

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

SOSYOLOJİK AÇIDAN
'ÇOCUKTA SOSYAL DİYALOG, ADALET DUYGUSU VE İKTİDAR'

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
ÖZLEM AYDOĞMUŞ

DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. HALİME ÜNAL

HAZİRAN, 2010
MUĞLA

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

SOSYOLOJİK AÇIDAN
'ÇOCUKTA SOSYAL DİYALOG, ADALET DUYGUSU VE İKTİDAR'

ÖZLEM AYDOĞMUŞ

Sosyal Bilimler Enstitüsünce
"Yüksek Lisans"
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 18.06.2010
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 16.06.2010

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Halime Ünal
Jüri Üyesi : Prof.Dr. Ayşe Durakbaşı
Jüri Üyesi : Prof.Dr. Nurgün Oktik

Halime Ünal
A. Durakbaşı
Nurgün Oktik

Enstitü Müdürü : Prof.Dr. Nurgün Oktik

Haziran, 2010
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü'nün 25/05/2010 tarih ve 487/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4.maddesine göre Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem Aydoğmuş 'ın“Sosyolojik Açıdan Çocukta Sosyal Diyalog, Adalet ve İktidar” adlı tezini incelemiş ve aday 16/06/2010 tarihinde saat 13:30 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

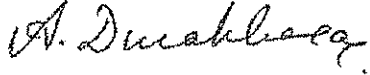
Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonar 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Tez Danışmanı
Yrd.Doç.Dr. Halime Ünal



Üye

Prof.Dr. Ayşe Durakbaşa



Üye

Prof.Dr. Nurgün Oktik

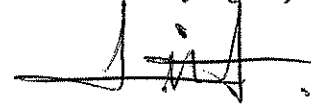


YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "SOSYOLOJİK AÇIDAN 'ÇOCUKTA SOSYAL DİYALOG, ADALET DUYGUSU VE İKTİDAR" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/06/2010

Özlem Aydoğmuş



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : AYDOĞMUŞ

Adı : Özlem

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Sosyolojik Açıdan “Çocukta Sosyal Diyalog , Adalet Duygusu Ve İktidar”

Y. Dil : From a Sociological Perspective Social Dialog The Seeling of Justice and Power in Children

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

⊙

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte : Fen-Edebiyat Fakültesi

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : ÜNAL Halime

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 88

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Sosyal Diyalog
2. İktidar
3. Etkileşimsel Adalet
4. Tarihsel Bağlamda Çocuk
5. Kültür Bağlamında Çocuk
6. İktidar ve Sosyal Diyalog İlişkisi
7. Etkileşimsel Adalet ve Sosyal Diyalog İlişkisi

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

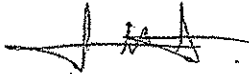
1. Çocuk
2. Sosyal Diyalog
3. İktidar
4. Etkileşimsel Adalet

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Children
2. Social Dialog
3. Power
4. Interactional Justice

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 18.06.2010

ÖZET

Sosyoloji alanında Türkiye’de çocuk sosyolojisi en çok araştırılması gereken konular arasındadır. Çocuğun sosyal ortamı ve bu sosyal ortamlarda diyalog aracılığı ile nasıl bir ağ içinde olduğu önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışmanın kuramsal temeli Foucault’nun (2005) iktidar teorisine, Falzon’un (2001) sosyal diyalog kavramına ve Bies’in (2005) etkileşimsel adalet modeline dayanmaktadır. Buna göre, iktidar en küçük kurum olan aileden başlar ve makro iktidara kadar uzanır. Tüm bu süreç sosyal diyalog içerisinde meydana gelir ve etkileşimsel adalet bu sürecin önemli parçalarından biridir. Sosyal diyalog ise kurum içerisindeki öznelerde temelde bir mücadeleyi, açık olmayı ve dönüştürmeyi gerektirmektedir. Çalışmaya 14 yaşında 32 çocuk katılmıştır. Çalışma görüşme, günlük tutma ve senaryo tekniği aracılığı ile veri toplamıştır. Sonuçlar 14 yaşındaki katılımcıların çok sınırlı ortamlarda yaşadıklarını göstermiştir. Çocuklar temelde aile, okul, dersane ve arkadaş ortamında bulunmuşlardır. Katılımcılar aile ve okulda kendilerini büyük oranda baskı altında hissettiklerini, sosyal diyalog içerisinde belli bir direnme kazanamadıklarını fakat arkadaş ve dersane ortamlarında sosyal diyalog içerisinde daha rahat olduklarını ortaya koymuştur.

ABSTRACT

The field of childhood sociology can be regarded as an initial socialization process, the social setting of children and how children establish network through social dialogue remains a significant research issue. It is crucial to conduct investigation into the setting of children and what kind of network children establish through dialogues. The theoretical basis of this study is based on the theory of power by Foucault (2005), the concept of social dialogue by Falzon (2001) and model of interactional justice by Bies (2005). In accordance with the theory of power by Foucault, it is explained that power starts from the smallest unit of a society, that is, family and extends to the macro power. All these processes occur through social dialogue and interactional justice is an important component of this process. Social dialogue involves struggling, being frank and transformative. 32 participants aged 14 took part in the study. The data were collected through interview, diary and scenario techniques. The results showed that the participants were mostly confined to the settings of family and schools and they felt more oppression in families and schools but felt much better in private courses and friendship settings.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
TABLolar LİSTESİ	IV
ÖNSÖZ	1
GİRİŞ	3
BÖLÜM 1	7
1.1.ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.4.ARAŞTIRMANIN TANIMLARI.....	9
1.4.1.Sosyal Diyalog.....	9
1.4.2.İktidar.....	11
1.4.3.Etkileşimsel Adalet.....	12
BÖLÜM 2	15
KURAMSAL TARTIŞMA.....	15
2.1.TARİHSEL BAĞLAMDA ÇOCUKLUK KAVRAMI.....	15
2.2.KÜLTÜR BAĞLAMINDA ÇOCUK.....	22
2.2.1.Çocuk'ta Sosyal Değer'e Bakış.....	24
2.2.2. Bireysel Yeterlik İçin Sosyalleşme ve Ebeveyn Değerleri.....	25
2.3. İKTİDAR VE SOSYAL DİYALOG İLİŞKİSİ.....	27
2.3.1. İktidar ile İlgili Yeni Modele Doğru.....	28
2.4. ETKİLEŞİMSSEL ADALET VE SOSYAL DİYALOG İLİŞKİSİ.....	30
BÖLÜM 3	32
YÖNTEM	32
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	32

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	32
3.3. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ VE VERİLERİN KODLANMASI.....	33
3.3.1.Sosyal Diyalog.....	34
3.3.2.İktidar.....	36
3.3.3.Etkileşimsel Adalet.....	37
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE İZLEK.....	39
BÖLÜM 4	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1.ARAŞTIRMANIN BETİMSSEL ANALİZİ.....	45
4.2.GÖRÜŞMELERİN SONUÇLARI.....	46
4.2.1. Sosyal Diyalog Kategorisi Altında Katılımcıların Görüşleri.....	46
4.2.2.İktidar Kategorisi Altında Katılımcıların Görüşleri.....	51
4.2.3.Etkileşimsel Adalet Kavramı İle İlgili Katılımcıların Görüşleri.....	53
4.3.GÜNLÜK VERİLERİNİN SONUÇLARI.....	56
4.3.1. Sosyal Diyalog Kavramına Göre Günlük Sonuçları.....	57
4.3.2. İktidar Kavramlarına Göre Günlük Sonuçları.....	58
4.3.3. Etkileşimsel Adalet Kavramına Göre Günlük Sonuçları.....	59
4.4. SENARYO TEKNİĞİNİN SONUÇLARI.....	60
4.4.1. Hikâyelerin Sosyal Diyalog Açısından Sonuçları.....	61
4.4.2. Hikâyelerin İktidar Açısından Sonuçları.....	62
4.4.3. Hikâyelerin Etkileşimsel Adalet Açısından Sonuçları.....	63
4.4.4. Diyalogların Kavramlara Göre Sonuçları.....	63
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	81

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.3.1. Katılımcıların Sayısı ve Katılımcıların Söylem Miktarlarının Dağılımı.....	34
Tablo 3.3.1.1. Sosyal Diyalogun Ana Kavramının Alt Kavramlara Göre Kodlanması.....	35
Tablo 3.3.1.2. Görüşmeden Elde Edilen Sosyal Diyalog İfadelerine Göre Örnek Kodlama... 36	
Tablo 3.3.2.1. İktidar Ana Kategorisinin Alt Kavramlarının Kodlanması.....	37
Tablo 3.3.2.2. Görüşmeden Elde Edilen İktidar İfadelerine Göre Örnek Kodlama.....	37
Tablo 3.3.3.1. Adalet Kategorisinin Alt Kategorilerinin Kodlanması.....	38
Tablo 3.3.3.2. Görüşmeden Elde Edilen Etkileşimsel Adalet İfadelerine Göre Örnek Kodlama.....	38
Tablo 3.4.1. Günlük İçin Oluşturulan Kavram Maddeleri.....	41
Tablo 3.4.2. Kavramlar ve Hikayeler.....	42
Tablo 3.4.3. Kavramlar ve Diyaloglar.....	43
Tablo 4.1.1. Kavramlara Göre Verilerin Genel Sayısal Dağılımı.....	45
Tablo 4.2.1.1. Sosyal Diyalog Kavramı ve Alt Kavramlarına Göre Aile Boyutunda Katılımcıların Görüşlerinin Sonuçları.....	46
Tablo 4.2.1.2. Sosyal Diyalog Kavramının Okul Boyutuna Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4.2.1.3. Sosyal Diyalog Kavramının Dershane Boyutuna Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4.2.1.4. Sosyal Diyalog Kavramının Arkadaş Boyutuna Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.2.1.5. Katılımcıların Sosyal Diyalog ile İlgili İfadelerinin Dağılımı.....	50
Tablo 4.2.2.1. İktidar Kavramı Ve Alt Kavramlarına Göre Katılımcıların Görüşleri.....	51
Tablo 4.2.2.2. Katılımcıların İktidar İle İlgili İfadelerinin Dağılımı.....	52
Tablo 4.2.3.1. Etkileşimsel Adalet Kavramında Aile Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri.....	53
Tablo 4.2.3.2. Etkileşimsel Adalet Kavramında Okul Boyutuna Göre Katılımcıların Diğer Görüşleri.....	54
Tablo 4.2.3.3. Etkileşimsel Adalet Kavramının Dershane Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri.....	55
Tablo 4.2.3.4. Etkileşimsel Adalet Kavramının Arkadaş Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri.....	55
Tablo 4.2.3.5. Katılımcıların Etkileşimsel Adalet İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı.....	56
Tablo 4.3.1.1. Sosyal Diyalog Kavramının Aile, Okul Ve Arkadaş Boyutlarına Göre Sonuçları.....	57
Tablo 4.3.2.1. İktidar Kavramının Aile, Okul Ve Arkadaş Boyutlarına Göre Sonuçları.....	58
Tablo 4.3.3.1. Etkileşimsel Adalet Kavramının Aile Boyutuna Göre Sonuçları.....	60

Tablo 4.4.1. Hikâyelerin Kavramlara Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4.4.1.1. Hikâyelerin Sosyal Diyalog Sonuçlarına Göre Dağılımı.....	61
Tablo.4.4.2.1. Hikâyelerin İktidar Sonuçlarına Göre Dağılımı.....	62
Tablo.4.4.3.1. Hikâyelerin Adalet Sonuçlarına Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.4.4.1. Diyalogların Kavramlara Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.4.4.2. Diyalogların Sosyal Diyaloga Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.4.4.3. Diyalogların İktidara Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.4.4.4. Diyalogların Etkileşimsel Adalet Kavramına Göre Dağılımı.....	66

ÖNSÖZ

Sosyolojik tartışmalarda ‘çocuk’ incelemeleri pek rastlanılır bir durum değildir. Nedeni ise, bu kavramın daha çok psikolojide yer bulduğu olabilir. Ancak Türkiye’deki çalışmaların çeşitliliği arttıkça ve sınırlılıklar biraz daha kalktıkça ‘çocuk sosyolojisi’ çalışmalarının Türk sosyolojisi alanında geniş yer alacağını düşünebiliriz. ‘çocuk/çocukluk’ kavramlarının çok fazla geçtiği bu çalışmada en dikkat çekilmesinin istenildiği kısım çocuğa/çocukluğa erişebilmenin yollarıdır. Bu yollardan seçtiğimiz üç temel kavram olan sosyal diyalog, adalet duygusu ve iktidar ile çalışmamda sorunsallara cevap aramaktayım. Bu çalışmanın çocuk/çocukluğun deşifre edilmesi gibi bir amacı yoktur. İnsanın çocukluktan başlayan bir süreçle kendi öznelliğini nasıl kurduğu ve dönüştürdüğü bu çalışmada temel yaklaşımdır. Bireyin iktidar karşısında adaletli/adaletsiz bir durumda nasıl bir sosyal diyalog içerisinde olduğu bu çalışmada uygulamalı olarak tartışılmaktadır. Yurtdışında bulunduğum süre içerisinde ev, okul ve sosyal alanlardaki eğitim anlayışlarının bizlerden ne kadar farklı olduğunu fark ettim. Bir çocuğun değerinin ne olduğu, ona karşı nasıl davranıldığı ve hem okul ve ev hem de sosyal yaşamlarında sosyo-ekonomik durum çok da fark etmeden çocuğun karşılaştığı kişilerden aynı anlayış çerçevesinde çocuğa karşı davranış biçimlerini görmek beni çok şaşırtmıştı. Her girdiğiniz kurumda ya da yaşam alanlarında öncelikle bu küçük bireylerin ve yaşlıların rahatlıklarına göre oluşturulan yaşam alanları beni çok fazla etkiledi. Böylelikle tez konumunda kesin olarak ne çalışmak istediğime karar verdim. Türkiye’de bir insan büyürken neden hep eksik, kendine güvensiz, karamsar, motivasyon yokluğu içerisinde ve sorgulamadan yoksun bireyler haline geliyordu? Bu sorunun cevabı kişiden kişiye değişebilir ve bu durumu derinlemesine araştırmak elbette çok yeterli değil, araştırdıklarımızı uygulayabilmek de önemlidir. Fakat bireylerin yaşam alanlarında sürekli kontrol edildiğini bilmesi ve her zaman ensesinde başka birilerinin nefesini hissetmesi durumunda yaratıcılıklarını tam anlamıyla ortaya koyup ‘evet ben bir bireyim’ diye haykırması hiç te kolay değildir. Sonuç olarak, önemli olanın hangi tür hegemonyanın altında olursa olsun insanın kendisini ne olursa olsun gerçekleştirmek istemesi ve birey olabilmenin mücadelesini vermesi değiştirilemeyecek bir gerçektir.

Bu çalışmada anlayışını her zaman gösteren, bilgi ve tecrübesiyle desteğini esirgemeyen çok değerli danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Halime Ünal'a çok teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans boyunca desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen çok değerli Prof.Dr. Ayşe Durakbaşı'ya, öğrenim hayatımda bana çok şey katan Prof.Dr. Nurgün Oktik'e, Doç.Dr. Cem Şafak Çukur'a ve yol göstericiliği için Prof.Dr. Veli Urhan'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çok sevdiğim ve değerli dostum, aynı zamanda manevi kardeşim Yunus Aytakin'e desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemediği için çok teşekkür ediyorum. Her daim yanımda olduğunu bildiğim kader arkadaşım Alperen Kılıç'a, Muğla'da zor anımda yanımda olan Oylum Bölük'e, Adana'da fikirlerini benimle paylaşan ve sıkıntılarımızı paylaştığım Tuğba Taş'a saygım ve sevgimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın alan araştırmasında yardımlarını esirgemeyen okul müdürleri, öğretmen arkadaşlarıma tezimin aktörleri olan katılımcı arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca şu an çalıştığım okulda hayatımı renklendiren ve her zaman motivasyonumu yüksek tutan ilham kaynağı çocuklarıma ve ailelerine, öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini her adımda hissettiğim çok değerli ve eşsiz aileme en sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Desteğini, yardımını ve sevgisini hayatımın hiçbir anında esirgemeyen, hayatımın anlamı olan sevgili eşim Eser Ördem'e en büyük teşekkürümü sunuyorum.

GİRİŞ

Tüm canlılar arasında sosyalleşme bakımından en uzun yaşayan varlık çocuktur. Çocuğun bir yetişkin olarak topluma hazır olması birçok sosyal ortamda bulunmasını ve yaşamasını gerektirir. Çocuk birçok sosyal süreçten geçerek, farklı deneyimler yaşayarak toplumdaki rolünü alır. Çocuklar günümüzde eskisinden farklı olarak büyümesi beklenen varlıklar olarak değil, fakat toplumun birer aktif aktörleri olarak görülmektedir. Kendi hakları ve ilgileri çerçevesinde kendi yaşamlarının yaratıcıları olabilmektedirler. Böylelikle çocuklar modern toplumda bir anlamda kendi alt kültürlerini yaratmaktadırlar. Bu anlamda çocuklar artık sadece ailelerini pasif olarak temsil eden kişiler değil, fakat aksine kendi biyografilerini oluşturan alternatifler, değerler ve normlarla yaşayan varlıklar konumundadır ve çocuklar toplum içerisinde aktif birer aktörlerdir olarak belli kimliklere sahip olan, aile dışında aileyi temsil etmeyecek aktivitelere katılan aktörler olarak görülebilir. Böylelikle çocuklar sadece büyümeyi bekleyen varlıklar değil, aksine bebeklikten itibaren tüm toplumsal süreçleri kendi yaratılarıyla yaşayan aktörler konumundadır.

Çocuklar günümüzde farklı ortamlarda, aktivitelerde bulunabilmektedirler ve çocukların sosyal etkileşim ağları önce aile olmak üzere ve eğitim süreci 2 yaşından itibaren kreşten başlayıp tüm okul sürecini yaşayıp dersane, spor, dans, kamp, sanat gibi aktivitelerde bulunarak değişik aktörlerle karşılaşma olanağı olmaktadır. Bu tarzda olanaklara sahip olup bunları değerlendirebilen bir ailenin çocuklarının sosyal diyalog tarzı da farklı olacaktır. Çocuk farklı ortamlarda farklı sosyalleşme unsurları yaşayacaktır ve bazı ortamlarda kendini baskı altında hisseder ve adaletsiz bir durum ile karşılaşırken, bazı durumlarda kendini çok iyi ifade edebileceği, saygı göreceği, fikirlerinin de dikkate alındığını bildiği ortamlarda bulunacaktır. Asıl önemli olan başkaları tarafından özne olarak belirlenen etkin bir aktör olan yaşayan çocuğun baskı durumunda sosyal diyalog içerisinde direnir direnmediğini, hatta belli stratejiler kullanıp kullanmadığını ve bu durumlarda ne tür davranışlar sergilediğini gözlemlemektir. Çocuğun bulunduğu tüm sosyal ortamlar bu anlamda sosyal diyalog temelinde iktidar, etkileşimsel adalet bakımından

incelenebilir, çünkü günümüzde çocuğun sosyal etkileşim ağı ve ortamları artmış ve farklılaşmıştır. Türkiye ortamına bakıldığında sınav sisteminin de etkisiyle çocuk büyük oranda aile, okul, dershane ve arkadaş ortamında bulunmaktadır ve çocuğun bu ortamlarda gösterdiği sosyalleşme süreci yakından incelenmelidir.

Modern dünyada, özellikle de gelişmiş ülkelerde, çocuğa bakış ve çocuğun rolleri olumlu yönde değişmiştir. Bu anlamda sosyoloji disiplini kendi içinde birçok alanı kapsadığı kadar diğer disiplinlerle de çok yoğun bir şekilde çalışmasına rağmen çocuk sosyolojisi, sosyoloji disiplini içerisinde gerektiği ilgiyi henüz almamıştır ve marjinal bir konu olarak kalmıştır (Aries, 1962). Özellikle de çocuğun sosyal ortamdaki sosyolojik durumu postmodernist yapı içerisinde farklı kuramların uygulandığı bir alan olarak ilgi görmemiştir. Farklı sosyal gruplar farklı bakış açılarından incelenmesine rağmen, çocuk sosyolojisi son yıllarda ilgi görmeye başlamıştır çünkü çocuğun daha çok sosyal bir ortamda dışarıdan değil de içeriden kendi ortamında yakından incelenmesi gerektiği ve bir birey olarak sosyal süreçlerden geçerek yetişkinlik seviyesine ulaştığı anlaşılmıştır (Vygotsky, 1985; Öncü, 1999; Çeçen, 2000). Çocuğun sosyal süreçleri nasıl anladığını ve hangi ortamlarda nasıl davrandığını ve kendisine nasıl davranıldığını ortaya koymak çok önemlidir. Özellikle de sadece iletişim ve diyalog düzleminde değil biraz daha ileri giderek bir sosyal diyalog sürecinden nasıl geçtiğini ve sosyal diyalog sürecinden geçerken etkileşimsel adalet ve iktidar gibi sosyolojik içerikli kavramları nasıl anladıklarını ortaya koymak önemlidir. Sosyal diyalog bu çalışmada çocuğu gerektiğinde kendisiyle yaşıt ya da kendisinden hiyerarşide daha yüksek bir konumda olan bireyi dönüştürebilme, kendini açıkça ifade edebilme ve direnme özelliklerine sahip bir varlık olarak görmektedir. Sosyal diyalog özneler arası aktif bir süreçtir ve bu süreçte etkileme ve etkilenme vardır. Bu naif bir etkileme ya da etkilenme değildir. Aksine yorumlayan, tahakkümü hissettiğinde hakkını arayabilen ve gerektiğinde bu tahakkümden kurtulup dönüşüm yaratabilen bir varlık konumundadır. Bir anlamda çocuk sosyal olarak dönüşüm yaratmak için stratejik davranan biridir. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun sadece psikolojik olarak değil de sosyal bir varlık olarak yaşadığını ortaya koymak yetersiz kalabileceği için, bir adım daha ileriye gidip çocuğu ötekileştirmenin yanı sıra hiyerarşik olarak nasıl

koşullandırıldığını ve hiyerarşi içerisinde nasıl davrandığını ve ne tür davranışlara maruz kaldığını anlamak insan bilimleri açısından merkezi bir rol oynayabilir.

Literatüre bakıldığında çocuğu anlama yöntemi daha çok çocuk psikolojisi ya da sosyal psikoloji araştırmalarıyla yapılmaktadır (Yavuzer, 1996; Piaget, 1999; Altinköprü, 1999; Park ve Gauvain, 2008; Karataş, 2009). Bunun en önemli nedenlerinden biri de çocuğun biyolojik olarak tam olgunluğa erişmemiş olarak görülmesidir. Kılıçbay (1999), çocuğu, uygarlığın bir ürünü olduğunu ve uygarlığın ideolojiler ile aktarımında bir araç olduğunu ifade eder. Çocuk kendi başına bir varlık değil, kendinin olmadığı üretilen, onu inşa eden ve ötekileştiren yetişkinler tarafından biçimlendirilen tahakkümün bir parçası olarak tanımlanır. Wyness ise (2006), biyoloji ile çocukluk arasındaki ilişkinin kesilmesi gerektiğini tartışmaktadır. Çünkü çocuk biyolojiden daha çok sosyal olarak kendini kurmaktadır. Çocukluk sosyal bir üründür, bu çocukluğun biyolojik olarak olgunluğa erişmemesinde değil de, daha çok sosyal pratiklerde ve kültürün fikirlerinde aranmalıdır. Çoğu zaman çocuk bu biyolojik olgunluğa erişemediği için, toplum tarafından eksik, yetersiz ve sosyal güçlerin etkisi altında pasif bir sosyal ontolojik vaka olarak görülür. Bu anlamda çocuk tanınmamış sosyal bir azınlık konumundadır.

Her ne kadar çocuk belli gruplar tarafından sosyal bir azınlık gibi görülse de belli ortamlarda çocuk kendini ortaya koymayı ve farklı sosyal ortamlarda bulunmayı belli ölçüde de olsa başarabilmiştir. Dolayısıyla, çocuk kendini birçok sosyal pratik alanda bulur, gözlemlerde bulunur, tepki verir ve tepki alır. Çocuk yaşam akışı içerisinde adaletsizlik ve baskı gördüğünde çocuk konumunda olmasından dolayı söylemi çok dikkate alınmayabilir ve eğer toplumsal yapı müdahaleci ve devamlı uyaran konumunda ise çocuğun kendini ifade edeceği pratikler ve olanaklar azalır. Çocuk fiziksel olarak yetişkine göre güçsüz olduğundan kendini ifade edebileceği en önemli alan sosyal diyalogdur. Eğer sosyal diyalog içerisinde kendini ifade edemezse, sorun gördüğünde çözemiyorsa, hatta daha da ileri gidip bir değişim yaratamıyorsa o zaman kendini direnme odaklarında (Akay, 2000) bulabilmektedir. Çocuk eğer bu tür bir sosyal diyalog yetisini erken yaşta edinemez ve bastırılırsa bu durumda sosyal becerilerden ve makro düzeyde gelecekteki yaşamında da sosyal diyalog içerisinde bir değişim yaratamayacağı olasılığını içerecektir (Falzon, 2001).

Sosyal diyalog becerisinin kazanılması inanılmayacak derecede zordur, çünkü hitap edilen kişi devamlı değişmektedir ve her diyalog bu anlamda devamlı yeniden organize olmayı gerektirmektedir (Flinn ve Ward, 2005). Dolayısıyla sosyal diyalog çocuğun kendini gerçekleştirebildiği kadar, diğerleri karşısındaki konumunu da belirlemektedir. Bu çalışma çocuğun bulunduğu belli sosyal ortamları çocukların kendi deneyimlerinden anlamaya çalışarak çocuk sosyolojisine katkıda bulunmayı hedeflemekte ve çocuğun sosyal ortamlarda diğer aktörlerle kurduğu ilişkilerde sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet boyutlarını ne ölçüde kullandığını ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında tüm bu amaçlar göz önünde bulundurularak Adana il merkezinde 14 yaşındaki ergenlik öncesi 32 çocuktan görüşme, günlük tutma ve senaryo tekniği ile veri toplanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünü, 'konusu', 'amacı', 'önemi' ve 'araştırma kapsamında kullanılan tanımlar' oluşturmaktadır. İkinci bölümde araştırmaya kaynak oluşturacak kuramsal tartışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm araştırmada kullanılan yöntem ve çalışmanın alan kısmıyla ilgili bilgilerin verildiği kısımdır. Dördüncü bölüm alan araştırması sonucu elde edilen bulguların yorumlanmasından oluşmaktadır. Sonuç bölümü ise çalışma kapsamında elde edilen verilerle bağlantılı olarak, çocukların sosyal diyalog içerisinde etkileşimsel adalet ve iktidar kavramlarını nasıl yansıttıklarını ortaya koyması ve çocuk sosyolojisi ile ilgili olarak önerilerden oluşmaktadır.

BÖLÜM 1

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Çocuğun sosyal ortamda sosyal diyalog içerisinde iken etkileşimsel adalet ve iktidarı nasıl anladığı ve davrandığı belirlenmelidir. Bu çalışmada çocuk aile, okul, dershane ve arkadaş ortamı olarak 4 farklı sosyal ortamda incelenmiştir. Çocuk bulunduğu bu farklı ortamlarda ve durumlarda hiyerarşi içerisinde sosyal diyaloga girmekte ve sosyal açıdan baskı ve adaletsizlik ile karşılaştığında farklı tepkiler vermektedir. Bu sosyal davranışların nasıl işlediğini tasvir etmek bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, 14 yaşındaki çocukların farklı sosyal ortamlarda sosyal diyalog aracılığı ile etkileşimsel adalet ve iktidar kavramlarının yaşandığı ortamlarda sözel olarak nasıl davrandıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki sorular ile belirlenmiştir:

a. Sosyal diyalog

1. 14 yaşındaki çocuklar başkalarıyla sosyal diyaloga girdiğinde nasıl davranmaktadırlar?
2. Sosyal diyalog içerisinde bulunan 14 yaşındaki çocuklar diyaloga ne ölçüde dâhil olmaktadır?
3. Sosyal diyalog içerisinde bulunan 14 yaşındaki çocuklar ne ölçüde dönüştürücü özellikler barındırmaktadırlar?
4. 14 yaşındaki çocuklar sosyal diyalogun temel dinamikleri olan mücadele, direniş gibi özellikleri ne derece gerçekleştirebilmektedir?

b. İktidar

1. 14 yaşındaki çocuklar iktidar ilişkilerinde nasıl davranmaktadırlar?
2. 14 yaşındaki çocuklar kendilerine dayatılan durumlara ne ölçüde hangi söylemlerle direnmektedir?
3. 14 yaşındaki çocuklar dayatılan sistem içerisinde ilişkilerde iktidara konumunda bulunan aktörlere nasıl davranmaktadır?
4. 14 yaşındaki çocuklar gündelik ilişkilerde iktidar tarafından söylemle yönlendirildiklerini ne ölçüde hissetmektedirler?

c. Etkileşimsel Adalet

1. 14 yaşındaki çocuklar etkileşimsel adalet ilişkilerinde güven boyutunu gündelik yaşamlarında ne ölçüde hissetmektedirler?
2. 14 yaşındaki çocuklar adaletsiz bir durumla ile karşılaştığında bunu hangi yollarla çözmektedir?
3. 14 yaşındaki çocuklar daha çok hangi ortamlarda etkileşimsel adalet duygusunu hissetmektedirler?
4. 14 yaşındaki çocuklar adaletsiz bir durumla karşılaştıklarında sorunu çözemediklerinde nasıl davranmaktadırlar?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çocuk sosyolojisi genel olarak birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de en az çalışılan konulardan birisidir. Özellikle de postmodernist teorilerin çocuklara uygulanmasında çalışmalar oldukça yetersiz görünmektedir. Bu alanda psikoloji temeli alınarak çocuk sosyolojisine ait ülkemizde sadece bir çalışma vardır (Tezcan, 2005). Ayrıca Batıdaki çalışmalara bakıldığında son birkaç on yılda çocuk sosyolojisinin önemi anlaşılmaya başlanmıştır (Mayall, 2003; Corsaro, 2004; Handel, Cahill ve Elkin, 2004; Wyness, 2006; Turmel, 2008) Ayrıca sosyolojiye giriş

kitaplarında çocuk sosyolojisi ile ilgili bir alt başlık neredeyse hiç bulunmamaktadır. Çocuk büyük oranda yetişkinlere, özellikle de aileye bağlı olarak düşünüldüğünden çocuk ile ilgili çalışmalar büyük oranda aile kategorisi altında incelenmektedir. Fakat çocuğun da bir sosyal ortamı ve farklı sosyal boyutları olduğu son yıllarda gelişmeye başlayan bir olgu olarak görülmeye başlamıştır (Tannen, Kendall & Gordon, 2007). Etkileşimsel adalet ve iktidar çalışmaları büyük oranda yetişkinler üzerinden yapılmaktadır ve iktidar denince daha çok siyasi anlamda iktidar anlaşılakta ve incelemeler daha çok bu yönde olmaktadır. Çocuk ile ilgili iletişim alanında çalışmalar olmasına rağmen, çocuk alanında etkileşimsel adalet ve iktidarın çocuğun sosyal ortamında nasıl işlediği ile ilgili çalışma çok azdır ve Türkiye'deki çalışmalarda iktidar ve etkileşimsel adalet çalışmaları çocuk alanından ziyade yetişkin ortamında ve genelde teorik olarak çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma Türkiye ortamında bulunan çocukların sosyal diyalog içerisinde iktidar ve etkileşimsel adalet ilişkilerinden sosyal olarak nasıl davrandıklarını betimlemeye çalışması açısından önemlidir.

1.4. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

1.4.1. Sosyal Diyalog

Sosyal diyalog kavramı iletişimden ayrı olarak, daha çok bir mücadeleyi içerdiğinden bu çalışmada önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, iletişim ya da bildirişim kavramının kullanılmamasının nedeni, iletişimin daha çok gündelik pratikleri çağrıştırması ve insan olmayan canlı türlerinde de böyle bir kavramdan bahsedilmesidir (Başkan, 2003; Hauser, 1996). Ayrıca iletişim kelime kökeni olarak da daha çok bir şeyi iletmeyi ve transfer etmeyi; diyalog kavramı daha çok çabayı ve zorlu bir süreci içerdiğinden ve bireyler tarafından bilinçli bir iletişim şeklini gerektirdiğinden iletişim kavramı bu çalışmada tercih edilmemiştir. Sosyal diyalog ise, dönüşümü, açık olmayı, açık değilse açıklığa davet etmeyi, maskeyi düşürmeyi, bilinçli ve çaba gerektiren bir süreci içerir (Falzon, 2001; Freire, 1970; Gray-Felder & Dean, 1999). Sosyal diyalog kavramını iletişimden ayıran en önemli fark, sosyal diyalog içerisinde sürekli bir mücadele ve dönüşüm hareketi varken iletişim gündelik

ilişkileri kapsayan bir kavramdır. Bir bakkala gidip ekmek istendiğinde bu bir iletişimdir çünkü herhangi bir çatışma, düşünce farklılığı, dönüşüm yaratacak bir ortam yoktur. Fakat okul ortamında bir müdür hiçbir açıklama yapmadan okul bahçesinde ve okul sınırları içerisinde çocukların her zaman yaptığı ve sevdiği futbol oynamayı yasaklarsa burada sosyal diyaloga girme zorunlu hale gelir çünkü burada bir hak elden alınmıştır ve mücadele gerektirmektedir.

Sosyal diyalog yaşam içerisinde ötekiyle karşılaşmayı içerir ve aktörlerin birbirlerine kolayca boyun eğmediği, birbirlerine direndiği ve gerektiğinde birbirlerini etkilemeye çalıştığı bir süreçtir. Sosyal diyalog öncelikle doğal dünya üzerine bir konuşmadır ve konuşmanın aktörleri bu dünyada maddi aktiviteler içerisinde var olmaktadır. Sosyal diyalog kavramı ayrıca katılımcıların aktif olarak tam anlamıyla karşılıklı ve arkası kesilmez yorumların etkileşimi dâhilinde birbirlerini şekillendirdikleri veya birbirlerine formlar dayattıkları diyalogdur. (Falzon, 2001: 55-88)

Sosyal diyalogda karşılaşma, bireylerin birbirine kolayca boyun eğmeyen, kolayca inanç ve arzularımızla uyuşmayan bizden bağımsız olan, bize direnen ve yeri geldiğinde bizi etkilemeye muktedir olan şeyle karşılaşmadır. Yani, sosyal diyalog her an yaşantımızın içerisinde bizimle olandır. Sosyal diyalog'un tanımı ile ilgili vurgulanması gereken nokta, bizler diğer insanlarla etkileşim halindeyken kurduğumuz ilişki bir iletişimden ibaret değildir, mücadele etmeyi ve karşımızdaki ile yüz yüze olmamızı gerektiren bir durum olması gerektiğidir. Ve bu karşı karşıya gelme durumu, karşındakine açık olma, samimi ve onu dinleme durumunda olma, ayrıca karşımızdakinin de, bize karşı gelme, bizden bağımsız olma, direnme halini içerir. Bu noktada, bireylerin karşılıklı aktif bir şekilde etkileşimi söz konusudur (Braa ve Callero, 2006). Falzon'un vurguladığı şey, asıl olanın bizimle ve öteki arasındaki sosyal diyalog olduğudur (Falzon, 2001).

1.4.2. İktidar

Geleneksel modelde iktidar bir hükümlanlık, yasa, yasaklama ve itaat sistemi olarak ifade edilir. Modern anlamda ise iktidar, hem insanı disiplin edici bir anlam, hem de insana özgü olarak doğal ve aynı zamanda denetleyici bir anlam yükler. Bu iktidar biçiminin kapitalist sisteme uyarlanmış hali ise, insan gücünün ekonomik anlamda emek gücüne dönüştürülmesi ve bunu yaparken de itaatkâr, uyumlu davranış biçimlerine sahip olması sağlanır (Foucault, 2001). Foucault'nun bireyleri özne yapan iktidar anlayışı, bir şeye karşı boyun eğen, tabi olan anlamındadır. Bu bağlamda iktidar, insanın davranışına, kimliğine ve bireyselliğine müdahale eden ve belirleyen bir dayatması vardır. Bu dayatmanın en göze çarpan aracı ise devlettir. Foucault'nun tanımladığı iktidar, sosyal diyalog ile de bağlantılı olarak, bir güç ilişkisi anlamında değil, karşılıklı bir eylem biçimi olduğu anlamındadır. Bir ilişkinin iktidar ilişkisi olabilmesi için her iki tarafın da eylemde bulunması zorunludur. Sonuçta, iktidar davranışlarımızı yönlendirmekte, deli, hasta, suçlu ve çocuklar gibi birey ya da grupların davranışları bir yönetim sistemi içerisinde konumlanmaktadır (Foucault, 2005: 65-98).

Urhan, (2007), iktidar ilişkisi terimi ile Foucault'nun, bireylerin başkalarının davranışlarına yön vermeye, onları belirlemeye çalışmasını sağlayan stratejiler anlaşıldığı takdirde, iktidar ilişkileri içerisinde bulunmayan hiçbir toplumun olamayacağını ifade etmektedir. Foucault'nun, iktidarın özünün kötü olduğunu düşünmediğini; fakat cinsel ve aşk ilişkilerinde olduğu gibi stratejik oyunlar olduğunu düşünüp iktidar ilişkisinin stratejik ilişkiler, yönetim teknikleri, tahakküm durumları olmak üzere üç düzeyin bulunduğunu öne sürmektedir (Urhan, 2007: 34-54). Tüm bunlara bağlı olarak, Foucault'nun iktidar kelimesinden çok, iktidar ilişkileri terimini kullanmayı tercih etmekte ve bu terimle de bir kişinin başkasının davranışlarını yönlendirmek için kullanıldığını belirtmektedir. Bu nedenle ona göre, iktidar ilişkileri değişebilir ve tersine çevrilebilir niteliktedir. Özneler özgür olmadıkları ve direnme imkânına sahip bulunmadıkları takdirde iktidar ilişkilerinden de söz edilemez; böyle bir durumda, iktidarın her şeyi denetleyen ve hiçbir şekilde

özgürlüğe yer vermeyen bir tahakküm sistemi olduğu düşüncesi olduğunun kabul edilemez olduğunu söyler (Urhan, 2007: 44-54).

1.4.3. Etkileşimsel Adalet

Adalet farklı alanlarda farklı tanımlanmaktadır. Bu çalışmada etkileşimsel adalet, sosyal diyalog içerisinde çocuğun adaleti nasıl algıladığı ve adaletsiz bir durumla karşılaştığında nasıl bir tepki verdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca etkileşimsel adalet ve sosyal diyalog arasındaki ilişki ön plana çıkarılmak istenmektedir. Çocukların sadece etkileşimsel adaleti nasıl algıladığı değil, adaletsiz bir durumla karşılaştıklarında sosyal diyaloga bunu nasıl yansıttıklarını anlamaya çalışmaktadır. Bu durumda gündelik yaşam içerisinde okulda, ailede, arkadaş ilişkilerinde ve diğer sosyal ortamlarda örgütsel, işlemsel ve etkileşimsel adaleti kapsamaktadır. Bu çalışma adalet türlerinden sadece etkileşimsel adaleti kullanacaktır. Diğer iki adalet türlerinin tanımları, etkileşimsel adaletin ne olduğunu daha iyi anlamak için verilecektir. Son dönemlere kadar araştırmacılar (Greenberg, 1990; Bies, 2005) sadece örgütsel ve işlemsel adaletten bahsediyorlardı. Fakat Greenberg ve Colquitt (2005) ve özellikle Bies'in (2005) çalışmaları, kurumlarda etkileşimsel adalet türünün de olabileceğini savunarak kavramsal olarak etkileşimsel adaleti ayrı bir alan olarak belirtmişlerdir. Örgütsel ve işlemsel adalet türleri uzun süre kullanıldığı için bu çalışmada her ne kadar kullanılmayacaksa da etkileşimsel adalet türünün daha açık anlaşılması için tanımları kısaca yapılmıştır.

Adams (1965) örgütsel adalet kavramı tanımını eşitlik kavramı ile bir tutmaktadır ve bireylerin bulunduğu kurumda hiyerarşi bulunacağından bireyler bu durumda örgüt içerisinde adil olmayan durumlarla karşı karşıya geldiğinde belli tepkilerde bulunacaktır (Mowday ve Colwell, 1996: 11-24). Bireyler belli bir kurum ve örgüt içerisinde devamlı kendi konumlarını diğer bireylerin konumları ile karşılaştırmaktadır ve bu karşılaştırma sonucu bireyler kendilerine devamlı haksızlık edildiği düşüncesine kapılabilir. Bu durumda haksızlığa karşı geliştirilen tepkiler örgüte karşı da geliştirilebilir. Buna göre örgütsel adalet bireylerin buldukları örgütteki (bu çalışmada okul, dersane) uygulamalara karşı geliştirdiği adalet algısıdır (Greenberg, 1990: 399-432).

İşlemsel adalet en açık tanımıyla bireylerin buldukları kurumda karar verme sürecine katılma sürecidir. Bireyler bu durumda sadece sonuca bakmamaktadırlar. Kurumdaki kazanımların belirlenmesinde kullanılan metotlar ve süreçlerle ilgili adalet algılamasıdır (Cropanzano ve Folger, 1991: 324-351). Thibaut ve Walker'a (1975) göre işlemsel adalet iki boyutta işler. Birincisinde kararlar alınmadan önce bireylere söz hakkı verilmesini, fikir ve görüşlerinin dinlenmesini kapsar. İkinci boyut ise karar alma sürecinde kullanılan politika ve uygulamaların karar alıcılar ile tarafından uygulanma şeklidir.

Etkileşimsel adalet, örgütsel ve işlemsel adaletten farklı olarak, herhangi bir karar alındığında, bu durumun bireylere nasıl söylendiği ve söyleneceği ile ilgili bir adalet tanımlamasıdır. Bireyler bu durumda işlemsel adalette olduğu gibi kurumun işleyişi hakkında bir yargıda ya da süreçte bulunmazlar. İşlemsel adalet daha da özellikli olarak belli bir kurumda hiyerarşi içerisinde bireyler arasındaki iletişim şeklidir. İletişim kurulan bireylerin hitap şekli, iletişim şeklini adaletli dağıtması ve iletişim tarzını buna göre ayarlaması etkileşimsel adalet tanımı içerisinde yer almaktadır (Cropanzano vd, 2002; Mozdeveci, 2003: 5-26). Cropanzano (2002) etkileşimsel adaleti sosyal paylaşım teorisine dayanarak sadece kişilerarası paylaşım olarak belirlemiştir. Sosyal paylaşım teorisi, temel anlamda ne tür bir iletişim şekli hak ettiğimizi, bir sosyal ilişkide ne verdiğimiz ve aldığımız arasındaki dengeyi ve öteki ile daha iyi ilişki kurma olasılıklarını içerir (Eker, 1974; Miller, 2005). Böylelikle herhangi bir dengesizlik ya da adaletsizlik durumunda ötekine yöneltilmiş sözlü tepki etkileşimsel adalet tanımı içerisinde yer alır. Bies (2001) etkileşimsel adaleti tehlikeye atabilecek kandırma-güven, saygısızlık-saygı, yanlış yargı verme, özel yaşama saldırı gibi kategorilerden bahsetmiştir. Dolayısıyla Bies (2001) sağlıklı bir etkileşimsel adaletin sürdürülebilmesi için bu kategorileri belirlemiştir. Bu çalışmada da Bies'in (2001, 2005) belirlediği tanım ve kategoriler göz önünde bulundurularak aile, okul, dersane ve arkadaş ortamındaki etkileşimsel adalet betimlenmeye çalışılmıştır.

Yukarıda adalete ilişkin verilen tüm tanımlar daha çok iş dünyasındaki yönetici, işveren ve işçi üzerinde yapılmıştır. Yukarıdaki tanımlar bir kurum olan aile, okul, dersane gibi unsurlar için de kullanılacaktır. Yapılan tüm adalet tanımları sosyal diyalog içerisinde ele alınacaktır. Çünkü ister örgütsel ister işlemsel ya da etkileşimsel adalet olsun tüm adalet durumları sosyal diyalog içerisinde yer almaktadır. Bu çalışmada örneğin aile içerisinde bir karar alındığında katılımcıların kurdukları iletişim şekli ve verdikleri tepki tarzları ele alınmıştır. Okul içerisinde öğretmenin öğrencilerle ilgili bir konuda karar vermesi karşısında, öğrencilerin bu duruma verdikleri tepkiler Bies'in (2005) kategorilerine dayanarak incelenmiştir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL TARTIŞMA

2.1. TARİHSEL BAĞLAMDA ÇOCUKLUK KAVRAMI

Eski Yunanlılar ve Romalılarda çocuk ile ilgili düşünceler çok belirsizdir ve çocuğa önem verildiği ile ilgili bilgiler çok azdır. Fakat Eski Yunan'da çocukların okula gittiği kesindir. Yine de o dönemdeki okullar çağımıza benzer yönler taşıdığı anlamına gelmemelidir. Çocuğun ailede ve toplumda yaşantısı ile ilgili çok az veri vardır. Genelde çocuğun dikkate alındığının göstergesi olarak okullar görülmektedir (Postman, 1995: 22-45). Aries (1962), matbaanın bulunmasıyla birlikte formal eğitimin başladığını ve daha sonra yaygınlaşmasıyla birlikte modern ailenin de oluşmaya başladığını belirtmektedir. Aries (1962), matbaa ile birlikte yetişkinler tarafından çocuklar için okulda okutulacak kitaplar yazılmaya başlandığını ve böylece belirleyici unsur yetişkinlerin yazdıkları kitaplar olduğunu ifade etmiştir. Dinsel öğretilerin yarattığı dünya içerisinde matbaa'nın çıkışı kültür koşullarının yeniden oluşmasını özgürleştirmiştir. Matbaa ile birlikte sözelcilik yerini okumaya bırakmış ve bundan dolayı da insan kendi zihnine doğru yolculuk yapmaya başlamıştır. Yeni toplumsal varoluşta bireycilik hakim kavram olmuştur. Yeniden düşünme içerisinde çocukluğun oluşumu da yer almıştır (1995). Bu dönem çocukluğun özel bir varlık olduğunun kabullenildiği dönemdir. Çocukluk hiçbir zaman düz bir çizgi halinde oluşmamıştır. Okur-yazarlığın artması okulların da artması demektir ve bu anlayış yaygınlaştıkça çocukluğun ortaya çıkışı hızlanmıştır. Artık çocuklar yetişkinlerin minyatürü olarak görülmüyordu. Çocukluk evrelere ayrılmaya başlanmıştır. Çocukluk okula gitme ve okumayla özdeşleştiriliyordu. Matbaanın bulunmasından ve yaygınlaşmasından sonra teorik düzeyde de fikirler ortaya atılmaya başlandı.

Rönesans döneminde çocuk ile ilgili iki düşünce hâkimdi. Birincisi Lockecu ya da Protestan çocukluk anlayışıdır. Bu anlayışa göre çocuk, okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik-denetimi ve ayıp gibi faktörlerle uygar bir yetişkin olabilen biçimlenmemiş bir kişidir. İkinci görüş olan Romantiklere ya da Rousseau'ya göre ise çocuk biçimlenmemiş kişi değil, başlı başına bir sorun olan bozuk biçimli

(deformed) yetişkindir. Foucault (1971), Eski Yunandan başlayarak özellikle de Ortaçağ ile birlikte bir derleme çalışması yaptığında ortaçağ sonrası eğitim ve öğretim kurumlarının oluşmaya başlamasıyla günümüz okullarında disiplin kuralları gözetim, denetim ve cezalandırma sistemi yerini aldığı belirtmiştir. Aslında Cizvit kolejleri ile günümüz eğitim anlayışının benzerliği ulusal eğitimin benimsenmesi olarak düşünülebilir. Uzun süredir benimsenen bu eğitim anlayışı ve kullanılan benzer yöntemler kurumların kendi içinde devam eden bir şeylerin varlığını göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalara bakarak Foucault farklı bir yöntem izleyerek her dönemde kurulan kurumlara farklı bir perspektifle yaklaşmıştır. Eski Yunandan başlayarak günümüze kadar devam eden çocuğun okullaşma süreci ve bunun dışında çocuk olgusunun çok fazla ortaya çıkmaması uça bir durumdur. Özellikle XVII. ve XVIII. yüzyıldan itibaren devam eden okulda, orduda, atölyelerde vazgeçilmez görünen disiplin, ulus-devlette varlığını şiddetli olarak hissettirirken bize toplumları anlamada önemli ipuçları verir. Çocuk tüm bu kurumlarda yer alarak yaşar ve konumu belirlenir. Kurumların toplumları biçimlendirmedeki rolü her yerde benzer özellikler taşır ve toplumsal değişim sürecinde kurumları yerinden etmek imkansız gibidir. Foucault'a göre, bu kurumların temelinde disiplin vardır ve devlet söz konusu olmadan hiçbir kurum yeni biçimler alamaz (Bumin, 1998: 35-54). Dolayısıyla çocuk da bu kurumların işleyişine göre yaşamaktadır ve çocuk bu durumda yok sayılarak marjinal hale getirilir. Bu tarihsel gözlemlere paralel olarak, çocuğun, Fransız Devrimi öncesinde başlayarak itaat ettiği kilisenin temsilcileri Kral, İmparator ve sonrasında Cumhuriyetçi devlet anlayışı karşısında itaat beklenmesi bir yüzyıldan fazla sürmüştür. Kilise ile olan mücadele sonucunda kurulan okulların yeni olması da tartışılır. Laik okullarda eskinin eğitim anlayışının devam ettiği, yöntem ve kurullarda da büyük değişme olmadığı görülür.

Foucault'nun belirlemelerine uygun olarak Bumin (1998: 11) "Sınıftaki kürsü, öğretmenin çocukları titreten o 'etkili bakışı', o 'mutlak sessizlik', teneffüs saatlerinin ayarlanması, cinsellik üzerine o ilahi yasaklar, o kalem tutuş ve sıraya oturuş biçimleri, o sıralar... üniformaların aynı olması, saçlara, ellere, tırnaklara

dikkat edilmesi...” gibi unsurlar dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, gözetlenme ve denetim çocuğu dış dünyadan ayıran bir şeydir. Tarihsel olarak baktığımızda, Cizvit kolejlerinde yatılı okuyan çocuklar oda, sınıf, kilise ve teneffüslerde sürekli ders nazırları tarafından denetim altındaydılar. Günümüzde ise, bu durum okul koridorlarındaki nöbetçi öğretmenlere denk düşer. Her iki durumda da amaç gözetleme yapmaktır (Bumin, 1998: 25-52; Akay, 2000: 34-45). Bu söylem aslında belli bir hiyerarşi içerisinde değerlendirilmektedir çünkü tüm bu süreçler hiyerarşi içinde olup bitmektedir. Hiyerarşinin çok baskın olduğu okul sistemlerinde her şeyin bir düzen içinde nasıl kalıcılaştırılarak devam ettirildiği tartışma konusudur. Çocuk küçümşenen bir varlıktır ve haddini bilmesi dayatılan bir şeydir.

Elbette bu disiplin, düzen ve hiyerarşi ilk olarak okullarda başlamamıştır fakat uygulamalar okulda bu şekilde oluşmuştur. Çocuk ile ilgili görüşler tarihsel olarak Postman (1995) tarafından farklı boyutlarda ele alınmıştır. Postman (1995) çalışmasında, tarihsel dönemlerde yeterince önem verilmeyen okur-yazarlık, eğitim, ayıp ve çocukluğun yok oluşu olan dört gelişme üzerinde durmuştur. Ortaçağda okur-yazar olmaya gereksinim olmadığından, çocukluk daha çok özel bir ortamda yedi yaşına kadar görülürdü. Nedeni, çocuğun yedi yaşında konuşmaya başlaması, söylenenleri anlamasıydı. Yetişkin dünyası ile çocuğun dünyası aynı şeyi ifade ediyordu. Sözel bir öğrenme ağırlıkta olduğundan çocuklar çıraklık, hizmetçilik gibi işlerde yerlerini almaktaydılar. Okul ise on yaşından sonra her yaşta insanın gidebileceği bir yerdi. Postman, Ortaçağda okur-yazarlık, eğitim ve ayıp düşüncelerinin oluşmaması konusunda çocukluğun da var olamadığını vurgulamıştır (Postman, 1995).

XVII. yüzyılda çocuğu küçümşeyen ve çocuğu çocuk olarak görmeme anlayışının yerini XVII. yüzyılda yavaş yavaş batı toplumlarında yeni bir çocuk anlayışının aldığı ifade edebiliriz. Geleneksel eğitim anlayışında çocuğa olan güvensiz ve kötülüğün kaynağı olarak gören yaklaşımlardan uzaklaşmakta ve giderek saflık, masumiyet ve sevginin bir simgesi olma halini almaya başladığını söyleyebiliriz. Çocukluk oluşurken bir yandan da aile yapısında da farklılıklar oluşmaya başladı. Eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte modern aile görüntüleri de

oluşmaya başlamıştı. Aileler çocuklarını okur-yazar olarak yetiştirirken aynı zamanda da bir eğitimci rolünü de üstlenmişlerdi. Gözetleme ailede babanın bakışıyla başlar, özellikle de kız çocuğu ise tüm aile fertleri aslında gözetleme ve hatta büyük oranda evden dışarı çıkmamasını da ister ve bir anlamda eve kapanma başlar ve sosyal ortamlardan bir anlamda kopma başlar. Aslında aile bireylerinin başlattığı bu kısmi gözetleme ve kapatma okul ortamına da aktarılır. Denetleyici ve gözetleyici sorumluluğunu üstlenen öğretmen bu anlamda sadece sistemin bir parçasıydı, sistemin kendisi değildi. Çünkü öğretmen sınıfta olmasa bile öğrencilere bir şekilde saygı, itaat, uyma ve usullaşma davranışları benimsetilmişti. Kesinlikle bu sistemde düzen, disiplin, otorite anlayışı ve itaat temel, zorunlu olan ilkelereydi. Burada tamamıyla yetişkinlerin çocuklar üzerinde bir bilgi hiyerarşisi kurduklarını söyleyebiliriz. Çocuğun yapısının gelişimi yetişkinlerin onlara şekil vermesiyle yaratılıyordu. Aslında çocuklar barbar olmaktan çıkartılıp uygarlığa doğru evrilirken, ileride nasıl bir yetişkin olacağı onlara yerleştiriliyordu. Burada Postman'ın (1995) vurgulamak istediği bir yandan çocukluk hiyerarşik bir düzen içinde yaratılırken diğer yandan da yok ediliyordu. Bugünkü okullarda olduğu gibi kolejlerde çocuklar arasında sınıf ayrımı da vardı. Paralı-yatılı ve parasız-gündüzlü olarak iki gruba ayrılıyorlardı. Bu da aralarında eşitsizliğe yol açıyordu. Paralıları yoksul çocuklar üzerinde tahakküm kurabiliyordu, ayrıca ileriki yıllarda meslek edinme konusunda da mesleki ve teknik bilgi sorgulanmıyordu. Görev satın alma ya da görevler babadan oğla miras yoluyla geçebiliyordu. Bu biçimlendirme seçkinler sınıfının oluşturulmasına zemin hazırlıyordu. XVIII. Yüzyıl aydınlanma hareketleri ile birlikte yeni bir aydın tipini de ortaya çıkartıyordu. Artık yeni iş alanları bilimsel araştırmalar yapan, ekonomi, coğrafya ve farklı yabancı dil bilen aydınlara açılıyordu. Bu anlayış da burjuvazinin ihtiyaçlarına uygunluk gösteriyordu (Bumin,1998).Burjuvazi eğitimi de kendisinin istediği gibi yönlendiriyordu ve böylece bir anlamda okuldaki eğitim ile orta sınıf yaratıyordu. Günümüzde ise özel okulların okul öncesinden başlayıp üniversite düzeyine kadar ulaşması benzer bir ilişki göstermektedir. Eğitim sistemindeki bu değişim aslında aile modelinde de değişimler yaratmıştır. Özel okulların oluşması aileyi bir anlamda biçimlendirmiştir çünkü özel okullarda verilen özenli ihtimam ve devamlı aileyi bilinçlendirme ve ailelere devamlı seminerler

verme aşlında ailenin çocuğa bakış açısını da değiştirmiştir ve özel okul ile aile arasında etkileşimsel bir bağ doğmuştur.

Yeni aile modelinde çocuğun yeri büyük ve önemli bir dayanaktır. Modern dönemde aileler bilinçlenerek ocuk eğitimi ve sosyal aktiviteleri için sağlıklı bir gelişim yaşamalarına katkıda bulunmaya çalışmaktadırlar. Taban (2010) velilerle ilköğretim düzeyinde yaptığı bir çalışmada, anne-babaların, çocuklarının okul ve katıldığı aktivitelerle ilgilendiklerin ve bu konuda yeterli bir bilgiye sahip olduklarını bulmuştur. Bir yandan modern ailede anne-baba çocukların eğitimi ve sosyal aktiviteleri ile yakından ilgilenirken, öte yandan okullarda hala bazı sorunlar devam etmektedir. Özellikle devlet okullarında çocukların hiyerarşide üstte bulunan ğretmen ve müdürle sosyal diyaloga istediği gibi girememesi, baskı hissetmesi ve adaletsiz bir durum olduğunda bunu dile getirememesi sosyal açıdan okulun önemli, belki de birincil sorunları arasında yer almaktadır.

Karasolak (2009) okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin okulun fiziksel yapısına ilişkin anket çalışmasında, öğrencilerin % 15'i olumlu, %85'i olumsuz, öğretmenlerin ise %100  okul binasını olumsuz olarak grmştir. Öğretmenler ve öğrenciler bu çalışmada okulun fiziksel yapısının sosyal, duygusal, psikolojik ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek bir okul bahçesine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir (Karasolak, 2009: 88-90). Uygur (2009), görüşme ve anket araştırma sonuçlarından yola çıkarak yatılı okullarda yaptığı bir çalışmada öğrencilerin okul yöneticilerine ve okulun belli fiziksel yapılarına genelde olumsuz yaklaştığını bulmuştur (Uygur, 2009: 75-80). Yontar (2009), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerin sorumluluk davranışı kazandırmak isterken cezalandırma yöntemini olumsuz bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, öğrenciler öğretmenin sınıf içerisinde sözel olarak kullandığı cezayı tercih etmedikleri grlmştir (Yontar, 2009: 81-102). Mercan'ın (2001) lisede disiplin cezaları ile ilgili yaptığı bir çalışmada öğrenciler aldıkları disiplin cezalarının yönetimin öğrencilere disiplin cezasını yeterince aıklamadıklarından ve paylaşmadıklarında yakındıklarını belirtmiştir (Mercan, 2001: 80-87). Dolayısıyla bu tür çalışmalar gösteriyor ki çocuklar ve ergenler okul uygulamalarındaki disiplin,

ceza ve okulun fiziksel konumunu olumsuz olarak algılamaktadırlar. Okullarda yapılan bu çalışmalar hiyerarşik yapıda olduğu için katılımcıların hiyerarşiye olan tutumları ve söylemleri de önem kazanmaktadır.

Modern çağ ile birlikte okuldaki aktörler ve çocuklar arasında sosyal diyalog şekli arkadaşça olmaya ve öğrenciler yeni arkadaş grupları oluşturmaya başlamasına ve baskıya dayatılan eğitim anlayışı yerine çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri özgür bir ortam oluşturulması amaçlanmasına rağmen, geçmiş yıllarda oluşturulan otoritenin yıkılması zor görünmektedir. Yetişkinin çocuk üzerinde kurduğu baskı tamamen ortadan kalkmamıştır. Bu yüzden çocuğun eğitim süreci yavaş yavaş ilerleyecektir. Çocukların itaatkâr bir birey olarak yetişmesi gelenekselliği sürdürür, ancak modern eğitim anlayışında sistem itaatkâr birey yerine daha özgür birey anlayışını savunmaya geçmeye başlamıştır. Modern eğitim anlayışı içerisinde, çocukluğun bir oyun dünyası içinde şekillendiği anlayışı vardır. Çocuk toplum ve aile tarafından sürekli olarak yasaklarla donatılırsa kendine güven ile ilgili ciddi sorunlar yaşayacaktır.

20.yüzyılda teknoloji çağının ilerlemesiyle TV, hayatlarımızda belirgin bir olay olmaya başladı. Postman'a göre (1995), TV çocukluk ile yetişkinlik arasındaki ayrımı gereksiz kılmaktadır. Çünkü TV izleyicilerine sunulan medya herkese açıktır. Yetişkinlerin çocukların yanında sınırlandırdıkları konuşmalarını TV ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar TV'nin ve internetin sunduğu her şeyi görür ve duyarlar. Oluşturulmaya ve sonrasında sürdürülmeye çalışılan görgü kuralları, ayıp fiktî ve bunların yarattığı ortak dil yetişkin ile çocuk arasındaki ayrımı ortaya koymaktaydı. Ancak Şirin'in (1999) modern çocukluk paradigmasındaki anlayış, yetişkin ile çocuğun birbirinden ayrılmasıdır. Yetişkin ile çocuk arasındaki en büyük fark ise, çocuğun ne olduğu ya da ne olması gerektiği yönündeki biçimlendirmelerdir. Bu şekilde icat edilen çocuk anlayışı, kültürel bir çerçeveye oturtulmaktadır. Aslında bu anlayışın oluşumundaki temellendirme, minyatür yetişkin ya da küçük adam anlayışının yıkılmasına dayanmaktadır. Bu anlamda yükselen bir değer olan çocuk, çocuğun hem bir özne durumuna geçişini hem de tüketişini kapsamaktadır.

Şirin'e göre (1999), artık çocuk özne durumundadır. Çocuğun yetişkin gibi giyinmesi, davranması çocukluk tarihinin önemli bir kısmını oluşturmuştur. Ancak, tüketime dayalı bir çağda çocuğun anne-babasından da önce her şeyi bildiğini gösteren bir anlam yüklenmiştir. Yeniçağda bu, 'yetişkinleşmiş çocuk' ya da 'yetişkinliğin bir kopyası' olarak nitelendirilmiştir (Şirin, 1999: 111-115). Gerard Mendel'e (2005) göre ise, yetişkinin kimliğini alan çocuk artık, insanların kendi içindeki çocukluğu da öldürdüğünü ortaya çıkarmıştır. Çocuk toplum içerisinde tam anlamıyla ne birey ne de çocuktur. Modern anlamıyla tanımlanan çocuk ve yetişkin girift bir biçimde kalmıştır. Bir şey bilmeyen çocuk ve her şeyi bilen yetişkin anlayışı yozlaşarak medya enformasyonu ile değişikliğe uğramıştır. 'Tüketilen bir sömürge' haline gelen çocuk, medya'nın gücü ile yeni biçimlerini almaya başlamıştır (Mendel, 2005: 65-76).

Bilgiyi elinde tutan otorite sahibi yetişkinler, çocuklarda farkında olmadan merak duygusunu fazlasıyla ortaya çıkarmışlardır. Çocukların sordukları sorular, sanki var olan sırların açığa çıkması içindi. Bu durum hem bir gerilim hem de endişe de yaratıyordu. Medya ise, soruların adresi kimliği sorumluluğunu üstlenmek için hazırды. Özellikle cinselliğe ilişkin merak konularına medya aracılığı ile ulaşılabilirdi. Örneğin, bir öpüşme sahnesi ya da şiddet içeren konular çocuklar açısından fazlasıyla ilgi uyandırmaktadır. Çocuklar yetişkinlerin dünyasına girme yollarını bulmuştu. Medyanın amacı ise, birer yetişkin çocuk yaratmaktı. Yetişkinlerde de çocuksuluğu barındıran bir genç modelini oluşturmak çabası vardı. Örneğin, bir anne kendi kız çocuğundan çok da farklı olmamalıydı. Giyimleri, davranışları, yeme-içmeleri aynı biçimlerde olmalıydı. Bu durum da giderek çocukluk denen şeyi alt üst etmekteydi. Aslında günümüzde de aynı formatlar vardır. Örneğin, Eurovision şarkı yarışmasına aday olarak katılan Hadise'nin saçı, makyajı, giyimi, fiziği gençler ve orta yaşlar için özenilecek bir durumdur. Medyadan izlediğimiz kadarıyla Hadise'nin giymiş olduğu yırtık kot modeli, mağazalara büyük talepler yaratmıştır. Bu olay sadece çocuk ve gençlerde değil, 35-45 yaş arası bayanlarda da ilgi oluşturmuştur. Görsel öğelerin daha çok çocuklara hitap ettiğini düşünürsek, medya bunun için en önemli ve etkili araçtır. Yetişkinler çocukların çocuklar da yetişkinlerin dünyasına hızla kaymasındaki en önemli etken iletişim

araçlarıdır. Medya aracılığı ile, tüketim alanlarında yetişkinler çocuklar için tasarlanmış ve çocuklar yetişkinler için tasarlanmış ürünlere doğru yönlendirilmektedirler. Şirin (1999), gittikçe çocukların ve yetişkinlerin birbirlerinin alanlarına girmiş bu dünyada, çocukluğa dönüşün çok zor olduğundan ancak diğer bir taraftan toplumsal bir çocuk projesi yaratmak için ise çözümün, ancak çocuk için iyi olanı icat etmekle mümkün olacağından bahsetmektedir (Şirin, 1999: 111-115).

Sadece giyim ve fizikte değil, çocukların müzik ve oyun anlayışlarında da değişimler yaşanmaktadır. Giderek çocuğun alanına ait olan kavram, dil ve görünüşündeki nitelikler hızla değişmektedir. Bu durum çocukluğun yitişindeki yolculukta çok önemli ipuçlarıdır. Giderek çocukların dünyası denen şeyin yerine genç-yetişkin dünyasına ilişkin tanımlamalar yapılmaktadır. Hızla değişen değerler büyük çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Yetişkinlerin çocuğun bir çocuk olduğunu unutturma çabası, biran önce onun hayata atılıp para kazanmasıyla doğru orantılıdır. Hatta birçok anne-baba çocuklarını reklam filmlerinde ya da dizi filmlerde oynatmak için yarış halinde olup ve bunun onun geleceği için sağlıklı bir şey olduğunu açıklar. Bu durumun da ne kadar sağlıklı bir çocukluğu ortaya çıkaracak olduğu tartışma konusudur.

2.2. KÜLTÜR BAĞLAMINDA ÇOCUK

Toplumsal süreç içerisinde gelişen sosyalleşme, bireyin hayat boyu süren sosyo-kültürel çevredeki etkileşimini içermektedir. İnsanın doğduğu andan itibaren verilenler ve sonradan geliştirdiği kültürel örüntülerin nedenleri davranışlarında ortaya çıkmaktadır ve farklı anlamlarla da biçimlenmektedir. Toplumdan ve aileden edindiğimiz değerler ise, bizleri kültürel anlamlarda tanımlamaktadır. Kağıtçıbaşı'nın (1996) 'çocuğun değeri' araştırmasında ortaya çıkan sonuçlar da tam da bu noktaya değinmektedir. Kültürlerarası yapmış olduğu çalışma, anne-baba'nın çocuklarına hangi değerleri yükledikleri ile ilgilidir. Bu çalışmaya değinecek olursak; Türkiye, Endonezya, Kore, Filipinler, Singapur, Tayvan ve Tayland ülkelerinde bireylerin daha çok birbirine bağımlı, itaatkar olduğu geleneksel değerler ağır basarken, ABD

ve Almanya'da ise bu değerlerin tam tersi olarak bağımsız, kendine güvenen gibi değerler ağır basmıştır (Kağıtçıbaşı, 1996: 22-35).

Toplumsal değişme sürecinde, gelenekselden moderne doğru olarak tanımlanan bazı değerler ya yok olmaya, ya da önemsiz hale gelmeye başlamıştır. Bu kültürel çalışmada açıklanan bu değerleri ifade edecek olursak; değişimin etkileri ile beraber geçmişte çocuğun yaşlılık sigortası olarak görünen değeri yerine, günümüzde çocuğun daha çok psikolojik yönü ön plana çıkmaya başlamıştır. Tabii bu durum kırsal bölgelerde daha farklı biçimlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996: 26-39).

Çocuğun aileye bağımlı ve uyumlu olması ailenin devamlılığı açısından gereklidir. Bu durum günümüzde kırsal kesimlerde yaşayanlarda hala daha görülen bir durumdur. Kentli kesimlerde ise durum çok da farklı değildir. Çocuğun okuyup ileride kendi ayakları üzerinde durması olarak gösterilen ekonomik güç vurgulanan bir değerdir. Çocuğun bağımsız ve kendine güvenen gibi özelliklere sahip olmasını aileler kabul etseler de, davranışlarında bunu göstermekte zorlanırlar. Çünkü anne-babaya karşı gelmek davranışı hiç de kabul edilebilecek bir davranış değildir (Kağıtçıbaşı, 1996: 42-50).

Kağıtçıbaşı'nın 80'lerde yaptığı araştırmanın bulgularının hala geçerli olduğunu, bazı geleneksel değerlerin direnişli çıkarak yok olmadığından anlayabiliriz. Çünkü hala okul ve aile ortamında çocuğun uysal, her şeyi olduğu gibi kabullenmesi, ezberci olması gibi özellikler beklenen durumlardır. Hakkını arayan, söylenenleri olduğu gibi kabul etmeyip eleştiren gençler belki sadece akademik bir çevrede yetişen çocuklarda görülebilir. Kişinin yaşadığı sosyal çevre çok önemlidir. Çevre çocuğun sosyalleşmesinde en önemli faktör ise, çocuğun kazandığı davranışlar yine çevresel faktörlere göre farklılıklar gösterebilir.

UNICEF'in, 1987'de yayınladığı çalışmada, birçok toplumda yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz bir çevrede büyüyen çocukların akademik başarılarının da düşük olduğunu açıklamıştır. Nedeni ise, çocukların sosyal çevre ve aile tarafından desteklenmemesidir. Ekonomik açıdan yetersiz koşullarda

yetişmiş çocuklar sağlıklı beslenememe ve özellikle de sosyal etkileşimde bulunamama gibi durumlardan dolayı büyük zararlar görmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1996: 44-50). Anne-baba kendi otoritesini fiziksel güç gibi otoriteryan bir şekilde cezaya dönüştürmesi alışkanlığı ve bunu doğru bir davranış biçimi olarak kabul edip sürekli hale getirmesi, çocuğun yetişkinliğinde de fiziksel ceza yerine tarz değiştirerek, bireyin itaatkâr bir eğilim göstererek ailesine bağımlı hale getirilmesi bir çeşit ceza biçimine dönüşebilir.

Türkiye gibi geleneksel değerlerin çok fazla sürdürüldüğü toplumlarda, çocukla konuşarak onu ikna etmek, tartışma ortamlarında eleştirel olmasına izin vermek, çocuğa neyin neden doğru ya da yanlış olduğunu açıklamak gibi davranışları her aile tipi ortamında görmek mümkün olmayabilir. Genellikle de, gözlemlediğimiz kadarıyla aileler bu tarz yaklaşımlardan kaçınmaktadırlar, çünkü kültürel değerlerimizde bu tarz davranışlara çok sık rastlanılmamıştır. Aslında birçok sorunun diyalogda çözümlenmesi anlayışının toplumsal değerlerimize yerleşebilmesi için, Türkiye'deki eğitim sisteminde birçok değişime ihtiyaç olduğunu gösterir. En önemlisi ise, aktiviteler, oyunlar, projeler ile sözlü diyaloga geçişler artırılabilir. Maalesef, Türkiye'de çocuklar için özellikle okul öncesi hizmetler çok yetersiz kalmaktadır. Eğitim çok erken yaşlarda başlarsa, aynı zamanda ailelere yönelik eğitim çalışmaları da teşvik edici şekilde hızlandırılabilir. Örneğin, Erken Destek Projesinde annelerle yapılan mülakatlarda, onların çocuklarıyla yakın ilişkiler kurma ihtiyacını ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da verilen cevaplarda en yüksek oran; anneye iyi davranma, söz dinleme, başkalarıyla iyi geçinme gibi sözler olmuştur. Yine aynı çalışmada, çocuğun bağımsız olması değeri ise ters karşılanmıştır. Çocuğun kendini savunması düşüncesinde ısrarcılık göstermesi, söz dinlememesi kabul edilemeyen davranışlar arasında olmuştur (Kağıtçıbaşı, 1996: 52).

2.2.1.Çocuk'ta Sosyal Değer'e Bakış

Sosyal olarak tanımlanan çocukluk kavramı Kağıtçıbaşı'na göre (1998), kültürlerarası farklılıklar gösteren kültürel bir üründür. Tarihsel olarak incelenen çocukluk kavramı, farklılıklar ve değişimlerle tanımlanmıştır. Zaman içerisindeki yeni çalışmalarda, çocukluğun tek bir zamanda incelenemeyeceği, sosyo-kültürel

açından zaman ve yere bağlı olarak değiştiği anlaşılmıştır. Ayrıca, çocuğa yüklenen değerlerin toplumun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişiklik gösterdiğini ifade eden araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, kırsal ekonomide çocuklardan beklentiler ev işlerine yardım ve ekonomik anlamda üretim yapan işlerde çalışmalarıdır. Çocukların eve yaptıkları maddi-manevi yardım az gelişmiş ülkelerde ve kırsal kesimde daha önemli görülürken, gelişmiş ülkeler ve kent merkezleri daha az önem vermiştir. Burada çocuğa yüklenen değer, faydacı ve çalışmasının önemli olduğu anlayıştır. Ancak yaşam tarzlarının değişmesi ve özellikle kentleşme, anne-babanın eğitiminin artmasıyla beraber çocuktan beklenen iş de önemini yitirmeye başlamıştır. Kırsal-kentsel kesim ve sosyo-ekonomik konumun giderek gelişme göstermesiyle çocukluğa bakış da değişmeye başlamıştır (Kağıtçıbaşı, 1998: 30-42).

Çocukluk kavramının değişmesi çocuğun daha önem kazandığı anlamında değildir. Artık çocuklar maddi bir gelir kaynağı değil, bir gider kaynağıdır. Çocuğun daha çok maddi ihtiyaçlarına olan önem artmıştır. Bu anlayışa göre, çocuk sosyalleşirken farklı sorumluluklar da kazanmaktadır. Kendisinden beklenen ev işlerine yardım ya da maddi katkı yerine okula gitme ve ders çalışma sorumluluğuna dönüşmüştür. Ancak, ülkemizde özellikle kız çocukları okula gitse bile ailenin ondan beklentisi erkek çocuğa göre fazladır. Hem okula gitme ve ders çalışma hem de evde annesine ev işlerine yardım etme beklentileri vardır. Bu durum ailede kız ve erkeğin konumunu hiyerarşik bir şekilde biçimlendirmektedir.

2.2.2. Bireysel Yeterlik İçin Sosyalleşme ve Ebeveyn Değerleri

Anne-baba kendi sahip olduğu değerleri davranışlarıyla çocukları üzerinde gösterir (Kağıtçıbaşı, 1998: 36), tabii bu inançlar kültür içerisinde oluşur. Oluşan inanç ve değerler ise, içinde bulunulan sosyo-ekonomik koşullar ve eğitime göre uygulanışları açısından farklılaşabilirler. Örneğin, toplumumuzda bireyin öncelikle ailesine, işine ve sonra da eşine itaat etmesi zaman için beklenen bir davranış biçimi olmuştur. Çocuğun bağımsız olması ise tehlikeli görülmüştür. Çocuğun sosyalleşmesinin de sınıfa bağlı olduğunu söylemek gerekir. Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki, orta veya üst sınıfta yetişen çocuğa daha çok bağımsız olması yönünde destek verilmiştir. Kendini ifade etmesi ve bireysel kararlar alabilmesi

ancak bağımsız hissettiği sürece gerçekleşir. Ancak toplumun daha alt kesimlerine inildiğinde ise, çocuğun itaatkâr olması daha kabul edilebilirdir. Anne-babaya karşı gelmeme, söz dinleme, uslu olma, çok konuşmama onaylanan davranışlar içersindedir. Bundan dolayı da, çocuk hem aile hem de içinde bulunduğu ortam nedeniyle bastırılmıştır. Yapılan çalışmalarda, anne-babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik seviyesi gibi faktörlerin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini ve çevreyle olan etkileşimini etkilediği sonucunu çıkarmıştır (Kağıtçıbaşı, 1998: 34-42).

Wise ve Silva'nın (2007) Avustralya'da farklı kültürlerden gelenlerle ilgili yaptığı bir çalışma Avustralya'da farklı kültürlerin çocuklara farklı şekillerde değerler yüklediklerini bulmuşlardır. Buna göre, 258 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada Angola, Vietnam ve Somali ailelerinin çocuklara bakışı göz önünde bulundurulduğunda, çocukların bağımsız ve sosyal beceriler kazanmasını daha çok Angola aileleri isterken, Vietnamlı aileler daha çok itaat beklentisi içindedirler. Somalili aileler çocuklarının evde mantık yürütmesine değer verirken, güç kullanmaya daha az değer vermişleridir (Wise ve Silva, 2007: 36). Straus (1994), neredeyse Latin Amerika'daki tüm ülkelerin çocuklara baskıcı davrandığını ve bu davranışı olumlu bir tutum olarak gördüklerini belirtmiştir. Latin Amerika'da Meksika'da yapılan çalışmalarda araştırmacılar Meksika ailelerinin çoğunun gerektiğinden şiddet gibi bir disiplin aracının bile kullanılabileceğini belirtmiştir (Corral, Frías, Romero, & Muñoz, 1995: 669-679). Haeuser'e (1990) göre, İsveçli ailelerin hala evde gerekirse şiddetin uygulanacağı bir disiplin anlayışını benimsediklerini bulmuştur. Çin'de yapılan aile ve çocuk arasındaki değer araştırmaları göstermiştir ki, Çinli aileler çoğunlukla Çin kültürünün temelinde olan otoriter bir yapıyı benimsemektedirler (Xu & Farver, 2005:401-410). Zervides ve Knowles'in (2007) Avustralya'da göçmenler üzerinde yaptığı bir çalışmaya göre Yunan aileleri birinci nesilde Yunanistan'da olduğu gibi çocuklara baskıcı davranırken, ikinci nesil Yunan ailelerinde Avustralya'nın Anglistik bireyselci yapısına uygun olarak çocuklara çok baskı yapmadığı ve değer tutumlarında bir değişiklik olduğu saptanmıştır.

2.3. İKTİDAR VE SOSYAL DİYALOG İLİŞKİSİ

İktidar ile sosyal diyalog arasındaki ilişki minimal düzeyde ele alınan bir ilişkidir, çünkü iktidara doğrudan başka araçlarla karşı koymak yerine en temel başlanacak olan nokta insanın en temel varoluşunu belirleyecek olan sosyal diyalogdur. Foucault (1978; 1984) özne ve iktidar ile ilgili olarak güçler arasındaki ilişkilerin aynı anda hem dayanışma hem de mücadele gerektirdiğini vurgulamaktadır, çünkü sosyal diyalog içerisinde yaşanan bu süreç öznelerin kendi kendilerini düzenlemesini ve kendi organizasyonlarını oluşturmasını sağlar. Bu anlamda sosyal diyalog dışında iktidar sorununu çözmek zorlaşır ve Foucault'nun belirttiği gibi bu tür bir karşılaşma risk taşıdığı kadar yoğun emeği ve somut mücadeleyi gerektirir. Güç aracılığı ile özne baskı altına alınmaz, aksine sosyal diyalog içerisinde güçler organize edilir, kullanılır ve işe yarar hale getirilir. İnsanlar sosyal diyalogda aktif oldukları sürece bu güçlere direnerek diyalog yoluyla güç formlarına etkide bulunulabilir ve bu tür bir süreç belirsizliğe ve istikrarsızlığa dönüşebilir, fakat bu direniş ve dönüşüm yoluyla birlikte yeni hayat formları ortaya çıkabilir (Foucault, 1978;1984: 112-128).

Foucault için bu anlamda özgürlük ve direniş diyalog içerisinde eylemde bulunma gücüdür (Falzon, 2001: 35-54). Bir kurumun ya da bireyin ne kadar baskıcı olduğunun önemi bulunmaksızın çeşitli başkaldırı ve direniş formları aracılığıyla yeniden ortaya çıkacak, diyalog devam edecek ve hayat tarzları yeniden gözden geçirilecektir. Bu anlamda iktidar ezeli ve ebedi değildir; aksine iktidara en temel anlamda diyalogdan başlanarak karşı koyulabilir. Bu bağlamda iktidarın sosyal diyaloga şekillenmesi bir imkândır ve süreklilik arz edebilir. Sosyal diyalog dışındaki araçlar bu anlamda süreklilik arz etmeyebilir. Sosyal diyalog içerisinde özneye dayatılan, başkalarının konulan sınırlara ve güç tarzlarına beklenmedik olanı sunarak yeni biçimler ortaya koyarak normatif olmayan bir diyaloga doğru yol alınabilir ve böyle bir sancılı süreç değişimi ve dönüşümü mümkün kılabilir, çünkü ancak sosyal diyalog süreci başlatılarak katılaşmış hayat tarzları yıkılır ve yeni hayat tarzları ortaya çıkar.

Gündelik yaşam pratikleri içerisinde birey birçok baskıcı durumla karşılaşır ve sosyal diyalog içerisinde kimi zaman bu duruma direnmeye ya da durumu tersine çevirmeye çalışır. Bu çalışmanın yapısına uygun olarak gözlemlendiğinde çocukların okul içerisinde baskı ile karşılaştıklarında genelde ciddi bir direnme göstermedikleri görülmektedir. Aile içinde sosyal diyaloga girme fırsatı verilmeyen çocuklar benzer tutumları okulda da devam ettirebilmektedirler. Bir güç karşısında, ister ailede ister başka bir sosyal ortamda, sosyal diyalog bir imkân iken gücü elinde bulunduran öznelerin buna izin vermemesi ve baskı uygulaması sosyal diyalog sürecini etkilemektedir. Çocuklar çok erken yaşlarda sosyal diyaloga girme teşebbüsleri göstermesine rağmen zamanla ailede başlayan engellemeler ve baskı yüzünden direnme süreci yerine baskı karşısında kabullenme başlamaktadır. Bu durum iktidar ilişkileri içerisinde çocuğun kendini ifade edebilme özgürlüğünü kısıtlamaktadır ve asıl olan sosyal diyaloga girebilme mücadelesini engellemektedir.

2.3.1. İktidar ile İlgili Yeni Modele Doğru

Geleneksel ve merkeziyetçi iktidar düşüncesinin Foucault ile birlikte değişmesiyle iktidar artık her yerdedir ve aslında mikro düzeyde iş görmektedir. Foucault'nun iktidar kavramına paralellik gösteren, fakat bu düşüncüyü biraz daha ileri götürerek Tannen (2007) sadece iktidar kavramını merkeze alarak çocuk çalışmalarının yapılmasının tehlikeli olduğunu savunmaktadır. Tannen bunun nedeni olarak da aynı davranışın ya da söylemin iktidar olarak görünebileceği kadar dayanışma da olduğu belirsizliğini ortaya çıkarır. Örneğin, aile içerisinde babanın kızına gün içerisinde ne yaptığı sorusu, bir iktidar olacağı gibi bir dayanışma da olabileceğini vurgular. Tannen (2007), bu düşünceye uygun olarak yeni bir model geliştirmiştir. Bu modelde belli boyutlar yer almaktadır:

İktidar	Dayanışma
Asimetri	Simetri
Hiyerarşi	Eşitlik
Uzaklık	Yakınlık

Şekil.1. İktidar ve Etkileşiminin Boyutsal Görünüşü (Tannen, 2007: 29)

Tannen (2007) çalışmalarında iktidar ve dayanışma ile ilgili çok anlamlılığa ve belirsizliğe vurgu yapmaktadır. İktidar ve dayanışma arasındaki ilişki tek boyutlu değil çok boyutludur ve bu durum en açık bir şekilde ailede kullanılmaktadır. Aile içi söylemler aynı anda hem iktidar hem de dayanışma yaratabilir. Her bir söylem sadece tek boyutta işlemeyebilir. Örneğin, çocuk eve geldikten sonra doğrudan babanın kızına gününün nasıl geçtiğini sorması ve kızının da detaylı bilgi vermesi bir dayanışma olduğu kadar iktidar görüntüsü de verebilir. Dolayısıyla bir söylemi ya da sosyal diyalogu incelerken iktidar ve dayanışma aynı anda meydana gelebilir ve bu çok anlamlılıktan dolayı bazı zamanlar belirsiz kalabilir. Aile içerisindeki ilişkiler hiyerarşik olduğundan ve yoğun bir şekilde aile içinde farklı iletişimler kurulduğundan iktidar ile dayanışma arasındaki karmaşık ilişkiyi çözmek zor görünmektedir. Aile içi yapılan dilbilimsel çalışmalar göstermiştir ki aile içi ilişkileri sadece tek boyutta incelenemez (Tannen & Wallat, 1993: 57-76).

Tannen (2007) uygulamalı çalışmalarına uygun olarak Foucault (1971) hiyerarşi içinde bulunmanın özneyi yarattığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, iktidar ilişkileri Foucault'da aslında özneyi oluşturması bakımından olumlu bir anlama sahiptir. Geleneksel iktidar incelemelerinde özneye etkisi olumsuz olarak algılanırken, Foucault (1971) ve Tannen (2007) çalışmalarında iktidar ilişkileri ve öznenin kuruluşu arasında olumlu bir bağlantı kurulmaktadır. Foucault neredeyse tüm çalışmalarında bireylerin sosyal diyalog içerisinde uyanık olmalarını ve gerektiğinde sosyal diyalogun en önemli anında iktidarın maskesinin düşürülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Foucault sosyal diyalogda iktidarın gizlenebileceği riskini ve tehlikesini taşıdığını vurgulamaktadır. Söylemin doğasından dolayı diyalog belirsizdir, çünkü aynı anda hem iktidar hem de dayanışma ilişkisini taşıyabilir ve bu ilişki geniş bir düzlemde çok boyutlu olarak yer almaktadır.

Bu çalışma iktidar ve iktidar ilişkilerinden bahsederken iktidarı devamlı olumsuz olarak görmemekte ve özneyi oluşturması bakımından önemli bir ölçüt olarak görmektedir. Paradoksal olarak görünmesi söylemin doğasında olduğu için çalışma iktidar kavramının çok anlamlılığını merkeze alacaktır. Çünkü bu çalışmada

geleneksel anlamdaki sadece olumsuz iktidar yorumu yer almayacaktır. Aksine, iktidarın mikro düzeyde modern çokanlamlılık içeren yorumu ele alınacaktır. Tannen' in (2007) çok anlamlılık çalışması aslında okullara da uygulanabilir, çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisi dayanışma içinde olduğu kadar bir baskı unsuru da taşıyabilir.

2.4. ETKİLEŞİMSEL ADALET VE SOSYAL DİYALOG İLİŞKİSİ

Etkileşimsel adalet (Bies ve Moag 1986; Greenberg, 1993) ile sosyal diyalog (Falzon, 2001) arasındaki ilişki özel alanda özneler arasındaki adalet kavramına dayalı geçen bir diyalog ilişkisidir, çünkü hiyerarşide üstte bulunan özneler bir karar alır ve bu kararın sosyal diyalogda belirtilme tarzı diyalogun yönünü belirleyecektir. Kurumlarda büyük oranda iktidarı hiyerarşik anlamda elinde bulunduranların diğerleri aynı şekilde iletişime girmemeleri sosyal diyalog sürecini başlatabilir. İletişim tarzında adalet hissetmeyen aktörler bir mücadeleye, diğer bir deyişle sosyal diyaloga girmek zorunda kalırlar. Etkileşimsel adalet nezaket, doğruluk, saygı gibi değerleri içermektedir ve bu değerler ortadan kalktığında iktidar sorunu ortaya çıkar ve özneleri durumu kabullenmeye ya da sosyal diyaloga zorlar, çünkü bir eşitliğin olmadığı ve öznenin bu anlamda bir baskı hissettiği ortaya çıkar.

Saygı ve nezaket gibi değerler iletişim içerisinde yer almadığında, Bies (1987) öznelerin haksızlık karşısında öfkeye başvurduğunu ya da performansları üzerinde olumsuz bir etki yaratacağını bulmuştur. Bu durumda otoritenin bir kararını diğer öznelere açıklarken tutunduğu tavır ve gösterdiği davranış öznelerin haklılık algısını etkileyecektir ve özneler amirlerinden adil bir davranış bekleyecektir. Etkileşimde adaletsizlik ortaya çıktığında özneler farklı yollar deneyerek amirlerine ya da yöneticilerine tepkide bulunacaktır. Sosyal diyalog bu tür bir adaletsizliğin çözülmesi için atılması gereken ilk adım olarak görülebilir. İletişimin adil geçmediğini düşünen özne, Falzon'un (2001) sosyal diyalog görüşünde belirtildiği gibi dünyada başka güçlerin etkisine açık olacak şekilde dış etkiler karşısında yalnızca pasif ve boyun eğmeyen varlıklar olmadığımızı, aksine bu dış etkileri organize eden, yorumlayan ve gerektiğinde dönüştüren varlıklar olarak varolabileceklerdir. Bu görüşe bakarak denilebilir ki, özel anlamda etkileşimsel

adalet ile sosyal diyalog düzleminde çok güçlü bir bağ vardır, çünkü bu bağdaki değerler etkilendiği takdirde iktidar baş gösterir ve bu da öncelikle sosyal diyalogda mücadeleyi gerektirir.

Etkileşimsel adalet daha çok iş dünyasında ve diğer kurumlarda yönetim ile çalışan arasında saygı ve nezaket değerlerine göre iletişimi içermesine rağmen çocuklar okul, aile gibi daha mikro düzeydeki hiyerarşik sosyal ortamlarda incelenmemiştir. Bununla birlikte, okul ve aile içerisinde anne, baba, müdür ve öğretmen tarafından birçok karar alınmaktadır ve bu durumda çocuğa gösterilen saygı ve nezaket ne tür bir etkileşimsel adaletin bu tür ortamlarda kullanıldığını göstermektedir. Okul içerisinde futbol oynanmaması ile ilgili alınan bir kararın, okuldaki çocuklar ile iletişime geçilerek bu kararın alınmasının sebebinin kendilerine açıklanması, onların oyun dünyasına saygı gösterildiğini ve hem okudukları kuruma hem de gücü elinde bulunduranlara güven ortamını sağlayacaktır. Daha samimi bir ortam olan ailede babanın devamlı kararlar aldığı ve çocukların da şu ya da bu şekilde bu kararları uygulaması zorunlu gibi görünmektedir. Dolayısıyla bu tür davranışlar çocuğun aslında sosyal diyalog sürecini olumsuz etkilemektedir. Ailede ya da okulda verilen kararlara bağlı olarak kurulan etkileşimsel adalet olumlu yönde kullanılmaz ise baskı ve iktidarın bir problem ortaya çıkaracağı ve sosyal diyalog sürecine girilmesi durumunda zor görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, 14 yaşındaki çocukların sosyal diyalog, adalet ve iktidara nasıl baktıklarını ve bu kavramları somut olarak gündelik yaşamda nasıl yaşadıklarını anlamak amacıyla görüşme, günlük tutma ve senaryo tekniği kullanılarak bir araştırma modeli kurulmuştur. Kavram alanı çalışması çok geniş olduğu için bu çalışmada üçleme (Triangulation) yönteminin uygulanması çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaya yöneliktir. İnsan davranışı zengin ve karmaşık olduğu için yöntemde üçleme uygulaması, çalışmanın sadece güvenilirliğini ve geçerliliğini değil, aynı zamanda aynı duruma ilişkin daha detaylı ve dengeli bir açıklama da sağlamaktadır. Cohen and Manion (1986) ve O'Donoghue and Punch'un (2003) da vurguladığı gibi böyle bir yöntem aynı zamanda farklı kaynaklardan yararlanarak araştırma verisindeki düzenliliği ve düzensizliği gösterecektir. Eğer sadece iki teknik kullanılsa idi, bu durumda iki yöntemin sonucu çok ters çıkabilir ve çatışabilirdi , fakat üçüncü yöntemin eklenmesiyle uyuşan ve uyuşmayan yönler daha açık bir şekilde ortaya çıkabilir (O'Donoghue and Punch ,2003).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, Adana ili merkez ilçelerinden Seyhan'da yaşayan, 14 yaşındaki 16 kız ve 16 erkek olmak üzere toplam 32 katılımcı oluşturmaktadır. Seyhan ilçesinin seçilmesinin nedeni bu bölgede okul oranının diğer ilçelere göre farklı gruplardan oluşarak daha fazla okul bulundurmasıdır. Araştırma örnekleme alınacak bireylerin belirlenmesinde buldukları semtin sosyo-ekonomik durumu homojenliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırmada orta sınıf temelli devlet okullarından katılımcılar seçilmiştir. Özel okullardan bir seçim

yapılmamasının nedeni, kapitalist sistemin getirdiği kazanç temelli stratejik bilgi bu tarz okullarda öne çıkabilmektedir, aynı zamanda bu okullara çocuklarını gönderen ailelerin de kazancı, sert bir bürokrasi anlayışıyla karşılaşmak istememeleri olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, devlet okullarında hiyerarşik durumun daha net olduğu ve katı bir bürokrasi anlayışı yaygın olduğu düşünülebilir. Örnekleme alınan öğrenciler 14 yaşları arasında olup, öğrencilerin yaş ortalamaları 14.15 tir. Bu yaş aralığının seçilmesinin nedeni gelişimsel psikolojide Smith, Cowie ve Blades (2004) belirttiği gibi çocukların soyut döneme geçmesinin 14 ve hatta bazı durumlarda 16 yaş sonrası başlamasıdır ve aynı şekilde Kohlberg'in (1958) ahlak gelişimi evrelerinde 14 yaş gelenek sonrası ahlak dönemine denk gelen bir yaş grubu olarak sayılmaktadır. Bu yaş grubu ele alınarak çocuktan araştırmanın kavramlarına uygun olarak veri toplanmıştır. Bu çalışmada sosyal diyalog, adalet ve iktidar kavramları somutun ötesinde kavramlar olduğu için çocukluğun son dönemi olan soyut dönem seçilmiştir. 14 yaş öncesi çocukları somut ya da işlem öncesi dönemde kalabileceği ve bu çalışmanın ana kavramları ile ilgili detaylı veri elde etmede zorluk yaşanabileceği için 14 yaş bu çalışma için en ideal yaş olarak belirlenmiştir.

3.3. ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ VE VERİLERİN KODLANMASI

Bu araştırmada sosyal diyalog, adalet ve iktidar kavramları değişken olarak ele alınmıştır. Çalışma sosyal diyalog kavramını merkeze alarak iktidar ve etkileşimsel adalet kavramlarında uygulamalı olarak ele almayı hedeflemiştir.

Araştırmada veri toplama üç farklı teknik ile yapıldığı için verilerin sayısal olarak hesaplaması da farklılaşmıştır. Her bir teknikte farklı sayısal veri üzerinden yüzdeler hesaplanmıştır. Katılımcının kavramlara denk düşen her bir ifadesine sayısal veri verilmiştir. Böylece her bir ifade bir veriye denk gelmektedir. Veriler araştırmanın kuramsal temelinde belirtilen sosyal diyalog, iktidar ve adalet kavramları adı altında alt kavramları da belirlenmiştir. Her ana kavram yanında alt kavramlar da kuramsal tartışmada verilen tanımlara göre verilmiştir. Çalışmaya toplamda 32 kişi katılmıştır ve her bir katılımcı 1 den 32 ye kadar sıralanmıştır. Daha sonra, frekans ve yüzdeleri ile birlikte tüm ana ve alt kavramlar verilmiştir. Kodlamalar yapılırken kavramların tanım içerikleri ve özellikleri alınmış ve çalışma

içerisinde katılımcıların verdikleri cevaplarla kodlamalar eşleştirilmiştir. Görüşme ve günlükte katılımcı sayısı ile söylem miktarı arasında bir paralellilik söz konusu iken, senaryoda katılımcı sayısı 32 olmasına rağmen, ortaya çıkan söylem miktarı farklılık göstermektedir. Katılımcı sayısı ile katılımcıların söylem miktarı arasındaki paralellilik ve farklılığı Tablo 3.3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.1. Katılımcıların Sayısı ve Katılımcıların Söylem Miktarlarının Dağılımı

Veri türleri	N	Sosyal diyalog	İktidar	Adalet
Görüşme	32	32	32	32
Günlük	29	29	29	29
Senaryo-hikâye	32	64	64	64
Senaryo-diyalog	32	288	256	96

Katılımcılardan veri analizi yapılırken tüm cümleler çıkarılmış ve hangi kavrama denk düştüğü kavramların tanım özellikleri ölçütüne göre belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bir ölçüt düzeneği geliştirilmiştir. Kavramların tanımlarının içerikleri her zaman belirli olmadığı için, araştırmacı verileri kodlamadan önce kavramsal ölçütlerini belirlemiştir. Her bir ana kavramın tanım özelliklerinden yararlanarak ölçütler oluşturulmuştur. Bu kodlamanın yanı sıra, belirlenen kavramsal ölçütlere uygun olarak her bir kavram için katılımcılardan örnekler verilmiştir.

3.3.1. Sosyal Diyalog

Sosyal diyalog ana kavramı altında çeşitli alt kavramlar belirlenmiştir. Bu alt kavramların tanımını yapan Falzon (2001)'un belirlemelerine göre oluşturulmuştur. Falzon, sosyal diyalog tanımına çok geniş bir şekilde yaklaşmıştır. Tanımın içeriği birkaç boyuttan oluştuğu için önemli boyutları ele alınarak alt kavramlar oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların verdikleri cevaplara ölçüt olması bakımından tanımların içeriklerine uygun araştırmacı tarafından belli ölçütler getirilmiştir. Dolayısıyla çalışma tanım ve tanıma uygun kodlamalardan oluşmaktadır. Verileri analiz ederken uygun ve pratik bir yol izlemek için bu tür bir kodlama yapılmıştır.

Falzon'un (2001) Sosyal diyalog tanımları :

1. Sosyal diyalog yaşam içerisinde ötekiyle karşılaşmayı içerir ve aktörlerin birbirlerine kolayca boyun eğmediği, birbirlerine direndiği ve gerektiğinde birbirlerini etkilemeye çalıştığı bir süreçtir (s.56)
2. Sosyal diyalogda, öteki ile karşıya gelmede özne tamamen pasif ve güçsüz değildir fakat empoze edilme tehlikesi ile karşı karşıyadır (s.60)
3. Sosyal diyalog kavramı ayrıca katılımcıların aktif olarak tam anlamıyla karşılıklı ve arkası kesilmez yorumların etkileşimi dâhilinde birbirlerini şekillendirdikleri veya birbirlerine formlar dayattıkları diyalogdur (s.63)
4. Sosyal diyalog, ötekinin ya da ötekiliğin, yalnızca ona empoze edilen kategorilere boyun eğen değil, aynı zamanda yakasını onlardan kurtarabilen, onları aşabilen ve daha sonra onları etkileyebilen bir şey olarak kendisini bu direnişle hissettirmesidir (s.70).

Yukarıdaki tanımlara göre dönüştürme, açıklık, direnme ve kabullenme adı altında temel olarak 4 alt kavram belirlenmiştir. Yukarıdaki tanımlara göre Tablo 3.3.1.1'de belli önermeler çıkarılmış ve bu önermelerin denk geldiği alt kavramlar gösterilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler aşağıdaki tabloya göre kodlanmıştır.

Tablo 3.3.1.1 Sosyal Diyalogun Ana Kavramının Alt Kavramlara Göre Kodlanması

Ötekinin düşüncesinde değişim yaratır	Dönüştürme
Ötekine sorunu sadece açıkça ifade eder	Açıklık
Ötekine sadece direnç gösteren ifade kullanır	Direnme
Ötekinin söylemini olduğu gibi kabullenir	Kabullenme

Tablo 3.3.1.1.'de kavramsal kodlamaya uygun olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden örnek cümleler alınıp Tablo 3.3.1.2.'deki gibi katılımcıların ifadelerine dayanarak örnek bir kodlama yapılmıştır.

Tablo 3.3.1.2. Görüşmeden Elde Edilen Sosyal Diyalog İfadelerine Göre Örnek Kodlama

Babam katı tutumunu değiştirdi	Dönüştürme
Sizin geç kalmanız bizim zamanımızı alıyor	Açıklık
Bence bu yaptığımız doğru değil	Direnme
Notlardan dolayı öğretmenlere bir şey diyemiyoruz .	Kabullenme

3.3.2. İktidar

Çalışmanın kuramı ağırlıklı olarak Foucault'nun (1971, 1978) iktidar ve iktidar ilişkileri tanımı etrafında yoğunlaştığı için iktidarın diğer alt kavramları Foucault'nun farklı zamanlarda yaptığı iktidar tanımlarına göre belirlenmiştir. İktidar tanımı zaman içerisinde iktidar ilişkileri tanımına dönüşmüştür. Dolayısıyla iktidar ve iktidar ilişkileri tanımı birkaç boyuttan oluşmaktadır.

1. İktidar bir kurum, bir yapı değildir; bazılarının baştan sahip olduğu belirli bir güç değil, belli bir toplumda karmaşık bir stratejik duruma verilen addır (Foucault, 1978: s.72)
2. İnsanlık evrensel bir karışıklılığa varana dek bir mücadelenin mücadeleye aşamalı olarak gelişmez. İnsanlık, kendi zorbalıklarını her birini bir kurallar sistemi içine yerleştirir ve böylece tahakkümden tahakküme gider (Foucault, 1971: s.91))
3. İktidar direnişi yaratır; direniş iktidarın diğer yüzüdür. İktidarın olduğu yerde direnme vardır, ancak direnme hiçbir zaman iktidara göre dışsal bir konumda değildir (Foucault, 1978: s.73)
4. İktidar karşısında hakikati söylemeliyiz, hakikati itiraf etmeye ya da bulmaya zorunluyuz, mahkûmuz çünkü iktidar durmaksızın sorar, bizi sorguya çeker ve durmadan soruşturur (Foucault, 2002: s.38-39).

Tablo 3.3.2.1. İktidar Ana Kategorisinin Alt Kavramlarının Kodlanması

Ötekinin karşısına farklı bir çözümle çıkar	Stratejiktir
Ötekinin baskısı altındadır	Tahakkümdür
Ötekinin baskısı karşısında mutlaka hakikati söyler	Hakikat
Ötekine karşı direnir	Direnıştır

İktidar kavramının tanımlarının içerikleri farklı boyutlarından oluştuğu için Tablo 3.3.2.1.'de temel 4 alt-kavram oluşturulmuştur. Bu kavramsal kodlamaya uygun olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan ifadelere göre Tablo 3.3.2.2.'de örnek bir kodlama yapılmıştır.

Tablo 3.3.2.2. Görüşmeden Elde Edilen İktidar İfadelerine Göre Örnek Kodlama

Ben de MEB'de haklarımı arayacağım	Stratejiktir
Müdür bağırdığı için konuşamıyoruz	Tahakkümdür
Siz açıkça rüşvet istiyorsunuz	Hakikat
Benim çocuğum bu okulda okuyacak	Direnıştır

3.3.3. Etkileşimsel Adalet

Adalet çalışmalarını genel itibari ile örgütsel, işlemsel ve etkileşimsel adalet olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Bu çalışmada sosyal diyalog tanımına uygun olarak etkileşimsel adalet tanımı ele alınacaktır. Etkileşimsel adalette belli bir kurumdaki aktörler arasındaki ilişkiler söz konusudur. Ana kategori olarak adaletin alt kategorileri Bies (2005) tanımına göre belirlenmiştir.

1. Herhangi bir karar alındığında bu durumun bireylere nasıl söylendiği ve söyleneceği ile ilgili adalet algılamasıdır. Saygı önemli bir unsurdur. (s.99)

2. İletişim kurulan bireylerin hitap şekli, iletişim şeklini adaletli dağıtması ve iletişim tarzını buna göre ayarlaması etkileşimsel adalet tanımı içerisinde yer almaktadır. (s.98)

3. Etkileşimsel adalet bir hiyerarşi içerisinde bulunan aktörler arasındaki sağlıklı sosyal paylaşımıdır. (s.100)

4.Etkileşimsel adalet daha çok hiyerarşide daha üstte bulunan aktörlere karşı gösterilen tepkiler ile ilgilidir. Etkileşimsel adalette hiyerarşide üstte bulunan aktöre karşı olan güven çok belirleyici bir tutumdur. (s.101)

Yukarıdaki tanımlara uygun olarak saygı, güven, dürüstlük ve sağlıklı diyalog alt kavramları belirlenmiştir. Her bir kavramın karşılığı olan önermeler Tablo 3.3.3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.3.1. Adalet Kategorisinin Alt Kategorilerinin Kodlanması

Öteki bilgiyi saygı çerçevesinde iletir	Saygı
Öteki ile sosyal paylaşımında güven vardır	Güven
Öteki ile sosyal paylaşımında dürüstlük hâkimdir	Dürüstlük
Öteki ile sağlıklı diyalog daha iyi bir ortam yaratır	Sağlık-diyalog

Adalet kavramı, etkileşimsel adalet kavramının tanım içeriğine uygun olarak oluşturulmuştur ve katılımcıların ifadelerinden Tablo 3.3.3.2.'de bir örnek kodlama verilmiştir.

Tablo 3.3.3.2.Görüşmeden Elde Edilen Etkileşimsel Adalet İfadelerine Göre Örnek Kodlama

Burada anlaşmaya uyulmadığı için istifa etmeyi düşünüyorum	Saygı
Sizin işten ayrılmamanız için dosyaları inceleyeceğim	Güven
Bazı konularda babam haklıdır.	Dürüstlük
Annemle her şeyi rahatça paylaşıyorum	Sağlıklı Diyalog

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE İZLEK

Bu çalışmada görüşme, günlük tutma ve senaryo tekniği kullanılmıştır. Veri toplama araçları oluşturulurken içerikleri çalışmanın sosyal diyalog, iktidar ve adalet kavramlarının tanımlarına ve tanımların içeriğine uygun olarak belirlenmiştir. Katılımcılara her bir kavram ve süreç hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcılardan tüm yönergeleri, kavramları, alt-kavramları, hikâyeleri ve diyalogları okumaları istenmiştir. Katılımcıların anlamakta zorluk çektiği yerde araştırmacı gerekli açıklamaları yapmıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken kavramların tanımlarına göre yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Günlük tutulması için ise kavramlarda ön plana çıkan kavramlar ve tanım özellikleri tablo halinde katılımcıya verilmiştir, böylece katılımcıların günlük tutarken hangi konularda deneyimlerini yazacakları yönlendirilmiştir. Son olarak, senaryo tekniğinde hikâyelerde her bir kavram için iki hikâye seçilmiştir ve senaryo tekniğinin ikinci bölümü olan diyalog tamamlamada ise her bir kavrama göre üç diyalog hazırlanmıştır.

Araştırmada görüşme, günlük ve senaryo tekniği ile veri toplanmasının nedeni, araştırma sorularına farklı bakış açılarından cevap aramak hedeflenmiştir. Birçok çalışmada görüşme veri toplama aracı olarak kullanılmış olup senaryo tekniği ya da günlük tutma nadiren kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde katılımcıdan yüz yüze görüşmede daha fazla veri toplanabileceği için yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Bazı katılımcılar düşüncelerini yazıdaki kadar etkili dile getiremedikleri için günlük tutma bu tür katılımcılar için bir avantaj sağlayabileceği düşünülmüştür. Senaryo tekniğinin kullanılmasının nedeni ise katılımcılar çalışma yürütülürken bu çalışmanın kavramsal çerçevesine uygun durumlarla karşılaşmayabilir, bu durumda senaryo tekniği katılımcılara çalışmanın kavramsal yapısına uygun bir şekilde veri toplanmasını sağlayacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla, çalışma katılımcıların sözel, yazısal ve senaryosal becerilerine göre güçlü bir yöntem kurmayı hedeflemiştir. Eğer çalışma sadece görüşme tekniği ile olsaydı bu durumda kendini sözel olarak dile getiremeyen katılımcıdan nitelikli veri toplanamayabilirdi. Aynı şekilde kendini yazıda ifade edemeyen katılımcı yüz yüze görüşme ile bunu sağlayabilir. Senaryo

teknikinin kullanılması ile yapılandırılmış uyarılar verilerek çalışmanın kavramlarına uygun çıkartım sağlanması hedeflenmiştir.

Veri toplama aracı olarak görüşmeden, yarı yapılandırılmış bir görüşme (Ek-1) yöntemi seçilmiştir, çünkü sorulacak sorular araştırmacı tarafından araştırmanın hedefine kavramsal çerçevesine uygun olarak oluşturulmuştur fakat sorular tam anlamı ile kapalı uçlu olmayıp esnek olan sorular da vardır. Sorular görüşme esnasında gerektiğinde yeniden düzenlenebilecek şekilde hazırlanmıştır. Görüşmeye katılımcıların diyalog içerisine girdiği dört ana sosyal ortam belirlenmiştir. Bunlar, aile, okul, dersane ve arkadaş ortamlarıdır. Görüşme yapılmadan önce katılımcı ile hem fiziksel ortam hem de psikolojik yönden hazırlık yapılmıştır. Rahatsız olmayacağı, sessiz ve dikkatini dağıtmayacak bir ortam seçilmiştir. Daha sonra görüşme ana hedefinden sapmaması için araştırmacı elinden geldiği kadar görüşme kılavuzuna bağlı kalmış ve görüşmenin verimli geçmesi için katılımcı ile bir ön görüşme yapılmış olup katılımcı görüşmeye yavaş yavaş ısındırılmıştır. Görüşme zaman zaman 20 dakikayı geçtiğinden katılımcı ya da araştırmacının dikkati dağıldığında kısa süreli ara verilmiştir. Daha sonra araştırmacıya görüşme süreci ve görüşme ilkeleri anlatılmış ve görüşme başlatılmıştır. Görüşmenin ses kayıt cihazına alınacağı ve gizlilik çerçevesinde kalacağı anlatılmıştır. Görüşme esnasında katılımcı sıkıldığı takdirde bunu dile getirmesi ara verilebileceği ifade edilmiştir. Görüşme bitmeden önce de katılımcıya herhangi bir şey ekleyip eklemeyeceği sorulmuştur.

Görüşme 4 ana bölümden oluşmaktadır. Görüşmede yakından uzağa doğru bir yol seçilmiştir. 1. Bölüm aile içindeki iletişimden oluşmakta olup 4 alt bölümde yapılandırılmıştır. İkinci ana bölüm ise aile dışındaki ortamlar olup okul ve arkadaş ortamını içermektedir ve 4 alt bölümden oluşmaktadır. Benzer şekilde, 3. ana bölümde sadece arkadaş ortamına ilişkin 3 alt bölümden oluşan görüşme konuları belirlenmiştir. Son olarak 4.bölümde dersane ele alınmıştır.

İkinci veri toplama aracı olarak günlük tutma seçilmiş olup iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi katılımcılardan gündelik diyalog içerisinde önemli gördükleri

diyalog özelliklerini yazmaları istenir. Gündelik diyalog bu çalışmada karşılaştığı insanlarla ya da çevresindeki bakkal, market, kafe, gazeteci gibi durumlarda yaptığı diyalogdur. Gündelik diyalog içerisine resmi diyaloglar girmemektedir. Bu resmi diyaloglar mahkeme, polis, müdür gibi yasal şeyler girmemektedir. İkincisi ise katılımcılara her bir kavram için 5'er tane madde verilir ve günlüğü tutarken bu maddeleri göz önünde bulundurmaları istenir. Katılımcılardan 15 gün boyunca günlük yaşamda yaşadıkları diyaloglarla ilgili günlük tutmaları istenir. Günlük yazmada 15 gün seçilmesinin nedeni katılımcıların günlük yazmada belli bir zaman sonra motivasyonlarını yitirme ve 15 günlük süreçte araştırmacının ilgilenmesiyle gerekli verilere ulaşabilmesidir. Ayrıca katılımcıların çocuk olması günlük tutmanın süresini kısaltmıştır. Günlük çalışmalarında en önemli sorunlardan birisi katılımcıların araştırma için var olan ilgisini kaybetmesi ve daha az veri vermeye başlaması olarak belirtilmiştir (Daymon, 2002).

Tablo 3.4.1. Günlük İçin Oluşturulan Kavram Maddeleri

Sosyal Diyalog	İktidar	Adalet
Diyalog şekli/tarzi	Sosyal ortamlarda güç ilişkileri	Adalet duygusunun hissedildiği ortamlar
Diyalogdaki sorunlar	Aile ortamında güç ilişkileri	Adaletsiz durum karşısındaki davranışlar
Diyalogdaki sorunlara çözümler	İktidarın hissedildiği alanlar/kişiler/	Adaleti sağlamak için sergilenen davranışlar
Diyalog aracılığıyla baskı/direnış	Güç ilişkilerine karşı tutum/davranış	Adalet ve adaletsizliğe karşı duyarlılık
Diyalogda mücadele/açık olma/açık olmaya davet etme	İktidar ortamları ve davranışlara yön verilmesi	Adalet ve diyalog ilişkisi

Üçüncü veri toplama aracı ise senaryo tekniği olup iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde (Ek-2) çeşitli çocuk hikâyeleri incelenmiş ve çalışmanın kavramlarına uygun hikâyeler seçilmiştir. Hikâyeler seçilirken ve oluşturulurken çalışmanın ana kavramlarına uygun olarak seçilmeye çalışılmıştır. Sosyal diyalog kavramı için iki hikâye seçilmiştir. Birinci hikâye Samed Behrengi

(2009) tarafından yazılmış olan anne balık ile yavru balık arasında geçen diyalogu içermektedir. Bu diyaloga benzer şekilde diğer bir hikâye de Richard Bach (1999) tarafından yazılan Martı kitabındaki Jonathan adlı bir martının yine annesi ile arasındaki sosyal diyalogudur. Çalışmanın ikinci kavramı iktidar olup iki hikâye seçilmiştir. Birinci hikâye Franz Kafka'nın (2009) Dönüşüm adlı eserinden esinlenilmiş olup Bay K.'nin patronuna verdiği mücadeleyi anlatmaktadır. İkinci hikâye ise Yunan mitolojisinden Sisifos'un Yunan tanrılarına verdiği iktidar ilişkisini incelemektedir. Çalışmanın üçüncü kavramı olan etkileşimsel adalet için de iki çocuk hikâyesi seçilmiştir. Bunlardan bir tanesi Türk çocuk hikâyelerinden alınmıştır ve konusu kaval çalan bir adamın hak ettiği ödülü muhtardan alamamasıdır. İkinci hikâye ise bir av köpeğinin sahibi tarafından bırakılmasıdır.

Tablo 3.4.2. Kavramlar ve Hikâyeler

Kavramlar	Hikâyeler	Konu
Sosyal diyalog	Martı	Yavru martının daha yükseklere uçma konusunda annesi ile olan diyalogu
	Kara Balık	Küçük Balığın daha uzaklara gitme konusunda annesi ile diyalogu
İktidar	Dönüşüm	Bay K. nin patronuna verdiği direniş hikâyesi
	Sisifos	Sisifos'un Yunan tanrılarına verdiği mücadele
Adalet	Kavalcı	Kavalcının muhtardan hak ettiği ödülü alamaması
	Köpek	Köpeğin sahipleri tarafından yalnız bırakılması

Katılımcılardan hikâyeleri okumaları ve hikâyelerdeki sorunlara ilişkin kısa bir şey yazdıktan sonra kısa bir çözüm yazmaları istenmiştir. İkinci bölümde (Ek-3) ise çeşitli kısa diyaloglar verilip bu diyalogları tamamlamaları istenmiştir. Diyaloglar seçilirken öğrencilerin en çok maruz kaldığı ortamlar ve aktörler seçilmiştir. Katılımcılar büyük oranda zamanlarını okulda ve dershanede geçirdikleri için öğretmen, öğrenci, müdür ve geri kalan zamanlarının çoğunu evde geçirdikleri için

baba, oğul ve bu ortamlar dışında daha az zaman geçirdikleri için doktor, hasta, satış personeli gibi aktörler seçilmiştir. Tüm diyaloglar gündelik yaşamdan seçilmiştir. Diyaloglar oluşturulurken araşturmacı gözlem yaparak notlarını almış ve 9 diyalogu katılımcılara vermiştir.

Tablo 3.4.3. Kavramlar ve Diyaloglar

Kavramlar	Diyalog Aktörleri	Konu
Sosyal Diyalog	Doktor – Hasta Baba – Oğul ğretmen - ğrenci	Hastanın bir teşhis konusunda bir iddiada bulunması Babanın oğlu ile okul ve ders konusunda diyalogu ğretmen ve öğrencinin bir proje hakkında diyalog kurması
İktidar	ğretmen– ğrenci ğrenci – ğretmen ğrenci – ğretmen	Harry Potter’ın yazarı konusunda öğrencinin düşüncesini belirtmesi öğretmenin bir öğrenciye davranışı konusunda uyarı vermesi Yeni atanan bir ğretmenin Yüksek lisans yapmak için Müdür ile konuşması
Adalet	ğretmen- Yönetici Veli – Müdür Satış personeli- Şef	ğretmenin adaletsiz olarak gördüğü bir konuyu yöneticiye belirtmesi Velinin çocuğunu okula yazdırırken karşılaştığı adaletsiz durumu müdüre ifade etmesi Satış personelinin adaletsiz bir durumu görüp bunu Őefe ifade etmesi

Tablo 3.4.3. gösteriyor ki, tüm kavramlar ve bu kavramlara uygun seçilen senaryolar bir sosyal diyalog içerisinde geçmektedir ve tüm durumlar, iktidar ve adalet kavramları da içine alarak sosyal diyalog içerisinde yer almakta ve çalışmanın sosyal diyalog zemininde temellendirildiğini vurgulamaktadır.

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bir sonraki bölüm araştırma sonucunda elde edilen bulguları ve yorumlarını kapsamaktadır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Elde edilen veriler nitel veri analizine dayanarak çalışmanın ana ve alt kavramları yorumlanmıştır. Daha sonra her bir ana kavram alt kavramlarını da içine alarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmada önce betimsel analiz verilmiştir, daha sonra görüşme, günlük ve senaryo tekniklerinin sonuçları analiz edilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN BETİMSSEL ANALİZİ

Araştırma kapsamında 14 yaşındaki katılımcılardan görüşme, günlük tutma ve senaryo tekniği ile veri toplanmıştır. Toplam olarak araştırmada 32 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Öncelikli olarak bu 32 katılımcı ile sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci bölümde 32 katılımcıdan günlük tutmaları istenmiştir, fakat sadece 29 katılımcı günlük tutma bölümünü gerçekleştirmiştir. Üçüncü veri toplama tekniği olan senaryo tekniğiyle aynı şekilde 32 katılımcıdan veriler elde edilmiştir. Senaryo tekniği, hikâye ve diyalog olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Senaryo tekniğinin birinci aşaması olan hikâye kısmında 6 hikâye verilmiştir ve her iki hikâye bir kavrama denk gelmektedir. Yine senaryo tekniğinin ikinci aşaması olan diyalog kısmında katılımcılara 9 diyalog veriliyor ve her üç diyalog bir kavrama denk gelmektedir. Kavramlara göre genel sayısal dağılım tablo 4.1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Kavramlara Göre Verilerin Genel Sayısal Dağılımı

Veri türleri	Katılımcı sayısı
Görüşme	32
Günlük	29
Senaryo-hikâye	32
Senaryo-diyalog	32

4.2. GÖRÜŞMELERİN SONUÇLARI

Çalışmanın birinci bölümünde, 32 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede sosyal diyalog, iktidar ve adalet kavramlarının tanımlarına uygun olarak katılımcılarla görüşme yapılmıştır ve her bir kavramın özellikleri belirlenerek veriler toplanmıştır. Bu bölümde her bir kavram için katılımcıların görüşleri ve bununla ilgili dağılım ve frekans tabloları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Sosyal Diyalog Kategorisi Altında Katılımcıların Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara buldukları farklı sosyal ortamlara göre kurdukları sosyal diyalog ile sorular sorulmuştur ve katılımcıların sosyal diyalog alt kavramlarına göre verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.2.1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1.1.Sosyal Diyalog Kavramı ve Alt Kavramlarına Göre Aile Boyutunda Katılımcıların Görüşlerinin Sonuçları

	Anne		Baba		Kardeş	
	N	%	N	%	N	%
Dönüştürme	16	50	5	15,6	11	34,3
Açıklık	16	50	5	15,6	16	50
Direnme	2	6,2	12	37,5	2	6,2

Aynı katılımcılar bazen aynı görüşmede anne, baba ve kardeş hakkında görüş bildirirken, bazı katılımcılar sadece anne ve baba ya da sadece baba hakkında görüş bildirdikleri için Tablo 4.2.1.1'deki dağılım farklılık göstermektedir. Tüm dağılımlar 32 katılımcı üzerinden hesaplanmaktadır. 32 katılımcı ile aile hakkında görüşme yapılmasına rağmen tüm katılımcılar eşit şekilde anne, baba ve kardeş hakkında kavramlara göre görüş bildirmemiştir. Örneğin baba ile sosyal diyaloga girdiğinde direnme kavramı konusunda sadece 12 katılımcı görüş bildirirken, kardeş ile sosyal diyaloga girdiğinde sadece 2 katılımcı direnme konusunda görüş bildirmiştir. Dolayısıyla tüm katılımcılar aynı anda aynı dağılımda anne, baba ve kardeşten bahsetmemişlerdir.

Tablo 4.2.1.1'de aile boyutuna göre katılımcıların daha açık ve dönüştürücü olarak sosyal diyalog içerisine girdikleri kişi (%50) anne iken, daha az sosyal

diyalogda bulunulan ya da diyalogdan kaçınılan kişi (%15,6) baba olmuştur. Katılımcıların en çok direndiği kişi baba (%37,5) iken, yine bir söylem ya da olay karşısında katılımcıların en çok kabullenici davrandıkları kişi baba (%84,3) olarak görülmektedir. Katılımcıların babadan sonra en çok kabullenici şekilde davrandıkları kişiler anne ile kardeşlerdir (%37,5). Katılımcılardan biri baba konusunda direnme ve baskıyı açıklamaya çalışmıştır. ‘ En az iletişim kurduğum kişi babamdır. Saygıdan dolayı bir şey de diyemiyoruz. Biliyorum babam itiraz etsem de hiçbir şey değişmez’. Buna benzer şekilde başka bir katılımcı ‘ Annem ile çok rahatım ama babam sert olduğu için konuşulmuyor. Bazen konuşuyor, bir şeyler söylesek de bir sonuç çıkmıyor.’ Dolayısıyla sosyal diyalog tamamen kopuk değil ama katılımcılar denese de, dirense de sonuca ulaşamıyor. Başka bir katılımcı ‘ Çok denedim ama hep babamın dediği oluyor. Okul konusunda, gezme konusunda hep babam konuşur.’ Diğer bir katılımcı baba ile ilgili benzer bir görüş bildirmiştir. ‘ Babam mı bilmiyorum rahat olamıyorum. Kaçma eğilimi gösteriyorum. İletişim kurmasam daha iyi olur diye düşünüyorum’ şeklinde dile getirerek baba ile sosyal diyaloga girmekten kaçınmaktadır. Başka bir katılımcı ‘ Kardeşim ile daha rahatım, en çok onunla paylaşıyorum, sonra annem, sonra babam geliyor. Annem de bazen beni anlamıyor. Kardeşim ile kavga da etsem hemen barışıyoruz.’ Şeklinde dile getirerek ne olursa olsun aslında kardeşi ile açık bir şekilde konuştuğunu dolaylı olarak ifade etmektedir.

Katılımcıların okul boyutuna göre sosyal diyalog davranışlarına bakıldığında sosyal diyalog alt kavramları içerisinde en çok göze çarpan faktörün direnme (%84,3) ve diğer bir faktörün de kabullenme (%53,1) davranışı olduğu Tablo 4.2.1.2.’de sunulmaktadır.

4.2.1.2. Sosyal Diyalog Kavramının Okul Boyutuna Göre Dağılımı

Okul	N	%
Dönüştürme	5	15,6
Açıklık	7	21,9
Direnme	27	84,3
Kabullenme	17	53,1

Sosyal diyalog kavramı altında okul boyutuna göre bakılan dağılımda en az gerçekleştirilen faktörün dönüştürme (%15,6) alt kavramı olduğu görülmektedir. Dönüştürme alt kavramı ile karşılaştırıldığında katılımcılar diğer faktörde olan açıklık (%21,9) kavramında daha farklı bir davranış sergilemektedirler. Katılımcılardan biri ‘ Okulda bizim dediklerimiz asla olmaz, sınav korkusu var zaten.’ Başka bir katılımcı şunu söylemiştir: ‘ Hakkımızı arasak da en son onların dedikleri oluyor.’ Diğer bir katılımcı da ‘ Bazen sınıfta tepkimizi gösteriyoruz ama sonuç yok. Sınav var her şeyden önce. Zaten müdüre hiç yaklaşılmıyor.’ Dolayısıyla katılımcılar okulda belli bir ölçüde direnme göstermektedirler, fakat sonuç alamamaktadırlar. Sonuç alamayacağı pekişen katılımcılar ise kabullenme yoluna gitmektedir. Bir katılımcı ‘ Ses çıkarmıyorum, çünkü bu okulda hiçbir şey değişmez. Tüm öğrenci etkinlikleri göstermelik’ şeklinde dile getirerek kabullenici bir davranış örneği göstermiştir.

Dershane ortamında katılımcıların en yüksek performans gösterdikleri faktör dönüştürmedir (%84,3) ve daha sonra gelen faktör açıklık (%62,5) sosyal diyalog davranışının dershanede nasıl kurulduğu Tablo 4.2.1.3’te sunulmaktadır.

Tablo 4.2.1.3. Sosyal Diyalog Kavramının Dershane Boyutuna Göre Dağılımı

Dershane	N	%
Dönüştürme	27	84,3
Açıklık	20	62,5
Direnme	5	15,6
Kabullenme	5	15,6

Dershane ortamına bakıldığında katılımcılar iki faktör olan direnme ve kabullenmede (%15,6) aynı seviyede performans göstermektedirler. Katılımcılar, belli durumlarda ötekine önce direnirken, aynı kişinin ikna edici ya da baskıcı söylemlerinden dolayı durumu kabullendikleri görülmektedir. Dershane ortamı ile ilgili bir katılımcı ‘ Dershanede okuldan çok daha rahatım. Keşke iki gün okul, 5 gün dershane olsa çünkü burada istediklerimiz oluyor ve bizi dinliyorlar. Rehber hocamı çok seviyorum.’. Başka bir katılımcı da ‘ Öğretmenlerle arkadaş gibiyiz’.

Katılımcıların çoğu dersane ortamında öğretmenleri ve rehber öğretmenleri arkadaş gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ‘ Dersane bize bir şey katmadı ve sıkıcıydı, müdür yaşlı ve konuşulmuyordu kendisiyle, biz de zaten bıraktık’ şeklinde dile getirerek okuldakine benzer bir müdür figürü ile karşılaştıklarında kabullenme ya da bırakma eğilimi göstermiştir. Diğer bir katılımcı şunu söylemiştir : ‘ Dershaneye girince rahatlıyorum, hem ortam hem de öğretmenler ve burada müdür ile de konuşabiliyorum ve bizi dinliyorlar. Bir defasında sınıf mevcudumuz çok dedim ve sınıfı ikiye böldüler.’ Bu tür söylemler gösteriyor ki katılımcılar dersane ortamında açık davrandıkları kadar dönüşüm de yaratabilmektedirler.

Sosyal diyalogun 4.boyutu olan arkadaş ortamında katılımcıların en yüksek değer olarak belirlediği faktör dönüştürücü (%90,6) ve bu faktöre paralel olarak başka bir önemli faktör olan açıklık (%84,3) alt kavramları Tablo 4.2.1.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.4. Sosyal Diyalog Kavramının Arkadaş Boyutuna Göre Dağılımı

Arkadaş	N	%
Dönüştürme	29	90,6
Açıklık	27	84,3
Direnme	5	15,6
Kabullenme	5	15,6

Arkadaş ortamında katılımcılar sosyal diyalogun diğer iki alt kavramı olan direnme ve kabullenmeye (%15,6) benzer şekilde davrandıkları görülmektedir. Bir katılımcı ‘Arkadaşlarımla her şeyi konuşabiliyorum ve kendimi en rahat hissettiğim ortam arkadaş ortamı’, benzer şekilde başka bir katılımcı ‘ Okulda ve dershanede arkadaş ortamı çok güzel ve konuşurken rahatım. Baskı yok. Sınav yok. Kavga var ama yine bir şekilde konuşur barışırız’ olarak ifade etmektedirler ve diyalogda aslında açık olduklarını vurgulamaktadırlar. Direnme kavramına örnek olarak bir katılımcı ‘ Bazı arkadaşlar sınıf içerisinde daha baskın olduğunda onlara tepki gösteriyoruz ve bazen bu kavga da olabiliyor. Çünkü öğretmenler bazen hep onların dediklerini dikkate alıyor. Biz sanki sınıfta yoğuz ’ olarak belirtmektedir. Başka bir

katılımcı da buna benzer bir örnekte ‘ Sınıf ortamında bazı arkadaşları öğretmenler savunuyor. Biz o arkadaşlardan gıcık alıyoruz ve konuşmuyoruz’. Dolayısıyla arkadaş ortamında direnme ve kabullenme az iken, büyük oranda arkadaş ortamında açıklık ve dönüştürme edimleri daha fazla görülmektedir.

Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra katılımcıların sosyal diyalog ile ilgili benzer ifadeler çıkarılmıştır ve en önemli faktör (%100) olarak arkadaşlarla diyalogun iyi olduğu ve sayısal olarak diğer göze çarpan bir faktör de okul ortamında müdür ile nadiren konuşulduğu (%96,9) Tablo 4.2.1.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.5. Katılımcıların Sosyal Diyalog ile ilgili İfadelerinin Dağılımı

Sosyal diyalog katılımcı görüşü	N	%
Ailede annem ile rahat konuşurum	16	50
Ailede babam ile rahat konuşurum	5	16,7
Ailede kardeşlerimle rahat konuşurum	11	36,7
Okulda öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlanırım	27	84,4
Okulda müdürle nadiren konuşurum	31	96,9
Müdür genelde bağırarak konuşur	16	50
Müdür bağırarak konuştuğundan kendisiyle konuşmam	16	50
Öğretmenin yöntemini sevmesem bile eleştirmem	19	60
Dershanede öğretmenle arkadaş gibiyizdir	27	84,4
Dershanede daha rahat iletişim kuruyorum	27	84,4
Dershanede müdür ile rahat konuşabilirim	20	62,5
Arkadaşlarımla diyalogum iyidir	32	100

Dershanede öğretmen ve müdür ile çok iyi sosyal diyalog kurulduğu faktörleri (%84,4) önemli olarak görülürken, katılımcıların diyalogda zorlandıkları faktörün baba (%16,7) olduğu görülmektedir. Bu durumda genel olarak bakıldığında, baba ile diyalogun zor kurulduğu sonucu çıkartılabilir. Bir katılımcı ‘ Babam ile çok fazla konuşmam çünkü katı ve bir türlü olmuyor. Birkaç defa eskiden denedim, sonra da kızınca bıraktım artık’ ifadesini kullanarak aslında katılımcı birkaç kez kendini

dile getirmeye çalışmış ama olmayınca artık diyalogdan kaçındığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ‘ Babam evde olmayınca çok rahat ve konuşkanız ama eve gelince sessizlik çöküyor, çünkü yorgun ve sert oluyor. Hemen kızıyor.’ şeklinde dile getirerek baba ile diyalogun zor olduğunu vurgulamaktadır. Baba figüründen sonra babaya benzer bir figür de müdür ile ilgili ifadelerdir. Bir katılımcı ‘ Müdürün odasına asla giremem ve konuşamam çünkü hep bağıyor, dinlemiyor. ‘ Başka bir katılımcı ‘ Dershane müdürü ne güzel samimi ama okul müdürü niye böyle farklı ve sert anlamıyorum. Adamın yanına yaklaşılmıyor. Sadece kızmak için var sanki’ şeklinde ifade ederek aslında müdür ve baba figürlerinin bu anlamda birbirine çok benzer özellikler taşımakta olduğunu görebiliriz.

4.2.2. İktidar Kategorisi Altında Katılımcıların Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara buldukları farklı iktidar ortamlarına göre kurdukları iktidar alanları ile ilgili sorular sorulmuştur ve katılımcılar görüşlerini Tablo 4.2.2.1’deki gibi belirtmişlerdir.

Tablo 4.2.2.1. İktidar Kavramı ve Alt Kavramlarına Göre Katılımcıların Görüşleri

	Aile		Okul		Dershane		Arkadaş	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Stratejiktir	1	3,1	2	6,2	5	15,6	2	6,2
Tahakkümdür	15	46,8	27	84,3	5	15,6	3	9,2
Hakikat	15	46,8	2	6,2	27	84,3	30	93,7
Direnıştır	27	84,3	5	15,6	1	3,1	3	9,3

Katılımcılar için iktidar kavramı altında stratejik faktörün en çok görüldüğü ortam dershane (%15,6) iken, tahakküm faktörünün en çok görüldüğü ortam okuldur (%84,3). Hakikatin en çok dile getirildiği ortam arkadaş (%93,7) iken, aynı faktörün en az görüldüğü ortam okuldur (%6,2). Direniş boyutu bakımından direnmenin en çok yaşanıldığı ortam aile (84,3) iken, en direnişin görüldüğü ortam dershanedir (%3,1). Bir katılımcı ‘ Okulda baskıyı hissediyorum, iyi ki arkadaşlarım var çünkü onlarla kendimi rahat hissediyorum’, benzer şekilde başka bir katılımcı ‘ Arkadaş ortamı güzel sadece ev ve okulda hep zorlama var, ödev, sınav var. Müdür bağıır,

babam bağırır ‘ şeklinde dile getirerek okul ve aile ortamında tahakküm olduğunu belirtmişlerdir. Oysa bir katılımcı dersane ortamı konusunda ‘ Dershanede her şey güzel, dersler keyifli. Okul gibi değil, baskı yok, belki para veriyoruz ondan ama rahatız’ şeklinde dile getirerek tahakkümü hissetmediklerini belirtmiştir. Başka bir katılımcı benzer şekilde arkadaş ortamı için ‘ Arkadaşlarla kavga etsek te iyiyiz, çünkü sonrasında barışıyoruz, sonunda bir şekilde konuşuyoruz. Arkadaş ortamında baskı hissetmiyorum zaten’ şeklinde dile getirerek arkadaş ortamında tahakkümün olmadığını vurgulamıştır.

Tüm görüşmeler kaydedildikten ve yazıya geçirildikten sonra katılımcıların iktidar ile ilgili önemli ifadelerle bakıldığında baskı bakımından en önemli faktör (%100) sınav baskısının olduğu ve diğer bir baskı faktörü de baba baskısının (%84,49) olduğu Tablo 4.2.2.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2.2.2. Katılımcıların İktidar İle İlgili İfadelerinin Dağılımı

İktidar ve İktidar İlişkileri Katılımcı Görüşü	Toplam	Yüzde
Ailemde en çok baskıcı babamdır.	27	84.4
Ailede baskı olunca genelde içe kapanırım	24	75
Ailem sınavı geçmem için baskı yapar	32	100
Okulda öğretmenden korkarım.	27	84.4
Okulda müdürden korkarım	16	50
Okulda üniforma bende baskı yaratır	14	43.8
Okulda baskı olunca kabullenirim	24	75
Okulda zorunlu olarak ders çalışırım	32	100
Dersane ortamında kendimi rahat hissederim.	27	84.4
Dersane ortamında baskı olunca konuşurum	25	78.1
Dershanede bilgiyi sınav için öğrenirim	32	100
Arkadaş ortamında kendimi rahat hissederim.	32	100

İktidar kavramı ile ilgili olarak baskının en az ve rahatlığın en fazla yaşandığı ortam (%100) arkadaş ortamı olduğu görülmektedir. Katılımcılardan biri arkadaş ortamında rahatlığı anlatmıştır. ‘Dershanede istemediğim bir olay olunca bunu

konuşabiliyorum ama okulda konuşmıyorum. Okulda baskı var.’ Başka bir katılımcı ‘ Dershanede, ailede, okulda herkes sınavı konuşuyor, SBS diyorlar başka bir şey demiyorlar. Baskı, baskı, baskı, sıkıldım. Arkadaşlar çok iyi, yoksa çekilmez valla’ şeklinde dile getirerek aslında iktidar ile ilgili tahakküm ve hakikati de bir anlamda açıklamaktadır. Başka bir katılımcı ‘Dershanede bir sorun olunca hemen müdür ya da rehber öğretmen ile konuşurum ama okulda bu olmuyor. Dershanede mutlaka bir yol buluyoruz ve çözüm için bir şey yapıyorlar. Okulda önümüz tıkalı’ şeklinde dile getirerek, katılımcı dershanede müdüre giderek belli bir strateji izlerken, okulda böyle bir strateji kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.3.Etkileşimsel Adalet Kavramı İle İlgili Katılımcıların Görüşleri

Bu bölümde katılımcılara buldukları farklı ortamlara göre kurdukları adalet ilişkileri ile ilgili sorular sorulmuştur ve katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Adaletsiz bir durumla karşı karşıya kalan bireyler farklı yollara başvurmuştur. Etkileşimsel adalet kavramı ile ilgili olarak aile boyutuna bakıldığında adalet ile en çok yaşanan faktör (%100) güven olduğu ve katılımcıların diğer önemli bir faktör olarak belirlediği sağlıklı diyalog (%84,3) Tablo 4.2.3.1’de sunulmuştur.

Tablo.4.2.3.1. Etkileşimsel Adalet Kavramında Aile Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri

	N	%
Saygı	21	65,6
Güven	32	100
Dürüstlük	25	78,1
Sağlıklı diyalog	27	84,3

Adalet kavramının aile boyutunda en az görülen faktör saygı (%65,6) iken, dürüstlük faktörünün (%78,1) saygı faktöründen daha önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcı ‘ Aile baskı yapar ama onlara çok güveniyorum, ailemde iyi kötü anlaşıyoruz. Aile farklı aslında, bilmiyorum. Baskı var ama başka şeyler de var. Sanırım güven çünkü baskı da olsa iyiliğimiz için sanırım’ şeklinde dile getirerek aile içinde baskı yanında saygı ve güven kavramlarına da vurgu yapmıştır.

Sağlıklı diyalog aslında kuramadığı ortadadır ama bunu güven olarak algılamaktadırlar. Başka bir katılımcı ‘ Annemin yaptığı şeylere inanırım, o bizi düşündür, bazen kızar ama iyi niyetlidir. Ailede güveni hissediyorum. Babam aslında iyi biri ve bizim için çalışıyor, kızsda da saygımız var’ şeklinde dile getirerek yine güvene daha çok vurgu yapmıştır.

Okul boyutuna bakıldığında katılımcıların en az gerçekleştirdiği faktörün saygı (%9,3) olduğu ve öte yandan etkileşimsel adaletin diğer alt kavramları olan güven, dürüstlük ve sağlıklı diyalog faktörlerinin (%15,6) olduğu Tablo 4.2.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.2. Adalet Kavramında Okul Boyutuna Göre Katılımcıların Diğer Görüşleri

	N	%
Saygı	3	9,3
Güven	5	15,6
Dürüstlük	5	15,6
Sağlık-İletişim	5	15,6

Okul ortamı ile ilgili olarak bir katılımcı ‘ Öğretmenler bizi dinlemez, hep biz onları dinleriz. Bence biz konuşmuyoruz. Rahat edemiyorum ben. Sanırım çocuk olduğumuz için bize güvenmiyorlar’ şeklinde dile getirerek saygı ve güvenin okul ortamında az olduğunu vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ‘ okulda çok adaletsiz olaylar oluyor, ses çıkaramıyoruz, kayırma var, bazı öğrenciler sanki özel ve böyle gelir böyle gider’ şeklinde dile getirerek güven sarsılması, dürüstlükten şüphe, diyaloga girmeme tercihi gibi kavramlara vurgu yapılmıştır.

Dershane ortamında katılımcıların adaletin alt kavramlarına dengeli bir dağılım (%62,5) verdikleri ve dershane ortamında benzer şekilde bir adalet ilişkisi yaşadıkları Tablo 4.2.3.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.3. Adalet Kavramının Dershane Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri

	N	%
Saygı	20	62,5
Güven	20	62,5
Dürüstlük	20	62,5
Sağlık-İletişim	20	62,5

Dershane ortamı için bir katılımcı ‘dershanede adaletsiz bir durum olduğunda öğretmen çözmezse rehberlik çözüyor ve herkese ulaşabiliyoruz. Burada çözüm var. Okulda bunu hiç görmedik ki ...’ şeklinde dile getirerek dershanedeki aktörlere karşı bir güven ve saygıdan bahsetmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı ‘Müdürün içten davranması bizi rahatlatıyor ve olumlu enerji alıyorum. Sınıf ayrımı var ama bu puanlara göre oluyor, okulda ise sınıf içinde öğretmenin kendisine göre bir ayrım var’ şeklinde dile getirerek dershane ortamında dürüst bir davranışın olduğunu vurgulamakta ve öğretmen ile etkileşime geçebildiğini vurgulamıştır.

Adalet kavramının son boyutu olan arkadaş ortamında ise katılımcıların ön plana çıkardıkları faktörün (%100) dürüstlük, daha sonra da yine dengeli bir dağılımla diğer üç faktörün saygı, güven ve sağlıklı diyalog (%84,3) olduğu Tablo 4.2.3.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.4. Adalet Kavramının Arkadaş Boyutuna Göre Katılımcıların Görüşleri

Adalet kavramı	N	%
Saygı	27	84,3
Güven	27	84,3
Dürüstlük	32	100
Sağlık-diyalog	27	84,3

Arkadaş boyutunda bir katılımcı ‘En rahatı arkadaş ortamı çünkü bir sorun olduğunda diyaloga girebiliyoruz. Geçen gün bir arkadaşım haksız yere sınıfta beni suçladı ve sınıfta kendimi savunamadım ama daha sonra sınıf dışında bu sorunu hallettik. Güven sorunu oluyor ama yine çözüme ulaşıyor. Genelde zaten uzun süreli

arkadaşlık kuramı' şeklinde belirterek güven ve saygının önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcıların adalet ile ilgili ifadeleri çıkarılmış olup en önemli faktör (%100) olarak okul müdürü ile sağlıklı bir paylaşımın olmadığı ve yine adaletin az yaşandığı diğer bir faktörün de (%12,5) ailede söz hakkının eşit olmadığı Tablo 4.2.3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3.5. *Katılımcıların Etkileşimsel Adalet İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı*

Katılımcıların Adalet ve adalet ilişkileri görüşü	N	%
Ailede bireylerin söz hakkı eşittir	4	12,5
Ailede adaletsiz bir duruma tepki veremem	28	87,5
Okulda öğretmen adaletsiz davranmaktadır	27	84,3
Okulda adaletsiz bir duruma tepki veremem	27	84,3
Okulda yazılı bir şikâyette bulunamam	27	84,3
Okulda müdür hep sert ve bağırandır	16	50
Okulda müdürle adaletli bir sosyal paylaşım yoktur	32	100
Dershane müdürle adaletli bir sosyal paylaşım yoktur	5	15,6
Dershane konuşma tarzı adildir	27	84,3

Katılımcıların belirttiği diğer bir önemli faktör de (%84,3) okulda adaletsiz bir duruma tepki verememeleri ve yine benzer şekilde az bir farkla diğer faktör (%87,5) ailede adaletsiz bir duruma tepki verilememesidir. En olumlu faktörün (%84,5) ise dershane konuşma tarzlarının adil olduğu yönünde görülmektedir.

4.3. GÜNLÜK VERİLERİNİN SONUÇLARI

Katılımcılara günlük için kavram rehberi verilerek katılımcılardan 15 gün günlük tutmaları istenmiştir. Tüm günlükler okunduktan sonra çalışmanın ana kavramları olan sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet kavramlarına göre sonuçlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir. Analiz yapılırken kuramda belirtilen tanımlara göre kodlama yapılmıştır.

4.3.1. Sosyal Diyalog Kavramına Göre Günlük Sonuçları

Sosyal diyalog kavramı Falzon (2001) tarafından birkaç boyutta tanımlanmıştır ve bu tanımın boyutları ele alınarak görüşmede olduğu gibi günlük için de aynı kodlamalar kullanılmıştır. Aile boyutuna bakıldığında sosyal diyalog açısından günlükte en önemli faktör kabullenme (%34,4) iken, açıklık faktörünün (%10,3) en az olduğu Tablo 4.3.1.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1.1. Sosyal Diyalog Kavramının Aile, Okul Ve Arkadaş Boyutlarına Göre Sonuçları

	Aile		Okul		Arkadaş	
	N	%	N	%	N	%
Dönüştürme	5	17,2	2	6,8	28	96,5
Açıklık	3	10,3	2	6,8	22	75,8
Direnme	6	20,6	7	24,1	6	20,6
Kabullenme	10	34,4	4	13,7	23	79,3

Aile boyutunda günlükte bir katılımcı 'Ailem ne derse onu yapıyorum. Aslında sınava girmek istemiyorum. Sıkıldım her şeyden. Ama mecburum.' şeklinde dile getirerek kabullenme davranışını belirtmiştir. Başka bir katılımcı 'Ailem elinden geleni yapıyor, onları anlıyorum ama onlar beni anlamıyor. İstedigimi evde konuşuyorum ama okula gitmek zorundayım. Babamla konuştuğum tek şey dersler' şeklinde dile getirerek kısmen açıklık kısmen de kabullenme davranışı görülmektedir. Yine 4.3.1.1'deki tabloya göre günlükten çıkarılan ifadelere bakıldığında okul boyutunda en önemli faktörün direnme (%24,1) iken, aynı değerle en az iki faktörün dönüştürme ve açıklık (%6,8) olduğu ve kabullenme faktörünün (%13,7) düşük bir değerde olduğu görülmektedir. Bir katılımcı 'Bu gün okul var ve gitmek istemiyorum, çünkü ders yapmak istemiyorum. Sınıfta resmen uyuyoruz ama sınav notu var ortada, öğretmenler de bunu kullanıyor bazen' şeklinde dile getirerek okulda sınav ya da öğretmen aracılığı ile baskıyı ve bu baskı karşısında kabullenmeyi içeren ifadeler yer vermiştir. Arkadaş ortamı bakımından katılımcıların en önemli faktörü dönüştürme (%96,5) ve diğer önemli bir faktör ise açıklık (%75,8) iken, bu iki olumlu faktörün tersi yönünde fakat yakın bir değerde olan diğer faktör de

kabullenme (%79,3) olduğu görülmektedir. Bir katılımcı 'Bu gün arkadaşlar ile sinemaya gittik, sohbet ettik ve unutamayacağım bir gün' şeklinde dile getirerek aslında arkadaş ortamında ne kadar rahat ve açık olduğunu belirtmiştir. Başka bir katılımcı 'Okul deyince aklıma arkadaş geliyor' şeklinde dile getirerek okul ile öğretmeni ya da müdürü öncelikli olarak görmemesi katılımcının arkadaş ortamının diyalog bakımından ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

4.3.2. İktidar Kavramlarına Göre Günlük Sonuçları

Günlüklerden elde edilen veriler çalışmanın kuramsal iktidar tanımına göre kodlanmıştır ve günlüklerde katılımcılar dört ortamda iktidar ile ilgili deneyimlerini anlatmışlardır.

Aile boyutunda iktidar bakımından katılımcıların en önemli belirlediği faktör tahakküm (%93,1) iken, en az benimsedikleri faktörün strateji (%10,3) olduğu ve bunlara paralel olarak hakikat faktörü (%17,2) ile direniş faktörünün (%24,1) olduğu Tablo 4.3.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2.1. İktidar Kavramının Aile, Okul Ve Arkadaş Boyutlarına Göre Sonuçları

	Aile		Okul		Dershane	
	N	%	N	%	N	%
Stratejiktir	3	10,3	6	20,6	3	10,3
Tahakkümdür	27	93,1	26	89,6	3	10,3
Hakikat	5	17,2	8	27,5	27	93,1
Direniştir	7	24,1	10	34,4	2	6,8

Aile boyutunda katılımcılardan biri 'Babam evde olunca rahat değilim. Bakışları bile baskı yaratıyor. Aslında çok rahat olmak isterim. Annem ile hâlbuki çok konuşuruz, güleriz' şeklinde dile getirerek ailedeki baskıya gönderme yapmıştır. Başka bir katılımcı 'Evde bir düzen var ve bu bozulmaz. Saygıdan dolayı ses çıkarmam. Hafta sonunda babam evde ve biz dışarı çıkmayız çünkü ders yapmalıyım' şeklinde dile getirerek baskıyı pekiştirici bir örnek vermiştir. Diğer bir katılımcı da aile ilgili olarak ' Bu gün sınavdan kötü aldım ve anneme söyledim,

çünkü babam duyarsa çok kızar, anneme notumu daha sonra düzeltereğimi söyledim' şeklinde dile getirerek hakikat kavramına vurgu yapmıştır. Okul boyutuna göre ise en belirgin faktör tahakküm (%89,6) iken, en az görülen faktörün strateji (%20,6) olduğu ve hakikat faktörünün (%27,5) ve direniş faktörünün (%34,4) olduğu görülmektedir. Bir katılımcı 'Derste çok sıkıldım ama sınıfta kalmak zorundaydım. Öğretmene söylemedim' şeklinde dile getirerek okulda baskı olduğunu vurgulamaktadır. Yine başka bir katılımcı 'Bu gün az daha disiplin cezası alıyordum, neyse ki ailem yardım etti ama müdür beni dinlemedi bile, sadece suçladılar ve akşam ashında ağladım' şeklinde dile getirerek okul ortamında baskıdan bahsederek kabullenici bir davranış göstermiştir. Dershane boyutu bakımından katılımcılar en yüksek değer olarak hakikati (% 93,1) belirlemişken, en az faktör olarak da direniş (% 6,89) faktörünü ve benzer değerler ile de strateji ve tahakküm (% 10,3) faktörünü belirledikleri görülmektedir. Bir katılımcı bunlara uygun olarak 'Dershanede bu gün müdüre aileme sınavdan kötü almadığımı söylememesini söyledim, çünkü ailem bana kızar diye korktum ve ben de ona söz verdim çalışacağım diye' dile getirerek dershane ortamında açık davranırken, aile ortamındaki baskıdan korktuğunu belirtmiştir. Başka bir katılımcı 'Bu gün dershanede rehber öğretmene B'yi çok sevdiğimi ve bana yardımcı olmasını söyledim. O da beni dinledi ve buna çok sevindim' şeklinde dile getirerek yine bir anlamda aileden korktuğunu dershane ortamında açıkça dile getirmiştir.

4.3.3. Etkileşimsel Adalet Kavramına Göre Günlük Sonuçları

Adalet kavramı bu çalışmada etkileşimsel adalet türü bakımından ele alınmıştır ve etkileşimsel adaletin tanım içeriklerine göre yapılan analizde katılımcıların dershane boyutunda hiçbir deneyimlerini belirtmedikleri görülmüştür. Bu yüzden, etkileşimsel adalet aşağıda aile, okul ve arkadaş boyutlarına göre sınıflandırılmıştır.

Katılımcılar adalet kavramı adı altında aile boyutunda en göze çarpan faktörler olarak güven ve dürüstlüğü (%68,9) ön plana çıkarırken, en az belirgin faktör olarak saygının (%17,2) belirlenmesi Tablo 4.3.3.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.3.1. Etkileşimsel Adalet Kavramının Aile Boyutuna Göre Sonuçları

	Aile		Okul		Arkadaş	
	N	%	N	%	N	%
Saygı	5	17,2	22	75,8	17	58,6
Güven	20	68,9	5	17,2	20	68,9
Dürüstlük	20	68,9	5	17,2	27	93,1
Sağlıklı diyalog	16	55,1	6	20,6	26	89,6

Aile boyutunda katılımcılar güveni ön planda tutmaktadırlar. Bir katılımcı 'Babam bu gün evde yeni bir uygulamaya başladı. Artık TV ve dizi izlenmeyecek. Düşündüm ve hak verdim çünkü ders notlarım zayıf' şeklinde dile getirerek babasına güven duyduğunu ve aslında dürüst davrandığını vurgulamıştır. Diğer önemli bir boyut olan okulda en önemli faktörün saygı (%75,8) iken, aynı değerlere sahip iki faktörün güven ve dürüstlük (%17,2) olduğu görülmektedir. Bir katılımcı okul ile ilgili olarak 'Öğretmen bu gün beni ön sıraya oturttu çünkü çok konuşuyordum, haklıydı ama rezil oldum, saygıdan sesimi çıkarmadım' şeklinde dile getirerek saygı anlayışına vurgu yapmıştır. Arkadaş boyutunda katılımcılar günlüklerinde en yüksek değer olarak dürüstlüğü (% 93,1) belirlerken, diğer önemli bir faktör de sağlıklı diyalogu (% 89,6) ön plana çıkarmaları ve benzer şekilde sırasıyla saygı (% 58,6) ve güven faktörü (% 68,9) olduğu görülmektedir. Arkadaş ortamı ile ilgili olarak bir katılımcı 'Bir arkadaşım beni bir arkadaşıma vurduğum için uyardı ve önce kızdım ama sonra hatamı anladım. Bunu en iyi arkadaşım C. ile de paylaştım ve hatamı kabul ettim. Onları kaybetmek istemiyorum' şeklinde dile getirerek aslında dürüst bir davranış sergilemektedir.

4.4. SENARYO TEKNİĞİNİN SONUÇLARI

Çalışmada senaryo tekniği ile ilgili temel olan sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet kavramları temel alınarak hikâye ve diyalog tamamlamadan oluşan iki aktivite verilmiştir. Hikâye altı bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın kavramsal çerçevesine uygun olarak katılımcılara verilen hikâyeler Tablo 4.4.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.4.1. Hikâyelerin Kavramlara Göre Dağılımı

Kavramlar	Hikâyeler
Sosyal diyalog	Kara Balık Martı
İktidar	Dönüşüm Sisifos
Etkileşimsel Adalet	Kavalcı Köpek

4.4.1. Hikâyelerin Sosyal Diyalog Açısından Sonuçları

Katılımcıların sosyal diyalogun alt kavramlarına uygun olarak verdikleri cevaplar kodlandıktan sonra görülmüştür ki, hikâyelerden elde edilen veriler sosyal diyalog açısından en önemli faktörün direnme (%70,3) ve ikinci faktör olarak da kabullenme (%65,6) iken, en düşük faktör açıklık (%17,1) olduğu Tablo 4.4.1.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4.1.1. Hikâyelerin Sosyal Diyalog Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sosyal Diyalog	N	%
Dönüştürme	13	20,3
Açıklık	11	17,1
Direnme	45	70,3
Kabullenme	42	65,6

Sosyal diyalog ile ilgili Kara Balık hikâyesinde bir katılımcı ‘Karabalık annesini yanına alıp gitmeli ve onu ikna etmeli. Annesi gitmiyorsa kendi gitmeli’ şeklinde dile getirerek aslında bu bir dönüştürme eylemi olarak görülmüştür. Başka bir katılımcı ‘Karabalık annesi ile konuşsun ve gitsin derenin sonunu görsün ve merakını bir şekilde gidersin’ şeklinde dile getirerek direnme ve dönüştürme boyutlarına göndermede bulunmuştur. Başka bir katılımcı Martı’nın hikâyesi ile ilgili olarak ‘Martı sadece yemek zorunda değil, uçsun, denesin ve geri gelsin. Hem

beslensin hem uşsun. Bence bir sorun yok' şeklinde dile getirerek aslında bir anlamda dönüştürücü bir çözüm getirmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu hem balık hem de martı olayında aktörlerin annelerini ikna etmelerini ya da annelerin aktörlerin yapmak istediklerini yapmasını belirtmiştir. Verilen cevapların çoğunda direnme var ve bunu açıkça annelerine karşı dile getiriyorlar. Bir katılımcı olay karışığında direnmeyi seçmiştir. 'Martı anneye karşı gelmelidir çünkü martı uçmak istiyor' olarak ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar direnmeye ek olarak dönüştürmeyi de yazmışlardır. 'Martı annesini ikna etsin ve bir şekilde gitsin. Annesi bunu kabul etse iyi olur' şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.2. Hikâyelerin İktidar Açısından Sonuçları

İktidar açısından katılımcıların hikâyede verdikleri cevaplara bakıldığında en önemli faktörün hakikat (%65,6) ve yakın bir değerle stratejik (%64) olduğu, bunun yanında diğer önemli bir faktörün de direniş (%59,3) olduğu Tablo 4.4.2.1'de verilmektedir.

Tablo.4.4.2.1. Hikâyelerin İktidar Sonuçlarına Göre Dağılımı

İktidar	N	%
Stratejiktir	41	64
Tahakkümdür	19	29,6
Hakikat	42	65,6
Direnıştır	38	59,3

İktidar açısından katılımcılardan biri 'Sisifos'un tanrılarla konuşması ve özür dilemesi gerekir' şeklinde dile getirerek hakikati söylemesi olarak yorumlamıştır. Başka bir katılımcı 'Bay K. böcek olmak yerine konuşsun, böcek olursa konuşamaz' şeklinde dile getirerek yine konuşma stratejisini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise Bay K.'nın bir süre dinlenmesini ve sonra düşündükten sonra konuşmasını belirterek stratejik bir yorum yapmıştır. Diğer bir katılımcı ise 'Sisifos kurtulamaz, çünkü Tanrılara karşı gelemez' şeklinde dile getirerek baskı altında olduğunu vurgulamıştır.

4.4.3. Hikâyelerin Etkileşimsel Adalet Açısından Sonuçları

Etkileşimsel adalet kavramı altında hikâyelerde en önemli faktör saygıyı (%56,2) gösterirken, diğer önemli bir faktör de sağlıklı diyalog (%46,8) olduğu Tablo 4.4.3.1’de sunulmaktadır.

Tablo.4.4.3.1. Hikâyelerin Adalet Sonuçlarına Göre Dağılımı

Adalet	N	%
Saygı	36	56,2
Güven	5	7,8
Dürüstlük	25	39
Sağlıklı diyalog	30	46,8

Bir katılımcı kavalcı ile ilgili olarak ‘Kavalcı, muhtar ile konuşup anlaşmalı, eğer anlaşmaz ise ona bir oyun oynamalı’ şeklinde dile getirerek öncelikle sağlıklı bir diyalogu önermiştir, aksi takdirde stratejik bir plan yapmasını önermektedir. Köpeğin durumu ile ilgili örnekte bir katılımcı ‘Ne olursa olsun köpeğin sahibini bulmalı ve kendini kanıtlamalı’ şeklinde dile getirerek saygıya göndermede bulunmuştur.

4.4.4. Diyalogların Kavramlara Göre Sonuçları

Çalışmanın kavramsal çerçevesine uygun olarak 9 bölümden oluşan sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalete göre kodlanmıştır ve tüm diyaloglar sosyal diyalog açısından incelenirken, sadece adalet kavramı 3 diyaloga dayanarak kodlanmış ve analizi yapılmıştır. İktidar kavramının kodlamaları 8 diyaloga göre yapılmıştır. Tablo 4.4.4.1’de sosyal diyalog, iktidar ve adalet kavramı olarak ayırt edilmesine rağmen tüm diyaloglar aynı zamanda sosyal diyalog adı altında da değerlendirilmiştir. Çalışmada ağırlıklı olarak gündelik yaşamdan gerçek diyaloglar ele alındığı ve araştırmacı en fazla okul ortamında bulunduğu için örnek diyaloglar da ağırlıklı olarak okulda geçmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu zamanlarını okul ve dershanede geçirdikleri için müdür, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine çok tanıdık oldukları için örnek diyaloglar da buna uygun seçilmiştir.

Tablo 4.4.4.1. Diyalogların Kavramlara Göre Dağılımı

Kavramlar	Sosyal diyalog Aktörleri
Sosyal diyalog	Doktor – Hasta Baba – Oğul Öğrenci – Öğretmen
İktidar	Öğretmen – Öğrenci Öğrenci – Öğretmen Öğrenci - Öğretmen
Adalet	Öğretmen-Yönetici Veli – Müdür Satış personeli- Şef

Diyaloglar incelendiğinde en belirgin faktörün direnme (%63,5) ve diğer önemli faktörün açıklık (%36,8) olduğu görülürken en az belirgin olan faktörün dönüştürme (%16,6) olduğu Tablo 4.4.4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.4.4.2. Diyalogların Sosyal Diyaloğa Göre Dağılımı

Sosyal Diyalog	N	%
Dönüştürme	48	16,6
Açıklık	106	36,8
Direnme	183	63,5
Kabullenme	50	17,3

Katılımcıların çoğu diyaloga verdikleri cevapta bir direnme göstermiş ya da en azından açık davranmıştır. Diğer taraftan dönüştürme ihtimali katılımcılara düşük görünmektedir. Bir katılımcı şefinin haksızlığı karşısında sorunu ifade edebilmiş ama şefin davranışında bir değişiklik getirememiştir. Başka bir katılımcı ‘Tamam haksız olduğumu kabul ediyorum, daha iyi davranacağım’ diyen şefte bir dönüşüm yaratan ifadeye yer vermiştir.

Diyaloglar iktidar bakımından analiz edildiğinde en büyük faktörün direniş (%53,9), daha sonraki faktörün hakikat (%33,2) ve sıralamada en az değere sahip olan faktörün strateji (%31,6) olduğu Tablo 4.4.4.3’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4.4.3. Diyalogların İktidara Göre Dağılımı

İktidar	N	%
Stratejiktir	81	31,6
Hakikat	85	33,2
Direnıştır	138	53,9

İktidar konumunda bulunan öğretmen karşısında öğrencinin öğretmene karşı verdiği bir cevapta katılımcıların çoğu benzer cevaplar vererek ‘Ama hocam siz geç kaldınız’ şeklinde dile getirerek sadece direnmiş ama bir adım daha ileri giderek stratejik davranmamıştır. Başka bir katılımcı yine öğretmen ile ilgili olarak ‘Dışarıda sadece sigara içtiniz ama gelmediniz’ şeklinde dile getirerek açık davranmış, direnmiş ama yine de stratejik davranmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak denilebilir ki öğrenciler öğretmenler karşısında kendilerini dile getirmişler, açık davranabilmişler ama herhangi bir strateji kullanmamışlardır.

Tablo 4.4.4.4. Diyalogların Etkileşimsel Adalet Kavramına Göre Dağılımı

Etkileşimsel Adalet	N	%
Saygı	65	67,7
Güven	60	62,5
Dürüstlük	80	83,3
Sağlık-İletişim	75	78,1

Etkileşimsel adalet bakımından incelendiğinde diyaloglarda en belirgin faktör dürüstlük (%83,3) iken, en az faktörün güven (%62,5) olduğu Tablo 4.4.4.4'de verilmektedir. Adalet durumunda müdür öğretmene karşı dürüst davranmaktadır ve bir katılımcı 'Müdür Bey haklısınız ama gerekirse ben ayrılacağım' şeklinde dile getirerek dürüst davranmıştır. Başka bir katılımcı 'Müdür bey benim kızımın burada okuması gerek ve siz yanlış yapıyorsunuz' diyerek güvenmediğini ve dürüst olmadığını ima etmiştir. Katılımcıların çoğu müdüre tepki vermiş ve sağlıklı iletişim olmasına rağmen bir sonuca gidilememiştir. Başka bir katılımcı 'Sayın müdür benim oğlum yazılsa ne olur. Bir kişilik yer yok mu yani... Bu adil değil. Biz bu mahallede doğduk ve burada okuyacak. Sizi yoksa şikâyet edeceğim' diyerek güvenmediğini ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal diyalog, iktidar ve adalet kavramları öznenin toplumsal yaşamının her alanında bir şeyler yapabileceğini gösterebilecek dinamik yapılardır. Özne her yönüyle hiç de küçümsenmeyecek bir biçimde makro düzeydeki kurumların önemli yapı taşları olan küçük sosyal alanlarda ve küçük diyalog ortamlarında aktif olarak yaşayabileceği, yorumlayabileceği, direnebileceği, açık olabileceği ve nihayetinden dönüştürebileceği olanakları yaşar.

Bu çalışma Foucault'nun (2003) iktidar teorisini Falzon'un sosyal diyalog merkezine yerleştirerek kendisinin de belirttiği gibi iktidarın merkezde ele geçirilecek nesne olmadığını, fakat iktidarın işlediği mikro kurumları inceleyerek çalışmaların olabileceğini ve bu düşünceden yola çıkarak Falzon'da (2001) Foucault'nun iktidar söyleminin devamı olarak sosyal diyalog modelini uygulanabilir bir alan olarak açmıştır. Bu çalışma doğrudan Foucault aracılığı ile değil fakat Falzon'un, Foucault'yu yorumlayarak iktidar teorisini uygulanabilir şekilde tamamen sosyal alana taşınması bu çalışmanın ana hedefi olmuştur. Sosyal diyalogun uygulama alanı olarak da etkileşimsel adalet tanımı çerçevesinden bir anlamda uygulaması yapılmıştır.

Bu çalışmanın sosyoloji alanına yaptığı katkılardan biri, iktidar teorisinin ve iktidar ilişkilerinin 14 yaşındaki çocukların bakış açısı ile buldukları ortamları sosyal diyalog aracılığı ile nasıl gördüklerini kısmen ortaya çıkarmış olmasıdır. Diğer bir katkısı da çocukların doğrudan yaşadıkları durumlar ile senaryoda yazdıkları arasında farklılıklarını ortaya koymasındadır.

Görüşmeden elde edilen araştırma sonuçları göstermiştir ki 14 yaşındaki çocuklar dersane, arkadaş ve kısmen de aile içinde sosyal diyalogun dönüştürme ve açıklık alt kavramlarını yaşamlarında gerçekleştirdiklerini, oysa okul ortamı içerisinde müdür ve öğretmen ile aynı oranda dönüştürme ve açıklık yaşamamaktadır. Aksine okul ortamında daha çok direnme ve kabullenme değişkenlerini yaşamaktadırlar. Benzer şekilde, iktidar kavramı altında katılımcılar

dershane ve arkadaş ortamında stratejik davranırken, okul ve ailede daha çok tahakküm hissetmekte ve direniş göstermektedirler. Katılımcıların çoğu başlangıçta aile ortamında özellikle babaları ile diyaloga girmeye çalışmış ve bazen direnme işaretleri de olsa bir süre sonra katılımcılar uygun bulmadıkları söylemlere karşı diyaloga girmeyi reddetmiş ve kabullenici davranışlar göstermişlerdir. Dolayısıyla denilebilir ki katılımcılar aile ve okul ortamında çocukluk dönemi süresince sosyal diyalog anlamında belli girişimleri olmuş fakat süreç içerisinde sosyal diyalogda baskıyı hissedince ve başarısız olunca kabullenici davranışları benimsemiş görülmektedirler. Katılımcılar arasında ailesi avukat olan bir katılımcı ailede hem anne hem de babası ile her anlamda rahat sosyal diyalog kurabildiği ve adaletsiz bir durumda itiraz edebildiği için bu davranışını okul ve dersane ortamına da aktarmıştır. Bir defasında öğretmen iki defa derse geç kaldığında öğretmene tepkide bulunmuş ve daha sonra derse girmeme hakkını kullanıp itiraz dilekçesi yazmıştır. Bu spesifik durumun tersine çoğu katılımcı aile ve okul ortamında hiyerarşide belli aktörlerle sosyal diyaloga girme çabaları olmasına rağmen daha sonra ideal olan sosyal diyalog davranışını bırakıp daha çok kabullenici davranışa döndüklerinden bahsetmişlerdir. Bu durumda söylenebilecek olan, sosyal diyalog birinci aşamada var iken zamanla çocukta baba ve müdür baskıcı aktörler olarak yer alarak bu kez sosyal diyaloga girmeme eğilimi göstermektedirler. Bu aktörlere karşı direnme belli ölçüde vardır ve direnme sosyal diyalogun ayrılmaz parçasıdır, fakat bazı katılımcılarda direnme davranışı da ortadan kalkmaktadır. Çalışmanın etkileşimsel adalet boyutuna bakıldığında yine katılımcılar aile ortamında güveni ve arkadaş ortamında dürüstlüğü olumlu yaşayabilirken, okulda daha az saygının ve diğer alt kavramların yaşandığını belirtmişlerdir.

Günlükten elde edilen araştırma sonuçlarıyla desteklendiği gibi sosyal diyalogun dönüştürücü özelliği daha çok arkadaş ortamında görülürken, ailede ve okulda daha çok direnme ve kabullenme değişkenleri yaşanmaktadır. Günlüğün diğer bir sonucu da göstermiştir ki baskının en çok hissedildiği ortam aile ve okul iken, arkadaş ortamında en çok yaşanan kavramın hakikat olduğu görülmüştür. Arkadaş ortamında katılımcılar belirli bir süre küs yaşantısı yaşasa da sonunda konuştuklarını ve gerçeği konuştuklarını ifade etmişlerdir, ayrıca baskı ve iktidarı arkadaş ortamında

çok az hissetmektedirler. Okul baskısı altında en çok rahat oldukları ve baskı durumuna katlanmalarını arkadaş ortamı olarak belirtmektedirler. Çoğu katılımcı kendilerinden büyük olan öğretmen, müdür, aile tarafından yeterince anlaşılmadıklarını fakat arkadaş ortamında daha iyi anlaşıldıklarını aktarmışlardır. Aslında bu durum öznelere belirleyen öğretmen, aile ve müdür gibi aktörlerin katılımcılar tarafından baskı aracı olarak görülüp her şeye rağmen bu tür bir düzene devam etmek zorunda kalmalarının yanı sıra arkadaş ortamı ile bu tür bir baskı ya da direniş görmedikleri iktidar ilişkileri konusuna somut örnek oluşturmaktadır. Çalışmanın adalet boyutunda katılımcılar arkadaş ortamında en çok dürüstlüğü yaşarken, aile ortamında en çok güveni ve okul ortamında en çok saygı değişkenlerini yaşamaktadırlar.

Senaryo tekniğinden elde edilen sonuçlar göstermektedir ki hikâyelerde sosyal diyalog açısından en çok direnme yaşanırken, iktidar boyutunda katılımcıların en çok hakikati belirtirken, etkileşimsel adalet kavramı altında en çok saygı üzerine vurgu yapmışlardır. Senaryo tekniğinin diyalog kısmında katılımcılar sosyal diyalog kavramı altında en çok direnme gösterirken, iktidar kavramı altında en çok direniş alt kavramı altında cevap yazarken etkileşimsel adalet boyutu altında en çok dürüstlük temasını ön plana çıkartmışlardır.

Çalışmaya çok genel olarak bakıldığında, 14 yaşındaki çocukların arkadaş ortamı hariç çok sınırlı boyutlarda büyük oranda baskı altında belli direnmelerle fakat büyük oranda dönüştürücü olmayan bir nitelikte yaşandığı görülmektedir. Ailede baba ile başlayan baskı okul ortamında müdür ve daha sonra öğretmen baskısı ile devam etmektedir. Bu iki boyut arasında gidip gelen özne baskının en az hissedildiği arkadaş ortamında direnmeci, açık olan ve dönüştürücü özelliğiyle yaşamına devam etmektedir. Dershaneler okul ile karşılaştırıldığında daha çok sosyal diyaloga girdikleri bir ortam olarak yerini almaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dershaneleri sosyal diyalog, adaletin dağılımı açısından olumlu görünürken, okulu neerdeyse sadece sınavları hatırlatan bir baskı aracı olarak görmektedirler.

Çalışmada görüşme sonuçları göstermiştir ki, katılımcılar okul ve ailede az direnme gösterirken, senaryo tekniği ile verilen durumlarda katılımcıların büyük çoğunluğu gerçek yaşamlarında göstermedikleri direnmeyi verilen durumlarda göstermişlerdir. Günlük tutmada ise büyük oranda aile ve okul içerisinde tahakküm hissettikleri ve direniş oranlarının tahakküme göre düşük olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amaçlarından birisi iktidarın işlediği en temel ve uç noktaları araştırmaktır ve buna uygun olarak aile, okul başta olmak üzere arkadaş ve dersane ortamları da bir mikro iktidar incelemesi olarak görülebilir, çünkü Türkiye ortamında bireyler ilköğretimden itibaren lise bitimine kadar büyük oranda aynı boyutlarda ve tarzlarda yaşamaktadır. Böyle bir yaşam tarzının kodlanmasının öznelere üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu nitel bir çalışma ile araştırmak bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu çalışma bir anlamda Foucault'nun (2002: 57) cümle aralarında ve derslerinde bahsettiği gibi öznenin durumunu aile içinde başlayan iktidardan başlayarak tüm mikro kurumları yakından incelemek ve bir anlamda aile gibi mikro kurumların söylemlerinden yararlanarak bir derlem oluşturarak ilişkilerin ne tarzda gittiğini tespit etmektir. Çalışma göstermiştir ki 14 yaşındaki katılımcılar ailede baba, okulda ise müdür ve öğretmen baskısı altındadırlar ve belli oranda direnme göstermelerine rağmen herhangi bir dönüşüm elde edememektedirler. Dersane ve arkadaş ortamında sosyal diyalog, iktidar ve adalet bakımından olumsuz bir yaşam sürerken, diğer yanda sınav, hiyerarşide üstte bulunan aktörler tarafından baskı altında kendilerini hissetmektedirler. Aile ve okuldaki sosyal diyalog yetersizliği bireyleri gelecekteki yaşamlarını da bir anlamda riske atmaktadır, çünkü özne yetişkinliğe ulaştıktan sonra yeni arenalarda farklı bir direniş ve dönüştürücü nitelikleri kazanmayabilir. Görüşme sorularında katılımcıların ailede ve okulda stratejik olamaması fakat senaryo tekniğinde stratejik fikirlerle ortaya çıkması şaşırtıcıdır.

Araştırmanın sadece Adana örnekleminde orta gelirli ailelerden gelen 32 katılımcı ve 14 yaşındaki çocuklarla sınırlı kalması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Kodlama işlevsel tanımlardan elde edilemediği için kodlama sisteminde

tamamen nesnel ölçütlerin elde edilememesi çalışmanın diğer sınırlılıkları arasındadır.

Bu çalışmanın temel hedefi, 14 yaşındaki çocukların aile, okul, dersane ve arkadaş ortamı gibi boyutlarda sosyal diyalog içerisinde bulunarak sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet kavramlarının tanımlarından yola çıkarak katılımcıların sosyolojik düzeyde davranışlarını betimlemektir. Bu tür çalışmalar ölçüt alınarak özellikle baskının, direnmenin, adaletsizliğin hissedildiği bürokratik bir çerçeve içerisinde bulunan okullar ve modern yaşamın getirdiği çocuğa daha demokratik davranma özgürlüğünü edinemeyen ailelerde hizmet-içi eğitimler verilebilir ve projeler geliştirilebilir. Böylece yetişkin eğitiminden başlayarak dönüştürücü bir toplum projesine dönüştürülebilir.

Bu çalışmada, devlet okullarına giden 14 yaşındaki bireyler katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının desteklediği gibi 14 yaşındaki çocukların en çok baskıyı, direnişi ve kabullenmeyi yaşadıkları ortamlar okul ve ailedir. Özel okullarda ve sosyo-ekonomik ve eğitim durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarının, sosyal diyalog, iktidar ve etkileşimsel adalet sürecini nasıl yaşamakta oldukları bir başka araştırma konusunda karşılaştırmalı bir şekilde çalışılabilir. Bu konuyla ilintili olarak, Hollanda, İspanya, İtalya, Avustralya, Amerika, Almanya ve İngiltere gibi ülkelerde çocuk sosyolojisi ile ilgili araştırma merkezleri kurulmuş ve toplum içerisinde özellikle ikinci dünya savaşı sonrası çok olumlu sonuçları olduğu görülmüştür.

14 yaşındaki katılımcılar sosyal diyalog açısından zorluk çektikleri boyutlar okul ve aile olduğu için günümüzde Türkiye’de Yetişkin Eğitimi adı altında eğitimler verilmektedir. Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin çoğu eğitim psikolojisi ve sosyolojisi gibi pedagojik dersler almasına rağmen devlet okulları gibi bürokratik bir ortama girdiklerinde belli davranışlarını bırakıp bunun yerine not, ödev, disiplin gibi araçları kullanarak çocukların kendilerine direnemediği bir tutum içerisinde olabilirler. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerde ve yetişkin eğitimlerinde etkili iletişim gibi modellerin topluma olumlu etkide bulunacaktır. Dünyada merkezleri bulunan ‘

Linderman Merkezi' (Bilir, 2004) yukarıdaki sorunları hedef almaktadır ve tamamen yetişkin eğitim üzerine eğitim veren kurumlar arasındadır. Linderman'a göre yetişkin eğitim şöyle olmalıdır:

Otoriter olmayan, işbirliğine dayalı, temel hedefi yaşantının anlamını keşfetmek olan informal öğrenme; bizim eylemimizi biçimlendiren önyargıların köklerini kazanmaya yönelik düşünsel bir arayış, eğitimi yetişkinler için yaşamla bir araya getiren ve böylece yaşantının bir düzeyi olarak yaşam düzeyini artıran bir öğrenme tekniğidir (Linderman, 1969: 65).

Türkiye ortamında Yıldız'ın (2004) da belirttiği gibi 1978'den beri yapılan akademik çalışmaların ve açılan yetişkin eğitimi merkezlerinin yetersiz olduğunu ve içerik olarak da teorik temelleri olmadığı için ihtiyaçlara cevap veremediğini savunmaktadır. Dolayısıyla çocuğun sosyal bir varlık olarak kendi öznelliğini ortaya çıkarması ve sosyal diyalog esnasında bir şeyleri dönüştürebildiğini görmesi büyük oranda yetişkin eğitiminin teorik temeli de ele alarak sistematik bir şekilde ailelerin bu tür projelerde yer alması ve toplum içerisinde çocuk-aile arasındaki sosyal bağın çok daha güçlü kurulabilmesi sağlanabilir. Bu durumla ilgili diğer bir öneri de okul müdürleri için daha farklı, daha akademik bir yol izlenip sosyal diyaloga açık bir şekilde eğitim alabilecekleri projeler üretmek gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2: 267-299. New York: Academic Press.

Akay, A. (2000). *Michel Foucault'da İktidar ve Direnme Odakları*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

Aries, P. (1962). *Centruies of Childhood*, trans: Robert Baldick, Vintage Books, A Division of Random House, USA: New York.

Bach, R. (1999). *Martı Jonathan Livingstone*, İstanbul: Epsilon Yayınları

Behrengi, S. (2009). *Küçük Karabalık*, İstanbul: Can Yayınları

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim: İnsan dili ve ötesi*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul

Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). *Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness*. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. Bazerman (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations* (pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.

Bies, R. J. (2001). *Interactional (in) Justice: The Sacred and The Profane*, In J. Greenberg & R. Cropanzano (eds.), *Advances in organizational justice*, pp.89-118, Stanford, CA: Stanford University Press.

Bies, R. J. (2005). *Are procedural justice and interactional justice conceptually distinct?* In J. Greenberg & J. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 85-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bilim, Y., Mil, B. ve Yüksel, A. (2007). *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Bilir, M. (2004). *Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Linderman (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 2, 15-25

Braa, D. ve Peter C. (2006). "Critical Pedagogy and Classroom Practice Teaching Sociology", 34:357-69.

Bumin, K. (1998). *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Yol Yayınları, İstanbul.

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Research Methods in Education*, London: Routledge.

Corral, V., Frias, M., Romero, M., & Muñoz, A. (1995). *Validity of a Scale Measuring Beliefs Regarding The 'Positive' Effects of Punishing Children: A Study of Mexican Mothers, Child Abuse & Neglect*, 19, 669-679.

Corsaro, W. A. (2004). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Cropanzano, R., & Baron, R. A. (1991). Injustice and Organizational Conflict: The Moderating Role of Power Restoration. *International Journal of Conflict Management*, 2, 5-26.

Cropanzano, R., Prehar, C.A. & Chen, P. Y. (2002). Using Social Exchange Theory to Distinguish Procedural From Interactional Justice. *Group & Organization Management*, 27(3): 324-351.

Çeçen, A. R. (2000). *Vygotsky'nin sosyokültürel perspektifi ışığında bilişsel gelişime katkıları*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19,2000. 21-25.

Daymon, C. and Holloway, I. (2002). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications* London: Routledge

Eker, P. P. (1974). *Social Exchange Theory: The Two Traditions*. London: Heinemann Educational.

Falzon, C. (2001). *Foucault ve Sosyal Diyalog: Parçalanmanın Ötesi*, Çev. Hüsamettin Arslan, Paradigma Yayınları, İstanbul.

Flinn, M.V. & Ward, C.V. (2005). *Evolution of The Social Child*. In: *Origins of The Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development*, B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.), chapter 2, pp. 19-44. London: Guilford Press. Quinlan, R.J., Quinlan, M.B., & Flinn, M.

Foucault, M. (1971). "Nietzsche, Genealogy, History." *The Foucault Reader*, Ed. Paul Rabinow. New York: Pantheon, 76-100.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: An Introduction*. (R. Hurley trans). Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1980). *Power and Strategies*, Trans. Colin Gordon, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-77* by Michel Foucault, ed. Colin Gordon, New York: Pantheon.

Foucault, M. (2002). *Toplumun Savunmak Gerekir*, Çev. Sehsuvar Aktas, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Foucault, M. (2003). *İktidarın Gözü*, Seçme Yazılar-4, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Foucault, M. (2005a). *Ders Özetleri-1970-1982*, Çev. Selahattin Hilav, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Foucault, M. (2005b). *İnsan Doğası İktidara Karşı Adalet: Noam Chomsky ile Michel Foucault Tartışıyor-1971*, Çev. Tuncay Birkan, bgst Yayınları, İstanbul.

Gauvain, M. & Parke, R. D. (2008). *Child psychology: A contemporary view point*. McGraw-Hill Humanities: New York.

Gray-Felder, D., and Dean, J. (1999). "Communication for Social Change: A Position Paper and Conference Report," New York: Rockefeller Foundation Report.

Greenberg, J. (1990). "Organizational Justice: Yesterday, Today and Tomorrow." *Journal of Management* 16: 399-432.

Greenberg, J. & Colquitt, J. A. (2005). *Handbook of Organizational Justice*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers: New Jersey.

Handel, G. Cahill, S.E., & Elkin, F. (2007). *Children and society: The Sociology of Children and Childhood Socialization*, London: Oxford University Press.

Hauser, M.D. (1996). *The Evolution of Communication*, MIT Press, Cambridge, MA.

Hekman, S. (1999). *Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik: Mannheim, Gadamer, Foucault, ve Derrida*, Çev. Hüsamettin Arslan-Bekir Balkız, Paradigma Yayınları, İstanbul.

Kafka, F. (2009). *Dönüşüm*, İstanbul: Can Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun Değeri: Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık*, Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi, Gözlem Matbaacılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan, Aile, Kültür*, İstanbul. Remzi Yayınevi.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*, İstanbul: YKY.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Okullarının Bina Ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılıçbay, M. A. (1999). *Kadının Ekonomi Politikası Çocuğun Politik Ekonomisi, Düşünen Siyaset*, Sayı:5 ss. 101-105.
- Kohlberg, L. (1958). "The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16". Doktora Tezi, University of Chicago: Chicago.
- Linderman E. C. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı*, (Çev. Celal Şentürk) Ankara: Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, (Orijinal Eserin Yayımlı, 1926).
- Mayall, B. (2003). *Sociologies of Childhood and Educational Thinking*. London: Social Science, Research Unit.
- Mendel, G. (2005). *Bir Otorite Tarihi Süreklilikler ve Değişiklikler*, Çev. Işık Ergüden, İletişim Yayın Evi: İstanbul.
- Miller, K. (2005). *Communication Theories*. New York: McGraw Hill.
- Mowday, R.T. ve Colwell, K.A. (1996). *Employee Reactions to Unfair Outcomes in the Workplace: The Contributions of Adams' Equity Theory to Understanding Work Motivation*. Porter, G. Bigley ve R. Steers (Edt.), *Motivation and Work Behavior*. New York: Mc Graw- Hill.

O'Donoughe, T., Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*, London: Routledge.

Özdevecioğlu, M. (2003). "Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 21, Temmuz-Aralık, 77-96.

Piaget, J. (1999). *Çocukta Zihinsel Gelişim*, Çev. Hüseyin Portakal, Cem Yayınevi: Ankara.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*, Çev: Kemal İnal, İmge Kitabevi, Ankara.

Reay, D. ve Helen L. (2000). *Children, School Choice and Social Differences*. *Educational Studies*, 26, 1, pp. 83-101.

Sennet, R. (2002). *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*, Çev. Barış Yıldırım, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2005). *Understanding Children's Development*, USA: Blackwell Publishing. Song, S. Y. (2006). *The Role of Protective Peers and Positive Peer Relationships*.

Straus, M. A. (1994). "Is Corporal Punishment by Parents Abusive?" In Eillen Gambrell and Mary Ann Mason, Editors. *Children and Adolescents: Controversial Issues*. Newbury Park, CA: Sage.

Şirin, M. R. (1999). *Modern Çocukluk Paradigması*, Kadınlar ve Çocuklar, *Düşünen Siyaset*, Sayı: 5 ss. 111-115.

Taban, H. Ş. (2010). *İlköğretim Okulu I. Kademe Öğrenci Velilerinin Okul Ve Çocuklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tannen, D., & Wallat, C. (1993). *Interactive Frames and Knowledge Schemas in Interaction: Examples From a Medical Examination/interview* (Chapter 2). In D. Tannen (Ed.), *Framing Indiscourse* (pp. 57-76). New York: Oxford University Press.

Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural Justice: A Psychological Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge University Press: Cambridge.

Urhan, V. (2000). *Michel Foucault ve Arkeolojik Çözümleme*, İstanbul: Paradigma Yayınları.

Urhan, V. (2007). *M.Foucault ve Bilgi/İktidar İlişkisinin Soykütüğü*. Kaygı,9, 99-118, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi.

Uygar, İ. (2009). *Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen Ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Vygotsky, L. S. (1985) *Düşünce ve Dil*, Çev. Koray, S. İstanbul: Sistem Yay.

Wise, S. & Silva L. D. (2007). *Differential Parenting of Children From Diverse Cultural Backgrounds Attending Child Care*, Australian Institute of Family Studies, April 2007, 36 pp. ISBN 978 0 642 39548 1. ISSN 1446-9863 (Print); ISSN 1446-9871 (Online)

Wyness, M. (2006). *Childhood and Society: An Introduction to The Sociology of Childhood*, New York: Palgrave MacMillan.

Xu, Y., Farver Jo Ann M. Farver, Schwartz D. & Lei C. (2004). *Social Networks and Aggressive Behaviour in Chinese Children*, International Journal of Behavioral Development, Volume 28, Issue 5 September 2004 , pages 401 – 410.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi: İstanbul

Yıldız, A. (2004). *Türkiye'deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1 ss 78-97.

Yontar, A. (2007). *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Zervides, S. & Knowles, A. (2007). *Generational Changes in Parenting Styles and The Effect of Culture*, E-Journal of Applied Psychology, Vol 3, No 1, s. 65-75.

EK-1
GÖRÜŞME FORMU

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI: SOSYAL DİYALOG, İKTİDAR VE ETKİLEŞİMSEL ADALET

Yer: Katılımcının evi

Tarih:

Ben Özlem Aydoğmuş. Sosyoloji bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Sosyal diyalog, adalet ve iktidar konuları üzerine sizinle birazdan bir görüşme yapacağım. Öncelikle böyle bir görüşme talebimi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. İçerisinde araştırmamızın konusunda ben size bazı açık uçlu sorular ve ayrıca belli durumlar yaratacağım ve siz konuya uygun olarak rahat bir şekilde çekinmeden konuşabilirsiniz. Görüşme esnasında anneniz, babanız, polis, öğretmen, müdür, yaşadığınız olan arkadaşlarınız hakkında konuşabilirsiniz ve örnek verebilirsiniz. Görüşme esnasında anlamadığımız bir soru ya da kavram olduğunda bana çekinmeden sorabilirsiniz. Eğer izin verirseniz ve sizi tedirgin etmezse ses kayıt cihazı kullanacağım. Ses kayıt cihazı sizi tedirgin ettiği takdirde doğal bir görüşme yaparak sadece yazılı olarak not alacağım. Sizin için hangisi uygun ise bunu uygulamak istiyorum. Öncelikle şunu belirtmeliyim ki;

Burada yapılan tüm görüşme sadece sizin ve benim aramda olacaktır. Gizlilik çerçevesinde yapılacaktır.

Birazdan ses kayıt cihazını çalıştıracam ve kayıt işlemi başlayacaktır.

Görüşme başlamadan önce bir sorunu varsa şimdi bana sorabilirsiniz.

Kendinizi hazır hissediyorsanız şimdi başlayabiliriz.

Görüşme soruları

1. Aile ortamında sosyal diyalog

A. Sosyal diyalog

- a. Aile bireyleri arasında geçen diyalog
- b. Baba ile kurulan diyaloglar
- c. Aile içindeki diyalog sorunları
- d. Aile içinde diyalog sonucu gelişen tepkiler

B. İktidar

- a. Aile içerisinde iktidar konumunda olanlar
- b. Aile içinde iktidarın hissedildiği durumlar
- c. Babanın/Annenin ailedeki iktidarı ve rolü/diyalog kurma tarzı
- d. Aile içinde iktidarın hissedildiği durumda kurulan sosyal diyalog tarzı

C. Adalet

- a. Aile içinde karşılaşılan adaletsizlik durumları
- b. Aile içinde adaletli paylaşım
- c. Aile içi adaletsiz durumda karşı verilen tepkiler/tepki biçimleri

2. Aile dışında yaşanan sosyal diyalog

A. Sosyal Diyalog

- a. Okulda öğretmenle diyalog hikayeleri
- b. Arkadaş ortamında diyalog süreci
- c. Okul müdürü ile yaşanan diyaloglar

- d. Yaşanan diyalog sorunları

- e. Diyalog sorunu sonucu verilen tepki türleri
- B. İktidar**
- Okulda yaşanan iktidar sorunları
 - Okulda yaşanan iktidar sorunlarına karşı izlenen yol
 - İktidarın hissedildiği durumlarda verilen tepkiler
 - Okulda iktidarın hissedildiği kişiler
 - Diğer iktidar formları (üniforma, disiplin, güvenlik görevlisi, sınıf ortamı, mekan...)
- C. Adalet**
- Okulda yaşanan adalet sorunları
 - Okul içinde adalet durumları ve adaletli yönetim/paylaşım
 - Öğretmenin sınıf içi yönetimi
 - Müdürün okulu adaletli/adaletsiz yönetimi hikayeleri
 - Adaletli/adaletsiz durumlara verilen tepkiler
 - Arkadaşlar arasında hiyerarşi/sınıf ayrımı
 - Adaletli dağıtımın ve paylaşımın farkında olma
- 3. Farklı ortamlarda sosyal diyalog**
- Alışveriş öyküleri
 - Sosyal/Kültürel/Sanatsal aktiviteler
 - Arkadaş ortamı
 - Dershane ortamları
 - Komşu ilişkileri
 - Özel öğretmen

EK-2 DİYALOGLAR

Aşağıda sizlere çeşitli kısa diyaloglar verilmiştir. Boş bırakılan yerlere konu ile ilgili düşüncelerinizi yazınız ve diyalogu devam ettirip sonuçlandırınız. Eğer o durumda siz olsaydınız ne yapardınız ve nasıl cevap verirdiniz? Verdiğiniz cevabın nedenini en son parantez içerisinde lütfen belirtiniz.

DİYALOG 1

Bir hastanede hasta kalbinden şikâyetçidir ve sırası gelince doktorun muayene odasına girer.

Doktor: Evet, neyiniz var? Nasıl yardımcı olabilirim?

Hasta: Kalbim geceleri duracak gibi oluyor ve yatamıyorum ve bazen de çarpıntı oluyor ve yavaşlıyor sanki.

Doktor: Psikolojik olabilir. Sizi başka bir doktor arkadaşına, başka bir bölüme yönlendireceğim.

Hasta: Bir kalbime baksanız, belki gerçekten bir şey vardır, belki psikolojik değildir.

Doktor: Bakın, bu durumu ben teşhis ederim. Siz kendiniz teşhis koyamazsınız.

Hasta:

DİYALOG 2

15 yaşındaki oğlu ile baba akşam yemeğinde okul üzerine konuşuyorlar.

Baba: Derslerini hiç yapmıyorsun, devamlı bilgisayar karşısındasın ya da tüm gün futbol oynuyorsun ya da arkadaşlarınla berabersin.

Oğul: Dersler çok sıkıcı ve bilgisayar çok daha eğitici ve keyifli. Ben keyif aldığım şeyleri yapmak istiyorum.

Baba: Ama derslerin ve okulun ne olacak? Ya sınıfta kalırsan?

Oğul: Sınıfta kalıp kalmamam beni ilgilendirmiyor. Sevmediğim şeyleri yapmak istemiyorum. Arkadaşlarımla gezmek, futbol oynamak benim için çok daha iyi.

Baba: Saçmalama oğlum, her şey eğlence değil. Okul hepsinden önemlidir. İyi notlar almaya bak. Bu günden sonra bilgisayar kalkıyor ve artık dışarı çıkmayacaksın.

Oğul:

DİYALOG 3

Bir öğrenci ile öğretmen bir proje üzerinde konuşmaktadır. Bu proje Avrupa Birliği tarafından desteklenecektir.

Öğrenci: Projeyi sokaktaki çocuklar üzerine yapalım çünkü gerçekten zor durumdadır ve bu proje onların işine yarayabilir.

Öğretmen: Ben de projeyi kadınlar üzerine düşünmüştüm. Çünkü kadınlar gerçekten çok zorluk çekiyorlar.

Öğrenci: Evet haklısınız. Her iki grup da aslında zor durumda ama çocuklar sanki kadınlardan daha önemli şu anda. Kadınların zaten belli bir yaşam tarzı var. Ama çocukların henüz böyle bir şeyi yok.

Öğretmen: Yine de ben derim ki kadınları seçelim çünkü çocuklara ulaşmamız çok zor olacak ve sokak çocukları tehlikeli olabilir. Ama kadınlar evde olduğu için hemen ulaşabiliriz.

Öğrenci:

DİYALOG 4

Bir öğretmen bir dershanede diğerlerinden daha fazla çalıştırıldığını düşünür. Çünkü kendisi fazladan soru ve deneme sınavları hazırlamaktadır. Oysa diğer öğretmenler erkenden çıkmaktadır. Bu durumu yönetici ile konuşmaya karar verir.

Öğretmen: Merhaba, bir konuda sorunum vardı, sizinle konuşmak istedim.

Yönetici: lütfen buyurun, dinliyorum.

Öğretmen: Bu kurumda bir şeyi fark ettim. Diğer öğretmenler soru hazırlamıyorlar ve dershaneden erken çıkıyorlar. Sizce burada bir adaletsizlik yok mu?

Yönetici: Sizinle anlaşmamızı bu çerçevede yapmıştık, hatırlıyorsunuz.

Öğretmen:

DİYALOG 5

Bir veli, doğal hakkı olarak, çocuğunu kendi semtinde olan bir okula yazdırmaya götürür ve okul müdürü ile görüşmeye gider.

Veli: Çocuğumu bu okula yazdırmak istiyorum.

Müdür: Sınıflar dolu olduğu için öğrencimizi kabul edemiyoruz.

Veli: Anlıyorum ama başka semtten olan veliler buraya çocuklarını yazdırmışlar. Önceliğin bize tanınması gerekiyor. Çünkü diğer semtten olanlar kendi okullarında okumalılar değil mi?

Müdür: Demek ki bazı diğer koşulları sağlamışlar ya da Milli Eğitim onları uygun görmüş ki onlar buraya yazılmış. Sizi bu okula kaydedemeyiz.

Veli:

DİYALOG 6

Büyük bir kitapçıda satış reyonlarının başında şefler olur. Bir kitapçıda bir şef vardır ve bu şef odasından çıkmaz ve kendi grubundaki personele çalışmalarını ve kitapları düzeltmelerini ister. Kendisi genelde odadır ve sadece gerekli olduğu zaman dışarı çıkıp iş yapar. Gruptan biri bu durumdan memnun kalmaz.

Satış personeli: Şef, konuşabilir miyiz?

Şef: Tabii, konuşabiliriz. Otur lütfen.

Satış personeli: Biz genelde hep çalışıyoruz ve günün büyük bir bölümünde sen oturuyorsun. Ayağım sakat ya da kendimi iyi hissetmiyorum deyip belli ki internette takılıyorsun.

Şef: Siz sadece işinizi yapın. Benim ne yaptığımı sizi hiç ilgilendirmez. Herkes işine dönsün.

Satış Personeli:

DİYALOG 7

Okulda Türkçe dersinde bir öğretmen derse girer ve günün konusu Harry Potter'ın yazarı Jay Kay Rowling hakkında konuşurlar

Öğretmen: Harry Potter'ın yazarı sıra dışı bir kitap yazmıştır ve dünyada en önemli eserlerden biridir. Tam bir deha ürünü, bu tür yazarlar dünyaya çok nadir gelir.

Öğrenci: Ben kitabın hiç de iyi olduğunu sanmıyorum çünkü büyü saçma sapan bir şey ve her şey hayali.

Öğretmen: Tüm dünyada tanınmış ve okunmuş bir kitap ve filmleri de yapıldı ve birçok eleştirmen bu hikâyenin uzun yıllar araştırılacağını söylüyor.

Öğrenci: Ben aynı fikirde değilim çünkü bu kitabın sadece medyatik, basit ve bizlerden birinin de yazabileceğini düşünüyorum ama gerekli fırsat verilmiyor.

Öğretmen: Ben böyle bir kitabın yazılmasının çok zor olacağını ve yüzyılda bir defa bu tarzda bir kitap yazılır. Çünkü kurgu ve karakterler dehaca işlenmiş ve yazılmış.

Öğrenci:

DİYALOG 8

Sınava hazırlanan bir öğrenci bir dershanede çok soru çözmektedir ve hatalı yaptığı soruları öğretmenlerine sormaktadır. Fakat bir cevaptan memnun kalmayınca ya da sorunun hatalı olduğunu düşününce öğretmenleriyle konuşmaktadır. Şimdi öğretmen ve öğrenci koridordadır ve öğrenci öğretmeni koridorda bulup ona tekrar sorularını sormaktadır:

Öğrenci: Hocam, bir sorum vardı.

Öğretmen: Gel Esra sor bakalım.

Öğretmen soruyu çözer ama öğrenci ne öğretmenin cevabından ne de cevap anahtarından memnun kalır. Diyalog devam eder:

Öğrenci: Hocam cevabınız beni tatmin etmedi gibi, sizi kırmak istemiyorum ama soru yanlış olmasın hocam!

Öğretmen: Bak Esra hep aynı şeyi yapıyorsun. Sen soruyu bilemeyince başka öğretmenlere de gidiyorsun ve bu yaptığın gerçekten ayıp.

Öğrenci: Hocam ben sadece doğru cevabı arıyorum, başka bir şey yapmıyorum ki..

Öğretmen: Esra bu davranışını en kısa zamanda değiştir. Böyle yapma.

Öğrenci:

DİYALOG 9

Bir öğrenci, öğretmenin dershanede devamlı derse geç geldiğini fark eder ve artık bunu dile getirmek ister.

Öğrenci: Hocam derse 20 dakika geç kaldınız.

Öğretmen: Arkadaşlarınızın hepsi gelmedi, ben de dışarıda sigara içiyordum.

Öğrenci: Hayır hocam, ben derse erken geliyorum ve diğerleri gelmiyorsa bu benim sorunum değil. Sorumluluklarını bilsinler ve erken gelsinler.

Öğretmen: Lütfen saygısızlık etme. İçeri geç.

Öğrenci:

EK-3 HİKAYELER

Aşağıda sizlere çeşitli kısa hikâyeler verilmiştir. Sizce hikâyelerin ana teması hangi duygu ya da düşünce olduğunu belirtiniz. Aşağıdaki hikâyeleri okurken takip etmeniz gereken sıralama şöyledir. Okurken zaman sınırı yoktur.

1. Lütfen hikâyeleri iyice okuyunuz
2. Her bir hikâyeyi okuduktan sonra, hikâyede geçen sorun üzerine düşüncelerinizi yazınız.
3. Sizce hikâyede hangi sorun üzerinde durulmaktadır.
4. Hikâyedeki soruna lütfen bir çözüm getiriniz.

HİKAYE 1

Bildiğiniz gibi martılar uçarken sendelemezler, kesinlikle hızları kesilip düşmezler. Gökyüzünde uçarken hızlarının kesilmesi onlar için bir ayıp, bir utanç kaynağıdır. Çoğu martı sırf yiyecek bulmak için, sahilden ayrılıp tekrar geri dönebilmek için uçar. Bunun dışında bir şey öğrenmek için uğraşmazlar, öğrenmek istedikleri bir şey yoktur. Onlar için uçmanın tek anlamı, karınlarını doyurabilmektir. Oysa martı Jonathan için önemli olan yemek değil uçmaktır. Jonathan uçmayı büyük bir tutkuyla seviyordu. Jonathan tüm gün ailesinden ayrı kalarak farklı uçuş teknikleri geliştirmeye çalışıyordu ve ailesi bu durum için kaygılanıyordu. Ailesi bir gün Jonathan'a

‘ Neden diğer martılar gibi uçmuyorsun? Senin uçuş tekniğin pelikanların ve albatrosların işi, senin işin değil. Sen bizim gibi uçmayı dene. Hem niçin avlanmıyorsun? Bir deri bir kemik kaldım, bak şu haline!’

‘ Bir deri bir kemik kalmak umurumda değil anne. Ben sadece havada ne yapıp yapamayacağımı öğrenmek istiyorum, anlıyor musun, hepsi bu. Sadece öğrenmek istiyorum.’

Babası yumuşak bir ses tonuyla, ‘ Buraya bak Jonathan,’ dedi. ‘ Kış gelmek üzere. Balıkçı tekneleri giderek azalacak, balıklar da artık suyun üzerinde değil, derinlerde yüzecek. Eğer bir şey öğrenmek istiyorsan, nasıl yiyecek bulacağını öğren. Bu uçuş çaban gerçekten çok hoş ama uçmanın karın doyurmadığını sen de biliyorsun. Şunu hiç aklından çıkarma; senin uçuş nedenin yiyecek bulabilmek!’

Jonathan itaatkâr bir şekilde boynunu öne eğdi. Birkaç gün boyunca, diğer martılar gibi davranmaya çalıştı, bunun için gerçekten çabaladı. Balıkçı teknelerinin etrafında yiyecek almak için biraz uçtu fakat olmuyordu çünkü bunları bir türlü yapmak istemiyordu.

HİKAYE 2

Bir varmış, bir yokmuş, bir Küçük Kara Balık varmış. Bu küçük Kara Balık annesi ile bir dereye yaşarmış ve annesi nereye giderse onunla birlikte gidermiş. Küçük Kara Balık günlerdir düşünüyor ve sonunda geceleyin birden dayanamamış ve annesini uyandırmış ve annesine,

‘Anneciğim seninle konuşmak istiyorum’ demiş.

‘Saatin farkında mısın?’ diye homurdanmış annesi. ‘ Sonra konuşuruz’ demiş annesi.

‘ Anneciğim burada daha fazla kalamam ben! Gitmeliyim’ demiş Kara Balık.

‘Gitmek istediğine emin misin?’ diye sormuş annesi.

‘Evet’ demiş küçük Kara Balık

‘ Peki’ demiş annesi ve ‘ ama sabahın bu erken saatinde nereye gitmek istiyorsun ki?’

‘Küçük Kara Balık annesine, ‘ Bu derenin ucunun nereye çıktığını gidip görmek istiyorum’ demiş. ‘ Bak anneciğim, tam bir aydır, bu derenin ucunun nerede olduğunu düşünüp duruyorum ve bunu bir türlü aklımdan çıkaramıyorum. Dün gece sabaha kadar gözlerimi kırpmadım, hep düşünüp durdum, sonunda gidip ne olduğunu kendi gözlerimle görmeye karar verdim. Başka yerlerde neler olup bittiğini bilmek istiyorum...’

Annesi gülmüş ‘ Ben de çocukken hep böyle düşünürdüm.’ demiş.

‘ Canım benim, derelerin başı da yoktur sonu da; bunda bilinecek ne var ki. Dereler akar da akarlar. Hiçbir yere ulaşmazlar.’

‘ Ama anneciğim her şeyin bir sonu vardır öyle değil mi? Gecenin sonu vardır, günün sonu vardır, haftanın da, ayın da, yılın da...’

‘ Bu hayalleri bir kenara bırak da’ diye sözünü kesmiş annesi. ‘Gidelim, gevezeliğin sırası değil. Gel yüzelim’

‘ Hayır, anneciğim’ diye diretmış küçük Kara Balık.

‘ Böyle amaçsızca yüzmekten bıktım usandım. Başka yerlerde neler olduğunu öğrenmek istiyorum.’

HİKAYE 3

Bir zamanlar bir köyün her yerini fareler basar ve köyün muhtarı ne yapacağını bilemez ve köyün her yerine şu afişi asar ‘ Köyü farelerden kurtarana büyük bir ödül verilecektir’. Birkaç gün sonra bir adam muhtarın odasına girer ve ben fareleri bu köyden elimdeki kaval ile çıkaracağım, der. Adam gerçekten de kavalını güzel bir şekilde çalarak tüm fareleri şehrin dışında bir yere toplamayı başarır ve tüm köy çok rahat eder. Daha sonra Adam ödülünü almak için muhtarın yanına gider ve ödülünü muhtardan ister ama beklemediği bir şey ile karşılaşır. Muhtar ‘ Hepsi bir kaval çaldım, bunu herkes yapabilirdi’ der ve adama ödülünü vermez.

HİKAYE 4

Bir zamanlar bir adam, bir av köpeği almış ve bu av köpeği sahibine birçok konuda yardım etmiş. Fakat yıllar geçtikçe av köpeği yaşlanmaya başlamış ve sahibi de bu av köpeğini ormanda uzak bir yere götürüp orada bırakmaya karar vermiş. Av köpeği sahibinin arkasından havlamış ama sahibi onu hiç önemsemeden arabaya binmiş ve yoluna devam etmiş ve köpek de orada kalmış.

HİKAYE 5

Bir gün Bay K. Sabah uyandığında böceğe dönüşmüştü çünkü yıllarca memur olarak çalışmıştı çünkü sadece ailesin geçimini sağlamak istiyordu ama bir sabah böceğe dönüşünce işe gidemedi ve annesi ' K. Kalk hadi artık dedi, işe geç kalacaksın ama K.gidemezdi ve kapıyı açamazdı çünkü o artık bir böcekti. Daha sonra babası geldi ve dedi ki Hadi K.Kalk işe geç kaldın, eğer treni kaçıırırsan işe yetişemeyeceksin ve iş yerinden ceza alabilirsin ya da işten atılabilirsin. Dakikalar geçiyordu ama K.hiçbir şey yapmak istemiyordu ve birazdan eve işyerindeki patronu geldi ve K.'ye uyandı bulundu çünkü işe gitmesi gerekiyordu.

HİKÂYE 6

Sisifos Eski Yunanda yaşayan bir tanrıdır. Bir gün yeraltına gidip cehennemi ziyaret etmek ister ama içeri geçmesi için izin verilmez ama Sisifos bir yol bulup içeri girer. Bunu duyan diğer tanrılar, kuralı çiğnediği için ona bir ceza vermeye karar verirler. Karar şudur: Sisifos'un elinden tanrılık gücü alınacaktır ve Sisifos belinde bir taş ile her gün bir tepeye çıkacak ve aşağı inecektir ve bu durum ölene kadar devam edecektir.

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı soyadı : Özlem Aydoğmuş

Doğum yeri :Samsun

Doğum yılı :1980

Medeni hali :Evli

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise :Mimar Sinan Lisesi (1994-1998)

Lisans :Muğla Üniversitesi Sosyoloji Bölümü (2001-2005)

Yabancı dil :İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2005-2007 : Anaokulu Yrd. Öğretmenliği, NY, USA

2007-2008 :Muğla üniversitesinde Gökova kıyı projesinde asistanlık, MUĞLA

2008-2009 :Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik, Özel Eğitim Kurumu MUĞLA

2009-2010 :Özel Anaokulu Kurum Müdürü, ADANA