ilişkiler, olumlu rol modelleri ve akran ilişkileri,

yetişkin tarafından cesaretlendirilme gibi insan ilişkilerini; özsaygı, güdülenme, amaç belirleme ve sorumluluk üstlenme gibi bireysel özellikleri; ilgili ebeveyn, ebeveynin yüksek beklentileri, ebeveynlerin okul etkinliklerine katılımını içeren aile dinamiklerini belirlemiştir. Nettles, Mucherach ve Jones (2000) öğrencilerin akademik kendini toparlama gücü üzerinde ebeveyn, öğretmen ve okul desteğini içeren sosyal kaynakların etkisini inceledikleri çalışmada; ilgili ebeveynler, ders dışı etkinliklere katılım ve destekleyici bir öğretmenin varlığı akademik kendini toparlama gücünü yordadığını belirtmişlerdir. Türkiye'de akademik kendini toparlama gücü konusunda yapılan tek çalışma olan Gizir'in (2004) araştırmasında ise yoksulluk içindeki sekizinci sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik kendini toparlama gücüne yardım eden koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda evdeki yüksek beklentiler ve okulda ilişkilerde ilgi ve sevecenlik akademik kendini toparlama gücünü yordayan dışsal koruyucu faktörler olarak; öğrencilerin akademik yeterlikleri konusunda kendilerini olumlu algılamaları, yüksek eğitimsel beklentileri, içten denetimli ve empatik olma, gelecek konusunda umutlu olma akademik kendini toparlama gücünü yordayan içsel koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir. Reis ve arkadaşları (2005) olumsuz yaşam koşullarına sahip lise öğrencilerini akademik başarı açısından karşılaştıkları araştırmada, risk altında olmalarına rağmen başarılı olan öğrenciler için yetişkin desteği, üst sınıflara kayıt olmak için fırsatlar sunulması, yüksek başarı gösteren akranlarla ilişkiler, okul sonrası etkinliklere katılma, kendine olan inanç ve etkili başa çıkma mekanizmaları koruyucu faktörler olarak bulunmuştur. Sosa (2008) lise öğrencilerinde akademik kendini toparlama gücünü sağlayan öğretmen özellikleri ve stratejilerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin cesaretlendirme, rehberlik, sınıf kurallarında esnek davranma, sınıf dışında ulaşılabilir olma özelliklerinin öğrencilerin akademik kendini toparlama gücünü artırdığı sonucunu elde etmiştir. Martin (2009) risk koşullarına sahip lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada akademik kendini toparlama gücü ile okul terki ve kendini engelleme davranışlarının negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Langenkamp (2010) liseye geçişte akademik incinilebilirlik ve akademik kendini toparlama gücü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, ortaokulda sosyal ilişkileri güçlü olan öğrencilerin akademik incinilebilirlik düzeylerinin düşük ve akademik kendini toparlama gücü düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Banatao (2011) yaptığı araştırmada risk altındaki öğrenciler için okul etkinliklerine katılım ve okula bağlılık duygusu akademik kendini toparlama gücü üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Foster (2013) ise yoksul olan öğrencilerde akademik kendini toparlama gücünü sağlayan aile, okul ve toplum koruyucu faktörleri incelediği çalışmada; akran ve okul personeli ile kurulan ilişkiler, ailenin beklentileri, okulda ve okul sonrası etkinliklere katılım ve kendine güveni geliştirici sınıf etkinliklerine katılım koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir.

Alanyazında akademik kendini toparlama gücünü sağlamaya yönelik programların incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin McClendon, Nettless ve Wigfield (2000) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada Okulda Sporla Başarıyı Sağlama" (PASS-Promoting Achievement in School Through Sport) programını kendini toparlama gücünü kolaylaştıran bir süreç olarak kullanmışlardır. PASS sınıfta ve akademik alanlarda spor becerilerini vurgulayan seçmeli bir sınıftır. Bu beceriler sürekli dikkat ve konsantrasyonu, fiziksel dengeyi, okul içinde ve dışında zamanı etkili kullanmayı, sınav gibi akademik etkinliklerde rahatlamayı ve ritim becerisini içermektedir. Bu programın temel amacı, öğrencileri, aileleri, koçları, öğretmenleri ve toplumu gençler için koruyucu bir çevre oluşturmaları için bir araya getirmektir. Bu programa dört yıl boyunca katılan öğrencilerin akran kabulü, akran desteği ve akademik kendini toparlama gücü artmıştır. Quirk, Lopez ve Llmas (2011) risk altındaki öğrencilerin katıldığı akademik destek programının öğrencilerin kendini toparlama gücü düzeylerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin katıldığı akademik destek programı özel sınıflarda eğitim alma, test çözme becerilerini geliştirme, üniversiteye başvuru sürecinde yardım alma, grup kimliği geliştirme, ortak çalışma grupları oluşturma, ebeveyn toplantıları ve aile workshoplarını içermektedir. Programa katılan risk altındaki lise öğrencilerinin program sonunda kendini toparlama gücün düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Bütün yapılan bu araştırmalar gözden geçirildiğinde, okul-aile-toplum işbirliği, okulda destekleyici kişilerarası ilişkiler, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, öğrencilerin okulda varolan kaynaklara ulaşılabilmelerini kolaylaştırma ve öğrencilerin sosyal, akademik ve mesleki alanlarda yeterliklerini geliştirmelerine fırsat verecek okul içi ve okul dışı etkinlikler, öğrencilerin akademik kendini toparlama gücü geliştirmelerini sağlayacak koruyucu faktörler olduğu görülmektedir.

NASIL: UYGULAMA

Başarı ve başarısızlık. Birbirinin tersi gibi düşünülen bu iki kavram aslında yoldaştır. Biri kahraman diğeri ise yardımcısıdır.

Lawrance Shames

Okullarda Kendini Toparlama Gücü

Okullar, her katmanı kendi ayırt edici özelliğini taşıyan ve öğrenci davranışlarını etkileme potansiyeline sahip çeşitli düzeylerde işleyen sosyal sistemlerdir. Okul temelli kendini toparlama gücü kişilerarası ilişkiler ve ilgili bir çevre ara-

cılığıyla sağlanır. Akademik kendini toparlama gücünün gelişiminde "bağlamlar" (ortam/şartlar) önemli rol oynamaktadır. MacDonald ve Validivieso (2000) çevrenin, gelişim fırsatları ve duygusal, güdüsel, stratejik destek sağlayarak kendini toparlama gücünü artırabileceğini vurgularlar. Bu anlamda çevre öğretmenleri, akranları, bir bütün olarak okulu ve ailenin okula katılımını içermektedir.



Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Sınıf, öğrencilerin gelişimini, öğrenme düzeylerini, performanslarını ve sosyal becerileri etkileyen önemli bir bağlamdır. Araştırmalar (Brown, Riddell ve Duffield, 1996; Fraser, 1994; Kyriakides ve diğ., 2000) öğrenci sınıfta kabul edildiğini hissettiğinde ve desteklendiğinde, öğrencilerin okul etkinliklerine katılma konusunda daha hevesli olduklarını ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler sergilediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde ilgili bir sınıf ortamı, öğrencilerin okul ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, öğrenme sürecinde daha aktif rol almalarına ve akranlarıyla işbirlikçi davranış sergilemelerini sağlamaktadır (Battistisch ve diğ., 1995).

Gelişimsel kendini toparlama gücü araştırmaları risk altındaki çocuklar için bir koruyucu faktör olarak ilgili bir yetişkinle kurulan ilişkinin önemini dikkat çekici şekilde vurgular (Werner, 2006) ve bu ilişki okullarda öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi ifade eder. Çocukların yaşamında kalıcı bir varlığı olan öğretmenler, öğrenciler için ebeveynleri dışında en tanıdık yetişkini temsil eder ve çocukların duygusal, sosyal ve akademik yönden kendini keşfetmelerine olanak sağlayan "güvenli bir üs" olarak hizmet eder.

Kendini toparlama gücü alanyazının öğrenci-öğretmen arasındaki şefkatli ve önemseyen ilişkiyi sağlayıcı bir faktör olarak okulda öğrencileri anlamlı etkinliklere katılımını cesaretlendirme ve yüksek beklentiler oluşturma olarak tanımlar (Rees ve Bailey, 2003; Resnick ve diğ. 1997).



Öğrencinin öğretmeninden aldığı destek davranışsal yeterliklerine (Hamre ve Pianta, 2005), akademik gelişimlerine (Murray ve Malmgren, 2005) ve sosyal becerilerine (Pianta ve Stuhlman, 2004) katkı sağlar. Öğretmenleri tarafından saygı duyulan ve değer verilen öğrenciler yaşamlarındaki olumsuz durumlarla başa çıkmada kendilerini daha güçlü hissederler.

Öğretmenlerin yüksek beklentileri öğrenci davranışlarına rehberlik eder ve öğrencileri yapabileceklerine inandıkları şeyin ötesinde daha büyük amaçlar için güdüler. Kendini toparlama gücünü destekleyen öğretmen, tüm öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanır, öğrencilerin yaşamlarındaki zorlukları içselleştirmeden öğrenmelerine, geçici zorlukları görmelerine ve engelleri üstesinden gelinebilir bir durum olarak algılamalarına yardımcı olur (Seligman, 1995). Bu öğretmenler öğrenci merkezli, öğrencinin güçlü yanlarını öne çıkaran, ilgili, öğrenmeye açık ve öğrencilerin içsel güdülenmelerine olanak veren öğretmenlerdir.

Öte yandan sınıf bağlamında öğretmenin, öğrencilerin koruyucu faktörlerden yararlanmalarını sağlamak için pek çok imkanı vardır. Örneğin, öğrencilerin akademik özgüvenlerini sağlama, bağımsız olmalarını cesaretlendirme ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için öğrenci merkezli uygulamalara yer verebilir. Bu tür uygulamalar bireysel ihtiyaçları karşılamayı, yaşantıya dayalı öğrenme yaklaşımlarını,bireysel seçim ve özgürlüğü vurgulamayı içerir (Alfassi, 2004). Öğretmen ve öğrenciler öğrenme amaçlarını birlikte belirleme ve bu amaçlara ulaşma sürecini değerlendirmede birlikte çalışmalıdırlar.

Haziran, 2014

SEVGİLİ ÖĞRENCİLERİM

Birinci sınıfa başladığınız gün daha dün gibi. Hepiniz ışıl ışıl, meraklı gözlerle geldiniz sınıfa

"Haydi, çocuklar toplantımız var." diyerek sizleri başıma topladığımda, şaşkınlık ve heyecanınızı görülmeye değerdi. Anne babalarınıza el sallayarak gönderdik sınıftan onları, işte bizim serüvenimiz o zaman başladı...

Sevgili çocuklarım, yeri geldi öğretmeniniz oldum, yeri geldi anneniz sizler de benim öğrencilerim ve arkadaşlarım, dostlarım ve çocuklarım oldunuz. Bazen en özelimi paylaştığım sizinle, bazen çocukluk anılarımı aklınızda kalsın diye kederlerimi, sevinçlerimi, her şeyi. Zaman zaman kızdım. Darılmadınız. Çünkü benim size inandığım gibi siz de bana inandınız. Ve çocuklar bir kez daha çok önemli bir şey öğrettiniz bana.

"Karşılık beklemeden sevmeyi."

Şimdi ayrılıyor olmak benim için gerçekten çok şaşırtıcı ve bir o kadar da üzücü. Çünkü hepiniz benim için çok çok özel ve değerlisiniz canlarım. Sizlerle çok güzel paylaşımlarımız oldu. Birlikte olduğumuz süre boyunca, hedefim hep tüm bildiklerimi sizinle paylaşmak oldu. Gördüğüm ne varsa görün, bildiğim ne varsa bilin istedim. Sadece akademik bilginin aktarımından söz etmiyorum. Yaşama dair ne varsa hepsi ile ilgili fikriniz olsun istedim. Sadece kendisi ile değil etrafında olanlarla da ilgilenen bireyler olun istedim. Arkadaşlığı dostluğu doyasıya yaşayın istedim. Paylaşmayı bilen, paylaştıkça mutlu olabilen insanlar olun istedim. Her ne pahasına olursa olsun inandığınızı sonuna kadar savunun istedim. Kendi sorununu çözebilen bireyler olarak yetişin istedim. Ülkemizde yaşanan her şeye duyarlı olun istedim. Çünkü geleceğimizi sizlere emanet ettiğimizin hep farkındaydım. Çevreci olun hayvanları sevin istedim, çünkü dünyamızın buna ihtiyacı var. Tüm bunları öğrenin, bilin, uygulayın istedim. Amacım sizinle birlikte doğruya, hep doğruya gitmekti. Soran, sorgulayan, düşünen, hakkını ve haddini bilen, kendine güvenen bireyler olmanız benim için çok önemliydi. Çünkü çok iyi biliyorum ki dünyamızın ve Türkiyemizin böyle insanlara ihtiyacı var.

En önemlisi Atatürkçü olun istedim. Atamızı yüreğinizde hissedin ve O'nu sevin. Ülkemiz için yaptıklarının önemini her zaman bilin ve anlayın istedim. Atatürk'ün ilkelerinden bir an bile ayrılmayın. Ülkemiz için yaktığı cumhuriyet ışığını sonsuza kadar taşıyın.

Canlarım bence başardım. BAŞARDIK! Sizlere inanıp güvenmekten bir gün bile pişmanlık duymadım, duymayacağım. Bunu sizler büyüdükçe hep birlikte göreceğiz.

SİZİNLE GURUR DUYUYORUM VE HEPİNİZİ YÜREKTEN SEVİYORUM.

Sevgili velilerim,

Sizler de bu süreçte bana hep destek oldunuz. Çocuklarınızı çocuklarım gibi gördüğümü bildiniz. İyi niyetimden kuşku duymadınız, bana güvendiniz. Hepinize sonsuz teşekkürler. Emanetlerinizi teslim ediyor sonsuz sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

TEŞEKKÜRLER
HEP ÖĞRETMENİNİZ
Sibel AKTAŞ



Akran İlişkileri

Gelişimsel kendini toparlama gücü araştırmaları çocukların gelişiminde akran ilişkilerinin önemini vurgular (Werner, 2006). Akran ilişkileri öğrencilerin sınıf arkadaşları ile arkadaşlık, dostluk, düşmanlık gibi etkileşimlerini içerir. Olumlu akran ilişkileri ile akademik başarı (Pellegrini, 2005; Wentzel ve Caldwell, 1997) ve okul etkinliklerine kendini adama (Pellegrini, 2005) arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Akranlar arasında çözümlenemeyen çatışmalar ise zorbalığa; devamsızlık, öğrenmeye odaklanamama, okulu ter etme gibi akademik zorluklara; sosyal beceri eksikliği, depresyon ve kaygı gibi psikolojik zorluklara neden olmaktadır (Aluede ve diğ., 2008; Paul ve Cillessen, 2003).



Bu anlamda olumlu sınıf ortamı geliştirme çeşitli koruyucu faktörleri sağlayabilir. Sınıfta bütün öğrencilerin eşit düzeyde katılımını sağlayan ve ortak amaçları içeren akademik etkinliklere katılmaları desteklendiğinde, öğrenciler bireysel farklılıklara saygı duyar ve takım çalışması sağlanır.

Örneğin öğrencilerden birlikte bir projeyi tamamlamaları istendiğinde projeyi tartışmaları, düşüncelerini ifade etmeleri, bir projeyi tamamlamak için strateji geliştirmeleri sosyal becerilerin gelişimi için iyi bir araç olabilir. Bu tür öğrenci merkezli öğretim uygulamaları öğrenciler arasında dayanışmayı sağlar. İşbirlikçi gruplar, akran reddini azaltarak ve olumlu sosyal davranışları artırarak olumlu sınıf ortamı sağlama potansiyeline sahiptir. Öğrenciler böyle bir ortamda ilgilerini keşfederler, birbirleri ile benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırırlar ve ilgili ilişkiler geliştirirler (Ryan ve Patrick, 2001).

Kendini Toparlama Gücü Testi

Aşağıda yer alan ifadeleri "evet" ya da "hayır" şeklinde cevaplayınız. "Evet" cevaplarınız için kendinizi kutlayın, "hayır" cevaplarınızı ise nasıl değiştirebileceğinizi düşünün.

		E	H
İLGİ VE DESTEK	Hayatımda beni koşulsuz seven, yargılamadan dinleyen, "benim için orada" olduğunu bildiğim birkaç kişi vardır.		
	Okulda kendimi değerli ve önemli hissediyorum.		
	İyi niyet ve şefkat ile kendimi iyileştirmeye ve kendime bakmaya (doğru beslenme, yeterli uyku ve egzersiz dahil) zaman ayırırım.		
YÜKSEK BEKLENTİLER	Hayatımda başarılı olmak için yeteneğim olduğuna inanmamı sağlayan birkaç kişi vardır.		
	Okulumda "Başarabilirsin" mesajını alırım.		
	Zorluklarla karşılaştığımda amaçlarıma ulaşmamı sağlayacak yeteneğim hakkında genellikle kendime olumlu mesajlar veririm ve çoğu zaman kendime inanırım.		
ANLAMLI KATILIM	Düşüncelerim ve seçimlerim yakın kişisel ilişkilerimde dikkate alınır ve değer verilir.		
	Okulda düşüncelerime saygı duyulur ve dinlenir.		
	Toplumda, okulda ya da bir grup içinde başkalarına gönüllü yardım ederim.		
BAĞLILIK	Bir ya da daha fazla okul sonrası etkinliklere katılırım.		
	Okul dışında bir ya da daha fazla gruplara (klüpler, spor etkinlikleri) katılırım.		
	Okulda çoğu insana kendimi yakın hissederim.		
AÇIK VE TUTARLI SINIRLAR	Arkadaşlarım ve ailemle ilişkilerimin çoğunda açık ve sağlıklı sınırlar (karşılıklı saygı ve kişisel özgürlük gibi) vardır.		
	Okulda açık ve tutarlı beklentiler ve kurallar vardır.		
	Gerektiğinde "hayır" demeni sağlayan, başkalarının benden yararlanmasını engelleyen, ayakta durmamı sağlayan sağlıklı sınırlar oluşturdum ve bu sınırları koruyorum.		
YAŞAM BECERİLERİ	Dinleme becerilerine, sağlıklı çatışma çözme becerilerine, içten ve samimi bir iletişim tarzına sahibim ve bu becerileri kullanıyorum.		
	Okulda başarılı ve sağlıklı olabilmek için gerekli olan eğitim ve becerilere sahibim.		
	Bir amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için gerekli adımları atmanın nasıl olması gerektiğini biliyorum.		

**https://www.resiliency.com/free-articles-resources/the-resiliency-quiz/*

Okul Yönetimi

Okul iklimi okul yaşamının özelliğini ve niteliğini içerir. Okul iklimi, bireylerin okul yaşamı deneyimlerine dayanır ve normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenmeyi, liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıyı içerir. Olumlu okul iklimi genç gelişimini ve demokratik bir toplumda üretken ve doyum sağlayıcı bir yaşam için gerekli olan öğrenmeyi güçlendirir. Bu iklim öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içerir. Öğrenciler, aileleri ve eğitimciler okul vizyonuna katkıda bulunmak için birlikte çalışırlar (The National School Climate Council, 2009).



Okul genelinde kendini toparlama gücünü sağlama, okulla ilişkili kararlara ve uygulamalara öğretmenlerin katılımını, öğretmenlerin birbirlerini desteklemesini, süpervizör desteğini ve yönetimin öğretmenleri desteklemesini içerir. Yöneticiler, olumlu inançlara sahip olma, beklentiler oluşturma, öğretmen ve öğrencilere güvenme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte karar almaya yönelik fırsatlar sağlama gibi davranışları ile kendini toparlama gücünü destekleyici bir ortam sağlayabilirler.

Okul genelinde yapılacak etkinlikler öğrencilerin hem birbirilerine hem de okula yönelik bağlılıklarını geliştirir. Spor etkinlikleri, klüpler, okul gazetesi, drama, sanat, müzik toplulukları gibi ders dışı etkinlikler öğrencilerin okula uyum ve sosyal becerilerini geliştirir.

Öğrencilerde kendini toparlama gücünün göstergesi olduğu anlaşılan özellikleri kazandırmak için önemli bir okul reformunun gerekli olduğunu gösteren çalışmaların sayısı artmaktadır (Benard, 1991; Henderson ve Millstein, 1996; Howard, Dryden ve Johnson, 1999). Toplumdaki risk faktörlerine rağmen okul düzeyinde alınan tedbirler, çocukların zor koşulların üstesinden gelmelerinde önemli bir etkiye sahip olabilirler. Örneğin "Öğrencilere Kendini Toparlama Gücünü Kazandırmak İçin Kapsamlı Eğitim" (Comprehensive Training to Assure Resiliency in Students, 1996) projesine göre kendini toparlama gücünü geliştirme ve destekleme amaçlı okul çalışmalarında beş genel stratejiye yer verilmelidir:

1. Okullar, çalışanları ile öğrencilere duyarlı yetişkinlerle önemli ilişkiler kurma olanağı sağlamalıdır.
2. Okullar, sosyal ve akademik becerileri geliştirmeli, böylece öğrencilerin bağımsızlık ve başarı deneyimleri yaşamasını sağlamalıdır.

3. Okullar, öğrencilere okulda ve toplumda anlamlı katılımda bulunma ve sorumluluk alma fırsatları sunmalıdır.
4. Okullar, çocuk ve gençler için destek hizmetlerini belirlemeli, onlarla işbirliği yapmalı ya da destek hizmetleri oluşturmalıdır.
5. Okullar, yapılarının, beklentilerinin, politikalarının ya da prosedürlerinin öğrencilerin karşılaşabilecekleri riskleri artırmamalıdır.

Kendini Toparlama Gücünü Geliştiremeye Yönelik Okul Vizyon ve Misyon Örneği*

Kit Carson İlkokulunun sloganı şudur: "Burada çocuklar sevilir çünkü çocuklar ilk sırada gelir". Bu okulun bütün personeli, kendini toparlama gücü odaklı vizyon ve misyonu içeren şu inançlara sahiptirler:

- Bütün çocuklar öğrenebilir
- Çocuklar saygıya değerdir.
- Çocuklar yaparak öğrenir.
- Çocuklar güvenli, olumlu, destekleyici bir ortamda öğrenir.
- Çocuklar farklı hızlarda ve farklı yollarla öğrenen bireylerdir.
- Çocuklar cesaretlendirme ve meydan okuma ihtiyacındadır.
- Çocukların özsaygıları en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayan güçlü yanlarının fark edilmesi ile geliştirilir.
- Çocuklar kendileri ile ilgili iyi şeyler hissettiklerinde ve aileleri eğitimlerine destek verdiklerinde en iyi şekilde öğrenirler.
- Çocuklar saygı duyulan ve işbirliği içeren neşeli bir ortamda doğal yollarla en iyi şekilde öğrenirler.
- Çocuklar kendilerine deneyim ve keşfetme fırsatı verildiğinde en iyi şekilde öğrenirler.
- Çocuklar davranışlarının sorumluluğunu alabilirler.
- Çocuklar kültürlerine saygı duyulan ve bütünleştirici bir ortamda en iyi şekilde öğrenirler.
- Okul programları öğrencilerin yeteneklerine, kültürlerine ve geçmiş deneyimlerine göre değiştirilebilir.
- Çocuklar okul ve aile arasında etkileşim olduğunda ve ebeveynleri çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarında en iyi şekilde öğrenirler.

**Henderson ve Milstein (1996).*

Aile-Okul İlişkileri

Aile katılımı okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okulun toplumun beklentilerini karşılayabilmesi ve beklentiler doğrultusunda gelişimini sağlayabilmesi büyük oranda okul-aile işbirliği ve etkileşimi ile ilgilidir.

Aile-okul ilişkileri, öğrencinin aile ve okul bağlamı arasındaki bütün ilişkileri içerir. Güçlü bir aile-okul ilişkisinin bir görevi tamamlama (Epstein ve Van Voorhis, 2001), yüksek akademik başarı (Fan, 2001; Hill ve diğ., 2004) ve okula devam (Anguiano, 2004) arasında güçlü ilişliler bulunmuştur.

Aile-okul ilişkilerinde ailenin rolü öğrenen olarak aile, öğreten olarak aile, bilgi kaynağı olarak aile, destekleyici olarak aile ve danışman karar verici olarak aile olmak üzere beş başlık altında toplanabilir (Cömert ve Güleç, 2004). Ailenin, aile-okul ilişkilerinde oynadığı bu roller ev ve okul ortamı olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Ailenin ev ortamına yönelik rolleri, çocuklarının öğrenme ve okulla ilgili etkinliklerinde onlarla sürekli etkileşim içinde olmalarını gerektirmektedir. Ailenin okul ortamına yönelik rolleri ise okul yöneticileri, çocuklarının öğretmenleri ve diğer okul personeli ile düzenli bir iletişim kurmaları çocuklarının okul faaliyetlerine katılmaları anlamına gelmektedir (Wyrick ve Rudasill, 2009).



McNeal (2001) ebeveyn katılımı ile ilgili teorik yaklaşımında bilişsel ve davranışsal alanlar üzerinde etkisini vurgulamıştır. Bu teori sosyal ve kültürel kazanç kavramlarına dayanmaktadır. Eğitim sürecine ilişkin kültürel kazanç, ebeveynin okul terminolojisini ve jargonunu anlamasını, okul personeli ile rahat iletişim kurma yeteneğini ifade eder. Sosyal kazanç ise okul sürecine ebeveyn katılımını, okulla ilgili öğrenci-ebeveyn diyaloglarını, okul etkinliklerine katılımı ve diğer velilerle etkileşimlerini içerir.



Aile katılımı yüksek düzeyde gerçekleştiği zaman veliler çocuklarına evde daha fazla yardım etmesi gerektiğini düşünür, okulda öğretilenlerin ne olduğunu daha fazla anlar, öğretmen ile kişisel ilişkilerinde daha olumlu bir tutum geliştirir ve öğretmeni daha yeterli bulur.

Ailelerin okula güven duygusu artar ve aynı zamanda veli olarak kendi kendilerine daha fazla güven geliştirirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde aile-okul işbirliğini artırmak amacıyla veli eğitimleri ve bilgilendirme seminerleri verilebilir, ailelerin okulu istedikleri zaman ziyaret etmeleri sağlanabilir, okulda ailelerin düzenleyeceği toplantılar için fırsatlar yaratılabilir, ailelerin katkıları ve çabaları ödüllendirilerek teşvik edilebilir, ev ziyaretleri yapılabilir ve ailelerle piknik, gezi gibi sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

Okulda Kendini Toparlama Gücünü Geliştirmeyi Değerlendirme[4]

Aşağıda okulda kendini toparlama gücünü sağlamaya yönelik ifadeleri 1 ile 4 arasında değerlendiriniz.

(1) Bunu yaptık

(2) Bu alanda pek çok şey yaptık ama yeterli değil

(3) Yapmaya başlayacağız

(4) Henüz birşey yapmadık

Bağlılığı Artırma

--- Öğrenciler okulda en az bir tane ilgili/şefkatli bir yetişkine bağlılık hisseder.

--- Öğrenciler ilgilerine bağlı olarak okulda ve okul sonrasında etkinliklere katılır.

--- Personel birbiriyle anlamlı etkileşimlerde bulunur.

--- Personel vizyon ve misyon oluşturma sürecine katılır.

--- Aileler okula bağlıdır.

--- Okulun fiziksel çevresi sıcak, olumlu ve çekicidir.

TOPLAM PUAN

Açık ve Tutarlı Sınırlar Oluşturma

--- Öğrenciler kendilerinden beklenen davranışları bilir ve beklentilere uygun davranır.

--- Öğrenciler problemleri olduğunda kendilerine yardım edecek müdahale süreçlerini kullanır.

--- Personel kendilerinden ne beklendiğini bilir ve beklentilere uygun davranır.

--- Personel öğrenciler ve yetişkinler için geliştirilen beklentiler konusunda model olur.

--- Okul personel ve öğrencilerden beklentilerini, kuralları ve hedefleri sorgulamayı teşvik eder.

--- Okul beklentileri oluşturmada ve yaşama geçirmede öğrenci ve personeli için gerekli lan eğitimleri sağlar.

TOPLAM PUAN

Yaşam Becerilerini Öğretme

--- Öğrenciler hayır deme, girişkenlik, çatışma çözme, karar verme, problem çözme, zaman yönetimi, stresle başa çıkma becerilerini kullanır.

--- Öğrenciler hem sosyal beceriler hem de akademik başarıya odaklanan işbirlikçi öğrenmeyi kullanır.

--- Personel işbirliğin önemini vurgular ve işbirliği içinde çalışır.

--- Personel etkili yönetim ve etkili öğrenmeyi sağlayacak olan profesyonel becerileri uygulamak için gerekli olan kişilerarası becerilere sahiptir.

--- Okul bütün üyelerin ihtiyaç duyduğu beceri gelişimini sağlar.

--- Okul yaşam boyu öğrenme felsefesini benimser.

TOPLAM PUAN

İlgi ve Destek Sağlama

--- Öğrenciler kendileri ile ilgilenildiklerini ve desteklendiklerini hisseder.

--- Öğrenciler onaylanma, ödüllendirilme, özendirilme gibi yaşantılara sahiptirler.

--- Personel taktir edildiklerini hissederler.

--- Personel onaylanma, ödüllendirilme, özendirilme gibi yaşantılara sahiptirler.

--- Okul özendirici bir ortama sahiptir.

--- Okulda öğrencilerin ve personelin ihtiyaç hissettiği kaynaklar adil dağıtılmıştır.

TOPLAM PUAN

Yüksek Beklentiler Oluşturma

--- Öğrenciler başarabileceklerine inanır.

--- Öğrenciler etiketlenmez.

--- Personel üyelerin başarabileceklerine inanır.

--- Personelin risk alma davranışları ve üstün başarıları ödüllendirilir.

--- Okul öğrencilere ve personele düzenli değerlendirmeler ve destekleyici geribildirimlerle gelişim fırsatı sağlar.

--- Bütün okul "Yapabilirim" tutumunu benimser.

TOPLAM PUAN

Anlamlı Katılım İçin Fırsatlar Sunma

--- Öğrenciler okul ve toplumda yardım hizmeti veren programlara katılır.

--- Öğrenciler okulda idare ve politika belirlemeyi içeren karar verme sürecine katılır.

--- Personel okulda idare ve politika belirlemeyi içeren karar verme sürecine katılır.

--- Personel her türlü sorumluluklarını yerine getirir.

--- Okulda herkes (öğrenci, personel, aile) bir problem, nesne ya da danışan yerine "kaynaklar" olarak görülür.

--- Okul ortamı "gerçekten önemli olanı yapma" ve risk alma davranışını vurgular.

TOPLAM PUAN

GENEL DEĞERLENDİRME PUANI (Altı boyutta elde edilen toplan puanlar)

Öğrenci ----- (her bölümde ilk iki puanın toplamı)

Personel ----- (her bölümde ikinci iki puanın toplamı)

Okul ----- (her bölümde son iki puanın toplamı)

Puan aralıkları: Genel puan 36-144; her bölüm 6-24; öğrenci, personel ve okul için 12-48 arasında değişir. Düşük puanlar kendini toparlama gücü ile ilgili olumlu gelişmeleri, yüksek puanlar ise kendini toparlama gücünü geliştirme ihtiyacını gösterir.

* *Henderson ve Milstein (1996).*

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Günümüzde olumsuz yaşam olayların çok çeşitli olması ve birçok kişinin bu yaşam olaylarına maruz kalması kendini toparlama gücü kavramının önemini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde sahip olunan risk faktörlerinin çocukların gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerinin belirlenmesi ailelerin, eğitimcilerin, politikacıların ve sivil toplum kuruluşlarının, konunun boyutu ve önemi konusunda bilgilerini ve duyarlılıklarını arttırmaya katkıda bulunacaktır.

Her türlü zorlu yaşam olayları ve risk faktörlerine rağmen öğrencileri en az hasarla ve yaralanmayla yetiştirmek, ailelerin ve okulların en önemli görevlerinden biri olarak görülmektedir. Kendini toparlama gücü kendiliğinden gelişen bir özellik değil, daha çok öğrencilerin yakınında bulunan yetişkinlerin ilgi, bakım, destek ile saygı ve sevgisine dayalı gelişen bir özelliktir. Okullarda öğrencilerin kendini toparlama güçlerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilere yer verildiğinde, öğrencilerin, öğrenmeye ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, okul kurallarını anlamaları ve kurallara uymaları, içinde bulunduğu gelişim döneminin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri, okulda kendini güvende hissetmeleri, amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşabileceğine inanmaları, kendine ve diğerlerine güvenmeleri ve özyeterlik duygusuna sahip olmaları desteklenmiş olacaktır. Bu bakımdan okullarda kendini toparlama gücüne etki eden faktörlerin saptanmasıyla beraber bu özelliği geliştirecek anlayış ve bilgi birikiminin kazanılması ve bunu geliştirecek okul ikliminin sağlanması okul, toplum ve aile hizmetleri alanlarındaki çalışmaların etkinliğini artırabilir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Daniel, B. & Wassell, S. (2002). The Early Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 1. London: Jessica Kingsley Publishers.
2. Daniel, B. & Wassell, S. (2002). The School Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 2. London: Jessica Kingsley Publishers.
3. Daniel, B. & Wassell, S. (2002). Adolescence: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 3. London: Jessica Kingsley Publishers.
4. http://www.resiliency.com/
5. http://www.resilienceproject.org/
6. http://www.apa.org/helpcenter/resilience.aspx
7. http://www.edgeworkconsulting.com/assets/16-Games-That-Promote-Conversations-About-Resilience12.10website2013.pdf
8. http://www.homebaseprogram.org/community-education/-/media/Files/community%20education/toolkits/Classroom%20activities.pdf
9. http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/index.htm?http://www.embracethefuture.org.au/resiliency/what_schools_can_do.htm

KAYNAKÇA

Alfassi, M. (2004). Effects of a learner-centered environment on the academic competence and motivation of students at risk. *Learning Environments Research, 7*(1), 1–22.

Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13*(1), 18-34.

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akapida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology, 35* , 151–158.

Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues, 25* , 61–85.

Banatao, E. J. (2011). Educational resilience: The relationship between school protective factors and student achievement. (Unpublished doctoral dissertation), San Diego State University, USA.

Battistisch, V., Solomon, D., Dong-il, K., Watson, M. & Schaps, E. (1995) Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627–658.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community.* Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal, 104*(3), 177-195.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Brown, S., Riddell, S. & Duffield, J. (1996) Responding to pressures: A study of four secondary schools. In P. Woods (Eds.) *Contemporary Issues in teaching and learning. London and New York:* Routledge

Cappella, E., & Rhona, W. (2001). Turning around reading achievement predictors of high school student's academic resilience. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 758-771.

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom : A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Comprehensive Teaming to Assure Resiliency in Students (1996). Moving Beyond Risk to Resiliency: The School's Role in Supporting Resiliency in Children (Minneapolis, Minneapolis Public Sachool-CTARS Project).

Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, VI* (1), 131-145.

Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2004). Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues, 25*, 571-602.

Downey, J. (2008). Recommendations for fostering educational resilience in the classroom. *Preventing School Failure, 53*(1), 56-66.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36* , 181–193.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70* , 27–61.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.

Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty.* (Unpublished doctoral dissertation), Piedmont College, USA.

Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D.L. Gabel (ed.) *Handbook of research on science teaching and learning.* New York: Macmillan Publishing.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Pediatry, 56*, 217-136.

Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Goodwin, L. (2004). Resilience in students. https://ridml.rit.edu/.../ASCQuarterlySpring2004.pdf

Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican-American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*, 301-317.

Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at-risk for school failure? *Child Development, 76*, 949–967.

Henderson, N. & Millstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators.* Corwin Press, Inc. A Sage Publication Company Thousand Oaks, California.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75* , 1491–1509.

Hirayama, H. & Hirayama, K. K. (2001). Fostering resiliency in children through group work: instilling hope, courage and life skills. Chapter 5, 71- 83. In Kelly, T. B., Berman-Rossi, T., Palombo, S. (Eds). *Group work: strategies for strengthening resiliency.* Binghamton, N.Y: The Haworth Pres, Inc.

Howard, S., Dryden, J. ve Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 307-323.

Johnson, G. M. (1997, Winter). Resilient at-risk students in the inner-city. *Mcgill Journal of Education*, 32, 35-49.

Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000) 'The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness.' *School Effectiveness and School Improvement 11*, 4, 501–529.

Langenkamp, A. G. (2010). Academic Vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education, 83*: 1, 1-19.

MacDonald, G. B., & Validivieso, R. (2000). *Measuring deficits and assets: How we track youth development now, and how we should track it.* Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.

Magdol, L. (2012). Risk factors for adolescent academic achievement. http://www.familyimpactseminars.org/s_wifis11c01.pdf

Mangham, C., Mcgrath, P., Reid,G. & Stewart, M. (1999). *Resiliency: relevance to health promotion detailed analysis.* Dalhousie University: Atlantic Health Promotion Research Centre.

Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education, 46* (1).

Martin, A & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in Schools, 43* (3).

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83. doi. org/10.1016.j.jsp.2007.01.002

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34* (5), 488-500.

Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon's (Eds.). *Educational resilience in inner-city America.* (p. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Masten, A. , Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2,* 425-444.

Masten, A. S. & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 74- 88). Oxford University Press.

McClendon, C., Nettles, S. M., & Wigfield, A. (2000). Fostering resilience in high school classrooms: A study of the PASS program. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students at risk* (pp. 289-307). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House, 67,* 137-40.

McNeal, R. B., Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics, 30,* 171-179.

Morales, E. E. (2008a). A focus on hope: Toward a more comprehensive theory of academic resiliency among at-risk minority students. *Journal of At-Risk Issues, 14*(1), 23-32.

Morales, E. E. (2008b). The resilient mind: The psychology of academic resilience. *Educational Forum, 72*(2), 152-167.

Murray, C. (2003). Risk factors and high incidence disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(1), 16-26. doi: 10.1177/074193250302400102

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43* , 137–152.

Murray-Swank, A., Goldberg, R., Dickerson, F., Medoff, D., Wohlheiter, K. & Dixon, L. (2007). Correlates of religious service attendance and contact with religious leaders among persons with co-occuring serious mental illness and type 2 diabetes. *Journal of Nervous Mental Disease,* 195 (5), 382-388.

National School Climate Council. (2009). National School Climate Standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvementt. National School Climate Center. http://www.schoolclimate.org/climate/standards.php .

Nettles, S. M., Mucherach, W., & Jones, D. S. (2000). Understanding resilience: The role of social resources. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 5*, 47-60.

Padron, Y., Waxman, H., & Huang, S. (1999). Classroom behavior and learning environment difference between resilient and non-resilient elementary school students. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 4* (1), 65-79.

Paul, J., & Cillessen, A. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. In M. J. Elias & J. E. Zins (Eds.), *Peer harassment, and victimization in the schools: The next generation of prevention* (pp. 25–43). New York, NY: US Haworth Press.

Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the fi rst years of school. *School Psychology Review, 33* , 444–458.

Quirk, M., Lopez, S. A. & Llmas, J. D. (2011). What Makes AVID Work? Investigation of the Advanced via Individual Determination Program on Students' Motivation, Protective Factors, and Resilience. American Psychological Association 2011 Convention Presentation.

Rees, P. & Bailey, K. (2003) Positive exceptions: learning from students who "beat the odds." *Educational and Child Psychology, 20*, 4, 41–59.

Reis, S. M., Colbert, R. D., & Thomas, P. H. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review, 27*(2), 110-120.

Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, L.J. and Jones, J. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association 278*, 823–832.

Rivera, H., & Waxman, H. (2011). Resilient and nonresilient hispanic English language learners' attitudes toward their classroom learning environment in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*, 185-200.

Romano, J. L. & Hage, S. M. (2000). Prevention, a call to action. *Counseling Psychologist, 28(6),* 854-856.

Rutter, M., Maughn, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* London, England: Open Books.

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*(2), 437–460.

Seligman, M. (1995). *The optimistic child.* Boston: Houghton Mifflin.

Silas Casillas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam si va a la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa,13* (39), 1255-1279.

Sosa, T. M. (2008). *In their own voices: Teacher impact on the resilience of Mexican-American Students.* (Unpublished doctoral dissertitation), University of Illinois at Chicago,USA

Terzi, Ş., Çakır, O. ve Aydoğan, D. (2012). Culturally meaningful context: External protective factors to resilience, 33st International Conference Of the Stress And Anxiety Research Society Spain.

U.S. Department of Education. (1992). *Characteristics of at-risk students in NELS:88.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.

Waxman, H. C., Gray, J.P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience.* (Research Report 11). CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68* , 1198–1209.

Werner, E. E. (2006). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 91–105). New York, NY: Springer.

Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 87-102). doi: 10:1007/978-1-464-3661-4_6

Wyrick, A. J. & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development, 20*(5), 845-864.

6. BÖLÜM

ÖĞRENEN GÜÇLENMESİ

Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR
Akdeniz Üniversitesi

"İnsanların en hızlı öğrendiği zaman, kendi eylemlerinin sorumluluğunu taşıdıkları zamandır"

Peter Senge

GİRİŞ

Eğitim ortamlarında, eğitimcilerin sıklıkla karşılaştıkları durumların en önemlilerinden biri, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanmasıdır. Özellikle bu konu yüksek öğretimin içeriğinin diğer kademelerden farklı olması nedeniyle daha büyük önem kazanmaktadır. Yüksek öğretimde gerek içinde bulundukları yaş dönemi gerekse öğretim programının ilköğretim ve ortaöğretime nazaran daha esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle öğrencilerin daha aktif ve güdülenmiş olmalarını beklemek mümkündür. Bu anlamda alan yazın incelendiğinde özellikle güdülenme kavramı ile ilgili birçok çalışma göze çarpmaktadır. Frymier, Shulman ve Houser (1996) öğrencilerin içsel güdülenme hissedebilecekleri ve yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkarabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratmanın günümüz öğretmenlerinin/öğretim elemanlarının karşılaştıkları en önemli zorluk olduğunu vurgulamıştır. Son yıllarda öğrencinin sınıf içinde etkin katılımını inceleyen araştırmalarda güdülenme ile yakından ilgili bir kavram olmakla birlikte, güdülenmeden daha kapsamlı bir kavram olan "öğrenen güçlenmesi" (learner empowerment) odaklanılan kavramlardan biri olmuştur (Örn. Brooks ve Young, 2011; Frymier, Shulman ve Houser, 1996). Bu kavram aynı zamanda 9. bölümünde yer alan cesaretlendirme kavramıyla benzerlik göstermekte, ancak öğrenen güçlenmesi cesaretlendirmeyi de kapsayan daha geniş bir süreçtir. Yurt

dışında yapılan çalışmalarda öğrencilerin devam ettikleri bölümleri sevmelerine rağmen aldıkları dersleri sevmedikleri ortaya çıkmıştır. Ülkemizde de benzer bir durumdan bahsetmek mümkündür. Öğrenme ortamında öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve öğreneni pasif alıcı durumundan aktif alıcı durumuna getirmek büyük bir öneme sahiptir. Bu sürece katkı sağlayabilecek kavramlardan bir tanesi de güçlenme-güçlendirme kavramıdır. Bu bölümün amacı öğrenen güçlenmesi kavramının kuramsal temeli ile ilgili bilgi vermek, kavramla ilgili araştırma örneklerini ve bulgularını sunmak ve bu bulgular ışığında uygulama ve araştırmaya dair öneriler sunmaktır.

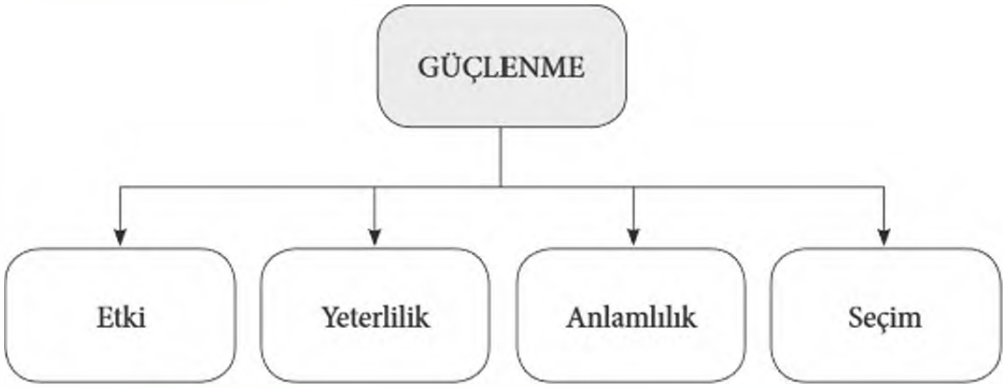


NE: KURAMSAL YAPI

Öğrenen güçlenmesi, güdülenme ile yakından ilgili bir kavram olmakla birlikte kapsamı daha geniş bir kavramdır. Genel anlamıyla güçlenme (empowerment) sosyal bilimlerin farklı disiplinleri tarafından kullanılan bir kavramdır (Conger ve Kanungo, 1988). Örneğin, güçlenme kavramı çalışma hayatında örgütsel verimliliği açıklamakta kullanılırken, toplumsal yaşamda azınlık gruplarının sorunlarını ele almada da kullanılmıştır ve genelde bu çalışmalarda kavramın Türkçe karşılığı "güçlendirme" olarak yer almıştır. Güçlenme/güçlendirme kavramını örgütsel verimlilikle ilgili olarak ilk kullananlar Conger ve Kanungo (1988) ve Thomas ve Velthouse (1990) olmuştur. Conger ve Kanungo (1988) güçlendirmeyi, çalışanların işlerini kendilerini yeterli hissederek yapabilmelerini sağlamaya yönelik bir süreç olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle çalışanları güçlendirmeye dönük müdahalelerin, çalışanların işlerini yaparken kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayacak bir süreci içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu anlamda Conger ve Kanungo güçlenme kavramını Bandura'nın öz-yeterlilik kavramı (1986) ile ilişkilendirmektedir. Sonrasında, Thomas ve Velthouse (1990) bu kavramı daha kapsamlı bir bilişsel modele oturtarak, güçlenme/güçlendirme kavramının, bireyin bir işi tamamlarken ya da bir görevi yerine getirirken içsel bir güdülenmeyi oluşturma sürecini de içerdiğini belirtmiştir. Thomas ve Velthouse önerdikleri modelde, güçlenmede dışsal uyaranlar ve çevrenin önemini yadsımamakla birlikte bireyin

dış gerçekliği ya da dışsal etkenleri öznel olarak değerlendirme ya da yorumlanma biçiminin öneminin altını çizmiştir. Bu bilişsel modele göre bireyler verilen işi ya da görevi değerlendirirken etki, yeterlilik, anlamlılık ve seçim boyutlarıyla birlikte değerlendirmekte ve bu değerlendirmeler sonucunda birey davranışlarını daha canlı bir halde sürdürmektedir.

Thomas ve Velthouse, güçlenmeyi oluşturan bu dört boyutu öz-yeterlilik kavramı (Bandura, 1986), öz-belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000) ve beklenti kuramı (Wingfield ve Eccles, 2000) gibi çeşitli kuramların bilişsel güdülenme ile ilgili açıklamalarını sentezleyerek oluşturmuştur. Ayrıca güdülenmede olduğu gibi, güçlenmenin de durumluk ve sürekli olarak deneyimlenebildiğini belirtmiştir.





Bu senteze göre, *anlamlılık* boyutu, bireyin yaptığı işin ya da görevin amacına kendi idealleri ya da standartlarını göz önünde bulundurarak verdiği değeri içerir. *Yeterlilik* ise bireyin yaptığı işi ne düzeyde yetkin bir biçimde yaptığı ile ilgili kendi değerlendirmesini içerir. Etki boyutu, bireyin bir işi yerine getirirken, yaptığı işte bir fark yaratıp yaratmadığı ile ilgili yaptığı değerlendirmeyi içerir. Son boyut olan *seçim* ise bireyin bir işin ya da görevin amacını ya da yapılış şeklini ne düzeyde kendi belirleme hakkına sahip olup olmadığı ile ilgili yaptığı değerlendirmeyi içerir (Thomas ve Velthouse, 1990).

Bireyin bir iş ortamındaki kişisel etkililiğini değerlendirme açısından bütünsel bir bakış açısı sunan güçlenme kavramının, öğrenme ortamında da öğrencilerin kişisel etkililiklerini değerlendirmek için kullanılıp kullanılamayacağı ile ilgili ilk araştırmalar Shulman, McCormack, Luechauer ve Shulman (1993; Akt., Frymier, Shulman ve Houser, 1996) ve Frymier, Shulman ve Houser (1996) tarafından yapılmıştır. Frymier, Shulman ve Houser (1996) örgütsel psikolojide, örgütün üyelerinin güçlenmesi sürecinde, performanslarını geliştirmek ve değişen koşullara uyum

sağlamak için sürekli öğrenmelerinin gerekliliğinin vurgulandığını, bu nedenle de güçlenme ve öğrenme arasında güçlü bir bağlantının bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlantıyı da güçlenme kavramının özellikle yüksek öğretim düzeyinde sınıf ortamına uygulanabilirliğinin gerekçesi olarak görmüştür. Frymier, Shulman ve Houser bu kavramın eğitim ortamlarındaki kullanımında "güçlendirme" yerine "güçlenme" olarak kullanılmasının daha doğru olduğunu da özellikle vurgulamıştır.

Frymier, Shulman ve Houser (1996) iki aşamalı olarak üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında güçlenme kavramının öğrenme ortamlarına özgü bir kavramsallaştırmasını yapmayı ve öğrenen güçlenmesini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için Frymier, Shulman ve Houser çalışmalarının birinci aşamasında öncelikle çalışanların güçlenmesini ölçmek için Schultz ve Schulman (1993) tarafından geliştirilmiş olan 30 maddelik güçlenme ölçeğinin öğrenme ortamına göre uyarlanmış maddelerinin faktör yapısını ve ölçeğin alt boyutlarının güdülenme, öğretim elemanının yakınlık davranışları, öz-saygı gibi kavramlarla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bu aşamasının sonuçları, ölçeğin öğrenme ortamı için dört faktörlü bir yapı yerine seçim alt boyutunun yer almadığı üç boyutlu (anlamlılık, yeterlilik ve etki) bir yapıyla açıklandığını göstermiştir. Frymier, Shulman ve Houser (1996) seçim boyutunun bir boyut olarak ortaya çıkmamış olmasının sebeplerinden birinin, eğitim ortamlarının müfredatla belirlenmiş olması ve öğrencilerin seçim yapmalarına olanak tanımayan bir dizi ölçütlerin bulunması olabileceğini ifade etmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, ölçeğin 18 maddesinde öğrencilerin sınıf ortamında hissettikleri güçlenmişlik duygusuna vurgu yapacak şekilde değişiklikler yapılmış, geri kalan maddeler ölçekten çıkarılmış olup yeni maddeler yazılarak toplam 38 maddelik yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Bu aşamada ölçeğin faktör yapısı yeniden incelenmiş ve anlam-lılık, yeterlilik ve etki olmak üzere üç boyuttan oluşan 35 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu aşamada da seçim ayrı bir faktör olarak ortaya çıkmamış, seçim boyutunun maddelerinin etki faktörüne yüklendiği görülmüştür. Sonrasında yazarların çalışmanın ilk iki aşamasında yer almamış 25 üniversite öğrenciyle gerçekleştirdiği görüşmelerde, öğrenciler sınıf ortamında ders içeriğini sıkı sıkıya takip ettiklerini ve seçim yapmalarına olanak verecek bir ortamın olmadığını ifade etmişlerdir. Frymier, Shulman ve Houser'in bu çalışması sonucunda öğrenen güçlenmesinin işevuruk bir tanımına ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, öğrenen güçlenmesinin üç boyutunun da durumluk güdülenme ile ilişkili olduğu ortaya çıkarken sürekli güdülenme ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Yazarlar bunun öğrenen güçlenmesi kavramının güdülenmeyle ilişkili bir kavram olduğunun göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Özellikle anlamlılık boyutunun durumluk güdülenme ile oldukça yüksek bir ilişki içinde olduğunun görülmüş olması

(r = 79) anlamlılık boyutunun içsel güdülenmeyi yansıtan boyutu olarak yorumlanmıştır. Aynı çalışmada öğretim elemanının sözel ve sözel olmayan yakınlık davranışları sergilemesinin ve dersin içeriğini öğrencilerinin ilgisini çekecek şekilde planlamasının öğrenen güçlenmesini arttırdığı görülmüştür. Sözel olmayan yakınlık davranışları öğretim elemanının ders anlatırken sınıf içinde dolaşması, yüzünün öğrencilere dönük olması, öğrencileriyle göz teması, rahat bir vücut duruşunun olması ve gülümsemesi gibi davranışları içerir (Richmond, Gorham ve McCroskey, 1987). Sözel yakınlık davranışları ise öğrencilerin derse katılımını destekleyici ifadeleri kullanma, öğrencilere isimleriyle hitap etme gibi öğretim elemanının öğrenciyle yakınlığını arttırıcı davranışlarını içerir (Richmond, 2002). Aynı çalışmada, öğrenen güçlenmesinin duyuşsal öğrenme ve öğrenme göstergeleri ile ilişkili olduğu da görülürken, öğrencilerin öz-saygı düzeyinin de öğrenen güçlenmesinin yeterlilik boyutu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrenen güçlenmesinin öğrenmeyle ilgili bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ayrıca, öğrenen güçlenmesinin öğrencinin kişisel özelliklerinden de çok küçük oran da bile olsa etkilenebildiğini göstermektedir. İki aşamalı çalışmalarının sonucunda, Frymier, Shulman ve Houser (1996) öğrenen güçlenmesi kavramının, büyük oranda çevresel koşullardan etkilenen durumluk bir kavram olduğunu ve öğrencinin anlamlı ve etkisi olan bir görevi/işi yapmak için sahip olduğu yeterlilik duygusu olarak tanımlamıştır. Bu üç boyuttan biri olan anlamlılık, bir iş ya da görevin değerini bireyin kendi inançları, idealleri ve standartları ile ilişkilendirmesini içerir. Yeterlilik boyutu ise bireyin iş ya da görevi tamamlamak için üzerine düşenleri yapma konusunda kendisini yeterli hissedip hissetmemesiyle ilgilidir. Son olarak etki boyutu, öğrenenin öğrenme ortamında bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili algısını içerir. Özetle, öğrenenin güçlenmesi, öğrenci sınıf içindeki görevleri/çalışmaları anlamlı bulduğu, dersle ilgili görevleri yerine getirirken yeterli hissettiği ve sınıf ortamında bir etkisinin olduğunu hissettiği zaman gerçekleşmektedir.

NASIL: ARAŞTIRMA

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu kavramın ilk kullanıldığı çalışmaların 90'lı yılların ilk yarısında başladığı görülmektedir. Alanyazında kavramın sınırlarının tam olarak çizilmediği ve soyut kaldığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Weber ve Paterson, 2000). Bu anlamda kavramın kapsamını netleştirmeye yönelik çalışmalardan bir tanesi Brooks ve Young (2011) tarafından yapılmıştır. Öğrenen güçlenmesinin öğrenci güdülenmesi ile ilişkisini incelemenin yanı sıra Brooks ve Young çalışmalarında üniversite öğrencilerinin seçim yapma özgürlüğünün güçlenme ve güdülenme üzerindeki etkisini de incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenen güçlenmesinin üç boyutunun da içsel güdülenme ile güçlü bir

biçimde olumlu, dışsal güdülenme ve güdülenmeme (amotivation) ile güçlü bir biçimde olumsuz bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarda bir kez daha göstermiştir ki öğrenen güçlenmesi güdülenme temelli ama daha kapsamlı bir kavramdır. Brooks ve Young'ın çalışmasında ayrıca öğrencilerin dersle ilgili yapmaları gereken görevler ya da ödevlerle ilgili bir seçim hakkının bulunmasının öğrenen güçlenmesini arttırdığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretim elemanının derse devamı zorunlu tutmasının da öğrenen güçlenmesini arttırdığı bulunmuştur. Yazarlar bu sonucu, öğretim elemanının devamı zorunlu tutmasının öğrenciler tarafından öğretim elemanının dersini ciddiye aldığı biçiminde algılanmasından ya da düzenli devam alınmasının öğrencilerin kendilerini derse dahil olmuş hissetmelerini sağlamasından kaynaklanabileceği biçiminde yorumlamıştır.

Alanyazında öğrenen güçlenmesi ile ilgili araştırmaların bir kısmı da öğrenen güçlenmesinin, öğrenme ve öğrenme ortamı ile ilgili diğer değişkenlerle ilişkisine odaklanmıştır. Ancak bu konudaki çalışmalar hala çok kısıtlı sayıdadır. Bir önceki bölümde belirtildiği gibi bu araştırmalardan ilki Frymier, Shulman ve Houser (1996) tarafından yapılmış ve öğrenen güçlenmesinin üç boyutunun da değişen oranlarda duyuşsal öğrenme ve öğrenme göstergeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda öğrenme ve öğrenen güçlenmesi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Cho ve Auger'in (2013) halkla ilişkiler bölümüne devam eden üniversite öğrencileri ile yaptığı başka bir çalışmada öğrencilerin güçlenme düzeylerinin öğrencilerin üniversiteye duydukları güven, üniversite ile ilgili memnuniyet düzeyleri ve gücün karşılıklı paylaşılması ile ilişki olduğunu bulmuştur. Yazarlar algılanan öğrenci güçlenmesinin öğrencilerin devam ettikleri bölümle ilişkilerinin niteliğini etkilediği sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada ise Maillmoux (2006) öğrenen güçlenmesinin hemşirelik bölümü öğrencilerinin algıladıkları özerklik düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre hemşirelik öğrencilerinin öğrenen güçlenmesi düzeyleri yükseldikçe özerklik düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Alanyazında, öğrenen güçlenmesini etkileyen faktörler de araştırılmıştır. Ancak bir araştırma hariç araştırmaların hepsi ilişkisel araştırma desenine sahiptir. Libya'da üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olan deneysel çalışmada işbirlikli öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamının öğrencilerinin güçlenme düzeylerine etkisi incelenmiştir (Zraa, Kavanagh ve Morgan, 2013). Bu çalışmanın sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme ortamının öğrencilerin genel güçlenme, etki ve anlamlılık düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, işbirlikli öğrenmeye dayalı bir öğretim modelini benimseyen bir öğretim elemanı öğrencilerinin sınıf ortamına etki edebildikleri duygusunu taşımalarını ve dersi anlamlı bulmalarını sağlayabilmektedir.

Schrodt ve diğ. (2008) 1416 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada öğrenen güçlenmesinin sınıf ortamında öğretim elemanının kullandığı güç kaynakları (zorlayıcı güç, yasal güç, ödüllendirme gücü, karizmatik güç ve uzmanlık gücü) ile öğrencilerin öğretim elemanı ile ilgili değerlendirmeleri arasında aracı rolü olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenen güçlenmesinin tam bir aracı rolünün olmadığı ancak öğretim elemanının güç kaynaklarının öğrenen güçlenmesi ile ilişkili bir değişken olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanının güç kaynakları öğrenen güçlenmesindeki varyansın %66'sını açıklamakla birlikte güçlenme üzerinde ödüllendirme gücünün (reward power) küçük olumlu ve meşru gücün (legitimate power) küçük olumsuz bir etkisi olduğu ve karizmatik gücün (referent power) büyük olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür (r = .74). Bu çalışma sonuçlarına göre öğretim elamanının içtenlikli yaklaşımları, öğrencileriyle açık ve ulaşılabilir bir tutum içersinde bir güven ilişkisi geliştirmesi öğrencilerin bir görevi yerine getirmede özyeterliliklerini arttırıcı bir rol oynamaktadır. Ayrıca, bu tutumlar öğrencilerin öğretim elamanlarının bakış açısını anlamalarını ve böylece dersin içeriğini anlamlandırmada daha etkin olmalarını ve kendi öğrenmelerindeki etkilerini görebilecekleri bir sınıf ortamı yaratmalarını sağlamaktadır. Öğrenen güçlenmesi ile ödüllendirme gücünün arasında düşük (.07) ama anlamlı bir ilişkinin bulunması, her ne kadar içsel güdülenmeyi içeren bir kavram olsa da öğretim elemanının sınıf ortamında öğrencilerinin başarılarını fark etmesi ve ödüllendirmesi öğrencinin güçlenme düzeyini etkilemektedir. Diğer yandan, sınıf içersinde meşru güç kullanımı, yani öğretim elemanının öğrencilerden üstün olduğunu ve pozisyonu gereği sınıfın kontrolünün onda olduğunu vurgulayan bir tavır sergilemesi öğrencileri güçsüzleştirici bir rol oynamaktadır (Schrodt ve diğ., 2008).

Öğrenen güçlenmesinin aracı rolünün incelendiği başka bir araştırma ise Houser ve Frymier (2009) tarafından yapılmıştır. Houser ve Frymier üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada öğrenen güçlenmesinin öğrenene ait etkenler (öğrenci mizacı ve öğrenme yönelimi), öğretim elemanın iletişim davranışları (sözel ve sözel olmayan yakınlık davranışları ve öğretim elemanının açık ve net ders anlatımı) ve öğrenme (duyuşsal öğrenme ve öğrenme göstergeleri) ile ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenci mizacı ve öğrenme yöneliminin (öğrenme odaklı yönelim ve not odaklı yönelim) öğrenen güçlenmesi ile düşük bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğrenme yöneliminde, öğrenme odaklı yönelimi yüksek öğrencilerin öğrenen güçlenmesinin anlamlılık ve etki boyutunda not odaklı yönelimi yüksek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Diğer yandan öğrencilerin not odaklı yönelimi düştükçe öğrenen güçlenmesinin bir boyutu olan yeterlilik duygularının yükseldiği görülmüştür. Araştırmada

ayrıca, öğretim elemanının dersi açık ve net bir biçimde anlatmasının ve dersin içeriğinin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması için uygun sözel ve sözel olmayan mesajları kullanmasının öğrenen güçlenmesinin üç boyutunu da anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Diğer yandan öğretim elemanının yakınlık davranışlarının sadece anlamlılık ve etki boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Dersin öğretim elemanının konuyu anlatırken önemli noktaları tekrarlar ve özetlemeler yaparak vurgulaması; konuyu anlatırken örneklerle açıklaması; öğrencilerin bilmediği ya da yanlış anladığı kavramlar/kelimeler olup olmadığını öğrencilere sorular sorarak kontrol etmesi; öğrencilerin sorular sormasına izin vermesi ve öğrencilerin düşünmesine ve uygulama yapmasına zaman tanıması açık ve net ders anlatımının içerdiği öğretim elemanı davranışlarıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanının konu anlatımında bu davranışları sergilemesi öğrencinin yeterlilik duygusunu desteklemekte, dersi öğrenci için daha anlamlı hale getirmekte ve öğrencinin sınıf ortamında bir etkisinin olduğu duygusunu arttırmaktadır. Benzer şekilde öğretim elemanının yakınlık davranışlarının bulunması, öğrencinin öğretim elemanına yaklaşmasını kolaylaştırmakta ve bu da öğrencinin sınıf ortamında kendini daha etkin hissetmesini ve dersi daha anlamlı bulmasını sağlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanının dersi açık ve anlaşılır bir şekilde anlatması öğrencileri güçlendirmede öğretim elemanının yakınlık davranışlarından daha etkilidir. Aynı çalışmada, öğrenen güçlenmesinin üç boyutu duyuşsal öğrenmedeki varyansın %67'sini ve öğrenme göstergelerindeki varyansın da %57'sini açıklamıştır. Yazarlar, bu bulguların bir neden sonuç ilişkisini göstermediğini hatırlatmakla birlikte öğrenen güçlenmesi yükseldikçe öğrenme düzeyinin de artabileceğini gösterdiğini belirtmişlerdir.

Finn ve Schrodt (2012) üniversite öğrencileri ile yaptığı başka bir çalışmada öğretim elemanının yakınlık davranışlarının, açık ve net ders anlatımının öğrencilerin öğretim elemanı tarafından anlaşıldığını hissetmesini sağladığı ve bununda öğrenen güçlenmesinin üç boyutunda da etkili olduğunu bulmuştur. Diğer bir deyişle öğretim elemanının öğrencilerin iletişim kurma çabalarına tepki veriş biçimi, yakınlık davranışları ve dersin net ve açık anlatımı arasında aracı rolü oynamakta ve öğrencinin dersin içeriğini anlamlı bulmasını, derste beklenilenleri yerine getirmede yeterli hissetmesini ve öğrenme ortamında bir etkisinin olduğunu hissetmesini desteklemektedir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada da destekleyici bir öğrenme ortamını yaratmada öğrenen güçlenmesi önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır (Nichols, 2010). Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının öğrenciler için kontrolü paylaştıkları bir öğrenme ortamı yaratma konusunda deneyim ve özgüven eksikliği yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenin öğrencileri ile iyi bir

ilişki kurması (kişisel boyutta bir bağlantı kurma ve performansı hakkında bilgi verme) ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlayıcı bir öğrenme ortamını yaratmasında kontrol odağını öğrenciye aktarması öğrenciyi güçlendirici bir rol oynamaktadır. Sözü geçen çalışmanın bulgularına göre öğrenciyi güçlendiren ve öğrenme sürecine katılımı teşvik eden bir sınıf ortamı ve kültürü güdülenmeyi ve başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Nichols, 2010). Benzer şekilde, Corrigan ve Chapman (2008) 200 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları başka bir çalışmada öğrencilerin lise yıllarındaki öğretmenleri ve derslere yönelik algıladıkları güven, güdülenme ve güçlenme düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenci öğretmen ilişkisindeki güven hem öğrenci güdülenmesi hem de öğrencilerin güçlenme düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur.

Bütün bu çalışmalar hep birlikte değerlendirildiğinde alanyazında öğrenen güçlenmesi ile ilgili yapılan araştırmaların tamamıma yakını ilişkisel araştırma desenlerini kullanmış olup öğrenen güçlenmesini konu alan sadece bir deneysel çalışma bulunduğu görülmektedir. Boylamsal çalışma ise hiç bulunmamaktadır. Bu nedenle bu bulgulara dayanarak varılacak sonuçlar neden-sonuç ilişkisi göstermekten ziyade ilişkisel sonuçları göstermektedir. Araştırmalarda göze çarpan diğer bir ortak nokta ise çalışmaların büyük çoğunluğunun iletişim alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapılmış olmasıdır. Bu nedenle de yapılan araştırmalarda özellikle öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim davranışlarının öğrenen güçlenmesi ile ilişkisine odaklanıldığı görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan çalışmalar, öğrenen güçlenmesinin duyuşsal öğrenme ve öğrenme göstergeleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenen güçlenmesini etkileyen faktörler olarak durumsal/çevresel ve kişisel faktörler öne çıkmakla birlikte, öğrenen güçlenmesinde durumsal faktörlerin daha etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenen güçlenmesinin sınıf ortamında öğretim elemanının iletişim davranışlarından etkilendiği görülmektedir. Ancak farklı öğretim elemanı davranışlarının öğrenen güçlenmesi üzerindeki etkisi farklı olabilmektedir.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Alan yazın taraması sonucunda, güçlenme kavramının öğrenmeyi daha etkili kılmak açısından oldukça işlevsel bir kavram olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenen güçlenmesi öğrenme sürecinde önemli olarak değerlendirilebilecek kavramlardan bir tanesidir. Özellikle üniversite ortamında, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasının önemi düşünüldüğünde, öğrenen güçlenmesi bunu sağlayabilecek faktörlerin araştırılmasına olanak sağlayan kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu kavramın eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda yeteri kadar ilgi çekmediği de görülmektedir. Şimdiye kadar olan çalış-

malar genellikle iletişim alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapıldığı için öğretim elemanının sınıf içindeki iletişim davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Öğrenen güçlenmesi her ne kadar içsel güdülenme ile yakından ilgili bir kavram olsa da, anlamlılık, yeterlilik ve etki boyutlarıyla içsel güdülenme kavramından farklı, kapsamı daha geniş bir kavramdır. Öğrenen güçlenmesi içsel motivasyonun ötesinde öğrencinin sınıf içinde daha etkin hissetmesine yol açacak öğrenme ortamına katılım ve öğrenme ortamında yeterli hissetmeye ilişkin bilişsel bir boyutu içermektedir. Öğrenen güçlenmesi, çeşitli öğretmen davranışları ve sınıfiçi etkileşim gibi değişkenlerle yakından ilişkili bir kavram olması açısından özellikle öğrenme ortamını geliştirme açısından önemlidir. Özellikle öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin öğrencinin sınıf içindeki performansı üzerindeki etkisinin arkasında yatan değişenleri incelemeye olanak vermesi açısından da önemlidir. Ayrıca, bu kavram güçlenme bakış açısını, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarına dahil etme açısından da oldukça önemlidir.

Kavram İle İlgili Araştırma Önerileri

Öğrenen güçlenmesi öğrenme ile yakından ilişkili bir kavram olmakla birlikte sınıf içinde bir öğrencinin herhangi bir dersteki ders başarısı ile ilişkisini gösteren çalışma alan yazında yazarın bildiği kadarıyla henüz bulunmamaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrenen güçlenmesinin öğrencinin belirli bir dersteki başarısıyla ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılması bu kavramın öğrenmeyle ilişkisine yeni bir boyut katacaktır. Ulusal alanyazın incelendiğinde bu kavramla ilgili Çakır ve Erdoğan (2014) tarafından Öğrenen Güçlenmesi Ölçeğinin (Frymier, Shulman ve Houser, 1996) Türk kültürüne uyarlama çalışmasının yapıldığı sadece bir çalışma bulunmaktadır. Ölçek bölümün sonunda bulunmaktadır. Bu anlamda, bu kavramla ilgili birçok çalışmaya ihtiyaç vardır. Öğrenen güçlenmesi kavramı, sınıf ortamında öğrenciyi daha etkin kılmaya dönük bir kavramdır. Yurtdışında yapılan çalışmalar öğrenen güçlenmesinin öğrenme ortamındaki faktörlere daha duyarlı olduğunu göstermektedir. İleriki araştırmalarda ülkemizde üniversite düzeyinde öğretim elamanlarının sınıf içi iletişim davranışları başta olmak üzere farklı öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi stratejileri, öğretim elemanı/öğretmen tutumları, sınıf içi etkileşim özellikleri ve dersin işleniş şekli gibi çok çeşitli faktörün öğrenen güçlenmesi ile ilişkisi incelenebilir. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının olumlu ve öğrenciyi güçlendiren bir sınıf ortamı yaratma konusundaki bakış açılarının incelenmesi ve bilgi eksikliklerinin araştırılması da önerilebilir.

Kavram İle İlgili Uygulama Önerileri

Öğrenen güçlenmesi, öğrenme isteğinin dışsal teşviklerden çok öğrencinin içinden geldiği bir öğrenme-öğretme ortamını vurgulamaktadır. Özellikle üniversite düzeyinde öğrenme ortamlarının, eğitimin diğer kademelerine oranla öğrencinin daha özerk olmasına imkân verdiği düşünüldüğünde (Brooks ve Young, 2011), öğrenen güçlenmesi üniversite düzeyindeki sınıf ortamlarında yer alan uygulamalar açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle derslerde öğrencinin dersi anlamlı bulması, kendini yeterli hissetmesi ve sınıf ortamında bir etkisinin olduğu hissetmesi için hangi öğretim elemanı davranışlarının ya da öğretim tekniklerinin daha etkili olduğu ile ilgili bulgular uygulamaya dair çeşitli öneriler sunmaktadır. Öğretim elemanlarına öğreneni güçlendiren bir sınıf ortamı yaratmak için sınıf ortamında sözel ve sözel olmayan yakınlık davranışları sergilemeleri, konu anlatımında net ve anlaşılır öğretim tekniklerini kullanmaları, sınıfta güç kaynaklarını kullanırken özellikle karizmatik güç kaynaklarına dayandırmaları ve ders kapsamındaki ödevler ve görevlerde öğrencilere seçenek sunmaları önerilebilir. Öğreneni güçlendiren bir yaklaşımda öğrencinin güçsüzlük duygusunu ortadan kaldıracak biçimde bir iletişimin varlığının önemi büyüktür ve bunda da öğrenci-öğretmen ilişkisinde algılanan güven önemli bir yere sahiptir. Son olarak, öğretim teknikleri içersinde ise işbirliğine dayalı bir öğretim tekniğinin kullanılması da önerilebilir. Ayrıca öğrenciyi güçlendiren bir öğretim elamanının içeriği standartlaştırmaktan ziyade öğrenciyi keşfetmeye ve kişiselleştirilmiş bir öğrenmeye sevk etmesi de önemlidir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Frymier, A. B., ve Houser, M. L. (2000). The teacher-student *relationship* as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
2. Hamilton, W. (2007). Constructing classroom learning environments that are interactive and authentic and aim for learner empowerment. https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/3296/1/Hamilton.pdf

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action:* A socal-cognitive view. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brooks, C. F., & Young, S. L. (2011). Are choice-making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48-59.

Cho, M., & Auger, G. A. (2013). Exploring determinants of relationship quality between students and their academic department: Perceived relationship investment, student empowerment, and student-faculty interaction. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68, 255-268.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *The Academy of Management Revtew*, 13(3), 471-482.

Corrigan, M., & Chapman, P. E. (2008). Trust in teachers: A motivating element to learning. *Radical Pedogogy*, 9(2).

Çakır, S. G., ve Erdoğan, M. (2014). Öğrenen Güçlenmesi Ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (The adaptation of the Learner Empowerment Scale: validity and reliability studies). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 297-307.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York, NY: Plenum Press.

Finn, A. N., & Schrodt, P. (2012). Students' perceived understanding mediates th eeffects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*, 61(2), 111-130.

Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45, 181-199

Houser, M. L., & Frymier, A. B. (2009). The role of student caharacteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58, 35-43

Mailloux, C. G. (2006). The extent to which students' perceptions of faculties' teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in BSN students. *Nurse Education Today*, 26, 578-585.

Nichols, J. D. (2006). Empowerment and relationships: a classrom model to enhance student motivation. *Learning Environ Res*, 9, 149-161.

Richmond, V. P. (2002). Teacher nonverbal immediacy: Uses and outcomes. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 65-80). Boston Allyn and Bacon.

Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. L. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook* 10 (pp. 574-590). Newbury Park, CA: SAGE.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist,* 55(1), 68-78.

Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom. *Communication Education,* 57, 180-200.

Shulman, G., McCormack, A., Lucchauer, D., & Shulman, C. (1993). Using the journal assignment to create empowered learners: An application of writing across the curriculum. *Journal of Excellence in College Training,* 4, 89-104.

Thomas, K., & Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review,* 15, 666-681.

Weber, K., & Patterson, B. R. (2000). Student interest, empowerment, and motivation. *Communication Research Reports,* 17(1), 22-29.

Wingfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 68-81.

Zraa, W., Kavanagh, M., & Morgan, M. J. (2013). The impact of cooperative learning and empowerment on the performance of first-year accounting students. *Journal of Modern Accounting and Auditing,* 9(3), 348-355.

ÖĞRENEN GÜÇLENMESİ ÖLÇEĞİ (Çakır ve Erdoğan, 2014)

Aşağıda bir ders ortamı ile ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. Aşağıdaki ifadeleri girdiğiniz dersin* ortamını düşünerek okuyunuz ve ifadenin sizin dersteki durumunuza ne ölçüde uyduğunu (X) işareti ile gösteriniz.

Dersin adı*: .....

Hiçbir zaman ☐ ☐ ☐ Çok sık

	0	1	2	3	4
1. Bu derste yerine getirmem gereken görevler benim için anlamlıdır. (A)					
2. Bu dersteki faaliyetlerin nasıl yapılacağını etkileme gücüm var.(E)					
3. Görevlerimi layıkıyla yerine getirebilme konusunda kendime güveniyorum. (Y)					
4. Bu derse girmeyi dört gözle beklerim. (A)					
5. Bu dersin başarısında benim katılımım önemlidir. (E)					
6. Bu ders zevklidir.(A)					
7. Bu derste başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim. (Y)					
8. Bu dersteki işlerin yürütülme biçimini etkileyebilirim. (E)					
9. Bu derste diğer öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunma fırsatım var. (E)					
10. Bu ders ilgi çekicidir.(A)					
11. Bu dersteki amaçlarımı gerçekleştirecek yeterlilikte olduğuma inanıyorum. (Y)					
12. Bu derste önemli kararların alınmasında bana da fırsat tanınır. (E)					
13. Bu derste yerine getirmem gereken görevler benim için değerlidir. (A)					
14. Bu derste başarılı olmak için yeteneklerime güveniyorum. (Y)					
15. Bu dersteki bilgiler yararlıdır.(A)					
16. Bu derste iyi bir öğrenme ortamı yaratma gücüne sahibim. (E)					

17. Bu ders, gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bana yardımcı olacaktır.(A)					
18. Bu derste başarılı olmak için gerekli niteliklere sahibim. (Y)					
19. Faaliyetlerin nasıl yapılacağını belirleyebilirim. (E)					
20. Bu derste gerçekleşen öğrenme üzerinde bir fark yaratırım. (E)					
21. Bu derste kendimi oldukça yeterli hissediyorum. (Y)					
22. Öğretim elemanını (dersle ilgili konularda) etkileyebilirim.(E)					
23. Bu derste takdir edildiğimi hissediyorum. (E)					

A: Anlamlılık; E: Etki; Y: Yeterlilik

*Ölçek belirli bir ders ortamı düşünülerek cevaplanan bir ölçektir. Ölçeği kullanmak isteyenler o anki dersi ya da bir önceki dersi değerlendirmek için kullanabilirler. Ancak ölçeği araştırma amaçlı kullanmak isteyenler için öğrencilerin en son girdikleri dersi düşünerek cevaplamaları araştırmada ders çeşitliliğini sağlamak açısından daha faydalı olacaktır.

7. BÖLÜM

ÖĞRENİLMİŞ İYİMSERLİK

Doç. Dr. Berna GÜLOĞLU
Bahçeşehir Üniversitesi

İyimser, yaranın üstündeki kabuğu; kötümser ise kabuğun altındaki yarayı görür.

Shakespeare

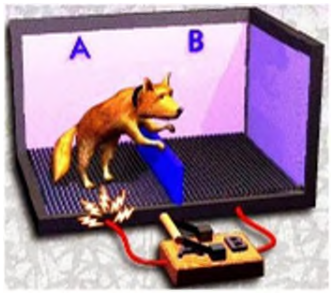
GİRİŞ

Bireylerin karşılaştığı sorunlara çözüm bulma anlayışına dayanan psikoloji bilimi yıllarca saldırganlık, öfke, umutsuzluk, depresyon gibi olumsuz duygu, düşünce ve davranışlara odaklanmıştır. 90'larda ortaya çıkan pozitif psikoloji anlayışı bireyin kişilik özelliklerindeki güçlü yönlere eğilerek olumlu duygular, psikolojik sağlamlık, affetme gibi konulara ağırlık vermeye başlamıştır. Karşılaştığımız olumsuz olayların sebeplerini açıklama biçimimizin psikolojik sağlığımız üzerinde koruyucu bir etkiye sahip olduğu düşüncesinden yola çıkan Seligman'ın (1998) ortaya attığı öğrenilmiş iyimserlik kavramı bireylerin güçlü yönlerine odaklanılması gerektiğini ileri süren pozitif psikolojinin önemli kavramlarındandır.

Seligman (1998), bireylerin davranışlarını aldığı ödül veya cezaların şekillendirdiğine inanan davranışçılara; bilinci göz ardı ettiklerinden dolayı karşı çıkmıştır. Davranışçılara göre bireyi değiştirmenin tek yolu bulunduğu çevreyi değiştirmektir. Bireyin kendini değiştirmek gibi bir gücü yoktur. Davranışçı görüşün tüm dünyada kabul gördüğü bir dönemde düşüncenin önemli olduğunu ve kötümser düşünce biçiminin bireyi çaresiz; iyimser düşünce biçiminin ise mücadeleci yaptığını ileri sürmek cesaret gerektiren bir hareketti. Öğrenilmiş çaresizlik kavramının karşıtı olarak ileri sürdüğü öğrenilmiş iyimserlik kavramıyla Seligman (1998), bireylerin yaşadıkları olumsuz olaylar sonrasında çaresizliği öğrendiği gibi düşünce biçimlerini değiştirerek iyimser olmayı da öğrenebilecekleri düşüncesiyle yola çıkmıştır.

NE: KURAMSAL YAPI

Öğrenilmiş Çaresizlik



Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik konusuna ilgi duyması ve bunun üzerine çalışmalar yapmaya karar vermesi öğrenme kuramcısı Solomon ve öğrencisi Overmier'ın, Pavlov'un koşullanmasını yaratarak gerçekleştirilmeye çalıştıkları "aktarım" deneyinin sonucunda köpeklerin tepkisizlikleşmesini gözlemlemesiyle başlamıştır. Deneyde, önce ses, ardından da şokun verildiği iki tür uyarana maruz bırakılan köpeklerin zaman içinde ses ve şoku eşleştirerek, şoka verdikleri korku tepkisini sadece sese maruz kaldıklarında da vermeleri bekleniyordu. Ancak, araştırmanın asıl kısmı olan ikinci kısmında, alçak bir duvarla ikiyi bölünen büyükçe bir kutuya konulan köpeklerin, şoktan kaçmak için kutuyu ikiye bölen alçak engeli aşmaları yeterliyken hiçbir şey yapmayarak yattıkları yerden inledikleri görüldü. Köpekleri gözlemleyen ve araştırma hakkında bilgi alan Seligman, deneyin ilk kısmında köpeklere yanlışlıkla çaresizliğin öğretildiğini fark etti. Pavlov'un koşullanması sırasında ne kadar mücadele ederlerse etsinler sonucu değiştiremeyeceklerini öğrenen köpekler denemekten vazgeçmişlerdi.

Köpeklerin davranışlarının sonucunu değiştirme konusunda etkili olamadıklarını anlayabildiklerini fark etmenin şaşkınlığını yaşayan Seligman, bununla insan çaresizliği arasında bir benzerlik kurulabileceği varsayımını ileri sürmüştür. Hayvanların çaresizliği öğrenebileceğini ispatlayan 'üçlü' deneyde, 24 köpek 8'erli üç gruba ayrılmıştır. İlk gruptaki köpeklere arka ayaklarından 500 voltluk zararsız bir elektrik şoku verilmiştir. Köpekler, başlarıyla kutunun içindeki panele basarak şoku sonlandırabiliyordu. 30 saniye içinde düğmeye basmadıklarında ise şok kendiliğinden sonlanmasına rağmen şoku sonlandırmak için düğmeye basmaları gerektiğini kısa sürede öğrenen köpekler, panele gittikçe daha çabuk basmaya başladılar. İkinci gruptaki köpekler, birinci gruptakilerle birebir aynı oranda şoka maruz kalmalarına rağmen panele bassalar bile şoku sonlandıramıyorlardı. 30 denemeden sonra basmayı bıraktılar. Üçüncü gruptakilere şok verilmedi. 24 saat sonra alçak bir duvarla iki bölüme ayrılmış olan kutuya yerleştirilen köpeklere, kutunun bir tarafından diğer tarafına atlayarak kolayca kaçabilecekleri şoklar verildi. Şoklardan kaçabileceğini öğrenen birinci gruptaki köpekler ile şoka maruz kalmayan üçüncü gruptakiler, engeli aşarak şoklardan kurtulabileceklerini birkaç saniyede fark ederken, yaptığı hiçbir şeyin kendisini şoklardan kurtaramayacağını

öğrenmiş olan ikinci gruptaki köpekler ise kaçmak için hiç çaba göstermediler. Kutunun diğer tarafına geçerek şoktan kurtulabileceklerini fark etmeden, düzenli olarak şoka maruz kalmaya devam ettiler. Çaresizlik eğitiminden geçen köpeklerin, şoktan kaçınmak için hiçbir şey yapmamayı seçmesinin ardında davranışları ve sonuç arasında bir ilişki olmadığını öğrenmiş olmaları yatmaktadır (Seligman ve Maier, 1967). Köpeklerle gerçekleştirilen bu deneyin bulgularına benzer bulgulara kediler, balıklar ve farelerle gerçekleştirilen deneylerde de rastlanılmıştır.

Öğrenilmiş çaresizlik kavramı Oregon Eyalet Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisi olan Hiroto'nun (1974) da ilgisini çekmiş ve Seligman ve arkadaşları tarafından hayvanlar üzerinde gerçekleştirilen deneylerin benzerini insanlar üzerinde gerçekleştirmeye karar vermiştir. Kavramın, insanların yaşadıkları acılar içinde geçerli olup olmadığını anlamak arzusuyla, gönüllü üniversite öğrencilerinden bir grup ile üçlü deney düzeneği oluşturmuştur. Deneyin ilk aşamasında, kaçma ve çaresizlik olarak tanımlanan iki denek grubu yüksek sese maruz bırakılmıştır. Sesi kontrol edebilen gruptaki denekler, parmaklarının ucundaki panele dört kez basarak sesi sonlandırabilirken, sesi kontrol edemeyen gruptaki denekler, panelde her türlü kombinasyonları denemelerine rağmen sesi sonlandıramamıştır. Kontrol grubu olarak tanımlanan üçüncü gruba ise yüksek ses verilmemiştir. Deneyin ikinci aşamasında denekler, ellerini bir yana koyduklarında rahatsız edici bir hışırtı sesinin kapladığı, ancak diğer tarafa koyduklarında sesin kesildiği bir kutuya konuldular. Hayvan deneklerinde olduğu gibi çaresizlik grubundaki deneklerin, kaçma ve kontrol grubundaki deneklere göre daha yüksek oranda çaresizlik davranışı gösterdiği, mekan ve zaman değişmiş olmasına ve gürültüyü sonlandırabilecek olmalarına rağmen sesi kesmeyi denemediği görülmüştür. Ses konusundaki çaresizliklerini yeni deneye de aktarmışlardır. İlk aşamada, sesten kaçınabilenler veya sese hiç maruz kalmayanlar ise sesi nasıl kesebileceklerini kolaylıkla öğrendiler.

İnsanlarla yürütülen diğer bir çalışma ise Hiroto ve Seligman (1975) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir önceki deneyde olduğu gibi rahatsız edici olan, ancak acı vermeyen ses dalgaları kullanıldı. 96 üniversite öğrencisinin katıldığı deneyde, kendilerine verilen anagramı çözmeyi başaran denekler sesi kapatabiliyordu. Ancak gruplardan birine özellikle cevabı olmayan, çözülemez anagramlar verildi. Hayvanlar gibi, insanlarda olumsuz uyarıdan (ses) kaçma yollarının olmadığını öğrendiler. Yüksek ses ortamında çıkarılan deneklere üzerinde çalışmaları için başka anagramlar verildiğinde, önceki anagramı çözebilen denekler, ikincisini de çözmekte zorlanmazken, ilk anagramı çözemeyerek yüksek sesi durdurmakta başarılı olamamış denekler ise ikinci anagramı da çözememişlerdir. Bireyler, çaresizlik algılarını yüksek sesten kaçınılabilecekleri durumlara da genellemişlerdir.

Hiroto'nun çalışmalarının bulguları, çaresiz yapılmaya çalışılan her üç kişiden birinin direndiğini ve çaresizliğe teslim olmadığını gösteriyordu. Diğer yandan, ilk aşamada yüksek sese maruz bırakılmayan on kişiden biri, deneyin ikinci aşamasında yüksek sesin verildiği kutuya konulduğunda hareketsiz kalmayı ve hiçbir şey yapmamayı seçiyordu. Aynı oranlara hayvanlarla yapılan çalışmalarda da rastlanıyordu. Kimileri vazgeçerken, kimileri ise vazgeçmiyordu? Vazgeçen ve vazgeçmeyen bireyleri birbirinden ayıran özellikler nelerdi? Bu sorulara cevap aranması gerekiyordu. Teasdale'in, insan deneklerin üçte birinin neden çaresiz hale gelmediğinin anlaşılmaması durumunda öğrenilmiş çaresizlik kuramının yetersiz olacağını belirtmesinin ardından öğrenilmiş çaresizlik modelinin gözden geçirilme çalışmalarına başlanıldı.

Öğrenilmiş çaresizlik kuramının dört alanda yetersizliği olduğunu ileri süren Abramson, Seligman ve Teasdale'e (1978) göre; a) çaresizlik davranışının ne zaman kalıcı, ne zaman geçici olduğunun; b) yaşamın diğer alanlarına genellendiği ve özgül kaldığı durumların; c) benlik saygısındaki azalma veya çoğalmanın ardındaki nedenin ve d) çaresizlik eğilimindeki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekiyordu. Kuramdaki bu yetersizlikleri gidermek amacıyla öğrenilmiş çaresizlik modeli, Weiner'ın (1972) atfetme kuramına dayanarak yeniden formüle edilmiştir. Ancak atfetme biçimi yerine; bireylerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz olayların sebeplerini alışıldığı şekilde açıklama yolları olarak tanımlanan açıklama biçimi kavramı kullanılmıştır (Peterson ve Seligman, 1984) Yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik modeline göre, çaresiz bir durumla karşılaşan bireyin yaşadığı çaresizliğin sebebine dair zihninde gerçekleştirdiği sorgulama sonucunda yaptığı açıklama biçimi çaresizlik durumunu yaşamının diğer alanlarına da genellemesini veya özgül kalmasını belirleyecektir. Bir başka deyişle, bireyleri çaresizliğe iten yaşadıkları olaylarda değil, olayları açıklama biçimlerinde yatmaktadır. Bireyin yaşadığı olumsuz olayı değiştirememesi yeterli değildir, değiştiremeyeceğine inanması gerekmektedir.

Atfetme Kuramı

Bireylerin başarılı veya başarısız olmalarının ardındaki sebebi anlamaya çalışan sosyal psikolog Weiner (1972), bireyleri başarı veya başarısızlığa götüren davranışları sergilemelerindeki temel etkenin başarı veya başarısızlıklarının sebebine ilişkin inançları olduğunu ileri sürmüştür. Bireyin başarı veya başarısızlığına yönelik inancı, başarılması gereken göreve yönelik algısı ile sergilediği davranış arasında arabulucu bir role sahiptir. Kurama göre, birey başarısını veya başarısızlığını denetim odağı ve kalıcılık boyutlarıyla ele alınan; yetenek, çaba, şans ve

görevin zorluğu gibi dört sebepten birine atfetmektedir. Rotter'ın (1966) denetim odağı kuramına göre davranışlarımızın kontrol merkezi içte (yetenek, çaba) veya dıştadır (şans, görevin zorluğu). Bireyler başarılarının veya başarısızlıklarını nedenini kendinde veya dışarıda olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Kalıcılık boyutu ise bireylerin başarı veya başarısızlıklarını geçici (çaba, şans) veya kalıcı (yetenek, görevin zorluğu) gerekçelere atfetmesidir. Şekil 1'de atfetme kuramının yüklendiği boyutlar görülmektedir.

	İÇSEL	DIŞSAL
GEÇİCİ	Çaba	Şans
KALICI	Yetenek	Zorluk

***Şekil 14:** Atfetme Kuramının Boyutları*

Cizre Fen Lisesi öğrencisi M.B., kimya alanında geliştirdiği projesiyle katıldığı Uluslararası Genç Mücitler Proje Olimpiyatı'nda ikinciliği elde etmesini "yeteneği veya çabasına" atfederse içsel denetim odağına, "şans veya görevin kolaylığına" atfederse dışsal denetim odağına sahip demektir. Kalıcılık boyutunu da katarak M.B'nin atfetme biçimini incelediğimizde; M.B.'nin başarısının nedeni olarak yeteneğini görmesi atfetme biçiminin içsel ve kalıcı olduğunu; "çaba" olarak görmesi ise içsel ve geçici olduğunu gösterir. M.B.'nin başarısını "şans" ve "görevin kolaylığı" gibi sebeplerle açıklaması ise dışsal denetim odağına sahip olduğunun göstergesidir. Weiner (1972), bireyin atfetme biçiminin sonraki davranışlarını belirlediğini ortaya koymuştur. Başarılarını içsel nedenlere atfetme (yetenek ve çaba) beraberinde çalışma ve başarı getirirken, başarısızlığı dışsal nedenlere (şans ve görevin zorluğu) atfetme ise vazgeçmeyi ve ardından da başarısızlığı getirmektedir. Park ve Kim'in (1998) çalışmasında yüksek akademik başarıya sahip Koreli ve Çinli üniversite öğrencilerinin içsel denetim odağına sahip oldukları tespit edilmiştir. Uluslararası bir başarı elde eden M.B.'nin de başarısını yeteneği ve çabası gibi içsel faktörlere atfetmesi beklenir.

Atfetme kuramından etkilenerek yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik kuramı üç yönden atfetme kuramı ile farklılık göstermektedir:

a. Atfetme kuramı, insanların tek bir başarısızlık durumunu nasıl açıkladığıyla ilgilenirken, öğrenilmiş çaresizlik ise bireyin sahip olduğu açıklama biçimiyle ilgilenmiştir. Öğrenilmiş çaresizliğe göre, bireylerin olumlu ya da olumsuz olayların nedenleriyle ilgili geliştirdikleri açıklama biçimi sadece başarı veya başarısızlık durumlarında değil, fırsat bulduğu her an ortaya çıkarak bireyi o doğrultuda düşünmeye zorlamaktadır.

b. Atfetme kuramı; denetim odağı (kişiselleştirme) ve kalıcılık olarak iki boyuttan oluşurken, yeniden formüle edilmiş öğrenilmiş çaresizlik kuramına ise yaygınlık olarak üçüncü bir boyut daha eklenmişlerdir.

c. Weiner, atfetme kuramıyla bireylerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerinin onların sonraki performanslarını nasıl etkilediğini anlamaya çalışırken, yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik kuramı bireylerin psikolojik sağlıklarının korunması üzerine odaklanmaktadır. Depresyonun oluşumunun anlaşılması ve önüne geçilebilmesi öncelikler arasında yer almıştır.

Yeniden formüle edilen öğrenilmiş çaresizlik kuramına göre kötümser ve iyimser olarak iki tür açıklama biçimi vardır. Bölümün bundan sonraki kısmında kötümser ve iyimserlerin yaşadıkları olumlu veya olumsuz olayların nedenini nasıl açıkladığı ile iyimser olmanın öğrenip öğrenemeyeceği üzerinde durulacaktır

Açıklama Biçimi: İyimser mi? Kötümser mi?



Hepimiz yaşamımızın çeşitli dönemlerinde zorluklar ve sıkıntılarla karşılaşırız. Bireyleri iyimser veya kötümser açıklama biçimlerine sahip olanlar olarak ayıran nokta yaşadıkları zorlukların sebebini nasıl açıkladıklarında yatmaktadır. Seligman'a (1998) göre açıklama biçiminin üç boyutu bulunmaktadır:

a. Kalıcılık: Kalıcı mı? Geçici mi?

Olumsuz yaşantılar herkeste çaresizliğe yol açar. Merdivenden düşmek gibidir. Canınız yanar; ancak bazı insanlar için acı neredeyse anında geçerken, bazıları içinse giderek büyür ve içinden çıkılmaz bir hal alır. Otobüste oturacak yer bulamamasından, yere atılmış sakıza basarak düşüp ayağını kırmasına kadar yaşandıkları irili ufaklı olumsuzlukları sonlandıramayan bireyler günler, haftalar ve hat-

ta aylarca çaresiz kalırlar. Büyük yenilgiler ise hiçbir zaman toparlanamamalarına sebep olabilir. Bu iki tür insan arasındaki fark nedir? Yaşadıkları olumsuz olayların kalıcı, olumlu olayların ise geçici olduğuna inanan bireyler çaresizlik denizinde boğulurken, tersine bir yol izleyerek olumsuz olayların geçici ve olumlu olayların ise kalıcı olduğuna inanan bireylerse yaşadıkları çaresizlikten kısa sürede kurtulup, kendilerine yeni hedefler belirleyerek yollarına devam edebilirler.

b. Yaygınlık: Özgül mü? Evrensel mi?



Hepimiz yanlış çekilen tahta bloğun oluşturulan kulenin yıkılmasıyla sonuçlandığı jenga oyununu oynamışızdır. Yaşadıkları olumsuz olayları evrenselleştiren bireyler, çekilen bir blok sonucu yerle bir olan kule gibi olumsuz yaşantılar sonrasında hayatlarının da yerle bir olacağına inanırlar. Yıkılan bir kule olmasına rağmen hayatlarındaki tüm kuleler yıkılmış gibi davranırlar. Özgül açıklama tarzına sahip olan bireyler ise hayatlarında birçok kule olduğunun ve sadece bir kulenin yıkılmasının yaşamın sonu olmadığı anlamına geldiğinin bilincindedirler. Mahsun Kırmızıgül'ün şarkısındaki gibi yıkılmayıp, ayakta kalmayı başarırlar.

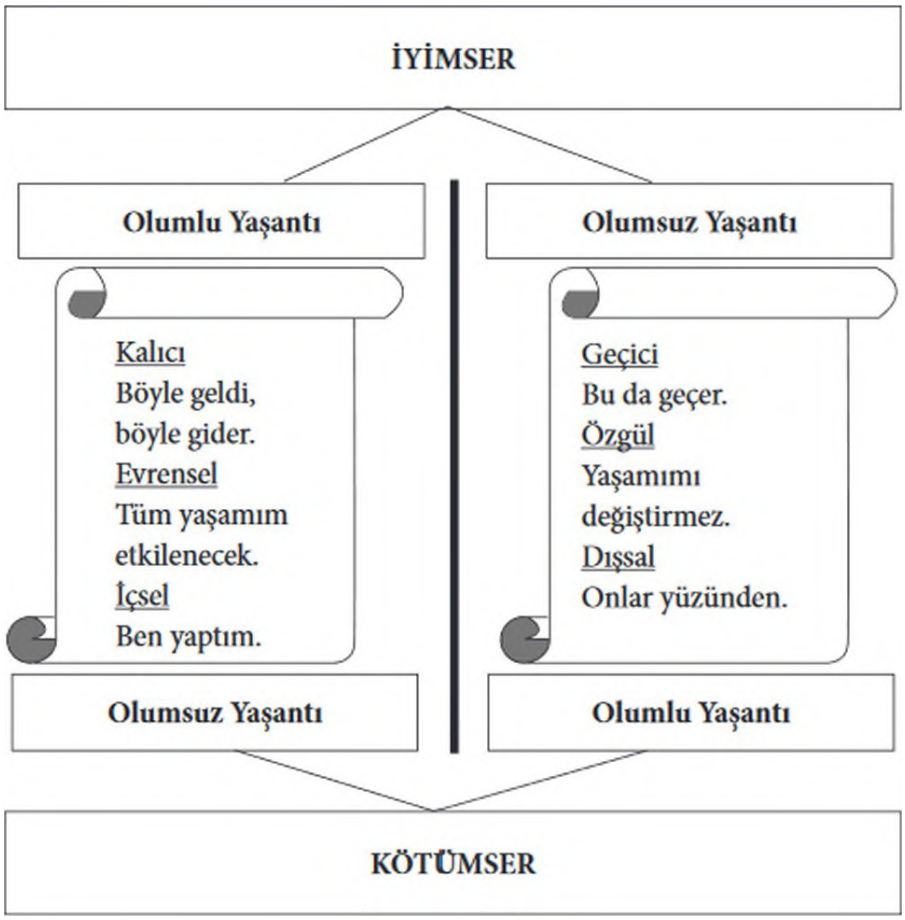
Yaşanılan olumsuz olaylara geçici ve özgül açıklamalar getiren bireyler, hayata umutla bakarlar. Onlara göre, geçici açıklamalar yapmak çaresizliğe zaman sınırlaması getirirken, kalıcı açıklamalar ise çaresizliği geleceğe taşıyarak sorunu üstesinden gelinemez hale getirmektedir. Türkiye'de sıkıntı yaşayan bireylere sıklıkla söylenen "zamanla geçer", "zaman her şeyin ilacıdır" sözleriyle bireye yaşanılan sıkıntıların geçici olduğu ve güzel günlerin onu beklediğinin umudu verilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, geçici olan sıkıntılarla baş etmek birey için gerçekleştirilebilir bir durumdur. Kalıcı açıklamalar ise yaşanılan durumun düzeltilemeyeceğinin bir göstergesidir ve bireyi denemekten vazgeçirecek bir etkiye sahiptir. Bir dersten aldığı düşük not sonrasında "ben hiçbir şeyi başaramıyorum" inancına sahip olan bir öğrenci ders çalışmayı bırakacak ve sonunda da gerçekten başarısız olacaktır. Ancak, "bu sınavda düşük not almam, diğer sınavda da düşük not alacağım anlamına gelmiyor." inancına sahip olan öğrenci ise daha çok çalışarak yaşanılan durumun özgül olduğunu gösterecektir.

c. Kişiselleştirme: İçsel mi? Dışsal mı?

Yaşanılan olumsuz olayların sebebini kendimizde veya diğer insanlarda arayabiliriz. Kötümserler başarısızlık sonrasında "ben bunu hakettim", "tembellik ettim" gibi ifadelerle yaşadıkları başarısızlığın nedenini kişiselleştirirken, iyimserler ise "sorular çok zordu", "bir gece önce hastalandım" gibi ifadelerle başarısızlıklarını dışsal faktörlerle açıklarlar. İçsel açıklama biçimin iki alt boyutu bulunmak-

tadır: İlk boyutta, kişi olumsuz yaşantıyı kişiliğine atfederken (Ben zavallı biriyim), ikincisinde ise davranışına atfetmektedir (Çalışmadım) (Peterson, Schwartz ve Seligman, 1981). Şekil 2, iyimser ve kötümser açıklama biçiminin özelliklerini göstermektedir.

"Ben kırmadım, o kırdı", "ben başlatmadım, o başlattı" gibi ifadelerin çocuklar tarafından sıklıkla kullanıldığı düşünüldüğünde, açıklama biçiminin üç boyutundan biri olan kişiselleştirme, anlaşılması en kolay olanıdır. Kişiselleştirme, kendinizle ilgili duygularınızı yansıtırken, yaygınlık ve kalıcılık boyutları ise yaptıklarınızı veya yapmadıklarınızı, hangi durumlarda, ne kadar süreyle çaresiz kalacağınızı belirler.



***Şekil 15:** İyimser ve Kötümser Açıklama Biçimleri*

İyimser olmanın yararları olduğu kadar dikkat edilmesi gereken yönleri de bulunmaktadır. Sorumluluk bunların başında gelir. Yaşanılan olumsuz olayların sorumluluğunu dışsal faktörlere atfetmek Türkiye'de yaşayan bireylerin sıklıkla

başvurdukları bir davranıştır. Oysa, bireylerin davranışları sonucunda ortaya çıkan durumu sahiplenmesi ve sorumluluğunu alması istenmektedir. Bu noktada önemli olan, bireyin olumsuz olayla ilgili, başarısızlık bunlardan biri olabilir, inançlarını içselden (yeterince çalışmadım) dışsal faktörlere (hoca bana taktı) yöneltmesinin sorumluluğunu azaltıp azaltmayacağıdır. Olumlu bir yaşantının sebebi olarak dışsal faktörleri görmek bireyin sorumlululuk almasını engelleyecektir. Psikolojik danışma sürecinin temeli olan değişim, bireylerin psikolojik sağlıklarının korunmasında önemli bir role sahiptir. Ancak, değişimin gerçekleşmesi için bireyin davranışlarını sorumluluğunu alması gerekir. Bireylerin, sorumluluğunu almadıkları davranışlarını değiştirmeleri mümkün değildir. Okuldaki başarısızlığının sorumlusu olarak öğretmenini gören bir öğrenci (çok zor soru sordu) ders çalışmamaya devam edecek ve başarılı olmanın sonunda hissedilen mutluluğu hiçbir zaman yaşayamayacaktır. Benzer şekilde, aşağıdaki karikatürde de (http://galeri.uludagsozluk.com/r/iyimserlik-11979/), görüldüğü gibi başarılı olmasının tek yolunun dışsal faktörler (öğretmenin yüksek not vermesi) olduğuna inanan bir öğrenci ders çalışmama davranışını sürdürecek ve başarısızlık yaşamaya devam edecektir.



Şekil 16'daki 'Sorumluluk Pastası' (Stallard, 2005), matematik dersinden sınıfta kalan bir öğrencinin başarısızlığının sebebine dair getirdiği açıklamalara örnektir. Şekilde de görüldüğü gibi bu öğrenci başarısızlıklığına dair dışsal açıklamalara yer verse de; getirdiği içsel açıklamalar ağırlığı oluşturmakta ve öğrencinin başarısızlığının sorumluluğunu aldığını göstermektedir. Sizde Ek-1'deki 'Sorumluluk Pastası' adlı etkinlik kağıdını kendi olumsuz yaşantılarınızdaki sorumluluklarınızı değerlendirmek için kullanabilirsiniz.

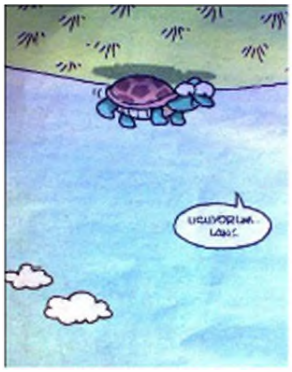


***Şekil 16:** Matematik Dersinde Başarısızlığa Dair Açıklama Biçimleri*

Davranışlarımızın sorumluluğunu almamızın veya almamamızın hem bireysel hem de toplumsal bazda çok daha ciddi etkileri söz konusu olabilir. Türkiye; deprem, sel gibi doğal afetlerin sıklıkla yaşandığı bir ülkedir. Afetlerin verdiği zararın gerekçelerini içsel faktörlerle açıklayan bir toplum olmamız afet öncesinde ve sonrasında hem devlet hem de bireyler bazında gerekli önlemlerin alınmasındaki sorumluluklarımızı yerine getirmemizde önemli bir role sahip olacaktır. Yapılan bir araştırmanın bulgularına göre içsel açıklama biçimine sahip bireyler depremin yarattığı zararın nedeni olarak depremin büyüklüğü ve binaların yapısını görürken, dışsal açıklama biçimine sahip bireyler ise sadece depremin büyüklüğünü görmektedirler (McClure, Walkey ve Allen, 1999). Binaların sağlamlığının oluşan zararda bir etkisi olduğunu görmeyen bireyler, sorumluluğu almayacaklar ve sağlam bina inşa edilmesi yönünde gerekli adımların atılması çalışmalarını da yürütmeyeceklerdir.

Olumlu açıklama biçimine sahip olmanın bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Cheng ve Furnham, 2001; Cheng ve Furnham, 2003). Atfetme biçimi ile mutluluk ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bulguları, olumlu olaylar için iyimser açıklama biçiminin, olumsuz olaylar içinse kötümser açıklama biçiminin mutluluk ve psikolojik sağlığın güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir (Cheng ve Furnham, 2001). Ayrıca, bireyin olumlu olayların sebeplerini içsel faktörlere atfetmesi olumlu duygular ve benlik saygısıyla ilişkilidir. Olumlu olayların sonuçlarını içsel faktörlere atfeden birey, benzer bir durum yaşandığında bu olumlu sonucun tekrarlanacağına ve yaşamının diğer alanlarını da olumlu etkileyeceğine inanmasına neden olmaktadır. Bu da bireyin psikolojik sağlığını üzerinde olumlu etki yapmaktadır (Cheng ve Furnham, 2003).

İyimserlik Öğrenilebilir mi?



Yaşamı boyunca hayatında her şeyin yolunda gittiğini, kendisini öfkelendiren, hayal kırıklığına uğratan, inciten olumsuz tek bir olayla karşılaşmadığını söyleyecek biri var mıdır? Hepimizin iyi ve kötü günleri olmuştur. Hepimiz acıyı, hüznü ve başarısızlığı bir şekilde tatmışızdır. Kimimiz iyimser olmayı seçip olumsuz olaylarla mücadele ederek yolumuza devam ederken, kimimiz ise kötümser olmayı seçerek mücadeleyi bıraktığımız gibi olayın etkilerini hayatımızın diğer alanlarına da yansıtırız. 10 yıl süren evliliği aldatıldığı için boşanmayla sonuçlanan bir kadının hayatına devam edip etmemesi aldatılma olayını nasıl açıkladığına göre değişecektir. Aldatılmayı kalıcı (Bir daha asla bir erkeğe güvenemem), evrensel (Boşuna babana bile güvenme demişler. Artık kimseye güvenemem. En iyi arkadaşımdan bile kuşkulanıyorum) ve içsel (Yıllardır aldatıldığımı fark edemeyecek kadar aptalım) boyutlarla açıklayacak olursa hayatına devam etme ve mutluluğu yeniden yakalama şansı olmayacaktır. Ancak, aldatılmayı geçici (Bu acı da geçecek), özgül (Kocamın beni aldatması tüm erkeklerin aldatacağı anlamına gelmez. Çevremde mutlu evlilikleri olan birçok insan var) ve dışsal (Kesin o kadın ayartmıştır) boyutlarıyla açıkladığında ise hayatına devam etmesi ve yeniden mutluluğu yakalaması daha kolay olacaktır.

Mutlu, başarılı ve sağlıklı bir yaşamın yolu iyimser olmaktan geçiyorsa, kötümserliği bırakıp iyimserliği öğrenebilir miyiz? İyimserliğin ve kötümserliğin düşüncenin yarattığı bir kavram olduğunu ve iyimserliğin öğrenilebileceğini ileri süren Seligman (1998), kötümserlikten iyimserliğe geçişin sağlanmasında Ellis'in (1962) Akılcı-Duygusal-Davranışsal Kuramında yer verdiği ABC (Başlatan Olay-İnanç-Sonuç) modelinden yararlanmıştır.

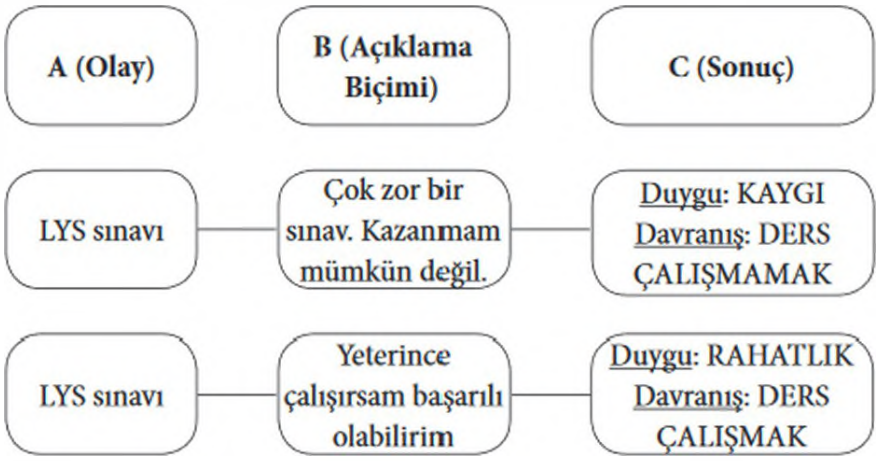
ABC Modeli

ABC modeline göre olumsuz bir olay yaşadığımızda duygularımızla değil, düşüncelerimizle tepki veriyoruz. Farkında olarak ya da olmayarak zihnimizden geçen kalıplaşmış düşüncelere sahibiz. Bu düşüncelerinde bazı sonuçları oluyor. Diğer bir deyişle, düşüncelerimiz, duygularımızın ve davranışlarımızın dolaylı veya dolaysız nedenleri oluyor. Ellis'in (1962) düşünce olarak ifade ettiği kavram, öğrenilmiş iyimserlik modelinde "açıklama biçimi" olarak yer almaktadır. Bölümün bundan sonraki kısmında düşünce yerine açıklama biçimi kavramı kullanılacaktır. Olumsuz olaylara ilişkin kötümser açıklama biçimi bireylerin denemekten vazgeçmesine yol açarken, iyimser açıklama biçimi ise bireyin davranışlarının sorumluluğunu alarak değişimi gerçekleştirmesini sağlamaktadır.



Kötümser açıklama biçiminden iyimser açıklama biçimine değişimin gerçekleşebilmesi için ABC modelinin nasıl çalıştığını anlamak gerekmektedir. Zihninizde durmaksızın konuşan ve genellikle de farkında olmadığınız iç sesinize kulak vermeniz iyimser açıklama biçimine sahip olmanın ilk adımıdır. Örneğin; çok önemli bir proje ödevinizden düşük not aldığınızı ve o dersteki başarınızın tehlikeye girdiğini öğrendikten sonra iç sesiniz size neler söyler? Yandaki karikatürde (http://businessof1.com.au/from-the-desk-of-jo-are-you-talking-to-me/) yer verilen sözler bunlardan bazıları olabilir mi?

Zihninizde sürüp giden bu diyalog yaşadığınız olumsuz olayın (projeden düşük not almak) sebebine yönelik ürettiğiniz açıklamalardır. Duygularınızla, açıklamalarınızı ayırt edebilmeniz önemlidir. 'Seçtiğim konu zordu' bir açıklama biçimidir ve doğruluğu araştırılabilir. Ancak, aldığınız düşük not sonucunda hissettiğiniz 'hayal kırıklığı' bir duygudur ve duyguların doğrusu ya da yanlışı yoktur. O duyguyu hissedersiniz veya hissetmezsiniz; kimse sizin neden öyle hissettiğinizi sorgulayamaz. 'Hayal kırıklığına' uğradım diyorsanız, hayal kırıklığına uğramışsınızdır. Sonuç bölümü ise olumsuz olayın sizde yarattığı duygu ve davranışları kapsamaktadır. Açıklama biçiminiz ve sonuç (duygu ve davranış) arasındaki bağlantıları kurmanız önemlidir. Şekil 5'de olay, açıklama biçimi ve sonuç arasındaki ilişkiyi gösteren bir örnek yer almaktadır. Unutmayın, kötümser açıklama biçimi bireyi pasifize ederek, can sıkıntısına yol açarken; iyimser açıklama biçimi ise harekete geçirerek enerji düzeyini arttırır. Olumsuz olayların nedenine yönelik ürettiğiniz açıklama biçiminizi değiştirmeniz sizi iyimser bir birey yapacaktır. Bu değişimi başlatmak için kendinize bir ABC kayıt kartı hazırlamanız ve günlük yaşadığınız olayları, bu olayların sonundaki düşüncenizi ve düşüncenizin yarattığı duygu ve davranışı yazmanız işinizi kolaylaştıracaktır. Olayın somut ve net olarak betimlenmesi önemlidir. Ek 2'de örnek ABC kağıt formu bulabilirsiniz.



Şekil 17: Olay-Açıklama Biçimi-Sonuç Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bir Örnek

Kötümserlik açıklama biçimlerimi iyimser açıklama biçimlerine döndürmek istiyorsanız, uygulayabileceğiniz güvenilir yollar şöyle sıralanabilir.

1) Tartışma

Olumsuz olaylara getirdiğimiz kötümser açıklama biçimleriyle başa çıkmanın yollarından biri açıklama biçiminizi tartışmaya açmaktır. Açıklamalarınızı tartışmaya açmaktan, onlara saldırmaktan korkmayın. Olumsuz olayların ardından ürettiğiniz açıklamalarla etkili bir şekilde tartışmanız, hissettiğiniz üzüntü, hayal kırıklığı ve öfkenin yarattığı tepkisizliği ve olumsuz tepkileri canlı ve neşeli duygulara ve davranışlara dönüştürecektir. 23 Nisan törenlerinde şiir okuyacak olan bir öğrencinin sahip olduğu "herkes ne kadar kaygılı olduğumu görecek ve benimle alay edecek" şeklindeki açıklamasını tartışmaya açması onun yaşadığı kaygının azalmasına önemli katkı sağlayacaktır. Öğrencinin kendisine soracağı "herkesin benimle alay edeceğine dair kanıtım ne?", "Kaygımın herkes tarafından anlaşılacağını nereden biliyorum?", "Kaygımı herkes anlarsan ne olur?" gibi sorular düşüncelerinin değişmesine yardımcı olacaktır. "Sınıfta yaptığım sunumlarda çok heyecanlandığım halde arkadaşlarım hiç anlaşılmadığını söylediler. Ayrıca, kimse de benimle alay etmedi. Zaten, başkalarının önünde konuşma yapan herkes biraz heyecanlanır" şeklinde yürüteceği tartışma onun rahatlamasını ve tören sırasında başarılı bir performans göstermesini sağlayacaktır. Daha sonra alacağı benzer görevlerde de yaşadığı kaygıyı kontrol edebilecek ve performansının kaygısından etkilenmesine izin vermeyecektir.

Tartışmalarınızın ikna edici olmasını sağlamanın kanıtlar, alternatifler, doğurgular ve işe yararlık olarak dört yolu bulunmaktadır.

a) Kanıtlar



Kötümser açıklamalarla başa çıkmanın en etkili yolu gerçeklerden yola çıkarak, o açıklamanın yanlış olduğunu kanıtlamaktır. Yaşanılan olumsuz olaya karşı verilen kötümser tepkiler genellikle aşırı olduğundan dolayı, dedektif gibi hareket ederek "Bu açıklama biçimine dair kanıtlar neler?" şeklinde bir soru yöneltmek gerekmektedir. "Benden daha düşük not alan olmamıştır. Ben aptalın tekiyim" şeklinde açıklamalar geliştiren bir öğrencinin ilk yapması gereken sınıftaki diğer öğrencilerin notlarını öğrenmek olmalıdır. Gerçekten kendisi sınıfın en düşük notunu mu almıştır? Yaptığı araştırmanın sonucunda kendisinden düşük not alanlarında olduğunu görmesi büyük bir olasılıktır. Eğer gerçekten en düşük notu alan kendisiyse de, başarısızlığının sebebine dair kanıtları araması gerekecektir. Kendisinin belirttiği gibi aptal mıdır? yoksa yeterince çalışmamış mıdır?

Öğrenilmiş iyimserlik, hiçbir kanıt olmadığı halde bireyin "bir dahaki sınavda daha başarılı olurum" gibi moral verici ifadeleri içeren "olumlu düşünme"den farklıdır. Öğrenilmiş iyimserlik doğrular üzerine inşa edilirken, olumlu düşünme de doğrular önemsenmemektedir. Ayrıca, öğrenilmiş iyimserlik dünyaya ve geleceğe ilişkin kanıtlanamayacak bir olumluluk değil, 'olumsuz olmayan' düşünme biçimine sahip olmaktır. Diğer bir değişle, hiçbir temeli olmayan olumlu düşüncelerin öğrenilmiş iyimserlikte yeri yoktur. Öğrenilmiş iyimserlikte amaç, bireyin kanıtı olmayan olumsuz düşüncelere sahip olmamasını sağlamaktır. İnsanlar genellikle yaşadıkları olumsuz bir olayı felaketleştirme eğilimindedirler. Olası tüm nedenler içinde sonuçları en kötü olanı seçerler. Aldığı düşük bir notun sınıfta kalmasına, el ettiği iki taksinin durmamasının çok önemli bir iş görüşmesine geç kalmasına, banyodaki damlatan musluğun evin su basmasına yol açacağına inanırlar. Tartışma da en önemli nokta bu felaketleştiren açıklamalardaki çarpıklıkları kanıtlarla gösterebilmektir.

b) Alternatifler



Başımıza gelen hiçbir şey tek bir nedene bağlanmaz; birden fazla nedeni bulunmaktadır. Hoşlandığınız erkeğin yemek davetinizi reddetmesinin; önemli bir iş yemeği olması, ertesi güne teslim etmesi gereken bir projenin olması, hasta olması gibi pek çok sebebi olabilir. Kötümserler, bu nedenler arasında en kalıcı, yaygın ve kişisel olanına inanma eğilimindedirler. Birçok neden arasından neden en kötüsüne inanasınız? Kendinize soracağınız "Bu olaya daha az yıkıcı bir açıdan bakılabilir mi?" sorusu, kendinizle tartışma sürecini

başlatacaktır. Yaşadığınız hayal kırıklığının tüm nedenlerini taradıktan sonra geçici (hasta olmalı), özgül (bu akşam işi olmalı) ve dışsal (patronu çok çalıştırıyor) olanına odaklanarak alternatif açıklamalar üretin. Başlangıçta alternatif düşünce üretmekte zorlansanız bile kötümser düşünceler arasından en kötüsüne yönelme sebebinizin kanıtların o yönde olmasında değil, o seçeneğin en kötüsü olması olduğunu asla unutmayın.

c) Doğurgular

Şimdiye kadar gerçeklerin kötümser açıklama biçiminizin yanlışlığını göstereceği varsayımı üzerinde durduk. Oysa gerçekler her zaman bizim lehimize işlemeyebilir. Bazen de aleyhimize çalışırlar. Olaylara getirdiğimiz kötümser açıklama biçimleri doğru olduğunda ne yapacağız? Bu durumda düşüncelerimizi felakete dönüştürmemek en önemli hususlar. "Düşüncem doğru olsa bile ne olur?" sorusu gerçekleri farklı açılardan görmenizi sağlayacaktır. Sınıftaki en düşük notu almanızın doğurguları neler olabilir? Kendinize sınıfta kalmak gibi en kötü senaryonun gerçekleşme olasılığının ne olduğunu sorduktan sonra bir kez daha kanıt aramaya girişmeniz gerekmektedir. Daha öncede sınıftaki en düşük notu aldığınız olmuştu, ancak sonrasında sıkı çalışmış ve sınıfı geçmiştiniz. Aynı durum neden yeniden yaşanmasın.

d) İşe yararlık

"Bir düşüncenin sonuçları mı yoksa doğru olması mı daha önemlidir?" sorusuna verilecek cevap "sonuçları" olacaktır. Söz konusu düşüncenin sonucunun yıkıcı olup olmaması önemlidir. "Tüm öğretmenlerin adil olması" gerektiğine inanan bir öğrenci için öğretmenin kopya çeken bir öğrenciye yüksek not verdiğine tanık olmak yıkıcı olabilir. Bu noktada, bireyin kendisine sorması gereken soru "Bu düşünceye bağlı kalmanın bana bir yararı var mı?" olacaktır. Size bir yararı olmayacak bir düşünceyse gelecekte bu düşünceyi değiştirmek veya dönüştürmek için çalışabilirsiniz. "Adil olmayan insanlar olduğu gibi, adil olmayan öğretmenlerde olabilir" şeklindeki bir düşünce birey için daha az yıkıcı olduğundan daha yararlı olacaktır. Bölümün ileri kısımlarında bahsedilecek olan "Dikkat Dağıtma" yöntemi bu dönüşümü gerçekleştirmenizde size yol gösterici olacaktır.

Şekil 6, olay, açıklama biçimi, sonuç, açıklama biçiminin tartışılması ve tartışmanın yarattığı yeni durumu açıklamaktadır.



Şekil 18: Olay-Açıklama Biçimi-Sonuç-Tartışma-Enerji Kazanma

Tartışma Alıştırması: Sesleri Dışsallaştırma (Externalization of Voices)

Kötümser açıklama biçiminizi iyimser açıklama biçimine döndürmenin bir yolu olan "tartışma" yöntemini kullanmak için olumsuz bir yaşantıyla karşılaşmayı beklemek zorunda değilsiniz. Bireylerin kendilerine söyledikleri kötümser açıklama biçimleriyle yüksek sesle tartışması olarak tanımlanan "sesleri dışsallaştırma" yöntemiyle alıştırma yapabilirsiniz. Kendi kendinize böyle bir alıştırma yapmakta zorlanıyorsanız, güvendiğiniz, yanında savunmaya geçme ihtiyacı hissetmeyeceğiniz bir arkadaşınızdan yardım isteyebilirsiniz. Arkadaşınız size olumsuz düşüncelerini yüksek sesle söyler ve sizde yine yüksek sesle suçlamalarına karşı çıkarsınız. Görevi sizi eleştirmek olan arkadaşınızdan size karşı mümkün olduğunca sert olmasını, söylediklerinden alınmayacağınızı, bu eleştirileri kendi kendinize zaten söylediğinizi ama kendinizle tartışmayı başaramadığınızı belirtmeyi unutmayın. Size karşı ne kadar sert olursa, o kadar iyi olacaktır. Çünkü siz de kendinize karşı çok sert davranıyorsunuzdur. En sert açıklama biçimlerini siz kendinize yapıyorsunuzdur.

Arkadaşınızın eleştirilerine sahip olduğunuz tüm silahlarla yüksek sesle karşı çıkın. Yaptığı eleştirilerin yanlışlığını gösterecek tüm kanıtları sunun, olası tüm alternatif açıklamaları yapın, muhtemel doğurguların arkadaşınızın söylediği kadar korkunç olmadığını göstererek olayın bir felaket gibi görünmesinin önüne geçin. Eğer yapılan eleştirilerin doğru olduğunu düşünüyorsanız durumu değiştirmek için yapabileceklerinizi tüm ayrıntılarıyla açıklayın.

2) Dikkat Dağıtma



Uzun zamandır sahip olmak istediğiniz yeşil ayakkabı vitrinde duruyor. Tam istediğiniz renk ve modelde; ancak fiyatı neredeyse sizin bir aylık maaşınız. Bir yandan uzun zamandır istediğiniz bir şeye kavuşacak olmanın vereceği keyif, diğer yandaysa bütçenizin sarsılmasının yaşatacağı endişe. Gözlerinizi ayakkabıdan alamadığınızı gibi zihninizi de ayakkabıdan uzaklaştıramıyorsunuz. Ancak, dikkatinizi başka bir yere yöneltebilirsiniz. Yeşil ayakkabı her aklınıza geldiğinde yüksek sesle DUR diye bağırın. Alışkanlık haline gelmiş olan düşünceleri durdurmak için kullanılan basit ama oldukça etkili bir "düşünce durdurma" tekniğidir. Zil çalmak, kulağınızı çekmek, burnunuzu sıkmak, üzerinde DUR yazan kırmızı bir kart taşımak, bileğinize renkli bir bileklik takmak düşüncelerinizi durdurmak için kullanılan yollardan bazıları olabilir.

"Düşünceleri durdurma" tekniğini kullanarak durduğunuz kötümser açıklama biçimine yeniden dönmemek için dikkatinizi başka bir yere vermenize yardımcı olacak 'dikkati kaydırma' yöntemini kullanın. Elinize aldığınız bir nesneyi koklayarak, tadına bakarak, çıkardığı sesi dinleyerek, dokunarak dikkatle incelemeniz, bu nesneye odaklanmanızı sağlayacak ve düşüncelerinizi yeşil ayakkabıdan uzaklaştıracaktır. Etrafınızdaki insanları gözlemlemek, ne giydiklerine, ne yediklerine, nasıl yürüdüklerine, birbirlerine karşı olan tavırlarına odaklanmak bir başka dikkati kaydırma yöntemi olabilir.

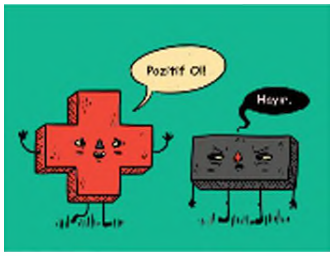
Olumsuz bir olay yaşadığınızda "Bu akşam yemekten sonra" üzerinde düşüneceğim diyerek olayla ilgili olarak düşünmek için zaman belirlemek bir başka dikkat dağıtma tekniğidir. Size sıkıntı veren olayla ilgili günün sonunda düşüneceğinizi bilme, gün içinde aklınıza geldiğinde kendinize 'bu konuyu akşam yemekten sonra düşüneceğim' diyebilme imkanı sağlar. Kötümser düşünceleri yazıya dökmekte etkili yollardan biridir. Zihninizi boşaltmaya yarayan yazma işlemi ile sonra üzerinde düşünmek için zaman belirleme yöntemlerinin bileşimi oldukça verimli olacaktır. Düşüncelerin "ben buradayım" diyerek kendilerini hatırlatma ihtiyacından dolayı düşüncelere dalıyoruz. Kullanacağımız bileşik yöntem düşüncelere "senin farkındayım, ancak seninle sonra ilgileneceğim" deme yoludur. Bu

yüzden, düşüncelerinizi yazarak ve düşünmek için zaman belirleyerek düşüncelerin kendilerini hatırlatma amaçlarını ellerinden almış oluyorsunuz. Amacı olmayan düşüncelerin etkinliliği de azalacaktır.

Yaşanılan olumsuz durumun benzeri bir durumla karşılaşıldığında, tartışılan düşüncelerin yeniden ortaya çıkma olasılığı düşük olduğundan dolayı "tartışma", "dikkat dağıtma"dan daha etkili bir yoldur. LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencisini düşünelim. "Kazanamazsam hayatım kararır" şeklinde yaygın boyutundaki açıklama biçimini tartışmaya açmazsa sınavı kazanıp başarılı olsa bile 12. sınıfa gelip üniversite sınavına hazırlandığında da benzer açıklama biçimine sahip olacaktır.

3) Mesafe Koyma

Düşüncelerimizin, gerçek olma olasılığı olduğu gibi gerçek olmama olasılığı da bulunmaktadır. Bir arkadaşınızın öfke içinde "Sen çok bencil bir insansın. Kendinden başka kimseyi düşünmüyorsun. Her şey senin istediğin gibi olsun istiyorsun. Başkalarının ne istediği senin umurunda değil. Varsa yoksa sen" diye bağırsa nasıl bir tepki verirsiniz? Etkilenmemeniz çok zor olacaktır, ancak etkilenseniz bile büyük olasılıkla fazla ciddiye de almayacaksınız. Size bu sözleri söyleyen arkadaşınıza veya kendi kendinize "Ben bencil bir insan değilim. Her zaman diğer insanların isteklerini dikkate alırım. Geçen hafta hiç istemediğim halde sırf arkadaşlarım istiyor diye Çin restoranına yemeğe gittim ve aç kaldım" diyebilirsiniz.



İnsanların bizimle ilgili yanlış düşünceleriyle aramıza mesafe koymayı başarabiliyoruz, ancak kendimize yönelttiğimiz suçlamalarla aramıza mesafe koymayı ne kadar başarıyoruz. Onların bizim düşüncelerimiz olması kesin doğru oldukları anlamına mı geliyor? Hayır hiç de değil. Olumsuz bir olayın sonrasında kendimize söylediklerimiz öfkeli veya kıskanç bir arkadaşın bize söylediklerinden daha gerçekdışı olabilir. Kötümser açıklama biçimlerimiz genellikle çarpık ve yanlıştır. İçimizden geliyor olmaları onları doğru yapmaz. Hatta bazen kendimize yönelik düşüncelerimiz, diğer insanların bize yönelik düşüncelerinden daha çarpık olabilir. Bu sebeple, biraz geriye çekilip kötümser açıklamaları askıya almak ve en azından doğruluğu onaylanıncaya kadar kendimizle açıklamalarımız arasına mesafe koymak çok önemlidir.

Kötümserlikten iyimserliğe değişimi sağlayacak güvenli tekniklerin ilki olan tartışma, açıklamalarınızın doğruluğunu araştırmaktır. Ancak bunun için açıklamalarınızın tartışmaya değer olduğunu akıldan çıkarmamak gerekmektedir. Aksi takdirde, tartışma yönteminin kullanılma şansı olmayacaktır. Yaşadığınız olumsuz olayların ardından içinizden geçenlere kulak verip, sonuçları gözlemleyerek,

kötümser açıklama biçiminizle şiddetle tartışın. Kötümser açıklama biçiminizle tartışmanın sizi daha enerjik ve canlı yaptığını göreceksiniz. Ek-3'deki ABCDE kayıt formunu yaşadığınız olumsuz olayları, sonrasındaki düşüncelerinizi, bu düşüncenin yarattığı duygu ve davranışı, arkasından düşüncenize karşı bulduğunuz kanıtları ve alternatifleri tartışmak ve yeni enerji düzeyinizi not etmek için kullanabilirsiniz.

NASIL: ARAŞTIRMA

Öğrenilmiş İyimserlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğrenilmiş iyimserlikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrenilmiş iyimserlik kavramının sağlık, baş etme yöntemleri, depresyon, benlik saygısı, başarı, yalnızlık ve kültürel farklılıklar gibi konularla birlikte incelendiği görülmüştür. Diğer bir deyişle, olaylara olumlu bakış açısıyla bakan bireyler karşılaştıkları sorunların üstesinden rahatlıkla gelirken, olumsuz bakış açısıyla bakan bireyler ise sorunlarını atlatmakta zorlanmaktadırlar (Balcı ve Yılmaz, 2002).

Yapılan bir araştırmaya göre açıklama biçimi bireylerin fiziksel sağlığını riske atmaktadır. Olumsuz olayları kalıcı ve evrensel sebeplerle açıklamak bulaşıcı hastalıklara yakalanmanın bir göstergesidir. Ayrıca, kalıcı ve evrensel açıklama biçimine sahip olmak ile düzenli egzersiz yapmak, tuzlu yememek, kahvaltı yapmak, sigara içmemek, günde bir bardaktan fazla alkol almamak ve günde 8 saat uyumak olarak tanımlanan sağlıklı davranış alışkanlıkları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Peterson, 1988). Atfetme biçimi ile fiziksel ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın bulguları, kötümserlerin psikolojik sağlıklarının daha bozuk olduğu ve daha fazla ilaç kullandıklarına işaret etmektedir (Colligan, Offord, Malinchoc, Shulman ve Seligman, 1994). Kalp rehabitasyonu programına katılan 51 erkek ve 21 kadın olmak üzere 72 kalp ve damar hastasında kötümser açıklama biçimi ile kalp sağlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Programın başında kötümser açıklama biçiminin içsel, evrensel ve kalıcı boyutları kalp rahatsızlığı değerlendirmeleriyle ilişkiliyken, programın sonunda sadece kalıcılık boyutunun süregelen ve zararlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Bennett ve Elliott, 2005).

İyimserlik-kötümserlik ile ölüm oranı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan birinde 96 kalp hastası 1980-1988 yılları arasında gözlenmiş ve hastaların ilk kalp krizi geçirdikten sonraki sekiz yıl içindeki ölüm oranına bakılmıştır. 16 kötümser hastanın 15'i, 16 iyimser hastanın ise 5'i kriz sonucu hayatını kaybetmiştir (Seligman, 2000). Yaş ortalaması 35 olan 15-84 yaş arasındaki 1145 bireyle yapılan çalışmada, hasta katılımcıların %97'sine 15 yıl yaşam süresi verilmiştir. Kötümser bireylerin iyimser bireylere göre daha fazla sağlık sorunu yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, MMPI'ın iyimserlik ve kötümser-

lik alt boyutundan 40 ve aşağısında puan alanlar (kötümserler) umulan süreden daha kısa süre yaşarken, 60 ve üzerinde puan alanlar ise (iyimserler) umulan süreden anlamlı düzeyde daha uzun yaşadıkları bulunmuştur. 40-60 puan arasında ise umulan yaşam süreleriyle gözlenen yaşam süreleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Maruta, Colligan, Malinchoc ve Offord, 2000).

Depresyon ve yalnızlık ile atfetme biçimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise, depresif ve yalnız bireylerin kişilerarası ilişkilerindeki başarısızlıkları kalıcı, içsel (yetenek ve kişilik) sebeplere atfettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, depresyon ve yalnızlıklarını kişisel özelliklerine bağlayan bu bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında mücadele etme cesaretlerini daha kolay kaybetmekte, motivasyon ve performans düşüklüğü göstermektedirler. Bu bireylerin, ilişkilerindeki başarısızlıklarını gidermek için daha fazla çaba göstermeleri yönünde desteklenmeleri yaşadıkları depresyon ve yalnızlığı gidermelerine katkı sağlayabilir (Anderson, Horowitz ve French, 1983). Bir başka çalışmanın bulguları ise sınav öncesinde olumsuz olaylara içsel, kalıcı ve evrensel yüklemeler yapan öğrencilerin sınav sonrası depresyon düzeylerinin arttığına işaret etmektedir (Metalsky, Abramson, Seligman, Semmel ve Peterson, 1982).

Atfetme ile akran-reddedilmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen Toner ve Munro (1996), akranları tarafından reddedilen ergenlerin, reddedilmenin nedenini kalıcı sebeplere atfettiklerini bulmuşlardır. Bu durum, gelecekte de reddedileceklerine dair beklenti oluşturmalarını arttırmaktadır. Akran reddedilmesini olumsuz atfetme biçimiyle açıklamanın iki yıl sonrasında hissedilen düşmanlık, yalnızlık ve depresyonun yordayıcıları olduğu görülmüştür (Toner ve Heaven, 2005). Lise öğrencileriyle yürütülen çalışmada olumlu atfetme biçimi ile umut ve benlik saygısı arasında ilişki bulunmuş, olumlu atfetme biçimin korku ve düşmanlık duygularını azalttığı tespit edilmiştir (Ciarrochi, Heaven ve Davies, 2007). Şekil 4'de iyimser açıklama biçimine sahip olmanın bireyin yaşamı üzerindeki olumlu etkilerine yer verilmiştir.



Şekil 19: İyimser Açıklama Biçiminin Olumlu Etkileri

Atfetme biçiminde kültürel farklar olup olmadığını anlamak amacıyla 18-23 yaş arasındaki Amerikalı ve Finlandiyalı öğrencilerin atfetme biçimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, Amerikalı öğrencilerin Finlandiyalı öğrencilere göre olumlu olaylara içsel, evrensel ve kalıcı açıklamalar getirdiğini, olumsuz olayların sebeplerine yönelik ise dışsal, özgül ve geçici açıklamalar ürettiklerini göstermektedir (Nurmi, 1992). Amerikalılar, Çin'de yaşayan Çinliler ve Amerika'da yaşayan Çinliler'in iyimserlik ve kötümserlik düzeyinin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada ise (Lee ve Seligman, 1997); Çin'de yaşayan Çinlilerin Amerika'da yaşayan Çinlilere göre ve Amerika'da yaşayan Çinlilerin de Amerikalılara göre daha kötümser oldukları bulunmuştur. Çin'de yaşayan Çinliler başarılarını başka durum ve kişiler gibi dışsal faktörlere atfederken, olumsuz olayların sebeplerini içsel nedenlere atfettikleri görülmüştür. Amerikalılar, Çin'de yaşayan Çinlilerin tersine başarılarını içsel faktörlere, başarısızlıklarını ise dışsal faktörlere atfetmektedir. Amerika'da yaşayan Çinliler ise arada kalmış gibilerdir. Çin'de yaşayan Çinlilerden farklı olarak başarısızlıklarına içsel faktörlere atfetseler de, bu oran Amerikalılar kadar yüksek değildir

NASIL: UYGULAMA

Öğrenilmiş iyimserlik modelinden yola çıkarak okula karşı olumsuz tutumu olan, başarı düzeyleri düşmeye başlamış ve hayatlarındaki önemli insanlardan uzaklaşarak depresyon belirtileri göstermeye başlamış çocuklara yönelik olarak bilişsel ve sosyal problem çözme becerileri bileşenlerinden oluşan 12 haftalık Penn Önleme Programı (Penn Prevention Program) (Seligman, Reivich, Jaycox ve Gillham, 1995), farklı örneklemlerle çalışılmıştır. Programın adı sonrasında Penn Kendini Toparlama Gücü Programı (Penn Resiliency Program) olarak değiştirilmiştir. Programın bilişsel bileşeni Beck (1976), Ellis (1962) ve Seligman (1998) tarafından geliştirilen kuramlara dayanmaktadır. Çocuklara olumsuz düşünceleri tanımaları, bu düşüncelere karşı olan kanıtları inceleyerek düşüncelerinin doğruluğunu tartışmaları ve daha gerçekçi alternatifler üretmeleri öğretilmiştir. Ayrıca, kötümser açıklama biçimini tanımaları ve daha gerçekçi olan iyimser açıklama biçiminde alternatifler üretebilmeleri üzerinde durulmuştur. Sosyal problem çözme bileşeninde ise çocukların depresyonuna katkı sağlayan kişilerarası sorunlarına odaklanılmıştır. Harekete geçmeden önce amaçlarının ne olduğunu düşünmeleri, soruna olası çözüm yolları üretmeleri, her seçeneğin artı ve eksilerini düşünerek karar vermeleri öğretilmiştir. Aile içi çatışmalarla başa çıkma yöntemleri ve atılganlık, uzlaşma ve rahatlama becerilerini geliştirecek davranışçı yöntemlerden yararlanılmıştır.

PPS program bazı ufak değişikliklerle Batı Avustralya'nın kırsal kesiminde 7. sınıfta okuyan öğrencilerde depresyon ve kaygı düzeyini azaltmak amacıyla uygulanmıştır. 18. ve 30. aylarda uygulanan izleme testinin bulguları programın etkinliğini kısmi olarak desteklemektedir. Kaygı belirtilerindeki azalma 30 ay sonraki izleme testinde de devam etmesine rağmen, aynı bulgunun depresyon için tespit

edilememesi hayal kırıklığı yaratmıştır. Programın depresyon üzerindeki etkisi kaygı belirtileri düzeyinin aracılığıyla gerçekleşmektedir (Roberts, Kane, Bishop, Matthews ve Thomson, 2004). Başka bir çalışmada, Philadelphia'nın düşük gelirli, kırsal bölgesindeki Latin ve Afrika Amerika kökenli 5-8. sınıfa giden 168 öğrenci ile yürütülmüştür. 12 hafta süren programa her grupta 10 öğrenci katılmıştır ve haftalık olarak gerçekleştirilen oturumların her biri 90 dakika sürmüştür. 6 ay ve 24 ay sonra yapılan izleme çalışmalarında programının Latin öğrencilerin depresyonunu azaltmada yararlı bir etkiye sahipken, Afrika Amerikalılarda ise bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Cardemil, Reivich, Beevers, Seligman ve James, 2007).

PPS programı Türkiye'deki örneklem üzerinde de uygulanmıştır. Avcı (2009) yüksek lisans tezi kapsamında 9. ve 10. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü öğrenilmiş iyimserlik programını hazırlarken PPS programını içerik bakımından olmasa da sistematik açıdan örnek almıştır. 8 haftalık program haftada iki kez uygulanarak dört haftada sonlandırılmıştır. Her oturum 45 dakika sürmüştür. İlk oturumda öğrencilerin iyimserlik ve kötümserlik kavramlarını kavrayabilmelerini sağlamak amacıyla "Yaşama bakmanın iki yolu" isimli bir öykü okunmuştur. İkinci oturumda duygu ve düşünce arasındaki fark örnek durumlar üzerinden tartışılmış; ardından da olumsuz düşüncelerin olumsuz duygulara, olumlu düşüncelerin ise olumlu duygulara yol açtığını fark etmelerini sağlayacak bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Üçüncü oturumda ise, öğrencilerin otomatik düşünce kavramını tanıyabilmeleri ve otomatik düşünceleri fark edebilmeleri gazete haberi ve fotoğraflarla açıklanmıştır. Dört, beş ve altıncı oturumların amacı, öğrencilerin kişiselleştirme, yaygınlık ve kalıcılık boyutlarını fark etmelerini ve nedenini bilemediğimiz olumsuz olayları dışsal, geçici ve özgül nedenlere atfedebilmelerini sağlamaktır. Yedinci oturumda, olumlu olayların nedenini içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere atfetmelerini sağlayacak 'hareketimi tekrar et' adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumların değerlendirildiği sekizinci oturumdan sonra uygulanan anket sonuçları PPS programının öğrencilerin geleceğe yönelik iyimserliklerini etkilemezken, olumsuz atfetme puanlarının anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Ayrıca, geleceğe yönelik iyimserlik ile olumsuz atfetme puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bireylerde öğrenilmiş iyimserliği geliştirmeyi ve akılcı olmayan düşünceleri azaltmayı amaçlayan bir başka çalışma (Ulusoy ve Duy, 2013) 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 10 hafta boyunca bir ders saati süresince uygulanan psikoeğitim programı sonucunda öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinde bir değişme olmazken, akılcı olmayan düşüncelerinde azalma olduğu görülmüştür. Üyelerin, farklı duygular hissetmemizin ve farklı davranışlar göstermemizin ardında farklı düşünce biçimlerinin yattığını ve düşüncelerimizi değiştirerek duygu ve davranışlarımızı değiştirebileceğimizi görmelerini sağlamak programın amaçlarındandır. Ayrıca, kötümser açıklama biçiminin sahip olduğu kalıcılık, evrensellik ve içsellik boyutlarının anlaşılması ve bu düşünce biçimini destekleyen ve desteklemeyen kanıtların aranmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İyimser

açıklama biçimine uygun olarak geliştirileren cümleler yoluyla iyimser ve kötümser açıklama biçimlerinin arasındaki fark gösterilmeye çalışılmıştır. Kalıcı-geçici, evrensel-özgül, içsel-dışsal açıklama biçimleri ele alınarak iyimser ve kötümser açıklama biçimlerini ayırt edebilmelerini sağlamak amaçlardan bir diğeridir. Hangi durumlarda iyimser, hangi durumlarda ise kötümser açıklama biçimlerini kullanabileceklerinin netleştirmek adına bir eylem planı hazırlayarak günlük hayatlarında bu açıklama biçimlerini kullanmaları yönünde desteklenmişlerdir.

Öğrencilerin İyimser Atfetmeleri ve Psikolojik Sağlamlık Programı (Students' Optimistic Attributions and Resiliency-SOAR), öğrenilmiş iyimserlik ve umut kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Öğrenilmiş iyimserlik kapsamında öğrencilere, içsel denetim odağını, olay-düşünce-davranış döngüsünü, olumsuz düşünceler ve sonuçları, olumsuz düşünceleri yeniden şekillendirirken bilişsel esnekliğin oluşturulması, düşüncelerle tartışma konuları doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 174 5.ve 6. sınıf öğrencisine uygulanan program sonunda öğrencilerin öğrenilmiş iyimserlik ve umut düzeylerinde bir değişiklik olmazken, depresyon düzeylerinde azalma tespit edilmiştir. (Gilboy, 2005).

Sonuç olarak, farklı örneklemlere uygulanan Penn Kendini Toparlama Gücü ve SOAR programları bireylerin olumsuz atfetme, akılcı olmayan düşünceler, depresyon ve kaygı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar aradan iki yıl geçtiği halde programın etkilerinin devam ettiğini göstermektedir.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın, bireyler mutlu olmak, psikolojik sağlıklarını korumak ve yükseltmek ve iyi bir hayat sürmeyi umut ediyorlar. Yaşanılan olumsuz olayların kalıcı ve yaygın boyutlarıyla algılaması olarak tanımlanan kötümser açıklama biçimi bireylerin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilerken; yaşanılan olumsuz olayların geçici ve özgün, olumlu olayların ise kalıcı ve yaygın boyutlarla algılanması olarak tanımlanan iyimser bakış açısı ise yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Szczesniak ve Soares, 2011).

Yaşam doyumu gibi bireyin hayatta en fazla arzuladığı duyguyu hissetmesinde önemli bir role sahip olan öğrenilmiş iyimserliğin öğrencilere kazandırılması okulların önceliklerinden olmalıdır. Kendine güvenen, sosyal becerileri güçlü, geleceğine umutla bakan ve hayattından mutlu bireyler yetiştirmek 21. yüzyıl okullarının amaçları arasında yer almalıdır. İyimser düşünce biçiminin bireylerin depresyon gibi bireyin hayattan aldığı doyumu azaltan psikolojik rahatsızlığın oluşumunu engellemede önemli bir role sahip olduğu da unutulmaması gereken bir başka boyuttur. İyimser düşünce biçime sahip bireylerin yaşadıkları olayları geçici, özgül ve dışsal sebeplerle açıklamaları depresyon belirtileri gösterme olasılıklarını düşürmektedir.

Bireylere öğretimin yanısıra eğitim de vermek okulların görev tanımları kapsamına girmektedir. Eğitimden kastedilen, toplumun bir ferdi olan bireyin, toplum için yararlı olan kurallara uyma, insanlara saygı gösterme gibi bazı değerleri kazanarak hayata katılımının sağlanmasıdır. Psikolojik olarak sağlıklı bireylerin topluma kazandırılması da eğitimin amaçları arasında yer almalıdır. Birçok çalışmanın gösterdiği gibi iyimser açıklama biçimine sahip bireyler; yüksek benlik saygısına ve psikolojik iyi oluşa sahiptir. Bireylerin psikolojik sağlıklarını korumada etkin bir role sahip olan iyimserliğin okullarda ele alınması gereken bir olgu olduğu çok açıktır.

Öneriler

Bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlıkları, benlik saygıları, sosyal ilişkileri, başarıları üzerinde olumlu etkisi olan öğrenilmiş iyimserlik kavramının öğrencilere öğretilmesi son derece önemlidir. Model temel alınarak hazırlanacak grupla psikolojik danışma çalışmaları bireylerin kötümser düşünce biçiminden iyimser düşünce biçimine doğru bir değişim gerçekleştirmesinde yardımcı olacaktır. Bu kapsamda okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından öğrencilerde iyimserliği arttırarak, kötümser düşünce biçimlerini azaltacak grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi son derece önemlidir.

Öğrenilmiş iyimserlik, ailede strese yol açan ebeveyn-çocuk arasındaki işlevsiz etkileşim üzerinde koruyucu bir role sahiptir (Hu, 2004). Ayrıca, engelli ve engelli olmayan bireylerle yürütülen araştırmanın bulguları, olumsuz olayları içsel, kalıcı ve evrensel faktörlere atfeden ebeveynlerin çocuklarının sınıfta potansiyellerini gerçekleştirmeme eğiliminde olduğunu göstermiştir (Vaden Belt ve Peterson, 1991). Ebeveynlerin yaşadıkları olumsuz olayları atfetme biçimlerini çocukları etkilemekte ve kendilerinin de benzer açıklama biçimleri geliştirdikleri sebep olmaktadır. Bu noktada, okul psikolojik danışmanlarının iyimser düşünce biçimini kazandırmayı hedefleyeceği bir diğer kitle de ebeveynler olmalıdır. Anne ve babalarla gerçekleştirilecek grup çalışmaları çocukların iyimser düşünce biçimine sahip olmalarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilerle en fazla zaman geçiren grup olarak onlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Giydikleri kıyafetten, yedikleri yemeğe; duygularını ifade ediş şekillerinden, çevrelerine davranışına kadar geniş bir yelpazede öğrencileri üzerinde etkiye sahip olan öğretmenlerin iyimser açıklama biçiminin öğretmenlere kazandırılması okulların önceliklerinden olmalıdır. İyimser açıklama biçimine sahip öğretmen sorunlarıyla başedebilen (okulda veya okul dışında), benlik saygısı yüksek, geleceğe umutla bakan, mutlu bir öğretmen olacaktır. Mutlu bir öğretmen ise mutlu bir öğrenci ve mutlu bir toplum anlamına gelmektedir. Bu kapsamda, bireylerin psikolojik sağlıklarını korumada önemli bir role sahip olan iyimser düşünce biçiminin öğretmenlere de kazandırılması gerekmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının bir diğer görevi de öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olan öğretmenlere iyimser açıklama biçimini kazandıracak grup çalışmaları gerçekleştirmek olmalıdır.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Seligman, M. (2007). Öğrenilmiş iyimserlik. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).
2. Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillman, J. (1995). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience.* Harper Perennial, USA.
3. Gilboy, S. (2005). *Students's optimistic attitudes and resiliency program: Empirical validation of a prevention program developing hope and optimism.* USA: Arizona State University.
4. Penn Kendini Toparlama Gücü Programı: http://www.ppc.sas.upenn.edu/prpsum.htm

KAYNAKÇA

Anderson, C. A., Horowitz, L. M. & French, R. (1983). Attributional style oflonelyand depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology, 45(1),* 127-136.

Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimserlik eğitimi programının 9. ve 10. sınıf öğreninin iyimserlik düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2002). İyimserlik Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14,* 54-60.

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Bennett, K. K. & Elliott, M. (2005). Pessimistic explanatory style and cardiac health:What is the relation and the mechanism that links them. *Basic and Applied SocialPsychology, 27* (3), 239-248.

Cardemil, E.V., Reivich, K.J., Beevers, C.G., Seligman, M.E.P., & James, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in low-income, minority children: Two-year follow-up. *Behavior Researh and Therapy, 45,* 313-327.

Cheng, H. & Furham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors ofhappiness and mental health. *Journal of Happiness Studies, 2,* 307-327.

Cheng, H., & Furnham, A. (2003). Attributional style and self-esteem as predictors of psychological well-being. *Counseling Psychology Quarterly, 16(2),* 121-130.

Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41,* 1161-1178.

Colligan, R. C., Offord K. P., Malinchoc, M., Schulman, P. & Seligman, M. (1994). CAVEing the MMPI for an optimism-pessimism scale: Seligman's attributionalmodel and the assesment of explanatory style. *Journal of Clinical Psychology, 50(1),* 74-94.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy.* Oxford, England.

Gilboy, S. (2005). *Students' optimistic attitudes and resiliency program: Empirical validations of a prevention program developing hope and optimism* (unpublished doctoral dissertation), Arizona State University, USA.

Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology, 102(2),* 187-193. doi:10.1037/h0035910

Hiroto, D.S., & Seligman, M.E. (1975). Generality of learned helplessness in man. *Journal of Personality and Social Psychology, 31(2),* 311-327. doi:10.1037/h0076270

Hu, H.S. (2004). *Learned optimism as a buffer of parent stress with young children among military families in Taiwan* (Unpublished master thesis), Michigan State University, USA.

Lee, Y.T. & Seligman, M. (1997). Are Americans more Optimistic than the Chinese? *Society for Personality and Social Psychology, 23 (1),* 32-40.

Maruta, T., Colligan, R.C., Malinchoc, M. & Offord, K. (2000). Optimist vs pessimists: Survival rate among medical patients over a 30-year period. *Mayo Clinic Proccess, 75,* 140-143.

McClure, J., Walkey, F., & Allen, M. (1999). When earthquake damage is seen as preventable: Attributions, locus of control and attitudes to risk. *Applied Psychology: An International Review, 48,* 239-256.

Metalsky, G. I., Abramson, L. Y., Seligman, M., Semmel, A. & Peterson, C. (1982). Attributional styles and life events in the classroom: Vulnerability and invulnerability to depressive mood reactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 43* (3), 612-617.

Nurmi, T.E. (1992). Cross- cultural differences in self-Serving bias: Pesponses to the attributional style qustionaire by American and Finnish student. *The Journal of Social Psychology, 132 (1),* 69-76.

Park, Y., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: comparative analysis of Korean, Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology, 1,* 191-208.

Peterson, C. (1988). Explanatory style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research, 12 (2),* 119-132.

Peterson, C., Schwartz, S. M., & Seligman, M. E. P. (1981). Self-blame and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 253-259.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91,* 347-374.

Roberts, C., Kane, R., Bishop, B., Matthews, H., & Thomson, H. (2004). The prevention of depressive symptoms in rural school children: A follow-up study. *International Journal of Mental Health Promotion, 6(3),* 4-16.doi: 10.1080/14623730.2004.9721934

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 81*(1, Whole No. 609). Seligman, M.P.E. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life.* New York: Pocket Books.

Seligman, M. (2000). Optimism, pessimism and mortality. *Mayo Clinic Proceedings, 75*(2), 133-134.

Seligman, M.E., & Beagley, G. (1975). Learned helplessness in the rat. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 88(2),* 534-541. doi: 10.1037/h0076430

Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology, 74,* 1-9.

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillman, J. (1995). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience.* Harper Perennial, USA.

Stallard, P (2005). *A Clinician's guide to think good-feel good: Using CBT with children and young people.* USA: John Wiley & Sons, Ltd.

Szczesniak, M. & Soares, E. (2011). Are proneness to forgive, optimism and gratitude associated with life satisfaction? *Polish Psychological Bulletin, 42(1),* 20-23.).

Toner, M. A., & Heaven, P. C. L. (2005). Peer-social attributional predictors of socio-emotional adjustment inearly adolescence: a two-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 38,* 579–590.

Toner, M. A., & Munro, D. (1996). Peer-social attributions and self-efficacy of peer-rejected preadolescents.*Merrill-Palmer Quarterly, 42,* 339–357.

Ulusoy, Y., ve Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimsellik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3),* 1431-1446.

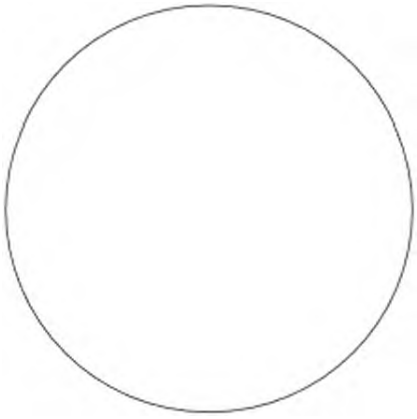
Vanden Belt, A., & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research, 15(4),* 331-341.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research, 42,* 203-215.

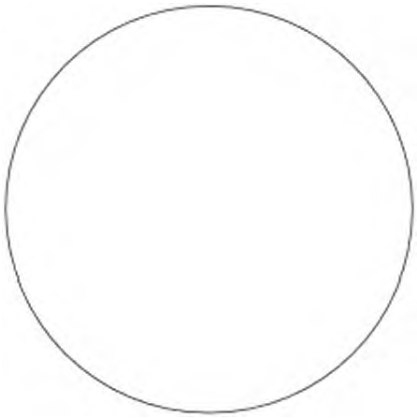
EK-1

Sorumluluk Pastası

Olay-1:



Olay-2:



EK-2

ABC Kayıt Kartı

Olay (Yer ve Zaman): Anneniz söz verdiği halde en sevdiğiniz yemeği yapmayı unutmuş.

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

Olay (Yer ve Zaman): En sevdiğiniz şarkıcının CD'sini aldınız, ancak eve geldiniz CD bozuk çıktı.

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

Olay (Yer ve Zaman): En yakın arkadaşınız doğum gününüzü unuttu.

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

Olay (Yer ve Zaman):

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

Olay (Yer ve Zaman):

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

Olay (Yer ve Zaman):

Açıklama Biçimi:

Sonuç:

EK-3

ABCDE Kayıt Kartı

Olay (Yer ve Zaman):
Açıklama Biçimi:
Sonuç:
Tartışma:
Enerji Kazanma:

Olay (Yer ve Zaman):
Açıklama Biçimi:
Sonuç:
Tartışma:
Enerji Kazanma:

Olay (Yer ve Zaman):
Açıklama Biçimi:
Sonuç:
Tartışma:
Enerji Kazanma:

Olay (Yer ve Zaman):
Açıklama Biçimi:
Sonuç:
Tartışma:
Enerji Kazanma:

8. BÖLÜM

AZİM

Doç. Dr. Ramin ALİYEV
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Zafer "zafer benimdir" diyebilenin, muvaffakiyet, "muvaffak olacağım" diye başlayanın ve "muvaffak oldum" diyebilenindir. Milletin istiklalini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.

M. K. Atatürk

GİRİŞ

Edison bir seyahatinde William Wallace'ın yaptığı yeni elektrik lambasını incelemişti. Büyük fikirdi bu! İnsanlık öteden beri geceyi gündüze çevirmeye uğraşmış; bunun için mum, yağ ve nihayet hava gazı kullanmıştı. Fakat insanlık, elektriği keşfetmiş ve elektriğin en ideal enerji kaynağı olduğunu anlamıştı. Fakat Wallece'ın metodu Edison'a doğru bir yol gibi görünmüyordu. "Ben daha iyisini yapabilirim!" diye düşündü.

Edison'un kırk arkadaşıyla birlikte gerçekleştirdiği çalışma, bilim araştırmaları tarihine geçmiştir. Elektrik akımı, ampulün içine yerleştirilen maddeyi yakıp kül ediyordu. Buna engel olmak için ufak cam ampullerin içerisindeki hava boşaltılıyordu. Buna rağmen elektrik akımına karşı uzun süre dayanabilecek bir madde bulunamamıştı. Bazı maddeler bulunsa da bunlar çok pahalıya mal oluyordu. Oysa ki, Edison öylesine ucuz bir lamba yapmak istiyordu ki, herkes alıp evine takabilmeliydi. Bu deneylerde kömürleştirme işleminden geçmiş mukavva, hindistan cevizi kabuğu, mantar; hatta laboratuvarı gezmeye gelen bir misafirin kızıl sakalından bir iki tel bile denendi.

Durmadan çalışmak yüzünden Edison'un gözleri yanıyor, ona dayanılmaz acılar veriyordu. Ama o, bunlardan asla şikâyetçi değildi. Peş peşe deneylerin sürdüğü bir gün asistanı dedi ki: Artık bu işten vazgeçsek!

- Niçin?
- Çünkü şu ana kadar 2000 deney yaptık ve hiçbir sonuç alamadık!

Edison hemen itiraz etti:

Bu doğru değil! Evet, amacımıza ulaşamadık; ama hiçbir netice elde edemediğimiz doğru değildir. Çünkü yaptığımız bu 2000 deney sonucunda ampul yapılamayacak 2000 maddenin ne olduğunu öğrenmiş bulunuyoruz."

1879 Kasım'ında Edison bir gece yazı masasının başına oturmuş, ne yapacağını düşünüyordu. Dalgın dalgın ceketinin düğmelerinden birini çevirirken düğme koptu. Üstünden bir iplik parçası sarkıyordu. Birden yerinden fırladı, laboratuvara geçti ve teknisyenlerine iplik parçasını gösterdi. Onlara dedi ki:

- Cereyan nakledici olarak iplik kullandık mı hiç? Demek kullanmadık! Öyleyse gidin bir yumak ip alın, ufak parçalar hâlinde kesin, kömürleştirin ve lambalarınıza takın.

Asistanları sonuç ummamakla beraber hemen dediğini yaptılar. Kömürleştirilen iplikler her seferinde kırılmasına rağmen bu hassas ipliklerden biri kırılmadan lambaların birine takılabildi. Lambanın havası hemen boşaltıldı. Lambaya elektrik verildiğinde iplik kızdı ve tatlı sarı bir ışık meydana geldi. Edison ve arkadaşları ışığa büyülenmiş gibi bakıyorlardı. Acaba ne kadar sürecekti? Ampul saatlerce sönmedi. Aylarca süren yorucu çalışmaların meyvesi azimle çalışmaya devam etmeleri sayesinde alınmıştı. Azimli davranışı zaferle sonuçlanmıştı

Kaynak: (http://www.bahcevan.org/materyaller/egitim-materyalleri/karakter-egitimi/12-14-yas/azim-ve-sebat.pdf.)

Psikolojideki mevcut yaklaşımların insanın olumsuz yönleri üzerine yoğunlaşmasına bir eleştiri olarak doğan pozitif psikoloji akımı, sadece bireyin hastalıkları ya da zayıf yönleriyle ilgilenmez ve yalnızca yetenekli olduğu alandaki becerilerinin farkında olmasını sağlamakla yetinmeyerek bireyin kendi kaynakları ve güçlü yönlerini de ele alır. Hepimizin, bizi biz yapan birtakım ortak becerileri vardır. Strese karşı dayanıklı olmak, bazı hastalıklarla mücadele edebilmek, yeni bir ortama uyum sağlamak ve üzüntüyle baş edebilmek gibi. Bu özellikler herkeste var olsa da aynı düzeyde değildir. Bahsi geçen özelliklere dikkat edilirse pek çok olumlu faktörün insan yaşamında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Yaşamda başarılı olmak, birşeylerle mücadele etme, dayanıklı olma ve baş etme, azim, kararlılık ve tahammül gibi kişilik özelliklerine sahip olmayı gerektirir. Azim; zorluklara karşı mücadele etme, çaba ve yıllar süren başarısızlığa rağmen bitmeyen ilgilerdir (Pappano, 2013).

Ruh sağlığı ile ilgili endişelerin giderek artması özellikle çocukların ve gençlerin refahını gözetmek adına 21.yüzyılda işe yarayan bir eğitim sistemi geliştirme ihtiyacı daha öncelikli hâle gelmiştir (Bradshaw ve Richardson, 2009).

Piyasalardaki ciddi anlamda durgunluk başlasa bile, önümüzdeki 20 yıl içinde dünya ekonomisinin iki kat büyüyeceği tahmin ediliyor (Hattie, 2008). Milyarlarca uzmanlık gerektiren iş, binlerce yeni endüstri yaratılacak. Globalleşen ekonomideki bu evrede, yeni pazarlar, yeni tüketiciler ve genç bir yetenek havuzu oluşacak. Okullarından mezun olan çocuklar bu sürekli değişime ayak uydurmak için, her zamankinden daha fazla girişimcilik, beceriklilik, kararlılık ve yetenek gerektiren bir iş sahasında olacaklar (John, 2007). Azim bu süreçte gençlere zorluklar karşısında yılmadan, kararlı bir şekilde amaçları doğrultusunda ilerlemelerine olanak sağlayacaktır.

Eğitim sistemi "sınav için öğretmek" ve ağırlıklı olarak didaktik metotlara, ayrıca IQ ve diğer gibi standart test sonuçlarıyla ölçülen akademik yeteneklere odaklanmış oldukça kurallı bir eğitim programı içeriyor. Yarının dünyasının yetenek ve yeterliliği daha geniş bir alanda birleştirmeyi öğrenen yani meraklı, kendini çabuk toparlayan, disiplinli, kendi kendini motive eden; farklılıkları araştırabilen, dil ve kültür engellerini ortadan kaldıran ve takım çalışmasına yatkın olan yetişkinlere ihtiyacı vardır.

NE: KURAMSAL YAPI

Azim, kendini toparlama gücü, cesaretlendirme gibi özellikler eğitim politikası ve uygulamalarında genellikle öne çıkan unsurlar değildir. Azimin alanyazında kullanılan anlamı günlük yaşamdaki anlamlarına çok yakındır. Örneğin bir grup akademisyen azmi; "zorluklara rağmen hatta, sıkıntı ve hemen hemen hiçbir şey öğrenmemeye rağmen çaba ve ilgiyi devam ettirip gayretle çalışmak" olarak tanımlamıştır (Duckworth ve diğ., 2007). Bu akademisyenlere göre "azimli bir birey başarıyı bir maraton olarak görür: onun avantajı dayanma gücüdür. Başarısızlık ve engeller diğerlerine yolunu değiştirmesini ve vazgeçmesini işaret ederken, azimli birey rotasından şaşmaz (Duckworth ve diğ, 2007).

Dweck ve diğerleri (2011) azim ve çabanın dahiliğin işareti olduğundan bahsetmişlerdir. "Birçok dahi bu şekilde doğmamıştır. Onlar genellikle olağan dışı bir şekilde motive olan sıradan insanlardır. Motivasyondan kasıt, başarma arzusudur ayrıca öğrenmeyi sevme, zorlukları sevme ve engelleri aşma becerisidir. Bunlar öğrencilere verilebilecek en büyük armağandır" (Hopkins, 2005).

Tough'a (2012) göre karakter özellikleri olarak tahammülü olan, irade ve öz denetimi yüksek, azimli ve kolay yılmayan, sosyal, iyimser, alçak gönüllü ve dışa dönük, neşeli çocuklar yaşamlarının ilerleyen zamanlarında diğerlerine oranla daha başarılı olurlar. Bu özelliklerle başarı arasındaki ilişki aşağı yukarı tüm eğitimciler tarafından bilinir veya tahmin edilir. Sorulması gereken önemli bir soru, bu karakter özelliklerinin doğuştan mı geldiği yoksa sonradan geliştirilip geliştirilemediğidir? Tough (2012) bu karakter özelliklerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürer. Bazı insanlar doğuştan daha eğilimli olsa da bu özellikler geliştirilebilir. İnsanın çevreyle sürekli etkileşim içinde olduğu ve bu etkileşim süreci içinde, toplumdaki kültürel değerleri benimseyerek toplumsallaştığı düşünüldüğünde, karakter özelliklerinin de sonradan eğitimle geliştirilebileceğini söyleyebiliriz.

Yetenek ve kapasite konusunda eşit olan çocuklar azim konusunda farklılık gösterebilirler (Duckworth ve diğ., 2007) Bu yüzden, aşırı sorumluluk yüklenen çocukların, "kabiliyetli ve hünerli" çocukların sahip olduğu kaynaklar kadar çok olanakla desteklenmesi gerekir. Öte yandan çocuklar, eğitimciler ve aileleri tarafından, başarısızlığı ve engelleri önceden tahmin edecek şekilde yetiştirilmeli ve çocukların herhangi bir alanda mükemmele ulaşabilmek için yıllarca yılmadan çalışmaları gerektiği vurgulanmalıdır (Duckworth ve diğ, 2007).

19. Yüzyılda yaşayan bilim adamı Francis Galton insan zekâsı ve zekâ testleri üzerine yaptığı öncü çalışmalarıyla tanınmıştır. Galton yargıçlardan, devlet adamlarından, bilim adamlarından, şairler ve müzisyenlerden, ressamlardan, güreşçilerden biyografik bilgi toplamıştır. Galton elde ettiği bu bilgilere dayanarak yalnızca yeteneğin hiçbir alanda başarı getirmediğini, üstün başarılı kişilerin "azimle bütünleşmiş yetenek ve zor işleri yerine getirme yetisiyle" üç kat daha fazla avantajlı olduğunu belirtmiştir (Roberts, 2009).

Yetenek, azmin yerini alamaz; yeteneğini olmalarına rağmen, başarılı olamamış insanlardan çok şey yoktur. Deha, azmin yerini alamaz; mükafatlandırılmamış deha, hemen hemen atasözü olmuş bir söz. Eğitim, azmin yerini alamaz; dünya, terk edilmiş, sırt çevrilmiş eğitimli insanlarla dolu. Başarı, sadece azim ve ısrara bağlı, devam et sloganı beşer ırkının meselelerini çözdü ve her zaman çözecektir. James F. Clarke

Peki azmi ne yok edebilir?

Azmin doğuştan gelen ya da sonradan eğitimle kazanılan bir karakter özelliği olup olmadığına yönelik tartışmalara ek olarak, azmin eksilip ortadan kalkabileceğine yönelik tartışmalar da süregelmektedir. Azmi nelerin yok edebileceği sorusuna verilebilecek en belirgin cevap, öğrenciyi erkenden gözden çıkaran bir eğitim sisteminin olmasıdır. Örneğin; sınavlarda kötü performans sergileyen öğrencinin; aslında meslek lisesinde olması gerekirken normal lisede bulunan öğrencinin; diğerlerine göre daha az yetenekli olduğu düşünülerek yetiştirilen öğrencinin sistemin dışına itilmesi gibi.

Birçok aile ve okul, çocuğun öz-saygısını kazanmasının yolunu farklı şekilde değerlendirmektedir. Aile ve okul; "Biz çocukların kendilerini iyi hissetmelerini sağlarsak, büyük işler yapacaklardır." şeklinde düşünürken; uzmanlar "Eğer çocuklar büyük işler yaparsa, o zaman kendilerini iyi hissedeceklerdir." şeklinde düşünürler. Yetişkinler bilmelidir ki çocuğun kendine olan gerçek saygısını kazanmasının yolu, zorluklara dayanmayı öğrenmesi ve engelleri aşmasıdır (Gauld, 2003).

"Çocukların başarısızlığa da ihtiyacı var" diye yazıyor Seligman (1996): "Onlar üzüntüyü, kaygıyı ve öfkeyi tatmalı. Çocuklar zorluklarla karşılaştığı zaman, eğer onların kendilerine olan saygısını kazandırmak, yanlışlarını azaltmak ve dikkatlerini övgü sözcükleriyle dağıtmak için araya girersek, bilgiye ulaşmalarını daha zorlu bir hale getiririz." Bu durumdaki çocuk sürekli kendisini kanıtlama çabasına girer. Anne babanın onayını almak için sürekli bir şeyler yapar, kendisini kanıtlamak için olduğundan daha büyük, daha iyi, daha başarılı görünmeye çalışır, kendi isteklerini göz ardı edip ailenin isteklerine doğru yönelir. Bu durumda çocuk başarılı olmaya değil de anne babasını tatmin etmeye odaklanmıştır. Benzer şekilde Tough (2012) da çocukların kendilerini test ettikleri, başarısız oldukları deneyimlere de ihtiyacı olduğunu belirterek, belirli şeylerden yoksunluk, bazı şeylerin hazır ve kolayca elde edilememesi gibi şeyleri çocukların mücadele azmini kamçılamaya yardımcı olan etkenler olarak görür. Bunun yanında, yapıcı disiplin ve kuralların varlığı da çocukların karakter gelişimin olumlu yönde etkileyen faktörlerdir. Tough'a (2012) göre, zekâ sabit bir değer değil; işlenebilir ve geliştirilebilir bir kaynaktır.

Karakterin en önemli yardımcısı, yılmayan azimdir. Büyük bir adam olmak, yahut saygıdeğer bir istikbal isteyen genç, binlerce mağlubiyete rağmen, kazanmayı düşünmelidir. Thedore Roosvelt

Roberts (2009) günümüz eğitim sisteminde var olan bir ikilemden söz eder: Bazı çocuklar ve gençler adeta bir ego patlamasıyla mezun olurken, diğer tarafta zorluk çeken, bazı şeylerden mahrum kalmış ve bazen zorlu bir ev yaşantısıyla karşı karşıya olan öğrenciler sınıfta yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisiyle kendilerini küçük görürler. Yine de, her şeye rağmen, bu ikinci grup bir direnç gösteriyor, başa çıkabileceklerinden fazlasını yapıyorlar; genellikle bu tecrübelerini kişisel bir sıçrama tahtası haline dönüştürüyorlar. Onların kendilerini nasıl ve neden toparladıkları her çocuğun içindeki o potansiyeli nasıl ortaya çıkaracağımız hakkında önemli fikirler verebilir (Roberts, 2009).

Peki çocuklara ve gençlere hayatlarındaki zorlu dönemlerden geçerken nasıl yardım edebilir?

Araştırmalar yıllardır bir çocuğun geleceğinde bir farklılık yaratabilecek koşul ve davranışların neler olduğunu belirlemek için çalışmaktadırlar. Bir çocuğun yaşamı ele alındığında örneğin;

5 yaşında bir çocuk olarak, ağabeyinin boğulmasını istemsizce izledi. Aynı yıl, karasu hastalığına yakalandı ve ailesi onun görme yeteneğini tekrar kazanmasını sağlayacak tıbbi yardımı sağlamak için oldukça fakirdi. Anne ve babası çocuk ergenlik dönemindeyken öldü. Kendini körler için kurulmuş bir devlet kurumunda buldu. Afrikalı Amerikan bir birey olarak, kurum içinde müzik dahil birçok aktiviteye katılmasına izin verilmiyordu. Ama daha sonra, bu genç adam dünyaca ünlü bir müzisyene, Ray Charles'a dönüştü. Charles'ın yetişkin yaşamı bir çok mücadele içeriyor, özellikle madde bağımlılığı, ama o tekrar ve tekrar kendin toparladı ve azimli davrandı. Yetenek tek başına yeterli değildir (Goldstein ve Brooks, 2005).

Alanyazında olumsuz yaşam koşullarına rağmen güçlü olan insanlar için kendini toparlama gücü kavramı kullanılır. Kendini toparlama gücü 5. bölümde detaylı olarak ele alınmıştır. Luthar ve diğerleri (2000), kendini toparlama gücünü "önemli bir sıkıntıyı şartlar dahilinde pozitif uyuma çeviren dinamik bir süreç" olarak tanımlarken, Edwards (2000) "aile parçalanması gibi karmaşalara rağmen uygun gelişimsel uyum kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Azimli olmak, başarısızlık ya da olumsuz bir durum karşısında kendini toparlamak anlamına geldiği için kendini toparlama gücü kavramı azimle ilgilidir. Ancak kendini toparlama gücü, azimli olmak için ihtiyaç duyulan tek özellik değildir. Azim uzun süreli hedefleri, bağlılığı ve kararlılığı içerir (Perkins - Gough, 2013).

1940'lardaki araştırmaların birçoğu, kendini toparlama gücüne sahip olarak doğan çocukların doğanın bir hediyesi olduğunu tartışmışlardır. O dönemde bu çocuklar yenilmezlik ya da olağanüstü ve süper çocuklar olarak tanımlanmıştır (Hauser ve diğ, 2006). Azim, bu becerilerin hayatta ve iş dünyasında başarılı olmak için gereken önemini göstererek pek çok kanıtı bir araya getiriyor.

Azim ve kendini toparlama gücü; ruhun öyle harikulade bir kuvvetidir ki onu büyük tehlikelerin kendisinde uyandırabileceği telaşlardan, şaşkınlıklardan uzak tutar. François de La Rochefaucauld

Neden Azim?

Eğitimcilerin esas görevi, öğrencileri okuldaki başarı için mi yoksa hayattaki başarı için mi hazırlamaktır? Eğitimciler yıllarca öğrencileri yalnızca bir sonraki test, bir sonraki sınıf, mezuniyet vb. için hazırlamaya odaklanmışlardır. Bu bir anlamda öğrencilerde sınav çılgınlığı yaratır ve onların kısa süreli hedefleri üzerinde olumsuz bir etkide bulunur. Elbette ki öğrenciler okuldaki başarı için hazırlanmış olmalıdır, okuma, yazmayı, matematiği öğrenmelidir. Fakat bu, sadece başarıya giden yolun bir kısmı, başlangıcıdır. Eğitimcilerin görevi öğrencileri gerçek hayattaki başarı için hazırlamaktır. Hayattaki başarıya odaklanma; onlara karakteri, duygusal zekâyı, sorumluluğu ve insan çeşitliliğinin karmaşıklığını değerlendirmeyi de öğretilmesi gerektiği anlamına gelir. Aynı zamanda azmin erdemlerini, yani sebat, sabır ve asla vazgeçmeme becerisinin öğretilmesi gerekmektedir (Popova, 2014).



Azim kavramı, hepimizin bildiği standart okul ortamlarına ters düşüyor gibi göründüğü için, azmi öğretme eğitmenler için zor olabilir. Öğrencilerin öğrenmeden zevk duymaları ve okula gelmeyi istemeleri çok önemli, ama azmi öğretme; öğrencilerin bazı hayal kırıklıklarını ve acıları deneyim edeceği ve belki de kabulleneceği anlamına gelir. Bu nedenle yaşamda karşılaştıkları olumsuzluklarla nasıl baş edileceğini öğretmek veya nasıl olumlu bir şekilde yanıt verileceğini öğretmek önceliğimiz olmalıdır. Akademik performanslarına bakılmaksızın, öğrencilerin gerçek hayatta hayal kırıklıkları ve başarısızlıklarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bir şeyler yanlış gittiğinde, bir takım şeyler aksadığında uygun bir şekilde cevap verme, hayattaki başarının anahtarıdır.

Azim ve Öz Denetim

Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında azim ve öz denetim kavramlarının çok karıştırılan kavramlardan olduğu görülmektedir. 2009 yılındaki TED (Technology, Entertainment and Design) konuşmasında Duckworth (2009), herhangi bir alanda gerçek bir uzman olmak için en az 10 yıllık sürekli bir uygulamanın gerekliliğine işaret etmiştir. Duckworth ve diğerleri (2007) azimden "uzun vadeli

hedefler için tahammül ve arzu" olarak bahsederler. Uzun vadeli kelimesinden kasıt, azimli bireylerin önemli bir hedef üzerinde uzun süre boyunca ara vermeksizin çalışmasıdır.



Duckworth ve diğerleri (2007), azim ile öz denetim arasında bir fark olduğu üzerinde durmuşlardır. Öz denetimi, teşvik edici davranışlardan ve kısa vadeli görevleri tamamlamaktan kaçınma becerisi olarak tanımlamışlardır. Öz denetim, memnuniyeti erteleme yeteneğidir. Çünkü öz denetim; birisi bir hedefe ulaşana ya da bir görevi bitirene kadar yönünü değiştirmek ve davranışları ya da ödülleri erteleyebilmek için teşvik edici şeylere direnmeyi içerir. Konunun daha da netleşmesi için burada meşhur "Marshmallow Testi" diğer adıyla "Zevki Erteleme Becerisi Testi"ni örnek olarak gösterebiliriz. Dünyada ilk defa Colombia Üniversitesi'nde Walter Mischel tarafından 1970 yılında uygulanan bu test, 4-6 yaşları arasındaki anaokulu çağındaki çocukların kendilerini kontrol etme ve duygularını yönetme becerilerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır. Test kısaca şöyledir: Deneyi yapacak kişi önce çocukla bir odada bulunur. Çocuk için oldukça baştan çıkarıcı bir şekerleme türü olan marshmallow ve bir zil çocuğun önüne konur ve "Benim dışarıda biraz işim var, eğer ben gidip dönene kadar beklersen sana bir marshmallow daha vereceğim. Ama beni beklemeden bunu yersen sadece bir marshmallow alacaksın" denir. Gözünün önünde dayanılması güç bir zevk objesi konan çocuktan iki şey istenmiştir: Bildirilmiş bir zaman dilimine kadar sabır göstermesi ve başaramaması halinde bunu bildirmesi Zevki Erteleme Testi ile aslında iki önemli şey gözlemlenir; birincisi kendini kontrol edebilme becerisi diğeri ise bekleyebilmenin onun için ne kadar yapılabilir uygulanabilir bir şey olduğu. Yani çocuğun hem güdülerini kontrol etmesi hem de beklerse daha iyisini kazanmanın mantıklı olduğunu düşünüp karar verebilme becerisini göstermesi beklenir.

Peki bu çocuklar büyüdüğünde ne oluyor? Söz konusu teste katılan çocuklar; yetişkinliklerine kadar takip ediliyor ve şekeri yemeyip bekleyen çocuklar ile hemen yiyen çocuklar arasında bir fark olup olmadığı araştırılıyor. Buna göre testi geçen ve zevki erteleyebilen çocuklar erteleyemeyenlere göre akademik açıdan daha başarılı ve sınavlardan daha yüksek not alıyorlar. Madde alkol bağımlılık risklerinin daha az ve ebeveynlerinin geribildirimlerine göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğu dikkat çekicidir.

Öz denetim, büyük oranda kısa vadede bir şeyi diğerine tercih etme durumudur. Duckworth ve Seligman (2006) öğrencilerin okulda nasıl öz denetimli olabilecekleri üzerine örnekler verir: bir sınavda sorulara geçmeden önce test yönergesini okumak, tatlı bir düş kurmaktansa öğretmenin söylediklerine odaklanmak, televizyon izlemek yerine ödev yapmayı tercih etmek, bıkkınlık ve hayalkırıklığına rağmen uzun vadeli ödevleri tamamlama konusunda ısrarcı davranmak. Araştırmacılar azim ve öz denetimin akademik performans üzerinde farklı etkileri olabileceği sonucuna da varmışlardır. Sınıf başarısı öz denetimin bir dizi küçük uygulamalarının devam etmesini gerektirdiği yerde, eğitim düzeyi, örneğin bir üniversite derecesi de yıl boyunca uzun vadeli ısrara daha fazla bağlı olabilir.

Bu konuda Türkiye'de ölçek uyarlama çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Demirci (2012) bu ölçeği "Revize Edilmiş Kararlılık Ölçeği (Revised Grit Scale)" adıyla uyarlama çalışmasını yapmıştır. Ancak, bu kavramın tam olarak orijinal "Grit" (Azim) kavramını yansıtıp yansıtmadığı tartışmalıdır. Aynı zamanda ölçeğin psikometrik özelliklerini yeniden değerlendirilmesi ve ölçeğin çeşitli yaş, cinsiyet ve bölgesel gruplarda güvenirliğini yeniden değerlendirme çalışmaları yazar tarafından yürütülmektedir.

Öğrencilere Azmi Öğretmenin 6 Yolu

Hoerr'e (2012) göre azmi öğretmenin 6 aşaması vardır: Ortam oluşturmak, beklentileri belirlemek, kavram öğretmek, hayal kırıklığı yaratmak, deneyim izlemek-gözlemlemek, yansıtmak ve öğrenmek.

1. Ortam oluşturmak

Azim kavramı öğretilirken öğrencilerin onlarla ilgilenildiğini ve desteklendiklerini hissetmelerini sağlamak çok önemlidir. Yanlış veya kötü yapmalarının ya da bir şeyleri zor bulmalarının onlara daha az değer verileceği anlamına gelmediğini hatırlatmak gerekir. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurulursa ve eğitime bir tecrübe ve hatalar serisi olarak yaklaşılırsa azmi öğretme tartışmasız kolay bir süreç olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfındaki başarıyı nasıl ölçtüğünü kendilerine sorması gerekir. Örneğin; Akademik başarılarını takdir etmenin ötesinde öğrencilerinizi nasıl tanırsınız? Onların çabalarını ve ilerlemelerini takip ediyor musunuz, görüyor musunuz? Onlara sıkıntılarını, yaşadıkları zorlukları paylaşmaları için zaman veriyor musunuz? ve yaşadıkları zorluklarda açık bir şekilde destekliyor musunuz? Sınıfta ve koridorda sergilemek için öğrenci çalışmalarını nasıl seçiyorsunuz? (Hoerr, 2012).

2. Beklentileri belirlemek

Öğrencilerin notlarını gösteren karneye ek olarak onların başarılı olmak için çabalarının taktir edildiğini gösteren ek belgelere (Örneğin kaç kitap okuduğunu ya da doğru ve yanlış davranışlarını içeren bir belge) ihtiyaçları vardır (Hoerr, 2012).

Öğrencilerin azmi anlaması gerekir böylece bilinçli bir şekilde onu geliştirmek için çalışabilirler. Bazen başarısız olmalarına izin verilmesine rağmen onlara ilgi gösterdiğimizi ve onlardan başarılı olmalarını istediğimizi bilmeliler yada hatırlatılmalıdır. Bu konuda hazırlanmış ölçek kullanılabilir. Azim ölçeği öğrencilere problem çözmeye yönelik yaklaşımlarını ve azmi nasıl gördüklerini yansıtmalarına yardımcı olur.

3. Kavramı öğretmek

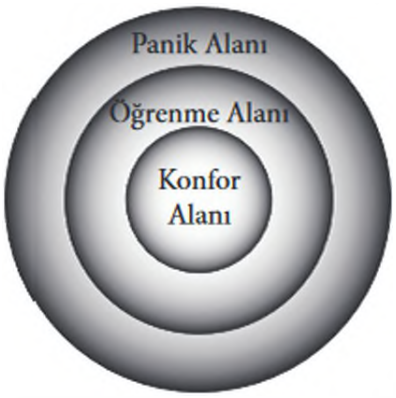
Tüm öğrencilerin azim kavramını öğrenmesi için bu kavramın düzenli olarak sınıfta, teneffüste ve koridorda kullanmaları veya davranışlarına yansıtmaları gerekmektedir. Bunu yapmalarını sağlamanın tek yolu öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini, çalışmalarını yorumlarken bu kelimeyi kullanmalarıdır. Örneğin "İlerlemen epeyce azimli olduğunu gösteriyor", "Bu projeye tüm çabanı verdin mi? Burada çok azim görmüyor gibiyim". Benzer şekilde ailelerde azim kavramını evde kullanmalıdırlar. Örneğin, "Atahan'ın çabalarını görmekten çok memnunum. Bazı konularda zorlandığında bile gerçekten dayandı ve gayret etti." ya da "Atahan çok azimli görünüyor." "Atahan iyi bir öğrenci ancak zaman zaman çok kararsız. Hadi birlikte azmi geliştirmesi için neler yapabiliriz konuşalım!" gibi

Hoerr (2012) azmi öğretme üzerine yaptığı araştırmada, azim kavramını okuldaki herkesin kelime hazinesine dahil ettiğinden bahsediyor. Okuldaki öğretmenlerden biri deneyimleri hakkında şunları söylemiştir: Toplantıda azim terimini kullanma ve tartışma konusunda çok hevesliydim. Bazen öğrenciler hafta sonu tatillerinden de bir şeyler paylaşacak, örneğin, futbol maçını kaybettim ve gerçekten moralim bozuldu gibi ve bizler azimli veya azimsiz bu durumla karşılaşmanın neye benzediği hakkında konuşacağız. Ya da senaryolar üreteceğiz: Çok çalıştın, basketbol takımı için seçmelere katıldın ve başarılı olamadın. Azim neye benziyor? Sence kolay mı zor mu? Bu durumda nasıl davranırsın? Bu normal mi yoksa bilinçli olarak üzerinde çalışman gereken bir şey mi?

Öğrencilerinde katılacağı veli toplantıları azmi tartışmak için harika bir ortam oluşturur. Toplantıya katılan aileler ve eğitimciler, öğrencilerde azmi geliştirmek için öğrencilere yardım etmek amacıyla birlikte çalışabilirler.

Azim kavramını öğrencilere öğretmeye yardımcı olan bir diğer kavram da konfor alanıdır (comfort zone). Okul idarecilerinin öğretmenleri bu tür kavramı kullanmayı teşvik etmeleri gerekir.

Konfor Alanı (Comfort zone): İnsanın risk almadan, alışılmış bir verim ortaya koyacak şekilde belirli sınırlamalar dahilinde sergilediği davranışlar bütünüdür. Bu alanın dışına çıkıldığında insanın diğer etkenler dolayısıyla alışılmışın dışında tecrübe edeceği şeyler ona rahatsız edici gelecek ve onu mutsuz edebilecektir. Ancak hayat konfor alanının dışında başlamaktadır (Senningger, 2000).



Kendimizi geliştirebilmemiz için Konfor alanından çıkıp, Öğrenme Alanına girmemiz gerekiyor. Ancak bu o kadar kolay olmayabilir, çünkü Konfor alanından çıkmak demek, bilinmeyene doğru gitmek demek. Buna birey içgüdüsel olarak karşı koyabilir, çünkü bu geçiş bireyin içinde huzursuzluk ve tedirginlik yaratabilir. Ayrıca bu geçiş bireyi zihinsel ve ruhsal açıdan çok zorlayabilir (Özcan, 2014). Okulda çocuklara "Bu benim konfor alanım dışında, ancak ben yine de bunu deneyeceğim" fikrini anlamalarını ve bunu söyleyebilmeleri sağlanmalıdır.

4. Hayal kırıklığı yaratmak (Engel oluşturmak)



Azmi geliştirme için gerekli olan hayalkırıklığı bazen belirsizlikten kaynaklanır. Bir görev yeterince açık değilse ya da çok fazla seçenek sunuyorsa, öğrenciler daha başlamadan vazgeçmek isteyebilirler. Öğrencilerin duygu, tutum ve güvenlerine duyarlı ve uyumlu olmak ne zaman müdahale edilmesi gerektiğini bilmek açısından önemlidir. Öğrencilere olası hayal kırıklıklarını önceden tahmin etmeleri için duygularının yeterince farkında olmaları öğretilmeli ve derin bir nefes alıp sağlam adımlarla devam etmeleri sağlanmalıdır (Hoerr, 2012). Öğrencilerin azim kavramını içselleştirip içselleştirmediklerini anlamanın bir yolu öğrencilerin ne kadar sıklıkla ve kolaylıkla azime ihtiyaçları olduklarının farkına varmalarını gözlemlemektir. Öğrencilerinize zorlu, hayal kırıklığına uğratma olasılığı olan bir görevden önce mi yoksa başarısızlığa uğradıkları o anda mı azim kavramını öğretmenin daha etkili olacağını düşünün.

Azim öğretilirken öğrencilerin öz güvenini ya da benlik imajlarını tehlikeye atmamak için dikkatli olunmalıdır. Öğrencinin konfor alanı dışında olan bir ödev vermek; çalışması mükemmel olana kadar tekrar ettirmek; hedefleri belirsiz olsa bile öğrenciye ilerlemesini söylemek azmi öğretme sürecinde yararlı olabilir.

Alternatif olarak "Azim Günü" gibi özel bir gün düzenlenebilir. Öğretmenler bu günün anlam ve önemini anlatmak için söylemlerine azim kelimesini yerleştirmeliler, örneğin, "biraz fazla uyuyun çünkü önümüzdeki salı günü Azim Günü." Bu günün sonunda öğrencilere kendi davranışlarından ne öğrendiklerini ve öğrendiklerini yaşamlarına nasıl uygulayabilecekleri sorulabilir (Hoerr, 2012).

Öğrenciler başarısızlığa uğradıklarında onları azimli tutmaya yönelik bazı yollar şunlardır: (Charles, 2012):



1. Öğrenciler bir göreve başlamadan önce bu görevin ne kadar zor olabileceğini düşünmeleri istenebilir.
2. Öğrencilerden görevlerine belli bir süre (15 dk) aralıksız tam çaba göstermeleri istenebilir. Bu süre sonunda, yüksek başarı sağlayanlar işlerine devam etmeli, ancak mücadele edenler durmalı, derin bir nefes almalı ve farklı olarak ne yapabildiği üzerine düşünmelidir.
3. İyi bir başarısızlığın iyi bir öğrenme nedeni olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır.
4. Öğrencilerin azim sergilediği fakat yine de başarıya ulaşamadıkları zamanlar vardır. Bu durumlarda öğrencilere her şeyini vermenin ve başarısız olmanın zorluklardan, görevden basitçe kaçmaktan daha iyi olduğunu fark etmelerine yardımcı olunmalıdır.

Maalesef bazı öğrenciler hayal kırıklığı yaşayınca amaçlarından vazgeçmeye alışmıştır. Burada öğretmenin görevi başarının mümkün olduğunu öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktır. İyi başarısızlık terimi bunu anlamaları için onlara yardım edebilir. Bu öğrenciler büyük olasılıkla sınıf arkadaşlarından daha yoğun ilgiye ve cesaretlendirmeye gereksinim duyarlar (Tough, 2012).

5. Deneyim gözlemlemek

Öğrencilere azmi öğretmenin bir reçetesi olmaması nedeniyle onların hayal kırıklığı yaşama seviyelerinin ve bunlara nasıl tepki verdiklerinin de belirli bir standardı yoktur. Dolayısıyla öğrencileri birey olarak tanımak önemlidir. Öğrenciler, üzerinde çalıştıkları bir görevde başarıya ulaşacaklarına dair inançlarını kaybetmelerine rağmen o görev üzerinde çalışmaya devam edebilirler. Öğrencilerin hayal

kırıklığı duygusuna teslim olmaları, üzerinde çalıştıkları bu görev ile aralarındaki bağı kopartmalarına yol açacağı için onların çabalarını gözlemlemek, onları göreve odaklı tutmak ve onların farklı bir etkinliğe ve uğraşa kaymalarını önlemek esastır.



Öğrencilerin hayal kırıklığı seviyelerinin farkındalığı şu soruyu sorduğumuzda başlar: Nasıl hissediyorsun ve kendin hakkında ne öğreniyorsun? Eğer öğrenciler kendilerini başları belada hissediyorsa onlara şu sorulmalıdır: "Bu iyi bir başarısızlık mı?" Öğrencilerin bu sorulara cevabı, sadece onların nasıl hissettiklerini anlatmaz, aynı zamanda davranışlarının sorunlarını çözme noktasında anahtar faktör olduğunu onlara anlatır.

6. Yansıtmak ve öğrenmek

Azmi öğrendikten sonra öğrencilerin bunu yaşamlarına yansıtmaları önemlidir. Bunun için onların kendi kendilerine şu soruyu sormalarını istiyoruz: *Tekrar hayal kırıklığı yaşama durumunda bir görevi neden bırakmamalıyım ve bu süreçten ne öğrendim?* Kendi yaşamlarındaki belli bir süreci öğrencilerin kendileri görmeleri için azimle ilgili günlük tutabilirler. Böylece hangi görevin onları hayal kırıklığına uğrattığından ve hayal kırıklığı karşısında nasıl hissettikleri hakkında bilgi sahibi olurlar. Yansıtmak ve öğrenmek iyi bir başarısızlığı, başarıya çevirmenin anahtarıdır.

NASIL: ARAŞTIRMA

Azmin, ne olduğu, başarı üzerindeki etkisi ve bireylerin yaşamlarına katkıları konusunda yurtdışında bir çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu araştırmalar kısaca ele alınmıştır.

Öğrencilerde Azmin Belirleyici Rolü

Borton ve Gretel (2014) azmin belirleyici rolünü inceledikleri çalışmada, azmin; yetişkin ve ayrıcalıklı çocuklarda başarının belirleyicisi olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut çalışmanın temel hedefi, azınlık olan ve düşük sosyoekonomik statüde olan çocuklar arasında azmin aynı belirleyici güce sahip olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın katılımcıları, şehirde bulunan bir orta okulun 6-7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 136 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilere, okul aidiyeti, azim, okul performansı ve temel demografik bilgileri ölçen bir anket uygulanmıştır. Araştırmada azmin okul performansının yanı sıra okul aidiyetinin üç alt ölçeğini pozitif etkilediği ve aynı zamanda değişken zekâ teorisine yatkınlığın azmi olumlu yönden etkilediği bulunmuştur. Maddi ve diğerleri (2012) ise birinci sınıf askeri lise öğrencilerinin arasında performans ve sınıf tekrarının

belirleyicisi olarak dayanıklılık ve azmin etkililiğini incelemişlerdir. Analiz sonucunda dayanıklılık ve azmin ilk yıl sınıf tekrarında benzersiz etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır, ancak sadece dayanıklılık ilk yıl performansını belirlemiştir. Bu bulgular dayanıklılık değerlendirmesi ve eğitimin askeri eğitim ortamlarında performansı ve sınıf tekrarını iyileştirmedeki değerini ispatlayabileceğini ileri sürmektedir .

Diğer taraftan, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada (Singh ve Jha, 2008) azmin, pozitif duygu, mutluluk ve yaşam doyumu kavramlarıyla önemli derecede olumlu ilişkili içinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında negatif duyguların ise azim, mutluluk ve yaşam doyumuyla önemli derecede olumsuz ilişki içinde olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda pozitif duygu, azim ve negatif duygu birlikte yaşam doyumu toplam varyansının %19'unu açıklarken, azim, negatif duygu ve pozitif duygu mutluluğun toplam varyansının %11'ini açıklamaktadır.

Strayhorn (2013) yaptığı benzer bir çalışmada, bilişsel bir özellik olmayan azmin, çoğunlukla beyazların devam ettiği okuldaki, siyahi öğrencilerin notlarının belirleyiciliğindeki önemini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar; azmin olumlu yönde siyahi erkek öğrencilerin okul notlarıyla ilgili olduğunu ve arka plandaki özellikler, akademik faktörler ve azmin siyah öğrencilerin okul notlarındaki varyansın %24'ünü açıkladığı görülmüştür.

Yetişkinlerde Azmin Belirleyici Rolü

Kraft ve Duckworth (2014)'un öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, azimli öğretmenlerin, daha az azimli meslektaşlarından daha iyi performans gösterdiklerini ve bu öğretmenlerin dönem ortasında sınıflarını bırakma olasılıklarının daha az olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular, bazı aday (yeni başlayan) öğretmenlerin, diğerlerinden daha iyi performans göstermelerine ve mesleğe bağlı kalmalarına neden olan şeyin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur. Başka bir araştırmada Ali ve Rahaman (2013) erkek ve kadın ulusal eskrimciler arasında azmin seviyesini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini yaşları 17'den 25'e değişen 20'si erkek 20'si kadın olmak üzere 40 eskrimci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, erkek ve kadın eskrimcileri arasında azmin uzun dönemli hedeflerini elde etmeye dönük ilgi tutarlılığı, çaba ısrarı ve hırs seviyelerine yönelik olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Kleiman ve diğerleri (2013) intihara karşı dirençliliğin bir faktörü olarak, hayatın anlamı incelenmiştir. Hayatın anlamını direk olarak değiştirmek zor olması sebebiyle, minnettarlık ve azim dirençliliğe sinerjik olarak katkıda bulunan faktörler olarak ele alınmıştır. 209 lise öğrencisi üzerinde yapılan bu boylamsal çalışmada,

minnettarlık ve azmin birbirlerini etkilediği, yüksek minnettarlık ve azim gösteren bireylerin zamanla intihar düşüncesinin neredeyse vazgeçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Azmin ve minnettarlığın, hayatın anlamını artırarak intihar etmeye karşı dayanıklılık kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

NASIL: UYGULAMA

Azim, Kararlılık ve Tahammül

Eğitim araştırmalarında, uygulamalarda ve popüler kültürde azim, kararlılık ve tahammül gibi bilişsel olmayan faktörlerin günümüz eğitim sistemlerinde önemli bir rolünün olması gerektiğine dair ciddi iddialar vardır. Sosyoekonomik durumlarına bakmaksızın tüm öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca zorluklarla ve çıkmazlarla karşılaşabilir çünkü kavramsal olarak karmaşık konuları öğrenirler, dikkat dağınıklığı ile mücadele ederler. Önemli ama aslında hiç ilgi çekici olmayan okul ödevlerini yapmamak için direnirler, zorlu talepleri karşılarlar ve kendilerini 21. yüzyılın karmaşık ve hızla değişen iş dünyasına hazırlar (NRC, 2012). Eğitimciler test sonuçları, geleneksel eğitim yaklaşımları ve kuramsal bilgi gibi başarının bilişsel yönlerine odaklanmaya eğilimlidir. Ancak bu yeterli değildir. Eğer öğrenciler kapasitelerini tam kullanma potansiyeline ulaşacaksa, daha zengin bir takım becerilerle haşır neşir olmalı ve onları geliştirmelidir. Aslında, sayısı giderek artan araştırmalar bilişsel olmayan faktörlerin akademik performansta ve profesyonel başarı da bilişsel faktörler kadar güçlü etki yapabileceğini ileri sürmektedir (Hoerr, 2012).

Eğitimde sadece konu bilgisini değil aynı zamanda azim, kararlılık ve tahammül gibi bilişsel olmayan faktörlerde geliştirme amacı taşıyan önemli değişiklikler için, eğitimle uğraşan herkesin desteğine ciddi ihtiyaç vardır.

Eğitimciler, idareciler, siyasetçiler, ebeveynler ve araştırmacılar müfredatta, öğretmenlik deneyiminde, öğretmenlerin profesyonel gelişiminde, programlarda ve okul dışı etkinliklerde, azme, kararlılığa ve tahammüle nasıl öncelik vereceklerini düşünmelidir. Kültüre uygun uygulamalar ve programlar için araştırma temeline önem verilmelidir. Eğitimcilere uygulamalarını ve yaratıcı fikirlerini hayata geçirmeye olanak sağlamak için destek verilmelidir.

Azim, kararlılık ve tahammül, öğrenme ortamındaki içerik faktörlerinin ve psikolojik kaynakların oluşturulması, öğrencinin akademik bilinç yapısı, çabaya dayalı kontrolü, strateji ve taktik çerçevesinde gelişmesine katkıda bulunarak desteklenebilir. Eğitimciler tahammülü geliştirmeye öğrenme ortamı içinde ve/veya ortamın dışına taşınabilir aktarılabilir beceriler olarak yaklaşabilirler. Bu niteliklerin aktarılabilir beceriler olarak öğretilebilmesine ikna edici deneysel bir kanıt bulunamamış olsa da, yardımcı içerikler oluşturmanın ve buna katkı sağlayan psikolojik kaynakların, büyük oranda, öğretilebildiği ve uygulanabildiği düşüncesi için ortak işleyen yapılar bulunmuştur.

Öğrencilere tahammül etmelerine veya tahammülü öğrenmelerine yardım eden üç ana psikolojik kaynak tespit edilmiştir. Bu kaynakların her biri eğitimcilerin tahammülü destekleyen bir öğrenme ortamı oluştururken takip etmesi gereken yollardır.

1. ***Akademik düşünme biçimi:*** Akademik düşünme biçimi, öğrencilerin, öğrenme ortamı ve öğrenme ortamıyla ilişkilerini nasıl bir çerçeveye koyduklarıdır. İnancı, davranışları, karakteri, değerleri ve kişinin kendini nasıl algıladığını içerir. Azmi destekleyici akademik düşünme biçimi şöyledir: "Bunu başarabilirim", "Yeteneğim ve yeterliliğim benim sarf ettiğim çabayla gelişir", "Başarı için zorluk çekmek kaçınılmazdır", "Bu iş benim ilgi alanlarımla, değerlerimle ve hedeflerimle ilgilidir", "Ben bu akademik topluluğa aitim." (Dweck ve Leggett, 1988; Blackwell ve diğerleri., 2007; Walton ve Cohen, 2007).
2. ***Çabaya dayalı kontrol:*** Öğrenciler düzenli olarak kısa vadede içsel olarak motive edici olmayan ama uzun vadeli hedefleri için önemli ödevlerle karşı karşıya getirilir. Başarılı öğrenciler, kendi kendilerine ya da başkalarının desteğiyle kendilerine hükmeder ve dikkat dağıtıcı etkenler karşısında ilgilerini kaybetmezler (Duckworth ve diğ, 2010).
3. ***Stratejiler ve taktikler:*** Öğrenciler zorluklarla ve başarısızlıkla başa çıkabilmek için özel strateji ve taktikler kullandıklarında da tahammül etmeye daha yatkındırlar. Sorumluluk almak için ve belirsiz durumlar karşısında (örneğin ödevleri belirleme, planlama, gözlemleme ve belirli zorlukları aşma, daha üretken olabilme) uygulanabilir becerilere ihtiyaçları vardır (Duckworth ve diğ, 2011).

Öğrenme ortamının yapısı, okul iklimi/kültürü, çoğunlukla öğrenme ortamı içinde, fakat ayrıca öğrenme ortamını genişletmek için aktarılabilen becerilerle de psikolojik kaynakları geliştirebilir. Şöyle ki:

- Akademik düşünme biçimi gelişimi sınıf ortamında temel olmalıdır. Cesaretlendirme bölümünde belirtildiği gibi övgü her zaman çabaya verilmelidir, yeteneğe değil. Eğitimciler öğrencilere hedeflerinin zorlu ve çaba gerektiren bir şey olduğunu bilmelerini söylemelidir (Murray ve Kochanska, 2002).
- Öğrencilere eşit şekilde ve saygılı davranılmalıdır. Yetişkinler öğrencileri nasıl önemsediklerini göstermelidir. Eğitimciler, destekleriyle bütün öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirebileceğine dair büyük umutlara sahip olmalıdır.

- Başarısızlık bir öğrenme fırsatı olarak algılanmalı ve öğrencilere tekrarlama ve çalışmalarını geliştirme şansı ya da yapıcı geri dönütler verilmelidir.
- Performans değerlendirmeleri yeterlik algısını ve gelecek başarı umudunu geliştirmek için dizayn edilmelidir. Öğrencilerin performansları, akademik başarı yönünden gelişimleri, zihin yapıları, çabaya dayalı kontrolleri, strateji ve taktik uygulamalarıyla ilgili zamanında uygulanabilir geri dönüt almaları sık sık uygulanan bir durum olmalıdır.
- Öğrenme ortamı mümkün olan en uç düzeye kadar öğrencilerin performanslarına ve ihtiyaçlarına, optimal zorluk sağlayan kişisel deneyimler sunarak duyarlı ve uyarlanabilir olmalıdır.
- Zorluklarla başa çıkmak için planlamaya, düşünceye, taktiklere teşvik eden uygun öğrenme stratejileri tartışılmalı ve desteklenmelidir. Örneğin, öğrenciler, istedikleri hedeflerini belirlemek, uygulanabilir planlar yapmak, zorlukları ve çözümleri önceden tahmin etmek, ilerlemeleri hakkında yorum yapmak ve gerektiğinde yaklaşımlarını değiştirmek üzere strateji geliştirmeyi öğrenebilirler veya bu konuda desteklenebilirler.
- Öğrenciler çabaya dayalı kontrolü ve disiplini öğrenmelerine yardımcı yapılarla desteklenebilirler. Örneğin, yaş seviyesine uygun olarak eğitimciler, dikkat dağıtıcı etmenlerden uzak bir öğrenme alanı oluşturmalı, öğrencilerin dikkatlerini yeniden toplamalarına yardımcı olmalı ve onların bir problemin içinden çıkamayınca ne gibi önlemler almaları gerektiğini bilmeliler.
- Eğitimciler öğrencilere bir konu üstünde iyi düşünmek ve süreçlerini ve eylemlerini tartışmak için, böylece üst bilişi ve öz-düzenlemeyi destekleyerek, belirgin fırsatlar sağlamalıdır.
- Eğitimciler, öğrencilere akademik aktivitelerin nasıl kendi ilgi alanlarına, değerlerine ve amaçlarına bağlı olduğunu derinlemesine düşünecek fırsatlar sağlamalıdır (Duckworth ve diğ, 2010).

Kültür ve iklime ek olarak, hedefleri başarmak için gerekli somut veriler son derece önemlidir. Hedeflerin türüne bağlı olarak, materyalleri, belirli programları, eğitim teknolojilerini, titizlikle hazırlanmış bir müfredatı, araç gereçleri veya öğrencilerin çalışabileceği fiziksel imkanları içerebilir. Ek olarak, insan kaynaklarını, özel eğitimi, akran rehberliğini, özel eğitimli öğretmenleri veya özel servisleri kapsayabilir. Zaman da çok kıymetli bir kaynak olabilir. Öğrencilerin zorluklarla savaşması, yansıtması, geri dönüt alması, yeniden yapması ve yeni yaklaşımlar denemesi için yeterli zamana sahip olmalarını gerektirir.

Özellikle yoksulluk oranı yüksek olan kent kesimlerinde bu somut kaynaklar eksik olabilir. Dahası, eğitimciler azmin her zaman verimli olmadığının farkında olmalıdır ve eğer azim yanlış uygulanırsa potansiyel riskleri vardır. Mesela, öğrencilerden yüksek beklentileri olan, onların kapasitelerinin çok üstünde olan etkinliklerde, azim öğrencilerin ilgisini en çok çeken şeylerden biri olmayabilir. Öğrencilerin dışsal motivasyon sağlayan, önemli olmayan ya da bazı yönlerden uygunsuz olan hedefleri başarmak için zorluklar karşısında tahammül etmesi, öğrencilerin öğrenmelerinde ve psikolojik sağlıklarında zararlı etkiler yaratabilir. Benzer bir şekilde, cezalar ve ödüller üstünde sert bir şekilde duran sembolik pekiştirmenin (Örneğin, ödevini yapan öğrenciye bunun karşılığında bir puan, kupon, bilet, yıldız, vb. verilir ve o bunları biriktirerek okul kantininde para yerine kullanabilir) sonucu olan tahammül de azmi zayıflatabilir; özellikle, bunlar kısa vadede işe yarıyor gibi görünürken, öğrenci bunlar olmadan başka bir ortama gittiğinde başarılı olmaya devam edebilmek için uygun psikolojik altyapı geliştiremeyebilirler. Eğitimciler öğrencileri bu risklerden nasıl koruyacaklarını düşünmeli, uygulama ve engelleri iyi ölçüp biçmelidir.

Shechtman ve diğerleri (2013) azmin öğrencilerde geliştirilebilmesi için şu önerileri getirmişlerdir:

1. Sene başında okulun açılışında veya ailelerle bir araya gelindiğinde azimle ilgili konuşulabilir. Ailelere azmin hayatlarında oynadığı rol hakkında düşünmelerinin istendiği etkinlikler azim kavramının anlaşılmasında önemlidir.
2. Okulda azmi öğretme ve azimli olma konusundaki yaklışımını ve ailelerin evlerinde azmi nasıl destekleyebileceklerini açıklamak için tasarlanmış bir "aile azim gecesi" yapılabilir. Toplantıya bu konuda deneyimli insanların onlar için azmin ne kadar önemli olduunu paylaşmalarını isteyerek başlanılabilir. Bun eğitmenlerin azmi öğretme amacıyla nasıl plan yaptıklarını tartıştıkları bir panel takip edebilir.
3. Azmin ve azmi ortaya çıkarmak için stratejiler haftalık aile mektuplarında ve sınıf toplantılarında tartışabilir.
4. Öğrencilerin çaba ve genel olarak azimlerine ilişkin düşünceler öğrencilerin karnelerinde yazılabilir.
5. Okul yönetimi azmin değerine yönelik ortak bir anlayış ve azmi öğretmek için kullanacak stratejiler geliştirebilir.
6. Okulların koridorları ve duvarları sadece dekor amaçlı kullanılmamalı, eğitim amacıyla da kullanılmalıdır. Öğrencilerin çalışmalarına yer verilmeli ve başarıları takdir edilmelidir. Örneğin;

a. "Ben ... yaparken azimli davrandım." başlıklı bir pano oluşturmak ve öğrencileriden bu cümleyi tamamlamasını istemek. Bu pano resim ya da fotoğraf da içerebilir.
b. Azimden bahseden gazete ya da dergi küpürleri yayımlamak. Bunlar, bir sınıf tartışmasının / müzakeresinin parçası olarak seçilebilir ve kesilebilir.
c. Beden eğitimi öğretmenleri en azimli oyuncuları / sporcuların isimlerini azim odaklı panoya yazarak tebrik edebilir.

Azim, Kararlılık, Tahammülün Teşvikinde Teknolojinin Kullanılması

Yeni ve gelişmekte olan teknolojiler, tasarımlarında bu konudaki bilimsel altyapıya ve araştırma tabanlı uygulamaları yer verirlerse azim, kararlılık ve tahammülü desteklemede önemli roller oynayabilirler. Bunlar özellikle kaynaklara erişimi sınırlı insanlara, eğitimi daha önce mümkün olan seviyeden çok daha ileri götürme fırsatları sağlamaktadır.

Dijital öğrenme (e-öğrenme) ortamları öğrencilere zor hedeflere karşı sorumluluk almak ve tahammüllü olmak amacıyla destek ve fırsatlar sağlamak için sisteme iyi yerleştirilmiş olmalıdır. Örneğin, e-öğrenme sistemleri öğrencilerin performansları, üretkenlikleri, tecrübeleri ve eğitimi hakkında bilgi sağlayabilir. Böyle bir bilgi öğrencilerin kendi öğrenme yöntemlerini belirlemek ve kendilerini gözlemlemelerine yardımcı olmak için onlara sunulabilir (Lemke ve diğ, 2012).

Dijital öğrenme ortamları hedefe ulaşma sürecinde de somut bilgiler (insan, materyal, zaman) sağlayabilir. Örneğin, sanal topluluklar aracılığıyla öğrenciler akranlarının sosyal ağlarına erişim sağlayabilir. Dijital kaynaklar ödevlere verimlilik getirebilir ve daha işe yarar aktiviteler için zaman yaratabilir. Ayrıca, dijital öğrenme ortamları oldukça motive edici öğrenme yöntemleri olarak tasarlanabilir. Bu çerçevede araştırmacılar, azim, kararlılık ve tahammülü dijital öğrenme ortamına nasıl entegre edeceklerini öğrenmek için teknoloji tasarımcılarıyla yakın çalışmalıdır (Morisano ve diğ. 2010).

Unutulmamalıdır ki, alan uygulamalarını, konuyla ilgili müfredatı ve teknolojiyi okul kültürüne entegre etmek için uygun yöntemlere ihtiyaç vardır. Hepimiz farkındayız ki geleneksel okulların kısıtlamaları ve birçok okulda mevcut olan kaynaklar (özelikle sorumluluk ve/veya yoksulluk koşullarıyla yoğun şekilde ilgilenen birçok okulda) bu saydığımız bazı uygulamaların gerçeğe dönüşmesine ciddi şekilde engel olabilir. Bu durum, araştırmacılar ve uygulayıcılar için dikkate alınması gereken önemli konulardır.

Sistematik Destek, Aile Desteği Gereksinimi ve Öneriler

Birçok alanda azim, kararlılık ve tahammülü geliştirmek için iyi uygulamalar ve program niteliğinde yaklaşımlar giderek artarken, uygulama konusunda birçok engel de bulunmaktadır. Bu konuda yapılan alanyazın taramasında sıklıkla karşılaşılan durum yapısal ve sistematik destektir. Bu konuda ileri sürülen bazı engeller şunlardır (Dweck, 2014):

Klasik sınavların kazanımlarına odaklanmış sorumluluk sahibi okul kültürleri bu becerileri geliştirmek için uygulamada yetersiz olabilir.

- Birçok öğretmen kendilerinde yeterli bilgi donanımı olmadan bile yapabilecek çok fazla şeyleri olduğunu düşünmektedir
- Özellikle kentsel kesimdeki birçok öğretmen bir günde birçok öğrenciyle ilgilenmek durumundadır. Bu durum, öğretmenlerin yapısal ve kişiye özel geri dönüt vermesini ve öğrencilerin azmi geliştirmesi için oldukça önemli olan rehberliği yapmasına aşılmaz bir engel teşkil eder.
- Çoğu öğretmenin kalabalık sınıflarda bu uygulama ve yaklaşımları kendi özel ortamlarına entegre etmeleri konusunda belirgin bir rehber ve profesyonel gelişime ulaşma imkanı yoktur. Hizmet öncesi ve profesyonel gelişim programlarının çoğu bu becerilere açık şekilde yer vermemektedir.
- Birçok okul türü bu tip niteliklerin değerlenmesini geliştirmek için gereken uygulamaları hayata geçirmemiş ve desteklememiştir. Bazıları bunun okuldan ziyade velilerin görevi olduğunu düşünmektedir
- En önemli önerilerden biri de, yöneticiler ve öğretmenler için profesyonel gelişim sağlamak, ayrıca onlara müfredat uygulanmasını kolaylaştıracak materyalleri ve teknolojik donanımı sağlamaktır. Ebeveynlerin yardımı ve konuya dahil olmaları da bu durumun çözülmesinde önemli rol oynayacaktır.

Bazı kültürlerde, birçok programın uygulanışını engelleyen çok sayıda sistematik ve yapısal engel bulunmaktadır. Engeller, öğretmen eğitimi eksikliğini, öğretmenlerin planlama ve iş birliği yapmak için zaman yetersizliğini ve ebeveyn desteği eksikliğini içermektedir.

Yöneticiler, yetkililer ve kuruluşlar öğretmenlerin en iyi uygulamalarını ve verimli modellerini harekete geçirmelerine olanak sağlayacak yapısal desteği sağlamalıdır. Yöneticilerin ve eğitimcilerin profesyonel gelişime, müfredat materyallerine ve teknolojik desteğe ihtiyacı vardır. Diğer yapılabilecek stratejiler: öğretmenler her bir öğrenciye daha özenli geri bildirim verebilsin ve zaman ayırabilsin

diye okul personelini arttırmak ve daha uzun ders saatlerine sahip olmak için okul günlerini yeniden yapılandırmak olabilir. Ebeveynlerin ve okul paydaşlarınında dahil edilmesi okul ve yerel topluluklar arasındaki uyumu sağlamak için önemli köprüler oluşturacaktır (Shechtman ve diğ, 2013).

Ek olarak, ebeveynler çocukların azim, kararlılık ve tahammüllerini teşvik etmede önemli bir rol oynayabilir. İlk olarak, akademik amaçlar çerçevesinde çocukları ile birlikte çalıştıkları için araştırmaya dayalı en iyi uygulamaların bir kısmı evde ebeveynler tarafından da uygulanabilir. Örneğin, bir yetenek üzerine tutarlı bir şekilde övme çabası aracılığıyla büyüyen bir zihin yapısını öğretmek önemli sonuçları olan basit bir uygulamadır. Dweck (2014) bir araştırmasında konuya şöyle açıklık getirmiştir:

"Ebeveynler ne yapmalı? Araştırma gösteriyor ki süreci övme (çocukların çaba ve stratejilerini) mücadele için isteklilik, zorluklarla karşılaşmada istikrar ve gelişmiş performans oluşturur. Cesaretlendirme bölümünde bahsedildiği gibi çocuğun çabasına vurgu yapılarak çocuk cesaretlendirilmelidir. Çocuğunuza bir sonraki Einstein ya da geleceğin Picasso'su olduğunu söylemeye bir sonraki niyetlenişinizde kendinizi durdurun. Bunun yerine zamanınızı, yapılan işin doğuştan gelen zekâ ve yeteneklerin ne anlama geldiğinden çok işlerine ne kattıklarını takdir etmek için kullanın. Onlara bunu nasıl becerdiklerini sorun ve onlara seçimlerini, düşünme süreçlerini ya da istikrarlarını nasıl takdir ettiğinizi gösterin. İşe yaramayan stratejileri ve bu stratejilerden neler öğrendiklerini sorun. Hata yaptıklarında, bunları öğrenmeye yönelik yeni stratejiler ortaya çıkarmada fırsat olarak kullanın. Bir şeyi hızlıca, kolayca ve kusursuzca yaptıklarında ne kadar harika olduklarını anlatmayın. Bunun yerine onlara "senin için fazla kolay olan bir şeyle vaktini harcadığın için üzgünüm, haydi bir şeyler öğrenebileceğin bir aktivite yapalım." deyin. Yeteneğin bazı boş görüntülerinden çok, çabanın, istikrarın ve öğrenmenin sizin için değerini iletmenin yollarını arayın. Sabit bir yetenekteki yanlış güven yerine, bu yöntemler başarının doğru ögelerinin takdirini teşvik eder".

Azmi, Kararlılığı ve Tahammülü Geliştiren Programlar ve Yaklaşımlar

Eğitimciler ve idareciler azmi, kararlılığı ve tahammülü geliştirmek için tasarlanmış programlar, yaklaşımlar ve teknolojileri kendi yöntemleri içine dahil etmeyi veya onları uyarlamayı düşünebilirler. Yaklaşık 50 yaklaşım ve program incelenmiş ve bunlar hedeflenen yaş seviyesi, öğrenme ortamı, içeriksel destek yönleri ve geliştirilen psikolojik kaynaklara göre beş kümede sunulmuştur. Bu kümeler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1. **Yürütücü işlevlere hitap eden okul hazırlık programları:** Bunlar çocuklara örgün eğitime geçişte gerekli olan çaba kontrolü ve yürütücü işlevlerin gelişmesine yardımcı olan okul öncesinde ya da ilkokulun ilk haftasında uygulanan programlardır. İncelenen programlar bilgisayar tabanlı ya da bilgisayar tabanlı olmayan oyunları, aerobik çalışmaları ve sporları, savaş sanatları ve farkındalık egzersizlerini, sınıf programını ve öğretmenin profesyonel gelişimini içerir. Kayda değer bir sonuç da yürütücü işlevlerini geliştirmek için en iyi yaklaşımların, çocukların duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine katkıda bulunan bir ortamda olmasıdır.
2. **Zihin yapısına ve öğrenme stratejilerine müdahaleler:** Bu müdahaleler, nispeten kısa müdahalelerin (örneğin 2 ila 10 saat arası) orta ya da daha üst seviyedeki öğrencilerin zihin yapılarına ve öğrenme stratejilerine ciddi şekilde etki ettiğini kanıtlayan ve sayısı giderek artan araştırmalardan oluşmaktadır. Akademik zihin yapısını işaret eden müdahaleler öğrencilere zekânın çabayla, öğrencilerin akademik ve sosyal zorluklar tanımlarının sabit iç sebeplerden, geçici dış sebeplerle değişmesiyle, kişisel değerleri kabul ederek, ders materyallerini öğrencilerin yaşamına paralel oluşturarak, birden çok yaklaşımla bütünleşen "süper müdahalelerle" öğreten açıklamalar içermektedir. Öğrenme stratejilerini işaret eden müdahaleler hedefleri açıklığa kavuşturmak için yatırımı teşvik etmeyi ve sorunları önceden tahmin ederek çözümleri planlamayı, bilişsel ihtiyaçları karşılamak için genel çalışma becerileri geliştirmeyi, başarı için güçlü bir yapı oluşturmayı ve içerik odaklı üst bilişsel becerileri kapsamaktadır.
3. **Alternatif okul modelleri ve okul seviyesinde yenilik yaklaşımları:** Uygulayıcılarla yapılan görüşmelerde karşılaşılan üç tür yaklaşım vardır: İlki "karakter eğitimi" okul modelidir. Bu modellerin ana özellikleri hedeflenen beceriler için öğrenme amaçlarının açık şekilde söylenmesi, bu beceriler üstüne öğrenci gelişiminin açık ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve geri dönütü, öğretmenlerin bu becerilerle çalışmasına yardım eden yoğunlaştırılmış profesyonel gelişim, ve okul kültürü ve tüm disiplin programıyla iç içe geçmiş bu beceriler hakkında bilimsel söylem içermektedir. İkincisi ise "proje tabanlı öğrenme ve tasarım düşünme" modelidir. Bu modellerde öğrenciler, plan, izleme, geri dönüt ve yineleme gerektiren uzun vadeli, zorlu ve/veya gerçek dünya problemleriyle etkileşim yoluyla beceri geliştirirler. Projeler, tahammül için gerekli hedefleri gerçekleştirmek üzere uzun dönem boyunca gerekli öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri edinmek için fırsat sağlamaktadır.

Zihin yapıları, geri dönüt ve yineleme süreci içinde doğal olarak işaret edilmekte ve projeler öğrencilerin ilgileri çerçevesinde sıralanmaktadır. Karakter eğitimi ve proje tabanlı öğrenme ile tasarım düşüncesi oldukça yenidir. Bu modellerin başarılı olduğu hakkında güçlü iddialar vardır ama etkilerini kanıtlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncü yaklaşım ise okul yenilik/reform yaklaşımlarıdır. Bunlar okullardan bağımsız olarak okul boyunca yoğun öğretmen gelişimi, okul topluluklarının ağı, okulun örgütsel yapısını geliştirmek için stratejiler, hedeflenen davranışsal ve akademik müdahaleler ve okul boyunca diğer gelişimler için destek sağlayan kurumlardır.

4. **İnformal öğrenme programları:** Okul hayatından profesyonel kariyere kadar öğrencilerin devamlılığı için çeşitli destek sağlayan informal öğrenme programları incelenmiştir. Bu programlardan bazıları öğrencilerin liseden üniversiteye geçişi, üniversite keşif süreciyle ilgilenen bir topluluğa ait olmanın ilkelerini vurgulama, uygulama ve üniversiteye ilk adımda yapılandırılmış sosyal destek ve ağları sağlar. Bu programlardan bazıları, yukarıda karakter eğitiminde tartışılan modelleri kullanarak açık bir şekilde azmi öğretmeye başlar. Bazıları iş gücüne geçiş için ekstra katkı sağlar. Birçok durumda, bu modellerin başarılı olduğu hakkında güçlü kişisel fikirler vardır ama etkilerini kanıtlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır
5. **Dijital öğrenme ortamları, internet kaynakları ve öğretmenler için araçlar:** Optimal zorluk sağlayan; zor hedefleri başarmak için dijital araçların eğitimcilere titiz ve destekleyici sınıf iklimi konusunda yardım etmesi amacıyla dijital araç sağlayan, kaynak, bilgi, araç ve insan kaynağı oluşturan, ilgiyi arttıran motive edici öğrenme ortamlarıyla azmi geliştiren; akademik düşünme biçimini öğreten ya da geliştiren; öğrenme yöntemlerini öğreten ya da geliştiren ve çaba kontrolünü sağlayan dijital öğrenme ortamlarını içerir. Öğrenme ortamları, öğrencilerin çaba sarf ederken, başarısız olurken, yapıcı geri dönüt alırken ve planlama ve geri bildirim gibi öğrenme metotları geliştirirken bir güvenlik alanı sağlayabilir. Ayrıca dijital öğrenme ortamları çalışmak için eğlenceli olabilir ve öğrencilerin, ilgilerine ve kişisel hedeflerine derin bir şekilde bağlı olabilir. Önemli bir nokta da, öğrencilere hayatın her adımında daha önceden mümkün olmayan hedefleri başarmalarına imkan tanıyan kaynaklar sağlamasıdır.

Eğitimciler bu tip modellerin faydasını araştırmalıdırlar. Bunu yaparken bu tip müdahalelerin verimliliğini kanıtlayan, farklı yaş gruplarında nasıl kullanılacağını ve okul kültürüne, öğrenme ortamına ve müfredata nasıl en iyi şekilde yerleştirileceğini inceleyen araştırmalar yapılmalıdır. Eğitimciler ve araştırmacılar kısa müdahalelerle, profesyonel öğretmen gelişim programları, alternatif okul modelleri, informal öğrenme modelleri ve dijital öğrenme ortamlarıyla azim, kararlılık ve tahammülde önemli başarılar gösterebilirler. Yeni ve gelişmekte olan teknolojiler optimal zorluk için uyum, akademik düşünme biçimini geliştirme, öğrenme stratejileri öğretme, çaba kontrolü geliştirme ve güdüleyici ortam oluşturma yoluyla fırsatlar sağlayabilir. Unutulmamalıdır ki gelecek araştırmalarda, kullanılan müdahalelerin farklı yaş grubu ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle nasıl kullanılabileceği ve bu müdahalelerin okul kültürüne, öğrenme ortamına ve müfredata nasıl entegre edileceği gibi farklı şekillerde etkisini göstermesi zorunlu olabilir.

Azmi Öğretme: Bir Etkinlik Planı

Azim: Ne ve Neden

Materyaller: Azim gösteren ünlü kişilerin resimleri ya da slaytları

Amaçlar:

- Öğrencileri azim kavramıyla tanıştırmak
- Azimli davranan ünlü insanları öğrencilere tanıtmak
- Başarılarında azmin oynadığı rolü anlamaları için öğrencilere yardım etmek.

Başlangıç soruları

1. "Başarı her zaman kolay ve çabuk bir şekilde gelir mi? Bir şeyler yeni ya da zor olduğu zaman nasıl tepki verirsiniz?" sorularını sorun.
2. Yaşı küçük olan öğrenciler için, başlangıç olarak azmi "bir şeyler zor olduğu zaman daha sıkı çalışmak" olarak tanımlayabilirsin.
3. "İyi bir başarısızlık nedir?" sorusunu sorun.
4. Öğrencilere tekrarlanan eski hataların iyi olmadığını açıklayın. Ancak hiç hata yapmamamın da iyi bir şey olmadığını açıklayın. Öğrendikçe ve yeni şeyler denedikçe hatalar kaçınılmazdır, anahtar kelime onlardan bir şeyler öğrenmektir.

Giriş

1. Başarının sadece üstün olduğumuz bir konuda yaptığımız şeylerden kaynaklanmadığını, aynı zamanda teşvik edilmediğimiz, desteklenmediğimiz, bırakmadığımız ve tekrar tekrar ısrarla denediğimiz şeylerden de kaynaklandığını açıklayınız. Azmi kullanarak başlangıçta bizim için zor olan şeylerde iyi olabiliriz.
2. Öğrencilere, sık sık ünlü insanların, o seviyeye ulaşmak için ne kadar sıkı mücadele ettiklerini bilmeden, başarılarını gördüğümüzü söyleyiniz. Örneğin Michael Jordan lise basketbol takımı seçmelerinde elenmiştir. "Kariyerimde 9 binden fazla şut kaçırdım, neredeyse 300 oyun kaybettim, 26 kez oyun kazandırıcı şutu atmam konusunda güvenildim ve şutu kaçırdım. Hayatımda tekrar ve tekrar başarısız oldum. Ve işte benim başarılı olmamın sebebi". Bunun yanında Abraham Lincoln'ün veya Atatürk'ün yaşamından örnek verilebilir. Öğrencilerinize buna şaşırıp şaşırmadıklarını sorun. Jordan ve Lincoln'ü bırakmaktan alıkoyan şeyin ne olduğunu düşündüklerini sorun. Öğrenciler, azim gösteren diğer ünlü insanları tespit etmek için görevlendirilebilirler.

Uygulamalar / Prosedürler

1. Öğrencilere azmin başka bir şekilde ifade edip etmediklerini sorun.
2. Konfor alanı kavramını göstermek için eş merkezli daireleri kullanmak. İç daireler konfor alanımızın içindeki yetenekleri içerirken dış daireler konfor alanımız dışındaki yetenekleri gösterir.
3. Bazı yetkilerinizin onları kontrol altına almak amacıyla azmi kullandığınız için nasıl şu an konfor alanınızda olduğunu paylaşınız.
4. "Hangi aktiviteler şu sıralar konfor alanınızda?" sorusunu sorun.
5. Öğrencilerinize yaptıkları hataların aslında bir öğrenme fırsatı olduğunu açıklayın
6. Azim sergiledikleri bir olayı paylaşmalarını isteyin. Bu samimiyet sınıf diyaloglarında güçlü bir etkiye sahip olacaktır.

Değerlendirme

Öğrenciler şu soruları uygun bir şekilde cevaplayabilmeli:

1. Azim sergileyen ünlü insanları tespit edebilir misin? Azim sergilediklerini nasıl biliyorsun?
2. Azim sergilediğin ya da azme sahip olan birini gördüğün zamanlar üzerine düşün. Ne zaman insanlar üstün olmak için azme nasıl ihtiyaç duyduklarını paylaşmak isteyebilirler ve azme ihtiyaçları yoksa ortaya çıkmak isteyebilirler?

3. Gelecekte hangi görevlerde azimli davranmaya ihtiyaç duyabilirsiniz?
4. Hangi davranış ya da uygulamaları hayal kırıklığı yaşadığın zaman tahammül etmek için kullanırsın?

Biraz daha yaşı büyük olan öğrenciler için, şu soruları sorun:

1. Çoğu insan tekrar tekrar başarısız olduğunda nasıl tepki verir?. Bunun sebebi nedir?
2. Azmin seviyeleri sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşır mı?
3. Azmi telkin etme ve teşvik etmede kültürün oynadığı rol nedir?
4. İş verenler azimli insanları işe almak isterler mi?. Öyleyse, bir iş için başvuru yaparken azimli olduğunu nasıl ifade edebilirsin?
5. Azmi kendinden yaşça küçük öğrencilere nasıl öğretirsin?

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

"Azim" birçok yerde revaçta olan en çok üzerinde durulan bir konuyken, Türkiye'de yeni yeni çalışılmaya başlanmıştır. Uygulamadaki engellerin çoğunun üstesinden gelecek ivmeyi kazanmak için öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, karar mercileri ve eğitim zümresine dahil edilen diğer herkes bu konuları önemli görmeli, değişiklere destek olmalı ve öncelikleri farkındalık arttırmak olmalıdır. Bu konuların önemini anlayan, hem kendi kurumları içerisinde hem de genel olarak eğitimdeki önceliklerin değişiminde heyecanlı olan taraflar, değişikliğin öncüleri olmalılar.

Bu alanda çok geniş kapsamlı birçok çalışma olmasına rağmen, azim, kararlılık ve tahammülün önemi gerektiği kadar bilinmemektedir ve birçok eğitimci bunlara yatırım yapmanın önemini anlayamamaktadır. Birçok ortamda, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve eğitim camiasındaki diğer tüm ilgililer bu konuların önemini anlasın ve bu konular üzerine uygulama yapsın diye farkındalığı artırmak gerekmektedir.

Azim Araştırmaları İçin Öneriler

Alanyazında, azmin farklı ülkelerde oluşum ve ortaya çıkış şekilleri ile ilgili araştırmaların yapılmadığı görülmektedir. İleride yapılacak olan araştırmalarda bu etkenler göz önünde bulundurularak incelenebilir. Azmin başarıdaki rolünü konu alan çalışmalarda, azmin; yetişkin ve çocuklarda başarının belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de de bu durumu konu edinen çalışmalar yapılabilir.

Unutulmamalıdır ki gelecek araştırmalarda, kullanılan yöntemlerin farklı yaş grubu ve öğrenme zorluğu çeken öğrenicilerle nasıl kullanılabileceği ve bu yöntemlerin okul kültürüne, öğretme uygulamasına ve müfredata nasıl entegre edileceği gibi farklı şekillerde etkisinin incelenmesi gerekebilir.

Araştırmacılar çalışmalarını, azmin farklı yaş gruplarına nasıl etkisinin olduğunu, verimliliğini kanıtlayan, okul kültürüne ve müfredata nasıl en iyi şekilde yerleştirileceğini inceleyen araştırmaların eksiliğini unutmadan yapmalıdır. Azmi kullanarak farklı eğitim modelleri geliştirebilirler. Ayrıca karakter eğitim programlarında da azim konusunun olmadığı görülmektedir. Azim kültürel özellikler de göz önünde bulundurularak karakter eğitimi programlarının içine nasıl yerleştirileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Eğitim Ortamlarında Azmi Geliştirmek İçin Öneriler

Mevcut araştırmalar azim, kararlılık ve tahammülü teşvik etmek için uygulanabilir yöntemlerin önemine işaret ediyor. Alanyazında hala eksik veriler olduğu ve alanın, bu uygulamaları okul kültürüne, öğretme uygulamalarına ve özellikle ciddi engel teşkil eden şartlar altında teknolojiye entegre etmek için gerçekçi yöntemlere hala ihtiyaç duyulduğu unutulmamalıdır.

Azim, kararlılık ve tahammülü teşvik etmekle ilgilenen eğitimciler ve idareciler araştırmaya dayalı en iyi uygulamaların önemini dikkate almalı ve onlardan yararlanmalıdır. Örneğin, (1) öğrencilere kendi ilgi alanlarıyla ilgili, optimal olarak zorlayıcı, öğrencilerin kendilerine uygun olan daha yüksek seviyeli ya da uzun süreli hedefler üstlenmelerine fırsat sağlar ve (2) hedeflerini başarmaları için son derece titiz ve destekleyici bir ortam oluşturur. Öğrenciler, başarılı olmalarına katkı sağlayacak psikolojik kaynaklarla (akademik akıl yapısı, çabaya dayalı kontrol, strateji ve taktikler gibi) desteklenmelidir. Titiz ve destekleyici öğrenme ortamı, örneğin, yüksek beklentileri, gelişen zihin yapısını, mücadele beklentisini, erken başarısızlığı, yapıcı geri bildirim döngüsünü ve tekrarı ve ait olma duygusunu planlama, gözlemleme ve aynı yolda devam etme stratejilerini desteklemeyi sağlar. Bu destekler aynı zamanda gerekli somut kaynakları (materyal, insan, zaman gibi) da içermelidir. Eğitimciler, öğrencileri ihtiyaçlarına uygun olmayan yollara zorlamanın potansiyel risk ve sonuçlarının farkında olmalıdır (Shechtman ve diğ, 2013).

Eğitimciler ve idareciler azmi ve kararlılığı geliştirmek için tasarlanmış geniş programlar, yaklaşımlar ve teknolojileri kendi öğretim yöntemleri içine dahil etmeyi ve bunları kendi öğretim yöntemlerine uygulamayı düşünebilirler.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Cain, S. (2012). Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking. US: Broadway Books
2. Charles, P. (2012). True Grit: Young Readers Edition. Overlook Juvenile
3. Dweck, C. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House: New York.
4. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences, New York: Basic Books.
5. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence, New York: Bantam.
6. Hillenbrand, L. (2010). Unbroken: A World War II Story of Survival, Resilience, and Redemption. New York: Random House
7. Ricci, M.C. (2013). *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in schools.* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
8. Ripley, A. (2014). The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way. New York: Simon &Schuster.
9. Swindoll, C.R. (2009). Paul: A Man of Grace and Grit (Great Lives Series). US: Word Publishing.
10. Theoharis, J. (2013). The rebellious life of Mrs. Rosa Parks Boston, MA: Beacon Press
11. Tough, P. (2012) How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character, Boston : Houghton Mifflin Harcourt
12. http://www.ted.com/talks/angela_lee_duckworth_the_key_to_success_grit
13. youtube.com-AP Annual Conference 2013: Keynote Presentation -True Grit
14. youtube.com-TEDxBlue - Angela Lee Duckworth, Ph.D
15. youtube.com-Angela L. Duckworth: Will Power: Grit, Self-control, and Achievement
16. youtube.com-Testing "Grit" To Identify Future Success: Paul Tough
17. youtube.com-Teaching Grit Cultivates Resilience and Perseverance

KAYNAKÇA

Ali, J. & Rahaman, A. (2013). A comparative study of grit between male and female fencers of manipur. *International Journal of Movement Education and Social Sciences*, 2, 1.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Borton, W. & Grelle, J. (2014). The Dirt on Grit: Examining Relations with School Adjustment, School Performance, and Theories of Intelligence. PSY 401: Advanced Research, http://psych.hanover.edu/research/Thesis12/papers/Borton%20Grelle%20IS%20Final.pdf

Bradshaw, J. & Richardson, D. (2009). *An Index of Child Wellbeing in Europe*, published in Child Indicators Research, London.

Demirci, İ. (2012). *Psikoloji ve eğitimde kullanılan güncel ölçme araçları* (Ed: Ahmet Akın). Ankara: Nobel yayınevi.

Duckworth, A, Peterson, C, Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long term goals. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92, 6, 1087-1101.

Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology,* 31(1), 17–26.

Duckworth, A. L., Kirby, T., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. (2010). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science,* 2, 174–181.

Duckworth, A.L. (2009). *True grit: Can perseverance be taught?* [video file] Ted Talks. (http://www.youtube.com/watch?v=qaeFnxSfSC4)

Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology,* 98(1), 198-208.

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92, 1087-1101.

Dweck, C. (2014). Parenting: What to teach your children when they're not in school. (http://mindsetonline.com/forum/parentsteach/index.html)

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review,* 95, 256–273.

Dweck, C., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote log-term learning. Paper presented at the Gates Foundation, Seattle, WA.

Edwards, A. (2000). Working collaboratively to build a CHAT approach. *Social Policy and Society,* 6, 255-64.

Gauld, M. (2003). *Character: Use it or lose it.* http://www.hyde.edu/wp-content/uploads/2009/06/CharUseItorLoseit1-2003.pdf

Goldstein, S & Brooks, R. (2005). *Handbook of resilience in children*, Springer.

Guldberg, H. (2009). *Reclaiming childhood: freedom and play in an age of fear.* Routledge, London and New York

Hattie, J. (2008). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning,* Routledge, London and New York.

Hauser, S., Allen, J. & Golden, E. (2006). *Out of the woods: Tales of resilient teens.* Harvard University Press.

Hoerr, T.R. (2012). *Fostering grit : how do I prepare my students for the real world?* Alexandria. VA: ASCD

Hopkins, G. (2005). *How can teachers develop students' motivation and success?* http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat010.shtml

John, K. (2007). *Innovation Nation How America is losing its innovation edge, why it matters and what we can do to get it back* Free Press Simon & Schuster.

Kleiman, E.M., Adams, L.M., Kashdan, T.B., & Riskind, J.H. (2013). Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model. *Journal of Research in Personality*, 47, 539–546.

Kraft, C.R & Duckworth , A.L. (2014). *True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers* http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/truegrit.pdf

Lemke, J., Lecusay, R., Cole, M., & Michalchik, V. (2012). Documenting and assessing learning in informal and media-rich environments. A report to the MacArthur Foundation.

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of Resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

Maddi, S.R., Matthews, M.D., & Kelly, D.R. (2012). The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA Cadets. *Military Psychology*, 24, 19–28.

Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Shore, B., & Pihl, R. O. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95, 255–264.

Murray, K., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 414-503.

National Research Council. (2012). *Education for life and work : Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* (J. W. Pellegrino & M. L. Hilton, Eds.). Washington, DC: Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Divison of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academies Press.

Özcan, A. (2014). *Acı çekmeden üstad olunmaz.* (http://www.kurumsaljava.com/2012/08/12/aci-cekmeden-ustad-olunmaz/)

Pappano, L. (2013). Grit and the new character education. *Education Digest*, 78(9), 4-9.

Perkins-Gough, D. (2013). The significance of GRIT. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20.

Popova, M. (2014). *Wisdom from a MacArthur Genius: Psychologist Angela Duckworth on Why grit, not IQ, predicts success* (http://www.brainpickings.org/index.php/2013/09/26/angela-duckworth-grit/)

Roberts, Y. (2009). *Grit. The skills for success and how they are grown.* The Young Foundation, UK.

Seligman, M. (1996). *The Optimistic Child: A proven programme to safeguard children against depression and build lifelong resilience*, Harper Perennial.

Senninger, T. (2000). The learning zone model. [http://social-pedagogy.co.uk/concepts_lzm.htm].

Shechtman, N., DeBarger, A.H., Dornsife, C., Rosier, S., & Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century.* Department of Education, Office of Educational Technology, U.S.

Singh, K & Jha, S.D (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40-45.

Strayhorn, T.L. (2013). What role does grit play in the academic success of black male collegians at predominantly white institutions? *Journal of African American Studies*, 18 (1), 1-10.

Tough, P. (2011). *What if the secret to success is failure?* New York Times, p. MM38.

Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character.* New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.

Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*, Basic Books/Perseus Books Group.

9. BÖLÜM

CESARETLENDİRME

Doç. Dr. Bengü ERGÜNER TEKİNALP
Drake Üniversitesi

Eğitim çocuğun cesaretini kırarak başkaları üzerinde sahte bir üstünlük kurmaya çabalamasından çok, sosyal ilgi geliştirerek akranlarıyla ve yaşamın temel sorunlarıyla engelsiz ilişki kurmasını cesaretlendirmelidir. Alfred Adler ("Progress in Individual Psychology," IZIP, Vol.II No. 1, 1923, in the AAISF/ATP Archives).

GİRİŞ

Cesaretlendirme, gerek psikolojik danışma ilişkisi ve sürecinde, gerek çocuk gelişimi eğitimi ve gerekse ana-baba ve öğretmen eğitiminde en temel kavramlardan biri olarak kabul edilir. Cesaretlendirme dışsal motivasyonu destekleyen ödül ceza sürecine dayalı davranışçı yaklaşımlara alternatif olarak kabul edilir. Cesaretlendirme özellikle Adleryan psikolojik danışmanlar tarafından tartışılmış ve araştırılmış, çocuk eğitimi sürecinde de sıklıkla ele alınmıştır. İçsel motivasyonu desteklemesi ve öğrencinin gerek davranışlarının gerekse öğrenmesinin sorumluluğunu almasını destekleyen bir süreç olarak pozitif eğitim alanında ele alınması gereken kavramlardan biridir. İlk olarak Alfred Adler'in tartışmaya başladığı ve daha sonra Adler'in öğrenci ve takipçileri Dreikurs ve Dinkmeyer tarafından geliştirilen cesaretlendirme kavramı günümüzde sadece Adleryan psikoloji alanında değil genel eğitim psikolojisi alanında sıklıkla araştırılmaktadır.

NE: KURAMSAL YAPI

Cesaretlendirme gerek psikolojik danışma sürecinde gerekse eğitim psikolojisi ile çocuk ve ana baba eğitiminde sıklıkla kullanılan ve pozitifi psikolojinin inceleme alanına giren önemli bir kavramdır. Adleryan Kuram, bazı kitaplarda Psikoanalitik bir yaklaşım olarak ele alınmasına rağmen Alfred Adler İnsancıl yaklaşımların öncüsü olarak kabul edilmektedir. İnsanın özünde iyi olduğu, değişim gücü ve potansiyelini içinde barındırdığı, karşılıklı saygı ve eşit ilişkiye ve sağlıklı bireylerin birbirleriyle yarışmak ya da birbirlerine üstünlük kurmak yerine birbirleriyle işbirliği yapmalarının ruh sağlığının temeli olduğunu ifade eden Adleryan Terapinin gerek insancıl kuramlarla, gerekse pozitif psikoloji akımıyla bağını görmek mümkündür. İnsan doğasına olumlu yaklaşımıyla Adleryan kuram, cesaret ve cesaretlendirmeyi gerek psikolojik danışmanın, gerekse eğitimin merkezine koyar.

Pozitif psikoloji ve Adleryan psikoloji arasındaki temel benzerlikler pek çok çalışmada tartışılmıştır. (Carlson, Watts ve Maniacci, 2006; Leak ve Leak, 2006). Adleryan psikoloji insan doğasına bütüncül bir yaklaşım sunması, önleyici psikolojik danışmaya önem vermesi, insanların güçlü ve önemli yanlarını vurgulamasıyla bir pozitif psikoloji yaklaşımı olduğu öne sürülebilir (Leak ve Leak, 2006). Adler bireylerin hissedilen olumsuz durumdan, hissedilen olumlu duruma ilerlemesini temel psikolojik motivasyon olarak ortaya koymuştur. Fenemenolojik bir yaklaşım olarak, önemli olan bireyin gerçekte nerede olduğu değil, kendini nerede algıladığıdır, dolayısıyla buradaki hissedilen ifadesi kuramı anlamada kritik önem taşımaktadır. Bu daima olumluya ilerleme arzusu pozitif psikoloji akımının öncül yaklaşımı kabul edilebilir (Barlow, Tobin, ve Schmidt, 2009).

Öncülleri

Cesaretlendirme kavramı ilk olarak Alfred Adler'in çalışmalarında karşımıza çıkmıştır. Daha sonra Adler'in takipçileri ve öğrencileri olan Rudolph Dreikurs, Heinz ve Rowenna Ansbacher, Sadie ve Eva Ferguson-Dreikurs, Don Dinkmeyer, ve Jon Carlson gibi Adleryan psikolojinin önemli isimleri tarafından geliştirilmiştir. Cesaretlendirme kavramı eğitim psikoljisinin pek çok alanında ele alınmasına rağmen, nadiren Adler'in ilk çalışmalarına atıf yapılır. Dolayısıyla felsefi olarak uygulama ve araştırmalarda yer almasına rağmen, spesifik olarak cesaretlendirme kavramına bu çalışmalarda rastlanmayabilir.

Cesaretlendirmenin Kuramsal Temelleri

Psikolojik danışma sürecinde cesaretlendirme özel bir teknik olarak ele alındığı gibi psikolojik danışma ilişkisinin kalitesini belirleyen, ilişkideki önemli bir faktör olarak da ele alınır. Psikolojik danışma sürecinde cesaretlendirme psikolojik danışmanların danışanın kendinin gerçekleştirme potansiyeline güven duymasını içerir (Cheston, 2000). Bu anlamda psikolojik danışma süreci içinde cesaretlendirme hem temel bir beceri hem de danışana değerini fakettirme, içsel kaynaklarına ilişkin içgörü oluşturmasına yardım etme süreci olarak ele alınabilir (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Adleryan psikolojinin en temel kavramlarından biri olan cesaretlendirme, eğitimde öğrenmenin psikolojik danışma sürecinde ise değişimin en önemli öğesi olarak kabul edilir (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000; Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Temelleri Adleryan psikolojide yer alan cesaretlendirme sürecini tam anlayabilmek için Adleryan insan doğasına bakış ve kişiliğin gelişimini tam olarak anlamak gerekir. Adleryan psikolojiye göre;

- İnsanlar sosyal varlıklardır ve davranış içinde bulunduğu sosyal koşullarda anlaşılabilir,
- Tüm davranışlar amaçlıdır, her davranışın temelinde yatan bir amaç, hedef vardır,
- Bireyler kendi öznel bakış açılarıyla fenemenolojik olarak anlaşılabilirler,
- Ait olma ve kendini ait hissetme temel bir ihtiyaçtır,
- Insanlar davranış duygu, düşünce, sosyal faktörler, biyolojileriyle bütüncül bir şekilde anlaşılabilir.

Cesaretlendirme danışana olan inancı, danışanı koşulsuz kabulü, davranışlarının hedefini anlama ve geçerli kılmayı ve davranışlarını daha olumlu olarak yeniden ele almayı içeren beceri takımıdır (Carns ve Carns, 1998). Cesaretlendirme hem ilişkinin bir parçası, süreci hem de temel bir psikolojk danışma becerisi olduğu için hem öğrenilen, geliştirilen ve kullanılan özel bir beceri hem de tutum ve davranışlarla kendini gösteren bir süreçtir (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Kısaca cesaretlendirme bir kişinin diğer kişinin daha iyi hissetmesini sağlamak, sorunlarıyla daha kolay başetmek, kendine olan güvenini artırmak için yaptığı tüm davranışlardır (Schoenaker, 1991).Ancak cesaretlendirme sadece olumluya odaklanarak olumsuzlukları bastırmak ya da onlardan kaçınmak demek değildir. Cesaretlendirme hem olumlu hem olumsuzu görebilmek ve sadece olumluya odaklanmayı tercih etmektir (Bahlmann ve Dinter, 2001). Cesaretlendirme çocukların öğrenmeleri ve kendilerini gerek sınıfın gerekse okulun önemli bir parçası olarak görmelerini sağlayan temel bir kavramdır (Draper, White, O'Shaughnessy, Flynt,

ve Jones, 2001; White, Flynt, ve Jones, 1999, 1997). Cesaretlendirilen çocuklar kendilerini topluma ait hisseder, işbirliğine daha açık olurlar, başkalarına empati gösterebilir, sorumluluk duyguları artar ve içsel motivasyonları gelişir.

Cesaretlendirme kavramı eğitimde otokratik dünya görüşüne dayalı ödül ve ceza sistemlerine alternatif olarak sunulan demokratik, eşitliğe ve karşılıklı saygıya dayalı bir dünya görüşünü yansıtır. Sherman ve Dinkmeyer (1987) eğitimde cesaretlendirmenin öğelerini şu şekilde sıralamıştır:

a) Çocuklara oldukları gibi değer vermek

b) Çocuğun benlik saygısını geliştiren ifadeler kullanmak

c) Başarıya sebep olan deneyimler planlamak

d) İçtenlikle yaklaşmak

e) Sözel olmayan yollardan koşulsuz kabül göstermek

f) Mizah kullanmak

g) Çocukla zaman geçirmek

h) Çabayı farketmek

ı) Yükümlülükleri vurgulamaktan kaçınmak

i) Çocukların işbirliğine dayalı davranışlarını farkedip, teşvik etmek

j) Çocukları birbiriyle karşılaştırmaktan kaçınmak

Adleryan psikolojiye dayalı eğitim anlayışı öğrencilerin içsel motivasyon geliştirmelerini teşvik eden bir sistemdir. Dolayısıyla otokratik felsefeye dayalı eğitim anlayışı, öğrenmenin önündeki en büyük engel olarak görülür (Superstein, 1994).Cesaretlendirmenin temelleri sosyal ilgiye dayanır, bu anlamda cesaretlendirme bir sosyal ilgiyi geliştirme sürecidir (Corey, 2012; Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011 Watts, 2003).

Cesaretlendirme eğitimde çok önemli bir yer tutmasına rağmen genelde cesaretlendirmeye en ihtiyaç duyulan zamanda (çocuğun ihtiyaç ve hedeflerini olumsuz davranışlarla kazanmaya çalıştığı zamanlar) cesaretlendirme sunulmaz ve bazen yetişkinler cesaretlendirme sürecini tam anlamadıkları için cesaretlendirdiklerini düşünürken, aksine cesareti kırıcı tepkiler verebilirler. Malesef insanlar cesaretlendirmeden daha çok cesareti kıracak tutum ve tepkiler verme eğiliminde dirler (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Otoriteye uyma ve hiyerarşik ilişkilere dayalı genel eğitim anlayışı bizleri cesarelendirmeden çok cesareti kırmaya hazırlar. Daha önce de belirtildiği gibi, cesaretlendirme karşılıklı eşit ilişki ve saygıya dayalı demokratik bir ilişki içerisinde verilebilir. Cesaretlendirme çocuğun içsel potan-

siyeline odaklanarak içsel kaynakları açığa çıkaran dolayısıyla içsel motivasonu geliştiren bir süreçtir. Dinkmeyer ve Dreikurs (2000) tıpkı bitkilerin suya ihtiyaç duydukları gibi çocukların cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu ileri sürer. Yaramazlık yapan, kuralları bozan ya da istenmeyen davranışlarda bulunan çocuk cesareti kırılmış çocuktur (Dreikurs, 1991).

Ergün-Başak ve Ceyhan (2011) cesaretlendirici bireyle cesaretlendrici olmayan bireylerin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir.

Cesaretlendirici olmayan birey	Cesaretlendirici birey
Etkili dinleme sergilemez.	Etkili dinler.
Olumsuz yönlere odaklanır.	Olumlu yönlere odaklanır.
Kıyaslama ve rekabete değer verir.	İşbirlikçidir.
Karşısındaki kişiyi istediği biçimde yönlendirir.	Kabul edicidir.
Karşısındakinin gücünü küçümser.	Teşvik edicidir.
Sadece olumlu gelişime odaklanır.	Çabaya ve gelişime odaklanır.
Duygularla ilgili değildir.	Duygularla ilgilenir.
Performansa değer verir.	Bir arada olmaya değer verir.

Cesaretlendirme karşılıklı ilişkinin bir sonucu olduğu için ödül ya da ceza gibi anlık tek bir kez sunulan bir tepkiden çok kompleks bir süreci içerir, uygun cesaretlendirmenin sunulabilmesi için cesaretlendirmeyi oluşturan koşulların bilinmesi gerekir (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Cesaretlendirmeyi oluşturan koşullar şu şekilde özetlenebilir (Azoulay, 1999; Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000):

- Çocuğun dünya algısına, ihtiyaç ve hedeflerine hassaslık göstermek ve bunları anlamak,
- Çocuğun yetenek ve istekliliğine içten inanmak,
- Çocuğun temelde iyi olduğuna koşulsuz inanmak,
- Çocuğun çabasını görmek ve desteklemek,
- Kişiliğin geneline değil, davranışa odaklanmak,
- Cezalandırmak yerine, çocuğun hatalarından ders çıkarmasını teşvik etmek ,
- Çocuğa olduğu gibi koşulsuzca değer verilmelidir,
- Çocuğun kendine olan inancının artmasını sağlayacak şekilde ona olan inancın gösterilmesi,
- Çocuğun yeteneklerine inanarak kendine güven v saygu duymasını sağlamak,

- Yapılan iyi işi farketmek ve gösterilen çabayı takdir etmek,
- Çocuğun içinde bulunduğu grubu kullanarak çocuğun kendini gruba ait hissetmesini sağlamak,
- Çocuğun gruptaki yerinden emin olmasını sağlamak,
- Becerilerin gelişime uygun olacak hızda gelişmesine yardım etmek,
- Çocuğun güçlü ve olumlu yanlarına vurgu yapmak,
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenmeyi anlamlı hale getirerek çocuğun ilgisini kazanmak.

Cesaretlendirme karşılıklı saygı, eşitlik, anlayış ve birbirine inanmayı gerektirir (Azoulay, 1999; Grunwald ve McAbee, 1985). Dolayısıyla çocuklar gerek sınıfın gerekse ailenin değerli üyeleridir, çocukların fikirlerini sormak, kararlarına saygı duymak ve gerek sınıfa gerekse aileye katkıda bulunmalarını kolaylaştırmak önemlidir (Azoulay, 1999). Çocuğun hatalı davranışlarını düzeltebilmek, çocuğu daha olumlu davranışlara yönlendirebilmek ve potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardım olabilmek için çocuğun temel amaç, hedef ve motivasyonlarının anlaşılması gerekir. Çocuğun davranışlarını en iyi şekilde anlayabilmek için Dinkmeyer ve Dreikurs (2000) şu önerilerde bulunur:

- Çocuğun davranışının oluştuğu öznel ortamın anlaşılması gerekir. Bunun için eğitimciler olayları ve ortamı kendi bakış açılarından değil çocuğun öznel bakışaçısından, çocuğun deneyimlediği şekilde görmeleri gerekir.
- Çocuğun ne yaptığına değil, bu davranışların altında yatan temel hedef ve ihtiyaçları görülmelidir.
- Her davranışın altında yatan bir hedef olduğu için, benzer rutin ve tekrarlayan tüm davranışları gözlemlendiği gibi farklı, olağandışı davranışları da gözlemlenmelidir.
- Davranışların sadece dışardan gelen uyarımlara tepki değil, aynı zamanda çocuğun kendine bir yer edinmek için geliştirdiği yaratıcı stratejiler olarak görülmelidir.
- Gözlemlenen davranışın altında yatan amaç ve hedefler doğrultusunda yorumlanması gerektiğini bilinmelidir.
- Kendini tekrarlayan örüntülere bakılmalıdır.
- Çocuğun gelişimsel olarak nerede olduğu bilinmelidir.

Dolayısıyla davranışın ortaya çıktığı koşullar davranışın çocuk için öznel anlamı anlaşılmalı, farklı ortamlarda hem tipik hem de beklenmeyen davranışlar gözlemlenmeli ve tüm bu davranışların bir hedef doğrultusunda oluştuğu bilinmelidir. Cesaretlendirmenin verilebilmesi için uygun ortamın oluşması gerekir, bu ortam çocuğun kendini olduğu gibi değerli ve dolayısıyla kendini güvende hissettiği koşulların sağlanmasıyla oluşur. Çocuk ona nasıl olması gerektiği değil, olduğu gibi güvenildiğini hissetmelidir. Cesaretlendirmenin temel amacı çocuğun cesaret, sorumluluk ve üretkenlik geliştirmesini sağlamaktır (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Hataların farkedilip ödül ceza yöntemleriyle düzeltilmeye çalışıldığı bir ortam yerine çocuğun çabalarının ve küçük de olsa başarılarının ve kazanımlarının takdir edildiği bir ortam cesaretlendirme için gereklidir. Cesaretlendirme çocuğun sağlıklı gelişimi için gereklidir; "Çocuk neye cesaretlendirildiyse o olur" (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Cesarlendirilen çocuk elinden gelenin en iyisini yapmaya başlar ve içinde bulunduğu sosyal ortam içinde ideal gelişimi gerçekleşir (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000).

Sabır, çocuğun gelişimine uygun seviyede başlanıp çabasını takdir ederek güvenini artırmak, başarı duygusu yaşamasına izin vermek, hatalarına ve yapamadıklarına değil güçlü yanlarına ve yapabilediklerine odaklanmak, cezadan kaçınmak ve yapılan işe anlam ve amaç vererek değerini artırmak, başkalarıyla işbirliğine dayalı çalışmayı teşvik ederek çocuğun gruba aidiyetini pekiştirmek cesaretlendirmenin temelinde yatar (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Adleryan psikolojinin öncülerinden Mosak'a (1971) göre ideal öğretmen a) konuyu bilen, b) gülümseyen ve c) çocuğun sorunlarını dinlemeye istekli öğretmendir.

Gelişimsel olarak cesaretlendirme, gerek ilköğretim gerekse ergenliğin ileriki yıllarında oldukça önemlidir. İlköğretim yıllarında çocuklar kendileri, dünya, okul, başarıları, zayıf ve güçlü yanları ile ilgili benlik kavramlarını oluşturduğu yıllar olduğu için bu aşamada cesaretlendirme büyük önem taşır. Bu aşamada cesaretlendirilen çocuk kendine yönelik olumsuz yargı ve kararlarından arınacak ve dolayısıyla yetersizlik duygularından kurtulacaktır. Ergenlik yılları ise çocuğun arkadaşlık ilişkilerini ve kendini gruba ait hissetme ihtiyacının baskın olduğu kimlik arayışı yıllardır. Bu aşamada cesaretlendirme ergenlerin yetişkinlerle daha az çatışma yaşamasını sağlayarak olumlu kimlik gelişimine katkıda bulunur (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000).

İlgili Yaklaşım ve Modeller

Cesaretlendirme süreci istendik davranışların azaltılması ve istenmedik davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik davranışçı ilkelere alternatif olarak tartışılmış bir kavramdır. Özellikle cesaretlendirme ve sözel olumlu pekiştireçler arasındaki benzerlik ve farklar tartışılagelmiştir. Adleryan ilkelere dayalı cesaretlendirme kavramı ve davranışçı ilkelere dayalı ödül ve ceza süreçlerinin etkililiği çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Cesaretlendirme, Ödül, Ceza ve Övgü

Çoğunlukla cesaretlendirme kavramı övgü ya da ödül ile karıştırılmaktadır. Genelde yetişkinler için övgü ifadeleri sıklıkla duydukları öğrenilmiş ifadeler olduğu için doğal gelir. Ancak, cesaretlendirme ve övgü birbirinden çok farklı ve hatta sonuçları dikkate alındığında birbirine zıt iki süreçtir. Pekiştirme istenen davranışın ardından davranışı artırma için yapılır. Ceza ise istenmeyen davranışın azaltılması için sunulur. Bu durumda özellikle ceza bir kişinin diğerinden üstün olmasını ve gücünü kullanarak cezayı kullanmasıdır. Öte yandan cesaretlendirme bireyin kendi davranışlarının sonucunu görmesini temel alan bir süreçtir. İstendik davranışların artırılması ve istenmeyenlerin azaltılması için Dreikurs (1991) iki süreçten bahseder, bunlar davranışın doğal sonuçları ve mantıksal olarak tahmin edilen sonuçlar. Çocuğu davranışlarının sonuçlarını değerlendirmeye teşvik eden bu süreç ödül ve cezaya alternatif olarak sunulmuştur. *Doğal sonuçlar* davranışın ardından doğal ve beklendik şekilde kendiliğinden oluşur. Akşam geç yatan çocuğun sabah kalkmakta zorlanıp, okula geç kalması gibi. Bu durumda erken yatınca ödüllendirmek ya da geç yatınca cezalandırmak yerine çocuğun davranışın doğal sonucunu yaşamasına izin verilerek, çocuğun davranışlarını içsel olarak değerlendirmesi teşvik edilir. *Mantıksal sonuçlar* ise davranışın sonunda doğal olarak gelişmeyen ancak yapılandırılmış sonuçlardır. Örneğin sabah geç kalktığı için okula geç kalacak çocuğu arabayla bırakmayı reddetmek olabilir. İşbirliğine ve eşitliğe dayalı bir model olarak, cesaretlendirmenin cezadan farklı olması için (yetişkin tarafından dayatılan sonuç) mantıksal sonuçlara sınıf ya da aile toplantılarıyla karar verilmelidir (Azoulay, 1999). Böylece çocuk gerek karar verme sürecinde gerekse davranışının sonuçlarını değerlendirme konusunda aktif katılım gösterir ve sorumluluk alır.

Cesaretlendirme "yapabilirsin", "denemeye devam et" "daha önce benzer bir problemi çözdün şimdi de yapabileceğine inanıyorum" gibi ifadelerle bireyin özellikle denemeyi ya da çabalamayı bırakmayı düşündüğü zaman sunulan umut, destek, cesaret ve güven sunan ifadelerdir (Webster, 1984). Cesaretlendirme içinde koşulsuz kabulü barındıran (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011) çaba ya da gelişimi, iyileşmeyi vurgulayan, bireyin katkısını ve katılımını göz önünde bulunduran, bireyin kendi performansını değerlendirmesini teşvik ederek umut ve güven veren bir süreçtir (Pitsonuis ve Dixon, 1988).

Öğrenme psikolojisinde davranışçı kuramlara dayalı olan pekiştirme, eğitimde en sık kullanılan süreçlerden biridir. İstenen davranışın ardından sunulan olumlu pekiştireç ve sözel övgü ifadeleri anlık olarak motivasyonu olumlu etkilemesine rağmen, çocuklar dışarıdan verilen pekiştireçlere bağlı kaldıkları için genelde kısa

sürelidir. Olumlu ve olumsuz pekiştirmeler çocuğun içsel motivasyonunu geliştirmekte yetersiz kalır ve pekiştirmeler ortadan kalktığında davranış söner. Öte yandan çocuğun kapasitesine, çabasına ve potansiyeline vurgu yapan cesaretlendirme, çocuğun içsel motivasyonunu geliştirerek öğrenmenin daha kalıcı olmasına sebep olur. Cesaretlendirmenin davranışçı tekniklerden en temel farkı sonuca değil sürece yani çocuğun çabasına vurgu yapılmasıdır. Bir diğer deyişle çocuk "başarılı" olmasa bile gösterdiği çaba dikkate alınır ve vurgulanır. Bu durumda çocuk yaşadığı başarısızlığı "en zeki değilim" gibi kişiliğine genellemek yerine, "daha çok çabalamalıyım" diyerek cesareti kırılmadan çabalamaya devam eder.

Ödül ve ceza sistemleri hiyerarşiktir, bir kişinin diğerinden üstün olduğu anlayışa dayalıdır. Özellikle ceza çocuğun yetişkinlerle güç savaşına girmesine ve asi davranışlar göstermesine neden olabilir (Azoulay, 1999). Cesaretlendirme aynı zamanda çocuğa çabalarına yönelik geribildirim sunar (Pety, Kelly, Kafafy, 1984), bu durumda çocuk stratejisini gözden geçirerek gerekirse yeni stratejiler deneyebilir. Sonuca değil sürece yapılan vurgu, çocuğun içsel kapasitelerini açığa çıkarma işlevi görür. Olumlu pekiştirme çocuğun yetişkin tarafından onaylanmasına ve çocuğun özdeğerini belirli başarı ya da davranışlara atfetmesine sebep olur (Azoulay, 1999). Sözel olumlu pekiştireç olan övgü, cesaretlendirme ile sıklıkla karıştırılan bir kavramdır. Dinkmeyer ve Dreikurs (2000) bu iki kavram arasındaki farkı ilk ortaya koyan uzmanlardır. Övgü, "iyi iş" "aferin", "akıllı çocuğum benim" gibi çocuğu, davranışı ya da sonucu değerlendirmeye ve yetişkinin yargısına dayanır. Aynı zamanda sözel olumlu pekiştireçler davanış ya da üzerinde çalışılan iş tamamlandıktan sonra sunulur (Carns ve Carns, 1998). Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi pekiştireç çabayı dikkate almaz ve tamamen yetişkinin algı ve yargısına dayalıdır. Aksine cesaretlendirme yargısızdır ve yetişkinin gözlem ve duygularını içerir (Pety ve diğ., 1984). Çocuğun gösterdiği çabaya, gelişime ve içinde bulunduğu sürece vurgu yapılır. "Çabaların sonuç vermeye başladı", "yapamayacağını düşündüğün halde çabalamaya devam ettin", "zor olduğunu biliyorum ama denersen yapabileceğinden eminim" gibi ifadeler cesaretlendirmenin pekiştirmeden temelde ne kadar farklı süreçler olduğunu ortaya koymaktadır. Cesaretlendirme aynı zamanda "yardımın için teşekkür ederim" gibi teşekkür ve şükran duymayı içerir (Kottman, 2003).

Pekiştirme ve cesaretlendirme arasındaki fark şu örnekle açıklanabilir:

Pekiştirme - Övgü: Çok güzel bir resim. Herşeyi çok güzel hatasız çizmişsin. Harika bir ressamsın.

Cesaretlendirme: Resmi çok özenerek yapmışsın ve pek çok farklı renk kullanmışsın. Bu resmi çok sevmiş olmalısın.

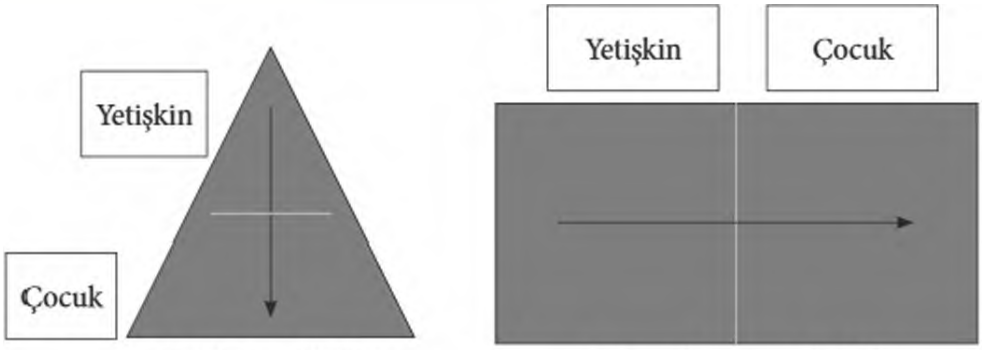
Görüldüğü gibi övgü o anda çocuğun kendini iyi hissetmesine sebep olsa da tamamen ortaya çıkan ürüne (güzel resim) ve çocuğun kişiliğine genellemeye (iyi ressamsın) dayalı olduğundan çocuğun çabası ve sonuç arasında bağ kurmasına engel olur. Buna bağlı olarak, çocuk yapmakta zorlandığı bir resim ya da durumla karşılaştığında "demek ki o kadar da iyi bir ressam değilim" gibi bir sonuca varabilir ve resimden vazgeçebilir. Öte yandan cesaretlendirme sürecinde çabaya yapılan vurgu çocuğun içsel kaynaklarını değerlendirmesine ve çocuğun ileride karşılaştığı zorlukta "daha çok çabalarsam yapabilirim" kararını vermesini kolaylaştıracaktır. Cesaretlendirme çocuğun kendi çabası ve ortaya koyduğu işe ilişkin yetişkinin yargılamasına bağlı kalmadan, içsel bir değerlendirme geliştirmelerine yardımcı olur. dolayısıyla çocuklar gerek davranışları, gerekse öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilirler (Petty, Kelly, ve Kafafy, 1993).

Cesaretlendirme psikolojik sağlığı destekleyen bir süreçtir (Dinkmeyer, McKay ve McKay, 1987). Pekiştireçler çocuğun kendi öz-değerini sadece yetişkinlerin beklentileri doğrultusunda belirlemelerine sebep olur (Carns ve Carns, 1998). Dolayısıyla tamamen yetişkine bağlı olan pekiştirmeler çocuğun kendi davranışlarını değerlendirmesi için bir fırsat sunmaz. Aynı zamanda tamamen dışsal olumlu pekiştirmelere maruz kalan çocuk, başlı başına yapılan iş, öğrenilmeye çalışılan konu ya da değiştirilerek yerine konmaya çalışılan davranışın kendisi yerine, yetişkinden gelecek olumlu ifadelere odaklanmaya başlar. Kısaca matematikte bir konuyu öğrenmenin zevk ve tatminini yaşamak yerine, çocuk yetişkinden gelen övgüden keyif almaya başlar. Şüphesiz dışarıdan sunulan faktörlere dayalı motivasyon, bu faktörler ortadan kalktığında sönecektir. Olumlu pekiştirmeler çocuğun sürekli çevresinden onaylanma motivasyonunu artırarak çocuğun yetişkine bağlılığını artırır ve uzun vadede yetersizlik duygusu yaşamasına sebep olur (Carns ve Carns, 1998).

Sosyal övgü diye tabir edilen çocuğun kişiliğine genellenmiş yargısal ifadeler de bir fayda sağlamadığı gibi çocuğun motivasyonunu ve kendine güvenini olumsuz etkiler. Sosyal övgü karşısındakine ifade edilen "beni gururlandırıyorsun", "çok akıllısın", "çok iyi bir iş çıkardın " gibi olumlu yargı, karşısındakini onaylama ve başarıyı kişiliğe genelleme ifadeleridir (Pitsounis ve Dixon, 1988). Bu ifadeler o anda hoşa gitse ve o anki performansı artırsa da, övgü daha çok bir başarının ardından söylendiği için zamanla bireyde "yeterince iyi olamama" korkusuna sebep olur (Pitsounis ve Dixon, 1988). Kişiliğe yönelik genelleme çocuğun daha sonra karşılaştığı en ufak zorlukta hayalkırıklığı yaşamasına ve çabalamayı keserek demekki yeterince akıllı değilim duygusuna kapılmasına sebep olur. Aynı zamanda övgü ifadeleri yargısaldır ya da bir diğer ifadeyle sunan kişinin değer biçmesine bağlıdır (Pitsounis ve Dixon, 1988). Övgü dışsal güdülenme sağlarken, cesaretlen-

dirme içsel güdülenmenin koşullarını yaratır. Bu anlamda övgü başkalarını mutlu etmek, onların olumlu yargısını almak için çabalamayı teşvik ettiği için başkalarına bağımlılığı artırırken, cesaretlendirme bireyin çabasına odaklandığı için içsel motivasyonu artırır (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982).

Cesaretlendirme bireyin içsel potansiyeline, değerine odaklanarak kişiye duyulan güven ve inancın ifadesidir. Dolayısıyla cesaretlendirme bireyi olduğu gibi koşulsuz kabülü gerektirir ve koşulsuz kabülü vurgular (Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1982). Bu anlamda cesaretlendirilen birey yetememe, yetersiz olma korkuları yaşamadığı gibi karşılaştığı zorluklarda başarısızlığı kişiliğine genellemeyeceği için, karşılaştığı güçlükleri aşmanın farklı yollarını aramaya çalışır. Aynı zamanda cesaretlendirme bireye bir konudaki yetersizlik ya da başarısızlığının birey olarak değersizliğine işaret etmediğini vurgular.



Ödül Ceza İlişkisi Cesaretlendirme İlişkisi

Cesaretlendirmenin özellikle birey başarısızlık ya da zorlukla karşılaştığında yararlı olduğuna inanılır (Azoulay, 1999; Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000; Pitsounis ve Dixon, 1988). Cesaretlendirme bireyin çabasını vurguladığı, sonuçtan bağımsız olduğu için yapılan işten zevk almayı da teşvik ederek, gerektiğinde başarısızlığı kabul ederek ilerleyebilmeyi kolaylaştırır. Bu anlamda cesaretlendirme içsel motivasyonu güçlendirir. Çok eski bir araştırma olmasına rağmen zihinsel engelli bireylerin performansları üzerine yapılan bir araştırma, övgü ve cesaretlendirmenin farkını ortaya koymuştur (Bellay, Peterson ve Close, 1975). Bu araştırmada zihinsel engelli bireylerin övgü aldıklarında performanslarının arttığı ancak övgü kesildiğinde performanslarında ciddi bir düşüş görüldüğü bulunmuştur. Günümüzde cesaretlendirmenin övgü ve dışsal pekiştirmeden daha iyi sonuçlar verdiği pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Henderlong ve Lepper, 2002; Dinkmeyer ve McKay, 1990, Lepper ve Henderlong, 2000; Meyer, 1992). Adler (1946) övgü ve ödül yerine cesaretlendirme kullanılmaya başladığında çocuğun kendi hatalı inaçlarının farkına varabileceğini, kendini değerlendirebileceğini belirtmiştir. (aktaran Carns ve Carns, 1998). Bu özdeğerlendirme sonucu birey sürekli başları-

nın onayını almak için çabalama yerine kendini olduğu gibi kabul ederek, kendini değerli bulmayı öğrenir (Sherman, Oresky ve Rountree, 1991).

Cesartlendirme ve olumlu – olumsuz pekiştirmeler arasındaki fark şu şekilde özetlenebilir.

Cesaretlendirme	**Olumlu- olumsuz pekiştirme**
Çabaya vurgu yapılır	Sonuca vurgu yapılır
Çocuk koşulsuz kabul edilir	Kabul davranışa göre koşullu sunulur
Eşitlik temelinde yatay ilişkiye dayalıdır	Güç ilişkisi temelinde, hiyerarşik ilişkiye dayanır
Çocuğun içsel motivasyonu teşvik edilir	Motivasyon pekiştireçlere bağlı olarak dışarıdan verilir
Çocuğun problemlerini çözme kapasitesine inanılır	Problemler yetişkinler tarafından tanımlanır ve çözülür
Etkililiği uzun sürelidir	Etkililiği kısa sürelidir
İlişkileri güçlendirir	Güç çatışmasına sebep olabilir
İçsel tatmin ve öz değerlendirme önemlidir	Değerlendirme yetişkin tarafından yapılır
Çocuk hatalarını ve mükemmel olmadığını kabul eder	Çocuk yetişkinin onayı için çabalar
Hatalar uzun süreli değişim için öğrenme mekanizması olarak görülür	Hata kabul edilmez ve cezayla sonuçlanır
Olumlu ve güçlü yanlara odaklanılır	Yetişkin tarafından belirlenen istendik ve istenmedik davranışa odaklanılır

Yaramazlık yapan çocuk,
cesareti kırılmış çocuktur
R. Dreikurs

Dreikurs (1991) problemli davranış gösteren, yaramazlık yapan çocuk cesareti kırılmış çocuktur der. Cesareti kırılmış bireyler hayata olumlu yollardan bağlanma fırsatı bulamadıklarından dolayı sosyal yaşama katılmak için yıkıcı yollara başvurmayı seçebilirler (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Cesaretlendirmenin okullarda yürütülen psikolojik danışma uygulamalarında danışanları güçlendirmeye yönelik bir role sahip olduğunu ve nitelikli bir psikolojik danışman-danışan

ilişkisinin gelişmesine ortam yarattığını söylemek mümkündür. Cesaretlendirmeye dayalı bir öğrenme ortamı oluşması için öğretmenin ödül ve övgü yerine cesartlendirmeyi kullanması, öğrenmeyi teşvik edici sınıf ortamının oluşturulması, öğrencilerin kendi öğrenme ve eğitim hedeflerini kendilerinin belirlemesi ve her öğrenciye başarılı olması için ortam sunulması gerektiği belirtilmiştir (Huhnke, 1984) Olumlu sınıf atmosferi yaratmak için cesaretlendirme çok önemli bir süreçtir. Cesaretlendirme, öğretmen dahil sınıf üyelerinin birbirini değerli görmesini sağlayarak, sınıfta her çocuğun kendini özel hissetmesine dolayısıyla özsaygı düzeylerine olumlu katkıda bulunur (Brigman, Lane, ve Lane, 1994; Villares, Frain, Brigman, Webb ve Peluso, 2010).

Çocuğun öğrenme ve sağlıklı psikolojik gelişimine bu kadar katkıda bulunmasına rağmen, eğitimcilerin ve ana babaların cesaretlendirmeyi yeterince kullanmamasının çeşitli sebepleri vardır. Dinkmeyer ve Dreikurs, (2000) cesaretlendirmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

Otakratik gelenek: Geleneksel çocuk yetiştirme yöntemleri, hiyerarşik ilişkiye dayalı, yetişkinin baskın olduğu, belirli değer ve davranışların talep edildiği ve hataların bu taleplere karşı gelmek olarak anlaşıldığı, dolayısıyla cezalandırılması gerektiği inancına dayanır. Bu bakış açısıyla çocuklar istenmeyen davranış gösterdiklerinde bir ders vermek, hatasını anlamasını sağlamak, cezasız bırakmamak, şımartmamak gerektiğine inanılır. Oysaki bu tür bir anlayışa dayalı eğitim ve yetişkin -çocuk ilişkisi, çocuğun cesaretini kıracak ve istenmeyen davranışların artmasına sebep olacaktır. Çocuğa en az "hakettiği" zaman cesaretlendirme ile yaklaşmak, istenmeyen davranışların daha kolay ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Sosyal iklim: Toplumlar giderek demokratikleşmesine rağmen hala ast-üst ilişkisine ve bir tarafın diğer taraftan üstün olması gerektiğine dayalı inanç süregelmektedir. İşbirliği yerine rekabetin vurgulanması bireyin kendi içindeki gelişimi görmesi yerine başkalarından üstünlüğüne odaklanmasına sebep olmaktadır. Bu ortamda cesaretlendirmeye dayalı ilişkilerin kurulması oldukça zordur.

Cesaretin gerekliliği: Birey kendi statüsünü tehdit altında hissettiğinde bireyin cesaretlendirilmesi zorlaşır. Dolayısıyla kendinden ve yeteneklerinden emin olan bireyler cesaretlendirme gösterebilirler. Kendine güveni olmayan bireyler başkalarını cesaretlendiremez.

Karamsarlık: Cesaretlendirme çocuğun değerini ve güçlü yanlarını artırma demektir. Bu ancak çocuğun varolan güçlü yanlarının farkedilmesiyle sağlanır. Karamsar olan, çocukların potansiyeline, temelde iyi olduklarına inanmayan bir eğitimcinin cesaretlendirme göstermesi mümkün değildir. Cesaretlendirme için hatalar oldukları gibi, o durum için genellenmeden kabul edilmeli ve vurgu çocuğun güçlü yanlarına yapılmalıdır.

Övgü ile karıştırma: Daha önce de beliritildiği gibi övgü sadece bir çeşit cesaretlendirme türüdür ve tamamen övgüye dayalı tepkiler göstermek çocuğun içsel motivasyon geliştirmesine engel olur ve uzun vadede cesareti kırıcı sonuçlar doğurabilir.

Samimiyetsizlik: Gerçek cesaretlendirme sadece bir davranış değil ama kaliteli bir ilişkinin sonucudur. İçten gelmeden, samimiyetsizce sunulan cesaretlendirme çocuklar tarafından hissedilir ve çocuğun cesaretinin kırılmasına sebep olur. Çocukla eşit bir ilişkinin kurulduğu cesaretlendirmede yetişkin çocuğu olduğu gibi kabul ederek, çocuğun güçlü yanlarını içtenlikle destekler.

Eğitim felsefesindeki engeller: İçinde bulunduğumuz eğitim sisteminde cesaretlendirmeye dayalı bir eğitim anlayışı oluşturmak ve bunu yaygınlaştırmak oldukça güçtür. Bu durumda cesaretimizi kaybedip, sistemdeki hatalara odaklanmak yerine bu sistem içinde elimizden geldiğince cesaretlendirmeyi kendi eğitim anlayışımızın bir parçası yapmak önemlidir.

NASIL: ARAŞTIRMA

Cesaretlendirme kavramına ilişkin araştırmalar iki temel alanda karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak bu kavram gerek psikolojik danışma süreci, gerekse yetişkinlere yönelik grupla psikolojik danışma programı olarak ele alınmış ve araştırılmıştır. Kavramın ele alındığı ikinci alan ise eğitim psikolojisi ve okul psikolojik danışmanlığıdır. Bu kitabın içeriği gereği burada sedece cesaretlendirmenin eğitimdeki yerine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Superstein (1994) Kanada'da lise öğrencilerinin okula ilişkin cesaretlendirme ve cesaretin kırılmasına dayalı bir araştırma yapmıştır. Öğrencilere üç soru (1.Seni okulda cesaretlendiren ne? , 2. Okulda cesaretinin kıran ne?, 3. Okulda neyi daha fazla görmek istersin?) sırayla verilmiş ve 10 dakika içinde cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara içerik analizi yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin öğretmen yeterliliği, öğretmen tutumu ve serbest zaman etkinliklerini en cesaretlendirici olarak bulduklarını, benzer şekilde öğretmen yetersizliği ve olumsuz öğretmen tutumunu cesareti kırıcı öğeler olarak belirtmişlerdir. Kelly ve Daniels (1997) 4, 6,8, ve 10. sınıf öğrencilerinin cesaretlendirme ya da övgü ifadelerini değerlerlendirmelerini istemişlerdir. Öğrencilere daha önceden hazırlanmış aynı öğretmenin cesaretlendirme ya da övgü ifadeleri kullandığı iki video izletilmiş ve öğrencilerden bu videolarda öğretmeni «çekicilik, güvenirlik, uzmanlık ve güçlü olma» açısından değerlendirmelerini istemişlerdir. Tüm yaş gruplarında öğrenciler cesaretlendirme kullanan öğretmeni daha çekici, uzman ve güçlü olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Pety, Kelly ve Kafafy (1984) ergenlerin kendilerin-

den daha küçük yaş gruplarına göre cesaretlendirmeyi, olumlu pekiştireçlerden ve tüm yaş gruplarında erkeklerin kızlardan daha fazla tercih ettiklerini bulmuştur. İçsel kontrol odağı üzerine yapılan araştırma ise genel olarak içsel kontrol odağının öğrencilerin cesaretlendirmeyi tercih etmelerine sebep olduğunu göstermiştir (Kelly, 2002). Bu araştırmada aynı zamanda 4 ve 6. Sınıflardaki dışsal kontrol odağı yüksek olan öğrencilerin övgüyü içsel kontrol odağı yüksek gruba göre daha fazla tercih ettiğini bulmuştur. Karşısından onay almaya eğilimli dışsal kontrol odağı yüksek çocukların, övgüyü tercih etmeleri cesaretlendirme kuramına uygun bir sonuçtur. Bu araştırmalar cesaretlendirmeye dayalı eğitim anlayışının önemine ışık tutmaktadır.

Ölçme

Övgü- Cesaretlendirme Tercih Ölçeği (Praise-Encouragement Preference Scale): Pety, Kelly, Kafafy (1993) tarafından 4. Sınıf ve daha üzeri yaşta çocuklarla kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçek katılımcılara 16 ebeveyn- çocuk diyaloğu sunarak, katılımcıların iki ebeveyn ifadesinden en çok duymayı istedikleri birini seçmelerini ister.Her ifade cesaretlendirme ya da sözel övgüye örnektir.

Örnek madde:

Susan, sosyal bilgiler dersi için Amerikan İç Savaşı üzerine bir kompozisyon yazmıştır. Annesi ödevi okuduktan sonra şöyle demiştir:

a. Öyle görünüyor ki bu ödevi yazmak için çok düşünmüş ve emek harcamışsın. Kompozisyonu gerçekten ilginç buldum.

b. Bu mükemmel bir kompozisyon. Hiç hata bulmadım.Gerçekten çok iyi bir yazarsın.

Toplam puan tercih edilen övgü maddelerinin toplanmasıyla bulunur. Yüksek puanlar övgü yönelimini, düşük puanlar cesaretlendirme yönelimini işaret eder. Ölçeğin yapı geçerliliği için ilgili literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler uzman görüşüne sunularak, daha sonra kalan maddeler pilot bşr grupla uygulanmıştır. Güvenirlik için alfa içsel tutarlılığın yanısıra, test tekrar test ve split half güvenirlik çalışlmaları yapılmıştır. Psikometrik analizler ölçeğin kabul edilebilir geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Çocuklar için Cesaretlendirme Ölçeği (Encoragement Scale; Dagley, Campbell, Kulic, ve Dagley, 1994, 1999).Çocukların cesaretlendirme ya da cesaretlerinin kırıldığını hissetme seviyelerini ölçen 2.Sınıftan 5. Sınıf çocuklarına kadar kullanılabilecek bir ölçektir. Cesaretlendirme yaşayan çocuklar psikolojik sağlığın temeli kabul edilen işbirliği ve sosyal ilgi geliştireceklerinden cesaretlendirmenin erken yaşlarda ölçülmesi önemlidir. Dagley ve diğerlerine (1999) göre cesaretlendirme-

nin üç boyutu vardır: a) kendini olumlu algılama b) ait hissetme ve c) mükemmel olmama cesareti. Ölçek cesaretlendirilme duygusunu bu üç factörde ölçmektedir. Öte yandan cesareti kırılan çocuklar a) olumsuz benlik algısı b) başkalarını olumsuz algılama ve c) mükemmelliyetçilik tutumları geliştirirler. Dolayısıyla cesareti kırılan çocuklar ya başkalarını kendilerinden daha aşağı ya da kendilerini başkalarında daha aşağı görme eğilimindedirler.Aidiyet duygusunda zorlandıkları için güce ya da kendilerişne zarar veren davranışlara odaklanırlar. Hata yapmaktan korkarak, mükemmelliyetçi ve tatminsiz olma eğilimi gösterirler (Dagley ve diğ., 1999).

Çocuklar için cesaretlendirme ölçeği öğretmen, ebeveyn, ve genel/klinik versiyonlarına ek olarak çocuklarla kullanmak üzere geliştirilmiştir. Ölçekten her alt ölçek ve toplam puan elde edilir. Faktör analiz sonuçları ölçeğin geçerliliğinin kabul edilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ancak Olumlu Benlik Algısı alt ölçeği sonuçları diğer alt ölçekler kadar güçlü olmadığından mlçek üzerindeki psikometrik çalılşmalara devam edilmesi önerilmiştir (Dagley ve diğ., 1999). Split half ve cronbach alpha değerleri .91 ve .92 olarak bulunmuştur. Ölçek öğretmen ve okul psikolojik danışmanları tarafından çocuğu daha iyi tanımak için bireysel olarak uygulanabileceği gibi, genel sınıf ya da okul atmosferini anlamak için grup olarak da uygulanabilir.

Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Cesaretlendirme kavramı pek çok eğitim programının, öğretmen ve ana baba eğitiminin temeli olarak kabul edilmesine rağmen bugüne kadar yapılan çalışmalar daha çok kavramsal boyuttadır ve kavramın bir eğitim modeli olarak etkililiği üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Cesaretlendirme kavramı somut olarak tanımlanmasına rağmen kavramın ölçülmesinde sıkıntılar göze çarpmaktadır. Cesaretlendirmenin eğitimdeki yeri daha fazla araştırmalarla ortaya konmalı, cesaretlendirmeyi temel alan eğitim programlarının etkililiği araştırmalarla desteklenmelidir.

NASIL: UYGULAMA

Cesaretlendirme Ortakları

Lois Thompson (1982) tarafından akran danışması modeli olarak geliştirilmiştir. Bu programda öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının sebebi cesaretin kırılması olarak ele alınmış ve öğretmenlerin birbirlerine destek olarak ve birbirlerini cesaretlendirerek tükenmişlikle baş etmelerine yardımcı olunmuştur.

Cesaretlendirme ortakları öğretmenler için 6-9 haftalık psikoeğitim grubu olarak tasarlanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler ikişerli ortaklık gruplarına ayrılmış ve ikili gruplar her hafta birer saat akran danışması modelini temel alarak buluşmuştur. Bu ikili buluşmalarda her bireye yarım saat ayrılarak, katılımcılar hem akran danışmanı hem de danışan olarak birbirlerini cesaretlendirmiştir.

Grup Oturumları: Grup oturumlarında gerek Adleryan psikolojinin temelleri, gerekse cesaretlendirmenin temel ilkeleri ele alınmıştır. Adleryen psikolojinin temelini oluşturan sosyal ilgi, üstünlüğe ulaşma çabası, eşitlik, saygı ve koşulsuz kabule dayalı ilişkiler vurgulanmıştır. Grup oturumları her bireyin gösterdiği çabanın desteklenmesi, bireylerin sorumluluk alması, dinleme ve saygı duyma, olumluya odaklanma ve hataları öğrenmenin bir parçası olarak görme vurgulanmıştır. Aynı zamanda grup oturumlarında cesartlendirmenin ödül ve cezadan farkı dile getirilmiştir.

Temel kavramların anlaşılmasından sonra grup oturumları cesaretlendirme, cesareti kırıcı davranışlar ve ödül ve ceza örneklerine ayrılmıştır. Bu oturumlarda katılımcılar çeşitli örnekleri değerlendirerek kendi fikirlerini, karşılaştıkları güçlükleri paylaşmışlardır.

Ortaklık Oturumları: İlk oturumda katılımcılar kendilerine haftalık buluşacakları bir diğer üyeyle eşleşmişlerdir. Her ortak haftada bir saat buluşarak, sınıfta karşılaştıkları güçlükler, tükenmişliğe sebep olan temel sorunlar, cesartlendirmeyi sınıflarında kullanmaları üzerine örnekleri paylaşmışlardır. Bu ikili buluşmalarla, katılımcıların akran danışması almaları ve birbirlerini desteklemeleri hedef alınmıştır. Bu oturumlarda öğretmenliğe ilişkin duygular, sınıfta olanlar, kişisel ve profesyonel hedefler, güçlü ve zayıf yanlar, sınıfta karşılaşılan belirli problemler, geleceğe ilişkin beklenti ve planlar ele alınmıştır. Öğretmenlere konuşulacak olası konuların listesini vermek, öğretmenlerin bu oturumları etkili kullanmasını sağlamıştır.Bu oturumlarda aynı zamanda öğretmenler cesaretlendirmeyi kullanmayı deneyimlemişlerdir.

Yapılan son test analizleri programın öğretmenlerin daha olumlu tutumlar geliştirdiğini, ilişkilerini güçlendirdiği, farkındalıklarını geliştirdiklerini bulmuştur.

Öğrenmeye Hazırlık Programı

Öğrenmeye Hazırlık Programı (Ready to Learn, RTL) (Villares, Brigman ve Peluso, 2008) anaokulundan birinci sınıfa kadar olan seviyede öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir programdır. Programda dikkat, dinleme, sosyal beceriler ve bilişsel beceriler ele alınır. Öğrenmeye Hazırlık Programı öğrenci, öğretmen, psikolojik danışmanları içeren, ait olma, cesaretlendirme ve sosyal ilgiye dayalı bütüncül bir programdır. Öğrenmeye Hazırlık Programı okul psikolojik danışmanı ve öğretmenlerin 4-6 yaş çocukların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla uygulanan kapsamlı ve bütüncül bir programdır. Program, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının bir parçası olarak okul programının bir parçasıdır. Adleryan bir program olarak sosyal ilgi, işbirliği, cesaretlendirme ve saygı programın temel taşlarıdır. Sistemli ve bütüncül bir yaklaşım olarak okul psikolojik danışmanı, öğretmen ve velileri içine alan bir programdır. Okul psikolojik danışmanı rehberlik etkinlikleriyle becerileri tanıtır, öğretmenler bu becerileri sınıf etkinlikleri ve dersler boyunca pekiştirir ve aileler bu becerilerin evde pekiştirilmesi ve kullanılmasını teşvik edecek yıl boyunca bilgilendirirler. Öğrencilere temel beceriler hikayeler aracılığıyla sunulur. Bu hikayelerdeki ana fikirler öğrencilere söylenmek yerine onların kendileri keşfetmeleri teşvik edilir. Bu öğrencilere gösterilen saygının bir göstergesidir.

Öğrenmeye Hazırlık Programı aynı zamanda Corsini (1977) ve Pierce (1987) tarafından geliştirilen Saygı, Sorumluluk, Beceriklilik ve Duyarlılık modeline de de dayanır (4R: Respect, Responsibility, Resourcefulness, Responsiveness). Tüm bu öğeler sunulan bütün hikayelerde yer almaktadır ve bu kavramlar öğretmen ve psikolojik danışmanlar tarafından devamında uygulanan etkinliklerle de pekiştirilir. Öğrenmeye Hazırlık Programının Adleryan temelleri şu şekilde özetlenebilir:

Aidiyet ihtiyacı: Adleryan kuram bireyin kendini bir gruba ait hissetmesini sağlıklı gelişimlerinin en temel belirleyicilerdinden biri olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla bu programın temelinde öğrencilerin işbirliğine dayalı bir şekilde aidiyet duygularını geliştirmelerine yardımcı olmak yatar. Aidiyet ihtiyacını işbirliğine dayalı karşılayan çocukların öğrenme motivasyonlarının, sosyal ilgilerinin daha yüksek olduğu ve öğrenmeye daha hazır oldukları bilinmektedir (Peluso, 1989).

Cesaretlendirme: Çocukların sağlıklı gelişimleri için en uygun ortam cesaretlendirici ortamdır (Dreikurs, 1991). Öğrenmeye hazırlık programında cesaretlendirme öğretilir ve uygulamalarla çocuklara model olarak sunulur. Cesaretlendirici ortamın temelinde çocukla eşit bir ilişki kurmak ve çocuğa saygı duymak vardır.

Demokratik Yaklaşım: Adleryan eğitim ve ebeveynlik çocuklarla eşit ilişki kurmaya dayalı demokratik ilişkileri ön plana çıkarır. Çocuğa birey olduğu için saygı duyulur, çocuğun fikirlerine ve sınıf ve okula katkısına değer verilir ve yetişkinler ile çocuklar arasında eşit ve karşılıklı saygıya dayalı bir ilişki kurulur. Demokratik okul ortamında yetişkinler çocuklara diğer yetişkinlere davrandıkları gibi davranırlar. Nasıl ki bir yetişkin diğer bir yetişkini azarlayamaz, bir şeyi yapmaya zorlayamazsa aynı şekilde çocuklara da benzer saygı ile yaklaşılır. Çocukların temel öğrenme motivasyonlarına, iyi davranma ve doğru tercihlerde bulunma kapasitelerine koşulsuz saygı yatar. Çocuğa konuşmak değil, çocukla konuşmak vurgulanır.

Öğrenmeye Hazırlık Programının temel becerileri dikkat, dinleme, sosyal beceriler ve bilişsel becerilerdir.

Öğretmenler için beş temel strateji kullanılır:

- Model olma, koçluk, ve ipucu sunma
- Öğrencilerin hikaye kurgulaması
- Öğrencilerin hikayeyi yeniden kurgulaması
- Olumlu akran raporu
- Cesaretlendirme kurulu

Öğrenmeye Hazırlık Programı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmlerini destkleyecek hikaye temelli bir programdır. Program daha önce belirtilen alanlardan oluşan beş etkinlikten oluşur:

a. Dikkat (konuşana dikkati yöneltme, yapılan işe odaklanma, yönergeleri takip etme)
b. Dinleme (empati, temel fikri anlama, soru sorma)
c. Bilişsel beceriler (hikayenin giriş gelişme ve sonuç kısımlarındaki temel öğeleri anlama, ve hikayeyi yeniden anlatarak kendi hikayelerini kurgulama)
d. Sosyal beceriler (kendini ve başkalarını cesaretlendirme, başkalarıyla işbirliği içinde çalışma)

Bu beceriler psikolojik danışman tarafından öğrencilere hikayeler aracılığıyla tanıtılır ve öğretmenler sürekli tekrar ve hatırlatmalar yoluyla becerileri akdemik müfredatın bir parçası olarak derslerinde pekiştirir. Veliler program hakkında bilgilendirilerek becerilerin evde de pekiştirilmesi için desteklenirler. Programın uygulanabilmesi için psikolojik danışman ve öğretmenler için kitapçıklar oluşturulmuştur.

Öğrenmeye Hazırlık Programının etkililiği çeşitli araştırmalarla desteklenmiştir (Brigman ve diğ. 1999; Brigman ve Webb, 2003). Programın uygulandığı farklı sosyo ekonomik sınıflardan okullarda program Auditory hafıza ve sosyal dil ve dinleme becerileri, öykü yapılanması, dikkat, sosyal beceriler, hiperaktivite, ve karşı gelme problemleri gibi davranışsal sorunları ölçen kapsamlı öğretmen değerlendirmesi, genel dikkat, anlama becerilerinde başarılı bulunmuştur.

Başarıya Hazırlık Programı

Brigman ve Webb (2007) tarafından Adleryan ilkelere ve öğrenci başarısına ilişkin literatüre dayalı olarak hazırlanmış ilkokul 2 ve 3.Sınıftaki öğrencilere yönelik bir programdır. Programın kurucuları ilk önce Öğrenmeye Hazırlık Programını ana okulu ve 1.Sınıf öğrencilerine yönelik geliştirmişler, daha sonra buna 4- 12. Sınıflar için hazırlanmış Öğrenci Başarısı Becerileri Programını eklemişlerdir. Başarıya Hazırlık programı 2-4.Sınıf öğrencileri için hazırlanarak bu boşluk doldurulmuştur.

Kurucular öğrenci başarısı alanındaki tüm kaynakları, araştırma sonuçlarını ve gelişim psikolojisi kuramlarını inceleyerek temel becerileri belirlemişlerdir (Brigman, Lemberger ve Moore, 2012). Bu araştırmalar sonucunda

a. Hedef belirleme, ilerlemeyi gözlemleme, düzen, ve hafıza becerileri gibi bilişsel ve meta bilişsel beceriler,
b. Kişilerarası sosyal problem çözme, dinleme, empati, ve grupla çalışma becerileri gibi sosyal beceriler
c. Dikkati toplama, motivasyon, kaygı, ve öfke denetimi gibi öz yönetim becerileri

programın temel becerileri olarak belirlenmiştir. Öğrencilere bu beceriler kazandırılırak cesaretlendirici bir ortam sunularak öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, risk alabilmeleri, kendilerine güven duymaları desteklenerek akademşk başarılarının artması hedeflenir. Adleryan bir program olarak, sosyal ilgiyi destekleyici, eşitliğe dayalı, cesaretlendirici ilişkiler programın temelini oluşturur. Öğrencilerin olumlu yönde ilerleme arzuları olduğuna inanılır ve yaratıcı bireyler olarak öğrenciler sağlıklı hedefler belirleyerek bu hedeflerini gerçekleştirme konusunda çalışabilirler.

Program sınıf rehberliği olarak okul psikolojik danışmanları tarafından sunulur. Her rehberlik etkinliğinde öğrencilerin ilgisini çekecek hikayelerle beceriler kazandırılır.

Öğrenci Başarısı Becerileri Programı

Öğrenmeye Hazırlık Programı kurucuları tarafından (Brigman ve Webb, 2007, 2010; Brigman, Campbell ve Webb, 2010; Brigman, Lane ve Lane, 2008) geliştirilmiş, Başarıya Hazırlık Programının devamı olarak Adleryan ilkelere dayalı 4. Sınıf ve 12.Sınıf öğrencilerine uygulanan kapsamlı bir diğer modeldir. Program benzer şekilde dikkat, dinleme, bilişsel, ve sosyal becerileri içerir.Program okul psikolojik danışmanları tarafından sınıf rehberliği ile sunulur.

Programın uygulanabilmesi için öğretmen ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik kitapçıklar hazırlanmıştır (Brigman, Campbell ve Webb, 2010). Okul psikolojik danışmanları öğretmen sınıfta bulunurken toplam beş grup rehberliği oturumunda verir. Sınıf rehberliği haftada bir kez birer hafta arayla uygulanır. Böylece öğrencilerin belirledikleri hedefler üzerinde çalışma şansları olur. Bu hedefler akademik, sosyal ve iyilik hali olarak üç alanda belirlenir. Programda beceriler beş alanda yer alır: a) hedef belirleme, ilerlemeyi izleme, başarıyı paylaşma; b) destekleyici ve cesaretlendirici sınıf ortamı; c) hafıza; d) baskı altında başarma ve e) sağlıklı iyimserlik. Sınıf rehberliği sırasında öğretmenin sınıfta bulunması becerileri öğretmenin de öğrenmesine ve sınıfında kullanmasına sebep olur. Öğretmenler becerileri hatırlatır, destekler ve model olur. Öğretmen ya da okul psikolojik danışmanı tarafından akademik ya da sosyal zorluk yaşayan öğrencilerle sekiz oturumluk grup rehberliği yapılır (Brigman ve diğ. 2012). Öğrenci Başarısı Becerileri Programı pek çok eyalatte başarıyla uygulanmaktadır ve etkililiği araştırmalarla gösterilmiştir.

Kinder Terapi / Kinder Trainnig

Adleryan oyun terapisinin öğretmen eğitimi ve öğretmen müşavirliğine uygulanışıdır. Müşavir rolündeki okul psikolojik danışmanı, öğretmenle işbirliği halinde çalışarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin kuvvetlenmesini ve olumlu yönde gelişmesini hedefler (White, Flynt ve Draper, 1997). Kinder Training ya da Kinder Terapi oyun terapisi, özellikle Filial terapi, Adleryan terapi ve öğretmen müşavirliği modellerini bütünleştiren, öğretmenlerin cesareti kırılmış anaokulundan, 3. Sınıfa kadar olan çocuklarla ilişkilerini güçlendirmeleri için alternatif bir model olarak oluşturulmuştur (Draper, White, O'Shaughnessy, Flynt, M., ve Jones, 2001; White, Flynt, ve Jones, 1999; White, Flynt, ve Draper, 1997). Filial terapi'de ana-babalara öğretilen oyun terapisi teknikleriyle, ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkiler güçlendirilmek ve çocuğun sorunlarının çözülmesi hedeflenmiştir. Benzer şekilde Kinder terapi'de öğretmenlere temel oyun danışması becerileri ve Adleryan psikolojinin temel ilkeleleri öğretilir. Kinder ifadesi Almanca Kindergarten (Anaokulu) ifadesindeki Kinder kelimesi ve İngilizede daha kibar, nazik,

sıcak kanlı, anlayışlı anlamına gelen "kind" kelimesinden yola çıkarak konmuştur (White ve diğ., 1997). Kinder Terapi öğretmenlerin oyun odasında öğrendikleri teknikleri Aderyan ilkelerle bütünleştirerek sınıflarına taşımalarını içerir (White ve diğ., 1999). Öğretmenlerle işbirliğine dayalı, güvenli bir şekilde konsulasyon ilişki kurularak, öğretmenlerin müşavirlik deneyimlerinde daha fazla sorumluluk almalarını teşvik eder. Bu müşavirlik modelinde psikolojik danışman öğretmene cevapları sunan kişi değil, öğretmenle işbirliği halinde cevapları keşfeden kişidir. Öğretmenler temel Adleryan kavram ve ilkeleri öğrenirler ve özellikle cesaretlendirme, mantıksal ve doğal sonuçlar kavramlarına vurgu yapılır. Adleryan psikolojiye göre her davranışın bir hedefi olduğu ilkesinden hareketle öğretmenlere Dreikurs tarafından oluşturulmuş Yaramazlığın Hedefleri modeli öğretilir.

Kinder Terapinin temel amacı öğretmenlerin öğrencilerle duygusal düzeyde anlamlı bir bağ kurmasını kolaylaştırmak ve böylece ilişkilerini değiştirmelerine yardımcı olmaktır (White ve diğ; 1999). Kinder Terapi sürecinde bir ya da iki bilgilendirme oturumunu, uygulama, koçluk ve grup çalışması oturumları izler. Kinder Terapinin temel yapısı şu şekildedir:

1. Okul psikolojik danışmanı öğretmenleri yönergesiz oyun terapisi ve Adleryan kavramları konusunda bilgilendirir.
2. Okul psikolojik danışmanı, öğretmenler izlerken (aynı odada ya da video, iki yönlü ayna gibi) belirlenmiş çocukla oyun oturumu yapar.
3. Okul psikolojik danışmanı ile beraber, öğretmen oyun terapisi yöntemlerini kullanarak çocukla iletişim kurar
4. Okul psikolojk danışmanı öğretmene geribildirim sunar. Yeniden bilgilendirme süreci olarak öğretmennin soruları cevaplanır.Böylece öğretmen ile çocuk arasındaki ilişki güçlenir, hem de öğretmen sınıfa ve bir sonraki oturuam daha hazırlıklı olur.bu aşamada okul psikolojik danışmanı cesaretlendşrme ilkelerinden hareketle öğretmenin güçlü yanlarına, çabasına odaklanır ve öğretmeni çocuğu daha iyi anlaması için bilgilendirir. Bu süreçte öğretmen ve okul psikolojik danışmanı oturumu değerlendirerek öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin sorunlarını belirler.
5. Okul psikolojik danışmanı yönergesiz oyun terapisinde ustalaşan öğretmene Adleryan ilkeleri bütünleştirmesine yardımcı olur. Kinder terapinin temel amacı belirli bir çocukla öğrenilen becerilerin o çocukla sınıftaki ilişkiye ve nihayetinde tüm sınıfa uygulamayı öğrenmek olduğundan, öğretmen oyun odasında öğrendiklerini sınıf ortamına taşıyabilir.
6. Okul psikolojik danışmanı takip oturumları ile öğretmenin teknik ve ilkeleri başarıyla uygulamaya devam etmesini destekler. Bu takip oturumlarını sayısı öğretmenin ihtiyacına göre değişiklik gösterir.

Kinder Terapi ve daha sonraki Kinder Training uygulamalarının gerek vaka çalışmaları (White ve diğ;1997), gerekse nicel çalışmalarla (Draper, White, O'Shaughnessy, Flynt, M., ve Jones, 2001; White ve diğ; 1999) etkililiği ortaya konmuştur.

Cesaretlendirmeyi içeren pek çok farklı program da geliştirilmiştir. Bunlara örnek olarak Duso (Developıng Understandıng of Self and Others) isimli yunus kuklasıyla ilkokul çocuklarına sosyal beceri ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olan DUSO sistemi (Dinkmeyer ve Dinkmeyer, 1982), Etkili Öğretme için Sistematik Eğitim (Systematic Training for Effective Teaching, STET; Dinkmeyer, McKay ve Dinkmeyer, 1980) Pozitif Disiplin (Nelsen, 2006) ve Aktif Ebeveynlik ve Aktif Öğretmenlik (Popkin, 2005) örnek olarak gösterilebilir.

GEECE Grubu (Güçlendirme, Eşitlik, Empati, Cesaretlendirme, Eğitim, E5: Empowerment, Equality, Empathy, Encouragement, Education Group)

Wingett ve Milliren (2008) tarafından geliştirilmiş ortaokul ve lise öğrencileriyle uygulanabilecek grupla psikolojik danışma programıdır. Grubun amacı üyelerin kişisel değerlerini, güçlü yanlarını, katkılarını ve sosyal bağlarını geliştrimektir.Eşitlik, empati, cesaretlendirme ve eğitim yoluyla grup üyeleri güçlenirler. Grubun temel ilke ve amaçları şu şekilde tanımlanabilir;

Güçlendirme: Bireyin kişisel ve kişilerarası potansiyelini geliştirerek yaşam durumlarını (sorunları, algıladıkları olumsuz deneyimler v.b.) geliştirmek.

Eşitlik: Grupta eşitliğe ve saygıya dayalı bir ilişki kurmaktır.

Empati: Başkalarının duygu, düşünce, ve davranışlarını anlama ve onların gözüyle görebilme becerisidir.

Cesaretlendirme: Sözel ve yazılı olarak olumlu niyet, tutum, değerler sergilemek ve bireylerin güçlü yanlarına odaklanmaktır.

Eğitim: Üyelerin bilgi ve becerileri kazanıp uygulayarak daha fazla kişisel sorumluluk ve sosyal duyarlılık geliştirmeleridir.

GEECE gruplarının amacı bireylerin kişisel değerlerini, güçlü yanlarını görerek bunları desteklemektir.

Grup Süreci: GEECE gruplarının büyüklüğü 5 ile 7 üye arasında değişir.Oturum sayısı katılan üye sayısı ve artı bir oturumdur (5 kişilik grupta 6 oturum yapılır). Her üyeye grup formatı ve kategorileri içeren bir bildiri verilir. Oturumlar bir önceki oturumun özeti, önceki oturumda söz alan üyenin haftasını değerlendirilmesi ve bir başka üyenin davet edilmesiyle başlar. Oturumlarda bir üye aşağıda sunulan kategorilerden ikisini seçerek paylaşır. Grup üyeleri dinledikleri paylaşımlarda farkettikleri değerler, güçlü yanlar, paylaşımlar ve katkıları belirler ve grupla paylaşır. Bu belirlenen güçlü yanlar tahtaya yazılır ve paylaşımda bulunan üyeden bu güçlü yanların hayatlarında nasıl bir rol aldığı, ne kadarını kullandıkları ve sorunlarında kullanıp kullanamayacakları hakkında konuşurlar. Daha sonra üye kendini en çok yansıtan 5-7 güçlü yan seçer ve bunlar hakkında konuşur.

Grup üyeleri gerek kendilerinde gerekse başkalarında olumlu yanları görme, güçlü yanları ayırt etme becerilerini geliştirirler.

GEECE Grubu Formatı

Güçlen(dir)me, Eşitlik, Empati, Cesaretlendirme, Eğitim

Karşılama ve Tanışma

3ECG grubuna hoşgeldiniz. Lütfen adınızı ve bu gruba katılma sebebinizi grup üyeleriyle paylaşınız.

Amaç: Grubumuzun amacı bireylerin güçlü yanlarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını eşitlik, empati, cesaretlendirme, ve eğitimi deneyimleyerek kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlamaktır.

İlkeler: 3ECG gruplarının temel ilkeleri saygı, rutin, kurallar, haklar, ve sorumluluktur. Başkalarına ve kendine saygı nezaket ile ciddiyeti dengeleyerek grupta eşitlik olmasını sağlar. Rutin tahmin edilebilirlik, beklenirlik ve tutarlılık sağlayarak yaratıcılığın açığa çıkmasına izin verir. Kurallar, grup içinde ve dışında beklenen davranış, iletişim ve gizlilik ilkelerini belirler. Haklar empati ile ve sözü kesilmeden dinlenmektir. Kendine başkalarına ve çevreye olan sorumluluk iletişim, paylaşım, işbirliği sağlayarak her grup üyesinin gruptan en iyi şekilde faydalanmasını sağlar.

Süreç: Grubumuz her hafta bir kez buluşacak. Her oturumda gönüllü bir grup üyesi elinizde bulunan kategorilerden herhangi ikisini seçerek grupla paylaşır.

A. Erken anılar: 10 yaşından önce olmuş spesifik bir anı
B. Aile yapısı: kendiniz ve aileniz hakkında bilgi ve ailenizde yerinizi nasıl edindiniz? Hangi durumlarda kendinizi ait hissettiniz?
C. Çocuklukta yaşanan zorluklar: büyürken herhangi bir sağlık, davranışsal, çevresel ya da okulla ilgili yaşanan zorluklar
D. Gündüz ya da gece düşleri: uyanıkken kurulan hayaller ya da gece görülen düşlerdeki imgeler
E. Çocukluktaki değişimler: üzerinizde etkisi olan ailenizdeki, okulunuzdaki, evinizdeki herhangi bir değişim
F. Hikaye- hayattan bir parça- hayatının herhangi bir aşamasında hatırladığın bir olay ya da durum

Gönüllülük: Kim paylaşmaya gönüllü?

Dinleyicilere yönerge: Gönüllü grup üyesinin paylaşımını dinlerken lütfen mümkün olduğunca güçlü yanlar, katkılar, bağlar, olumlu özellikleri belirleyip not alın.

Gönüllü grup üyesine yönerge: Hangi konuda paylaşmaya karar verdin?

A. Erken anılar: Erken anını paylaşırken mümkün olduğunca en eski bir olayı düşünmeye çalış. Nasıl bir spesifik olay ya da anı hatırlıyorsun? Anıda ne ya da kim var? ne ya da kimi duyuyorsun? Ne ya da kim hareket ediyor? Ne tür kokuları hatırlıyorsun? Nasıl tadları hatırlıyorsun?

B. Aile Yapısı: ailenizin yapısını paylaşırken lütfen bu soruları yanıtlamaya çalışınız. Büyürken ailenizin üyeleri kimlerdi? Sizinle kimler yaşıyordu? En büyük, ikinci, ortanca, en küçük ya da tek çocuk muydunuz? Ailenizde çocuk olmak nasıl bir şeydi? Ailenizdeki herkes içinde kim en çok size benziyordu? Hangi açılardan sizin gibiydi?

C. Çocuklukta yaşanan zorluklar: çocuklukta yaşanan zorlukları paylaşırken lütfen sağlık, davranışsal, ya da okulla ilgili sorunları göz önüne alın. Bu zorlukları aşmanızda kim ya da ne yardımcıydı? Bu zorlukla ilgili nasıl bir karar aldınız?

D. Gündüz ya da gece düşleri: gündüz ya da gece düşünüzü paylaşırken, düşünüzün bir parçası olan tüm görüntüleri, sesleri, hareketleri, tatları, kokuları paylaşın

E. Çocukluktaki değişimler: ailenizde, evinizde, okulunuzda ya da mahallenizde ne gibi değişiklikler oldu? Bu değişimlerden nasıl etkilendiniz? Bu değişimler sonucunda ne gibi kararlar aldığınızı hatırlıyorsunuz?

F. Hikaye- hayattan bir parça: lütfen hayatınızdan spesifik bir hikaye paylaşın. Bu hikaye olurkenki yaşınızı ve bu hikayedeki herkesi, ve bunun nerede olduğunu anlatın. Bu durumu hatırlarken gözünüzde canlanan her detayı anlatın.

Grup Üyelerinin Dinlemesi ve Listeleri: Gönüllü üye paylaşımını yaparken her grup üyesi güçlü yanları, katılımları ve kişilerarası bağları içeren bir liste yapacak.

Gönüllünün paylaşımı bitince: Şimdi bu paylaşımları duyduktan sonra, bu kişinin güçlü yanları, katılımı (çevresine, hayata nasıl katkıda bulunuyor), ve kişilerarası bağları neler? Her grup üyesi paylaşırken bir kişinin bunları not alması gerek.

Listenin gönüllü kişi ile paylaşımı: Not alan kişi lütfen listeyi oku. Bunları paylaşmak senin için nasıl bir duyguydu?

Güçlü yanların, katılımların, değerlerin, bağların paylaşımı: gönüllü kişiye;

- Senin güçlü yanlarını keşfetmemiz, belirlememiz senin için nasıldı?
- Listeye baktığında neleri değiştirir ya da eklersin?
- Bu listedekilerin hangileri sana en uygun? Listeden lütfen dikkatini çeken 5-7 tanesini seç.
- Bu güçlü yanları kendin ve başkalarına yararlı olacak şekilde kullansan senin için bazı şeyler nasıl olurdu?

- Bunları kullanmazsan ne olur?
- Şu anda senin hayatını farklı bir yöne taşıyabilecek ya da karşılaştığın bir zorluğu yenmene yardımcı olacak kullanabileceğin güçlü bir yanın var mı? bu senin için nasıl olurdu?
- Güçlü yanlarını hangi anlamda fazla kullanıyor olabilirsin? Hangi anlamda az kullanıyor olabilirsin? Senin için ne daha iyi olurdu?
- Önümüzdeki hafta içinde senin için bazı şeyleri daha iyi yapacak ne gibi değişiklikler yapabilirsin?

Kapanış: Grubun kalanı, önümüzdeki hafta içinde lütfen karşılaştığınız insanların güçlü yanları, katkıları ve kişilerarası bağlarını gözlemleyin.

Grup paylaşımı: Bugün grupta senin için yararlı olan şeyler nelerdi? Kim başlamak ister?

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Türkiye'de eğitim sisteminin fırsat eşitsizliği, merkeziyetçi sistem, sınava dayalı eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama sorunları, kalabalık sınıflar gibi sorunlar bilinmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011) Türkiye'de eğitim sistemi öğrencilerin psikososyal gelişimlerine akademik becerilere verdiği kadar önem vermemektedir. Okullarda psikolojik danışmanların isithdam edilmesi öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin desteklenmesi için çok önemlidir. Eğitim sistemindeki sorunlara rağmen, cesaretlendirme kavramı ve becerisi okullarda yaşanan bazı sorunlara çok basit ama etkili bir çözüm sunabilir. Temelde karşılıklı saygı, koşulsuz kabül, empati ve bireyin güçlü yanlarını görmeye dayalı cesaretlendirme kavramı gerek öğrenci öğretmen ilişkilerini güçlendireceği gibi, okul genelinde cesaretlendirmeye dayalı atmosfer oluşturulması öğretmenlerin, idarecilerin, velilerin ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerini güçlendirecek bir kapasiteye sahiptir. Cesaretlendirmenin temel norm olduğu okullarda özsaygı, ve kendine güvenin gelişmesine bağlı olarak öğrenci başarısı artacaktır. Benzer şekilde kendini gerek akranlarıyla gerekse öğretmenleriyle olan ilişkilerinde güvende hisseden öğrenciler, güvensizilik ve sürekli onay arama duyguları ile mücade etmek yerine akademik alanda başarı göstermeye eğilebileceklerdir. Cesaretlendirme yoluyla artan içsel motivasyon, öğrencilerin başarılarına önemli bir katkıda bulunacaktır. Cesaretlendirmenin sınıf ya da okul genelinde kullanılması için sadece öğretmen ya da idarecilerin istekliliği gerekmektedir. Her değişim de olduğu gibi cesaretlendrimenin odak haline gelmesi zorlu, yavaş bir süreç olabilir ancak bu kavramın başarıyla kullanılamaması için hiç bir engel yoktur. Sınav sistemine ve ezbere anlayışa dayalı eğitim sistemimizde cesaretlendirme gerek öğrencilere gerekse öğretmenlere ferah bir soluk sağlayabilir.

Kavram İle İlgili Araştırma Önerileri

Cesaretlendirme kavramı Adleryan psikolojinin başlangıcından beri son yetmiş yıldır tartışılmasına, cesaretlendirmeye bağlı pelk başarılı program oluşturulmasına rağmen bu konudaki araştırmalar sınırlıdır. Öncelikle cesaretlendirme kavramı Türkiye sosyo kültürel yapısı içinde ele alınmalı, ve kültüre uygun olarak uygulanmalıdır. Cesaretlendirmeye ilişkin ölçekler Türkçeye uyaralanabileceği gibi, yeni yeni ölçek geliştirmesi yapılabilir. Cesaretlendirmenin akademik başarı, içsel motivasyon, özsaygı, özgüven, sosyal beceriler gibi değişkenlerle ilişkisine bakılabilir. Cesaretlendirme programları Türkiye'de uygulanıp etkililiği denenebileceği gibi, yeni programlar da geliştirilebilir. Çocukların cesaretlendirme ve pekiştireç tercih, öğretmen ve velilerin bakış açısı ve tutumları incelenebilir ve cesaretlendirme kavramı gerek öğretmen yetiştirmede gerekse ana baba eğitiminde incelenebilir. Türkiye'de bu konuda herhangi bir çalışma olmadığından kavramın genel olarak benzer değişkenlerle ilişkisinin incelenmesiyle başlanıp, kavram kültüre ve eğitim sistemine uygun olacak şekilde geliştirilebilir.

Kavram İle İlgili Uygulama Önerileri

Cesaretlendirme ile ilgili başarıyla uygulanan programların Türkçeye çevrilmesi ve Türkiye'de uygulanmaya başlanması iyi bir başlangıç olacaktır. Bunun yanısıra gerek eğitim sistemi gerekse genel olarak kültüre uygun yeni programlar geliştirilebilir. Bu programlar temelde üç alanda geliştirilmelidir.

a) Öğretmen Yetiştirme

b) Ana baba eğitimi

c) Sınıflarda sınıf yönetimi alanında uygulama

d) Okul genelinde uygulama

e) Sınıf rehberliği olarak uygulama

f) Grupla danışma olarak uygulama

h) Öğretmenlerle müşavirlik

ı) Ebeveynlerle müşavirlik

olarak gerek önleyici gerekse iyileştirici bir yöntem olarak programlar geliştirilebilir.

İçinde bulunduğumuz genel eğitim ve sosyokültürel yapı cesaretlendirmeye dayalı eğitim anlayışını çok zor kılsa da hepimiz kendi içimizde, kendi etki alanımız dahilinde eğitimci ve ebeveynler olarak gerek bibirimizle gerekse çocuklarla cesaretlendirmeye dayalı ilişkiler kurabiliriz.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web sayfası)

1. Dinkmeyer, D. C., & Dreikurs, R. (2000). *Encouraging children to learn.* Philadelphia, PA : Brunner-Routledge.
2. Schoenaker, T., Huber, R. J., Street, J., & Lose, S. (2010). *Encouragement Makes Good Things Happen* Hoboken: Taylor & Francis.
3. Kottman, T. (2003). Partners in Play: An Adlerian Approach to Play Therapy. Second Edition. Alexandria, VA: American Counseling Association
4. http://www.positivediscipline.com/
5. http://www.steppublishers.com/
6. North American Society of Adlerian Psychology: http://www.alfredadler.org/

KAYNAKÇA

Azoulay, D. (1999). Encouragement and logical consequences versus rewards and punishment: A reexamination. *Journal of Individual Psychology*, 55(1), 91-99.

Bahlmann, R., & Dinter, L. D. (2001). Encouraging self-encouragement: An effect study of the Encouraging-Training Schoenaker-Concept. *Journal of Individual Psychology*, 57(3), 273.

Barlow, P. J., Tobin, D. J., & Schmidt, M. M. (2009). Social interest and positive psychology: positively aligned. *Journal of Individual Psychology*, 65(3), 191-202.

Brigman, G., Lemberger, M. E., & Moore, M. M. (2012).Striving to evince educational excellence: Measures for Adlerian counselors to demonstrate an impact on school-age youth. *Journal Of Individual Psychology*, 68(2), 148-163

Brigman, G., & Webb, L. D. (2003). Ready to learn: Teaching kindergarten students school success skills. *Journal of Educational Research, 96*, 286-292.

Brigman, G., & Webb, L. (2007). *Ready for success skills: Classroom manual.* Boca Raton, FL: Atlantic Education Consultants.

Brigman, G., & Webb, L. (2010). *Student success skills: Classroom manual (3rd* ed.). Boca Raton, FL: Atlantic Education Consultants.

Carlson, J., Watts, R.E., & Maniacci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice.* Washington, DC: American Psychological Association.

Carns, M. R., & Carns, A. W. (1998). A Review of the professional literature concerning the consistency of the definition and application of Adlerian encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 54(1), 72.

Cheston, S. E. (2000). Spirituality of encouragement. *Journal of Individual Psychology*, 6(3), 296-304.

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co

Dagley, J. C, Campbell, L. F., Kulic, K. R., & Dagley, P. L. (1999). Identification of subscales and analysis of reliability of an encouragement scale for children. *The Journal of Individual Psychology*, 55(3), 355-364.

Draper, K., White, J., O'Shaughnessy, T. E., Flynt, M., & Jones, N. (2001). Kinder training: Play-based consultation to improve the school adjustment of discouraged kindergarten and first grade students. *International Journal Of Play Therapy*, *10*(1), 1-29.

Dreikurs, R. (1991) *Children: The challenge : The classic work on improving parent-child relations intelligent, humane & Eminently practical.* New York, NY: Plume.

Dinkmeyer, D. C, & Dinkmeyer, D., Jr. (1982). *Developing understanding of self and others (DUSO)*, Kits 1 and 2, (rev. ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Dinkmeyer, D. C., & Dreikurs, R. (2000). *Encouraging children to learn.* Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

Dinkmeyer, D., McKay, G. D., & McKay, J. L. (1987). *New beginnings: Skills for single parents and stepfamily parents (parent's manual).* Champaign, IL: Research Press.

Draper, K., White, J., O'Shaughnessy, T. E., Flynt, M., & Jones, N. (2001). Kinder training: Play-based consultation to improve the school adjustment of discouraged kindergarten and first grade students. *International Journal of Play Therapy*, 10(1), 1-29

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom* (2nd ed.) Philadelphia: Accelerated Development/Taylor & Francis.

Ergün-Başak, B., & Ceyhan, E. (2011). Psikolojik danışma ilişkisinde Adler yaklaşımına göre cesaretlendirme. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 92-101.

Grunwald, B. B., & McAbee, H. (2013). *Guiding the family: Practical counseling techniques.* Hoboken : Taylor and Francis.

Henderlong, J. & Lepper, M. R.(2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. Psychological Bulletin 128(5): 774-795.

Huhnke, C. (1984). *An annotated bibliography of the literature dealing with enhancing student motivation in the elementary school* (ERIC Document Reproduction ED 252 310)

Kelly, F.D. & Daniels, J.G. (1997). The effects of praise versus encouragement on children's perceptions of teachers. *Individual Psychology*, 53, 1-11.

Kottman, T. (2003). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy.* Second Edition. Alexandria, VA : American Counseling Association.

Leak, G. K., & Leak, K. C. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: A conceptual and empirical integration. *Journal of Individual Psychology*, 62(3), 207-223.

Lepper, M. R & Henderlong, J.(2000). *Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation.* In C Sansone and JM Harackiewicz (eds), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. San Diego, CA: Academic Press .

Meyer, W. U. (1992). *Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability*. In: W. Strobe and M. Hewstone (eds): European review of social psychology, volume 3. Chichester, England: Wiley.

Mosak, H. H. (1972). Strategies for behavior change in schools: consulate ion strategies a personal account. *Counseling Psychologist*, 3(1), 58

Mueller, C. M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal for Personality and Social Psychology* 75(1): 33-52

Pety, J., Kelly, F. D., & Kafafy, A. A. (1984). The Praise-Encouragement Preference Scale for Children. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 40(1), 92

Pitsounis, N. D. & Dixon, P. N. (1988). Encouragement versus praise: Improving productivity of the mentally retarded. *Journal of Individual Psychology*, 44(4), 507-512.

Sherman, R., & Dinkmeyer, D. (Eds.). (1987). *Systems of family therapy: An Adlerian integration*. New York: Brunner/Mazel.

Sherman, R., Oresky, P., & Rountree, Y. (2013). *Solving problems in couples and family therapy: Techniques and tactics*. Hoboken : Taylor and Francis.

Schoenaker, T., Huber, R. J., Street, J., & Lose, S. (2010). *Encouragement makes good things happen*. Hoboken : Taylor & Francis.

Superstein, D. (1994). Adolescents' attitudes toward their schooling: The influence of encouragement and discouragement. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 50(2), 183.

Thompson, L. J., & Jacques, R. W. (1980). Partners in encouragement: A peer counseling model for teachers. (ED195871), Database: ERIC

Watts, R. E. (2012). *On the origin of the striving for superiority and of social interest*. In J. Carlson, M. P. Maniacci (Eds.) , Alfred Adler revisited (pp. 41-56). New York, NY, US: Routledge/ Taylor & Francis Group.

Webster, N. (1984) *Webster's II new riverside dictionary*. New York: Berkley Books

White, J., Flynt, M., & Jones, N. P. (1999). Kinder therapy: An Adlerian approach for training teachers to be therapeutic agents through play. *Journal Of Individual Psychology*, 55(3), 365.

White, J., Flynt, M., & Draper, K. (1997). Kinder therapy: Teachers as therapeutic agents. *International Journal Of Play Therapy*, 6(2), 33-49.

Wingett, W., & Milliren, A. (2008). Psychoeducational ES groups for use in schools. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 494-505.

Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2011).Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973.

10. BÖLÜM

SOSYAL İLGİ

Prof. Dr. Melek KALKAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bir insanı anlamak istiyorsan, gökte üç ay eskiyene kadar onun ayakkabılarıyla dolaşmalısın.

Kızılderili Atasözü

GİRİŞ

Bireysel Psikoloji kuramının öncüsü sayılan Alfred Adler, kuramında sosyal yaşamın bireyin kişilik gelişimi ve dinamikleri üzerindeki rolünü vurgulamıştır. Bireyin sosyal uyumunu kuramının temel amacı olarak belirleyen Adler, sosyal faktörleri göz ardı etmemiş, kişilik gelişiminde sosyal yapının öneminden ve bireyin toplumla bir olması durumunda birey niteliğini kazanacağını öne sürmüştür.

Yaşama yoğun bir *eksiklik* ve *normal bir çaresizlik* içinde başlayan insan, yaşamı boyunca, daha önce kendisine egemen olan insanlar ve doğal güçler üzerinde üstünlük kurmak ve gücünü kanıtlamak için çaba gösterir; diğer bir deyişle "kusursuz" bir varlık olmaya çalışır. Adler'e göre bu durum, yetişkin yaşamdaki davranışların temel belirleyicisidir ve çocukluk döneminin çaresizliği, insanda normal olarak var olan *eksiklik (yetersizlik) duygusu*nun ve bu duygunun sonucu ortaya çıkan üstün ve kusursuz olma güdüsünün kökenidir (Geçtan, 2014).

Yeterli olma, başarılı olma veya "üstün olma" duygusu ve bu duygu nedeniyle göstermiş olduğu çaba, insan hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İnsanın doğumundan ölümüne kadar her türlü gelişmesine yön vermiş olan "üstün olma duygusu" deyince, yalnızca bireyin toplum içinde bir ayrıcalığa, bir

liderlik pozisyonuna veya olağanüstü bir statüye sahip olmak için gayretleri kastedilmemektedir. Adler'in bahsettiği üstün olma duygusu bireyin "kendini gerçekleştirmesi" için yaptığı çabadan başka bir şey değildir (Yörükan, 2011). Üstünlük çabası ve eğilimi, insanların bütün yaratıcı eylemlerinin arka planında yer alır ve uygarlığa yapılan katkıların da kaynağını oluşturur. Yaşam sorunlarının altında ezilmeyip, bu sorunlarla başa çıkabilenler, başkalarını geliştirme ve zenginleştirme eğilimini gösteren, başkalarının da kazançlı çıkmasını sağlayacak yönde davranan kişilerdir (Adler, 2000a). Aynı zamanda, eksiklik duygusuyla başa çıkma veya üstünlük çabaları, bireyin yaşamda neye ve nasıl odaklanacağını belirler. Bireyin amaçlarını, kendisine ve dünyasına ilişkin görüşlerini ve amaçlarına ulaşabilmek için edindiği davranışları içeren bu durumu, Adler *yaşam biçimi* olarak isimlendirir. Bireye özgü ve tutarlı olan yaşam biçimi, çocukluk dönemindeki etkileşimler sonucu oluşur ve bir kez oluştuktan sonra tüm tepkilerin belirleyicisi olur (Geçtan, 2014). İnsanlar yaşam biçiminin farklı ifade tarzlarını zamanla geliştirseler de temel yaşam biçimi aynı kalmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, kişi kasıtlı bir biçimde ifade tarzını değiştirmedikçe, temel yaşam biçimi tüm davranışlarını ve toplumla uyumunu etkilemeyi sürdürmektedir.

İnsanın doğasında toplumsallık ve toplumsal yaratıcılık bulunmaktadır; Bireysel Psikolojinin temel varsayımı, bireyle toplum arasındaki uyumlu işbirliğinin varlığına dayalıdır. Adler, insanın tüm davranışlarının sosyal içerikli olduğu ve insan doğasının sosyal ilişkilerinin anlaşılmasıyla kavranabileceği inancındadır (Adler, 1992; 1998). Toplum içinde yaşayan ve kendisine toplum içinde bir yer edinmeye çalışan insanın amaçlarının toplumun ondan istedikleriyle uyum içinde bulunması gerekir (Yörükan, 2011). Bu uyum, kişide var olan *sosyal ilgi* temeline dayalıdır ve sosyal ilgi bilinçli olarak geliştirilmelidir.

NE: KURAMSAL YAPI

Sosyal ilgiyi ruh sağlığının ölçütü olarak ele alan Adler, 1918'den 1937'ye kadar bu kavramı geliştirmeye çalışmış ve Durkheim'in, bireylerin belirli bir toplumda insan davranışlarını düzenleyen ve idealleri yansıtan sosyal değerlerle ilişkisinin zayıflaması veya kopmasını ifade eden *anomi* kavramından etkilenmiştir (Ansbacher, 1991a). Bireyin kendini tanıması ve anlaması, içinde bulunduğu toplumda diğerleriyle ilişkilerini ve uyumunu incelemesiyle mümkündür. Toplumsal uyum ve toplum çıkarları için kişisel çıkarlar ve kazançlarından vazgeçebilen birey, toplumsal işbirliği ve işbölümü yoluyla toplumla uyum içinde varlığını sürdürebilir. Toplumsal uyumu sağlayamayan birey ruh sağlığı yerinde olmayan bir birey olarak görülmeyebilir. Adler, bu durumu, "bir insanın yalnız başına ve elinde kültürel

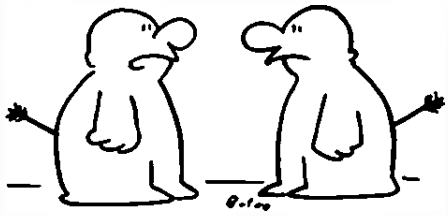
araçlar olmaksızın vahşi bir ormanda kaldığında herhangi bir canlı organizmadan daha elverişsiz bir durumda olacağını" belirterek, insanın sosyal bir varlık olduğu konusundaki güçlü inancını yansıtan sosyal ilgi kavramıyla açıklamaktadır (Adler, 1927; Akt. Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008).



Bireysel Psikolojinin temel kavramlarından olan sosyal ilginin orijinali Almanca olup "Gemeinschaftsgefuhl" kavramına tam olarak karşılık gelmemekle beraber, topluluk duygusu, toplumsal duygu, dayanışma duygusu ve bir arada olma duygusu anlamını içermektedir (Ansbacher, 1991b; Kaplan, 1991). Sosyal ilgi, başkalarının huzur ve mutluluğu için yapılan etkinlikler olarak tanımlanırken (Johnson, Smith ve Nelson, 2003), Ansbacher ve Ansbacher (1956), sosyal ilgiyi "başkaları ile empati ve dostluk kurma, insan sevgisi, sempati, iş ve arkadaş sevgisi olarak tanımlanabilecek kapasite" olarak görmektedirler. Kişinin sosyal ilgisi, yaşamla uyumlu olup olmaması, kişiyi sınırlayıp sınırlamaması, kendisini geliştirmesi ya da bütün toplumun yararına olan çözümleri içerip içermemesini temsil ederken, kişiyi üstünlük çabasına yönlendiren duygu olarak da düşünülmektedir (Knill, 2006; Akt. Erginsoy, 2010).

Sosyal ilgi tüm insanlığa karşı sosyal duyguyu içerir ve sosyal ilginin özü kendi dışında şeylere değer vermek olup, benmerkezciliğin olmamasıdır. Kişinin başkaları ile özdeşleşmesine dayanan sosyal ilgi, toplum ve insan huzuruna yöneliktir (Leak ve Leak, 2006). Sosyal ilgi, bütünle birmiş gibi hissetmek, sonsuzluğa kadar süreceği düşünülen ve insanlığın kusursuzluğa ulaştığı günde var olacak bir toplum biçimi için çaba göstermektir. "Başkasının gözleriyle görebilmek, başkasının kulaklarıyla duyabilmek, başkasının kalbiyle hissedebilmek"de olduğu gibi özdeşleşme veya empatiyle uyum göstermektedir (Adler, 2002). Sosyal ilgi, işbirliği yapma kapasitesini artırarak ve düşmanlığı azaltarak, tehdit duyguları ve kişilerarası çatışma ve sorunlarla başa çıkmayı kolaylaştırır (Crandall ve Harris, 1991); işbirliği, başkasına katkıda bulunma ve şefkat ile ilgilidir. Diğer insanlara ilgi duymak ve kendini insanlığa ait hissetmekle başlar. Kişi kendini dünyanın eşit bir üyesi olarak hisseder (Manaster, Cemalciler ve Knill, 2003).

Ansbacher'e (1991b) göre sosyal ilgi kavramı üç gelişimsel basamak içinde oluşmakta ve üç farklı sürece işaret etmektedir. Bunun ilk basamağı, işbirliği ve sosyal yaşam için eğitimle geliştirilebilecek olan bir yatkınlıktır. İkinci basamak başkalarını anlama ve empatik olmak kadar, işbirliği ve başkalarına katkıda bulunmayı içermektedir. Üçüncü basamak ise bireyin seçimlerini belirleyen ve böylece bireysel dinamikleri etkileyen bir öz değerlendirmedir.



Tam olarak ne hissettiğini biliyorum!

Ansbacher (1991b), Adler'in sosyal ilgi konusundaki yazılarından yararlanarak, sosyal ilgiyi "*kavramsal*" ve "*süreç*" olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Sosyal ilginin kavramsal boyutu şu şekilde açıklanmaktadır:

> Doğuştan gelen bir şey olan Gemeinschaftsgefühl insandaki saldırganlık dürtüsünün en önemli kontrol mekanizmalarından biri olarak görülmelidir. Çocuğun insanlarla, hayvanlarla, bitki ve nesnelerle olan ilişkisinin temelinde yer alır ve yaşamla olan uyum, uzlaşma ve kabullenme anlamına gelir. Gemeinschaftsgefühl'ün çeşitli anlamları olan ebeveyn sevgisi, evlat sevgisi, karşı cinse olan sevgi, vatan sevgisi, doğa, sanat, bilim sevgisi, insan sevgisi saldırganlık dürtüsü ile birlikte hareket ettiğinde bireyin genel tutumu/yatkınlığı ortaya çıkar ve bu da onun psikolojik yaşantısını oluşturur (s. 30).

Adler sosyal ilginin doğuştan geldiğini belirtmiştir; ancak daha sonraları biraz değişiklik yapıp, "sosyal ilgi doğuştan değildir; bilinçli olarak geliştirilmesi gereken, doğuştan gelen bir potansiyeldir" diye ifade etmiştir. "Saldırganlık dürtüsü" düşmanlık anlamında kullanılmasına rağmen, Adler bunu sadece bu anlamda değil, aktif mücadele anlamını da kullanır. Daha sonraları bu, başarı, üstünlük, mükemmellik için mücadele şeklinde adlandırılmıştır. Sosyal ilgi dostluk, sevgi ve çalışma olmak üzere üç yaşam görevinde ortaya çıkar. Adler, sosyal ilginin tüm sevgi türlerini kapsadığını belirtmekle beraber, genellikle karşı cinse duyulan sevgi ve cinsel aşk dışında, sevgi terimini kullanmaktan kaçınır. Sosyal ilgi dünyadaki tüm nesnelerle ve hayata karşı geliştirilen olumlu bir tutumla özdeşleştirilmek-

tedir. Gemeinschaftsgefühl sözcüğünün Gemeinschaft bölümü, sadece insanlarla sınırlı kalmayıp daha genel bir ilişkiyi içermektedir. Aslında Adler "gemeinschaft" sözcüğünü sadece insanları düşünerek kullanmamış, şöyle bir öneride bulunmuştur: Eğer kişiliğin her bir parçası "ideal benlik" ve "kendi içinde tutarlı bir yaşam planına" bağlı kalırsa, birey de "bütün parçaları aynı amaca hizmet eden kendi içinde tutarlı bir gemeinschaft" olur (Ansbacher, 1991).

Ansbacher (1991b), sosyal ilginin süreç boyutunu ise şöyle açıklamaktadır: Sosyal ilginin süreç boyutu, başkalarına ilgi göstermeyi, onlarla özdeşim kurmayı ve empatik olmayı içermektedir. Sosyal ilgisi gelişmiş olan bir kişi, kendini ve diğerlerini değerli görür; onların öznel yaşantılarını, dünyalarını ve görüşlerini anlamaya çalışır ve değer verir. Hoşgörülü, anlayışlı ve duyarlıdır; diğer insanlarla özdeşim ve empati kurabilir. Adler, "ancak karşımızdakiyle gerçekten ilgilendiğimizde başarılı oluruz. Onun gözüyle görebilmeli, onun kulağıyla dinleyebilmeliyiz. Aynı şartları, aynı dünya görüşünü, kişisel üstünlüğün hatasını dürüstçe kabul ettiğimizde hep birlikte aynı yöne doğru hareket edebiliriz" diyerek işbirliği ve empatinin önemini vurgulamaktadır.



Başkalarıyla iş birliği yapma ve onlara katkıda bulunma sosyal ilginin bir başka yönünü oluşturmaktadır. Adler, "normal bir insan, toplum içinde yaşayan ve yaptığı işten toplumun faydalandığı kişidir. " diyerek birlikte çalışma ve katkı sağlamanın önemine işaret etmektedir. İş birliği kadar eşitliğe de önem veren Adler, eşitlik sağlanmadan, gerçek bir işbirliğinin kurulmayacağını belirtmektedir.

Adler'e göre kişilerarası ilişkileri içeren üç temel yaşam görevi (çalışma, dostluk ve sevgi) vardır. Bu yaşam görevlerine ilişkin sorunların çözümü için işbirliği gereklidir. İyi bir çalışan olmak, iyi arkadaş olmak, aşk ve evlilikte doğru partner olmak önemlidir. Bu görevlerde başarı için en etkili davranışın işbirliği olduğu varsayılmaktadır (Ansbacher, 1991b).

İnsan aktiftir ve sınırlar dahilinde kişisel özgürlüğü vardır. Adler'e göre insan davranışına bilinçdışı, dürtüler, birincil güçler, çevresel koşullar ve kalıtım neden olmaz. Bireysel Psikolojide hayatta karşılaşılan güçlükler, kişinin sahip olduğu bilinçli ya da bilinçdışı çatışmaların değil, bireyin seçme özgürlüğünün bir sonucudur. İnsanlar, seçim yapmasına ve karar vermesine yardımcı olmak için düşünceler, tutumlar, idealler, standartlar ve değerler geliştirirler. Tüm bu bilişsel yapılar seçenekleri değerlendirip karar vermesinde insana yardımcı olur. Sosyal ilgi, kararların alınmasında yol gösterici bir bilişsel yapı görevi görür. Bu görev belki de sosyal ilginin en önemli özelliğidir ve ilgi, değer verme ile eş görülebilir.

Çünkü ilgi duyulan şeye değer verilir. Öyleyse başkalarının çıkarlarına ve değerlerine değer verilmelidir (Ansbacher, 1991b).

Bireysel psikolojiye göre toplum daha iyi bir gelecek, ideal ve değere ilişkin olarak amaç yönelimlidir. Sosyal ilgi, bireyle değil, toplumun değer ve ilgileriyle, daha iyi bir gelecek oluşturmakla ilgilenir. Adler sürekli olarak sosyal ilgi ile cesaret ve bağımsızlık arasında ilişki kurarak, sosyal ilginin gelişmesi ve başkalarının düşüncelerine daha az bağımlı olmanın psikoterapide ve eğitimde istenilen durum olduğunu vurgulamaktadır. Ruhsal olarak sağlıklı birey, herkes için iyi bir gelecek sağlanması amacıyla işbirliğinde bulunur. Böylece hem bağımsızlık, hem de güçlüklerle mücadele etmek için cesaret kazanır (Ansbacher, 1991b). Özetle, sosyal ilginin hem kavramsal hem de süreç boyutuna bakıldığında, ruh sağlığının temel taşı olarak ele alındığı görülmektedir.

Kaplan (1991) ise sosyal ilginin işevuruk tanımını yapmış ve bu bağlamda sosyal ilginin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi bulunduğunu vurgulamıştır. Bu öğeler şöyle açıklanmaktadır:

Davranışsal öğe;

a. Bir kişinin yetenek, bilgi ve becerilerini gönüllü olarak başkalarına yardım için kullanmasına ilişkin yardım davranışını,
b. Bir kişinin sahip olduklarının bir kısmını gönüllü olarak diğer insanlarla paylaşmasına ilişkin paylaşım davranışını,
c. Grup etkinliklerine katılmaya ilişkin katılımcı davranışı,
d. Diğer insanların hakları, bilgileri ve yaşantılarını tanıdığını göstermeye ilişkin saygı davranışını,
e. Ortak yararlar veya amaçlara ulaşmak için diğer insanlarla birlikte çalışmaya gönüllü olmaya ilişkin işbirliği davranışını,
f. Sorunların veya çatışmaların karşılıklı olarak kabul edilebilir biçimde çözümüne ilişkin uzlaşıcı ve esnek olma davranışını,
g. Diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama ve değer vermeye ilişkin empatik olma davranışını,
h. Diğer insanları motive etmeye ilişkin cesaretlendirme davranışını,
i. Ortak çıkarlar için sosyal koşulları geliştirmeye ilişkin yapıcı olma davranışını içermektedir.

Bilişsel öğe;

a. Bir insan olarak toplumdaki hak ve sorumlulukların, diğer insanların hak ve sorumluluklarına eşit olduğuna ilişkin düşünceleri,

b. Kişisel amaçların, toplum huzuru ile tutarlı bir yolla gerçekleşebileceğine ilişkin düşünceleri,

c. Toplumun sürekliliğinin, o toplumdaki bireylerin uyum içinde birlikte yaşamayı öğrenme beceri ve gönüllülüğüne bağlı olduğuna ilişkin düşünceleri,

d. Diğer insanların kendisine nasıl davranmasını istiyorsa, bireyin kendisinin de onlara o şekilde davranmaya çalışması gerektiğine ilişkin düşünceleri,

e. Toplum huzurunu artırmak için kişinin yaptıklarının, onun kişiliğini değerlendirmede bir ölçüt olacağına ilişkin düşünceleri içermektedir.

Duyuşsal öğe;

a. Bir veya birkaç grubun (aile, arkadaş vb.) bir üyesi olmaya ilişkin ait olma duygusunu,

b. Diğer insanlarla etkileşime girdiğinde kendini rahat hissetmeye ilişkin "evinde hissetme" duygusunu,

c. Diğer insanlarla ortak özelliklere sahip olma ve çeşitli yönlerden benzer olmaya ilişkin toplumsallık duygusunu,

d. Tüm insanlara sosyal ilgi ve iyilik duygusunu göstermeye ilişkin bağlılık duygusunu,

e. Hata yapmanın, insanın doğal bir parçası olduğuna ilişkin mükemmel olmama duygusunu,

f. İnsanlığın bir parçası olmaya ilişkin insan olma duygusunu,

g. Dünyanın yaşamak için daha iyi bir yer haline getirilebileceğine ilişkin iyimserlik duygusunu içermektedir.

Bu öğelerin her biri diğer(ler)i tarafından etkilenmekte ve diğer(ler)ini etkilemektedir. Öğelerde yer alan duygu, düşünce ve davranışlara sahip olmak açısından bireyler birbirinden farklılık göstermekle beraber, her insanda belirli bir düzeyde sosyal ilgi bulunmaktadır. Sosyal ilginin tümüyle ortadan kalkması veya yokluğu söz konusu değildir. Sosyal ilginin sağlanabilmesi için sosyal çevre zorunludur. Dolayısıyla sosyal çevre ve ilişkiler içinde geliştirilebilecek bir durumdur.

Sosyal İlginin Gelişimi

Sosyal ilgi, insan kültürünün gelişmesinin ve ilerlemesinin gerekli ve genel bir koşuludur. Her insan sosyal ilgi eğilimini doğuştan getirir ama bu, bilinçli olarak geliştirilmesi gereken doğal ve gizli bir güçtür (Adler, 2002; 2008). Bebek-

ler doğdukları andan itibaren diğer insanlarla etkileşim kurmaya eğilimlidirler. Dolayısıyla sosyal ilginin gelişimini bebeklik döneminden itibaren gözlemlemek mümkündür.

Sosyalleşme kapasitesiyle dünyaya gelen bebek, doğumla beraber sosyal ilginin gelişmesi yönünde ilerleme göstermektedir (0-2 ay). Bebeğin annesi veya bakımını üstlenen kişiyle ilişkisi, sosyal ilginin ilk yaşantılarını oluşturur. Ortak yaşamdaki bu bağlanma bebekte güven duygusu yaratır ve bu güven duygusu sosyal ilgi becerilerinin kazanılmasını sağlar (2-6 ay). Bebek zamanla annesinden ayrılıp amaca yönelen davranışlar geliştirmeye başlar. Anneyle kurulan güvenli bağlanma, bebeğin daha az kaygı duymasına ve başkalarıyla daha fazla ilişki kurmaya yönelmesine neden olur (6-10 ay). Amaca yönelik bu davranışlar, bazı oyunlarda olduğu gibi çocuğun işbirliği duygusunun ve sosyal ilgisinin gelişmesine yardımcı olur. Güven ve sosyal eşitlik duygularının beslenmesi, ilişki kurma ve ait olma duygularının gelişimiyle ilişkilidir (10-16 ay). Anneden ayrılma ve bireyselliğin gelişimi, güç, güven ve yeterlik duygularına ilişkin bir yönelim olup, aynı zamanda bağımsızlık ve özerkliğin gelişimini de ifade etmektedir (16-24 ay). Zamanla çocuğun kendisine ve başkalarına ilişkin algısı kararlılık göstermeye başlar; sosyal ilginin gelişimi ayrılma-bireyleşme ve bağlılık-ait olmayı içerir (24-36 ay) (Kopp, 2003).

Bebeklikle başlayan bu potansiyelin düzenli yönlendirme ve eğitimle geliştirilmeye ihtiyacı vardır. İlk olarak anne, baba ve ailedeki diğer üyeler, daha sonra da sosyal çevrede yer alan kişiler bu gelişim sürecine katkı sağlarlar. Ebeveynlerin yaklaşım biçimleri ve ailedeki tutumları, okul dönemiyle beraber öğretmenin çocukla ilişkisi ve tutumları sosyal ilginin gelişimini etkiler.



Sosyal ilginin ilk belirtileri, çocuğun bir yaşından itibaren çevresindeki insanlara sevgi ve yakınlık göstermesi, daha sonraki yıllarda da oyuncaklarını diğer çocuklarla paylaşması, anne-babasına yardımcı olmaya çalışması gibi davranışlarda görülür. Sevgi gösterilerine annenin ve diğer aile üyelerinin karşılık vermesiyle çocukta bu tür tepkiler giderek artar ve zenginleşir; çocukla çevresindeki diğer kişiler arasında karşılıklı sevgi bağı oluşur. Çocuk bu yetişkinleri sevdiği

için onların konuşmalarını dinler, davranışlarını gözlemler ve düşüncelerini ve eylemlerini örnek alır ve onlarla dost olabilmek için çaba gösterir. Çocuk başarılar kazanıp, engelleri aşarken bunları, sadece kendisinin değil, diğerlerinin de yararlanabileceği biçimde gerçekleştirir. Amaçlarına ulaşma yöntemlerini diğer insanlara zarar vermeyecek biçimde seçer. Toplumun onayını yitirmeden üstün olabilmenin yollarını arar. Gerçek üstünlüğe, yıkıcı olmadan ve diğer insanlarla sevgi ilişkisini geliştirerek ulaşabileceğini öğrenir (Geçtan, 2014).

Çocuğun ruhunda toplumsallık duygusunun ilk tohumları annesiyle kurduğu ilişkiyle başlar. Her anne, dünyaya getirdiği çocuklarla bir eser yarattığı duygusunu az veya çok yaşar. Annelik çaba ve eğilimi, insandaki üstünlük eğiliminin bir yönüdür. Bu durum, güçlü bir toplumsallık duygusuyla insanlığın yararını sağlamada üstünlük amacından nasıl yararlanılabileceğini gösteren en belirgin örneklerden biridir. Anne, çocuğun kendisinden başka biriyle ilk kez ilişki kurmasını, kendisinden başka birine ilk kez ilgi duymasını sağlar; sosyal yaşamla çocuk arasındaki ilk köprüyü oluşturur. Annenin çocuğuyla arasında kurduğu ilişkinin sınırlarını genişletmemesinin, çocuğunun toplumla eşit haklara sahip bir üye olarak bütünleştirmeye çalışmamasının büyük bir hata sayılacağı kabul edilmelidir (Adler, 2000a).

Sosyal ilginin gelişimi sürecinde annenin görevi iki aşamalıdır. İlk olarak, sosyal ilginin olgunlaştırılmasında çocuğunu cesaretlendirmeli ve desteklemeli; ikinci olarak da çocuğun geliştirdiği bu ilgiyi, kendisiyle olan ilişkisinin ötesine, diğer insanlara geçirmesine yardımcı olmalıdır. Çocuğun sosyal ilgisi anne-çocuk ilişkisinde ortaya çıktığı için annenin görevi çocukta işbirliği, bağlılık ve birlikte hareket etme duygusu oluşturmaktır. Bunun yanında annenin, eşine, diğer çocuklarına ve diğer insanlara karşı gösterdiği sevgi ve ilgi, çocuk için model teşkil eder. Böylece çocuk dünyada başka değerli insanlar olduğunu da öğrenir. Annenin sevgi ve ilgisi yalnızca çocuğuna yoğunlaşırsa, çocuk sosyal ilgiyi başkalarına yöneltmeyi öğrenemeyecektir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Aksi bir olumsuz durum da annenin çocuklarını ve diğer insanları göz ardı etmesidir. Bu durumda çocuk istenilmediğini ve sevilmediğini hisseder. Çocuğun sevilmediği yönündeki inancı, onun aile üyeleriyle ve toplumla işbirliği konusundaki davranışlarını engelleyecektir.

Sevilmeyen çocuk, sevginin ve toplumsallığın ne olduğunu bilmez. Düşmanca davranan kişiler görmeye alıştığı için, yetişkin yaşama geldiğinde insanların kendisine daima karşı olacaklarına inanır ve haklarını savaşarak almayı tercih eder. Başkalarına yararı dokunacak eylemlerle onların sevgi ve saygısını kazanabileceğini bir türlü akıl etmez. Dolayısıyla başkalarına hep kuşkuyla bakar; bencillikten uzak bir yaklaşımı göstermesi beklenmez. Annenin ilk görevlerinden biri, belli bir kişiye tamamen güvenebileceği duygusunu çocukta uyandırmak,

daha sonra da bu güvenin giderek derinleşmesini ve sonunda bütün çevrenin güven kapsamına alınmasını sağlamaktır. Annenin bu görevi yerine getirememesi, çocuğun çevresine karşı ilgi ve sempati geliştirememesine ve sosyal ilgi duygusuna sahip olamamasına neden olur. Her insanda başkalarının yaşamını bir duygudaşlıkla paylaşma yeteneği vardır, ancak bu yeteneğin beslenip güçlendirilmesi gereklidir (Adler, 2000a).

Sevilmeyen ve ihmal edilen çocuğun yanı sıra şımartılmış çocuk da sosyal ilgi gelişimi açısından sorunlu grubu oluşturmaktadır. Şımartılmış çocuğun, çoğunlukla kendinden nefret edilen çocuğa dönüşmesi mümkündür. Ne toplum, ne de aile şımartma eylemini sonsuza kadar sürdürür. Aile ortamından sonra, çocuk için yeni bir sosyal kurum olan okulda, o zamana kadar hiç bilmediği yeni sorunlarla karşılaşır. Çocuk, sınıftaki arkadaşlarıyla bir arada ödevleri yapmaya ya da oyunlar oynamaya yanaşmaz; çünkü o güne kadarki deneyimleri okuldaki sosyal yaşama kendisini hazırlamamıştır. Yaşam biçimi oluşturmaya dönük okul öncesi dönemdeki yaşantıları, okuldaki durumlar karşısında korkuya kapılmasına ve daha çok şımartılma isteğinin oluşmasına yol açar (Adler, 1992).

Şımartılmış çocuk, alışık olduğu üzere, isteklerine çevresi tarafından kanun gözüyle bakılmasını bekler. Karşılığında hiç çaba harcamaksızın sadece doğuştan bir hak olarak gördüğü ayrıcalıklı bir konumun tadını çıkarmaya bakar. Bu çocuklar, yetişkin yaşama ulaştıklarında, kendi katkıları olmadan da toplumun kendilerine bir yaşam sağlamakla yükümlü olduğuna inanırlar. Dolayısıyla, toplumun vermediği hakları kendilerine tanımaya kalkışırlar. Karşısına çıkan güçlüklerin bir başka türlü üstesinden gelmeyi bilmezler. Başkaları tarafından her konuda hizmetlerine koşulmuş, dolayısıyla bağımsızlıklarını elden çıkarmışlardır. Bu çocuklar, kendilerinden başkasını düşünmezler, toplumun yarar ve gerekliliği düşüncesine tümüyle yabancıdırlar (Adler, 2000a). Çoğunlukla bu çocukların toplumsal uyumlarının azlığı gizlenmiş durumdadır. Toplumla ilişki kurmak zorunda kaldıklarında, sosyal ilgi eksikliği ve sosyal yaşama hazırlıklı olmadıkları gerçeğiyle yüzleşirler.

Annenin rolü kadar babanın aile yaşamındaki rolü de önemlidir. Başlangıçta babanın çocukla ilişkisinin kapsamı fazla geniş değildir. Annenin çocuğun ilgi ve sevgisini babayı da içine alacak şekilde genişletememesi durumunda çocuktaki sosyal ilginin gelişimi büyük ölçüde aksayacaktır. Anne ve baba arasındaki evliliğin mutlu bir nitelik taşımaması, anne ve baba arasındaki düşünce ayrılıkları ve işbirliğinin yokluğu durumunda, çocuğu toplumsallık bilincinin gerektirdiği gibi eğitmek zordur. Bir baba, eşi, çocukları ve toplum karşısında iyi bir arkadaş rolünü oynamalı; üç yaşamsal ödevi –çalışma, dostluk, sevgi- gereği gibi yerine getirebilmeli, eşiyle eşit haklara sahip kişi olarak ailenin yarar ve mutluluğuna

çaba harcamalıdır. Bu şekilde, sosyal ilginin gelişimi ve toplumsal işbirliğine isteklilik bakımından çocuklarına örnek olacak bir yaşam sergileyebilir. Ayrıca eşlerin, kendi anne ve babaları, kendi kardeşleriyle iyi bir ilişki sürdürmesi de toplumsallık bilincinin gelişmesi açısından önemli bir işarettir. Babanın eşine ve çocuklarına karşı ilgisiz davranışları veya otoriter tutum ve davranışları da kişisel güç ve sağlıksız üstünlük çabalarına yol açarak, sosyal ilginin gelişmesini engeller (Adler, 2000a).

Babanın, üstesinden gelmesi gereken diğer bir önemli ödev iş ve çalışmadır. Bir işte çalışabilmek için gereken eğitimi alması, çalışkan ve geleceğe güvenle bakması, başkalarıyla işbirliği yapacak yeteneğe sahip olması ve başkaları tarafından sevilip sayılması, söz konusu ödevi başarıyla yerine getirebilmesi için önemlidir. Ayrıca iş konusundaki tutumuyla çocuklarına model olması, onların gelecekte karşılaşacakları iş sorununun üstesinden gelmelerine katkı sağlayacaktır. Bu sayede çocuk, insanlığa yararı dokunacak ve insanlığa katkı sağlayacak bir iş edinip çalışabilmek için nelere ihtiyacı olduğunu bilecektir (Adler, 2000a).

Eşler arasındaki işbirliğinin, çocukta sosyal ilginin gelişimi açısından önemli olduğu yukarıda vurgulanmakla beraber, kardeşler arasındaki işbirliğinin önemi de ele alınmalıdır. Ebeveynler çocuklarına eşit mesafede ilgi ve sevgi göstermiyorsa, bazı çocuklar diğerlerinden daha üstün tutuluyor veya daha çok horlanıyorsa, kız ve erkek çocuklar arasında ayrım yapılıyorsa sosyal ilginin gelişimi güçleşir. Bu çocuklar eşitlik ve işbirliğinden yoksun bir aile ortamında yetiştiklerinden, toplumla ilişkilerinde de benzer davranış sergilemeleri ve sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmazdır.

Adler, aynı ailedeki çocukların, aynı çevre içine doğmadıklarını, çocukların kendilerini algılayışlarının ve buna göre kendilerini konumlandırmalarının yaşam biçimlerini şekillendirdiğini belirtmektedir. Psikolojik doğum sırası olarak isimlendirilen bu durum, çocukların gelecekteki davranışlarının belirleyicisi olmaktadır (Campbell, White ve Stewart, 1991; Shulman ve Mosak, 1977). Dolayısıyla ebeveyn tutum ve davranışlarına bağlı olarak biçimlenen psikolojik doğum sırası, sosyal ilginin de belirleyicisi olmaktadır.



Ailedeki ilgi kaybını en fazla hisseden çocuk, *büyük çocuk*tur; kaybettiği ilgi ve sevgiyi tekrar kazanabilmek için her türlü yola başvurur. İhmal edildiği duygusu, yaşam biçimini belirler ve bazen kaybettiği ilgiyi bir daha hiç sağlayamayacağı inancını geliştirir, başkalarıyla toplumsallık ilişkisi içinde yaşama gücünü yitirmesine neden olur. Büyük çocuk, eğer toplumsallık duygusuna sahip olacak şekilde eğitilmişse, kardeşinin doğumundan zarar görmez ve kardeşini koruma ve yardım etme eğilimini geliştirir.

Ortanca çocuk, kendisinden önce dünyaya gelen büyük çocuğun aksine, en baştan beri anne ve babasının ilgi ve sevgisini bir başkasıyla paylaşmak durumunda olduğu için sosyal ilgisi, büyük çocuğunkinden daha iyi durumdadır. Önünde her zaman ona yol gösteren biri vardır; bu durumda ortanca çocuk ailenin ilk çocuğa yaptığı engellemeleri görerek ve bunları uygulamayarak kendi yolunu daha çabuk bulur (Adler, 1997).

Büyük ve ortanca çocuğun aksine *küçük çocuk*, anne ve babanın ilgisini kaybetme tehlikesi yaşamaz. Ancak küçük çocuğun kendisini diğer kardeşlerine göre yetersiz algılaması, toplumsal ilerlemesini güçleştirebilir ve toplumu önemsememesine neden olabilir (Adler, 1997). Çoğunlukla şımartılmış çocuk özellikleri de gösteren küçük çocuk, yetişkin yaşama geldiğinde toplumdan alacaklı gibi davranan ve bağımsızlığını kazanamamış bir birey olarak sosyal ilgiden yoksun davranışlar sergileyebilir.

İlk doğan çocuklar gibi aile içinde eşsiz bir konuma sahip olan *tek çocuk* için anne ve babası daha çok zaman ayırabilir ve daha çok ilgi gösterebilir; daha tedbirli ve koruyucu davranabilir (Atkinson, Atkinson & Hilgard, 1995). Yalnız başına yetişir ve bu nedenle toplumsal davranışların gelişmesi için gerekli olan ortamdan çoğunlukla yoksundur. Çoğu kez aşırı korunduğu ve şımartıldığı için tek çocuklar ileriki yaşamında da etrafındakilerin ona benzer davranışlarda bulunmasını bekler (Geçtan, 2014). Aileyle çokça zaman geçirmek, ailenin maddi ve manevi kaynaklarını tek başına kullanıyor olmak, aileyle yakın ilişkiler geliştirebilmek, rekabet edecek kimsenin olmaması tek çocuk olmanın avantajları olarak görünse de, gelecekte işbirliğine yanaşmayan, işleri başkasının yapmasını bekleyen, istedikleri olmazsa kendini haksızlığa uğramış hisseden ve bunları elde etmek için oyunlar oynayan, dolayısıyla sosyal ilgisi gelişmemiş bireyler çıkabilir (Roberts & Blanton, 2001).

Kardeşler arasındaki olumsuzlukların önlenmesi, eşit haklara sahip, işbirliği içinde çalışmaya istekli üyelerin oluşturduğu, birlik ve bütünlük içindeki bir ailede gerçekleşir. Böyle bir ailede kardeşler arasında yarışma yoktur; çocuklar birbirini rakip olarak görmediği için zamanlarını da savaşarak geçirmezler. Bir insanın

kardeşleri içindeki yeri, o insanın yaşam biçiminde silinemeyecek izler bırakır. Her gelişim sorunu, çocuklukta üstlenilen yarışlardan ve aile içinde dayanışma duygusunun eksikliğinden kaynaklanır. Yetişkin yaşamdaki rekabet ve yarışma duyguları, kendilerini eşit haklara sahip aile bireyleri olarak hissedemeyen çocukların erken çocukluk döneminde sürdürdüğü üstünlük çekişmelerinin ve kıskançlıkların bir ürünüdür. Bu gelişim hatalarını giderebilmenin koşulu, çocukları daha çok toplumsal işbirliği ve sosyal ilgi bilincine sahip olacak biçimde eğitmektir (Adler, 2000a).

Aslında, yaşamın her dönemi sosyal ilginin gelişimi ve deneyimlenmesi açısından önemlidir:

- Çocuk ve ergenlik dönemi, aile ve kardeşlerle girilen ilişkiler sonucu işbirliği ve diğerleriyle birlikte olmanın öğrenildiği dönemdir.
- Genç yetişkinlik döneminde, kariyer hazırlığı ve kariyer seçimi kişinin sosyal ilgisini deneyimleme yolunu açar.
- Yetişkinlik dönemi, sevginin dışavurumu olan diğer insanlara saygı göstermek ya da çocuklarının bakımını üstlenmek, onlara öğretici olmak gibi görevlerle kendini gösterir. Yetişkin bireyin evlilik yaşamı eşinin ihtiyaçlarını anlamayı gerektirdiğinden sosyal ilginin gelişimini sağlar.
- Yaşlılık ise gençlerle birlikte toplum yararına olan aktivitelere katılmak ve gençlerin sosyal ilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmayı içeren yaşam dönemidir (Carducci, 2009; Akt. Erginsoy, 2010).

NASIL: ARAŞTIRMA

Adler ve diğer araştırmacılar tarafından sosyal ilgi bağlamında yapılan çalışmaların uzun yıllar kuramsal alanda gerçekleştirildiği, 1970'lerle birlikte uygulamaya dönük araştırmaların alanyazında yer almaya başladığı görülmektedir. Aşağıda, sosyal ilgi alanında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar ilk olarak, Adler'in belirttiği üzere çalışma, arkadaşlık ve sevgi olarak belirlenen üç yaşam ödevi boyutunda gruplanmıştır. Ardından demografik değişkenler açısından sosyal ilgi araştırmaları ele alınmış; ayrıca sosyal ilgiyi ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçlarından da söz edilmiştir.

Sosyal İlgi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Sosyal İlgi ve İş/Meslek

Adler'e göre her insanın gerçekleştirmesi gereken üç yaşam ödevi –iş, arkadaşlık-sevgi- bulunmaktadır. Bu ödevlerin birindeki güçlük, diğer ödevleri de etkilemekte, her birinin başarıyla çözümlenmesi, diğer iki ödeve de başarıyla yaklaşmayı sağlamaktadır. Bu ödevlerin işlevsel çözümü, ancak toplumsallık duygusu, iş bölümü ve sevgiyle gerçekleşir. İş ve çalışma alanı, işbölümü ve işbirliğinin somut olarak en çok gözlendiği alanlardan biridir. Toplumdaki bireyler işbölümü yani farklı işleri yapmak yoluyla toplumun bütününün yararına hizmet ederler. Bu durum, sosyal ilginin gelişmiş olmasını önemli kılmaktadır. Böylece insanlar sadece kendi yararına hizmet sağlayan bir iş yapmak yerine, toplum yararını önemseyen, yaptığı işle başkalarına zarar vermekten kaçınan ve haz duyan bireyler olabilmektedirler.

Bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, bireylerin sosyal ilgi düzeyleri yükseldikçe iş doyumlarının da arttığı görülmektedir (Amerikaner, Elliot ve Swank, 1988). İnsanlığın yararına davranmak, diğer insanlarla bir olmak ve topluma ait olmak, bireyin sevme, sevilme ve ait olma ihtiyacının karşılanmasına da hizmet eden bir durum olduğundan, kişinin yaptığı işten sağladığı doyumun da artmasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını inceleyen bir araştırma, öğretmenin sosyal ilgi düzeyi yükseldikçe sabırsızlık-saldırganlık ve yıkıcı davranışlarının azaldığını göstermektedir (Edwards ve Kern, 1995). Ayrıca sosyal ilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve tedbirli davranışlarının da fazla olduğu görülmektedir (Kern, Edwards, Flowers, Lambert ve Belangee, 1999). Özdeşleşme, empati, şefkat verme ve saygı duymayı içeren sosyal ilgi, başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlamaya çalışmayı, öznel yaşantılara değer vermeyi, hoşgörülü ve duyarlı olmayı sağlayarak, bireyleri yıkıcı ve işlevsel olmayan davranışlardan uzak tutar.

Üniversite öğrencilerinden gönüllü ve zorunlu kariyer danışmanlığı yardımı alan bireylerin sosyal ilgi düzeyleri de karşılaştırılmış, gönüllü olarak bu yardımı alan bireylerin sosyal ilgi düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu bireylerin, daha fazla geleceğe dönük kariyer planları yaptığı görülmektedir. Bu durum sosyal ilgisi yüksek bireylerin, toplumun bir üyesi olarak topluma en iyi şekilde nasıl katkı sağlayabileceği düşüncesine sahip olduklarını göstermektedir (Behrens, 1995). Bireyin sosyal ilgi düzeyi, iş ve meslek ödevleri ile ilgili olarak "içinde yaşadığım bu dünyada hayatta kalmamı sağlayacak nasıl bir uğraş bulabilirim?" sorusuna vereceği yanıtı da belirlemektedir (Adler, 2000a).

Sosyal İlgi ve Arkadaşlık

Toplum içinde yaşayan bir varlık olarak insanın yaşamda başarması gereken ödevlerden biri de arkadaşlık ve kişilerarası ilişkiler kapsamındadır. Bu ödevlerle ilgili olarak "insanlar arasında kendime nasıl bir yer belirlemeliyim ki onlarla birlikte çalışıp toplumsal yaşamın nimetlerinden onlarla birlikte yararlanabileyim?" (Adler, 2000a) sorusuna verilen yanıtlar, insanların yaşam karşısındaki tutum ve tavırlarının da yanıtı olmaktadır. "Komşunu kendin gibi sev" ifadesi, paylaşma ve anlaşma çaba ve eğiliminin önemini ortaya koymaktadır. Toplumsal işbirliğinin sağlanmadığı, insanların sadece alıcı oldukları durumlar, toplumsal ilerleme için bir tehlike olup, sosyal ilginin azlığını göstermektedir. Aşağıda bu bağlamda ele alınan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir; araştırmalar olumlu ve olumsuz kişilik özellikleriyle bir arada ele alınmıştır.

Olumlu Kişilik Özellikleri

Araştırmaların çoğunun ortak noktası sosyal ilginin, kişilerarası ilişkilerdeki işlevsel davranışlarla ilişkili olmasıdır. Sosyal ilgi düzeyi yükseldikçe olumlu yaşam deneyimlerinin fazlalaştığı, yaşam doyumu, benlik saygısı, olumlu enerji/canlılık, psikolojik sağlamlık ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Ayrıca Erikson'un yaşam dönemleri açısından bakıldığında sosyal ilgi düzeyi yüksek olan bireylerin daha fazla sağlıklı kimlik gelişimine sahip oldukları, başkalarına sağlıklı bağlanmayı ifade eden yakınlık ve tüm insanlığı içine alan bütünleşmenin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bireylerin kendini kabul, başkalarıyla ilişkili olma ve topluluk duygusu düzeyleri de yüksektir; diğer bireylere göre daha yardımsever ve tüm insanlığı düşünerek hareket eden bireylerdir (Leak ve Leak, 2006).

Sosyal ilgi düzeyi yüksek bireylerin diğerlerine göre daha fazla işbirlikçi davrandıkları (Kaplan, 2003; Crandall ve Harris, 1991); içsel denetimli oldukları (Stevick, Dixon ve Willingham, 1980), stres yaratan yaşam olaylarına daha kolay uyum sağladıkları ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Crandall ve Lehman, 1977; Hjelle, 1991). Bu bireyler aile çevresini olumlu algılamakta (Leak ve Williams, 1991), espri duyuları ve mutluluk düzeyleri de daha yüksektir (Dixon, Willingham, Chandler ve McDougal, 1986). Ayrıca genel yaşam doyumlarının yanısıra, aileden alınan doyum ve arkadaştan alınan doyum da bu bireylerde yüksektir (Gilman, 2001). Gelecek zaman yönelimleri daha fazla olup (Crandall ve Reimanis, 1976), psikolojik iyilik halleri (Crandall ve Putman, 1980; Rodd, 1994), kendini toparlama gücü (Leak ve Williams, 1989; Ergüner- Tekinalp ve Terzi, 2014) ve öz-yeterliklerinin (Dinter, 2000) de yüksek olduğu görülmektedir. Olayları şans ve diğer güçlü kişilere yapılan yüklemelerle

açıklayan dış denetimlilikle negatif yönde ilişki gösteren (Ashby, Kottman ve Draper, 2002) sosyal ilgi düzeyi düştükçe, bireylerin kişilerarası ilişkilerde ve ailede algıladıkları yalnızlıkları artmaktadır (Leak ve Williams, 1989b).

Bubenzer, Zarski ve Walter'ın (1991) yaptıkları çalışmada bireylerin sosyal ilgi düzeyleri arttıkça, sosyallik, iyilik hali duygusunun da arttığı bulunmuştur. Aynı araştırmada sosyal ilgi ile her yönüyle yardım, psikolojik yardım eğilimi ve yardıma yönelme arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Hiç kimse tek başına kendi kendine yeterli değildir. Her birey, insan olarak diğerlerine bağımlı olup, sosyal yaşamın gereği olarak birbiriyle dayanışmak zorundadır. İşbirliğine yatkın olan kişi kendisinin de insan sınıfının bir parçası olduğunu gönüllü ve istekli olarak kabul eder (Mosak, 1989).

Adler'e göre insanlar kendilerindeki güçsüzlükler, yetersizlikler ve sınırlamalardan ötürü her zaman başkalarına bağımlı durumda olduğundan topluluk içinde yaşarlar. Dolayısıyla yaşam sorunlarının çözümü için bu bağımlılığın dikkate alınması gerekmektedir. Ona göre işlevsel bir yaşam sürebilmek ve anlamlı bir varoluşa sahip olabilmek için, insanın bir toplum içinde yaşadığı ve tek başına kaldığında yok olup gideceği gerçeğini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Adler, 2000a).

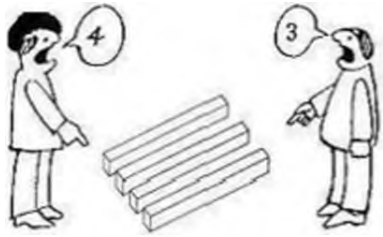
Genel olarak, yüksek sosyal ilgi, diğer insanlarla ilişkili olma, önem ve değer vermeyi; sosyal ilginin düşüklüğü ise benmerkezciliği ve kendine dönük olmayı içerdiğinden, sosyal ilgisi yüksek bireylerin yakın ilişkilerde daha başarılı oldukları ve buna bağlı olarak da yaşam doyumlarının ve genel mutluluk ve psikolojik sağlıklarının daha iyi olduğunu söylenebilir.

Olumsuz Kişilik Özellikleri

Sosyal ilgi düzeyi yükseldikçe bireylerin korku, öfke, nefret gibi olumsuz duygularında ve kaygı, depresyon gibi psikolojik belirtilerinde azalma olduğu, başkalarına yabancılaşmanın da benzer şekilde azaldığı görülmektedir. Ayrıca bu bireyler daha az zevk ve keyif düşkünüdürler (Leak ve Leak, 2006).

Stresli yaşam olaylarında sosyal ilgisi düşük olan bireyler daha fazla üzüntü (Crandall, 1978), kaygı, depresyon ve düşmanca duygular yaşamaktadırlar (Crandall, 1984). Ayrıca yüksek sosyal ilgiye sahip bireylerin diğer insanları değerlendirirken aşırı tepki vermekten kaçındıkları görülmektedir (Crandall, 1982). İnsanları sevme ve güvenme konusunda zorluklar yaşayan düşük sosyal ilgiye sahip bireylerin (Crandall, 1982), diğer insanları aktif ve pasif olarak istismar etme davranışını daha fazla gösterdiği gözlenmiştir (Mullis, Kern ve Curlette, 1987). Ayrıca başkalarına ilişkin kötü niyeti ifade eden sıfatları daha fazla tercih ettikleri görülmüştür (Crandall, 1991).

Yakın ilişkiler bağlamında, kişiliğin belli boyutları ile sosyal ilgi arasındaki ilişkiyi araştıran araştırma bulguları özetlendiğinde; sosyal ilgi düzeyi yüksek bireylerin, daha çok içsel denetimli oldukları, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu, her alanda yardımcı ve yardıma yönelimli oldukları, sosyal ilgi düzeyi düşük olanlara göre daha fazla işbirliği yapma eğiliminde oldukları, daha fazla özgeci ve empatik oldukları, diğer insanlara daha fazla güvendikleri, ailelerine daha bağlı ve daha doyumlu ilişki içinde oldukları, kendini gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yüksek düzeyde kişisel ve sosyal kimliğe sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın, sosyal ilgi düzeyi düşük olan bireylerin ise olaylara karşı aşırı tepki vermekte, daha fazla nörotik eğilimler, stres, kaygı, depresyon, düşmanca duygular, mantık dışı inançlar, kötü niyet, normalden sapmış düşünce ve inançlar göstermektedirler (Soyer, 2001).



Yalnızca kendi çıkarlarını düşünen ve kişisel üstünlük peşinde koşan insanlar, yaşama yalnızca kendileri sahip çıkmak isterler. Bu insanların diğer insanlarla hiçbir ilişki kurmadıkları görülür. Yalnızca kendi kendilerine sevgi duyacak gibi eğitilmiş bir çocuğun bakışlarında olduğu gibi içten pazarlılıkla karşılaşılır. Başkalarının kendisine düşmanlık besledikleri duygusunu içinde yaşatan, çevresini düşmanların sardığına inanan bir kişiden kendisine dostlar edinmesi ve kendisinin de başkalarının dostu olması beklenemez. Herkes için iyi bir arkadaş olabilen, yaptığı yararlı çalışmalarla bütün insanlığın mutluluğuna katkıda bulunan bir insan, tüm dünyaya kendi evi gözüyle bakacak, kendisini sevip değer verdiği insanlar arasında hissedecektir (Adler, 2000a).

Bir kız öğrenci yeni aldığı bisikletiyle okula geliyor ve okulun bahçesindeki bisiklet parkına henüz kilit almadığı için öylece bırakıyor. Derslerin bitiminde eve gitmek için bisikletinin yanına gelince bisikletinin yerinde olmadığı görüyor ve çok sinirleniyor. Ertesi sabah okula geldiğinde bisikletini üzerinde bir notla bir gün önce bıraktığı yerde buluyor. Üzerindeki notta:

- *'Çok özür dilerim ama bisikletine gerçekten ihtiyacım vardı. Aldıktan iki saat sonra geri getirdim ama sanırım çıkışına yetişemedim, çok üzgünüm, anlayışın içinde teşekkürler'. Kız bu olay üzerine doğruca bir bisikletçiye gidiyor ve beş tane kilit alarak okula döner. Bisikletini iyice kilitleyip beş farklı anahtarla derse giriyor ve olayı arkadaşlarına anlatıyor. Ders bitiminde beş kilit taktığını anlattığı arkadaşlarıyla beraber bisikletini almaya gittiğinde şok oluyor. Bisikletinin üzerinde on tane kilit ve bir de not vardır:*
- *"Eğer ben acil olduğu zaman kullanamayacaksam sen hiç kullanamayacaksın".*

Sosyal İlgi ve Sevgi/Evlilik

Evlilik yaşamının temel koşulu işbirliğidir. Sevgi ve evliliğin yalnızca çiftlerin değil, tüm insanlığın mutluluğu için bir işbirliği oluşturduğunu görmek zor değildir. Tüm insanlığın mutluluğunu düşünen bir kişinin yapacağı her şeyde, diğer insanların gereksinimlerini dikkate alacağı, öte yandan sevgi ve evlilik sorununu da çözüme kavuştururken yine başkalarının mutluluğunu göz önünde tutacağı doğaldır. Sosyal ilginin gelişmiş olduğu bireylerde, taraflardan her biri ötekisinin yaşamını kolaylaştırmaya ve zenginleştirmeye çaba harcar. Çiftler, birbirleri için önem taşıdığı, karşı tarafça gereksinildiği ve gerçek bir dost gözüyle bakıldığı duygusunu taşıdıklarında mutlu olabilirler (Adler, 2000a).

Araştırmalar da Adler'in bu görüşlerini destekler niteliktedir. Genel olarak, bireylerin sosyal ilgi düzeyleri arttıkça, evlilik ve çift uyumlarının da arttığı görülmektedir (Logan, Kern, Curlette ve Trad, 1993; Markowski ve Greeenwood, 1984). Moschetta ve Moschetta (1993), sosyal ilgi düzeyini artırmanın, evlilikte uyum, evlilikle ilgili sorunların çözümü ve eşlerin birbirini anlaması ve desteklemesi açısından önemini vurguladıkları çalışmalarında, eşlere diğer insanlara yönelik bakım ve destek verme eğitimi uygulamışlardır. Eğitim programı sonunda, eşlerin sosyal ilgi düzeyleri doğrultusunda sorunlara etkili veya kısmen etkili çözümler buldukları sonucu elde edilmiştir. Sosyal ilgi düzeyi yüksek çiftlerin evlilik sorunlarıyla daha etkili başedebildikleri belirlenmiştir.

Evlilik bir görevdir, kendine özgü kuralları ve yasaları vardır; bunların bir bölümünü seçip alarak ve ötekileri dışarıda bırakarak sosyal işbirliği yasası çiğnenmiş olur. Kendilerinden başka kimsenin sorunlarını, amaçlarını, istek ve umutlarını dikkate almayan insanlar, toplumsal bir ödevin önlerine çıkaracağı sorunlara hazırlıklı değillerdir. Bu nedenle, bir sevgi beraberliğini sürdürecek kişilerin, sadakat, dürüstlük, güvenilirliğe önem vermesi ve benmerkezcilikten uzak davranması gerekmektedir. Bir başkasına güçlü bir paylaşma duygusuyla yaklaşan kişi, bu ilişkiyi sarsacak ve dağılmasına neden olacak biçimde davranmaz. Bu da monogami yani tek eşliliği ön plana çıkarmaktadır (Adler, 2000a). Bu konuda yapılan araştırmalar da, sosyal ilgi düzeyi düşük olan bireylerin daha fazla cinsel serbestlik yaşadıklarını göstermektedir (Leak ve Gardner, 1990).

Ayrıca sosyal ilgi ile aşk biçimleri arasında da ilişki olduğu, sosyal ilgisi yüksek bireylerin "arkadaşça aşk", "özgeci aşk" ve "tutkulu aşk"ı tercih ederken, sosyal ilgisi düşük bireylerin "oyun gibi aşk" yaşadıkları görülmektedir (Küçük-Helvacı, 2012; Leak ve Gardner, 1990). Arkadaşça aşkta bireyler birbirini geliştirme ve karşılıklı olarak ihtiyaçların giderilmesine odaklanırken, özgeci aşk özverili bir aşktır. Oyun gibi aşkta ise aşk bir oyun gibi görülür ve kişi stratejiler geliştirir; ilişkide derinlik yoktur ve birden fazla partnerle ilişki yaşama eğilimi söz konusudur. Dolayısıyla oyun gibi aşk, sosyal ilgisi yüksek bireylerin sahip olmadığı bir özelliği yani benmerkezciliği içermektedir.

Bir başkasının duygu, istek ve ihtiyaçlarını anlayabilme, bireysel arzu ve isteklerin önüne bir başkasının iyi-oluşunu geçirebilme sosyal ilginin varlığıyla ilgilidir (Carich, Kassel ve Stone, 2001). Bu durum, karşı cinsle ilişkilerde sorunu ele alma biçimini de etkilemektedir. Ergen romantik ilişkilerinde sorun çözme davranışları ile sosyal ilgi arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, düşük sosyal ilgiye sahip ergenlerin romantik ilişkilerinde daha fazla duygusal ve fiziksel istismara yöneldikleri, sosyal ilgisi yüksek olan ergenlerin ise olumlu başa çıkma yollarını daha fazla kullandıkları görülmüştür (Kalkan, 2010). Başkalarının huzur ve mutluluğunu düşünme, güven ve bakım verme, ilgi gösterme, işbirliği ve dayanışma, empati, sempati ve yakınlığı içeren sosyal ilgiye (Mosak, 1991) sahip olmanın sorunları olumlu bir yaklaşımla ele alıp saldırgan davranışları azaltacağı düşünülmektedir.

Sosyal ilgiye aile işlevleri açısından bakıldığında ise ailenin sağlıklı olarak algılanması ve sosyal ilgi arasında ilişki olduğu, ailede çatışmalar arttıkça sosyal ilginin azaldığı, bağlılık ve içtenlik arttıkça da sosyal ilginin yükseldiği görülmektedir (Johnson, Smith ve Nelson, 2003). Anne ve babanın evlilik yaşamının uyumlu olması, çocukların gelecekte kendilerini bekleyen sevgi ve evlilik yaşamına her

zaman daha iyi hazırlanmasını sağlar. Anne ve babanın kendileri kusursuz bir topluluk oluşturmayı başaramıyorsa, çocuklarını ileride mutlu bir evlilik yaşamı sürdürmek için eğitemezler. Bir insanın evlilik yaşamına uygunluğunu anlamanın en iyi yolu, sağlıklı bir aile yaşamına ait olup olmadığını öğrenmek, anne-babasına ve kardeşlerine karşı davranışlarını gözlemlemektir (Adler, 2000a).

Genel olarak, insanın sahip olduğu cinsiyete göre yerine getirmesi gereken görevleri anlaması gerekir. Karşı cins düşman değildir, aksine bireyin bir parçasıdır. Bu nedenle de bireyin karşı cinsle işbirliği kurması gerekmektedir (Mosak, 1989). Karşı cinsle işbirliğinin yolu, bireyin karşı cinsten birine sevgiyle bağlanması ve en sonunda da bir evlilik gerçekleştirmesinden geçmektedir. Yaşam karşısında başarılı olmak isteyen hiçbir erkek ve hiçbir kadın bu ödevden kaçınamaz (Adler, 2000a).

Sosyal İlgi ve Demografik Değişkenler

Demografik değişkenler açısından sosyal ilgi karşılaştırmalarına bakıldığında genel olarak varılan sonuçlar şöyledir: Kadınların sosyal ilgi düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu (Greveer, Tseng ve Friedland, 1973, 1974; Kalkan, 2010; Kaplan, 1991), cinsiyet rolleri açısından ise kadınsılık ile sosyal ilgi arasında olumlu, erkeksilik ile olumsuz ilişki olduğu görülmektedir (Murphy, 1994). Üniversite öğrencileri arasında genel olarak kızların sosyal ilgi düzeyinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilirken, yaş ve cinsiyet değişkenleri birlikte ele alındığında, ergen, üniversite öğrencisi ve yetişkin olarak belirlenen üç grupta, cinsiyet açısından sosyal ilgi düzeyi arasındaki farkın yetişkinlikte ortadan kalktığı görülmektedir (Crandall, 1980). Başka bir araştırmada ise bireylerin yaşları arttıkça sosyal ilgi düzeyinin de arttığı bulunmuştur (Meunier ve Royce, 1988). Cinsiyet farklılıkları, geleneksel kadın ve erkek rolleriyle açıklanabilir. Kadınsılık başkalarına ve olaylara duyarlı olmayı, işbirliği yapma, ilgi göstermeyi ve ilişkilerde yakınlığa önem vermeyi içerirken, erkeksilik baskın olma, rekabetçilik ve üstün olma eğilimini ön plana almaktadır. Duygusal öğrenmedeki bu ayrılıklar, kadınlar ve erkeklerin ilişkilerde farklı becerilerle donatılmasına neden olmaktadır.

Doğum sırasının sosyal ilgi üzerindeki etkisine bakıldığında tek çocukların, büyük ve ortanca çocuklardan daha düşük sosyal ilgiye sahip oldukları, ortanca çocukların ise küçük çocuklardan daha fazla sosyal ilgiye sahip oldukları görülmektedir (Schneider ve Reuterfors, 1981). Adler, tek çocuğun aile içinde özel bir yeri olduğunu, bunun başlı başına önemli ve üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Tek çocuklar, anne-babanın tüm ilgi ve dikkatinin merkezindedirler. Bu nedenle, çoğunlukla bağımlı bir duru-

ma girerler, her zaman birisinin kendisine yol göstermesini beklerler ve hep destek ararlar. Bu yüzden hayatın güçlüklerinden kaçma eğilimi sergilerler. Dolayısıyla yaşamın zorunlu etkinliklerinde başarılı olamazlar (Adler, 1998). Tek çocukla benzer özellikler gösteren küçük çocuk da çoğunlukla şımartılmıştır ve ailede toplumsal gelişimini güçleştirecek bir eğitim almıştır. Bu da sosyal ilgisinin diğer kardeşlere göre daha düşük olmasına yol açmaktadır.

Son olarak, akademik başarısını iyi olarak algılayan üniversite öğrencilerinin sosyal ilgi düzeyleri, düşük ve orta olarak algılayan gruptan daha yüksek bulunurken (Greveer, Tseng ve Friedland, 1973; Soyer, 2001), sosyo-ekonomik düzeye göre ise sosyal ilgileri değişmemektedir (Greveer, Tseng ve Friedland, 1973, 1974; Soyer, 2001). Üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal ilgi düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması (Greveer, Tseng ve Friedland, 1974), alınan eğitimin ve yaşla birlikte gelen yaşam deneyimlerinin sosyal ilgi artışına neden olacağını düşündürmektedir.

NASIL: UYGULAMA

Sosyal İlgi ve Aile Eğitimi

Eğitimin toplumsal amaçları doğrultusunda eğitimde uyulacak bütün kurallar ve izlenecek yöntemlerde, toplu yaşam ve bu yaşama sosyal uyum düşüncesi göz önünde tutulmalıdır. Eğitimde yapılan önemli işlerden her biri, toplumsallık duygusunu geliştirmeye yöneliktir. Örneğin, dil ve konuşma ihtiyacı, toplumsal yaşamın zorunluluğundandır. Birey, dil yeteneğini ancak başka bireylerle kuracağı ilişkiler sayesinde edinir ve geliştirir. Adler'e (2012) göre konuşmada zorluk çeken bir çocuk, güçlü bir toplumsallık duygusundan yoksundur. Konuşma güçlükleri yaşayanlar, çoğunlukla şımartılmış çocuklardır; ihtiyaçlarını dile getirmeye zaman kalmadan anneleri hemen yetişir ve kendileri için her şeyi yapar. Dolayısıyla, bu çocuklar konuşma gereksinimi duymaz, diğer insanlardan soyutlanır ve toplumsal yaşama uyum yeteneklerini kaybederler.

Bazı çocuklar duraksayarak konuşurlar; çünkü ebeveynleri bir cümleyi sonuna kadar konuşup bitirmelerine, hatta sorulan bir soruyu yanıtlamalarına izin vermezler. Bazı çocuklar da kendileriyle alay edildiği ve gülünç duruma düşürüldükleri için cesaretlerini yitirmişlerdir, dolayısıyla gereği gibi konuşamazlar. Çocuğun sözlerini sürekli düzeltmeler ve konuşmasına kusur bulmalar, eğitimde çok yaygın karşılaşılan hatalı bir davranıştır. Bu, her cümleye "lütfen söyleyeceklerime gülmeyin" diye başlayan insanlarda gözlenilen bir durumdur (Adler, 2012). Çocuklara tam bir konuşma ve soru sorma özgürlüğünün verilmesi önemlidir. Çocukla alay etmek, azarlamak, başka çocukları örnek olarak göstermek ilişkiyi zorlaştırır, utangaçlığı ve eksiklik duygusunu doğurur (Adler, 2000b).

Ailenin toplumsal yaşamdan kendini soyutlaması, çocuğun toplumsal ilişkilerin gelişimi konusunda modelden yoksun kalmasına neden olur. İşbirliği ve başkalarına ilgi gösterme davranışlarını gözlemleyemeyen çocuk güvensiz olur ve kendi kazançlarını toplum kazançlarının önüne koyar.

Çocuğun hayatında, gelecek için yapılan hazırlığı çok açık bir biçimde gösteren diğer bir önemli olay, oyundur. Bir çocuğun herhangi bir oyuna yaklaşım biçimi, seçtiği ve önem verdiği oyunlar, çocuğun çevresi karşısındaki tavrını, çevresi ile ilişkilerini ve başka insanlarla kendisi arasında nasıl bir bağlantı kurduğunu anlatmaktadır. Çocuğun düşmanca mı, yoksa dostça mı bir tavır takındığı ve özellikle başkalarını yönetme eğilimi gösterip göstermediği oyunlarda açıkça belli olmaktadır. Oyunlar toplum hayatı ile ilgili alıştırmalardır; çocuğa sosyal duygusunu tatmin etme ve gerçekleştirme olanağı verirler (Adler, 1998). Üç yaşına gelmiş bir çocuğun başka çocuklar arasına karışıp onlarla oynayacak, yabancılarla karşılaşmaktan ürküp korkmayacak şekilde davranabilmesi gerekir. İlk üç-dört yaşları arasında olumlu bir aile atmosferi içinde büyüme şansını ele geçiren, başka çocuklarla oynamaya ve toplumsallık ruhundan uzak kalmamaya alıştırılmış bir çocuk, sıkılganlık ve içedönüklükten korunmakla kalmayacak, aynı zamanda bazı ruhsal sorunlardan da kendisini koruyacaktır (Adler, 2012).

Aileler, başka çocukların zararına bile olsa, çocuklarının "iyi" yetişmelerini ve olağanüstü değerli kimseler olarak görülmelerini istemektedirler. Bu bakımdan aile içindeki eğitim, çocuklara herkesten üstün olmaları ve kendilerini bütün insanlardan daha iyi kimseler olarak görmelerini aşılama yönündedir. Anne ve baba arasında eşit bir ilişkinin olmadığı, özellikle babanın liderliğine dayanan ailelerde daha çok bu düşünceyle karşılaşılmaktadır. Baba otoritesi, sosyal duyguya çok az yer verir. Otoriter bir eğitimin en büyük sakıncası, çocuğa güçlü olma gibi bir ideal sunmuş olması ve güçlü olmanın zevkli yanlarını göstermesidir. Böylece çocuk başkalarından üstün olmak için çabalayacak şekilde yetişmekte ve başkalarında saygı uyandırmak istemektedir (Adler, 1998).

Çocuğun eğitiminde ırk ve dinle ilgili önyargılar da önemli rol oynamaktadır. Ayrıcalıklı bir grup içinde yer aldığına inanan ve sahip olduğuna inandıkları bu ayrıcalıklara uygun bir yaşam sürmeye kalkanlar, çocukluklarında da arkadaşlarını aşağılayıp horlayan ve saldırgan tavırlar sergileyen bireylerdir. Dinler ve ırklar arasındaki önyargılar, savaşların temel nedenini oluşturmaktadır. Çocuğun oyuncak silahlarla ve savaş oyunları oynayıp, savaş alanındaymış gibi kin ve öfkeyle dolması, diğer insanlarla olumlu ilişki ve işbirliğini yok etmektedir. Çocukta işbirliği duygusunu geliştirecek ve yapıcı olmaya itecek oyuncaklar seçilmelidir. Ayrıca çocuğun hayvanlarla olan ilişkine gelince, bunlara oyuncak gibi davranmayıp, bir dost ya da arkadaş gözüyle bakmaları çocuklara öğretilmelidir. Hayvanlara acımasızca

davranan çocukların, kendilerinden güçsüzlere zulmetmek gibi bir isteği içlerinde barındırdıkları tahmin edilebilir. Hayvanlarla gerçek dostluklar kurulması, insanlarla toplumsal işbirliğine yönelik bir hazırlık evresi sayılabilir (Adler, 2012).

Çocukların okudukları kitaplar da sosyal ilginin gelişmesi yönünde önemlidir. Bu konuda en çok dikkat edilecek nokta, çocuğun okuduğu ve dinlediği şeyleri bir yetişkinden farklı anladığını göz önünde tutmaktır. Çocuklar, okudukları ve dinlediklerinden kendi ilgileri doğrultusunda anlam çıkarırlar. Örneğin, ürkek bir çocuk, masallarda kendi ürekliğini onaylar görünen nesnelerin anlatımını bulacaktır. Çocuklar bu konularda aydınlatılmalı, masalların görünür sihir ve büyülerinin gerisindeki hayal ve kuruntular üzerinde kendileriyle konuşulmalıdır. Aksi halde, bir güçlükle karşılaştıklarında, kendilerine kolayca izleyecekleri bir yol ararlar, "sihirbaz olacağım" diyen bir çocuk gibi davranırlar. Doğru kullanıldığında çocuklarda işbirliği duygusunun gelişimini sağlamada masallardan yararlanılabileceği kuşkusuzdur (Adler, 2012).

Özetle, sosyal ilginin gelişimi konusunda aile eğitimine dönük şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocuğa empatiyle yaklaşmalıdır.
- Başkalarının ne hissettiği çocuğa açıklanmalıdır. Hatta bazı durumlarda hissedilen duygunun çocuk tarafından tahmin edilmesi sağlanmalıdır. "Halıya çamurlu ayakkabılarınla bastığında ne hissetmiş olabilirim?"
- Empati, ilgi ve işbirliğinin nasıl olabileceği çocuğa gösterilmelidir. "Arkadaşının kanayan dizini birlikte temizleyelim"
- Çocuğun duygulara ilişkin farkındalığını geliştirecek oyun ve masallardan yararlanmalıdır. "Sence bu çocuk ne hissediyor?", "Arkadaşına yardım etmek için ne yapabilir?"
- Ebeveynler hem birbirleriyle hem de çevrelerindeki diğer insanlarla ilişkilerinde sosyal ilgi içeren tutum ve davranışlar göstererek model olmalıdır. Akşam tüm aile bireyleri, gün içinde başkasına yaptığı bir yardım ve ilgi davranışını, aynı zamanda kendisine yapılan yardım ve ilgi davranışını anlatabilir.
- Çocuğun arkadaşlarıyla ilişkilerinde paylaşmaya dönük sorunlar söz konusuysa, oyunlarla canlandırmalar yapılmalıdır. Rol değişimi sağlanarak, mağdur tarafın rolünü üstlenmesi ve onun duygularını anlaması sağlanmalıdır. Paylaşıma dönük davranışlarının beğenildiği ve onaylandığı belirtilmelidir. "Oyuncak arabanı arkadaşınla paylaştığın için çok sevindim".

- Çocuk, günlük yaşamda yardım davranışlarına yönlendirilmelidir. Yaşlı bir komşu, aç bir hayvana yardım etmek gibi.
- Çocuğun, davranışının ardında yatan sebepleri analiz etmesine yardımcı olunmalıdır. Davranışı uzun vadede kendisine olumlu sonuçlar getirecek mi? Başkalarına zarar değil de yarar sağlıyor mu?
- Çocuğun sevmediği, anlaşamadığı insanlarla ilişkilerinde olumlu şeyleri bulmasına yardım etmelidir. Başkalarını sürekli olarak eleştirmek çocuğa herkesin eksik yönlerinin olduğu, bizim ise mükemmel olduğumuz mesajını verir.

Sosyal İlgi ve Okul

Okul ailede başlayan eğitimin devamı oluşturur. Okullar çocuklardaki sosyal davranış eğilimini ailelerden daha kolay yönetebilir; çocukları şımartmaz ve onlara karşı genellikle daha bağımsız bir tutum izler. Öte yandan aileler, geçerli toplum idealini her zaman benimsemiş olmayabilirler. Toplumsal ilerleme, anne ve babaların sosyal uyum sağlamış kişiler olması ve eğitimin sosyal gereksinmeleri karşılayacak gibi düzenlenmesi zorunluluğunu kavramalarıyla gerçekleşebilir. Anne ve babalarla çocuklar arasındaki sıkı bağ düşünülürse, çocukları toplumsallık yönünde eğitmek, anne-babalar için çoğunlukla güçtür. Aileler, çocuklarını kendi görüşlerine göre eğitmek isterler, böylece çocuğun sonraki yaşamında karşılaşacağı durumla bağdaşamayacak bir durumun temelini atarlar. Böyle eğitilen çocuklar, okula başladıkları andan itibaren büyük güçlüklerle karşılaşırlar (Adler, 1992). Kendini tamamen yeni ve alışılmadık bir durum karşısında bulan çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantıları, ilişkileri ve hazırbulunuşluk düzeyi okuldaki durumunu ve ilişkilerini etkiler.

Özellikle okul öncesi dönemde eğitimciler, annenin yerini alırlar ve annenin rolünü oynamak durumundadırlar. Anne tarafından işlenen hataları düzeltmeye ve çocukları başkalarıyla ilişki kurmaya yöneltmeye çalışırlar. Anne, çocuğun ilk yıllarında başkalarına karşı gelişen ilgisini pekiştirmeli, onu sadece kendisine bağlamamalıdır. Eğitimciler bu sosyal ilgiyi güçlendirmeli ve anne ve babayı birbirleriyle işbirliği yapması konusunda uyarmalıdır (Adler, 1997).

Çocukları, insanlığın gelişimine ve mutluluğuna katkıda bulunacak biçimde eğitecek öğretmenlerin olması önemlidir. Eğitim işini üstlenecek öğretmenlerin bu ödevin önemine yürekten inanması ve onu yerine getirecek şekilde eğitilmesi gerekir (Adler, 2000b). Öğretmenin ilgisiz veya sert tutumu, özellikle şımartılmış çocuğun okulda bocalamasına neden olur. Aile içinde el üstünde tutulan şımartılmış çocuğun sosyal ilgisi, okuldaki tutum ve davranışlarında kendini gösterir.

Her isteği yerine getirilen ve sorumluluk duygusu gelişmemiş şımartılmış çocuk, okula karşı ilgisiz kalacak, öğretmeniyle işbirliği içine girmeyecektir. Öğretmenin sevgi ve ilgiyle çocuğa yaklaşması durumunda, çocuğun hem öğretmeniyle hem de sınıftaki arkadaşlarıyla ilişkisi güçlenecek ve okul etkinliklerine ilgi duyacaktır. Böylece, çocukta sevgiyle gelişen güven duygusu, sosyal ilgisinin de gelişmesine yardımcı olacaktır.



Öğrenme güçlüğü problemim olduğuna nasıl karar verdiniz. Belki sizin öğretme güçlüğü probleminiz vardır.

Güven duygusuyla yeterince donatılmamış çocukların başkalarıyla ilişki kurmaları ya da kendi başlarına bazı ödevleri çözmeleri gerektiğinde, söz konusu eksikliği açıkça sergiledikleri görülür. İçlerindeki güvensizliği, okulda özellikle matematik gibi nesnel ve mantıksal düşünmeyi gerektiren derslerde açığa vururlar. Çünkü mantıksallık duygusunun güçlenmesi ve kavrayış gücünün artması, toplumsallık duygusu olmadan asla düşünülemez. Toplumsallık duygusu, her bireyin yaşamına destek ve dayanak oluşturan bir güvenliğin kaynağıdır. Belki, mantıksal düşünmenin ve "doğru"nun kişiye sağladığı güvenin tamamen aynısı değildir ama ilgili güvenin en göze çarpan parçasıdır. "İnsan, hesap kitaba ve saymaya neden bu kadar çok güven besler; neden bu güvenin sonucu olarak ancak sayılarla dile getirilen şeyleri kesinlikle doğru bulur?" sorusunun yanıtı, durumu açıklığa kavuşturmaya yardım eder. Bunun nedeni, hesap işlemlerinin insanlara başka düşüncelerden daha kolay aktarılabilmesi ve akıl denilen yeteneğin bunların içinden daha kolay çıkabilmesidir. Platon'un felsefesinin tümünü sayılara ve matematiğe dayandırma girişiminin temelinde de kuşkusuz bu görüş yatmaktadır. Platon'un filozoflara "mağaraya" dönmeleri yani insanların arasına katılmaları çağrısını yönelttiği anımsanırsa, toplumsallık duygusuyla ilişki daha da açıklık kazanır. Platon, toplumsallıktan kaynaklanan güven duygusu olmaksızın bir filozofun bile doğru düzgün yaşayamayacağı kanısındadır (Adler, 2012).

Ancak günümüzde çocukların toplumsal işbirliğinden çok yarışma duygusuyla donatıldıkları görülmektedir. Çocuklar ortak etkinliklerde bulunmak yerine, sahip olmak veya sahip olduklarını korumak amacı taşımaktadırlar. Çocukların birbirlerine ilgi göstermesi ve işbirliği içinde çalışmaları, ailede bu eğitimi

almalarıyla ilişkilidir. En iyi olmak ve en iyiye sahip olmak yönünde aile eğitimi alan çocuklar, arkadaşlarıyla ilişkilerinde de işbirliğinden çok yarışmaya yönelmektedirler.

Eğitimcilerin gözden kaçırmaması gereken nokta, okula giden çocukların kişisel bir rekabet savaşına atılmaları gerektiği duygusuna sahip olduklarıdır. Sınıfta ideal olan durum, bütün sınıfın bir birlik ve bütünlük oluşturması, sınıftaki her bir çocuğun kendisini bu bütünün bir parçası gibi hissetmesidir. Öğretmen, çocuklar arasındaki rekabetin ve hırsın belli sınırlar içinde tutulmasına dikkat etmelidir. Öğrencinin başkalarına huzur vermeyecek veya düş kırıklığına uğrayacak yöndeki davranışlarına karşılık, öğretmenin yol göstericiliği önemlidir; çocuğun enerjisinin rekabet savaşından çekip alınarak işbirliğine yönlendirilmelidir (Adler, 2012).

Sonuç olarak okul, çocuğun gelişimindeki hataları düzeltebilecek önemli bir kurumdur. Ancak, okulda otorite kuvvete değil sosyal duyguya dayanmalıdır. Okul, ruhsal gelişmenin gerekleriyle uyum içinde olduğunda, sosyal hayata hazırlık görevini yerine getirebilecektir (Adler, 1998).

Uygulamaların Türkiye'deki Eğitim Sistemine Göre Değerlendirilmesi

Bilindiği üzere eğitimin "okul içinde"ki tarihi, insanlık tarihinin çok yeni dönemlerine denk düşer. Eğitimin başlangıçtaki içeriği gerek Batı'da, gerekse Osmanlı'da ve onun kültürel mirasçısı olan genç Türkiye Cumhuriyetinde daha çok dinsel kökenlidir. Ancak ulus devletlerin tarih sahnesinde kalıcılaşmasıyla meydana gelen yeni toplumsal ihtiyaçlar ve değerlerle birlikte, bugün anlaşılan anlamda "modern" eğitim kurumları oluşmuş ve eğitimin içeriğinde güçlü değişiklikler meydana gelmiştir. Modern ulus devletler eğitim politikalarını oluştururken, yeni dönemin toplumsal ihtiyaçlarını temele almış ve hemen bütün ülkeler birbirlerini etkileyerek yeni eğitim programları aracılığı ile yurttaşlarını eğitmeyi hedeflemişlerdir. Bu anlamda, modern eğitim içeriği "nasıl bir yurttaş yetiştirmeliyiz?" sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu süreç hemen hemen tüm toplumlarda eski olanla yeni olanın çatışmalı alanında gerçekleşmiş ve hala gerçekleşmektedir.

Türkiye'de de, yurttaş yetiştirme ya da bazı değerlere bağlı olacak insanlar yetiştirme politikaları ve bu politikaların hayata geçirilmesini hedefleyen eğitim sistemi uzun ve çatışmalı bir evrimsel süreçten geçmiştir/geçmektedir. Osmanlı'nın kültürel mirası üzerine kurulan Türkiye'de geleneksel değerlerden kopma ve modern değerlerle buluşma sancılı bir süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu sancılı süreçte geleneksel olanla modern olanın çatışması örtülü biçimde uzun yıllar devam etmiş, bu durum eğitim politikalarına da sürekli yansımıştır. Türkiye Cumhuriyeti 90 yıllık dönemde, bir yandan modern dönemin ihtiyaçlarını temel alarak

eğitim politikalarını oluşturma bağlamında yeni, diğer yandan Osmanlı'nın kültürel mirasını devralması bağlamında oldukça deneyimli bir ülke olarak kabul edilebilir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Bu yeni değerlerin oluşturulmasında eğitimin önemini erken fark eden Cumhuriyetin kurucu kadroları, yurttaşlık eğitimini oldukça önemsemişler ve "laik yurttaş" yetiştirilmesi, eğitimin temel değerlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Laik yurttaş yetiştirme girişimin aslında hayatın dünyevileştirilmesi, ahlakın kaynaklarının hem kişilerarası ilişkilerde hem de devlet toplum ilişkilerinde sorumluluğun bireye yüklenmesi anlamına gelmektedir ve bu bağlamda "tebaa"nın yerini "bireye" bırakması hedeflenmiştir. Dolayısıyla eğitim aracılığı ile kendi sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olduğu kadar haklarını da bilen ve koruyan birey yetiştirme, eğitime verilen misyonlar arasına girmiştir. Hak ve sorumluklarını bilen ve koruyan birey aslında demokratik değerleri içselleştiren ve bu değerlerle yaşamı düzenleyen birey demektir ve bu durum demokrasi bilincinin yerleşmesi anlamına gelmektedir –ki bu bağlamda eğitimin temel görevlerinden biri demokratik değerlere bağlı birey yetiştirmektir. Bu durumun, yani kendi haklarını bilen ve diğerlerinin hakları ve sorumlulukları çerçevesinde diğerleriyle ilişki sürdüren bireyleşme halinin, Bireysel Psikolojinin "insanın insana dönük ilgisi" olarak da değerlendirilebilecek sosyal ilgi kavramına karşılık geldiği söylenebilir.

Tarih içinde farklı şekillenmeler olsa da, bugün halen 1973 tarihli 1739 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu" eğitimin genel amaçlarını belirleyen en önemli hukuki metindir. Bu metinde, Türk Millî Eğitiminin genel amacı, "Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin Millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" maddesi (uygulamada ne kadar karşılık bulduğu tartışmaları ayrı bir yere konulursa) Cumhuriyetin yurttaş idealine uygun biçimde oluşturulmuştur. Bu ideal kuşkusuz insani ilgilerin ve dayanışmanın hedeflendiği bir ideal olup, insan doğasına ilişkin Adleryan bakışın geliştirilmesinin izlerini taşımaktadır. Keza bu yasanın Milli eğitimin genel amaçları arasında saydığı "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ve "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve

onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" gibi amaçlar da bireyleşmeyle toplumsal sorumluğu iç içe geçiren bir anlayışın ürünü olarak ortaya konmuştur. Gene aynı yasa çerçevesinde, Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri olarak, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, lâiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim olarak sıralanmıştır. Özetle, milli eğitimin temel amaçları ve temel ilkeleri göz önüne alındığında, öğrencilerin sosyal ilgilerini geliştirmeye dönük bir amacın belirlendiği dikkati çekmektedir.

Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığının Değerler Eğitimi Yönergesine (http://mebk12.meb.gov.tr/meb _ iys _ dosyalar / 10 / 05 / 743046 / dosyalar / 2013 _ 02 / 24015229_deerlereitimiynergesi.pdf) bakıldığında insan hakları, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak; öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirmek; bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak; toplumun bir üyesi olarak beden ve ruh sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için bilimsel süreçlere ve ahlakî değerlere uygun olarak karar verme alışkanlığını kazandırmak; kendisine, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilecek yapıda bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak; kişisel, toplumsal tüm kaynakları ve zamanlarını etkin, yerinde ve verimli kullanmalarını sağlamak; her öğrencinin biricik ve tek olmasını, bu tek ve biriciklerin çoklar olabilmesini sağlamak gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Bu amaçların sağlanabilmesi için öğrencilere verilen değerler eğitiminde temel olarak şu değerler ele alınmaktadır: Sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, duyarlılık, empati, adil olma, dostluk, nazik olma, yardımlaşma, dayanışma, iyilik yapma, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, merhamet, şefkat ve fedakarlık. Öğrencilere kazandırılması planlanan bu değerler Adler'in sosyal ilgi kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerini oluşturmaktadır.

Okulların görevinin sadece bilişsel eğitim yapmak ve akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirmek değil, temel insani değerlerin farkında olan, bu değerleri içselleştirmiş ve buna göre davranabilen bireylerin yetiştirilmesi de görevleri arasındadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanununa bakıldığında, bu çabanın önemsendiği ve öğrencilere sağlanan karakter ve değerler eğitimi bağlamındaki projelerin desteklendiği görülmektedir.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği "sosyal" bir yaratık olmasıdır. Diğer insanlarla yakın ilişki kurmadan insan var olamaz. Her birey, geçmişi ve geleceği ile bütün insanlığın bir parçasıdır. Her insan, bu bütünden bir şey alır ve ona bir anlam katar. Bu özellik, insana insanlık nitelikleri kazandırır ve insanlığı geliştirir. Bir toplum içine doğan, diğer insanlara bağımlı ve doğduğu andan itibaren sevgiye gereksinim duyan bebeğin, bu gereksinimine yanıt vermek, bebekte sosyal ilginin gelişmesini ve zenginleşmesini sağlar. Bu noktada, sosyal ilginin bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan bir duygu olduğunu kabul etmek önemlidir. Çocuk, çevresindeki insan ilişkilerinin değerini, kendi içinde düzenler ve şekillendirir. Çocuğun çevreye yönelik tepkileri, doğuştan bir potansiyel olarak getirdiği sosyal ilgisinin ilk belirtileridir. Bu nedenle, çocuk bu ilişkileri sürdürme ve zenginleştirme açısından desteklenmelidir (Soyer, 2001). Adler, sosyal ilgi eksikliğinin insanların yaşam sorunlarına karşı duruşunu güçleştirdiğine inanmış ve sosyal ilgiyi ruh sağlığının temel taşı olarak değerlendirmiştir.

Her insanın anlamlı ve değerli olmak için çaba gösterdiğini fakat anlamın öbür insanların yaşamları için faydalı olma duygusunu da kapsaması gerektiğini belirten Adler, bu duygunun gelişiminin sadece psikolojik anlayışı değil, bütüncül bir değişim sağlayarak farkındalığın ve bilincin gelişimine de katkıda bulunacağını ifade etmiştir (Gilman, 2001).

Sosyal ilginin önemi doğrudan ruh sağlığı ile ilgili bir kavram olmasının yanı sıra bireyin kendini iyi hissetmesi, üretken ve verimli bir yaşantı sürdürmesi, olumlu benlik kavramı geliştirmesi gibi değişkenlerle de yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda daha net görülmektedir. Bu yönüyle sosyal ilginin arttırılmasına yönelik tüm etkinliklerin bu değişkenlerle de hem bireysel olarak hem de toplumsal olarak geliştirici özelliği unutulmamalıdır. Bu bölümde bahsedilen sosyal ilginin tanımlanması, geliştirilmesi, ilgili araştırmaların sunulması ve eğitim süreci içindeki önemi konularının bu kavrama gerekli önemin verilmesini sağlayacağı umulmaktadır.

Sosyal İlgi İle İlgili Araştırma Önerileri

Sosyal ilgi ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Soyer (2001)'in "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal İlgi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması, Türkiye'deki ilk akademik çalışma niteliğinde olup, üniversite öğrencilerin sosyal ilgi düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

Ardından, Kalkan (2009) tarafından romantik ilişkilerde sosyal ilgi düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin ele alındığı "*Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR): Scale Development and Psychometric Properties*" başlıklı çalışma yapılmıştır. Diğer çalışmalar ise Kalkan (2010) tarafından yapılan "*Ergen Romantik İlişkilerinde Duygusal İstismar, Fiziksel İstismar ve Soruna Yönelmeye Adlerian Bir Bakış: Sosyal İlgi*"; Erginsoy (2010) tarafından yapılan "Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal İlgileri, Bilişsel Çarpıtmaları ve İlk Anıları" ve Küçük-Helvacı (2012)'nın "*Romantik İlişkilerde Sorun Çözme ve Sosyal İlginin Aşka İlişkin Tutumlarla İlişkisi*" başlıklı çalışmalarıdır. Dolayısıyla Türkiye'de sosyal ilgi bağlamında yapılacak hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalara çok fazla ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Ebeveyn-çocuk ilişkileri, romantik ilişkiler, kişilerarası ilişkiler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, ruh sağlığı, şiddet ve istismar eğilimi, mesleki doyum gibi değişkenler açısından sosyal ilginin araştırılması önemlidir. Ayrıca sosyal ilginin geliştirilmesine dönük eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Sosyal İlgi İle İlgili Uygulama Önerileri

Adler'e göre sosyal ilgi doğuştan gelmesine rağmen, eğitimle geliştirilebilir. Bu bağlamda, okullarda öğrencilerin sosyal ilgi düzeyini geliştirmeye dönük akademik ve sosyal programlar oluşturulması önemlidir. Ayrıca, çocukları insanlığın gelişimine ve mutluluğuna katkıda bulunacak biçimde eğitecek öğretmenlerin olması ve eğitim işini üstlenecek öğretmenlerin bu ödevin önemine inanması ve onu yerine getirecek şekilde eğitilmesi gerekir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin ben-merkezci tutumlarını azaltmaya dönük oluşturulacak programlarla, empati, sorumluluk, işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal ilgi düzeylerinin artırılması amaçlanmalıdır; bu noktada okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocuklara ve ergenlere en kolay ulaşma yollarından biri de televizyondur. Televizyon sosyalleşmeyi ve iletişim becerilerini öğretir; dünyayı tanıma ve anlamayı kolaylaştırır. Ben-merkezciliğin, şiddetin, saldırganlığın desteklendiği ve ödüllendirildiği televizyon programları, çocukların bu davranışları taklit etmelerini artırmakta ve kolaylaştırmaktadır. O halde sosyal ilgiyi içeren beceri ve davranışlar da televizyon programları ve video oyunları yoluyla öğretilebilir.

Empati Dolu Video Oyunu Olur mu?

Stanford Üniversitesi araştırmacıları bu konuyu inceledi. Çalışmanın tek amacı video oyunlarının saldırgan yaptığı insanları fedakarlığa yöneltmenin mümkün olup olmadığıydı. Çalışma sonuçlarına göre video oyunları öyle tasarlanabilir ki insanları gerçek hayatta empati kurmaya yönlendirebilir.

En baştaki hipotezi yani soruyu sınamak için önce süper güç seçildi. Bu süper güç sadece sanal ortamda oluşturulabilecek bir yetenek olarak belirlendi. Aynı zamanda insanların "iyi bir kahraman" diyebileceği özelliklere sahip olmalıydı. Deneye katılanların yarısı süper kahraman olarak uçacaktı; diğerleri ise helikopter yolcularını temsil edeceklerdi. Deneye toplam 30 kadın, 30 erkek katıldı ve her biri teker teker laboratuardaki simülatöre ya Süperman olarak ya da helikopter yolcusu olarak girdi. Her biri bağlandı, gözlükleri ve kulaklıkları takarak, dijital ortamda uçmaya başladılar. Bir kadın sesi kulaklıktan açıklamaları okudu: "Diyabetli bir çocuk şehrin bir yerinde insülin enjeksiyonu beklemektedir. Onu bulup enjeksiyon iğnesini vermen gerekiyor". Daha sonra katılımcılardan gözlüğü çıkarmaları ve birkaç soruya yanıt vermeleri istendi. Uçuş sırasında araştırmacılar iyi niyeti ve yardım arzusunu şu şekilde sınadılar. Simülatöre bağlı katılımcı enjeksiyon iğnelerini bulduğunda yanlışlıkla kenarda duran kutudaki iğneleri yere saçıyor. Amaç katılımcının kazayla devirdiği iğneleri 5 saniye içinde toplayıp toplamayacağını görmek. Bunun ardından eğer varsa başka birisi için yardıma gitmeye hazır olması bekleniyor. Süperman olarak uçanlar yere saçılan iğneleri hasta çocukla birlikte iki saniyede toplarken, helikopter yolcuları hasta çocuk toplamaya girişinceye kadar parmak oynatmıyor. Süper kahraman grubundakiler iğneleri toplamak için hem daha hızlı davrandılar hem de yüzde 15 daha fazla iğne topladılar. Süperman grubu iğneleri toplamak için çaba harcarken helikopter yolcularından 6 tanesi böyle bir çabaya girişmedi bile!

Bu deney bir empati deneyi olarak adlandırılıyor. Bilim adamlarına göre saldırgan video oyunları oynayanların şiddete yöneldiği kesin. Ancak eğer bu oyunlarda empati mekanizması olursa oyuncuların kendilerini gerçek hayatta yardıma koşan bireyler olarak görmelerine katkı sağlayabilecek. Kısacası oyunda yardım eden süper kahramanların, bu davranışı gerçek hayata yansıtabilecekleri düşünülüyor. Bu durumda video oyunu üretenlerin empati oluşturacak unsurları oyunlara katmaları beklenmektedir.

(***Kaynak:*** *http://www.fuzyonblog.com/2013/02/16/empati-dolu-video-oyunu-olur-mu/*

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

Aşağıda yer alan makale, kitap ve web sitelerinden sosyal ilgi hakkında bilgiye ulaşılabilir:

1. Adler, A. (1997). Güç Çocuğun Eğitimi. İstanbul: Varlık Yayınları.
2. Adler, A. (2008). Nevroz Sorunları, Toplumsal Duygu Yoksunluğu ve Erkeksi Protesto. İstanbul: Say Yayınları.
3. Adler, A. (2012). Çocuk Eğitimi. İstanbul: Cem Yayınevi.
4. Adler, A. (2013). Yaşamsal Sorunlar. İstanbul: Say Yayınları.
5. Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. Individual Psychology, 47(1), 28-46.
6. Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. Individual Psychology, 48(4), 402-412.
7. Mosak, H. H. (1991). I don't have social interest: Social interest as construct. Individual Psychology, 47(1), 309-320.
8. (http://utpress.utexas.edu/index.php/journals/journal-of-individual-psychology)
9. Uluslararası Bireysel Psikoloji Derneği'nin web sitesinden Alfred Adler hakkında bilgiye ulaşılabilirken, kongreler ve toplantılar hakkında da bilgi sahibi olunabilmektedir (http://www.iaipwebsite.org/).
10. Adlerian Psikoloji Kuzey Amerika Topluluğunun süreli yayını olan Journal of Individual Psychology, Bireysel Psikoloji kuramı ve uygulamalarının ele alındığı bilimsel bir dergidir.

KAYNAKÇA

Adler, A. (1927). *Understanding human nature.* New York: Greenberg.

Adler, A. (1992). *Yaşama sanatı*, (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (1997). *Güç çocuğun eğitimi*, (Çev. Nihal Önol). İstanbul: Varlık Yayınları

Adler, A. (1998). *İnsan tabiatını tanıma*, (Çev. Ayda Yörükan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Adler, A. (2000a). *Yaşamın anlam ve amacı*. İstanbul: Say Yayınları, 5. Baskı.

Adler, A. (2000b). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji*. İstanbul: Hayat Yayınları

Adler, A. (2002). *Psikolojik aktivite (üstünlük duygusu ve toplumsal aktivite).* (çev. Belkıs Çorakçı). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (2008). *Nevroz sorunları toplumsal duygu yoksunluğu ve erkeksi protesto*, (Çev. Ali Kılıçlıoğlu). İstanbul: Say Yayınları.

Adler, A. (2012). *Çocuk eğitimi*, (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Amerikaner, M., Elliot, D., & Swank, P. (1988). Social interest as a predictor of vocational satisfaction. *Individual Psychology, 44*(3), 316-323.

Ansbacher, H., & Rowena, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writing.* New York: Harper Perrenial.

Ansbacher, H. L. (1991a). Anomie, the sociologist's conception of lack of social interest. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research and Practice*, 47(1), 22-25.

Ansbacher, H.L. (1991b). The concept of social interest. *Individual Psychology*, 47(1), 28-46.

Ashby, J. S., Kottman, T., & Draper, K. (2002). Social interest and locus of control: relationships and implications. *Journal of Individual Psychology, 58*(1), 52-61.

Atkinson, R., & Atkinson, R., Hilgard, E. (1995). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz), İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Behrens, T. T., Newlon, B. J., & Duran, R. (1995). *Facilitating the development of social interest as an intervention with at risk career counseling*. ERIC veritabanından alınmıştır. (ED 387726)

Bubenzer, D. L., Zarski, J. J., & Walter, D. A. (1991). Measuring social interest: a critical study. *Individual Psychology, 47*(1), 64-66.

Campbell, L., White, J., & Stewart, A. (1991). The relationship of psychological birth order o actual birth order. *Individual Psychology, 47*, 380-391.

Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: viewpoints, research, and applications*. New York: Brooks/Cole Publishing Company.

Carich, M. S., Kassel, M. E., & Stone, M. H. (2001). Enhancing social interest in sexual offenders. *Journal of Individual Psychology, 57*, 18- 25.

Crandall, J. E. (1975). A scale for social interest. *Journal of Individual Psychology, 31*, 187–195.

Crandall, J. E., & Reimanis, G. (1976). Social interest and time orientation, childhood memories, adjustment and crime. *Journal of Individual Psychology, 32*(2), 203-211.

Crandall, J. E., & Lehman, R. E. (1977). Relationship of stressful life events to social interest, locus of control and psychological adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(6), 1208.

Crandall, J. E. (1978). Effects of threat and failure on concern for others. *Journal of Research in Personality, 12*, 350-360.

Crandall, J. E. (1980). Adler's concept of social interest: theory measurement and implication for adjustment. *Journal of Personality aand Social Psychology, 39*(3), 481-495.

Crandall, J. E., & Putman, E. L. (1980). Relations between measures of social interest and psychological well-being. *Journal of Individual Psychology, 20*, 156-168.

Crandall, J. E. (1982). Social interest, extreme response style and implication for adjustment. *Journal of Research in Personality, 16*, 82-89.

Crandall, J. E. (1991). A scale for social interest. *Individual Psychology, 47*(1), 106-114.

Crandall, J., & Harris, M. (1991). Social interest, cooperation and altruism. *Individual Psychology, 47*, 115-119.

Curlette, W. L., Kern, R. M., & Wheeler, M. S. (1996). Uses and interpretations of scores. on the BASIS-A Inventory. *The Journal of Individual Psychology, 52*(2), 119-129.

Curlette, W.L., Kern, R.M., Gfroerer, K.P., & Whitaker, I.Y. (1999). A comparison of two social interest assessment instruments with implications for managed care. *The Journal of Individual Psychology, 55*(1), 62-71.

Dinter, L. D. (2000). The relationship between self-efficacy and lifestyle patterns. *Journal of Individual Psychology, 56*(4), 462-473.

Dixon, P., Willingham, W., Chandler, C., & McDougal, K. (1986). Relating social interest and dogmatism to happiness and sense of humor. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 42*, 421-427.

Edwards, D., & Kern, R. (1995). The implications of teachers' social interest on classroom behavior. *Individual Psychology, 51*(1), 67-73.

Erginsoy, D. (2010). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgileri, bilişsel çarpıtmaları ve ilk anıları.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ergüner Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (2014). Coping, social interest and psychological birth order as predictors of resilience in Turkey. *Applied Research Quality Life*, 9 (4), doi:10.1007/s 11482_014_9378_3

Geçtan, E. (2014). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6), 749-767.

Gündüz, M., & Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedlan, B. U. (1973). Development of the social interest index. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*(3), 454-458.

Greever, K. B., Tseng, M. S., & Friedlan, B. U. (1974). Measuring change in social interest in community college freshman. *Individual Psychology, 11*, 4-6.

Hjelle, L. A. (1991). Relationship of social interest to internal-external control and self-actualization in young women. *Individual Psychology, 47*(1), 101-106.

Johnson, P., Adina S., & Mark, N. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology, 59*, 281-292.

Johnson, P., Smith, A., & Nelson, M. (2003). Predictors of social interest in young adults. *Journal of Individual Psychology, 59*, 281-292.

Kalkan, M. (2009). Adlerian social interest scale-romantic relationship form (ASIS-RR): scale development and psychometric properties. *Individual Differences Research, 7*,40-48.

Kalkan, M. (2010). Ergen romantik ilişkilerinde duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelmeye Adlerian bir bakış: sosyal ilgi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11*, 242-247.

Kaplan, H. B. (1991). A guide for explaining social interest to laypersons. *Individual Psychology, 47*(1), 28-46.

Kaplan, H. (1991). Sex differences in social interest. *Individual Psychology, 47*, 120-123.

Kaplan, H. (2003). The relationship of social interest to cooperative behavior. *Journal of Individual Psychology, 34*, 36-39.

Kern, R. M., Edwards, D., Flowers, C., Lambert, R., & Belangee, S. (1999). Teachers' lifestyles and their perceptions of students' behaviors. *Journal of Individual Psychology, 55*(4), 422-436.

Kop, R. R. (2003). Toward a developmental theory of lifestyle and social interest in the first three years of life. *Journal of Individual Psychology, 59*(4), 437-451.

Knill, M. K. (2006). *Orientation Toward Others, Life Satisfaction & Health: The Relationship of Social İnterest And Generativity to Positive Psychological Functioning in Old Age.* (Doctoral Thesis), The University of Texas, Austin.

Küçük-Helvacı, F. (2010). *Romantik ilişkilerde sorun çözme ve sosyal ilginin aşka ilişkin tutumlarla ilişkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Leak, G. K., & Williams, D. E. (1989a). Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology, 45*(3), 369-376.

Leak, G. K., & Williams, D. E. (1989b). Relationship between social interest, and perceived family enviroment. *Individual Psychology, 45*(3), 363-368.

Leak, G. K., & Gardner, L. E. (1990). Sexual attitudes, love attitudes, and social interest. *Individual Psychology, 46*(1), 55-60.

Leak, G. K., & Williams, D. E. (1991). Relationship between social interest and perceived family environment. *Journal of Individual Psychology, 45*(3), 159-165.

Leak, G., & Leak, K. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: a conceptual and empirical integration. *The Journal of Individual Psychology, 62*, 207-223.

Logan, E., Kern, R., Curlette, W., & Trad, A. (1993). Couples adjustment, life-style similarity, and social interest. *Individual Psychology, 49*(3-4), 456-467.

Manaster, G. J., Cemalcilar, Z., & Knill, M. (2003). Social intertest, the individual, and society: practical and theoretical considerations. *Journal of Individual Psychology, 59*(2), 109-122.

Markowski, E. M., & Greenwood, P. D. (1984). Marital adjustment as a correlate of social interest. *Journal of Individual Psychology, 40*, 300-308.

Meunier, G. F., & Royce, S. (1988). Age and social interest. *Individual Psychology, 44*(1), 49-52.

Milli Eğitim Bakanlığı Değerler Eğitimi Yönergesi. Mayıs 2014'de http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_deerlereitimiynergesi.pdf adresinden alınmıştır.

Mosak, H. H (1989). Adlerian psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Ed.), *Current psychotherapies* (65-118). USA: F.E. Peacock Publishers.

Mosak, H. H. (1991). I don't have social interest: Social interest as construct. *Journal of Individual Psychology, 47*, 309-320.

Moschetta, P. V., & Moschetta, E. F. (1993). Encouraging social interest between married partners. *Individual Psychology, 49*(3), 339-405.

Mullis, F. Y., Kern, R. M., & Curlette, W. L. (1987). Life style themes and social interest: a further factor analytic study. *Individual Psychology, 43*(3), 339-352.

Murphy, P. L. (1994). Social interest and psychological androgyny: conceptualized and tested. *Journal of Individual Psychology, 50*, 18-30.

Roberts, C. L., & Blanton, P. W. (2001). I always knew mom and dad loved me best: experiences of only children. *The Journal of Individual Psychology, 57*(2), 125-140.

Rodd, J. (1994). Social interest, psychological well-being, and maternal stres. *Individual Psychology, 50*(1), 58-68.

Schneider, L. J., & Reuterfors, D. L. (1981). The impact of birth order and sex on social interest. *Journal of Individual Psychology, 37*, 102-106.

Shulman, B. H., & Mosak, H. H. (1977). Birth order and ordinal position: two adlerian views. *Journal of Individual Psychology, 33*, 114-121.

Soyer. M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Stevick, R. A., Dixon, P. N., & Willingham, W. K. (1980). Locus of control and behavioral versus self-response measures of social interest. *Journal of Individual Psychology, 36*(2), 183-190.

Sulliman, J. (1973). The development of a scale for the measurement of Social Interest. *Dissertation Abstracts International, 34*(6) (University Microfilms No. 73-31, 567).

Yazgan-İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yörükan, T. (2011). *Alfred Adler sosyal roller ve kişilik.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

11. BÖLÜM

ÖZGECİLİK[1]

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

"İnsanın kendi felaketine tahammül edebilmesi büyük hünerse, başkalarının felaketini paylaşabilmesi daha büyük bir hünerdir"

J.Joubert

GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamını devam ettirebilmesini, düşünen bir varlık olması ve sosyalleşme yeteneğine borçludur. İnsan, neslinin devamlılığı için organize olmak ve toplumsallaşmak zorundadır. Adler bu konuda sosyal ilgi (akt. Geçtan,2002) kavramını ortaya koymuştur. Adler'e göre sosyal bir varlık olan insan, diğer canlılarla birlikte olma gereksinimi ve isteğiyle diğer canlılardan ayrılır (Soyer, 2003) Toplumsal hayat, insanın temel ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmasının yanı sıra, insanların psikolojik ihtiyaçları içinde temel teşkil etmektedir. Horney (1999) insanlara yönelme eğiliminin ruhsal çatışmaların kaynağını oluşturduğunu ve bu yönelimin doğru karşılanmaması durumunda anksiyetenin ortaya çıkacağını ifade etmiştir.

Toplumsal hayatın insan doğasına uygun şekilde geliştirilmesi, toplumsal anlamda psikolojik iyi oluşa büyük bir katkı sağlayacaktır. Olumlu sosyal davranışlar (OSD), bütün toplumlarda önemsendiğinden ve sosyalleşme sürecinin de en temel parçası olduğundan OSD'lerin incelenmesi hem toplumlar hem de bireyler için büyük önem taşır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Son yirmi beş yıllık alanyazına bakıldığında OSD gelişimiyle ilgili araştırmaların sayısının arttığı gözlemlenmektedir (Onatır, 2008). Özellikle barış hareketlerinin ortaya çıkışı,

1 Bu bölüm yazılırken yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

yardımlaşmanın hakim olduğu yapılanmalara ihtiyacın artışı ve hümanistik psikolojinin gelişimiyle birlikte; 1970-1976 yılları arasında OSD'ler üzerine yapılan araştırmalar, literatürde fazlasıyla yer almıştır. Bu çalışmalar özgecilik, bağışta bulunma, çekicilik, hayırseverlik, dostluk, paylaşma ve itimat gibi başlıklar altında incelenmiştir (Akbaba, 1994). "Özgecilik" kavramı ise tüm olumlu sosyal davranışlar arasında önemli ve özel bir yere sahiptir.

NE: KURAMSAL YAPI

Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğü özgeciliği "Her kişinin asıl yükümlülüğünün, kendisini, başkalarına, topluma, adamak olduğu düşüncesine dayanan, A. Comte ile Spencer'in temelini attıkları ahlak görüşü" olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2012). Felsefe sözlüğünde özgecilik "Hiçbir çıkar düşüncesine dayanmayan duygu; başkalarının iyiliğini yaşama ve eyleme ilkesi yapan görüş" şeklinde ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 2006). Gordon (2003,s.152-153) sosyoloji sözlüğünde özgeciliği "Başkalarının ilgi ve çıkarlarını dikkate alan, genellikle egoizme, bencilliğe zıt olduğu düşünülen davranış" olarak tanımlamıştır. Boehme (1979) göre özgecilik ise, bilinçli olarak ve içtenlikle ilgisini başkasına yönelten ve özveride bulunan bireyleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (akt., Banbal, 2010). Diğergamlık sözcüğün eş anlamlısıdır, ancak akademik alanyazında özgecilik kavramı kullanılmaktadır.

Genel olarak alanyazın incelendiğinde özgecilik kavramının; hiçbir şekilde kişisel çıkar gözetmeksizin diğer insanlara yararlı olmak adına gerçekleştirilen gönüllü bir eylemlilik olarak tanımlanabilir (Akbaba, 1994; Banbal, 2010; Kapıkıran, 2008). Bununla birlikte özgecilik 19. yüzyıla kadar dini bir kavram olarak benimsenmiş ve özgecilik üzerine yapılan çalışmalar bu çerçevede değerlendirilmiştir. Özgeciliğin teoloji perspektifinden çıkarak, bağımsız bir kavram olarak kendine alan bulması ise sosyolojinin kurucularından Comte tarafından gerçekleştirilmiştir (Karadağ ve Mutafçılar; 2009). Özgecilik literatürü incelendiğinde prososyal davranışla (olumlu sosyal davranış) ilişkisi açık şekilde görülmektedir (Akbaba, 1994; Çalık, Özbay, Özer ve Kandemir, 2009; Kumru, Carlo ve Edwards, 2004; Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012). Bu yüzden bu noktada özgeciliği incelemeden önce olumlu sosyal davranışların incelenmesi gerekmektedir.



Olumlu Sosyal Davranışlar (Prososyal Davranışlar)

Prososyal davranış ve olumlu sosyal davranış (OSD) alanyazında aynı anlamda kullanılmaktadır (Akbaba, 1994). En basit şekilde OSD "herhangi bir amaç için başkasına yapılan yardım davranışı" olarak ifade edilmektedir (Hoffman, 1994). Einseng ve Mussen ise OSD'leri bir başka kişi veya gruba yardım etmek için niyetli olarak yapılan, gönüllü faaliyetler olarak tanımlamıştır (akt., Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012). Bu tanımlarda ifade edilen amaçlı ve niyetli kelimeleri olumlu sosyal davranışların özgecilikle ilişkisini ortaya koymak açısından ayrı bir öneme sahiptir. Yani özgeciliği diğer OSD'lerden ayıran en büyük fark davranışın gerçekleşmesine sebep olan amaç ve niyettir. Her özgeci davranış bir OSD olmakla birlikte her OSD özgeci bir davranış değildir. Özgecilik tanımlarına ve OSD'lerin sınıflamasına bakıldığında bu durum anlaşılacaktır.

Özgeciliği diğer OSD'lerden ayıran en önemli fark temel motivasyondur. Özgeci davranışın temelinde davranışı gerçekleştiren kişinin (vicdani sorumluluğu yerine getirmenin verdiği duygu dışında) herhangi bir ödüllendirme beklentisi yoktur.



Diğer bir deyişle çıkar beklentisine girerek birine yardım etmeniz olumlu bir sosyal davranış olmasına rağmen özgeci bir davranış değildir (Freedman, Carlsmith ve Sears, 1993). Yine Rosenhan'ın (1978) ileri sürdüğü gibi başkalarına karşı duygusal olarak cevap verebilme yeteneği, özgecilik için temel olarak ifade edilmiştir. Bu yetenek kişinin ödülden vazgeçmesine; hatta başkası için ceza çekmesine izin vermektedir. Bununla birlikte Batson (1991) özgeci davranışların, özgeci duyguyu beslediğini belirtmektedir. Bu kavramlaştırmalara karşın, gerçek özgeciliğin var olmadığını ve aslında özgeciliğin olum-

lu sosyal davranış başlığı altında incelenmesi gerektiğini savunan görüşler de vardır (Macaulay ve Berkowitz 1970; Schwartz, 1993). Son zamanlarda, özgeciliğin olumlu sosyal davranışlar içindeki yeri konusunda Carlo ve Randall (2001, 2002) tarafından yapılan sınıflama, bu konudaki kavram kargaşasının giderilmesine katkı sağlamaktadır.

Carlo ve Randall (2001) yaptığı çalışmada OSD'yi özgecilik; kamusal, duygusal, itaatkar olmak üzere dört alt boyutta tanımlamıştır. Daha sonra (2002) OSD'lerin boyutlarını incelemeye yönelik olarak geliştirilen prososyal eğilimler ölçeğinin (Prosocial Tendencies Measure -PTM-R) gözden geçirilmiş versiyonunda, bu dört alt boyutun yanında; gizli ve acil olmak üzere iki alt boyut daha ekleyerek OSD sınıflamasını altı alt boyuta çıkarmışlardır (Carlo ve Randall, 2002). Carlo ve Randall, (2002) yaptıkları bu çalışmada, OSD'nin durumsal ve kişisel motivasyon kaynaklarını temel alan altı boyutu kısaca şu şekilde tanımlamışlardır: Özgeci prososyal davranış temelde kişinin kendi çıkarlarından arınmış bir şekilde, başkalarının refahı adına gönüllü olarak yaptıkları, temelinde sempati olan ve içselleştirilmiş norm ve prensiplere dayanan yardım davranışı, *itaatkar* prososyal davranış başkaları tarafından sözel ya da sözel olmayan istekleri yerine getirme, *duygusal* prososyal davranış duyguları harekete geçiren durumlara karşılık verme şeklinde yardım etme, *kamusal* prososyal davranış diğer insanların önünde gerçekleştirilen, onay alma temelinde ortaya çıkan ve diğer insanların saygısını kazanmayı amaçlayarak yardım etme olarak tanımlanmaktadır. Bunların gizli ve acil alt boyutları ise; *gizli* prososyal davranış yardım edenin yardım edilen tarafından bilinmemesi, *acil* prososyal davranış ise kriz yada acil durumlarda yardım etme olarak ifade edilmektedir.

Kişi 1

Kişi 2		Yarar	Bedel
	Yarar	İşbirliği	Özgecilik
	Bedel	Bencillik	İnatlaşma

Özgecilik Ahlaki Bir Davranış mıdır?

Bir önceki başlık altında belirtildiği gibi özgecilik diğer OSD'lere göre farklı bir boyutta ele alınmalıdır. Diğer OSD'lere göre özgeciliğin var olması için motivasyon temelinin çıkar amaçlı olmaması gerekmektedir. Özgecilik saf bir erdemle yapılan üst bir ahlaki davranışı ifade etmektedir. Özgeciliğin gerçekleşmesi belli bir ahlaki olgunluğa erişmeyle sağlanabilir. Ahlaki olgunluk ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum, davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu; bu duruma en zengin, en gerekli, en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamıdır (Kaya ve Aydın, 2011; Şengün ve Kaya, 2007).

Başaran (1996) özgeciliği insanın kendinden önce başkalarının iyiliğini, yararını düşünmesi; yardıma koşması olarak tanımlamış ve özgeciliği ahlak gelişiminin son aşaması olarak nitelendirmiştir. Bu niteleme önceki bölümlerde bahsedilen ve özgeciliğin prososyal davranışların son aşaması olduğu konusuyla benzerlik göstermektedir. Özgeci davranış, özünde ahlaki bir davranış olduğuna göre ahlaki gelişim evrelerine geçiş özgecilikle ilişkilidir. Özgeci davranışların gösterilmesi için ahlaki gelişimin gelenek ötesi düzeyde olması beklenilebilir. Literatürde bu görüşü destekleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalara "Özgecilik ve ahlak üzerine yapılan araştırmalar" bölümünde yer verilmiştir.

Özgecilik İçin Empati Gerekli midir?

Empati, bir insanın kendisini başkasının yerine koyması, onun duygularını anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Ouzouni ve Nakakis, 2012). Karapınar (2005) empatiyi benzer şekilde kişinin başkasının duygu ve düşüncelerini anlama çabasına girme süreci olarak tanımlamaktadır. Empati yardım edici ilişkinin en temel bileşeni olarak ifade edilmiştir (Kelley, Lepi ve Frinzi 2011; Özcan, 2006). Olumlu sosyal davranışlar çerçevesinde empatiyi ele almak gerekirse olumlu sosyal davranışların motivasyonunda empatinin var olduğu fark edilecektir. Örneğin itaatkar, olumlu sosyal davranış başkalarının sözel ya da sözel olmayan isteklerini yerine getirmedir (Carlo ve Randal, 2002). Sözel olmayan isteklerin algılanması için kişinin diğer insanların duygularını algılayabilme yeteneğinin olması gerekmektedir. Özgeci davranış öncesinde; duygusal motivasyonun sağlanabilmesi için empati yeteneğinin kişide var olması gerektiği görülmektedir.

Özgecilik Genetik Aktarımla Kazanılabilir mi?

İnsanların özgeci davranışlar sergilemeleri aslında toplu yaşayan böceklerin tutumlarına benzemektedir. İçgüdü teorisi olarak da bilinen bu teoriye göre bir türün üyesi hayatta kalabilmek için diğer tür üyeleriyle dayanışma içinde yaşama eğilimindedir (Akbaba, 1994). Wilson (1975), özgeci eğilimlerin insanlarda kalıtımla ortaya çıktığını söylemektedir. Böylesi davranışlar "insan doğasının" bir parçasıdır, yaşamımızı sürdürmemizde büyük rol oynarlar ve sonradan öğrenilmek zorunda değildirler. Bu görüş, yalnızca saldırganlık gibi olumsuz içgüdülerin doğuştan olabileceğine inanmamız için bir neden bulunmadığına göre, insanın davranışlarının içgüdülerle açıklanışına değerli bir katkıdır (akt., Freedman vd. 1993). Örneğin hayvanların özellikle yavruları için kendi hayatlarını tehlikeye atmaları özgecilik adına önemli bir örnektir. Başkalarının ve yuvanın hayatta kalabilmesi uğruna birçok asker beyaz karınca ölür. Ateş karıncalarına bir saldırı olduğunda, yaralı karıncaların yuvadan çıkıp saldırganla savaşmaları olasılığı, yaralı olmayanlarınkinden daha fazladır ve birincilerin daha saldırgan oldukları gözlenmektedir (Onatır, 2008). Freedman ve diğ. (1993) hayvanların da başka hayvanlara yardım etmek için tehlikeye atıldıklarını, her zaman kendini korumakla güdülenmediklerini, kendini korumanın bazen düşündüğümüz gibi en güçlü güdü olmadığını söylemektedir. Tersine, insanlarda olduğu gibi, hayvanlarda da, birbirlerini incinmeden korumak, hatta bunu başarabilmek için kendi yaşamlarını tehlikeye atmak doğal görünmektedir. Bu nedenle, özgeci davranışı açıklamaya çalışırken, bunun bir gizemden çok, anlamlı ve mantıklı bir davranış olduğunu düşünmeliyiz.

Yaşamlarını feda eden canlılar bu eylemi genlerinin devam ettirilme olasılığını artırmak için yapmışlardır. Bu devamlılığı ise yaşamlarını feda etmek suretiyle katkıda bulundukları akraba gruplarıyla paylaştıkları "gen havuzu" sağlayacaktır (Taslaman, 2007; akt., Onatır, 2008). Bu noktada özgeci davranış ister kalıtımsal, isterse sonradan gelişmiş olsun; önemli olan çevre ve kültürün özgeci davranışın şekillenmesinde etkisinin farkında olunmasıdır (Akbaba, 1994).



Kültürel Kodlar Özgecilik Üzerinde Etkili midir?

Kültür denince akla benlik kurguları gelmektedir. Benlik kurguları konusu alanyazında temelde bağımsız ve karşılıklı bağımlı benlik yapıları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yapıların olumlu etkileri kültüre göre değişiklik göstermektedir (Markus ve Kitayama, 1991; Gül, 2010; Wasti ve Erdil, 2007; Özdemir, 2010; Özdemir ve İlhan, 2013). Buna göre toplulukçu kültürlerdeki insanlar bağımlı benlik yapısına sahipken, bireyci toplumlardaki insanlar bağımsız benlik yapısına sahiptirler (Voronov ve Singer, 2002). Markus ve Kitayama (1991) Batı Avrupa ve Kuzey Amerika toplumlarının bireyci kültürün özelliklerini taşıdıklarını ve bu kültürde yaşayan insanların bağımsız benlik kurguları geliştirdiklerini belirtmektedirler. Markus ve Kitayama, Asya, Güney Avrupa'nın birçok ülkesi ve Latin Amerika ve Afrika toplumlarının da toplulukçu kültür içerisinde yer aldıklarını ve bu kültürdeki insanların karşılıklı bağımlı-ilişkisel benlik kurgularına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Triandis (1989), bireyci kültürlerde yaşayan insanların yüksek düzeyde kişisel benlik öğelerine sahip olduklarını; toplulukçu kültürlerde yaşayan insanların ise toplulukçu benlik öğelerine eğilimli olduklarını öne sürmektedir.

Benlik kurguları ilk etapta bireyci ve toplulukçu kültürel bağlamlar olmak üzere ikili bir sınıflamayla araştırılmıştır. Bireycilik, içinde bulunulan gruptan ve toplumdan duygusal olarak bağımsız olmayı ifade ederken; toplulukçuluk, üyesi bulunulan grup ve sosyal sisteme bağımlı olmayı ifade etmektedir (Hofstede, 2001). Sonraki yıllarda bu ikili sınıflamanın yeterli olmadığı düşünülerek üçlü bir benlik ayrımına gidilmiştir (Bresnahan, Chiu ve Levine 2004, Brewer ve Gardner, 1996; Hardie, Kashima ve Pridmore, 2005; Kağıtçıbası, 2005; Kashima ve Hardie, 2000; Kashima ve diğerleri, 2004; Markus ve Kitayama, 1991; Schott ve Bellin, 2001; Uleman, Rhee, Bardoliwalla, Semin ve Toyoma 2000). Bağımsız ve karşılıklı bağımlı benlik yapılarına ek olarak öne sürülen benlik kurgusu ilişkisel (Kashima ve Hardie, 2000), özerk-ilişkili (Kağıtçıbaşı, 2005) ve ilişkisel özerk (Gore ve Cross, 2006) olarak farklı araştırmacılar tarafından kavramlaştırılmıştır. Kağıtçıbaşı'na (2005) göre, toplulukçu kültürler ekonomik olarak gelişse bile, aileler bireylerin özerk ve ilişkili olmalarını desteklemektedir. Bu kültürlerde en sağlıklı benlik yapıları özerk-ilişkili çerçevede gerçekleşmektedir.

Özgecilik tanımları ilk etapta özgeciliğin bireyci benlikle ilişkili olduğunu düşündürmekle birlikte gerçeğin böyle olmadığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu yanılgının önemli sebeplerinden birinin otantiklikle bireyciliğin kavram olarak karıştırılması olduğu düşünülmektedir. Yöntem ve İlhan (2013) yaptıkları araştırma bu karmaşanın çözümlenmesi amacıyla bizlere önemli sonuç-

lar vermektedir. Araştırma sonuçlarına göre bireyci benlik kurgusu ve otantiklik, özgeciliği anlamlı şekilde yordamıştır. Ancak modele toplulukçu benlik kurgusu girildiğinde otantiklik ve bireyci benlik kurgusunun özgecilik üzerindeki yordama güçleri anlamsızlaşmıştır. Yani toplulukçu kültürlerde özgeci davranışın görülme olasılığı daha yüksektir. Benzer şekilde Topses (2012), toplumlardaki insan bencilliği ve özgeciliği ile ilgili davranışların, önemli ölçüde üretim biçimlerine bağlı özellikler bütünü olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak bakıldığında, kapitalist üretim biçiminin insanın daha çok bireysellik davranışlarıyla yüklü (kolektivist) üretim biçimine dayalı toplumlarda insanların özgeci, dayanışma ve işbirliğine yönelik davranışların daha yaygın düzeyde olduğunu öne sürmektedir demektedir. Bu konudaki araştırmalara "Özgecilik ve benlik kurguları üzerine yapılan araştırmalar" bölümünde detaylı bir şekilde yer verilmiştir

Bir Kültür Öğesi Olarak Din'in Özgecilik Üzerindeki Etkisi

Dinler, metafizik boyutlarının yanı sıra, toplumsal yaşam konusunda da etkisi tartışılmaz öğreti bütünleridir. Dinler insanları birey olarak yapılması gerekenler konusunda bilgilendirirken, toplumsal yaşama da ne şekilde dâhil olacaklarını söylerler. Toplumsal değer yargılarının ve davranış şekillerinin oluşmasında dinlerin etkisi bilinen bir gerçektir. Özellikle özgecilik gibi toplumsal uzantıları olan bir konu tartışılırken, konunun dini boyutlarından da bahsetmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle ahlak felsefesi bağlamında ahlak prensiplerinin uygulanması için ihtiyaç duyulan yaptırımlara bakmak gerekmektedir. Erdem (2003) bu yaptırımları sosyal baskı ve sosyal ödüllendirme, vicdan, doğal yaptırım ve din olarak sınıflamıştır. *Sosyal baskı ve sosyal ödüllendirme*, ahlaki davranışlar yerine getirilmediğinde toplumun oluşturduğu baskı ya da yerine getirilince, toplumun verdiği destekle açıklanabilir. Bir diğer kontrol mekanizması olan *vicdan* Türk Dil Kurumu felsefe terimleri sözlüğünde "Kişinin tasarladığı ya da yapmakta olduğu davranışların uygun olup olmadığını kestirmesini sağlayan törel değerlerinin dizgeleştirilmiş durumu" olarak ve yine Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlüğünde "kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012). Görüldüğü üzere vicdan, kötü kabul edilen davranışlar ortaya çıktığında, bireyin kendi değer yargıları doğrultusunda kendini kötü hissetme ya da farklı şekilde iyi olan davranışı gerçekleştirip, kendini iyi hissetme durumu olarak nitelendirilebilir. *Doğal yaptırım* ise insanın kendi doğası dışına çıkması durumlarında doğanın insanı cezalandırmasıdır. Çok fazla alkol alan veya madde kullanan bir kişinin çeşitli hastalıklara maruz kalması buna örnek olarak verilebilir. *Dinsel yaptırım* boyutuysa, ruhun ölümsüzlüğü ile ilişkilidir ve öldükten

sonra yaşamın devam etmesi; Cennet Cehennem gibi Tanrı'nın dünyada yapılan davranışları, ahlak prensipleri çerçevesinde de sorgulayacağı durumunu içerir (Erdem, 2003). Aslında bu yaptırım türleri her ne kadar birbirinden ayrı başlıklar gibi görünse de bunların birbiriyle iç içe oldukları kolaylıkla fark edilebilir.

Burada özgecilik davranışı söz konusu olduğunda, dinin etkisini daha da belirginleştirmek için çeşitli dinlere göz atmakta fayda vardır. Örneğin bir Taocu, evreni kendisi gibi ya da kendisinden ayrılmaz görür. Taoculuğun temel felsefesinde "iyilere karşı iyilik yapmak, iyilik yapmayanlara karşı yine iyilik yapmak, böylece her şeyin iyi olmasını sağlamak" vardır (Watts, 2001). Yine bir etik kurucu olan Buda'nın öğretisini takip eden Budizmin Nirvanaya ulaşma çabası bu dünyayla ilgilidir. Nirvana 'ya ulaşmış insan "saf iyi" haline gelmiştir. İstek, nefret, cehalet, gurur, rekabet duygusu, bencillik, aşırılık duygusu, kötülüğe neden olan aşırı cinsellik arzusu vb.'den tamamen uzaktır ve saf, nezaketli, merhametli, hoşgörülü ve özgecidir (Elmalı, 2010).

Hıristiyanlık dinide olumlu sosyal davranışlar ve dolaylı olarak özgecilik konusunda insanlara emirler vermektedir. Örneğin, Yeni Ahit'in ilk dört bölümünü oluşturan kanonik İncillerin üçüncüsü olan Luka İncili'nin "Düşmanlarınızı Sevin" bölümünde (27-36) «Ama beni dinleyen sizlere şunu söylüyorum: düşmanlarınızı sevin, sizden nefret edenlere iyilik yapın, size lanet edenler için iyilik dileyin, size hakaret edenler için dua edin. Bir yanağınıza tokat atana öbür yanağınızı da çevirin. Abanızı alandan, mintanınızı da esirgemeyin. Sizden bir şey dileyen herkese verin, malınızı alandan onu geri istemeyin. İnsanların size nasıl davranmasını istiyorsanız, siz de onlara öyle davranın. Eğer yalnız sizi sevenleri seversenız, bu size ne övgü kazandırır? Günahkârlar bile kendilerini sevenleri sever. Size iyilik yapanlara iyilik yaparsanız, bu size ne övgü kazandırır? Günahkârlar bile böyle yapar. Verdiğinizi geri almak umudunda olduğunuz kişilere ödünç verirseniz, bu size ne övgü kazandırır? Günahkârlar bile verdikleri kadarını geri almak koşuluyla günahkârlara ödünç verirler. Ama siz düşmanlarınızı sevin, iyilik yapın, hiçbir karşılık beklemeden ödünç verin. Alacağınız ödül büyük olacak, en yüce olanın oğulları olacaksınız. Çünkü O, nankör ve kötü kişilere karşı iyi yüreklidir. Babanız merhametli olduğu gibi, siz de merhametli olun» denilmektedir. İncil' de çok farklı yerlerde de özgecilik konusu üzerinde duran bölümlere rastlanılmaktadır. Görüldüğü üzere Hıristiyanlık dininde özgecilik açık şekilde desteklenmektedir.

İslam Dini ise yapı olarak kollektif yaşanılan bir dindir ve Hz. Muhammed de hayatı boyunca fedakâr, cömert, başkalarını kendine tercih eden, samimi insanlardan oluşan bir toplum oluşturmayı amaçlamıştır. Aslında İslam dininde özgecilik isar (başkalarını kendi nefsine tercih etme) kavramı olarak ortaya çıkmaktadır. İsar Kur'an-ı Kerim'de ve hadislerde pek çok şekilde geçmekle birlikte İsar kav-

ramı dört yerde sözlük manasında, bir yerde de terim manasında kullanılmıştır (Sancaklı, 2006). Din ve insanlığın yararına olan her türlü meşru harcama anlamına gelen *infak* tabiri Kur'an-ı Kerim'de 73 ayette geçmektedir (Sancaklı, 2006). İslam'ın şartlarından olan zekât vermekte bilindiği üzere sahibi olunan malın en az kırkta birini ihtiyaç sahiplerine vermeyi emreder. Özgecilik konusunda İslam'ın dört halifesinden ilki olan Hz. Ebu Bekir'in " Ya Rabbi! Benim vücudumu o kadar büyüt ki; cehenneme benden başka kimse girmesin" sözü özgecilik için başlı başına bir örnektir (Akbaba, 1994).

Tüm bu örneklerden anlaşılacağı üzere; gerek monoteist, gerek Tanrısız dinler; teorik olarak özgeci davranışların temellerinden birini teşkil etmektedir. Literatür incelendiğinde Türkiye'de yapılan araştırmalarda genel olarak din ve özgecilik arasındaki ilişki konusunda teorik açıklamalar yapılmaktadır. Bununla birlikte bazı görgül araştırmalara da rastlanılmaktadır. Bu araştırmalara "Özgecilik ve Din üzerine yapılan araştırmalar bölümünde yer verilecektir.".

Özgeciliğin Gelişimi: Prososyal Gelişim Kuramı

Özgecilik de diğer psikolojik yapılar gibi belli bir gelişim süreci çerçevesinde gelişmekedir. Hoffman (1982,2000) bu konuyu prososyal davranış kapsamında incelemiş ve dört aşamalı bir kuramsal model sunmuştur (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006: Akt., Gözün Kahraman, 2002). Bu aşamalar aşağıda verilmiştir

1. *Aşama:* Bu aşama, **"evrensel empati"** olarak adlandırılan yeni doğanların ve bebeklerin empatiksel davranışlar sergilediği bir aşamadır. Hoffman'a göre, küçük bebekler en azından duygusal bağlamda kendileri ve diğerleri arasındaki ayrımı algılayabilecek seviyeye tam olarak ulaşamamışlardır. Basit anlamda empatik sıkıntı yaşarlar (örneğin, tepkisel ağlama, koşullanma, mimikler). Kendi ve diğerleri arasında ayrıma varamayan bebek, sık sık diğer kişi ya da kişilerin huzursuz olmalarında rahatsızlık duyar. Bunun en basit örneği ağlayan bir bebeğin sesine karşılık bebeğinde ağlaması örnek olarak verilebilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt., Gözün Kahraman, 2002).
2. *Aşama:* Hemen hemen bir yaşından itibaren, bebekler **"egosantrik (benmerkezci) empatik sıkıntı "** yaşamaya başlarlar. Bu aşamada diğerlerinin sıkıntısına maruz kaldıkları zaman kendilerini rahatlatma eğilimi içine girerler. Artık ayrı bir "ben" oluşturulmaya başlanmıştır. Ancak, bu duyu oldukça amatörce olduğundan, (yani kendi huzursuzluklarıyla diğerlerininkini tam olarak ayıradıklarından) bebek empatik sıkıntı du-

rumlarına aynı şekilde tepki verir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt., Gözün Kahraman, 2002).

3. *Aşama:* İki yaşın başlarından itibaren, yürümeye yeni başlayan çocuklar sıkıntısı olan diğerlerine yardımcı olmaya çabalarlar. Bu aşama **"yarı-egosantrik empatik sıkıntı"** olarak tanımlanır. Hoffman'a göre (2000), bu gelişimsel dönemdeki çocuklar, kendileriyle başkalarının içsel durumlarını tam olarak ayırt edememekle birlikte, kendileriyle başkalarının ayrımına varabilirler. Artık yalnızca kendilerini rahatlatmanın yolunu aramaz, diğerleriyle de empatik olarak ilgilenebilirler. Bazen diğerlerini de rahatlatmaya çalışabilirler, ancak bu davranışta çocuk kendisi için rahatlatıcı gördüğünü diğerine vermeye çalışmaktadır. Çocuklar tamamen benmerkezci değillerdir ve uygun empatik etkiyi gösterme olasılıkları bir önceki döneme göre daha yüksektir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt., Gözün Kahraman, 2002).
4. *Aşama:* İki yaş civarında çocuklar bazen **"gerçeğe uygun empatik sıkıntı"** evresine girebilmektedir. Hoffman'a göre, bu aşamada çocuklar başkalarının duygularını fark etmeye başlar ve diğerlerinin duygu ve bakış açılarının farklı olabileceğini anlamaya başlarlar. Bu yüzden çocukların yardım davranışları daha az ben merkezci ve empatik bir tepkiyi içerir. Ayrıca, dil gelişimi sayesinde çocukların empati ve sempati kurmaları daha güçlüdür. Ancak, Hoffman'a göre, çocukların empatik karşılıkları diğerlerinin belli durumlardaki ya da hemen oluşan sıkıntılarıyla sınırlıdır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt., Gözün Kahraman, 2002).

Çocuklar daha karmaşık perspektif alma ve soyut düşünebilme kabiliyeti geliştirdikçe, diğer birey fiziksel olarak ortamda bulunmasa bile (örneğin sıkıntıda olan birini yalnızca duysa yada okusa da) empatik karşılık göstermektedir (Hoffman,1982). Üstelik, son çocukluğun ortalarına doğru çocuklar, diğer bireyin genel durumuna yada kötü vaziyetine karşılık empati kurabilirler. Ayrıca ergen, bütün bir grup insanın gücünü yitirmiş olması yada mazlum olması gibi kötü vaziyetini kavrayabilir ve karşılık verebilir. Bu nedenler, Hoffman 'a göre (1982), bilişsel olgunluk arttıkça çocuklar diğerlerinin huzursuzluklarına daha ilgili karşılık verebilmektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt., Gözün Kahraman, 2002).

Kuramların Özgeciliğe Bakışı

Özgecilik ile ilgili kuramsal yaklaşımlar genel olarak olumlu sosyal davranışla ilişkilendirilmiştir (Akbaba, 1994). Mussen ve Einsberg-Berg (1977) te olumlu sosyal davranışların gelişimini psikanalitik teori, sosyal bilişsel kuram ve zihinsel

gelişim kuramı olarak üç başlık altında ele almıştır (akt., Akbaba, 1994). Zihinsel gelişim başlığı yukarıda ahlak ve özgecilik başlığı altında incelenmiştir. Bunlara ek olarak özgeciliğin pozitif psikolojinin konularından olduğu bilinmektedir (Eryılmaz, 2013). Bu yüzden bu bölümde sosyal bilişsel teori, psikanalitik kuram ve pozitif psikolojinin özgecilikle ilişkisinden bahsedilecektir.

Psikanalitik Kuram ve Özgecilik

Benliğin organizmada bulunduğu bir bölge, bir yer bulunmamaktadır. Benlik gibi bir takım özel ruhsal işlevlerin tümü soyut kavramlar altında toplanmış, bu oluşuma psikanalitik teoride özetle bir yapı denmiştir. Bu yapı beden ve beyninden ayrı, tamamen soyut bir içerik dâhilinde yapısal varsayımla (structural hypothesis) ortaya konulmuştur (Öztürk, 2002). Freud'a göre bu yapının id, ego ve süperego olmak üzere üç temel birimi bulunmaktadır. Bu üç sistem birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerinden bağımsız olarak çalışmamaktadırlar (Karahan ve Sardoğan, 2004). Bu yapılar kabaca ifade edilecek olursa *id,* biyolojik temelli dürtülerin yuvası, *ego* gerçeklikle uyum mekanizması, *süperego* ise vicdanın karşılığıdır (Miller, 2008).

Bu yapıları biraz daha açacak olursak *id* kişiliğin temel sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ego ve süperego ondan ayrımlaşarak gelişir. İd kalıtsal olarak gelen içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan var olan psikolojik gizil güçlerin tamamıdır (Geçtan, 2002). İd tamamıyla bilinçdışıdır ve dış dünya ile bağlantısı yoktur (Karahan ve Sardoğan, 2004). *Ego* ise zihnin gerçek dünyaya açılan yoludur ve hayatta kalmaya yardımcıdır (Miller, 2008). Ego aynı zamanda ruhsal yapının dengeleyicisi rolünü oynamakta, bunu; dürtüsel gereksinimlerin içerden algılanması, bütünleme ve birleştirme yetisi ile dürtülerin kendi içlerinde, üst benliğin istekleriyle düzenlenmesi ve çevreye uyum gösterebilecek bir niteliğe kavuşması, yürütme yetisi ile istemli davranışların eyleme geçirilmesi ile gerçekleştirmektedir (Karahan ve Sardoğan, 2004). *Süperego* ise kişiliğin ahlaki değerleri temsil eden üçüncü yapısıdır. Yetişkin davranışını sadece gerçeklik değil, aynı zamanda ahlaki kurallar da belirlerler. Kişinin vicdanı, yeni ahlaki değerleri, ana babası ve toplumla etkileşimi sonucu oluşturmaktadır (Morris, 2002). Morris'e göre (2002, s.458):

"Süperego doğuştan var olan bir yapı değildir. Küçük bir çocukken, ahlaki kurallara pek uymaz ve canımızın istediği gibi davranırız. Fakat olgunlaştıkça iyi, kötü hakkında ana -babalarımızın yargılarını özümser ve kendi yargılarımız gibi kabul ederiz. Zamanla ana babamızın uyguladığı baskı, tamamıyla kendi iç baskılarımızla yer değiştirir. Sonunda vicdan olarak davranan süperego, çocuğun bir zamanlar, ana babasının gözleyip rehberlik ettiği egosunu gözlemekte ve rehberliği üstlenmektedir. Aynı ego gibi, hem bilinç hem de bilinçdışı düzeyde işler."

Aynı zamanda ego psikologları olarak bilinen yeni psikanalistçiler korkudan güvene, saldırganlıktan sevgiye, heteronomiden otonomiye geçiş gibi ahlaki yönelimlerin ego yapısının gelişmesiyle ilişkili olduğunu savunmaktadır (Akbaba, 1994). Yine psikanalize göre anksiyete durumu ortaya çıkınca ego var olan düzeni koruyarak dış dünya ile ilişkilerini sürdürmek ve denge sağlamak amacıyla yeni mantık bileşimleri yapmak zorundadır (Karahan ve Sardoğan, 2004; Öztürk, 2002) Bu mantık bileşimleri savunma mekanizmaları olarak adlandırılır. Bunlar *patalojik* ve patolojik olmayan savunma mekanizmaları olarak iki grupta incelenir. Özgecilik, başkalarının mutluluğu üzerine mutluluk kurma esasına dayanan çok üst seviyede bir savunma mekanizmasıdır ve patolojik olmayan savunma mekanizmaları sınıflamasına girmektedir (Ersevim, 2008; Onatır, 2008). Psikanalize göre özgeci kişiler kendi içgüdü enerjilerini, başkalarına yararlı olma yolu ile doyururlar (Ersevim, 2008).

Görüldüğü üzere olumlu sosyal davranışlar ve özgecilik psikanalitik teoride ahlaki yargıların gelişmesiyle ve yine benliğin patolojik olmayan savunma mekanizmalarıyla açıklanmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram ve Özgecilik

Sosyal öğrenme kavramı ilk defa 1947 yılında Rotter tarafından kullanılmıştır (Asma, 2008). Araştırmacılar, insanların başkalarını seyrederek bir şeyleri nasıl öğrendiği konusuyla ilgilenmişler ve bu sürecin başkalarının davranışlarını basit bir şekilde taklit etmekten çok daha karmaşık süreçleri olduğunu bulmuşlardır. Bandura'nın öncülük ettiği bu araştırmalar "Sosyal Bilişsel Kuram" olarak adlandırılmaktadır (Asma, 2008). Sosyal bilişsel teoriye göre, insan davranışı, biliş, davranış, çevre arasındaki sürekli etkileşimle var olmakta ve buna göre açıklanmaktadır (Bandura, 1977). Sosyal öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ortamlar arasında aile, okul ve akranlar sayılabilir (Kırhan, 2007). Bireyler, gündelik yaşamlarının her safhasında kitle iletişim araçları, arkadaş, aile çevresi gibi kaynaklardan etkilenirler. Bu durum, insanların fikir, duygu ve davranışlarını diğer insanlara kabul ettirme çalışmalarına neden olmuştur (Sakallı, 2010).

İnsan davranışlarında ortak özelliklerin görülmesi, aslında davranışların öğrenildiği konusunun basit bir ispatıdır. Örneğin eve misafir gelince hoş geldin demek bir şekilde ebeveynlerden model alınan bir davranış kalıbıdır. Bu konuda örnekler çoğaltılabilir. Sosyal bilişsel teoriye göre davranışlar hem çevreyle hem de önemli sosyal bildirimlerin öğrenilmesindeki kişisel motivasyonla açıklanmıştır (Lam, Kraus ve Ahearne, 2010). Ayrıca sosyal öğrenmeler birçok organizmanın hayatta kalması için önemlidir ve sosyal öğrenmenin altında yatan şey bilişsel gelişimdir (Zentall, 2011). İnsanların bu şekilde modelle öğrenmelerinin etkili

olmasında bazı süreçler işe karışmaktadır (Aşkın, 1981; akt:, Koksal, 1991). Çocuk için ortada model teşkil edecek örnek bir davranış olmalıdır. Sözel veya imgesel bir hatırlatıcı şarttır ve bir uygulama gereklidir.

Son olarak izleyerek öğrenilen bir durumun davranışa yansıması için pekiştireç gereklidir. Sosyal öğrenme sosyal girişimciliği büyük ölçüde açıklamaktadır (Howorth, Smith ve Parkinson, 2012). Özgeci davranışlar sosyal bilişsel teoriye göre öğrenme sonucu ortaya çıkarlar (Aşkın, 1986). Başka bir deyişle insan doğuştan özgeci değildir. Bu davranış sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. Özgeci davranış geçmiş tecrübelerin bir birikimi olarak ortaya çıkar ve bireyin kendi kendine ödül, ceza verme yetisine sahip olmasıyla birlikte pekişir (Akbaba, 1994).

Özgecilik ve Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji kavramı son yıllarda psikolojide önemini gittikçe arttırmaktadır (Şimşek, 2006). Pozitif psikoloji, insanların yaşam boyu hayata bağlanmalarına ve yaşamı daha olumlu şekilde geliştirmelerine yardımcı olan; yaşamda neyin olumlu olduğuna ilişkin bilgiler ve bulgular ortaya koyan bir bilimsel çalışma alanıdır. Bu noktada, bireyleri tanımak ve geliştirmek amacıyla en uygun şekilde uyum sağlamlarına yardımcı olmak idealiyle araştırmalar yapan bir alandır (Peterson, 2000, Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006; akt.; Eryılmaz, 2013). Pozitif psikoloji; bireylerin olumlu yönlerinin geliştirilmesine, olumlu tecrübeler kazanmalarına ve öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar sayesinde onların psikolojik sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman ve Csikszentmihalyi'ye göre (2000), pozitif psikoloji yaklaşımı üç alanda araştırmalar yapmaktadır. Bunlar "bireylerin pozitif yaşantıları nelerdir?" "Bireylerin pozitif özellikleri nelerdir?" soruları ile pozitif kurumlardır.

Özgecilik bilindiği gibi pozitif bir özelliktir. Fellner ve Marshall 1970'te yaptıkları araştırmada böbrek bağışında bulunan kişilerin bu davranışlarının sonucunda benlik saygılarının da arttığını bulmuşlardır (akt., Akbaba,1994). Görüldüğü gibi özgecilik aynı zamanda pozitif bir yaşantıdır. Özgecilikte sevgi, cesaret affetme gibi pozitif psikolojinin konusu olan bir özelliklerdir (Eryılmaz, 2013).



Bir Sosyal Psikoloji Konusu Olarak Özgecilik



İnsan davranışlarının şekillenmesinin yaşanılan toplumla ilişkisi bilinmektedir. Toplumsallaşma süreci insanları herkes tarafından benimsenen değerlere bağlı kalmaya ve başkalarına yardımcı olmaya özendirmektedir. Gönüllü çalışmalara katılan insanlar bu davranışlarını genellikle özgeci nedenlerle açıklarlar. Diğer yandan, özgeci davranışların çalışma deneyimi kazanma, sosyal ilişkiler geliştirme ve herhangi bir faaliyete ilgi duyma türünden kişilerin kendisiyle ilgili nedenlere bağlı olarak kendiliğinden ortaya çıktığı da bir gerçektir. Hayır çalışmalarında yer alma bazı insanların gözünde topluluk içinde bir prestij kazandırmakta ve başka insanların fiilen bir işte çalışmaktan aldıkları doyumu hissettirmektedir (Onatır, 2008). Özgeci davranış kültürel değerlerden de etkilenebilmektedir. Bireyin kültürel değer sistemine uygun bir davranışı; toplumun, diğerlerine özgeci davranmak yolundaki öğütleri ve onaylanma durumu bireyi özgeci bir eğilime yönlendirebilir. (Boehm 1979; Gormley 1996; akt. Banbal, 2010). Freedman ve diğerleri ise (1993) özgeciliği sosyal psikoloji açısından *diğer insanların etkisi, hakkaniyet* ve *toplumsal adalet, iyilik borcu* ve *suçluluk duygusu* başlıkları altında incelemiştir. *Diğer insanların etkisi* birçok deneysel çalışmayla açıklamaya çalışan Freedman ve ark. yardıma ihtiyacı olan kişilere yardım edebilecek kişi sayısı arttıkça insanların yardım davranışı sergileme eğilimlerinin azaldığını ancak yardım edebilecek kişi sayısının az olduğu durumlarda insanların sorumluluk duyması sağlanılarak yardım davranışlarının ve yardım olasılıklarının arttığını belirtmiştir. Yardım edebilecek başkaları olduğunda insanlar yardım etme eğilimi göstermemektedirler. *Hakkaniyet ve toplumsal adalet* söz konusu olduğunda her bireyin çabaları, yetenekleri, becerileri ölçüsünde hak ettiğini alması gerektiği inancı etkisini göstermektedir. İnsanlar haksızlığın olduğu durumlardan rahatsızlık duyarlar ve haksızlığı ortadan kaldırarak rahatsızlığı ortadan azaltma ya da ortadan kaldırma eğilimindedirler (Akbaba, 1994). İyilik borcu temelde birisi bir iyilik yaptığında, hakkaniyet dengesini bozmaktadır. Birinin bize yardım etmesi dengeyi ve eşitliği bozmuştur. O bizim için bir şey yaparken biz onun için bir şey yapmamışızdır. Bu ise bizi borçlu hissettirecek ve ona bu borcumuzu ödeme eğiliminde oluruz. *Suçluluk duygusu* ise özünde kötü bir davranış yapıldığında suçluluk duygusuna kapılması ve bu durumu dengelemek adına iyi bir şey yapması olarak açıklanabilir (Freedman ve diğ. 1993).

Oral (2002) Antalya ilinde ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan 150 deney ve 150 kontrol grubu olmak üzere 300 öğrenciyle deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, toplumsal hizmetlerde bulunduğu sürece cinsiyeti ne olursa olsun, öğrencilerin sosyal sorunlar ya da gereksinimler karşısında farkındalık ve empati kazandıkları sonucunu bulmuştur. Ben-merkezci tutumlardan uzaklaşmak gençlerin farklı biçimlerde düşünüp, davranmasını sağlamaktadır. Bu uzaklaşmanın kızları daha da sosyalleştirdiği gibi, özellikle erkek çocukların olumlu tutum ve davranış kazanmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle, erkek çocuklar böyle programlar sayesinde kendi cinsel kimliklerinin sınırlarından kurtulup, daha evrensel etik ilkeler çerçevesinde davranmayı öğrenebilmektedir. Peterson ve Homer (1982) 77 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada yardım ihtiyacının açık olmasının ve seviyesinin özgeciliği etkilediği sonucuna varmışlardır. Underwood ve More (1982) algısal, sosyal ve ahlaki bakış açısı kazanmayla özgecilik arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Darley ve Latene (1964) yaptıkları deneyde deneklerin bir kısmını yalnız, bir kısmını da diğer deneklerle birlikte bir odada bırakmışlar, duvardaki küçük bir delikten odaya duman vermişlerdir. Denekler odada yalnız oldukları zaman durumu hemen bildirme eğiliminde oldukları halde, odadaki kişi sayısı artınca araştırmacıya haber verme eğilimi azalmaktadır (Akbaba, 1994; Freedman ve diğ., 1993).

NASIL: ARAŞTIRMA

Özgeciliğin, nasıl ortaya çıktığı, nasıl geliştiği ve bunların bireylerin duygusal, sosyal iyi-oluşlarına katkılarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmalar ele alınmıştır.

Özgecilik ve Empati

Önceki bölümlerde özgeci davranış öncesinde; duygusal motivasyonun sağlanabilmesi için empati yeteneğinin kişide var olması gerektiğini söylemiştik. İnsanların yardım etme davranışlarında, empatinin tetikleyici özelliği birçok araştırmacı tarafından da ifade edilmektedir. Smith (2003) empati ve özgecilik arasında yüksek ilişki olduğunu belirtmektedir. Batson'a (1991) göre; özgeci motivasyonun en temel kaynağı, diğer bireyin iyiliği adına verilen duygusal tepkidir. Bir insanın empatik eğilimlere sahip olması, ihtiyaç içinde olan kişiye daha fazla yardım etmesini sağlamaktadır (Walter ve Finley, 1999). Davis (1983), özgeci davranış ile empatik eğilim, empati ve sosyal sorumluluk arasında bir ilişkinin olduğunu ileri sürmüştür (akt., Onatır, 2008). İlgili araştırmalar da empati ve özgecilik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Duru (2004), öğretmen adaylarında empati ve

yardım etme eğilimi ilişkisini ve yardım etme eğilimini bazı psikososyal değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda yardım etme davranışı ve empati arasında pozitif ilişki ve Kişisel Tepki Verme Ölçeği' nin alt boyutlarının yardım eğilimini yordamada, etkili değişkenler olduğunu belirlemiştir. Miller (1997), okul öncesi çocuklarında empati ve özgeci davranışın mizaç özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Miller iki - sekiz yaş arasındaki yüksek empati düzeyine sahip 27 çocuğun annesiyle görüşerek, çocukların okul ve evdeki empati, özgeci tepki düzeylerini belirlemiştir. Sonuçta duygusal olarak olumlu tanımlanan çocukların, empati ve özgeci tepkilerinde de sosyal bireyler olduğu tespit edilmiştir.

Özgecilik ve Ahlak

Akyel (1986) yaptığı araştırmada liseli gençlerde özgeci davranış ile ahlaki muhakeme arasındaki ilişkiyi incelemiş, özgeciliğin yüksek ahlaki muhakeme becerisiyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Kumru, Carlo ve Edwards (2004) yaşları 11-22 arasında olan 550 ilköğretim, lise ve üniversite öğrencisi üzerine yaptıkları çalışmada yine ahlaki muhakemenin olumlu sosyal davranışları yordadığını bulmuşlardır. Pratt, Hunsberger, Pancer ve Alisat (2003) yaptıkları araştırma sonucunda, toplumsal yardım aktivitelerinde bulunduğunu söyleyen 17 yaş grubu ergenlerin, özgeci ahlaki değerlerin önemi üzerinde daha fazla durduklarını bulmuşlardır.

Özgecilik ve Benlik Kurguları

Genellikle benlik kurguları konusu diğer OSD'lerle birlikte incelenmiştir. Bazı araştırmalar ise bu konuda dolaylı bilgiler sunmaktadır. Örneğin Yablo ve Field (2007) Tayvanlı ve Amerikalı katılımcılarla yaptıkları karşılaştırmada Tayvanlıların Amerikalılara göre daha özgeci olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu farklılaşmada özellikle Tayvanlıların dini değerlerinin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Doğu toplumlarının Batılı toplumlara göre daha toplulukçu değerlere sahip oldukları bilinmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Yablo ve Field'in araştırma sonuçları bu bağlamda yorumlandığında özgeciliğin toplulukçu benlikle birlikte daha çok ortaya çıktığı düşünülebilir. Türkiye'de ise bu konuda Yöntem ve İlhan'ın (2013) benlik kurguları ve otantikliğin özgecilik üzerindeki yordayıcı gücünü inceledikleri araştırma bize önemli bulgular sunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre toplulukçu benlik, bu çalışmada katılımcıların özgecilik düzeylerini yordayan en güçlü değişken olarak bulunmuştur. Toplulukçu değerleri yüksek olan katılımcıların özgecilik düzeylerinin daha çok olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, alan yazında yer alan bazı araştırmaların bulgularıyla tutarlıdır. Toplu-

lukçu değerler, bireylerin olumlu davranışlar geliştirmeleri için önemli bir faktör olabilmektedir. Aktaş ve Güvenç (2006), hem kızlarda, hem erkeklerde olumlu sosyal davranışların gelişmesinde özellikle kişiler arası duyarlılığın, saldırganlığın azaltılmasında ise ana baba ve akran ilişkilerinin geliştirilmesine ağırlık vermenin önemine işaret etmektedir. Oral'a (2003) göre gençlerin ben-merkezci tutumlardan uzaklaşmaları farklı biçimlerde düşünüp, davranmalarını sağlamaktadır. Bu uzaklaşma sayesinde kızlar daha fazla sosyalleşirken erkekler olumlu tutum ve davranış kazanmaktadır. Yine Stiff ve diğerleri (1987) özgeci davranışların öncelikle başkalarıyla ilgilenerek motive edildiğini belirtmektedirler.

Özgecilik ve Din

Ayten (2009) Türkiye'nin yedi bölgesi ve otuz iki ilinden 911 kişilik katılımcı grubuyla gerçekleştirdiği görgül araştırmasında çalışmasında dindarlık ile empatik ve yardım etme eğilimleri arasında güçlü ve olumlu ilişki ve etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Yurtdışındaki çalışmalarda da görgül incelemeler mevcuttur. Örneğin Ji, Bendergrafi ve Perry (2006), doktriner Ortodoks ve Protestan kiliselerine mensup gençler üzerine yaptıkları kapsamlı bir çalışmada "komşunu sev" inancının özgecilik üzerine güçlü bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmanın bir diğer bulgusu ise bireysel Tanrı inancıyla diğer insanlarla ilişki algısı, özgeciliğin önemli bir göstergesidir. Yine Smith (2003) Amerikan toplumunda empati, özgecilik ve din isimli çalışmasında üç değişken arasında doğrusal veya doğrusal ilişkiler bulmuştur.

Özgecilik ve Psikolojik İyi Oluş

Özgecilik psikanalitik kuram temelinde olumlu bir savunma mekanizması olarak ifade edilmektedir. Özgeci davranışlarda bulunan birey başkalarını mutlu ederek kendi mutluluğunu inşa etmektedir (Ersevim, 2008;Onatır, 2008). Psikanalize göre özgeci kişiler kendi içgüdü enerjilerini,başkalarına yararlı olma yolu ile doyururlar (Ersevim, 2008). Başka bir ifade ile özgecilik psikolojik iyi oluşun önemli bir öğesidir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda özgeciliğin psikolojik iyi oluşla anlamlı bir ilişki gösterdiği ifade edilmektedir (Başarer ve Kısaç, 2017; Kasapoğlu, 2013; Schwartz, Keyl, Marcum ve Bode, 2009).Örneğin, Başarer ve Kısaç (2017) 20 yaş üzeri 390 kişi ile gerçekleştirdikleri araştırmada özgecilik ve psikolojik iyi oluşun yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Midlarsky (1991), ise özgeciliğin bireye beş farklı alanda fayda sağladığını ifade etmektedir. Bunlar-bireyin kendi sorunlarından uzaklaşması, hayatın değeri ve anlamı konusundaki anlayışını geliştirmesi, algılama yeterliliğiniyükseltmesi, ruh halinin niteliğini iyileştirmesi, sosyal uyumu artırması şeklinde sıralanmıştır.

NASIL: UYGULAMA

Okullarda Özgecilik

Çağdaş bilimsel anlayışa gore eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur (Yeşilyaprak, 2010). Birey kendi yaşamını idame ettirebileceği temel becerileri kazanırken; toplumsal hayata da katkı sağlayabilecek bir gelişim sergilemelidir. Bu kapsamda eğitimin en önemli kurumları olan okulların sorumluluğu büyüktür.

Yöntem ve İlhan'ın araştırma sonuçlarından biri (2013) toplum yararına hizmet sunan derneklerde gönüllü olarak faaliyet gösterenlerin bu derneklerde faaliyet göstermeyenlere göre özgecilik düzeylerinin anlamlı derecede farklı olduğudur. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Oral (2002) ilköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik yaptığı deneysel çalışmasında, Toplum Hizmetleri Programının, öğrencilerin sosyal davranışları üzerindeki etkisi incelemiş ve toplum hizmetlerine katılan öğrencilerin, toplum hizmetlerine katılamayan öğrencilere göre okul içerisindeki olumlu sosyal davranışlarının anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur. Pratt ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada, toplumsal yardım aktivitelerinde bulunduğunu söyleyen 17 yaş grubu ergenlerin, özgeci ahlaki değerlerin önemi üzerinde daha fazla durduklarını ortaya koymuşlardır. Sosyal bilişsel teoriye göre özgecilik öğrenilen bir davranıştır. Bu çalışmada dernekler bünyesinde gönüllü faaliyetlerde bulunanların özgecilik puanlarının yüksek olması, sosyal bilişsel teorinin öngörüleriyle tutarlıdır. Yine araştırma sonuçları öz belirleme kuramında ifade edilen motivasyonun sosyalleşmeyle birlikte içselleşmesiyle açıklanabilir. Yani dernekteki diğer insanlarla ve yardım edilen mağdurlarla oluşan etkileşim sonucunda olumlu sosyal davranışların içselleştirilerek bireyin özgecilik aşamasına geçmesi söz konusu olabilir.

Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere okullarda öğrencilerin yardım faaliyetlerine aktif olarak katımları olumlu sosyal davranışların ve özgeciliğin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde bu konuda Topluma Hizmet Uygulamaları dersi yürütülmektedir. Eğitim Fakülteleri'nde bu dersi alan öğrencilerle yapılan çalışmalarda genel olarak dersin yararlı olduğu ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan, 2010; Dinçer, Ergün, Şen ve Çabuk, 2011; Elma, Kesten, Kıroglu, Uzun, Dicle ve Palavan, 2010; Gökçe, 2011; Sönmez, 2010). Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim kapsamında ise okullarda çeşitli kulüp faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır.

Bu tarz çalışmalar okul genelinde yürütülen çalışmalardır. Gönüllü faaliyetlerin özgecilik üzerindeki etkisi ilgili alan yazınla benzer şekilde bu araştırmada da ortaya konulmuştur. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin özgecilik düzeylerini geliştirmek amacıyla bu tarz faaliyetlerin özendirilmesi öğrencilerin özgeci doğalarını harekete geçirmek için önemlidir. Okullarda bu konuda çeşitli kulüpler açılması, bu amaçla çalışan sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapılarak öğrencilere bu konuda rehberlik yapılması öğrencilerin özgecilik düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden eğitim öğretim ortamlarında bu tarz çalışmaların arttırılması önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının okulları bu konuda motive etmeleri ve geliştirilecek olan projelere destek olmaları faydalı olacaktır. Aşağıda okullarda uygulanabilecek sınıf rehberlik etkinlikleri ve çalışma kartlarına yer verilmiştir.

Örnek Etkinlik-1

Etkinliğin Adı	Yardımlaşmak Güzeldir
Kazanım	Yardımlaşmanın önemini fark eder.
Öğrenci Sayısı	Tüm sınıf
Süre	40 dakika
Ortam	Sınıf
Sınıf	1, 2, 3, 4. sınıflar
Araç Gereç	Form 1

SÜREÇ

1. "Yardımlaşma" kelimesi büyük harfle tahtaya yazılır.
2. Öğretmen, öğrencilere kelimenin anlamını açıklar.
3. Form-1 deki hikâyeyi öğretmen, öğrencilere okur.
4. Aşağıdakilere benzer sorularla grup etkileşimi devam eder.

Aslanla esir nasıl arkadaş oldu?

İmparator esiri ve aslanı neden serbest bırakıyor?

Sizin başkalarına yardım ettiğiniz oldu mu?

Çevrenizdekiler size yardım ediyorlar mı?

Yardımlaşmak neden önemlidir?

5. Yardımlaşmanın önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Form-1

Vakti zamanında, androkles isimli bir esir, efendisinden kaçarak bir ormana sığınmıştı. Etrafta gezinirken, birden bire, iniltiler içinde, ızdıraptan kıvranan bir Arslan'ın önüne çıkıverdi:

"Önce dehşetli ürktü; kaçmaya yeltendi, fakat hayvanın, yerinden kımıldamadığını görünce, gerisin geriye dönerek ona doğru yürüdü. Yanına yaklaştığında, Arslan, berbat bir halde şişmiş, kanamakta olan iri pençesini uzattı androkles, dikkatle bakınca pençeye, büyük bir dikenin girdiğini, bütün bu ıstıraba onun sebep olduğunu anladı.

Dikeni, derhal oradan çıkarıp yarayı temizledikten sonra, gömleğinin kolundan yırttığı parça ile güzelce sardı. Az sonra ise, yine ayağa kalkabilen Arslan, tıpkı bir köpek gibi esirin ellerini yalayarak önüne düşüp onu inine götürdü.. Artık her gün, androklese avladığı etleri taşıyordu. Fakat bu baş başa mesut yaşayışları uzun sürmedi; çünkü beraberce yakalanmışlar, esir günlerce aç bırakılacak bir aslana yedirilmek üzere, zindana atılmış, Arslan da aç ve susuz bir halde hücreye kapatılmıştı.

Nihayet günü gelince, İmparator ile, erkânı, localarına yerleşip seyire hazırlanırlarken, esirandrokles de arenanın orta yerine çıkartıldı. Şimdi sıra Aslandaydı.

Günlerden beri aç ve susuzluktan yarı çıldırmış bir halde avının üzerine atılmak üzere, kükreyerek ağzından köpükler saçarak ortaya fırlayan Arslan, bütün hırsı ile koştu, tam avına atılacağı sırada, onu, kokusundan tanıyınca derhal önünde, dört ayağının üzerinde yere çöküp, aynen bir köpek sadakatiyle dostunun ellerini yalamaya başladı.

İmparator şaşırmıştı. Esiri yanına çağırttı ve baştan sona, bütün hikâyeyi, olduğu gibi dinledi. Bu anlatılanlar, hükümdarda öyle bir tesir yaptı ki, derhal esirin affedilip hürriyetine kavuşturulmasına, Aslanın da, Anavatanı ormana salıverilmesini emretti.

Örnek Etkinlik-2

Etkinliğin Adı	Diğer insanları önemsiyorum
Kazanım	Olumlu sosyal davranışların önemini kavrar
Öğrenci Sayısı	Tüm Sınıf
Süre	40 Dakika
Ortam	Sınıf
Sınıf	5.6.7.sınıflar
Araç-Gereç	-

SÜREÇ

NOT: Öğrenciler 5'er kişilik gruplara ayrılır ve her gruba bir hafta öncesinden bir sosyal sorumluluk ve gönüllü çalışma görevini araştırmaları ve bu görevleri listelemeleri istenir. (Doğal hayatı koruma, madde kullanımını önleme, sokak çocukları vb.)

1. Öğrencilere olumlu sosyal davranışın, toplumsal sorumluluğun ve gönüllülüğün ne olduğu konusunda kısa bir açıklama yapılır.
2. Grupların araştırdıkları konuları sınıfla paylaşmaları istenilir.
3. Aşağıdakilere benzer sorularla grup etkileşimi devam eder

Olumlu sosyal davranışlar neden gereklidir?Toplumsal sorumluluk neden gereklidir?

Gönüllülük neden önemlidir?

İnsanların toplumsal sorumluluklarının olması ve gönüllü olarak yardım davranışı sergilemeleri topluma ne kazandırır?

4. Paylaşımlar genel olarak toparlanarak özetlenir ve etkinlik sonlandırılır.

Örnek Etkinlik-3

Etkinliğin Adı	Artık bir gönüllüyüm
Kazanım	Gönüllü çalışmalara dahil olur
Öğrenci Sayısı	Tüm Sınıf
Süre	40 Dakika
Ortam	Sınıf
Sınıf	10.,11.,12. sınıflar
Araç-Gereç	Grup sayısı kadar Karton ve renkli kalem.

SÜREÇ

NOT: Öğrenciler 5'er kişilik gruplara ayrılır ve her gruba bir hafta öncesinden gönüllü faaliyetlere katılabilecekleri kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi toplamları istenir.

1. Gruplar araştırma sonuçlarını sınıfla paylaşırlar.
2. Her grup üzerine araştırma yaptığı kuruluşta gönüllü çalışmalar yapmak isteyenlerin neler yapmaları gerektiği ve ne gibi faaliyetlerde bulunabilecekleri ile ilgili paylaşımlarda bulunur.
3. Gruplara birer karton ve kâğıt dağıtılır. Her gruptan araştırma yaptıkları kuruluşların üyesi olarak toplum yararına ne gibi faaliyetler yapabileceklerini maddeler halinde kartonlara yazmaları istenir. Ayrıca her gruptan hazırladıkları listenin başına bir slogan yazmaları istenir. (yaklaşık 10 dakika süre verilir)
4. Her gruptan bir sözcü çıkarak yaptıkları çalışmayı sınıfla paylaşır ve hazırladıkları kartonu sınıf tahtasına asar.
5. Öğrencilerden kendilerine en uygun buldukları kuruluşu seçmeleri ve sınıfla paylaşmaları istenir.
6. Benzer kuruluşlarda çalışma eğilimi gösteren öğrencilerden gruplar oluşturulur.
7. Son olarak toplum adına yürütülen gönüllü faaliyetlerin önemi üzerine durulur ve öğrenciler dernek üyeliği konusunda cesaretlendirilerek etkinlik sonlandırılır.

Çalışma Kartı

Olumlu Sosyal Davranış Farkındalık Kartı

Toplum ve diğer insanlar yararına gerçekleştirdiğiniz her bir çalışma için aşağıdaki kartı doldurmanız istenilmektedir.

Gerçekleştirdiğim Çalışma	Çalışma sırasında ve sonrasında neler hissettim	Çalışma sırasında ve sonrasında neler düşündüm

Bu çalışmalar dışında öğrencilerin sosyal öğrenmelerini ve özgecilik düzeylerini geliştirmelerini sağlayacak bir diğer sistem ise okullarda akran temelli çalışmaların yürütülmesidir. Günümüz ergenleri, akran gruplarında, geçmiş dönemlerde yaşayan ergenlerden daha çok zaman geçirmektedirler. Ergenler akranlarla geçirdikleri zamanı günlerinin en eğlenceli parçaları arasında görmektedirler. Bu yüzden bu noktada Akran Temelli yaklaşımların bu çerçevede değerlendirilmesinde yarar vardır.

Okullarda Özgecilik Gelişimi Bağlamında Akran Temelli Yaklaşımlar

Okullarda öğrencilerin, diğer öğrencilere yardım ve destek vermesini amaçlayan akran öğreticiliği, akran arabuluculuğu, akran eğiticiliği, akran danışmanlığı gibi önleyici ve geliştirici akran temelli uygulamalar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde yer almaktadır (Yaylı, 2010). Akran temelli yaklaşımların başlamasının en önemli nedenlerinden birisi profesyonel psikolojik yardım hizmetlerinin okullarda henüz tam olarak uygulanamamasıdır. Bunun en büyük nedeni ise alanda yetişmiş personel azlığından ileri gelmektedir. Ülkemizde bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilgili yönetmeliğinde (madde, 21) "*okul rehberlik servislerine; (3) Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına, öğrenci sayısının 500 ve 500'ün katlarına ulaşması halinde her defasında ilave olarak 1 rehberlik alan öğretme norm kadrosu daha verilir. (4) Bir yerleşim merkezindeki her eğitim kurumunda en az 1 rehber öğretmen norm kadrosu doldurulmadan ikinci ve müteakip norm kadrolara öğretmen atanamaz.*" ifadesi yer almaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere ülkemizde ortalama 500 öğrenciye bir Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen düşmektedir. Ancak ülkemizdeki okullarda halen bu orana dahi ulaşılabilinmiş değildir. Dolayısıyla okullarda akran temelli çalışmaların geliştirilmesi mevcut sistem bakımından da faydalı olacaktır.

Akranların okuldaki işleyişe dâhil edilmesinin bir diğer gerekçesi, ergenlik döneminde akran etkisinin doruk noktaya çıkması, ergenlerin her zamankinden çok akran etkisine açık olması, dolayısıyla akranları tarafından sunulan olumlu ve olumsuz örnekleri almaya daha yatkın olmasıdır (Yaylı, 2010). Akran temelli yaklaşımlar farklı şekillerde ve farklı amaçlar doğrultusunda kurgulanmıştır. Ancak hepsinin ortak noktası akranların birbirlerine çeşitli konularda yardımcı olması prensibine dayanmalarıdır. Bu kapsamda akran temelli yaklaşımlar prososyal gelişime katkı sağlamaktadır. Akran temelli yaklaşımların amacı akranların birbirine destek olması ve yardım konusunda sosyal öğrenme gerçekleştirmesidir. Akran temelli yaklaşımlar Akran Öğreticiliği (Peer Tutoring), Akran Eğiticiliği (Peer Education), Özel Arkadaşlık (Special Friend), Akran Danışmanlığı (Peer Counseling), Akran Arabuluculuğu (Peer Mediation), Akran Destek Grupları (Peer Support Groups) olmak üzere yedi farklı başlıkta toplanmaktadır (Taylı, 2008). Bu çalışmaların okullarda uygulanması belli bir program çerçevesinde yapılmalıdır. Çalışmaların düzenli bir şekilde yürüyebilmesi için bu başlıklar altında okullarda klüp çalışmaları yapılması sistemin daha iyi işlemesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca ileride bahsedileceği gibi bu programlara alınan her öğrencinin temel bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Bu eğitim verilmeden yapılacak çalışmalar yetersiz kalacaktır. Aşağıda bu çalışmalara başlıklar halinde yer verilmiştir. Ayrıca her bir çalışmanın okullarda nasıl uygulanabileceği hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde çalışılan okulun genel özelliklerine göre programlar hazırlanması faydalı olacaktır.

Akran Öğreticiliği

Akran öğreticiliği akran temelli yaklaşımlarda en sık görülen uygulamadır (Dioso-Henson, 2012). Araştırmalar öğrenci-öğrenci etkileşiminin motivasyon, öğrenme ve müfredata uyum konusunda olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Johnson, 1981; Kata, 2009). Akran öğreticiliği çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin yararlı bilgileri paylaştıkları, problem çözme becerilerinin geliştiği ve hatta öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu tutumların ortaya çıktığı görülmüştür (Falchikov, 2001). Bu uygulamalar 3. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Temel amaç, öğrenirken yardım almak, eğitim desteği ihtiyacı olan öğrencilere ilgili desteği sağlamaktır. Bu sayede öğrencinin karamsarlığa kapılası ve benlik algısının bozulmasının engellenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmalar incelendiğinde akran öğreticiliğinin okuma yazma (Oddo, Barnett, Hawkins, ve Musti-Rao, 2010), matematik (Hawkins, Musti-Rao, Hughes, Berry, ve McGuire, 2009), sosyal bilimler (Lo ve Cartledge, 2004) ve fen bilimlerinde (Bowman-Perrott, Greenwood, ve Tapia, 2007) öğrenme konusunda pozitif etkileri olduğu bilinmektedir. Uygulamalar genellikle okul dersliklerinde (Lo ve Cartledge, 2004), okul bünyesinde özel olarak tahsis edilmiş odalarda (Sutherland ve Snyder, 2007), alternatif yerlerde (Bowman-Perrott ve diğ., 2007) ve grup evlerinde (Mayfield ve Vollmer, 2007) yapılsa da her birinin başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Bu uygulamalar sırasında dikkat edilmesi gereken konulardan birisi, diğer akran temelli uygulamalarda olduğu gibi akran öğreticilerinin uygulama öncesinde bir eğitime tabi tutulmalarıdır. Bu eğitimde temel öğreticilik ve yardım becerileri konuları yer almalıdır. Akran öğreticiliği sırasında, motivasyon, cesaretlendirme, karamsalıkla baş etme gibi konuların akran öğreticilerine öğretilmesi gerekmektedir (Myrick ve Folk, 1991; akt. Taylı, 2008).

Burada okullarda programın nasıl uygulanacağı sorusu söz konusu olabilir. Aslında her program uygulanışı gibi burada da keşif, takip ve koordinasyon üçgeninden bahsedebiliriz. Keşif aşamasında belirtildiği şekilde öncelikle programın yürütüleceği yerin tespit edilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için okullarda kütüphaneler, öğrencilerin kendi evleri, yatılı okullarda mevcut çalışma odaları kullanılabilir. Gerekli fiziksel düzenlemeden sonra akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden bir grup oluşturulması gerekmektedir. Bu grupta gönüllüğün esas olmasına dikkat edilmelidir. Daha sonra öğrencilere yukarıda bahsedilen öğreticilik ve yardım becerilerini kapsayan bir eğitim programı uygulanması gerekmektedir. Verilecek eğitimle, akran öğreticiliği programının uygulanması eşzamanlı ilerlemelidir. Yapılacak çalışma boyunca eğitim devam etmelidir. Burada öğrencilere yol gösterici bir sorumlu öğretmen/öğretmenler bulunmalıdır. Bu öğretmen/öğretmenler süreç boyunca öğrencilere süpervizörlük görevini yürütmelidirler.

Akran Eğiticiliği

Akran eğiticiliği genel olarak ortaöğretim ve üstü için tercih edilen bir programdır. Yaşam dönemi itibariyle risk bulunan durumlarda akranların akranlarına yaptıkları bilgilendirme, rehberlik etme gibi konuları kapsar. Genel olarak ergen hamileliği, HIV/AIDS de dâhil olmak üzere cinsel yollarla bulaşan hastalıklardan korunma, madde kötüye kullanımı, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirme, intihar ihmal gibi konular üzerine çalışır (Taylı, 2008; Karadağ, 2004). Küçük gruplarla ya da bireysel iletişim yoluyla; okullar, üniversiteler, kulüpler, dini mekanlar, işyerleri, sokaklar gibi gençlerin bulunabileceği pek çok farklı mekanda gerçekleştirilebilir. Akran eğitimi etkinliklerine örnek olarak:

- Ortaöğretim öğrencileri ile bilgi yarışması, rol-oyun ya da hikâyeler gibi etkileşimli yöntemler kullanarak gerçekleştirilen programlar
- Gençlik kulübünde sahnelenen tiyatro oyunu ve sonrasında yer alan grup tartışması
- Bar, disko gibi eğlence yerlerinde genç insanlar ile, sağlıklarını tehlikeye atabilecek riskli davranışlar ve bu konularda bilgi/yardım alabilecekleri yerler hakkında yapılan sohbetler sayılabilir (Karadağ, 2004).

Okullarda uygulama konusunda öncelikle okullarda ihtiyaç duyulan konuların belirlenmesinde yarar vardır. Burada öncelikle bir duyuru ile gönüllü öğrencilerin tespit edilmesi faydalı olacaktır. Daha sonra lider özelliği olan öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılarak bir grup oluşturulması gerekmektedir. Daha sonra öğrencilere ilgili konularla ilişkili bir eğitim verilmesi ile asıl uygulamaya geçilebilir.

Akran eğitimi konusunda BM-Avrupa ve Orta Asya Bölgesi "Genç İnsanların Sağlığının Geliştirilmesi ve Korunması" Kuruluşlar Arası Grubu Akran Eğitimi Alt Komitesi'nde örnek bir çalışma modeli sunulmuştur. HIV/AIDS konulu bu örnekte 14-20 yaş arası gençler hedef kitle olarak belirlenmiştir. Bu eğitim 20 dk. lık dersler şeklinde toplam 3.5 saatlik bir zaman dilimine yayılmıştır. Eğitim amacı ise gençlerin HIV/AIDS konusunda bilinç düzeyini arttırmak, enfeksiyondan korunmaları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve HIV/AIDS'ten etkilenmiş insanlara karşı olumlu tutumlar sergilemelerini sağlamak olarak belirlenmiştir.

Yaslı'nın (2009) yaptığı bir çalışmada ise gençlerde sigaradan korunma konusunda akran eğitimi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada ise akran eğiticisi rolünü üstlenen gönüllülere "Sigaranın Sağlığa Zararları", "Sigarayı Nasıl Bırakırım?", ve "Sigara Epidemiyolojisi" konularında 3 saatlik bir eğitim verilmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilere verilen eğitim süreleri konu alanına göre farklılaşmaktadır. Diğer akran temelli yaklaşımlar gibi akran eğiticiliğinde de gönüllülerin süpervizyon desteği almaları süreci daha etkili kılacaktır.

Özel Arkadaşlık



Sosyalleşme eğilimi insanların davranışlarındaki temel güdülerdendir. Adler'in toplumsal ilgi ve aşağılık karmaşası kavramları bir arada düşünüldüğünde aslında en göz önünde olan öğrencilerin bile temelde yalnızlıktan kaçınma ve diğer insanlarla bir arada olma eğilimlerinden dolayı bu davranışı sergiledikleri görülmektedir. En temel insan eğilimi olan sosyalleşme okullarda desteklenmesi gereken bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda bazı öğrencilerin daha içe kapanık olması, yalıtılmışlık ve yalnızlık yaşamaları söz konusudur. Özel arkadaşlık programının odak noktasında bu öğrenciler vardır. Özel arkadaşlık programı okul ortamından kopuk, içe kapanık ve soyutlanmış, dışlanmış hisseden ve başkalarının desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için önerilen bir akran yardımcılığı programıdır.

Bu program için seçilen akran yardımcıları, diğer programlarda olduğu gibi öncelikle bir eğitime alınmalıdırlar. Bu eğitimde özellikle iletişim becerileri konusunda beceri kazandırılması amaçlanmalıdır. Ayrıca katılımcıların hangi konularda

profesyonel yardım almaları gerektiğinde eğitim çıktıları arasında yer almalıdır. Bir diğer önemli konu ise yardım alan ve yardım eden arasında oluşacak bağın saygıya dayalı ve ortak bir paylaşımdan ileri gitmeyeceğinin belirtilmesidir. Akran yardımcılarının kendilerini yardım verdikleri kişilerle duygusal yakınlık ve bağlanma kurmak zorunda hissetmemeleri gerektiği özellikle belirtilmelidir (Taylı, 2008).

Akran Danışmanlığı

Daha çok üniversite ve ortaöğretim sırasında yürütülen akran danışmanlığı en genel anlamıyla bir kişinin akranına yardım etmesidir (Aladağ ve Tezer, 2007, Yaylı, 2008). Daha kapsamlı bir tanım yapmak gerekirse akran danışmanlığı, "kişisel, sosyal ve akademik konularda akranlarına yardım etmeleri için seçilen kişilerin, başka bir deyişle, akran danışmanların, yardım becerileri ile ilgili eğitim gördükleri ve eğitim sonrasında sundukları yardımla ilgili süpervizyon aldıkları bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Myrick, Highland, ve Sabella, 1995; akt., Aladağ ve Tezer, 2007). Bu süreçte amaç yüzyüze yapılan görüşmelerle sorunları çözüme kavuşturmaktır.

Sprinthall ve Hall (1992) 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden yaptıkları çalışmada akran danışmanlığının öğrenciler üzerinde ilişkilerinde farkındalıklarını arttırdığını ve iç kontrol odaklarını geliştirdiğini bulmuşlardır. Yani diğerlerinin problemleriyle ilgilenen akran danışmanları bir noktada daha duyarlı ve özgeciliğe daha yatkın hale gelmektedir. Özgecilik üzerine yapılan çalışmalarda da buna benzer bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin Kaçar Banbal (2010) yaptığı çalışmada profesyonel olarak diğer insanlara yardım amacı taşıyan hemşirelik bölümü öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde İşmen ve Yıldız (2005) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada yüksek düzeyde özgeci olanların düşük düzeyde özgeci olanlara göre öğretmenliğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Başka bir çalışmada ise Karadağ ve Mutafçılar (2009) öğretmenlerin özgecilik düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğu sonucuna varmışlardır.

Görüldüğü üzere akran danışmanlığı programı da özgeciliği geliştirici bir etkiye sahiptir. Akran danışmanlarının eğitim süreci akran danışmanlarına temel danışmanlık becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu eğitimlerde dinleme becerileri, empati, tepki verme, problem çözme becerileri, yaşanılan sorunların çözümüne yönelik alternatifler bulma gibi becerilerin yanı sıra boşanma, yas, ergen hamileliği, madde kullanımı gibi konularda davranışlar kazandırılması amaçlanmaktadır (Aladağ, 2009; Lynn, 1986; Morey, Miller, Rosen ve Fulton, 1993 ; Yaylı, 2008). Görüldüğü üzere akran danışmanlığı doğası gereği daha uzun bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Morey vd. (1993) yaptıkları çalışmada akran da-

nışmanlarına 38 oturumluk bir eğitim vermişken Aladağ (2009) 46 oturumluk bir eğitim vermiştir. Ayrıca eğitimin devamında sistemin iyi işleyebilmesi amacıyla süpervizyon sürecinin devamlılığı da önemli bir husustur. Tüm bu sebeplerden dolayı çok fazla tercih edilmemekle birlikte etkili bir yöntemdir.

Akran Arabuluculuğu

Arabuluculuk kişiler arası çatışmaların çözümünde kullanılan ve gönüllülük ilkesine dayalı olarak yürütülen, etkili ve yararlı bir süreçtir. Arabuluculuk sürecinde her bir tarafn yararına olacak bir sonuca varılması amaçlanır. Bu sayede taraflar soruna bir de ötekinin gözünden bakmaya, birbirini dinlemeye ve anlamaya başlarlar (Taştan, 2004). Akran arabuluculuğu ise okullarda yaşanılan çatışmaların çözülmesini amaçlayan bir akran temelli programdır. Bu programlar öncelikle ilköğretim okullarında, ikinci olarak ortaöğretimde okullarında yaygın olarak kullanılmakla birlikte, yüksek öğretimde pek tercih edilmemektedir (Lupton- Smith ve Carruthers, 1996).

Akran arabulucuğu programında da yine diğer akran yardımcılığı programlarında olduğu gibi belli bir hazırlık aşamasından sonra uygulanmalıdır. Süreçte öncelikle arabulucuların bir eğitim programından geçmesi gerekmektedir. Bu program akran arabulucularının rolleri ve sınırları, çatışmanın nedenleri ve çatışma türleri, iletiflim becerileri ve çatışma çözmenin aşamalarını öğretmeyi amaçlar (Hupmhries, 1999; Taştan, 2004). Arabulucuların iletişim, liderlik, olgunluk, özgüven, arkadaşları tarafından kabul görme gibi konularda öne çıkan öğrencilerden seçilmesi sürecin başarısını arttırıcı bir etkiye sahiptir (Taştan, 2004; Taylı, 2008)

Akran Destek Grupları

Akran destek gruplarında; sorunları benzer olan öğrenciler, ruh sağlığı uzmanı olmayan bir gönüllü yetişkin ya da daha büyük öğrenci liderler ile grupla psikolojik danışmaya benzer bir yaşantı geçirmektedir. Bu yüzden uygulamada grupla psikolojik danışma ilkeleri dikkate alınmalıdır. Bu uygulama sayesinde öğrenciler sorunlarına çözüm arama, destek alma ve destek verme, başkalarının sorunlarını görme ve yalnız olmadığını hissetme şansına sahip olmaktadırlar (Taylı, 2008).

Uygulama ise genel olarak diğer akran temelli yaklaşımlara benzemektedir. Öncelikle bir lider grubu seçilmekte ve temel beceriler konusunda eğitim verilmektedir. Daha sonra liderler çalışma yapacakları grupla haftalık 50 dakika civarında oturumlar düzenlemektedir. Bu süreçte de liderlere süpervizyon desteği verilmektedir.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Özgecilik üzerine yapılan tartışmalar genel olarak gerçek özgeciliğin var olup olmadığı konusu üzerine yoğunlaşsa da; yapılan son araştırmalarda gerçek özgeciliğin var olduğu ortaya konulmuştur. Kişinin hiçbir somut çıkar gözetmeksizin başka insanların yararına yürüttüğü faaliyetler olarak tanımlanan özgecilik olumlu sosyal davranışların zirvesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında, kapitalist üretim biçiminin insanı daha çok bireysellik davranışlarıyla yüklü bir yapıda geliştirdiği ileri sürülmektedir. Bu ise insanları özgecilik gibi yüksek değerlerden uzaklaştırmaktadır. Çağımızda öğrencilerimiz sınav sistemi, modern yüzyılın sosyal düzeni, medya gibi bir çok sebepten dolayı bencil bir yapıda gelişmektedir. Oysa bir toplumun gerçek bir toplum olabilmesi, toplumdaki bireylerin birbirleri için ne ölçüde fedakarlık yaptıklarına bağlıdır. Bir diğer açıdan ise kültürel olarak çok yakın olduğumuz özgecilik değerini kaybetmemizin milli benliğimize yapacağımız bir ihanet olmasıdır. Türk eğitim sisteminin temel amaçlarından olan öğrencilerin "Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimsemesi" ifadesi de aslında özgeciliğin geliştirilmesinin milli eğitimimizin hedefleriyle de paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalardan da anlaşılacağı üzere sosyal bilişsel teorinin ve özbelirleme kuramının öngörüleri özgeciliğin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koyma konusunda önemlidir. Birey ilk evrede dışsal motivasyonla olumlu sosyal davranış sergilemekteyken daha sonrasında bu davranışları içsel motisavyonla gerçekleştirerek özgecilik düzeyine ulaşmaktadır. Ayrıca diğer olumlu sosyal davranışlar gibi özgecilikte aslında bir sosyal öğrenme ürünüdür. Bu bağlamda bakıldığında okullarda özgecilik gelişimi amacıyla sistemli grup çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar sosyal yardımlaşma klüpleri ve çalışmaları şeklinde olabileceği gibi temelinde yardım etme davranışı olan akran temelli yaklaşımlarla da olabilmektedir. Akran temelli yaklaşımlarla öğrenciler pratik anlamda başkalarıyla ilgilenme deneyimini yaşamaktadırlar. Bu deneyimin özgecilik düzeyine olumlu etkisi çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Akran temelli yaklaşımların bir diğer avantajı da yardım alanların ve üçüncü kişilerin de bu davranışları gözlemleyerek sosyal öğrenme gerçekleştirmeleridir.

Özgecilik Araştırmaları İçin Öneriler

Literatürde, özgecilik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir. İleride yapılacak olan araştırmalarda toplumsal cinsiyet rollerinin özgeciliği ne düzeyde yordadığı incelenebilir. Yapılan çalışmalarda yaşın özgecilik düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yaş aralığı geniş tutularak ve farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin karşılaştırılması daha sağlıklı ve bütüncül sonuçlar alınmasına yardımcı olabilir. Özgecilikle gönüllü olarak yardım derneklerinde faaliyet göstermenin ilişkisi de literatürde ortaya konulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda özellikle hangi tür faaliyetlerin özgeciliğe katkısının değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca gönüllü faaliyet gösterme konusuyla ilişkili olarak bu faaliyetlerde geçirilen süresinin özgecilikle ilişkisi incelenebilir. Bununla birlikte okullarda sistemli bir yardım faaliyeti olarak karşımıza çıkan akran temelli yaklaşımların özgecilik gelişimine etkisi üzerine yapılacak deneysel desenli çalışmalar yapılabilir.

Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde özgeciliğin incelendiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Gerçek özgeciliğin var olduğuna dair araştırmalar mevcut olmakla birlikte gerçek özgeciliğin var olup olmadığı konusunda yapılacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Örneğin öz-belirleme kuramında belirtilen motivasyon kaynakları bağlamında özgeciliğin incelenmesi literatüre bu konuda katkı sağlayacaktır

Özgecilik üzerinde toplulukçu benliğin etkisi bilinmektedir. Bununla birlikte özgeciliğin kültürel uzantılarının açıklamasını yapacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Benlik kurguları bağlamında özgeciliğin incelenmesine devam edilmesinin yanı sıra örneğin din konusunun özgecilikle ilişkisi araştırılabilir. Türk kültüründe var olan metaforların özgecilik konusuyla ilişkisinin incelenmesi de aynı derecede literatüre katkı sağlayacaktır.

Okullarda Özgeciliği Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler İçin Öneriler

Gönüllü faaliyetlerin özgecilik üzerindeki etkisi ilgili alan yazınla ortaya konulmuştur. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin özgecilik düzeylerini geliştirmek amacıyla bu tarz faaliyetlerin özendirilmesi öğrencilerin özgeci doğalarını harekete geçirmek için önemlidir. Okullarda bu konuda çeşitli kulüpler açılması, bu amaçla çalışan sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapılarak öğrencilere bu konuda rehberlik yapılması öğrencilerin özgecilik düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden eğitim öğretim ortamlarında bu tarz çalışmaların arttırılması önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının okulları bu konuda motive etmeleri ve geliştirilecek olan projelere destek olmaları faydalı olacaktır. Aynı şekil-

de sistemli bir gönüllü faaliyet olarak karşımıza çıkan akran temelli yaklaşımların okullarda yaygınlaştırılması okullarda özgeciliğin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Özellikle akran temelli yaklaşımların sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi adına bu çalışmaların bir klüp çalışması şeklinde yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Okullarda psikolojik danışmanların liderliğinde ve sorumluluğunda yürütülecek olan ve idare, veli ve diğer öğretmenlerin desteğini gerektiren bu uygulamalar, dikkatle planlanmadığı, sınırları iyi çizilmediği ve etik kurallara yeterince uyulmadığı zamanlarda yarardan çok zarar getirebilir. Tüm okulu etkileyecek ve daha çok öğrenciye ulaşmaya izin veren akran temelli uygulamaların bilinçli rehber öğretmenlerin uygulamaları ile başarılı olabilir. Bu çalışmaların verimliliğini ve gelişimini sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülecek çalışmalarla rehber öğretmen, idareci ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

Bireylerin otantiklik düzeylerini arttırmanın da özgecilik gelişimine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle hazırlanan eğitim programı ve planlarında öğrencilerin kendi var oluşlarını fark ettirmeye ve karar verme süreçlerinde kendileri olarak, kendi var oluşlarıyla hareket etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik rehberlik uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Toplulukçu değerlerin özgecilik üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada öğrencilere bencil ve rekabetçi olmanın aslında olumsuz bir yapı olduğunu gösteren rehberlik programlarına ihtiyaç vardır. Bu programların bir diğer özelliğinin de öğrencilerin otantik gerçeklikleriyle davranmalarının önemini ifade etmeleri olmalıdır. Yani öğrencilerin kendi var oluşlarıyla birlikte diğer insanlarla olan ilişkilerini ortak zeminde geliştirmelerini hedefleyen rehberlik programlarının geliştirilmesi öğrencilerin özgecilik düzeylerini olumlu şekilde etkileyecektir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Crawford, C.K. (2012) Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Programı Rehberi. İmge Kitabevi. İstanbul
2. Şeker, A., (2009) Topluma Hizmet Uygulamaları. Nobel Yayınevi. İstanbul
3. Karadağ, O. (2004).Akran Eğitimi. Eğitimci Eğitimi Rehberi. Ankara:Semih Ofset,
4. Uğur , S., (2000) Sivil Toplum Kuruluşlarının Sosyal Yardım ve Sosyal Hizmet Faaliyetleri. Ekin Basım Yayın. Bursa
5. http://www.onbinarabulucu.org/index-1.html
6. Schindler'in Listesi (Schindler's List)
7. İyilik Bul, İyilik Yap (Pay It Forward)

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akkocaoğlu, N., Albayrak, A. ve Kaptan, F. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmenadaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma (HÜ İlköğretim Bölümü örneği). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi. 16–18 Mayıs 2010, Beytepe, Ankara*

Akyel, H. B. (1986). *Altruistic behavior and prosocial moral reasoning among Turkish high school students.* (Doctoral dissertation), University of Maryland, College Park.

Aladağ, M., ve Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı danışmanlığı nedir? Ne değildir? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(27), 139-155.

Arkün Kocadere S. ve Seferoğlu, S.S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişi: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34* (Temmuz *2013/II), 75-89.*

Asma, M. (2008).*Okullar arası karşılaşmalara katılan sporcu öğrencilerin saldırganlık algılarının sosyal bilişsel öğrenme kuramı açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aşkın, M. (1986). Sosyal öğrenme kuramı açısından olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 147-153.

Banbal, G.K. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A., & McClelland, D. C. (1977). *Social learning theory.* Prentice - Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Başaran, İ.E., (1996) *Eğitim psikolojisi,* (5. Basım) Ankara: Gül Yayınevi

Başarel, Z., ve Kısaç, İ. (2017). Özgci davranışın psikolojik iyi oluş ve çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum ili örneği). *The Journal of Academic Social Science* (5)56, 582-594.

Bognar, G. (2010). Authentic happiness. *Utilitas, 22(3)*, 272-284. doi:10.1017/S0953820810000191

Bowman-Perrott, L. J., Greenwood, C. R., & Tapia, Y. (2007). The efficacy of peer tutoring used in secondary alternative school classrooms with small teacher/pupil ratios and students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 50(3), 65-87.

Bresnahan, M.H., Chiu, H.C. & Levine, T.R. (2004). Self-construal as a predictor of communal and exchange orientation in Taiwan and the USA. *Asian Journal of Social Psychology, 7 (2)*, 187-203.

Brewer, M. B., & Gardner, W. L. (1996). Who is this "we"? levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology, 71(1)*, 83-93.

Brunell, A.B., Kernis, M.H., Goldman, B.M., Heppner, W., Davis P., Cascio, E.V., & Webster, G.D. (2010). Dispositional autenticity and romantic relationship functioning. *Personality and Individual Differences, 48(8)*, 900-905. doi:10.1016/j.paid.2010.02.018.

Burks, D.J., & Robbins, R. (2011). Are you analyzing me? A qualitative exploration of psychologists' individual and interpersonal experiences with authenticity. *Humanistic Psychologist, 39(4)*, 348-365. doi:10.1080/08873267.2011.620201.

Carlo, G., & Randall, B. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in Psychology Research, 2*, 151-170.

Carlo, G., & Randall, B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal Of Youth And Adolescence, 31(1)*, 31-44.

Cesur, S., Kahraman, F., Deveci, E., Altınal B.E., Aygül, Z. ve Yetkinoğlu Ö., (2010). Yaşanan ahlaki çatışma örnekleri üzerinden Türkiye'de gündelik ahlak anlayışı. *Elecrtonic Journal of Social Sciences, 9(33)*, 348-367

Cüceloğlu, D., (2005) *İnsan ve davranışı*, (14.Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi

Çalık, T., Özbay,Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice, 15(60)*, 555-576.

Çelikkaleli, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.

Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi kavramoyuncaklarıyla oynayalım". *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (1), 19-38*

Dioso-Henson, L. (2012). The Effect of Reciprocal Peer Tutoring and Non-Reciprocal Peer Tutoring on the Performance of Students in College Physics. *Reserch In Education, 87(1), 34-49*

Duru, E. (2004). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15)*, 45.

Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının toplumahizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16 (2), 231-252.*

Elmalı, O., (2010). Bazı Tanrısız dinler örneklemesiyle etik yaptırım üzerine. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/Journal Of Graduate School Of Social Sciences, 3(1), 181-191.*

Erdem, H. (2003). *Ahlak felsefesi*, (2. Baskı) Konya : Hü-Er Yayınları.

Ersevim, İ., (2008). *Aile tedavisi: örnekleriyle türleri, felsefesi ve terapisi* (1. Basım) İstanbul: Özgür Yayınları.

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *Happiness ve Well-Being, 1 (1), 1-20.*

Falchikov, N. (1990). An experiment in same-age peer tutoring in higher education: some observations concerning the repeated experience of tutoring or being tutored. In S. Goodlad ve B. Hirst (Eds), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 120–142). Oxford: Blackwell.

Freedman J.L.,Sears D.O. & Carlsmith J.S.M. (1966/1993). *Sosyal psikoloji* (Çev: Ali Dönmez) Ankara : İmge Kitapevi, Yayınları.

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1981/2010). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (Çev.Ali Dönmez, Bekir Onur ve Nermin Çelen) Ankara: İmge Kitabevi.

Gençtan, E., (2002). *Psikanaliz ve sonrası*, (2.Basım) İstanbul: Metis Yayınevi.

Gordon M. (2003). *Sosyoloji sözlüğü.* (Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.(Eserin orjinali 1994 yılında yayınlanmıştır.)

Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.

Gül, A. (2010). *Benlik düzenleme odakları, otantiklik ve ilişkisel/özerk benlik ketlenmesi. (*Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.

Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe sözlüğü.* (15.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Haski-Leventhal, D. (2009). Altruism and volunteerism: the perceptions of altruism in four disciplines and their impact on the study of valunteerism. *Journal For The Theory of Behaviour, 39 (3),* 271-299.

Hardie, E.A., Kashima, E.S. & Pridmore, P. (2005). The influence of relational, individual and collective self-aspects on stress, *Uplifts and Health. Self and Identity, 4(1),* 1-24. doi: 10.1080/13576500444000146.

Hardie, E.A. (2009). Development and validation of the brief relational, individual and collective (brief RIC) self-aspects scale. *Asian Journal Of Social Psychology, 12(1),* 63-69. doi: 10.1111/j.1467-839X.2008.01271.x

Hawkins, R. O., Musti-Rao, S., Hughes, C, Berry, L., & McGuire, S. (2009). Applying a randomized interdependent group contingency component to classwide peer tutoring for multiplication fact fluency. *Journal of Behavioral Education, 18,* 300-318.

Hoffman, M.L., A.Y. (1973). *Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives.* (Developmental Psychology Rep. No:30). Ann Asbor: University of Michigan

Horney, K., (1999). *Ruhsal çatışmalarımız.*(5. Basım) Ankara: Öteki Yayınevi (Eserin orjinali 1945'te yayınlanmıştır).

Howorth, C., Smith, S. M., & Parkinson, C. (2012). Social learning and social entreprenеurship education. *Academy of Management Learning and Education, 11(3),* 371-389.

Hupmhries, T. (1999). Improving peer mediation programs: Student expriences and sugestions. *Profesional School Counseling,* 3 (1), 372-376

İlhan T., (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

İlhan T. ve Özdemir, Y. (2012). Adaptation of authenticity scale to Turkish: A validity and reliability study. *International Counseling and Education Conference (ICEC),* İstanbul.

İmamoğlu, E. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of. *Journal of Psychology, 132 (1),* 95

İmamoğlu, E. O., Günaydın, G., ve Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik: Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde [Individuation and relatedness as predictors of the authentic self: Beyond gender and cultural orientations]. *Türk Psikoloji Dergisi [Turkish Journal of Psychology] 26 (67),* 27-43.

İşmen, A., ve Yıldız, S. (2005). Öğretmenliğe İlişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11 (42),* 151.

Ji, C.C., Pendergraft, L., & Perry, M. (2006). Religiosity, altruism and altruistic hypocrisy: evidence from protestant adolescents. *Review of Religious Research, 48(2),* 156-178.

Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher, 10,* 1, 5–10.

Kagıtçıbaşı, Ç., (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36(4),* 403-422.

Kağıtçıbaşı. Ç., (2007). *Kültürel psikoloji- kültür bağlamında insan ve aile.* İstanbul, Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı. Ç., (2012). *Günümüzde insan ve insanlar/sosyal psikolojiye giriş.* İstanbul, Evrim Yayınevi.

Kapıkıran, N. A. (2008). Moral behavior and pro-social behaviors: Does art education create a difference?. *International Journal of Human Sciences, 5(2).*

Karadağ, E., ve Mutafçılar, I. (2009). İlk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (28),* 75.

Karadağ, O. (2004). *Akran eğitimi. Eğitimci eğitimi rehberi.* Ankara:Semih Ofset.

Karahan, T.F. ve Sardoğan M.E., (2004). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar.* (1. Basım) Samsun: Deniz Kültür Yayınları.

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ve özgecilik arasındaki ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kashima, E.S., & Hardie, E.A. (2000). The development and validation of the relational, individual and collective self- aspects (RIC) Scale. *Asian Journal Of Psychology, 3 (1),* 19-48

Kashima, Y., Kashima, E., Farsides, T., Kim, U., Strack, F., Werth, L., & Yuki, M. (2004). Culture and context-sensitive self: a amount and meaning of context-sensitivity of phenomenal self differ across cultures. *Self and Identity, 3(2),* 125-141. doi: 10.1080/13576500342000095

Kata, M. (2009). Online student cohorts "experiences of interaction: a comparison of online and traditional student cohorts" experiences of interaction that affect learning and persistence. Thesis Dissertation, 1-188.

Kaya, M., ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (30)*, 15.

Kelley, K., Lepi A., & Frinzi, C. (2011). Empathy and nursing education from mirror neurons to the experience of empathy: 21st century nursing education. *International Journal For Human Caring*, 15(4), 22-28.

Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology, 38*, 283-357.

Kılıç, R., (1991). *Ahlakın dini temelinin önemi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kırhan, A., (2007). Üniversite öğrencilerinin tematik *televizyon kanal tercihleri kullanımlar ve doyumlar kuramı - sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde bir çalışma*, (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Köksal F., (1991). *Denetim odağı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler,* (Yayanlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kumru A., Carlo G., & Edwards C.P., (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkişi. *Türk Psikoloji Dergisi 19 (54),* 109-125

Lam, S. K., Kraus, F., & Ahearne, M. (2010). The diffusion of market orientationz throughout the organization: A social learning theory perspective. *Journal of Marketing, 74(5)*, 61-79. doi: 10.1509/jmkg.74.5.61

Lo, Y., & Cartledge, G. (2004). Total class peer tutoring and interdependent group oriented contingency: Improving the academic and task related behaviors of fourthgrade urban students. *Education and Treatment of Children*, 27, 235 - 262

Lupton- Smith, H. & Carruthers, W.L.(1996). Conflict resolution as peer mediation: Programs for elementary, middle and high school students. *School Counselor, 43 (5), 374-382.*

Lynn, D.R.(1986). Peer helpers: Increasing positive student involmant in schools. *The School Counselor, September, 62-66.*

Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognation, emotion and motivation. *Psychological Review, 98(2)*, 224-253.

Mayfield, K. H., & Vollmer, T. R. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis. 40*, 223-237

Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. Prosocial Behavior: Review of Personality and Social Psychology, 12, 238–264.

Miller, P. A., & op de Haar, M. A. J. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion, 21(1)*, 109-125.

Miller, P.A. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (1.Basım) Ankara: İmge Kitapevi (Eserin orjinali 2002 yılında yayınlandı).

Morey, R E.; Miler, D.C.;Rosen, L.A. & Fulton,R. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselor's style of helping. *The School Counselor,40, 293-300.*

Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş.* (1. Basım), Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Morsünbül, Ü. (2012). Autonomy and its effect on mental health. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry, 4*(2), 260-278.

Nazlı, S. (2003). *Okullarımızda Küçük Yardımcılar: Gönüllü Arkadaşlık Eğitim Programı.*VII. Ulusal Piskolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya İnönü Üniversiesi, 09-11 Temmuz.

Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools, 47,* 842-858.

Onatır M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ile diğer tercihleri arasındaki ilişki,* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2),* 30-44.

Ouzouni, C., & Nakakis, K. (2012). An Exploratory study of student nurses empathy. *Health Science Journal, 6(3),* 534-552.

Özcan, A., (2006). *Hemşire hasta ilişkisi ve iletişim,* (2. Basım) Ankara: Yaz Yayınları

Özdemir, Y. (2010). Ergenlik döneminde benlik kurgusu gelişiminin ana-babanın çocuk yetiştirme biçimleri açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17(2),* 23.

Özdemir, Y., ve İlhan, T., (2013). Benlik kurguları ve öznel iyi oluş: Otantik olmanın aracılık rolü. *International Journal of Social Science, 6(2)* 593- 611.

Öztürk, O. (2002) *Ruh sağlığı ve bozuklukları,* (9. Basım), Ankara: Nobel Yayınevi

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development, 12(4),* 563-585.

Sakallı., N. (2010) *Sosyal etkiler, kim kimi nasıl etkiler?,* (3.Basım), Ankara: İmge Yayınları.

Sancaklı S., (2006). Hz. Peygamber'in erdemli insan yetiştirme bağlamında İsar (diğergamlık) kavramına verdiği önem. *Tasavvuf: İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi, 7 (17),* 29-56.

Scharf, M., & Mayseless, O. (2010). Finding the authentic self in a communal culture: developmental goals in emerging adulthood. *New Directions For Child And Adolescent Development, 2010(130),* 83-95. doi:10.1002/cd.283

Schott, G.R. & Bellin, W. (2001). The relational self-concept scale: a contextspecific self- report measure for adolescents. *Adolescence, 36 (141),* 86-103

Schwartz, C. E., Keyl, P. M., Marcum, J. P., & Bode, R. (2009). Helping others shows differential benefits on health and well-being for male and female teens. Journal Happiness Studies, 10, 431–448.

Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist,* 55, 5–14.

Smith, T.W. (2004). Empathy, altruism and religion. *Conference Papers-American Sociological Association,* 1-51. doi:asa_proceeding_34066.PDF

Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi.*Karadeniz Sosyal Bilimler, 2, 53-72.*

Splitter, L. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education, 28(2),* 135-151. doi:10.1007/s11217-008-9105-3

Sprinthall, N. A., & Hall, J. S. (1992). Peer counseling for middle school students experiencing family divorce: A deliberate psychological education model. *Elementary School Guidance and Counseling, 26, 279- 295.*

Steinberg, L. (2007) *Ergenlik.* Çeviren: Çok F. (Ed.), Ankara, İmge Yayınevi.

Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15,* 103-118.

Şengün M., ve Kaya M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.*OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24-(25),* 51-64.

Taylı, A. (2008). Akran temelli uygulamalar. *National Education,* 180, 31 - 49.

Taylı, A. (2010). Okullarda akran temelli programların uygulama süreci. *National Education,* 186, 8 - 25.

Uleman, J.S., Rhee, E., Bardoliwalla, N., Semin, G. & Toyoma, M. (2000). The relational self: Closeness to ingroups depends on who they are, culture, and the type of closeness. *Asian Journal of Social Psychology, 3(1),* 1-17.

Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin, 91(1),* 143.

Voronov, M. & Singer, J.A. (2002). The myth of individualism-collectivism: A critical review. *The Journal of Social Psychology, 142(4),* 461-480.

Walter, G.S. & Finley, K. (1999) The Role of empathy in improving intergroup relations, *Journal of Social Issues, 55(4)* 729-748.

Watts., A. (2001). *Suyun yolu Tao,* (1.Basım), İstanbul, Dharma Yayınları.

Wasti, A., ve Erdil, S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve indcol ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *YönetimAraştırmaları Dergisi, 7(1-2),* 39.

Wood, A. M., Linley, P., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology, 55(3),* 385-399.

Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zentall, T.R. (2011). Social learning mechanisms: Implications for a cognitive theory of imitation. *İnteraction Studies, 12(2),*233-261.

http://www.tdk.gov.tr

http://tdkterim.gov.tr/bts/

12. BÖLÜM

MİNNETTARLIK

Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Minnettarlığımızı ifade ederken negatif olmamız imkansızdır.

D. Curtis

GİRİŞ

Minnettarlık nedir? Minnettarlık ruh, beden ve/veya toplum sağlığı için yararlı mıdır? Eğer öyle ise minnettarlık deneyimleri ve ifadeleri arttırılabilir mi? Genellikle, insanlara çocukluklarından itibaren, kimlere ve ne zaman minnettarlıklarını ifade edecekleri öğretilir. Peki minnettarlığı nasıl deneyimleyecekleri de öğretilebilir mi? 21. yüzyıl okullarında minnettarlık geliştirmeye yönelik çabaların bir önemi olabilir mi?

Minnettarlık kelimesi Latince'de iyilik anlamına gelen *gratia* ve sevindirici anlamına gelen *gratus* kelimelerinden türemiştir. Bu Latince kökten türeyen bütün sözcükler "iyilik, cömertlik, hediyeler verme ve almanın güzelliği" ile ilgilidir (Emmons, 2007). Tüm bu sözcüklerin, minnettarlığın olumlu ve memnun edici bir yaşantı olduğuna işaret ettiği dikkat çekmektedir. Ayrıca tarih boyunca hemen hemen bütün kültürlerde minnettarlığa değer atfedildiği, minnettarlığın kişiliğin ve sosyal yaşamın önemli bir yönü olarak ele alındığı (McCullough, Kilpatrick, Emmons ve Larson, 2001) ve toplumun ve bireyin iyi oluşuna katkılarının da vurgulandığı (Emmons, McCullough ve Tsang,2007) görülmektedir.

Minnettarlık (gratitude)[1], sıklıkla karıştırıldığı minnet etmekten (indebtedness) belirgin biçimde farklıdır. Minnet etmek, yardım alanın yardım edene borçlu hissettiği ya da yapılan iyiliğe karşılık vermesi gerektiğine inandığı zaman ortaya çıkan ve çoğunlukla rahatsızlık uyandıran bir duygudur (Goei ve Boster, 2005; McCullough ve diğ., 2001). Buna karşın, minnettarlık, hoşa giden bir yaşantıdır ve olumlu duygularla ilişkilidir (McCullough ve diğ., 2001). Minnettarlık, başka bir kişinin nazik ve yararlı bir davranışı karşısında hissedilen şükran duygusudur (Froh, Kashdan, Ozimkowski ve Miller, 2009). Ancak minnettarlık her zaman kişilerarası bir bağlama ihtiyaç duymaz; aynı zamanda insanüstü veya insandışı kaynaklara (Tanrı, evren, hayvanlar, vb.) yönelik de olabilir (Emmons ve Crumpler, 2000). Buna göre, minnettarlık başka insanlardan veya varlıklardan bir yarar sağlandığında bunu farketmeye ve buna olumlu duygularla karşılık vermeye yöneliktir (Emmons ve diğ., 2007; McCullough, Emmons ve Tsang, 2002).

Minnettarlık alanyazınındaki öncü isimlerden olan *Robert Emmons*, minnettarlığın iki aşamasını tanımlamaktadır. Birinci evrede kişi yaşamındaki maddi (örn. beklenmedik bir hediye vb.) ya da manevi (muhteşem bir günbatımını ya da bir yakınının hastalıktan iyileştiğini izlemek vb.) olumlu bir şeyi kabul eder. İkinci evrede ise, bu hediye ya da olumlu yaşantının kaynağının kendisinin dışında olduğunu anlar (Emmons, 2007). Buna göre, minnettarlık en yalın biçimde, bir hediye alma karşılığında şükran duymak olarak tanımlanabilir.

Tanımlarda görüldüğü gibi, minnettarlık dışsal kaynaklara yöneltilmiş bir duygudur. Emmons'a (2004) göre, minnettarlık, diğer duygularımızdan farklı bir deneyimdir. Çünkü, kişi kendisiyle ilgili mutlu-kızgın olabilir, kendi başarılarıyla gurur duyabilir ancak kendisine minnettar olamaz. Minnettarlığı tam olarak tanımlayan şey, kişinin kendisinin dışından gelen bir iyiliğe olan şükran duygusunu ifade etmesidir. Kişiler, eğer kendilerine yapılan iyiliklerin farkında olurlarsa ve teşekkürlerini bundan sorumlu olanlara iletirlerse minnettar olurlar (Emmons, 2004).

Alanyazında minettarlıkla ilgili çalışmaların kökenlerine inildiğinde çoğunlukla felsefe ve teoloji alanlarındaki çalışmalara rastlanmaktadır. Psikoloji alanında bu konuya ilginin ise ancak yakın tarihli çalışmalarda arttığı görülmektedir (Emmons ve Shelton, 2005). Sorunlar, eksiklikler, kaçan fırsatlar vb. olumsuzluklar yerine, bireylerin yetenekleri, olanakları ve potansiyellerine odaklanan pozitif psikoloji akımına ilginin artması, minnetarlığın bilimsel bir çalışma konusu olarak ele alınmasına hız kazandırmıştır. Bu bölümde, bu alanyazın doğrultusunda minnettarlığın tanımı, minnettarlık araştırmaları ve bu araştırmaların eğitime yansımaları sırasıyla ele alınmıştır.

1 Minnettarlık sözcüğü yerine "şükran" sözcüğünü kullanmak da mümkündür. Ancak şükran sözcüğünün "şükür" ve "Tanrı'ya şükretmek" yönünde yaptığı çağrışımların, minnettarlığın Tanrı dışındaki varlıklara yönelik kapsamını sınırlandırdığı düşünüldüğünden, gerek bu konuda yazarın yaptığı önceki yayınlarda (Yüksel ve Oğuz-Duran, 2012, 2013; Oğuz-Duran ve Tan, 2013) gerekse bu bölüm boyunca minnettarlık sözcüğü tercih edilmiştir.



NE: KURAMSAL YAPI

Minnettarlık Nedir?

Minnettarlığı tanımlayabilmek için, minnettarlığın çeşitli boyutlarının ele alınması gerekir. Alanyazında minnettarlığın pek çok değişik biçimde (bir duygu, değer, ahlaki duyarlılık, başetme tepkisi, kişilik özelliği, karakter gücü, beceri ve tutum vb.) ele alındığı görülmektedir (Emmons ve Crumpler, 2000, Emmons ve McCullough, 2003; Froh, Sefick ve Emmons, 2008; McCullough ve Tsang, 2004; Emmons ve diğ., 2007; Peterson ve Seligman, 2004). Aşağıda, minettarlığın farklı bakışaçılarına göre nasıl tanımlandığına ve nasıl ele alındığına yer verilmiştir.

Duygu İfadesinin Üç Düzeyi Olarak Minnettarlık

Son yıllarda psikoloji alanında minnettarlığa yönelik çalışmalarda, minnettarlığın çoğunlukla bir "duygu ifadesi" olarak ele alındığı görülmektedir. Bu duygu ifadesi bir eğilim/kişilik özelliği veya duygudurum biçiminde olabileceği gibi bir duygu da olabilir (McCullough ve diğ., 2002; McCullough, Tsang ve Emmons, 2004).

Eğilim/özellik Olarak Minnettarlık

Minnettarlık eğilimi, minnettarlığa yönelik, kişilik özelliği olarak tanımlanabilecek bir yatkınlığı ifade etmektedir (McCullough ve diğ., 2002). Bu anlamda minnettarlık, kişinin olumlu sonuçlar elde ettiği pozitif bir yaşantı nedeniyle başka kişilerin yardımseverlik rolünü tanıması, minnettarlık duyması ve tepki vermesi yönünde sahip olduğu genel yatkınlık olarak tanımlanır (McCullough ve diğ., 2002). Minnettarlık eğiliminin dört yönü olduğu bildirilmektedir. Bunlar: (1) şiddet, minnettarlığı güçlü yaşamak; (2) sıklık, minnettarlığı daha sık yaşamak; (3) yayılım, minnettarlığı yaşamın daha fazla alanında (örn. aile, arkadaşlar, eğitim, iş, vb.) yaşamak ve (4) yoğunluk, bir olay/durum karşısında daha fazla sayıda kişiye

minnettarlık hissetmek ile ilgilidir (örn. Minnettarlık eğilimi daha fazla olan bir öğrenci başarılı olduğu bir sınavdan sonra kendisine destek olan ailesine, arkadaşlarına ve öğretmenlerine minnettarlık duyarken, minnettarlık eğilimi daha düşük olan bir başka öğrenci yalnızca ailesine teşekkür ederken, arkadaşlarını ve öğretmenlerini unutabilir) (McCullough ve diğ., 2002).

Duygudurum Olarak Minnettarlık

Duygudurum, eğilimden daha kısa, duygudan daha uzun süreli bir duygu ifadesidir. Güne ve günlük olaylara göre değişen duygudurumlar, kişiye özeldir ve kişinin günlük olaylar karşısındaki duygusal tepkileri ile ilişkilidir. Duygudurumlar, duygulardan daha gizli ve bilinçdışıdır. Bazı insanlar günlük yaşamlarında daha fazla öfke ve üzüntü duygudurumu yaşayabildiği gibi, bazı insanlar da daha fazla minnettarlık yaşarlar. Minnettarlık duygudurumunun, biliş (örn. Bir hediye almada niyeti, bedeli, yararı tanıma vb.) ve davranış (örn. Olumlu sosyal davranışta bulunma vb.) üzerinde minnettarlık duygularından daha fazla etkileri vardır (McCullough ve diğ. 2004).

Duygu Olarak Minnettarlık

Duygu, kişinin çevresine tepki vermesinin ani ve kısa bir yoludur. Genellikle birkaç saniye veya dakika içinde sonlanır. Bir duygu olarak minnettarlık veya durumluk minnettarlık, duruma bağlı ve anlık ortaya çıkan bir yaşantıdır (McCullough ve diğ., 2004). McCullough ve diğerleri (2001), kişilerin, hem yardımı alan için hem de yardım eden için bir değeri olan, niyetli bir eylemin sonunda, bir yarar sağladıklarını farkettiklerinde güçlü bir şekilde minnettarlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedir. Alanyazında, minnettarlık duygusunun diğer pek çok olumlu duygu ile ilişkileri bildirilmektedir (McCullough ve diğ. 2002; Watkins, Woodward, Stone ve Kolts, 2003). Ayrıca, minnettarlık eğilimi ve durumluk minnettarlık düzeylerinin etkileşim biçimleri araştırılan konular arasındadır (Wood, Joseph ve Linley, 2007).

Alanyazınında, minnettarlıkla ilgili son çalışmaların kavramın duygusal bileşenini vurguladıkları ve minnettarlık eğilimi bakışaçısını benimsedikleri dikkat çekmektedir (McCullough ve Tsang, 2004; Emmons ve diğ., 2007). Bu araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçme aracı da (GQ; McCullough ve diğ., 2002 ve GRAT; Watkins ve diğ., 2003) minnettarlığı bu bakışaçısından tanımlamakta ve ölçmektedir.

Bir Karakter Gücü Olarak Minnettarlık

Minnettarlığın duyuşsal yönüne odaklanma konusunda alanyazındaki yaygın eğilime karşın, pozitif psikoloji alanında, karakter güçleri (güçlü özelliklerimiz), bunların ilişkili olduğu değişkenler ve sonuçlarının sınıflandırılması konularındaki empirik araştırmalara olan ilgi, minnettarlığın bu başlık altında da çalışılmasını beraberinde getirmiştir. Pek çok dini düşünür ve filozofa göre minnettarlık, değer verilen temel insani özellikler olarak tanımlanabilecek *erdemler* arasında sayılır (Emmons ve Crumpler, 2000). Pozitif psikoloji alanında karakter güçleri adı verilen güçlü özellikler, erdemleri tanımlayan psikolojik içeriklerdir. Karakter gücü, kişinin bir erdemi gösterebilmek için izlediği yoldur. Kişi bir karakter gücünü hem davranışlarıyla hem de duygu ve düşünceleriyle gösterir (Peterson ve Seligman, 2004). Çok çeşitli ülkelerden katılımcıların yer aldığı geniş çaplı bir araştırmada 6 erdem (bilgelik ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ılımlılık ve aşkınlık) ve bunlarla ilişkili 24 farklı karakter gücü içinde, minnettarlığın aşkınlık erdemini destekleyen bir karakter gücü olduğu (Peterson ve Seligman, 2004) ve ABD'de en önemli görülen ilk 5 karakter gücü arasında sayıldığı bildirilmiştir (Park ve Peterson, 2006; Park, Peterson ve Seligman, 2004; Steen, Kachorek ve Peterson, 2003). Ayrıca minnettarlığın temel bir insani güç olarak görülmesi dünyanın pek çok ülkesinde değişmezken, sıralamadaki yerinin farklı ülkelerde değişebildiği görülmüştür.

"Müteşekkir bir kalp sadece en büyük erdem değildir, aynı zamanda tüm diğer erdemlerin kaynağıdır."

Cicero

Ahlaki Bir Kavram Olarak Minettarlık

Minnettarlık alanyazında "ahlaki" bir kavram olarak da ele alınmaktadır. Özellikle McCullough ve arkadaşlarının (2001) minnettarlığı ahlaki ve olumlu sosyal davranışa yönelik bir duygu olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu anlamda minnettarlığın üç ahlaki işlevi olduğu bildirilmektedir: *ahlaki barometre*, *ahlaki güdü* ve *ahlaki pekiştireç*. *Ahlaki barometre*, kişinin sosyal ilişkilerindeki değişimleri belirten bir araç olarak tanımlanabilir. Minnettarlık, fayda sağlayan kişiye, yardım eden kişinin, onun iyiliği için davrandığının işaretini vermektedir (McCullough, Kimeldorf ve Cohen, 2008). Yararlanan, yardım edenin yardımını kabul ettiğinde minnettarlık yaşanır. Minnettarlık, yararlananı olumlu sosyal davranışlara güdüleyerek *ahlaki bir güdü* işlevi de görür. McCullough ve diğerlerine (2001) göre, bir kişinin yardımından dolayı minnettarlık hisseden kişiler, gelecekte bu kişi veya başka bir kişinin iyi-oluşunu daha fazla arttırırlar. Kişi, kendisine yardımda bulunan birine olumlu sosyal davranışı nedeniyle minnettarlığını ifade ederek, yardım edenin gelecekte ahlaki davranması olasılığını arttırır. Bu da minnettarlığın üçüncü işlevi olan *ahlaki pekiştireci* açıklar.



NASIL: ARAŞTIRMA

Minnettarlık yaşantılarının ve bunları ifade etmenin, ortaya çıkışı, gelişimi ve bunların bireylerin duygusal, sosyal ve bedensel iyi-oluşlarına katkılarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmalar ele alınmıştır.

Minnettarlığın Bileşenleri ile İlgili Araştırmalar

Kişilerin nasıl olup da minnettar hissettikleri alanyazında üzerinde çalışılan konulardan biridir. Bulgular, minnettarlığın sosyal-bilişsel bileşenlerine işaret etmektedir. Buna göre, kişinin minnettar hissetmesinin nedeni, gördüğü yararla ilgili algıladığı niyettir. Tesser ve arkadaşları (1968; Akt: Henderson, 2009, s.11) tarafından gerçekleştirilen eski bir araştırmada, minnettarlığın *niyet*, *bedel* ve *değer* olmak üzere üç bileşeni olduğu bildirilmiştir. Bu üç bileşen birlikte işlev görmekte ve bunların manipülasyonu minnettarlık duygusunu %65 yordamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, (1) niyetli bir yarar, (2) yardım edenin ödediği yüksek bir bedel (örn. Yardım etmek için zaman, para vb. harcanması) ve (3) kendileri (yararlanıcı) için yüksek bir değer algıladıklarında, daha güçlü minnettarlık duyguları bildirmişlerdir. Bu çalışmanın Wood ve diğerleri (2007) tarafından yapılan daha yeni bir örneğinde, minnettarlık eğilimi ile üç sosyal-bilişsel bileşen arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Minnettarlık eğilimi yüksek bireylerin durumluk minnettarlığı, sosyal-bilişsel bileşenler nedeniyle yaşadıkları; minnettarlık eğilimi yüksek kişilerin daha fazla olumlu yarar

değerlendirmesi yaptıkları ve böylece daha fazla durumluk minnettarlık yaşadıkları bildirilmiştir. Aynı araştırmacılar, çeşitli deneysel düzenlemelerle katılımcıların yarar değerlendirmelerini arttırarak, bir yardım durumunda kişilerin kullandıkları değerlendirme biçimlerinin minnettarlık yaşantılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu durumda, çocukluktan itibaren bireylere minnettarlığın sosyal-bilişsel bileşenlerinin öğretilmesi, minnettarlığın geliştirilmesinde önemlidir. O halde, bu bileşenlerin öğretilmesine hangi yaşlardan başlanabilir. Bu konuda minnettarlığın gelişimi ile ilgili araştırmalara bakmak gerekmektedir.

Minnettarlığın Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Minnettarlık için gerekli olan, başka bir kişinin bakış açısını anlayabilmek veya başka bir kişinin eyleminin niyetini anlayabilmek gibi bilişsel ön koşulların, 8 yaşından önce gelişmediği bilişsel gelişim kuramlarına dayanarak bilinmektedir. Emmons ve Shelton (2005) çocuklarda minnettarlığın ortaya çıkışının 7-10 yaş civarında olduğunu bildirmektedir.

7-15 yaş arası çocuk ve ergenlerde minnettarlığın gelişimine ilişkin ilk deneysel çalışmaları alanyazına kazandıran Baumgarten-Tramer (1938; Akt. Henderson, 2009, s.18) olmuştur. Bu çalışmalarda, minnettarlık ifadesinin dört biçimi bildirilmektedir: (1) sözel minnettarlık, (2) somut minnetarlık, (3) bağlayıcı minnettarlık ve (4) erekçi minnettarlıktır. *Sözel minnettarlık*, aldıkları bir şey karşısında teşekkür etme davranışı öğretilen çocukların gerçekten minnettarlık duymadıkları halde, sosyal durumlarda bu öğrenilmiş tepkiyi tekrarlamaları anlamına gelir. Çocukların gerçekten minnettar hissetikleri durumlar da vardır; ancak daha büyük yaşlara gelene kadar bu derin ve gerçek hislerini ifade edecek uygun dil becerileri olmayabilir. *Somut (maddi) minnettarlık*, çocuğun bir yarar karşısında maddi bir hediye vermek veya bir eylemde bulunarak yardım etmek/katkı sağlamak istemesi ile ilgilidir ve bu minnettarlık ifade biçimi en çok 8 yaşındaki en az 12-15 yaşlarındaki katılımcılarda görülmüştür. *Bağlayıcı minnettarlık* çocuğun kendisine yardım eden kişi ile bir ilişki geliştirme eğilimidir. Bu ifade biçimi ise en fazla 11-12 yaşlarındaki katılımcılarda görülmekle birlikte 7 yaşındakilerde de görülmüştür. Son olarak, *erekçi minnettarlık*, çocukların, minnettarlıklarını ifade etmek yoluyla, kendi kişisel gelişimlerini arttırma eğilimleri ile ilgilidir. Örneğin, bir takıma girmek isteyen çocuk bu konuda yardım aldığında, minnettarlığını ifade ederken "Çok çalışacağım ve hep zamanında geleceğim" diyebilir. Bu araştırmanın devamında elde edilen bulgular, çocukların, minnettarlığın anlamını kavrayamadan, minnettarlığı ya bir nezaket biçimi ya da bir zorunluluk olarak algıladıklarını, bu nedenle anne-babaların ve öğretmenlerin, yalnızca nezaket kuralları üzerinde odaklanmak

yerine çocuklarını minnettarlığın anlamı konusunda da eğitmelerinin önemine işaret etmiştir. Alanyazında başka araştırmalarda da çocuklarda "teşekkür etme" davranışı üzerine odaklanıldığı ve başta anne-babalar olmak üzere, yetişkinlerin uyarılarının çocuklarda teşekkür etme davranışını arttırdığı (Greif ve Gleason, 1980) görülmektedir. Okul öncesindeki çocuklar, düşük bir oranda da olsa (çocukların %37'si), bir yetişkinin uyarısı olmadan-kendiliğinden teşekkür edebilmektedirler (Beckner ve Smenner, 1986). Ancak, araştırmalarda, minnettarlığın "teşekkür etme" şeklindeki sözel ifade biçimine odaklanılmasının yarattığı sıkıntılardan biri, bu davranışın gerçek minnettarlık duygularının ifadesi olmayıp, bir nezaket kuralı gereği yapılmış olması ihtimalidir (Baumeister ve Ilko, 1995).

Minnettarlığın Yararları ile İlgili Araştırmalar

Minnettarlık çocukluktan itibaren geliştirilecekse, geliştirilmeye değer olması beklenir. Bir başka deyişle, minnettarlığı geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların, minnettarlığın geliştirilmesinin sağladığı yararları bildiren araştırmaların bulguları ile temellendirilmesi gerekir. Alanyazında minnettarlık yaşantılarının ve bunları ifade etmenin, bireylerin duygusal, sosyal ve bedensel iyi-oluşlarına katkılarını gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Öncelikle, araştırma bulguları, minnettarlığın mutluluğa neden olduğunu göstermektedir (Emmons ve McCullough, 2003; Froh, Sefick ve Emmons, 2008; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005; Sheldon ve Lyubomirsky, 2006; Watkins ve diğ., 2003). Minnettarlık arttıkça yaşam doyumu, iyimserlik, umut ve dayanma gücü de artmakta, depresyon, kaygı, kıskançlık ve materyalizm ise azalmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Kashdan, Uswatte ve Julian, 2006; McCullough ve diğ., 2002; Overwalle, Mervielde ve Schuyter, 1995; Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005; Watkins ve diğ., 2003; Wood, Joseph ve Linley, 2007).

Minnettarlığın olumlu sosyal davranışlarla ilişkileri de alanyazında en fazla ele alınan konular arasındadır. McCullough ve diğerlerinin (2002) hem kişinin kendisi hem de kendisi için belirlediği bir yakını (arkadaş, oda arkadaşı, sevgili vb.) tarafından o kişiyle ilgili doldurulan minnettarlık ve iyi-oluş ölçekleri ile yürütülen çalışmalarında, katılımcıların yakınları tarafından verilen bilgilere göre yüksek minnettarlık eğilimindeki kişilerin daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediklerinin bildirilmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, minnettarlığın ahlaki bir güdüleyici işlevi gördüğü yönündeki görüşleri destekler. Minnettarlığın, başka bir kişinin olumlu sosyal davranışı sonucu bir yarar sağlayan kişinin, yeni olumlu sosyal davranışlara yönelmesiyle sonuçlanan ahlaki bir güdü olarak işlev gördüğü McCullough ve diğerlerinin (2001) tarafından daha önce belirtilmiştir. Bu anlam-

da, minnettarlık yaşamak, kişinin gelecekte olumlu sosyal davranışta bulunma ihtimalini arttırmaktadır. Minnettarlığın bu işlevinin yetişkinlerde (Tsang, 2006) ve genç yetişkinlerde (Barlett ve DeSteno, 2006) görüldüğü deneysel araştırmalarla bildirilmiştir. Ancak aynı işlevin ergenler için geçerli olup olmadığı konusu henüz tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Froh ve arkadaşları (2009), minnettarlığın erken ergenlikte olumlu sosyal davranışla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. "Dünden bu yana sorunu olan birine yardım ettiniz mi?" ve "Dünden bu yana birine duygusal destek verdiniz mi?" sorularına her gün "evet" veya "hayır" şeklinde cevap vermeleri istenen katılımcıların, minnettarlık düzeylerinin, kendini anlatmaya dayalı ölçme yöntemiyle saptanan bu olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Minnettarlığın olumlu sosyal davranışla ilişkisinde önemli değişkenlerden biri de kişilik özellikleridir. McCullough ve arkadaşlarının (2002), minnettarlığın, büyük beşli kişilik özellikleri ile ilişkilerini inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre, minnettar bireyler daha uzlaşmacı, dışa dönük ve açık olurken, daha az nevrotik olmakta; daha fazla olumlu sosyal davranış sergileme eğilimleri, minnettar bireylerin başkalarına karşı daha yardımsever, destekleyici, bağışlayıcı ve empatik davranmalarını sağlamaktadır (McCullough ve diğ., 2002).

Minnettarlığın olumlu etkileri, minnettarlık eğilimi araştırmalarında olduğu kadar, minnettarlığı bir duygudurum olarak ele alan çalışmalarda da görülmektedir. McCullough ve diğerleri (2004), kronik hastalıkları olan katılımcılardan 21 ardışık gün boyunca, minnettarlıkla ilgili üç duygu ifadesinden (grateful, thakful, aprreciative) oluşan minnettarlık sıfat listesini (McCullough ve diğ., 2002) kullanarak, günlük duygudurumlarını bildirmelerini istemişlerdir Minnettarlık eğilimi, yaşam doyumu, iyi-oluş, depresyon, tinsellik ve kişilik ölçeklerinin öntest-sontest olarak uygulandığı bu çalışmada, minnettarlık eğilimi yüksek kişilerin 21 günde günlük duygudurumlarında daha fazla minnettarlık yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, yaşam doyumu, iyi-oluş, iyimserlik ve pozitif duygu eğilimleri daha fazla olanların daha fazla minnettarlık düzeyi ifade ettikleri de görülmüştür. Buna karşın, daha fazla depresif belirti bildirenler günlük duygudurumlarında daha az minnettarlık bildirmişlerdir. Bu durum, minnettarlık eğiliminin kişinin günlük minnettarlık duygudurumu üzerindeki etkisi ile açıklanmıştır. Çalışmanın devamında benzer ölçekler üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Hem minnettarlık eğilimi hem minnettarlık duygudurumu 14 ardışık gün tutulan minnettarlık günlükleri ile belirlenmiştir. Günlük duygudurumlarında kişilerin bildirdikleri minnettarlık miktarının, onları o gün minnettar hissettiren olayların sayısı ile ve yaşanan bu olaylara nasıl tepki verdikleri ile ilişkili bulunmuştur. İlk çalışmadakine benzer şekilde minnettar kişiler daha yüksek yaşam doyumu, mutluluk ve pozitif duygu düzeyi bildirmişlerdir. Negatif duygu

ise günlük duygudurumundaki minnettarlık ile ilişkili bulunmamıştır. Katılımcıların günlük duygudurumlarındaki minnettarlık, günlük yaşamlarında minnettarlığı ortaya çıkartacak somut olayların sayısı (örneğin, gün içinde kendilerine yardım eden kişilerin sayısının artması vb.) ile güçlü şekilde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca sonuçlara göre, büyük beşli kişilik özellikleri grubunda, günlük minnettarlık duygu durumuyla en fazla ilişkili görülen kişilik özelliği uyumluluktur. Bu çalışmalar, minnettarlık eğilimi olan kişilerin günlük minnettarlık duygudurumuna daha yatkın olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu kişilerin minnettarlık duygudurumları günlük olaylardan ya da kendilerine yardım eden kişilerden daha az etkilenmektedir.

Minnettarlığın Beden Sağlığı ile İlişkisini Gösteren Araştırmalar

Minnettarlığın beden sağlığı ile ilişkileri de alanyazında ele alınan konular arasındadır. Bu konudaki çalışmalar, minnettarlığın beden sağlığı, sağlıklı etkinlikler ve sağlık sorunlarında yardım alma davranışı ile olumlu yönde (Hill, Allemand ve Roberts, 2012) bedensel rahatsızlıklarla ters yönde ilişkili olduğunu (Froh ve diğ., 2009) göstermektedir. Ayrıca minnettarlık uyku süresini ve kalitesini arttırarak sağlığı olumlu etkilediği gibi (Emmons ve McCullough, 2003), sosyal desteği arttırarak kişileri stress ve depresyondan–böylece bunların sağlığa olan etkilerinden– korumaktadır (Wood ve diğ., 2008).

Minnettarlığı Arttırmaya Yönelik Deneysel Araştırmalar

Minnettarlığın çok sayıdaki duygusal, sosyal ve bedensel yararlarını gösteren araştırmaların bulguları, bu özelliğin geliştirilmesine yönelik müdahale yöntemleri üzerinde çalışılmasını beraberinde getirmiştir. Minnettarlığın olumlu etkilerinin ortaya çıkabilmesi ve sürdürülebilmesi için, bu özelliğin işlenmesi gerekir (Lyubomirsky ve diğ., 2005; Miller ve Nickerson, 2007); çünkü minnettarlığı yaşamak ve ifade etmek öğrenme süreçleriyle ilişkilidir (Froh, Miller ve Sneyder, 2007). Bu nedenle alanyazında, son yıllarda, minnettarlığı arttırmak için çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve bunların etkinliği deneysel çalışmalarla sınanmıştır.

Minnettarlık günlükleri (veya üç iyi şey günlüğü vb. günlükler) tutmak hem yetişkinlerde hem de gençlerde etkinliği sınanmış yöntemlerden biridir. Bu yöntemde kişiden, minnettar olduğu günlük yaşantılarını ve bununla ilgili duygu ve düşüncelerini yazması istenir (Seligman ve diğ., 2005; Froh ve diğ., 2008). Etkili bulunan başka bir minnetarlık müdahale yöntemi de *minnettarlık mektubu yazmak ve minnettarlık ziyareti* yapmak şeklindedir. Bu konudaki örneklerde de, kişiden kendisine bir iyilikte bulunmuş ancak kişinin yeterince teşekkür etme fırsatı bulamadığı bir kişiye bir minnettarlık mektubu yazması istenir. Mektupta hem

eylemin hem de bunun mektubu yazan kişi üzerindeki etkilerinin detaylı bir şekilde anlatılması istenir. Mektubu yazdıktan sonra, kişi bu mektubu ilgili kişiye bir ziyaretle iletir (Seligman ve diğ., 2005; Froh ve diğ., 2009). Ayrıca, 5 dakika gibi kısa bir süre de olsa *minnettar düşünme alıştırmaları* yapma (Koo, Algoe, Wilson ve Gilbert, 2008; Watkins ve diğ., 2003) da deneysel olarak sınanan ve etkili bulunan yöntemler arasındadır.



Görüldüğü gibi, minnettarlığı geliştirmek üzere yürütülen çalışmalarda yazma yöntemi önemli bir yer tutmaktadır. Alanyazında en yaygın biçimde kullanılan minnettarlık geliştirme yöntemi olan yazma alıştırmalarına yakından bakıldığında, minnettar olunan durumları *listelemek* (Emmons ve McCullough 2003; Froh, Sefick ve Emmons, 2008; Seligman ve diğ., 2005, Watkins ve diğ., 2003) *günlük tutmak* (Emmons ve McCullough, 2003), *minnettar olunan bir kişi hakkında serbest yazım* (Watkins ve diğ., 2003); *minnettar olunan kişiye mektup yazmak* (Sheldon ve Lyubomirsky, 2006; Watkins ve diğ., 2003) gibi farklı yazma biçimlerine rastlanmaktadır. Bu yöntemlerin süreleri 1-10 hafta arasında ve 5 dakikadan başlayıp artarak değişmektedir. Çalışmalar haftada bir, ardışık birkaç gün veya her gün olabilmektedir. Çalışmaların sonuçları çoğunlukla minnettarlığı yazmanın olumlu etkilerini göstermekle birlikte, bazıları minnettarlık yazma ile tipik bir günü yazma çalışmalarının etkisi arasında manidar bir fark bulunmadığı (Sheldon ve Lyubomirsky, 2006) veya minnettarlık grubunun, bekleme listesinden manidar bir fark göstermezken rahatsızlık yazan gruptan manidar düzeyde farklılaştığı (Emmons ve McCullough, 2003; Froh ve diğ., 2008; Watkins ve diğ., 2003) yönündedir. Yazma yoluyla minnettarlığı geliştirme çalışmalarının bulgularındaki bu çeşitlilik, uygulanan yöntemlerin özellikle belirli özelliklere sahip kişilerde yararlı olup olmadığı sorusunu akla getirmiştir. Bu görüşü sınamak üzere Froh ve arkadaşları (2009), pozitif duygunun minnettarlık çalışmalarından yararlanma düzeyine etkisini araştırmışlardır. Sonuçta, minnettarlık duyulan bir kişiye mektup yazarak gönderme çalışmasına katılan pozitif duygu düzeyi düşük çocuk ve ergenlerin, günlük olaylar hakkında yazma çalışmasına katılanlarla kıyaslandığında yazma çalışmalarından daha fazla yararlandıkları ve bu yararın izleme ölçümlerinde de sürdüğü görülmüştür.

ETKİNLİĞİ ARAŞTIRMALARLA KANITLANMIŞ MİNNETTARLIK GELİŞTİRME TEKNİKLERİ



Minnettarlık günlüğü tutmak



Minnettarlık listeleri oluşturmak
Bunları paylaşmak



Uyumadan önce minnettarlık duyulan şeyleri düşünmek



Gün içinde bilinçli farkındalık için zaman ayırmak



Minnettarlık ziyareti yapmak



Güzel anlardan alınan keyfi anımsamayı sağlayacak yazılar, resimler, fotoğraflar

NASIL: UYGULAMA

"Kalbi eğitmeden aklı eğitmek eğitim değildir."

Aristo

21. Yüzyıl okullarının vazgeçilmez temel unsurlarından biri "sosyal, bilişsel, duyuşsal, ahlaki yönleriyle bir bütün olarak öğrenci gelişimine" odaklanmaktır (Noddings, 1995; Palmer, 2003). Pozitif psikoloji akımına dayanan pozitif eğitim anlayışına göre, kişinin bütün olarak gelişimini sekteye uğratan olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması ne kadar önemliyse, gelişime katkı sağlayan pozitif faktörlerin ortaya çıkartılıp geliştirilmesi de o kadar önemlidir. Pozitif duygular, pozitif ilişkiler, sağlamlık ve karakter güçlerini yaratan beceriler ve zihniyet okullarda öğretilebilir ve değerlendirilebilir (Green, Oades ve Robinson, 2011; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkin, 2009). Pozitif eğitim psikolojisi bakışaçısına göre, minnettarlık okulda öğretilebilecek özelliklerdendir. Minnettarlığın, güçlendirilmesinin, önceki bölümde sözü edilen diğer başka pek çok yararının yanısıra, okul ve yaşamdan daha fazla doyum (Froh ve diğ., 2009) ve yüksek akademik not ortalaması (Froh, Emmons, Card, Bono ve Wilson, 2011) gibi değişkenlerle ilişkilerini gösteren bulgular da okulda minnettarlık geliştirme çalışmalarına ilgiyi arttırmaktadır.

"Şükran Günü" kutlama geleneği olan batılı okullarda hem çocuklar hem de yetişkinler, minnettarlık konusunda daha fazla düşünebilecekleri pek çok etkinlikle karşılaşmaktadırlar (örneğin, kuyruklarına minnettarlık duyulan şeylerin yazıldığı el yapımı hindiler, şükran ağaçları, kavanozları, panoları, duvarları, börekleri vb.). Ancak minnettarlığı arttırmaya yönelik çeşitli etkinliklerin gerçekten bir fark yaratıp yaratmadığı önemli bir sorudur. Bu nedenle geçerli ve güvenilir araştırma desenleri ve ölçme araçları ile değerlendirilmiş müdahale yöntemlerini incelemek gerekir. Yapılan araştırmalar, çeşitli okul temelli minnettarlık müdahalelerinin çocuklar ve gençler üzerindeki etkinliklerini bildirmektedir. Aşağıda okullarda kullanılabilecek, deneysel olarak sınanmış ve etkinliği kanıtlanmış bu yöntemlerin örneklerine yer verilmiştir.



Öğrencilerde Minnettarlık Geliştirmeye Yönelik Okul Temelli Müdahaleler

"Öğrenciler minnettar olduklarında,
okullarına ve öğretmenlerine daha bağlı hissederler."

J.J. Froh ve G. Bono.

Jeffrey Froh, çocuklarda ve gençlerde minnettarlık konulu çalışmaların öncülerindendir. Froh ve arkadaşları öğrencilerin minnettarlığını arttırmak için okullarda uygulanabilecek pozitif psikoloji yöntemleri üzerinde çalışmaktadırlar. Çalışmaları arasında en fazla dikkat çekenlerden biri bir çeşit minnettarlık müfredatıdır. Froh, Bono, Emmons, Wood ve diğerleri (Baskıda), 8-11 yaşlarındaki öğrenciler için okulda uygulanabilecek ve mevcut rehberlik programlarına kolaylıkla eklenebilecek bir minnettarlık programı geliştirerek, çocukların minnettar düşünme becerilerinin güçlendirilebileceğini ve bu değişimle birlikte duygudurumlarında da ilerlemelerin olacağını göstermişlerdir. Geliştirilen bu minnettarlık programının temelinde, çocukların onları minnettar hissettiren üç tür değerlendirme yapmayı öğrendikleri görüşü yatmaktadır. Bunlar: (1) birisi bizim yararımıza bir şeyi *niyetli* olarak yapmaktadır, (2) bize bunu sunmanın onun için bir *bedeli* (yardım eden kişinin bunun için harcadığı zaman, para, enerji vb.) vardır, (3) bu *yarar* bizim için değerlidir. Programın amacı çocukların bu üç tür yarar değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Bunun için, minnettarlığın sosyal-bilişsel bileşenleri hakkında yapılandırılmış beş derslik bir minnettarlık programı yazılmıştır. Uygulamaların yapıldığı okulun sınıfları rastlantısal yöntemle okul-temelli minnetarlık programı veya kontrol grubu programı olmak üzere iki gruptan birine atanmıştır. Minnettarlık programına katılan öğrencilere, okul psikolojisi alanındaki uzman adayları tarafından minnettarlık ders planlarına göre öğretim yapılmıştır. Beş oturumluk minnettarlık dersleri boyunca, başkaları bize karşı iyi davrandıklarında, bunu isteyerek yapıyor olabilecekleri (niyeti göstermek), bunun için kaynaklarını kullandıkları (bedeller) ve bize yardım ettikleri (yarar) mesajı verilmiştir. Derslerde sırasıyla şu konular ele alınmıştır: (1) Giriş, (2) yarar/yardım gören kişi olunduğunda yararı sağlayanın niyetini anlama; (3) bir hediye alan kişi olunduğunda hediyeyi veren kişinin ödediği bedeli anlama, (4) yarar/yardım gören kişi olunduğunda, bir hediye almanın yararlarını anlama, (5) oturumların gözden geçirilmesi/özet. Derslerde, sınıf içi tartışma, rol oynama, minnettarlık günlüklerine kişisel öyküleri yazma yöntemleri kullanılarak, çocukların yaşadıkları olumlu yaşantılarla yardım edenin eylemleri arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Bir hafta boyunca her gün yarım saatlik derslerden sonra, bu öğrencilerin minnettar düşünme düzeyleri ve minnetarlık duygudurumlarında anlamlı artış görülmüştür. Ayrıca çocuklara teşekkür notları yazma şansı verildiğinde,

minnettarlık dersleri alan öğrenciler bu dersleri almayan öğrencilere kıyasla %80 daha fazla not yazmışlardır. Böylece artan minnettarlıkları daha fazla minnettarlık davranışına dönüşmüştür. Öğretmenleri bu çocukların daha mutlu olduklarını bildirmişlerdir. Çalışmanın ikinci bölümünde, araştırmacılar aynı içeriği haftada bir ders olacak şekilde beş haftada vermişlerdir. Sonuçlar hem program bitiminde hem de beş ay sonra ölçülmüştür. Minnettarlık dersleri almayan çocuklara göre alanların minnetarlıkları ve olumlu düşünceleri artmıştır. Ayrıca, çalışmanın etkilerinin beş ay sonunda da sürdüğü görülmüştür. Bu çalışma, genç öğrencilerin dünyaya daha minnettar gözlerle bakmayı öğrenebileceklerini ve minnettarlık eğitimi sonunda sadece daha takdir edici olmakla kalmayıp aynı zamanda daha mutlu da olabilecek-lerini göstermektedir. Sosyal davranışları geliştirmeyi hedefleyen her programa eklenebilecek pratiklikte olması ve programın olumlu etkilerinin yalnızca öğrencilerle sınırlı olmayıp, öğretmenlere, diğer okul çalışanlarına ve ailelere genişleyebilme potansiyelinde olması, programın, yazarlarınca vurgulanan diğer önemli katkılarıdır.



Froh ve Bono (2012), minnettarlık derslerinden oluşan programlarına temel olan üç ilkenin, aynı zamanda öğretmenler tarafından öğrencilerinde minnettarlığı geliştirmek için nasıl kullanılabileceğini de örneklendirmektedirler. Bu üç yarar değerlendirmesi ilkesini düşünerek öğretmenler:

1. Öğrencilerini aldıkları hediyelerin arkasındaki niyeti takdir etmeye teşvik edebilirler. Bunun için, birisinin onların bir ihtiyacına dikkat ederek buna göre davrandığını fark etmelerini sağlayacak sorular yöneltebilirler. Örneğin öğretmenler: "Bir arkadaşının (ebeveyninin, öğretmeninin, vb. olabilir) senin ihtayaç duyduğun bir şeyi (örn. öğle yemeği) fark ettiği veya senin önemsediğin bir şeyi (örn. tüy toplamak) hatırladığı ve sonra bunu sana sağladığı bir zamanı düşünebilir misin?" sorusunu yönelttikten sonra, öğrenciler örnekler verebilirler. Öğretmen de onlara, "Sana isteyerek yardım ettiğini nasıl anladın? Sana yardım ettikten sonra nasıl hissettin? vb. sorular yöneltebilir.

2. Öğrencilerin bedelleri takdir etmelerine yardım etmek için öğretmenler çeşitli zamanlarda oluşan fırsatları kullanabilirler. "Bu projede sana yardım edebilmek için arkadaşın nelerden vazgeçmiş olabilir?" gibi sorular yöneltmek; "Ooo! Arkadaşın gelip seninle oynamak için en sevdiği oyun olduğunu bildiğim futbolu bıraktı." gibi gözlemlerini paylaşmak buna örnek olabilir.
3. Öğretmenler ayrıca minnettarlığı arttırmak için, birilerinin bize yardım etmekle aslında bir armağan verdiklerini hatırlatabilirler. Bunun için öğrencilerden "Günüm/hayatım daha iyi çünkü..." gibi bazı yarım bırakılmış cümleleri tamamlamalarını isteyebilirler veya gördükleri yararın değerini anlamalarına yönelik "... bir şeyi anlamadığımda öğretmenim bana yardım etti" veya "Koçum nasıl daha iyi bir baketbol oyuncusu olacağımı bana gösterdi" gibi örnekler verebilirler. Üç yarar değerlendirmesi ilkesine dayanarak yaptırılabilecek bu alıştırmalar, minnettarlık günlüğü, minnettarlık ziyareti veya günlük yaşamdaki basit bir minnetarlık uygulamasına destek olarak kullanılabilir.

Minnettarlık dersleri dışında Froh ve diğerlerinin öğrencilerde minnettarlığı geliştirmek üzere yürüttükleri başka çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Froh, Sefick ve Emmons'un (2008) altıncı ve yedinci sınıflar üzerinde yürüttükleri, minnettar olunan şeyleri listeleme çalışmasında, öncelikle okulun 11 ayrı sınıfı, üç ayrı çalışma grubuna atanmıştır. Çalışmada dört sınıf minnettarlık grubunu, dört sınıf sıkıntı grubunu, üç sınıf da bekleme listesini oluşturmuştur. İlk iki gruptaki öğrencilerin öğretmenleri bu öğrencilerden iki hafta boyunca günlük olarak yazma çalışmaları yapmalarını istemiştir. Minnettarlık grubundaki öğrencilerden minnetarlık duydukları beş şeyi yazmaları; sıkıntı grubundaki öğrencilerden ise kendilerini rahatsız eden ya da öfkelendiren şeyleri yazmaları istenmiştir. Psikolojik, bedensel ve sosyal iyi-oluş ölçümleri öntest, sontest ve üç hafta sonra izleme ölçümü olarak alınmıştır. Sonuç olarak birinci gruptaki öğrencilerin minnettarlık, iyimserlik ve yaşam doyumu bakımından diğer iki gruptaki öğrencilerden anlamlı derecede daha iyi puanlar adıkları görülmüştür. Birinci gruptaki öğrenciler ayrıca iki haftalık uygulama sonunda ve izleme ölçümünde de diğer gruplardan daha yüksek minnettarlık ve olumlu duygu puanları almışlardır. Ayrıca daha fazla okula yönelik doyum bildirmişlerdir.



Başka bir okul temelli minnettarlık geliştirme çalışmasında ise Froh ve diğerleri (2009) 3., 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin (yaş aralığı 8-19) bir minnetarlık ziyareti gerçekleştirmeleri için öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır. Öğrenciler rastlantısal olarak minnettarlık ve konrol gruplarına atanmıştır. Minnettarlık grubundaki öğrencilerden kendileri için önemli bir kişiye bir minnettarlık mektubu yazmaları istenmiş; kontrol grubundaki öğrencilerden ise bir gün önce yaptıkları bazı şeyleri ve bunları yapmaktan dolayı nasıl hissettiklerini yazmaları istenmiştir. Her iki grubun uygulamaları da ders saatleri içinde iki haftalık bir sürede yapılmıştır. Başlangıç aşamasında daha fazla olumlu duyguya sahip olan minnettarlık grubu öğrencileri, program sonunda diğer gruptakilere göre daha fazla minnettarlık bildirmişlerdir. Ayrıca, minnettarlık grubunda olup başlangıçta daha fazla olumsuz duyguya sahip olan öğrenciler üç ay sonraki izleme ölçümünde daha fazla olumlu duygu bildirmişlerdir. Bu etki, minnettarlığın geliştirilmesinin zamanla sağladığı sosyal destek sayesinde ortaya çıkan uzun vadeli bir yarar olarak açıklanmıştır.

Jeffry Froh'un çalışmalarına dayanarak, Okul Psikologları Ulusal Derneği tarafından, kendilerinin ve başkalarının sahip oldukları olanaklara dikkat çekerek öğrencilerde psikolojik sağlamlık, iyimserlik ve akademik başarıyı arttırmak amacıyla *Gratitude Works* programı geliştirilmiştir (National Association of School Psychologists, 2010). *Gratitude Works* programı, yılın her döneminde kullanılabilecek bir programdır. Ancak, kasım ayının ikinci haftası olan Okul Psikolojisi Ulusal Farkındalık Haftasında kullanılması Okul Psikologları Ulusal Derneği tarafından önerilmektedir. Program ideal olarak okul psikologlarının liderliğinde yürütülen, basit, esnek, tüm yaş gruplarına ve okul çevrelerine uyabilen bir yapıdadır. Program uygulanırken, bazı durumlarda okul psikologları doğrudan uygulayıcı olurken, bazılarında sadece organize eden ya da başlatan olmuşlardır. Bu program çerçevesinde öncelikle ülke çapındaki okul psikologlarından,

okullarındaki öğrencilerin minnettar oldukları ve yüz yüze teşekkür edecekleri birini belirlemelerini sağlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencinin hayatında fark yaratan bu kişilere mektuplar yazdırılmıştır. Farklı okullarda, küçük öğrenci grubu, bir sınıf veya tüm okul formatında çalışmalar yürütülmüştür. Bunun yanısıra okul psikologları *minnettarlık mektupları* (Mektuplar bir şeyin olabilmesi için kendilerine yardım eden, kendilerine nazik davranan, dünyalarını değiştiren bir şey yapan kişilere yazdırılabileceği gibi, tanımadıkları halde onlara yardımı dokunan kişilerden, örneğin ordu mensuplarından, haberdar olacakları etkinlikler şeklinde de olabilir. Mektup yerine şiir yazdırmak; e-posta, e-postakartı, masaya veya dolabına bırakılacak bir not vb. de olabilir. Mektubun verilme biçiminin hem veren hem de alan için rahatsız edici olmamasına dikkat edilir.), *minnettarlık kulübü* (Okuldaki bir grup öğrenci, klüp çatısı altında, hem kendi yaşamlarındaki olumlu yanlara odaklanıp hem okul çapında etkinliker düzenleyebilirler), *minnettarlık günlükleri* (Öğrenciler ve öğretmenler, her gün kararlaştırılan bir zamanda minnetttarlık günlüklerine yazabilirler. Daha fazla yapılandırmaya ihtiyaç duyan öğrencilerin, çeşitli başlıklar altında birkaç cümle yazmaları istenebilir veya tamamlanacak yarım cümleler verebilir. Küçük çocuklar günlüklerine resim yapabilirler.), *günlük minnettarlık paylaşımları* (Öğretmen ve öğrencilerin güne başkalarına olan minnettarıklarını ifade ederek başlamaları veya bitirmeleri şeklinde olabilir. Çocukların birbirlerine teşekkür etmeleri istenebilir. Böylece minnettarlığı paylaşma fırsatı kadar, takdir edildiklerini de duyabilirler.) *veya minnettarlık meclisi* (Okul psikolojisi farkındalık haftası boyunca, okul psikoloğu, öğretmenler yöneticiler, destek personeli, yarı-uzmanlar, gönüllüler ve toplum bağlantılarından oluşan kişilerin katıldığı bir ders ya da meclis oluşturulur. Bu mecliste yetişkinler birbirlerine minnettarlıklarını ifade ederler ve öğrenciler bunları işitmekten yararlanırlar.) gibi etkinliker arasından seçtiklerini gerçekleştirmişler.

Froh ve diğerlerinin çalışmalarından farklı olarak, başka bir araştırmada, Ma, Kibler ve Sly (2013) risk altındaki bir grup öğrenci üzerinde çalışmışlardır. 12-14 yaşları arasındaki Afrikalı-Amerikalı düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin devam ettiği 3 farklı okuldan yaklaşık 400 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, başkalarının onların yararına yaptıkları şeyler karşında minnettarlık duyabilme ve yaşamlarındaki ve dünyadaki olumlu şeylere odaklanma ve takdir etme eğiliminin (yüksek-risk ortamında minnettarlık) onları okulda ve evde karşı karşıya kaldıkları stresten koruduğu görülmüştür. Bu çalışma, okullarda yürütülecek minnettarlık geliştime çalışmalarında, risk altındaki öğrenciler gibi farklı öğrenci gruplarına da odaklanmanın önemli olabileceğini göstermesi bakımından önemli görülebilir.

Buraya kadar sözü edilen minnettarlık geliştirmeye yönelik etkinliği sınanmış tekniklere dayanarak, okullarda kullanılabilecek örnek sorulardan oluşan bazı alıştırma kağıtları aşağıda verilmiştir. Bu alıştırma kağıtları, ilgili araştırmalarda belirtildiği gibi farklı sürelerde ve şekillerde kullanılabilir.

ÖRNEK MİNNETTARLIK ALIŞTIRMA KAĞITLARI

Örnek Minnettarlık Alıştırma Kağıdı 1.

KÜÇÜK ŞEYLER LİSTESİ			
... Ayı Minnettarlık Listem			
1		17	
2		18	
3		19	
4		20	
5		21	
6		22	
7		23	
8		24	
9		25	
10		26	
11		27	
12		28	
13		29	
14		30	
15		31	
16			

Örnek Minnettarlık Alıştırma Kağıdı 2.

Birilerinin senin için kendi planlarından vazgeçtiği bir zamanı düşün. Üstteki kutularda yazan soruları okuyarak hemen altlarındaki boşluklara yanıtla.

Bu kişi sana yardımı/ katkısı olan ne yaptı?	Bu kişinin sana isteyerek yardım ettiğini nasıl anladın?	Bu kişinin yardımı sana nasıl hissettirdi?

Örnek Minnettarlık Alıştırma Kağıdı 3.

ÜÇ İYİ ŞEY
Hayatınızda en fazla minnettar olacağınız şeylere odaklanın. Birkaç dakika bunlar hakkında düşünün. Şimdi lütfen en fazla minnettar olduğunuz üç şeyi aşağıya yazın.
1.
2.
3.

Örnek Minnettarlık Alıştırma Kağıdı 4.

MİNNETTARLIK LİSTESİ
Hafta boyunca, birilerinin sizin için kendi yolundan saptığı zamanları düşünün. Bu kişi/ler size yardım etmek için ne yaptı? Bu size nasıl hissettirdi? (İsterseniz 3'ten fazla yazabilirsiniz).
1.
2.
3.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

21. yüzyılın maddeci dünyasında, ne kadar ayrıcalıklı olurlarsa olsunlar, pek çok öğrencinin (ve yetişkinin) minnettar olmaktan çok şikayetçi olduğu görülebilir. Sahip olmadıkları şeylere, beklentilerinin karşılanmamasına veya bir şeylerin daha farklı olmasına yönelik isteklerine odaklanan, bir şeyleri yapmadığı ya da başlatmadığı için başka insanlara öfkelenen veya gücenen öğrencilerle karşılaşmak günümüzün eğitimcileri ve psikolojik danışmanları için şaşırtıcı değildir. Minnettarlığın geliştirilmesi, daha fazlasını isteyen ve yeterince alamadığını düşünen öğrencilerin şikayetçi ve mutsuz hallerine alternatif yaratacak farkındalık ve becerilerin

geliştirilmesi demektir. Öğrencilerin (ve okulun tüm paydaşlarının) neler alabileceklerine odaklandıkları kadar neler almış olduklarını da farkedebilmeleri ve buna yönelik takdir ve mutluluklarını ifade ederek olumlu sonuçları çoğaltmaları hem pozitif öğrenci (birey) gelişimi hem de pozitif okul iklimi için önemlidir.

Minnetarlık araştırmaları alanyazında görece genç çalışma alanlarından biri olsa da, mevcut çalışmaların bulguları, minnettarlığın çocuk, ergen veya yetişkinlerin iyi hissetmelerini sağlamaktan daha fazlası olduğunu açıkça göstermektedir. Okullarda minnettarlığı geliştirmeye yönelik yürütülecek çalışmalarla, öğrencilerde sosyal, bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve bedensel pek çok olumlu sonuç elde edilmesi mümkün görünmektedir. Ancak, bu konuda bazı engellerle karşılaşılması da olasıdır. Örneğin, bazı eğitimcilerin, kişisel olarak minnettarlık yaşamayı veya ifade etmeyi zor bulmaları veya minnettarlığı en başta sözü edilen minnet etme ile karıştırmaları mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretimini yaptıkları konu alanı ile minnettarlığın ilişkisizliği, veya minnettarlığa odaklanmanın olumsuz duyguların bastırılmasına yol açabileceği vb. konularda endişe taşımaları da mümkündür. Bazı öğretmenler de "öğretmenin konumu"nun öğrencilerini kendilerine minnettarlıklarını ifade etmeye zorlayabileği yönünde endişe taşıyabilir. Zaten yapmaları gereken pek çok iş varken buna (şikâyet listesine) bir de minnettarlık geliştirmek gibi yeni bir işin eklenmesinden hoşlanmayacaklar da olabilir. Tüm bunlar eleştirel bir şekilde ele alınmadıkça çözülemez. Okullarda, örnek oluşturacak çalışmaların yaygınlaşması ve bunların sonuçlarının alınması, kaygıları giderecektir.

Minnettarlık Araştırmaları İçin Öneriler

Türkiye'de minnettarlık araştırmaları henüz birkaç yıllık bir geçmişe sahiptir. Yapılan araştırmaların da büyük ölçüde minnettarlığı ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir. Ölçme araçları üzerinde yapılan çalışmalar, alanyazında yaygın olarak kullanılan iki minnettarlık ölçeği olan GQ6 (McCullough ve diğ., 2002) ve GRAT (Watkins, Woodward, Stone ve Kolts, 2003)'ın Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik çalışmalardır (Yüksel ve Oğuz Duran, 2012; Yüksel ve Oğuz-Duran, 2013; Demir ve Oğuz-Duran, 2014). Bu çalışmalarla, söz konusu minnettarlık ölçeklerinin üniversite öğrencilerinde, öğretmenlerde ve lise öğrencilerinde kullanılması yönünde geçerlik ve güvenirlik kanıtları elde edilmiştir. Ancak, minnettarlığın ölçülmesi konusundaki çalışmaların sürdürülmesinin gereği açıktır. Kültüre özgü ölçme araçları geliştirme çalışmalarının ve minnetarlığın kendini anlatmaya dayalı ölçme araçlarından farklı yöntemlerle (gözlem formları, yaşantıya dayalı davranış ölçümleri vb. ile) ölçülmesinin gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalarda önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Minnettarlığın ölçülmesi yönünde yapılan çalışmalar kadar, minnettarlığın geliştirilmesine yönelik müdahale yöntemleri üzerinde yapılan araştırmalar da Türkiye'de yok denecek kadar azdır (Oğuz-Duran ve Tan, 2013). Ölçme aracı ve yöntemi sorunlarının aşılmasına bağlı olarak, gelecekte yapılacak araştırmaların, çocuklar, ergenler ve yetişkinler gibi farklı gelişim dönemlerindeki bireylerde minnettarlığın arttırılmasına yönelmesi ve bu konuda, batılı araştırmalarda daha önce etkili bulunmuş çeşitli yöntemlerin etkinliğinin Türk kültüründe sınanmasına olduğu kadar yeni örnek uygulamaların geliştirilip bunların etkinliklerinin sınanmasına da odaklanılacağı umulmaktadır. Froh ve diğerlerinin okul temelli minnettarlık programına benzer programlar üzerine yapılacak araştırmalar önemli görülmektedir. Ayrıca minnettarlık geliştirme çalışmalarının risk altındaki öğrenciler veya özel yetenekli öğrenciler vb. farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerinin incelenmesi de önerilebilecek çalışmalar arasındadır.

Okullarda Minnettarlığı Geliştirmeye Yönelik Müdahaleler İçin Öneriler

Alanyazında incelenen örneklerde görüldüğü gibi, okullarda minnettarlığı geliştirmek üzere kullanılabilecek müdahale yöntemleri çoğunlukla yepyeni bir program geliştirmek gibi kapsamlı çalışmalar gerektirmeden, mevcut rehberlik programlarının içine kolaylıkla eklenebilecek, uygulanması kolay, kısa süreli, pratik yöntemlerdir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının, önceki bölümlerde bahsedilen, basit ancak etkili pek çok tekniği okullarında kullanarak minnettarlığı geliştirme, okul iklimini iyileştirme, öğrencilerin kişisel güçlerini ve olanaklarını arttırma ve akademik başarıyı destekleme yönünde çalışmalar yapabilmeleri mümkündür.

Ayrıca, minnettarlık geliştirmede etkili bulunan yöntemler, okul rehberlik programına olduğu kadar okuldaki öğretim programına da kolaylıkla eklenebilecek niteliktedir. Örneğin, dil derslerinin bir parçası olarak zaten yaptırılan mektup yazma çalışmaları için, rehberlik servisi ile Türkçe öğretmenleri veya sınıf öğretmenleri arasında yapılacak işbirliği yoluyla, mektupların konusunun minnettarlık olarak seçilmesi mümkündür. Böylece, öğretim ve rehberliğin iç içe geçtiği ve hem dil dersinin verimliliğine hem de eş zamanlı olarak minnettarlığı geliştirmeye katkıları olan yöntemlere başvurmak mümkün olabilir. Benzer şekilde, veri toplama ve grafik oluşturma yönünde çalışmaların yapılacağı matematik dersi ünitelerinde, rehberlik servisi ve öğretmenler arasında yapılacak işbirliği ile öğrencilerin "teşekkür etme" veya "minnettarlık yaşama" deneyimleri ile ilgili veri toplayarak bunlar üzerinde çalışmalarının sağlanması da örnek uygulamalar oluşturabilir (Reivich, 2009).

Alanyazında bu güne kadar geliştirilip etkinliği sınanmış müdahale yöntemlerine bakıldığında bunların daha çok öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Öte yandan, minnettarlığın sosyal yönü alanyazında önemle vurgulanmaktadır. Başka birinin olumlu sosyal bir davranışını farkedip bunun uyandırdığı olumlu duyguları ifade etmek yoluyla kişi hem karşısındaki kişinin hem de kendisinin gelecekte olumlu davranışlarda bulunma olasılığını arttırmaktadır. O halde, minnettarlık yaşantıları ve bunların gelişimi başkalarına bağlıdır. Bu durumda, okulda minnettarlığın geliştirilmesini hedefleyen çalışmaların okulun tüm paydaşlarını kapsayıcı nitelikte olmasının yarar sağlayacağı açıktır. Okul kültürü bir bütün olarak düşünüldüğünde, minnettarlığı geliştirmek üzere uygulanacak müdahale yöntemlerinin hedefinin öğrencilerden ibaret olmaması ve konunun yöneticiler, öğretmenler, anne-babalar ve tüm okul personelinin dâhil edildiği çalışmalarla ele alınması önemli görülmektedir. Bir öğrencisinden veya öğrenci velisinden teşekkür notu almak, öğretmeni; okulundaki öğretmenlerin takdir ettiği çalışmaları bilmek müdürü; çocuğuna verdiği emeğin öğretmen tarafından takdir edildiğini bilmek veliyi; öğretmeni, arkadaşı veya ailesi tarafından takdir edildiğini bilmek öğrenciyi mutlu edecektir. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Böylece, ifade edilen minnettarlık sayesinde yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve tüm okul çalışanları arasındaki bağlar güçlenerek daha büyük ölçekte hem öğrencilerin hem de okulun gelişimine katkı sağlayacaktır. Minnettarlık çalışmaları ile kişiler arası ilişkilerdeki farkındalığı ve bağları güçlendirmek ve okulda olumlu duyguları arttırmak ve böylece pozitif okul iklimini geliştirmek mümkün olacaktır. O halde, minnettarlık geliştirmeye yönelik çalışmalarda, öğrencilerin arkadaşlarına, öğretmenlerine, yöneticilerine, anne-babalarına veya diğer okul personeline minnettarlıklarını ifade etmeleri kadar, sayılan tüm bu kişilerin başta öğrenciler olmak üzere tüm diğer muhataplarına minnettarlık duyabilecekleri yaşantılarını farkedip bunları ifade etme becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılması alandaki uygulamacılar için önemli görünmektedir.

Yurt dışındaki çalışmalarda okul çapında düzenlenecek minnettarlık etkinlikleri için "Öğretmen takdir haftası" veya "Okul psikolojisi ulusal farkındalık haftası" gibi özel gün ve haftaların bir fırsat olarak kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Benzer şekilde ülkemiz için düşünülecek etkinliklerde, öğretim yılı başında düzenlenen hizmet-içi personel eğitim toplantılarının bir parçası olarak minnettarlık çalışmalarının planlanması (örn. gerçek minnettarlığın özellikleri, öğrencilere minnettarlık konusunda model olma ve okulda minnetarlığı pekiştirme konusunda mesajlar verilmesi; öğretmenlerden kişisel ya da grup olarak minnettarlık ürün dosyaları hazırlamalarının istenmesi vb.) mümkündür. Kasım ayında kutlanan öğretmenler günü ve haftasına veya 23 Nisan ve 19 Mayıs gibi

çocuk ve gençlik haftaları kutlamalarına bu amaçla çeşitli etkinliklerin eklenmesi de mümkün olabilir. Ayrıca, minnettarlık konusunda farkındalık ve beceri geliştirmek üzere okulun seçeceği başka bir tarih de bu amaçla geleneksel bir kutlama haftasına dönüştürülebilir.

Öğrencilerin minnettarlık düzeylerinin, okullarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin minnettarlık düzeyleri ile ilişkisi düşünüldüğünde, eğitimcilerin ve eğitim alanında çalışan uzmanların, kendi minnettarlık düzeylerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve bu konudaki becerilerini geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerde minnettarlığı geliştirmeye yönelik çalışmaların bir önceki adımı, eğitimcilerde ve okul psikolojik danışmanlarda minnettarlığın geliştirilmesidir. Eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının minnettarlık düzeylerinin geliştirilmesi ise profesyonel gelişimlerinin bir parçası olarak ele alınması gereken bir konudur. Bu konuya hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde yer verilmesi atılabilecek adımlar arasındadır.

YAZARIN TEŞEKKÜR NOTU: Baştan sona okuyarak bu bölümün düzeltilmesine katkı sağlayan Dr. Asuman YÜKSEL'e ve karikatürleriyle bölümü güzelleştiren İsmail DURAN'a çok teşekkür ederim.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Emmons, R.A. (2009). *Teşekkür ederim.* (N.Kül, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.(Orijinal çalışma basım tarihi 2007).
2. Froh, J.J. & Bono, G. (2014). *Making grateful kids: The science of building. character.* Pennsylvania: Templeton Press.
3. Seligman,M.E.P.(2007). *Gerçek mutluluk.* (S. Kunt Çev.) Ankara: HYB Yayıncılık.
4. https://sites.google.com/a/pride.hofstra.edu/jeffrey-j-froh/publications
5. http://greatergood.berkeley.edu/
6. http://www.nasponline.org/communications/gratitude-works/Gratitude_Works_Teacher_Instructions.pd

KAYNAKÇA

Bartlett, M. Y. & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science, 17,* 319-325.

Baumeister, R. F. & Ilko, S. A. (1995). Shallow gratitude: Public and private acknowledgement of external help in accounts of success. *Basic and Applied Social Psychology, 16,* 191-209.

Beckner, J. A. & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of thank you by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status. *Language in Society, 15,* 537-546.

Demir, K. ve Oğuz-Duran, N. (2014). Minnettarlık Gücenme ve Takdir Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Ergenler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Yayınlanmamış makale.

Emmons, R. A. (2004). The psychology of gratitude: An introduction. R. A. Emmons ve M. McCullough (Ed.) *The psychology of gratitude* içinde (ss. 3–16). NY: Oxford University Press.

Emmons, R. A. (2007). *Thanks: How the science of gratitude can make you happier.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Emmons, R. A. ve Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19,*56–69.

Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An empirical investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,*377–389.

Emmons, R.A., McCullough, M.E. & Tsang, J. (2007). The assessment of gratitude. (Ed: J. Lopez ve C. R. Snyder), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (327-341), Washington DC: APA.

Emmons, R. A. & Shelton, C. M. (2005). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of positive psychology içinde* (ss. 459-471). NC: Oxford University Press.

Froh, J.J. & Bono, G. (2012). How to Foster Gratitude in Schools. http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_foster_gratitude_in_schools/ (23.04. 2014).

Froh, J. J., Bono, G., Emmons, R. A., Wood, A., Henderson, K., Fan, J., & Leggio, H. (Baskıda). *An educational intervention to increase gratitude in children through changing schematic appraisals of help.* Yayımlanmamış makale. 23.04.2014,https://sites.google.com/a/pride.hofstra.edu/Jeffrey-J-froh/ publications.

Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G. & Wilson, J. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies, 12,* 289-302.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M. & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology, 4,* 408-422.

Froh, J. J., Miller, D. N. & Snyder, S. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. *School Psychology Forum, 2,* 1–13.

Froh, J.J., Sefick, W.J. & Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46,* 213–233.

Froh, J.J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. D. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence, 32,*633-650.

Geraghty, A. W. A., Wood, A. M. & Hyland, M. E. (2010). Attrition from selfdirected interventions: Investigating the relationship between psychological predictors, interventional content and dropout from a body image intervention. *Social Science & Medicine, 71,* 31-37.

Goei, R. & Boster, F.J. (2005). The roles of obligation and gratitude in explaining the effect of favors on compliance. *Communication Monographs, 72,* 284-300.

Green, S., Oades, L. & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green/ 10.07.2012.

Greif, E. B. & Gleason, J. B. (1980). Hi, thanks, and goodbye: More routine information. *Language in Society, 9,* 159-166.

Henderson, K.A. (2009). *Increasing gratitude, well-being and prosocial behavior: The benefits of thinking gratefully.* (Unpublished doctoral thesis), Hofstra University, USA.

Hill, P.L., Allemand, M. & Roberts, B.W. (2012). Examining pathways between gratitude and self-rated physical health across adulthood. *Personality and Individual Differences, 54,* 92–96.

Kashdan, T. B., Uswatte, G. & Julian, T. (2006). Gratitude and hedonic and eudaimonic well-being in Vietnam war veterans. *Behaviour Research and Therapy, 44*(2), 177-199.

Koo, M., Algoe, S. B., Wilson, T. D. & Gilbert, D. T. (2008). It's a wonderful life: Mentally subtracting positive events improves people's affective states, contrary to their affective forecasts. *Journal of Personality and Social Psychology, 95,* 1217–1224.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9,* 111–131.

Ma, M., Kibler, J. L. & Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risks in African American adolescents. *Journal of Adolescence, 36,* 983–991.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. & Tsang, J. (2002). The grateful disposition:A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 112-127.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. & Larson, D. B.(2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin, 127*, 249–266.

McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B. & Cohen, A. D. (2008). An adaptation for altruism? The social causes, social effects, and social evolution of gratitude. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 281-284.

McCullough, M. E., Tsang, J. A. & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 295–309.

Miller, D. N. & Nickerson, A. B. (2007). Changing the past, present, and future: Potential applications of positive psychology in school-based psychotherapy with children and youth. *Journal of Applied SchoolPsychology, 24*(1), 147-162.

National Association of School Psychologists, (2010). http://www.nasponline.org/communications/gratitude-works/Gratitude_ Works_ Teacher _ Instructions.pdf (23.04.2014)

Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the twenty first century. *The Phi Delta Kappan, 76*, 365–368.

Oğuz-Duran, N. ve Tan, Ş. (2013) .Minnetarlik ve yaşam amaçları yazma çalışmalarının öznel iyi-oluşa etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 154-166.

Overwalle, F. V., Mervielde, I. & De Schuyter, J. (1995). Structural modeling of the relationships between attributional dimensions, emotions, and performance of college freshman. *Cognition and Emotion, 9*, 59-85.

Owens, R. L. & Peterson, M.M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(4), 403-428.

Palmer, P. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education, 54*, 376–385.

Park, N. & Peterson, C. (2006). Character strengths & happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies, 7*, 323- 341.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 603-619.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 118-129.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Reivich., K. (2009). *Fishful Thinking: Cultivating Gratitude in Youth and Fostering an Attitude of Gratitude: Tips for Parents.* NASP *Communique*, http://www.nasponline.org/publications/cq/mocq383gratitude.aspx (23.04.2014).

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410–421.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkin, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293–311.

Sheldon, K.M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology, 1*, 73–82.

Steen, T.A., Kachorek, L.V. & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 5-16.

Tsang, J. (2006). Gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition & Emotion, 20*, 138–148.

Watkins, P.C., Woodward, K., Stone, T. & Kolts, R.D. (2003). Gratitude and happiness: The development of a measure of gratitude and its relationship with subjective well-being. *Social Behavior and Personality, 31*, 431–452.

Wood, A.M., Joseph, S. & Linley, P.A. (2007). Coping style as a psychological resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(9), 1076-1093.

Wood, A.M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P.A. & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality, 42*, 854–871.

Yüksel, A. ve Oğuz Duran N. (2012). Turkish adaptation of Gratitude Questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research, 46*,199-216.

Yüksel, A. ve Oğuz Duran, N. (2012). Turkish Adaptation of the Gratitude Scale to Adults: Validity and Reliability Studies. *Journal of Contemporary Education, 1*(1), 31-40.

13. BÖLÜM

ÖZ ANLAYIŞ

Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Herkes dâhidir; ancak eğer bir balığı ağaca tırmanma kabiliyetine göre değerlendirmeye kalkarsanız bu aptallık olur.

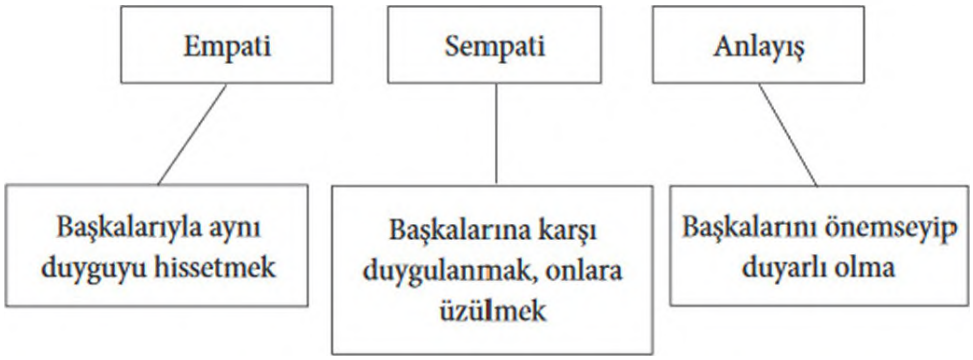
A. Einsteien

Sabah kalktığınızda işe giderken ya da okula giderken yolunuzun üstünde karşıdan size doğru gelen bir dilenci gördünüz. Bu kişi elini açmış her gördüğünden para isteyerek size yaklaşmakta, siz bu dilenci insanla yüz yüze gelmemek için yolunuzu mu değiştirirsiniz yoksa bu bireyin hayatını ne kadar güçlükle devam ettirdiği hususunda onu anlamaya mı çalışırsınız?



NE: KURAMSAL YAPI

Öz anlayış (self compassion) terimini anlayabilmek için öncellikle anlayış terimini ele almak gerekir. Anlayış bir bireyin hissettiği acıları anlamaya çalışmak olarak tarif edilmektedir (Neff, 2003b). Bu yönüyle anlayış empatik olmaya benzese de aslında anlayışlı olmak bir bireyin kusurlarına ve eksikliklerine dikkat edip, duyarlı olma biçimiyle empatiden ayrılır (Neff, 2003a). Empati kendi içerisinde anlayışlı olmayı barındırır ve anlayışlı olmaktan daha fazlasını içerir (Empatik olma düzeylerini hatırlayınız).



Bu bilgilerden hareketle öz anlayış için ne söyleyebiliriz? Ya da öz anlayışı nasıl tarif edebiliriz? Öz anlayış kavramı doğu felsefesinden beslenmektedir. Özellikle Budist felsefenin üzerinde etkili olduğu kavram üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, öz şefkat, ortak paylaşım (Kişilerarası) ve farkındalıktır (Neff, 2003b)

Öz Şefkat

Öz şefkat, bir hata yaptığımızda ya da kendimizi bir konuda yetersiz hissettiğimizde kendimizi değerlendirirken objektif olmak demektir (Neff,2012). Birey yaşamda bazen bir hata yaptığında bunu kabul etmeyip reddetmeyi denediğinde umutsuzluğa kapılır. Bu umutsuzluk ise bireyi psikolojik sağlıktan uzaklaştırır (Shelly ve Jonathan, 2005). Oysa ki birey bu gerçekliği kabul edip kendini ve yeteneklerini doğru değerlendirerek anlamaya çalışıp (öz şefkat geliştirerek) karşılaştığı probleme karşı farklı bakış açıları geliştirebilmeyi denerse kendisi için ortaya çıkacak olumlu duygular bireyde daha olumlu bir bakış açısı geliştirecektir ve birey kendisini daha iyi hissedecektir.



Ortak Paylaşım (Kişilerarası)

Bireyi büyük stress altına sokan bir diğer etken de kendi yaptıklarını değerlendirirken bireyin kendi kendisine çok acımasız davranmasıdır. Birey yaptığı bir hatayla ilgili kendisini diğer bireylerden izole ederek sanki diğer insanlar hiç hata yapmazmış da sadece kendisi bu hataları yapıyormuş gibi kendisini değerlendirmesidir (Crocker ve Canevello, 2008). Bireyin hayatında bir şeyler istediği gibi gitmediğinde kişi bu yaşantısını sanki sadece kendi hayatında oluyormuş gibi değerlendirir. Diğer insanların başına hiç böyle şeyler gelmez bu sadece benim başıma gelir gibi. Bu aslında çarpık bir algılamadır. Diğer bireyleri doğru olarak değerlendirmemekten kaynaklanmaktadır. İnsanları doğru değerlendirme kavramı aslında bu noktadan hareket eder. Bireylerin başına gelen şeyler sadece onların başına gelmez... Örneğin, bireyin öğlen yemeğini yerken hamburgerindeki ketçapı üzerine dökmesi sonucu kendisine "*ben zaten beceriksizin biriyim*", "*asla düzgün yemek yiyemem*", "*bunlar sürekli benim gibilerin başına gelir*" şeklinde düşünmesi buna örnek verilebilir. Oysaki böyle bir olay herkesin başına gelebilir. Bireyin başına böyle bir olay geldiğinde kendini diğer insanlardan izole ederek bu şekilde değerlendirmesi bireyde kendine ilişkin stress ve olumsuz duygulanıma yol açar. Oysaki birey çevresinde insanları doğru değerlendirebilse bu stresse ve olumsuz duygulanıma maruz kalmayacaktır.



Farkındalık

Farkındalık duygularımızı yargılamadan olduğu gibi onları hissetmeye ya da yaşamaya çalışmaktır (Beitel, Ferrer ve Cecero, 2005). İnsanlar çoğu zaman kendilerini strese sokan ya da kendilerini kötü hissettiren duyguları bastırmayı denerler. Örneğin, bir yakınımızın kaybına ağlamak yerine "*insanlar bana ne der, kocaman adam ağlıyor*" diye düşünüp kendimizi tutmak kendimizi fark etmek yerine

kendimizi inkâr etmektir. Aslında olumsuz duyguları bastırmak yerine bu duyguları otantik olarak yaşamak bireye kendisini daha iyi hissettirir (Bishop ve diğ., 2004). Eğer olumsuz duyguları birey bastırırsa bu duygulanımlar zaman zaman bireyin zihnine geri gelecektir. Bireyin bastırdığı duyguların zihnine zaman zaman geri gelmesi psikoloji literatüründe zihinsel geviş getirme olarak ifade edilmektedir (Budak, 2003). Bu zihinsel geviş getirme ise bireyin zihinsel enerjisini meşgul ederek onu daha sağlıklı düşünmekten ve duygularına hâkim olarak doğru kararlar almaktan uzak tutacaktır (Nolen-Hoeksema, 1991). Oysaki bireyin hem zihinsel kapasitesini etkili kullanması hem de duygularında ve düşüncelerinde daha net kararlar alabilmesi için bu duyguları inkâr etmemesi gerekir (Baer, 2003; Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman, 2006).

Bu kavramları birleştirerek bir öz anlayış tanımı yapmaya çalışılırsa aslında Öz Anlayış, kendimizin ve çevremizdeki insanların farkında olarak kendimizin ve başkalarının duygularını ve yeteneklerini objektif bir biçimde değerlendirmedir, diyebiliriz(Neff, 2012). Örneğin, sıkışık bir trafikte kendinizi çok sinirlenmiş hissedebilirsiniz, sevgilinizden ayrılmış olabilirsiniz ve bu size çok acı vermektedir. Ya da yaşamın herhangi bir anında kendinizi çok yetersiz hissettiğiniz bir durum olabilir. Böyle bir anda şu egzersiz size yardımcı olacaktır. Derin bir nefes alın ve sağ elinizi kalbinizin üstüne koyarak şunları tekrar edin,

Bir çile zamanı şu an, Bir parçasıdır, çile yaşamın, Benim de bir parçamdır aynı zamanda çile, Yardım edebilirim, bu çektiğim çile için kendime (Neff, 2012).

Bu etkinlikte aslında öz anlayışın vurguladığı felsefe görülmektedir. Dikkat edilirse bu etkinlik temelde üç temel ilkeden hareket etmektedir. Bunların ilki, bireyin kendi duygusal acısını fark etmesi ve bunu kabul etmesidir. İkincisi, bu acıların yaşamın bir parçası olduğunu fark etmek ve bunları bastırmadan, yaşamdan izole etmeden, olduğu gibi kabul edebilmektir. Üçüncüsü ise, bu acılar ve zor anlarında bireyin kendi kendisine yardımcı olabilecek potansiyelinin farkında olmasıdır (Neff, 2012). Öz anlayışla karıştırılan bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar, kendine acıma (self-pity), kendine düşkünlük (self-indulgence) ve öz saygı'dır. (self-esteem). Bu noktada öz anlayış ve bu kavramlar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışalım



Öz Anlayış ve Kendine Acıma

Kendine acıma bariz bir şekilde öz anlayıştan ayrılır. Çünkü kendine acımada bireyin daha benmerkezci bir biçimde duygularını abartılı olarak yaşantıladığını görürüz. Örneğin, sınava yeterince çalışmadığı için bütünlemeye kalan bir öğrenci, *"zaten dersin hocası bana kafayı takmıştı." "Ben aptal bir insanım bu kavramları bir türlü anlayamıyorum." "Ne kadar çalışırsam çalışayım ben bu dersi asla geçemem." "Sanırım bu bölümü bırakmalıyım..."*. gibi aslında gerçekte doğru olmayan ve kendi durumunu abartarak kendi kendisine demagoji yapmaktır. Bu bireyler diğer insanlarla bağlantılarını koparark sanki bu dünyada bu durumu yaşayan yegâne bireyler kendileriymiş gibi algılarlar. Diğer bireylerle bağlantıları koparmak ve bu durumu dünyada yaşayan tek kişi kendisiymiş gibi algılamak bireyde stresi arttırır ve bireyi depresyona kadar sürükleyebilir. Oysaki öz anlayış bu yaklaşımın tam tersidir. Öz anlayış etrafındaki diğer bireylere dikkat etmeyi onlarla bağlantıları koparmamayı içerir (Neff, 2012). Bu bakış açısı da diğer bireylerin deneyimlerinden faydalanmamıza olanak sağlar ve birey içine düştüğü stresten daha rahat kurtulabilir. Biraz önceki örneğe geri dönecek olursak sınava yeterince çalışmadığı için bütünlemeye kalan bir öğrenci, sınavı başarıyla geçen bir arkadaşıyla konuşarak sınava nasıl çalıştığını öğrenebilir ve ondan öğrendiği çalışma yöntem ve stratejisini kendisi uygulayabilir. Böylelikle içine düştüğü stres durumu büyümeden ve depresyona dönüşmeden bu zorlukla başa çıkabilir. Bu yaklaşımı sergileyen birey öz anlayışa sahiptir diyebiliriz.

Öz Anlayış ve Kendine Düşkünlük

Kendine düşkünlük ve öz anlayış kavramı da bir diğer karıştırılan iki farklı kavramdır. Bazen öz anlayış, bireyin bütün gün televizyon karşısında oturarak cips yemesi anlamında algılanabilir. Ancak bu doğru mudur? Tartışılır. Bu iki kavramı basit bir analojiyle birbirinden ayırabiliriz. Örneğin birey gündelik yaşantısında televizyon izlemek istediğinde veya okula gitmek istemediğinde annesi buna izin verir mi? Bu sorunun cevabı genelde "hayır"dır. Bireyin annesi onu okula gitmesi konusunda, ödevlerini yapması konusunda uyarır ve cesaretlendirir. Bu noktada bireyin annesinin ona karşı yaptığı bu şefkatli uyarılar onun daha sağlıklı olmasına ve var olan potansiyelini daha etkili kullanmasına yol açar. Öz anlayışta benzer bir biçimde bireyin kendine ilişkin şefkatli bir biçimde eleştirel bakabilmesini içerir, tıpkı annesi gibi. Böylece birey hayatında karşılaştığı güçlükler karşısında kendi potansiyelini daha etkili kullanabilir.

Aslında öz anlayışta kullanılan bireyin kendisine eleştirel bakış açısı birey için bir motivasyon öğesidir. Birey kendi potansiyelini ve özelliklerini objektif bir biçimde değerlendirerek daha iyiye ve güzele ulaşabilir (Powers, Koestner ve Zuroff, 2007).

Öz Anlayış ve Özsaygı

Belki de en fazla karıştırılan ve üzerinde durulması gereken kavramlardan bir diğer ikisi ise özsaygı ve öz anlayıştır. Özsaygı kavramı 1960 ortalarında sosyolog Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Özellikle Rosenberg'in geliştirdiği özsaygı ölçeği birçok dile çevrilerek araştırmalarda kullanılmıştır. Öz saygı, her insanın bir kişi olarak değeri hakkındaki duygusudur (Baumeister ve diğ.1996). Özsaygı; kendini büyük ölçüde itibarlı bir konuma getirmektir. Yani kişinin güçlü ve zayıf yönleriyle kendinin farkında olması ve var olan yönleriyle kendini değerli görmesidir. Bu yönüyle de özsaygı bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilmek için, kendini diğer bireylerle ve kendisiyle kıyaslamasını gerektirir (http://www.self-compassion.org/video-clips/self-compassion-vs-self-esteem.html). Bu kıyaslama bazen bireyin bencilce davranmasına yol açabilmektedir. Eğer birey kendini diğer bireylerden değerli görüyorsa bu o kişiyi narsizime sürüklerken eğer birey kendini diğer bireylerden değersiz görüyorsa bu da onu kızgınlığa ve saldırganlığa sürükleyecektir. Bu bağlamda özsaygı bireyin olumlu yönde gelişmesine katkı sunmamaktadır. Oysaki öz anlayış, bireyin duygularına daha fazla ağırlık vermesini ve bunları otantik olarak yaşamasını önerir. Kişinin diğer bireylerle karşılaştırılıp onlara göre yapabileceklerini ortaya koymakla ilgilenmez (Neff, 2012). Öz anlayış, daha çok bireyin

duygularına yönelmesini ve bunları kabul etmesini içerirken özsaygı, daha çok bireyin yapabileceklerine odaklanmasını ister. Bu bağlamda da özsaygı kendi içinde kıyaslama barındırması nedeniyle öz anlayıştan ayrılır. Öz anlayış kavramı bireyi asla kıyaslamaz (http://www.self-compassion.org/video-clips/self-compassion-vs-self-esteem.html).

NASIL: ARAŞTIRMA

Öz anlayış kavramını kuramsal olarak ele aldıktan sonra öz anlayış kavramının kuramda olduğu gibi uygulamada da birey üzerinde de etkili olup olmadığının araştırılması gerekir. Bu bağlamda alanyazında yapılmış araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Öz Anlayış ve Duygusal İyi Oluş Arasındaki İlişkiler

Öz Anlayışı yüksek olan bireylerin düşük kaygı ve depresif semptomlar gösterdiği bilinmektedir (Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007). Dolayısıyla öz anlayışı yüksek olan bireylerin kaygı yaşamaları ya da depresyona girmeleri nadiren görülür (Neff, 2003a; Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007). Bu yönüyle de öz anlayış, bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri üzerinde etkilidir. Leary ve diğerleri (2007) öz anlayışı yüksek olan bireylerin başlarından geçen tatsız yaşam olaylarıyla duygusal ve bilişsel olarak nasıl baş ettiklerini araştırdıkları çalışmada bireylere son 20 günde başlarından geçen kendilerini zorlayıcı ve üzücü bir yaşantıları olup olmadığını sordular. Araştırma sonucunda, öz anlayışı yüksek olan bireyler başlarından geçen kötü olayları anlatırken daha az olumsuz duygulanım göstermişler ve kendilerini çevrelerinden soyutlamadan bu olaylar için çözümler üretmişlerdir.

Öz anlayışı yüksek olan bireyler olumsuz duygulanım yaşamaktan korkmazlar ve kendilerini bu duyguya kaptırarak depresyona girmezler. Bir bireyin öz anlayışı yüksek ise birey olumsuz duygularını fark eder, bu duyguları kabul eder ve kendisine bu duyguyla başa çıkabilecek stratejiler geliştirir. Bu beceride bireyin duygusal zekâsının güçlü olduğunu göstergesidir (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts, ve Chen, 2009; Neff, 2003a; Neff, Hseih, ve Dejitthirat, 2005). Böylece öz anlayış bireyin duygusal zekâsına ve iyi oluşuna olumlu yönde etki eder. Öz anlayışı yüksek olan bireylerin daha olumlu, mutlu, çevreleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu yönde olduğu bilinmektedir (Neff, Rude, ve Kirkpatrick, 2007).

Öz Anlayış ve Motivasyon

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar öz anlayışı yüksek olan bireylerin yaptıkları işlerle ilgili motivasyonlarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Neff, 2003a). Öz anlayışı yüksek olan bireyler kendilerini iyi tanıdıkları ve olumsuz duygularıyla olumlu bir biçimde baş edebildikleri için kendilerine daha ulaşılabilir hedefler seçerler ve bu hedefe ulaşmak için gerekli çabayı gösterirler. Kendilerini amaçlarına ulaşmada engelleyecek olan kaygıya kapılmazlar. Ayrıca yine kendilerini motivasyondan uzaklaştıracak olan sürekli erteleme davranışı da göstermezler (Williams, Stark ve Foster, 2008). Böylece öz anlayış bireyin yaşamında hedeflerine ulaşması için gereken çabayı göstermesi yönünde onu olumlu yönde etkileyen itici bir kuvvet olacaktır.

Öz Anlayış ve Kişilerarası İlişkiler

Öz anlayışın insanlar arası ilişkilerde de olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle evli çiftlerde ya da sevgililer arasında öz anlayışı yüksek olan bireylerin partnerine karşı daha duygusal tepkiler verebildiği, karşı cinsini daha iyi anlayabildiği ve daha az fiziksel şiddete başvurduğu görülmektedir (Neff ve Beretvas, 2013). Crocker ve Canevello (2008), tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öz anlayışı yüksek olan bireylerin sosyal ortamda arkadaşlarıyla daha iyi anlaştığı ve oda arkadaşlarıyla daha iyi geçinebildiği görülmüştür. Ayrıca öz anlayışı yüksek olan bireylerin başkalarına karşı daha empatik olabildikleri ve diğer bireylere nazaran gerektiğinde başkalarına karşı daha empatik davrandıkları görülmüştür (Davidson, 2007; Weibel, 2007)

Öz Anlayış İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de bu kavramla ilgili yapılan çok fazla çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak son yıllarda pozitif psikoloji akımının dünyada daha fazla konuşulması Türkiye'de de bu akımın kavramlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmesini sağlamıştır. Bu kavramdan hareketle oluşturulan çalışmaların kısa özetlerine aşağıda yer verilmiştir.

Dilmaç ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan üniversite öğrencilerin öz-anlayışları ile değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öz anlayışı yüksek olan öğrencilerin başarıya önem veren, öz denetime sahip ve yardımsever bireyler olduğu görülmüştür.

Deniz ve Sümer (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öz anlayış ve iyi oluşu destekler niteliktedir. Bireylerin öz anlayış, kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada yüksek öz anlayışa sahip olan bireylerin kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Deniz, Arslan, Özyeşil ve İzmirli. (2012) tarafından yapılan, Türkiye ve bazı üniversite öğrencilerinin öz anlayış, yaşam doyumu, olumsuz ve olumlu duygu özelliklerinin karşılaştırıldığı çalışmada Türk öğrencilerin öz anlayış ve yaşam doyumu düzeylerinin diğer ülkelerdeki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sarıcaoğlu ve Arslan (2013) tarafından yapılan çalışma ise Deniz ve Sümer'in bulgularını desteklemektedir. Buna göre psikolojik iyi olma alt boyutlarının her biri ile öz-anlayış arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Kendini olduğu gibi kabul eden ve kendisiyle barışık olan bireylerin öz-anlayış ise yüksektir.

NASIL: UYGULAMA

Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalardan hareketle genel olarak bakıldığında denilebilir ki öz anlayış bireyin kişisel gelişimi ve kendini gerçekleştirmesi için önemli bir kavramdır. öz anlayışı yüksek olan bireylerin kendi potansiyellerini daha iyi fark ettikleri, olumsuz yaşantılar karşısında paniğe kapılmadan gerekli çözüm önerileri ürettikleri ve bu öneriler doğrultusunda kendilerini yaşadıkları çevreyle bütünleştirdikleri söylenebilir. Doğu felsefesinden hareketle oluşturulmuş öz anlayış kavramı aslında Anadolu topraklarından uzak bir kavram değildir. Bu kavramı Mevlana'nın mesnevisinde geçen aşağıdaki hikaye bağlamında da ele alabiliriz.

Rum Halkı İle Çinlilerin Ressamlıkta Bahse Girişmeleri

Çinliler biz daha mahir ressamlarız dediler. Rum ülkesi ressamları ise bizim ustalığımız sizden daha üstündür. Davasına giriştiler. Bunun üzerine padişah bir gün davanızda hanginiz halkısınız bunu anlamak için sizi imtihan edeceğim dedi. Çin ressamları ile Rum ülkesi ressamları yarışmaya giriştiler. Fakat Rum ülkesi ressamları yarışmadan çekinir gibi oldular.

Çinliler bize özel bir oda veriniz, biz o oda da çalışalım. Rum ülkesi ressamlarına bir oda da sizin olsun dediler. Kapıları birbirine karşı iki oda vardı. Odaların birini Çinliler aldı. Birini de Rum ülkesi ressamlarına verdiler.

Çinliler padişahtan yüzlerce çeşit renkte boya istediler. O yüce padişah renklerin hazine kapılarını onlara açtı. Böylece Çinliler her sabah hazineden çeşit çeşit renkte boyalar aldılar.

Rum ressamlar ise ne resim ne boya bizim işimize yaramaz dediler bize pasları gidermekten başka bir şey gerekmez dediler. Kapıyı kapadılar duvarı cilalamaya başladılar. Odanın kapıya karşı olan duvarını gökyüzü gibi saf temiz ve parlak bir hale getirdiler.

Çinliler resimlerini yapıp bitirince sevinçlerinden davullar çalıdırlar. Padişah kapıdan içeri girdi. Çinlilerin yaptıkları resimleri gördü. Onların inceliğine, güzelliğine şaşırdı kaldı aklı başından gitti.

Sonra Rum ülkesi ressamlarının yanına geldi. Padişah gelince Rumlar iki oda arasındaki kapıyı kaldırdılar. Karşıki oda da Çinlilerin yapmış oldukları resimler nakışlar bu odanın cilalanmış parlak duvarına vurdu. Padişah Çinliler tarafında ne gördü ise burada da onlardan daha iyi daha parlak resimler ve nakışlar gördü. Resimler öyle canlıydı ki insanın gözünü alıyordu. Resime bakanların gözü yuvalarından çıkacakmış gibi oluyordu...

Mevlana'nın mesnevisinde geçen bu hikayeciği öz anlayışı oluşturan öğeler bağlamında ele alacak olursak; ilk olarak Rum ressamlar Çinlilerden daha iyi resim yapamayacaklarını fark etmişlerdir *(Farkındalık)*. Bu farkındalık onlara farklı bir strateji geliştirmeleri gerektiğini göstermiştir. Sonra Rum ressamlar Çinlilerden daha iyi resim yapamayacakları için kendilerine acımak ya da kendilerini eksik hissetmek yerine kendi eksikliklerine şefkat göstermiş ve kendilerini objektif değerlendirerek bu durumu nasıl daha avantajlı hale getirebileceklerini düşünmüşlerdir *(Öz Şefkat)*. Onlarda duvardaki lekeleri çıkarmaya ve duvarı cilalamaya başlamışladır. (Bazen bireyin kendisindeki lekeleri çıkarmayı ve ruhunu bu eksikliklerden gidermeye ihtiyacı vardır. Bunu bazen psikolojik danışmayla becerebilirsiniz bazen de farklı yöntemlerle...) Rum ressamlar, işlerini yaparken diğerlerinin yeteneklerini ve becerilerini gözlemlemeyi ve bunlardan faydalanmayı da göz ardı etmeyerek *(Ortak Paylaşım)* odanın kapısı açıldığında kapının karşısındaki duvarın bir ayna görevi üstlenmesini sağlamışlardır. (Duvardaki lekeleri çıkarıp duvarı bolca cilalarsanız duvar bir ayna gibi karşıdakini yansıtır ve aynada yansıyan her zaman gerçeğinden daha canlı ve göz kamaştırıcıdır.)

Eğitim ve öğretim ortamlarında çocukların kendi duygularını farketmeleri ve ifade edebilmeleri önemlidir. Özellikle Türkiye'nin toplulukçu kültürel yapısı göz önüne alındığında duyguların ifade edilmesi bir bireyde eksiklik olarak algılanır(Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006). Aile içerisinde duygularını asla ifade etmemesi gerektiği öğretilen ve hatta model olunan çocuk okulda ve gündelik yaşantıda da duygularını ifade etmeden yaşamaya çalışır. Oysaki bu çaba bireyin enerjisini ve potansiyelini olumlu yönde kullanmasını engellemektedir. Aynı zamanda bireyin kendi duygularını otantik olarak yaşamak yerine inkâr etmesi başka

psikolojik problemlerinde alt yapısını oluşturabilmektedir (Geçtan,2003). Erikson'un gelişim evreleri düşünüldüğünde çalışkanlığa karşı aşağılık duygularının kazanıldığı, yine kimlik karmaşalarının yaşandığı dönem özellikle çocuğun okulla tanıştığı yaşlara denk düşer. Bu yönden çocuğun bütün bu stres durumlarının üstesinden gelebilmesi ve kendini sağlıklı olarak yetiştirebilmesi kendine karşı anlayışlı olmasına bağlıdır. Öz anlayış kavramı da bireyin kendisine ilişkin potansiyelini doğru değerlendirerek duygularını spontan olarak yaşamasını önerir. Bütün bunlardan hareketle öz anlayışı arttırmak için aşağıdaki etkinlik öğrencilere öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları tarafından önerilebilir.

- Yemek yemenize dikkat edin; tıka basa yemek yemek yerine ihtiyacınız kadar yemek yiyin,
- Günlük yaşantınıza hoşunuza gidecek etkinlikler ekleyin ve bunları rutin olarak yerine getirin,
- Vücudunuzu dinlendirin; gece yatmadan en az 30 dk önce televizyonu, bilgisayarı, radyoyu her şeyi kapatıp vücudunuzu ve kaslarınızı gevşeterek içsel sesinizi dinleyin; ona kulak verin,
- Allah'ı düşünün, Allah'a dua edin ve yaratıcının size karşı olan sevgisini düşünün...

Yine sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları öz anlayışı öğrencilerde arttırmak için grup rehberliği etkinliklerinden faydalanılabilir. Bu etkinlikler düzenlenirken öncellikle öğrencilerin konuyla ilgili farkındalıklarını arttıracak etkinliklere yer verilmeli ardından kendilerinde fark ettikleri davranışlarla bütünleşmelerini sağlamalı ve sonrasında şimdiye kadar yapmadıkları ancak bundan sonra yapabilecekleri yeni davranışlar örneklendirilmelidir. Bu bağlamda hazırlanmış birkaç örnek etkinlik aşağıda verilmiştir.

DUYGULARIMIN FARKINDAYIM

AMAÇ: Bireylerin, duyguları anlama becerilerini geliştirmek.

SÜRE: 30 dk.

SÜREÇ: Farklı duyguları içeren resimler bir kutuya konur. Grup lideri gönüllü olan öğrencilerden birisini seçerek resimlerden birindeki durumu sözsüz bir biçimde sınıf arkadaşlarına anlatmasını ister. Öğrenciler neler olduğunu ve hangi duygunun yaşandığını bulmaya çalışırlar. Sonra, öğrenciler ikili gruplara ayrılarak çektikleri kartlardaki durumu ve duyguyu diğerlerine sözsüz mesajlar vererek anlatmaya çalışırlar.

Resimler için kullanılabilecek bazı temalar şunlar olabilir;

- Kediden **korkan** bir çocuk
- Akvaryum balıkları öldüğü için **üzülen** bir çocuk
- Bayramda yeni elbiseler alındığı için **sevinen** çocuk
- Oyuncağını arkadaşı tarafından kırılan bir çocuğun **sinirlenmesi**
- Sınava girecek olan bir öğrencinin **heyecanlanması**
- Arkadaşlarıyla oyun oynayan bir öğrencinin hata yapmamak için **dikkat etmesi**

KENDİ DUYGULARIMI TANIYORUM

AMAÇ: Bireylerin, kendi duygularını tanımalarını sağlamak

SÜRE: 30 dk.

SÜREÇ: Farklı duygu çiftlerini içeren duygu Duygu Durum Sıfat Çiftleri Listesi Öğrencilere uygulanır. Uygulama sonrasında Duygu Durumlarının da şimdiye kadar farkında olmadıkları ancak uygulama esnasında fark ettikleri duyguları olup olmadığı sorulur ve etkileşim başlatılır.

Duygu Durum Sıfat Çiftleri Listesi İçin Bknz:

Er, N. (2012). DUYGU DURUM SIFAT ÇİFTLERİ LİSTESİ. Psikoloji Çalışmaları Dergisi,26, 21-44.

http://www.journals.istanbul.edu.tr/iupcd/article/view/1023013583 adresinden erişildi

ŞEFKAT YAŞANTILARINI HATIRLAMA

AMAÇ: Bireylerin, şefkat gösterdikleri andaki duygularını fark etmelerini sağlamak

SÜRE: 30 dk.

SÜREÇ: Öğrencilere yardıma ihtiyacı olan birisine yardım edip etmedikleri sorulur. Yardım ettikleri kişiler olduğunu söyleyen öğrencilere Aşağıdaki formu doldurmaları istenir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıt üzerinden Grup etkileşimi başlatılır.

Şefkat Formu

- Yardım Ettiğiniz Kişiyi Nerede Gördünüz?
- Ne Zaman Gördünüz?
- Yardım Etmeye Neden Karar Verdiniz?
- Yardım Ederken Nasıl Duygular Yaşadınız?
- Yardım Ettikten Sonra Neler Hissettiniz?

KENDİNE ŞEFKAT

AMAÇ: Bireylerin, kendilerine şefkat gösterip göstermedikleri hakkında iç görü kazanmalarını sağlamak

SÜRE:30 dk.

SÜREÇ: Öğrencilere kendilerinin yapmamaları gereken bir işi yaptıklarında (yani hata yaptıklarında) ne yaptıkları sorulur. Özellikle öğrencilere bu konuda neler hissettikleri ve hatalarını gidermek için neler yaptıkları sorulur ve öğrencilerin verdikleri yanıtları birde Aşağıdaki formu doldurarak yazmaları istenir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıt üzerinden öğrencilerin hatalarını kabul edip her bireyin hata yapabileceğini ve bu hataların doğal olduğunu fark etmesi sağlanmaya çalışılır.

Kendine Şefkat Formu

- Bir hata yaptığınızda neler hissedersiniz:

- Yakın zamanda bir hata yaptınız mı yaptıysanız bu hatanızı yazar mısınız:

- Bu hatanızı düzeltmek için bir şey yaptınız mı (cevabınız evet ise, ne yaptınız):

- Hatanızı Düzelttikten Sonra Neler Hissettiniz?

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

1980'li yıllardan beri eğitimciler, araştırmacılar ve psikologlar çocukların öz güvenini arttırmak ve çocukların disiplin problemleriyle baş edebilmek için çeşitli yaklaşımları kullanmışlardır. Ancak bilimsel bilginin sürekli geliştiği ve değiştiği düşünüldüğünde günümüzde bu yaklaşımların birçoğunun da yerine yenilerinin eklendiğini, değiştiğini ve geliştiğini görmekteyiz. Bu yeni yaklaşımlardan birisiside pozitif psikoloji içerisinde yer alan ve son yıllarda önemli çalışmalarda kullanılan öz anlayış kavramıdır. Araştırmacılara göre çocuklarda ki disiplin problemleriyle baş etmenin ve içe kapanık olan çocukların daha öz güvenli bir şekilde kendilerini ortaya koyabilmelerinin bir yolu da bu çocuklardaki öz anlayışı arttırmaktır. Özellikle Neff'in çalışmalarında öz anlayışı yüksek olan bireylerin daha az depresyona girdikleri ve daha az kaygı yaşadıkları bilinmektedir. Bu yönüyle Öz anlayış çocuğun gelişim dönemleri içerisinde ele alınıp geliştirilmelidir. Türkiye'de okullarımızda yapılandırmacı yaklaşım temelli öğrenci merkezli eğitim verilmektedir. Bu eğitim anlayışının temelinde kendine öz güveni olan ve kendisini ifade edebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Ancak okullarımızdan yetişerek üniversiteye gelen gençlerimiz kendilerini ifade etme noktasında daima çekingen ve pasif davranmaktadırlar. Bu davranışlarının nedeni kendilerine sorulduğunda yani "derse neden katılmıyorsunuz" ya da "fikirlerinizi neden söylemiyorsunuz" gibi sorular sorulduğunda yanlış cevap vererek, hata yapmaktan korktuklarını ifade etmektedirler. Oysa ki öğrenci merkezli eğitimin temelinde her öğrencinin hata yapabileceği, hata yapmanın doğal bir davranış olduğu vurgulanmaktadır. Ancak okullarımızda öğrencilerimiz hata yapma davranışını bu bakış açısıyla değerlendirmemektedirler ve acımasız bir şekilde kendilerini eleştirmektedirler. Öğrencilerimizin kendilerini mükemmeliyetçi olarak görmek istemeleri ve kendilerine hata yapma şansı tanımamaları onları öz anlayıştan uzaklaştırmaktadır. Öz anlayış bireyin hata yapmaktan korkmasını değil aksine hata yapma, bu hataları herkesin yapabileceğinin farkında olma ve yaptığı hatalardan dersler çıkararak benzer hataları tekrar yapmamaya odaklanmayı içerir. Bu yönüyle öz anlayış bireyin kendine ve etrafına olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlar. Olumsuz bakış açısından ve narsizimden uzaklaşma kendine ait davranışları değerlendirmede objektif davranma ve etrafına olumlu bakabilme ise duygusal zekâyı geliştirir. Los Angeles'taki okullarda öğrencilere öz anlayışı kazandırmak için çeşitli dersler verilmektedir. Bu derslerin içeriklerinde özellikle bireylerin düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma eğitimleri verilmektedir. Türkiye'de de okullarımızda özellikle rehberlik etkinliklerinde benzer çalışmalara eğitimciler olarak bizlerde yer vermeliyiz.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Öz- Anlayış ve Bilinçli Farkındalık, Yazar: Dr. Zümra Ozyeşil, Yayınevi: Maya Yayıncılık.
2. Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yours, Kristin Neff, Ph.D, Publisher: William Morrow
3. Self-Compassion Step by Step: The Proven Power of Being Kind to Yourself [Audiobook, CD], Kristin Neff, Ph.D, Publisher: Sounds True
4. The Mindful Path to Self-Compassion: Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions Paperback, Christopher K. Germer, Ph.D, Publisher: The Guilford Press
5. Mindful Compassion: How the Science of Compassion Can Help You Understand Your Emotions, Live in the Present, and Connect Deeply with Others Paperback, Paul Gilbert, Ph.D, Publisher: New Harbinger
6. http://www.self-compassion.org/
7. http://en.wikipedia.org/wiki/Self-compassion
8. http://www.centerformsc.org/
9. http://www.mindfulselfcompassion.org/

KAYNAKÇA

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.

Baumeister, Roy F.; Smart, L. & Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of self-esteem. *Psychological Review* 103 (1): 5–33. doi:10.1037/0033-295X.103.1.5. PMID 8650299.

Beitel, M., Ferrer, E. & Cecero, J. J. (2005), Psychological mindedness and awareness of self and others. *J. Clin. Psychol.*, 61: 739–750. doi: 10.1002/jclp.20095

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 191-206.

Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve sanat yayınları, Ankara.

Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 555-575.

Davidson, R. (2007, Oct.). Changing the brain by transforming the mind. The impact of compassion training on the neural systems of emotion. Paper presented at the Mind and Life Institute Conference, Investigating the Mind, Emory University, Atlanta, GA.

Deniz, M.E., Kesici Ş. ve Sümer A.S.(2008) The validity and reliability study of the turkish version of Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (9), 1151–1160.

Deniz, M.E., ve Sümer A.S.(2010) Farklı öz anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 116-127.

Deniz, M.E., Arslan C., Özyeşil, Z. ve İzmirli M., (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 428 - 446.

Dilmaç B., Deniz M. ve Deniz M. E., (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 9-24.

Geçtan, E. (2003). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar.* Metis Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç., ve Üskül, A. (2006). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş.* Evrim Yayınevi.

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904.

Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. & Chen, Y. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33, 88-97.

Neff, K. D. (2012). *The science of self-compassion.* In C. Germer & R. Siegel (Eds.), Compassion and Wisdom in Psychotherapy (pp. 79-92). New York: Guilford Press.

Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.

Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. Self and Identity, 4, 263-287.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.

Neff, K. D., Beretvas, S. N. (2013). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity, 12(1)*, 78-98.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 569-582.

Powers, T. A., Koestner, R., & Zuroff, D. C. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 826–840.

Sarıcaoğlu H. ve Arslan C., (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2104 doi: 10.12738/estp.2013.4.1740

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373-386.

Shelly L. G. & Jonathan H. (2005) What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103

Wayne K. Hoy (1998). "Book review [Self-efficacy: The exercise of control, by Albert Bandura]". *Educational Administration Quarterly* 34 (1): 153–158. doi:10.1177/0013161X98034001010

Weibel, D. T. (2007). A loving-kindness intervention: Boosting compassion for self and others. Retrieved from Dissertations and Theses database. (AAT 3292869)

Williams, J. G., Stark, S. K., & Foster, E. E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4, 37-44.

14. BÖLÜM

DEĞERLER EĞİTİMİ

Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uzm. Tolga SEKİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bütün cihanı araştırdam, güzel ahlaktan daha üstün bir liyakat bulamadım.

Mevlana Celaleddin-i Rumi

GİRİŞ

Değer kavramı insanlık tarihi boyunca tartışılan bir konu olarak süregelmiştir. Değer, yüzyıllar boyu felsefenin üç ana probleminden biri olarak devam etmiş (Yılmaz, 2006), bireylerin davranışlarına temel teşkil eden değerler felsefenin alanlarından aksiyolojinin temel konusu olmuştur (Tokdemir, 2007). Psikoloji ise değer kavramını felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerin önemi; objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rol olarak ifade edilir. Bu bakımdan psikoloji değer kavramını sadece bir inanç olarak alır (Güngör, 1993).

İlk defa sosyal bilimcilere Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latincede kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valare" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer kavramını ilk defa kullandığı kabul edilen Znaniecki değeri "nesnelerin pekiştirici etkisi" olarak tanımlamıştır (Kağıtçıbaşı, 1980). Güngör (1998) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç şeklinde tanımlarken; Doğanay (2006), değeri yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşünceler olarak tanımlar. Çağlar (2005) değerleri bireyin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak ifade etmektedir. Ulusoy ve Dilmaç (2012) ise değeri insanın davranışlarına yön veren inançlar bütünü olarak tanımlamıştır.

NE: KURAMSAL YAPI

Değer Kavramı

Değer kavramı sosyal bilimlerin temel tartışma konularından biri olarak süregelmiştir. Son yüz yıldır sosyal bilimler çeşitli bilim dallarında bu konuyu ele almışlardır. Sosyologlar, sosyal antropologlar ve sosyal psikologlar konuyu ele alan başlıca bilim adamları olmuşlardır. (Bacanlı, 1999). Fakat değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir (Güngör, 1995; Dilmaç, 2007). Alanyazına bakıldığında değer kavramı ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumuna (TDK, 1983) göre kelime anlamı; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olan değer kavramı, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Türkçede "karşılık olma"yı dile getiren "değ(mek)" kökünden türetilmiştir. Kelimeyi bir sıfat olarak kullanarak bir şeyin değerli yahut değersiz olduğundan söz edilebileceği gibi, bir isim olarak kullanarak doğrudan o şeyin yüklendiği kıymet de kastedilebilir: "değerini bilmek", "değer biçmek", "değer vermek" ifadelerinde olduğu gibi (Arslan ve Yaşar, 2007). Rokeach (1973), değer kavramının yaygın olarak kabul gören iki farklı kullanımı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi "insanların önemli olarak düşündüğü yani kişide olan değerler", ikincisi ise "bir nesnenin karşılığı yani kıymetidir".

Değerler, insanların davranışlarına ilişkin tercihlerinde, bu davranışlarını doğrulamada ve kendileri de dâhil tüm insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları kriterlerdir (Karakitapoğlu, 1996). Çelikkaya (1996) değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamaktadır. Rokeach (1973) ise değeri, insanların davranışlarına rehberlik eden ve onları belirleyen daimi inançlar olarak tanımlamaktadır. Ona göre değer sistemi ise, sürekli bir önemi olduğu için tercih edilebilir bir davranış biçimi veya yaşam amaçları ile ilgili inançların daimi bir organizasyonudur. Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (MEB, 2013). Bu doğrultuda insanların yaşamında yer alan ve önemsedikleri en belirgin değerlerin bazıları özetle şöyle sıralanabilir (Dilmaç, 1999): İnsanları sevme, uyumlu olma, hırsları kontrol altına alma, başkalarının mutluluğunu isteme, kendini kontrol etme, iyi insan olma, ma-

nevi değerlere inanma, yardımsever olma, tecrübeli ve bilgili olma, dost edinme, evlat yetiştirme, eser yaratma.

Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2007). Değerler insanlarda var olan tutumları ve insanların davranışlarını, tüm algılama ve davranış şekillerini etkiler (Ayral, 1992); tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynar (Dilmaç, 1999; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2003). Ruyter (2002), insanların deneyimlerini ve hayatını anlamlı ve değerli hale getirmek için bir değerler çerçevesine ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir (Akt: Yıldız ve Dilmaç, 2012).

Değerlerin Oluşumu



Günümüzde teknoloji çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve yayılmaktadır. Buna bağlı olarak insanlar arasında bilgi ve kültür alışverişi de daha hızlı gerçekleşmektedir. Bu durum insanların yaşam standartlarını, düşüncelerini ve paralelinde değerlerini de değiştirmekte ya da yeniden şekillendirmektedir (Tahiroğlu, 2011). Peki, insan hayatında önemli bir yer tutan değerler insanda nasıl oluşmakta ve şekillenmektedir?

Değerlerin insanda nasıl oluştuğuna dair pek çok kuram ve bilim adamı tarafından çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Değerlerin oluşumu ile ilgili kuramlara bakıldığında: Psikodinamik kuramlara göre değerlerin kökeni bilinçaltıdır ve insan davranışlara yön veren psikolojik süreçlerin işleyişinden habersizdir. Davranışçı yaklaşımlar ise gözlenebilir davranışlarla ilgilenmekte ve çevresel etkinin rolüne vurgu yapmaktadır. Davranışçı kurama ve psikodinamik kurama karşı çıkan, insan doğası ile ilgili olarak çok olumlu ve iyimser bir görüşe sahip olan insancıl kuramcılara göre bireyler, sembol kullanma ve soyut düşünme konularında üstün yeteneklere sahiptir. Bundan dolayı insanlar üst düzeyde seçimler yapabilirler, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilir ve kendini gerçekleştirmiş kişiler olarak gizilgüçlerini harekete geçirebilirler. Bilişsel yaklaşım, bireylerin benzer uyaranlar karşısında farklı tepkilerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Bilişsel kuramlar, öncelikli olarak biyolojik belirleyiciler, ruhsal güç ve sosyal baskı ile ilgili değildir. Bilişsel kuramlar bunların yerine; insanların soyutlama yollarının önemi, bilgi süreçleri, günlük karar verme süreçlerinin kullanılmasına vurgu yapmaktadır (Carlton, 1995; Akt. Yılmaz, 2006)

Fichter'e (1996) göre değerlerin belirli bir kaynağı bulunmaktadır, bunları içsel ve dışsal kaynaklar olarak ikiye ayırmıştır. Dışsal kaynaklarda değerlerin kaynağı sosyal kişiliğin dışındadır. Sözgelimi kişiye saygınlık, iyi bir aileye ait olmasından dolayı gösterilir, kişinin kendisinden dolayı değil; çünkü iyi bir aileden gelmek toplumda iyi bir değer ölçütüdür. Değerler ile yargılama kişinin toplum içinde işlevsel rolüne, eğitimine, eğitiminin çeşidine, fiziki niteliklere göre değişmektedir. Bütün bunların kaynağı kişinin kültürel çevresinde bulunmaktadır. Bireyin insanlık onuru, bireye saygıyı gerektirmektedir. Kişinin davranışlarıyla değerlendirilmesi, iyi davranışları için övülmesi, kötü hareketleri için azarlanması da kişinin değerlerle ilişkilendirilmesinde bir temel oluşturmaktadır. İnsanların değerlerini yönlendiren bir içsel kaynağı bulunmakta ve davranışlarını biçimlendirmede bu kaynaklar yönlendirici bir özelliği bulunmaktadır (Akt: Kara, 2007).



Rokeach'a (1973) göre değerlerin, inançlara benzer şekilde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları vardır. Bireyin bir değere sahip olduğunu belirtmek, onun bilişsel açıdan ne yaptığını bilmesi ve bildiği doğrular doğrultusunda davranışlarını sergileyerek amacına ulaşmaya çabalaması anlamına gelmektedir. Değerin duygusal boyutları olması bireyin kendisi ile ilgili olarak duyularında vuku bulan hislerdir. Bireyin kendisine olumlu tavırlar sergileyenlere karşı onay veren, olumsuz tavırlar sergileyenlere karşı eleştiren bir tavır takınması bu boyutun bir sonucudur. Rokeach son olarak değerlerin davranışlara yol gösteren arabuluculuk yapma özelliğine sahip olduğunu belirtir ve bunu davranışsal boyut olarak niteler (Akt: Koca 2009).

Maslow (1982), insandaki yapısal farklılıklardan yola çıkarak bazı değerlerin bütün insanlar için ortak olduğunu, bazı değerlerin ise bütün insanlar tarafından kabul görmediğini iddia etmektedir. Kendisini temel ihtiyaçlar olarak isimlendirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisinin muhtemelen bütün insanlar için ortak olduğunu bu yüzden paylaşılan değerler olduğunu ileri sürmektedir. Fakat özel durumlara bağ-

lı olan ihtiyaçların, bu durumlara hassas değerler üreteceğini de belirtmektedir. Kısaca Maslow'a göre değerler ihtiyaçlara göre oluşmaktadır. Bireyin kişilik, kültür ve dünya görüşünden kaynaklanan yapısal farklılıkları, farklı tercihler ve değerleri meydana getirmektedir (Akt: Kapu, 2001).

Değerlerin öğrenilmesinde bilgi ve düşünce boyutu da önemlidir. İnsanlar tercihlerini ve yargılarını yeni öğrendikleriyle değiştirmekte ve şekillenmektedir. Sonuçta değerler genetik olarak aktarılmazlar. Değerler sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Sosyal roller içinde mesleki, cinsel, sosyal, kişisel gibi kimlik yapıları da yer almaktadır. Sosyal rollerle biçimlenen kimlik yapılarının oluşmasında değerler önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Belirli bir sosyal rolde kişilerin neler yapması, neler yapmaması ve nelere kıymet vermesi gerektiği öğrenilir ve bunlar bir yaptırım da olabilir. Değerler çeşitli sosyal rollerde bize neler yapmamız gerektiğini de söylemektedir. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarında farklı oluşur. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık önem verilen değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Değerlerin oluşmasında sosyal destekler ve pekiştireçler önemlidir. Bir değer diğer insanlar tarafından onaylanır ve takdir görürse bireydeki etkisi yüksek olur. Değerler arkalarındaki toplumsal destekleri kaybettikçe değişmeye veya etkisiz olmaya başlamaktadır (Sarı, 2005).

Değerlerin Özellikleri

Değerlerin tanımı gibi özellikleri hakkında da pek çok yaklaşım sıralanmıştır. Değerlerin özellikleri incelendiğinde ilk olarak İlköğretim Programında (MEB, 2013) şu şekilde sıralanmıştır:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değer normu da içerir.

Gökçe (1994) tarafından yapılan çalışmada değerlerin genel özellikleri ise aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

1. Değerler, temel seçici uyum standardıdır. Bu bağlamda değerler bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür.
2. Değerler kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Bu bakımdan değerler, belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır.
3. Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir.
4. Değerler sosyal bir boyuta sahiptirler. Değerler hem zihinsel hem de duygusal yönü belirten ifadelerdir.

Schwartz (2012) ise bütün değerler için geçerli altı özellik belirtmiştir:

1. Değerler ayrılmaz bir şekilde bağlı inançlardır.
2. Değerler, hedeflere ulaşmada motivasyon sağlamaktadır.
3. Değerlerin spesifik eylemlerin ve durumların üzerindedir.
4. Değerler standartlar veya kriterler olarak hizmet vermektedir.
5. Değerler, birinin diğerine göre önemliliğine göre sıralanır.
6. Değerlerin önem derecesi davranışlarımıza yön verir.

Değerlerin özelliklerini özetleyen Özgüven (2007) şu şekilde sıralamıştır:

1. Toplun ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçülerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler, bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir.

Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların isleyişini birbirinden bağımsız düşünemiyorsak, değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Özensel, 2003).

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler ile ilgili çalışmalara bakıldığında pek çok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde değerler ile ilgili yapılan çalışmalardan literatürde yaygın olarak kullanılan bazı sınıflamalar incelenmiştir.

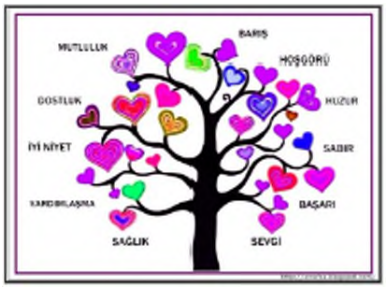
Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili ilk çalışmalardan birini Spranger (1928) yapmıştır. Spranger değeri altı gruba ayırmıştır. Bunlar; bilimsel/kuramsal, ekonomik, estetik, toplumsal/sosyal, politik ve dini değerlerdir. *Bilimsel nitelikli bireyler,* gerçeğe, bilgiye ve eleştirici düşünceye önem verirler. Kendisini objenin güzelliği ve yararlılığına ilişkin yargılardan arındırırlar. Benzerlik ve farklılıklara dikkat eder, akılcı ve deneysel bir bilim adamının niteliklerini taşırlar. Bilgisini düzenleyerek sistemleştirmeyi amaç edinirler. *Ekonomik nitelikli* bireyler, yararlı ve pratik olana önem verirler. Herhangi bir etkinliğin yararlı olup olmaması onun için çok önemlidir. Birey, yaşamı bedensel ihtiyaçların doyumu olarak görür. Zengin ve güçlü olmak ister. *Estetik nitelikli bireyler*, biçim ve uyuma önem verirler. Her bir yaşantıyı, zarafet, simetri ve uygunluk açısından değerlendirirler. Her türlü izlenimden zevk alırlar. Bireycilik ve kendi kendine yeterlilik en önemli özelliklerindendir. Kuramsal değer onun niteliklerine tamamen zıttır. *Toplumsal nitelikli bireylerin;* yardımseverlik, bencil olmama ve başkalarını sevme en önemli özelliklerindendir. En önemli olan şeyin insanları sevmek olduğuna inanırlar. İnsanları belirli bir amaç için araç olarak kullanmazlar. *Politik nitelikli bireyler;* kişisel olarak güçlü ve etkili olmaya önem verirler. Her şeyin üstünde kişisel güç etki ve şöhret ararlar, siyasete girmese bile politik kimseler olarak bilinirler. *Dinsel nitelikli bireyler ise* evreni bir bütün olarak algılar ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görürler. Mutlak şekilde doyurucu en yüksek değer tecrübeleri arar, mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyarlar. Dinsel doyum için yaşamın nimetlerini göz ardı edebilirler (Özgüven, 2007). Daha sonra Spranger'den ilham alarak "Study of Values" adlı geniş bir çalışma yapan Allport ve Vernon bu sınıflandırmayı ölçeğe dönüştürmüşlerdir. Bu değerlere ek alarak Güngör (1998) ahlaki değerleri de eklemiştir. Ona göre ahlaki değerler; dürüstlük, doğruluk gibi değerlerdir (Güngör, 1998; Akbaş, 2004; Ergün, 2013).

Rokeach 1973 yılındaki çalışmasında değerleri temelde gaye ve vasıta değerler olarak ikiye ayırmıştır. *Gaye değerler,* arzu edilen nihai değerleri içerirken; *vasıta değerler*, gaye değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder.

1. Gaye değerler; aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk.
2. Vasıta değerler; bağımsız olma, affedicilik, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırs, itaatkârlık, kendini kontrol edebilme, nazik, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımseverlik, yaratıcılık"(Akt: Ulusoy, 2007).

Değerlerle ilgili önemli bir sınıflama Schwartz (1994) tarafından yapılmıştır. Schwartz on temel değer grubu belirlemiş ve bu temel değer grubuna karşılık gelen değerleri sıralamıştır. Bu değerler: *güç* (sosyal statü, otorite, zenginlik), *başarı* (sosyal standartlara göre gösterilen kişisel başarı), *hazcılık* (zevk ve hayattan tat alma), *uyarılım* (hayata meydan okuma), *kendini yönlendirme* (düşünce ve eylemlerde bağımsızlık), *evrensellik* (anlayışlılık, hoşgörü), *yardımseverlik (*kişisel ilişki içinde olunan insanların refahını düşünmek), *geleneksellik* (fikirlere, kültürlere ve inançlara saygı), *uyumluluk* (başkalarına zarar verebilecek eylemlerden kaçınma), *güvenlik* (toplumla olan ilişkide huzuru ve sürekliliği içerir) (Schwartz, 1994).

Nelson'a (tarihsiz) göre değerler bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır. Bireysel değerler seçim yapmada ve satın alınan ürünlerde, hobilerde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerle ilişkilidir. Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir. Sosyal değerleri ise adalet, saygı, farkındalık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yararlar (Akt: Yazıcı, 2006).



Değerlerin İşlevi

İnsanların sahip olduğu değerler bir takım sonuçlara yol açar. Bu sonuçlar literatürde değerlerin işlevleri olarak adlandırılmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değerlerin toplumsal yaşam için önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır (Özensel, 2003). Fichter (1990), değerlerin işlevlerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
2. Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddî kültür nesneleri üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.

3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler işaret ederler. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
4. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
5. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlâllerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.
6. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Sosyal bilimlerin aksiyomlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir (Akt: Özensel, 2003).



Rokeach (1973) ise değerlerin fonksiyonlarını şu şekilde açıklamıştır.

1. *Standart olarak değerler*: Değerler bireyin toplum içinde ki davranışlarını belirler. Bir olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı toplumsal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerlerini kullanır. Birey değerlerine bağlı olarak siyasi veya dinsel ideolojiyi diğerine tercih eder ve kendini başkalarına sergiler. Kendisini başkalarıyla karşılaştırırken ve başkalarını etkilemek ya da ikna etmek amacıyla kullanır. Değerler sayesinde insanlar inanç, tutum ve eylemlerini akıl süzgecinden geçirir ve toplumsal alanda kabul edilmezlik sonucundaki benlik zedelenmesini engeller.

2. *Çatışma ve karar vermede değerler sistemi:* Birey çatışma ve karar verme durumuyla karşılaştığında değerler danışmanlık görevi yerine getirirler. Böyle bir durum karşısında değerlerin biri değil birkaçı birden harekete geçer ve birey önceden öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer.
3. *Değerlerin seviyeleri:* Değerler tek başına değil, diğer değerlerle birlikte var olurlar. Bir araya gelerek tutarlı ve sistemli kalıcı organizasyonlar oluştururlar. Değerler aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı sınıflandırma oluştururlar. Birey aile ve kişisel ilişkiler için ve iş yaşamı için ayrı değer sınıflandırması yapabilir.
4. *Değer kazanımı:* Değerler kalıtsal olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artar. Ortak değerlerin oluşumunda sosyoekonomik düzey önemli rol oynamaktadır. Birey içinde bulunduğu ortam (okul, işyeri, aile) özelliklerine uygun değerler geliştirir. Toplumsal yapı değiştiğinde değer sistemleri de değişerek yeni yapıya ayak uydurur. Toplumun sanayileşme seviyesi ve ekonomik gelişmeler sonucunda değerler geliştirmekte, eski değerleri yeniden yorumlamakta, değer sistemindeki hiyerarşi değişmektedir. Dini ve aile kurumlarına ait değerlerdeki değişmeler, diğer değerlere oranla daha yavaş olmaktadır (Akt: Akbaş, 2004).

Görülüyor ki değerlerin iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireye yaşadığı topluma ayak uydurması için nasıl davranacağı konusunda rehberlik ederek onu sosyalleştirmek, böylelikle huzurlu bir insan olmasına katkıda bulunmaktır. Bir diğer işlevi ise insanları benzer görüşlerde birleştirerek toplumsal bütünlüğü kurmak ve gelecek nesillere aktarmaktır (Kumbasar, 2011).

Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakışı

Değer kavramı çeşitli bilim dalları tarafından farklı açılardan tasvir edilmeye çalışılmıştır.

Felsefede Değer Kavramı

Felsefe üç ana problemle ilgilenir. Bunlardan varlıkla ilgileneni 'ontoloji', bilgi ile ilgileneni 'epistemoloji' ve ahlakla ya da değerlerle ilgileneni ise 'aksiyoloji'dir. Aksiyoloji; etik, estetikle ilgili sorular sorarak, neyin iyi, güzel, olumlu, faydalı vb. olduğunu tartışır. Bu tartışmalar içerisinde değerler; erdem, vicdan gibi kavramlar etrafında insanların davranışlarına anlam verilmeye çalışılır (Tokdemir, 2007).

"Değer nedir?" sorusu felsefenin en eski konularından biridir. Platon Milattan Önce dördüncü yüzyılda bu soruya yanıt bulmaya çalışmıştır. Buna göre değer konusunun kökenlerinin çok eski zamanlara dayandığı söylenebilir. Platon, yaptığı çalışmalarda kavramsal analizler yolu ile adalet ve iyinin gerçekten ne anlama geldiğinin kavranabileceğini ileri sürmüştür (Goldthwait, 1996; Skirbekk ve Gilje, 1971; Akt: Yılmaz, 2006).

Değer kavramının, anlamını felsefeye borçlu olduğu bilinmektedir. Alman metafizikçi Windelband, felsefeyi genel olarak bir "değer felsefesi" olarak görür ve tarihsel olayların yasalaştırılamayacağını, ancak değerlendirilebileceğini savunur. Ona göre, yapılabilecek değerlendirme de ancak insana göre olabilir. Zaten her yeniçağ, bir önceki çağın değerlerinden kurtulmak için yapılan bir mücadeleden ibarettir. Bu anlamda da insan hayatı, sürekli bir değerler hayatının mücadelesidir. Günümüzdeki değerle ilgili felsefî tartışmaların temelinin 1890'lı yıllarda atıldığını söyleyebiliriz. Nietzsche, Scheler, Dupreel, Le Senne ve Polin gibi düşünürlerce de değer önemli sayılmış ve felsefelerinde önemli bir yer teşkil etmiştir. Bu düşünürlerin felsefelerinde salt değer, kendisinden çok, değer yargıları ve kuramları düzeyindeki konumu itibariyle ön plandadır. Nitekim Nietzsche, değerleri yaratanın ve değerleri koyanın insan olduğunu söyler. Kant'a göre de değer, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorluktan doğar. Bilginin değeri onun konusuna uygunluğu ile değil bizim için bir bilgi olmasını sağlayan öznel koşullarla gerçekleşmiştir. N. Hartmann da değerlerin kendi başına var olduğunu, bunları insanın keşfettiğini ileri sürer (Özensel, 2003).

Çağdaş felsefecilerden, Nietzsche, değeri "bir canlı varlığın, kendi ben'inin ve varlık koşullarının gerektirimlerine bağlı olarak ortaya koyduğu tercih" olarak yorumlar. Nietzsche'ye göre değerlerin temelinde insanın istemesi, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler açısından bakar ve değerlendirmede bulunur. Ayrıca güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden irdeleyerek ve değerlendirerek, toplulukların gelecekte neleri "değer" olarak kabul edeceklerini belirlerler (Yapıcıkardeşler, 2007).

Değer kavramının Felsefe'de çoğunlukla etik ve ahlak kavramlarıyla iç içe, hatta etiğin bir alt unsuru olarak ele alındığı görülmektedir. Tanımlamalarda ahlak ve etik kavramları birbirine yakın olmakla birlikte ahlakın geleneksel ve göreceli, etiğin ise ussal ve evrensel olarak ayırt edildiği görülmektedir (Çalışkur, 2008). Etik; biyoloji, psikoloji ve sosyolojideki her hangi bir konu gibi ele alınmıştır. Her var olan değer bir olguya, her norm bir gerçeğe, her fikir bir ideolojiye dönüştürülmüştür. Bu durumda filozoflar, insan haysiyetinin ve varlığın anlamının dayandığı

gerçekliklerdeki değer boyutunu sorgulamaya başlamışlardır. Dolayısıyla da onlar değerler doktrini olarak isimlendirilen bir yöntem geliştirmişlerdir. Elbette teorik olduğu kadar pratik de olan bu değerler, bir sürekliliğe sahiptirler. Değerler kuşkusuz, natüralizmin ifade ettiği gibi, bir varlık düzenine bağlı değildirler. İyi, güzel ve doğru, varlığın dışında bulunur. Onlar, 'olgu' değil, 'var olan değer' karakterine sahiptirler (Tillich, 1960; Akt: Çınar, 2006) .

Psikolojide Değer Kavramı

Güngör (1993) psikolojide değer kavramını bir inanç olarak ele alır ve değerin önemi insan davranışının yol gösterici olarak oynadığı rol olarak ifade edilir. Tüm inançlar gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelere sahiptirler: a) Bir kişinin bir değere sahip olduğunu söylemek için kişinin bilişsel olarak doğru davranış yolunu bildiğini ya da doğru hedef için çabaladığını söylemek gerekir. b) Değer; kişinin değer karşısında duygulanabilmesinde, onu etkili bir şekilde savunabilmesinde veya karşı olmasında, olumlu örnek gösterenleri onaylayıp olumsuz örnek gösterenleri onaylamaması bağlamında duygusaldır c) Değer, bir hareketin yapılmasına öncülük eden değişkenleri önleme bağlamında davranışsal bir unsura sahiptir (Rokeach, 1973; Akt: Tahiroğlu 2011).

Rokeach (1973) değeri araç ve amaç değerler olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Araç değerler, ahlaki içerikli ya da yeterliliğe dönük olabilir. Amaç değerler de kişisel ve toplumsal değerler olmak üzere ikiye ayrılır. Örneğin ahiret mutluluğu özsaygı kişisel; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, özgürlük vb. toplumsal içerikli değerlerdir (Akt: Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012).

Schwartz ise güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik olmak üzere on temel değer grubu belirlemiş ve bu temel değer grubuna karşılık gelen değerleri sıralamıştır (Schwartz, 1994). Schwartz, kuramındaki değer tiplemelerinin güdüsel açıdan süreklilik sergilediğini; buna bağlı olarak yapı içerisinde, birbirine yakın durak değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle gösterdiği ilişkilerin de benzerlik göstereceğini varsaymıştır. Örneğin bir dış değişken olarak "tutuculuğun" uyarılım ve hazcılık değer tipleriyle düşük; güvenlik, geleneksellik, uyma değer tipleriyle yüksek ilişki sergilemesi yüksek bir olasılıktır (Şahin Fırat ve Açıkgöz, 2012).

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), değerler sisteminin altı boyutunun olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerlerdir. Her değer boyutu kendine özgü değerler içerir. Estetik değerlerde şekil ve ahenk önem arz ederken; teorik değerlerde gerçekliğe ulaşmak önemlidir. Teorik değerlerde en önemli kavramlar muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşüncedir. Amaç bilgi edinimi ve bilginin düzenlenmesidir. Ekonomik değerlerin

ana kavramı ise fayda olarak belirlenmiştir. Siyasi değerlerde ağırlıklı olan kavram güçtür. Gücün kazanımı ve kullanılması bu değeri benimseyen bireylerin en temel amacı olarak gözlenir. Sosyal değerlerin temeli ise sevgiye dayanmaktadır. Bu alt boyutlar, insanın varlık alanları olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, her insanın kendine özgü kabul ettiği, önemsediği bir veya birden çok değer vardır ve bu değerler insanın yaşamını belirler. Bir birey için önemli olan değer, bir diğeri için aynı derecede önem arz etmeyebilir (Akt: Turan ve Aktan, 2008).

Sosyolojide Değer Kavramı

Sosyoloji, beşerî toplumun sistematik incelenmesiyle ilgilenen bir toplumsal kurallar bütünü olan toplumun bilimidir (Tezcan, 1985). Daha açık olarak, belli zaman ve mekândaki toplumu ve toplumsal gerçekleri vasıflayan, karşılaştıran ve yorumlayan bir bilimdir (Taplamacıoğlu, 1969).

Herhangi bir toplum yapısının analiz edilebilmesi için o toplumsal yapıdaki kurumların, süreçlerin ve rollerin bilinmesi gerekir. Bu kurum, süreç ve rollerin sosyal aktörler tarafından anlamlandırılmaları da bilindiği gibi değerler aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenledir ki herhangi bir toplum yapısının analizine katkıda bulunacak en önemli unsur, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespiti olacaktır. Böylece, o toplumun yapı ve işlevlerine ilişkin ileriye yönelik projeksiyonların yapılabilmesi de mümkün olabilecektir. Bu anlamda da değer araştırmaları sosyoloji açısından önemli bir yere sahiptir (Özensel, 2003).

Ayrıca bir toplumdaki değerlerin kaynağı kişinin dışındadır ve kişi bunları kontrol edemez. Bir toplumdaki bireyler çeşitli ideallere, inançlara sahip olmasalardı o toplumda çeşitli normların oluşması da mümkün olamayacaktı. Bunun yanında değerler, hiçbir zaman kendi başlarına bir bilişsel kategori oluşturmazlar ve bunlar başka alanlardaki değerlerle ilişkilidirler. Çoğu kez de değerler kişilerin davranışlarında birer bağımsız değişken rolü oynarlar. Bir fakire yardım eden kişinin durumuna baktığımızda, kişi bunu sadece dinî bir görev olarak yapmayabilir. Aynı zamanda bu davranış o kişinin insanî değerleri konusunda da bize bilgi verir (Özensel, 2003).

Genel bir bakış açısıyla ele alındığında, sosyoloji değer sorunlarıyla uğraşır. Özellikle Durkheim ve Weber değerlerin toplumsal araştırmalardaki rolünü vurgulamışlardır. Sosyoloji açısından, değer kavramıyla ilgili sorunlar ikiye ayrılabilir. İlki, toplumun kurulmasında değerler aracılığıyla olduğu için sosyolojinin incelenmesi aslında değerlerin incelenmesidir. İkincisi, sosyologların kendisi de toplumun bir parçası olduğu dolayısıyla onların da değerleri olduğu için değer kavramı pek çok başka kavramla siyaset, din vb. ilişkili olarak incelenebilir (Marshall, 1999; Akt: Çalışkur, 2008).

NASIL: ARAŞTIRMA

Değerlerin Farklı Değişkenlerle İlişkisi

Değer ve Tutum

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumlar doğrudan gözle görülebilen bir özellik olmamakla birlikte bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak atfedilen bir eğilimdir. Tutumlar davranış olmamakla birlikte davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2005).

Tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi değil düşünce duygu davranış eğilimi bütünleşmesidir. Tutumun öğelerine baktığımız zaman bilişsel öğe, tutum objesi hakkında sahip olunan bilgiler; duygusal öğe, tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkiler; davranışsal öğe, tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar olarak tanımlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005).



Bir tutum somut objeler veya durumlara yönelik genel bir değerin uygulanmasıyla sonuçlanır. Dolayısıyla değerler tutumlara göre daha soyut kavramlardır. Rokeach (1968), değerin bireyin davranışının anlaşılmasında tutumdan daha fazla kullanıldığını ve bu nedenle değerlerin davranışları tutumdan daha fazla yansıttığını ifade etmiştir (Akt: Çınar Altıntaş, 2004).

Değer ve tutum birçok açıdan farklılık gösterir: Değer ve tutum, verilen bir nesne ya da duruma odaklanır; fakat değer bir inançtır, tutum ise birkaç inancın organizasyonuna işaret eder. Bir değer, nesne ve durumlardan üstündür fakat tutum ise, belirli bazı nesne ve durumlar üzerine odaklanır. Değer, bir standart iken tutum standart değildir. Değerler, bir kişinin kişilik yaratılışı ve bilişsel sistemi içinde tutumlara göre daha merkezi bir durumdadırlar ve bu nedenle, davranışlar kadar tutumların da belirleyicisidirler (İşcan, 2007).

Değerin tutumlarla birçok yönden benzediğini söyleyen Güngör'e (1998) göre ikisinin de bilgi duygu ve hareket olmak üzere üç unsuru vardır. Birey değere sahip olduğu zaman onun hem tutulması gereken bir yol olduğunu düşünür hem duygusal bir bakış açısı geliştirir hem de o değer bireyi belli bir yönde hareket ettirmeye iter. Bu ortak özelliklere bakarak değer ve tutum kavramının bazı psikologlar tarafından aynı anlamda kullanıldığını belirten Güngör (1998), Rokeach'ın değer ve tutumun farklı kavramlar olduklarını vurguladığını belirtmektedir.

Rokeach (1973), değerlerin tutumlardan farklı yanlarını şu şekilde ortaya koymuştur:

1. Değer tek bir inancı yansıtırken, tutum tümü belirli bir nesne ya da duruma odaklanmış çeşitli inançların bir örüntüsünü yansıtır. Örneğin; likert tipi bir ölçek hepsi aynı nesne ya da duruma ilişkin inançların temsili bir örneğinden oluşur. Ölçekteki maddeler toplandığında belirli bir nesne ya da duruma yönelik bireyin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz tek bir göstergeyi belirtir.
2. Değer; nesnelerin ya da durumların ötesine geçerken, tutum bazı belirli nesne ya da durumlara odaklanır.
3. Değer bir standart belirtirken, tutum bir standart değildir. Çok sayıda tutum nesnesinin ya da durumunun olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri, standart olarak işlev gören göreceli olarak az sayıda değere bağlı olabilir.
4. Bir birey istendik davranış biçimleri ve varlığın son durumuna ilişkin öğrenilmiş inançları kadar değere sahipken, belirli nesne ve durumlarla doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştığı kadar tutuma sahiptir. Bu nedenle, bir bireyin sahip olabileceği değerlerin sayısı onlarla ifade edilebilirken, tutumlarının sayısı binlerce olabilir.
5. Bireyin kişiliğinde ve bilişsel sistemde değerler, tutumlara nazaran daha merkezi bir yerde bulunur. Bu nedenle, değerler, davranışların olduğu gibi tutumların da belirleyicisidir.
6. Motivasyonla daha yakın bir bağlantısı olan değer, tutumdan daha dinamik bir kavramdır. Tutumların motivasyonla ilgili olduğu kabul edilse bile, belirli bir tutum bir değerin kazanılmasında araç olarak görülür.
7. Değerlerin topluma uyum, benliğin korunması ve bireyin kendini gerçekleştirmesi gibi işlevleri varken, tutumun böyle işlevlerle ilgisi sadece çıkarımlara dayanır (Akt: Sezgin, 2006)

Değer ve Norm

Normlar, insanın belli bir denetim alanı içinde eyleme geçmesini sağlayan, davranışlarını biçimlendiren kural ya da kurallar bütününe verilen ad; toplum bilimlerinde yerleşik ya da beklenen toplumsal davranış biçimi; ne yapılması gerektiğine ilişkin üstü örtük toplumsal kural ya da örnek biçim olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, Uzun ve Uzun, 2002). Normlar, insanların nasıl davranmaları gerektiğini tanımlayan ve değerlere göre oluşan yazılı olmayan kurallar veya standartlar biçiminde ifade edilir (Şişman, 2002).

Değerler, bireylere toplumun ortak kültürünü anlatır, katı bir anlayışla kural gibi dayatmacı değildir. Normlara uyulmadığı zaman toplumsal bir takım yaptırımlar vardır. Değerlerde ise bu şekilde belirgin yaptırımlar yoktur. Normlar değerlere dayanır ve onları somutlaştırırlar. "Toplumun devamının sağlanması toplumun bütün üyelerinin bu normları kabul etmesi ve normlara karşı uygun davranışta bulunmaları gerekir" (Dilmaç ve Ekşi, 2007). Her değer hükmü norm oluşturmaz, ama her normda bir değer hükmü vardır. Bu demektir ki değerler, normlardan bağımsız ve daha soyut standartlardır (Sezen, 2004). Ancak her normun temelinde sadece bir değerin bulunduğu iddia edilemez. Çünkü bir normun temelinde bir veya birden çok değerin bulunabileceği gibi bir değer birden çok norma kaynaklık edebilmektedir (Dönmezer, 1994).

Değer ve norm arasındaki fark, değerin normdan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Bir başka deyişle, değer normu da içerir. Değer bir temel ilkenin özel durumlardaki uygulanışını belirleyen özel bir kural niteliğindedir. Örneğin "büyüklerin küçükleri sevmesi gerekir" yargısı bir değerdir. Bu gereğin aile, mahalle ya da okuldaki çocuklara nasıl uygulanacağını belirleyen kural ise "norm"ları oluşturur. Normlar sosyalleşme süreci içinde öğrenilir ve birey tarafından bir alışkanlık olarak sürdürülür (Özgüven, 2007).

Değerlerle normlar arasındaki farklılıklar şu şekilde belirtilebilir: Normlar, belirli koşullar içerisinde, toplum bireylerinin neleri yapamayacaklarını göstermektedirler. Değerler ise, belirli durum ve koşullardan bağımsız olan ve arzu olunanı gösteren standartlardır. Normlar; değerlere göre daha somutturlar, bir anlamda soyut olan değerleri somutlaştırmaktadırlar. Bunun yanında değerler normlara göre daha geneldirler. Normlar ise, değerlere göre daha belirli ve sosyal bakımdan daha emredicidirler. Değerlerin normlara dönüşmesi bir toplum içinde bireylerin yaşamlarının düzenlenmesini sağlamaktadır (Dönmezer, 1994).

Rokeach (1973), değerler ve normları birbirinden ayıran üç özellik belirtmiştir: Birincisi, değerler bir davranış şeklini veya var oluşun son durumunu açıklarken, normlar sadece davranış biçimi ile ilgilidir. İkincisi değerler, özel durumları açıklarken normlar belirli bir durumda belirli kalıplar dâhilinde davranmak için gerekli bilgileri verir. Üçüncüsü değerler kişisel ve içsel olgularken, normlar bireyin dış çevresi ile ilgili ortak olgulardır (Akt: Koca, 2009).

Değer ve İnanç

İnançlar, dünya hakkında ve dünyanın nasıl işlediğine ilişkin temel varsayımlardır (Terzi, 2000). Değerlerin yaşam amaçlarıyla ilgili daimi inançlar olduklarını söyleyen Rokeach (1973), inanç türlerini; bir şeyin doğru veya yanlış olma kabiliyetini gösteren tanımlayıcı ve varoluşsal inançlar ile inancın objesinin iyi ya da

kötü olduğunu değerlendiren, değerlendirmeci inançlar şeklinde ifade etmektedir. Rokeach, değeri inanç türlerinin üçüncüsü yani, davranış amaçlarının/araçlarının arzu edilebilir/edilemez oldukları hakkındaki sıkı kurallar koyucu veya yasaklayıcı inançlardan olduğunu söylemiştir (Özkul, 2007).

Feather (1975), inanç ve değerin aynı kavramsal anlam içinde kullanılmasına karşı çıkmakta ve bu konuda Rokeach'ı eleştirmektedir. İnançların duygusal açıdan tarafsız olduğunu ancak değerlerin taraflı duygusal anlamlar taşıdığını belirtmektedir. Rokeach'ın inançları sınıflarken değerler için uygun gördüğü geleneksel ve yasaklayıcı inançlar yerine, değerlerin tasvir edici ve değerlendirici inançlara daha yakın olduğunu söylemiştir (Akt: Koca, 2009).

Rokeach, değerlerin de inançlar gibi, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olduğunu belirtmektedir. Bir insanın bir değere sahip olduğunu söylemek, onun bilişsel olarak ne yaptığını bildiğini ve doğru bildiği bir tarzda davranışlarını sergilemek suretiyle amaçlarına ulaşmak için çabaladığını söylemek demektir (Özkul, 2007). Güngör' e (1993) göre değer bir tür inanç, algı, duygu ve bilgilerimizin bir bileşimidir. Değerin inançtan ayrı olarak daha üst düzeyde bir zihinsel organizasyon olduğunu, tek bir inançtan çok organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğini söylemiştir. Örneğin birey için başkasına iyilik yapmanın altında toplumsal açıdan iyi olduğu inancı, iyiliğin vicdani anlamda bir huzur sağlayacağı inancı, yardımseverliğin barışa katkı sağlayacağı inancı ve iyilik yapanların Allah tarafından takdir edileceği inancı gibi birçok inancın etkisi görülmektedir (Güngör, 1993).

Doğan (2007) ise, inançlarla değerlerin birbirlerine yakın bir içerik gösterdiğini, ancak aralarında önemli farklılıkların olduğunu belirmiştir. Doğan'a göre değerler, daha çok iyi ve kötü ayrımı ile ilgili olup belli davranışların arzu edilir olup olmadığına ilişkin ölçütlerdir; buna karşılık inançlar, daha çok doğru ve yanlış ayrımı ile ilgili ölçütlerdir. Değerler, kolaylıkla ulaşılması mümkün olanı değil, ulaşılma arzusu duyulan hedefi temsil eder. İnançlar ise arzu edileni değil, kesinliğe yönelik bilgilere ilişkin olduklarından görece kesin hedefleri işaret eder.

Yapılan Araştırmalar

Değerlerle ilgili yapılan araştırmaları incelediğimiz zaman değerlerin mutluluk, depresyon, kişilik özellikleri vb. kavramlarla ilişkili olduğunu görmekteyiz.

Yapılan araştırmalarda maddi değerlere verilen önemle mutluluk arasında negatif korelasyon; depresyon gibi olumsuz duygu durumlarıyla aralarında olumlu ilişki saptamıştır (Diener ve Oishi, 2000; Burroughs ve Rindfleisch, 2002). Ülkemizde Özdemir ve Koruklu (2011), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada korelasyon

sonuçlarına göre değerle mutluluk arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Selim (2008), Türkiye'de mutluluk kaynağı değerleri analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kentsel kesimde yaşayanlar güçlü olmanın bireysel mutluluğu getirdiğini kırsal kesimde yaşayanlardan daha fazla düşünmektedir. Erkekler bir işe sahip olmanın mutluluk getirdiğine kadınlardan yaklaşık olarak beş kat daha fazla, sevginin mutluluk getirdiğine kadınlardan daha az inanmaktadır. Yıldız ve Dilmaç (2012), yaptığı çalışmada, değerler ile kişilik özelliklerini incelemiştir. Araştırmada dışa dönüklük ve deneyime açıklık ile değerler arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur.

Bir diğer araştırmada Dilmaç (2007) fen lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini araştırmıştır. Araştırma örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Konya'da Meram Fen Lisesine devam eden 30 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Bu program haftada 2 oturum, olmak üzere toplam 14 oturumdan oluşmuştur. Kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma bulguları, araştırmada denenen İnsani Değerler Eğitimi Programının ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları insani değerleri artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca İnsani Değerler Eğitim Programının, ortaöğretim öğrencilerinin sorumluk alma, hoşgörü, dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme, çevresiyle ve kendisiyle barışık olma, kendisine ve çevresindekilere ilişkileri süresince saygı duyma, kendisine ve çevresiyle olan ilişkilerinde dürüst davranma düzeylerini artırdığı bulunmuştur.

Eser (2012), ilköğretim öğrencilerinin insani değerleri düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin insani değerler puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunurken diğer demografik değişkenler açısından anlamlı fark görülememiştir. Araştırmada öğrencilerin insani değerler ölçeği puanları ile çevresel tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öztürk Samur (2011), değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, değerler eğitimi programının çocukların duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ve puan ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Değerler Eğitimi Programının kalıcılığını sınamak amacıyla sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırılmış, eğitimin etkisinin sekiz hafta sonunda da korunduğu bulunmuştur.

Dilmaç, Hamarta, Yiğit, Yıldız, Büyükyıldırım (2011) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin işlevsel olmayan tutumları ile sahip oldukları insani değerleri incelemek için yapılan araştırma sonucunda, Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği mükemmelci tutum alt boyutunun insani değerler ölçeğinin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma ve hoşgörü alt boyutları ile manidar bir ilişkiye sahip olduğu, fonksiyonel olmayan tutum ölçeğinin onaylama ihtiyacı alt boyutunun insani değerler ölçeğinin sorumluluk, barışçı olma, saygı ve hoşgörü alt boyutları ile manidar bir ilişkiye sahip olduğu, fonksiyonel olmayan tutum ölçeğinin bağımsız tutum alt boyutunun insani değerler ölçeğinin sorumluluk ve hoşgörü alt boyutları ile manidar bir ilişkiye sahip olduğu, fonksiyonel olmayan tutum ölçeğinin değişken tutum alt boyutunun insani değerler ölçeğinin sadece hoşgörü alt boyutu ile manidar bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Seki, (2014) araştırmasında ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluşlarını sahip oldukları değerler açısından incelemiştir. Çalışma Konya il merkezinde 278 kız, 322 erkek olmak üzere 600 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada değerler ölçeğinin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı ve dürüstlük alt boyutu ile öznel iyi oluş ölçeğinin tüm alt boyutları arasında (aile ilişkilerinde doyum, önemli kişilerle ilişkilerde doyum, yaşam doyumu, olumlu duygular) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İnsani değerler ölçeğinin barışçı olma ve hoşgörü alt boyutu ile öznel iyi oluş ölçeğinin aile ilişkilerinde doyum, önemli kişilerle ilişkilerde doyum, olumlu duygular alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlerin sahip olduğu değerler ile sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük, hoşgörü alt boyutu ile ergenlerin sosyal görünüş kaygıları arasında negatif yönü anlamlı ilişki bulunmuştur.

NASIL: UYGULAMA

Okullarda Değer Eğitimi

Değerler eğitiminin verilme yaşı ile ilgili soruya verilecek yanıtı "her zaman" olarak vermemiz mümkündür. Bireylerin değerler eğitim sistemine sahip olmaya başlama yeri olarak aileyi göstermemiz doğru olacaktır. Okul çağına kadar aile yanında alınan değerler eğitiminin sürdürülebilmesi çocuğun gelecek yaşamı için önemli bir süreçtir. Bundan dolayıdır ki, aileler çocuklarını gönderecekleri okulları seçerken okulun sadece akademik başarılarına değil aynı zamanda okulun eğitime yönelik tutumlarına, eğitim felsefesine, değerler sistemine bakmaktadırlar (Taylor, 1996 ve Ungoed-Thomas, 1996). Değerler yaşanılarak bir kimlik

ve kişilik boyutu haline gelir. Ancak değer eğitiminin vazgeçilmez bir önkoşulu vardır. Bu önkoşulda öğrencilerin ailelerde ve okullarda yaşamlarında önemli olan değer yargılarını seçmekteki özgür iradeleridir. Değerler eğitimi baskıcı bir ortamda yapıldığı takdirde, bir dayatma, baskı ve koşullandırmaya dönüşmekten ileri gidemez. Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kişiliği, model olma özelliği, bu aşamada belirleyici bir özellik taşır (Çağlar, 2005).

Bir diğer önemli soru ise değerler eğitiminin nasıl verileceğidir. Nasıl sorusunun tek bir yanıtı yoktur. Değerler eğitiminde farklı koşul ve durumlarda uygulanabilecek yöntem ve teknikler vardır (Doğanay, 2006). Okullarda değerler eğitimi uygulama sürecinde birtakım temel ilkelere uyulması yararlı olacaktır.

Bottery (2000) değerler eğitiminde aşağıdaki dört genel süreci kapsaması gerektiğini vurgulamıştır.

Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme: Akıl yürütmeyi, bilmek için sınamak, gözlemlemek, düşünmek, olayları çözümlemek ve sonra farklı olaylardan genellemeler yapmak ve sonuçlar çıkartmak olarak tanımlayabiliriz (Hançerlioğlu, 1982 ve Hançerlioğlu, 1988). Bu süreçte öğrenenler, öğrenme sürecine uyum sağlayarak, adım adım soyutlama sürecine yönelirler. Öğrenme süreci içinde bulundukları olayları gözlemleme imkânı bulur, bu doğrultuda olaylar arasında muhakeme yaparak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Ültanır, 2003). Değerler eğitimi/öğretimi yapılırken hiçbir zaman birilerinin zorlaması söz konusu olmamalıdır. Değer öğretiminde ister çocuklarla, isterse yetişkinlerle öğretim yapılırken öğretilmeye çalışılan değerler takdim edilir. Takdim edilen bu değerler, değerleri öğrenen bireyin yaşama normlarına ve kişisel tercihlerine uygun olup olmadığı birey tarafından analiz edilerek uygun olup olmadığına karar verilir. Birey kendi mantığı çerçevesine takdim edilen değerler, kendi yaşamına uygunsa öğrenmeye yönelecektir. Şayet sunulan değerler sistemi bireyin yaşam normlarına uygun değilse bu değerler sistemini kabul etmeyecektir. Bundan dolayıdır ki, değer eğitiminde, akıl yürütme sürecine odaklanılması gerekmektedir (Doğanay, 2006). Odaklanan bu süreçte, değerler sistemi insanlara mantıklı harekât alanı sağlar (Dunlop, 1996). Sağlanan harekât alanında bireyler kendi muhakeme gücünü kullanma imkânı bulurlar.

Empati Geliştirme: Empati karsıdaki bireyin yaşantılarına, kişinin kendi açısından değil, karsıdaki bireyin açısından bakabilme süreci olarak tanımlayabiliriz (Kuzgun, 1991). Empati karsıdaki bireyin iç dünyasına girip, onu sanki kendi iç dünyası gibi algılaması ama kendi bütünlüğünü ve kendi kimliğini koruması olarak ifade etmekte doğrudur (Rogers, 1959). Bu süreçte birey karsıdaki kişinin iç

dünyasına girip, onun kendi iç dünyasını doğru algılaması fakat kendi kimliğine ve bütünlüğüne zarar vermeden karsıdakinin duygularını anlamaya çalışır (Özgüven, 1999).



Empati üç biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, kendini başkalarının gözüyle görme yatkınlığı, bir diğeri, başkalarını başka insanların gözüyle görme yatkınlığı ve son olarak da başkalarına diğerlerinin gözüyle bakma yatkınlığı olarak ayrılabilir (Held ve Maucrops, 1971). Bireyin kendisini kabul edildiğini ve kendisine karsı hoşgörülü davranıldığını görmesi, kendine olan güvenini artırır. Böylece uzun bir süreç içersinde kendisini engelleyen bazı olumsuz yaşantıları bırakarak, kendine ait değerler sistemi oluşturma yoluna gider. Empatik tepki gösterebilme, eğitimle gerçekleştirilebilen bir yetenektir (Dökmen, 1989). Eğitim süreci boyunca kazınılan görüş, tutum ve davranışlar dış çevreye transfer edildikçe pekiştirilir ve kişinin kendi basına kazandığı değer ve tepkiler desteklenirse davranışına kalıcı olarak yerleşir (Kuzgun, 1991).

Benlik (Öz) Saygısı Geliştirme: Benlik kavramı, varoluşsal anlamda bizi birbirimizden ayıran, farklı kılan, bizi biz yapan en temel yapılanım, hem felsefede hem de psikolojide "benlik" (self) terimi ile karşılığını bulmuştur (Arıcak, 1999). Demo ve Saving-Williams'a (1992) göre benlik saygısı, bireylerin kendileri hakkında yaptığı değerlendirmeler bütünü olarak görür. Bu değerlendirmeler kişisel değerlilik, onaylama ve onaylamama gibi benlik yargılamalarını ifade etmektedir. Çocuğun kendini değerli ya da değersiz olarak algılaması, onun yaşam pozisyonlarını belirlemektedir. Benlik algısı yüksek olan bireyler, kendine güvenen ve kendine saygı duyan bir yaşam tarzı geliştirirler. Düşük benlik algısına sahip bireyler ise, kendine güven duymayan, başkalarının duygularına önem vermeyen, başkalarının duygularının farkında olmayan bir tutum geliştirirler. Bu açıdan da baktığımızda benlik(öz) saygısı geliştirmek değerler eğitiminin kesinlikle bir parçası olmalıdır. Değerler insanların kişiliğinin oluşmasında önemli katkı sağlar. Değerlerin kaybı ve zarara uğraması, kişiliğin ve benliğin sarsılmasına ve güvensizlik hislerine neden olmaktadır (Öner, 1999). Bireylerin benlik gelişimleri sayesinde kazanmış oldukları ahlaki gelişim düzeyleriyle de bulundukları toplumun değer yargılarını edinerek, içsel yaşantısına ve çevreye uyum sağlama sürecini gerçekleştirir (Özden, 1997).

İşbirliği Geliştirme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme

süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2005). Öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır. İşbirlikçi sınıflarda yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulundukları, öğretmeninde grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir (Açıkgöz, 1992). Takdir etme, grup faaliyetlerine katılma, saygı, hoşgörü, sorumluluk alma, beraber çalışma, yardımlaşma, karar verme, iyi vatandaş olma, sevgi, güven, fedakârlık, topluluk karşısında konuşabilme vb. sosyal kavram, değerler sistemi ve becerilerin örgencilere bireysel olarak sadece kitap, dergi ile sınıfta ders dinleyerek kazandırılması olanaksızdır(Gelen, 2001). Eğer eğitim bireysel ve yarışmacı olursa, yetişen bireyler kendisini düşünen, benmerkezci kişiler olarak yetişebilir (Doğanay, 2006). Tüm bu kavram, değerler sistemlerinin ve becerilerinin kazandırılması işbirlikçi bir yaklaşımla kazandırılmasıyla gerçekleşir (Gelen, 2001). İşbirliği içinde yetişen öğrencilerin ben duyusundan çok biz duygusu gelişmesine katkı sağladığı gibi toplumsal değerlerin kazanımı da sağlar. Bunun için hem akademik hem de duyusal özelliklerin kazanımında önemli etkileri kanıtlanmış işbirliğine dayalı öğrenme, değer eğitiminin de önemli bir parçası olmalıdır (Doğanay, 2006).

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Değerler, genel olarak insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür. (Ululsoy ve Dilmaç, 2012).Değerlerin, inançlara benzer şekilde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları vardır. Değerler kavram olarak tutumların üzerindedir ve tutumların belirleyicisidir. Değerler normlar kadar kesin bir hüküm ve yaptırım oluşturmamakla birlikte her normda bir değer hükmü bulunmaktadır.

Değerler eğitiminin verilme yaşı ile ilgili soruya verilecek yanıtı "her zaman" olarak vermemiz mümkündür. Bireylerin değerler eğitim sistemine sahip olmaya başlama yeri olarak aileyi göstermemiz doğru olacaktır. Okullarda ise değerler eğitimi uygulama sürecinde birtakım temel ilkelere uyulması yararlı olacaktır. Bottery (2000) değerler eğitiminde aşağıdaki dört genel süreci kapsaması gerektiğini vurgulamıştır: Akıl yürütme ve mantığı teşvik etme, empati geliştirme, benlik (öz) saygısı geliştirme, işbirliği geliştirme.

Değerlerin öğrenilmesi sosyal bir öğrenmedir. Çocuğun gördüğü ilk sosyal kurum aile olduğu için çocuğun değer sisteminin oluşmasında aile önemli bir yere sahiptir. Değer eğitiminde ailelerin çocuklarında iyi bir karakter oluşturmalarında Ryan ve Bohlin (1999) onlara aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuşlardır (Akt: Yiğittir, 2010):

1. Öncelikle iyi bir örnek ve model olunuz.
2. Bu ağır yükü tek başınıza taşımayarak yardım alınız.
3. Çocuğunuzun okul hayatında etkili olmalısınız.
4. Çocuğunuzun aklına ve kalbine nelerin girdiğini kontrol etmelisiniz.
5. Temel kuralların, değerlerin öğrenilmesi konusunda sabırlı olmalısınız.
6. Ceza verirken dahi çocuğunuzu seven bir kalple cezalandırmalısınız ve ceza gerekebilecek durumda çocuk nedenini bilmeli.
7. Konuşmalarınıza dikkat etmelisiniz ve ahlakî bir dil kullanmalısınız.
8. Karakter eğitimini yalnızca kelimelere indirgememelisiniz.
9. Evinizde iyi karakterin oluşmasının önemli bir önceliği olmalı.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. İnsanca Değerler Eğitimi- Yazar: Bülent Dilmaç
2. Değerler Eğitimi- Yazar: Kadir Ulusoy/ Bülent Dilmaç
3. Ergenlerde Değer Gelişimi- Yazar: Bülent Dilmaç
4. Değerler ve Değerler Psikolojisi- Editörler: Bülent DİLMAÇ-Hasan Hüseyin BİRCAN (Basımda)
5. Okullarda Değerler Eğitimi- Yazar: Mehmet Zeki Aydın/ Şebnem Akyol Gürler
6. Değerler Psikolojisi ve Eğitimi- Yazar: Hayati Hökenekli
7. Değerler Eğitimi ve Okul Etkinlikleri- Yazar: Muhammet Yılmaz
8. http://www.degerler.org/
9. http://www.dem.org.tr/tr
10. https://tr-tr.facebook.com/degerlerim

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme: Kuram, uygulama, araştırma.* Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.(2005). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Allport, C. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *A Study of values.* Boston: Houghton Mifflin.

Arıcak, O.T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısı ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, Z. Ş. ve Yaşar, E.T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi,* 1(1), 8-11.

Ayral A. E. (1992). *Akademisyenlerin çalışmayla ilgili değerleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Gazi Eğitim Fakültesi,* 2, 597-610.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar. İstanbul:* Sistem.

Burroughs, J. E. & Rindfleisch, A. (2002). Materialism and well-being: A Conflicting Calues Perspective. *Journal of Consumer Research, 29*(3), 348-370.

Carlton, E. (1995). *Values and the social sciences. Great Britain.* Trowbridge: Redwood Books.

Çağlar, A. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Çalışkur, E. A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi.* İstanbul: Alfa.

Çınar Altıntaş, F. (2004). *Kültürler arası değer açısından yönetici değerlerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı: Varlık-bilgi-değer birliğinin önemi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 4(11), 53-68.

Dilmaç, B. ve Ekşi H. (2007). Temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi,* 14(11), 21-29.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki Olgunluk Ölçeği ile sınanması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dilmaç, B. (2007). *Fen Lisesi öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve insani değerler Ölçeği ile sınanması.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6 (16), 69-91.

Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M.E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7 (18), 9-24.

Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009) Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(17), 27-47.

Dilmaç, B. ve Arıcak, O.T. (2012) *Dilmaç-Arıcak Değerler Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* II. Uluslar arası Değerler Eğitimi Sempozyumu, 16-18 Kasım, İstanbul.

Dilmaç, B., Hamarta, E., Yiğit, R., Yıldız, M. ve Büyükyıldırım, İ. (2011). The relationship between secondary school students' dysfunctional attitudes and their human values. *Journal of College and Character,* 3 (2), 353-362.

Diener, E. & Oishi, S. (2000). Money and happiness: Income and subjective well-being across nations. *Culture and Subjective Well-Being,* 185-218.

Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (255-286). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dökmen, Ü.(1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, (1-2), 155-190.*

Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Dunlop, F. (1996). *Democratic Values and the foundadions of political educatin. Values in education and education in values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

Erdem, A.R. (2007). Eğitim Fakültesi kültürünün önemli bir öğesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eurasian Journal of Education Research,* 26, 95-108

Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değer eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerendeki etkisinin sınanması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Eser, A. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin insani değerleri düzeyleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi İstanbul.

Feather, N. T. (1975), *Values in education and society*, NewYork: The Free Press.

Fitchter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.

Fitchter, J. (1996). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). 3. Baskı. Ankara: Attila Kitapevi.

Gelen, İ.(2001). Kubaşık öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri ve birleştirme ıı tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisinin karsılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları,* 1, (5), 61–70.

Goldthwait, J. T. (1996). *Values. What they are & how we know them.* New York: Promethus Boks.

Gökçe, O. (1994). Türk gençliğin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi,* 1, 25-30.

Güçlü, A., Uzun, E. ve Uzun, S. (2002). *Felsefe sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat.

Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi.* Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birligi Vakfı Yayınları.

Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.* İstanbul: Ötüken.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar.* İstanbul: Ötüken.

Hançerlioğlu, O.(1982). *Felsefe sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hançerlioğlu, O.(1988). *Ruh bilim sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Held, J.F. & Maucrps, J.(1971). *Je Et Autres Essai Sur Lempathei Quotıdienne.* Paris: Etudes Et Documents Payot.

İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1980). *Çocuğun değeri.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *İnsan ve insanlar.* İstanbul: Evrim.

Kapu, H. (2001). *Orta ve Güneydoğu Anadolu'da yaşayan girişimci/yöneticilerin yaşam ve girişimcilik değerleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kara, H. (2007). *Yönetsel değerlerin oluşumunu etkileyen etkenler ve bunların sorun alanlarının belirlenmesine ilişkin bir araştırma.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Karakitapoğlu, Z. (1996). *Contemporary value orientations of adults and university students.* (Unpublished master thesis), METU, Ankara.

Koca, A.İ. (2009). Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2003). Imparting education values to primary education students and testing by implementing Moral Maturity Scale, *Studia Psychologica*, 45, (1), 43-50.

Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kuzgun, Y.(1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, (Çev. O.Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat.

Maslow, A. (1982). *Toward a psychology of being.* New York: Chapman and Hall.

MEB. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. T.T.K.B. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx (Erişim tarihi: 20.01.2013)

Oner, N.(1999). *Felsefe yolunda düşünceler.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 17-239.

Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler.* Ankara: PDREM.

Özgüven, İ.E.(1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PEDREM).

Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler SDÜ öğrencileri üzerinde bir çalışma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değeler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(3), 190-210*

Özden, Y.(1997). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Rogers, C. (1959). *A Theory Of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centred framework* (Ed). S. Kock. Psychology: A Study of Science, York: Mc Graw Hill, 1(3), 184-286.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of human values.* New York: The Free Press.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jassey-Bass, Inc.

Ruyter, D. J. (2002). The right to meaningful education: the role of values and beliefs. *Journal of Beliefs & Values*, 23(1), 33-42

Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(3), 73-88.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50(4), 19-45.*

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). (Erişim Tarihi: 07.01.2014) http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc

Seki, T. (2014). *Ergenlerin sosyal görünüş kaygıları ve öznel iyi oluşlarının sahip oldukları değerler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Selim, S. (2008). Türkiye'de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: Multinomial Logit Model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(17), 345-358.*

Sezen, Y. (2004). *Islam'in sosyolojik yorumu.* İstanbul: İz.

Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara İli Örneği).* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Skirbekk, G. & Gilje, N. (1971). *Felsefe tarihi.* (Çev: E. Akbaş – Ş. Mutlu). İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.

Spranger, E. (1928). *Types of men.* New York: Stechert.

Şahin Fırat, N. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tahiroğlu, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tapmacıoğlu, M. (1969). *Genel sosyoloji üzerine bir deneme.* Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Taylor, M.J. (1996). *Voicing their values: Pupils' mora and cultural experience.* Values in Education and Education in Values(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

TDK. (1983). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü.* Ankara: Nobel.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Tillich, P. (1960). *Love, power and justice: Ontological analyes and ethical applications.* New York: Oxford University Press.

Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerleri eğitimi hakkındaki görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Turan, S., Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.

Ungoed-Thomas, J. (1996). *Vision, values and virtues. Values in education and education in values* (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres

Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ulusoy, K., Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ültanır, G.(2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Williams, M.M.(1992). *How a values is treated in middle schools: The early adolescants' perpective* (Unpubished doctoral dissertation), Bostan University. USA.

Yapıcıkardeşler, F. (2007). Öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 9, 499-522.*

Yıldız, M. ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerini incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8) 3, 122-134.

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılması arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (8), 207-223.

15. BÖLÜM

EĞİTİMDE POZİTİF BİR GÜÇ OLARAK MİZAH

Prof. Dr. Tahsin İLHAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

GİRİŞ

Pek çok kültürde mizahın psikolojik ve fiziksel sağlığa faydalı olduğu, kişiler arası ilişkileri geliştirdiği, gerginliği azalttığı ve bunların toplamında, bireylerin yaşam kalitesine katkı sağladığı düşünülür. Dolayısıyla mizah duygusu, insanların birçoğu tarafından istenilen bir kişilik özelliğidir. Ayrıca mizah yerinde ve doğru zamanda kullanıldığında birçok kapıyı açan bir anahtara dönüşebilmektedir. Bu anahtar bazen gergin geçen bir toplantıyı yumuşatmak ya da sıkıcı bir havayı dağıtmak için kullanıldığı gibi, iki tarafın gardını aldığı bir kavga arifesinde yeni bir dostluğun başlamasına fırsat verebilir (Yapılan espri iyi değilse bir gözün morarması olasılık dâhilindedir). Bazen de bu anahtar bireyin hayata tutunmasına yardım edebilir. Varoluşçu psikolojinin öncülerinden Viktor Frankl, İnsanın Anlam Arayışı (2009) adlı kitabında, II. Dünya Savaşı sırasındaki hapishane günlerinde yaşamını sürdürebilmek için mizahı nasıl kullandığını anlatmaktadır. Kendisinin ve hücre arkadaşlarının, korkularla baş edebilmek için her gün en az bir gülünç hikâye uydurmak zorunda olduğunu yazmıştır. Yine, Vietnam Savaşında esir düşen ve yıllar sonra kurtarılan askerler üzerinde yapılan bir dizi psikolojik inceleme sonucunda şaşırtıcı bir şekilde, esirlerde travmatik stres bozukluğuna rastlanmamıştır. Esirler bu durumu, mizahı kullanmalarıyla açıklamışlardır (Henman, 2001).

Mizah üzerine sistematik olarak yaklaşık yarım yüzyıldır yapılan araştırmalar insanın psikolojik ve fizyolojik sağlığı üzerindeki etkilerine dair önemli bulgulara ulaşmışlardır. Burada şu soru akla gelebilir. Kitabın ana teması eğitim olduğuna göre mizahın öğretme-öğrenme süreçlerine katkısı nedir? Bunun ayrıntılı ceva-

bını ileride bulacağınızı umut ediyorum. Ama önce isterseniz gelin kendi öznel yaşamımızdan örneklerle de tahmin etmeye çalışalım ve bir yolculuğa çıkalım. Şimdiye kadar sizin derslerinize girmiş tüm öğretmenleri/öğretim elemanlarını gözümüzün önünden *bir dakikalığına* geçirin. Süre dolduğunda kaç öğretmenin sizde olumlu iz bıraktığını not edin ve öğretmenin adının karşısına hangi özelliklerinden dolayı bunun olabileceğini anlamaya çalışın. Şimdi diğer sorularımı cevaplayın. Kaç öğretmeni hatırladınız? Bu öğretmenlerin ortak özellikleri neydi? Kaçının dersinde eğlenir ve gülerdiniz? Benim eğitimle ilgili verdiğim derslerde ve seminer/konferanslarda sorduğum sorulardan birisi budur. Siz kendi cevabınız üzerinde düşünürken ben genel olarak ulaştığım sonuçları aktarayım. Yaklaşık bir öğrencinin hayatına üniversite son sınıfa kadar 40-50 civarında öğretmen girmekte ve ancak bunlardan sadece 4-5'i olumlu bir şekilde hatırlanmakta. Bu öğretmenlerin ortak özellikleri ise, *idealist, sempatik, şefkatli, öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilen, esprili* ve *disiplinli*. Şimdi size gelelim. Hatırladığınız öğretmenlerin ortak özellikleri nedir? Benim ulaştığım sonuçlarla ne kadar uyumlu? Ve en can alıcı soruya gelelim: Siz ilişkilerinizde bu olumlu özelliklerden hangisine sahipsiniz ve 40-50 kişilik öğretmen grubu içinde hangi dilimde yer alacaksınız? Dilerseniz sizin işinizi biraz kolaylaştırayım ve ideal öğretmen özelliklerinden biri olan mizaha giriş yapalım.

NE: KURAMSAL YAPI

Mizah ve Mizah Duygusu

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre mizah, "Kimi düşünceleri nükte, şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi" olarak tanınırken, Oxford English Dictionary mizahı, "Eğlendirmeye teşvik eden şaka, tuhaflık, nükte ve eğlence içerikli sözde, yazıda ya da hareketteki bir kalite" olarak tanımlamaktadır. Psikolojide mizah konusunu ilk ele alan kişilerin başında olan Freud (1998) *"Espriler ve Bilinç Dışıyla İlişkisi"* adlı kitabında mizahı sadece olumsuz duygu yaşadığımız belirli durumlarda kullandığımız üst düzey savunma mekanizması olarak tanımlamaktadır.

Martin (2007) mizahın hem kavramsal hem de işlevsel olarak farklı yönlerinin olduğunu, bu nedenle tek bir tanımı yapmanın zor olduğunu belirtmiştir. Martin, psikolojik açıdan bakıldığında mizahın dört temel bileşen altında ele alınabileceğini belirtmiştir: (1) sosyal bağlam, (2) bilişsel-algısal süreç, (3) duygusal tepki ve (4) gülmenin ses-davranış olarak ifadesi. *Sosyal bağlam* açısından düşünüldüğünde mizahın tüm kültürlerde var olan sosyal bir olgu olduğu söyle-

nebilir. İnsanlar yalnız başlarına kaldıklarında komik bir film izlerken ya da bir karikatüre bakarken gülebilirler ama başkalarıyla birlikte olduklarında daha fazla gülerler. Mizahın *bilişsel-algısal süreçler*le ilişkisine gelince, mizah üretmek ya da bir espriyi anlamak için belli düzeyde bilişsel-algısal süreçlere ihtiyaç vardır. Bir durumun mizahi ya da tehlikeli olduğunu anlamak için bilişsel süreçlerimizi ve şemalarımızı kullanırız. Mizah için elbette bilişsel süreçler yeterli değildir. Mizah beraberinde hoş duyguları getirir. Bir şakayı duyduğumuzda ya da komik bir duruma güldüğümüzde rahatlar, stres ve kaygı düzeyimiz azalır, mutluluk düzeyimiz artar. Kısaca mizah, aynı zamanda *duygusal bir tepki*dir. Son olarak, mizaha karşı tepkimizi kahkaha ya da tebessümle ortaya koyarız. Güldüğümüz hem *ses*imizden hem *davranış*ımızdan anlaşılır.

Mizahtan hoşlanma, yorum ve anlayış yeteneği olarak tanımlanan (Raskin, 1998) *mizah duygusu* ise Maslow (1954) tarafından kendini gerçekleştiren bireyin özellikleri arasında gösterilmektedir. Maslow'a göre kendini gerçekleştirmiş kişiler düşmanca olmayan ve felsefi bir mizah duygusuna sahiptirler. Örneğin onlar mizahı; düşmanca, kendini üstün görme ya da cinsel/müstehcen amaçlı kullanmak yerine, kendisiyle dalga geçebilme ve başkalarını eğlendirme amacıyla kullanırlar. Araştırmacılar genellikle, iyi bir mizah duygusuna sahip kişilerin aynı zamanda, daha fazla iyimserlik, kendini kabul, kendine güven ve özerlik gibi bir takım özelliklere de sahip olduğunu öne sürmektedirler. Mizahi kişiliğe sahip olan insanlar, başkalarıyla daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurabilen, fiziksel sağlığı yerinde, daha az kaygı ve depresyon düzeyine sahip ve stresle başa çıkmada daha etkili bir şekilde düşünebilen bir yapıdadırlar (Kuiper ve Martin, 1998).

Tıpkı mizahın içeriğinde olduğu gibi mizah duygusu da birden fazla boyut ve anlamda kavramlaştırılmaktadır. Eysenk (1972), mizah duygusunun muhtemel üç farklı anlamına işaret etmektedir. İlk anlamı bir kişinin bizim yaptığımız aynı şeylere gülmesi (uymacı anlamında), ikinci anlamı bir kişinin, çok fazla miktarda gülmesi ve kolayca eğlenmesi (miktar anlamında) ve üçüncü anlamı, bir kişinin eğlenceli hikâyeler anlatarak başka insanları eğlendirmesi şeklindeki anlamları işaret etmektedir (Akt.Martin, 1998). Eysenk'ten farklı olarak Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) mizah duygusunu; bilişsel bir yetenek (şakaları anlama, hatırlama, yaratma ve yeniden üretme yeteneği), estetik bir tepki (mizah anlayışı, bazı mizah materyallerinden hoşlanma), alışkanlık haline gelen davranış kalıpları (sık sık gülmeye eğilimli, başkalarına şaka yapma ve onları eğlendirme), duyguyla ilişkili karakter özellikleri (neşeli olmaya alışkınlık), tutum (dış dünyaya şaşırmak-*hayretle bakmak*-, mizaha karşı olumlu tutum), başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması (sıkıntılı durumlara karşı mizahi bakış açısını sürdürmek) olarak tanımlamaktadırlar.

Mizah Kuramları

Eflatun ve Aristo'dan, Freud ve Bergson'a kadar birçok kuramcı ve filozof, bizi nelerin güldürdüğünü ve insanların bazı durumlar karşısında gülme tepkilerinin nedenlerini açıklamak için yüzlerce mizah kuramları geliştirmişlerdir (Lyttle, 2013). Alanyazında bu kuramların daha iyi anlaşılması ve görünürdeki dağınıklığı gidermek adına bazı sınıflamalar göze çarpmaktadır. En genel anlamda Keith-Spiegel (1972) mizah kuramlarını sınıflamak için sekiz farklı tipoloji oluşturmuştur. Bunlar; 1.Biyolojik/evrim/içgüdü teorileri (*Darwin*) 2.Üstünlük teorileri (*Hobbes*) 3.Uyuşmazlık teorileri (*Kant*) 4.Sürpriz teorileri (*Descartes*) 5.Karşıt değerlilik/belirsizlik teorileri (*Joubert*) 6.Rahatlatıcı/ferahlatıcı teoriler (*Spencer*) 7.Düzenleyici/biçimlendirici teoriler (*Maier*) 8.Psikoanalitik (*Freud*) teorilerdir.

Moran'a (1996) göre, günümüzde mizahı açıklayan çok sayıda kuramda, mizahın temel olarak iki karakteristik özelliğine vurgu yapılmaktadır. Birincisi, mizah baskıyı/gerginliği azaltıcı bir yapı sağlar. İkincisi, mizah bir durum ya da olay hakkında tekrar yorum yapmamızı sağlar. Monro (1988) ise, Keith-Spiegel'in (1972) sınıflamasını biraz daha daraltarak mizah kuramlarını üç ana kategori altında toplamıştır: Mizahı, bireyin başkalarının zayıflıkları karşısında hissettiği üstünlük duygusuyla ilişkilendiren üstünlük kuramları, beklentiler ile deneyimler arasındaki uyumsuzluklara/zıtlıklarla ilişkilendiren ***uyuşmazlık kuramları*** ve son olarak mizahı stresli bir durumda rahatlamayı sağlayan bir enerji boşalması olarak açıklayan ***rahatlama kuramları***. Her kuram mizahı bir yönüyle ele almış ve ayrıca mizah duygusundaki bireysel farklılıklara değinmekten çok, hangi durumların bizi güldürdüğü ya da güldürmediği üzerinde durmuşlardır (Lynch, 2002; Martin, 1998; Wilkins ve Eisenbraun, 2009). Son zamanlarda ise bu üç kuramı bütünleştirmeye yönelik çabalar az da olsa hız kazanmaya başlamıştır. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında bu çalışmalardan kısaca söz edilecektir. Şimdi adı geçen üç ana mizah kuramlarına kısaca göz atalım.

1. Üstünlük Kuramları

Üstünlük kuramları en eski mizah kuramlardandır ve geçmişi Eflatun ve Aristo'ya kadar uzanır. Gülmeyi, zayıflık ve tuhaflığa karşı bir tepki olarak açıklayan Aristo, bu tür mizahın küçümseme ve alay içerdiğini, dolayısıyla mümkün olduğu kadar bu tür mizaha başvurulmaması gerektiğini belirtir. Üstünlük kuramlarının temsilcilerinden olan Thomas Hobbes'un ünlü sözü kuramın özünü çok iyi özetler; "*Gülme, geçmişimizdeki zayıflığımızı ya da başkalarının durumunu kendimizde* şu an ki *yükselişle kıyaslamamız sonucu aniden ulaştığımız bir zaferden başka bir tutku değildir.*" Bu yüzden mizah, başkalarını ya da geçmişte yaptığımız gaflardan dolayı kendimizi küçümsememizden doğan üstünlük duygusu sonucunda oluşan düşüncedir (Akt. Martin, 1998).

Görüldüğü üzere üstünlük kuramlarına göre, bir kişi mizahı başkalarıyla alay etmek ya da onları küçümsemek amacıyla yaptığı gibi, bazen de kendisiyle "*dalga geçmek*" için yapabilir. Örneğin, kışın özellikle yolların buz olduğu zamanlarda yürümek zordur. Önümüzde giden birisinin aniden kayıp poposu üstüne düşmesi normalde düşen için acı verici olmasına karşın, izleyenler için komik bir durumdur. İzleyici olarak bizim yapacağımız ilk şey gülmek, ardından bir şeyi var mı diye kontrol etmektir. Senaryoyu biraz daha ilerletirsek, o kişiye gülerken bizim de ayağımızın kayması ve düşmemiz bizi güldürecektir. Üstünlük kuramlarının belirttiği gibi hem başkalarının hem bizim düştüğümüz "zayıf durum" gülmemize neden olmaktadır.

Bergson'a (1996) göre, bizi güldüren şeyin çoğu kere başkasının küçük kusurları olduğu düşüncesi doğru olmakla birlikte, kusurların küçüklüğü ve büyüklüğünün sınırlarını çizmek zordur. Belki bir kusur hafif olduğu için değil de biz güldüğümüz için hafiftir. Hatta daha da ileri gidilirse, ağır olduklarını bildiğimiz halde bizi güldüren kusurlar vardır. Bizi güldüren, başkalarının kusurlarının ahlaki olmamaları değil, topluma aykırı olmalarıdır. Bu nedenle, üstünlük kuramlarına göre hatalı davranışlar karşısında gülmenin toplumsal bazı işlevi vardır. Ludovici (1933; Akt., Lynch, 2002) başkasının hatalı davranışlarına karşı saldırganca tutum takınmak yerine daha kabul edilebilir bir şekilde ona gülmenin daha işlevsel olduğu ve toplumsal birliği pekiştirdiği iddia etmektedir. Aynı zamanda üstünlük güdüsüyle üretilen mizahın toplumsallaşmaya başka bir katkısı da bireyleri normatif davranışları yapma konusunda motive etmesidir. Kendisine gülünmek istemeyen birey toplumca kabul edilen davranışları daha fazla yapacak ve cezalandırılmaktan kurtulacaktır.



Özellikle sessiz sinema denilince ilk akla gelenlerden birisi Charlie Chaplin'dir. Nam-ı değer Şarlo'nun mizahi yönü bir açıdan Freud'un sözünü ettiği abartılı hareketlerle yapılan *komik* grubuna girmekte, diğer yönüyle de üstünlük kuramlarının tanımladığı mizah türü içinde yer almaktadır. Chaplin'in mizahında hem kıyafeti, yürüyüşü ile başkalarını kendisine güldürmek, hem de etrafındaki insanlara yaptığı hareketlerle onları alaya almak vardır. Peki, biz neden bu tür hareketlere güleriz? Üstünlük kuramlarına göre bunun nedeni, kendimizi onlarla kıyaslayıp üstün olduğumuzu anlamamızın veya komik duruma düşenin kendimiz olmadığını düşündüğümüzde yaşadığımız keyfin bir sonucudur.

Birçok mizah kuramcısı üstünlük kuramlarının mizahın nedenine ilişkin varsayımlarının her zaman geçerli olmadığını öne sürmüşlerdir. Örneğin, bizi başkalarından üstün olduğumuzu hissettiren birçok olay olmasına karşın keyif almayız ve o olaylar karşısında gülmeyiz (Bardon, 2005). Bir kişinin yetersizliğinden dolayı acı çekmesi, örneğin ayağı kesik birisinin yolda yürürken zorlanması bize bir karşılaştırma fırsatı verir. Kendimizi fiziksel olarak o kişiden daha üstün olarak algılasak da bu durum eğlenceli değildir ve gülmeyiz.

Şüphesiz üstünlük kuramları insanların neyi komik bulduklarının ve güldüklerini açıklayan ilk kuramlardan olmalarına karşın, mizahı saldırganlığın toplumca kabul edilen biçimiyle sunumu ya da başkaları karşısında hissedilen üstünlükten dolayı yaşanılan bir duygu olarak açıklaması mizahın sadece bir yönüne ışık tutmuştur. Acaba gerçekten biz sadece başkaları küçük düştüğünde ya da küçük düştüğümüz anları şimdiki durumuzla kıyasladığımızda mı güleriz? Yoksa beklentimize uygun bir durumun tam tersi bir senaryoyla karşılaştığımızda yaşadığımız şaşkınlığın ardından da güler miyiz? Uyuşmazlık kuramları, insanların neden güldüğünün başka bir yönünü yani bilişsel senaryomuza ters gelen durumlardaki gülme davranışlarımızı açıklamaktadır. Günümüz mizah kuramcılarından John Morreall (1997), üstünlük kuramlarının gülmenin sadece bir yönünü açıkladığını, üstünlük duygusu hissetmediğimiz birçok durumda da güldüğümüzü belirtmiştir. Örneğin, bebeklerin "cee" oyununda, hiç beklemediğimiz bir ortamda ve zamanda bir arkadaşımızı gördüğümüzde, bir sihirbazın numaralarını izlediğimizde herhangi bir üstünlük duygusu hissedilmediği halde gülünür. Bu gülümsemelerin ardında bazı senaryolarımızın ve fizik kanunlarının ihlal edişmiş olması yatmaktadır.

2. Uyuşmazlık Kuramları

Üstünlük kuramlarına göre mizahın kaynağı başkalarının zayıflıkları veya küçük düşmeleri iken, uyuşmazlık kuramlarında beklenilen durum ile gerçekleşen durum arasındaki zıtlık mizaha yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, üstünlük kuramlarında üstünlük duygusu, uyuşmazlık kuramlarında bilişsel çelişki ön plandadır. Uyuşmazlık kuramlarına göre, çevremizde beklentimize uygun olmayan bir durum gerçekleştiğinde yani alışagelmiş kurallardan farklı bir durum söz konusu olduğunda önce gerilir, ardından riskli bir durum olmadığını anladığımızda güleriz.

Uyuşmazlık kuramları Kant ve Schopenhauer'ın yazılarına kadar uzanmaktadır. Kant'a (1952) göre, sıradan bir şekilde algılanan bir düşünce ya da bir duygu (çoğunlukla ciddi) aniden farklı bir şekilde algılanmaya başlar, farklı bir bakış açısına dönüşür. Başlangıçtaki algı tıpkı bir kabarcık gibi patlar, gülmenin eşlik ettiği bir deneyimle sonuçlanır. Benzer bir şekilde Schopenhauer da, " Bazı şeylerle iliş-

kili olduğu düşünülen bir nesne ile bir kavram arasındaki uyuşmazlığın ani olarak algılandığı her durumda gülme meydana gelir" demiştir (Akt. Martin, 1998).

Mizahi uyuşmazlık, çifte anlama gelen ya da söz oyunları şeklinde değişik biçimler alabilir. İkili anlama gelen söz ya da deyim bir araya gelir ve birbirini tamamlar. Bilginin normal akış sürecinde dinleyicinin, içine düştüğü bocalama sonucunda aklı karışır. Fakat hemen sonra dinleyicinin kafasındaki bu karışıklık yerini hoşa giden bir değişime bırakır. Mizahın oluşması için uyuşmazlık derecesi en üst seviyede olmalıdır. Eğer, derecesi çok düşükse, bu durum düşüncedeki normal akışı alt üst etmek için yeterli olmayacaktır. Sonuçta, bu deneyim amacına ulaşmayacaktır ve hayal kırıklığı oluşturacaktır. Bunun yanında gereğinden fazla uyuşmazlık içeren mizah, dinleyicide panik, kaygı, belki psikoz meydana getirecektir (Kulhman, 1984).



Cem Yılmaz ve Şahan Gökbakar komedi dünyasında iki önemli sanatçı. Sık sık medyada hangisi daha komik? Türünden sorularla karşılaştırılsalar da mizah kuramları açısından her iki sanatçı da farklı bir konumda yer almaktadır. Cem Yılmaz'ın mizahında daha çok bilişsel karmaşaya hitap eden espriler söz konusu iken, Şahan Gökbakar'ın mizahında ise alay, saldırganlık ve küçük düşürme unsurlarının sıklığı göze çarpmaktadır. Kısaca Cem Yılmaz'ın mizah anlayışı uyuşmazlık kuramlarına, Şahan Gökbakar'ın mizahı üstünlük kuramlarına daha yakın görünmektedir.

Yaratıcılıkla ilişkili mizah yaklaşımına göre, bireysel farklılık açısından uyuşmazlık kuramlarının bir anlamı, mizah duygusunun yaratıcılık ve zekâ ile ilişkili olduğudur. Diğer bir yaklaşıma göre, uyuşmazlık kuramları, bireylerin sahip olduğu bilişsel karmaşıklık ve belirsizliğe tahammül yeteneğine göre mizah duygusundaki bireysel farklılıkları kavramsallaştırmışlardır. Daha fazla bilişsel karmaşıklığa sahip bireyler, daha fazla karmaşık yapılı mizahtan hoşlanabilirler. Diğer taraftan, daha somut bilişsel yapıya sahip bireyler de daha az karmaşık mizahtan hoşlanabilirler (Martin, 1998).

Uyuşmazlık kuramlarına dayalı olarak yürütülen araştırmalar, mizah duygusunun bilişsel yönlerine ve özellikle mizah üretimi ve mizah anlayışı gibi yaratıcı bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca uyuşmazlık kuramları, bilişsel stillerdeki farklılıklara vurgu yapan mizah duygusunun kavramsallaşmasına da katkı sağlamıştır (Martin, 1998). Öte taraftan, uyuşmazlık kuramları bazı açılardan eleştirilmiştir. Örneğin, 20. yy filozoflarından George Santayana insanların sadece uyuşmazlık durumlarında gülmediklerini, aynı zamanda zafer duygusu yaşadığımızda, başkalarına sempati duyduğumuzda (örneğin, uyuyan bir bebeğe bakarken) ya da gıdıklandığımızda güldüğümüzü belirtir. Dolayısıyla absürtlük ya da beklentimiz ile algımız arasındaki uyuşmazlık gülmek için gerekli değildir.

3. Rahatlama Kuramları

On dokuzuncu yüzyıl filozof ve biyologlarından olan Herbert Spencer, *Gülmenin Fizyolojisi* (Physiology of Laughter) adlı incelemesinde mizahla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Ona göre beklenti ile algı arasındaki uyuşmazlık ya da birinin küçük düşmesi gülme için bir ortam oluştursa da, sinirsel enerjinin boşalması gülmenin ve eğlenceye eşlik eden hoş duygunun nedenidir. Mizahı, fizyolojik bir temele dayandırarak açıklamaya çalışan Spencer'a (1860) göre vücut, aşırı derecede sinirsel enerji depolamakta, bu enerjiyi bazı fiziksel etkinliklerle boşaltmaktadır. Örneğin, yoğun bir acı hissettiğimizde dudaklarımız bu duygudan dolayı etkilenir ve istemsiz olarak hareket eder, yüzümüz buruşur ve muhtemelen biz acımızı ağlayarak seslendiririz. Eğlence ve korku da tıpkı acı gibi fiziksel olarak ifade edilir. Benzer şekilde gülme de sinirsel enerjinin boşalmasının fiziksel bir ifadesidir. Diğer bir ifadeyle Spencer, mizahi gülmeyi sinirsel bir uyarılmanın veya duygusal gerilimin boşalmasının bir göstergesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Bardon, 2005). Spencer, gülmeyi buhar borularındaki emniyet vanalarına benzetir. Vana açılarak buhar borularındaki artan basınç nasıl dışarı çıkartılıyorsa, mizah yolu ile de insandaki biriken negatif enerji ve gerginlik azaltılmaktadır (Lynch, 2002).



Şüphesiz, gülmenin sinirsel bir gerilimin ani boşalması sonucu ortaya çıkan hoş duygu olduğu görüşünü ilk söyleyen Spencer değildir. Spencer gülme ile ilgili görüşünü büyük ölçüde aynı dönemde yaşadığı Bain'in düşüncelerine dayandırmıştır. Bain, gülmenin ciddilikten doğduğunu iddia etmiştir. Ona göre genel olarak hayat, acı, korku, gerilim ve olumsuz duygularla doludur. Sıradan ve önemsiz şeylerle karşılaşmak kronik gerginlik ve sıkıntıdan geçici olarak kurtulma fırsatı verir.

Bu geçici kurtulma ise kişide hazza ve gülmeye neden olur. Özetle Bain, gülmeyi engellenmeden kurtuluş olarak formülleştirmektedir (Bardon, 2005; Freud, 1998)

Rahatlama kuramları içerisinde en bilindik kişilerden biri olan Sigmund Freud, mizahla ilgili görüşlerinde Spencer'dan etkilenmiştir. Freud (1998) da Spencer gibi gülmenin sinirsel enerjinin bir boşalımı olduğunu öne sürmekle birlikte, gülme eyleminin üç farklı yönüne vurgu yapmıştır: Şaka/espri, *komik/gülünç* ve *mizah*. Gülmedeki amaç acıdan kurtulma ve ruhsal enerjiden (psişe) tasarruf sağlamaktır. Freud, şakalardaki haz, cinsellik ve saldırganlık gibi yasaklanan durumları bilinçdışına itmeye yönelik harcanan enerjinin tasarrufundan, *gülünç* ya da *komik*teki haz düşünmeye yönelik harcanan enerjinin tasarrufundan ve *mizah*taki haz ise duygulara yönelik harcanan enerjinin tasarrufundan doğduğunu öne sürmüştür.

Freud (1998) şakaları kasıtlı ve kasıtsız olarak iki grupta incelemiştir. Kelime oyunları ya da amacı cinsellik ya da saldırganlık olmayan zekice şakalar kasıtsız şakalar grubuna girmektedir. Kültürümüzde özellikle Nasrettin Hoca fıkralarında ve Hacivat ile Karagöz diyaloglarında bu tür şakaları bol miktarda görmek mümkündür.

Nasrettin Hoca evlenmeye niyetlenir. Eş-dost bir hatuncağızı öve öve göklere çıkarırlar.
-Şöyle huylu!
-Böyle soylu!
-Dünyalar güzeli...
Hoca'nın gönlünü çelerler. Evlenirler. Evlendiği gece yüz görümlüğünü veren Hoca, gelinin duvağını kaldırır. Aman Allah›ım! Çirkin bir gelin.
Gelin hanım, kocasına sadakatini göstermek için:
-Hoca efendi, akrabalarından kime görüneyim, kime görünmeyeyim? Diye sorar.
Hoca şaşkın:
-Aman hatun, bana görünme de kime görünürsen görün. Der.

Nasrettin Hoca'nın eşine söylemiş olduğu sözde, bilinçdışına bastırılmış bir cinsellik ya da saldırganlık ögesinden daha çok gerçeğin nükteli bir şekilde ifadesi söz konusudur. Freud'un (1998) kasıtlı olarak sınıfladığı şakaların ikinci türü ise bize, normal şekilde dile getiremediğimiz ve bilinç dışında hapsettiğimiz cinsellik ve saldırganlık dürtülerimizi kelimelerle oynayarak yani; onları kısaltarak, birleştirerek, yer değiştirerek ifade etme imkânı verir. Şakalarda ön planda duran şey, eleştiriler tarafından yasaklanmış olanı gerçekleştirmekten dolayı sağlanan doyumdur. Saldırganlık içeren şakalar düşmanımıza karşı üst-benliğin etkisiyle

engellenen arzularımızı toplumun onayladığı bir şekilde ifade etme fırsatı verir. Saldırganlıkta olduğu gibi toplumca tabu haline getirilmiş cinsel konuları konuşmaktan haz duyarız. Freud, anlatılan cinsel içerikli bir fıkra komik olmasa bile ona gülmemizi, toplumca yasaklanan dürtüleri bastırmak için biriktirdiğimiz libidinal enerjiyi uygun bir şekilde ifade etmek ya da *katarsis* sağlamak için bir fırsat olarak görür. Freud bu durumu şöyle ifade etmektedir (s.101):

> Bir adam, erkek arkadaşları arasında müstehcen şeyler anlatmak ve dinlemekten hoşlanıyorsa toplumsal ket vurmalar nedeniyle gerçekleştirilmeyen özgür durum da aynı zamanda düşlenmiş olur. İşittiği bir müstehcenliğe gülen bir kişi sanki bir cinsel saldırı eyleminin seyircisiymiş gibi gülmektedir.

Gülmenin ikinci kategori olan komik, abartılı hareketlerle yapılan sözsüz etkinliği ifade eder. Eskiden saraylarda kralı ve orada bulunanları eğlendirmek için "soytarı" olarak adlandırılan insanların yaptıkları iş komik grubuna girmektedir. Günümüzde ise özellikle şaka programlarında izlediğimiz görüntülerde insanların düştükleri durumlar ve bizim onların durumuna gülmemiz Freud'un sözünü ettiği komikle ilgilidir. Tanık olduğumuz bir durumdaki tuhaflığı kavradığımızda, anlamak için çabaladığımız zihinsel enerji gereksiz hale gelir. Freud'a (1998) göre artık işlevsiz olan bu zihinsel enerji gülme yolu ile serbest kalır. Örneğin, bebekleri güldürmek için yaptığımız "ceee" oyunu da Freud'un tanımladığı komik grubuna girmektedir. Yüzümüzü elimizle kapadığımızda çocuk kısa süreli bilişsel bir şaşkınlık yaşar, gerilir ve ardından ellerimizi açtığımızda karmaşıklığı anlamak için kullandığı bilişsel enerji gereksiz hale gelir. Bu enerji ise psişik kanallardan dışarı çıkarak gülme ile son bulur. çocukları İzleyici olarak biz tanık olduğumuz tuhaf bir durumu anlamak için zihinsel bir enerji harcarız.



Türk Kadını her zaman, hayatımızda bir DENGE unsuru olmuştur :)

Yandaki resimdeki traktörde bir tuhaflık göze çarpmaktadır. Ön tekerlerden birisi yoktur ve araç dengeli bir şekilde gitmektedir. Zihnimiz, bu dengeyi sağlayanın şoförün sağ arkasında oturan kadın olduğunu anladığında yüzümüzde bir gülümseme meydana gelir. Freud'un kuramına göre, bu gülümse resimdeki tuhaflığı anlamak için çaba sarf ettiğimiz zihinsel enerjinin bir sonucudur.

Freud (1998) üçüncü kategoride ele aldığı mizahı, öfke, üzüntü, korku ve stres gibi duygu durumlarında başvurulan bir savunma mekanizması olarak tanımlar. Sıkıntılı durumlarla baş etmek için kullanılan savunma mekanizmalarından bir

diğeri ve Freud'a göre en ilkel olanı bastırmadır. Duygularımızı bastırmak ya da onlarla başa çıkmak için bir enerjiye ihtiyaç duyarız. Eğer bu durumlarda mizaha başvurursak duygularımızı kontrol etmek için kullanacağımız enerji mizah yolu ile gereksiz hale gelir. Böylelikle psişemizde bir enerji tasarrufu sağlamış oluruz. Freud, *Espriler ve Bilinçdışıyla İlişkileri* adlı kitabında Pazartesi günü asılacağı bildirilen bir mahkumun verdiği cevaptan esinlenerek gülmenin bu türüne "*cellat mizahı*" adını vermektedir. Kitapta mahkum asılmanın acı bir son olduğunu bilmesine rağmen "Bu gün iyi bir başlangıç olacak." Demesini Freud, mizah kategorisinde değerlendirmiştir. Kültürümüzde Karadeniz (Temel) fıkralarının ayrı bir yeri vardır. Temel'in ölüme giderken son sözü de Freud'un *cellat mizahı* kapsamında değerlendirilebilir.

Bir gün Temel, işlediği suçtan dolayı idam cezası almış. İdam günü gelmiş, çatmış. Darağacında sallandıracak olan cellat Temel'e sormuş: Son sözün nedir? Temel duraklamış ve ardından "Bu bana ders olsun." Demiş.

Freud'un gülme eylemleriyle ilgili sınıflaması ve mizahı, şaka ve komik durumlardan ayırması araştırmacılar tarafından karmaşık bulunmuştur (Martin, 1998). Buna karşın, Freud'un mizahın başa çıkma aracı olduğu görüşünü destekleyen onlarca araştırma yapılmıştır. Martin ve Lefcourt (1983) Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeğinden yüksek puan alan bireylerin, mizahı olumsuz yaşam olaylarına karşı başa çıkma aracı olarak daha fazla kullandıklarını bulunmuştur.

Lowis (1997) deneysel olarak yapmış olduğu çalışmasında, günlük stresle başa çıkmada mizahın rolünü araştırmıştır. Lowis, deneklerin önce mizah puanlarını ölçmüş, arkasından mizah eğitim programı uygulamıştır. Daha sonra tekrar deneklerin mizah puanlarını ölçmüştür. Deneklere uygulanan ön-test son-test puanları arasındaki fark, manidar bulunmuştur. Özellikle, başlangıçta depresyon puanı yüksek deneklerin, son- testten aldıkları mizah puanı diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Başka bir deneysel çalışmada (Yovetick, Dale ve Hudak, 1990) mizahın kaygıyı azaltmadaki rolü araştırılmıştır. Deneklere, önce laboratuvar ortamında şok verileceği söylenmiş, ardından da sırasıyla; mizah içerikli ve mizah içerikli olmayan filmler izlettirilmiştir. Filmlerden sonra üç dakika ara verilmiş ve deneklerin tepkileri ölçülmüştür. Bulgulara göre, mizah puanı yüksek deneklerin hem kalp atış sayıları hem de kaygı puanları, mizah duygu puanları düşük olanlardan anlamlı düzeyde daha az bulunmuştur. Son üç dakikalık film izlettirilmeyen bölümde ise yine mizah puanı düşük bireylerin kalp atışlarında artış olmuştur.

Bazı çalışmalar, Freud'un modelinde birtakım çelişkili durumlar ortaya çıkarmışlardır. Deneysel çalışmalarda ve kavramsal problemlerdeki kafa karışıklığı bazı spesifik ve mikro teorilerle aşılmaya çalışılmıştır (Kulhman, 1985). Freud'un

şaka, komik ve mizah üzerine geliştirdiği teoriler daha sonra Kris, Feldman, Bergler, Grojahn ve Christie gibi bir çok psikoanalitik yazarlar tarafından geliştirilmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır (Martin, 1998).

Genel olarak kuramları özetlemek gerekirse, her bir kuramın mizahı başka bir yönü ile ele aldığı görülmektedir. Üstünlük kuramlarına göre bizi güldüren şeyler başkalarına karşı hissettiğimiz üstünlük duygusudur. Uyuşmazlık kuramlarına göre ise insanlar beklentileri ve algıladıkları arasında tutarsızlık oluştuğunda önce gerginlik hisseder, ardından tehdit edici bir durum olmadığında ise gülme tepkisi verirler. Rahatlama kuramları ise insanlar yaşamdaki stres, sıkıntı, öfke ve acılar nedeniyle gerilirler. Bu gerginlik zaman içince tıpkı borulardaki buhar gibi birikir ve zamanla sisteme zarar vermemek için bir çıkış yolu arar. Bu çıkış bazen bizim göz yaşlarımızla bazen de kahkaha ile gerçekleşir. Son zamanlarda mizah kuramlarını bütünleştirmeye yönelik bazı çalışmaların (Bardon, 2005; Lynch, 2002; Martin, 2007) olduğu görülmektedir.

Mizah Türleri

Yüzyıllardır dünyanın pek çok yerinde, mizahın fiziksel sağlık ve iyi oluş üzerinde olumlu etkisinin olduğuna inanılır (Howard, 2003; Martin, 2001). Bu nedenle, istisnasız tüm insanlar iyi bir mizah duygusuna sahip olmayı ve/veya mizah duygusuna sahip insanlarla birlikte olmayı isterler. Gerçekten de mizah her zaman kişiler arası ilişkilere veya kişinin psikolojik durumuna olumlu katkı sağlamakta mıdır? Üstünlük kuramlarında belirtildiği gibi, mizah başkaları karşısında hissettiğimiz üstünlük duygusundan kaynaklandığına göre kişilerarası ilişkilere olumlu katkı sağladığı söylenemez. Her ne kadar Ludovici (1933; Akt. Lynch, 2002), başkalarının küçük düştüğü durumlara gülmemin toplumsallaşmaya katkı sağladığını öne sürse de, bu durum insanlarda *gelotofobi* (Ruch ve Proyer, 2008) olarak kavramlaştırılan gülünç duruma düşme korkusuna neden olabilmektedir.

Rahatlama kuramları açısından bakıldığında mizahın kişiyi gerginlikten kurtarması ve başa çıkma aracı olarak kullanılması olumlu bir özellik gibi görülmektedir. Buna karşın, Freud'un (1998) belirttiği gibi mizahın saldırganlık amaçlı kullanılması sadece mizahı yapana bir rahatlama sağlamaktadır. Saldırgan mizaha maruz kalan kişi yönüyle düşünüldüğünde mizahın işlevinin olumsuz olduğu söylenebilir. *Uyuşmazlık kuramları*na göre mizah, bilişsel süreçlerle ilgilidir. Araştırmalar yaratıcılık yönü ve bilişsel karmaşıklığa tolerans düzeyi güçlü olan insanların mizah üretme ve mizahı takdir becerilerinin daha iyi olduğunu göstermiştir (Murdock ve Ganim, 1993). Diğer taraftan, mizahın yaratıcılıkla ilişkili olması onun her zaman olumlu katkı sağlayacağı anlamına gelmemektedir. Tele-

vizyonda izlediğimiz şaka programlarında oldukça zekice hazırlanmış absürt durumlar oluşturulur ve bir kurbanın senaryoya dâhil olması için beklenir. Örneğin, çeşitli makyaj numaralarıyla bronz bir heykel gibi görünen ve hareketsiz duran bir kişinin kendisine dikkatlice bakan kişiye aniden dönüp elini uzatması kurban açısından tuhaf ve anlaşılmaz bir durumdur. Çünkü kişinin beklentisi bir heykelin hareket etmeyeceği, algısı ise heykelin hareket etmesi ve elini uzatmasıdır. Ortaya çıkan bu paradoks önce izleyicide ya da kurbanda bir şaşkınlık oluşturur, ardından olayın ne olduğu anlaşıldığında gülme dediğimiz olay gerçekleşir. Bu mizah türü her ne kadar saldırganlık içemiyorsa da şakaya maruz kalan kurban açısından zararlı olabilir.

Son zamanlarda, mizahın olumlu ve olumsuz boyutlarına yönelik kuramsal ve ampirik çalışmaların sayısı giderek artmaktadır (De Koning ve Weiss, 2002; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Reff, 2006). Örneğin, Martin ve arkadaşları (2003), günlük yaşamda mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve bireyin kendi içinde (intrapsişik) ya da kişiler arası oluşuna göre belirlenecek dört farklı tarzına vurgu yapmışlardır: Katılımcı mizah, Kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve son olarak kendini yıkıcı mizah.

1. Katılımcı Mizah

Bu tip mizaha sahip olan kişiler; kişiler arası ilişkilerde gerilimi azaltmak, başkalarını eğlendirmek, ilişkileri kolaylaştırmak ve şaka yapmak için eğlenceli şeyler söyleme eğilimindedirler. Temel olarak düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmek için mizahın tolerans aracı olarak kullanıldığı bir tarzdır (Kazarian ve Martin, 2004). Katılımcı mizah, neşelilik, öz saygı, samimiyet, tatmin edici ilişki ve pozitif duyguların baskınlığı gibi ruh halleriyle olumlu yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

2. Kendini Geliştirici Mizah

Bu mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı sadece mizahi görünüşlerini devam ettirmek için değil, aynı zamanda başkaları olmadığı zamanlarda hatta hayatın zorluklarına, stres ve uyuşmazlıklara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedirler (Kazarian ve Martin, 2004). Kendini Geliştirici Mizah; kişiler arası ilişkilere odaklaşmadan daha çok, intrapsişiktir. Bu yüzden, katılımcı mizah kadar dışadönüklük ile güçlü bir ilişkiye sahip değildir. Bu mizah tarzı daha çok, depresyon, anksiyete, daha genel olarak nevrotizm gibi olumsuz duygularla negatif yönde, deneyime açıklık, öz saygı ve öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

3. Saldırgan Mizah

Bu mizah tarzına sahip olan kişilerin mizahı kullanmadaki amacı; istihza (alay), sataşma, karşısındakini küçük düşürme, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek ya da onları baskı altında tutmaktır (Kazarian ve Martin, 2004). Saldırgan Mizah, nevrotizm, özellikle düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde, yumuşak başlılık ve sorumluluk gibi kişilik özellikleriyle negatif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

4. Kendini Yıkıcı Mizah

Bu mizah tarzına sahip olan kişiler, kendini küçük düşürme ve kendisiyle alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Aynı zamanda bu kişiler, problemlerini yapıcı bir şeklide çözmekten kaçınmak ya da olumsuz duygularının altında yatan asıl nedenleri gizlemek için de bu mizaha başvururlar (Kazarian ve Martin, 2004). Kendini Yıkıcı Mizah, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygularla ve kişilik özelliklerinden nevrotizm ile pozitif yönde; tatminkar ilişkiler, öznel iyi oluş ve öz saygı ile negatif yönde ilişkilidir (Martin ve diğ., 2003).

NASIL: ARAŞTIRMALAR

Mizah ve Psikolojik Sağlık

İnsanlar yaşamlarının pek çok döneminde stres, kaygı, depresyon ya da travmatik bir olayla karşı karşıya gelmektedirler. Örneğin, eşini, ekonomik refahını, sosyal statüsünü, dinçliğini ve sağlığını kaybetmiş pek çok yaşlı insan, belki de felaket gibi görülen bu durumların üstesinden gelmiş ve başarılı bir şekilde hayata uyum sağlayabilmişlerdir (Thorson, Powell, Schuller ve Hampes, 1997). İnsanların psikolojik sağlığını nasıl koruduğu ve stres verici yaşam olaylarıyla nasıl başa çıktıkları uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Pozitif psikoloji literatüründe (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005; Peterson, Park, Pole, D'Andrea ve Seligman, 2008; Peterson ve Seligman, 2004), stresli ve travmatik yaşam olaylarına karşı akıl sağlığını koruyucu faktörlerden kabul edilen umut, aşk, şefkat, yaratıcılık ve sosyal zekâ gibi özelliklerin yanında mizahı da gösterilmektedir.

Mizahın olumsuz yaşam olaylarına karşı tampon işlevi görmesi ve stresi azaltarak psikolojik sağlığın korunmasına nasıl katkı sağlamaktadır? Bu konuda olası birkaç görüş bulunmaktadır. Örneğin Lefcourt ve Thomas (1998) mizahın stresli durumlara karşı tampon olma işlevini Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres modeline dayanmaktadırlar. Lazarus ve Folkman'ın modeline göre başa çıkma, bireyin stresörlerle karşılaştığında olası sonuçları değerlendirmesi ve bu değerlendirme

sürecinin onun duygusal ve davranışsal tepkilerini etkilemesi şeklindedir. Bu aşamalardan birincil bilişsel değerlendirme, kişini kendisine yönelmiş bir tehdidi algılama sürecini ifade eder. İkincil bilişsel değerlendirme, tehdide karşı olası tepkileri akıldan geçirme sürecini ifade eder. Birey eğer, stresli durumu değerlendirip olası tehdide ilişkin mizahi bakış açısı geliştirse daha az stres yaşayabilir. Lefcourt ve Thomas, bu görüşlerine alternatif olarak mizahın stresli durumlarda hissedilen olumsuz duyguları değiştirmek için kullanılabileceğini belirtmektedirler. Özetle, kişi mizahı stresli olayı gözünde önemsiz hale getirmek için kullanırken, ikinci durumda mizahı duygusal başa çıkma aracı olarak kullanmaktadır.

Mizahın stresle başa çıkmaya ilişkin rolünü incelemek için birçok araştırma yapılmıştır. Abel (2002) mizah duygusu ölçeğinden yüksek puan üniversite öğrencilerinin düşük puan alan öğrencilere göre daha az stres ve durumluluk kaygı hissettiklerini bulmuştur. Mizah duygusu yüksek olan öğrenciler olumlu yeniden değerlendirme ve problem çözme odaklı başa çıkma stratejilerini mizah duygusu düşük olan öğrencilerden daha fala kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Martin ve Lefcourt'un (1983) yapmış oldukları bir çalışmada ise, Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeğinden yüksek puan alan bireylerin, mizahı olumsuz yaşam olaylarına karşı başa çıkma aracı olarak kullandıkları bulunmuştur. Nezu, Nezu ve Blissett (1988), yapmış oldukları boylamsal bir araştırmada, mizahın gündelik yaşamdan kaynaklanan stresi ve depresyonu azaltıcı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Başka bir araştırmada ise (Abel, 1998) mizahın, algılanan stres, kaygı ve fiziksel yakınmalarla olan ilişkisini incelemiştir. Sonuçlara göre, mizahın algılanan stres ve kaygı üzerindeki tampon etkisi anlamlı bulunmuştur.

Araştırmalar mizah sadece stresli durumlarda hissedilen kaygıyı ve diğer olumsuz duyguları azaltma konusunda değil, yaşamdan alınan doyumu ve öznel iyi oluşu artırmada da etkili olduğunu göstermektedir. Saroglou ve Scariot (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, mizah tarzlarıyla, öznel iyi oluşun özelliklerinden biri olan özsaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, özsaygı kendini yıkıcı mizah ile olumsuz yönde, katılımcı mizah ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Diğer taraftan, özsaygı ile kendini geliştirici mizah ve saldırgan mizah arasında çok zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Martin ve arkadaşlarının (2003) yaptığı bir araştırmada ise mizah tarzlarıyla; öznel iyi oluş, yaşam doyumu, özsaygı, kaygı, sosyal yakınlık ve sosyal destek doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre katılımcı mizah; özsaygı, öznel iyi oluş ve sosyal yakınlık ile olumlu yönde, kaygı ve depresyon ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Kendini geliştirici mizah; sosyal destek doyumu, özsaygı, yaşam doyumu ve öznel iyi oluş ile olumlu yönde ilişkili, kaygı, depresyon ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Saldırgan mizah; saldırganlık ölçeklerinden alınan puanlar ile olumlu yönde ilişkili iken, öznel iyi oluşu

yordayan hiçbir ölçek puanıyla ilişkili bulunmamıştır. Kendini yıkıcı mizah; saldırganlık, kaygı, depresyon ile olumlu yönde ilişkili, özsaygı, sosyal destek, sosyal yakınlık ve öznel iyi oluş puanlarıyla olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Kısaca, katılımcı ve kendini geliştirici mizahı kullanan bireylerin öznel iyi oluşları yüksek; kendini yıkıcı mizahı kullananların öznel iyi oluşu düşüktür.

Öznel iyi oluş ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere başka bir araştırma, Kuiper, Grimshaw, Leite ve Kirsh (2004) tarafından yapılmıştır. Yüksek düzeyde kendini geliştirici ve katılımcı mizah, özsaygı ile olumlu yönde ilişkili; depresyon ve kaygı ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Kendini yıkıcı mizah, depresyon ve kaygı ile olumlu yönde ilişkili, özsaygı ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Saldırgan mizah ise, öznel iyi oluşun hiçbir bileşeniyle ilişkili bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar genel olarak Martin ve arkadaşlarının (2003) bulgularını desteklemiştir.

Mizah tarzları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin ilişkin elde edilen sonuçlar farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda ele alınmış, genel olarak literatürle uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Kazarian ve Martin (2004) Lübnan, Kanada ve Belçika üniversite öğrencilerinin diğer değişkenler yanında mizah tarzları ve iyi oluşları düzeyleri de karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, uyumlu mizah tarzlarından katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizahın öznel iyi oluş ile olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bulgular İran, Türkiye ve Hong Kong'da yapılan çalışmalarda da tekrarlanmıştır (Karou-ei, Doosti, Dehshiri ve Heidari, 2008; İlhan ve Bacanlı, 2007; Liu, 2012; Tümkaya, 2011).

Mizah ve psikolojik sağlık başlığı altında ele alınan araştırmaları kısaca özetlemek gerekirse, mizahın stresle başa çıkmada etkili olduğu, stresli olaylara karşı psikolojik bünyeyi korumada tampon işlevi gördüğü, uyumlu mizahı (Kendini geliştirici ve katılımcı mizah) kullananların uyumsuz mizahı kullananlara göre öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mizah ve Fiziksel Sağlık

Yüzyıllardır dünyanın pek çok yerinde, halk arasında mizahın, sağlık ve iyi oluş üzerinde faydalı olduğuna inanılmaktadır (Howard, 2003; Martin, 2001). "Gülme en iyi ilaçtır" varsayımına dayanarak pek çok seminer programı katılımcılarına, gündelik yaşamda mizahı ve gülmeyi daha fazla ifade etme yoluyla fiziksel sağlıklarını geliştirmeyi iddia etmektedirler (Kuiper ve Nicholl, 2004). Bununla birlikte, fiziksel sağlık üzerinde mizahın ve gülmenin etkileriyle ilgili bilimsel araştırmalara bakıldığında, gülmenin ve mizahın faydalı olduğu yönündeki inancı doğrulamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir (Martin, 2001).

Mizahın, fiziksel sağlığa faydalı olduğunu öne süren iki temel görüş vardır. Belki de en yaygın olan düşünce, mizahın, fiziksel sağlığa göreceli olarak doğrudan etkisi olduğu şeklindedir. Bu görüşe göre, gülmenin etkisiyle, kardiovasküler (kalp-damar) hareketlerde artma, kaslardaki gerginlikte azalma gibi fizyolojik değişiklikler, bağışıklık sistemi üzerinde olumlu etki sağlar. Benzer bir açıklama ise, gülmenin fiziksel hastalık ya da rahatsızlıklara karşı ağrı eşiğini artıran beta-endorfin gibi salgıları uyardığı yönündedir. Gülmenin, fiziksel sağlık üzerinde doğrudan etkili olduğunu söyleyen görüşlere karşın, mizah duygusu ile fiziksel sağlık arasında dolaylı birtakım bağlar olduğunu söyleyen görüşler ortaya atılmıştır. Özellikle, yüksek oranda mizah duygusu, muhtemel stresli olaylara karşı daha fazla bilişsel değerlendirmeye yardımcı olur. Bu gibi dolaylı etkiler zamanla, daha düşük stres seviyesine katkı sağlar (Kuiper ve Nicholl, 2004; Martin ve Lefcourt, 2004; Martin, 2007).

Literatürde mizahın, fiziksel sağlık üzerinde doğrudan ya da dolaylı faydaları konusunda birbiriyle tutarlı olmayan araştırmalar vardır. Bazı araştırmacılar (Carroll ve Shmidt, 1992; Cogan, Cogan, Waltz ve McCue, 1987; Hudak, Dale, Hudak ve Degood, 1991; Fry, 1995; Abel, 2002) mizah ile fiziksel sağlık arasında olumlu yönde ilişki rapor ederken, diğer bazı araştırmacılar (Porterfield, 1987; Kerkkanen, Kuiper ve Martin, 2004) bu doğrultuda ılımlı ya da güçlü düzeyde bir kanıta rastlamamışlardır. Leise, 1983, romatoid artrit teşhisi konmuş hastalarda ağrı ile mizah duygusu arasında beklenenin aksine olumlu yönde ilişki bulmuştur. Svebak, Martin ve Holmen (2004) fiziksel sağlığa farklı bir açıdan yaklaşarak araştırmalarında algılanan sağlık ile gerçek fiziksel sağlığı birbirinden ayırmışlardır.

Bu konuda yapılan iki farklı araştırmada (Cogan ve dig.,1987; Hudak ve dig., 1991) hastalarının ağrı tepkilerinde mizahın etkisini araştırılmıştır. Önce, hastalara her gün belli saatlerde komedi filmleri izlettirilmiş, daha sonra ağrıya dayanma seviyeleri ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre hastaların ağrıya dayanma seviyelerinde artma tespit edilmiştir. Rotton ve Shats (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, ameliyat sonrası ortopedi hastalarında mizahın ağrı dindirici etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki hastalara önce komedi filmi izlettirmiş, ardından ameliyat sonrası ağrı kesici talepleri not edilmiştir. Ameliyat sonrası ilk günde her iki grupta da bir fark gözlenmezken, ikinci gün deney grubundaki hastaların hafif etkili ağrı kesicileri istemeleri %67 oranında azalmıştır. Carroll ve Shmidt (1992) ise, yüksek mizah duygusuna sahip bireylerin daha az grip ve üst solunum yolları enfeksiyonuna yakalandıklarına yönelik düşük düzeyde bulgular elde etmiştir.

Kanser hastası çocuklar üzerinde Dowling, Hackenber ve Gregory (2003) tarafından yapılan bir araştırmada mizah duygusu ile kanserden kaynaklanan stres, kansere karşı psikolojik olarak hazır hissetme, bağışıklık fonksiyonu ve enfeksi-

yonlara yakalanma sıklığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara göre, yüksek mizah duygusuna sahip çocuklar kendilerini hastalığa karşı psikolojik olarak daha iyi hazırlamakta oldukları ve daha az stres yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca, başa çıkmada mizah puanı yüksek olan çocukların enfeksiyona yakalanma sıklığının diğerlerine göre daha az olduğu belirtilmiştir.

Mizah duygusunun fiziksel sağlığa faydalı olduğunu destekleyen araştırmaların yanında, desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Leise (1983), romatoid artrit hastalarının ağrı şikayetleri ile mizahı kullanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kurmuş olduğu hipotezin aksine, mizah ile ağrı olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Yaş artıkça insanlarda fiziksel şikayetler artmakta, mizah duygusu azalmaktadır (Svebak, Martin ve Holmen, 2004). Diğer taraftan, Porterfield (1987), mizah duygusunun fiziksel rahatsızlıklardan kaynaklanan stresi azaltmadaki rolüne ait anlamlı bir kanıt bulamamıştır.

Son yıllarda, mizah-fiziksel sağlık ilişkisini araştırmak için uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılmıştır. Kerkkanen, Kuiper ve Matin (2004) boylamsal olarak yapmış oldukları bir çalışmada, Finlandiya'lı polislerin üç yıl boyunca (1995-98 yılları arasında) bazı psikolojik göstergeleriyle (işyeri iyi oluşu, tükenmişlik, doyum, stres) fiziksel sağlık göstergelerini (tansiyon, kolesterol, boy/kilo oranı), sigara ve alkol tüketimlerini takip etmişlerdir. Yapılan ilk analizlerde, "mizah, fiziksel sağlığı ve iş yeri doyumunu artırır." şeklindeki hipotezleri anlamlı çıkmamıştır. Mizah ile haftalık alkol tüketimi, obezite, sigara içme, tansiyon, kolesterol ve iş yeri doyumu arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Araştırmacılar bu sonuçların, örneklem sayısındaki yetersizlikten kaynaklandığını düşünerek elli üç polis üzerinde aynı çalışmaları tekrarlamışlardır. Bu çalışmada yüksek mizah duygusu sadece, daha düşük sistolik kan basıncıyla (küçük tansiyon) ilişkili bulunmuştur.

Svebak, Martin ve Holmen (2004) Norveç halkı üzerinde (n = 55400) yaptıkları bir araştırmada mizah duygusuyla bazı fiziksel sağlık göstergeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, yaş değişkeni hesaplamaya dâhil edilmediğinde, genel sağlık doyumu ile mizah arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken; yaş analize dâhil edildiğinde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Tansiyon, boy/kilo oranı, mide şikâyetleri objektif sağlık göstergeleriyle mizah arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmacılar, yaş değişkeninin hesaplamalara etkisini şöyle açıklamışlardır; yaşlılar gençlerden daha az gülmekte, mizahtan daha az hoşlanmakta ve çevrelerindeki mizahi olaylara daha az tepki vermektedirler. Ayrıca, yaş arttıkça sağlık problemleri de artmaktadır. Yine araştırmacılara göre, öznel sağlık göstergelerindeki artışın sebebi, yüksek mizah duygusu, neşeli olma ve iyimser bakış açısıyla ilişkili olduğundan, insanlar, genel sağlık durumlarıyla ilgili daha fazla doyum sağlamaktadırlar.

Mizah ve fiziksel sağlık ilişkisine başka bir açıdan bakan Kuiper ve Nicholl (2004), algılanan sağlık ile gerçek sağlık arasındaki farkı açıklamaya çalışmışlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada mizahın, fiziksel sağlık (algılanan ve gerçek sağlık), hastalık ve ölüm korkusu, tedavi olma sıklığı, tedaviyi kabul etme tutumu ile ilişkisini incelemişlerdir. Mizahı ölçmek için üç farklı ölçekten yararlanmışlardır (Mizah ile Başa Çıkma Ölçeği, Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği ve Mizah Duygusu Ölçeği). Elde edilen sonuçlar, araştırmacıların hipotezlerini desteklemiştir. Mizah ölçeklerinden elde edilen yüksek puan ile sağlıklı yaşam tarzı arasında ilişki bulunmazken; ciddi hastalıklardan ve ölümden daha az korkma, vücudundaki rahatsızlıklardan daha az yakınma ve ağrıyla daha az ilgilenme gibi algılanan olumlu sağlık göstergeleriyle ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar ile Svebak, ve arkadaşlarının (2004) araştırmasında sonuçlarla tutarlılık göstermiştir.

Mizahın, fiziksel sağlık açısından etkisinin merak edildiği diğer bir konu yaşam süresi olmuştur. Acaba, yüksek mizah duygusuna sahip insanlar düşük mizah duygusuna sahip olan insanlara göre daha fazla mı yaşamaktadırlar? Eğer bu sorunun cevabı 'evet' ise mizahın sağlık üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu hipotezi doğrulanabilecektir. Beullens (2000) mizah ve yaşam ömrü konusunda yapılan yirmi altı araştırmayı incelemiş ve yaşlıların mizah duygusu puanlarının gençlerden daha fazla olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda mizah üretme veya mizahı takdir etmenin uzun yaşama ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Beullens, incelediği araştırmalarda mizah duygusuna sahip yaşlı insanların iyi oluşlarının mizah duygusu düşük olan yaşlılara göre daha yüksek olmasına karşın, her iki grupta fiziksel sağlık açısından bir farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Başka bir çalışmada (Martin, 2001) mizah duygusu ile fiziksel sağlık ve yaşam süresi arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Bulgulara göre, mizah ile bağışıklık, ağrıya dayanma ve hastalığa yönelik şikâyet belirtme arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, yüksek mizah duygusu ile yaşam süresi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yoder ve Haude (1995) 33 yaşlı bireyden Çok Boyutlu Mizah Ölçeği ile kendilerini ve ölmüş kardeşlerini değerlendirmeleri istemiştir. Katılımcıların mizah puanlarının ölen kardeşlerin mizah puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mizahın fiziksel sağlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarını birlikte değerlendirdiğimizde, mizahın "en iyi ilaç" olmadığını fakat fiziksel rahatsızlıklara karşı analjezik etki yaptığını söyleyebiliriz. Mizahi yönü güçlü insanlar daha az fiziksel yakınma rapor etmelerine rağmen, objektif sağlık göstergeleri açısından bakıldığında mizahi yönü zayıf olanlara göre daha sağlıklı oldukları kanıtlanamamıştır. Benzer şekilde, mizah duygusu yüksek insanların daha uzun yaşadıkları yönündeki beklentiler yapılan araştırmalarca doğrulanmamıştır.

NASIL: UYGULAMA

Mizahın Ölçülmesi

Mizahın ölçümüne yönelik ilk çalışmalar bir takım karikatür ve komik durumların katılımcılar tarafından değerlendirilmesine dayanıyordu. Bu tür çalışmalarda kişilere bazı komik resim ya da karikatürler gösteriliyor ve ne kadar komik bulup bulmadıkları soruyordu. Martin'e (2007) göre bu tür ölçümlemeler insanların mizahı günlük yaşamda ne kadar kullandıklarını ya da mizah üretme becerilerini değil, neleri gülünç bulduklarını ortaya çıkarıyordu. Bir insanın karikatürü komik bulması ve ona gülmesi, o kişinin mizahı gündelik yaşamda kullandığını göstermemektedir.

Bin dokuz yüz yetmişlerin başlarında, mizahın kullanımındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Kendini anlatma yöntemlerine dayanan bu tür ölçeklerle insanların gündelik yaşamda mizahı üretme, takdir etme ve mizahi durumlara katılma sıklığının ölçülmesi hedeflenmişti. Geliştirilen ölçekler mizahın farklı bir yönünü ölçmesine karşın, tümünün temel varsayımı mizahın istenilen bir kişilik özelliği olduğudur. Oysa bu bölümün Mizah Türleri başlıklı kısmında değinildiği gibi mizahın saldırganlık, ırkçılık, cinsellik amaçlı kullanımları da bulunmaktadır (Lecourt ve Martin, 1986). Yirminci yüzyılın başlarından günümüze kadar pek çok mizah ölçeği geliştirmiştir. Ölçeklerin sınıflanmasına yönelik en kapsamlı çalışma Ruch (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ruch'un çalışmasında 65 farklı mizah ölçeğine değinmiş, bu ölçekleri sekiz başlık altında sınıflamıştır. Aşağıda, ilgili alanyazında en çok kullanılan ölçeklerden dördü hakkında bilgi verilecektir.

Mizah Duygusu Ölçeği (Sense of Humor Questionnaire)

Mizah Duygusu Ölçeği (MDÖ), Svebak (1974) tarafından geliştirilmiştir. Aracın ilk sürümünde her biri yedi maddeden oluşan üç boyut bulunmaktadır. Likert tipinde olan MDÖ, 1 (*Hiç katılmıyorum*) - 4 (*Tamamen katılıyorum*) arasında derecelendirilmektedir. Lefcourt ve Martin (1986) ölçeğin mesajötesi duyarlılık (metamessage sensitivity) ve mizahi bağlantı (linking of humor) boyutları yeterli alfa katsayılarına sahip olmasına karşın, mizahı ifade etme (mirthful expression) boyutunun alfa katsayıları kabul edilebilir sınırların altında olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle MDÖ'nün kullanıldığı araştırmalarda sadece ilk iki boyut kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin başka bir eleştiri de Thorson ve Powell (1991) tarafından gelmiştir. Thorson ve Powell, çalışmalarında MDÖ'nün üç değil altı faktörden oluştuğunu bulmuşladır.

Lecourt ve Martin (1986) mesajötesi duyarlılık ve mizahi bağlantı boyutlarının Mizah Yolu ile Başa Çıkma Ölçeği ile ilişkili olduğunu, fakat Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği ile sadece mesajötesi duyarlılık boyutunun ilişkili olduğunu belirtilmişlerdir. Svebak (1996) daha sonra ölçeğin sadece mesajötesi duyarlılık ve mizahi bağlantı boyutlarına ait maddeleri kullanarak altı maddelik kısa formunu geliştirmiştir. Mizah Duygusu Ölçeği birçok farklı dile uyarlanmış ve mizah ile kişilik, başa çıkma, akıl sağlığı ve fiziksel sağlık gibi değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan birçok araştırmada kullanılmıştır. Bilindiği kadarıyla MDÖ'nün uzun ve kısa formu Türkçeye uyarlanmamıştır.

Mizah Yolu ile Başa Çıkma Ölçeği (Coping Humor Scale)

Mizah Yolu ile Başa Çıkma Ölçeği (MYBÇÖ) Martin ve Lefcourt (1983) stresli durumlarda mizahın kullanımını ölçek amacıyla geliştirilmiştir. MYBÇÖ, "Gergin durumlarda genellikle söyleyecek komik bir şeyler bulmaya çalışırım.", "Zor durumlarda bile genellikle gülecek ya da espri yapacak bir şeyler bulabilirim." gibi stresli durumlarda mizahın kullanımını tanımlayan yedi maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipinde olan MYBÇÖ'den alınan en düşük puan 7, en yüksek puan 28'dir. MYBÇÖ'nün yapılan iki ayrı çalışmada iç tutarlık katsayıları .60 ve .70 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yerlikaya (2009) tarafından yapılmış ve iç tutarlık katsayı .67 bulunmuştur.

Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeği (Situational Humor Response Questionnaire)

Martin ve Lefcourt (1984) tarafından geliştirilen araç 21 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, bireylerin mizahi durumlara karşı gülümseme, kahkaha ve diğer neşelilik tepkilerinin sıklığını ölçmektedir. Durumsal Mizah Tepkisi Ölçeğinin (DMTÖ) ilk 18 maddesi günlük olarak karşılaştığımız sıradan durumları tanımlamaktadır (örneğin, "Arkadaşlarınla bir lokantada yemek yerken garson kazara elindeki içeceği üzerinize dökerse...) Her bir madde için katılımcılar 1 (*Benim için eğlenceli olmazdı*) ile 5 (*Yürekten gülerdim*) aralığında olan beşli derecelendirmeyi kullanarak ifadelere yanıt vermektedirler. Bu maddelerden 7'si hoş durumları, 11'i hoş olmayan durumları içermektedir. DMTÖ'de bu 18 durumsal maddenin yanında genel durumlara karşı gülme ve kahkaha sıklıklarını ölçmeye yönelik üç madde yer almaktadır. Tüm maddelerin toplanmasıyla toplam puan alınmakta, puanların artması yüksek düzeyde mizah duygusunu işaret etmektedir. Thorson ve Powell (1993) DMTÖ'nün mizahı değil gülme sıklığını ölçtüğünü, mizahla gülmenin aynı şey olmadığını belirterek, bu aracın kullanışlı olmadığını öne sürmüştür.

Çok Boyutlu Mizah Ölçeği (Multidimentional Sense of Humor Scale)

Thorson ve Powell (1993) mizahın, birden çok bileşeninin olduğunu belirtmektedirler. Kişinin kendisinin mizahi biri olup olmadığını bilmesi, başkasının mizahi biri olup olmadığını bilmesi, mizahı takdir etme, gülme, olaylara mizahi bakış ve başa çıkma gibi özelliklerin mizahın temel bileşenleridir. Thorson ve Powell, daha önceki ölçeklerin sınırlılıklarından yola çıkarak, beşli likert tipinde 24 maddeli Çok Boyutlu Mizah Ölçeğini (ÇBMÖ) geliştirmişlerdir. Mizah üretme (*Mizahı arkadaşlarımı eğlendirmek için kullanırım*), başa çıkma mizahı (*Mizahı kullanma, bana zor durumların üstesinden gelmede yardımcı olur*), mizahı takdir etme (İyi bir mizahtan hoşlanırım), mizah tutumu (Şaka yapan insanlar can sıkıcı kimselerdir) ÇBMÖ'nün alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin tüm maddelerine ait alfa katsayısı .92 bulunmuştur. ÇBMÖ'nün Türkçeye uyarlaması Aslan, Evlice, Alparslan, Aslan ve Cenkseven (1996) tarafından yapılmış, tüm maddelere ait alfa katsayısı .81 bulunmuştur.

Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire)

İki binli yılların başına kadar mizahı ölçmeye yönelik geliştirilen birçok ölçme aracı mizahın olumlu bir kişilik özelliği olduğu varsayımına dayanmaktaydı. Bu bölümde daha önce de belirtildiği gibi, mizah sadece kişiler arası ilişkileri geliştirmek ya da stresli durumlarda olumsuz duyguları azaltmak için değil, düşmanlık ya da cinsellik dürtüleri doyurmak amacıyla da kullanılabilmektedir. Martin ve arkadaşları (2003) mizahın olumlu/uyumlu ve olumsuz/uyumsuz yönlerini ölçmeye ve mizahın kullanımındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaya yarayacak bir araç geliştirmişlerdir. MTÖ'de her birisi sekiz maddeden oluşan dört faktör bulunmaktadır. Maddeler 1 (Kesinlikle katılmıyorum) – 7 (Tamamen katılıyorum) aralığında değişen aralığa göre derecelendirilmektedir. MTÖ, dünyanın birçok yerindeki araştırmacılar tarafından kendi dillerine uyarlaması yapılmış ve orijinalindeki aynı faktör yapıları bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilmiş, .67 ile .78 aralığında değişen alfa iç tutarlık katsayıları elde edilmiştir.

Mizah Tarzları Ölçeğinde (MTÖ), katılımcı mizah (*Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim*) ve kendini geliştirici mizah (*Moralim bozuk olduğunda genellikle kendimi mizahla neşelendirebilirim*) uyumlu mizahı temsil etmektedir. Diğer taraftan, saldırgan mizah (*Bazen öyle komik şeyler gelir ki aklıma bunlar insanları incitebilecek, yakışık almaz şeyler olsa bile, kendimi tutamam söylerim*) ve kendini yıkıcı mizah (*Başkalarının bana gülmesine izin vermek; benim, ailemi ve arkadaşlarımı neşelendirme tarzımdır*) uyumsuz mizahı temsil etmektedir.

Eğitimde Mizahın Kullanımı

İnternette, eğitimde mizah kullanımı anahtar kelimeleriyle araştırma yaparken Milli Eğitim Bakanı Prof Dr. Ziya Selçuk, 2011 yılında Radikal Gazetesindeki köşesindeki kısa ama birçok şeyi özetleyen yazısı dikkatimi çekti. Yazısında şu cümleleri kurmuş:

Okullar somurtkan binalara dönüştü. Öğrenciler kendi aralarında eğlenerek bu eksikliği gidermeye çalışıyor. Eğitim ciddi iştir" diyerek okulları somurtkan binalara dönüştürdük. Öğrenciler kendi aralarında eğlenerek bu eksikliği gidermeye çalışıyorlar. Öğretmenler ise kahkahalarını öğretmen odalarına saklıyorlar.

Bir anı

Lise birinci sınıftaydım. Bir öğretmenimiz zil çaldıktan sonra koridor boyunca sınıfımıza doğru yürürken bir meslektaşıyla kahkahalar içinde sohbet ediyordu. Sınıfın kapısına geldiğinde, yüzündeki kahkaha ifadesi tümüyle gitmiş ve ciddiyet maskesini takmıştı. Unutamadığım bu davranışın nedeninin kontrolü kaybetme korkusu olabileceğini sonradan anlamıştım.

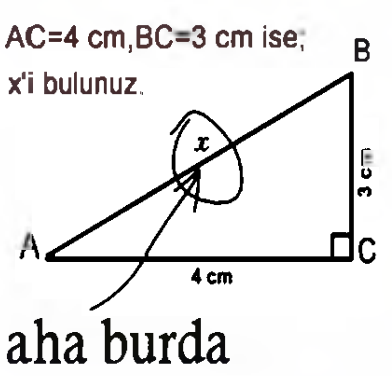
'Öptüm türev'

Oysa dozunda mizahın standart başarı testlerinde dikkate değer yararlar sağladığını yüzlerce araştırma ortaya koymuş. Öğretmenler bu konuda çok yetenekli ve zengin fırsatlara sahipler. Örneğin bir öğretmenimiz, "Paralel kenar dikdörtgenin tokat yemiş halidir" derken bir başkası, limit-türev ilişkisi ile ilgili "Yaklaştım nefesini duydum limit, öptüm türev" diyerek derse ayrı bir tat katmaktadır. Biraz mizah herkesi rahatlatacaktır.

Acaba mizahla ilgili araştırmalar Prof. Dr. Ziya Selçuk'un yazısında "Biraz mizah herkesi rahatlatacaktır." Önermesini ne kadar doğrulamakta? Bu konuda yapılan çalışmalar, mizahın sınıf ortamını sadece rahatlatmadığını, aynı zamanda öğrencilerinin olumlu duygularını (Bieg, Grassinger ve Dresel, 2017), derse karşı tutumunu (Şahin, 2010; Savaş, 2014), aidiyet duygularını artırdığını (Cooper ve diğ., 2018) öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırdığını (Abraham, Hande, Sharma, Wohlrath, Keet veRavi, 2014; Goodboy, Booth-Butterfield, Bolkan ve Griffin, 2015) söylüyor. Dilerseniz bu konudaki araştırmalara birçok kişinin korkulu rüyası matematik ve istatistik derslerinde mizahın kullanılmasıyla ilgili araştırmalarla başlayalım.

Ziv (1988) istatistik dersini alan öğrencileri iki gruba ayırmış ve ilk gruba anlatılan derste mizah kullanılırken, diğer grubun aldığı derste herhangi bir mizah ögesine yer verilmemiştir. Sonuçlara göre mizah içerikli derse katılan öğrenciler

diğer gruba göre istatistiği daha iyi öğrenmişlerdir. Araştırmacı çalışmayı psikolojiye giriş dersini alan öğrencilerde de tekrarlamış ve mizah içerikli psikoloji dersini alan öğrencilerin notları diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer bir çalışma Garner (2006) tarafından yapılmıştır. İstatistik dersini alan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmış ve ilk gruba mizah içerikli bir ders saatinden oluşan uzaktan eğitim videosu, diğer gruba ise sadece aynı konunun işlendiği ve içinde mizahın kullanılmadığı video izletmiştir. Dersi anlatan aynı öğretim elemanı olmasına rağmen, mizah içerikli dersi dinleyen öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgileri daha fazla hafızalarında tuttukları ve hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.



Son dönemde Türkiye'de de eğitimde mizahın kullanımıyla ilgili çalışmaların sayısında önemli bir artışın olması oldukça sevindiricidir. Özellikle deneysel çalışmalarda mizahın hem ders başarısı hem de derse ilişkin tutumlarda etkili olduğu yönünde bulgular rapor edilmektedir. Örneğin, Oruç (2010) sosyal bilgiler dersinin bir ünitesiyle sınırlandırdığı çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin hem akademik başarı, hem de tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada ise (Çelik, 2014) mizah ve kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin, bilgi ve iletişim teknolojisi ders başarısını, derse yönelik tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği, kaygıyı ise azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda yapılan birçok çalışmada benzer bulgulara ulaşılmış, mizah kullanımının ders başarısı, derse ilişkin tutumu ve motivasyonu artırdığı deneysel olarak kanıtlanmıştır. Toparlamak gerekirse, çalışmalardan anlaşıldığı üzere dersle ilgili yapıcı mizah ve mizahi unsurlar (karikatür, fıkra vb.) kullanıldığında öğrencilerin duygusal ve bilişsel yönlerinde olumlu katkılar sağlamaktadır.

PEKİ ŞİMDİ? GENEL DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Mizah, günümüz kadar üretilen kuramlar ve yapılan araştırmalarla pek çok açıdan ele alınmıştır. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, iyi bir mizah duygusunun hem kişiler arası hem de kişi içi süreçlerde etkili bir mekanizma olduğu anlaşılmaktadır. Stresli bir durumda olayın mizahi tarafını görmek, kişiyi rahatlatmakta ve daha rahat bilişsel değerlendirme yapma fırsatı vermektedir. Yine iyi bir mizah duygusuna sahip olmak kişiler arası ilişkileri kolaylaştırmakta,

sosyalleşmeyi hızlandırmaktadır. Tüm bunlarla birlikte, saldırganca ve başkalarını küçük düşürmeye yönelik yapılan mizah ise akıl sağlığı ve kişiler arası ilişkiler açısından tehdit edici olabilmektedir.

Pozitif psikoloji akımının etkisiyle birlikte daha önceleri "*Yanlış olan nedir?*" Sorusu yerine "*Doğru olan nedir?*" Sorusu daha fazla sorulmaya başlanmıştır. Bu amaçla, insanların kusurları veya zayıf yönleri yerine güçlü yönlerine odaklanılmıştır. İnsanın sahip olduğu psikolojik dayanıklılık, yüksek özsaygı, bağışlama ve özgecilik gibi özelliklerin yanında mizah duygusu son 30-40 yıldır araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Şüphesiz, mizahın ne olduğu ve ne gibi etkilerinin olduğunu anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulacaktır. Ama şimdiye kadar mizahla ilgili araştırmalar iyi bir mizah duygusuna sahip kişilerin yaşamdan daha fazla doyum sağladığını, kişiler arası ve yakın ilişkilerde daha başarılı olduğunu, daha az stres ve kaygı yaşadığını hatta fiziksel sağlık açısından daha az sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Mizahın eğitimde kullanımına yönelik yapılan birçok araştırmada birbirini destekleyen ortak bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmaların ortaya koyduğu genel sonuçlar öğrencilerin sadece derste eğlenmediklerini, aynı zamanda öğrendiklerini, daha kolay hatırladıklarını ve daha fazla başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Bu nedenle eğitimcilere bu konuda birçok görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerimiz derslerde konularla bağlantılı fıkra, karikatür, video gibi materyallerin yanında sözel olarak yapıcı mizahı daha fazla kullanabilirler. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve olumlu sınıf atmosferine katkı sağlamalarının yanında onlara mizahın kullanımı konusunda örnek de teşkil etmiş olacaklardır. Sevgili öğretmenlerimiz ciddi bir yüz ifadesini korumak için gereken kas grubu ve enerjisinden daha azını kullanarak sınıfta gülümsemeyi bir alışkanlık haline getirebilirler. Kimse korkmasın ortam Hababam Sınıfına dönmez☺. Zaman zaman öğretmenler de hata yapabilir. Hata yaptığımızda, diliniz sürçtüğünde önce eğitimciler olarak siz kendinize gülün. Merak etmeyin bu sizi daha sempatik ve daha beğenilen bir öğretmen yapar. Eğitimcilerin mizah kullanımındaki görevleri yanında okul psikolojik danışmanlarına da bu konuda bazı işler düşmektedir. Öncelikle mizah kişiler arası ilişkileri güçlendiren ve sorunlarla başa çıkmada kullanılabilen önemli bir araç olduğundan bu becerinin geliştirilmesi yönünde psikoeğitsel programlar, atölye çalışmaları ve mizah içerikli eğitsel film analizleri hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik yapılabilir ve mizah konusunda öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenebilir. Boş karikatür ve/veya resimler kullanılarak öğrencilerden görsellerle ilgili mizah üretmeleri istenilebilir. Tabii ki tüm bunları yaparken mizahın çok boyutlu bir özellik olduğunu ve tüm mizah türlerinin faydalı olmadığını akıldan çıkarmamak gerekir.

ÖNERİLEN KAYNAKLAR (Kitap, Makale, Web Sayfası)

1. Paulos, J. A. (2001). Matematik ve mizah. (Çev. A. Kovanlıkaya). İstanbul: Doruk Yayınları.
2. Klein, A. (1999). Mizahın iyileştirici gücü. (Çev. S. Karayusuf). İstanbul: Epsilon Yayınları
3. Yakar, F. (2013). Mizahın gücü. İstanbul: Kastaş Yayınları.
4. Şahin, A. (2018). Yönetsel ve eğitsel araç olarak eğitim kurumlarında mizah. Ankara: Anı Yayıncılık.

KAYNAKÇA

Abel, M. H. (1998). Interaction of humor and gender in moderating relationships between stress and outcomes. *Journal of Psychology, 132*(3), 267–276.

Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research, 15*(4), 365–381.

Abraham, R. R., Hande, V., Sharma, M. E. J., Wohlrath, S. K., Keel, C. C., & Ravi, S. (2014). Use of humour in classroom teaching: students' perspectives. *Thrita, 3*(2), e10517.

Aslan, H. S., Evlice, Y. E., Alparslan, Z. N., Aslan, O., & Cenkseven, F. (1996). Mizah duygusunun depresyon ve kişilikle ilişkisi. *Depresyon Dergisi, 1*(3), 99-102.

Bardon, A. (2005). The Philosophy of humor. In Maurice Charney (Ed) *Comedy: A geographic and historical guide*, Connecticut: Greenwood Press.

Bergson, H. (1996). *Gülme* (Çev. Yaşar Avunç), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Beullens, J. (2000) Elderly and humor: A review. *Tijdschr Gerontol Geriatr journal, 31*(3), 107-12.

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and Individual Differences, 56*, 24-33.

Carroll, J. L., & Shmidt, J. L. (1992). Correlation between humorous coping style and health. *Psychological Reports, 70*(2), 402.

Cogan, R., Cogan, D., Waltz, W., & McCue, M. (1987). Effects of laughter and relaxation on discomfort thresholds. *Journal of Behavioral Medicine, 10*(2), 139–144.

Cooper, K. M., Hendrix, T., Stephens, M. D., Cala, J. M., Mahrer, K., Krieg, A., ... & Jones, R. (2018). To be funny or not to be funny: Gender differences in student perceptions of instructor humor in college science courses. *PloS one, 13*(8), 1-24.

De Koning, E., & Weiss, R. L. (2002). The Relational Humor Inventory: Functions of humor in close relationships. *American Journal of Family Therapy, 30*(1), 1-18.

Dowling, J. S., Hockenberry, M., & Gregory, R. L. (2003). Sense of humor, childhood cancer stressors, and outcomes of psychosocial adjustment, immune function, and infection. *Journal of Pediatric Oncology Nursing, 20*(6), 271-292.

Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical. Psychology 1*, 629–651.

Frankl, V. E. (2009). İnsanın anlam arayışı. Okuyan Us Yayınları.

Freud, S. (1998). *Espriler ve bilinç dışıyla ilişkisi* (Çev: Emre Kapkın). İstanbul: Mert Yayıncılık.

Fry, P. S. (1995). Perfectionism, humor, and optimism as moderators of health outcomes and determinants of coping styles of women executives. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs, 121*(2), 211–245.

Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!. *College Teaching, 54*(1), 177-180.

Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2015). The Role of Instructor Humor and Students' Educational Orientations inStudent Learning, Extra Effort, Participation, and Out-of-Class *Communication. Communication Quarterly, 63*(1), 44-61.

Henman, L.D. (2001). Humor as a coping mechanism: Lesson from POWS. *Humor: International Journal of Humor Research, 14*(1), 83-9.

Howard J. B. (2003). Humor in medicine. *South Medicine Journal, 96*(12), 1257-1261.

Hudak, D. A., Dale, J. A., Hudak, M. A., & DeGood, D. E. (1991). Effects of humorous stimuli and sense of humor on discomfort. *Psychological reports, 69*(3), 779-786.

İlhan, T., & Bacanlı, H. (2007). Mizah tarzları, kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş: Bir model denemesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 11*, 35-52.

Karou-ei, R. A., Doosti, Y. A., Dehshiri, G. R., & Heidari, M. H. (2008). Humor styles, subjective well-being, and emotional intelligence in college students. *Journal of Iranian Psychologist, 5*(18), 159-169.

Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality, 18*(3), 209–219.

Keith-Spiegel P. (1972), Early conceptions of humor: Varieties and issues. In (Ed: J.H. Goldstein, & E. P.McGhee) *The Psychology of Humor.* London: Academic Press.

Kerkkanen, P., Kuiper, N. A., & Martin, R. A. (2004). Sense of humor, physical health, and well-being at work: A three-year longitudinal study of Finnish police officers. *Humor: International Journal of Humor Research,* 17(1–2), 21–35.

Kuhlman, T.L. (1984). *Humor an Psychotherapy.* Homewodd, IL: Dow Jones-Irvin.

Kuhlman, T.L. (1985). A Study of Salience and Motivational Theories of Humor. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(1), 281-286.

Kuiper, N. A., & Martin, R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 159–178). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.

Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsh, G. A. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research, 17*(1–2), 135–168.

Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science, 25*(1), 81–96.

Kuiper, N. A., & Nicholl, S. (2004). Thoughts of feeling better? Sense of humor and physical health. Humor: *International Journal of Humor Research, 17*(1–2), 37–66.

Lazarus, R. S.,& Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.

Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: Antidote to adversity.* New York:Springer-Verlag.

Leise, C. M. (1993). The correlation between humor and the chronic pain of arthritis. *Journal of Holistic Nursing, 11*(1), 82-95.

Liu, K. W. Y. (2012). Humor styles, self-esteem and subjective happiness. *Discovery – SS Student E-Journal, 1*, 21-41.

Lowis, M. J. (1997). A humor workshop program to aid coping with life stress. *Mankind quarterly, 38*(1-2), 25-38.

Lynch, O. H. (2002). Humorous communication: Finding a place for humor in communication research. *Communication Theory, 12*(4), 423-445.

Lyttle, J. (2013). *Theories of humor.* Şu adresten edinilmiştir: http://myweb. Brooklyn.liu.edu/jlyttle/Humor/Theory.htm.

Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin, 127*(4), 504–519.

Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach.* Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality & Social Psychology, 45*(6), 1313–1324.

Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1984). Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative measure of sense of humor. *Journal of Social and Personality Psychology, 47*, 145-155.

Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions. *Humor: International Journal of Humor Research, 17*(1/2), 1-20.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37*(1), 48-75.

Martin, R.A. (1998). Approaches to the Sense of Humor: A Historical Review. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic.* (pp. 15-60). Berlin; New York: Mouton de Gruyder.

Martin, R.A. Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire: *Journal of Research in Personality, 37*(1), 48-75.

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper and Row.

Monro, D. H. (1988). Theories of humor. *Writing and reading across the curriculum*, 349-355.

Moran, C. C. (1996). Short-term mood change, perceived funniness, and the effect of humor stimuli. *Behavioral medicine, 22*(1), 32-38.

Morreal, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak*, İstanbul: İris Yayınları.

Murdock, M. C., & Ganim, R. M. (1993). Creativity and humor: Integration and incongruity. *The Journal of Creative Behavior, 27*(1), 57-70.

Nezlek, J. B., & Derks, P. (2001). Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor: International Journal of Humor Research, 14*(4), 395–413.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality & Social Psychology, 54*(3), 520–525.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* NewYork: Oxford University Press.

Peterson,C., Park,N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. (2008). Strength of character and post-traumatic growth. *Journal of Traumatic Stress, 21*(2), 214-217.

Porterfield, A. L. (1987). Does sense of humor moderate the impact of life stress on psychological and physical well-being? *Journal of Research in Personality, 21*(3), 306-317.

Raskin, V. (1998). The sense of humor and the truth. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 95-108). Berlin; New York: Mouton de Gruyder.

Reif, R. C. (2006). *Developing the humor styles questionnaire-revised: A review of the current humor literature and a revised measure.* Unpublished doctoral dissertation, Washington State University.

Rotton, J., & Shats, M. (1996). Effects of state humor, expectancies, and choice on postsurgi-cal mood and self-medication: A field experiment. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(20), 1775–1794.

Ruch, W. (1998). Humor measurement tools. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 3–14). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Ruch, W., & Proyer, R. T. (2008). The fear of being laughed at: Individual and group differences in Gelotophobia. *Humor: International Journal of Humor Research, 21*(1), 47-67.

Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and educational correlates in Belgian high school and college students. European Journal of Personality, 16(1), 43–54.

Şahin, O (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 56-73.

Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(1), 73-88.

Svebak, S. (1974). Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian Journal of Psychology, 15*, 328–331.

Svebak, S. (1996). The development of the Sense of Humor Questionnaire: From SHQ to SHQ-6. *Humor: international Journal of Humor Research, 9*, 341-361.

Svebak, S., Martin, R. A., & Holmen, J. (2004). The prevalence of sense of humor in a large, unselected county population in Norway: Relations with age, sex, and some health indicators. *Humor: International Journal of Humor Research, 17*, 121-134.

Thoron, J. A., & Powell, F. C. (1991). Measurement of sense of humor. *Psychological Reports, 69*(2), 691-702.

Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology, 49*(1), 13–23.

Thorson, J.A, Powell, F.C., Schuller, I.S., & Hampes, W.P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology,* 53(6), 605-619.

Tümkaya, S. (2011). Türk üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşu yordayan sosyodemografik değişkenler ve mizah tarzları. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 158-170.

Wilkins, J., & Eisenbraun, A. J. (2009). Humor theories and the physiological benefits of laughter. *Holistic Nursing Practice, 23*(6), 349-354.

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin uyarlama çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yoder, M. A., & Haude, R. H. (1995). Sense of humor and longeity: Older adults' self-ratings compared with ratings for deceased siblings. *Psychological Reports, 76*(3), 945-946.

Yovetick, N. A., Dale, J. A., & Hudak, M. A. (1990). Benefits of humor in reduction of threat-induced anxiety. *Psychological Reports, 66*, 51-58.

Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *The Journal of Experimental Education, 57*(1), 4-15.

YAZARLAR HAKKINDA

Şerife IŞIK, Prof. Dr.



1974 yılında Ankara'da doğdu. 1996 yılında Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndan mezun olmuştur. Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Ankara Barmek İlköğretim Okulunda psikolojik danışman olarak çalışmıştır. Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından 2000 yılında bilim uzmanlığı, 2005 yılında ise doktora derecesini almıştır. 1999 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda araştırma görevliliği, öğretim görevliliği ve öğretim üyesi olarak görev yapan Dr. Işık'ın çalışma alanları; pozitif psikoloji, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programlarının hazırlanmasıdır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği üyesi olan Dr. Işık, çok sayıda dergide hakemlik yapmaktadır. Alanda yayınlanmış pek çok yayını bulunan, ulusal ve uluslararası projelerde yer alan Dr. Işık bir çocuk annesidir.

Bengü ERGÜNER TEKİNALP, Doç. Dr.



1977 yılında Ankara'da doğdu. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesinde tamamlamış ve Yüksek Lisans çalışmaları sırasında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Doktora derecesini 2007 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Auburn Üniversitesinde almıştır. Burada travmaya ve cinsel tacize maruz kalmış çocuklar, suçlu ergenler ve ağır ruh sağlığı problemleri olan bireylerle çalışmalar yapmıştır. 2007 yılından itibaren Drake Üniversitesinde doçent olarak çalışmaktadır. Oyun terapisi, yaratıcı teknikler ve terapide sanatsal yöntemler kullanılması üzerine pek çok eğitim almış ve uygulamalarda bulunmuştur. Dr. Ergüner-Tekinalp Amerikan Psikolojik Danışmanlar Derneği (ACA), Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, North American Society of Adlerian Psychology derneklerine üyedir. ACA Uluslararası komitede yer almış ve Iowa Safe Schools (Iowa Güvenli Okullar) ve Iowa Refugee Support Project (Iowa Siyasi Sığınmacı Destek Projesi) adlı sivil toplum organizasyonlarının yönetim kurulunda yer almaktadır. Adleryan terapi; okul psikolojik danışmanlığı, kültürlerarası danışma, ve siyasi sığınmacı çocuklar ve ailelerin uyumu üzerine pek çok yayını bulunmaktadır.

Erdal HAMARTA,
Prof. Dr.



1976 yılında Ankara'da doğdu. 1997 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'ndan mezun olmuştur. Konya Rehberlik ve Araştırma Merkezinde psikolojik danışman olarak çalışmıştır. Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından 2000 yılında bilim uzmanlığı, 2004 yılında ise doktora derecesini almıştır. 1999 yılından itibaren Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikojik Danışma Anabilim Dalı'nda araştırma görevliliği, 2006 yılında yrd. doç., 2011 yılında doçent unvanı almıştır. 2012 yılından beri Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Dr. Hamarta'nın çalışma alanları okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, psikolojik testler, önleyici rehberlik ve çocuk ve ergenlerle psikolojik danışmadır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği üyesi olan Dr. Hamarta, 2008-2012 yılları arasında derneğin Konya şubesi başkanlığını yapmıştır. İki uluslararası bilimsel dergide alan editörlüğü yapan Dr. Hamarta, çok sayıda dergide hakemlik yapmaktadır. Alanda yayınlanmış pek çok yayını bulunan, ulusal ve uluslararası projelerde yer alan Dr. Hamarta evli ve bir çocuk babasıdır.

Mehmet KANDEMİR,
Doç. Dr.



1978 Trabzon doğumludur. Lisans eğitimini, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında, 2001 yılında tamamlayan Dr. Kandemir, 2006 yılında yüksek lisans, 2010 yılında doktora eğitimini Gazi Üniversitesinde tamamlamıştır. 2010-2012 yılları arasında, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında Yard. Doç. Dr. kadrosu ile çalışan Dr. Kandemir 2012 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Tahsin İLHAN, Prof. Dr.



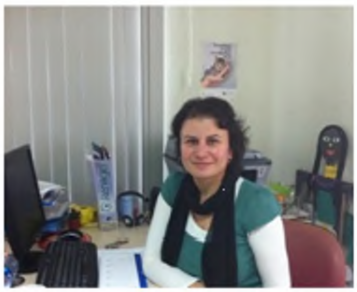
Lisans eğitimini 1997 yılında Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlayan Dr. İlhan, mezun olduktan sonra Tokat'ta önce üç yıl süre ile bir genel lisede(psikolojik danışman, iki yıl da rehberlik araştırma merkezinde müdür yardımcısı olarak görev yapmıştır. 2003 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak akademik hayata başlayan Dr. İlhan aynı yıl 35. madde ile Gazi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görevlendirilmiştir. Dr. İlhan Gazi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, 2005 yılında yüksek lisans eğitimini, 2009 yılında ise doktora eğitimini tamamlamıştır. 2010 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yardımcı doçent olarak göreve başlayan Dr. İlhan 2011 yılında bir yıllığına YÖK bursu ile Amerika Birleşik Devletleri Kuzey Karolina Eyaleti Charlotte Üniversitesi Okul Psikolojik Danışmanlığı bölümünde misafir öğretim üyesi olarak bulunmuştur. Dr. 2013 yılı Ekim ayından itibaren hâlen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır. Dr. İlhan, olumlu psikoloji, bağlanma, evlilik ve aile danışmanlığı, çok kültürlü psikolojik danışmanlık ve benlik konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

Ümit SAHRANÇ, Dr. Öğr. Üyesi



Hâlen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda görevli olan Ümit Sahranç 1970 Muğla doğumludur. PDR lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini sırasıyla Orta Doğu Teknik, Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinde tamamlamıştır. Hacettepe, Gazi, Kocaeli Üniversitelerinde görev yapmıştır. Bütüncül psikoterapi, pozitif psikoterapi, aile danışmanlığı, hipnoz gibi alanlarda çeşitli eğitimleri bulunmakta, üniversitede PDR ile ilgili çeşitli dersler okutmaktadır.

S. Gülfem ÇAKIR, Doç. Dr.



Dr. S. Gülfem Çakır, 1998 yılında ODTÜ Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünü bitirdikten sonra, yine aynı üniversitede Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında 2001 yılında yüksek lisans derecesini ve 2009 yılında da doktora derecesini almıştır. 1999-2002 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde psikolojik danışman (rehber öğretmen) olarak çalışmıştır. Bu zaman zarfında Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in depremin çocuklar üzerindeki etkilerini azaltmaya yönelik ortak projesi kapsamında sınıf içi müdahale ve grupla psikolojik danışma uygulamalarında psikolojik danışman olarak görev almıştır. 2003 Yılında ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış ve 2005-2007 yılları arasında İngiltere'de Kent Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak çalışmıştır. 2011 yılından beri Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta ve lisans ve lisansüstü düzeyinde dersler vermektedir. Ergenlik ve beliren yetişkinlikte kimlik gelişimi, psikolojik güçlenme, psikolojik yardım hizmeti verenlerde stres tepkileri ve öz-bakım, öğrenen güçlenmesi konularında araştırmalar yürütmektedir.

Ramin ALİYEV, Doç. Dr.



Dr. Aliyev ilköğretim, ortaöğretim ve lise eğitimini Nahçivan'da (Azerbaycan) tamamladı. 2001 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun oldu. 2001-2010 yılları arasında MEB'e bağlı özel bir kolejde psikolojik danışman olarak görev yaptı. 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde yüksek lisans, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünde doktora derecesi aldı. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmaktadır.

Bülent DİLMAÇ, Prof. Dr.



1973 yılında dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Konya Ereğli'de tamamladı. Lisans eğitimini 1992 -1996 yılları arasında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim tamamladı. 1999 yılında yüksek lisansını Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisansını, 2007 yıllında da Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora eğitimini tamamladı. Dilmaç 2012 yılında da Eğitim Psikolojisi alanında doçent oldu. Dilmaç hâlen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Tolga SEKİ, Psikolojik Danışman



17 Ocak 1989 yılında Mersin'in Anamur ilçesinde dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Anamur'da tamamladı. Lisans eğitimini 2005-2009 yılları arasında Selçuk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında tamamladı. 2012-2014 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesinde yüksek lisans eğitimini tamamladı. Nevşehir ve Konya'da çeşitli eğitim kademelerinde öğretmen olarak çalışan Seki hâlen bu görevine devam etmektedir.

Melek KALKAN,
Prof. Dr.



1973 Sinop doğumlu yazar, ilk, orta ve lise öğrenimini Sinop'ta tamamladıktan sonra, 1989 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda lisans öğrenimine başladı. 1993 yılında lisans derecesi alıp, aynı yıl Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimine başladı. 1996 yılında yüksek lisans, 2002 yılında doktora derecesi alan Melek Kalkan 1994-2002 yılları arasında aynı üniversitede araştırma görevlisi, 2002-2010 yılları arasında ise yardımcı doçent olarak çalıştı. 2010 yılında "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" alanında doçent unvanını alan yazar halen Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın özellikle evlilik ve romantik ilişkiler üzerine yazılmış, yurt dışı ve yurt içi hakemli dergilerde yayınlanmış makaleleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersler vermekte ve tez danışmanlığı yapmaktadır.

Mustafa Kemal YÖNTEM,
Dr. Öğr. Üyesi



Lisans eğitimini 2006 yılında Ondokuzmayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında, yüksek lisansını ise 2013 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlayan Mustafa Kemal Yöntem, lisans öğreniminin ardından çalışma hayatına İstanbul'da başlamıştır. İstanbul'da 5 yıl ve Tokat'ta 2 yıl olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli kurumlarında psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak görev yapmıştır. 2013 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Pazar Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim görevlisi olarak akademik hayata başlayan Yöntem, 2017 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Özgecilik, çift terapisi, akılcı duygusal terapi ve benlik konularında çalışmalarını sürdüren Yöntem, Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde görev yapmaktadır.

Nagihan OĞUZ DURAN, Doç. Dr.



1977 yılında Bursa'da doğmuştur. 1997 yılında, Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından lisans derecesini; 1999 yılında, aynı üniversitenin Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından yüksek lisans derecesi; 2006 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik programından doktora derecesi; 2014 yılında aynı alanda doçentlik unvanı almıştır. Araştırma konuları arasında sanatla psikolojik danışma, pozitif psikoloji, iyilik hâli, minnettarlık sayılabilir. Hâlen Uludağ Üniversitesi'nde öğretim üyesidir.

Berna GÜLOĞLU, Doç. Dr.



Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndan lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini alan Berna Güloğlu, 1996-1998 yılları arasında dershanede psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 1998-2009 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı rehberlik ve araştırma merkezi ile çeşitli ilköğretim okullarında psikolojik danışman olarak çalıştıktan sonra Ekim 2009'da Kocaeli Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda akademik yaşamına başlamıştır. Psikolojik danışman olarak çalıştığı 15 yıl boyunca bireyle psikolojik danışma, grup rehberliği, aile ve öğretmen eğitimleri gerçekleştirmiştir. 2005-2008 yılları arasında görev yaptığı okulda uygulanan "Culture, customs, and traditions of our region" adlı Comenius Projesi'nin koordinatörlüğünün yürütmüştür. Eylül 2012 yılından itibaren Bahçeşehir Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda görev yapmaktadır. Travma, özellikle de askeri travma, çocukla psikolojik danışma ilgilendiği konular arasında yer almaktadır.

Ahmet Ragıp ÖZPOLAT,
Doç. Dr.



1978 yılında Erzurum'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2001 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndan mezun oldu. 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programından yüksek lisans, 2011 yılında da Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programından doktora derecesi aldı. 2001 – 2002 yılları arasında Erzincan'da Ortaöğrenim okulunda psikolojik danışman olarak çalıştı. 2002 – 2004 yılları arasında Erzurum'da özel eğitim merkezlerinde psikolojik danışman olarak görev yaptı. 2004-2009 yılları arasında Erzurum'da ilköğretim okulunda psikolojik danışmanlık görevinin yanısıra idarecilik yaptı. Yazar, 2012 Ocak ayından itiaren Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın çeşitli dergilerde ve uluslararası bilimsel kongrelerde sunulmuş sikometrik çalışmaları, bireylerin yaşam stilleri ve gelişim psikolojisiyle ilgili makale ve bildirileri bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.