

EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



Şiddet Eğitimi Tehdit ve Tahdit Ediyor
Ali YALÇIN



Medya Bağımlılığı ve Şiddet Yüzyılında Okulun İşlevi
Yaşar UĞURLU



Toplumsal Şiddet Sarmalında Öğretmene Yönelik Şiddetin Sosyolojik ve Pedagojik Analizi
Soner Mehmet ÖZDEMİR



Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddetin Engellenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları
Leyla AYDEMİR



Sorunlar-Sebepler-Sonuçlar ve Çözümler Bağlamında Eğitimde Şiddet
Ertuğrul YAMAN



Şiddet Sarmalındaki Okul ve Müfredatlar
Adem GÜNEŞ



Eğitimde Şiddet 2.0: Eğitim Çalışanlarına Yönelik Şiddet
Niyazi ÖZER



Ergenlerde Şiddet ve Çözüm Önerileri
Yasin DEMİR



Psiko Sosyal ve Pedagojik Açıdan Eğitim Ortamlarında Şiddet
Engin ASLANARGUN



Okullarda Şiddet ve Zorbalık Üzerine
Kasım TATLILIOĞLU



Eğitimde Şiddet Olgusuna Eğitim Tarihinin Tecrübesinden Bakmak
Mustafa GÜNDÜZ



EĞİTİM-BİR-SEN



Eğitimin İhmali, Geleceğin Kaybedilme İhtimalidir

Şiddet, tarih boyunca insanlığın yok etmek, ıslah etmek, hayatın dışına çıkarmak için mücadele verdiği temel meselelerden biri olmuştur. Fakat her çağda içeriğini ve şeklini değiştirerek şiddet var olmaya, hiddetli olanın gazabıyla masumu darbetmeye, vahşi olanın kiniyle müstazafı katletmeye, kötülerin eliyle iyileri kurban etmeye devam ediyor. Üstelik hüküm sürdüğü adres sayısı her geçen gün artıyor, medya marifetiyle gösteri malzemesi olarak eğlenceye dönüşüyor.

Asla yan yana gelmemesi gereken alanların içine giriyor, hiç dâhil olmaması gereken literatürün kavramlarıyla iç içe geçiyor; öznesi olması bir kenara, dolaylı tümleci dahi olmaması gereken konuların içinde baş gösteriyor, önlenmesi beklenen kişiler eliyle bile hayat bulabiliyor, çocukluk masumiyetini yok edecek derecede aşığalara iniyor, hurmete layık olanlar da şiddete maruz kalabiliyor.

Yaygınlaşan ve sıradanlaşan şiddet, nicedir okullarımızı tehdit ediyor, eğitim şiddet sarmalında suni teneffüs altında yapıyor. Öğretmenler, eğitim yöneticileri, eğitim hizmetinin kalitesi için ter dökenler en ufak bir gerilimde şiddet mağduru olabiliyor. Acil bir şekilde üzerinde düşünülmesi, önlenmesi için tedbirler alınması, eğitimin sağlıklı bir şekilde devam etmesi, eğitimcilerin hayatlarından endişe etmemesi için, dahası toplumsal dokumuzun parçalanmaması için daha ağır sonuçlara şahit olmadan tüm bu yaşananları 'reality show' sanmadan konunun bir an önce ele alınması gerekiyor.

Şiddeti doğuran sosyal, ekonomik, psikolojik tüm nedenler bir arada düşünülmeli, toplumda yaygınlaşması hatta sıradanlaşması önlenmeli, onu ortadan kaldıracak en önemli kaldıraç olan eğitimin şiddet sarmalında tökezlemesine seyirci kalınmamalı; bu pervasızlığın mesleki misyonu yok ettiğini, motivasyonu bitirdiğini, Otomatik Portakal romanı kahramanlığına soyunanların eliyle bir mesleğin tarihinin ters yüz edildiğini görmek artık feraset değil, cesaret konusu olmaya başlamıştır.

Eğitim sisteminin sadece öğretime hapsedilmesi, okullarımızın fiziksel olarak değişmesi fakat nitelik olarak gelişmemesi, sadece diploma vadeden ve markasına göre teveccüh gören kurumlar olarak algılanması, akademik başarı gösteremeyen bireyleri toplumsal uçurumun kıyısına terk etmesi, zihinsel kapasitenin dışında hiçbir şeyi değerlendirmeye dâhil etmemesi gelinen noktanın nedenlerinden sadece birkaçıdır. Bu meselelere köklü çözümler getirecek bir irade, nitelikli teklifler getirecek bir paydaşlık, eğitimi sadece bir kısmıyla değil, bütün hücreleriyle ayağa kaldıracak bir dayanışma bugün en büyük ihtiyaçtır. Hâlihazırda en önemli çözüm olarak görülen adımların yarınlarıdaki kalıcılığı ancak bu alanda atılacak adımların doğruluğuna bağlıdır. Aksi hâlde bugün binbir zahmetle elde edilen her şey yarın ihmal edilmiş bir kuşakla kaybedilebilir.

Evrendeki her şeyin sıhhati ve coşkusu ritmidir. Ses, ritmiyle anlaşılır; müzik, ritmi sayesinde güzel; kalp, ritmi sayesinde zinde kalır; evren, tüm bu ritimlerin senkronizasyonu kalıcıdır. Ritmin bozukluğu, sıhhatin bozulduğu, coşkunun yok oluşu, durağanlığın başlangıcı çöküşün habercisidir.

Eğitimciler de şiddete yönelik başlatmış olduğumuz 'imzanı gönder, iradeni göster' kampanyasına attıkları imzalarla topyekûn seslerini yükseltmekte; 'okul bahçelerine damlayan kan artık dursun, geleceğimiz şiddetin esaretine mahkûm edilmesin' diye haykırmaktadır.

Özetle, şiddeti terbiye ve tahliye etmesi gereken alanların ihmali geleceğin toptan kaybedilme ihtimalidir.

Yeni sayıda buluşmak dileğiyle...

sukrukulukisa@ebs.org.tr

EĞİTİM BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Şiddet Eğitimi Tehdit ve Tahdit Ediyor Ali YALÇIN / Genel Başkan	1
Toplumsal Şiddet Sarmalında Öğretmene Yönelik Şiddetin Sosyolojik ve Pedagojik Analizi Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	3
Sorunlar-Sebepler-Sonuçlar ve Çözümler Bağlamında Eğitimde Şiddet Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	11
Eğitimde Şiddet 2.0: Eğitim Çalışanlarına Yönelik Şiddet Doç. Dr. Niyazi ÖZER	17
Psiko Sosyal ve Pedagojik Açından Eğitim Ortamlarında Şiddet Doç. Dr. Engin ASLANARGUN	26
Eğitimde Şiddet Olgusuna Eğitim Tarihinin Tecrübesinden Bakmak Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	34
Medya Bağımlılığı ve Şiddet Yüzyılında Okulun İşlevi Dr. Yaşar UĞURLU	46
Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddetin Engellenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları Dr. Öğretim Üyesi Leyla AYDEMİR	53
Şiddet Sarmalındaki Okul ve Müfredatlar Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜNEŞ	60
Ergenlerde Şiddet ve Çözüm Önerileri Dr. Öğretim Üyesi Yasın DEMİR	66
Okullarda Şiddet ve Zorbalık Üzerine Doç. Dr. Kasım TATLILIOĞLU	70
Eğitimde Şiddete Öğretmen Gözüyle Bakış: Okullarda Şiddete İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri Arş. Gör. Uzm. İbrahim Halil YURDAKAL	77
Okuldaki Şiddete Şiddetsiz Çözüm: Onarıcı Disiplin Modeli Dr. Ayşe Arzu HANHAN	84
Okul Ortamında Şiddeti Tetikleyen Nedenler Faruk YILDIZ	91
Beşikte İngilizce Eğitimi Abdülkadir BULGURCU	96
Eğitim-Bir-Sen Tarihinde Öğretmenlik ve Öğretmenlerin Sorunları Araştırmaları / Raporlar (1992-2018) Hıdır YILDIRIM	98



EĞİTİM BAKIŞ

Yıl: 14 • Sayı: 42 • Ocak - Şubat - Mart - Nisan 2018



Eğitim-Bir-Sen'in 4 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Editör
Şükrü KOLUKISA
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mithat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLÇUM

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
e-posta: ebs@ebs.org.tr
web: www.ebs.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98
hermes@hermesofset.com

Basım Tarihi: Mayıs 2018

Şiddet Eğitimi Tehdit ve Tahdit Ediyor

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Bireysel ve toplumsal boyutları ile çok nedenli, çok boyutlu negatif ilişki biçimi olan şiddet, insanlığın tarih boyunca yenemediği kaderi gibi olmuştur. Şiddet, öğrenilen bir olgu olarak bir kültürel arka plana sahiptir. Her şeyin başat ölçüsü sayılan insana göre biçimlendiği modern dönemlerde azalması beklenirken, belki de hiçbir dönemle kıyaslanmayacak ölçüde hem sistemleşmiş hem yaygınlık kazanmıştır.

Bugünün dünyası, saldırgan bireysel tepkilerden kitlesel kıyım ve katliamlara kadar her türlü şiddetin sarmalında çaresiz, çıkızsız olmanın bunalımı içindedir. Pozitivizmle birlikte ortaya çıkan yeni insanın varlıkla ilişki ve iletişim biçimi, şiddeti önlemede başarısız olmakla kalmamış, bilakis şiddet üretmiştir. Sinema, televizyon ve haber bültenleri dâhil birçok görsellik, şiddet unsurları ile cazip ve heyecanlı hâle getirilmektedir. Tuhaf olan, insanların, bütün bu kan donduran sahneler veya etkiler karşısında tepkisiz ve gerçekten seyirci olmalarıdır.

Şiddetin toplumsal hayat içerisinde bu denli yoğun ve olağan hâle gelmesinin temelinde yeni insanın varlığa, hayata, kendine dair baştan sona sorunlu algı ve anlayışı vardır. Tasarladığı dünya cennetini, 'tanrıyı öldürerek' kurmaya çalışan modern insan, Hobbes'un "İnsan insanın kurdudur" ilkesinden hareket edip, Sartre'ın "Öteki cehennemimdir" aşamasına gelerek, adeta cinneti yaşar olmuştur. Özellikle iki büyük savaşın ardından dünyanın her anına, her yerine yayılan şiddet, bütün değerleri çökertmiş, cennet ütopyasından geriye cinnet distopyası kalmıştır. Hayatın diyalektliğini çatışma ile açıklayan materyalist yaşam biçimi şiddet üretmiş, şiddeti kurumsallaştırmıştır. Evde, sokakta, okulda, hayatın her anında, her alanında görülen şiddet, adeta gündelik hayatın bir parçasına dönüşmüştür. Geçen aylarda ABD'de okul katliamlarının artması sonucunda Trump, öğretmenlere silah dağıtılmasını gündeme getirmiş, bireysel silahlanmaya karşı ABD tarihinin en büyük kitlesel protestoları gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde 'öteki'yle birlikte huzur içinde yaşama arzusu, insanlığı şiddetle mücadele arayışlarına itmiştir. Şiddetin olmadığı bir topluma ulaşma idealinin merkeze konduğu çözüm arayışlarının kurumsallaşması, bu konunun başta parlamentolar, üniversiteler, sivil toplum örgütleri olmak üzere, çeşitli platformlarda tartışılmasına neden olmuştur. Bu platformlarda yapılan tartışmaların kritik noktası olarak, şiddet ve eğitim ilişkisi ön plana çıkmıştır.

Son yıllarda okullarda şiddet olaylarının arttığını üzülen müşahede ediyoruz. Şiddet toplumun farklı katmanlarında kendini göstermekle beraber, özellikle toplumun en kırılgan, en kolay etkilenebilir kesimlerini oluşturan çocuklar ve gençler üzerinde daha etkilidir. Okullar ise, gençlerin toplumsal hayata dair tüm hasıllarının açığa çıktığı mekânlardır.

Şiddetin, insan doğasının bir parçası olarak, nedenleri ve sonuçları itibarıyla çok katmanlı bir olgu olduğunu biliyoruz. Eğitim kurumlarında yaşanan şiddet sorununu değerlendirirken de bu gerçeği göz önünde bulundurmak, yaşanan her vakayı kendi tekilliği içerisinde analiz etmek gerekir. Böyle bir analiz yapmaya kalktığımızda, okul binalarının fiziksel şartlarından öğrencilerin beslenmelerindeki yüksek enerji yüklü işlenmiş gıdalara kadar birçok faktörü dikkate almak durumundayız.

Şiddet, varlığa ilişkin hiçbir anlama isteği, anlatma becerisi ve söyleyecek sözü olmayan insanın bir ifade ve var olma biçimidir. Kendini gerçekleştirmenin yıkıcı, kırıcı ve kıyıcı yoludur. Şiddet, yok etmeye yönelmiş bir varoluş sapkınlığıdır. "Sen varsan ben olmayacağım" diyen negatif benlik, başkasını 'cehennem' görebilmektedir. İnsanlara bir yaşama biçimi gereği olarak, "Bu dünya acımasız ve eğer hayatta kalmak istiyorsan sen de acımasız olmalısın" telkini yapılmaktadır.

İnsanın şiddet eğilimini açığa çıkaran birçok sebep vardır. İçinde yaşanan kültürel durum, yoksulluk, sınıf çatışması, ideolojik sebepler, genetik durumlar, kişisel saplantılar, yasaklar, konuşma zemininin olmayışı,

kendini ifade imkânı bulamamak, iletişimsizlik, kötü alışkanlıklar, yanlış çevre, provoke edilmiş aşırı duygular bu sebeplerin bazılarıdır. Eğer şiddetin önüne geçmek istiyorsak, salt eğitime odaklanarak değil, bütün faktörleri dikkate alarak bir politika geliştirilmesi gerekmektedir.

Şiddet ve mevcut eğitim sistemimiz arasındaki ilişkiye odaklanırsak, eğitim sistemimizin şiddet olaylarının yaşanmasındaki tesirini irdelemek yerinde olacaktır. Eğitim, şiddetin ortadan kaldırılması için en doğru araç olarak kabul edilirken, eğitim sistemindeki yanlış bir programlamanın, şiddeti sistematik olarak besleme riskini barındırabileceğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda istisna olması bile arzu edilmeyen olayların öğrenci, öğretmen, veli, yönetici arasında mobbingden öldürmeye varan çeşitlilikte vuku bulması, konunun çok boyutlu irdelenmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sisteminde öğretmenler, şiddet sorununun çözülmesinde kritik bir noktada görülmesine karşın uygulanan politikalarla, öğretmenlerin eğitimin tali bir unsuruymuşçasına örselediği bir ortam oluşturulmakta, şiddeti önleyecek önemli birer aktör olması gerekirken öğretmenler şiddetin mağduru hâline gelmektedir. Okullarda öğretmenlere dönük artan şiddet olayları da bu durumu teyit etmektedir.

Öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerinde okulları adeta mahkeme salonlarına çeviren "Alo 147" gibi uygulamalarla öğretmeni her fırsatta sigaya çekilen bir nesneye dönüştürmenin öğretmeni ve mesleği itibarsızlaştırdığı ve öğretmenin etkisini ortadan kaldırdığı görülmelidir. Ancak, eğitimde karar alıcıların tehlikenin ciddiyetini kavrayamamış görünmeleri vahimdir. Uygulamalar maalesef başka türlü düşünme seçeneğimizi ortadan kaldırmaktadır. Eğitim sistemimizin en önemli paydaşlarından biri olarak, daha iyi bir eğitim için daha iyi bir müfredat, pedagojik yöntemler, daha ileri amaçlar üzerine kafa yormamız gerekirken, bugün bu yaramızı konu etmek mecburiyetinde kalışımızın ana sebebi, şiddetin ağırlaşan toplumsal maliyeti karşısında, ilgililerin çözüm üretmede yetersiz kalmaları veya isteksiz davranmalarıdır. Bu konuya ısrarla dikkat çekip çözüm önerilerimizi sunduğumuz her durumda, bütün pedagojik, psikolojik, ilmi veri ve dayanakları altüst edecek tarzda karşılaştığımız anlaşılma tutum, şiddetin ateşine benzin dökmekten başka bir anlama gelmez, gelmemektedir.

Bu bağlamda, en canlı örnek olan Performans Değerlendirme Sistemi uygulaması, eğitimin en etkin

unsuru olan öğretmeni itibarsızlaştırmakta, her türlü şiddete, tacize, mobbinge açık hâle getirmektedir. Öğretmeni güçlendirecek, donatacak, koruyacak tedbirler almak yerine onu hedef alan saldırılar karşısında sessizliğe gömülmenin anlaşılır bir yanını göremiyoruz. Toplumdaki şiddeti eğitimle yok etmenin hesabını yaparken, şiddeti eğitimin içine sokmaya davetiye çıkarıcı uygulamaların akılla, izanla, vicdanla, kültür değerlerimizle, hayat anlayışımızla telif edilir bir yanı yoktur.

Bir diğer sorunlu uygulama da, rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlerinin, sadece rehberlikle sınırlandırılması, bu öğretmenlere nöbet ve benzeri alan dışı görevlerin verilmesi ve rehberlik öğretmenlerinin alan dışından atanmasının önünün açılmasıdır. Okulun psikolojik nabzını tutan, şiddet ve taciz gibi önemli konularda kilit noktada bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlığın alanının genişletilmesi ve güçlendirilmesi gerekirken, bunun aksine adımların atılması karar alıcıların meselenin vahametini kavrayamadıklarını ve önceliklerinin farklı olduğunu göstermektedir.

Şiddeti eğitimle yok etmenin ilk aşaması, kesin bir anlayış ve program değişikliğidir. Mevcut eğitim paradigmasının ve programlarının şiddeti önlemediği, bilakis şiddete yatkın psikolojileri beslediği artık görülmelidir. Sorun üreten bir sistem çare olamaz. Kendimizden utanarak ve uzaklaşarak bir yere varamayacağımız, varsak da kendimizi yitirdiğimiz için amaca ulaşamayacağımız, trajik tarihi tecrübelerle sabittir.

Yapılması gereken, medeniyet değerlerimizi merkeze alan bir kültür seferberliğine ve eğitim programına geçmektir. Ancak şu da bilinmelidir ki, bir tek sebebi ve kaynağı olmayan şiddet, ancak topyekûn bir duyarlılık ve bilinçle önlenabilir. Varlık ve medeniyet iddiamızı sürdürmek istiyorsak, bu seferberliği başlatmaya ve başarmaya mecburuz; yoksa pırıl pırıl olması gereken kalplerine attığımız karanlık kördüğümlemlerle hem çocuklarımıza şiddet uygulamış hem de onları şiddete yönlendirmiş olacağız.

Eğitim, şiddeti ortadan kaldırılacak bir enstrüman olarak tavsif edilirken; şiddetin, eğitimi tehdit ve tahdit eder boyuta ulaşması, bunun geleceğimizi tehlikeye sokacak boyuta doğru tırmanıyor olması, acil ve köklü çözüm bulmayı zaruri hâle getirmektedir.

Eğer kalıcı önlemler alınmazsa yarın çok geç olabilir.



Toplumsal Şiddet Sarmalında Öğretmene Yönelik Şiddetin Sosyolojik ve Pedagojik Analizi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Şiddet, neredeyse tüm dünyada çağımızın en önemli toplumsal sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. Aile ortamında ebeveynler arasında ya da ebeveynlerle çocuklar arasında, iş hayatında çalışanlar arasında, sporda taraftarlar arasında, trafikte sürücüler arasında ve okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında meydana gelen şiddet olaylarına her geçen gün daha çok şahit olmaktayız. Özellikle son zamanlarda okulda veya okul dışında gerek öğrencilerin kendi arasında, gerek öğretmenlerden/yöneticilerden öğrencilere veya öğrencilerden öğretmenlere/yöneticilere yönelik gerçekleşen şiddet olayları toplumun tüm katmanlarında, ilgili kurumlarda ve TV programlarında ciddi biçimde tartışılmaya başlamıştır. Bu yazının kaleme alındığı günlerde dahi öğrenciler veya veliler tarafından öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı beş (5) farklı ilde meydana gelen saldırılar bu meselenin geçiştirilemeyecek kadar hayati öneme sahip bir sorun olduğunu göstermektedir.

Eğitimde ve okullarda farklı türlerde şiddet olaylarına gün geçtikçe daha çok tanık olmamızda, elbette kentleşme ve küreselleşmeyle birlikte toplum ve aile yapısındaki değişimler, değerler sisteminde meydana gelen bozulmalar ve yozlaşmaların başlıca etken olduğu söylenebilir. Ancak, geçmişe oranla günümüzde bu tür haberleri daha sık biçimde duymamızda iletişim teknolojilerinin ve haber kanallarının sayısının artmasının da etkisi yadsınamaz. Bu bağlamda, bu yazıda şiddetin ne olduğu, kapsamı, türleri, şiddete neden olan sosyolojik veya pedagojik faktörlerin neler olduğu ve eğitimde şiddeti önlemeye yönelik nelerin yapılabileceği üzerinde durulmuştur.

Şiddet Nedir ve Türleri Nelerdir?

Konuya öncelikle şiddetin ne olduğu ile başlamak yerinde olur. Şiddet; kamuoyunda çoğunlukla bir kişiye fiziksel olarak zarar verme olarak görülmektedir, ancak şiddetin psikolojik ya da duygusal türleri de bireylerin yaşamını ciddi biçimde etkilemektedir. Şiddeti, uzmanlar genel anlamda *"bir kişiye fiziksel veya bir nesne yoluyla güç ve baskı uygulayarak isteği dışında bir şey yapmak veya yaptırmak, zorlama, saldırı, kaba kuvvet, göreceli olarak ciddi sayılabilecek bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama gibi davranışlar"* şeklinde tanımlamaktadır. Şiddetin tarifi ve içeriği konusunda dünyada en çok kabul gören tanımlardan birini Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yapmıştır. Dünya Sağlık Örgütüne göre şiddet *"kişinin kendisine, başka birine veya bir gruba/topluluğa yönelik, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunluk ile sonuçlanan veya sonuçlanma ihtimali yüksek şekilde kasıtlı güç kullanımı"* şeklindedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, şiddet sadece birine kaba güç kullanma veya fiziksel zarar vermenin ötesinde farklı türlerde gerçekleşebilen çok boyutlu bir olgudur.

Şiddetin tipolojisi incelendiğinde üç kategori altında sınıflandırılabilir. Bunlar: 1. Öz-yönelimli, 2. Kişiler arası ve 3. Müşterek/kolektif şiddet. Öz-yönelimli şiddet; intihar ve kendine zarar verme şeklinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Kişiler arası şiddetin kapsamına ise aile içi ve topluluk şiddeti girmektedir. Aile içi şiddet; eşler arasında olabileceği gibi bir eşten diğer eşe yönelik olabilir. Bunun yanında aile içi şiddet kapsamında çocuk istismarı ve yaşlı istismarı da görülmektedir. Topluluk şid-

deti ise birbirini tanıyan ya da tanımayan kişiler arasında genellikle ev dışında farklı ortamlarda (trafikte, spor müsabakalarında vb.) meydana gelen şiddet eylemleridir. Bunların arasına; gençlik şiddeti, rastgele şiddet eylemleri, yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen tecavüz ve cinsel saldırılar ve okullar, cezaevleri, işyerleri, bakımevleri gibi kurumlarda meydana gelen şiddet eylemleri girer. Kolektif şiddet ise sosyal, politik ve ekonomik şiddet alt kategorilerine ayrılmaktadır. Diğer iki kategoriye nazaran, kolektif şiddet daha geniş gruplar veya kurumlar tarafından gerçekleştirilen şiddete işaret eder. Bu kategoride yer alan sosyal şiddet; organize gruplar tarafından işlenen nefret suçları, terörist eylemler ve topluluk şiddeti gibi eylemleri kapsarken, politik şiddet ise savaş ve şiddetli çatışmaları, devlet şiddetini (İsrail örneği) ve daha geniş gruplar tarafından gerçekleştirilen benzer eylemleri içerir. Bir diğer şiddet türü olan ekonomik şiddet ise, ekonomik kazançla hareket eden büyük grupların gerçekleştirdikleri saldırılar (örn. ekonomik faaliyetin aksamasını amaçlayan eylemler, ekonomik bölünme ve parçalanma gibi) eylem ve davranışları içerir.

Daha önce de belirtildiği gibi, çoğunlukla somut biçimde bir kişiye veya gruba fiziksel bir saldırı olarak görülmesine karşın; şiddetin sözel, psikolojik, duygusal, cinsel ve ekonomik türleri de mevcuttur. Fiziksel şiddet, günlük hayatta ilk akla gelen şiddet biçimidir. Sanıldığı gibi sadece tokat atma, tekme, yumruk gibi fiziksel şiddet türleriyle sınırlı olmayıp; itme, kakma, dövme, yakma, yaralama, silkeleme, bağlama, çekiştirme, kezzap ya da kaynar su dökme, sigara ile yakma ve benzeri eylemleri de kapsar. Şiddetin diğer bir türü olan sözel şiddet bağırma, kötü konuşma, ağır sözler söyleme, küfür, hakaret, azarlama, aşağılama şeklinde uygulama bulan bir şiddet türüdür. Ailede başlayıp okullarda devam edebilen bir disiplin yöntemi olarak uygulanan sözel şiddette, korku unsuru önemli bir öğedir. Bu durumda uygulanan sözler ve hareketler korkutma, sindirme, istediğini yaptırma amacıyla kullanılmaktadır. Bazen terbiye ve disipline etme amacıyla kullanıldığı iddia edilen bu davranışlar maruz kalanın ruhunu zedelemekte, sindirmekte ve örselemektedir.

Bireyin psikolojik sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyen, onu üzen, inciten, sarsan, bireyin kendisini baskı ve tehdit altında hissetmesine

neden olan her türlü tutum psikolojik ve duygusal şiddet olarak adlandırılır. Psikolojik-duygusal şiddetin etkisi ve sonuçları bazen fiziksel şiddetten çok daha yıkıcı olabilir. Günümüzde ailede, toplumsal alanlarda ve iş ortamlarında bireyler mobbing (yıldırma) vb. gibi psikolojik şiddet türlerine sıklıkla maruz kalmaktadırlar. Cinsel şiddet ise toplumumuzda diğer şiddet türlerine göre daha az görülmesine karşın, son yıllarda bu konuda da bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu tür şiddet eylemleri genellikle toplumdan gizli bir şekilde gerçekleşmekte, özellikle küçük veya genç yaşta bireylere yönelik olmakla birlikte yetişkin bireylere (bilhassa kadınlara) yönelik uygulanmaktadır. Gizli yapılması ve tacizcinin tehditleri, mağdurların yaşadıkları çevrenin tepkisi (mahalle baskısı), utanma vb. nedenlerle bazen bu tür taciz olayları ya hiç duyulmamakta ya da belli bir süre sonra ortaya çıkabilmektedir. Sonuçları ve etkileri itibarıyla bireylerin gerek ruh sağlığı gerekse yaşam kaliteleri üzerinde en olumsuz tesire yol açan şiddet türlerinden birisi cinsel istismar şeklindeki şiddet türüdür. Ekonomik şiddet ise daha çok bireylerin yaşamlarında gereksinim duydukları maddi ya da parasal öğelerin başkaları tarafından (bir aile ferdi veya işveren olabilir) engellenmesi, el konulması ya da bunlardan mahrum etmek şeklinde olabilir. Örneğin; *"kişinin maaşına, gelirine, mal varlıklarına el koyma/elinden alma, az para verme veya para vermeme, para harcama özgürlüğünü elinden alma, yiyecek-içecek gibi ihtiyaçlarını gidermesine engel olma"* vb. eylemleri içerir.

Özetle, toplumsal yaşamda farklı ortamlarda (ev, işyeri, okul, sokak, trafik, stadyum vb.) bireysel veya bir grup tarafından yukarıda açıklanan şiddet türlerinin çeşitli boyutlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada cevabının verilmesi gereken soru, şiddete neden olan faktörler nelerdir? Bu ciddi problemin çözülmesi için öncelikle şiddete neden olan faktörlerin ya da nedenlerin belirlenerek analiz edilmesi ve bu doğrultuda gerekli önleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Şiddetin Nedenleri ve Öğretmene Yönelik Şiddet

Toplumda meydana gelen şiddet olaylarının birbiriyle ilişkili olan veya birbirini etkileyen çok sayıda nedeninden söz edilebilir. Bu nedenlere ya

da faktörlere şiddet ile ilgili literatürde “risk faktörleri” denmektedir. Bunlar arasında “bireysel, aile ile ilgili, toplumsal, akran/arkadaş grubu ve kitle iletişim araçları (medya) ile ilgili faktörler” yer almaktadır. Bu faktörlerin şiddete nasıl yol açtığı, bireylerin saldırganlık ve suç işleme gibi davranışları göstermelerinde bu risk faktörlerinin nasıl rol oynadığı, özellikle eğitimde şiddet ve öğretmene yönelik şiddet bağlamında aşağıda açıklanmaktadır.

Gerek toplumsal alanlarda gerekse okullarda ve eğitimde meydana gelen şiddet olaylarında en önemli risk faktörlerinden biri kuşkusuz ailedir. Aile, sağlıklı ve huzurlu bir toplumun temelini oluşturmaktadır. Aile bireylerinin, özellikle de anne ve babaların eğitim düzeyleri, davranışları ve iletişim biçimleri şiddetin ortaya çıkmasında kilit rol oynamaktadır.

Şiddete başvuran ya da saldırgan davranışlar gösteren kişilerin ailelerinin özellikleri incelendiğinde pek çok olumsuz durumun etkili olduğu görülmektedir. Bunlar: “Ebeveynlerin otoriter, baskıcı veya ilgisiz çocuk yetiştirme yaklaşımları, ailenin kalabalık olması, ailenin parçalanması, anne ve babadan yoksun ola-

rak büyüme, ailede gerginliğin, geçimsizliğin üst boyutlarda olması, aile içi iletişim çatışmaları, zayıf aile bağları, ev içinde disiplin yokluğu veya ebeveynlerin farklı disiplin veya yetiştirme anlayışlarına sahip olmaları, aile içinde suç işleme eğilimi, aile bireylerinin alkol ve uyuşturucu kullanımı, üvey anne veya baba yaklaşımları, ailenin gelir, eğitim veya ekonomik durumunun düşük olması (bu, gelir düzeyi yüksek ailelerde şiddet davranışlarının olmadığı anlamına gelmez), ailenin kültürel yapısı ve kültürel anlaşmazlıklar, ebeveynlerin kötü muamelesi ve cinsel tacizi, ailelerin çocuklarının okulla ilgili etkinliklerinde ya da boş zamanları konusunda ilgisizlikleri vb.” sayılabilir.

Şiddet ile ilgili yapılan araştırmalar, bu tür istenmeyen-zararlı davranışlar gösteren bireylerin

genellikle şiddetin çok yaşandığı ailelerde büyüdükları, kendilerine yönelik şiddete maruz kaldıkları veya diğer aile bireylerine yönelik şiddete tanık olduklarını göstermiştir. Bu bireyler gördükleri veya maruz kaldıkları şiddet davranışlarını benimsemekte ve başkalarıyla sorun yaşadıkları durumlarda bir problem çözme metodu olarak kullanmaktadırlar. Burada karşımıza “**model alma**” kavramı çıkmaktadır. Çocuklar davranış, tutum ve değerler açısından anlamlı buldukları diğer insanların davranış ve tepkilerini örnek olarak alıp, taklit ederler. Buna “**model alma**” denir. İnsanlar öğrenmelerini büyük ölçüde başkalarını gözleyerek ve kalıp davranışlar depolayarak oluştururlar. Bandura’nın (1986) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramı saldırganlığın öğrenildiğinden yola çıkar.

Çevremize uyum sağlamak için bu davranışı benimseriz. Bu öğrenme kısmen yapılan gözlemlerle, kısmen de saldırgan davranışlarla elde edilen olumlu deneyimler sonucu gerçekleşir. Model alınan kişinin gerçek anlamda gözlemlenmesi de gerekmez. Televizyon, video ya da bilgisayar oyunlarındaki modellerin izlen-

mesi de saldırganlık davranışlarını pekiştirebilir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bazı şiddet eylemlerinde öğrenci velilerinin, tek başlarına ya da bazen çocuklarıyla beraber, rol aldığını görmekteyiz. Ebeveynlerinin evde, trafikte, sokakta, hatta okul ortamında bu tür davranışlarına şahit olan, gözlemleyen çocuklar ve gençler elbette bu olumsuz davranışları kendilerine model almakta, öğretmenleriyle ya da okul idarecileriyle karşılaştıkları problemlerde şiddete başvurabilmektedirler. Bu bağlamda şiddet ile ilgili literatürde kabul edilen “şiddet öğrenilen bir davranıştır” ilkesi oldukça doğru bir tespittir.

Ülkemizde son zamanlarda öğrenciler ve veliler tarafından eğitimcilere yönelik meydana gelen bazı şiddet eylemleri meselenin ciddiyetini ortaya



koymaktadır. **“2018’in Mart ayında İstanbul’da bir imam hatip ortaokulunda bir öğrencinin babası okul müdür yardımcısına, Ağrı’da bir öğrencinin ağabeyi yatılı bölge ortaokulu müdürüne saldırmış, Nisan ayında da Bursa’da bir öğrencinin babası okulun müdürü ve bir öğretmeni silahla yaralamıştır.”** Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Burada düşünülmesi gereken şey, eskiden çocuğunu okula ve öğretmene *“etisenin kemiği benim”* diyerek emanet eden, öğretmeni gördüğünde ayağa kalkıp, düğmesini ilikleyen ebeveynler bugün neden eğitimcilere saldırmaya başlamış, şiddet uygular hale gelmiştir? Bu bağlamda insan yetiştirme sistemimizi, okulların niteliklerini ve bu meselelerden sorumlu olan kurumların işlevlerini sorgulamak gerekmektedir. Yalçın’ın (2017) da vurguladığı gibi, “değerler eğitimine gereken ağırlığı ve önemi vermede zayıf kalan öğretim programından, öğretmeni itibarsızlaştıran birçok uygulamaya kadar çeşitli sebeplerin şiddete zemin hazırladığı gün gibi ortadadır. Ancak ilk bakışta görülen açık realite, bu noktaya gelmemize, öğretmeni haksızlığa ve saldırıya açık hâle getiren politikaların ve disiplini rafa kaldıran uygulamaların sebep olduğudur. Öğretmenlerin emeğini yok sayan, itibarını örseleyen, eğitimdeki etki alanını daraltan, eğitimin aktörünü neredeyse bir figürana dönüştüren, bu mesleği her türlü haksızlığa ve saldırıya açık hâle getiren yaklaşımlar, politikalar, bugün geldiğimiz noktanın sebebidir. Öğretmeni önemsizleştiren uygulamalar mesleğin onur ve itibarını zedelemiştir, zedelemektedir. Yaşanan mesleki erozyon öğretmeni savunmasız bırakmış, saldırılara açık hâle getirmiştir”.

Şiddetin ortaya çıkmasını etkileyen önemli risk faktörlerinden biri de toplumun yapısı ve özellikleridir. Esasında bugün şiddet tamamen toplumsal bir sorun olarak algılanmakta ve çevresel faktörlerin çok önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bir toplumda şiddet baş gösterdiğinde, bireysel düzeyde, ailede, okulda, toplumun her kesiminde yaygınlaşarak kendisini göstermeye başlar. Şiddetin ortaya çıkmasında veya şiddet davranışlarına yol açmada etkili olan toplumsal etkenlerden bazıları şunlardır: *“Yaşanılan toplumda yoksulluk, işsizlik, gelir dağılımındaki eşitsizlik, sosyal statünün düşük olması, göç ve gecekondulaşma, hızlı ve düzensiz kentleşme, sosyal düzensizlik, değişen aile yapısı ve toplumsal ilişkiler, uyuşturucu ve ateşli silah-*

lara ulaşılabilirlik, çevrenin kültürel yapısı ve değer algıları, suça karışmış veya suça eğilimli çevre/sem, anti-sosyal topluluk normları, cinsiyet algısı (kız çocuklarının okutulmaması gibi), etnik durum, anomi, şiddet ve ırkçılık eğilimleri, toplumda çocuk ve aileye destek olabilecek kurum ve kuruluşların bulunmaması ve yetersiz olması.

Şiddet olaylarına karışan öğrencilerin profilleri incelendiğinde özellikle belirli bölgelerde, semtlerde veya mahallelerde yaşadıkları gözlenmektedir. Bu yerlerin suçun ve şiddetin yoğun biçimde gerçekleştiği, işsizliğin yüksek olduğu, gelir ve eğitim düzeyinin düşük olduğu, parçalanmış ya da ebeveysiz ailelerin fazla olduğu, kaba kuvvet kullanımının yaygın olduğu ve model alındığı geçekundu ya da banliyö bölgeleri olduğu dikkati çekmektedir. Eğer bu mahalle veya semtlerde bir okul varsa, ki mutlaka vardır, bu okullarda gerek öğrenciler arasında gerekse öğrencilerden öğretmenlere karşı şiddet ve benzeri istenmeyen davranışların yaşanma ihtimali ve durumu çok daha fazla olabilmektedir. İşin ilginç kısmı bu tür okullarda sadece öğrenciler değil, öğretmenler ve idareciler de disiplini sağlama ve kuralları uygulama adına gerektiğinde öğrencilere karşı şiddete başvurabilmektedirler. Bu da öğrencilere şiddetin kanıksanması ve normalleştirilmesi anlamında olumsuz yönde bir pekiştirme oluşturmaktadır. Bu bağlamda, şiddete neden olan önemli faktörlerden biri olan toplumsal niteliklerin iyileştirilmesi, riskli bölgelerde yaşayan bireylerin ve ailelerin eğitim ve gelir düzeylerinin artırılması, sosyal destek mekanizmalarının bu yerlerde güçlü biçimde işletilmesi şiddetin hem toplumsal yaşamda hem de okul düzeyinde azaltılmasında oldukça önemlidir.

Şiddet ve saldırganlık davranışlarına yol açan risk faktörlerinden biri de bireysel özelliklerdir. Bu özellikler kalıtsal (genetik) bozukluklardan, çeşitli hastalıklara ve davranış bozukluklarına kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilir. Bireysel faktörler arasında: *“Doğumsal, doğum öncesi ve sonrası komplikasyonlara bağlı problemler, zeka gerilikleri gibi bir takım genetik sorunlar, konsantrasyon ve hiperaktivite, dikkat sorunları, sağlık sorunları (özellikle kalple ilgili), ağır ruhsal bozukluklar (şizofreni, manik atak, paranoid bozukluklar gibi), içselleştirilmiş psikolojik rahatsızlıklar (sinirlilik, anksiyete, depresyon vb.), saldırganlığa bağlı ka-*

rakter sorunları, davranışların kontrol edilememesi, çok erken bir dönemde şiddet davranışları eğilimi göstermek, erken bir dönemde uyuşturucu ve alkol tüketimi, anti-sosyal davranışlara inanç ve cinsiyet" gibi faktörler yer almaktadır.

Öğretmenlere yönelik şiddet olaylarını gerçekleştiren öğrencilerin bireysel özellikleri incelendiğinde; "bazılarının psikolojik sorunlar yaşadıkları, hiperaktivite ve dikkat sorunlarının olduğu, madde kullanımının söz konusu olduğu ve daha çok erkek öğrencilerin" bu tür istenmeyen davranışları sergiledikleri görülmektedir. Bunun için hem okul bünyesindeki, hem de ebeveynler ile okul yönetimi ve psikolojik danışman (rehber öğretmen) işbirliğinde bu tür bireylerin sorunlarının çözülmesine yönelik önlemler ve iyileştirici çalışmaların yapılması gereklidir.

Okul içinde ya da okul dışında öğrencilerin gösterdiği şiddet olaylarında etkili faktörlerden biri de akran veya arkadaş grubudur. Özellikle lise döneminde bulunan gençlerin suç işleme ve şiddet davranışları göstermelerinde içinde buldukları arkadaş grubunun etkisi oldukça fazladır. Akran gruplarında gözlenen olumsuz durumlar ve önemli risk davranışları arasında: "Arkadaş grubu içinde sigara, alkol kullanımı ve madde bağımlılığı, yetişkinlere (ebeveyn ve öğretmenlere vb.) kafa tutma, kızlarda hamile kalma, cinsel ilişki, okulu terk etme, dersi asma, çeşitli disiplin problemleri, kanuna karşı gelme ve suç işleme, intihar ihtimali veya intihar, çete kurma, çıkar grupları adına ideolojik davranma veya bu tür gruplara/örgütlere girme" vb. davranışlar sayılabilir.

Bireylerin gelişim süreçlerinin önemli unsurlarından biri şüphesiz akranlar ve akran grubudur. Akranlar ve arkadaş grupları yaşamın diğer dönemleri ile kıyaslandığında, belki de en çok ergenlik döneminde rol oynarlar. Gruba kabul edilme gereksinimi, akranlara uyum sağlama ve gruptakilerden farklı görünmeme ergenliğin önemli düşünce ve davranış biçimleridir. Akran gruplarının işlevleri genellikle olumlu ve kişiler arası ilişkilerde yararlı olmasına karşın, eğer akran, güçlü bir sosyal baskıyla risk davranışları içeren davranışlarda bulunuyorsa, akranların etkisi olumsuz olabilir. Gençler, özellikle arkadaşları tarafından cesaretlendirildiğinde veya kabul gördüklerinde, olumsuz davranışlarda bulunma ihtimalleri daha yüksektir. "Geçtiğimiz yıl Antalya'da bir meslek lisesinde

bir grup öğrenci, bayrak töreni sırasında nöbetçi öğretmen ve müdür yardımcısına saldırmış ve her iki öğretmen de öğrenciler tarafından darp edilmişti". Bu olayda, grup içinde yer alan öğrencilerin birbirlerinden etkilendikleri ve grup psikolojisi ile hareket ederek öğretmenlere saldırdıkları gözlenmektedir. Burada öğrencilerin davranışları kabul edilemez ancak öğretmen ve yöneticilerin de öğrencilere karşı kullandıkları dil, yaklaşımları ve iletişim biçimleri de oldukça önemlidir. Lise düzeyindeki öğrencilerin buldukları yaş, gelişim özellikleri, cinsiyetleri, hassas oldukları konular gibi özelliklerin eğitimciler tarafından bilinmesi gerekir. Bunun yanında, öğrencilerin okul kurallarına uymasının sağlanması, sınıf yönetiminin sağlıklı biçimde yürütülmesi ve okulda şiddet olaylarının yaşanmaması için istenmeyen, zararlı, tehlikeli davranışlar gösteren akran gruplarına/ gruplaşmalara karşı okul yönetimlerinin gerekli eğitsel, psikolojik ya da disiplin odaklı önlemleri alması da kaçınılmazdır.

Şiddet neredeyse bütün toplumları etkileyen küresel bir sorun olarak karşımıza çıkarken, şiddetin etkilerinin daha çok insana yayılmasında kitle iletişim araçları ya da medya önemli rol oynamaktadır. Bugün değişen toplumsal yaşamda medya çok etkili hale gelmiştir. Medyaya önceki yıllara göre çok farklı işlevler yüklenmiştir. Medya, bir teknoloji olduğu kadar kültür yayan, kültür üreten bir mekanizmadır aynı zamanda. Bu açıdan bakıldığında, bazı toplumlar medyatik kültüre hazırlıksız yakalanmışlardır. Gazete, kitap ve dergi girmeyen evlere radyo ve televizyon (günümüzde bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve internet) girmiştir. Bu ve benzeri görsel kültür ürünleri geniş kitlelerde ve özellikle de ailelerde bir kültür şokuna yol açmıştır. Son yıllarda çocuk ve gençlerin bilgisayar, telefon ve internet ortamlarında şiddet unsurları içeren oyunlar oynamaları ya da televizyon dizilerinde ve filmlerde sürekli biçimde şiddet ve saldırganlık sahnelerine maruz kalmaları şiddetin sıradanlaşmasına veya olağan hale gelmesine neden olabilmektedir. Özellikle birçok filmde gençlerin rol model aldıkları karakterlerin ateşli silah ve kesici aletleri kullanarak rahatlıkla birilerini öldürmeleri ve yaralamaları bir taraftan çocuk ve gençler üzerinde ciddi psikolojik travmalar oluştururken, diğer yandan bu tür zararlı ve tehlikeli davranışların benimsenmesine hatta özenilme-

sine yol açtığı aşikârdır. Pedagoji Derneği'nin de (2016) dikkat çektiği gibi, dizilerdeki kahramanların kişilik özelliklerine baktığımızda bunlar genellikle kıskanç, hırslı, birbirini çekemeyen, öfkeli ve yaşına ait olmayan duyguları yaşayan tiplerdir. Karakterlerin olaylar karşısındaki yanlış tutumları, olumsuz davranışları, gerçek hayatta işe yarayacak çözüm yolları, çarpıtılmış adalet anlayışı çocuklara rol model olarak sunulmaktadır. Çocuklar hayatlarına kahraman olarak anne-babalarını değil dizi karakterlerini almaktadır. Ahlaki değerlerin ve insani özelliklerin kazanılması gereken yaşlar, adeta sanal karakterler ve alıntı kişiliklerle gölgenmektedir.

Ortaokul ve lise kademesindeki gençlerin okul içinde veya dışında sergiledikleri istenmeyen davranışların ve şiddet eylemlerinin bir kısmında (bu bireylerin adli makamlarda verdikleri ifadelerle göre), izledikleri TV dizileri ve filmlerde rol alan karakterleri model aldıkları ile ilgili ifadeler oldukça çarpıcıdır. Özellikle okul ortamlarını konu alan gençlik dizilerinde ve filmlerde öğrencilerin öğretmenlerine ve okul idarecilerine

karşı gösterdikleri saygısız davranışlar, onlara karşı kullandıkları alaycı söz ve ifadeler, iletişim ve hitap biçimleri, bazı sahnelerde rahatlıkla şiddete başvurmaları vb. olumsuz unsurların, bilhassa öğrenci profilinin akademik bakımdan düşük olduğu okullardaki (daha çok meslek liseleri ve düşük puan alan liseler) öğrencilerin davranışlarını olumsuz olarak etkilediği gözlemlenebilmektedir. Bu tür dizi ve filmlerin etkisiyle birçok öğrencinin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve yöneticilere karşı söz konusu programlardaki karakterlerin gösterdikleri davranışları, söz ve hitap biçimlerini sergiledikleri, nihayetinde bu okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının ve şiddet vakalarının artırımında söz konusu programların payının olduğu söylenebilir. Bu TV programlarındaki öğrenci rolündeki

karakterlerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı son derece uygunsuz, saygısız adeta meydan okuyan tavırları maalesef gerçek yaşama da yansıtılabilmekte, bazı ortaokul ve liselerdeki öğrenciler de hiç çekinmeden aynı tavır ve davranışları okullarındaki eğitimcilere karşı gösterebilmektedirler. Son zamanlarda öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen şiddet eylemleri aslında bu gerçeği açık bir şekilde göstermektedir.

Okullarda veya okul dışında eğitimcilere yönelik şiddet eylemlerini televizyon ve gazetelerde yayınlanan haberlerde ve sosyal medyada kısa zamanda duymakta ve haberdar olmaktayız. Bunların yanı sıra akademisyenler tarafından bu konuda ülkemizde yapılan az sayıdaki araştırmanın sonuçları da öğretmenlere yönelik şiddetin boyu-

tunu gözler önüne sermektedir. Örneğin, Özdemir tarafından 2012 yılında "Journal of Instructional Psychology" adlı uluslararası bir dergide yayınlanan ve 902 öğretmenin görüşleri alınarak yapılan çalışmada öğretmenlerin %24'ü duygusal-psikolojik şiddete, %15'i sözel şiddete, %6,3'ü fiziksel şiddete ve %4,6'sı da

cinsel şiddete uğradıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %26'sı özellikle sınıf düzenini bozma ve kendilerini korkutmaya amaçlayan söz ve davranışlara maruz kaldıklarını, %22,5'i kişisel eşyalarına (araba, ev vb.) zarar verildiğini, %20,7'si açıkça veya imalı biçimde tehdit edildiklerini, %12,7'si hakarete uğradıklarını, %10,8'i kendilerine lakap takıldığını veya alay edildiğini, %8,4'ü ise öğrenciler veya onların ailelerinin fiziki saldırısına uğradıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada genel olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla şiddete maruz kalırken, şiddet uygulayan öğrencilerin daha çok lise öğrencileri oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, 902 öğretmenin hemen hemen tamamının farklı türlerde şiddete uğradıklarını göstermektedir. Atmaca ve Öntaş'ın 2014



yılında yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin veliler tarafından maruz kaldıkları şiddet eylemleri incelenmiş ve öğretmenlerin %20'si öğrenci velileri tarafından sözlü sataşma, küfür ve hakarete uğradıklarını, %12'si fiziksel darp veya saldırıya maruz kaldıklarını, %11'i veliler tarafından tehdit edildiklerini rapor etmişlerdir.

Şiddetin Azaltılması İçin Neler Yapılmalıdır?

Yukarıda ayrıntılı biçimde ele alınan şiddet davranışlarının ve şiddete neden olan risk faktörlerinin kısa sürede ve anlık kararlarla-yöntemlerle çözülmesi mümkün değildir. Daha önce de vurgulandığı gibi, şiddet toplumsal bir sorundur ve çözümü de birbiriyle adeta girift hale gelen çeşitli risk faktörlerinin analizinin yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, genel olarak toplumsal alanda meydana gelen tüm şiddet olaylarını önlemek, en azından asgari seviyeye indirmek için başta konuyla ilgilenen devlet kurumlarının (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, valilikler, kaymakamlıklar vb.) öncülük etmesi, bununla birlikte iş dünyasının, sivil toplum kuruluşlarının ve medyanın (televizyonlar, gazeteler, internet platformları vb.) işbirliği içinde ortak kapsamlı projeler ve çalışmalar yapmaları gereklidir.

Eğitimde, okullarda ve eğitimcilere karşı gerçekleşen şiddet, saldırganlık ve istenmeyen olumsuz davranışların azaltılması için başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, okul yönetimlerinin ve yerel otoritelerin ve organların (il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, aile ve sosyal politikalar il-ilçe müdürlükleri, adliyeler, emniyet müdürlükleri, muhtarlıklar, sendikalar, dernekler vb.) birlikte etkin ve uzun süreli iyileştirici ve önleyici çalışmalar yürütmeleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda, okul düzeyinde şiddetin önlenmesinde okul yönetimlerinin uygulayabileceği çözüm yolları olarak şunlar sıralanabilir: *"Olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin sağlanması, kaliteli akademik öğretim ve akademik zorluğun üstesinden gelmede önleyici tedbirler, okuldaki planlama ve politika belirleme kararlarına öğrenci ve ailelerin katılımı, güvensizlik, kaygı ve üzüntü ile sonuçlanan zorlayıcı önlemlerin daha az kullanılması, danışmanlık hizmetlerinin sağlan-*

ması, şiddet önleme, çatışma çözümü ve krize müdahale etme plan ve programlarının hazırlanması, akran aracılığı ve çatışma çözme tekniklerinden yararlanılması, okul ve ailenin sağlıklı iletişim kurması sağlanmalı, velilere çocuk yetiştirme konusunda eğitim ve seminerlerin verilmesi, okullarda çocuklara her hafta uygun davranış modelleri ve örnekleri gösterilmesi vb."

Ayrıca, öğretmenlerin de öğrencilerin şiddet ve saldırganlık gibi istenmeyen davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Okulda ve özel olarak sınıf ortamında öğrenciler arasındaki problemlerde ve farklı türlerdeki şiddet olaylarında okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin yanında öğretmenlere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Marzano ve arkadaşları (2003), bir öğretmenin öğrencileriyle iyi ilişkiler kurduğunda, öğrencilerin disiplin suçlarını düzenleyen kuralları, prosedürleri ve ilkeleri daha kolay kabul edeceklerini belirterek, sağlıklı ilişkiler kurulduğunda ise, öğrencilerin disiplin suçlarıyla ilgili kural ve prosedürlere yaygın biçimde direnç gösterdiklerini ileri sürer. Bu da öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimde uçurumların ve gerilimlerin oluşmasına, birbirlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve nihayetinde şiddete davetiye çıkaran bir ortamın ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bunun yanında, okullardaki rehber öğretmenlerin ve rehberlik araştırma merkezlerinin de öğrencilerin suç ve şiddetle ilişkili davranışlarını önlemede önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak, özellikle yurt dışında okul ve şiddet konusunu inceleyen araştırmaların genelde eğitimci olmayan mesleklerin üyeleri (tıpçılar, hukukçular veya sosyal hizmetler vb.) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğülmüş'e göre (2006), okul psikolojik danışmanları ve özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, uzun süre okuldaki şiddet olaylarına müdahale etmeyi kendi mesleki rolleri arasında görmemiştir. Oysa okulda şiddet sadece asayiş veya sağlık sorunu değil, aynı zamanda önemli bir eğitim sorunudur. Bu gerçeğin fark edilmesi sonucu son yıllarda eğitim psikologları, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve okul yöneticileri de bu konuya ciddi biçimde eğilmişlerdir. Bu bakımdan, gerek okulların rehberlik servislerinin gerekse de rehberlik araştırma merkezlerinin, öğrencileri şiddete yönelten risk faktörlerini belirleyecek derinlemesine ve boy-

lamsal araştırmalar yapmaları, risk faktörlerini taşıyan öğrencilere bireysel ve grup danışmanlıkları yapmaları, öğrencilerin ailelerine çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği gibi konularda rehberlik yapmaları, okullarla ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları vb. bir takım etkinlik ve programlar uygulamaları sorunun çözümünde önemlidir.

Bunların yanı sıra, Çalık ve Kurt'un (2006) aktardığı gibi, şiddeti önleme konusunda gelişmiş ülkelerde okullara yardım eden çok sayıda dernek, gönüllü kuruluş ve kamu kurumu bulunmaktadır. Örneğin, ABD'de Ulusal Okul Güvenliği Merkezi (NASS), Şiddeti Önleme Ulusal Destek Birliği (NFCVP), Şiddeti Önlemek için Çalışma Merkezi (CSPV) gibi birçok gönüllü kuruluş okullara, okul bölgelerine okuldan kaynaklanan suçları ve şiddeti önlemek için eğitim, teknik yardım ve yayın desteği sağlamaktadır. Bunlara ilaveten, okullara okul güvenliği konusunda günlük, haftalık seminerler düzenleyen, öğretmenlere ve okul personeline eğitim veren özel kuruluşlar da vardır.

Sonuç olarak, okulda şiddet birbirinden farklı pek çok risk faktörünü içinde barındıran karmaşık bir olgudur. Debarbieux'nun da ifade ettiği gibi (2006), eğitim her şey değildir ve bu konuda eğitimden çok şey beklemek rasyonel bir hayaldir. Çünkü okulda şiddet sorunu yerel çerçeveyi aşar, kültürel ve sosyal bir yapı içinde kök salmıştır. Bu durum, emniyetten adalete, sosyal görevlilerden aileye kadar, farklı kurumlarla çalışma gerekliliğini zorunlu kılar.

Kaynaklar

- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmene uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki öğrenciler. İçinde: A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*, (ss. 171-186). Ankara: Hegem Yayınları.
- Bahar, H.İ. (2007). İlköğretim öğrencileri arasında şiddet. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 185-202), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Buluç, B. (2006). Okullarda suç ve şiddet. İçinde, Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Eğitim ve şiddet* (ss.1-40). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2006). Okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul. İçinde: Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Eğitim ve şiddet* (ss. 99-138). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: dağın iki yamacını da görebilmek. İçinde: A.Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 1-18). Ankara: Hegem Yayınları.
- Çuhadaroğlu, F. (2007). Şiddetin psikolojik boyutu: gençlik ve şiddet araştırmaları. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 53-60), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.

- Dahlberg, L.L. & Potter, L.B. (2001). Youth violence: developmental pathways and prevention challenges. *American Journal of Prevention Medicine*, 20, 3-14.
- Debarbieux, E. (2006). *Okulda şiddet: küresel bir tehdit*. (Çev. İ. Yorgun). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Doğan, İ. (1993). Bir alt kültür olarak Ankara Yüksel Caddesi gençliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 107-129.
- Ersanlı, K. (2007). Şiddet yıkım içgüdüsünün beslemesinin ve yaşam içgüdüsünün ihmalinin sonucudur. İçinde: A.Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 217-221). Ankara: Hegem Yayınları.
- Görmez vd., (1998). *Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Gözütok, D., Karacaoğlu C. ve Er, K.O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. İçinde: A. Solak (Ed.), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (ss. 133-149). Ankara: Hegem Yayınları.
- Gürkan, C. Ö. & Coşar, F. (2009). Ekonomik şiddetin kadın yaşamındaki etkileri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 2(3), 124-129.
- Güz, H. (2007). Şiddet ve gençliğin şiddeti algılayışı. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 77-112), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*, 1-11. 20 Mart 2018 tarihinde <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/179065.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Klicpera, B.G., & Klein, G. (2007). *Okullarda şiddeti önlemek*. Şiddeti önlemeye yönelik ilköğretim programı. İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krug, E.G., Dahlberg, L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In: P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge Falmer.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Özcebe, H. (2007). Adolesanlar ve şiddet. Çocuk ve ergene yönelik şiddetin önlenmesi sempozyumu (ss. 205-217), 15-16 Mayıs 2006. Ankara: AEM Kitap.
- Özdemir, S.M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.
- Pedagoji Derneği (2016). Çocuk ve dizi. 30 Mart 2018 tarihinde <https://pedagojiderneği.com/cocuk-ve-dizi/> adresinden erişilmiştir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2017). *Eğitimciye şiddete dur dedik*. 20 Mart 2018 tarihinde <http://www.ebs.org.tr/manset/4404/egitimciye-siddete-dur-dedik> adresinden erişilmiştir.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sorunlar-Sebepler-Sonuçlar ve Çözümler Bağlamında Eğitimde Şiddet

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN
Akademisyen / Yazar

Eğitim ve okulun işlevi düşünüldüğünde, eğitim ve şiddet kavramlarını bir arada düşünmek ve değerlendirmek çok zordur. Zira, eğitim bireyi olumlu yönde geliştiren ve değiştiren bir süreç olması gerektiği için, şiddet gibi negatif bir eylemin okul ortamında adının dahi anılmaması icap eder. Ne var ki, son yıllarda eğitim ortamlarında saldırganlık ve şiddet, varlığını bir hayli hissettirir hâle gelmiştir. Bu durum, hiçbirimizi mutlu etmese de gerçeklik ortadadır. Öyleyse, bu negatif duruma acil ve köklü çözümler bulmak zorundayız. Bulunacak çözüm yollarının derde deva olabilmesi ve herkesçe uygulanabilmesi için, öncelikle eğitimde şiddetin temellerine inmemiz gerekir.

Saldırganlık ve Şiddet

Saldırganlık ve şiddet duygusu, tıpkı diğer duygular gibi her bireyde gizil olarak yaşayan duygulardır. Bu duygular, beslenme zemini bulunduğu güçlenir ve fırsatını bulunduğu da ortaya çıkar. Öncelikle aile olmak üzere, eğitim ortamlarında beslenme zemini bulan saldırganlık ve şiddet duygusu kimi çocuklarda ve gençlerde kendini gösterebilir. Bu türden saldırgan ve şiddete eğilimli çocuklar, duygusal sorunları yüzünden yaşlıları ve çevreleri ile uyumlu ilişkiler kuramazlar. Aşırı derecede gergin ve geçimsizdirler. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görürler. Büyüklerine ve yaşlılarına karşı çıkarlar. Öfkelerini yenemez ve hep kendilerini haklı çıkarma eğilimindedirler. Bu tür davranışların sürekli tekrarı, saldırganlığın ve şiddete eğilimin göstergeleridir.

Her çocuk, ailenin bir aynası olduğu için, saldırganlık ve şiddete eğilim, çoğu zaman ailelerden çocuklara geçer. Dolayısıyla anne-baba tutumla-

rı, çevrenin sorunlara yaklaşım tarzı, çocukta gizil hâlde bulunan saldırganlığın ve şiddete eğilimin tetiklenmesine yol açabilir. Aile, okul ve toplumun alışkanlıkları doğal olarak çocuk, ergen ve gençlere intikal eder. Bu bakımdan sözü edilen ortamların saldırganlık ve şiddete eğilim yönünden gözden geçirilmesi, sebep ve kaynakların doğru tespiti açısından büyük önem arz etmektedir.

Saldırganlık ve Şiddetin Sebepleri

Eğitim kurumlarında kız yüzünden çıkan grup kavgaları, haraç çeteleri, spor etkinliklerinde taraftar çatışmaları, öğretmenlere yönelik saldırılar,



“saldırganlık ve şiddet olgusu”nun en somut ve en yaygın göstergeleridir.

Saldırganlık ve şiddet eğiliminin temellerine inilip sebepleri araştırıldığında, sorunun tek bir sebeple açıklanması zor görünmektedir. Bilimsel kaynaklarda ve yapılan araştırmalarda saldırganlık ve şiddet eğiliminin aşağıdaki etmenlere bağlı olabildiği belirlenmiştir:

- √Kız-Erkek Arkadaşlığı
- √Olumsuz Öğretmen Tutumları
- √Yanlış Arkadaş Seçimi
- √İletişimsizlik
- √Özgüven Eksikliği
- √Okul Başarısızlığı
- √Aile Sorunları ve Parçalanmış Aileler
- √Ekonomik sıkıntılar
- √Ergenlik
- √Geniş Aile
- √Aile Eğitimsizliği
- √Ailedeki Sürekli Hastalıklar
- √Tutarsız Disiplin Anlayışı
- √Kuşaklar Çatışması
- √Düzensiz Beslenme
- √Olumsuz Modellik
- √Baskı ve Kısıtlamalar
- √Dayak
- √İlgisizlik
- √Sevgisizlik
- √Güvensizlik
- √Disiplinsizlik
- √Fizyolojik Rahatsızlıklar
- √Program yoğunluğu
- √Enerjinin Atılmaması
- √Çağın Şartları
- √Değerler Yitimi
- √Ergenlik
- √Disiplin cezalarının yetersizliği
- √Şımartılmış Çocuklar
- √Medyadaki Şiddet Örnekleri
- √Yalnızlık Duygusu
- ...

Şiddete Karşı Kalıcı Çözüm Yolları ve Öneriler

Yukarıdaki sebep ve gerekçeler, elbette sayıca arttırılabilir. Sebepler sıralanırken herhangi bir araştırmaya dayanmaksızın tesadüfen sıralanmıştır. Sebepler belli olduğuna ve durum tespiti yapıldığına göre, esasen çözüm yolları üzerinde yoğunlaşmakta yarar vardır. Konuyla ilgili pratik çözüm önerilerine geçmeden önce, sorunun temelinde yer alan hayat basamaklarını gözden geçirmek gerekir. Çözümlerin gerçekçi ve kalıcı olabilmesi, çocuk yetiştirme, ailede eğitim, okul öncesi eğitim, ergenlik dönemi, gençlik eğitimi, toplumsal huzur ve resmi yaklaşım konularına öncelik vermek gerekir.

Ailede Çocuk Eğitimi

Dünyamızı teşrif eden her çocuk fitrat üzere tertemiz doğar. Doğan bebeklerin kokusu, görüntüsü pek masum, pek hoştur. Eşi ve benzeri yoktur. Böylesi seçkin bir varlığın bakımı, beslenmesi, büyütülmesi ve eğitimi en başta anneler olmak üzere, aileye düşen en önemli ve ulvi görevdir. Nitekim, hesap gününde çocuklarının eğitiminden de hesaba çekileceğinin bilincinde olan anne ve baba; bu sorumluluğunu yalnızca okullara ve başkalarına (dini, siyasi vb. grup ve zümrelere) tamamen devredemez. Çünkü, çocukların asıl sorumluları aileleridir. Bir aile çocuklarına sürekli sevgi, şefkat ve ilgi göstererek verebileceği en iyi eğitimi vermelidir. Çocukların en sorunlu oldukları an; sevgi şefkat ve ilgiye en fazla muhtaç oldukları andır.

Tam da bu noktada “Hem fitrata hem de zamanın şartlarına uygun ideal çocuk eğitimi yöntemi nasıl yakalanabilir?” sorusu gündeme gelmektedir. Eğitim anne karnında başlayıp toprağın bağrında sona eren bir süreçtir. Her an, her ortamda eğitimin içinde ve etkisindeyiz. Duygu, düşünce, değer ve davranışlarımız eğitimle biçimlenir, renklenir ve kıvamını bulur. Eğitimin temelleri ailede atılır, toplumda pekiştirilir. Öğretimse esas itibarıyla okulun işidir. Temiz bir fitratla dünyaya gelen yavrularımızın bu fitri güzelliğini bozmamak eğitimin asli işlevidir. Fitratı korumak için eğitim, hakikati bildirmek için öğretim gereklidir. Eğitim öncelikli, öğretim onu takip eden bir süreç olup ikisi birbirini tamamlar. Bu iki süreç insan fitratına

uygun olarak yürütülmezse, çocuklarımız, yanlış ve eksik eğitim-öğretim süreçleri sonucunda sorunlu hâle gelebilirler.

Çocuğun oyun, eğlence, spor ve sanat olmak üzere dört eğitim ve öğretim kanalı vardır. Bu kanallar en başında çocuğun doğal ihtiyaçlarıdır. Çocuk, yukarıdaki kanallar sayesinde hem ihtiyaçlarını karşılar hem de eğitim ve gelişime devam eder. Çocuğun ilk başlardaki hayatı aslında bir oyun ve eğlenceden ibarettir. O hem eğlenir hem de öğrenir. Anne ve babalar, çocuklarıyla oyunlar oynayıp eğlenebilirlerse, hem asli görevlerini yerine getirmiş hem de çocukları için duygusal olgunlaşma zemini hazırlamış olurlar. Böylesi bir yaklaşımda büyüyen çocuklar saldırganlık ve şiddet eğilimi göstermezler.

Ailenin temel görevi çocuğu her bakımdan hayata hazırlamaktır. Bir yandan çocuğun biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları karşılanırken öte yandan da hayatın her türlü güzellikleri ve zorlukları çocuğa hissettirilmelidir. Bazı aileler çocuklarının her istediğini yerine getirmekte, el bebek gül bebek anlayışıyla çocuklar âdeta cam bir fanus içinde büyütülmektedir. Oysa, çocuğun hayata karşı direnci de bu aşamalarda oluşturulmalıdır. Eğitimde şiddet sorununun çözümüne aileden, ailede ise anneden ve anne adaylarından başlanmalıdır. Bunun da temeli bilinçli ve denklik esasına dayanan evliliklerden geçmektedir.

Okul Öncesi Çocuk Eğitimi

Uzmanlar çocukların karakter gelişimlerinin %70'inin 7 yaşına kadar oluştuğuna dikkat çekmektedirler. Nitekim, atalardan miras kalan damıtılmış bir söz bu gerçeği tasdik etmektedir: "Yedisinde ne ise yetmişinde de odur." Aile-okul ve çevre birbiriyle uyumlu olursa, çocuklarımız sağlam bir kişilik ve karaktere sahip olurlar. Eğer; çocuk, ailede kara denilen bir hususu dışarıda ak olarak görürse veya okulda kara denilen bir şeye ailede ak denirse; çocuk ciddi bocalama geçirir ve

sonunda ailede, ailenin istediği gibi; okulda, okulun ve çevrede de gördüklerine göre davranmaya başlar. Bir toplumda herkesin doğrusu farklı olursa o toplumda uzlaşma değil, çatışma ortamı oluşur.

Ülkemizde genellikle 4-6 yaş aralığında çocuklar, okul öncesi adını verdiğimiz yuva, kreş, ana sınıfı, Kur'an Kursu vb. yerlerde değişik tarz, süre ve şekillerde eğitim görürler. Bu eğitimler, çoğu kez bir standarta bağlı olmaksızın yürütülür. Oysa, bu yaşlar çocuğun her bakımdan öğrenme ve edinime çok açık olduğu yaşlardır. Çocukta kişilik ve karakter oluşumunun sağlam bir zemine oturması, olumlu ve ılımlı bir birey olması açısından çocukların bir mücevher gibi işlenmesi gerekir. Çocuktaki olumlu ve olumsuz duygular bu çağlarda kıvamını bulmalıdır.

Okul öncesinde temel amaç, çocuğun eğitilmesi olmalıdır. Bu aşamalarda duygu, düşünce, değer ve davranışlar açısından olgunlaşan çocuklar, temel becerileri de kazanarak hayata hazırlanmalıdır. Yine bu aşamalarda sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım, yardımseverlik gibi değerleri özümseyen çocuklara, bir yandan da bayrak, vatan, millet konularında duyarlık kazandırılmalıdır.



Okulda Eğitim

Eğitim, insanlara ortak duygular kazandıran bir süreçtir. Eğitim sayesinde, çocuklar başta olmak üzere bütün bireylere ortak duygu, değer, düşünce, bilinç ve davranış kazandırılır. Eğitim; ailede, okulda, çevrede ve medyada ortak bir anlayış ve bilinçle verilirse, ülkenin kalkınması çok daha sağlam temellere oturtulur. Bizi birbirimize bağlayan birtakım değer yargılarını güçlendirmeye bugün çok daha fazla ihtiyacımız var. Ortak duyguları ifade eden "duygudaşlık" kavramının içini doldurarak bireylerde "aidiyet ve mensubiyet" duygularını güçlendirmek gerekir. Bireyler, bu millete mensup ve bu devlete ait olmaktan haz ve gurur duymalıdır.

Okul eğitiminde ilkökul ve ortaokul dönemleri daha ağırlıklı olarak eğitime yönelmelidir. Bu iki basamakta çocuklarda kişilik ve karakterin oturması ve davranışa dönüşmesi hedeflenmelidir. Dört D Formülü diye adlandırabileceğimiz Duygu, Düşünce, Değer ve Davranış kavramları ilkökul ve ortaokul çağlarının anahtar sözcükleri olmalıdır. Bu basamaklarda çocuklar; okul ortamlarında oyun, eğlence, sanat ve spor yollarıyla hayata bağlanmalıdır. Lise yılları ise bilgilendirme ve öğrenme ağırlıklı olarak yürütülürken gezi-gözlem ve yarışmalar çok yararlı olabilir.

Ergenlik Dönemi ve Ergenlerle İletişim

Ergenlik, çocuklukla gençlik arası bir dönemdir. Ergenlik dönemi de çocukların yetişkinlerin dünyasına doğdukları bir süreçtir. Ergenlik çağı, genel olarak kızlar için 13-18; erkekler için 12-21 yaş aralığı kabul edilir. Bu dönemde birey ne çocuktur ne de gençtir. Türk toplumunda bu çağlardaki bireylere “yeniyetme” ya da “delikanlı” adı verilir. Bu dönemler, saldırganlık ve şiddet açısından riskli olduğu için bu dönem üzerinde daha yoğun olarak duracağız.

Ergenlik döneminin açık biyolojik ve psikolojik belirtileri vardır: Bunlar; ani bir boy uzaması, asilik, hırçınlık, karamsarlık, ders çalışmama, süse düşkünlük, yalan söyleme, tırnak yeme, ukalalık oburluk, dikkatsizlik, zihinsel ve toplumsal değişme ve olgunlaşma, yetişkin beğenisinden çok, yaşlılarının beğenisini kazanma isteği, erkek çocuklarda dışarıya bağımlılık, kızlarda olgunluk ve evcimenlik, cinsel kimlik kazanma, bilgiçlik, egolarının çok yüksek ama bir o kadar da çok kırılabilir olması...

Ergenlerle Doğru İletişim

Yukarıda belirtilen duygu, fizik ve davranış açılarından ortaya çıkan farklılıklar, ailelerce kimi zaman tam olarak algılanamamakta, evlatlarıyla sorunlar yaşanmaktadır. Ailelerin çoğu “Çocuğumuz bizimle hiçbir şeyi paylaşmıyor, gizliyor” duygusuna kapılırken; gençlerin çoğu da “Ailem, beni dinlemiyor ve anlamıyor, ne söylesem kızıyor ya da öğüt veriyorlar” durumu dışı vurmaktadırlar. Benzer şikâyetler okul ortamlarında da yaşanmaktadır. Oysa, ortada bir sorun yoktur, sadece dönemi kavrayamama durumu söz konusudur. Sorun

gibi görünen ise, esasında iletişimsizlik veya yanlış iletişimdir.

Ergenlik Döneminde Öğretmen ve Okul

Çocukların ergenlik dönemi, doğal olarak okul dönemine ve hatta yoğun sınav dönemlerine rastlamaktadır. Dolayısıyla, bu dönemde öğretmenlere ve okula da büyük görevler düşmektedir. Ergenlik dönemi, yalnızca ailenin veya okulun sorumluluğuna bırakılmamalıdır. Doğru olan, aile ve okulun işbirliği yapmasıdır. Okulun asıl amacı öğrenciyi hayata ve mesleğe hazırlamaktır. O bakımdan öğrencilerin biyolojik ve psikolojik her türlü değişimleri öğretmen ve okulu da yakından ilgilendirir. Bu hususta birincil adım; okuldaki yönetici, eğitici ve öğrencilerin ergenlik konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi için en önemli ayağıdır. İkincil adım olarak okul ortamlarının (koridor, bahçe, spor, gezinti ve etkinlik alanları gibi) öğrencilerin enerjilerini atıp rahatlayabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekir. Üçüncül adım bir eğitim öğretim yöntemi olarak oyun, spor, sanat, eğlence, yarışma ve gezinin etkin bir biçimde kullanılmasını ergenlerle iletişimde yararlı sonuçlar verebilir.

Ergenlerle İletişim İçin Öneriler

- Ergen karşısında konuşandan çok dinleyen olun!
- Anlamaya çalıştığınızı hissettirin!
- Sevginizi koşulsuz gösterin!
- Tutarlı davranın!
- Olumlu model olun!
- İletim yapmayın, iletişim kurun!
- Aynı dilde konuşun, moda kelimelerini öğrenin!
- Sen dili yerine ben dilini kullanın!
- Ortak ilgi alanları bulun, birlikte yapın!
- Teknolojiyi yakından takip edin!
- Güvenilir anne baba olun!
- Anlayış ve sabır gösterin!
- Birlikte zaman geçirin, eğlence ve sohbet için zaman ayırın!
- Siz veya ergen sinirliyen tartışmayın!

- Okul ve okul dışında çeşitli faaliyetlere katılmalarını teşvik edin!
- Başarılı olmak için sarf ettikleri çabayı takdir edin!
- Kariyer hedefleri ve seçimleri konusunda ergenlere yardımcı olun!
- Ergenlerin kural ve kararlara katkıda bulunmalarına izin verin!
- Arkadaşlarının kimler olduğunun ve neler yaptığının farkında olun!
- Arkadaşlarının anne ve babası ile tanışın!
- Düzenli ve kuralları olan bir çevre sağlamaya devam edin!
- Anlaşılacak ve önemsenmek ergen için çok önemlidir!
- Ergeni başkalarının yanında uyarmayın ve öğüt vermeyin!
- Ergenlerin bağımsız hareket etme doğrultusunda verdiği tepkileri saygısızlık ve başkaldırı olarak yorumlamayın!
- Ergenlerin kıyafet, yemek, eğlence gibi seçimlerine saygı duyun!
- Ergenlerle konuşurken kendiniz olun!
- Bir konu hakkındaki görüşünüzü belirtirken dürüst olun!
- Ergenin cevap vermesini yüreklendiren sorular sorun!
- Ergenin konuşmasına izin verin!
- Ders vermekten kaçınınız!
- Sorumluluklarından söz ederken yetenek ve niteliklerini de övün!
- Ergenin söyledikleri ile davranışları arasındaki farkı fark edin!

Toplumda Huzur ve Güven

Toplum, birçok farklı aile ve topluluktan oluştuğu için tam anlamıyla bir bütünlük arz etmez. Ancak, toplumun birçok ortak değer ve kabulleri de olmak zorundadır. Bu ortaklıklar, bir anlamda toplumsal huzur ve güvenin sigortalarıdır. Günümüzde toplumsal yapımızı tehdit eden birçok iç ve dış unsurun varlığı bir gerçektir. Bu etkenlerle toplumsal şiddet, önyargılar, sanallaşma, kumpasçılık, ayrışma vb. Birçok tehditle karşı karşıyayız. Galiba en başta toplumsal şiddeti değerlendirmemiz

gerekir. Gündelik konuşmalarda ve toplu tartışmalarda en önemli kural, her görüş ve düşünceye saygılı olmak; kabalık ve öfkeden uzak durmak; sert, kırıcı bir dil kullanmadan hoşgörülük ve saygılı olmaktır. Dile sahip olmak, konuşmayı kontrol altına alabilmek pek de kolay bir meziyet değildir. Nitekim; gündelik sıkıntılar, strese, stres öfkeye, öfke de çoğu zaman fiziki şiddete dönüşebilmektedir.

İnsanın sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla iletişim kurması doğal ve gereklidir. Ancak, bu iletişimin doğal bir ölçüsü ve sınırı da olmalıdır. Sınırsız, ölçüsüz ve dengesiz her şey, insanın fitratına aykırıdır ve doğal hâline zarar verir. Esasen, iletişim araçları ve sosyal medya kararında, kıvamında ve gereğince kullanıldığında yararlıdır. Asıl konu, bu ihtiyaçların nasıl karşılandığı ve hangi oranda kullanıldığıdır. Dahası, insanlığın doğal ve fitri yapısına zarar vermemesidir. Bizim burada sözünü ettiğimiz durum, sosyal medyayı kullanmamak değil, kullanımdaki aşırılık ve sonuçtaki bağımlılıktır.

Sözde başkalarıyla iletişim kurmak adına atılan mail, instagram ve sms'ler, açılan hesaplar (facebooklar, twitterlar vb.) kanalıyla kurulan sosyal medya iletişimleri doğru ve kararında kullanılmazsa, insana ve topluma yarar değil zarar vermektedir. Kendisini sanal iletişimlere kaptıranlar başkalarını takip ediyorum derken, kendilerini ve ailelerini kaybetmek tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Nitekim, yine medyadan öğreniyoruz ki kimi internet bağımlıları sağlık sorunları, aile faciaları yaşamakta ve hatta hayatlarını kaybetmektedirler. Bütün bunlar dikkate alındığında, öncelik olarak toplumdaki bu türden saldırganlık ve şiddet alanlarına karşı bir toplumsal bilinç ve toplu bir duyarlılık oluşturmak zorundayız.

Resmi Kurumlar

Eğitimdeki saldırganlık ve şiddeti önleme noktasında resmi kurum ve kuruluşlara düşen görevler de vardır. Asayişin sağlanmasıyla görevli kolluk güçlerinin görev tanımları belli olduğu için burada o hususta söz sarf etmeyeceğiz. Ancak, güvenlik önlemlerinin olaya müdahil olmak değil önlem alma noktasında ön alıcı bir işlev üstlenmesinin daha yararlı olacağı kanısındayız.

Eğitimdeki saldırganlık ve şiddeti önleme noktasında yerel yönetimlere de büyük görev ve

sorumluluklar düşmektedir. Yerel yönetimler çocuklar, gençler, kadınlar ve yaşlılar öncelikli olmak üzere bütün bireylerin rahatça zaman geçirip huzur bulacakları sosyal alanlara, yeşil alanlara, eğitim ve kültür etkinliklerine... kısacası insana her şeyden daha fazla kaynak ayırmalıdır. İşte o zaman eğitimdeki saldırganlık ve şiddetin bir hayli azaldığı görülecektir. Mekândan önce insanı düşünmek zorunluluğu vardır!..

Şiddete Karşı Pratik Çözüm Önerileri

- Anne-baba olarak eşinize, arkadaşlarınıza ve özellikle çocuklarınıza karşı saldırgan davranışlar göstermeyiniz. Ebeveyn olmak, sabırlı ve sakin kalmak demektir. Doğru örnek olmak zorundayız.
- Çocuğunuza her fırsatta değer ve geleneklerimize uymayan, saldırganca yapılan davranışların zararlarını, uygun davranışların da yararlarını örneklerle anlatınız.
- Saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar karşısında duyarlı olunuz. Çocuğunuz saldırgan davrandığında uygun şekilde tepkinizi gösteriniz.
- Çocuğunuzun saldırgan ve şiddet içeren davranışlarını dayakla cezalandırmayınız. Farkında olmadan onu bu yönetime yönlendirmiş olursunuz.
- Siz veya çocuklarınız stresli, öfkeli, gergin, üzgün iken tartışmayınız. Normalleştikten sonra konuşunuz.
- Çocukta saldırgan davranışlar görüldüğü zaman, onun negatif enerjisini atacak ufak tefek sıra dışı davranışlarına izin vermekte yarar vardır.
- Çocuklarınıza her yaşta beden, ruh ve zihin olgunluğu ile uyuşan çeşitli sorumluluklar vererek saldırganlığını olumlu durumlara yönlentiniz.
- Çocuklar ve gençler, grup etkinliklerine teşvik edilmelidirler. Böylelikle hem negatif enerjilerini atarlar hem de sosyalleşirler.
- Çocuklarınızın makul gereksinimlerini ve isteklerini, olabirlik ölçüsünde yerine getirmeye çalışın. Bu hususta dengeli davranmak gerekir.
- Her daim çocuğumuza ilgi, sevgi, şefkat ve hatta saygı çerçevesinde yaklaştığınızı gösteriniz.

Sonuç ve Değerlendirme

Bütün bu bilgi, veri ve değerlendirmeler, eğitim kurumlarındaki saldırganlık ve şiddet eğiliminin sebeplerini açıkça gözler önüne sermektedir. Birçok çözüm önerisi içinde üç ana başlık esası oluşturmaktadır: Burada öncelikle en başta anne ve babalar olmak üzere, eğitim paydaşları olan yönetici ve eğitimcilerin çocuk ve gençlerle ilgili görev ve sorumluluklarını tam olarak özenle yerine getirmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle, sorunlu veya parçalanmış ailelerin çocukları saldırgan ve şiddete eğilimli olmaktadır. Ailesiyle problemleri olan hiçbir insan, sosyal hayatta da mutlu olamaz. Kalbinde aile yarası olan çocuklar, her daim hüznle arkadaşlırlar. Doğal olarak da saldırgan olurlar.

İkinci olarak dijital çağ diye adlandırılan bu sanal ortamlar yerine çocuk ve gençlerimize değerlerimiz zemininde sevgi, şefkat ve ilgiyle yoğrulmuş doğal ortamlar oluşturmak; onlara daha yakın olmak ve onlara zaman ayırmak zorunluluğu vardır.

Üçüncü olarak toplumun genelindeki tartışma, didişme, çatışma ve kavga eğilimlerini azaltmak; onların yerine huzur ve uzlaşma iklimini yerleştirmek zarureti vardır.

Sonuç olarak aile, öğretmen, yönetici, millet ve devlet olarak hep birlikte tek yürek olabilirsek; yeneden eş dost hısım akraba ve komşu olabilirsek; ben değil, biz olmayı başarırız; bencil ve bireysel yaşamı terk edersek; herkesin çocuğunu kendi çocuğumuz gibi değerli bilirsek; birbirimizi karşılıksız sevebilirsek; vatanımıza, milletimize, devletimize ve bayrağımıza gönülden bağlanabilirsek; saldırganlık ve şiddeti terk edip huzur ve uzlaşma anlayışıyla çocuklarımıza ve gençlerimize örnek ve model olabilirsek... o zaman toplumda da okulda da şiddetten eser kalmayacaktır!..

Kaynaklar

- Hökelekli, Hayati (2010). "Tevazu (Alçak Gönüllülük)", C.1, S.2, DEM Dergi, s.114-121.
- Yaman, Ertuğrul (2011). İletişimin Türkçesi, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yaman, Ertuğrul (2011). İnsan ve İletişim, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yaman, Ertuğrul (2012). Değerler Eğitimi, Akçağ Yayınları, Ankara.

Eğitimde Şiddet 2.0: Eğitim Çalışanlarına Yönelik Şiddet

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bir eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi, o eğitim sistemi içerisinde yer alan okulların amaçlarına ulaşmasına bağlıdır. Okullarda eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi ve toplumların geleceği olarak gördüğümüz çocuklarda istendik davranış değişikliklerinin meydana gelmesi için ise düzenli bir eğitim-öğretim ortamına gerek vardır. Bu nedenle okullarda hem öğrenciler hem de eğitim çalışanları için iyi organize edilmiş, rahat ve güvenli bir eğitim-öğretim ortamı sunmak oldukça önemlidir. Eğitim-öğretim ortamına ait çevresel unsurların öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda bu durum okullar için bir gereklilik değil, zorunluluk olarak nitelendirilebilir. Ancak ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin okullarda istenmeyen olaylar yaşanabilir. Nitekim dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar ve medyaya yansıyan haberler pek çok okulda eğitim-öğretim ortamının düzenini bozan, öğrenci ve eğitim çalışanlarının sağlığı ve güvenliği açısından risk oluşturabilecek bazı olayların yaşandığını göstermektedir. Öğrenci ve personelin sağlığına ve güvenliğine zarar verdiği için eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini de olumsuz etkileyen bu sorunların başında eğitimde şiddet gelmektedir.

Eğitimde şiddet, alandaki araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından çokça tartışılan ve araştırılan önemli konulardan biridir. Eğitim ortamlarında yaşanan şiddet eylemlerinin çoğu sınıflarda, okul koridor ve bahçelerinde, servis araçlarında, okul gidiş-dönüş yolunda gerçekleşmektedir. Hatta teknolojik gelişmelerle beraber özellikle sanal zorbalık gibi şiddet olayları, zaman ve mekan sınırı olmadan elektronik ortamlarda sıklıkla yaşan-

maktadır. Nerede gerçekleşirse gerçekleşsin okul güvenliği ve şiddet gibi konular söz konusu olduğunda, doğal olarak ilk başta öğrenci güvenliği ve öğrencilere yönelik olan şiddet akla gelmektedir. Buna karşın eğitimciler genellikle okullarda yaşanan şiddet olaylarında kurban ya da mağdur olarak görülmez. Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar ve tezler incelendiğinde, başlığında ve/veya içeriğinde “eğitim” ve “şiddet” kelimelerinin geçtiği çalışmaların büyük bir çoğunluğunda şiddetin mağduru olan tarafın öğrenciler olduğu görülecektir. Ancak toplumsal hayatın her alanında yaşanan hızlı değişimler ve dönüşümler sonucunda, okullarda yaşanan şiddet olaylarının tek mağdurunun öğrenciler olmadığı görülmektedir. Özellikle son dönemlerde medyaya yansıyan haberlerden görülebileceği üzere okul çalışanları ve yöneticileri de fiziksel, psikolojik, sözel ya da cinsel şiddete maruz kalmakta (Turan, Çubukçu ve Girmen, 2010), hatta bazı eğitim çalışanları yaşanan şiddet olaylarında yaşamlarını yitirebilmektedir. Örneğin bu yazının kaleme alındığı günlerde (23 Mart 2018) Kayseri’nin bir ilçesinde, disiplinsiz davranışları nedeniyle eğitim gördüğü okulla ilişkisi kesilen bir öğrenci müdür yardımcısını caddede sırtından bıçaklamıştır (Sabah, 2018). Aynı gün Ağrı’nın Patnos ilçesine bağlı bir köydeki YİBO müdürü, bir öğrencinin ağabeyi tarafından sırtından bıçaklanmıştır (Haber7, 2018). Mardin’de 2013 yılında meydana gelen olayda, bir okulda görev yapan müdür yardımcısı ve bir öğretmen, tartıştıkları bir öğrencinin boksör velisi tarafından dövülerek hastanelik edilmiştir (Cnntürk, 2013). Yozgat’ta yaşanan başka bir olayda öğretmenine sessizce yaklaşmış vuruşu için okuldan atılan bir öğrenci, okula gelerek

öğretmenlere bıçakla saldırmıştır. Muş'ta karne-sinde matematik dersinden zayıf not aldığını görünce sinirlenen bir lise son sınıf öğrencisi babası ile birlikte öğretmenini dövmüştür. Kayseri'de yaşanan başka bir olayda ise çocuğu sınıfta kalan bir veli, müdür yardımcısı ve öğretmenlere küfür etmiş ve saldırmıştır. Konu ile ilgili bilimsel araştırma sonuçları da pek iç açıcı değildir. Örneğin 2016 yılında yapılan bir çalışmaya katılan öğretmenlerin yüzde 45.4'ü okulunda öğretmenler, idareciler ya da eğitim çalışanlarının öğrenci/veli şiddetine maruz kaldığını belirtmiştir. Aynı çalışmada katılımcılar, şiddet türü açısından en çok sözlü şiddete (%67.4) daha sonra sırasıyla fiziksel (%19.6) psikolojik (%12.9) ve cinsel şiddete (%0.1) maruz kaldıklarını ifade etmiştir (Habertürk, 2018). Özdemir (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin en fazla duygusal şiddete (% 24.1) maruz kaldıkları, bunu sırasıyla sözlü (% 14.7), fiziksel (% 6.3) ve cinsel (% 4.6) şiddetin izlediği belirlenmiştir. Türküm (2011) çalışmasında öğretmenlerin meslektaşları ve okul yöneticileri ile karşılaştırıldığında öğrencilerden kaynaklanan şiddet olaylarına daha sık maruz kaldıklarını ortaya koymuştur.



Öğretmenlere yönelik şiddet sadece ülkemize özgü bir sorun değildir. Pek çok dünya ülkesinde öğretmenlere, okul yöneticilerine ve destek personeline yönelik şiddet olayları sıklıkla yaşanmaktadır. Örneğin ABD'de 2009 yılında okul güvenliği ve disiplini ile ilgili yapılan bir çalışmaya katılan müdürlerin yaklaşık %17'si, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlerine karşı sözlü şiddet kullandıklarını belirtmiştir (Dinkes, Kemp, & Baum, 2009). ABD'de 1999-2003 yılları arasında 183.000 öğretmenin ölüm ile sonuçlanmayan şiddet vakası yaşadıkları belirlenmiştir (DeVoe ve diğ. 2005). ABD'de yapılan başka bir çalışmada 1997-2001 yılları arasında rapor edilen 1.3 milyon ölüm ile sonuçlanmayan suçun öğretmenlere karşı işlendiği belirlenmiştir (Kondrasuk ve diğ., 2005). Tayvan'da

yapılan bir çalışmada öğrencilerin yaklaşık %30'unun okullarında görev yapan öğretmenlere en az bir defa saldırgan davranışlarda buldukları belirlenmiştir (Chen ve Astor, 2009). Kanada'da öğretmenlere yönelik şiddeti araştıran bir çalışmada (Wilson ve diğerleri, 2011), araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık olarak %80'nin kariyerleri boyunca en az bir kez okulda şiddete maruz kaldıkları, okullarda ciddi şiddet olaylarının çok yaygın olmadığı ancak öğretmenlerin %27.6'sının şiddete uğramaktan kaygılandıkları belirlenmiştir. ABD Eğitim Bakanlığı verilerine göre (Robers, Zhang, Morgan ve Musu-Gillette, 2015) 2011-2012 yılları arasında öğretmenlerin yaklaşık olarak %20'si sözlü olarak tehdit edildiklerini, %10'u yaralama ile tehdit edildiklerini ve %5.8'i okulda fiziksel saldırıya maruz kaldıklarını belirtmiştir.

Kime yönelik olursa olsun eğitimde şiddetin kabul edilmemesi gerektiği tartışmasız bir gerçektir. Ancak geline nokta eğitimde yaşanan şiddet olaylarında mağdur olan tarafa ilişkin bir dönüşüm yaşandığı görülmektedir. Örneğin bir dönem veliler, çocuklarını güvenle okula teslim ettikle-

rini belirtmek üzere "*Eti senin kemiği benim*" ifadesini kullanırlardı. Hatta bazı veliler öğretmenlere, yaramazlık yaptıklarında çocuklarına karşı katı disiplin kurallarını uygulayabileceklerini ifade ederlerdi. Öğretmen merkezli bir disiplin anlayışının egemen olduğu bu dönemlerde, eğitimde şiddet konusu incelenirken daha çok eğitimcilerden öğrencilere yönelik şiddetin (Eğitimde Şiddet 1.0) inceleme ve araştırma konusu olduğu söylenebilir. Ancak günümüzde bu durum ciddi anlamda farklı bir boyut kazanmış görünmektedir. Son dönemlerde Türkiye'de öğrenci, veli ya da başka çevrelerden eğitimcilere yönelik şiddet içeren davranışların sayıca arttığı söylenebilir. Öyle ki bazı bakanlık yetkilileri, sosyal medyada "öğretmenime dokuma" kampanyası başlatmış, bütün öğretmen sendikaları bu konuda ortak bir tavır alarak farklı iller-

de gösteri ve protesto yürüyüşleri yapmıştır. Bu ve benzeri olaylardan harekete, bir dönem şiddetin faili olarak gösterilen ya da görülen eğitimciler artık şiddet olaylarının mağduru olarak sıkça medyada yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde yaşanan şiddet olaylarının adeta bilgisayar programlarındaki gibi yeni bir sürüme (Eğitimde Şiddet 2.0) yükseldiği söylenebilir.

Eğitimcilere yönelik şiddet olaylarının türleri, failleri ve mağdurları okula, bölgeye ve toplumsal yapıya göre farklılık göstermekle birlikte, bu tür olaylar neredeyse Türkiye'nin her bölgesinde ve her eğitim kademesinde yaygın bir şekilde yaşanmaktadır. Buna karşın eğitim çalışanlarına yönelik şiddetin nedenleri, eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğitimciler üzerindeki etkileri ve sorunun çözümlüne ilişkin yapılması gerekenler konusunda yeterli bilimsel çalışma ve araştırma yapılmadığı söylenebilir. Bu nedenle bu çalışma ile şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri tartışılmış, öğretmenlere yönelik şiddet için risk oluşturan faktörler incelenmiş ve nihayetinde konuya ilişkin bazı çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Eğitimciler Üzerindeki Etkileri

Şiddetin fiziksel olduğu kadar bireyde uzun süreli veya kalıcı olabilecek psikolojik bazı etkileri de vardır (Atmaca ve Öntaş, 2014). Eğitimcilere yönelik şiddetin ilk ve önemli sonuçlarından biri şiddetin neden olduğu fiziksel yaralanmalar ve bu yaralanmaların düzeyine bağlı olarak yaşanan hastalıklar ve ölümlerdir. Dünyanın pek çok ülkesinde özellikle öğretmenler, yaşanan şiddet olayları sonucunda uzun süre hastanede tedavi görebilmekte, bazı ciddi vakalarda hayatlarını bile yitirebilmektedir. Ancak durum sadece bununla sınırlı değildir. Şiddete maruz kalma veya maruz kalacağına ilişkin korku yaşamının eğitim çalışanları üzerinde psikolojik bazı etkileri de olmaktadır. Araştırmalar şiddeti yaşayan ya da yaşayacaklarını düşünen öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı duygusal rahatsızlıklar yaşadıklarını, öğrencileri, meslektaşları ve aileleri ile olan ilişkilerinin zarar gördüğünü ve mesleki performanslarının, motivasyonlarının ve mesleki bağlılıklarının azaldığını göstermektedir (Dzuka ve Dalbert, 2007; Klassen, Usher, & Bong, 2010; Kondrasuk ve diğ., 2005; Reddy ve diğ., 2013; Shernoff, Mehta, Atkins,

Torf, ve Spencer, 2011; Vettenburg, 2002; Wilson, Douglas ve Lyon, 2011). Örneğin Newman ve diğerleri (2008) silahlı saldırılar sonucunda eğitimci ve öğrenci ölümlerinin yaşandığı okullardaki öğretmen ve yöneticilerin hastalık, boşanma, tükenme ve meslek değiştirme gibi olumsuz etkileri olan sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Budd, Arvey ve Lawless (1996) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğretmenlerin %15'i, şiddete maruz kalmanın yarattığı korku ve kaygı nedeniyle mesleklerini değiştirmek istediklerini ve %12'si ise şiddet korkusunun fiziksel ve ruhsal stres yarattığını belirtmiştir. Benzer biçimde bazı araştırmalar okulda maruz kaldıkları şiddet sonucunda endişe, depresyon ya da stres bozukluğu gibi bazı sorunlar yaşayan öğretmenlerin, mesleki etkililiklerinin ve öz-yeterlik algılarının azaldığı, fiziksel ve duygusal olarak kendilerini iyi hissetmedikleri, tükenmişlik yaşadıkları ve yaşam doyumlarının azaldığını göstermektedir (Galand, Lecocq, & Philippot, 2007; Wilson ve diğ., 2011). Hatta bazı öğretmenler güvenli olmayan okul ortamları nedeniyle mesleği tamamen bırakmayı bile düşündüklerini belirtmektedir (Ingersoll, 2001). Fiziksel ve psikolojik etkilerinin yanında bu tür davranışlara maruz kalan öğretmenlerin tedavi amaçlı izin almaları ya da yaşadıkları psikolojik sorunlar nedeniyle okula gitmemeleri sorunun başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Şiddete uğrama korkusu ya da şiddetin yarattığı psikolojik ve fiziksel travmalar nedeniyle okula gitmeyen öğretmenlerin derslerinin boş geçmesi, aynı zamanda öğrencilerin en temel haklarından biri olan eğitim alma haklarından yoksun bırakılmalarına neden olmaktadır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse eğitimcilere yönelik şiddetin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde etkileri olduğu gibi, mesleki performans ve etkililik üzerinde de önemli etkileri olmaktadır. Şiddetin olumsuz sonuçlarının önlenmesi ve azaltılması açısından öncelikli olarak bu tür olaylar açısından risk oluşturan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Eğitimcilere Yönelik Şiddete İlişkin Risk Faktörleri

Okulda yaşanan şiddet olaylarında, şiddetin kim tarafından yaşandığı, ne tür şiddet olaylarının (fiziksel, sözlü, cinsel şiddet vb.) yaşandığı ve şiddeti uygulayan tarafın kimliği (meslektaş, öğ-

renci, veli vb.), sorunun neden yaşandığının anlaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü eğitimcilere yönelik şiddet olaylarını önlemek ya da azaltmak ancak bu olayların yaşanmasında risk yaratan faktörlerin belirlenmesi ile mümkündür. Ancak eğitimcilere yönelik şiddet oldukça kapsamlı, karmaşık ve çok boyutları olan bir sorundur. Göreve yeni başlayan öğretmenler şiddet mağduru olduğu gibi, kıdemli öğretmenler de bu konuda sorun yaşayabilmektedir. Öğretmene ve okul yöneticilerine yönelik şiddet sadece liselerde değil, neredeyse bütün eğitim kademelerinde yaşanmaktadır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullarda da üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da bu sorunlar yaşanabilmektedir. Öğretmenlere yönelik şiddet olaylarında şiddet uygulayan öğrenci olabileceği gibi, öğrenci velisi ve akrabaları, okul servis şoförleri, okuldaki diğer öğretmenler ve yöneticiler de olabilmektedir. Öğretmenler sözlü sataşma, küfür, tehdit, fiziksel saldırı, sanal zorbalık, cinsel taciz gibi birbirinden farklı fiziksel, duygusal ve sözel şiddet türlerine maruz kalabilmektedir.

Şiddete maruz kalan öğretmenlerin, eğitimcilere şiddet uygulayan kişilerin ve şiddet olaylarının yaşandığı okulların ortak bazı özelliklerinin olup olmadığı önemli araştırma konularından biridir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasında büyük bir tutarlılık olduğunu söylemek güç olsa da, eğitimcilere yönelik şiddet açısından risk oluşturan bazı öğretmen ve okul özellikleri olduğu söylenebilir. Örneğin pek çok çalışmada cinsiyetin öğretmenlerin şiddete maruz kalmaları açısından etkili olduğu belirtilmektedir. Bazı araştırma sonuçları kadın öğretmenlerin şiddet olaylarına daha fazla maruz kaldıklarını gösterirken (Wei ve diğ., 2013), bazıları da erkek öğretmenlerin daha fazla şiddete maruz kaldığını belirtmektedir (McMahon ve diğ., 2014). Ancak yaşanan şiddet türünü dikkate almadan, bir bütün olarak yaşanan şiddetin öğretmenlerin cinsiyeti açısından incelenmesi yanıltıcı sonuçlar ortaya koyabilir. Örneğin pek çok çalışmada erkek öğretmenlerin küfürlü konuşmalara, fiziksel ve silahlı saldırılara daha çok maruz kaldığı, kadın öğretmenlerin ise tehdit ve sözlü sataşmalara daha çok maruz kaldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda sözlü şiddet açısından yapılacak bir değerlendirmede kadın öğretmenlerin daha fazla mağdur olabilecekleri, fiziksel şiddet açısından ise erkek öğretmenlerin

daha fazla mağdur olabilecekleri söylenebilir. Nitekim Özdemir (2012) araştırmasında erkek öğretmenlerin fiziksel şiddete, kadın öğretmenlerin ise sözlü ya da duygusal şiddete daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin şiddete maruz kalmaları ile ilgili önemli değişkenlerden biri de branştır. Örneğin Tiesman ve diğerleri (2013) tarafından ABD’de yürütülen bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre dört kat daha fazla fiziksel şiddet mağduru oldukları belirlenmiştir. Özellikle farklı nedenlere bağlı olarak ciddi öğrenme ve uyum güçlükleri yaşayan, davranışlarını kontrol etme becerileri edinemeyen ancak fiziksel açıdan güçlü olan bu tür öğrencilerin öğretmenlere fiziksel olarak zarar verme olasılıkları yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun düzeyi de şiddet olayları açısından önemli bir değişken olarak nitelendirilmektedir. Farklı yaşlardaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri, öğretmenlere yönelik şiddet davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada okul düzeyi açısından ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla şiddet olayına maruz kaldıkları belirlenmiştir (Özdemir, 2012). ABD’de yapılan bir çalışmada her 1.000 öğretmen için şiddete maruz kalma oranları okul türüne göre şöyle bulunmuştur; okul öncesi öğretmenleri: %7.1, ilkokul öğretmenleri %16.8, ortaokul öğretmenleri %54.2, lise öğretmenleri %38.1, üniversitedeki eğitim personeli: 1.6, özel eğitim öğretmenleri %68.4 (Duhart, 2001). Türkiye’de okul kademeleleri açısından bir değerlendirme yapmak gerekirse, liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenci kaynaklı şiddet olayları ile karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olabileceği söylenebilir. Bu durumun bu yaş grubundaki öğrencilerin fiziksel güçlerinin diğer öğrencilere göre daha fazla olması ile ilişkilendirilebilir. Her ne kadar Türkiye’de konu ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmasa da benzer bir durumun özel eğitim öğretmenleri için de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerinin eğitimcilere yönelik şiddeti açıklayan önemli göstergelerden biri olduğu belirtilmektedir. Sınıf içi öğrenci-öğretmen ilişkilerini inceleyen çalışmalarda, sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlara ilişkin bir müdahale planı olmayan, sınıf yönetimi becerilerinin yeterince ser-

gilenemediği sınıflardaki öğrencilerin daha fazla şiddet içeren davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Benzer biçimde saygı ve güven yerine, çatışma ve güvensizliğin egemen olduğu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin öğretmenlere yönelik saldırgan davranışlarını artıracakları belirtilmektedir. Örneğin Spitek ve Miles (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük ekonomik geliri olan ailelerden gelen öğrenciler okul öncesinden beşinci sınıfa kadar uzun bir süre izlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen-öğrenci arasında yaşanan çatışmalar ile öğretmenlere yönelik şiddet arasında karşılıklı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen-öğrenci arasında yaşanan çatışmaların öğrencilerde saldırganlığa neden olduğu, buna karşın öğrencilerdeki saldırganlığın da öğretmen-öğrenci ilişkilerinde çatışmalara neden olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin saldırgan öğrencilerle çatışmaktan kaçınmaları gerektiği, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan çatışmaların öğrenci başarısı ve derse katılımı üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıfta istenmeyen davranışları yönetmenin belki de en etkili yöntemi, sınıfta iyi planlanmış, düzenli ve eğlenceli bir eğitim-öğretim atmosferi oluşturmaktır. İyi düzenlenmiş bir öğretim süreci öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarını ve ilgilerini artıracaktır. Okula ve derse ilgisi olan, derse aktif olarak katılan öğrencilerin var olan enerjilerini saldırganlık ve şiddet gibi istenmeyen davranışlar yerine, derslere ve eğitim-öğretim etkinliklerine harcayacakları söylenebilir. Ancak bir bütün olarak sınıf yönetimi konusunda yetersiz olan, yani fiziksel ortamı, sınıf içi ilişkileri, öğretim yöntem ve tekniklerini ve zamanı etkili yönetemeyen öğretmenlerin bu tür sorunlarla karşılaşma olasılıkları oldukça yüksektir. Buna karşın gerek hizmet öncesinde gerek hizmet içinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına şiddet ve benzeri istenmeyen davranışları önleme ve zor öğrencilerle baş etme konusunda verilen eğitimlerin yeterli olduğunu söylemek güçtür.

Öğretmenlere yönelik şiddet olayların sık yaşandığı okulların bazı ortak özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Bazı araştırma sonuçları (Espelage, 2013) öğretmenlere yönelik şiddetin fazla yaşandığı okulların düzensiz bir yapıya ve olumsuz okul iklimine sahip olduklarını, meslektaş ve yönetici desteğinin ya olmadığı ya da eksik olduğu, kalabalık nüfusu olan yerleşim yerlerin-

de olduklarını göstermektedir. Örneğin Berg ve Cornell (2016) tarafından yapılan bir çalışmada disipline ilişkin adil ve tutarlı bir şekilde uygulandığı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin destekleyici ve saygıya dayalı olduğu okullardaki öğretmenlerin, kendilerini okulda daha güvende hissettikleri, daha az tükenmişlik ve stres yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde okul müdüründen daha az destek aldığını rapor eden öğretmenlerin; öğrenci, meslektaş ya da veli şiddetine maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Martinez ve diğ., 2015). Atmaca ve Öntaş (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlere yönelik fiziksel ve psikolojik şiddet uygulayan velilerin çoğunun düşük bir eğitim profiline sahip velilerden oluştuğu, ailevi sorunlar içinde olan ve kent yaşamına adapte olamamış velilerin şiddet uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda okulun bulunduğu sosyal çevre de eğitimcilerin şiddete maruz kalmaları açısından risk oluşturabilmektedir.

Eğitimcilere Yönelik Şiddetin Önlenmesi

Olumlu okul ve sınıf ikliminin oluşturulması ve eğitim çalışanlarının üst düzeyde performans sergileyebilmesi açısından okullarda öğrenciler kadar eğitim çalışanlarının da kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri gerekmektedir. Genelde eğitimcilere özelde ise öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının önlenmesi, toplumda öğretmene yönelik şiddete ilişkin bir farkındalığın oluşturulması, sorunun çözümüne katkı sağlayacak etkili önleme ve müdahale programlarının geliştirilmesi ile mümkündür. Ancak okulda şiddeti önlemeye ve azaltmaya dönük çabaların çoğunun odağında öğrencilere yönelik şiddet ve saldırganlık yer almaktadır (McMahon, Martinez, Reddy, Espelage ve Anderman, 2017). Oysa gelinen noktada bu tür programların ve müdahale yöntemlerinin okul çalışanları için de planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Okullarda yaşanan şiddet olaylarının; okul toplumunu oluşturan bireylerin özellikleri toplumsal yapıya ilişkin değişkenler, okulun fiziksel ve sosyal ortamı (giriş-çıkış güvenliği, yetişkin denetimi vb.) ve bu üç faktör arasındaki süreçlerin etkileşiminden kaynaklanan çok karmaşık bir sorun olduğu söylenebilir. Bu kadar karmaşık olan bu sorunun tek bir sebep ve aktör ile açıklana-

mayacak olması nedeniyle sorunun çözümü için de başta eğitim çalışanları olmak üzere pek çok uzmanın, uygulayıcının ve yöneticinin bir araya gelip ortak hareket etmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu bölümde eğitimcilere yönelik şiddeti önlemeye dönük öneriler her bir eğitim paydaşı için ayrı ayrı belirtilmiştir.

Okulda yaşanan şiddetin özelde öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesinin temel koşullarından biri öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Çünkü araştırma sonuçları sınıflarındaki fiziksel ortamı iyi düzenleyen, öğrenciler için bağlılık duygusu oluşturan, olumlu bir sınıf iklimi için gerekli koşulları sağlayan, bütün öğrenciler tarafından anlaşılan açık ve anlaşılır sınıf kuralları oluşturan, sınıf kurallarını tutarlı ve adil bir şekilde uygulayan, sınıftaki istenmeyen davranışlara uygun yöntemler kullanarak müdahale eden öğretmenlerin daha az davranış problemleri ile karşılaştıkları, şiddet ve saldırganlık içeren davranışlara daha az maruz kaldıkları belirtilmektedir (Espelage ve diğ., 2013). Bu bağlamda okullarda görev yapan öğretmenlerin şiddet mağduru olmamak için yukarıda değinilen konulardaki bilgi ve becerilerini gözden geçirmesi, varsa eksikliklerini gidermek üzere mesleki gelişim etkinliklerine katılması önerilebilir. Öğretmenlere yönelik şiddetin en önemli nedenlerinden biri olan öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasında yaşanan çatışmalardır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içinde ya da dışında yaşadıkları çatışmaları çözme konusunda da yeterli olmaları beklenmektedir. Çünkü öğrencilerle yaşanan çatışmaların bazen kontrol edilemeyen olumsuz sonuçları yaşanabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim özelliklerine uygun çatışma çözme yöntemlerini kullanma konusunda yeterliklerini artırmaları faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu şiddet vakaları ile karşılaşmaları halinde ne yapacaklarını bilmediklerinden ya da okuldaki şiddeti önleme ve baş etme konusundaki bilgi ve becerilerini artıracak bir eğitimin eksikliğinden şikayet etmektedir (Daniels, Bradley ve Hays, 2007; Alonso, López-Castedo ve Juste, 2009; Shernoff ve diğ., 2011). Sonuçları ve etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha önemli bir sorundur. Ancak pek çok öğretmen ne lisans eğitim sırasında ne de göre-

ve yeni başladığında eğitimde şiddeti önleme ve müdahale etme konusunda yeterince bilgi sahibi değildir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının içeriği gözden geçirilmeli, öğretmen adaylarına eğitimde şiddetin önlenmesi ve azaltılması konusunda bilgi ve beceri kazandıracak içerikler sunulmalıdır. Örneğin lisans programlarında öğretmen adaylarına standart olarak verilen sınıf yönetimi ve öğretim ilke ve yöntemleri gibi derslerde; sınıf kontrolü, istenmeyen davranışların önlenmesi ve müdahalesi, etkili öğretim yöntem ve teknikleri ve olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi konularda örnek olaylarla zenginleştirilmiş uygulamalı bir eğitim verilmelidir.

Öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesi açısından okul rehber öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Okullarda görev yapan rehber öğretmenler uzmanlık alanları ile ilgili bilgilerini kullanarak genelde okullardaki şiddetin özelde ise eğitimcilere yönelik şiddetin azaltılması ve önlenmesi konusunda çalışmalar yürütebilirler. Rehber öğretmenler, okulda yaşanan şiddet olaylarının türü, nedenleri, şiddetin failleri ve mağdurları ile ilgili okul çapında araştırmalar yaparak eğitimdeki şiddet üzerinde etkili olan bireysel, sınıf, okul ya da toplumsal faktörlerin belirlenmesini sağlayabilirler. Farklı tür ve düzeylerdeki okullarda yapılacak bu tür araştırmalardan elde edilen bulguların bir araya getirilmesi, Bakanlığın ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin okullarda şiddetin önlenmesine yönelik politika ve prosedürler geliştirmesi açısından oldukça faydalı olacaktır. Benzer biçimde okullardaki rehber öğretmenler şiddet mağduru eğitimcilere ve öğrencilere, yaşadıkları olumsuz olayların neden olacağı stres, depresyon, tükenmişlik gibi duygularla nasıl baş edebilecekleri konusunda danışma desteği sunabilirler. Bu bağlamda rehber öğretmenlere gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde eğitimler verilerek, okullardaki şiddet olaylarının nasıl önlenilebileceği, bu olaylara nasıl müdahale edilebileceği ve şiddet mağduru eğitimci ve öğretmenlere baş etme becerileri kazandırma konusunda nasıl yardımcı olacaklarına ilişkin temel bilgi ve beceriler kazandırılabilir.

Okulda kime yönelik olursa olsun şiddet olaylarının önlenmesi ve azaltılması açısından okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okuldaki şiddet olaylarının önlenmesi okul mü-

dürlerinin yönetici değil lider gibi davranmalarını gerekmektedir. Özellikle şiddet ve disiplin sorunları açısından okul kurallarının oluşturulması ve bu kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması en başta okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Benzer biçimde olumlu ve sıcak bir okul ikliminin yaratılması, eğitimciler ve eğitim paydaşları arasında işbirliği ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi okul yöneticilerinin liderliği ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından hem öğrenciler hem de öğretmenler için sıcak ve olumlu olarak algılanan bir okul ikliminin oluşturulması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini artırabileceği gibi öğrencilerdeki saldırgan davranışları da azaltacaktır. Olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu okullarda; eğitimciler, öğrenciler ve veliler arasında çatışma ve şiddet yerine işbirliği ve güvene dayalı ilişkiler gelişecektir. Eğitim paydaşları arasındaki bu tür ilişkiler ise okulda olası şiddet ve saldırganlık olaylarının yaşanmasını engelleyecektir.

Okullarda yaşanan şiddet sorunlarına kalıcı, etkili ve bilimsel çözümler üretme noktasında akademisyenlere de bazı görevler düşmektedir. Eğitim bilimlileri alanında çalışan araştırmacı ve akademisyenlerin bu anlamda yapacağı ilk işlerden biri eğitimcilere yönelik şiddeti açıklamaya çalışan bilimsel araştırmaların sayısını artırmak olmalıdır. Çünkü eğitim çalışanlarının okulda veya çevresinde yaşanan şiddet olaylarına ne düzeyde maruz kaldıklarının, maruz kalınan şiddetin türünün (sözlü, fiziksel, duygusal, cinsel vb.), bu tür davranışlarda bulunan kişilerin davranışlarının arkasında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması sorunun çözümü açısından oldukça önemlidir. Özellikle konu ile ilgili yapılacak tezler ve araştırmalar uygulamada karşılaşılan sorunları ayrıntılı olarak ortaya koyabileceği gibi, sorunun çözümüne de önemli katkı sağlayacaktır. Ancak özellikle şiddet olgusuna ilişkin yapılacak çalışmalarda veri toplama süreci açısından bazı sorunlar yaşanması da olasıdır. Ko-



nunun hassas doğası gereği okul çalışanları ve bürokratlar okullarda yaşanan şiddet olayları ile ilgili bilgi ve istatistik paylaşımı konusunda gönüllü ve istekli olmayabilirler. Bir diğer sorun ise Türkiye’de pek çok konuda olduğu gibi öğretmene yönelik şiddet konusunda da yerel, bölgesel ya da ulusal düzeyde bir kayıt ya da istatistik tutulmaması ya da tutulan istatistiklerin ilgililerle paylaşılmamasıdır. Dünyanın pek çok ülkesinde eğitim sistemine ilişkin veriler sadece ilgili ülke vatandaşı olan araştırmacıların değil sorunun çözümüne katkı sunacak bütün araştırmacıların kullanımına online olarak (web sayfası üzerinden) sunulmaktadır. Oysa ülkemizde konuya ilişkin verilerin sorunun çözümüne ilişkin politika üretebilmesine katkı sağlayabilecek eğitim araştırmacıları ile paylaşıldığını söylemek güçtür. Bu nedenle Milli Eğitim Ba-

kanlığı kime yönelik olursa olsun eğitimde yaşanan şiddet olaylarının ve bu olaylara ilişkin bilgilerin (nerede yaşandı, sonuçları ne oldu, ilk kim müdahale etti vb. gibi) kayıt altına alınması için bir sistem ve prosedür geliştirmelidir. Özellikle MEBBİS gibi teknolojik olanaklar bu anlamda kullanılabilir. Bu anlamda

okul müdürlerinden düzeyi ve sonuçları ne olursa olsun, okullarında yaşanan şiddet olaylarına ilişkin istatistiki bilgileri her yıl bu sistem üzerinden bakanlık ile paylaşmaları zorunlu hale getirilmelidir. Elde edilen bu verilerden hareketle okul, il, bölge ve ülke düzeyinde risk faktörlerinin belirlenmesi için veriler eğitim araştırmacılarının erişimine sunmalı, eğitimde şiddet sorununa ilişkin çözüm önerilerinin ve politikaların üretilmesi için üniversitelerle işbirliği yapmalıdır.

Bakanlık tarafından alınması gereken önlemlerden bir diğeri ise eğitimde şiddete ilişkin caydırıcı nitelikte yasal bir düzenleme yapılmasıdır. Bilindiği üzere son dönemlerde sadece eğitim çalışanları değil, sağlık çalışanlarına yönelik şiddet olaylarında da bir artış yaşanmıştır. Yaşanan bu şiddet olayları sonucunda Sağlık Bakanlığı yetkili-

leri sorunun çözümüne dönük bazı yasal düzenlemeler hazırlamıştır. Bu düzenleme ile sağlık kurum ve kuruluşlarında görev yapan personele karşı görevleri sırasında veya görevleri dolayısıyla işlenen kasten yaralama suçunun, 5271 sayılı "Ceza Muhakemesi Kanunu"nun 100. maddesinin üçüncü fıkrası kapsamında tutuklama nedeni varsayılan suçlardan olduğu düzenlenmiş, özel sağlık kurum ve kuruluşlarında görev yapan personel de bu görevleriyle bağlantılı olarak kendilerine karşı işlenen suçlar bakımından kamu görevlisi sayılmıştır. Konu ile ilgili pek çok kamu spotu hazırlanmış, cezai yaptırımlar konusunda sağlık kurumlarında bilgilendirici afişler asılmıştır. Ancak sağlık çalışanları için yapılan bu tür düzenlemeler maalesef eğitim çalışanları için henüz yapılmamıştır. Eğitim çalışanlarına yönelik şiddet olaylarını konu alan



böyle bir düzenlemenin eğitim çalışanlarına yönelik şiddet uygulayan ya da uygulamayı tasarlayan kişiler için caydırıcı olacağı söylenebilir.

Benzer bir durum okul disiplin kuralları için de geçerlidir. Yapılan bazı araştırma sonuçları (Kepenekçi, 2004) bazı eğitimcilerin öğrenci disiplin yönetmeliğini giderek artan sorunlara cevap vermediği için yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar için ceza verilememesi ya da verilmemesi, verilen cezaların yetersiz olması ya da teknolojik ve sosyal gelişmeler nedeniyle oluşan bazı yeni disiplin davranışlarına ilişkin cezai yaptırımların öğrenci disiplin yönetmeliğinde yer almaması ayrı bir sorundur. Eğitim sistemimizde son dönemlerde yapılan değişikliklerle artık öğretmen ve ders merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim anla-

yışının benimsendiği belirtilmektedir. Demokrasi, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin her alanda önemsendiği günümüz dünyasında, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi oldukça doğaldır. Ancak öğrenciyi merkeze alırken, eğitim çalışanlarının sistem tarafından ihmal edilmesi veya öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının azaltılmasına yönelik girişimlere duyarsız kalınması kabul edilebilir bir durum değildir. Örneğin yaptığı olumsuz bir davranış nedeniyle öğrencisini uyaran bir öğretmen, ertesi gün öğrenci velisi tarafından çocuğun psikolojisini bozması nedeniyle il/ilçe milli eğitim müdürlüğü yetkililerine şikâyet edilebilmekte, tehdit edilebilmekte ya da bunlara gerek kalmaksızın şiddet mağduru olabilmektedir. Bununla birlikte teknolojik olanakların da yardımıyla şikâyet kanallarının artması sonucunda farklı çevreler tarafından haksız yere suçlanan pek çok öğretmen ve okul yöneticisi sistem tarafından sahipsiz bırakılmaktadır. Örneğin bakanlık tarafından kurulan Alo 147 hattı bir dönem bazı kesimler tarafından öğretmen ve yöneticiler için ihbar hattı olarak kullanılmıştır. Oysa bu hat bakanlık tarafından eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğrenci, veli, öğretmen ve diğer bütün vatandaşlardan gelen her türlü bilgi edinme, görüş, öneri, ihbar ve şikâyeti etkin ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmak amacıyla kurulmuştur. Öğrenci ve velileri müşteri olarak görüp, müşteri merkezli bir anlayış ile haklı-haksız olup olmadığı incelenmeden şikâyetler nedeniyle eğitim çalışanlarını azarlamak, küstürmek ya da cezalandırmak yanlış sonuçlar doğuracaktır. Bu bağlamda okullarda öğretmen, veli ya da öğrenci değil, **insan merkezli bir eğitim** anlayışının benimsenmesi, okullarda karşılaşılan şiddet olaylarının azalmasına etkili olacaktır. Bütün eğitim paydaşlarının birbirleri ile olan ilişki ve iletişimlerinde insan onuruna yakışan tutum ve davranışlarda bulunmasının özendirilmesi olası şiddet sorunlarının azalmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar öncelikle öğrenciler olmak üzere, bütün eğitim paydaşlarında bu tür bir bilinç ve farkındalık yaratılması, hoşgörü, anlayış, saygı ve sevgi temeline dayalı ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Mikro düzeyde okul ortamlarında yaygınlaşan bu tür ilişkilerin, makro düzeyde toplumsal bir etkiye sahip olacağı da söylenebilir. Bununla birlikte hangi kanaldan yapılırsa yapılsın öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının ve prestij-

lerinin azalmasına neden olan haksız eleştiri ve ihbarlar konusunda bakanlık yetkililerinin eğitim çalışanlarının yanında durması oldukça önemlidir. Toplum nezdinde saygın bir yere sahip olan eğitim çalışanlarının şiddet mağduru olmaları beklenen bir durum değildir.

Kaynakça

- Alonso, J. D., Lopez-Castedo, A., & Juste, M. P. (2009). School violence: Evaluation and proposal of teaching staff. *Perceptual and Motor Skills, 109*, 401-406.
- Atmaca, T., & Öntas, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 2*(1), 47-62.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School psychology quarterly, 31*(1), 122.
- Budd, J. W., Arvey, R. D., & Lawless, P. (1996). Correlates and consequences of workplace violence. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(2), 197.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence, 8*(1), 2-17.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(6), 652.
- DeVoe, J. F., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T. D. ve Baum, K. (2005). *Indicators of School Crime and Safety: 2005* (NCES 2006-001/NCJ 210697). U.S. Departments of Education and Justice, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dinkes, R., Kemp, J., & Baum, K. (2009). *Indicators of school crime and safety: 2008* (NCES 2009-022 NCJ 226343). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Erişim <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009022.pdf>
- Duhart, D. T. (2001). *Violence in the workplace, 1993-99: National crime victimization survey*. Bureau of Justice Statistics Special Report. : U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*(4), 253.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D.,... & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist, 68*(2), 75.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 465-477.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*, 499-534
- Kepenekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3*(6), 159-174.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education, 78*, 464-486.
- Kondrasuk, J. N., Greene, T., Waggoner, J., Edwards, K., & Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education, 125*, 638 - 647.
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., & Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence, 15*(4), 387-405.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K.,... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*(7), 753-766.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Reddy, L., Espelage, D., & Anderman, E. (2017). Predicting and reducing aggression and violence toward teachers: Extent of the problem and why it matters. In P. Sturme (Ed.), *The Wiley handbook of violence and aggression volume 3. Societal interventions* (pp. 1335-1350). Hoboken, NJ: Wiley.
- Newman, K. S., Fox, C., Harding, D., Mehta, J., ve Roth, W. (2008). *Rampage: The social roots of school shootings*. New York: Basic Books.
- Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology, 39*, 51-62.
- Reddy, L. A., Espelage, D., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E.,... & Kanrich, J. (2013). Violence against teachers: Case studies from the APA task force. *International Journal of School & Educational Psychology, 1*(4), 231-245.
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R.E., and Musu-Gillette, L. (2015). *Indicators of School Crime and Safety: 2014* (NCES 2015-072/NCJ 248036). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*(2), 59-69.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development, 79*(6), 1721-1735.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of safety research, 44*, 65-71.
- Turan, S., Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2010). Patterns and forms of violent behaviors encountered among pupils in Turkish public schools. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama, 1*(1), 53-74.
- Türküm, A. S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review, 33*(5), 644-650.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. *Journal of School Violence, 1*(4), 33-49.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., & Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of safety research, 44*, 73-85.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12), 2353-2371.
- <http://www.haber7.com/guncel/haber/2582523-okulda-dehset-muduru-sirtindan-bicakladi>
- <http://www.haberturk.com/ogretmene-siddet-yuzde-41den-45e-yukseldi-1758885>
- <https://www.cnnturk.com/2012/turkiye/10/10/okuldan.atilan.ogrenci.ogretmenlere.saldirdi/680024.0/index.html>
- <https://www.cnnturk.com/2013/guncel/10/25/boksor-veli-ogretmenleri-hastanelik-etti/728492.0/index.html>
- <https://www.cnnturk.com/2013/turkiye/01/26/zayif.not.alinca.babasiyla.birlikte.ogretmenini.dovdu/694066.0/index.html>
- <https://www.sabah.com.tr/yasam/2018/03/26/son-dakika-kayseride-okulla-ilisigi-kesilen-liseli-mudur-yardimcisini-sirtindan-bicakladi>

Psiko Sosyal ve Pedagojik Açından Eğitim Ortamlarında Şiddet

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Basit bir internet taraması ile eğitimde şiddetle ilgili son yıllarda yaşanan olaylardan aşağıda sıralanan sınırlı sayıdaki örnekler incelendiğinde oldukça karmaşık ve çok yönlü bir şiddet tablosu ortaya çıkmaktadır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında şiddete dayalı bir iletişimin ve ilişki biçiminin sıklıkla ortaya çıktığı, bir çeşit problem çözme yöntemine dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Öğrenci ve veli şiddetine maruz kalan öğretmenlerin oranı 1 yılda yüzde 41.4'ten, yüzde 45.4'e yükseldi. Şiddete uğrayan öğretmenlerin yüzde 87'si şikâyetçi olmadı. Bir sendikanın yaptığı ankete göre; bu yıl öğretmenlerin yüzde 67.4'ü sözlü şiddete, yüzde 19.6'sı fiziksel şiddete, yüzde 12.9'u psikolojik şiddete ve yüzde 0.1'i de cinsel şiddete maruz kaldı (1).

Ortaokul çocuğunun sınıfta kaldığını öğrenen **bir velinin okula gelerek okul müdürü ve öğretmenlere tepki gösterdiği** öğrenildi. Velinin eğitimcileri darp etmesi kameralara yansdı (2).

İstanbul Ümraniye'de bir ilkokulda öğrencilerinin tahtaya yazı yazamamasına sinirlenerek **öğrencilerine dayak atan öğretmen**, savcılık sorgusunun ardından serbest bırakıldı (3).

İzmir'de **okul müdürünü vahşice katleden öğrenci**, jandarmadaki ilk ifadesinde, olay için pişman olmadığını belirterek, "Yine olsa yine yapardım" dedi. (4).

İddiaya göre **sınıf öğretmeni, pis olmakla suçladığı kız öğrenciyi** sınıfta soyup 'Bunun iç çamaşırı bile pis' diyerek rencide etti, kafasını tahtaya vurdu (5).

İzmir'deki bir lisede öğretmenin 5 dakika geç kaldığı gerekçesiyle tahtaya çıkardığı **iki öğrenciden**

birini yumruklayarak darp etmesi, sınıftaki bir başka öğrenci tarafından cep telefonuyla görüntülendi (6).

Mardin'de Müdür Yardımcısı ve öğretmen kavga eden **öğrencilerden birinin yakınlarının saldırısına uğradı**. Biri boksör olan saldırganların dövdüğü öğretmene 15 günlük 'iş göremez' raporu verildi (7).

İddiaya göre, Balıkesir'de öğrencinin **aile fertlerinden 4 kişi sopalarla** okul bahçesinde geldi. Öğretmenler kendilerini okul müdür yardımcısının odasına kilitledi. Öğrencinin yakınları, ardından müdür yardımcısının kapısını kırdı. Okul tatil edildi. Olayla ilgili müdür yardımcısı ile kadın öğretmenlerin darp edildiği ileri sürüldü (8).

Sapanca'da bir kamu kuruluşunda çalışan kişi yanında arkadaşı ile birlikte ilköğretim okuluna gelerek, okul bahçesinde öğretmen ile bir süre tartıştı. Tartışma sonunda öğrencilerin gözleri önünde saldıırıya uğrayan **öğretmen, tekme ve yumruklarla dövüldü...** (Nisan 2012). İstanbul'da bir öğrenci, dün, okula kot pantolonla geldi, beden eğitimi dersine girmek istedi. Kıyafetinin uygun olmadığını söyleyen öğretmeni derse almadı. Derse giremeyen öğrenci, eve gidip durumu ailesine anlattı. Duyduklarına sinirlenen dayısı, okula gidip öğretmenle görüşmek istedi, daha sonra **öğretmene saldırdı**. Öğretmen aldığı darbeler üzerine yere yığıldı... (18 Mayıs 2012). Yozgat'ta geçen yıl öğretmene sessizce yaklaşıp vurduğu için okuldan atılan bir öğrenci, okula gelerek **öğretmenlere bıçakla saldırdı...** Muş'ta kardeşinin pansiyona alınmamasına sinirlenen kişi öğretmenler odasının **kapısını kırdı ve kadın öğretmenlere saldırdı...** (9 Kasım 2012). İzmir'de derste öğrencisi tarafından **bıçaklanan kadın**

öğretmen, kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetti (26/09/2012) (9).

İstanbul'da bir üniversitenin 2 bin 535 öğretmen üzerinde yaptığı şiddet araştırmasına göre en fazla şiddete **sayısal ders öğretmenleri maruz kalıyor**. Fen ve matematik öğretmenlerinin yüzde 32'si, sosyal bilimler öğretmenlerinin yüzde 17'si ve sınıf öğretmenlerinin yüzde 3'ünün şiddete maruz kaldı (10).

Muğla'da bulunan Zihinsel Engelli Okulunda okuyan öğrenci öğretmeni tarafından sınıfta kafasından, kolundan ve boynundan darp edildi. Kızlarının sınıfta tüm öğrencilerin ortasında **öğretmeninden dayak yediğini** iddia eden aile hukuksal mücadeleye başvurdu. Yüzde 94 zihinsel engeli bulunan öğrenci dayacağı ailesine anlattı. Bunun üzerine aile darp raporu alarak savcılığa suç duyurusunda bulundu (11).

İddiaya göre, söz konusu öğrenciyi sınıftan çıkartmasından 3 gün sonra okula gelen anne ders anında izinsiz olarak sınıfa girerek yüksek sesle bağırma başladı. Öğretmeni sınıf dışına çıkararak okul koridorunda saçlarından çeken anne, araya giren müdür yardımcısının odasında da şiddete devam etti. Davada mahkeme heyeti, olay anında kötü sözler sarf ettiği iddia edilen **öğrenci annesinin kamu görevlisine kasten yaralama suçu** işlediği hükmüne vararak 1 yıl 2 ay hapis cezasına çarptırdı (12).

Edinilen bilgilere göre olay, Afyonkarahisar'da bir ortaokulda öğrenim gören öğrenci, derste su şişesini atmak için ayağı kalktı. Bu sırada ders anlatan ve duruma öfkelenen **öğretmeni tarafından tekme tokat dövülerek** hastanelik edildi (13).

Aydın'da öğrenciler arasında çıkan tartışma sonrası okula gelen öğrenci yakınları **öğretmeni döve rek** hastanelik etti (14).

Siirt'te **öğretmeni tarafından darp edilen** öğrenci, hastanelik oldu (15)

Turgutlu'da bir öğrenci velisi, kardeşinin okulda **öğretmen tarafından darp edildiğini** iddia ederek okulu bastı (16).

Sultangazi'de bir ilköğretim okulunda görev yapan kadın öğretmen, gürlütu yaptığı gerekçesiyle sınıftan çıkarmak istediği **öğrenci tarafından dövüldü** (17).

Bolu'da, meslek lisesinde hamile olan **öğretmeni döven kız** öğrenci, başka okula nakledildi (18).

Samsun'da lisede **kadın öğretmenin öğrenciye uyguladığı** şiddeti bir öğrenci cep telefonuna kaydetti. Öğretmen hakkında soruşturma başlatıldı (19).



Bursa'da bir ilkokulda polis olduğu öne sürülen veli, tartıştığı okul müdürünü ve **öğretmeni silahla yaraladı** (20).

İstanbul'da bir öğretmen, ikaz ettiği **öğrencinin babası tarafından tekme ve tokatlı saldırıya** uğradı. Dakikalarca süren kavgada öğretmen, eline geçirdiği çöp süpürgesiyle saldırgandan kurtulabildi (21).

Ordu'da ilkokul birinci sınıf öğrencisi **çocuğunun veli toplantısı için okula gelerek** tartıştığı öğretmeni tabanca ile kovalayıp, başından kabzayla yaraladı (22).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde düzenlenen silahlı saldırıda aralarında dekan yardımcısının da bulunduğu **4 kişi yaşamını** yitirdi (23).

Son günlerde öğretmenlere ve yöneticilere yönelik saldırı, yaralama, hakaret, küçük düşürücü davranışlar gibi eylemlerin kamuoyunda kendine yer bulmasıyla birlikte eğitim ortamlarında şiddet konusu ülke ve eğitim gündeminde tartışılmaya başlanmıştır. Bu yazı hazırlanırken bile bir üniversitede üç akademisyen ile bir idari personelin

ölümüyle sonuçlanan, diğeri de bir idareci ile bir öğretmenin bir veli tarafından silahla yaralanmasını konu alan olaylar yaşandı. Farklı illerde ve ilçelerde özellikle liselerde öğretmenlerin çok zor şartlar altında çalıştığı ve adeta kalabalık ergen gruplarının arasında can güvenliğinin olmadığı noktasına varan yorumlar ve haberler, yazılı ve görsel medyada her geçen gün daha fazla yer bulmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı bu tür davranışları önlemeye yönelik politikalar geliştirmek ve tedbirler almakla sorumlu olan bakanlığın bunları yapmak yerine performans değerlendirme gibi uygulamalarla öğretmenlere yüklenmeye devam ettiğine ilişkin açıklamalar da sendikalar tarafından dile getirilmektedir.

Acaba son yıllarda şiddet eylemlerinde bir artış mı yaşanmaktadır yoksa şiddetin yönü mü değişmektedir? Şu an orta ve üst yaş grubundaki anne-babalar kendi öğrencilik yıllarında hiç şiddet eylemi ile karşılaşmadılar mı, şiddete maruz kalmadılar mı veya şiddetin aktörü olmadılar mı? Eğitim ortamlarında şiddet olaylarının son yıllarda artmaya başladığı, bundan 20, 30 veya 50 yıl önce böyle şeyler olmadığı, öğrenci ve öğretmen profilindeki değişimin şiddeti tetiklediği değerlendirilmesi ne kadar doğruyu yansıtmaktadır? Eğitim anlayışları, öğretmen yetiştirme sistemi, öğretim programlarının uygulanması gibi noktalarda teorik olarak önemli değişimlerin yaşandığı dile getirilmesine karşın hala davranışçı ve pozitivist eğitim uygulamalarının büyük oranda sisteme egemen olduğu düşünüldüğünde yeni eğitim uygulamalarının şiddeti tetiklediğini söylemek ne derece gerçekçidir? Küreselleşme, sosyal medya, teknoloji gibi alanlarda yaşanan büyük ve hızlı değişimlerin insanlar ve toplum üzerindeki etkileri geçmiş ile bugün arasında büyük anlayış ve davranış farklılıklarına neden olmaktadır. Sebepler ve faktörler arttırılabilir ancak eğitim sistemine egemen olan davranışçılık ve bunun arkaplanındaki paradigma olan pozitivizmin etkileri düşünüldüğünde şiddet olgusu eğitim sisteminin her zaman en yaygın uygulamaları arasındaydı. Sadece yön değiştirmeye başlamıştır; geçmişte öğretmen ve ailelerden öğrencilere uygulanan şiddet eylemi günümüzde güç dengelerinin değişmesiyle öğrencilerden öğretmenlere ve anne babalara karşı uygulanan şiddete dönüşmüştür. Hatta geçmiş ile kıyaslandığında eğitim ortamlarında şiddetin

azaldığını bile söylemek mümkündür. Şu an orta ve üst yaş grubunda olupda öğrencilik yıllarında dayak yemeyen, hakarete uğramayan, sınıfta küçük düşürülmeyen kısaca bir şekilde şiddete maruz kalmayan kaç kişi vardır? Daha önceki yıllarda karşılaşılan şiddet günümüzde ortaya çıkandan daha mı basitti? İnsanların kişiliğini ve onurunu zedeledi mi; hayata ve insanlara bakışı etkilemedi mi; eğitimden soğumaya ve okul başarısızlığına neden olmadı mı? Şiddetin son yıllarda ortaya çıktığı, öğrencilerin çok fazla hakka sahip olduğu, okuldan atılmanın ortadan kalmasıyla ilişkilendirilebileceği, öğretmenlerin itibarsızlaştırıldığı gibi sonuç olabilecek ancak konu ile doğrudan ilgisi olmayan bazı uygulamalarla birlikte değerlendirildiğinde konunun özünden uzaklaşılmasına yol açabilmektedir. Sözün özü şiddet, eğitim sisteminde her zaman vardı; “eti senin kemiği benim” ifadesinin uygulaması olarak geçmişte öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından fiziki veya psikolojik şiddete maruz kalırken demokratikleşmenin ve şeffaflaşmanın sistem bütünlüğü içerisinde düşünülmemesinin yan etkileri olarak dengeler değişmiş ve öğrenci şiddetine dönüşmüştür. Güçlü olan, kendini güçlü hisseden, karşıdakinin zayıf noktasını fark eden bir şekilde şiddete başvurmaktadır; bu durum devlet, toplum, birey, öğrenci açısından fark etmemektedir.

Eğitim ortamlarında şiddet konusu daha genel anlamda değerlendirildiğinde sadece lise düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlere ve yöneticilere karşı gösterdiği şiddetten ibaret değildir. Bu, sadece buzdağının görünen kısmıdır. Büyük resme bakıldığında ilkökul düzeyindeki öğrencilerin birbirlerine şiddet uyguladığı, üst sınıftakilerin alt sınıftakilere baskı yaptığı, hala aynı binada eğitim öğretim gören ilkökul öğrencilerinin ortaokul öğrencileri tarafından zor durumda bırakıldığı, liselerde çeteleşmeler yoluyla öğrencilerin gruplaştığı ve zaman zaman kavgaya dönüştüğü gibi şiddet konusuna daha bütüncül bakılmasını gerektiren örnekler de yaşanmaktadır. Akademik camiada akran zorbalığı olarak tanımlanan olgu, genel olarak öğrencilerin birbirlerine uyguladığı şiddet konusunu işlemektedir ki aslında bu konu derinlemesine incelendiğinde ülke gündeminde tartışılan sayılı öğretmene şiddet probleminden daha önemli ve hayati bir konudur.

Öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında yaşanan taciz ve tecavüz olayları da şiddet kapsamında değerlendirilmelidir. Netice itibarıyla fiziki ve statü farkına dayalı olarak zor kullanma söz konusu ise şiddetin diğer bir boyutu ortaya çıkmaktadır. Yöneticinin statüsüne güvenerek öğretmenleri taciz etmesi, öğretmenlerin öğretmenlik rolünün verdiği statü ile öğrencisi ile gönül ilişkisi yaşamayı, öğrenciler arasındaki ilişkiler sonucu hamile kalan kız öğrenciler gibi sınırlı sayıda basına yansıyan olaylar aslında buzdağının görünen kısmıdır. Basına yansımayan, kapatılan, gizlenen veya henüz eylem boyutuna geçmemiş ancak eylem potansiyeli taşıyan durumlar da dikkate alındığında taciz gibi olayların da eğitim ortamlarında karşılaşılan şiddetin önemli bir boyutu olduğu görülecektir. Hatta bu gibi yasal ve toplumsal olarak gayri meşru görülen tutum ve davranışların her geçen gün yaygınlaştığı düşünüldüğünde öğretim programlarının niteliği ve etkililiği kaçınılmaz olarak tartışılması gereken en hayati başlıklar arasındadır.

Şiddet konusu sadece fiziksel olarak insanların birbirlerine baskı ve güç uygulaması olarak değerlendirilirse yine eksik ve yanlış bir sonuca gidebilir. Bağırma, hakaret etme, küçük görme, dışlama gibi psikolojik anlamda uygulanan şiddet tartışılmaz ise sebepler yerine sonuçlar üzerinden değerlendirme yapılmış olunur ki bu da sadece görüntüyü kurtarma adına göstermelik birkaç adımdan öteye gitmeyecektir. Son günlerde basında çıkan öğretmenlere ve yöneticilere yönelik saldırıların arkaplanı incelendiğinde ve olayların gelişim süreci araştırıldığında mutlaka şiddeti doğuran elverişli bir ortamın olduğu görülmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin şiddete yol açabilecek tutum veya davranışlar sergilediği, önce psikolojik bir şiddetin başladığı, gerekli önlemler alınmadığı için son noktada şiddetin davranışa dönüştüğü, yaralama veya ölümlerle neticelendiği anlaşılmaktadır. Olayların basına yansıyan boyutunda sadece sonuç yer almakta, izleyiciyi ekran başına çekebilecek dramatisasyonlar yapılmakta ve sansasyonel bir şekilde görünen birkaç yüzeysel sebep üzerine yoğunlaşarak magazinelleştirilen süreçler tamamlanmaktadır. Ancak problemin çok daha derin sosyolojik, psikolojik ve pedagojik boyutu bulunmaktadır. Eğitim ortamlarındaki şiddet konusu görsel medyaya yansıtıldığı gibi bir

öğretmenin bireysel yetersizliği, bir okuldaki not sirtüşme gibi noktalardan değerlendirilirse – ki genellikle öyle yapılmaktadır- sadece sonuç üzerinden ve o duruma has bir olaymış gibi geçiştirilebilir. Burada altı çizilmesi gereken nokta eğitim ortamlarındaki şiddet konusu toplumda insanların birbirleriyle iletişiminden ve diyalogundan bağımsız değerlendirilemeyeceği gibi bireylerin kendilerine bakış açılarından ve algılama biçimlerinden de bağımsız değildir. Aynı şekilde ülkedeki eğitim sistemi ve uygulanan eğitim politikaları ile okullarda geçerli olan öğretim programları şiddeti doğurabilir veya önleyici olmadığı için dolaylı bir destek sağlayabilir. Genel olarak özetlenecek olursa eğitim ortamlarındaki şiddet konusunun sosyolojik, psikolojik ve pedagojik sebepleri üzerine düşünülmez ise bugün hakaret, küçük düşürme, taciz, yaralama düzeyinde gerçekleşen şiddet olayları Batıdaki gibi bireysel ve toplumsal katmanlara dönüşme riskini her zaman taşımaktadır.

Eğitim Ortamlarındaki Şiddetin Psikososyal Boyutu

Açık sistem yaklaşımına göre öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler toplumun bir üyesi olarak okul örgütüne katılırlar; ailelerinden ve yaşadıkları toplumdan bazı değerleri, tutumları ve davranışları okula taşıırken aynı zamanda okul ortamında gördüklerini ve öğrendiklerini de topluma ve ailelerine transfer ederler. Bu şekilde öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kendi aileleri ve yaşadıkları toplumda geçerli olan, benimsedikleri tutum, davranış ve değerler ile öğretim programlarında yer alan amaç, hedef ve kazanımlar birbirini etkilemektedir. Bir anlamda toplum ve okul arasında interaktif ve işlevsel bir etkileşim vardır. Toplumsal yaşamında iletişim kuramayan, işbirliği yapamayan, paylaşamayan, davranışçı eğitimle yetişmiş, insanlara güvenmeyen, ben merkezci, duygusal zekası düşük vb. özellikteki kişiler karşılaştıkları problemleri iletişim ve diyalog ile çözme potansiyeline çok fazla sahip değildirler. Özellikle bu tür aile ortamında yetişen çocuklar evdeki iklimle ilgili olarak tutum ve davranış geliştirmektedir. Ailelerinden etkilenmekte ve anne-babasının iletişim biçimine bakarak kendisi için tutum ve davranış geliştirme süreci içerisine girmektedir.

Okul ortamında verilen eğitim öğretim ile ailelerinden öğrenilen kontrolsüz tutum ve davranışlar dönüştürülemediği için eğitim ortamlarında şiddet ve benzeri davranışları görmek kaçınılmaz duruma gelmektedir. Okul ile toplum ilişkilerinin sağlıklı yürütülemediği, toplumsal değerlerin eğitim ortamlarında geliştirilerek dönüştürülemediği, toplumsal beklenti ve taleplere uygun bir eğitim ortamı kurgulanamadığı durumlarda çocuklar okul ile toplum arasına sıkışmakta ve kontrolsüz davranışlar sergileyebilmektedir. Bir ileri aşamada çatışma yaşanmakta hem aile ve toplumda var olan değerler içselleştirilememekte hem de okulda öğretilenler yüzeysel kalmaktadır.

Her öğrenci kendine özgü ve biriciktir. Psikolojik açıdan farklı zihinsel yapıya sahip olarak kendine has öğrenme ve iletişim süreçleri geliştirmektedir. Duygusal boyutu da dikkate alındığında tamamen farklı bir âlemdir. Karakter yapısı ve davranış biçimi, sahip olduğu bilişsel ve duygusal süreçlerden etkilenmektedir. Aynı aileden çok farklı özellikte bireylerin çıkması sahip olunan bilişsel ve duygusal yapıların çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır.

Çevresel faktörler ile bu gibi özellikleri kontrol etmek ve dönüştürmek her zaman mümkün olamamaktadır. Psikolojik açıdan bu kadar farklı bireylerin okul ortamında kuşatılamaması ve kendi doğalarına uygun eğitim öğretim süreçlerine dahil edilememesi anormalliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Şiddet gibi olgular bu anormalliklerin varabileceği son noktalar arasındadır. Okul öncesi dönemden başlamak üzere her çocuğun kendine özgü özellikleri olduğundan hareketle bunları kuşatacak bir eğitim tasarlanmadığı sürece ilerleyen yıllarda anormalliklerin ortaya çıkması olasıdır. Çocukların kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırabilecekleri psi-

kososyal bir eğitim süreci gerekmektedir. Kendisini tanıması, güçlü ve gelişime açık alanlarından haberdar olması, çevresi ile işbirliğine girebilmesi ve yaşadığı toplum ve dünya ile olumlu etkileşime geçebilmesi hem psikolojik hem de sosyolojik unsurların dikkate alınması ile mümkün olabilir.

Pedagojik Açıdan Şiddetin Arkaplanı

Altı yaşında okula başlayan bir çocuk liseden mezun olana kadar yaklaşık on iki yıl insan hayatının en dinamik döneminde ve günün en verimli zamanında okula devam etmektedir. Okul öncesi ve yüksek öğretim yılları da bu sürece dahil edildiğinden yaklaşık on yedi-on sekiz yıl boyunca öğrenciler bir öğretmenden ders almakta ve eğitim

öğretim süzgecinden geçmektedir. Bir anlamda anne-babası ile geçirdiği zamandan daha fazlasını eğitim ortamlarında geçirmekte, ailesinden daha fazla öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişime geçerek psiko sosyal gelişimini tamamlamaya çalışmaktadır. Bu noktada ailenin katkısı ve etkisi ikinci plana düşmekte, pedagojik süreçler belirleyici olmaktadır.



dir (bu çalışmada konu ve kapsam olarak psikososyal ve pedagojik boyutlar üzerine yoğunlaşıldığı için en az bunlar kadar önemli olan aile etkisi üzerinde durulamamıştır). Belirleyici olması gereken pedagojik süreçler yerine şiddet gibi anormallikler eğitim ortamlarına hâkim ise cevaplanması gereken bazı sorular bulunmaktadır:

Öğrenciler psikolojik ve fiziksel olmak üzere aşığılama, küçük görme, bencillik, düşman görme, alt etme, dövme, taciz gibi şiddet içeren tutum ve davranışları okulda mı öğrenmektedir?

Öğretmenlerin ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının öğrencileri şiddete sevk etme düzeyi nedir?

Sınıflardaki ders işleme biçimi ile öğretim süreçlerinin öğrencilerde şiddet eğiliminin oluşmasına katkısı var mıdır?

Öğretim programları ile şiddet arasında nasıl bir ilişki vardır? Programlarda şiddeti önlemeye yönelik hedef ve kazanımlar hangi düzeydedir?

Okulların ve sınıfların fiziki ortamı öğrencileri şiddet eğiliminden vazgeçirmeye ne kadar etkilidir? Teşvik edici özellikleri var mıdır?

Eğitim felsefesinin insan ve doğasına ilişkini öngörüler ve eğitim ortamlarındaki uygulamaları şiddeti engelleyebilmekte midir? Psiko sosyal açıdan insanı kuşatabilmekte midir?

Bu ve benzeri sorulara cevap vermeden söylemek her cümle klasik bir ifade ile laf-ı güzafıdır, geçersizdir, komuoyunu tatmin etmeye dönük demagogidir. Şüphesiz bu sorulara cevap vermek akademik bir araştırma veya tez konusudur. Ancak problemin anlaşılmasının ve ilk adımı doğru tespit etmenin bir basamağı olarak doğru soru sormak, bu konulara yoğunlaşma ve öncelikli gündem haline getirme sürecinde bir zorunluluktur. Buradan hareketle başlangıç olması için bazı genel tespitler ve değerlendirmeler yapılabilir.

Pozitivist paradigmanın eğitim ortamlarında uygulanmasının en somut göstergelerinden olan **davranışçı eğitim** anlayışı, hayvan davranışları üzerine yapılan deney ve araştırmalardan yola çıkarak insan davranışlarının da anlaşılacağı ve dolayısıyla şekillendirilebileceği öngörüsünden hareket etmektedir. Laboratuvar ortamında, kontrol edilebilen değişkenlerle fen bilimleri alanında yapılan araştırmaların ve deneylerin sosyal bilimler alanında, dolayısıyla eğitim bilimlerinde de sonuç verebileceğine olan inanç ve bu doğrultuda düzenlenmiş eğitim ortamları, problemin en temel sebeplerinden birisidir. İnançların, değerlerin, duyguların, kültürün, psikolojinin, sosyolojinin, antropolojinin, geleneğin yok sayıldığı, daha doğrusu fen bilimleri araştırmalarında bu gibi kavramlara yer olmadığı için sosyal bilimler araştırmalarında da ihmal edilebileceği gibi indirgemeci tek düze bir anlayış, insanların da nesnelere gibi şekillendirilebilecek mekanik robotlar gibi değerlendirilmesine neden olmuştur. Tek kutuplu, baskıcı, totaliter, anti demokratik bir dünyada bu gibi yaklaşımlar etkili olurken psikoloji ve sosyoloji alanında yapılan araştırmaların da etkisiyle

insanların daha fazla önemsendiği, özgürlüğün önemli kabul edildiği demokratik bir dünyada bu anlayışlar sorgulanmaya başlamıştır. Böyle bir dünyada hayvan davranışları üzerinden yapılan araştırmalardan hareketle ödül, ceza, pekiştireç, koşullanma, sönme gibi kavramların belirleyici olduğu davranışçı anlayışla eğitim ortamlarının tasarlanması ve sürdürülmesi mümkün değildir. Davranışçılığın sadece ortaya çıkan davranış üzerine yoğunlaşması ve çevresel faktörlerle bunu kontrol etmeye ve yönlendirmeye çalışması insan doğasına uygun bir yaklaşım değildir. Davranışçılığın deney olarak kullandığı hayvan doğası için bile uygunluğu tartışılırken, hayvanların da psikolojik ve duygusal yönlerine önem verilmeye başlanmışken, eğitim ortamlarında davranışçı eğitim uygulamalarının hala etkili olması insan doğası ve onuru ile bağdaşır bir durum değildir. Davranışçılığın egemen olduğu bir eğitim sisteminde şiddetin ortaya çıkması sürpriz değildir. Çıkış noktası hayvan davranışları olan bir yaklaşımın vardığı noktanın da hayvani olması eşyanın tabiatına uygun bir sonuçtur. Geçmişte yönetici ve öğretmen şiddetinin egemen olduğu eğitim sisteminde son yıllarda öğrenci ve veli şiddeti konuşulmaya başlanmıştır. Şiddetin olmadığı bir dönem söz konusu değildir; aynı durum toplum içerisinde ve devlet düzeyinde de geçerlidir. Gücü olanın zor kullanarak yönetimi ele geçirmeye çalıştığı bir devlet yapısı ile insanların silah gücüyle adaleti sağlamaya veya problem çözmeye çalıştığı bir toplum yapısı okullarda uygulanan sistemin bir ürünüdür. İnsanlar fiziki güç kullanarak problem çözmeyi okullarda öğrenmektedir veya pekiştirmektedir. Her ne kadar 2000'li yıllardan sonra davranışçılığın terkedilerek yapılandırmacı bir eğitime geçildiği ve programların bu felsefe ile hazırlandığı yetkililerce ifade edilse bile öğretmen uygulamaları, sınıfların ve okulların fiziki düzeni, bütün kaynakların teknolojiye aktarılması, sınav sistemleri, yönetici seçimi gibi birçok noktada davranışçı yaklaşımın etkisi bir şekilde görülmektedir. Kaldı ki davranışçılığı üreten pozitivist paradigma sorgulanmadan ve eğitim ortamları başta olmak üzere bütün sistemden temizlenmeden bazı uygulamaların değiştirilmesi sistem bütünlüğü açısından anlamlı değildir.

Öğretmenler eğitim fakültelerinde veya daha sonrasında aldıkları alan bilgisi ve formasyon dersleri doğrultusunda pedagojik açıdan öğrenci-

lere hitap etmek durumundadır. Eğitim ortamları düşünüldüğünde öğrencilerin gelişim özellikleri, olgunlaşma düzeyleri, bireysel farklılıkları, öğrenme durumları, duygusal tepkileri, iletişim biçimleri gibi konular eğitim ve gelişim psikolojisi dersleri kapsamında işlenmektedir. **Öğretmenlik meslek bilgisi** olarak da adlandırılan pedagojik formasyon ile öğretmenlerin bilişsel, psikolojik, toplumsal, pedagojik, yöntemsel ve değerlendirme gibi alanlarda öğrencileri kuşatması kastedilmektedir. Kısaca hala çocuk olduğu için amatör kabul edilen, her türlü kuralı, kontrolsüzlüğü, şımarıklığı, saygısızlığı, tembelliği sergileme potansiyeli olan öğrencilere eğitim öğretim sunabilmek için profesyonel öğretmenler görevlendirilmektedir. Bu anlamda öğrenciler amatör, öğretmenler ise aldıkları alan ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi ile profesyonel olarak değerlendirilmektedir. Profesyonellerin mazeret üretme ve amatörlerden şikayet etme durumu söz konusu olmamalıdır. Bütün ilgi ve enerji, daha iyi bir eğitim öğretim üzerine ve mevcut sorunları çözmeye harcanmalıdır. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişim, sınıfta kullanılan öğretim yöntemi, olumlu bir sınıf iklimi ve kültürü gibi süreçler şiddetin sebebi olabileceği gibi şiddet eğilimlerini yatıştırıcı ve terbiye edici özelliğe de sahiptir. Bu noktada öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere yaklaşımı, iletişim biçimleri, değer verme düzeyleri, problem çözme süreçleri gibi birçok nokta öğrenciler tarafından algılanmakta, anlamlandırılmakta ve yorumlanmaktadır. Öğretmenlerin her türlü tutum ve davranışlarının öğrenciler tarafından izlendiği, değerlendirildiği, örnek alındığı düşünüldüğünde şiddetin oluşmasında ve önlenmesinde öğretmen faktörünün önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Okul öncesi dönemden başlamak üzere lise son sınıfa kadar geçerli olan **öğretim programlarında** yer alan amaç, hedef ve kazanımlarının şiddeti öğretmesi veya teşvik etmesi söz konusu olamayacağına göre iki durum ortaya çıkmaktadır. Birinci durum öğretim programları ile bu programların aktarıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin şiddet konusunda gerekli tutum ve davranışları öğrencilere kazandırmakta yetersiz kalmasıdır. Açık hedef olarak şiddetin zararlarının ve sakıncalarının öğretim programında yer almasına ve öğretmenlerce anlatılmasına rağmen örtük olarak hem program da hem de öğretmenlerin

tutum ve davranışları şiddeti teşvik edilebilir veya özendirilebilir. Öğretim programlarında metin olarak şiddetin olumsuzlukları vurgulanırken seçilen okuma parçaları, örnekler, hikaye ve romanlar, fotokopiler, kaynak kitaplar şiddet konusunda yeterince hassas olmaz ise olumsuzlukların vurgulanması işe yaramayacağı gibi bazen örtük mesaj açık olandan daha etkili şekilde subliminal mesaj verebilecektir. Bütün bunlardan daha önemli olan nokta öğretmenlerin öğrencilere verdiği değer, onlarla iletişim biçimi ve sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarıdır. Değer verme, adil davranma, dürüst olma, iyi örneklik sergileme gibi kazanımlar sözel olarak tekrarlanmasına ve okuma parçası olarak derste işlenmesine karşın öğretmenlerin aksi tutum ve davranış içerisinde girmesi öğrenciler tarafından fark edilecek, değerlerin itibarsızlaştırılmasına yol açtığı gibi olumsuz tutum ve davranışların yerleşmesine neden olabilecektir. Benzer şekilde programdaki iletişim, işbirliği, tartışma, eleştirme gibi kazanımlar derste işlenmesine rağmen öğretmenin öğrencilerle dalga geçmesi, nota tehdit etmesi, azarlaması, küçük görmesi, yok sayması gibi tutum ve davranışlar şiddeti doğuran ve öğreten tutum ve davranışlara dönüşebilecektir. Program boyutunda dile getirilmesi gereken ikinci durum ise teknoloji, araç gereçler, ders kaynakları, fiziki ortam gibi **maddi kültür öğelerini** geliştirmeye önem verilirken ve ciddi kaynaklar ayrılırken değerler, gelenekler, inançlar, kültürel özellikler, tarihi zenginlikler gibi **manevi kültür öğelerinin** yeterince işlenmemesi ve programda kendine yer bulamamasıdır. Ders kitaplarında ve kaynak eserlerde seçilen örneklerle ve özendirilen yaşam pratiği ile kapitalizmin, pragmatizmin ve pozitivizmin taşıyıcılığı yapılmakta; sürekli daha fazla kazanma, üretme ve tüketme hedef olarak gösterilmekte; hayata dönüklük kapsamında işe yarayan ve pratikte anlamlı olan güncel faydaların altı sürekli çizilmekte ve modernleşme örtüsü altında batılı bir yaşam tarzı özendirilmektedir. 2000'li yıllardan sonra AK Parti iktidarı ile birlikte daha muhafazakar ve İslami değerlerin görünür olduğu yüksek sesle dile getirilmesine karşın eskiye göre daha kapitalist, pragmatist, pozitivist, varoluşçu ve nihilist bir gençlik yetişmekte ve toplum bu yönde dönüşmektedir. Çünkü eğitim felsefesinin özü, kanunlara ve sistemin yapısına örtük olarak bu şekilde yansımakta ve bunu meşrulaş-

tırmaktadır. Maddi kültür öğelerine verilen önem ile manevi kültür öğeleri arasında adeta uçurum olması, öğrencilerin maddiyata, somuta, hayatta karşılığı olana, kazanç getirene ve çıkar sağlayana eğilim göstermesine neden olmakta ve bir şekilde insan için kontrol mekanizması işlevini gören toplumsal ve kültürel değerler ihmal edilmektedir. İhmal edilmekle kalmamakta bazen açık bazen de örtük olarak manevi kültür öğeleri küçük görülmemekte, beğenilmemekte, her yönüyle eleştirilmekte ve bir anlamda batı medeniyet özendirilerek kendi kültür ve medeniyeti reddedilmektedir. Toplumsal uyumu, bütünleşmeyi, iletişimi, ahengi ve kontrolü sağlayan manevi kültür öğelerinin ihmal edilmesi, yok sayılması veya reddedilmesi, bunun yerine maddi kültür öğelerinin adeta kutanması aileden ve okuldan başlamak üzere toplumsal, politik ve siyasi şiddete kapı aralamaktadır.

Sonuç

Öğrenciler ailede, okulda, arkadaş ortamında, sosyal medyada bir şekilde şiddeti öğrenmektedir. Öğrenilen bütün bilgilerin yeri ve zamanı geldiğinde kullanıldığı gibi şiddet de şartlar müsait olduğunda ortaya çıkmakta ve davranışa dönüşmektedir. Günümüz dünyasında sosyal medyanın da etkisiyle zararlı-zararsız ayrımı yapılmadan her türlü bilgi öğrencilerin bir şekilde önüne çıkmakta ve herhangi bir süzgeçten geçmeden öğrenilmektedir. Aile, okul ve arkadaş ortamları da buna eklendiğinde tamamen kaotik bir ortamda karmaşa durumu ortama hâkim hale gelmektedir. Görerek, izleyerek, duyarak, örneklerden etkilenecek bir şekilde öğrenilen şiddet içeren tutum ve davranışların ortaya çıkmasını engellemek için şiddete uygun ortamlar oluşturmaktan kaçınmaktan başka çare kalmamaktadır. Şiddetin öğrenilmesi engellenemiyorsa -ki günümüz dünyasında bu mümkün değildir- canlanabileceği zeminler engellenmelidir. Öncelikli olarak eğitim politikalarına karar verenlerin şiddete yol açabilecek bütün kapıları kapatmaya yönelik irade sergilemeleri gerekmektedir. Sistem bütünlüğü içerisinde eğitim felsefesi, öğretmen yetiştirme sistemi, öğretim programları, eğitim politikaları gibi konularda yapısal adımlar atılmalı, özelde eğitim ortamlarında genelde toplumsal yaşamda sıkça görünür olmaya başlayan küçük görme, ben merkezlik, rekabet, süre-

li üretme ve tüketme hastalığı, faydacılık, hazcılık, iftira, taciz gibi önlenmediğinde şiddetle sonuçlanan tutum ve davranışların yaşayabileceği alanlar ortadan kaldırılmalıdır. Bireysel ve toplumsal kontrol işlevi gören kültürel değerler, inançlar, gelenekler ve tarihi zenginlikler manevi kültür kapsamında eğitim felsefesi olarak değerlendirilmeli ve maddi kültür öğeleri ile birlikte geliştirilmelidir.

Kaynakça

1. <http://www.haberturk.com/ogretmene-siddet-yuzde-41-den-45e-yukseldi-1758885>
2. <https://www.cnnturk.com/turkiye/cocugu-sinifta-kalinca-mudur-yardimcilarina-saldirdi>
3. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/dayakci-ogretmen-icin-savcidan-flas-karar-40278025>
4. <https://www.memurpostasi.com/okul-muduru-olduren-ogrenciden-kan-donduran-ifade-37092h.htm>
5. <http://www.abcgazetesi.com/kiz-ogrenciyi-ic-camasiri-ile-sinifta-dolastirdi-38492h.htm>
6. <http://www.abcgazetesi.com/derse-gec-kalan-ogrenciyi-darp-etti-10424h.htm>
7. <http://www.turkiyeegitim.com/ogretmene-siddet-durmuyor-50713h.htm>
8. <http://www.turkiyeegitim.com/veliiler-4-ogretmeni-darp-etti-52349h.htm>
9. <http://www.turkiyeegitim.com/ogretmene-ve-okula-yonelen-siddet-nasil-onlenir-42152h.htm>
10. <http://www.turkiyeegitim.com/en-fazla-siddet-matematikciye-56984h.htm>
11. <http://www.ih.com.tr/haber-ogretmeninden-dayak-yiyen-otizm-hastasi-oyku-hayata-kustu-606847/>
12. <http://www.ih.com.tr/haber-ogretmene-siddet-veliyi-hapse-gonderdi-554684/>
13. <http://www.ih.com.tr/haber-ogrenci-dovmekten-davasi-olan-ogretmen-yine-ayni-iddiadan-karakolluk-oldu-517976/>
14. <http://www.ih.com.tr/haber-ogretmeni-hastanelik-ettiler-456137/>
15. <http://www.ih.com.tr/haber-ogretmenin-darp-ettigi-ogrenci-hastanelik-oldu-506891/>
16. <http://www.ih.com.tr/haber-ogrenci-yakinlari-iki-ogretmeni-darp-etti-331231/>
17. <http://www.ih.com.tr/haber-12-yasindaki-ogrenci-kadin-ogretmeni-dovdu-308237/>
18. <http://www.ih.com.tr/haber-ogretmeni-doven-ogrenci-baska-okula-nakledildi-143914/>
19. <https://www.ntv.com.tr/egitim/kadin-ogretmenden-ogrenciyi-sinifta-siddet,akJs8kGq00SLVp3inonvA>
20. <http://www.gunes.com/yasam/bursada-veli-dehseti-okul-muduru-ve-ogretmene-silahli-saldiri-865003>
21. <http://www.posta.com.tr/veli-okulda-mudur-yardimcisina-saldirdi-videosu-1392472>
22. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/507909/Veli_toplantisina_geldi_ogretmene_silahla_saldirdi.html
23. <http://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-43660110>

Eğitimde Şiddet Olgusuna Eğitim Tarihinin Tecrübesinden Bakmak*

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Tabiatı, sebepleri ve zuhur ediş biçimleriyle, tam olarak tanımlanamayan şiddet, insanlar arası rekabet, anlaşmazlık, hükümlülük ve iktidar kavgası benzeri içgüdüsel bir dışavurum olarak insanlık tarihiyle yaşattır. Bu haliyle de varoluşun ve insan tabiatının bir parçasıdır. Şiddet, gönüllülük esasına dayanmayan, bir eylemi bir başka duruma doğru değiştirmek ya da değişme sürecindeki hareketini engellemek için uygulanan fiziksel ya da bir başka şekilde güç, baskı ve zor kullanımıdır. Dolayısıyla insan doğasının bir parçası olan ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması ya da azaltılması için pek çok dinî, sosyal, kültürel ve hukukî öğreti, önlem ve yaptırım düzenlenmiştir.

Şiddetin zaman zaman yüksek düzeylere çıkarak ciddi toplumsal sorunlara yol açtığı dönemler olmuştur. Meselenin daha da ilginç ve içinden çıkılmaz boyutu ise şiddetin şiddeti ortadan kaldırmak, insanı eğitmek, adalet dağıtmak, güvenlik sağlamak gibi amaçlarla bir araç haline getirilmesidir. Özellikle modernitenin ürettiği okul, karakol, hastane, kreş, fabrika gibi mekânlarda şiddetin sıklaşması yeni araştırmaları kaçınılmaz kılmaktadır. Adı geçen mekânlarda şiddetin çoğalması insanlığı yeni ve

ciddî sorunlarla tanıştırmıştır. Bu yönüyle şiddet araştırması sadece eğitim ortamlarının bir sorunu olmaktan ziyade diğer bütün toplumsal ortamların da problem alanlarındandır. Şiddet modernitenin değil, insanlığın bilinen en eski tarihinden beri var olan bir durumdur.

Okulda Şiddet ve Cezalandırma

Tarihin ilk dönemlerinden beri çocuk terbiye ve disiplininde farklı cezalandırmaların olduğu görülür. *Tarih Sümer'de Başlar* başlıklı meşhur kitabın ilk konusu "Sümer'de okul"dur. Sümer okullarında dayak ve dayaktan sorumlu eğitimciler vardır. Samuel Kramer, bir tabletten hareketle, Sümer çocuklarının bu günkü çocuklar gibi dayaktan korktuklarını, babalarının çocuklarını azarladıklarını ve şiddet uyguladıklarını yazar.¹ Yine Ön Asya uygarlıklarından Mısır, Fenike, Hint ve Çin'e varıncaya kadar terbiyede çocuğu fiziksel ve psikolojik olarak cezalandırmak üzerine farklı pratikler ve söylemler üretilmiştir. Muhtevası dolayısıyla, Bizans'ta



Resim 1: *Tarih Sümer'de Başlar* başlıklı meşhur kitabın ilk konusu "Sümer'de okul"dur. Samuel Kramer, Sümer okullarında dayak ve dayaktan sorumlu eğitimcilerin olduğunu söyler, Sümer çocuklarının bu günkü çocuklar gibi dayaktan korktuklarını, babalarının çocuklarını azarladıklarını ve şiddet uyguladıklarını yazar.

* Bu yazı, "Son Dönem Osmanlı Eğitiminde Disiplin ve Cezalandırma" başlığıyla Temmuz 2010'da Doğu Batı dergisinde yayımlanan makaleye yeni yorumlar ve kaynaklar eklenerek ve kısaltılarak yeniden yazılmıştır.

1. Samuel N. Kramer, *Tarih Sümer'de Başlar*, (Çeviren: M. İlmiye Çiğ), Ankara: TTK Yayınları 1998, s.3,5,7,10.

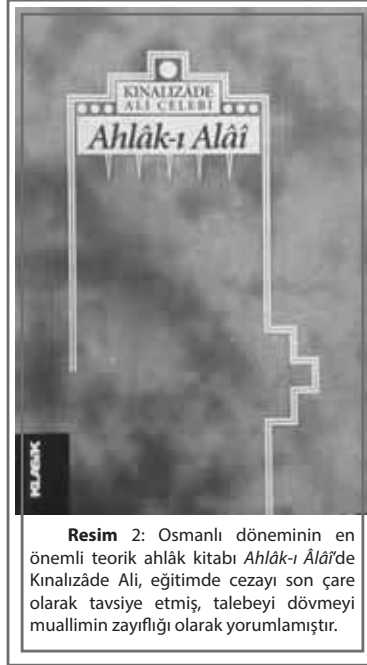
Kekoumnus gibi ahlâkçıların eleştirdiği üzere baba; *patria potestas*'a göre (baba hukuku) çocuklarını cezalandırabilir. Çocuk, "Justinian hukukunda da kabul edildiği gibi, babanın otorite ve tasarrufuna bırakılmıştır. Her türlü ahlâki ve gayriahlâkî işte kullanılabilir, kazançları da baba alır. Bunun İslâm toplumlarında ve özellikle de Osmanlı cemiyetinde böyle olmadığı"² bilinmekle birlikte, bu kültürde de farklı cezalandırmaların olduğu görülür.

Bu gün "eğitimde/okulda şiddet" olarak tanımlanan pek çok algı, davranış ve uygulamanın teorik ve pratik kökenleri çok eski dönemlere dayanır. Osmanlı eğitim ve kültür dünyasında çokça okunan Fars kaynaklarından Sadi'nin meşhur kitabı *Bostan* ve *Gülistan*'ında ve Keykavus'un *Kabusnamesi*'nde, çocuk terbiyesinde dayağa yer verilebileceğine dair çokça örnek vardır. Osmanlı toplumunun din, ahlâk ve dünya görüşünün şekillenmesinde medreseler yoluyla İmam Gazâlî'nin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çocuk eğitimiyle ilgili eseri *Ey Oğul*'da anne babanın rolüne dikkat çeker ve öncelikle onların kendi hâl ve hareketlerine dikkat etmelerini ister. "Çocukların bazı hareketlerinin kusur olduğunu anlattıktan sonra onları bağışla"³ tavsiyesini verir. Büyük İslâm hâkimi Gazâlî çocuklara yönelik fiziksel şiddetten bahsetmez. İslâm dünyasında değil, Avrupâ'da da çokça okunan ve etkili olan İbn Haldun *Mukaddime*'de "talim esnasında verilen cezalar (şiddet, severity) talebeler, bilhassa küçük çocuklar için zararlıdır" dedikten sonra mümkün merteye mülayim, davranmayı tavsiye eder ve bu muamelenin fayda vermeme durumunda sert ve katı davranılabileceğinden bahseder.⁴

2. İlber Ortaylı, *Osmanlı Toplumunda Aile*, İstanbul: Pan Yayınları, 2006, s.83.

3. İmam Gazâlî, *Ey Oğul, Hüccet-ül İslâm, Eyyühe'l-Veled*, İstanbul: Merve Yayınları, 1990, s.165.

4. İbn Haldun, *Mukaddime*, (Tercüme: Süleyman Uludağ), İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016, s.989-991.



Resim 2: Osmanlı döneminin en önemli teorik ahlâk kitabı *Ahlâk-ı Alâî*'de Kinalizâde Ali, eğitimde cezayı son çare olarak tavsiye etmiş, talebeyi dövmeği muallimin zayıflığı olarak yorumlamıştır.

Ahlâk-ı Nasirî adlı eseriyle Kinalizâde Âli ve Amasyalı Hüseyinoğlu Ali'nin öncüsü Nasır-ı Tûsî'ye göre, "muallim eğer terbiye esnasında darb edecek olursa, çocuğu feryaddan ve şefaât istemekten tahzir etmelidir. Zira bu, kölelerin ve zayıfların işidir. İlk defa çocuk dövüldüğü zaman *az vurmali ve tatli acıtmalıdır*"⁵ der. Burada açıkça çocuk terbiyesinde darptan bahsedilmekte ancak bunun eğitimci açısından bir zayıflık olduğuna vurgu yapılarak, ölçülü olunması istenmektedir.

Osmanlı toplumun ahlâk dünyasını şekillendiren en önemli eserlerden biri kuşkusuz Kinalizâde Ali Çelebi'nin *Ahlak-ı*

Alâî'sidir. Eserde çocuklara verilecek cezalar konusunda Nasır-ı Tûsî'ye benzer ifadeler kullanmıştır. Öncelikle bir hadisten hareketle, yedi yaşına gelen çocuğa namazın tebliği ve on yaşına geldiğinde hâlâ namazı kılmazsa, "darb edin ve tembellik ve ağır davranmayı huy etmekten sakının"⁶ tavsiyesinde bulunulur.

Kinalizâde, muallimin dindar, akıllı, yumuşak huylu, genel ahlâk kurallarına vâkıf, iyi ahlâklı ve öfke ve hiddette orta yollu olmasını ister, ancak çok yumuşak olmamasını tavsiye eder. Ancak öfke anında düşünmeden davranan biri de olmamalı, kendini kontrol edebilmelidir. Boşuna öfke sebebiyle, çocukları ilim öğrenmekten ve eğitimden soğutmamalıdır. Ona göre muallim çocukları çok az da olsa döverek terbiye edebilir. Ancak bunda aşırıya gitmemelidir, çocuğu dövmek muallimin zayıflığının eseridir.

Bu önemli ahlâk eserlerinde görüldüğü üzere, çocuk eğitiminde ve mektepte fiziksel ve psikolojik cezayı yasaklayan bir öğretiden ve hukuki düzenlemeden bahsedilmez. Eğitim için dayak normal ve sürecin bir parçası olarak kabul edilmekle

5. Yusuf Ziya, "Nâsır-ı Tûsî'nin Terbiye Hakkındaki Fikirleri, Çocuk Terbiyesi", *Mihribân*, 1340, S.5, s.137.

6. Kinalizâde Ali Çelebi, *Ahlâk-ı Alâî*, (Hazırlayan: Mustafa Koç), İstanbul: Klasik Yayınları, 2007, s.364.

birlikte dayanın miktarı ve şekli üzerinde farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunun yanında dayanın çocuklar üzerinde ileride meydana gelecek hemen her türlü etkisi üzerinde dikkatle durulduğu görülmektedir.⁷ Eğitimde disiplin ve cezalandırmaya ilişkin bu günün öncüsü olabilecek görüş ve uygulamalar Tanzimat/modernleşme döneminde görüşmeye başlanmıştır.

1850'lerden sonra yeni açılan okullarda okutulmak ve öğretmenlere rehber olmak üzere yeni kitaplar yazılmıştır. Bunlardan ilki ve önemlisi, Selim Sabit'in 1870 tarihli *Rehnümâ-yı Muallimin* adlı eseridir. Eserde çağdaş pedagojinin ilkelerine yakın tavsiyelerde bulunmaktadır. Selim Sabit de, öğretmenlerin yumuşak huylu olmasını önerir: "Muallimler şakirdânın pederi makamında bulunacaklarından tavır ve hareketlerinde vuku bulan kusur ve hataları tashih ederek hüsn-i terbiyelerine dikkat ve itina etmelidir (...). Muallimler şakirdân haklarında rifkle muamele edip, tektir ve mücazat icap ettikde münasip suretle icra ederler."⁸ Sabit Efendi, eğer okulda cezalandırma gerekirse bunu muallimlerin, uygun biçimde yapmalarını söyler. Selim Sabit'in eğitimde cezaya ilişkin görüşlerini Kilisli Muallim Rifat daha da ileri götürür. Ona göre, "Çocukları azarlamak, tektir etmek doğru değildir; Aksine çocuklara büyük adamlar kadar hürmet etmelidir. Onlarda izzet-i nefsi hissini uyandırmalı ve bir yaramazlık durumunda en aşağıdan başlayarak 'evladım sana yakışıyor mu, senden beklemezdim' gibi sözlerle gayet hafif karşılık vermelidir. Velhâsıl mümkünse hiç ceza vermemelidir; çünkü arsız olurlar."⁹ Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, geleneksel görüşten biraz sapma varsa da benzer görüşler aynen devam etmektedir.

II. Meşrutiyet döneminde okulda ceza uygulamasına ilişkin akademik düzeyde, uzun süren tartışmalar yapılmıştır. Bu süreçte birçok yeni terbiye ve tedris kitabı da yazılmıştır. Bu kitapların pek çoğunda bu konuya yer ayrılmıştır. Okulda şiddet, ödül ve ceza konusu en başta Satı Bey ile

Ziya Gökalp arasında başlamıştır. Gökalp,¹⁰ bireyin toplumsallaşma sürecini dikkate alarak, bu süreçte doğal olarak toplumun beğendiği ve beğenmediği davranışların yaptırımından bahseder. Eğitim sürecindeki cezalandırmaların toplumsal değerlerin yansımaları olduğunu savunur. Satı bey ise¹¹ bireyin etkisini yok sayan toplumsalcı bakış açısına karşı çıkarak, davranışlarda bireyin hak ve sorumluluğunun gözetilmesini ister. Aslında her iki aydın kendi özgün görüşlerini tartışmak yerine, Emile Durkheim ve Herbert Spencer'in tercümanlığına soyunmuş bir üslup ve içerikle bu tartışmalarını yapmıştır. Gökalp, sosyolojik bir gözle olaya bakarken ve değerlendirmelerini toplumsal değerler üzerinden yaparken, Satı Bey, eğitim bilimi ve pedagojik ilkeleri dikkate almıştır.

Eğitimde ceza konusuna pedagojik anlamda Satı Bey bütün II. Meşrutiyet eğitimcilerinden önce değinmiştir. 1909'da yazdığı *Fenn-i Terbiye*'de okullardaki ceza uygulamalarının nasıl olacağına yönelik uzun bahisler açmıştır. Burada, "çocukları ağır ve devamlı takip ve cezalarla hırpalamaktan, velhasıl onlarda izzet-i nefsi cerh ve bilahare mahvedecek hareketlerde bulunmaktan kaçınılmalıdır"¹² der. Onun bu uyarıları tam anlamıyla modern pedagojinin ödül ve cezalandırma ilkeleriyle uygunluk içindedir. Satı Bey, tekrar ve alışkanlığın duyguları körleştirdiğini dikkate alarak, nasihat ve azarın, ödül ve cezanın çoğaltılmasını ister

Eğitimde Disiplin ve Cezaya Hukuki Düzenlemeler

Klasik dönemde Osmanlı Devleti'nde örgün eğitim medrese ve Enderun tarafından yürütülüyordu. XIX. yüzyıla gelindiğinde bu kurumların yetiştirdiği insan tipinin toplum için yeterli olmadığı görüldü. Aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlar bu kurumlar tarafından karşılanamıyordu. Bu durumun farkında olan devlet geleneksel eğitim

7. Yahya Araz, *16. Yüzyıldan 19. Yüzyıla Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2013, s.13-132.

8. Selim Sabit, *Rehnümâ-yı Muallimin, Sibyan Mekteplerine Mahsus Usul-i Tedrisiye*, İstanbul: 1290, s. 27.

9. Kilisli Muallim Rifat, "Mektep Hatıraları", *Muallimler Mecmuası*, 1342, S.30, s.1348.

10. Ziya Gökalp, "Mekteplerde Mükâfat ve Mücazat", *Yeni Mecmua*, 14 Şubat 1334, S.32, s.114.

11. Satı, "Mükâfat ve Mücazat Meselesi", *Yeni Mecmua*, 7 Mart 1334, S.34, s.142.

12. M. Satı, *Fenn-i Terbiye*, İstanbul: Kütübhâne-i Askeri, 1327, C.1, s.279.

kurumlarının karşısına yeni okullar açmaya karar verdi. İlk olarak askerî alanda açılan okulları daha sonra rüştiyeler, idâdîler, iptidâiler ve Darülfünûn izledi. Yeni açılan bu tür okulların dersleri, ders kitapları, personeli, eğitim ve öğretim yöntemleri, binaları vs. açılardan geleneksel olanlardan farklı olmak durumundaydı. Zamanla bu farklılık sağlandı. Ancak bu süreçte eskilerin yerine yeniler değil de, eskilerin yanına yeniler getirildiği için hem eski malzemenin yeni bir şeyler üretmeye çalışıldığı hem de eski ile yenin bir arada yaşamasına imkân tanınarak toplumda farklı zihniyetlerde insanların yetişmesine sebep oldu. Böylece Osmanlı toplumunda garip bir modernleşme çekişmesi erken Cumhuriyet'e kadar sürdü. Geleneksel kurumlar ile modern kurumlar arasında sürekli bir ikilik çekişmesi bu güne kadar devam etti.

Cumhuriyet dönemine kadar geleneksel ve modern eğitim kurumlarında eğitim yapıldı. İki kurum da zaman zaman alabildiğine karşısında muhalefet ederken ve eğitim-öğretim yöntemleri bakımından farklılaşırken, bazen de birbirlerine yaklaşmıştır. Ancak benzer özelliklerden birisi modern ve geleneksel okullardaki disiplin ve cezalandırma uygulamaları olarak görüldü. Tanzimat'ın ürünü modern okullar, siyasî iradenin kesin taraf olmasıyla, geleneksel mektepler karşısında bazı yazar, edip ve eğitimciler tarafından yüceltilmiştir. Bu süreçte mahalle mekteplerine ve diğer geleneksel okullara karşı da keskin bir önyargı oluşturulmuştur. Ancak dönemin farklı okullarındaki gündelik hayata ilişkin anılar bu keskinliği olabildiğince ortadan kal-



Resim 3: Eğitimde şiddet ve cezaya ilişkin pedagojik ve hukuki düzenlemeler Tanzimat döneminde başlamıştır. Resimde, 1900'lerde yeni açılan bir okulun koridorunda "talebe dövülmez" levhası yer alıyor.

dırmakta ve bu kurumlar arasında pek çok ortak noktanın yaşatıldığını göstermektedir.

Modern anlamda sivil karakterli ilk örgün eğitim kurumu 1838'de açılan rüştiyelerdir. Eğitimin yaygınlaştırılması ve modernleştirilmesi için bu tarihten sonra hızlı gelişmeler oldu. 1846'da Meclis-i Maarif-i Umumiye kuruldu ve ilköğretim düzenlenmeye çalışıldı. Bu çalışmaların bir ürünü olarak 8 Nisan 1847 tarihli önemli bir *Nizamnâme* yayımlandı. Burada ilköğretim okullarında disiplinle ve ödüllendirmeye yönelik maddeler yer almıştır. Bunlardan en önemlisi, 'falaka' ile dövmenin dinde olmadığı gerekçesiyle yasaklanmıştır. Nizamnâmeye göre, hocalar

kabahat işleyen, tembellik eden vs. çocukları yumuşaklık ve sevgiyle okula ısındırmalı, çocukların suç ve kabahatleri arttıkça, onlara gittikçe artan biçimde şu cezaları vereceklerdir: 'Minderini kapıya doğru uzaklaştırmak, dargın yüz göstermek, incitmemek üzere kulağını çekmek, ırz ve namusa dokunmayacak şekilde acı söz söylemek. Çocuğu ayakta tutmak ve bu süre zarfında dersini tekrar tekrar okutturmak. Çocuğu velisine şikâyet etmek. Velisinin izniyle nazik organlarını koruyarak çocuğu yaban asması veya yasemin çubuğu gibi yumuşak değneklerle, dayanmasına göre hafifçe dövmek. On yaşına gelip de namazını kılmayan çocuğu, velisinin izniyle elle dövmek.'

Nisan 1847

Talimatnâmesi'nde dinde olmadığı için falakanın kaldırılması ve ödül ve cezanın eğitimde diğer çocuklar için bir ibret ve teşvik aracı olarak düşünülmesi önemlidir. Bu belgeden itibaren bütün okullarda başta falaka



Resim 4: 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi, Osmanlı eğitim sisteminin en önemli hukuki düzenlemesidir. Eğitimde uygulanacak ödül ve ceza hususlarıyla ilgili detaylar ilk defa bu nizamnâmede yer almıştır.

olmak üzere bedensel ve şiddete dayalı her türlü cezanın kâğıt üzerinde yasaklandığı görülür. Bu belgede okulda verilecek cezalar, genel olarak 'tevkif/hapis', 'izinsizlik', 'ihrac-ı muvakkat' (geçici uzaklaştırma) ve 'tard' (kesin uzaklaştırma) olarak sınıflandırılmıştır.

Eğitimin modernleşmesinde önemli dönüm noktalarından olan 1869 tarihli *Maarif-i Umu-miye Nizamnâmesi*'nde okulda ceza uygulamalarına ilişkin düzenleme yoktur. 1892 tarihli bir düzenlemede (*Taşra Mekâtib-i Rüştiyesinin İdare-i Dâhiliyelerine Mahsus Talimatnâme*) okulda fizikî ceza uygulamasını yasaklamaktadır. Nizamnâmenin ilerleyen satırlarında gerektiğinde, 'tektir' veya 'tazir/azarlama' cezalarının uygun bir dille icra edilmesinden bahsedilir. Dersini yapmayan bir öğrencinin teneffüse çıkartılmayarak dersine çalıştırılmasından, bir hafta teneffüse çıkartılmamasından ve suçuna göre okuldan geçici ve kesin atılma cezalarından bahsedilmiştir. Aynı yönetmeliğe göre, "öğrencinin hal ve hareketçe uygun olmayan davranışlarından dolayı verilecek ceza, "tevkif, izinsizlik, ihrac-ı muvakkat ve tard'dır."

1892 tarihli yeni bir yönetmelik, okullardaki ödül ve ceza uygulamalarını düzenlemiştir. Buna göre, "okula devamsızlık, derslerde gayretsizlik, gerek okul içinde gerekse okul dışında ahlâka aykırı hal ve hareketleri tespit edilenler hakkında okul müdürü, tembih ve tektirden başka, altı türlü ceza verebilir: 1. nişane-i tevbih, 2. tevkif, 3. izinsizlik, 4. tektir-i aleni, 5. ihrac-ı muvakkat, 6. ihrac-ı kat'i cezalarıdır." 1913 tarihli *Tedrisât-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkat*'nin dördüncü faslı 'mükâfat 'ödül ve cezaları' düzenlemiştir, ancak bu tamamıyla personel davranışlarıyla ilgilidir.

Bu süreçte gerek eğitimin merkez teşkilatında, gerekse taşra teşkilatında farklı disiplin ve cezalandırma düzenlemelerinin, şikâyetlerinin ve soruşturmalarının yapıldığı görülür. Arşiv kayıtları özellikle okullarda tutulan mükâfat ve mücazat defterleriyle ilgili örnekler sunmaktadır.¹³ Resmî kayıtlarda ve okul yönetmeliklerinde öğrencilerin ceza almalarını gerektiren davranışlar şöyle

13. Arzu M. Nurdoğan, *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim*, İstanbul: Çamlica Basım, 2017, s.208, 228-229.

sıralanmıştır: 'Defterlerini temiz tutmamak, eksik tutmak. Bunlara tevki cezası verilecektir. Yoklamaya geç gelmek, sınıfta konuşmak, giriş çıkışta uygun davranmamak, öğretmenin uyarılarını dinlememek. Bunlar da tevkif ile cezalandırılacaktır. Haftada iki defa yoklamaya gelmeyenler, sınıftan veya okuldan izinsiz çıkanlar ile öğretmen ve mu-bassırlara karşı saygısız davranışlarda bulunanlara izinsizlik verilecekti. Müdürün emrine uymayanlar, arkadaşlarıyla kavga edenler, okul içinde ve dışında düzgün hareket etmeyenler ve izinsizlik suçundan daha ağır kabahatlerde bulunanlar geçici olarak uzaklaştırılacaktır. Ayrıca, memur, müdür veya öğretmene karşı şiddet içeren davranışları sergileyen ve diğer öğrencilerin ahlâkını bozacak şekilde hareket edenler idarenin izniyle okuldan atılacaktır. Nihayet, öğrencinin adli zabıtaca takibini gerektiren bir durumda hemen polis müdüriyeti ve Rüştiye İdaresi'ne haber verilecekti. Velisinin izin kâğıdı olmaksızın üç ay devamsızlık yapan öğrencilerin isimleri ayrıca ceza tahtasına yazılacak ve bu sürenin aşılması durumunda okuldan ihraç edilecekti. Fakat bu yöntemin söz konusu durumlar dâhilinde dahi sık sık uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Okuldan atma cezaları ancak, öğrencilerin devamsızlığa ek olarak daha ağır suçlara karışma halinde idarece verilmiştir."¹⁴

Burada görüldüğü üzere öğrencilerin hangi davranışları yapıp, hangilerini yapmayacaklarına yönelik bir ön belirleme yapılmıştır. Elbette değişen günlük hayatta çok farklı uygulamalar ve davranışlar söz konusu olmuştur. Resmî makamlarca belirlenen cezaların yanında bir de toplumda ve eğitim sisteminde etkili olan kitapların, ahlâki öğretilerin etkileri söz konusudur. Zira toplumdaki birey tipinin ve zihniyet dünyasının belirleyicisi çoğu zaman bu tür eserler ve eserlerin müellifleridir. Bu bakımdan Osmanlı toplumunda Gazâlî'den, Mevlâna'ya ve Yunus'a, Nâsır-ı Tûsî'den, İbrahim Hakkî'ye ve Kınalızâde'ye varıncaya kadar pek çok âlim/ârif ve mutasavvıfın etkili olduğu varsayılmaktadır. Bu kişilerin ahlâk anlayışlarında ve eğitim ilkelerinde çocukların cezalandırmalarına yönelik belirlemeler söz konusudur. Ancak yine

14. Nurdoğan, *age*, s.327.

burada da kâğıt üzerinde yazılı olan kurallara ve ahlâk kitaplarının belirlemelerine çoğu zaman uyulmadığı XIX ve XX. yüzyıl eğitim pratiklerinden rahatlıkla görülecektir.

Son Dönem Osmanlı Okullarında Şiddet, Disiplin ve Cezalandırma

Gerek toplumsal zihniyetin teşekkülünde önemli yeri olan eğitim ve ahlâk kitaplarında gerekse Tanzimat'tan sonra belirlenen yönetmeliklerde eğitimde fiziksel ceza yasaklanmışsa da, uygulama varlığını hep devam ettirmiştir. Osmanlı eğitim sistemindeki şiddet ve cezaya dair, dönemlendirme yapmadan, erken Cumhuriyet dönemi yazarlarından başta Ahmet Rasim, Ömer Seyfettin, Ercüment Ekrem ve Hüseyin Rahmi gibi birçokları okulda şiddet, dayak ve yıldırma gibi davranışlar üzerinde durmuşlardır. Osmanlı ilköğretim sistemi denildiğinde neredeyse akla ilk sürat eden şeylerden biri fiziksel ceza ve falakadır. Böylesi bir hatırlamada ediplerin ve hatırat yazarlarının büyük etkisi vardır. Ancak eğitimde ceza, şiddet sadece Osmanlı'ya has bir durum değildir, Salomon Schweigger'ın¹⁵ anlatımlarından öğrendiğimize göre, batı toplumlarında daha beteri vardır.

Son dönem Osmanlı eğitimi, hem modernleşme hem de yaygınlaşma çabası içinde yoğun bir değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Üstelik bu değişim hemen her bakımdan farklılıkları olan çok geniş bir coğrafyada gerçekleşmiştir. Okullardaki disiplin önlemlerinin ve yasakların delinmesi neticesinde gerçekleştirilen cezaların bu geniş coğrafyada benzer tarafları sıkça görülmektedir. Bu benzerliğe en büyük sebep kuşkusuz Osmanlı Devleti'nin ve sahip olduğu ideolojinin eğitim ve disiplin anlayışıdır. İstanbul'daki sıbyan mektebi uygulamaları anlatılarına

15. Salomon Schweigger, *Sultanlar Kentine Yolculuk, 1578-1581*, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2004.

bire bir benzeyen Kazım Karabekir'in Medine sıbyan ve rüştiye mektebi anıları ile İsmail Zühdi'nin Konya sıbyan mektebi hatıraları¹⁶ buna verilebilecek örneklerden biridir.

Farklı coğrafya ve kültürlerde de olsa eğitim sürecini yönlendirmek için devletin ortaya koyduğu yönetmeliklerin çok dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu süreçte çok farklı cezalandırma biçimleri vardır. Anılarda zikredilenlerin başında falaka, hapis ve sürgün gelmektedir.

Bir terbiye ritüeli olarak 'sürgün' ve 'falaka'

Jön Türk edebiyatının vazgeçilmez kavramı ve korkusu sürgündür. Hiçbir Jönün hatıratı yoktur ki içinde sürgüne dair bir bahis olmasın. Bu dönemde okul idaresi devlete karşı büyük bir koruma vazifesi içindedir. Bu vazifenin görünür biçimi, devletin yasak ettiği kitapların okula kesinlikle sokulmamasıdır. Buna muhalefet edenler şiddetle cezalandırılmaktadır. Okula yasak neşriyat getirmenin cezası genellikle 'sürgün'dür. Sürgün cezası bir okuldan muadil bir başka okula olduğu gibi, öğrenciyi memleketine gönderme ya da eğitimden men etme şeklinde uygulanmıştır. Ziya Gökalp'in Baytar mektebinden memleketi Diyarbakır'a gönderilmesi bu tür bir cezalandırmadır. Yine onun yakın arkadaşı İbrahim Temo siyasi faaliyetleri yüzünden defalarca tutuklanmış ve cezası sürgünlerle neticelenmiştir.¹⁷ Eğitim anıları konusunda en renkli detayları barındıran Tevfik Sağlam da anılarında, "mektebe program dışı çok kitap soktum. Bunlar arasında öyle tehlikelileri vardı ki, yakalansaydım, Taşkılla'yı ve sürgünü boylamam



Resim 5: Tanzimat döneminde geleneksel okullar yanında yeni açılan okullarda da hukuki düzenlemeler olmasına rağmen şiddetin hemen her türüsü görülebilmektedir. Dönemin meşhur okullarından Darüşşafaka'daki ceza uygulamalarını renkli bir üslupla anlatan Numanzade'nin hatıraları bir muallimin ilginç anılarından oluşmaktadır.

16. İsmail Zühdi, "Konya'nın Eski Mahalle Mektepleri Hayatından", akt.: *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri*, (Hazırlayan: İsmail Kara, Ali Birinci), İstanbul: Dergâh Yayınları, 2005, s.327.

17. İbrahim Temo, *İttihat ve Terakki Anıları*, İstanbul: Arba Yayınları, 2. Baskı, 2000, s.18.

muhakkaktı"¹⁸ diyerek bu cezaya dikkat çeker. Aynı tür okulda okuyan Topuzlu da, "yasak neşriyat okumanın cezası Fizan ve Afrika çöllerine sürgündü"¹⁹ der. Rıza Nur okuduğu askerî okulda en çok ve en ağır görülen cezanın okula dışarıdan getirilen yasak kitaplar olduğu şöyle anlatır: "Mektep hayatı bu hususta, pek dikkatli ve şiddetliydi. Birkaç defa arkadaşlarımı Taşkışla'ya hapse götürdüler, sürdüler. Padişah aleyhine konuşan dokuz talebeyi Trablusgarp'a sürdüler."²⁰

Sürgünün yegâne sebebi elbette yasak kitapları okumak değildir. Siyasetle uğraşmak ciddi bir suçtur. Siyasetle uğraşan sadece öğrenciler değildir. İstanbul'un meşhur belediye başkanlarından Cemil Topuzlu'nun dediği gibi personel de bu yüzden sürgüne gönderilmiştir. Öğrencilerin hâl ve davranışları okul içinde gözetlendiği gibi, okul dışında da gözetlenmektedir. Fortna, okul dışı gözetmenlik uygulamasını "devletin öğrencilerin hayatında bir ahlâk hakemi gibi davranma çabası"²¹ olarak ifade eder.

II. Abdülhamid döneminden itibaren devlet, okullardaki ders kitaplarını ayrıntılı bir şekilde denetlemeye başlamıştır. Burada siyasî bir kaygının var olduğu açıktır. Okullardaki disiplin olaylarında en çok zikredilen ikinci hususun kaynağı ise, aslında yazılı kaynaklara, yönetmeliklere dayanmayan, okul kültürünün yaşamasını sağlamak üzere verilen gayrettir. Bir okulda oturmuş bir davranışın sürekli tekrarı istenmektedir. Bu, öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi arzulanan bir şeydir. Ahmed Rasim²² kendilerinde zorla da olsa bir 'Da-



Resim 6: Eğitimde dayak Osmanlı toplumunda büyük ölçüde kanıksanmış bir durumdur. Tanzimat döneminde yeni düzenlemeler olsa da varlığını uzun süre devam ettirmiştir. Resimde II. Meşrutiyet döneminde yayımlanan *Falaka* adlı bir mi-zah dergisi görülmektedir.

rüşşafaka terbiyesi'(okul kültürü) oluşturulmaya çalışıldığını anlatır.

Son dönem Osmanlı eğitiminin ilk ve orta kısmında cezalandırma denildiğinde akla öncelikle *falaka* gelir. Hemen her hatıra sahibi bu konuya değinmiştir. Bazıları bizatihi bundan nasiplendiğini, bazıları çok korktuğunu, bazıları duyduğunu ancak görmediğini vs. anlatmıştır. Bazıları duvarda asılı duran sopanın yerinden hiç kalkmadığını, sadece korkutma aracı olduğunu vurgulamışlardır.²³

Mektebe başlama anlatılarının ortak noktalarından biri, mektepte falakadır. Ahmet Rasim, Hasan Ali Yücel, Rıza Nur, Tevfik Sağlam, he-

men hepsi sözleşmişçesine benzer anlatılar bırakmışlardır. Yakup Kadri mahalle mektebindeki eli değnekli hocaya sürekli göndermelerde bulunur ve kitabının sonunda falakaya bir başlık ayırır.²⁴ Halit Ziya da ilk mektep anılarından çocukların en uzağına uzanabilen bir sopayla, kürsüsünün başından ayrılmayan bir hocasını²⁵ anımsar. Yahya Kemal, "babam, 'eti senin kemiği benim!' mukaddimesiyle beni hocaya teslim etti"²⁶ der ve bu mahalle mektebi hocası olan cami müezzini gassal Gani Efendi'nin temel işinin, 'ders göstermek ve falakaya çekmek' olduğunu belirttiikten sonra "azamî ceza olan falaka fasıllarının merhametsizce olduğunu" yazar. İsmayıl Hakkı da okul anılarına şu cümleyle giriş yapar: "Sıbyan mektebi kısmında sarıklı bir hoca vardı. Bu adam kaba yobazın biri idi. Çocukları dövmekten zevk alıyordu ve bunun için falaka kullanıyordu."²⁷ Rıza Nur'un, dört yaşında başladığı ilk mekteple ilgili hatırladığı ilk şey

23. Ahmet Rasim, age, s.84; Halide Edib Adivar, *Mor Salkımlı Ev*, İstanbul: Özgür Yayınları, 1996, s.24.

24. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Anamın Kitabı*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s.131-137.

25. Halit Ziya Uşaklıgil, *Kırk Yıl*, İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları, 1969, s.17.

26. Yahya Kemal, *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasî ve Edebi Hâtıralarım*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları, 2. Baskı, 1976, s.24.

27. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, "İlk Mektep Hayatım", *Yeni Adam*, S.153.

hocanın değnekleri ve falakasıdır. Tevfik Sağlam, *Nasıl Okudum?* başlıklı anı kitabının epiloglarını şöyle koymuştur: "Eti senin kemiği benim, Cennetten çıkma dayak, Örs ile çekiç arasında, 'Ne mümkün zulm ile, bidâd ile imhayı hürriyet?'" Bunlar geçmişe yönelik hatırlamaların nerelerde düğümlendiği konusunda bir fikir verebilir. Ancak bundan önce falakanın bütün zihinlerde yer etmesini sağlayan üç isim (edebiyatımızda 3 Falaka) ve eserden bahsetmek gerekir:

Edebiyatımızda Üç Falaka Eseri

Sıbyan mektebi denildiği zaman ilk akla gelenlerden biri falakadır; falaka denildiği zaman da öncelikle Ömer Seyfettin'in eseri hatırlanır. Bu algının sebebi, hatıra ve hikâye literatüründe mevcut olan *Falaka* başlıklı eserden birinin Ömer Seyfettin'e ait olmasıdır. Bu yazı, 1917'de *Yeni Mecmua*'da yayımlanmıştır.²⁸ Hikâye muhtemelen eğitimciler arasında (başta Ziya Gökalp, Satı Bey ve İsmayıl Hakkı) okulda ceza ve mükâfat tartışması vesilesiyle yazılmıştır. Edip kimliğiyle ön plana çıkan Ömer Seyfettin keskin zekâsı, akıcı lisanı ve üslubuyla bir anlamda bu tartışmayı başlatmış ve hikâye ile olsa bile bu konuya büyük bir katkı yapmış görünmektedir. Zira bu gün kimse o dönemde yapılan okulda ödül ve ceza tartışmasını hatırlamazken, *Falaka*'yı hemen herkes bilir.

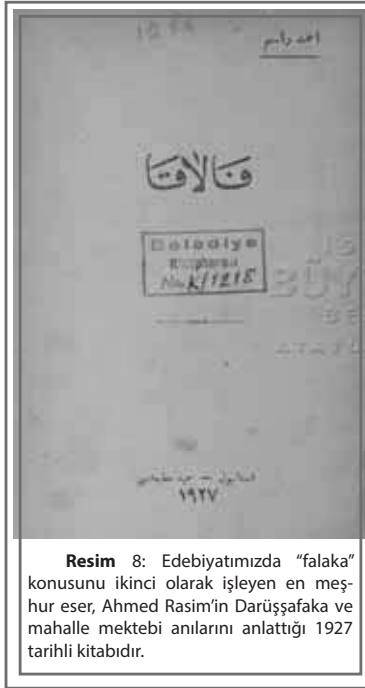
Falaka denildiğinde, Ömer Seyfettin kadar akla gelen diğer isim Ahmet Rasim'dir. 1927'de basılan *Falaka* adlı eseri, sadece okuldaki cezalandırma değil, di-



Resim 7: Edebiyatımızda "falaka" konusunu ilk olarak, son derece etkili ve renkli bir üslupla kaleme alarak hafızalara kazınmasını Ömer Seyfettin 1917'de kaleme aldığı hikâye ile başlatmıştır.

ğer bütün uygulamalar hakkında bolca olaya yer verir. Üstelik bu veriler hızla değişen bir dönemde çok farklı çevrelerden devşirilmiştir. Ahmet Rasim birden fazla mahalle mektebinde okumuştur. Dolayısıyla her okuldaki disiplin durumunu ve dayak olaylarını ayrıntılı olarak anlatmıştır. Bu anlatılara toplu olarak bakıldığında genel bir uygulamadan söz edilemez. Kural haline gelmiş, herkes için geçerli bir ritüel yoktur. Daha çok hocaların ve yardımcılarının bireysel kararları, kişilik yapıları, keyfilikleri (*oriental arbitrary*) hüküm sürmektedir. Zira hangi davranışa ne kadar ceza verileceğine dair belirleme tamamıyla hocanın keyfine kalmıştır. Örneğin bir okulda hoca, kaldırılmış bir ayak görünce "kendimi tutamıyorum, ver Allah ver basıyorum sopa!" diyor. Hoca dayakta ölçüyü kaçırmamak ve kendini frenleyebilmek için kalfayı kendisini uyarmakla

görevlendiriyor! Bunu destekleyen pek çok ifade var: Kazım Karabekir, Medine'deki mahalle mektebi için, "dayak pek boldu. Falaka ve rastgele yere sopa atılırdı, burada hocalar hiddetini yeninceye kadar dövüyordu"²⁹ derken, Sağlam, "Hoca mizacı eseri olacak çabuk kızar, azarı, dayağı basardı" der. Hasan Âli Yücel okul anılarında Hoca, "bahçedeki ağaca çıkan çocukları birer birer ağaçtan indiriyor, her inen çocuğun avucunu açıtırıp iki değnek sağ, iki değnek sol eline vuruyordu. Hoca çok kızdığı ve siniri geçmediği için sınıfta herkese 'tek ayak' cezası veriyor"³⁰ diye anlatır. Hasan Âli Yücel'in ilk ve orta öğretim anılarında da falaka ve da-



Resim 8: Edebiyatımızda "falaka" konusunu ikinci olarak işleyen en meşhur eser, Ahmed Rasim'in Darüşşafaka ve mahalle mektebi anılarını anlattığı 1927 tarihli kitabıdır.

28. Ömer Seyfettin, Hikâye, "Falaka", *Yeni Mecmua*, 19 Temmuz 1917, S.2, s.38-40.

29. Kazım Karabekir, *Hayatım*, İstanbul: YKY, 2008, s.55.

30. Hasan Âli Yücel, *Geçtiğim Günlerden*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1992, s.76.

yak önemli bir yer tutar. Bu anlatılarda öğrenci ve hoca psikolojilerine dair hem ilginç ayrıntılar, hem de Yücel'in anlattıklarını yaşamamasından elli sene kadar sonraki ilginç yorumları vardır. Yücel, mektep hayatının o korku dolu ve zihninden hiç çıkmayan anlarını anlatmış diğer taraftan da "baba dayacağına övgüler" düzmüştür.

Üçüncü Falaka eseri ise, Ercüment Ekrem'e aittir. Münif Fehim'in şahane resimleriyle tezyin edilen *Dünden Hatıralar* başlıklı eserin konumuzla ilgili renkli yazılarından birinin başlığı *Falaka*'dır.³¹

Falakanın dışında cezalar: 'hapis', 'okuldan kovma' ve 'izinsizlik'

Tanzimat döneminde itibaren oluşturulan resmî okul yönetmeliklerinde haptisten bahsedilmez. Ahlâk ve terbiye kitaplarında böylesi bir konu yoktur. Ancak okul hatıralarında öğrencilerin en çok muztarib oldukları cezalardan biri haptistir. Bu uygulama, işlenen herhangi bir suç karşılık okuldaki boş bir odaya öğrencinin kapatılması ya da resmî haphanelere gönderilmesi şeklinde gerçekleşir. Hapis için tanımlanmış bir suç da bulunmamaktadır. Kimisi yasak kitap okuduğunda, kimisi kavga ettiğinde, kimisi okula geç geldiğinde hapse gönderilir.

Askerî rüştiye öğrencisi İbrahim Temo, arkadaşlarıyla kavga ettiği için iki buçuk ay hapsi boylamış ve elebaşları da çavuşluktan çıkarılmıştır. Bir başka askerî okulda esrar içene mektebin en büyük cezası verilirdi. Kırk beş gün hapis, on beş meydan dayacağı, tekerrüründe 'alay'.³² Cemil Topuzlu da Askerî rüştiye günlerini anlatırken hapis cezasından bahseder. Topuzlu ve birkaç arkadaşı

yatılı okulun yemeğini beğenmemişler ve bir anlamda protesto ederek yememişler. Birkaç zabıt tarafından zorla yemekhaneye kapatılan Topuzlu ve arkadaşları hapis cezasına çarptırılmıştır. Yazar henüz on beş yaşında olduğundan ve özellikle sınıf zabitinin hakkında iyi şahadette bulunmasından bir hafta hapis ve bir ay izinsizlikle vartayı atlatmıştır. 'Hâlbuki Hamdi ve Azmi Efendi'ler bir gün toplanan bütün mektep talebeleri önünde elbiselerindeki kırmızı şerit ver yıldızlı düğmeler sökülerek okuldan kovulmuşlardır.³³ Kafkasya'dan gelip Darüşşafaka'da eğitim alan Ömer Faruk Numanzâde³⁴ de bu yeni okulda hayli kötü ve korkunç hapis cezalarından bahseder.

Talebe üzerinde en derin tesir yapan bir de mektepten tard (kovma) cezası vardır. Bu siyasî veya son derece ağır ahlâkî bir suç işleyenlere tatbik edilir. Bu cezaya çarpılan bütün talebe huzurunda apoletleri, düğmeleri ve fesinin püskülü sökülürdü. Bu bir tür askerlikten koğulma (sic.) cezasıdır. Özellikle yatılı okullarda belli aralıklarda çıkılan çarşı izinlerinin kesilmesi de öğrenciler için çok azap verici cezalandır. Tefik Sağlam, yasak kitap bulundurmanın dört hafta izinsizlik olduğunu belirtir.

Sınıf zabitinin olumlu rapor vermesi ile bir öğrencinin az ceza alması ve hapis cezası ile yetinmeyen okul idaresinin iki kişiyi askerî elbiselerini ve nişanlarını soyarak okuldan kovması dönemin disiplin uygulamasına bariz örneklerdendir. Benzer keyfiliği İbrahim Temo da hikâye etmektedir. Temo, işlediği suç yüzünden okuldan kaçır, ancak yakını olan Askerî Mektepler nazırı Zeki Paşa'ya dertlerini anlattıklarını okuldan atılmamak için aklarını talep ettiklerini söyler. Burada hem öğren-



Resim 9: Edebiyatımızda "falaka" konusunun üçüncü meşhur eseri; Münif Fehim'in resimleyip Ercüment Ekrem'in metnini yazdığı *Dünden Hatıralar* mektep hayatını son derece renkli ve etkili anlatmaktadır.

31. Münif Fehim, Ercüment Ekrem, *Dünden Hatıralar*, İstanbul: Yenigün Neşriyat (tarihsiz), s.34.

32. Hasan Amca, *Nizamiye Kapısı ve Yarıda Kalan İhtilal*, İstanbul: Arba Yayınları, 1991, s.91. "Alaya gitmek: Okuldan atılan öğrencinin doğruca askere yollanmasıdır". Sağlam, age, s.66.

33. Topuzlu, age, s.30.

34. Ömer Faruk Numanzâde, *Kafkasya'dan İstanbul'a Hatıralar*, (Hazırlayan: İrfan Murat Yıldırım, Fazıl Gökçek), İzmir: Akademi kitabevi, 2000.

cilerin hataları var hem de yöneticinin keyfî kararı vardır. Bu durum yaygınlık gösteren bir uygulamadır. Hapis ve okuldan kovma konusunda Tevfik Sağlam'ın da anlatıları vardır: "Okul müdürü sık sık yaptığı kontrollerde en ufak şüphe uyandıracak bir yazı bulsa derhal hapse göndermekten veya sürgün ettirmekten adeta sadık bir zevk duyardı. Kıymak istediği çocukları ararken, ceplerine muzır yazılar koyarak onları yakalattığı bile rivayet edilirdi. Bu âni yoklamalar bizi daima korku içinde yaşatırdı."³⁵



Resim 10: Münif Fehim'in çizgileriyle, son dönem Osmanlı eğitiminde gerek yeni okullarda gerekse geleneksel okullarda sıklıkla başvurulan bir cezalandırma sistemi, falakanın temsili resmi.

Anlatılarda tekrarlanan cezalardan biri de 'sıra dayağı'dır. Ömer Seyfettin *Falaka'sının* başında hocanın suçlu suçsuz herkesi sıra dayağına çektiğini yazar. Burada hocanın psikolojisi belirleyici olmaktadır. Suçluyu bulamadığında ya da siniri geçmediğinde başlıca cezalandırma yöntemi herkesi sıradan dövmektir. Sağlam bunu şöyle satıra döker: "Fakat bir de sıra dayağı belası vardı. Hoca herhangi bir kusur görüp de, kimin yaptığını bulamadı mı, kendini üzme ne hacet, bütün çocukların tabanlarını sopadan geçiriverir, işin içinden çıkardı. Bu cezalandırma biçimi de hemen her okulda ve seviyede görülmektedir.

Psikolojik cezalar: elbisesini değiştirme, 'keçe külah olmak'

Ahmet Rasim, Cemil Topuzlu ve Kazım Karabekir'in şahit oldukları garip bir cezalandırma da öğrenciye idare tarafından verilen temiz ve şık elbiselerin alınarak, okula ilk geldiği günkü eski elbiselerinin giydirilmesidir. Bu ceza hemen her anlatıcının ruhunda fiziksel cezadan daha derin bir iz bırakmış gibidir. Kuleli Askerî Lisesi'nde, sınıf başçavuşu olan Karabekir'e bir öğrenci karşı gelir. Şikâyet üzerine sınıf çocuk yüzbaşısının odasına çağrılır. Az sonra bu efendinin gelişi bütün sınıfı titretir. Ayaklarına basamayacak kadar dayak ye-

miş, başındaki sıfır kalıp siyah fesi alınmış, koca bir kırmızı fes geçirilmiş, geniş parçaları da dizlerine kadar kesilmiştir.

Bir başka psikolojik ceza da pek gururlu ve kendinden emin öğrencilerin rencide edilmesidir. Mahir İz, yemekhanede kabuklu kuruyemiş yemesinden dolayı mubassır tarafından azarlanır ve öğretmenler odasına götürülür. Orada bir öğretmenin 'ummadığın taş baş yarar' cümlesinden çok incindiğini, üzüldüğünü ve yaralandığını anlatır. Cebinde kayış bir

kamçı taşıyan müdür Mahir'i suçsuz bulduğu için cezalandırmamıştır.³⁶

Son dönem Osmanlı eğitiminde cezalandırmaya ilişkin bir başka ilginç detay da çocuğuna terbiye vermekte üstesinden gelemeyen anne babanın hocaya dayak ihale etmesidir. Ahmet Rasim yine bu konuda da renkli anlatımlara yer verir: "Biz derslerimizle uğraşırken kapıdan büyük bir gürültüyle iki kişi koltuğunda bir çocuk getirildi, anasına babasına pay verdiği söylenir, falakaya yıkılırdı. Yani hoca, dışarıdan bu yolda olagelen istekleri de kabul ederdi. Sağlam'ın anlatısına göre bir de okulda yumuşak huylu hocalar vardır. Yaramazlık yapanlara ceza vermeye kendisi kıyamaz ya da cesaret edemez, bu durumda dayağı ile meşhur bir hocayı çağırır ve sınıfça ondan ceza yendir.

'Öğrencinin öğrenciye ettiği!'

Okulda şiddet ve cezalandırma tecrübesinin ilginç örneklerinden biri de öğrencilerin birbirlerine ceza vermesidir. Burada okuldaki ajanlık ve jurnal hadiseleri ön plandadır. Son dönem Osmanlı talebe anlatılarında okulda istihbarat toplamak için takip ve görevlendirme vardır. Pek çok anı sahibinin zikrettiği bu durumdan hemen hepsi çok çekmektedir. Dolayısıyla da deşifre olan bir öğrenci ağır bir şekilde cezalandırılır: aforoz. İspyonculuğu tespit

35. Sağlam, *age*, s.73.

36. Mahir İz, *Yılların İzi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2003, s.35.

edilen öğrenci, bütün sınıf hattâ okul tarafından tecrit edilir. Kimse onlarla konuşmaz, herhangi bir isteğine cevap verilmez. Ahmet Rasim, Tevfik Sağlam ve Rıza Nur bu hadiseleri keskin bir şekilde anlatırlar. Sağlam'a göre "okulunda bir talebenin hafiyeliğinden şüphe edilecek olursa, arkadaşları onu derhal aforoz eder. Kimse onunla görüşüp konuşmaz ve mektep hayatı onun için dayanılmaz bir cehennem azabı olur." Nihayet kötü sonu yazar şöyle haber verir: "Bizden sonraki sınıfların birinde bu duruma düşen bir talebenin verem olup öldüğünü duymuştuk."

Rıza Nur'a göre, "aforoz dayaktan da müthiş bir silahtır. Fail bir vasıta değilse de meful olduğu halde pek müessirdi. Aforozlu çocuklar kimse ile konuşamaz, çatlar bir hale gelir, melankolik olurlardı. Bu manevî tazyik altında üç casus birbiriyle de konuşmaktan çekinirlerdi." Anlatının devamında tıpkı Sağlam'ın anlattığı gibi, Arnavut Abidin'in veremden öldüğü zikredilir ve konu şöyle biter: "İşte aforoz böyle müthiş bir şeydi. Ya verem, ya deli ederdi."

Öğrenciler arasında çeteleşmeler, taraf tutmalar ve birilerini koruma, kollama vardır. Yakup Kadri, Çayırbaşı ilkokuluna lalasıyla gider ve ona güvenerek kabadayılıklar yapar, sokak dövüşlerine karışır. Hasan Âli'ye 'muhallebici' diyen bir öğrenciye, büyükçe olan bir başkası tokat atar ve okula yeni gelen bu kibar öğrenciyi korur. Farklı yerlerden İstanbul'a gelen talebelerin dayanışma ruhu sergilemeleri yanında sık sık İstanbullu, taşralı çekişmesi yaşanır ve bu çekişme kavgalara ve anlaşmazlıklara varır. Temo ve Rıza Nur'un öğrencilik anılarında dikkati çeken hususlardan biri, farklı bölgelerden gelenlerin kavgalarıdır. Ona göre bu kavgalar normal zamanda mahalle aralarında da devam etmektedir.

Cezalandırma ritüelleri bakımından bu kadar renklilik taşıyan okullarda, benzer şekilde çok farklı ödüllendirme ritüelleri de vardır. Bunlardan bazıları *aferin*, *tahsin*, *imtiyaz*, *zıkr-i cemil* ve *iftihar* adla-

rını taşıyan ödül kâğıtlarıdır. Uygulamalardan biri de suç işleyenlerin, daha önceden almış oldukları ödül kâğıtlarını ceza olarak geri vermeleridir. İade edilen ödüller bütün öğrencilerin önünde yırtılır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu gün gittikçe artan ve çeşitleri ortaya çıkan okulda şiddet olgusunun tarihi ve sosyolojik kökenleri çok eskilere gitmektedir. Dolayısıyla mevcut sorunların tahlilinde ve çözümlenmesinde öncelikle tarihî tecrübe dikkate alınmalıdır. Tanzimat'tan sonra eğitim sisteminde, çağdaş pedagojinin gereği olan kuramsal temellere dayalı bir disiplin ve cezalandırma anlayışı gelişmiş ve bu doğrultuda yönetmelikler hazırlanmıştır. Ancak hazırlanan disiplin ilkeleriyle okullardaki uygulama arasında büyük farklar vardır. Bunun temel sebeplerinden biri Cevdet Paşa'nın ifadesiyle, 'eski malzemeler ile yeni şeyler yapmaya çalışmanın doğal bir neticesi olarak', eğitimcilerin çağdaş pedagojinin yöntemlerini içselleştirememesidir.

Bu güne kadar daha çok geleneksel sıbyan mektepleri ve medreselerle özdeşleştirilen falaka cezasının, hem klasik hem de modern okullarda, hem merkezde hem de taşrada hemen hemen ilk

ve orta öğretimin bütün seviyelerinde uygulandığı görülmüştür. Araştırmayı destekleyen örnek olaylar farklı mekânlardan ve okul türlerinden derlenmiştir. Bir taraftan ortak özellikler ve görünümeler bir çırpıda dikkati çekerken, diğer taraftan eğitimde modernleşmenin sancıları ve Avrupaî disiplin anlayışının girişine şahit olunmaktadır.

Son dönem Osmanlı eğitim sisteminde disiplin ve cezaya ilişkin kuramsal açıklamaların çağdaş bir zihniyetle erken tarihlerde yazılı metinlere yansıdığı söylenebilir. Bundan daha önce de, geleneksel ahlâk kitaplarında insanca bir yaklaşımın olduğu görülmektedir.

Yazılı metinlerdeki ifadeler, bu günün çağdaş eğitim değerlerinden hiç de geri değildir. Kuramsal



Resim 11: Son dönem Osmanlı eğitim sisteminde dersler, öğretmenler, disiplin ve ceza gibi konuların renkli bir üslupla anlatıldığı anılardan biri Tevfik Sağlam'ın *Nasıl Okudum?* başlıklı ibretlik kitabıdır.

altyapının iyi oluşturulmasına karşın uygulamada çok geride kaldığı açıktır. Akyüz'ün son dönem Osmanlı eğitimindeki ödüllendirmeye ilişkin yazısında bunu destekleyen veriler ortaya çıkmıştır: 'Osmanlı son döneminde eğitimde ödüllendirme, 'cezalandırma' sistemine göre daha çabuk olumlu gelişmeler ortaya koymaktadır.

Anı ve otobiyografilerden anlaşıldığına göre, çok azı istisna, büyük oranda ciddiyetsizliğin, plansızlığın ve programsızlığın hüküm sürdüğü bir eğitim ortamı söz konusudur. Dikkate alınmayan hoca, acziyetini şiddete başvurarak kapatmaya çalışsa da sonuç alınamamaktadır. Hemen her okulda ve seviyede kuramsal temellerle ve yazılı yönetmeliklerle alâkası olmayan bir cezalandırmanın ve keyfiyetin bütün yönleri sergilenmektedir. Gücünü yazılı ilkelerden değil, geleneksellikten ve sözlü kültürden alan bir sistemin işlediği görülmektedir.

Bu sistem içinde modern pedagojinin bulgularından iki unsurun ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuğa fiziksel cezanın yersiz ve ölçsüz verilmesi onu daha da 'azdırmaktadır.' Selim Sabit "mümkünse hiç ceza vermemeli; çünkü arsız olurlar"³⁷ diyordu. Satı Bey de "ödül ve cezanın sıklaşması, tesirsiz hale gelmesine, hattâ aksi durumlara sebep olur" diyerek bu konuda son derece itidal sahibi olmayı öğütlemişti. Verilen örnekler bu uyarıların teyidinden başka bir şey değildir. Bütün bunlar "göstermektedir ki lüzumsuz ve şuursuz şiddet terbiye ve islâh bahsinde mutlaka makûs neticeler vermektedir."

Bu durum aynı zamanda son dönem Osmanlı eğitiminde yeni açılmış pek çok okulda zihniyetin büyük ölçüde geleneksel devam ettiğinin göstergesidir. Ömer Seyfettin *Falaka'sını* "hayattaki her gülünç şeyin altında görünmez bir facia yok mudur?" ironik sorusuyla bitirir. Okuldaki fiziksel şiddet öğrenciler nazarında sıradanlaşmış da olsa onların geçmişe dair hafızalarında büyük bir facia barındırmaktadır. Bu facia ilerleyen zamanda tarih ve kültürü değerlendirme noktasında subjektivitenin ön planda olduğu bir mecra yaratmıştır. Her şeyden önce, başta ceza yüzünden pek çok kişinin eğitim hayatı sona ermiştir.

37. "Mektep Hatıraları", *Muallimler Mecmuası*, 1342, S.30, s.1348.

Anlatılan cezalandırma yöntemlerinden hareketle, iki tespitin üzerinde durulması gerekir. *Birincisi*, bu anlatılar hem yeni açılan modern okullara hem de klasik Osmanlı mahalle mekteplerine aittir. Ahmet Rasim'in dolaştığı birkaç tane mahalle mektebi ile Karabekir'in okuduğu okulların bazıları geleneksel bazıları da yeni açılan modern okullardır. Anı sahiplerinin anlatılarında öğrencinin fiziksel ve ruhsal yapısında büyük etkiler bırakacak cezalandırmalar yapılmıştır. *İkincisi* ise, buradaki anlatılar her ne kadar İstanbul'daki okullar üzerine yoğunlaşmış olsa da, Kazım Karabekir ve İsmail Zühdi'nin öğrenim gördüğü Harput, Van, Medine ve Konya gibi taşra şehirlerinin eğitim durumunu yansıtan anlatılar, Osmanlı devletinin merkezî eğitim disiplin ve cezalandırma zihniyet ve uygulamasının büyük ölçüde yaygınlık gösterdiğini ispatlamaktadır.

Durkheim sosyolojisinde en geniş tanım ve anlamını bulan eğitim ve toplum ilişkisine göre, eğitim sistemi toplumsal yapının bir aynasıdır. Eğitim toplumun mefkûresi doğrultusunda yön bulur. Şu halde eğitimdeki şiddet ve cezalandırmanın toplumsala uzanan güçlü ve ince bir koridoru vardır. Her ne kadar din ve kutsal metinler dayacağı yasaklamışsa da, toplum zımnen desteklemekte, hele mesele eğitim, ilim, terbiye ise âdeta meşrulaştırmaktadır. Bu toplum, 'hoca dediğin böyle olmalı, elinden sopa düşmemeli', 'dövmeyen subay da subay mı sayılır?', 'kızını dövmeyen dizini döver', 'hocanın vurduğu yerde gül biter', 'hocanın vurduğu yeri cehennem yakmaz', 'dayak cennetten çıkma', 'eti senin kemiği benim' gibi söylemleri üretmiş, bunları darb-ı mesel haline getirmiş ve gereklerine riayet etmiştir. İstisnalar olsa da, eğitim sistemindeki şiddetin toplumun zihniyetiyle doğrudan bir bağı vardır.

Bütün bunlardan, eğitimde kimsenin istemediği bir uygulamanın Sümer okullarından XXI. yüzyıla kadar devam ettiği görülür. Kramer, "Sümer okulunda, çocuğun bu günkü çocuklar gibi geç kalıp öğretmenden dayak yiyeceğinden korkuyordu derken," XIX. yüzyıl başında imparatorluğun başkentinde okula giden biri de, "mektep çocukları burada devamlı bir kış zulmeti, bir dayak haşyeti içindedirler" diyerek anılarına başlar. İçinde bulunduğumuz günlerde de eğitimde şiddet ve cezalandırma olgusunun bütün canlılığıyla devam ettiği görülmektedir.

Medya Bağımlılığı ve Şiddet Yüzyılında Okulun İşlevi

Dr. Yaşar UĞURLU

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu İzleme ve Değerlendirme Dairesi Başkan V.

Giriş

Enformasyon yüzyılında kimlik inşasının nasıl oluştuğu ve etki mekanizmalarının neler olduğu oldukça tartışmalı bir konudur. Çocukluk evresi bağlamında mesele irdelendiğinde; yeni literatürün oluşturulmasından, içerik analizine varıncaya kadar tüm süreçlerin "fil tanım"lar gibi yeniden ele alınmasının gereğine inanıyoruz ve henüz işin başında olduğumuz da söylenebilir.

Sosyo-ekonomik olarak halkın daha önce hiç olmadığı kadar varlıklı, sağlıklı ve ayrıcalıklı olduğu küresel kültürde, çocukların ve gençlerin gitgide daha mutsuz olduğu söylenebilir. Görünüşe bakılırsa huysuz, memnuniyetsiz, bunalımlı ve kendi davranış sorunlarından başka sevecek hiçbir şeyi olmayan bir kuşağın problemleri ile uğraşmak gibi yeni bir durumun kapıyı çalmakta olduğunu söyleyebiliriz (Palmer, 2015). Bu büyük dönüşümün daha önce hiç olmadığı kadar tanımsız ve derinden ilerleyişinin nedeni, hedeflerine çocuklar ve gençler üzerinden ulaşıyor oluşudur. İnsanlık tarihinde belki de ilk kez yetişkinler değişimin öznesi olmaktan çıkmış durumdadır. Yeni teknoloji ve medya, yetişkinleri göz ardı ederek ve sadece çocuklara yaslanarak toplumlarda derin fay hatları oluşturmayı başarmış gibi görünüyor. Çocuklar ve gençler medyasız yapamaz halledirler; medya diliyle konuşan, yazan, davranan ve yaşayan yeni bir kültür kuşağının varlığı hissediliyor. Kabul edilmeli ki, ebevyenler olarak çocuklarımızı anlama ve etkileme konusunda medyanın gerisinde kaldığımızı görüyor ve çok kaygılanıyoruz.

Teknolojideki değişim ve dönüşüm bizleri "göçmen" yaparken, çocukları ve gençleri "yerli" konumuna getirmiştir. İnternetin sosyo-kültürel yapı üzerinde yarattığı köklü etkiyi anlatmak adına bu iki kavramı ortaya atan Prensky (2001), son yıllarda dijital teknolojilerde yaşanan gelişmelerin kuşaklar arasında çeşitli farklılıklara yol açtığını ifade etmektedir. İnterneti, sanal oyunları ve akıllı telefonları dijital bir dile çevirerek iletişim kuran yeni kuşağa "dijital yerliler" derken, 1980 yılı öncesi dünyaya gelmiş olan ve dijital teknolojilere kendini daha yabancı hisseden eski kuşağa da "dijital göçmenler" adını vermektedir.

Henüz radyo ve televizyon içeriklerinin bireye ve topluma etkileri konusunda bir karara varmamışken, bu araçların sahip olduğu nitelikleri de içerecek daha üst teknolojik aygıtların, günlük kullanım alışkanlıklarımızı da değiştirecek şekilde yeni uygulama ve alt yapılarıyla her geçen gün daha da çekici hale gelerek, hayatımızda oldukça fazla yer kaplamaya devam ettikleri görülmektedir.

Renkli, ışıltılı ve heyecan verici ekranlardan ayrı kalmak kolay değildir. Ekran; bağımlılık oluşturan, alışkanlık yapan, sanal dostluklar ve fantastik ilişkiler sunan internet mecrasının yaşam alanıdır. Etkisi; toplumsal ilişkilerden, alış-veriş davranışlarına kadar her yerde ve her an gözlenebilmektedir. Hayatımızın denetimi her anlamda başkalarının eline geçmiş bulunmaktadır. Geline bu aşamada sorun nerededir, sorumluluk kimdedir, yaşanan değişimin yönü belirlenebilir mi? gibi sorular önem kazanmaktadır.

Her bağımlılık durumunda olduğu gibi, “medya bağımlılığı” için de birinci derece sorumluluk çevresel ihmaller zincirinden kaynaklanır. Unutulmamalıdır ki, “istismar” bir sonuçtur. Yine vurgulanmalıdır ki, her ihmal mutlaka çocukları istismara açık hale getirir. Medya ortamının korunaklı olmadığı düşünüldüğünde, ihmal edilmiş mağdurların ve istismar edilmiş mazlumların en kolay “av” olacakları yerin ekran olacağı da değerlendirilmelidir.

Yaşam deneyimsizlikleri dikkate alındığında, çocukların ve gençlerin medyada sunuluş biçimleri ve medya temsilleri başlı başına çalışma konuları olarak ele alınmalıdır. 21. yüzyılda herkes aynı zamanda bir medya içerik üreticisi olarak konumlanmış durumdadır. Gece-gündüz kendisine, çocuklarına, ailesine, arkadaşlarına ait veya çevresinde olup bitenlere ilişkin iletiler paylaşan her bireyin medya içerik üreticisi olarak görülmesi gerekir. Bu süreç etik sorumluluğu da beraberinde getirmektedir. Sosyal medyada paylaşılan her iletinin eğitsel ve ahlaki sorumluluğu vardır. Medyadan şikayetçi olan öğretmenlerin ve internetin gelişimine bağlı olarak okuldaki eğitim, öğretim ortamının olumsuz etkilendiğini söyleyen eğitimcilerin, aynı zamanda kendi hesaplarından ya da okulların ortak sayfaları üzerinden öğrencilere ödev vermeleri, ders anlatmaları, yani okul öncesinden başlayarak öğrencileri ekrana alıştırmaları; veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel bir medya okuryazarlığı kültürü oluşturmalarının gerekliliğini göstermektedir.

Çocuklar, medya mecralarında her türlü istismara açık halde yer almakta, daha çok da kendi yakınlarınca tehlikeye atılmaktadırlar. Çocukların sosyal medya üzerinden paylaşılan fotoğraf, video görüntüsü vb. içerikler yoluyla yaşına uygun olmayan ekranlarda gösterilmesi gelişimlerine zarar vermektedir. Bu durum aynı zamanda çocukları tüketim kültürü içerisinde gazeteden radyoya, televizyondan sosyal medyaya farklı medyaların ve haberden reklama kadar farklı mecraların hedefi haline gelmektedirler.

Son yirmi beş yılda çocuk yetiştirme kültürü olağanüstü değişime uğramış bulunuyor. Sokakta oynayan, geleneksel oyunlar yoluyla toplumsal kuralları ve kültürü içselleştiren, paylaşmayı öğrenen, yırtık ayakkabılı arkadaşıyla oynayan,

ailesinin işlerine katkı sağlayan, iletişim becerisi gelişmiş çocuklar aranmaktadır. Farkında mısınız? Literatürde; “Doğada Son Çocuk”, “Çocukluğun Yok Oluşu”, “Ekran Çocuğu”, “Medya Çocuğu”, “Medyada Çocuk İhmali ve İstismarı”, Medyada Çocuk Sömürüsü”, “Medyada Son Çocuk”, “Medyada Kaybolan Çocuk/Çocukluk” “Siber Zorbalık” vb. ürkütücü bir dil ve yazın alanı oluşmaktadır.

Okulların Yaşadığı Sendrom ve Eğitim-Öğretim İşlevi

Günümüzde çocukların ve gençlerin yaşadığı sorunlar karşısında okulların çözüm üretebilecek yeterliğe sahip olup olmadığı konusu oldukça tartışmalıdır. Medyayı kullanma konusunda okullar mı yoksa öğrenciler mi daha gelişmiş durumdadır? Öğretmenlik deneyimi denen olgu hala geçerliliğini korumakta mıdır? Mevcut gelişmeler karşısında öğretim programları ve öğretim yaklaşımları ne ifade etmektedir? Anlaşılan sorular çok, bu sorulara cevap bulmak herkesin özellikle de eğitimcilerin görevidir.

Eğitimcileri ve okulları meşgul eden önemli sorunlar şu şekilde sıralanabilir; öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede ve okul kurallarına uymada yaşadıkları disiplin problemleri, öğretmen-öğrenci-veli arasında güven ve işbirliği ortamının kurulamaması ve iletişim sürecinde yaşanan sorunlar, eğitim politikalarına yöneltilen genel eleştiriler, sınava dayalı eğitim anlayışının oluşturduğu toplumsal sorunlar ve okul sistemine karşı oluşan baskı-memnuniyetsizlik, yaygın şiddet, olumsuz davranışlar, öğrencilerin yaşamakta olduğu akademik yetersizlikler ve beceri geliştirmekten uzak daha çok malumat düzeyinde kuru bilgilerle süslenen öğrenme atmosferi, medya abluğasına teslim olmuş öğrenciye düşünme, eleştirme, analiz etme süreçlerinin kazandırılmadığı bir eğitim anlayışı/ortamı.

Yukarıda sıralanan temel sorunlar, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeleri meşgul etmektedir ancak gelişmiş devletlerin farkı, sorunlar oluşmadan öngörüle bulunarak çözüm üretmeye yönelik erken adım atıyor olmalarıdır. Örneğin; 1983 yılında A.B.D. Başkanı Ronald Reagan’ın isteğiyle Eğitimde Mükemmeliyet Ulusal Komisyonu’nca “Risk Altındaki Ulus” (<http://bit.ly/1NDYmOB>) baş-

lıklı bir rapor hazırlanmıştır. Yine bu kapsamda 1998 yılında Hoover Institution tarafından "*Hala Risk Altındaki Ulus*" (<http://hvr.co/1NIKe81>) adıyla benzer bir rapor daha kamuoyuna açıklanmıştır. Bu raporlara göre risk altında bir ulus okullarını bekleyen sosyal ve teknolojik değişimler şunlardır: (Schlechty, 2005)

- Devlet okulları eleştirisi,
- Toplum bilincinin kaybolması,
- Parçalanmış toplum,
- Geleneksel aile yapısının çözülmesi,
- Yeni rakipler,
- Yoğun bireycilik ve
- Teknolojik değişim.

Söz konusu değişimlerin sonucu olarak okulların yeni rakipleri de şöyle ifade edilmektedir; aile desteğinin olmayışı, okul içi şiddet, disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, öğrencilerin çok fazla TV seyretmeleri, bilgisayarda yoğun oyun oynamaları, internet bağımlılığı, lüzumsuz işlerle vakit harcaması vb. tüm bu değişimler sonuç olarak öğrencilerin; sosyal, psikolojik ve zihinsel davranışlarında istenmeyen etkiler oluşturmaktadır. Yaşanan bu ve benzeri sorunların karmaşıklığı disiplinsiz, özdenetimsiz, güvensiz ve dikkat problemleri olan öğrenciler topluluğu oluşturmaktadır. Bu sorunlarla okul yaşantısını sürdürmek zorunda olan öğrenciler tüm okul sistemini etkisi altına alan istenmeyen neticelere yol açmaktadırlar. Bu durum okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin daha önce deneyimlediği türden eğitim içeriklerinden oldukça farklılık arz etmektedir. Okulun yaşadığı bu krizlerle baş etmesi yeni öğrenmeleri ve eğitim politikalarını gerektirmektedir. Eğitim sistemini yeni gelişmelere göre tasarlama ve okulu toplumsal sorunların çözüm yeri olarak konumlandırma ihtiyacı oluşmuş durumdadır. Bu doğrultuda atılacak adımlar ülkemizin geleceğini belirleyecektir. Dünyayı bilen, özgüvenli, teknolojik değişimi iyi okuyan, beceri sahibi, kültürlü ve değerlerine inanan her çocuk geleceğe atılmış ok gibidir.

Okulda Yaşanan Şiddetin Anlamı

Şiddet eğiliminin ve bu çerçevede sergilenen davranışların yukarıda ifade edilen birçok soru-

nun kesişim noktası olarak işlev gördüğü söylenebilir. Şiddet, öğrenilen ve kendini ifade etme biçimi olarak görülse de, bu tür davranışların neden mi, yoksa sonuç mu olduğu üzerinde ayrıntılı olarak durulmalıdır. Okullarda şiddet eylemlerinin yaygınlığı toplumsal çevreden bağımsız düşünülemez. Örneğin; çocukların internette veya diğer oyun mecralarında yoğun olarak vakit geçirmelerinin onların duygu, düşünce ve davranışlarına etkisinin hangi mekanizmalar sonucu oluştuğunu Şekil 1'de görmek mümkündür. Her tür medya içeriğinde şiddet unsuruna yer verilmesi tesadüfi değildir. İnsanın sahip olduğu en temel güdülerden birisi de saldırganlıktır. Bu insani nitelik, yani saldırganlık, çocuğun toplumsallaşma sürecinde terbiye edilerek zararsız hale getirilebilmektedir. Hak, hukuk ve adalet duygusu güçlü fertlerin şiddetten uzak kaldıkları, daha demokratik davrandıkları gözlemlenmektedir. Saldırganlık davranışları yeni öğrenmelerle düzeltilebilecek davranış bozuklukları olarak ele alınmalıdır. Çocukların erken eğitimlerinden itibaren şiddet ortamından uzak yetiştirilmelerinin gereği açıktır.

Günümüzde çocukların ve gençlerin okul öğrenmelerini en çok etkileyen niteliklerin başında medya gelmektedir. Çocuklar büyüme çağlarında, okulda geçirdikleri zamandan daha çoğunu televizyon ve diğer elektronik aygıtların başında vakit harcayarak, elektromanyetik dalgalara maruz kalarak geçirmektedirler. ABD'de ilköğretimin sonuna gelindiğinde, bir çocuk ortalama olarak televizyonda gösterilen yaklaşık 8.000 cinayet ve 100.000 başka türden şiddet eylemini görerek büyümektedir. Bu şiddet sarmalı her geçen yıl katlanarak devam etmektedir. George Gerbner'in ifadesiyle, "İnsanoğlu daha kana susamış dönemler geçirmiştir fakat hiçbiri günümüzde olduğu kadar şiddet imgeleriyle dolup taşmamıştır. Her ev, uzmanlıkla bezenmiş, açık, net ve acımasızlık sahneleriyle sınırlı ısıtılmakta ve dünyanın daha önce hiç görmediği bir şiddet görseli akıntısı içinde yüzmektedir" (Myers, 2015).

İzleyiciler şiddet içerikli modelleri taklit ederler mi? Yapılan bir çalışmada 280 cezaevi mahkumundan; 10 kişiden 9'u suç programlarını izleyerek suça dair yeni püf noktaları öğrendiklerini, 10 kişiden 4'ü ise televizyonda sunulan belirli suçları işlemeye kalkıştıklarını söylemişlerdir (Myers, 2015).

İnteraktif Dijital Yazılım Birliği Başkanı Gentile ve Anderson, şiddet içerikli oyun oynamanın neden şiddet içerikli televizyon izlemekten daha zehirleyici bir etkisinin olabileceğine dair bazı sebepler öne sürmektedir. Oyun oynarken oyuncular özellikle de çocuklar (Myers, 2015, 380-381);

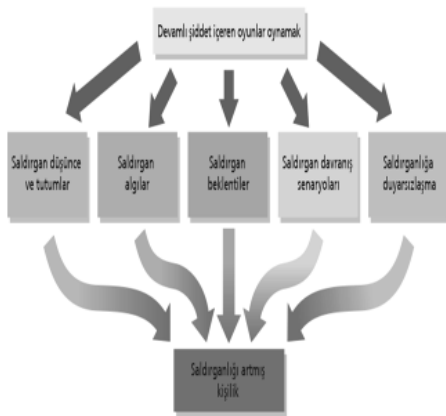
- Şiddet uygulayan bir karakterle kendilerini özdeşleştirirler ve onun rolünü oynarlar.
- Sadece edilgen bir şekilde şiddeti izlemezler, aynı zamanda etkin olarak tekrar da ederler.
- Şiddet davranışının tüm aşamalarıyla meşgul olurlar; kurbanları seçme, silah ve cephane edinme, kurbanı sessizce yaklaşma, silahla nişan alma ve tetiği çekme gibi.
- Devamlı şiddet ve saldırı tehdidi ile uğraşırlar.
- Şiddet davranışlarını defalarca tekrar ederler.
- Başarılı saldırganlık için ödüllendirilirler.

Şiddet içeren oyunlar oynama, şiddet içermeyen oyunlara kıyasla;

- Uyarılmayı artırmaktadır,
- Saldırgan hisleri artırmaktadır,
- Saldırgan davranışları artırmaktadır,
- Olumlu sosyal davranışları azaltmaktadır.

Oynanan oyunlar ne kadar şiddet içerirse etkileri de o denli büyük olmaktadır. Şiddet içeriklerinin sonuçlarına ilişkin yukarıda ifade edilen etki mekanizması aşağıda şekilsel olarak da anlatılmaktadır.

Şiddet İçeren Oyunlarının Saldırgan Eğilimleri Üzerine Etkileri



Şekil 1. Şiddet İçeren Oyunlara Maruz Kalan Bireylerin Saldırganlık Eğilimlerinde Meydana Gelen Değişim

Craig A. Anderson, aileleri, çocuklarının ne yediklerinin farkında olmaya hiç değilse kendi evlerindeki medya beslenme biçimlerinin sağlıklı olduğundan emin olmaya çağırmakta, ayrıca okulların da medya farkındalığı eğitimi vererek hem ebeveynlere hem de öğrencilere yardımcı olabileceğini söylemektedir.

21. yüzyılda çocuklar en çok nerelerden öğreniyorlar veya öğrensinler?

- Aile,
- Sokak,
- Okul,
- Arkadaşlar,
- Televizyon,
- Radyo,
- Bilgisayar,
- İnternet,
- Sosyal medya.

Yukarıda sorulan soruyu sormanın vakti geçmeden cevabın bulunmasının gereği ve önemi ortada durmaktadır. Bu süreç ülkemizin sosyal sermayesinin nasıl olması gerektiğine ve sağlıklı bir toplumsal yapının kurgusuna ilişkin verileri şekillendirecektir. Bir yönü ile nitelikli beşeri gelişmişliğin gereği veya devletin milli güvenlik sorunu olarak öncelikle ele alınması gereken bir konudur. Eğitimciler cesaretle doğru sorular sorarak okulları ve ülkeyi daha yaşanır hale getirebilirler. Bu ve benzeri soruları veliler ve öğrenciler de sormalıdır. Giderek tüm toplumun sahiplendiği bir eğitim ve okul arayışı ile karşılaşmak günümüzün en önemli sosyo-politik ihtiyacı olarak ele alınmalıdır.

Medya Kültürü Oluşturmak

Medyayı etkili ve verimli kullanmak bir kültürlenme işidir. Görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, erken yaşlardan başlayarak medya içerikleri karşısında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Böylelikle çocuklar, medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecek bilinç düzeyine ulaşmış kişiler olarak aktif bir kişi olarak yer edineceklerdir. Dünyada son yüzyılda medyanın olumsuz etkilerinden insanları özellikle de çocukları korumak için önemli çalışmalar yapılmaktadır.

Bu kapsamda medya okuryazarı olmanın birçok nedeni vardır (Jolls, T., Thoman, E. 2008);

1. Tüm medya yapılandırılmıştır,
2. Her insan mesajları farklı yorumlar,
3. Medyanın ticari çıkarları vardır,
4. Medya ideolojik değerler içeren mesajlar verir,
5. Her bir medya aracının kendi dili, tarzı, tekniği, kodları, eğilimi ve estetiği vardır,
6. Medyanın ticari uygulamaları vardır,
7. Medyanın sosyal ve politik hedefleri vardır,
8. Medyada şekil ve içerik birbirine çok yakın ilişkidir.

Bu kapsamda medyada maruz kalınan görüntüler çoğu kez çocukların/gençlerin gelişimine zarar verecek nitelikte içeriklerden oluşmaktadır. İnsanın gelişimine uygun olmayan bu içeriklerle karşılaşan bireyin normal kalması düşünülemez. Çocuğun gelişiminde her yaşın bir anlamı ve gelişim evresinde yerine getirilmesi gereken görev ve sorumluluklar vardır. Ancak medyada bu süreçlerin hiçbirisine uygun davranılmadığı rahatlıkla ifade edilebilir. Her yaştan çocuğun ve gencin her an istenmeyen görsel-işitsel içeriklerle karşılaşması olasıdır. Bu içerikler çocuk ve gençlerin sosyal, psikolojik, zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişimi üzerinde ciddi olumsuz etkiler bırakmaktadır.



Şekil 2. Çocuklara ve Gençlere Yönelik Medya İçeriklerinde Gözlenen Olumsuzluklar

Her yaştan çocukların ve gençlerin maruz kaldığı medya içerikleri yukarıda verilen görsel ve işitsel durumları da kapsamaktadır. Televizyondan internete, internetten oyunlara her türden medya içeriklerinde çocukların karşısına çıkan görüntülerde şiddet, cinsellik, tehlikeli davranışlar, yalan söyleme, çıplak görüntüler, ayırmıcı ve aşağılayıcı dil, uyuşturucu ve alkol kullanımını teşvik eden

eylemler, sigara kullanımı, büyülü görüntüler üzerinden sergilenen medya malzemesinin çocukların gelişimine olumsuz etkileri de ayrıca araştırılması gereken konulardır.

Medya profesyonellerince, medya içeriklerine yerleştirilen her karenin, her sesin, her rengin, her ifadenin bilerek ve bir amaca yönelik olarak tasarlandığını biliyoruz. Ayrıca çocuklardan ekrana yansıyan görüntülerin kurgu olduğunu düşünmelerini beklemek de haksızlık olacaktır. Çocuklar ekranda gördüklerini taklit etme konusunda çok da isteklidirler.

Bu nedenlerle medya okuryazarlığı eğitimi ile; çocuklarımızı medyanın olumsuz etkilerine karşı bilinçlendirmek, medya karşısında pasif alıcı durumundan kurtarmak, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini anlayabilecek bireyler haline getirmek, zihinsel gelişime bağlı olarak kurgu ile gerçekliğin ayırdında yetişmelerini sağlamak, medyanın sunduğu mesajları aynen almak yerine akıl süzgecinden geçirebilmesine katkı vermek ve eleştirel bakış kazanmalarını temin etmek gibi beceriler kazandırılmalıdır.

Okulu Yeniden Kurmak

Okul en temel sosyal kurumlardandır. Devlet olmanın, toplumda ortak akıl ve duyguları geliştirmenin ocaklarından birisi de okuldur. Bu tür kurum ve yapıların güncellenerek varlıklarını sürdürmesi toplumsal ihtiyacın gereğidir. Her bireyin ortak eğitimi ve öğretiminde okul merkezi rol oynamaktadırlar. Kültürün oluşturulmasından, paylaşılmasına, değer aktarımından, değişimin yeniden inşa edilmesine, geçerli bilginin öğretiminden, geçmiş yaşantıların yeniden üretilmesine, tüm insani ve toplumsal süreçlerin sağlıklı yürütülmesinde okul kalıcı izler oluşturmaktadır.

Eğitim ve öğretim kurumlarına, olumlu işlevleri yanında yer yer eleştiriler de yöneltilmektedir. Bu kurumlar hakkında görev ve sorumluluklarını yerine getirirken amaçlarından uzaklaşma, beklentileri karşılamada yetersiz kalma ya da kendisini yaşanan çağa göre güncellemede istenen beceriyi gösterememe durumlarında, kaçınılmaz olarak toplumsal baskılar oluşmaktadır. Eğitim kurumlarının her türlü gelişme karşısında gerekli ve yeterli tepkileri vermede gecikmesi, toplumda geriye gitme algısı oluşturmaktadır. Bu durum top-

kapananlar hem de alabildiğine dışa açılanlar kaybetmeye mahkûm gibi görülmektedirler. Dengeli beslenmek gibi, dört koldan yeni coğrafyalarla iletişime geçecek özgüvene sahip öğrenciler yetiştirmek zorunlu hale gelmiş bulunmaktadır. Yeni bin yılda etkili bir devlet olmanın yolu da eğitimden geçmektedir.

Sonuç

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemini köklü değişimler beklemektedir. Rekabet kabiliyetini kazanamamış, kendisine teslim edilen bireylerin gelişimi için yeterli donanımdan uzak, dahası toplumun beklentilerinin gerisine düşmüş bir yapının bu haliyle sür-git devam etmesi mümkün değildir.

Eğitim sisteminin temel sorunu yaşanan gelişmeleri yeterince okuyamamış olmasıdır. Öğretmen eğitiminden programların oluşumuna varıncaya kadar daha çağdaş, daha yerli ve daha dinamik bir öğrenme hızına ulaşılması gerekir. Sürekli tekrarlayan, öğrencisini öğrenen bir varlık olmaktan çok, bilgi deposu olarak gören okulun sorunu kendisidir. Sorunun parçası haline gelen yapıların var kalmasının oldukça zor olduğu söylenebilir.

Güçlü rakipleri git-gide okulun içini boşaltırken, buna karşın medya devasa yapısı ve dinamik işlevi ile toplumun üstünü örtmekte, çocukların belleklerini işgal etmektedir. Yeterli medya eğitimi verilmeyen öğrencilerin nasihat babından uyarılması medya içeriklerini daha istenir hale getirmektedir. Her yaşta çocuk okuldan sıkıldıkça daha fazla medyaya gömülmektedir. Motivasyon kaynağı da diğer akranları olmaktadır.

Medya içeriklerinin çocuklara ve gençlere etkileri; okulda başarısızlık, şiddet eğilimi, haz merkezli davranma ve ihtiyaçlarını erteleyememe şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tür zaafarla büyüyen bireylerin, ailelerine ve topluma verecekleri zarar tahmin edilemez. Bu nedenle her çocuk başarabilir, yeter ki başarma duygusunu yaşayacakları ortamı sağlayalım. Bunun için en uygun mekân okuldur. Hiçbir çocuğun yok oluşuna seyirci kalınmaz. Millettin çocuklarını, halkımızın beklentileri doğrultusunda yetiştirmek hepimizin sorumluluğudur.

Bu amaçla oluşturulacak eğitim seferberliği ile yerli, milli kültürün kodlarının merkezde olduğu ancak evrensel insanlık değerlerini de dikkate alan bir yaklaşımla okulları yeniden kurmak mümkün olacaktır. Bu konularda yaşanacak gecikmelerin faturasının her geçen gün ağırlaşacağı aşıkârdır. Burada teknik konulardan çok eğitim felsefesinin ne olacağı, insan yetiştirme yaklaşımının dayanakları önem taşımaktadır. Bunların dışında ne öğretileceği, nasıl izleme, değerlendirme yapılacağı, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinin hangi becerilere dayalı olarak tasarlanacağı ve velilere geribildirim olarak verilmesi gereken hususlar da oldukça önem arz etmektedir.

Okulların en büyük rakibinin medya olduğu açıktır. Medyanın eğitim sürecine, okul yaşantılarına ve öğrencilerin öğrenme eğilimlerine ve davranışlarına etkisi kaçınılmazdır. Bu durum gün geçtikçe medya lehine fark oluşturmaktadır. Medyanın istenmeyen içerikleri de dikkate alındığında durumun gittikçe zorlaşmakta olduğu görülmektedir. Kendi medyasını oluşturacak okulların bu süreci tersine çevirebilecekleri üzerinde de durulmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenlerce üretilen medya içeriklerinin çocuklara ve gençlere daha ilginç gelebileceği düşünülmelidir. Ayrıca içerik üretebilen çocukların medyanın sihirli dünyasını görmüş olması ve medya içerikleri oluştururken deneyimleyeceği etik davranma sorumluluğunu öğrenmesi de ayrı bir zenginlik olarak görülmelidir. Medya bağımlılığından kurtulmanın yolu da bu yaklaşımda gizlidir sanırım.

Son söz;

«Siz ne yerseniz çocuğunuz da onu yer.» çünkü «İnsan ne yerse odur.»

Kaynakça

- Jolls, T., Thoman, E. (2008). **21. Yüzyıl Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış Sınıf İçi Etkinlikler**, (Çev. Elma C. Ve ark.), Ankara, Ekinoks Yayınları.
- Myers, D, G. (2015). **Sosyal Psikoloji**, Çev. Edt, Serap Akfırat, 10. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Palmer, S. (2015). **Zehirlenen Çocukluk Modern Dünyanın Çocuklar Üzerine Zararlı Etkileri**, (Çev. Aksoy, Ç., Ö.), İstanbul, İletişim Yayınları.
- Prensky, M. (2001). **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, MCB University Pres, Vol:9, No:5, October.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2009). Medya Okuryazarlığı Web Sitesi <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr>
- Schlechty, P., C. (2011). **Okulu Yeniden Kurmak**, (Çev. Y. Özden), Nobel Yayınları, Ankara.

Çocuğa Yönelik Cinsel Şiddetin Engellenmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Dr. Öğretim Üyesi Leyla AYDEMİR
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Cinsel istismar, henüz cinsel gelişimini tamamlamamış, bağımlı ya da herhangi bir engeli dolaşısıyla onay verme durumunda olmayan bir çocuğun/ergenin bir erişkin tarafından, tehdit, korku, baskı ya da kandırma yolu kullanılarak, sosyal, dinsel ve hukuksal tabuları ihlal ederek cinsel anlamda kullanılması durumunu ifade eder.

Çocukların cinsel istismara maruz kalmaları onlar için, hem bu suça teşebbüs eden saldırgan için hem de toplum için psikolojik ve sosyal sonuçları, yasal ve ahlaki boyutları ve yaptırımları olan önemli bir sorundur. Bu sorun gelişen teknolojinin dış tehlikelere karşı sınırları kaldırmasıyla ile daha da büyümektedir. Bunda ebeveynlerin istismarın gerçekleşebileceği mekân ve kişilere yönelik bilgiye sahip olması da etkili görülebilir. Örneğin, çocuk cinsel istismarı hakkındaki genel bir yanlış inanış, cinsel istismarın parklar, ıssız sokaklar, karanlık yerler ve boş inşaat sahaları vb. yerlerde olduğudur. Oysaki evde, okulda, sokakta ya da yurttan cinsel istismara maruz kalmış mağdur edilmiş çocuk sayısı oldukça yüksektir (Finkelhor, 1994; Snyder, 2000). Bireylerin bu gerçeklerin farkında olmamaları mevcut tehlikelere karşı tedbir almalarını engellemektedir.

Çocuk istismarına yönelik getirilen farklı bakış açıları, alan içinde onu açıklayan farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan tıbbi yaklaşıma göre, ruhsal bir bozukluk ya da dengesizlik sebebiyle kişi çocuk istismarında bulunabilmektedir. Yani istismar davranışı, bu ruhsal bozukluk ya da dengesizliğin bir yansıması olarak vuku bulmaktadır. Benzer şekilde sosyal destek yaklaşımı, duygusal ve maddi boyutta çok az ya da

hiç destekleyici bağı olmayan, kendini toplumdan soyutlamış bireylerin çocukları istismar etmeye eğilimli oldukları görüşünü savunur (Topçu, 2009: 183). Sosyolojik modellerden ekolojik yaklaşım ve sosyal etkileşim yaklaşımı ise, bireyin davranışlarının onun sosyal çevre temelinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Topçu, 2009:161). İhmal ve istismarın ortaya çıkması ya da görülme sıklığının temelinde bireylerin çevre ile etkileşimleri yer alır. Yetişkin ya da istismarı gerçekleştiren bireyin geçmiş yaşamında maruz kaldığı istismar oranı ve bireyin yaşadığı toplumsal çevre bu istismar davranışını pekiştirmeye ne kadar meyilli ise, bireyde de o istismar etme davranışının oluşması o kadar kolay olmaktadır. Dolayısıyla istismarın kayda değer bir bölümü ebeveynlerin ya da çevrenin çocukları eğitime ya da disipline etme amaçları doğrultusunda gerçekleşir (Tugay, 2008: 15). Konuyu ele alan önemli yaklaşımlardan bir diğeri ise sosyal öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, istismarın gözlem ya da deneyim sonucunda öğrenilen bir davranış olduğunu kabul eder. Buna göre, çocukluk yıllarında istismara maruz kalan çocukların, yetişkin birer anne baba olduklarında istismar eylemini gerçekleştirme olasılıkları yüksektir. Bu durum Oliver ve Taylor tarafından "Kuşaklar Hipotezi" olarak adlandırılmaktadır. Özellikle istismarla ilişkili farklı düzeylerdeki travmatik yaşantılar, ileri yaşlarda şiddet içeren eğilimler gösterme olasılığına da yol açmaktadır. Bu istismar mağdurları aynı zamanda şiddete karşı anormal bir bakış açısı geliştirmektedirler (Friedman, 2010).

Türkiye'de çocuk istismarına yönelik istatistikî bilgiler ağırlıklı olarak 1970 yılından itibaren top-

lanmaya başlanmıştır. Buna rağmen her yıl ne kadar çocuğun cinsel istismara maruz kaldığına yönelik net bilgiler mevcut değildir. Gerek kayıtların yetersizliği, gerekse bu alanda akademik çalışmalarındaki eksiklik, ülkemizde durum analizi yapılmasını kısmen zorlaştırmaktadır (Akbaş, Sanberk, 2011).

2010 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu koordinasyonunda ve UNICEF'in desteği ile çocukların hangi istismar türlerine maruz kaldıklarına ilişkin "Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması" gerçekleştirilmiştir. 7-18 yaş arası 1.886 çocuk ile yürütülmüş araştırmada, çocukların %25'inin okul, aile vb. ortamlarda ihmal edildikleri, %45'inin fiziksel, %51'inin duygusal ve %3'ünün cinsel istismara maruz kaldığı ortaya konmuştur. TBMM Çocuk İstismarını Önleme Araştırma Komisyonu'na sunulan Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre ise, çocuklara yönelik cinsel istismar suçu giderek artmaktadır. 2008 yılında 4 bin 61 olan açılan dava sayısının 2015 yılında yüzde 400 artarak 16 bin 957'ye çıktığı görülmüştür.

Eskin ve diğerleri, üniversite öğrencilerinin çocukluk çağlarında yaşadıkları örseleyici yaşantıların tespitine yönelik yaptıkları bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin %28'inin çocukluklarında cinsel istismara maruz kaldığını ortaya koymaktadır (2005).

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalına 2008-2011 yılları arasında cinsel istismar şüphesi ile başvuran mağdurların cinsiyet dağılımlarına ilişkin yapılan araştırmanın sonuçları, sadece kız değil, erkek çocuklarında mağdur edildiğini göstermektedir. Bu araştırmaya göre, istismar mağduru çocukların %75,7'si (n:109) kız, %24,3'ü (n:35) ise erkektir (Uğur ve diğerleri, 2012).

Çok çeşitli nedenlerden dolayı cinsel istismara uğramış çocuk ve ergenler yaşadıkları bu olumsuz deneyimleri paylaşamamaktadırlar (Farrants, 1998). Bunun nedenleri arasında mağdurun duyduğu utanç, suçluluk, istenmeme korkusu, ailenin dağılması korkusu, ailenin rezil olabileceği düşüncesi, saldırgan tarafından kendisine ya da ailesine yönelik aldığı tehdit, olayın mahremiyetinden kaynaklı çekinme duygusu vb. faktörler yer almaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Eğitim ve Öğretmen

Şiddet tüm canlıların gerektiğinde çeşitli sebeplerle uyguladıkları bir güç olmakla birlikte, bazı toplumlarda hayatın bir parçası bazılarında ise ender rastlanan bir olgudur. Yaşanılan şiddetin toplumda azaltılabilmesi için zorunlu hukuki düzenlemeler ve ahlaki desteğin yanı sıra eğitimsel desteğe önemle ihtiyaç vardır (Aydemir ve Demircioğlu, 2016: 157).

Çocuklar kendilerini tehlikelere karşı nasıl koruyacaklarını aile, okul ve buldukları çevrelerinden eğitim aracılığıyla öğrenirler. Doğumla başlayıp yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelinde ilk altı yıl çok önemlidir (). Okul öncesi eğitime başlama zamanına kadar çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en önemli faktör aile (Lindberg ve Oğuz, 2016; Özel, Konca ve Çağdaş, 2016; Vural ve Kocabaş, 2016) iken, okul öncesi dönemde çocuğun okulu ve öğretmeni yaşamında önemli bir yer almaya başlar (Gürkan, 2009). Okul öncesi dönemden itibaren eğitimin gerçekleştirildiği sınıf, öğrencilerle karşı karşıya eğitim öğretim yaşantılarının gerçekleştiği yaşam alanıdır. Eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, öğrenme program ve yöntemleri ya da eğitim kaynakları vb. sınıfın bütünüdür. Öğretmenin eğitiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Kaliteli bir sınıf yönetiminde, öğretmenin aldığı eğitim, öğrencileri tanıma becerisi, eğitim planı, programı ve yöntemi, öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturmaya, sınıf düzenini sağlamaya ve öğrenci-veli-okul ile etkin iletişim gücü vb. etmenler önemli rol oynar.

Eğitim bilimlerinde yapılan çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin, çocuğun kişilik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, öğretmenin düşünsel tutumunun, çeşitli duygusal tepki ve alışkanlıklarının öğrencileri etkilediği görülmektedir (Gözütok, 1995; Taçman, 2006). Öğretmenin, öğrencilerin, dolayısıyla da birey ve toplum üzerindeki güçlü etkisi, bir etkileşim süreci olan eğitimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişi olmasından kaynaklanmaktadır (Jeans, 1995).

Diğer yandan öğretmen, aile dışında çocuk ile uzun süreli ve yakın iletişim kuran tek kişidir. Öğretmenlerin, çocukları günlük olarak gözleme ve davranışlarını geçmiş davranışları ve yaşıtları

normlarıyla karşılaştırma olanakları vardır. Bu yüzden, cinsel istismarın tanınması ve önlenmesinde öğretmenin çocuklardaki davranış değişikliklerini bazen ailelerinde daha kısa sürede fark edebilmekte ya da fark edebilmeleri beklenmektedir. Çocuklara cinsel istismar konusunda yaşlarına uygun şekilde bilgilendirerek istismara maruz kalmalarını engellemek, istismar mağduru olmuş çocukların davranış değişikliklerini teşhis edebilmek onlara yardımcı olabilmek açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada okul ortamında öğretmenlerin istismarın önlenmesine yönelik görev ve sorumlulukları dört boyutta ele alınmaktadır. Birincil koruma çocukla güçlü iletişim, ikincil koruma istismara yönelik bilgilendirme, üçüncül koruma istismara uğramış çocuğu erken tanı ve tedavi çalışmaları için yönlendirmeye, dördüncül koruma ise istismara maruz kalmış bireyin ilgili birimlere bildirilmesine, rehabilitasyonunu takip edip desteklemeye yönelik önleme çalışmalarını yapmalarıdır.

Çocukların Cinsel İstismarının Önlenmesine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerin Karşı Görev ve Sorumlulukları.

Öğrenci ile Güçlü İletişim

Öğretmen Yakınlık Davranışı: Bir öğretmenin öğrenci ile iletişiminde öğrencilere yönelik sözel ya da sözsüz olumlu davranışlarına öğretmen yakınlık davranışı adı verilir. Öğretmenin davranışları sınıf içi iletişim sürecinin başarısında etkili en önemli öğelerdendir (Geçer ve Deryakulu, 2004: 520). Örneğin, öğretmenin öğrenciye ismiyle hitap etmesi, öğrencilerin düşüncelerini övmesi, öğrenci ile göz teması kurması, başını okşaması, omzuna dokunması ya da gülümsemesi gibi dav-

ranışlar olumlu tutumları yansıtmakta olup, yakınlık olarak kabul edilir. Dolayısıyla kişiler arasındaki iletişimi arttırarak, hem fiziksel, hem de psikolojik mesafeyi azaltmaktadır (Mehrabain (1981). Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu iletişim, öğrencinin duyuşsal (Andersen,; Christensen ve Menzel, 1998; Christophel, 1990; Gorham, 1988; Plax, Kearney, McCroskey ve Richmond, 1986), davranış-

sal (Christensen ve Menzel, 1998) ve bilişsel öğrenme alanları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda, öğrenciye bir başkası tarafından anlaşılıyor olduğu mesajını vererek herhangi bir üzüntü, sevinç, kırgınlık, korku durumunda paylaşmasına yardım eder. İyi iletişim içerisinde olduğu kişiye güven duygusu geliştiren öğrenci herhangi bir

sorun ile karşılaştığında, ya da bir anlaşmazlığa düştüğünde paylaşımda bulunmak amacıyla o kişiye gidecektir.

Aydemir ve Tekin'in ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada öğretmen – veli ve öğrenci – öğretmen arasındaki ilişkinin öğretmenler tarafından güçlü görülmesine rağmen, öğrenciler tarafından yetersiz algılandığı ortaya konmuştur. Öyle ki öğretmenler kendi bakış açılarıyla öğrencilere ulaşmış olduklarını düşünürken, öğrenciler kendilerine ulaşamadığını düşünmektedir. Bu durum öğrencinin öğretmen tarafından tam olarak anlaşılmadığı durumunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin tersini düşünmesine rağmen, öğrenci ile öğretmen arasında güçlü iletişim söz konusu olmadığını göstermektedir.

Çocuğu Ciddiye Alma: Öğretmenin çocuğu ciddiye alması güçlü iletişimde olması gereken önemli bir faktördür. Kaç yaşında olursa olsun bir çocuğun herhangi bir istismara maruz kaldığını ifade etmiş olması durumunda mutlaka ciddiye alınması gerekir. Bu durumda öğrencinin hayal



kurduğunu, iftira attığını, yalan söylediğini düşünmek ya da bunu ona söylemek yapılabilecek en uygunsuz davranışlardandır.

Goldman ve Padayachi'nin araştırmasında, 122 okul psikolojik danışmanına dört cinsel istismar senaryosu sunulmuş, öğretmenlere şüphe dereceleri, bildirimde bulunma ihtimalleri ve bildirimde izlenecek yol hakkında bilgileri ölçülmüştür. Sonuçlar, her senaryoda şüphe ve bildirim puanları arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik danışmanların sadece %10'undan azı kendisini cinsel istismar işaretlerini tanıma konusunda yeterli görmüştür (2005).

Özellikle okul öncesi eğitimde görev yapmakta olan eğitimcilerin güçlü iletişim teknikleri bilgilerinin/eğitimlerinin olması eğitimci ve öğrenci arasında etkili iletişim için büyük önem arz eder.

İstismara Yönelik Bilgi Sahibi Olma

İstismarı Tanımak: İstismarı tanımak, engellenmenin ilk adımını oluşturur. Genellikle istismar söz konusu olduğunda kişilerde fiziksel şiddet algısının oluştuğu görülür. Şiddet, birey, grup veya toplumların fiziksel, cinsel, sözel, psikolojik, ekonomik, kültürel, maddi, dini, simgesel ya da sembolik zarar görmesini, acı çekmesini veya korku yaşamasını veya bunu muhtemel kılan tehdit veya baskıya maruz kalmasını ya da özgürlüğünün engellenmesini içeren her türlü davranıştır (Aydemir, 2016). Dolayısıyla istismar eşittir şiddettir, fakat istismardan söz edebilmek için fiziksel şiddet şart değildir. Örneğin; cinsel içerikli (seksi) konuşma, teşhir ve röntgencilik herhangi bir temas dahi içermeyen istismar türleridir (Akgül, 2015: 27-28). İstismarın çok çeşitli türleri olduğu gibi, çok çeşitli belirtileri, etki dereceleri, yardım alternatifleri vb. mevcuttur. İstismara yönelik sahip olunan bilginin zenginliği, istismarın önüne geçilmesine olanak sunar.

Çocuk istismarına ilişkin bilgilendirmenin ülkemiz okullarında eksik olduğunu ortaya koyan güncel araştırmalar mevcuttur (Akgül, 2015; Yıldız ve diğerleri, 2017; Karabıyıklı, 2017; Küçük ve diğerleri, 2017). Erol'un 2007 yılında yapmış olduğu çalışma, öğretmenlerin istismar konusundaki birincil bilgi kaynaklarının medya olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte birinin konuyla ilgili bilgiyi internetten edindiklerini ortaya koymuştur.

Bu sonuç öğretmenlerin mezun oldukları okullarda çocuk istismarına ilişkin ya hiç bilgi almadıklarını ya da aldıkları bilginin yetersiz olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde, Aksel ve Irmak'ın çalışması öğretmenlerin istismar konusunda hem üniversite eğitimleri süresince hem de hizmet içi eğitim olarak yetersiz eğitim aldıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı konusunda doğru bilgilere sahip olmakla birlikte, mağduriyetin resmi kurumlara bildirim konusunda da bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Dilsiz ve Mağden'in araştırması da bu durumu doğrulamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 44,7) çocuk istismar ve ihmali konusunda herhangi bir kaynaktan bilgi edinmemiş olduğunu ve eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Davranış Değişikliklerini Yorumlama: Her öğretmenin cinsel istismar konusuna ilişkin bilgi sahibi olması, mağdur öğrencide oluşan davranışsal sinyalleri yorumlayabilmesi açısından önemlidir (Çeçen, 2007). Örneğin, cinsel istismara maruz kalan bir çocuğun oyuncaklarıyla cinsel hareketlerde bulunması, uykuya dalma problemi yaşaması, tuvalet eğitimi almış olmasına rağmen altına kaçırmaya başlaması vb. değişimler öğretmen tarafından yaramazlık, kıskançlık ya da belirli yaş sendromlarının belirtileri olarak yorumlanmamalıdır. Mağdur çocuklarda ne tür davranış değişikliklerinin görüldüğüne ilişkin yeterli bilgi ve yorum gücüne sahip olmalıdır. Aksi takdirde öğrencide meydana gelen değişimleri fark etmiş olmasına rağmen tehlikeyi göremeyecektir. Bu yüzden öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öncelikle, çocuklarda cinsel istismar konusuna, mağdur çocuklarda meydana gelen davranış değişikliklerine, bu çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiğine, çocukların ebeveynleri ile nasıl bir iletişime geçmesi gerektiğine vb. yönelik bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Bilgilendirme

Çocuğun Bilgilendirilmesi: Çocuklar yüksek bir bilinç ile haklarını ve sorumluluklarını tanıma, diğer kişiler ile olan ilişkilerde sınırların nerede başlayıp nerde bitmesi gerektiğini belirleyebilme becerisi geliştirmek için bilgilendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Hassas konulara ilişkin bu bilgilendirmelerin sağlam adımlar ile işin eğitimini almış kişiler-

ce yapılması en uygun olanıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin cinsel istismara imkân tanımayacak, fakat aynı zamanda sosyal ilişkilerinde çocuğun bilinçli hareket etmesini ve kendisini güvende hissetmesini sağlayacak bilgilendirmede bulunmaları önemlidir. Çocuklara, mahremiyetlerinin, hayır diyebilmenin önemini, hoşlanmadıkları bir durumla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğinin, ihtiyaç duyduklarında kimlerden yardım almaları gerektiğinin, asla yalnız olmadıklarının vb. öğretilmesi önemlidir (Türkbay, Söhmen ve Söhmen, 1998).

Meslektaşların ve Ailelerin Bilgilendirilmesi: Öğretmen, yalnızca öğrencilere karşı sorumluluk taşımaz. Aynı zamanda, okul personelini diğer öğretmenleri, istismara, risk faktörlerine, belirtilerinin tanınmasına ve mağduriyetin bildirim için izlenmesi gereken yollara ilişkin bir eğitimci olarak bilgilendirme sorumluluğu taşır. Çocukların günlerinin üçte birini okulda geçirdikleri göz önüne alınırsa, öğretmenlerin ve eğitim sektöründe çalışan kişilerin bu sorumluluğu taşımaları çocuk istismarının tanınması ve mağduriyetin önüne geçilmesi açısından önemlidir (Baginsky, 2003).

Okul çalışanlarının yanı sıra ebeveynlerin de istismara yönelik bilgilendirilmesi önemlidir. Ailelerin çocukları ile olan yakın ilişkileri ve sosyo ekonomik durumları arasında ilişki söz konusudur. Şöyle ki, sosyo-ekonomik seviye düşüklüğü istismar açısından önemli risk faktörlerinden birisidir. O yüzden düşük ekonomik gruba ait anne babaların cinsel istismara yönelik bilgilerinin az olabileceği ve muhtemel bir istismar durumunda haklarını ya da ne yapacaklarını bilmemeleri öngörülebilir. Bu sebeple öğretmen-veli toplantıları ile yapılan bilgilendirme ve istismarı önleme uygulamaları çocuğun istismardan korunması noktasında altın değerinde görülebilir.

Çocukların zarar gördükleri veya tehlike içinde oldukları durumlarda sık sık öğretmenlere açıldıkları görülmektedir. Özellikle, aile içi cinsel istismar olgularını öğretmenleriyle paylaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocuktan gelen bir açılım sonrasında ne yapmaları gerektiğini bilmeleri önemlidir. Okul psikolojik danışmanı ve sınıf öğretmenleri, çocuk ve ailesiyle olan görece yakın ilişkileri nedeniyle hem yasal hem tedavi personele elde ettiği bilgilerle yardım edebilir (Kenny ve McEachern, 2008).

Okulun/Kurumun Bilgilendirilmesi: Herhangi bir mağduriyet durumunda çocuğun bağlı bulunduğu okul idaresi ya da diğer idari kurumlar çocuk istismarının gizlenmesi konusunda gizli

kalınması yönünde baskı kurabilirler. Fakat güçlü bir dik duruş ve sorumlulukların farkındalığında olan eğitimcinin hiçbir tehdit, baskı ve korkuya boyun eğmeden durumu ailelere ve gerekli kurumlara bildirmesi gerekmektedir. Hatta bu görevi yerine getirmesinde engel oluşturmaya çalışan kurum ya da kişileri şikâyet etmelidir.



Uygulamaya Yönelik Bilgi ve Sosyal Sorumluluk

Türk Ceza Kanununun 77. maddesine göre çocuğun cinsel istismarı, insanlığa karşı işlenen suçlar kapsamında değerlendirilir. Eğitimciler, tıpkı toplumdaki diğer yetişkinler ve uzmanlar gibi çocuk istismarının zorunlu bildirim yasa kapsamında yer almaktadır. Türk Ceza Kanunu'nun (TCK, 2004) 5237 sayısına göre, çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim zorunludur ve bu zorunluluk 278. madde ile her vatandaşa, 279. madde ile tüm kamu görevlilerine verilmiştir. Çocuk istismarı ve ihmalinin bildirim zorunludur ve cezai yaptırımı bulunmaktadır (Dağlı ve İnanıcı, 2011). Dolayısıyla, istismarın gereken makamlara bildirilmesi

kamu görevlisinin yani öğretmenin görev alanıdadır.

Literatürde rastlanan cinsel istismar ve öğretmenlerin bildirme tutumlarını ölçen araştırmalardan biri Tugay tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin fark ettikleri cinsel istismar vakalarına yönelik nasıl bir tutum izlediklerini bulmaya yönelik yapılmış bu araştırma, öğretmenlerin (n:400) %47'sinin cinsel istismarı yetkili kurumlara bildirmeden bir haber olduğu, %35'inin tam olarak emin olmadığı, kalan % 19'unun ise böyle bir zorunluluğun olmadığını düşündüğü sonuçlarını ortaya koymuştur. Aynı araştırmada öğretmenlerin, şüphelendikleri çocuk ihmal ve istismarı vakalarının sadece % 10'ununu yetkili kurum ve kişilere (sosyal hizmetler, polis ve okul psikolojik danışmanı gibi) bildirdikleri görülmüştür (Tugay, 2008).

Aksel ve Irmak'ın yapmış olduğu çalışma ise, öğretmenlerin çocuk cinsel istismarı konusunda doğru bilgilere sahip olmakla birlikte resmi kurumlara bildirim konusuna bilgilerinin yeter-



siz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçların öğretmenlerin hem üniversite hem de hizmet içi eğitimlerinde çocuk cinsel istismarına yer verilmesinin önemine işaret etmektedir (2015). Yaşar ve Şenol'un çalışması öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, branşları, daha önce çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alıp almama ve cinsel

istismarın belirtilerini tanımlamada kendilerini hazır hissetme durumlarına göre çocuğa yönelik cinsel istismar tutum ölçeğinin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılığın olduğunu ortaya koymuştur (2015).

Bu sonuçlar sadece cinsel istismar konusuna ilişkin farkındalığa sahip olmasının soruna engel oluşturmak açısından yeterli olmadığını, özellikle öğretmenlerin atılacak sonraki adımlar ve hangi resmi yardım kuruluşlarına ulaşabileceklerine ilişkin en doğru ve güncel bilgilere sahip olması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimde yer alan öğretmenlerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bir takım görev sorumlulukları vardır: Bunlar;

Çocuk ile güçlü iletişim kurma,

İstismar hakkında bilgi sahibi olma,

Başta çalışma arkadaşları ve ebeveynleri olmak üzere çevresindekileri çocuk istismarına yönelik bilgilendirme/farkındalık kazandırma,

İstismar ile ilgili yardım ve destek sunan makamları tanıma, gerektiğinde onlarla iletişim içerisinde bulunmadır.

Türkiye'nin 2007'de imzaladığı ve 2010 yılında yürürlüğe giren Cinsel Suistimale ve Cinsel İstismara Karşı Çocukların Korunmasına Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi'nin II. bölümündeki "Önleyici Tedbirler" kısmı (5. Madde) "Çocuklarla temas halinde çalışan kişilerin belirlenmesi, eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi", (6. Madde) "Çocuklara yönelik eğitim", (7. Madde) "Önleyici müdahale programları veya tedbirleri", (8. Madde) "Kamuya yönelik tedbirler", (9. Madde) "Çocukların, özel sektörün, medyanın ve sivil toplumun katılımı" olarak düzenlenerek önleyici eğitim vb. çalışmaların çok yönlü gelişimi öncelikli olarak amaçlamıştır. Bu anlamda ülkemizde de bu sözleşmeye uygun olarak yeni düzenleme ve çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir.

Sadece öğretmenlerin değil, toplumun cinsel istismarın belirlenmesi ve önlenmesinde bilinçli ve donanımlı hale gelmesi bu şiddetin önüne geçilmesi bakımından büyük önem arz eder..

Kaynaklar

- Akbaş, T. ve Sanberk İ. (2011). Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koyucu Eğitim, Karahan Kitabevi.
- Akgül, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Personelin Cinsel İstismar Bildirim Durumları, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin sunulan Yüksek Lisans Tezi.
- Aksel, Ş. ve Yılmaz İrmak, T. (2015). Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyimleri. Ege Eğitim Dergisi, 16 (2), 373-391.
- Aydemir, L. (2016). Tendency to Violence of Young People in their Adolescence Period and Precautions to be Taken", Journal of Social and Administrative Sciences, C: 34, 281-288.
- Aydemir, L. ve Demircioğlu, E. (2017). Trabzon İli Ortahisar İlçesi'nde Yerli Halkın Şiddet Algısı Ve Yaşanan Şiddet Gerçekliğine İlişkin Sosyolojik Bir Araştırma, Karadeniz İncelemeleri Dergisi, 11(22), 139-160.
- Aydemir, L. ve Tekin T. (2018). Eğitim Örgütlerinde İletişim: İlköğretimde Metaforik Analiz, Motif Academy Journal of Folklor, 11(21), 145 – 161.
- Baginsky, M. (2003). Newly Qualified Teachers And Child Protection: A Survey Of Their Views, Training And Experiences. Child Abuse Review, 12, 119–127.
- Beach, F.L., Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Eğitim Yönetimi, sayı: 40, 518-543.
- Christensen, L.J. & Menzel, K.E. (1998). The Linear Relationship Between Student Reports Of Teacher Immediacy Behaviors And Perceptions Of State Motivation And Of Cognitive, Affective And Behavioral Learning. Communication Education, 4(1), 82-90.
- Christophel, D.M. (1990). The Relationship Among Teacher Immediacy Behaviors Student Motivation And Learning. Communication Education, 39, 323- 340.
- Çeçen, A.R. (2007). Çocuk Cinsel İstismarı: Sıklığı, Etkileri Ve Okul Temelli Önleme Yolları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4(1), 1-17.
- Dağlı, E.T. ve İnanıcı, M.A. (2011). İhmal Ve İstismara Uğrayan Çocuğa Bütüncül Yaklaşım: Hastane Temelli Çocuk Koruma Merkezleri İçin Başvuru Kitabı. Ankara: UNICEF.
- Dilsiz, H. ve Mağden D. (2015). Öğretmenlerin Çocuk İstismar ve İhmal Konusunda Bilgi ve Risk Tanıma Düzeylerinin Tespit Edilmesi, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1(2), 678-694.
- Erol, D. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalık (Eskişehir il örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eskin, M., Kaynak-Demir, H. ve Demir, S. (2005). Same-Sex Sexual Orientation, Childhood Sexual Abuse, And Suicidal Behavior In University Students In Turkey. Archives of Sexual Behavior in University Students in Turkey, 185-195.
- Farrell, A. ve Walsh, K. (2010). Working Together For Toby: Early Childhood Student Teachers Engaging In Collaborative Problem-Based Learning Around Child Abuse And Neglect. Australasian Journal of Early Childhood, 35(4), 53-62.
- Farrants, J. (1998). The "False Memory" Debate: A Critical Review Of The Research On Recovered Memories Of Child Sexual Abuse. Counseling Psychology Quarterly, 11(3), 229-238.
- Finkelhor, D. (1994). Current Information on The Scope And Nature of Child Sexual Abuse. The Future of Children, 4(2), 31-53.
- Friedman, K. (2010). Early Childhood Abuse and Neglect: Exploring The Consequences Effects And Treatment. Yüksek Lisans Tezi. California Polytechnic State University.
- Goldman, J.D.G. ve Padayachi, U. K. (2005). Child Sexual Abuse Reporting Behaviour By School Counsellors And Their Need For Further Education. Health Education Journal, 64, 302-322.
- Gorham, J. (1988). The Relationship Between Teacher Immediacy Behavior and Student Learning. Communication Education, 37, 40-53.
- Gözütok, D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gürkan, T. (2009). Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Edt. Şefik Yaşar, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.1841, 2. Baskı Eskişehir.
- Howe, D. (2005). Child Abuse Neglect Attachment, Development And Intervention. United States: Palgrave Macmillan
- Jeans, A. B. (1995). Teacher Education: An İnternational Research Agenda. World Conference on Teacher Education. İzmir: 9 Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Karabıyıklı, T. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri, Journal of International Social Research, Vol. 10 Issue 50, 541-546.
- Kenny, M.C. ve McEachern, A.G. (2008). Reporting Suspected Child Abuse: A Pilot Comparison Of Middle And High School Counselors And Principals. Journal of Child Sexual Abuse, 11(2), 59-75.
- Küçük, S., Faydalı, S. ve Yeşilyurt, M. (2017). Çocuk Cinsel İstismarını Önleme Sürecinde Öğretmenlerin Rolü, Journal of Human Sciences, 14(2), 1757- 1767.
- Lindberg, E.N.A. ve Oğuz, K. (2016). Family Involvement at Elementary School: A Validity And Reliability Study. Journal Of Human Sciences, 13(3), 4135-4151.
- Mehrabain, A. (1981). Silent Messages: Implicit Communication Of Emotions And Attitudes. Washington: Belmont.
- Pala, B. (2011). Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Ve İhmal Konusunda Bilgi Ve Farkındalık Düzeyleri. Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Plax, T.G., Kearney, P., McCroskey, J. C. ve Richmond, V.P. (1986). Power In The Classroom Vi: Verbal Control Strategies, Nonverbal Immediacy And Affective Learning. Communication Education, 35, 43-55.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. Cypriot Journal of Educational Sciences, 1(1), 30-46.
- Topçu, S. (2009). Silinmeyen İzler Çocuk, Gençve Engellilerin İstismar Ve İhmalı. Ankara: Phonix Yayınevi.
- Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Yayınlanmamış Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Türkbay, T., Söhmen, G., Söhmen, T. (1998). Çocuk ve Ergenlerde Cinsel Kötüye Kullanım: Klinik Bulguları, Olası Sonuçları ve Önleme. 3P Dergisi, 6(1), 49-54.
- Uğur, Ç., Şireli, Ö., Esenkaya, Z., Yaylalı, H., Saday Duman, N., Gül, B. ve Kılıç, B. (2012). Cinsel İstismar Mağdurlarının Psikiyatrik Değerlendirilmesi Ve İzlemi: Son Dört Yıllık Deneyim. Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 19(2), 81-86.
- Vural, D.E. ve Kocabaş, A. (2016). Okul Öncesi Eğitim Ve Aile Katılımı. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59), 28-39.
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. ve Butler, D. (2010). Teachers' Attitudes Toward Reporting Child Sexual Abuse: Problems With Existing Research Leading To New Scale Development. Journal of Child Sexual Abuse, 19(3), 310-336.
- Yaşar M., Şenol B. ve Akyol, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar Tutumlarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 228-241.
- Yıldız, Y., Kaçar, M., Albayrak, E., Çalaboğlu, T., Çakmak, S. ve Bayraktar, T. (2017). Çocuk İhmal ve İstismarı Hakkında İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Van Tıp Dergisi Medical Journal, 24(4), 303-309.

İnternet Kaynakları

- Türkiye'de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İç Şiddet Araştırması (04.04.2018) <http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Snyder, H.N. (2000). Sexual assault of young children as reported to law enforcement: Victim, incident and offender characteristics. A NIBRS Statistical Report: <http://www.bjrs.gov/content/pub/pdf/saycrle.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- T.C. Adalet Bakanlığı Adli Sicil Ve İstatistik Genel Müdürlüğü (05.04.2018) http://www.yayin.adalet.gov.tr/dosyalar/diger_yayinlar/adli_sicil/23.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Türk Ceza Kanunu (2004). T.C. Resmi Gazete, 5237, 26.09.2004. www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm#1 adresinden ulaşılmıştır.

Şiddet Sarmalındaki Okul ve Müfredatlar

Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜNEŞ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı

Şiddet, insanın sahip olduğu en girift duygulardan biridir. Şiddet davranışı ise, kısmi genetik etkilerin dışında öğrenilebilen bir davranıştır. Bu davranışın öğrenilmesine etki eden başlıca aktörleri; aile, okul, medya ve çeşitli amaçlarla bir araya gelmiş gruplar olarak sıralamak gerekir. Şiddet huzuru bozan bir yapıdır ve ortaya çıktığı ortamlarda duyarsızlıkla karşılandığında niteliğinde ve boyutlarında hızlı değişkenlikler göstererek yeni formlara bürünebilmektedir.

Evet, şiddet bugün sonuçları itibariyle önemli bir küresel sorun olarak karşımızda durmaktadır. Şiddet küresel çapta çoğaldıkça onun çözülebilir bir mesele olduğuna dair umutlarımız da azalmaktadır. Ancak küresel şiddetin temelinde, yine bireysel ve toplumsal ölçekte gelişen şiddet davranışlarının yatmakta olduğunu düşünmek gerekir. Bu yaklaşım, bizim şiddet sorununu daha makul ölçülerde ve çözülebilir bir mesele olarak görmemizi kolaylaştıracaktır. Şiddete karşıtı çözümler ortaya koyabilmek, ancak onu doğru okumak-

la mümkün olabilir. Bunun için bireyin yaşamını sürdürdüğü her türlü ortamdaki yerinin, şiddetle ilişkisi üzerinde durulmalı ve eğitim açısından bu husus gelişim dönemleri de hesaba katılarak ortaya konulmalıdır.

Şiddetin toplumsal hayatımıza önemli oranda şekil verdiğinin bir göstergesi de, okulda şiddet olaylarının önü alınamaz bir hale gelmesidir. Okullarımız, güncel durumlarıyla şiddet davranışlarını minimize etme veya eğitime misyonundan sıyrılarak, maalesef şiddetin birer taşıyıcısı durumuna gelmişlerdir. Değişip gelişen insan ve toplumsal yaşam karşısında, eğitim paradigmasının kendini gereken biçimde güncelleyememesinden kaynaklı birçok prob-

lem, okulları şiddet yüklü bir potansiyele dönüştürmektedir. Böylece toplumu değiştiremeyen okul, şiddet gibi eğilimlerden oldukça fazla etkilenmektedir.

Okul, çocuğun veya gencin sosyalleşmesinde ciddi etkileri olan, toplumu tanıma imkânı bulunduğu, değerlerinden etkilendiği ve değerlerini etkileme



imkânı bulduğu kurumsal ortamlardır. Milli eğitim sistemimizde belirlenen amaçları ve insan yetiştirme hedeflerini gerçekleştirecek kurumlar okullardır. Buna göre, topluma ve ülkesine karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, milli, insani, kültürel, ahlaki ve manevi değerleri benimsemiş, milli kültürüne bağlı, onu tanıyan ve koruyan, ilgi ve kabiliyetleri gelişmiş, bilgi, beceri ve davranış kazanma suretiyle hayata hazır, mutlu olabilecekleri ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunabilecekleri bir meslek sahibi, bilimsel düşünme gücüne sahip, araştırma becerileri gelişmiş, haklara saygılı, beden, zihin, ahlak bakımından dengeli, ruh sağlığı yerinde bireyler yetiştirmek, okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel bazı görevlerdir.¹ Bu hedeflere baktığımızda okulun görevi sadece bilişsel bir eğitimle (öğretim) sınırlı değil, aynı zamanda duygu eğitimiyle birlikte ahlak ve değerler eğitimi gerçekleştirmek de bu görevler içerisinde yer almaktadır.

Burada haklı olarak "okullar milli eğitim sistemimizde belirtilen bu amaçları ne oranda gerçekleştirebiliyor?" sorusu sorulacaktır. Günümüzde okulların bu görevleri tam olarak gerçekleştirmesi şöyle dursun, çocuğun veya gencin aileden kazandığı olumlu bazı alışkanlıkları, değerleri hatta kimi zaman ruh sağlığını bile kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı vaki olmaktadır.

Eğitim sistemimiz amaçları açısından kuramsal paradigmasını iyi bir çerçevede oluşturmasına rağmen, okulun şahsında değer üretme, bunları tanıma, seçme ve ayıklama gibi geleneksel işlevini bile yitirmiş gözükmektedir. Başka hiçbir neden olmasa bile bu işlevsizlik okulun mensup olduğu toplum ile organik ve kültürel bağlarının sarsılmasına ve toplumla ayrışmasına neden olmaktadır. Doğal olarak okulun bu alandaki boşluğunu bir takım yapılar doldurmaya çalışmaktadır.² Bütün bu hususlar okul açısından irdelenmesi gereken konulardır. Okulun söz konusu temel fonksiyonlarını icra etmesi önündeki en önemli engellerden biri ise şiddet problemidir.

1. MEB, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, s.1.

2. İsmail Doğan, *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*, (Değerler ve Eğitimi Sempozyumu), s.619.

Okulda gerçekleşen şiddet vakaları, fiziksel, duygusal, sözel, cinsel, vandalizm (eşyaya şiddet), intihar (kendine şiddet) gibi çeşitliliğe sahip olduğunu ifade etmek gerekir. Bu şiddet vakaları geniş bir alanda şöyle gerçekleşmektedir:

1. Öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden okula yönelik.
2. Öğretmenden öğrenciye, yöneticiden öğrencilere, yöneticilerden öğretmenlere yönelik.
3. Aileden öğretmene veya yöneticiye yönelik.
4. Müfredatlardan öğrenciye yönelik.
5. Çevreden (suç örgütleri) öğrenciye veya okula yönelik.
6. Medya ve popüler kültürden öğrenciye ve öğretmene yönelik.³

Şiddet Sarmalındaki Öğretmen ve Öğrenci

Okulda şiddet denince, konu daha çok dayak meselesine kilitlenmektedir. Yukarıda sıralandığı gibi okulda şiddet, sadece öğretmenden öğrenciye yönelen bir fiziksel şiddet olgusu değildir. Ancak Türkiye’de uzun süredir yasak olmasına rağmen bu mesele halen çözülebilmemiş değildir. Azalmasına rağmen yine de eğitimin değişmez problemlerinden biridir. Memleketimizde çok yakın bir zamana kadar velinin çocuğunu öğretmene teslim ettiği ilk esnada yaşanan diyaloglar içinde, "eti senin kemiği benim" ifadeleri mutlaka yer alırdı. Veli bunu söyleyerek öğretmene karşı vazifesini eda ettiği hissine kapılırdı. Böylece öğretmen, aile kültüründen kendisine iletilen "şiddet kullan" mesajlarını kabul eder, şiddete eğilimliyse rahatça ve sıkça şiddet kullanır, şiddete eğilimli değilse ve genelde kullanmasa bile, "en azından zorda kalırsam kullanabilirim" şeklinde bir düşünceyle şiddet ile arasındaki mesafeyi azaltırdı.

Artık öğrenciler öğretmene bu şekilde teslim edilmiyor. Buna rağmen öğretmenin de içinde yetiştiği toplumsal kültürdeki şiddet olgusunun etkisi, aldığı öğretmenlik eğitimindeki "şiddetsiz tutumlarla muamele etmesi gerektiği" şeklindeki cılız bir mesaja ağır basmaktadır. Neticede ülke-

3. Stuart Henry, *What Is School Violence?* p. 16-29.

mizde okul ve sınıf ortamındaki şiddet, fiziksel boyuttan daha çok psikolojik boyuta atlayarak normalleşen bir olgu olma özelliğini sürdürmektedir.

Öğretmen konum itibarıyla çocuğun ve gencin hayatında, ebeveyn gibi önemli bir rol modelidir. Hatta kimi zaman, öğrenci üzerinde bıraktığı etkiler itibarıyla ebeveynin önüne bile geçebilmektedir. Yakın tarihimizin önemli düşünür ve eğitimcilerinden Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı eserinde hem öğretmenin bu durumuna, hem de okulun gerçekleştirmek zorunda olduğu hayati işleve özel vurgular yapar. Onun bu konudaki görüşlerini özetleyen bir paragraf şöyledir:

"Okul, ahlak hayatımızda etkin yani yapıcı olan devletin kurduğu büyük aile ocağıdır. Yarın ki cemiyetin bütün karakterleri, duygu ve düşünceleri burada hazırlanır. Terbiye ediciler bu büyük ailede baba rolünü yapacaklardır. Hocaya babadan çok şeref bağışlayan anane elbette isabetlidir. Baba ancak gökten yere indirir, ama hoca yerden göğe çıkarabilir. Muallim, hareketleri ile bilgi ve düşüncelerini birleştirmiş örnek olan babadır. Çocukluk ve gençlik çağlarının büyük kısmı onun himayesinde geçmektedir. Çocuklarımızı hayata hazırlık çağlarının en fazla zamanında onlara teslim ediyoruz. Bugün babanın çocuk üzerindeki tesiri mualliminkinden azdır. Gençliğin vicdanının yapıcısı pek geniş ölçüde muallimlerdir. Bir devrin vicdan hatalarını, o devir neslini yetiştirmiş olan muallimlerde aramak hakkımızdır. Ve nesli içine düştüğü uçurumdan ancak muallimler kurtarabilir. Muallimin, her şeyden önce kendi şahsını örnek vermek suretiyle, talebenin ruh ve ahlakı üzerinde yapacağı işler şüphesiz pek çoktur. Bunların en başında merhamet ve adalet duygularını aşılacak gelir. Hoca talebesine karşı baba gibi merhametli olmalı, zulüm yapmamalıdır. Zulüm, kötü sözle, gözden düşürmekle, küçük görmeye, bir de intikamcı metotlarla not vermekle yapılır. Bu vasıtaları kullanan hoca gelecek nesiller ve insanlık için ancak zalimler hazırlamaktadır."⁴ Topçu bu düşünceleriyle, öğretmen-öğrenci münasebetindeki şiddetin, uzun vadeli yan etkilerine öz bir dokunuş yapmaktadır. Aslında şiddetin eğitimde yerinin olup olmaması veya bunun ölçüsü, bütün bir eği-

tim tarihi boyunca tartışılan konulardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

Eğitimciler şunu iyi bilmelidir ki, ergenlik döneminde öğretmenin gençle münasebetlerinin niteliği, onun yetişkinler dünyasına geçişinde kolaylaştırıcı ya da güçleştirici bir faktör olabilmektedir. Öğretmen-şiddet ilişkisindeki en kritik nokta; öğretmenin gerçekleştirdiği eğitim işinin şiddete başvurusuyla anlam yitimine uğraması veya bunun tersi olarak, anlam yitimine uğrayan eğitimde, şiddete başvurunun kanıksanır hale gelmesidir. Hatta bu noktadan sonra, öğretmen açıkça ifade etmese bile bilinçaltında, şiddetin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu kanısını sürdürüp gitmektedir.

Eğitim ve şiddet ilişkisini ele alan bir takım alan araştırmaları incelendiğinde çarpıcı sonuçlara rastlanmaktadır. Bunlardan ikisinin verilerini burada aktarmak konunun açıklığa kavuşması açısından önemlidir. 1992 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen ve okulda şiddet konusunu inceleyen boylamsal bir araştırma, bize öğretmen-öğrenci ilişkilerinde şiddetin yeri konusunda önemli veriler sunmaktadır. Araştırmaya 1992 yılında 538 öğretmen ve 596 öğrenci katılırken, 2006 yılında 327 öğretmen ve 600 kadar öğrenci dâhil olmuştur. 1992 yılındaki araştırmada öğrencilerin yarısından fazlası (% 57) öğretmenlerin tokat attığını, yarıya yakını (% 45) kulak çektiğini, üçte biri (% 30) saç çektiğini, dörtte biri (% 25) tebeşir-silgi fırlattığını, onda ikisi (% 15) kadarının tekme attığını, yine aynı oranda çok şiddetli dövdüğünü ve başı sıraya veya duvara vurarak dövdüğünü belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın 2006 yılındaki verilerine göre ise, öğrencilerin yarıya yakını (% 49) öğretmenlerin kulak çektiğini, üçte birinden fazlası (% 38) tokat attığını, dörtte birinden fazlası (% 28) saç çektiğini ve tebeşir-silgi fırlattığını, onda birinden fazlası (% 13) tekme attığını, onda bir kadar (% 11) sopayla vurduğunu, yaklaşık yirmide biri (% 6) şiddetli (başını sıraya veya duvara çarparak) dövdüğünü belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, bu tür bedensel cezalara maruz kaldıklarında verdikleri duygusal tepkiler ise, çoktan aza göre şöyledir: Utanmak, üzülme, kendini çok kötü hissetme, kin ve öfke duymak, okuldan

4. Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, s. 194.

ve öğretmenden soğumak, korkmak, ağlamayı istemek, öldürme arzusu içinde olmak. Araştırmaya göre öğretmenlerin ceza tutum puanları 1992'de 64 iken, 2006'da 54'e düşmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin cezalandırma biçimlerinde iki tarih açısından önemli bir değişiklik görülmez.⁵ Bu veriler, öğretmenlerin yarıdan fazlasının fiziksel, duygusal veya sözlü biçimde şiddete başvurduğunu ortaya koymaktadır. Ve bu konuda branş ayırımına dayalı bir farklılık gözükmemektedir.

Bir diğer araştırma ise, 3500 lise öğrencisinin katıldığı İstanbul merkezli yapılan bir araştırmadır ki bize öğrencilerin şiddet eğilimi ve okullarda şiddetin boyutları hakkında fikir vermektedir. Bu araştırmaya göre;⁶

- Son bir yıl içinde okulda kavgaya karışanların oranı % 50,
- Bu oranın % 70'i erkek, % 30 kadarı kızlardır,
- En az bir kez başkasını yaralayanların oranı % 26,
- Kavga sonucu yaralandığını belirtenlerin oranı % 15,
- Çeteye girenlerin oranı % 10,
- Şiddet olaylarına karışmanın risk yaşı 15-17,
- En az bir kere hırsızlık yapanların oranı % 8,
- En az bir kere suç işleyenlerin oranı % 15,
- Anne babası herhangi bir suç nedeniyle en az bir kere cezaevine girenlerin oranı % 7 olarak tespit edilmiştir.

Görüldüğü gibi gerek öğretmenlere, gerekse öğrencilere ait yukardaki istatistik sonuçları bize iç açıcı veriler sunmuyor. Sonuçlar göstermektedir ki, okuldaki şiddet, sadece okulda olup biten bir mesele değildir. Olayların başlıca muhataplarının yetişme tarzları, bireysel ve sosyal ilişkileri, bilişsel ve duygusal yeterlilikleri sorunla ilgili düşünülmesi gereken alt problemlerdir. Okuldaki şiddeti çözenin kolay bir mesele olmadığını kabul etmek gerekir. Çünkü bu konunun bir yanı ailedeki şid-

5. Dilek Gözütök, *Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması)*, s.227-236.

6. Kültegin Ögel, İtir Tari, Ceyda Yılmazçetin, *Okullarda Suç ve Şiddet Önleme*, s. 6-8, <http://www.ogelk.net/kilavuzlar/vio14.pdf>

det, diğer yanı toplumdaki şiddet, bir diğer yanı ise medyatik şiddet biçimleriyle örülmüştür.⁷ Çözümün ise yine bu alanlarla birlikte okuldaki köklü ve sürekli tedbirlerle olacağı kesindir. Salt kurallar ve ceza faktörleriyle okulda şiddeti önleme çabaları, yüzeysel bir çözüm olmaktan öteye geçemez. Okulda şiddet problemiyle ilgili olarak özellikle ir-



delenmesi gereken bir diğer konu da, eğitimin genel yapısını şekillendiren öğretim programlarının yani müfredatın problemidir.

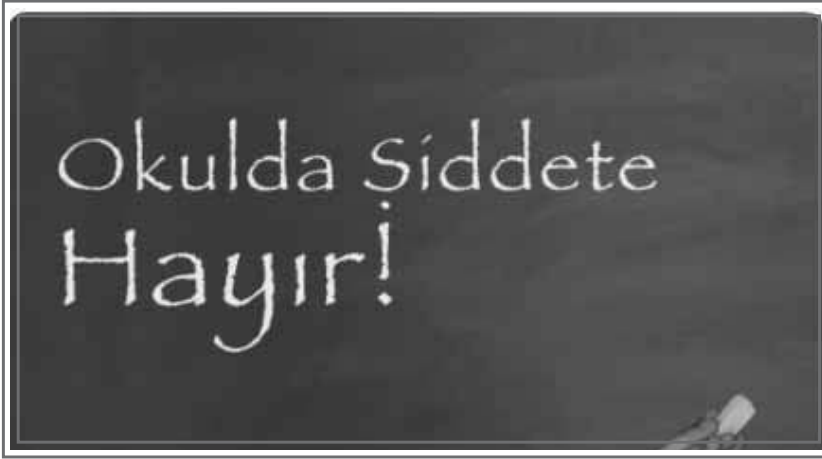
Öğretim Programlarının İşleyişi ve Şiddetle İlişkisi

Öğretim programları, yaygın bir kullanım olarak "müfredat" kavramıyla ifade edilirler. Müfredat; "Okulda ulaşılmak istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan bir kılavuzdur."⁸ Müfredatla kastettiğimiz şey, her türlü kademedeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütünsel bir planıdır. Görünüşte müfredat tektir ve müfredat deyince akla ilk geleni *resmi* olanıdır. Ancak bunun dışında *örtük (gizli)* ve *gerçek (sonuç)* olmak üzere yazılı olmayan iki türü daha vardır.

Resmi müfredat, Milli Eğitim Bakanlığının "uzak hedef" olarak belirlediği insan yetiştirme politikasına hizmet etmesi amacıyla oluşturduğu ve resmi olarak belirleyip ilan ettiği programlardır. Gerçek

7. Adem Güneş, *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*, s. 144.

8. Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, s.865.



veya sonuç müfredat ise, öğrencinin öğretim esnasında veya mezun olurken okuldan bütünüyle kazandıklarıdır. Okulların gerçek müfredatının, resmi müfredatların çıktısı olması beklenir. Ancak çoğunlukla gerçek müfredatla resmi müfredat birbirinden farklıdır. Bu farklılığı anlayabilmek için, diğer bir müfredat türü olan örtük müfredatın ne olduğunu ve içeriğini kavramak gerekir.

Örtük müfredat, okulda tesadüfen edinilen olumlu/olumsuz bilgi, değer ve davranışlardır. Başka bir deyişle örtük müfredat, okul ve sınıftaki öğrenme sürecine dâhil olan ancak hedeflenmemiş bilgi, değer, inanç ve davranışların tümüdür. Örtük müfredat dendiğinde, çoğunlukla onun istenmedik davranış kazandırma özelliğine vurgu yapılır.⁹

Örtük müfredatın en önemli parçalarından biri şiddet meselesidir. Ve bu yönüyle örtük müfredat, resmi müfredatın amacına ulaşmasını engelleyen unsurlardan biridir. Örtük müfredatın olumsuz niteliği arttıkça, resmi müfredatla gerçek müfredat arasındaki fark giderek kapanmaz hale gelir. İşte mevcut eğitim sistemimizdeki müfredatların durumu tam anlamıyla böyledir.

Ülkemizde şimdiye kadar oluşturulan resmi müfredatlar bilişsel süreçlere ağırlık verirken, örtük müfredatta duyuşsal öğrenmeler ağırlıktadır. Ayrıca örtük müfredatın öğretim kaygısı bulunmaz. Her an ve her halükârda öğretmek sürecini kesintisiz devam ettirir. Resmi müfredat öğretmen-öğrenci ekseninde gerçekleşirken, örtük

müfredatta okul ortamına etkisi olan veya çocuğun/gencin davranışlarına etkisi olabilecek her türlü faktör öğrenmeye dahildir. Öğretmenin dersle ve öğrenciyle ilgili tüm olumlu/olumsuz tutumları örtük müfredata dâhildir. Aynı şekilde medyadan edinilen rol modeller, örtük müfredat için bir kaynak olabilir. Öyle ki öğrenci kendine yakın bulduğu her türlü rol modeli örnek alabilir.

Bunlar arasında şiddetle ilişkili rol modeller önemli yer tutar. O yüzden resmi müfredat, çoğunlukla sınıf ortamıyla sınırlıyken örtük müfredat okul dışında da sürer. Bu da örtük müfredatın kolay denetlebilir bir yapıda olmadığını göstermektedir.¹⁰

Resmi müfredatların kendi yapısı da, bizzat örtük müfredatın olumsuz yönlerinin ağır basmasına neden olan bir faktördür. Özellikle bilgi ağırlıklı eğitimin beraberinde getirdiği ve bunaltıcı bir noktaya gelen sınavlar, bilişsel başarıya odaklanmış nesiller üretmektedir. Başarı için, bir rekabet savaşına girişmeleri gerektiği inancı, çocuklar ve gençler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Hırsı alevlendiren bu durum, çocukların veya gençlerin aynı ortamı paylaştığı arkadaşlarını "mücadele etmeleri gereken bir rakip" gibi görmelerine neden olmaktadır. Rakiplerini geçene kadar kendilerini rahat hissetmezler. Durum böyle olunca, hedefe ulaşamadığında hayal kırıklığı kaçınılmaz olur. Sık sık değişen sınav formatları ise gençlerin ve ailelerinin kaygı düzeylerini yukarı çekmektedir. Kaygıların büyüklüğü kimi zaman onları depresif bir ruh haline bile sokabilmektedir. Neticede durum, müfredattan çocuk ve gençlere yönelen psikolojik bir şiddete dönüşmektedir.

Ortaya çıkan daha büyük bir sorun ise, okulda pekişen ve kişilik biçimine dönüşen bu tutumların çocuk ve gençlerin okul dışındaki yaşantılarına yansımalarıdır. Akademik başarıya odaklanmış, neticeye ulaşırken bu süreçte elde edilmesi gereken

9. Oğuz Cincioğlu, *Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmenle İlişkisi*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 15 (1), s.51.

10. Hasan Bacanlı, *Gizli Müfredatın Bir İçeriği Olarak Şiddet*, Eğitim Bakış, Sayı: 9, s.9.

kazanım ve değerler yerine, neticenin kendisini önceleyen ve bu durumu bir var olmak ya da olmamak meselesi haline getiren nesillerimiz, ister istemez pragmatik bir yaşam felsefesine kaymaktadır. Böylece akademik başarı, hayatta her şeyin önüne geçmektedir. Bu durum hayata ve davranışlara yön vermede ön planda olması gereken ahlaki ve dini değerlerin, geri planda kalarak etkisizleşmesine neden olmaktadır. Hatta başarı ve sonuç için kimi zaman bu değerlerin feda edildiği bile görülür. Rekabet kültürünün sınıf ortamından başlayarak eğitimin bütün organlarına nüfuz etmesinin belki de en önemli sonucu, bir başka yoldan toplumda değer çözümlmesine zemin oluşturmaktadır.

Benzer bir şekilde çoğu zaman çocuk ve gençlerin, kendini iyi hissetmesini sağlayabilecek (enerji boşalımını sağlayacak) ders dışı aktivite zamanlarının da, okulda ve evde rekabet kültürüne feda edildiği de bir vakıdır. Mücadele gücü ve yeterliliği olan çocuklar ve gençler bu süreci sonuna kadar götürebilirken, gücü ve kapasitesi bu süreç için yetersiz olanlar ise daha işin başından pes edebilmektedir.

İnsanın yapısında mevcut olan rekabet eğilimini yok sayarak eğitim yapmaktan bahsetmek gerçekçi olmaz. Aslında hem rekabet hem de işbirliği eğitimde anahtar role sahip yaklaşımlardır. Hiçbirinin tek başına eğitimi yönlendirmesi beklenebilir. Ancak gerek resmi müfredatlar gerekse örtük müfredat, rekabeti önü alınamaz bir noktaya getirmemelidir. Rekabet kontrol edilebildiği kadarıyla faydalı olabilir. Nesillerin sahip olduğu veya olması gerektiği değerleri aşındıran bir yaklaşımla asla kullanılmamalıdır. Rekabet, bireyin kendisi için faydalı olduğu halde karşı taraf için yıkım anlamına gelmemelidir. Olumlu sonuçlar doğurmalı ve bireyin kendini tanıyabilmesini, yeterliliklerinin farkına varabilmesini sağlamalıdır. Rekabet bir başkasını değil, bireyin kendi kendini aşması veya kendi hızını geliştirmesi temeline dayanmalıdır. Yani rekabette merkez bir başkası değil bireyin kendisi olmalıdır.

Başta belirtilen eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için resmi müfredatın ve sınav sistemlerinin

bu yönde iyileştirilmesinin yanında, özellikle anne-baba ve öğretmenlerin başarı ve rekabete yüklediği anlamlar, bu çizgide olmalıdır. Bu konuda çocuk ve gencin sahip olduğu özellikler dikkate alınmalı ve aslolanın "ruh sağlığının korunması" olduğu unutulmamalıdır. Aksi takdirde sürekli başvurulana ve başkasını geçmeye odaklı rekabet olgusu, daha çocukluktan itibaren, özsaygısı düşük, stresli, öfkeli ve şiddete eğilimli bir neslin oluşumuna ortam sağlamaktadır.

Sonuçta şunu belirtmemiz gerekir ki, resmi müfredatlar bir taraftan kendi görevlerini gerçekleştirmek durumundayken, diğer taraftan örtük müfredatın olumsuzluklarıyla mücadele edecek bir yapıda oluşturulması hayati önem taşımaktadır. Bunun için resmi müfredatların değişen sosyal ve teknolojik şartlar, milli ve manevi-insani değerler ışığında güncellenmesi gerekmektedir. Son müfredat değişikliklerinin "beceri temelli öğrenmeyi" esas alması önemli bir gelişmedir. Ancak bu hedef konusunda öğretmen eğitimlerinin sürekli ve titizlikle gerçekleştirilmesi daha hayati bir husustur. Çünkü eğitimde öğretmeni tam olarak entegre edemediğimiz hiçbir değişiklik başarıya ulaşamaz. Unutulmamalıdır ki öğretmen, eğitimin hedeflerine ulaşmasında kilit bir role sahiptir. Öğretmenin iyi yetişmesinin ve eğitimde öğretmene gerekli özgüven ortamı sunulmasının, sağlam karakterli nesiller yetişmesi açısından önemi asla unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Bacanlı, Hasan. (2007) *Gizli Müfredatın Bir İçeriği Olarak Şiddet*, Eğitime Bakış, Sayı: 9.
- Cincioğlu Oğuz. *Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmenle İlişkisi*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 15 (1).
- Doğan, İsmail. (2007) *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*, (Değerler ve Eğitimi Sempozyumu), Dem Yayınları, İstanbul.
- Güneş, Adem. (2016) *Şiddet Din Eğitimi ve Değerler*, Arı Sanat yayınevi, İstanbul.
- Henry, Stuart. (2000) *What Is School Violence? An Integrated Definition*, Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 567, School Violence.
- MEB (2010) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*.
- Ögel Kültegin, İtir Tari, Ceyda Yılmazçetin. (2006) *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*, Yeniden Yayınları, İstanbul.
- Topçu, Nurettin. (2014) *Türkiye'nin Maarif Davası*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Öncül, Remzi. (2000) *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, MEB, İstanbul.

Ergenlerde Şiddet ve Çözüm Önerileri

Dr. Öğretim Üyesi Yasin DEMİR
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ergenler arasında şiddet eğilimleri, şiddete yönelik tutum ve davranışlar giderek artmaktadır. Haber bültenlerinde ya da sosyal medyada okullarda yaşanan şiddet olayları ile ilgili vakalarla hemen her gün karşılaşılmaktadır. Bu şiddet, kimi zaman akranlar arasında olabilirken, bazı durumlarda ergenlerin öğretmen ve idarecilerine karşı da olabilmektedir. Okullarda artan bu şiddet olayları hemen hemen toplumun her kesimini tedirgin etmekte, var olan şiddet ikliminden ebeveynler / öğretmenler / eğitimciler ve eğitimin diğer paydaşları yakınmakta ve yaşanan şiddet olaylarının bir an önce son bulmasını istemektedirler (Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010; Ögel, Tari ve Eke, 2006). Ancak ergenlerde görülen şiddet eğilimli davranışlar bir gecede ortaya çıkmadığı gibi, var olan bu sorunların bir sabah da kendiliğinden ortadan kalkmasını beklemek pek gerçekçi görünmemektedir.

Ergenin ailesinden sonra en fazla zaman harcadığı ikinci ortam okullardır. Ancak ergenlerdeki bu şiddet eylemlerinin azalması için çözümü sadece eğitimcilerden beklemek hem biraz kolay kaçmak, hem de sorununun çözümü noktasında gerçekçi davranmamak anlamına gelecektir. Bu noktada eğitimcilere olduğu kadar ebeveynlere, yöneticilere, medyaya, sivil toplum kuruluşlarına ve kanun yapıcılara kadar toplumun hemen her kesimine ihtiyaç vardır.

Ergenlik dönemi, bireyin hayatının en fırtınalı dönemlerinden birisi olması yönüyle kimi zaman sergilenen şiddet içerikli tutum ve davranışlar, çevreleri tarafından görmezden gelinebilmekte ve zamanla ergendeki bu istenmeyen davranış-

ların dozunun azalıp yok olabileceği düşünülebilmektedir. Ergenlerde görülen şiddetin azalması için öncelikle şiddete neden olan faktörlerin doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir (Bulut, 2008). Bu noktada *ergenleri şiddete yönelten ve şiddetle ilişkili faktörler nelerdir?* sorusu ile karşı karşıya kalmaktayız.

Ergenler üzerinde medyanın ve internetin etkisi günümüzde daha önce hiç olmadığı kadar fazladır. Akıllı telefonların yaygınlaşması ile birlikte ergenler medyaya ve internete çok hızlı bir şekilde zaman ve mekân sınırlaması olmadan ulaşabilmektedirler. Ergenler televizyon dizilerindeki olumsuz karakterlerden, sosyal medyadan, bilgisayar oyunlarından etkilenmekte ve bir takım olumsuz davranışları sergileyen karakterleri kendilerine rol model olarak alabilmektedirler. Bilim insanları yaptıkları araştırmalarda bu durumun yol açtığı olumsuz etkileri ortaya koymaktadırlar. Örneğin Balcı-Çelik, Gençoğlu ve Kumcağız (2016) tarafından Samsun ilinde 6. 7. ve 8.sınıfa devam eden 244 öğrenci ile yapılan bir araştırmada bilgisayar oyunları oynamanın ergenlerdeki şiddet eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorlu da (2016) televizyon dizilerinin ve haber bültenlerinin, filmlerin, bilgisayar oyunlarının ve çizgi filmlerin gerçek hayatla kıyaslandığında abartılı bir şekilde cinayet, kavga, darp... gibi olumsuz durumları yansıtarak çocukların ve gençlerin olumsuz bir şekilde etkilenmesine, onların şiddeti benimsemelerine yol açtığını vurgulamaktadır. Tutkun, Demirtaş, Açıkgoz ve Demirel-Tekşal (2017), ortaokula devam

eden 30 öğrenci ile yaptıkları görüşmelerde televizyon ve dijital oyunların ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin örnek aldıkları karakterlerde beğendikleri özelliklerin başında iyi dövüşmesi ve güçlü olması; beğenmedikleri özelliklerin başında da dövüşü kaybetmesi/dayak yemesi geldiği sonucuna ulaşılmış ve medyanın bu olumsuz etkilerine karşı önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır. Tunç, Yıldız ve Doğan (2015) Mersin ilinde meslek liselerinde görev yapan 269 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmada meslek liselerinde disiplin sorunları ve nedenlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ergenlerin televizyon ve internetteki olumsuz örneklerden etkilendikleri, aile içinde yaşamış oldukları sorunlar, geleceğe yönelik herhangi bir kaygı duymamak, disiplin yönetmeliğinin yetersizliği gibi durumlar, olumsuz davranışların nedenleri olarak belirtilmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları medya ve internetin ergenlerdeki şiddet içerikli olumsuz davranışları artırdığını göstermektedir.

Ergenlerin şiddete yönelik eğilimlerine etki eden diğer bir faktörün ise akademik olarak isteksizlik, hedefsizlik olduğu söylenebilir. Sağlam ve İkiz (2017), 5. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 400 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları araştırmada öğrencilerde şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin azalmasıyla, şiddet eğilimlerinin arttığı; erkek öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik olarak kendisini okula bağlı hissetmeyen, başarı yönünde bir hedefi olmayan öğrencilerin okullarda kurallara uymaması, olumsuz tutum ve davranışlarda bulunması pek de şaşırtıcı değildir. Nitekim enerjisini akademik çalışmalara ya da sosyal faaliyetlere harcamayan ergenin, diğer bireylerle çatışma içerisine girmesi ve enerjisini bu yönde harcaması beklenen bir durumdur.

İnsan diğer bireylerle etkileşim halinde olan sosyal bir varlıktır. Diğer bireylerle iletişim düzeyi yeterli seviyede olmayan bireyler, karşılaştıkları çatışma durumlarında problem çözme becerilerine sahip olmadıklarından problemlerini şiddet kullanarak çözme yoluna gidebilirler. Bu durum bireyi daha da yalnızlaştırır. Yalnızlaşan ve sosyal destek bulamayan ergenler, daha saldırgan dav-

ranışlar gösterme eğiliminde olur. Haskan-Avcı ve Yıldırım (2014) ise Adana ilinde liselerde öğrenim görmekte olan 899 öğrenci ile yaptıkları araştırmada ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda şiddet eğilimleri yüksek olan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu bireylerin aile, arkadaş ve öğretmen desteklerinin ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerdeki şiddet eğilimleri anne baba tutumları ile de açıklanabilir. Yapılan araştırmalar anne baba tutumlarıyla çocukların şiddet eğilimleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Yıldız ve Erci (2011) tarafından Erzurum ilinde liselerde öğrenim görmekte olan 525 öğrenci ile yapılan bir araştırmada anne baba tutumları ile öğrencilerin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucu anne babaların tutumları ile öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Anne babasını otoriter ve ilgisiz tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin saldırganlık eğiliminin yüksek olduğu, anne babalarını demokratik olarak algılayan ergenlerin ise saldırganlık eğilimlerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada erkeklerin saldırganlık eğilimlerinin kızlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan farklı bir araştırmada ise bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmış ve şiddet eğilimleri en yüksek olan öğrencilerin anne babalarını ihmalkâr algılayan öğrenciler olduğu, şiddet eğilimleri en düşük olan öğrencilerin anne babalarını demokratik olarak algılayan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir ve Kumcağız, 2015). Öğrencilerde şiddet içerikli tutumlar görülmesinde ailelerinden gördükleri yetiştirilme tarzının, çocukluk dönemlerinde şiddete maruz kalmalarının, çevrelerindeki insanları rol model almalarının etkili olduğu düşünülmektedir (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014). Genç, Taylan, Adıgüzel ve Kutlu (2017) ise Antalya il merkezinde liselerde öğrenim gören 2383 öğrenci ile yaptıkları araştırmada aile içi şiddetin ergenlerin şiddet eğilimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne ve babalarından fiziksel şiddete maruz kalan öğrencilerin maruz kalmayan öğrencilere göre daha fazla şiddet uygulamakta, kızgınlık, saldırganlık ve öfke duygularını daha yoğun yaşamakta oldukları

tespit edilmiştir. Austin ve Sciarra, (2013:329) ergenlerde şiddet eğiliminde etkili olan en önemli etkenleri şu şekilde belirtmektedir:

- Ebeveynlerin şiddete elverişli tutumları,
- Ebeveynlerin suçluluğu,
- Zayıf aile yönetim davranışları,
- Okul bağlılığının düşük olması,
- Suç işleyen arkadaşına sahip olmak,
- Çete üyeliği,
- Heyecan arayışı,
- Hiperaktivite veya dikkat bozuklukları.

Araştırmacıların açıklamaları incelendiğinde ailenin, arkadaş çevresinin, okula bağlılığın ve kişilik özelliklerinin ergenlerin şiddet eğilimlerinde etkili faktörler olduğunu söylemek yerinde bir değerlendirme olacaktır.

Bu bağlamda Demir ve Kumcağız (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve ebeveynlerini ihmalkâr algılayan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla şiddet eğilimlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır. Ögel ve arkadaşları (2006) şiddet davranışı için risk grubunda olan kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Aşırı içine kapanık,
- Yoğun bir izolasyon içerisinde olan,
- Şiddete maruz kalan,
- Çabuk kızdırılabilen bir kişilik özelliğine sahip,
- Aşırı alıngan,
- Akademik başarısı düşük,
- Öfke kontrol problemleri yaşayan,
- Geçmişinde de şiddet içerikli davranışları bulunan,



- Farklılıklara tolerans gösteremeyen,
- Zararlı madde kullanan,
- Dürtüsel ve çabuk hayal kırıklığına uğrayan bireyler.

Ergenlerdeki şiddete yönelik tutum ve davranışlar aniden ortaya çıkmaz. Bireyler şiddet içerikli tutum ve davranışlar sergilemeden önce bir takım belirtiler gösterebilir. Bu bağlamda Dwyer, Osher ve Sciarra (1998: 15-18), saldırganlık ve şiddet davranışlarındaki 16 erken uyarıyı şu şekilde açıklamıştır:

- Öfke kontrol sorunu yaşama,
- Alkol ya da uyuşturucu madde kullanımı,
- Okula ilgi azlığı ve akademik başarının düşük olması,

- Şiddeti ifade etme,
- Eleştirildiğini veya eziyet edildiğini hissetme,
- Dürtüsel hareket etme,
- Disiplin sorunları yaşama,
- Yoğun reddedilme duyguları yaşama,
- Çetelerle bağ kurma,
- Sosyal olarak

geri çekilme,

- Şiddete yönelik tehditte bulunma,
- Şiddet kurbanı olma,
- Farklılıklara tahammül gösterememe,
- Silah vb. zararlı alete sahip olma,
- Yoğun bir şekilde dışlanma ve yalnızlık duygusu,
- Geçmişinde de şiddet ve saldırganlık olaylarının bulunması.

Bu durumlardan herhangi birine ya da bir kaçına sahip olmak ergende mutlaka şiddete yönelik tutum olacağı anlamına gelmez ancak Dwyer ve arkadaşları (1998), yukarıda sayılan risk etmenle-

rinin öğrencide bulunması sayısı arttıkça, o bireylerdeki şiddet içerikli davranışın olma ihtimalinin de artacağını ifade etmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Ergenlerde şiddet eğilimlerinin ve şiddet içerikli davranışların arttığı bir gerçektir. Giderek artan bu şiddetin dozu ebeveynleri, eğitimcileri ve toplumun diğer kesimlerini ciddi bir şekilde rahatsız etmektedir. Eğitimciler, yöneticiler ve ebeveynler sorunun kendiliğinden çözülmesini bekleme-meli ve sorumluluk sahibi her birey üzerine düşeni yapmalıdır. Aksi takdirde şiddetin etkileri çok uzak olmayan bir gelecekte telafi edilemez noktalara ulaşabilir. Bu bağlamda, okullarda özellikle ergenler arasında görülen şiddet vakalarının azaltılabilmesi amacıyla bazı önerilerde bulunmaktayız. Bu önerilerin dikkate alınması halinde okulların ergenler açısından daha yaşanır hale gelebileceği inancını taşımaktayız.

Çözüm Önerileri

- Ergenlere olumsuz nitelikte davranış örnekleri sergileyen dizi ve yayınlara RTÜK tarafından izin verilmemesi,
- Dizi ve filmlerdeki başrol oyuncularının olumsuz şiddet içerikli tutumlarıyla değil; dürüstlüğüyle, karakteriyle, başarılarıyla örnek olması için yapımcılara kamuoyunun talepte bulunması ve bu noktada toplumun her kesiminin ısrarcı olması,
- Öğrencilere internet ve dijital teknolojilerin bilinçli kullanımına ilişkin eğitimlerin yaygınlaştırılması,
- Ebeveynlerin çocuklarında şiddet içerikli istenmeyen davranışların azaltılması konusunda özellikle ilgilenmesi ve okul ile işbirliği içerisinde hareket etmesi,
- İhtiyaç hissedildiğinde bir uzmandan yardım istemekte çekinilmemesi,
- Şiddet eğiliminde olan öğrencilerle okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenler) özellikle ilgilenmesi, şiddet davranışı yaşanmadan önce gerekli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi,

- Okullarda ergenlerin şiddet içeren davranışları adeta ödüllendirilmesine görmezden gelinmemesi, yapılan yanlışın farkındalığının kazandırılması ve problemleri davranışın düzeltilmesi konusunda ergene yardımcı olunması,
- Öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirecek çalışmalara yer verilmesi,
- Öğrencilere çatışma çözme yöntemleri ve iletişim becerileri kazandırılması,
- Ebeveynlere çocuklarına örnek davranışlar sergilemelerinin önemi konusunda bilgilendirilme yapılması gibi tedbirler, ergenlerdeki şiddet içerikli davranışların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Austin, V. L. & Sciarra, D.T. (2012). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar (Çev. Ed. Mustafa ÖZEKES). Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, Ö. H., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelik, S. B., Gençoğlu, C., & Kumcağız, H. (2016). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zekâ. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3).
- Yıldız, E. Ç., & Sümer, Z. H. (2016). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34).
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2015). Öğrencilerin anne baba tutumlarını algılama biçimleri ve şiddete eğilimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(2).
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). Early warning, timely response: A guide to safe schools. Washington: US. Department of Education.
- Genç, Y., Taylan, H. H., Adıgüzel, Y., & Kutlu, İ. (2017). Aile İçi Şiddetin Ergenlerin Şiddet Eğilimlerine Etkisi: Antalya Liseleri Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 409-422.
- Ögel, K., Tari, I., & Eke, C. Y. (2006). Okullarda suç ve şiddeti önleme. *İstanbul: Yeniden Publishing*.
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3).
- Tunç, B., Yıldız, S., & Doğan, A. (2015). Meslek Liselerinde Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Çözümü Bir Durum Analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2).
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Açıköz, T., & Demirel-Tekşal, S. (2017). Televizyon ve Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencilerinin Şiddete Eğilimine Etkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2).
- Yıldız, E., & Behice, E. R. C. İ. (2011). Anne baba tutumları ile adolesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 6-11.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.

Okullarda Şiddet ve Zorbalık Üzerine

Doç. Dr. Kasım TATLILIOĞLU

Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Giriş

Şiddet toplumda genel olarak küçük bir sorun olarak algılanırken son dönemlerde şiddetin değişen yüzü, artık hem anne-babaları, hem eğitimcileri hem de toplumun geniş kesimlerini kaygılandırarak bir boyuta ulaşmış durumdadır. Okullarda şiddet ve zorbalık üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre, son yıllarda, çocuk ve ergenler arasında saldırgan davranışların arttığı, okullarda şiddetin dikkat çekici bir problem olduğu ve okul çağındaki birçok çocuk ve ergenin saldırganlık ve şiddetten dolayı mağdur olduğu tespit edilmiştir (Flannery ve ark., 2003; Webster-Stratton, 1999; akt: Uzbaş, 2009:90). Okulda şiddet, okul danışmanına küfür etmekten, okul yöneticisine fiziksel zarar vererek sözlü tehditte bulunmaya, başka bir öğrenciyi okul koridorunda iterek düşürmeye, okulun servis sürücüsüyle kavga etmeye ya da bir öğretmeni tabancayla ya da bıçakla yaralamaya veya öldürmeye kadar uzanan çok farklı biçimlerde görülebilmektedir (Celep, 2008).

Okul şiddetinin en fazla ve şiddetli görüldüğü dönem ergenlik dönemidir. Bu dönemde bir ergen her gün ortalama en az bir kez sözel şiddete uğrar. Kızlar arasında ilişkilere dayalı saldırganlık ve duygusal şiddet (dışlama vb.) görülebilir. Bu dönemde elektronik şiddet dediğimiz (telefon, mesaj, internet ve facebook ve e-mail aracılığı ile gönderilen ve karşı tarafa zarar verecek her türlü mesaj, video ve paylaşım) şiddet türü başlar. Cinsel şiddetin başlangıç yaşı da çoğunlukla ergenlik-tir (www.psikolojistanbul.com).

Şiddet, genellikle, olacakları önceden kestirebilmenin olanaksızlaştığı durumlara özgü bir adlandırmadır. Şiddet hem psikolojik hem de toplumsal bir sorun haline gelmiştir. Gençlerin toplumsal yaşamdan soyutlanması, kent yaşamına uyum gösterememesi, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının ve olanaklarının olmaması, işsizlik, ekonomik imkânsızlıklar gibi daha birçok faktör şiddetin kaynağını beslemektedir. Şiddetin öğrenilen bir davranış olması nedeniyle anne ve babaların, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve medyanın şiddet üzerindeki etkisi kaçınılmaz bir gerçektir (Çubukçu ve Dönmez, 2012:51). Son yıllarda, toplumda okulların güvenliği ile ilgili sorunların her geçen gün arttığına ilişkin bir algılama söz konusudur. Okul güvenliği ile ilgili çözülmesi gereken en önemli sorunların başında, okullardaki şiddet ve zorbalıkla baş etme gelmektedir. Şiddet nedeniyle bireyler, hem fiziksel hem de duygusal kalıcı bozukluklara ve travmalara maruz kalmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, birçok genç ergen çatışma ve problem çözmede en etkin yolun şiddet olduğuna inanmaktadır. Şiddet davranışının giderek, bir sorun çözme aracı olarak algılandığı görülmektedir.

Okul ortamında öğrencilerin, şiddet sarmalıyla başa çıkabilmek için öncelikle bireysel ya da grup olarak kendileri açısından önemli ve anlamlı bir role sahip olmaları, kendini bulunduğu ortama, sınıfa ya da okula ait hissetmeyen öğrencilerin karşılanmayan ait olma ve sevgi ihtiyacı, davranış sorunlarına, öğrenme güçlüklerine ya da akademik

sorunlara neden olabilmektedir. Şiddetin ortadan kaldırılabilmesi ve gençlerimize daha kaliteli, daha güvenli eğitim ortamlarının sunulabilmesi için, okullarda şiddetin irdelenmesi, sonrasında nedenlerinin araştırılması ve bu sonuçlar ışığında önlemlerin alınması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşadıkları şiddetin kaynaklarını tespit ederek, şiddet karşısında kararlı, tutarlı ve çözüme giden bir tutum içerisinde olmak, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin görevleri arasındadır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı; okullarda ve eğitim ortamında şiddetin ve zorbalığın kavramsal bir analizini yapmaktır. Eğitimin amaçlarına ulaşması ve toplumsal değerlere ve kurallara saygılı birer insan yetiştirmek amacıyla, çoğunlukla kızgınlık, korku ve güvensizlik nedenleriyle yaşanan saldırganlık, zorbalık ve çatışmaların şiddete dönüşmesinin önlenmesi öğrencilerin tanık oldukları ve hatta uyguladıkları şiddetin nedenlerinin bilinmesi gerekir.



Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Şiddet ve Zorbalık Nedir?

Şiddet; felsefeden antropolojiye, psikolojiden sosyolojiye, din, hukuk ve siyasete kadar birçok sosyal bilim dalının araştırma alanına girmekte ve farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2017) göre şiddet; "kişinin kendisine, bir başkasına ya da bir gruba karşı, yaralanma, ölüm, psikolojik

zarar, gelişimsel geriliği ya da ihmal ile sonuçlanan (ya da sonuçlanma olasılığı yüksek olan) kasıtlı güç kullanımı ya da güç kullanma tehdidi"; Anderson ve Bushman'a (2002) göre şiddet; "fiziksel güç kullanımı, vurma, yaralama, fiziksel zarar verme"; Michaud'a (1991) göre şiddet, "sert ya da acımasız kişilik veya güç"; Alkan'a (2007) göre ise şiddet "sertlik, acımasız kişilik ve güç" anlamlarına gelmektedir.

Günümüzde okullarda yaygın bir şekilde varlığını sürdüren zorbalık, öğrencilerin fiziksel ve duygusal güvenlikleri için bir tehdit haline gelmiştir. Zorbalık ise okulda görülen şiddet davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Satan, 2011).

Zorbalık da değişik şekillerde tanımlanmıştır. UNICEF'e (2013) göre zorbalık, "okul çağındaki çocuklar arasında gerçek veya algılanan güç dengesizliği içeren istenmeyen, saldırgan davranışlar"; Olweus'a (1993) göre zorbalık, "bir ya da daha fazla öğrencinin defalarca olumsuz davranışları sergilemesi"; Harris

ve Petrie'ye (2003) göre ise zorbalık, "daha güçlü tek bir öğrencinin ya da bir grup öğrencinin kasıtlı olarak zarar verici saldırgan davranışları daha güçsüz bir diğer öğrenci ya da öğrenci grubuna kışkırtıcı bir neden olmaksızın uygulaması" olarak tanımlanmıştır (Akt: İrfaner, 2009:6)

Şiddet Türleri

Bireysel ve toplumsal anlamda olumsuz bir davranış biçimi olan, diğer bir deyişle "gücün kötüye kullanımı" olarak nitelendirebileceğimiz şiddetin değişik türde dışavurum biçimleri vardır. Toplumun hemen her kesiminde yaşanan şiddet türlerini aşağıdaki başlıklar altında sıralayabiliriz (Kurşun, 2017:12).

a. Fiziksel şiddet: Bedende acı, yara, iz, ya da sakatlık veya ölüme sebep olabilen şiddet türü. Fiziksel şiddet, fiziksel ceza da dahil, ölümcül veya ölümcül olmayan yaralanmalara veya başka fiziksel zararlara neden olabilir. Russel (1993) fiziksel şiddetin hiçbir zaman doğru olmadığını söylemektedir.

b. Sözel şiddet: Küfür, kötü söz, tehdit, hakaret, alay etme, korkutma vb.

c. Duygusal ve psikolojik şiddet: Duygusal boyutta strese neden olabilen, özgüveni sarsabilen, nevroz ya da psikoz yaratabilen şiddet türü.

d. Cinsel şiddet: Kişinin cinsel kimliğini tehdit ya da tahrip eden şiddet türü. Cinsel şiddet, istenmeyen gebelik, HIV ve diğer cinsel yolla bulaşan enfeksiyon riskini artırır.

e. Ekonomik şiddet: Temel ihtiyaçlardan yoksun bırakma, parasını zorla alma vb.

f. Mobing: İş yerinde psikolojik baskı, korku, yıldırma vb. uygulamak. Zorbalık bir grup tarafından yapılırsa mobbing denir.

g. Siber Şiddet: "Siber zorbalık" tipik olarak başkalarına rahatsızlık ya da zarar vermek amacıyla kişilerin ya da grupların dijital ortamlarda gerçekleştirdikleri davranışlar olarak tanımlanır (Barlet & Chamberlin, 2017; akt: Aslan ve Doğan, 2017:96).

Okulda Şiddet ve Zorbalık

UNESCO'ya (2017) göre, okullarda ve eğitim ortamlarında şiddet ve aşağılayıcı disiplin yöntemleri, fiziksel, duygusal ve cinsel şiddet ve taciz ile özel okullarda (askeri okullar da dâhil olmak üzere) ve genel zorbalığı içerir. Furlong ve Morrison'a (2002; akt: Parlador, 2009:38) göre okulda şiddet; "okul iklimi üzerinde olumsuz sonuçlar üreten, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimlerini engelleyen saldırgan ve suç benzeri davranışlar" anlamına gelmektedir. Okullarda ve sınıflarda yönetici ve öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler tarafından sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlara karşı birçok yöntem kullanılmaktadır. Problem davranışlara karşı kullanılan yöntemler

davranışın sıklığına, yoğunluğuna, etkisine ve öğretmenin sınıf yönetimi tutum anlayış ve becerisine göre değişmektedir.

UNESCO'nun (2017:9-10) yayımladığı bir raporun sonuçlarına göre, okulda şiddet ve zorbalığa maruz kalma, tüm dünyada gerçekleşirken, çocukların ve ergenlerin büyük bir bölümünü etkilemektedir. Her yıl yaklaşık 246 milyon çocuk ve ergenin okulda şiddet ve zorbalığa maruz kaldığı tahmin edilmektedir. Etkilenen çocuk ve gençlerin oranı, ülkelere göre %10 ile %65 oranında değişmektedir. 18 ülkede 100 bin kişiyle görüşülmüş ve araştırmaya dahil olan öğrencilerin 2/3'si zorbalık kurbanı olduklarını belirtmişlerdir.

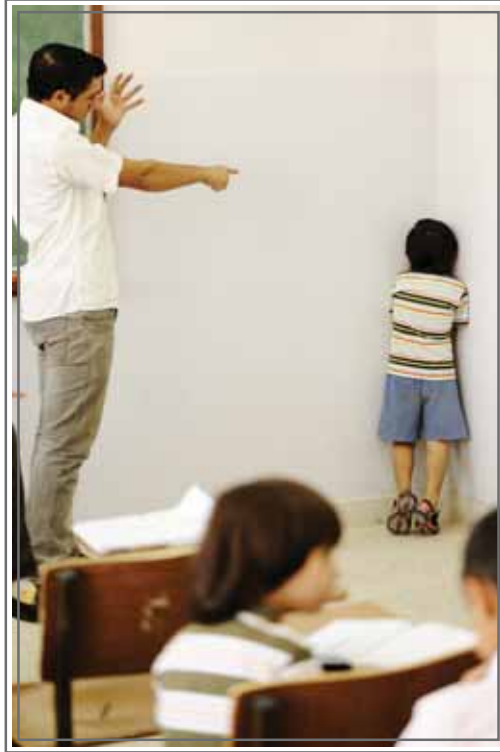
Okulda şiddet, bedensel şiddeti, sözlü tacizi, psikolojik şiddeti, tecavüz dâhil cinsel şiddeti ve zorbalıkları kapsar. Okulda yaşanan zorbalık veya şiddet, diğer öğrencilerden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenler ya da okul personelinin de kaynaklanıyor olabilir. Bu şiddet okulda, okul yolunda veya çevrimiçi ortamlarda ortaya çıkabilir. Okul şiddeti ve zorbalığı, çoğu zaman; cinsiyete dayalı şiddet, toplumsal cinsiyet ayrımcılığına, cinsiyet rol beklentilerine veya toplumsal cinsiyet kalıplarına dayalı veya farklı güç statüsüne dayalı fiziksel, cinsel veya psikolojik zararı içeren şiddetten oluşur (Aslan ve Önay-Doğan, 2017:99-100). Zorbalık, başkalarını kötüye kullanmak, sindirmek veya agresif bir şekilde baskınlaştırmak için güç, tehdit veya baskı kullanımınıdır. Davranış genellikle tekrarlanır ve alışkanlıktır. Zorunlu bir ön şart, zorbalığa veya başkalarına göre, zorbalıktan kaynaklanan zorbalıkları birbirinden ayıran bir sosyal veya fiziksel güç dengesizliği algısıdır (<https://en.wikipedia.org/wiki/Bullying>).

Okul iklimi bir bütün olarak şiddetten ve zorbalıktan etkilenir. Güvensiz öğrenme ortamları, korku ve güvensizlik ortamı yaratır ve öğretmenlerin öğrencilerin iyi olma hali hakkında kontrol ve bakım sahibi olmadıkları algısını oluşturur ve bu da tüm öğrencilerin eğitim kalitesini düşürür. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesinin öne koşulları; güvenli ortam, şartsız kabul ve empatik anlayıştır.

Okulda Şiddet ve Zorbalığın Nedenleri

Şiddeti ele alırken ona yol açan kültürel, ekonomik, psikişik, sosyal, politik ve yapısal unsurları birlikte değerlendirilmelidir. Dolayısıyla şiddeti tek bir nedene indirgeyerek açıklamak bilimsel gerçeklerle bağdaşmamaktadır. Şiddetin birden çok nedene bağlı olarak ele alınması önemli bir unsurdur (Kurşun, 2017:6). Okullarla ilgili pek çok faktör çocukların suça bulaşmasına neden olmaktadır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Negatif okul iklimi
- Müfredat programından kaynaklanan sorunlar
- Kalabalık okul ve sınıflar
- Öğretimdeki kalitesizlik
- Tutarsız (çelişkili) sınıf yönetim uygulamaları
- Sınıfların oluşturulmasında ayrımlar
- Başarılı olma baskısı sonucu ortaya çıkan stres
- Çalışma yöntemlerinin çocuk tarafından anlaşılması bulunması
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenin baskın olması
- Öğretmenler tarafından uygulanan fiziki cezalar şeklinde sıralanabilir.



Ayrıca, şiddet ilişkisi üzerinde fikir ileri süren çok sayıda düşünür son dönemlerde şiddet olaylarının artışından, kitle iletim araçlarındaki şiddet içerikli program, dizi veya filmleri sorumlu tuttukları bilinmektedir. Bu çerçevede çok sayıda yönetici, öğretmen ve öğrenci; okullardaki şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin olarak çocukların özellikle izledikleri filmlerin kahramanlarına öykündükleri ve okulda akran grupları içerisinde söz konusu bu kahramana ya da kahramanlara özgü bir tavır ve dil geliştirdiklerini yaygın olarak belirtmişlerdir (Kızmaz, 2006; akt: Parladır, 2009:36). Okullarda yaşanan çatışmaların bir diğer nedeni de; öğren-

cilerin içinde buldukları döneme özgü yaşadıkları değişimlerdir. Bu bakımdan ergenlik dönemi oldukça kritik bir dönemdir. Ergenlik döneminde kişinin hem kendi içinde hem de çevresiyle çatışmalarının arttığı dikkate alınması gereken bir durumdur. Ergenlerin farklı nedenlerle öfke duygusu yaşamaması, öfke duygusunun ifadesinde saldırganlığı seçmesi, bunun sonucunda da yaşanan çatışmaların sayısında bir artış ve çözümlenemez bir noktaya doğru gidişin olması ergenlik dönemin-

deki temel sorunlar arasında gösterilebilir (Dusek (1987; akt: Gündoğdu, 2010:259). Sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı bıçak ve silah taşınması, aileye ait faktörler ve şiddetin bir sorun çözme yolu olarak algılanması da şiddetin önemli nedenleri arasında sayılmaktadır (Akt: Durmuş, 2013:51). Boulter (2004) ve Gorman-Smith, Henry ve Tolan'ın (2004) yaptığı araştırma bulgularına göre, ailesel risk faktörlerinin şiddet davranışının gelişimiyle yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerde akademik performans antisosyal davranışla ters orantılıdır. Okula

bağlanma eksikliğinin antisosyal davranış riskinin artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (https://en.wikipedia.org/wiki/School_violence).

Şiddet ve Zorbalığın Sonuçları

UNICEF'in (2013:10) yayımlanmış olduğu raporun sonuçlarına göre, okul şiddeti ve zorbalık çocukların ve ergenlerin fiziksel sağlık ve duygusal esenliğine zarar verir. Fiziksel şiddet, fiziksel ceza da dâhil, ölümcül veya ölümcül olmayan yaralanmalara neden olabilir. Cinsel şiddet, istenmeyen gebelik, HIV ve bulaşan enfeksiyonlar ve diğer cinsel riskleri artırır. Zorbalığın fiziksel etkileri, mide ağrılarını ve baş ağrılarını içerir. Zorbalığa maruz

kalanlar da zorbalığa sahip olmayanlardan daha fazladır. Diğer sonuçları ise, kişilerarası zorluklar yaşamak, depresif, yalnız veya endişeli olmak, düşük benlik saygısı ve intihar düşünceleri veya intihar girişiminde bulunmak gibi durumlara neden olmaktadır.

Şiddete maruz kalmanın, çocuk ve ergenleri, anksiyete ve depresyon, fobiler, temas bozukluğu ve özellikle travma sonrası stres bozukluğu için risk altına soktuğu tespit edilmiştir. Okulda sözel, duygusal ve fiziksel şiddete maruz kalan bir bireyin öğrenme yasantıları engellenmekte ve azalmaktadır. Çocuk ve gençlerin okulda zorbalığa maruz kalmaları onların sadece okul yaşantılarını olumsuz etkilememekte, ileriki dönemlerde de olumsuz yaşantı tecrübelerine açık olmalarına sebep olmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün koordinasyonunda oluşturulan, "Şiddeti Araştırma Komisyonu" tarafından, Konya merkez ve ilçelerde ortaöğretim öğrencileri üzerinde 2005-2006 yılında öğrencilere, velilere ve idarecilere 21 maddelik "Temel Önleme Anketi" çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın öğrencilerle ilgili sonuçlarının ilk 5 maddesi; "İstedğim her tür TV programını ailemin kısıtlaması olmadan seyredebilirim (%29.42)", "Öğretmenlerimizin kırıcı söz ve hareketlerde bulunması olumsuz davranması (%24.12)", "Bilgisayar oyunlarında en çok savaş ve dövüş içeren oyunları tercih ederim (%18.27)", "Çevremdeki insanlara karşı öfkemi kontrol edemiyorum, zaman zaman saldırgan davranışlarda bulunuyorum (%15.74)" şeklinde çıkmıştır. Velilere uygulanan "Temel Önleme Anketi" sonucunun ilk 5 maddesi, "Şiddet içerikli TV dizileri, filmler ve bilgisayar oyunlarının çocuğumun

problem davranışlar göstermesinde etkili olduğunu düşünüyorum (%29.42), "Veli olarak okulla yeterli işbirliği içinde olmadığım için çocuğumun olumsuz davranışlar göstermesinin kolaylaştığını düşünüyorum (%19.89)", "Ailemizin geçim sıkıntısı içinde olmasının (Yoksul olmamız ve sosyal güvencemizin olmaması) çocuğumuzu olumsuz etkilediğini düşünüyorum (%18.27)", "Çevremizdeki zararlı madde kullanımı, şiddet, olumsuz arkadaş grupları çocuğumda problem davranışlara neden oluyor (15.26)", "Anne-baba olarak, etkili iletişim kuramamız çocuğumuzun evden uzaklaşmasına ve zaman zaman olumsuz davranmasına neden oluyor (%12.94), şeklinde çıkmıştır. İdareci ve öğretmenlere uygulanan 21 maddelik Temel Önleme Anketi'nden elde edilen bulgulara göre ise en çok işaretlenen ilk 5 madde;



"Ailelerin çocuklarının fiziksel ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmamaları-Olumsuz aile tutumları otoriter, ilgisiz, tutarsız vb." (%37), "Ailenin ekonomik durumunun düşük olması ve sosyal güvenlik haklarının olmaması (%28)", "Çocuğun ya da gencin akademik başarısının düşük olması ya da ilgisinin olmaması (%15)

"Çocuğun ya da gencin kendini ifade edebileceği, ilgi ve yeteneklerini gösterebileceği ortamların olmaması (%12)", "Çocuğun ya da gencin okuldan kaçıp internet kafe ve kahvehaneye gitmesi" maddelerini işaretlemişlerdir (%6) (Tatlılıoğlu, 2016).

Durmuş'un (2013:41) yaptığı araştırma bulgularına göre, ergenlerin fiziksel saldırı içeren kavgaları okullarda en çok yaşanan şiddet olayı olarak gördükleri (%67.8), ergenlerin okuldaki şiddet olaylarını en çok; problemlili öğrencilerin varlığına (%85,13), duygusal ilişkilere (% 26.83), okul çeteleri ve madde kullanımına (%19.62) bağladıkları görülmüştür. Koç'un (2006) yaptığı çalışmada, şiddete maruz kalan bireylerin %37,3'unun ruh

sağlıklarının bozulmaya başladığı, %36,1'inin ruh sağlıklarının bozulduğu tespit edilmiştir. Dönmezer, Gümüş ve Tümkaya'nın (2006) yaptıkları araştırma bulgularına göre, öğrencilerin, aşağılama, alay, yoksun bırakma, dayak gibi fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kaldıkları, cezalandırıcı disiplin yöntemlerinin çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engellediği tespit edilmiştir. Alkan'ın (2007) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemlerin; "Öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahata bekletme, fiziksel ceza verme, sınıfta başarılı olan öğrenci ile kıyaslama, söz hakkı vermeme, öğrenciyi fazla ödev verme, sınıfta yokmuş gibi davranma, davranışın yanlış olduğunu anlatma" olarak tespit edilmiştir. Yorahan'ın (2011) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, şiddete maruz kalma, şiddeti kabullenme ve şiddet davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, farklı şiddet türleri bakımından incelendiğinde; erkeklerin sözel ve fiziksel, kadınların ise cinsel şiddete daha çok ve sık olarak maruz kaldığı, erkeklerin her türlü şiddeti kadınlara göre daha kabul edilebilir algıladığı ve daha sık şiddet uyguladıkları tespit edilmiştir. Aslan ve Önay-Doğan'ın (2017) yaptıkları araştırma bulgularına göre, belirlenen yedi zorbalık kategorisi çerçevesinde uygulanan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin en fazla "hakaret, küfür ve tehdit" içeren ifadeleri kullandıkları görülmüştür. T.B.M.M. Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu (2007) 261 okulda, toplam 26677 öğrenci üzerinde uyguladıkları anket sonuçlarına göre; "Gençlerin %22'si fiziksel şiddet ile karşılaştığını, %35,5'i ise fiziksel şiddet uyguladığını, %53'ü sözel şiddet ile karşılaştığını, %48,7'si ise sözel şiddet uyguladığını, %36,3'ü duygusal şiddet ile karşılaştığını, %27,6'sı iseduygusal şiddet uyguladığını, %15,8'i cinsel şiddet ile karşılaştığını, %11,7'si ise cinsel şiddet uyguladığını belirtmiştir.

Parladır'ın (2009) ortaöğretim okullarında şiddetin kaynakları konusunda öğretmen, yönetici

ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırma bulgularına göre, öğretmenler, 'Teknoloji kaynaklı risk fak türleri' boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu düşünürken; şiddetin oluşumunda en etkili gördükleri madde "öğrencilerin aile yaşantısının sorunlu olması"tespit edilirken, yöneticiler ise, "aile kaynaklı risk faktörleri" boyutunun şiddet oluşumunda en etkili boyut olduğunu tespit etmiştir. Zorbalık davranışının türü açısından, zorbalığın kullandığı en yaygın zorbalık türünün ve kurbanların en çok maruz kaldıkları zorbalık davranışının sözel zorbalık olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Avrupa Konseyi, çocukları insan hakları ve demokratik vatandaşlık hakkında eğiterek, okullardaki şiddeti ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Eğitim, okullarda şiddetin önlenmesi ve ortadan kaldırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Avrupa Konseyi, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartnamesi, üye devletlere her türlü ayrımcılık ve şiddete, özellikle de zorbalık ve tacize karşı mücadele etmek için bir eylem aracı sunmaktadır.

Fromm'un çözümü şiddetin nedeni olarak görülen doğal itkilerimizin sonuçlarını barışçıl amaçlar doğrultusunda yönlendirme anlayışını temsil eder (Fromm, 2008). Kalabalık öğrenci sayısını azaltabilme, öğretmen yetiştiren kurumların sorunlarla karşılaştığı zaman şiddete başvurmadan çözüm yollarını bulabilecek donanıma sahip olmalarının sağlanması, eğitim ortamında bulunan her kesimin (idareci, öğretmen, veli, öğrenci) kötü muamele ve etkileri konusunda eğitilmesi, yani yapısal öğelerden dayacağı meşrulaştıran kültürel öğelerin dönüştürülmesine (zihniyet değişimine) kadar yapısal reformlar hayata geçirilmelidir. Öğrencilerin hatta bütün okul personelinin kendilerini güvende hissedecekleri bir mekân haline getirebilmek için yapılması gereken ilk iş, okuldaki şiddet olaylarını analiz edip, mevcut durumu ortaya koymaktır (Karataş- Baran, 2008:5). Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılmasında, eğitim ortamları ve çevresindeki ilişkiler ile uy-

gulamaların yapıcı, onarıcı, barışçıl ve destekleyici hale getirilmesinde yönetsel süreçler belirleyicidir. Şiddet konusunda ele alınan öğrenci, öğretmen, aile, yakın çevre gibi unsurların uyumlu ve eş güdümlü içinde çalışması için kalıcı yönetim anlayışının güçlendirilmesi bir zorunluluktur. Okullarda şiddeti önlemek için tüm unsurların birlikte ve bilinçli hareket etmesi gerekir. Bu noktada okullarında şiddeti önleme adımlarından biri olarak disiplin sürecini iyi yönetebilmeleri gerekmektedir (www.aktuelegitim.com). Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ilk başta yapılması gereken suç ve şiddetten uzak ortamlar oluşturmaktır (Dursun, 2012; www.okuldaşiddet.net).

Kaynakça

- Aslan, A. ve Önay-Doğan, B. (2017). Çevrimiçi şiddet: Bir siber zorbalık alanı olarak "Potinss" örneği, *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 95-119, DOI: 10.17829/midr.20172729524
- Anderson, C. A. ve Bushman, B.J. (2002). Human aggression, *Annual Review of Psychology*, 53, 27- 51.
- Alkan, H.B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2008). Okul ve Sınıf Ergonomisi ya da İnsanı Öncelemek, *Eğitime Bakış Dergisi*, 4 (11), 10-15.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108.
- Dönmezer, T., Gümüş, A. ve Tümkaya, S. (2006). "Kotu muamele ve etkileri", 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.
- Durmuş, E. (2013). Ergen bakış açısıyla okulda şiddet ve çözüm önerileri, *e-International journal of educational research*, 4 (3), 41-57.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2017)). Violence and injury prevention. http://www.who.int/violence_injury_prevention/en/, Erişim tarihi: 29.03.2018.
- Fromm, E. (2008). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, çev. Y. Salman ve N. İçten, İstanbul: Payel Yayınları, Gelin, D.J. (2003). Witnessing violence: The effects on children and adolescents. Ed. Joshua Miller, Irene R. Martin ve Gerald Schamess) *School violence and children in crisis: community and school interventions for social workers and counselors*. Denver: Love Publishing Company.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 257-276.
- İrfaner, S. (2009). Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş-Baran, G. (2008). Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi: Keçiören örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, M. (2006). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla bas etmede sporun işlevselliği, 1. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu, 28-31 Mart, İstanbul.
- Kurşun, H. (2017). Medya ve şiddet: Medyadaki şiddet olgusunun toplumsal hayata yansımaları hakkında niceliksel araştırma: Gaziantep il örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. Karşıyaka RAM Akran İstismarı Çalışma Gurubu. Okulda Akran İstismarı. MEB. Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı.
- MEB. Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü. 2005-2006 Öğretim Yılı Konya İl Temel Önleme Anket Sonuçları.
- MEB. Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006- 2011 +)
- MEB ve İçişleri Bakanlığı arasında 20.09.2007 tarihinde imzalanan "Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü".
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev: Cem Muhtaroğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Oxford and Cambridge, M.A. Blackwell Publishers.
- Parladır, S. (2009). Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Russel, B. (1992). Eğitim üzerine. İstanbul: Say Yayınları.
- Yorahan, R. (2011). The relationship between exposure to violence, acceptance of violence and engagement in violence: A study of Turkish adolescence. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satan, A. (2011). Okulda Zorbalığın Aktörleri. *Turan-Sam Dergisi*, 3 (10), 55-67.
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya Örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 209-231.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). Çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğitimi ile okullarda meydana gelen olaylar ile ilgili meclis araştırma komisyon raporu, 13/04/2007, s.sayı:1413, (10/337,343,356,357).
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 90-110.
- UNESCO (2017). School violence and bullying. Global Status Report, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- UNICEF (2013). Indicators for monitoring of violence against children guidebook. (VAC), <http://www.icc.org.tr/uploads/documents/UnicefTrainingMaterials/indicators-guidebook-eng.pdf>, Erişim tarihi: 29.03.2018.

İnternet kaynakları:

- www.okuldaşiddet.net, Erişim tarihi: 30.03.2018.
- <http://www.psikolojistambul.com/portfolio/okulda-siddet-ve-cocugunuz/>, Erişim tarihi: 30.03.2018.
- https://en.wikipedia.org/wiki/School_violence, Erişim tarihi: 30.03.2018.
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Bullying>, Erişim tarihi: 30.03.2018.
- <https://www.coe.int/en/web/children/violence-in-schools>, Erişim tarihi: 30.03.2018.
- <http://www.voicesofyouth.org/en/posts/violence-in-schools--2>, Erişim tarihi: 30.03.2018.

Eğitimde Şiddete Öğretmen Gözüyle Bakış: Okullarda Şiddete İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Arş. Gör. Uzm. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Şiddet olgusu tarihi, siyasi, toplumsal ve dini olmak üzere birçok konuda insanlığı etkileyen önu alınamayan bir gerçekliktir. İnsanlık, tarih boyunca şiddet ile şekillenmiş ve şiddet ile günümüze gelebilmiştir. İnsanlık tarihinin savaşlar ve barışlar arasında evrimleşerek günümüz toplum yapısının oluştuğu görölmektedir. Şiddeti yok etme çabaları sonuçsuz kalınca şiddete yol açan etmenleri tespit etme ve bunları gidererek bir nebze de olsa şiddetsiz ya da minimal düzeyde şiddet içeren bir toplum oluşturma çabaları günümüzde de devam etmektedir. Şiddet olgusunun içselleştirilebilmesi için şiddeti tanımlamak gerekmektedir. TDK (2018) şiddeti "bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğlilik, sertlik" ve "karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma" şeklinde tanımlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise şiddeti "sahip olunan gücün ve iktidarın, fiziksel ya da ruhsal bir yaralanmaya ve kayba neden olacak biçimde bir başka insana, kendine, bir gruba ya da bir topluma doğrudan ya da dolaylı yolla uygulanması" şeklinde tanımlamaktadır. Anderson ve Bushman (2002, s. 28) şiddeti "amaca yönelik, fiziksel zararlar vermek suretiyle saldırganlığın en üst formu" olarak tanımlamaktadır. Saldırganlık ve şiddet kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Saldırganlık ani oluşun ve geniş kapsamlı zarar vermeyi amaçlamayan tepkilerdir. Bir öğrencinin bir diğere öğrenciyi itmesi saldırganlığa örnek olarak gösterilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken şiddet ile saldırganlık eğilimlerinin farklı kavramlar olduğudur. Bir davranışın şiddet olarak tanımlanabilmesi için "bilinçli" ve "kasten" olgularının ortaya koyulması gerekmektedir. Şiddetle ilgili birçok tanım bulunmakla birlikte tanımlar genel olarak fiziksel

şiddet üzerinden yapılmıştır. Ancak şiddetin tanımlaması yapılırken sadece fiziksel şiddeti öne sürmek gerek şiddet olgusunun anlaşılmasında gerekse çözümlenmesinde büyük sorunlar yaratmaktadır. Şiddet kısaca bir kişi, grup ya da toplumun; bir kişi, grup ya da topluma karşı sürekli ya da belirli aralıklarla fiziksel ve ruhsal olarak yaptığı eylemler olarak tanımlanabilir. Fiziksel şiddetin uygulanması ve etkisi ruhsal şiddete göre daha hızlı vuku bulduğundan genellikle fiziksel şiddet ön plana alınmakta ve yapılan çalışmalar bu yönde olmaktadır.

Psiko-analitik yaklaşımın kurucusu S. Freud insanların içsel olarak kendilerine zarar verme güdüsü ile doğduklarını, bu zarar vermenin yani şiddetin kendilerinin ölümüyle sonuçlanacağını görmeleri sonucu bu dürtüyü başka canlı ya da cansız varlıklara şiddet uygulayarak giderebileceklerini belirtmektedir (Fromm, 2016). Bu bağlamda şiddetin insan organizmasının bir sonucu olduğunu kabullenip şiddetin önüne geçilmesi yerine şiddete yol açan etmenlerin belirlenerek bunların önlenmesi daha yerinde bir tutum olacaktır. Şiddetin ekonomik, tarihi, siyasi ve toplumsal olmak üzere birçok sebebi olabilir. Petrol ve altın gibi madenlerin ekonomik değerlerinin ön plana çıkması sonucu ortaya çıkan savaşlar, tarihsel bağlamda sorun yaşayan milletlerin birbirleri ile çatışması, siyasi yönetim erkleri arasında meydana gelen problemler ve toplumsal uyuşmazlıklar şiddete yol açan temel unsurlardır. Günümüzde gerek basın yayın gerekse alan yazına bakıldığında şiddetin büyük ölçüde kadın ve çocuklara yönelik olduğu görölmektedir. Kadınlara yönelik şiddetin sebepleri ayrı bir çalışma konusu olduğundan burada ayrıntılı olarak incelenmeyecektir.

Okullarda yaşanan şiddet olayları genellikle öğretmenin öğrencisine fiziksel şiddeti üzerinden yapılandırılmaktadır. Ancak bu durum şiddetin sebebi değil sonucudur. Okullarda şiddet olaylarını geniş perspektifte ele almak için şiddet olgusunun özneleri ve nesnelere belirlenmelidir. Okulda şiddeti doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırabiliriz. Öğretmenin öğrencisine, öğrencinin öğretmene, öğrencinin bir başka öğrenciye fiziksel ve ruhsal şiddeti okulda yaşanan doğrudan şiddet kapsamına girmekle birlikte; öğrencinin ailesine ya da ailenin öğrencisine gösterdiği şiddet eğilimleri ise eğitim-öğretimi dolaylı olarak etkileyen şiddet unsurlarıdır. Öğretmenlerin öğrenciye karşı gösterdiği sözel ya da fiziksel şiddet unsurlarının sebeplerini büyük oranda öğretmene bağlamak yerinde olacaktır.

Öğrencinin öğretmeni kışkırtması, ruhsal baskı yapması ya da sınıf yönetimini bozacak durumlar oluşturması asla bir öğretmen için şiddetin gerekçesi sayılmamalıdır. Bunun için öğretmenlerin şiddet unsurunun oluşacağı ortamı yaratmaması ve problemlili durum öncesi önlemsel tepkiler vermesi gerekmektedir.

Sınıf düzenini bozan bir öğrencisi olan bir öğretmenin öncelikle durumun sebeplerini araştırması ve farklı boyutlarda öğretimsel düzenlemeler yapması gerekmektedir. Bu aşamalar sonrası problemlili davranışın devam ettiği gözlenir ise okul rehberlik servisi ile görüşülüp aile iş birliği ile çözüm odaklı yaklaşımların uygulanması yerinde olacaktır. Tüm bunlara rağmen sorun devam ediyor ise okul disiplin kurulunun toplanarak uyarı, kınama veya okul değişikliği gibi cezaları uygulamaya koymak gerekmektedir. Bu gibi sorunlu davranışlarda sıra ile bunların yapılması hem şiddet olayına gereksinim duyulmadan sorunun çözülmesini hem de öğretmenin uygunsuz davranışlarda bulunmasını engeller.

Öğrencinin öğretmene ya da bir başka öğrenciye karşı uyguladığı fiziksel şiddetin sebepleri ise birçok unsura bağlıdır. Aile içi şiddet bunların

başında gelmektedir. Öğrencinin aile içinde fiziksel ve ruhsal şiddete maruz kalması ve ailenin sorunlarını bu şekilde çözmeye çalışması öğrencinin de yaşadığı sorunlarda ve engellerde şiddeti bir "çözüm aracı" olarak kullanmasına yol açmaktadır. Aile içi şiddet dışında sosyal medya, filmler ve bilgisayar oyunları da özellikle küçük yaş öğrencilerinin şiddete eğilim göstermelerine yol açmaktadır. Yakın zamanlarda öğrenciler arasında yayılan ve dünya çapında çok sayıda intihar olayıyla bağdaştırılan "Mavi Balina" isimli oyun buna örnek olarak gösterilebilir. Mavi Balina özellikle ailesi tarafından ilgi görmeyen çocukların bir oyun vasıtası ile belirli görevler yaptığı ve her bir görevde şiddet oranının arttığı ölümle ya da ciddi yaralanmalar ile sonuçlanan bir uygulama olarak dikkat çekmektedir.



Bu gibi durumlarda özellikle ailelere belirli aralıklarla bilgilendirici toplantılar yapılmalı ya da bilgilendirici broşürler dağıtılmalıdır. Özellikle küçük yaş çocuklarının bir "obje", "kişi" ya da "olgu"yu örnek alma eğilimlerinin olduğu unutulmamalı ve bu yaş çocukları şiddete yer veren görsel ya da yazınsal unsurlardan uzak tutulmalıdır.

MEB ve STK'ların oyunların, filmlerin, dizilerin ve sosyal medya araçlarının öğrencilere olumsuz etkileri ile ilgili bilgilendirici broşürler hazırlayarak tüm ailelere ulaştırması önem arz etmektedir.

Buraya kadar açıklanan kısımda öğretmenlerin ve okul idaresinin yapması gereken önlemler açıklanmış olup okullarda şiddetin en yaygın türü olan "öğretmene şiddet" konusu da üzerinde durulması gereken çok önemli bir konudur. Anne babanın bir çocuk yetiştirirken yaşadığı sorunlar göz önüne alındığında öğretmenler ile empati kurulmalı ve haftanın neredeyse her günü 30-40 hatta bazı okullarda 50 öğrenci ile aynı sınıfta hem davranışsal problemlilerle hem de müfredatta yer alan kazanımları aktarma ile uğraştığı göz önüne alınmalıdır. Bu sırada öğretmenlerin ailesel ya da bireysel sorunları da bu sürece dahil edildiğinde aslında şiddetin kaynakları daha açık bir

şekilde görülmektedir. Mevcut durumda bir öğretmenin öğrencisine fiziksel şiddet uygulaması durumunda ailenin haklı olarak gerek Milli Eğitim Müdürlükleri'ne gerek Valiliklere gerekse Alo 147 şikâyet hattına başvurma hakkı varken, öğretmenin yaşadığı ruhsal şiddeti aktarabileceği ve çözüm önerisi alabileceği bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır. Var olan kuruluşlar da işlevsel değildir. Bu kapsamda öncelikle MEB öğretmenlerin okul ya da sınıfta yaşadıkları ruhsal ve fiziksel şiddete ilişkin başvurabilecekleri bir şubenin her MEM'de aktif bir şekilde uygulamaya koyulması gerekmektedir. Ayrıca bu şube her türlü yetki ile donatılarak öğretmene yapılan şiddetin en üst de-receden cezalandırılması gerekmektedir.

İnsanların şiddeti biz çözüm unsuru olarak kullanmasının altında cezaların caydırıcı olmaması yatmaktadır. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak; kış aylarında küçük çaplı yaralanmaların yaz aylarına göre fazla olduğu bir şehirde özellikle evsizlerin küçük yaralanmalara yol açmak sureti ile hapishanelerde 3-4 ay gibi (soğuk kış aylarında) kısa süreli cezalar almasının nedenleri sorgulandığında bu çapta küçük yaralanmalar ile kışı geçirebilecekleri bir yer temin etme amacı güttükleri ortaya konulmuştur. Bu kapsamda 3-4 aylık hapis cezaların bir ceza mı yoksa ödül mü olduğu sorgulanmalıdır. Bu örnekte olduğu gibi verilen cezaların yaptırım gücünün olması ve kişide pişmanlık oluşturması bu sayede davranışını tekrarlamaması gerekmektedir. Öğretmene yapılan şiddetin sonucunda gerek aileye gerekse öğrenciye verilecek etkili cezalar öğrencilerin bu gibi yollara başvurmalarının önüne geçecektir. Öğretmenlerin yaşadığı bir diğer şiddet türü ise psikolojik şiddet olup bunun en büyük sorumlusu MEB olarak görülmektedir. Gerek alo 147 gibi amacından sapmış "namünasip" bir uygulamanın olması, gerek öğretmenlere yapılan şiddetin sonucu verilen cezaların yetersiz olması gerekse herhangi bir somut delil olmamasına rağmen ailelerin şikâyetleri (MEM, CİMER ya da BİMER üzerinden) üzerine hiçbir sorgulama olmaksızın öğretmen hakkında soruşturma açılması öğretmenler üzerinde büyük ve yıkıcı bir baskı oluşturmaktadır. Bu kapsamda ülke genelinde MEB'e bağlı olmak koşulu ile sadece eğitime doğrudan etkili unsurların (MEB temsilcisi, MEM temsilcisi, STK temsilcisi, her düzeyden okul müdürü ve müdür yardımcısı, her branştan öğretmenler, veliler ve öğrenciler) yer alacağı ve bağımsız çalışacak bir "MEB Disiplin Komisyonunun" her ilde kurulması

ve etkin çözümler üreterek gerekli durumlarda yaptırımlar uygulaması gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları şiddet unsurları, şiddetin kaynakları ve şiddet olgusunun vuku bulması durumunda alınan önlemlere ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda şu alt problemler çıkartılmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda görülen şiddet eylemleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda yaşanan şiddet eylemlerinin sebepleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümü için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırma öğretmenlerin yaşadıkları şiddet unsurları, şiddetin kaynakları ve şiddet olgusunun vuku bulması durumunda alınan önlemlere ilişkin görüşlerini belirleme amacı taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Pamukkale ilçesinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 52 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Soru formunun hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve 5 soruluk bir form uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup görüşler tablolar ile sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda görülen şiddet eylemleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular şunlardır;

Öğretmenler okullarda görülen şiddet eylemlerini genel olarak üç boyutta sınıflandırmışlardır. Bunlar öğretmenin öğrenciye yönelik şiddeti, öğrencinin ve velinin öğretmene yönelik şiddeti ve öğrencinin öğrenciye yönelik şiddetidir. Bu kapsamda görüşlerden yola çıkılarak üç tema oluşturulmuştur. 21 öğretmen öğretmenin öğrenciye yönelik şiddeti; 20 öğretmen öğrencinin ve velisinin öğretmene yönelik şiddeti ve 11 öğretmen de öğrencinin öğrenciye yönelik şiddetine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu alt probleme ilişkin oluşturulan temalara ilişkin görüşler şu şekildedir:

Tablo 1: Öğretmenlerin öğrenciye yönelik şiddeti temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	Sayı
Okullarda daha çok öğretmenlerin öğrenciye yönelik ders ya da aktivite kapsamındaki fiziksel şiddeti söz konusudur.	11
Öğretmenlerin öğrencilere yönelik hakaret veya aşağılama gibi eylemleri söz konusudur.	6
Ödev yapmayan öğrencilere yönelik hafif düzeyde şiddet söz konusudur.	2
Bazı durumlarda idarenin yetersiz kaldığı oluyor. Bu durumlarda öğrenciye fiziksel zarar vermeden şiddet uygulanıyor.	2
Toplam	21

Tablo 2: Öğrencilerin ve velilerin öğretmene yönelik şiddeti temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	Sayı
Çocuğunun yanlış yönlendirmesi ile okula gelip öğretmene yönelik şiddet sergileyen veliler söz konusudur.	9
Özellikle orta öğretim kademesinde öğrencilerin öğretmene fiziksel şiddeti hat safhadadır.	6
Şiddet sadece fiziksel olmaz, öğrencilerin öğretmeni dinlememesi veya alay etmesi de ruhsal çöküntü yaratan bir şiddettir. Ve sıklıkla karşılaşıyoruz.	3
Okul disiplini bozan öğrenciye önce uyarı sonra da kınama cezası verdik. Ancak velisi ile birlikte okula gelip öğretmenlere saldırmaya kalkışıldı.	1
Özellikle okul içi ve dışında velilerin telefon yolu ile sözel şiddeti söz konusu	1
Toplam	20

Tablo 3: Öğrencilerin öğrenciye yönelik şiddeti temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşleri	Sayı
Özellikle aşağılama ve lakap takmak suretiyle ruhsal şiddet çok sık oluyor.	5
Bazı öğrenciler şakanın dozunu artırdığı için birbirlerine fiziksel şiddet uygulamaktadır.	3
Özellikle teneffüs ve okul dışında öğrencinin bir başka öğrenciye yönelik şiddetine rastlıyoruz.	2
İlkokulda öğrencinin bir başka öğrenciye yönelik fiziksel şiddeti oluyor. Bu durum önlenmez ise üst kademelerde bu şiddet ciddi boyutlara ulaşiyor	1
Toplam	20

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda yaşanan şiddet eylemlerinin sebepleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular şunlardır; öğretmenler genel olarak MEB ve MEM'in şiddet konusunda yetersiz kalmasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bir grup

öğretmene göre ise şiddetin sebebi aile ve öğretmendir. Bu kapsamda 27 öğretmen MEB-MEM kapsamında; 16 öğretmen veli odaklı ve 9 öğretmen de öğretmen odaklı yanıt vermiştir.

Tablo 4: MEB ve MEM odaklı şiddet sebepleri temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Sayı
Şiddet yaşayan bir öğretmenin hakkını koruyacak bir kurumun olduğunu düşünmüyorum. Bu sebeple öğretmenler, veliler ve öğrenciler çok rahat bir şekilde şiddet uygulayabiliyor.	18
Eğitim sistemi tamamen öğrenci odaklı, öğrencilerin hayali tasarımlarını ciddiye alan yönetimler öğretmenlerin görüşlerine önem vermiyor. Bu sebeple şiddet olaylarının önü alınamıyor.	6
Ciddi anlamda şiddet uygulayan bir öğrenciyi okuldan atacak ya da ciddi yaptırım yaptırabilecek bir güç maalesef yok.	3
Toplam	27

Tablo 5: Veli odaklı şiddet sebepleri temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Sayı
Maddi ya da manevi anlamda sorun yaşayan veliler bu duruma yönelik kızgınlıklarını öğrenci ya da öğretmene yönelik şiddete dönüştürüyor.	8
Velilerin eğitim düzeylerinin yetersiz olması.	4
Veliler şiddeti bir çözüm yolu olarak düşünüyor.	3
Veli şiddetinin önlenmesi için yasal bir yaptırım yok. Veya uygulanmıyor.	1
Toplam	16

Tablo 6: Öğretmen odaklı şiddet sebepleri temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Sayı
Bazı öğretmenler şiddet ile öğrenciyi yola getireceğini düşünüyor. Ancak yanılıyorlar.	5
Bazı durumlarda öğretmenlerin üzerine o kadar geliyor ki şiddet bir patlama unsuru olarak kendini gösteriyor.	3
Okul idaresi ve MEM'e başvurulduğunda sorunun çözülemeyeceğini düşünen öğretmen tabii ki şiddete başvuracaktır.	1
Toplam	9

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümü için neler yapılabilir?" sorusuna ilişkin bulgular şunlardır; Öğretmenler genel olarak okullarda şiddet olaylarının temelinde şiddet durumunda herhangi bir yaptırım olmasına bağlamaktadır. Bu kapsamda örneklem grubunun neredeyse tamamı (44) şiddet olayla-

rının çözümü için okul disiplin kuruluna yaptırım ve gerekirse okuldan atma yetkisinin verilmesini önermektedir.

Tablo 7: Okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Sayı
Okul idaresi ve MEM şiddet olaylarında olayı ayrıntılı bir şekilde incelemeli ve ciddi yaptırımlar yasal zeminlerde olmalıdır.	44
Veli ve öğrencilere şiddete ilişkin seminerler verilmelidir	3
İlçe bazlı bir komisyon kurulmalı ve bu komisyon okulları gezerek şiddetin sebeplerine ilişkin araştırma yapmalıdır.	2
Sınıf mevcutları azaltılıp, öğrencilerin eskisi gibi sınıfta kalmaları öğretmene bağlanırsa öğrenciler ve veliler şiddete başvurmazlar.	2
Toplam	51

Sonuç ve Tartışma

Şiddet, hayatın her alanında olduğu gibi okullarda da olumsuz etkilerini göstermektedir. Asıl düşündürücü nokta ise şiddetin okullarda giderek artış göstermesidir. Arslan (2015) araştırmasında öğrenciler arasında sözel, fiziksel, duygusal şiddet türlerinde artış olduğunu bulgulamıştır. Şiddet okullarda o kadar yaygınlaşmıştır ki maalesef sözel ve ruhsal şiddet görmezden gelinmeye başlamıştır. İrfaner'in (2009) araştırmasında öğrencilerin yarıya yakını en az bir veya iki kez zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin okulda yaşanan şiddeti üçe ayırdığı görülmektedir. Bunlar: Öğrencinin ve velisinin öğretmene, öğrencinin öğrenciye ve öğretmenin öğrenciye şiddeti şeklindedir. Çubukçu ve Dönmez (2012), Kılıç ve Atli (2011) ve Pişkin'in (2002) çalışmalarında da görüldüğü gibi genel olarak okullarda fiziksel ve ruhsal şiddetin görüldüğü ve bunun gerekçesinin de basit durumlarda idarenin çözüm üretememesi sonucu büyüdüğü ve şiddete dönüştüğüne yönelik görüşler ön plandadır. Bu kapsamda şiddetin okullarda sıklıkla görüldüğü ve henüz bu konuda genel kabul gören bir çözüme ulaşılamadığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin yanlış yönlendirmeleri sonucu velilerin okula gelerek ya da telefonla öğretmenlere ruhsal ve fiziksel şiddet uyguladığını belirtmektedir. Atmaca ve Öntaş (2014) çalışmasında, velilerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik fiziksel, psikolojik şiddet ve ekonomik

şiddet uyguladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca şiddetin sadece fiziksel olmadığı dersi dinlememe veya öğretmen ile alay etmenin de öğretmenler üzerinde ruhsal şiddete yol açtığı görülmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin bu durumlar karşısında sınıfta fiziksel şiddet uyguladığı da gelen görüşler arasındadır. Bulut (2008) da çalışmasında öğretmenden öğrenciye yönelik şiddetin en çok ders esnasında bizzat öğretmen tarafından uygulandığı sonucuna ulaşmış olup bu çalışma ile örtüşen bulgular elde etmiştir.

Küçük yaş gruplarında şaka yollu başlayan fiziksel veya ruhsal şiddetin üst öğrenim kademelerinde ciddi yaralanmalara yol açabilecek şiddete dönüştüğü görülmektedir. Çınkır ve Kepenekçi'nin (2003) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada da öğrencilerin en fazla fiziksel şiddete maruz kaldıkları, alay hakaret ve tehdit gibi unsurların da okullarda sıklıkla görüldüğü ortaya konulmuştur. Bu kapsamda yeterli önlemlerin alınması durumunda küçük yaşlarda şiddetin olumsuz etkileri öğrencilere bildirilirse şiddetin büyümeden önlenileceği düşünülmektedir. Öğrenciler arasında özellikle akran zorbalığının görüldüğü, öğrencilerin birbirlerinin fiziksel kusurları ile ilgili alay ettiği hatta bu durumun fiziksel şiddete dönüştüğü görülmektedir. Aküzüm ve Oral (2015) çalışmalarında okullarda en çok öğrenciden-öğrenciye yönelik şiddet olaylarının yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin akranlarına karşı şiddeti ya da zorbalığı gözlemlendiği an bu durumun sebepleri ile ilgili her iki taraf ile görüşülerek çözüm önerilerinin üretilmesi, üretilmemesi durumunda okul idaresi ile gerekli görüşmelerin yapılarak okul disiplin kurulunda bu konunun ivedi bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler şiddetin sebepleri arasında ciddi yaptırımların olmamasını ve MEM'lerin şiddet olaylarında gerekli ilgi ve alakayı göstermediğini belirtmektedir. Özellikle ruhsal şiddet gören öğretmenlerin bu gibi durumlarda yardım alacakları ya da rehberlik hizmeti göreceklere bir birime ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlere şiddet olaylarının tanımları, içeriği ve yasal düzenlemeleri içeren hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin öğrenci odaklı olmasının altında öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin ön plana alınması ve eğitimin bu yönde esnetilmesi amacı yatmaktadır. Ancak ülkemizde bu durum farklı algılanmakta ve okullarda veli ve öğren-

ciler öğretmenden daha önemli görülmektedir. Öğrencilerin velileri yanlış yönlendirmesi sonucu ortaya çıkan problemler ciddiye alınmakta ve bu durumlar öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını düşürmektedir. Ayrıca okullarda yaşanan şiddet olaylarında öncelikle idare devreye girmek ve gerekirse uyarı ve kınama cezaları verilmektedir. Ancak çok ciddi durumlarda bile öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması hem çok zor olmakta hem de süreç okul aleyhine işlemektedir. Bu kapsamda okullarda bulunan disiplin komisyonlarına ciddi yetkiler verilerek çok ciddi şiddet olaylarında öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması pratik hale getirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin ve velilerin ani tepkilerde bulunarak öğretmenlere veya akranlarına yönelik şiddete başvurmalarının önüne geçilmiş olur. Bazı öğretmenler şiddetin sebepleri

arasında velileri göstermektedir. Özellikle velilerin eğitimsiz olması ve maddi anlamda sıkıntılar çekmesi sonucu bu streslerini öğrencilere şiddete başvurarak attıkları görülmektedir. Benzer şekilde Çubukçu ve Dönmez (2012) çalışmalarında, okulda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerini çoğunlukla aileden kaynaklanan aile içi şiddet, eğitimsizlik, parçalanmış aile, sevgisizlik, ilgi çekmek, sosyo ekonomik yapıya

bağlamaktadır. Helvacı (2008) ve Parlador (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış olup şiddetin en önemli nedenlerini "ailenin ilgi eksikliği" ve "ailelerin çocuk eğitimi konusunda eğitim eksikliği" olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı veliler ve öğrenciler şiddetin bir çözüm yolu olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddete baktığımızda bunun sebeplerinin genellikle iki boyutlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin de belirli dayanma sınırlarının olduğunu bu sınır aşıldığında şiddete başvurmalarının bir gereksinim olduğu gelen görüşler arasındadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin veli örneğinde olduğu gibi şiddetin bir çözüm olduğunu düşünmesi de şiddetin sebeplerinden gösterilebilir. Her ne kadar fiziksel veya ruhsal şiddet, problemi o an için çöze de uzun vadede şiddetin

etkisi bitince davranış tekrar ortaya çıkmakta hatta daha büyük problemlere yol açmaktadır.

Aile içi şiddet gören bir öğrenci şiddeti bir çözüm yolu olarak düşünerek hayatı boyunca tehlikeli bir araç olarak kullanma eğiliminde olacaktır. Levendosky ve Graham-Bermann (2001) çalışmalarında aile içi şiddet davranışlarının yaşandığı ortamdaki kişilerde bu davranışın hayat boyu devam eden problemlere yol açtığını belirtmektedir. Benzer şekilde Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005) çalışmalarında, bugün şiddet uygulayan öğretmenlerin kendilerinin de geçmişte eğitim sistemi içinde şiddete maruz kalmış bireyler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler okulda şiddetin çözümüne ilişkin ciddi yaptırımlar istemekte ve şiddet olgusunun vuku bulduğu durumlarda gerekli adımların atılmasını bu sayede şiddet eylemlerinin azalacağını vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlere şiddetin ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ya da nasıl önleneceği ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiği gelen görüşler arasındadır. Genel olarak öğretmenler şiddetin önlenmesine ilişkin teorik olarak bilgi sahibi olmakla birlikte uygulamada sorunlar yaşamaktadır. Buna benzer şekilde Yurdakal ve Soyuçok (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının şiddetin önlenmesine ilişkin teorik boyutta yeterli bilgi sahibi oldukları ancak uygulama boyutunda yetersiz kalacaklarına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tek başına şiddet olaylarını önlemede yeterli olmadığını ve bunun ancak çocuklar, ebeveynler, öğretmenler ve sağlık uzmanları arasında düzenli iletişimle sağlanabileceği ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunların öğretmen olduklarında da devam ettiği gözlenmiştir. Bazı öğretmenlerin toplumda öğretmene yönelik saygının azaldığını, bunun da öğretmene yönelik şiddeti tetiklediğine yönelik görüşler bildirmiştir. Bu kapsamda ideal toplum



yaratmak için ideal insanlara ihtiyaç duyulduğu ve bunu sağlayacak olan kişilerin de öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda herkesin “öğretmensiz bir toplum” düzeninin zihinlerinde canlandırmaları ve eğitimsiz bir toplumun nasıl bir durumda olacağını düşünmeleri gerekmektedir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün “Dünyanın her tarafında öğretmenler insan topluluğunun en özverili ve saygıdeğer unsurlarıdır” sözü teoriden pratik hale getirilmeli ve “Büyük Türk Toplumu”nun ilerlemesinde en önemli sorumluluğu omuzlarında taşıyan öğretmenlere saygı gösterilmesi bir yurttaşlık görevi olarak görülmeli, öğretmenlerin tükenmişlikleri her türlü düzenlemenin önüne alınarak ivedi bir şekilde giderilmelidir.

Araştırma sonucunda şu öneriler sıralanabilir:

- Eğitim sistemindeki “öğrenci merkezli” olgusunun yanlış anlaşılmasının önüne geçilerek öğrenci odaklı değil eğitim ve insan odaklı bir yaklaşım uygulanmalıdır.
- Öğretmenlerin şiddet durumlarında yardım alacakları ve uzmanlardan oluşan bir destek hizmetinin her il ve ilçede kurulması gerekmektedir.
- Ciddi şiddet durumlarında öğrencinin gerekirse okuldan uzaklaştırılması kararlarının pratik bir şekilde alınması için ciddi yaptırımların uygulanması gerekmektedir.
- Her il ve ilçede disiplin komisyonları oluşturulmalı ve bu komisyon üyeleri sıklıkla okulları ziyaret ederek öğretmen, okul idaresi ve öğrencilerden görüşler almalı, yaşanan problemlere çözüm önerileri getirmelidir.
- Gerek öğrencilere ve velilerine gerekse öğretmenlere öfke anında ve şiddete başvurmadan yapılması gerekenlerle ilgili “öfke kontrol” eğitimleri verilmelidir.
- Veli ile öğrenciler arasındaki iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle ailesi ile etkili iletişim kuramayan bireylerin şiddeti kendini ifade etme unsuru olarak kullandığı unutulmamalıdır.
- Toplumda öğretmen imajının zedelendiği düşünüldüğünde, öğretmenliğin saygı duyulması gereken bir meslek olduğu gerek kamu spotları ile basın yoluyla; gerekse siyasi ve toplum tarafından kabul görmüş kişilerin bilgilendirici tanıtımlarıyla bu imaj tekrar düzeltilmelidir.

Kaynakça

- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okullarda Görülen En Yaygın Şiddet Olayları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri, *Ekev Akademi Dergisi*, 19 (61), 1-28.
- Anderson, C. A. ve Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arslan, Y. (2015). Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Düzey ve Dinamiklerini Anlamak: (Batman Merkez Örneği / Türkiye), *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (5), 1-16.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin Öğretmenlere Uyguladığı Şiddete Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Bulut, S. (2008). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.
- Çinkır, Ş. ve Kepenekci, Y.K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Şiddet Türlerine Yönelik Görüşleri Ve Şiddetle Başa Çıkma Yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (1), 37-64.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I.M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91.
- Fromm, E. (2016). *Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırları*, (Çev: A. Arıtan), İstanbul: Say yayınları.
- Hatunoğlu, B. Y. ve Hatunoğlu, A. (2005). Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 105-115.
- Helvacı, M.A. (2008). Okullarda Şiddet ve Nedenleri. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 01-03 Eylül Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. ve Atli, A. (2011). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarında Yaşanmış Şiddetin Gazetelerdeki Yansımaları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1284- 1294.
- Levendosky, A. A. ve Graham-Bermann, S. A. (2001). Parenting In Battered Women: The Effects Of Domestic Violence On Women And Their Children. *Journal of Family Violence*, 16 (2), 171-192.
- Parladır, S. (2009). *Okullarda Şiddetin Kaynaklarına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler Ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- World Health Organization (2018). Definition and typology of violence, <http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/> adresinden 03.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TDK (2018). Büyük Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a9a9fca-6f37a0.38358783, adresinden 03.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. ve Soyuçuk, M. (2016). Primary School Teacher Candidates Views And Opinions About Taking Measures and Educational Practices for Students Subjected to Violence, *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 8 (2), 285-307.

Okuldaki Şiddete Şiddetsiz Çözüm: Onarıcı Disiplin Modeli

Dr. Ayşe Arzu HANHAN

Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen, Doğanlar Hüsnu Bornovalı Ortaokulu/İzmir

Giriş

Günümüzde tüm dünyada, her kademedeki okulda, yoğunluğu azımsanmayacak düzeyde olan ve bu özelliği ile araştırmacıların ilgisini çeken **akran zorbalığı ve şiddet**, okul ortamında pek çok çocuk ve ailesi için çok büyük stres kaynağı oluşturmakta ve etkisi uzun süre sürmektedir. Çocukların zorbalığa maruz kaldığı süreçte yüksek düzeyde stres, anksiyete, depresyon, fizyolojik hastalık ve kimi zaman intihar teşebbüsüne varan düzeyde çeşitli ciddi zararlar görmesinin yanı sıra, çocuklukta yaşanan zorbalığın olumsuz etkilerinin yetişkin yaşamında da devam edebildiği, zorbalıktan yalnızca kurbanların değil, zorbalıların da olumsuz biçimde etkilendiği bildirilmektedir (Ahmed ve Braithwaite, 2004: akt.: Kapıcı, 2004). Dünyanın her yerinde görülen akran zorbalığı ve şiddet olaylarının görülme sıklığı, konu ile ilgili terimlerin nasıl tanımlandığı ve kullanılan ölçme teknikleriyle yakından ilgili olmakla birlikte araştırmacıların ortak görüşü akran zorbalığı (Olweus, 1995: 15; Pişkin, 2003: 1; Kapıcı, 2004: 6; Alikashi-foğlu, Erginöz ve Ercan, 2007; Nansel ve diğerleri, 2001: 2096) ve şiddetin (Terzi, 2007: 73-83; Attar-Schwartz ve Khoury-Kassabri, 2008: 164; Miller, 2008; Koca, 2011: 7) çok boyutlu bir şekilde ele alınması gereken yaygın bir sorun olduğu yönündedir.

Araştırmacılar tarafından yaygınlığı ve yarattığı uzun vadeli tahribat nedeniyle üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak görülen ve farklı şekillerde yaşanan **akran zorbalığı ve şiddetin önlenmesi** veya en azından azaltılmasına yönelik sayısı gün geçtikçe artan çalışmalar mevcut-

tur. Bu doğrultuda, akran zorbalığı konusunda Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak betimsel çalışmalara rastlanmıştır (Pişkin, 2002, 2003, 2006, 2010; Pekel, 2004; Kapıcı, 2004; Akgün, 2005; Pişkin ve Ayas, 2005; Ayas ve Pişkin, 2011; Gökler, 2009; Koç, 2006). Bununla birlikte birkaç tane ölçek geliştirme çalışması (Pişkin ve Ayas, 2007; Kutlu, 2005; Koç, 2006; Ayas ve Horzum, 2010) ve içeriğinde eğitim programı içeren çalışmalara (Dölek, 2002; Kutlu, 2005) rastlanmıştır. Benzer bir şekilde, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de okuldaki şiddete yönelik betimleyici çalışmaların yanı sıra son yıllarda içeriğinde eğitim programlarına yer verilen projeler dikkati çekmektedir (Türnüklü, İkiz ve Kaçmaz, 2009; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011). Bunun paralelinde, okullarda zorbalığı ve şiddeti önlemeye dönük "Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı" 2006-2011+ (MEB Özel Eğitim ve Danış. Hiz. Genel Müd., 2006) çerçevesinde hazırlanmış etkinliklerin okul programlarına dâhil edildiği görülmektedir.

Zorbalık ve şiddet kavramlarını farklı boyutlarıyla inceleyen bilimsel araştırmalardan; **betimsel çalışmalar** ile **sorunu azaltmaya ve önlemeye yönelik eğitim programlarının** yanı sıra, öğrenciler arasında ciddi boyutta zorbalık-şiddet sorunu oluştuğunda okul ortamında yapılan **müdahale biçimi** incelendiğinde **ceza temelli bir yaklaşım** sergilendiği görülmektedir. Gerçekte bir kişilerarası ilişki sorunu olan zorbalık ve şiddet davranışının çözümünde okul ortamlarında cezalandırıcı yaklaşımın temel alındığı ve kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdik-

name ile uzaklaştırma ve örgün eğitimin dışına çıkarma şeklindeki dört tür ceza ile cezalandırıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği). “Cezalandırıcı yaklaşım”da yetişkinler, hata yapan öğrencinin düşüncelerini yeterince göz önünde bulundurmaksızın sorunun çözümüne yönelik bir plan oluşturur ve bu planı uygular. Bu yöntemde zarar veren öğrencinin belirtilen bu dört cezalandırma yöntemi arasından uygun görülen ve yapılan hata ile çoğunlukla ilgisiz bir cezayı çekmesinden başka herhangi bir davranış beklenmemektedir (Amstutz ve Mullet, 2005: 22). Bu durum da öğrencinin yaptığı hata ile yüzleşmesini, yaptığı hata ile ilgili sorumluluğu üzerine almasını ve yaptığı hata sonucu verdiği zararı telafi etmek üzere bir

adım atarak sorunun çözümünde etkin rol oynaması gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler arasında, bozulan kişilerarası ilişkileri yeniden yapılandırma ve meydana gelen maddi veya manevi **zararın telafi edilmesini** gerektiren zorbalık ve şiddet davranışı karşısında verilen bu tür cezalar ya işlevsiz ya da

yapılan hata ile ilgisiz kalmaktadır. Bunun da ötesinde okul ortamında verilen kimi cezalar toplumsal sorunların artışına bile sebep olabilmektedir. Hatta verilen bu cezalar kimi zaman ödül yerine dahi geçebilmektedir. Mağdur öğrenci boyutunda ise maddi ve manevi zararı telafi edilemediği için mağdur, mağduriyeti ile baş başa kalmaktadır. Bununla birlikte mağdur öğrenci velilerinin okula karşı güven duyguları zedelenmekte, okul yönetimi ve öğretmenler ise çaresizlik duyguları yaşamaktadır. Dolayısıyla ceza temelli disiplin anlayışının günümüz eğitim ortamında artan eğitimsel ihtiyaçlara cevap vermedeki yetersizliği yeni arayışlar doğurmuş (Amstutz ve Mullet, 2005: 13) ve temeli 11. yüzyıl öncesi yerli kabilelere dayanan



“**Onarıcılık**” kavramının gündeme gelmesini sağlamıştır (Zehr, 1990; akt. Sutter, 2003: 21).

Temel felsefesi, Batı kültüründe ilk olarak hukuk alanında ortaya çıkan, **Onarıcı Adalet** kavramına dayanan **Onarıcı Disiplin**, günümüz eğitim ortamında geleneksel disiplin anlayışının sorunları önlemede ve çözümede yetersiz kaldığının düşünülmesiyle eğitimde uygulama alanı bulmuştur (Varnham 2005: 94; Glanzer, 2005: 97-106).

Zehr’in tanımından yola çıkarak, kavramı inşa eden Van Ness ve Stong’un (2002) betimlemesiyle **Onarıcı Adalet**; işlenen suçun oluşturduğu zararın telafisi ve gelecekte meydana gelebilecek zararın azaltılması, yanlışların düzeltilmesi üzerine odaklanır (akt. Hendrix, 2004: 4; Wemmers ve Cry, 2005). Bu, suç işleyenlerin yaptıkları hataların sorumluluğunu

alması yönünde cesaretlendirilmesi ve sebep oldukları zararın mağdurlar lehine telafisini sağlamak ve her iki tarafın da toplumla tekrar bütünleşmesini kolaylaştırmaktır (Hendrix, 2004: 4). Aynı şekilde eğitimde kullanılan şekli ile “**Onarıcı Disiplin**” öğrenciye **ceza** veya **ödül** verme yoluyla davranışlarını yönlendirme, düzenleme

kaygısından uzak olarak, **zarar** üzerine odaklanır, zararın giderilmesi yollarını arar, zarar görmüş kişinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu gibi, hatalı davranışın arkasında yatan ihtiyaçları ve amaçları da tanımlar. Bu modelde geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve iyileştirme yolları aranırken işbirlikli bir süreçten yararlanır (Amstutz ve Mullet, 2005: 22).

Farklı felsefelere dayanan **Onarıcı Disiplin** ve **Geleneksel Disiplin** yaklaşımlarında farklı sorulara cevap aranır. **Onarıcı Disiplin** yaklaşımında aşağıdaki sorular sorulur;

- Ne oldu?
- Kim, nasıl etkilendi?

- Hatayı nasıl düzeltebiliriz?
- Bir daha ki sefere daha farklı seçenekleri değerlendirmek için ne öğrendik, nasıl bir ders aldık?

Bu yaklaşımın aksine cezalandırmaya dayalı **Geleneksel Yaklaşım**da ise şu sorulara cevap aranır;

- Ne oldu?
- Kim suçlu?
- Uygun ceza nedir? (Hopkins, 2004: 29-30).

Onarıcı Disiplin, toplumsal yapı üzerinde; saygının cesaretlendirildiği, zorbalığın bertaraf edildiği, sadece öğrencileri değil toplumun tüm üyelerini kapsayan “toplum için ve toplumla birlikte bir eğitim” yaklaşımına odaklanır (Amstutz ve Mullet, 2005: 68). Bu doğrultuda **Onarıcı Disiplin Modeli**’nin yaşama geçirilmiş şeklini ifade eden **Onarıcı Uygulamalar**’a zarar veren ve zarar gören öğrencilerin yanı sıra; gerekli durumlarda ailelerinin, sınıf öğretmenlerinin, olaya şahit olan öğretmenlerin, rehber öğretmenin (psikolojik danışman), öğrencileri destekleyecek arkadaşlarının ve gerektiğinde okul güvenlik ekibinden oluşan bir grubun katılıyor olması; toplumun küçük bir parçasını temsil etmesi bakımından, “Onarıcı Disiplin” kavramının ortaya koyduğu sorunları şiddet ve zorbalıktan uzak, yapıcı bir yaklaşımla çözme felsefesinin farklı çevreler tarafından benimsenmesi bakımından önemlidir.

“Onarıcı Disiplin Modeli”nin kullanıldığı çeşitli uygulama şekilleri arasında “Problem Çözme Grupları”, “Onarıcı Toplantılar” ve “Aile Grup Toplantıları” en bilinenleridir. Bu uygulamaların bazıları, uygulama aşamaları tanımlanmış daha resmi nitelikte toplantılar iken, bazıları da sınıf içinde veya akranlar arasında anlık olarak uygulanabilecek gayri resmi müdahalelerdir. Wachtel, 2004 (akt: Kelly, 2009: 24), **Onarıcı Uygulamalar**’a ait süreci şemasal olarak şöyle ifade etmektedir:

Tablo 1. Onarıcı Uygulama Süreci

GAYRİ RESMİ ONARICI UYGULAMA SÜRECİ	⇒	⇒	⇒	RESMİ ONARICI UYGULAMA SÜRECİ
Onarıcı konuşma	Onarıcı girişim	Küçük doğaçlama konuşma toplantısı	Sınıf toplantısı	“Onarıcı Toplantı”, “Aile Grup Toplantısı”

“Onarıcı Uygulamalar” öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarının **alternatif bir yöntemle** çözümünü amaçlar. “Onarıcı Uygulamalar” kapsamında yapılan toplantılar; sonucunda alınan kararların tarafları bağlayıcı özelliğinden dolayı, resmi toplantılardır. Onarıcı Uygulamalar, **Onarıcı Toplantı** veya **Aile Grup Toplantıları** yoluyla yürütülür. “Onarıcı Toplantı” ve “Aile Grup Toplantıları” süreçte birtakım benzerlikleri içinde barındırır da farklı durumlar için uygulanmaktadır. “Onarıcı Toplantı”da; toplantı öncesi yapılan bireysel görüşmede zararı veren net olarak belirlenmiştir. “Aile Grup Toplantıları” ise zararı verenin belli olmadığı, tarafların üzerlerine sorumluluk almadıkları durumlarda kullanılan toplantılardır. “Aile Grup Toplantısı”nın “Onarıcı Toplantı”dan bir diğer farkı da, “Aile Grup Toplantısı”nda verilen zararın telafisi için ailenin bir araya gelip plan yapmasıdır. İster “Onarıcı Toplantı”da ister “Aile Grup Toplantısı”nda olsun, eğer sorumluluklar reddedilirse süreç ilerleyemez ve sorun okul disiplin kuruluna havale edilir (MacRae ve Zehr, 2004: 19,23).

“Onarıcı Disiplin Modeli”nin mevcut disiplin sorununun çözülmesine yönelik sorun çözücü bir yönü vardır. Aynı zamanda düzenlenen toplantılar sürecinde zarar veren öğrencinin aynı zararı tekrarlamaması için geleceğe yönelik iyileştirme amacı vardır ve bu yönüyle önleyici ve öğreticidir. Dolayısıyla “Onarıcı Disiplin Yaklaşımı”, okullarda yıkıcı disiplin modellerinin yerine ikame edilecek ve Türk kültürüne uygun programlar oluşturumuzda bize rehberlik edecek felsefi bir yaklaşımdır” (Türnüklü, 2006). Özetle bu çalışmanın;

1. Akran zorbalığı ve şiddet davranışı oluşması durumunda; okul yönetimi, öğretmenler, psikolojik danışman ve diğer ilgililerin nasıl bir yaklaşım sergileyeceğine ilişkin kapsamlı ve uygulamaya dönük bir model ortaya koyması yönüyle,
2. Uygulanan **Onarıcı Disiplin Modeli** ile, öğrencilerin akran zorbalığı ve şiddet davranışlarının azaltılabilmesi, çatışma çözüm becerilerinin artırılması yoluyla zorbalık ve şiddet eğiliminin azaltılabilmesi durumunda, bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve çeşitlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, öğrenciler arasında disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık içeren davranış sorunlarını çözmeye yönelik alternatif bir yöntem olan "Onarıcı Disiplin Modeli"ni Türk eğitim sistemine adapte etmek ve öğrenciler arasında yaşanan akran istismarı ve şiddeti sorununu yapıcı ve kalıcı bir şekilde çözmeye "Onarıcı Disiplin Modeli"nin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki **problem**in çözümünün araştırılması amaçlanmıştır.

Problem: "Onarıcı Disiplin Modeli" kapsamında "**Aile Grup Toplantıları**" ile "**Onarıcı Toplantıların**" lise öğrencilerinin akran istismarı ve şiddeti üzerindeki etkisi nedir?

Son olarak bu çalışmanın, okul ortamında **zorbalık ve şiddet** sorunu ortaya çıkması durumunda, günümüz koşullarında yetersiz kalan ödül ve cezaya dayalı bir disiplin anlayışının yerini alabilecek nitelikte bütüncül ve sistemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, araştırmacı tarafından O'Connell, Wachtel ve Wachtel (1999); MacRae ve Zehr (2004) ; Hopkins (2004) ile Amstutz ve Mullet'in (2005) görüşlerinden yola çıkarak ülkemiz eğitim sistemine uyarlanan **Onarıcı Disiplin Modeli**'nin etkisinin incelendiği, **nitel ve nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin** birlikte kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmadır. Bu doğrultuda veriler, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Bu şekilde yöntemler arası çeşitleme kullanılarak nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini güçlendirmesi amaçlanmıştır.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Çalışmada nitel verilerin elde edilecek olması nedeniyle "örneklem" yerine "çalışma grubu" belirlenmesini gerekli kılmıştır. Akran zorbalığı ve şiddeti ile sıkça karşılaşılan okul/larda mağdur ve zorba öğrenciler ile onların velileri ve öğretmenlerle birlikte **Aile Grup Toplantıları (AGT)** ve **Onarıcı Toplantılar** yapılmıştır. Bu doğrultuda, **amaçlı örneklem seçim tekniğine** bağlı olarak seçilmiş, alt ve orta sosyoekonomik düzey genel liseler ile meslek liselerini temsil eden liselerin 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan 94 öğrenci ile, 35 öğretmen, 3 psikolojik danışman, 11 veli ve 2 okul

güvenlik ekibi olmak üzere toplam 145 kişiden oluşan bir çalışma grubu ile gerçekleştirilen 31 uygulama yapılmıştır.

Bağımsız Değişkenler

Çalışmanın bağımsız değişkeni **Onarıcı Disiplin Modeli**'dir. "Onarıcı Disiplin Modeli", **Aile Grup Toplantıları** ve **Onarıcı Toplantılar**'a dayandırılmıştır. Zorbalığa maruz kalmış **mağdur** öğrenciler, **zorbalık yapmış** öğrenciler, öğretmen/ler, psikolojik danışman, gerekli durumlarda okul idarecileri ve okul güvenlik ekibi ile öğrenci velileri **Aile Grup**

Toplantıları'na, ebeveynlerin katılmasının uygun olmadığı durumlarda ise **Onarıcı Toplantılar**'a çağrılarak, toplantı sürecinin zorbalık yapan ve yaşayan öğrencilerin **davranışlarına olan etkisi** incelenmiştir.

Bağımlı Değişkenler

Çalışmanın bağımlı değişkeni "Aile Grup Toplantıları"nın ve "Onarıcı Toplantılar"ın öğrenci zorbalığı ve şiddeti üzerindeki etkisidir. Bu bağımlı değişkenlere ait veriler; "toplantı süreç kayıt tutanakları", "süreç değerlendirme formları", "katılımcı



bilgileri formu" ve "görüşme formları" ile toplanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Mağdur Öğrencilerin, "Onarıcı Uygulama"nın (Öz Düzenleme Odaklı/İç Deneşimli Yaklaşım) Çözüm Yolu Olabilmesine İlişkin Düşünceleri

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur Öğrenci İfadeleri
Evet, tavsiye ederim	3	23	1	20	Tabi ki, çok iyi bir şekilde sonuçlandı/ Evet, tavsiye ederim. İyi bir toplantı ilk kez burada gördüm değişik bir toplantı.
Yapıcı çözüme kavuşulduğu için "Öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım	3	23	1	20	Evet disipline gitmeye göre olayları daha açık ortaya koyabiliyorsunuz ve yapıcı sonuçlanma olasılığı yüksek/ Tabi ki direkt yönlendiririm. Olay disipline giderse çözülmez ama burada çözülür/ Ederim. Çünkü kendi aramızda çözebileceğimiz bir mesele değildi/ Evet. Onların da F. gibi hatalarını düzeltmesini isterim.
İfade olanağı sağladığı için "Öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım	4	30	1	20	Tavsiye ederim. Olayın disiplin kurulu değil de rehberlikte çözümlenmesi daha iyi, disiplinde bağırıyolar, geçen gün Y. ile kavga ettiğimizde müdür yardımcısının yanına gittik bağırıdılar, ben de sinirlendim/ Evet. Çünkü direkt disiplin cezasına giderse sorun daha da büyür. Böyle bir toplantıda düşüncelerimizi rahatça tartışabiliriz/ Öneririm. Çünkü disipline gitseler hocalar dinlemeden yazıyorlardı. Ama buraya geldiğimizde ikimiz de karşılıklı konuşuyoruz. Bu daha iyi bence.
Daha profesyonelce yaklaşıldığı için "Öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım	1	8	2	40	Öneririm. Deneyimli kişiler, kızmadılar, duygularımıza- psikolojimize göre hareket edildi/ Tavsiye ederim. Olayın disiplin kurulu değil de rehberlikte çözümlenmesi daha iyi, disiplinde bağırıyolar, geçen gün Y. ile kavga ettiğimizde müdür yardımcısının yanına gittik bağırıdılar, ben de sinirlendim/ Ederim. Çünkü kendi aramızda çözebileceğimiz bir mesele değildi.
Dürüstlük hâkim olduğu için "Öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım	1	8	-	-	Gerçeği ile her şey ortaya koyuldu. Yalan yoktu.
Hataları düzeltme olanağı sağladığı için "Öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım	1	8	-	-	Evet. Onların da F. gibi hatalarını düzeltmesini isterim.
Toplam	13	100	5	100	

Mağdur öğrencilerin, "Onarıcı Uygulama"yı çözüm yolu olarak tavsiye edip etmemelerine ilişkin düşünceleri incelendiğinde çarpıcı bir sonuçla karşılaşılmıştır. Mağdur durumdaki kız ve erkek öğ-

rencilerin tümünün, farklı gerekçelere bağlamakla birlikte, çözüm yolu olarak, "Onarıcı Uygulama"yı tavsiye ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin, "Onarıcı Uygulama"yı çözüm yolu olarak tavsiye etmeleri altı ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: "evet, tavsiye ederim", "yapıcı çözüme kavuşulduğu için "öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım", "ifade olanağı sağladığı için "öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım", "daha profesyonelce yaklaşıldığı için "öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım" "dürüstlük hâkim olduğu için "öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım" ve "hataları düzeltme olanağı sağladığı için "öz düzenleme odaklı" bir yaklaşım". Elde edilen bu bulgu doğrultusunda; öğrencilerin özellikle mağdur kimlikleri göz önünde bulundurulduğunda, çözüm yolu olarak "Onarıcı Uygulama"yı tavsiye edecek kadar benimsemelerinde; mağdur durumdaki arkadaşlarının sorunlarının adaletli bir şekilde çözüleceği, yalnız bırakılmayacakları, güvenebilecekleri profesyonel bir destek bulabileceklerini düşünmenin verdiği rahatlık duygusunun da payı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2. Mağdur-Zarar Veren Öğrencilere Göre, "Onarıcı Toplantı" İçin Planlanabilecek Farklı Noktalar Olup Olmadığı

Kategoriler	K	%	E	%	Mağdur-Zarar Veren Öğrenci İfadeleri
Planlanabilecek farklı noktalar var	1	7	2	13	Elimizde sorular olsa daha rahat, kolay yanıt veririz.(Kolaylaştırıcının katılımcılara sorduğu sorular anlamında)/ Toplantıya şahit de getirmek isterdim. En çok kimin zarar verdiğini öğrenmek için/ Belki müdür yardımcısı da ve birkaç şahit (sınıftaki öğrencilerden) gelse iyi olurdu.
Planlanabilecek farklı bir nokta yok	13	93	13	87	Yeterince güzeldi/ Böyle düzenledim/ En doğrusu bu/ Olmazdı. Her şey düşünülmüş/ Gayet güzel geçti.
Toplam	14	100	15	100	

Mağdur-zarar veren öğrencilerin "Onarıcı Toplantı" için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri incelendiğinde son derece çarpıcı bir sonuçla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin "Onarıcı Toplantı" için planlanabilecek farklı noktalar olup olmadığına ilişkin düşünceleri iki ana kategori içerisinde gruplandırılmıştır: "planlanabilecek farklı noktalar var" ve "planlanabilecek farklı bir nokta yok". Öğrencilerin çok büyük bir oranı (K: %93; E: %87) "Onarıcı Toplantı"da her türlü detayın düşünülmüş olduğunu ve sorunları

yapıcı ve kalıcı çözümlerin uygun yolu olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç mağdur-zarar veren öğrencilerin yaşadıkları mağduriyet bağlamında değerlendirildiğinde; öğrencilerin mağduriyetleri sonucu yaşadıkları incinmişliğin, hayal kırıklığının ve gördükleri zararın telafi edildiği bir ortam ile karşılaşmış olmaları ile yorumlanabilir. Aynı şekilde mağdur-zarar veren öğrencinin zarar veren yönü değerlendirildiğinde sorunun çözümünde bizzat rol oynayarak vicdani bir sorumluluğu yerine getirmenin yaşattığı olumlu duygu ve kendisinin kişiliğine zarar verilmeden verdiği zarar üzerine odaklanılan bir ortamda olmasının yaşattığı olumlu duygular olarak yorumlanabilir.

Tablo 3. “Onarıcı Uygulama”nın Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı

Katılımcılar	Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı		
	Evet	Hayır	%
Mağdur	18	0	100
Zarar Veren	17	0	100
Mağdur-Zarar Veren	52	0	100
Toplam	87	0	100

“Onarıcı Disiplin Modeli” kapsamında “Onarıcı Uygulama”lara ilişkin süreç, öğrencilerin yapıcı ve kalıcı olarak anlaşmaya ulaşip ulaşmaması bakımından karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. “Onarıcı Disiplin Modeli” ile çözümlenen, toplam 31 farklı öğrenci arasında oluşan, zorbalık ve şiddet sorununun %100’ü kalıcı ve yapıcı çözüme bağlanmıştır. Toplantıların **yapıcı** bir şekilde sonuçlandığı her bir toplantı sonunda öğrencilerin bizzat hazırladıkları anlaşma metinlerindeki ifadelerin içeriklerine dayandırılmaktadır. **Anlaşmaların kalıcılığı** ise yapıcı olarak sonuçlanan toplam 31 “Onarıcı Uygulama”nın sınıf öğretmeninin sorunun her boyutuyla çözümlenip çözümediğine dair ikna oluncaya dek gözlemlene sorumluluğu ve akabinde raporlaştırılmasına dayandırılmıştır. Bu sonuçlara dayanılarak “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla yaşama geçirilen “Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve mesleki liselerde öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmesini gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası sorunun çözümünde etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bünyesinde lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında yaşanan ve disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek boyuttaki toplam 31 adet zorbalık ve şiddet sorununun “Onarıcı Disiplin Modeli”nin uygulamaya dökülmüş hali olan “Onarıcı Uygulamalar” yoluyla çözüme kavuşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen her bir “Onarıcı Uygulama”, öğrencilerin aralarında uzlaşmaya varması ve toplantının diğer katılımcılarının da onayı ile “anlaşma metni” hazırlanması ve imzalamasıyla son bulmuştur. “Onarıcı Uygulamalar”, anlaşmayla sonuçlanıp sonuçlanmama bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Okul ortamındaki toplam 31 zorbalık ve şiddet sorununun %100’ü öğrenciler arasında uzlaşma sağlanarak ve öğretmenler, veliler, okul güvenlik ekibi ve toplantının diğer katılımcılarının da ortak kanaati sonucu anlaşma ile sonuçlanmıştır. Bu doğrultuda, “Onarıcı Disiplin Modeli”nin genel ve meslek liselerinde, öğrenciler arasında oluşan ve disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek düzeydeki şiddet ve zorbalık davranışı sonucu ortaya çıkan kişilerarası sorunların çözümünde etkili bir yol olduğu araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Araştırmada, “Onarıcı Uygulama”lar vasıtasıyla öğrenciler arasında disiplin sorunu oluşturacak düzeydeki zorbalık ve şiddet sorunlarının yapıcı ve kalıcı bir şekilde çözüme ulaşma düzeyi de incelenmiştir. Bu kapsamda ele alınan toplam 31 farklı zorbalık ve şiddet sorununun %95,7’sinin yapıcı, %100’ünün ise kalıcı bir şekilde sonuçlandığı araştırma sınırlılıkları içinde söylenebilir.

Araştırmaya ilişkin elde edilen sonuçların tümü bir arada ele alındığında, şu genel sonuca ulaşmak mümkün görünmektedir. Bu araştırma, lise düzeyinde eğitim-öğretime devam eden öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve zorbalık sorununun çözümüne yönelik kapsamlı bir model ortaya konmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrenciler ve tüm okul paydaşlarının “dolaylı şiddet ve zorbalık” kavramlarına ilişkin bilinçlendirilme gerekliliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlanan II. çalışmanın sonucunda ise, öğrenciler arasında yaşanan ve okul disiplin kuruluna sevk edilmeyi gerektirecek

düzeydeki şiddet ve zorbalık sorununun yapıcı ve kalıcı çözümünün "Onarıcı Disiplin Modeli" ile sağlanabildiği ortaya konmuştur.

Kaynaklar

- Akgün, S. (2005). *Akran Zorbalığının Anne-Baba Tutumları ve Anne-Baba Ergen İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniv. Sosyal Bil. Enst.
- Amstutz, S.L. ve Mullet, H.J. (2005). *Restorative Discipline For Schools: Teaching Responsibility Creating Caring Climates*, U.S.A: Good Books.
- Bridge, B. (2005). *Duyusal ve Fiziksel Zorbalıktan Korunma Eğitimi*. İzmir: Lider Yayın.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Önleyici Bir Program Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glanzer P. (2005). "The Limited Character Education of Zero Tolerance Policies: An Alternative Moral Vision for Discipline". *Journal of Research in Character Education*. 3(2).
- Hendrix, G.M. (2004). *A Test of Reintegrative Shaming Theory's Concepts of Interdependence and Expressed Shame in Restorative Justice Conferencing*. Master of Science, U.S.A : Michigan State University.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools*. London: Jessica Kingley Publishers.
- Kapıcı, E.G. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Zorbaliğa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısızlığı İlişkisi". *Ankara Üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi*. 37.
- Koca, G. (30 Ekim 2011). 21 lisede 2.035 öğrenci ile yapılan bir araştırmaya göre: liselilerin yüzde 55'i şiddetin yaygın olduğunu düşünüyor. *Hürriyet İK gazete eki*.
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bil. Enst.
- Kutlu, F. (2005). *The Effect of Bullying Management Training on Bullying Behaviours of Elementary School Students*. Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniv. Eğit. Bil. Enst.
- MacRae, A. ve Zehr, H. (2004). *The Little Book of Family Group Conferencing New Zealand Style*. U.S.A.; Good Boks.
- MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). *Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miller, T.W. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. New York: Springer
- O'Connell, Wachtel ve Wachtel (1999). *Conferencing Handbook: The New Real Justice*. Canada: The Piper's Pres.
- Olweus, D. (1995). "Bullying Peer Abuse at School: Facts and Intervention", *Current Directions in Psychological Science* Vol. 4 Issue 6, Blackwell Publishing Limited, Academic Search Complete, (18.05.2009).
- Pekel, N. (2004). *Akran Zorbaliğı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enst.
- Pişkin, M. (2002). "Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice**, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). "Zorba ve Kurban Öğrencilerin Utangaçlık, İçedönüklük, Dışadönüklük ve Özsaygı Değişkenleri Bakımından İncelenmesi". **VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri** (21-23 Eylül) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Boysan, M. (2011). "Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı. Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geleştirilmesi", Tübitak Projesi, Ankara Üniv.
- Sutter, M. A. (2003). *The Promise of Restorative Justice a Hermeneutical Analysis*. U.S.A.: Doctor of Philosophy, Illinois State University.
- Terzi, Ş. (2007). "Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü", *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*. 3 (12).
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Türnüklü, A., İkiz, E. ve Kaçmaz, T. (2009). *Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arbuluculuk Eğitim Programı: Liselerde Şiddetin Önlenmesi*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Wemmers, J.A. ve Cry, K. (2005). *Can Mediation be Therapeutic for Crime Victims? An Evaluation of Victims' Experiences in Mediation With Young Offenders*. Canada: Montreal University.

İnternet Kaynakçası

- Alikasifoğlu, M.; Erginöz, E.; Ercan, O. vd. (2007). "Bullying behaviours and psychosocial health: results from a cross-sectional survey among high school students in İstanbul, Turkey", http://www.springerlink.com/content/21m7110438h1183_01.12.2011.
- Attar-Schwartz, S. ve Khoury-Kassabri, M. (2008). "Indirect Versus Verbal Form Of Victimization At School: The Contribution of Student, Family And School Variables", <http://nj8bs2kt8z.se-arch.serialssolutions.com>, (30.12.2011).
- Ayas, T. ve Horzum, M.B. (2010). Sanal Zorba/Kurban Ölçek Geliştirme Çalışması, *Akademik Bakış Dergisi*, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı 19, Ocak - Şubat - Mart - 2010, <http://www.akademikbakis.org>.
- Ayas, T.; Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2). <http://ilkogretim-online.org.tr>, (12.12.2011).
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. [Bağlantıda]. 6:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Kelly, T. (2009). "Draw A Circle And Be Sure To Include Me In It, Relational Child and Youth Care Practice", <http://nj8bs2kt8z.search.serialssolutions.com>, (05.01.2012).
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R. ve diğerleri, (2001). "Bullying Behaviours Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment", <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/pdf/nihms53619.pdf>, (30.12.2011).
- Pişkin, M. (2003). "Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbaliğı", <http://www.memurlar.net/haber/15846/>, (07.02.2005).
- Pişkin, M. (2006). "Akran Zorbaliğı Olgusunun İlköğretim Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığı", <http://www.memurlar.net/haber/15846/>, (07.02.2005).
- Varnham S. (2005). "Seeing Things Differently: Restorative Justice and School Discipline", <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09539960500334061>, (05.01.2012).

Okul Ortamında Şiddeti Tetikleyen Nedenler

Faruk YILDIZ
Eğitimci Yazar

Giriş

Son zamanlarda görsel ve yazılı medyada eğitim ortamlarında şiddet eğilimlerinin çok sık yaşandığını görüyoruz. Şiddet, kimi zaman fiziksel, kimi zaman sözel, kimi zaman da psikolojik bir dille ilkel bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkıyor.

Farklı şekillerde tanımlansa da Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre şiddet, sahip olunan gücün ve iktidarın, fiziksel ya da ruhsal bir yaralanmaya ve kayba neden olacak biçimde bir başka insana, kendine, bir gruba ya da bir topluma doğrudan ya da dolaylı yolla uygulanmasıdır. Şiddetin tanımındaki en önemli boyutlardan biri, içinde bir kasıt, yani bir zarar verme amacı taşımasıdır. Şiddet; amaçlı, kasıtlı olarak, gücün bedensel ve/veya ruhsal zarar verecek ya da verme riski yaratacak biçimde kullanımınıdır.¹

Nefret, öç alma olarak ortaya çıkan şiddet eğilimi kimi zaman da güçlü olduğunu, egemen olduğunu gösterme, kendini kabul ettirme dürtüsü olarak kendini gösterir. Okul ortamlarında şiddet öğrencinin öğrenciye, öğretmenin öğrenciye, öğrencilerin öğretmene, velinin öğretmene, velinin öğrenciye, velinin veliye şeklinde yaşanmaktadır. İlkel bir dürtü olan ve yadsınan bu davranışın tezahür etmesi, toplumun eğitim ve olgunlaşma düzeyiyle, kültürü ve toplumsal refleksiyle doğru orantılıdır. Daha yalın bir ifadeyle şiddet gibi bir eğilimin sosyal, psikolojik ve ekonomik yönden kendini gerçekleştirememiş toplumlarda ortaya çıkması elbette ki doğaldır.

Devlet; bireyi uyguladığı eğitim politikaları ışığında gelişmiş toplumların standartları ölçüsün-

de yetiştirmediği sürece şiddet eğiliminin evde, sokakta, en önemlisi de okul ortamlarında yaşanması doğal bir durum olarak görülmeye devam edecektir. Daha anlaşılır olması için ifade edilmek istenen görsel ve yazılı medya üzerinden yayınlanan okul ortamlarındaki şiddet görüntülerine toplum olarak tepkisiz kalınıyor ve bu durumu artık doğal bir durummuş gibi içselleştiriliyor. Buradan hareketle eğitim politikalarında yapılan hatalar ve bunun paralelinde hazırlanan eğitim müfredatlarının zamana, ihtiyaçlara, toplumun dokusuna uygun olmayan şekilde hazırlanması içinde şiddetin de olduğu sayısız sorunlar ortaya çıkarmıştır.

Bugün şiddet eğiliminde olan her birey Türk eğitim sisteminin bir çıktısı ve ürünüdür. Bu çıktının kendi özünüyle mayalanmaması; bilakis dokumuza aykırı ve Batıdan bize uyarlanmış eğitim müfredatı, eğitim programı ve eğitim sistemi gibi bir realite bulunuyor karşımızda. Okul ortamında yaşanan şiddet manzaraları dokuya uyum sağlayamayan, bize yabancı olan ancak bize ait olduğunu sandığımız eğitim müfredatı anlayışının yansımalarıdır.

Şiddet olaylarının okul ortamlarında yaşanmasının birçok nedeni vardır. Aile iklimi, geleneksel anlayışlar, kendini gerçekleştirme, kendini kabul ettirme isteği, sahiplenme refleksi "*benim çocuğum haklıdır*" anlayışı, modern anlayışın getirdiği özgürlükçü özgüven, öğretmenin pedagojik yetersizliği, bilgi çağının getirdiği koşullar (medya, internet), eğitim kurumlarının mimari yapısı, okullarda doğrudan ya da dolaylı olarak şiddeti tetikleyen nedenlerin başında gelmektedir.

1. <http://www.dokudanismanlik.com/makaleler-siddet-nedir.php>

Aile İklimi

Çocukların hayata hazırlanmasında, karakterlerinin oluşumunda, hayata bakışlarında anne ve babanın çok büyük rolü vardır. Bir çocuk için anne ve baba ilk öğretmen, ilk rehberdir. Çocuklar karakterlerindeki birçok özelliği aile ortamında kazanır. Sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramların olmadığı bir aile ortamında yetişen bir çocukta bunun yansımaları bariz bir şekilde olacaktır elbette.

Ebeveynlerin birbirlerine hitapları, sevgi anlayışları, kısacası tutumları çocuklar üzerinde önemli derecede etkiler bırakır. Evin düzeni, temizliği, aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmemesi, ebeveynlerin öz bakımı, çocukların ileriki hayatında onlar için bir rol model olmaktadır. Çünkü çocuklar gördüklerini alır ve onu tatbik ederler.

Olumsuz bir aile ortamından düzen ve disiplinler bütünü içinde gücünü yasalardan alarak yönetilen okul ortamlarına gelen çocuk bu kez farkında olmadan kendini kontrolsüz bir şekilde ifade etme yoluna gidiyor. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerinde kuraldışı davranışlara yöneliyor. Aile ikliminin farkına varamayan ebeveynlerde çocuğun bu kuralsızlıklar karşısında problemin kaynağı olarak kendisini değil ya çocuğunun arkadaşlarını ya da öğretmenlerini görüyor.

Tam Özgürlükçü Yaklaşım

Modern dünyanın gelişmesine paralel orak hem birey hem de toplum kendini geliştirme ve gerçekleştirme anlamında bu ilerlemeye ayak uydurmak zorundadır. Geleneksel aile yapılarının yerini artık özgürlükçü yaklaşımı benimseyen aile modeline doğru dünya toplumu hızla yürüyor. Aile özgürlükçü anlayışta olunca birey de o nispette kendini hür ve egemen görmeye başlıyor. Bir başka ifadeyle geleneksel kurallara bağlı birey kimliğinden özgüveni çok yüksek, hak ve özgürlükler noktasında sınır tanımaz birey modeline gelmiş bulunuyoruz.

Zamanın yeni kuşakları artık çocuklarını okul ortamlarında ezdirmemek, öne çıkmasını sağlamak adına, çoğu zaman da yasaların yanlış anlaşılması sonucu, kendilerini çekinmeden ifade etmelerini istemekte ve o şekilde yetiştirmektedirler. Okul ortamına tam özgürlükçü bir anlayışla gelen birey, kurallar bütünü içinde yönetilen okul ortamında uyum problemleri yaşamaya başlar.

Arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle şiddet boyutuna varacak durumlara sebebiyet verir. Tam özgürlükçü bir yaklaşımla yetiştirilen çocuklar hak aramada ve kendini ifade etmede daha reaksiyonel davranmaktadırlar. Bu yaklaşım çocukların okul ortamlarında özgüven patlamalarını tetiklemektedir. Ebeveynlerin özgürlük kavramını anlamlandırmalarındaki bakış açısı okul ortamlarında çocukların hareket etme isteklerini kamçulamaktadır.

Kamu hizmetinin verildiği okul ortamında kurallar hiçe sayılarak hareket edilirse hem o hizmeti alan bireyler arzu edilen nitelikte hizmet alamayacak hem de hizmeti veren öğretmen ya da eğitimci görevini layıkıyla yapamayacaktır. Eğitim politikalarının temel amacı da kendini özgürce ifade edebilen, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmektir. Ancak yaşadığımız toplumda uymamız gereken yasalar vardır. Hoşumuza gitmeyen, kabul etmediğimiz, düşüncemizle ve inançlarımızla örtüşmeyen şeyler elbette olabilir. İnsanın doğasında bunlar her zaman vardır. Ancak ebeveynlerin üzerine düşen görev çocuklarını aşırı özgüven ve reaksiyonel özgürlükçü anlayış yerine dengeli, kontrollü özgüven ve çek-balans türü özgürlük yaklaşımı içinde yetiştirmektir.

Unutulmamalıdır ki "özgürlük her istediğini yapabilmek değildir."

Kalabalık Sınıflar

İnsanlar daha iyi bir eğitim, daha iyi bir sağlık imkânı, sürekli bir iş, güzel ve mutlu bir yaşam için köyünü, toprağını bırakıp şehirlere yerleştiler. Nüfusun şehir merkezlerine yığılmasıyla birlikte okul ve dolayısıyla sınıf mevcutları kalabalıklaşmaya başladı. Bu durum insan ilişkilerine dayalı bazı sorunları beraberinde getirdi. Bir ortamdaki insan sayısının çokluğu, etkileşim içinde olan insan sayısının da artması demektir. Daha anlaşılır olması için bir örnekle konuyu daha anlaşılır hale getirebiliriz.

Örneğin, fen bilimlerinde bir maddenin sıcaklığı arttırıldığında tepkime verecek taneciklerin kinetik enerjileri de (dolayısıyla hızları) artacağından tanecikler birbirleriyle daha sık çarpışacaklardır. Çarpışmanın daha sık olması tepkimenin daha hızlı olması sonucunu verir. Yani sıcaklık arttırıldığında tepkimelerin hızları da artar.

Bu örnekten yola çıkarak okul ve sınıf mevcutlarının fazlalığı öğrenci, öğretmen ve veli arasında

etkileşimi artırdığından farklı sorunların yaşanmasını tetikleyecektir. Öğrenci, öğretmen ve veli arasında reaksiyonel tepkiler artıkça şiddete yönelim baş göstermektedir. Çoğu zaman kalabalık sınıflarda sınıf yönetimlerinde sorunlar yaşanmakta, öğretmen de kendini ifade etmek adına cezalandırıcı yöntemlere başvurmakta, sonrasında bu cezalandırıcı yöntem kendisine öğrenci ve veli şiddeti olarak geri dönmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 2008 yılında yaptığı Öğretmenlerin Şiddet Konusundaki Bilgileri, Gözlemleri, Değerlendirmeleri ve Çözüm Önerileri adlı araştırma çalışmasında; kalabalık okullarda şiddetin artması durumuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almakta olup bu araştırma sonuçlarına göre endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin yüzde 50,7'si, kız meslek lisesi öğretmenlerinin yüzde 53'ü, ticaret meslek lisesi öğretmenlerinin yüzde 44'ü, imam hatip lisesi öğretmenlerinin yüzde 45,5'i, genel lise öğretmenlerinin yüzde 47,8'i kalabalık okullarda şiddetin "oldukça" düzeyinde yaygınlaştığını belirtmişlerdir. "Oldukça" ve "tam" seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde, okullardaki öğrenci sayısının kalabalık olmasının şiddet olaylarının daha fazla yaşanmasında önemli bir etken olduğu görülmüştür.²

Bilgi Çağının Getirdiği Koşullar

Tüm medya araçlarının çocuk gelişimi ve ruh sağlığı üzerine etkileri günümüzde sıklıkla tartışılmaktadır. Önerildiği şekilde kullanıldığında çocukların çağı yakalamak, hızlı öğrenmek adına çocuk gelişimine katkıları bir gerçektir. Ancak konu ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu bu araçların zararlar ve bunların çocukların kişilik gelişimi üzerinde bıraktığı etki üzerinedir.

Bugün her birey ve aile teknolojinin imkânlarından azami ölçüde yararlanmakta ve çocuklarının eğitimlerini desteklemek ve onların daha iyi yetişmesini sağlamak için internete bağlı bilgisayar ve televizyon düzenekleri kurmaktadır. Ancak bunların kontrollü bir şekilde kullanılması hususu ise ebeveynler için başlı başına bir sorundur. Bugün her çocuk aile ortamında tek bir tuşa basarak bu araçlardaki içeriklere rahatlıkla ulaşabilmektedir. Dizi, film ve bilgisayar oyunlarındaki

şiddet görüntüleri ve bu içeriklerdeki kahramanların göstermiş oldukları şiddetin haklı gösterilmesi gelişme evresinde olan çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Kendisini görsellerdeki kahramanların yerine koyan çocuk evde, mahallede, okulda görsellerdeki kahraman gibi davranarak o kahramanların göstermiş olduğu şiddeti okulda arkadaşlarına ve kimi zaman da öğretmenlerine karşı gösterme eğilimine girmektedir.

Şiddet içeren film izleyen ergenlerin aynı gün içinde daha fazla kavgaya karıştıkları, yine bilgisayarda şiddet içeren oyun oynayan ergenlerin, şiddet içermeyen oyun oynayanlara kıyasla oyunu takip eden saatlerde 2,5 kat daha katı ve cezalandırıcı davrandığı belirlenmiştir.³ Okullarda şiddet eğiliminin artmasında medya ve internetin rolü giderek artmaktadır. Filmlerde ve oyunlarda sahnelenen şiddet görüntüleri çocukların bilinçaltına farklı hisler yüklemektedir.

Öğretmenin Pedagojik Yetersizliği

Okullarda ve eğitim kurumlarında karşılaşılan şiddet olaylarının yaşanmasında öğretmenlerin ve akademisyenlerin pedagojik yetersizliğinin rolü de vardır. Öğretmenin ve akademisyenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin dünyasını empati yaparak anlamaya çalışması ve hissetmesi çok önemlidir. Örneğin bugün eğitim ve öğretimini yarıda bırakmış yetişkinlerin birçoğu öğretmenleri yüzünden eğitimlerini yarıda bıraktıklarını ifade ettiklerine sıklıkla şahit oluyoruz. Hatta "birçok kişi öğretmen tutumu yüzünden eğitim ve öğretim hayatını yarıda bırakmıştır", şeklinde bir önermede bulunmak konuya farklı bir bakış açısı getirme anlamında önemlidir.

Aslında bu düşüncenin altında yatan temel neden devletin öğretmen yetiştirirken bu mesleği tercih etmeden önce adayların lise öğrenimleri çağının son sınıfında psiko-sosyal ve insan ilişkileri noktasında bir inceleme ve değerlendirme raporu istemesi ve sonrasında eğitim fakültelerine öğrenci olarak kabul etmesi gerekir. Sonrasında öğretmen adayına pedagojik olarak yeterli kazandırılmalıdır. Bugün bu mesleği icra edenlerin önemli bir kesimi ya öğretmenliği severek yapmıyor ya da sınıfta kendini ifade etme sorunu yaşıyor. Oysa eğitim fakültelerine öğrenci olarak başlamadan,

2. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogretmenlerin_siddet.pdf

3. https://www.researchgate.net/publication/299393083_Medyanin_cocuk_ve_gencler_uzerine_olumsuz_etkileri_Siddet_eğilimi_ve_internet_bağımlılığı

az önce sözü edilen kriterler uygulanmış olsa belki de bu sayı minimum seviyede kalacaktır. Pedagojik yetersizliği olan öğretmenin haliyle öğrenciye yaklaşımı sorunlu olmakta ve bu da beraberinde ruhsal ya da fiziksel şiddeti getirmektedir.

Pedagojik yetersizlik sadece öğretmenle sınırlı değildir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yeterli derecede pedagojik formasyon eğitimi veremiyor. Üniversitelerimizin eğitim fakültelerindeki akademisyenlerimiz de ne yazık ki eğitim kurumlarında öğretmenlik yapmadan eğitim fakültelerinde akademisyen olarak göreve başlamakta dırlar. Okul ve sınıf iklimini yaşamayan, öğrencinin dünyasını keşfetmeyen, hangi durumlara karşı nasıl tepki vereceğini, nasıl motive olacağını bilmeyen, anlamayan bireyleri ülkenin bütün dokusunun omurgası olan öğretmeni yetiştirmek senin görevin diye bir yanlışa en baştan düşüldüğünü bilmek gerekiyor. Kısacası öğretmenin şiddete neden olan pedagojik yetersizliğinin bütünsel anlamda birbiriyle ilintili birçok kaynağı vardır.

Eğitim Kurumlarının Mimari Yapısı

Mekânlara olabildiği kadarıyla doğayı ve rengi taşımak, insanların daha mutlu olmasını ve verimlerinin artmasını sağlıyor. İnsanların doğa ile ilişkisinin koştığı binalarda geçen stresli iş hayatı psiko-somatik sorunları daha da artırıyor. Çalışanların kendini rahat hissetmesi için o mekânı renk, ışık, bitki ve nefes alacak boşluklar bırakarak dengelemek önemli. Renk ve ışık ilişkisi insanın enerjisini çok etkiler ve doğru ışıklandırma bir mekâna huzur verir. Işığın insan sağlığı üzerinde etkisi de çok büyük. Gün ışığı uyanık ve üretken olmamızı sağlar. Çevre ve mekânın ışık düzenlemesi ile tedavi arasında ciddi bir ilişki var. Aynı ameliyatı olmuş hastalar üzerinde yapılan bir araştırmada, iyileşme sürecindeki hastalardan pencereleri doğaya, gökyüzüne bakanların, pencereleri duvara bakan hastalardan daha çabuk iyileştikleri tespit edilmiştir. Bekleme odasındaki hastaların duvarda asılı bir doğa, ağaç resmi ya da odadaki akvaryum ile streslerinin azaldığı bilinmektedir.⁴

Eğitim kurumlarının mimari yapısının yukarıda ifade edilen özellikleri taşıması gerekir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahat, mutlu ve huzurlu hissettikleri bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirmeleri verimlilik ve ka-

lite açısından çok önemlidir. Ancak ne yazık ki ülkemizde eğitim kurumlarının mimari yapısı uzun yıllardır belli standartlarda yapıyor. Dikdörtgen ve işlevsel olmayan bir yapı, dar ve kısa bir koridor, alçak tavan, dar merdivenler ve girişler, en önemlisi de estetikten tamamen yoksun bir görüntü eğitim kurumlarımızın mimari yapısının en dikkat çekici özelliklerindedir. Böyle bir mimari yapıdaki bir binada öğretmenlerin ve öğrencilerin mutlu ve huzurlu olması mümkün değildir. Eğitim kurumlarımızın bu tarz yapısı öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini engellemekte, yeteneklerini ortaya koymalarını önlemektedir. Geniş, yüksek sınıf ve koridorlardan, spor salonundan, bilim laboratuvarından, müzik ve resim atölyesinden, konferans salonundan, yemyeşil bir bahçeden ve estetikten yoksun bir okulda tabii ki öğrenci agresif ve asi davranıyor, kendini ifade edemediği için de kural-ların dışına çıkıyor, devamında şiddete yöneliyor.

Bu sorunların yaşanmaması için eğitim kurumlarımızın mimari yapısına ve estetiğine önem verilmelidir. Yeni ve özgün projeler uygulanmalı, bütün eğitim kurumları özgün bir mimari olan ve özü itibarıyla bize ait olan Selçuklu mimari tarzına uygun bir estetik içerisinde aşamalı olarak yeniden inşa edilmelidir. Çünkü Selçuklu mimarisi hem özgün, hem estetik hem de insana ruhen huzur veren önemli bir mimari form niteliği taşımaktadır. İnsanların ibadet ederken yoğunluklu olarak bu tarz mekânları tercih etmelerinin nedeni kendilerini bu mekânlarda daha huzurlu hissetmelerindedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Kavram olarak değerlendirildiğinde eğitim ve şiddet gibi birbirine taban tabana zıt iki kavramın birlikte düşünülmesi ve somut vakaların yaşanması bir realitedir. Özellikle eğitim kurumu olan okullarımızda şiddet olaylarının sıklıkla yaşandığı medyaya yansıyor. Şiddetin en son yaşanacağı yer olarak düşünülen okullarda bu tip manzaraların kamuoyu ile paylaşılması da eğitim politikalarımızın her yönüyle yeniden gözden geçirilmesini gerektiriyor. Şiddete neden olan etkenlerin tespiti ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi; sebep-sonuç ilişkisi bağlamında yeni bakış açılarının ortaya konması konunun anlaşılması açısından çok önemlidir.

Çocuğun ilk eğitimini aldığı aile ortamında anne ve babanın tutumu çocuk üzerinde çok etki-

4. <https://www.konseptprojeler.com/saglik-1>

lidir. Çocuk eğitiminde birbirinden farklı tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocuklarının sağlam bir karakter geliştirmelerini olumsuz etkilemektedirler. Bu durumların yaşanmaması için Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliğinde ebeveynlere bir program çerçevesinde bilinçlendirilmiş Ebeveyn Eğitimi Programı adı altında eğitim programları uygulanmalıdır. Çocuğu olan her ebeveynin bu programlara katılımı zorunlu kılınmalıdır.

Anne ve babaların çocukları özgüven kazanmaları ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak için özgürlükçü bir anlayışla yetiştirmeleri doğaldır. Ancak onlara toplum içinde yaşarken uyulması gereken bazı yasal kurallar olduğunu öğretmeleri gerekir. Birey elbette özgür olmalıdır ama bu özgürlük onun kuralları hiçe sayması ve başkasının yasal haklarını çiğneme anlamını taşımamalıdır. Tam özgürlükçü yaklaşım yerine herkesin hakkına ve hukukuna saygı duyan bir özgürlük anlayışı içinde yaklaşılması eğitim kurumlarında şiddete neden olan durumları azaltacaktır. Anne ve baba okuldan, öğretmenden, devletten hesap soran bir anlayış yerine çocuğundan hesap soran bir anlayışa yeniden geri dönmelidir.

Şehir merkezlerinde okul ve sınıf öğrenci mevcutlarının kalabalık olması şiddet olaylarını tetiklemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı her zaman derslik sayısının her geçen gün arttığını ifade etmektedir. Ancak derslik sayısının genel anlamda çoğaltılması yerine ihtiyaç olan yerlerde çoğaltılması gerekir. Sorun ek binalarla değil yeni ve işlevsel yeni okullarla çözülür. Ek binalar öğrencinin enerjisini sıkıştırıp yaşam alanını daraltıyor. Örneğin öğrenci potansiyeli maksimum 400-500 olan bir mahallede 24 derslikli bir okulun yapılması ya da öğrenci potansiyeli 700-800 olan bir mahallede 12 derslikli bir okulun yapılması gibi realiteden uzak politikalar üretmek popülizmden öteye geçemiyor ve aynı zamanda ülke kaynaklarının israf edilmesi anlamına geliyor. Bu konu ile ilgili akademik bir çalışma yapılması sorunun çözümüne de katkı sunabilir. Kısacası demografik ve sosyolojik bir AR-GE çalışmasına dayalı olarak derslik sayısının artırılması gerekir.

Okul ortamlarında şiddetin artmasının en etkili nedenlerinden biri olan medya ve internet, öğrenmeyi hızlandırıp kolaylaştırırsa da ortaya çıkarıldığı zararlar getirdiği yararları silip atmaya yetiyor. Bugün akıllı cihazlar sayesinde internet kullanımı

önlenemez şekilde bir virüs gibi yayılmıştır. Şiddet içerikli diziler, filmler, görseller ve oyunlar okul ortamlarında şiddet eğilimini pekiştirmiştir. Ailelerin çocukların akıllı cihazlarla internete erişimini zorlaştırıp sadece eğitim içerikli internet paketlerine abonelikleri en doğru yaklaşım olacaktır.

Okullarda şiddet olaylarının minimum seviyeye indirilmesi için öğretmenin pedagojik yeterliliğinin ortadan kaldırılması gerekir. Öğrenci ve veliyle iletişimde sorunlar yaşayan bir öğretmen modeli bugün karşımıza şiddet manzaraları çıkarmıştır. Bu sorunun nüksetmemesi için öğretmen olmak isteyip ortaöğretimde okuyan öğrencilerden kimin bu mesleğe uygun olup olmadığını RAM aracılığıyla belirlenmesi sağlanmalı ve sonrasında sadece öğretmen yetiştiren üniversitelere gelen bu adaylardan yine bu süreç içinde bu önemli mesleği yapamayacakları anlaşılanların resmi bir raporla aktif öğretmenlik dışında kurum içinde başka bir şekilde değerlendirilmeleri sağlanmalıdır.

Bunun için sadece öğretmen yetiştiren üniversiteler kurulmalı, bu üniversitelere resmi ya da özel eğitim kurumlarında en az beş yıl öğretmenlik yapmış olanlardan ya da şu an bir proje olarak düşünülen öğretmen akademisinde yetişmiş öğretmenlerin akademisyen olmaları sağlanmalı ve öğretmen adayı bu yaklaşım içinde yetiştirilmelidir.

Eğitim kurumlarımızın mimari yapısı insan psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Mevcut yapılar hem işlevsellikten hem de estetikten çok uzaktır. Okul binaları için daha özgün mimari projeler kullanılmalıdır. Bunun için özgün bir mimari olan ve insan ruhunda olumlu yansımalar bırakan Selçuklu mimari tarzı uygulanmalıdır. Estetik ve işlevsel olan bu mimari hem duyguda hem de düşünce de motivasyonu sağlar. Mevcut binalar insan psikolojisini olumsuz yönde etkileyecek şekildedir. Dolayısıyla öğrenci işlevsel ve estetik olmayan bir binada kendini rahat hissedemediği için şiddete meyilli davranışlar sergileyecektir.

Sonuç olarak, eğitim politikaları popülizmden uzak, bütünsel anlamda değerlendirilecek bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Sorunlar parçalar halinde değil, bir bütün olarak ele alınmalı ve çözüm önerileri bu bakış açısı üzerinden getirilmelidir.

Beşikte İngilizce Eğitimi

Abdülkadir BULGURCU
Eğitim-Bir-Sen Isparta 2 No'lu Şube Başkanı

Ha gayret, kreşe kadar indirdiğimiz İngilizce eğitimini beşikten başlatırsak bütün millet İngilizce konuşmaya başlayacağız(!) İlk olarak bundan on yıl kadar önce Avrupa Birliğinin verdiği proje desteği ile Çukurova Üniversitesinden Prof. Dr. Erbuğ Keskin "Ninni ile Dil Eğitimi Projesi" adıyla bir girişimde bulundu. O zaman bu proje tutsaydı. Çocuklarımızı dünyaya gelir gelmez, kulağına "Happy birthday to you" diye seslenip İngilizce ninnilerle büyütebilseydik, yabancı dil ikamesi çoktan gerçekleşmiş olacaktı. İngilizlerin meşhur devlet adamı Churchill, "Okula giden çocukları ancak İngilizce bilmezlerse kamçıyla döverim." demiyor mu? O zaman ne duruyoruz. Çocuklar okula başlamadan bu işi beşikte halletmeliyiz.

Peki ya Türkçe!... En gözde üniversitelerden başlayarak neredeyse kreşlere kadar yabancı dille eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı ortamda Türkçenin zenginleşmesini, bilim terminolojisinin gelişmesini beklemek safdillik olmaz mı? Kimin umurunda! Bilim, sanat ve felsefenin evrensel olduğu, eğitimin de evrensel dil İngilizce ile yapılmasından daha akılcı bir şey olamayacağı, Atatürk'ün hedeflediği çağdaş uygarlığı yakalamanın yolunun da böyle bir eğitimden geçtiği yutturmacası ile karşı karşıyayız.

Tabii Halep ordaysa arşın burada! Geçmişin sömürgesi bugünün bağımsız devletleri olan Afrika'da, bırakın yabancı dille eğitimi, resmi dillerini dahi İngilizce, Fransızca yapan toplumların çağdaş uygarlığın neresinde oldukları da ortada.

Milletimizin, değişik cephelerden sürekli ateş hattında tutularak ulusal reflekslerinin yavaşlatılmaya, direncinin kırılmaya çalışıldığı bir süreçle karşı karşıyayız. Bu kargaşanın içinde bize yabancı dille eğitim, çağdaşlaşmanın gereği olarak sunu-

lurken gelişmiş ülkeler için dilleri, iletişim aracı olmanın yanında, hem ürettikleri malları pazarlamak için ticarî bir araç hem de kendi dillerini zorunlu olarak öğretmek suretiyle elde ettikleri zahmetsiz bir gelir kapısıdır. Bu konuda 1970'li yıllarda Alman Parlamentosunda yaşananlar manidardır, Alman Hükümetinin dış ülkelerde Almanca öğretimini desteklemek için ayırdığı ödeneği fazla bularak eleştirenlere, devrin Dışişleri Bakanı, "Önce dil giderse ardından mal gider; Almanca bilenler, Alman mallarını tercih ederler" der. Görüldüğü üzere modern sömürgeciliğin en güçlü araçlarından birisinin dil olduğu malumun ilanidir.

Bu bağlamda Napolyon "Fransa'nın sınırları, Fransızcanın konuşulduğu yerlerdir." diyerek adeta Alman Dış İşleri Bakanının görüşünü teyit eder.

Peki o zaman, okullarında İngilizce eğitimin yapıldığı, işyerlerine İngilizce adların verildiği, turistlere İngilizce konuşarak satış yapabilmek için her türlü şaklabanlığın yapıldığı bir yer, nerenin sınırları dâhilindedir acaba?

Yahya Kemal, çocukluğunun geçtiği vatan parçası Üsküp düşman eline geçince oranın hâlâ vatan parçası olduğuna inanır ve şöyle der: "Türkçenin çekilmediği yerler vatandır; çekildiği yerler vatanlıktan çıkar." Tersten düşünürsek sınırlarınız dahilinde ay yıldızın dalgalandığı yerde ses bayrağınızı dalgalandıramazsanız; başka kültürlerin hegemonyasına girdiğinizin farkına bile varamadan mankurtlaşırırsınız.

Biz yabancı dil öğretimine karşı değiliz. Mümkünse bir değil, birkaç yabancı dil öğrenmeliyiz. Bunun için ne gerekiyorsa yapılmasından yanayız. Ama maddi manevi sömürülmeden... Çünkü yabancı dil öğretimi adına sömürünün boyutu o derece sınır tanımaz hale gelmiştir ki, ilköğretimi

geçtik, anaokullarına hatta kreşlere kadar yaygınlaştırılmıştır. Boyama kitaplarıyla başlayan yabancı dil öğretimiyle öylesine gözümüz boyandı ki, yabancı dil amaç, bilim araç haline geldi. **Anatomi dersinin en iyi şekilde anlaşılabilceği iletişim dili ve yöntemleri kullanılmak yerine; İngilizce olarak ne kadar anlarsan o kadar öğrenirsin despotizmi dayatılmakta maalesef.**

Halbuki **eğitimde başarıyı yakalamak için en etkili iletişim aracı ne ise onu kullanmak esas değil midir?** Ama bizde bu ilke, yabancı dil öğretibilme adına, maalesef göz ardı ediliyor. En iyi üniversitelerimizde hoca Türk, öğrenci Türk olmasına rağmen dersler yabancı dille işlenerek başarıda istenilen seviye yakalanamadığı gibi, Türkçe bilim dilinin ve terminolojisinin gelişmesi de engelleniyor.

Bu konuda Türkiye Bilişim Derneği Onursal Başkanı -bilgisayar isminin mucidi- Prof. Dr. Aydın Köksal Hoca, Türkçe eğitim gören Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (SBF) öğrencileri ile İngilizce eğitim gören ODTÜ öğrencileri üzerinde bir araştırma (2003) yaptırır. Anlama ve anlatım yetenekleri üniversiteye girişte SBF öğrencilerinden daha yüksek olan ODTÜ'lü öğrencilerin son sınıfta gelince anlama, anlatma yeteneklerinin SBF öğrencilerinin gerisine düştüğü tespitinde bulunur. Benzer araştırmalar bugün yapılırsa aynı sonuçlarla karşılaşacağımız muhakkaktır. O halde hiçbir bilimsel gerekçeye dayanmadığı halde yabancı dille eğitimde ısrar niye?

Demiyoruz ki, yabancı dille eğitim hiç olmasın. Gelişmiş toplumlarda (Almanya, Fransa vb.) olduğu kadarıyla bizde de öğrenci tercihiyle bağlı yabancı dille eğitim verilebilir. Ancak sömürü ülke muamelesiyle değil.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1956'ya kadar eğitimin her kademesinde Türkçe eğitim zorunlu iken sonrasında kademeli olarak yabancı dille eğitimin dayatılması, 1949'da kurulan Fulbright Komisyonunun tavsiyesi olabilir mi acaba?

Atatürk *"Ülkesini, bağımsızlığını, korumasını bilen Türk ulusu, dilini de yabancı diller boyundurduğundan kurtarmalıdır."* diyerek Bugünkü TED'leri (Türk Eğitim Derneği-1928) kurdu. Niçin bunu yaptı? Çünkü yabancıların açtığı okulların Osmanlı'nın son döneminde ve kurtuluş savaşı yıllarında ülkenin parçalanması için adeta altıncı kol faaliyeti yürüttüklerini görmüştü. Yine bu okullardan mezun birçok aydınımızın o dönemde mandacılığı

savunduklarını da. Ülkenin bağına hançer gibi saplanan yüzlerce ecnebi okulunun yaptığı tahribatı bir an önce azaltmak ve ortadan kaldırmak için Türkçe eğitim veren TED'ler faaliyete geçirilir. Eğer çağdaş uygarlığı yakalamak için yabancı dille eğitim gerekli olsaydı, -ki bunu Atatürk'ten daha çok isteyen birisi olamaz, O zaman TED'lerde yabancı dille eğitime niçin geçilmedi? Ayrıca Hitlerin baskısından kaçıp ülkemize gelen Yahudi profesörlere İstanbul Üniversitesinde çalışmaları için sözleşme yapılırken üç yıl içinde Türkçe öğrenip dersleri Türkçe anlatmaları şartı getirilir. Halbuki hazır elde Almanca bilen eleman varken niçin Almanca eğitime geçilmediği, üzerinde düşünülmesi gereken bir husustur.

Bu yüzden bir an önce eğitimin her aşamasında Türkçe eğitime geçilmeli. Yabancı dil öğretiminde de Avrupalıların -aynı kökten gelen- birbirlerinin dillerini öğrenirken kullandıkları metotları taklit etmenin başarı getirmediği ortada. Zira ilköğretimden Üniversiteye kadar İngilizce öğrenenlerin yabancı dil sınavlarında öngörülen barajı, % 10'unun dahi aşamaması yanlış yolda olduğumuzun göstergesi değil midir? Yüksek tahsil için ülkemize gelen öğrenciler aldıkları sekiz aylık yoğunlaştırılmış Türkçe öğretimiyle Üniversitelerimizde eğitime başlarken. Bizim yıllar süren yabancı dil öğretiminin tekrar masaya yatırılması gerekmez mi?

Artık "Kral çıplak!" demenin zamanı geldi geçiyor. Yıllarca süren yabancı dil öğretimi yerine belki de çok daha yoğunlaştırılmış 1-2 yıllık yabancı dil öğretimi sorunu çözebilir. Ya da Hint Avrupa dillerini konuşan ülkelerin dil öğretim müfredatlarını örnek almak yerine yapı-köken bakımından aynı grupta olduğumuz Japonların Korelilerin hatta Finlilerin yabancı dil öğretimi müfredatlarının incelenip eğitim sistemimize uyarlanmasıyla dil öğretiminde -en az söz konusu ülkeler seviyesinde- başarılı olunacağı muhakkaktır.

Sonuç olarak ilimize, dilimize, kültürümüze sahip çıkarak yabancı dil öğrenmeliyiz. Türk Einstein'ı olarak anılan Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu'nun dediği gibi *"Yabancı dil bilmek, ana diline çevirebilmek demektir. Türkçesini bilmediği için, çeviremeyen kişiler, yabancı dil bilmekle, öne sürüldüğü gibi bir kişilik daha kazanmış olmaz, kendi kişiliğini de kaybetmiş olur."* Asımın nesli için ses bayrağımızı eğitimin her kademesinde dalgalandırmak zorundayız. **"Türkçe kurtarılmadan Türkiye kurtarılamaz."**

Eğitim-Bir-Sen Tarihinde Öğretmenlik ve Öğretmenlerin Sorunları Araştırmaları / Raporlar (1992-2018)

Hıdır YILDIRIM
TİHEK Üyesi - Yazar

Çeyrek Asır Önce Öğretmen Sorunları

Eğitim-Bir-Sen, 26 yıllık tarihinde eğitime, eğitimcilerle ilişkin sorunları araştırmaya dayalı olarak tespit etmiş, çözüm önerilerini de bilimsel veriler ve akademik yaklaşımlar çerçevesinde ortaya koymuştur. Eğitim-Bir-Sen'in kuruluşunun ardından eğitimin ve eğitim çalışanlarının sorunlarının tespiti ve çözüm önerilerinin ortaya konulması için 61 eğitimci ve bilim adamının katıldığı ihtisas komisyonları kurulmuş, bu komisyonlar çeşitli toplantılar gerçekleştirmiş, komisyonların çalışmalarında rapor haline getirilen tespit ve önerilere Haziran 2002'de yayımlanan Eğitim-Bir Bülteni'nde yer verilmiştir. Eğitim-Bir-Sen'in 26 yıl önce öğretmenlerin sorunlarına ve çözüm önerilerine ilişkin ortaya koyduğu tablo, aynı zamanda bize 26 yıl önce öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı sorunları da görme imkânı sunan komisyon raporu şöyledir:

"Öğretmenlerin özlük hakları ve alınması gereken önlemler

Türkiye'de bugün öğretmenlerin özlük hakları bakımından birçok sıkıntılar bulunmaktadır. Bu sıkıntıları ve çözümlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

1- Öğretmenlerimiz 657 sayılı Devlet memurları Kanunu'na tabidirler. Bu kanun tüm devlet memurlarının özlük hakları ile ilgilidir. Kapsamı geneldir. Hâlbuki görevleri ve sorumlulukları sebebi ile hâkimler, savcılar ve askerler kanununun kapsamı dışında tutulmuşlardır. Öğretmenlere ait özel Personel Kanunu çıkartılmalı ve bu kanunda öğretmenlerle ilgili kriterler açıkça tespit edilmelidir.

2- Öğretmenlerin terfi etme konusundaki aksaklıkları halen devam etmektedir. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için hem derece hem

de kademe terfi öğretmenin görev yaptığı il milli eğitim müdürlüklerince yapılmalıdır.

3- *Görevleri başında iken lisans tamamlayan öğretmenlerin emsallerine bakılmadan intibakları yapılmalıdır.*

4- *Türk Silahlı Kuvvetleri'nde olduğu gibi yüksek öğrenimde geçen sürenin hizmetten sayılması gerekir.*

5- *Öğretmenlerin mazeret izinleri okul müdürlükleri, okul müdürlerinin mazeret izinlerini ve yıllık izinlerini ilçelerde ilçe milli eğitim müdürleri, illerde ise il milli eğitim müdürleri yardımcısı ya da ilgili şube müdürleri vermelidir.*

6- *Öğretmenlerin gerek ortaokullarda gerekse liselerde maaş karşılığı okuttukları ders saati sayısı eşitlenmelidir. Ayrıca maaş karşılığı okutacakları ders saatleri azaltılmalıdır.*

Ücretli okuttuğu derslerden aldığı ücret, maaş karşılığı okuttuğu ücretlerden aldığı ücret ile denk hale getirilmelidir.

7- *Öğretmen atamalarında nimet-külfet karşılığı konusu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Yönetmelikteki puanlandırma usulü mutlaka adil bir şekilde uygulanmalıdır.*

Hakkâri'nin Uludere İlçesi'nde mecburi hizmetini bitirip Ankara'ya tayin isteyen öğretmen (kendi istemediği halde) bir mağduriyet yeri sayılabilecek Çamlıdere İlçesi'ne verilmeyip sosyal yönden en iyi sayılan bir yere veya kendi istediği yere verilmelidir.

8- *Yükseköğretime devam eden öğretmen çocukları sıra beklemeden Kredi Yurtlar Kurumu imkânlarından istifade etmelidir. Ayrıca öğretmen çocukları için özel yurtlar yapımına bir an önce başlanmalıdır.*

9- Öğretmenlerin konut meselesi çözümlenmelidir. Lojman yapımı ve konut edinebilmeleri için özel yardım sağlanmalıdır. Büyük şehirler başta olmak üzere kira ücretleri öğretmenin maaşının yarısını veya 2/3'ünü götürmekte, öğretmenleri, *haysiyetleri ile bağdaşmayan, saygınlığını düşüren ek işler aramak zorunda bırakmaktadır.*

10- Öğretmenlerin yardımlaşma sandığının OYAK gibi yardımlaşma sandıkları örnek alınarak kurulması gerekir.

11- İLKSAN yeniden ele alınmalı, *her türlü dedikodu ve şaibelerden arındırılarak, sağlam bir yapıya kavuşturulmalıdır.*

12- Öğretmen sicil yönetmenliği yeniden ele alınmalı, *özellikle sicil varakalarındaki sorular gerçeğe uygun, belgelendirilmeye dayanan tipte olmalıdır. Hayali bir takım değerlendirilmeler ile sicil notu verilmekten vazgeçilmelidir. Ayrıca doldurulan sicil belgeleri sene sonunda öğretmene bildirilmelidir. Bu tür bir uygulama sicil amirlerini de sıkıntıdan kurtaracaktır.*

13- Öğretmenlerden kesilen öğretmenevi aidatına da açıklık getirilmelidir. Öğretmenevine üye kaydı yapılmalı, üye kayıt belgesi olmayanlar öğretmenlerinden yararlandırılmamalı ve aidat kesilmemelidir. Öğretmenevi imkânlarından yararlanma yurdun her tarafında eşit uygulanmalıdır.

14- Okul müdürlüklerine Sağlık Bakanlığı'nda olduğu gibi torba kadro dereceler verilmelidir. Mevcudu 1000'e kadar olan okulların müdürlük kadrosu 3; mevcudu 2000'e kadar olanların 2; mevcudu 2000'den fazla olan okulların müdürlük kadro dereceleri de 1 olmalıdır.

15- 1991-1992 öğretim yılında 477.999 öğretmen görev yapmıştır. Bu öğretmenler arasında adil olmayan ayrımlar yapılmaktadır. 1978 öncesi tayin edilenler rotasyon dışı bırakılırken 1978 yılı sonrası atanarlara rotasyon uygulanmaktadır. Bu ise pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Rotasyondan kurtulmak için çeşitli belgeler alınmaktadır. Bu belgelerin istenmesi çoğu kez öğretmenleri dürüst olmaktan uzaklaşmaya sevk etmektedir. Rotasyon kaldırılmalıdır. Ülke koşulları göz önüne alınarak yeni bir tayin sistemi oluşturulmalıdır. *Sendikamız bu konuda yardımcı olmaya hazırdır."*

1992 yılında ortaya konulan sorunlardan bazılarının günümüzde de öğretmenlerin meslek yaşamını olumsuz etkileyen başat sorunlar olarak devam ettiği, bugün uzak bir anı olarak hatırlanan

kimi sorunların da zaman içerisinde çözüme kavuşturulduğu görülmektedir.

Eğitim-Bir-Sen, 1990'ların ikinci yarısında ve 2000'li yılların başında ise Genel Merkez Raporu şeklinde hazırlanan eğitim raporları açıklamış, bu raporların içeriğinde eğitimin sorunlarına ilişkin tespit ve çözüm önerilerinin yanı sıra öğretmenlerin sorunlarına ilişkin bölümler de yer almış ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleğinin Sorunlarını Belirlemeye Yönelik İlk Ciddi Araştırma: Öğretmen Sorunları Araştırması

Öğretmen Sorunları Araştırması, 2004 yılında Eğitim-Bir-Sen ARGE Birimi tarafından hazırlanarak Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 24/05/2004 tarih ve B.08.0.APK.0.03.01.01/1764 sayılı izniyle, *"Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin ve eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu bütün boyutlarıyla değerlendirmek ve son yıllarda eğitim sistemi alanında yaşanan değişim çerçevesinde öğretmenlik mesleğinin sorunlarını ve geleceğini sorgulamak", "Değişen eğitim hizmeti anlayışı çerçevesinde bir öğretmen profili çizmek ve bu profile uygun sorunları irdelemek", "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde ve gereksinimler doğrultusunda eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması çalışmalarına temel oluşturacak kapsamlı bir veri setini ilgililerin bilgisine sunmak, bu yolla eğitim sistemi tartışmalarına bir temel oluşturmak"* amacıyla toplam 9790 öğretmen üzerinde yüz yüze anket tekniği uygulanarak, tüm Türkiye'de yapılmıştır. Araştırmada 155 sorudan oluşan 8 sayfalık bir anket formu uygulanmış, deneklerin cinsiyet, branş, okul türü kriterlerine dikkat edilmiş, cinsiyet kotası uygulanmıştır.

Öğretmen Sorunları Araştırması kitabına bir 'Sunuş' kaleme alan Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu, araştırmacının amacı ve uygulanmasıyla ilgili şu bilgileri vermektedir: *"Eğitim-Bir-Sen olarak, temsil ettiğimiz öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu durumu yakından tanımak ve sorunlarını birinci elden tespit etmek için doğrudan öğretmenlerimizin görüşlerine başvurmanın en uygun yol olduğu inancındayız. Fakat toplumun en kalabalık meslek grubunu oluşturan öğretmenlerin tümüyle teke tek görüşmenin imkansızlığını da biliyoruz. Bu yüzden bilimsel yöntemlerle öğretmenler içinden seçilen ve tüm öğretmenleri temsilen 11 bin öğretmen belirledik. Bunları yaş, cinsiyet, branş ve*

görev yaptıkları il ve yer bakımından orantılıydık. Soruların tespiti için uzmanlardan oluşan bir komisyon kurduk. Komisyon 155 sorudan oluşan bir anket kitapçığı hazırladı. Soru kitapçığı 11 bin adet bastırılarak 81 ile gönderildi. İllerdeki görevlilerimiz tarafından yüz yüze görüşme teknikleri uygulanarak anket formları bizzat öğretmenler tarafından dolduruldu. Daha sonra toplanan anket formları bilgisayar ortamında değerlendirilerek gerekli istatistikler ortaya çıkarıldı. Anketin doğru oranları yakalayabilmesi için toplanan formlara cinsiyet, branş ve yaş kotası uygulanarak denek sayısı 9790'a düşürüldü. Anketin sorularının oluşturulmasından verilerin bilgisayar ortamında değerlendirilmesine ve sonuçların bir rapor haline getirilmesine kadar tüm aşamalarda bu konuda uzmanlaşmış firma ve kişilerden hizmet alımı yapıldı."

Öğretmen Sorunları Araştırması'nın sonuçları 23 Kasım 2004 tarihinde Ankara'da Başkent Öğretmenevi'nde düzenlenen bir basın toplantısıyla kamuoyuna açıklanmıştır. Bu açıklamayla Eğitim-Bir-Sen ve Öğretmen Sorunları Araştırması, 24 Kasım Öğretmenler Günü'nde eğitim gündeminin en çok konuşulan konusu olmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin sorunlarını belirlemeye yönelik ilk ciddi araştırma olan "Öğretmen Sorunları Araştırması"nın Rapor Özeti şöyledir:

"Öğretmenlik mesleğinde çalışanlar genç nüfusa dâhildirler. Ağırlık 30-40 yaş arasındadır.

Öğretmenlerin beşte dördü evli, beşte üçünün eşi üniversite mezunudur.

Öğretmen eşlerinin üçte biri yine öğretmendir.

Öğretmenler genellikle bir ya da iki çocuk sahibidir.

Öğretmenler, anne ve babalarının toplumsal statüsünden daha ileri bir konumdadırlar.

Öğretmenler ağırlıklı olarak 6-10 yıl arasında görev yapmış kesimdedirler.

Öğretmenlerin üçte ikisi fakülte mezunudur.

Öğretmenlerin yarısı öğretmenliği öncelikli meslek olarak seçmişlerdir.

Öğretmenler ATV, TRT1 ve NTV'yi seyretmektedirler.

Öğretmenler ağırlıklı olarak haber programlarını izlemektedirler.

Öğretmenler en çok Hürriyet ve Sabah gazetelerini okumaktadırlar.

Öğretmenlerin beşte dördü bilgisayar kullanmayı bilmektedirler.

İnternet kullananlar beşte üçtür.

Öğretmenlerin üçte biri kitap okumaya özel bir ilgi göstermektedir.

Öğretmenlerin yedide biri sinemaya, yirmide biri tiyatroya özel bir ilgi göstermektedir.

Öğretmenlerin altıda biri spor yapmaktadır.

Öğretmenlerin arkadaşlarıyla birlikte hoşça vakit geçirme konusunda ılımlı bir tutumları vardır.

Kulüp, dernek, sendika ile sıkı ilişkisi olanlar onda bir düzeyindedir.

Çocuklarının eğitimine zaman ayıranlar beşte üç nispetindedir.

Öğretmenlerin beşte üçü çocukları için bilgi edinmeye, ahlaki değerleri öğrenmeye dayalı bir eğitim talebindedir.

Öğretmenler, çocuklarının meslek seçiminde ılımlı davranmakta, onları serbest bırakmaktadırlar.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eş, dost, akraba ziyaretlerini yapmaktadır.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı tatillerini anne ve babalarının yanında geçirmektedir.

Öğretmenlerin yarısı din dersinin zorunlu, beşte ikisi ise isteğe bağlı olmasını istemektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin seçiminde topluma, çocuklara faydalı olma, işi sevme motifleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenler belli ölçüde derslere hazırlık yaparak girmekte, bakanlıktan her ders için ve öğ-



retmen ile öğrenciye yönelik olarak ders kitapları istemektedir.

Öğretmenlerin beşte dördü meslek dışı yayınlara ilgi göstermekte, altıda beşi mesleki yayınları takip etmekte, yarıdan fazlası bilimsel toplantıları izlemektedirler.

Hizmet içi kurslara katılanlar beşte üçtür.

Akademik kariyer yapanlar sekizde birdir.

Erkek öğretmenlerin eşlerinin beşte üçü, kadın öğretmenlerin eşlerinin ise beşte biri çalışmıyordur.

Öğretmenlerin ancak beşte birinin kiraya verecek bir gayrimenkulü vardır.

Öğretmenler genellikle 200-300 milyon arası ek ders ücreti almaktadırlar.

Öğretmenlerin onda dokuzundan daha fazlası öğretmenlik dışı ek gelire sahip değildir.

Öğretmenlerin beşte üçü 250 milyona kadar kira ödemektedir.

Öğretmenlerin üçte ikisi maaşlarının onda birini ulaşıma vermektedirler.

Özel arabasıyla işine giden öğretmenler dörtte bir düzeyindedir.

Öğretmenlerin dörtte üçü gelirlerinin üçte birini gıdaya harcamaktadır.

Öğretmenlerin beşte ikisi, yüz milyona kadar giyim harcaması yapmaktadır.

Öğretmenlerin üçte ikisi eğitime yüz milyona kadar bir kaynak ayırmaktadırlar.

Öğretmenlerin yarıya yakını kirada oturmaktadır.

Öğretmenlerin üçte biri sobalı evde oturmaktadır.

Buzdolabı, televizyon, çamaşır makinesi her öğretmen evinin demirbaşlarıdır.

Öğretmenlerin onda biri işleri sırasında şiddete uğramıştır.

Öğretmenlerin beşte biri yöneticileriyle sorun yaşamıştır.

Beşte birinden daha azı meslektaşlarıyla sorun yaşamıştır.

Beşte birinden daha azı öğrenci velileriyle sorun yaşamıştır.

Beşte birinden daha azı öğrencileriyle sorun yaşamıştır.

Okuldaki memurlarla sorun yaşama onda birin daha altındadır.

Ders araç ve gereçlerine zamanında ulaşanlar yarıdan biraz daha azdır.

Öğretmenler mevcut teftiş sisteminden memnun değildirler.

Öğretmenlerin üçte ikisi tayin, nakil ve atamaların kurallara uygun olmadığı kanaatindedir.

Öğretmenlerin dörtte biri kayıt zamanı para toplanması için yönetimin kendilerine baskı yaptığını söylemektedir.

Dörtte üçünden fazlası meslekleriyle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri takip etmektedir.

Yönetimin hukuka uygun olarak işleri yürüttüğünü düşünenler dörtte üçün biraz üstündedir.

Yönetimin kişi ayrımı yaptığı şikâyeti üçte birlik bir kesimce dile getirilmektedir.

Öğretmenlerin beşte üçü yönetimin imkânları kullanarak öğretmenlerin verimli çalışabileceği bir ortam kurduğunu düşünmektedirler.

Üçte ikisinden fazlası yönetimin personelle iyi ilişki kurduğunu düşünmektedir.

Sınıfları kalabalık bulanlar beşte iki düzeyindedir.

Üçte biri ısı ve ışık açısından sınıfların yetersiz olduğu şikâyetini dile getirmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin sicil amirliği yetkisinin kaldırılması talebi beşte dörde ulaşmaktadır.

Üçte biri okulların rehberlik hizmetini yerine getirdiğini düşünmektedir.

Sistem rehberlik esasına göre yeniden düzenlenmeli diyenler onda dokuzdur.

Görevlerde atama ve yükseltmelerin yapıldığı yönetmelikleri dörtte üçü yetersiz bulmaktadır.

Sicil amirliği yönetmeliğinin değiştirilmesini talep edenler beşte dört nispetindedir.

Öğretmenlerin onda dokuzu toplumun öğretmenliğe gereken değeri vermediği kanaatindedir.

MEB'in öğretmenlere değer vermediğini düşünenler onda dokuzun üstündedir.

KİA'nın öğretmenlere değer vermediğini düşünenler onda dokuzun biraz altındadır.

Öğretmenlerin üçte biri çocuklarına yine öğretmenliği önermektedirler.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası, yeniden tercih yapacak olsalar yine öğretmenliği seçeceklerini söylemektedirler.

Öğretmenlik geliri ailem için yetersiz diyenler onda dokuzun biraz altındadır.

Öğretmen evlerinden yararlananlar üçte bir düzeyindedir.

Öğretmen evlerinin özelleştirilmesi fikrine yarısı olumlu yarısı olumsuz bakmaktadır.

Beşte dördü mesleklerinde yeni bir kademelen-dirme istemektedirler.

Tamamına yakını yıpranma tazminatı istemektedir.

Performansa göre ücret talebi beşte dördün biraz daha altındadır.

Öğretmenlerin onda dokuzu çalışılan çevrenin özelliklerine göre ek ücret talep etmektedir.

Öğretmenlerin onda dokuzu yüksek lisans yapmak istiyor.

Mesleğinden beklediği iş doyumunu aldığını düşünenler dörtte birdir.

Üçte biri meslek hastalığına yakalandığını düşünmektedir.

Üçte ikisi bir sendikaya üyedir.

Beşte biri, sendikaların görevlerini yaptığını düşünmektedir.

Beşte biri sendikaların hizmet ürettiğini düşünmektedir.

Beşte ikisi sendikaları demokratik bulmaktadır.

Beşte ikisi, sendika kaynaklarının üyeler için kullanıldığını düşünmektedir.

Dörtte üçü, sendikalarda özelleştirme yok demektir.

Beşte biri sendikalara güvenmektedir.

Beşte üçü, sendikaları gelişmeleri için desteklemeye hazırdır.

Beşte ikisi, sendika yöneticilerini dürüst bulmaktadır.

Dörtte biri, sendikaları hükümetin dikkate aldığı kanaatindedir.

Sekizde yedisi, toplu sözleşme görüşmelerinde sendikaların görevlerini yerine getirmedikleri kanaatindedir.

Dörtte birinden fazlası, sendikalar için zorunlu kesintiden yanadır.

Beşte dördü sendikalar kanununu yetersiz bulmaktadır.

Dörtte biri, sendikaların öğretmenlere gereken değeri verdiği kanaatindedir.

Yarıdan fazlası İLKSAN yeniden yapılmalı, beşte ikisi fesh edilmelidir demektedir.

Üçte ikisi, başlarına kötü bir şey gelse hıssım, akraba, arkadaş çevresinin yardımcı olacağını, altıda biri ise yalnız kalacaklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler sırasıyla, barış ve demokrasi içinde bir dünya ile güçlü bir Türkiye'yi nihayet aileleri için iyi bir gelecek temenni etmektedirler.

Beşte iki ülkenin geleceği iyi, altıda biri kötü demektir.

Yarıdan fazlası kendi geleceğinin iyi olacağını düşünmektedir.

Üçte ikisi, çalışmanın geleceği üzerinde pozitif bir etki yaratmayacağını düşünmektedirler.

Beşte dördü, devletin her şeye karışmasına karşıdır.

Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu, ülkenin alenen soyulduğu kanaatindedir.

Öğretmenlerin yarıya yakını, adaletsizlik karşısında kendilerinin de kurlsız davranabileceklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin büyük kısmı, devletin suçları yeterince cezalandırmadığı kanaatindedir.

Beşte ikisi sigara kullanmaktadır.

Onda bir buçuğu alkol kullanmaktadır.

Beşte dördü kadere inanmaktadır.

Dörtte biri modayı takip ediyor.

Üçte biri, iyi marka için daha fazla para ödemeye hazır.

Yarıdan biraz fazlası flörte karşıdır.

Beşte biri, evlilik olmadan bir arada yaşanabilir, demektir.

Üçte ikisi, kadın erkek eşittir, demektir.

Üçte ikisi, çocuklar olsa bile anlaşamayan çiftler boşanabilir, demektir.

Yarısı, Türkiye'yi bir Avrupa ülkesi görüyor.

Beşte üçü, iş garantisini önemli bulmaktadır.

Üçte ikisi, fazla verginin daha iyi hizmet anlamına gelmediğini düşünmektedir.

Onda sekizbuçuğu, düşünce açıklaması suç sayılmamalıdır, demektir.

Yarıdan fazlası, Türkiye tam olarak demokratikleşebilir, demektir.

Dörtte üçü, hükümetin AB performansını iyi bulmaktadır.

Üçte ikisi, Türkiye'nin AB üyeliğinin gerçekleşmeyeceği kanaatindedir.

Yarıya yakını, AB üyeliğinin egemenlik haklarından taviz anlamına geldiğini düşünmektedir.

Beşte dördü, borç para verebileceğini söylemektedir.

Onda yedisi, Türkiye'nin örneği Avrupa değil Japonya olmalı, demektir.

Öğretmenler önce demokrasi, sonra ekonomi demektirler.

Öğretmenler, ABD ve İsrail'i tehlikeli ülkeler olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası tercih şansları olsa bile yine Türkiye'de yaşayacaklarını söylerken, cüzi bir kısmı İsviçre ve Almanya seçeneklerini dile getirmektedir.

Öğretmenler ağırlıklı olarak sırasıyla demokrat, muhafazakâr, milliyetçi ve sosyal demokrat kesimlerden oluşmaktadır."

Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi, Öğretmen Sorunları Araştırması'nda elde edilen bulgular ışığında ortaya konulan tespitlere ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla 12-13 Şubat 2005 tarihlerinde Ankara'da "Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı" düzenlemiştir.

Toplantıda öğretmen sorunlarıyla ilgili 12 ana başlık belirlenerek her bir konuyu müzakere etmek üzere 12 çalışma grubu meydana getirilmiş, çalışma gruplarına akademisyenler, milli eğitim müdürleri, ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri, öğretmenler, sendika temsilcileri, Bakanlık temsilcileri, öğrenciler, veliler, gazeteciler ve

öğretmenevi müdürlerinden toplam 120 uzman katılmış, çalışma grupları kendilerine ayrılan bilgisayarlı odalarda çözüm önerileri üzerinde iki gün toplam 10 saat çalışarak raporlarını oluşturmuşlardır. Daha sonra tüm çalışma grupları konferans salonuna toplanarak hazırlanan çözüm önerilerini 12 ayrı rapor düzenlenerek grup başkanlarınca okunmuş ve yaklaşık 6 saat müzakere etmiştir.

Açılışına 81 ilden şube başkanlarının da katıldığı, çok sayıda siyasetçiyle eğitim yöneticisinin de iştirak ettiği "Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı"nda belirlenen 12 başlık şöyledir:

- Öğretmenlerin sivil toplum ve sendikalara etkin katkısı ve demokratikleşme için çözüm önerileri

- Öğretmenin maaş ve gelirlerinin iyileştirilmesi için yapılması gerekenler, performans ve kaliteye dayalı yeni ücret sistemi.

- Öğretmenin imaj sorunu: Öğretmenin toplumsal statüsü nasıl güçlenir? Öğretmenin sosyal yönden güçlendirilmesi için yapılması gerekenler

- İlsan ve öğretmenevlerinin yeniden yapılandırılması

- Mevcut öğretmen programları ve modelleri neden başarılı olamadı? Öğretmen Yetiştirilmesinde yeni eğitim modeli

- Etkin hizmet içi eğitim programları için Öğretmen Akademileri

- Öğretmenin eğitim teknolojilerini ve eğitsel kaynakları etkin kullanamamasının altında yatan nedenler ve çözüm önerileri

- Öğretmen yeterliliği için eğitim fakültelerinin müfredat ve eğitim programlarının yeniden değerlendirilmesi

- Sınav sisteminden kaynaklanan öğretmen sorunları: LGS ve ÖSS için alternatif öneriler.

- Öğretmenlik mesleğinde psikolojik, motivasyonel, manevi ve ahlaki (etik) değerlerin güçlendirilmesi için yapılması gerekenler

- Denetim sistemi niçin amacına ulaşmıyor? Doğru denetim sistemi için çözüm önerileri.



- Öğretmen kimliği ve öğretmen olabilme: Öğretmenlik mesleğini tercihte toplumsal nedenler ve anlayışlar.

"Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı"nda hazırlanan "Öğretmen Sorunlarına Çözüm Önerileri Raporu", Milli Eğitim Bakanlığına gerçekleştirilen bir ziyarette Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'e sunulmuştur. Bakan Hüseyin Çelik, eğitim çalışanlarının ekonomik olduğu kadar, yapısal, idari ve mesleki sorunlarına da emek ve para harcayan Eğitim-Bir-Sen'i takdir ettiğini belirterek raporu titizlikle inceleyeceğini belirtmiştir. Rapor ayrıca, mesleki eğitimle ilgili bölümleri genişletilerek, mesleki eğitim konusunda gerçekleştirilen bir görüşmede Sanayi ve Ticaret Bakanı Ali Coşkun'a da takdim edilmiştir.

Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması

Eğitim-Bir-Sen, 24 Kasım Öğretmenler Günü'nde kamuoyuyla paylaşmak üzere 2008 yılı Kasım ayında 'Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması' yapmış ve araştırmada elde edilen bulgular, 24 Kasım 2008 tarihinde, İlci Otel'de düzenlenen bir kahvaltılı basın toplantısıyla açıklanmıştır.

Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu, toplantıda; her bölgeden, o bölgenin karakteristik özelliklerini temsil eden İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya, Gaziantep, Samsun ve Erzurum'da görev yapan bin 553 öğretmenle yüzde anket tekniği kullanarak yapılan Öğretmenlerin Meslek Memnuniyeti Araştırması'nın sonuçlarını açıklamıştır.

Gündoğdu, öğretmenlerin yüzde 65'inin mesleklerinden memnun, yüzde 26'sının kısmen memnun olduğunu, yüzde 9'unun ise memnun olmadığını vurgulamıştır. Gündoğdu'nun açıkladığı araştırmanın önemli başlıkları şöyledir:

"-Öğretmenlerin mesleki memnuniyet durumları yaşlarına göre incelendiğinde; 21-28 yaş arası öğretmenlerin yüzde 58'inin memnun, yüzde 10'unun

memnun olmadığı, yüzde 32'sinin de kısmen memnun olduğu görülmektedir.

-Öğretmenlerin mesleki memnuniyet durumları okuldaki çalışma durumlarına göre incelendiğinde; sözleşmeli öğretmenlerin yüzde 74'ünün öğretmenlik mesleğinden memnun olduklarını fakat sözleşmelilik durumundan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenlerin yüzde 8'inin memnun olmadığı, yüzde 18'inin kısmen memnun olduğu görülmektedir. Kadrolu öğretmenlerin yüzde 63'ünün memnun, yüzde 9'unun memnun olmadığı ve yüzde 28'inin de kısmen memnun olduğu görülmektedir. Vekil öğretmenlerin yüzde 76'sının memnun, yüzde 13'ünün memnun olmadığı, yüzde 11'inin de kısmen memnun olduğu ortaya çıkmaktadır.

-Öğretmenlerin mesleki memnuniyet durumları görev yaptıkları illere göre incelendiğinde; İstanbul'da çalışan öğretmenlerin yüzde 61'inin memnun, yüzde 8'inin memnun olmadığı ve yüzde 30'unun da kısmen memnun olduğu ortaya çıkmıştır. Ankara'da çalışan öğretmenlerin yüzde 58'inin memnun, yüzde 11'inin memnun olmadığı ve yüzde 30'unun da kısmen memnun olduğu görülmektedir. İzmir'de çalışan öğretmenlerin yüzde 75'inin memnun, yüzde 4'ünün memnun olmadığı ve yüzde 21'inin de kısmen memnun olduğu görülmektedir.

-Mesleklerinden memnun olmadıklarını ifade eden öğretmenler arasında memnuniyetsizlik sebepleri araştırıldığında, ön plana çıkan en önemli memnuniyetsizlik nedeni, "Öğretmenlikten elde ettiğim gelir yeterli olmadığı için" cevabıyla ön plana çıkmaktadır (yüzde 39). Meslek yıpratıcı olduğu için memnuniyetsizliklerini ifade edenlerin oranı ise yüzde 23'tür. -Ankete katılanlara öğretmenliği seçme nedenleri sorulduğunda, ilk sırada yüzde 28 oranında katılımcının "Topluma ve çocuklara faydalı olmak için" cevabını verdiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini çok sevdiği için seçtiğini ifade edenlerin oranı yüzde 21 iken, öğretmenliği, saygın bir meslek olduğu için seçtiğini söyleyenlerin oranı yüzde 18 olarak ortaya çıkmaktadır.



-Anket sorularını cevaplayan katılımcıların yüzde 53'ü meslek seçmekle karşı karşıya kalmaları durumunda öğretmenliği yeniden seçeceklerini ifade ederken, yüzde 28'i bu konuda kararsız olduklarını bildirmişlerdir. Soruları cevaplayan öğretmenlerin yüzde 19'u böyle bir kararla karşı karşıya kalması halinde öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmişlerdir.

-Öğretmenlere kendi tercihlerinin yanı sıra çocuklarının meslekleri hakkında da soru sorulmuş ve soruları cevaplayan öğretmenlerin yüzde 40'ının çocuklarının öğretmen olmasını istediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yüzde 26'sı bu konuda kararsız bir duruş sergilerken, yüzde 33'ü de çocuklarının öğretmen olmasına taraftar olmadıklarını beyan etmişlerdir.

-Ankete katılan öğretmenlerin yüzde 58'i hak ettikleri geliri alamadıklarını belirtmektedirler. "Çalıştığımın karşılığında hak ettiğim geliri alamadığımı düşünüyorum" yargısına "Kısmen katılıyorum" diyenlerin oranı yüzde 24 olarak ortaya çıkmaktadır. Hak ettiği geliri aldığını düşünen öğretmenlerin oranı ise yüzde 18'dir.

-Öğretmenlikten aldığım ücret geçinmeme yetiyor' diyen öğretmenlerin oranı sadece yüzde 15 iken, 'Kısmen yetiyor' diye cevap verenlerin oranı yüzde 27'dir. Gelirinin yetmediğini ifade eden öğretmenlerin oranı ise yüzde 58 gibi yüksek bir rakam çıkmıştır.

-Öğretmenlerin yüzde 49'u sinemaya gitmek için bütçe ayıramadıklarını ifade ederken, yüzde 17'si bütçe ayırdıklarını belirtmektedir. Kısmen ayırabildiklerini söyleyenlerin oranı ise yüzde 34 olarak görülmektedir.

-Öğretmenlerin tatil için bütçelerinden pay ayırıp ayırmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin yüzde 68'i tatil için bütçelerinden pay ayıramadıklarını belirtmektedir. "Aldığım ücretten her yıl tatile gitmek için pay ayırıyorum" görüşüne "Kısmen katılıyorum" diyenlerin oranı yüzde 21 olarak görünürken, tatil için bütçe ayırabilenlerin oranı yüzde 11'de kalmaktadır.

-Öğretmenlerin yüzde 52'si iller arası yer değiştirme usullerini doğru bulmadıklarını söylerken, yüzde 48'i ise doğru bulduklarını belirtmektedir.

-İl içi yer değiştirme usulleri konusunda düşünceleri sorulan öğretmenlerin yine yüzde 52'si doğru bulmadıklarını dile getirirken, yüzde 48'i doğru bulduklarını açıklamıştır.

-Öğretmenlerin, sicil amirlerinin verdiği notları objektif bulup bulmadıkları sorgulandığında, sadece yüzde 16'lık bir dilim objektif bulunduğunu ifade etmiştir. Yüzde 47 oranında bir katılımcı "Hayır, objektif bulmuyorum" cevabını vermiştir. 'Kısmen objektif buluyorum' diyenlere baktığımızda yüzde 37 oranında bir katılımcının da sicil amirlerinin not verme biçimlerini benimsemediklerini görüyoruz.

-Anket sorularımızı cevaplayan öğretmenlerin yüzde 57'si sözleşmeli öğretmenliğin çalışma barışını olumsuz etkilediğini belirtirken, yüzde 13'ü olumlu etkilediğini söylemektedir. Yüzde 30'u ise olumlu ya da olumsuz olarak etkilemediğini ifade etmektedir.

-Öğretmenlerin yönetici atama yönetmeliği hakkında düşünceleri sorulduğunda, yüzde 73'ü "sınav artı performansla olmalıdır", yüzde 12'si "sadece performansla olmalıdır", yüzde 15'i "sadece sınavla olmalıdır" cevabını vermektedir.

-Öğretmenlerin yüzde 57'si kariyer basamakları sınav uygulamasını doğru bulmadıklarını belirtirken, yüzde 43'ü doğru bulduklarını söylemişlerdir.

-Öğretmenlerin eğitim öğretim şartlarının nitelikli eğitim için yeterli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerine başvurulduğunda, yüzde 10 "Evet, yeterli" derken, yüzde 59'u "yeterli olmadığını" belirtmiştir. 'Kısmen yeterli' diyen öğretmenlerin oranı ise yüzde 30 olarak ortaya çıkmıştır.

-Öğretmenlere, yeni müfredata uygun araç-gereçleri temin edip edemedikleri sorulduğunda, yüzde 19'u temin ettiğini, yüzde 36'sı temin edemediğini, yüzde 45'i kısmen temin edebildiğini ifade etmektedir.

-Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan çalışmaların yeterli olup olmadığı sorgulandığında, ankete katılanların yüzde 55'i yapılan çalışmalarını yetersiz bulmaktadır. Yüzde 12'sinin yeterli, yüzde 33'ünün ise kısmen yeterli bulunduğu görülmektedir.

-Öğretmenlerin mesleki gelişimi için neler yapılması gerektiği sorusuna, yüzde 41'inin "Teknolojik gelişmelere paralel olarak her yıl kurs verilmeli" dediği görülmektedir. Yüzde 26 oranında öğretmen, "MEB'in düzenli olarak hizmet içi eğitim vermesi gerektiğini" ifade etmektedir. Yüzde 20 oranında bir katılımcı ise mesleki kitapların alımında öğretmenler için ödenek ayrılması gerektiğini belirtmektedir.

-Öğretmenlerin yüzde 32'si toplumun kendilerine değer verdiğini, yüzde 27'si toplumun kendilerine değer vermediğini düşünmektedir. Yüzde 41'i ise

toplumun öğretmene kısmen değer verdiğini ifade etmektedir.

-Öğretmenlerin yüzde 52'si MEB'in kendilerine yeterince değer vermediğini düşünmektedir. Kısmen değer verdiğini düşünenlerin oranı yüzde 31 olarak ortaya çıkarken, yüzde 17'si MEB'in kendilerine değer verdiğini düşünmektedir.

-Öğrencilerin öğretmenlere değer verip vermediği sorgulandığı, öğretmenlerin yüzde 47'si öğrencilerin öğretmenlere değer verdiğini, yüzde 38'i ise öğrencilerin kendilerine kısmen değer verdiğini ifade etmektedirler. Yüzde 15'lik bir dilimdeki öğretmenler de 'Hayır, değer vermemektedir' cevabını vermiştir.

-Öğretmenlerin yüzde 51'i medyanın kendilerine değer vermediğini, yüzde 36'sı ise medyanın kendilerine kısmen değer verdiğini ifade etmiştir. Yüzde 13'ü değer verildiğini dile getirmiştir.

-Televizyon dizilerindeki öğretmen profili hakkında öğretmenlerin düşünceleri alındığında, öğretmenlerin yüzde 38'i "Dizilerdeki öğretmen tiplerini kesinlikle bizi temsil etmiyor" cevabını vermişlerdir. "Olumlu tarafları da var ancak yetersiz" diyenlerin oranı yüzde 46'dır. Dizilerdeki öğretmen profili "Öğretmenleri yeterince temsil ediyor" diyenlerin oranı ise yüzde 11 olarak ortaya çıkmıştır.

-Öğretmenlerin yüzde 28'ine göre veliler öğretmenlerin tavsiyelerini dikkate alıyor. Yüzde 17'si velilerin kendi tavsiyelerini önemsemediklerini, yüzde 55'i veliler tarafından kısmen önemsendiklerini düşünmektedir."

Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik Raporu

Eğitim-Bir-Sen, 2012 yılında, Türkiye'deki öğretmenlerin çalışma koşullarını ortaya koymak ve çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin çalışma koşullarıyla memnuniyet düzeyleri bakımından mukayese etmek üzere "Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik" araştırması gerçekleştirmiş; araştırma sonuçlarını yorumlayan bir rapor yayımlamıştır.

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu, gerçekleştirdiği bir basın toplantısında "Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik" raporunu açıklamıştır.

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu'nun açıkladığı "Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik" raporundan bazı başlıklar şöyledir:

"Öğretmenlerin eğitime ilişkin en temel konularda bile karar yetkisi, ya sınırlı ya da hiç yoktur. Müfredatın belirlenmesi ve yenilenmesi, kitap seçimi, okul fonunun kullanılması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına karar verilmesi, disiplin kurallarının belirlenmesi gibi çok sayıda temel konuda öğretmenlerin görüşleri ya dikkate alınmamakta ya da çok az dikkate alınmaktadır.

Birçok ülke gibi Türkiye'de de öğretmenlerin ciddi anlamda demoralize oldukları, umutsuzluğa kapıldıkları ve cesaretlerinin kırıldığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonu gittikçe kırılanlaşmakta ve azalmaktadır. Öğretmenler, kendilerini eğitim reformu çalışmalarının öznesi değil nesnesi olarak görmektedir. Bu durum değişmeli, eğitim sistemindeki sorun alanları ve muhtemel reformlar, öğretmenlerin rehberliğinde belirlenmelidir.

Öğretmenlerden daha az zamanda daha çok iş yapmaları beklenmektedir. Eğitim reformları dolayısıyla, öğretmenler ders dışında daha çok süre çalışmak zorunda kalmaktadır.

2000'li yıllardan sonra, Türkiye'de öğretmen yetiştiren programların önemli bir kısmına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci kabul edilmektedir. Buna bağlı olarak, öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, özellikle uygulama gerektiren diğer fakültelere kıyasla eğitim fakültelerinde oldukça yüksektir. Bazı bölümlerde ise ihtiyacı karşılayacak mezun bulunmamaktadır. İhtiyaç fazlası öğretmen yetiştiren fiziksel koşulları yetersiz eğitim fakültelerinin kalite sorunu, öğretmenlik mesleğinin tartışılmasına neden olmaktadır.

İhtiyaç fazlası öğretmen yetiştirme nedeniyle, eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının önemli bir kısmı atanmamaktadır. Özellikle son beş yılda atanması yapılmayan öğretmen adayları sorunu kamuoyunda geniş yer bulmaktadır. Bu hususlar, son yıllarda öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirmesine neden olmaktadır. Öğretmenlik programlarının öğrenciler açısından cazibesini koruması için, arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik çalışmalar sürdürülmelidir.

Türkiye'de öğretmenler istihdam edilirken, öğretmen adayları arasından seçim KPSS ile yapılmaktadır. KPSS, adayların genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri bilgisini ölçmektedir. Birçok ülkede öğretmenler atanırken ya da öğretmenlik lisansı alınırken alan bilgisi sınavına girmektedir. Türkiye'de ise öğretmenler seçilirken herhangi bir alan sınava

Yapılmamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının kendi alanlarında sınav yapılmasına olumlu baktıklarını ortaya koymuştur. Bu çerçevede, öğretmenliğe atanmaya esas sınavda alan bilgisi de ölçülmelidir.

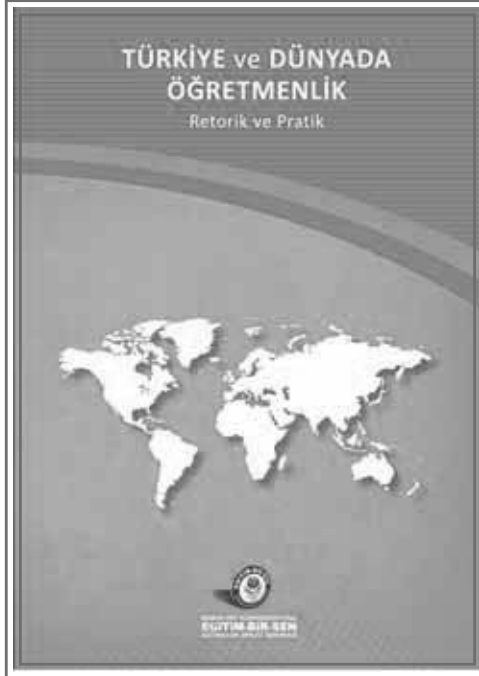
Öğretmenler, toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda geleceğe dönük oldukça karamsardır. Öğretmenlerin çoğunluğu, MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini, maaşlarının yetersiz olduğunu ve mesleklerinin yeterince saygın olmadığını düşünmektedir. Bütün bu olumsuz tabloya rağmen, öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artıracak adımlar atılmamıştır. Öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin artırılmamasının uzun vadede eğitim sisteminde ciddi olumsuz sonuçları olacaktır. Öğretmenlerin eğitim sistemiyle yüksek motivasyonlu bir şekilde bütünleştirilebilmesi için, kendilerine anlamlı roller verilmeli ve alınacak kararlarda kendilerine danışılmalıdır.

Türkiye'de, çok farklı istihdam usullerinin benimsenmiş olması ve son yıllarda çok sayıda genç öğretmenin mesleğe başlaması, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkânlarının daha da artırılmasını ve öncelikli bir politika haline getirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'deki kalkınma farklarından dolayı, doğudan batıya doğru ve kırsaldan kente doğru bir hareketlilik yaşanmaktadır. Bu durumda, özellikle doğu ve güneydoğu illeri ile kırsal yerleşim yerlerinde sürekli bir öğretmen değişikliği ya da açığı yaşanmaktadır. Birçok gelişmiş ülke benzer sorunları aşmak için, coğrafi konuma veya bölgesel gelişmişlik düzeyine göre öğretmenlere farklı ücretler ödemektedir. Öğretmenlerin bölgeler arası ve kent-kırsal arasındaki dengesiz dağılımını gidermeye yönelik düzenlemeler yapılmalı, öğretmenlerin öğretmen istihdamında zorluk çekilen hizmet alanlarını tercih etmesi ve orada uzun süre kalmaları özendirilmelidir. Bu amaçla, öğretmenlerin maaşlarında hizmet ettikleri bölgelerin zorluk derecesine göre ilave ödeme yapılmasına imkan sağlayan kalemlere yer verilmelidir.

Türkiye'de 30 yaş ve altı öğretmen oranı yüzde 27, 40 yaş altı öğretmen oranı ise yüzde 69'dur. Türkiye, genç öğretmen oranı açısından diğer bütün OECD ülkelerinden çok daha avantajlı bir durumda görünmektedir.

Türkiye'de öğretmen nüfusu diğer ülkelere oranla daha gençtir. Bunun en temel nedeni, Türkiye'de mevcut öğretmenlerin önemli bir kısmının son 10-15 yıllık sürede atanmasıdır. İlk bakışta, öğretmen nüfusunun genç olması tecrübe bağlamında olumsuz bir durum gibi yorumlanabilir. Ancak, genç öğretmen nüfusu birçok açıdan avantajlı bir durumdur. Pek çok çalışma, genç öğretmenlerin eğitimde değişim ve yeniliklere karşı daha açık, önyargısız ve hazır olduklarını göstermiştir.



Türkiye'de emeklilik yaşı bugün itibarıyla kadın öğretmenler için 58, erkek öğretmenler için ise 60 yaşdır. Türkiye'de genel olarak öğretmenler süreyi doldurdukları halde (başta ek ödeme ve ek ders ücreti kaynaklı kayıplara bağlı olarak) fiilen çalıştıkları dönemdeki aylık gelirlerin büyük oranda düşmesi ve emekli maaşının son maaşlarının %60 seviyelerine inmesi nedeniyle emekli olmayı tercih edememektedir. Emeklilikteki maaş kaybı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını tehdit edecek seviyeye ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ek göstergelerinin yükseltilmesi, ek ödemelerin ve ek ders ücretlerinin emekli maaşlarına yansıtılması yönündeki taleplerin uygulamaya dönüştürülmesi gerekmektedir.

Türkiye'de kadın öğretmen oranı, her düzeyde OECD ortalamalarının altındadır. Bunun temel nedenlerinden birisi genel olarak kadının işgücüne katılımının düşük olmasının yanında kamu sektöründe halen uygulanmakta olan başörtüsü yasağıdır. Başörtülü kadınlara uygulanan ayrımcılık nedeniyle kadınların nitelikli işgücü içerisinde yer alması, daha üniversite girişinde veya üniversitede engellenmiş ve bu barikatları aşanların ise görevlerine son verilmiştir. Temel bir insan hakkı ihlali olduğu tartışmasız olan kamuda başörtüsü ile çalışma yasağı bir an önce sonlandırılmalıdır.

Öğretmen maaşlarını karşılaştırırken ülke ekonomik şartları arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmak mecburidir. Bundan hareketle, uluslararası kıyaslamalarda, öğretmen maaşları satın-alma gücü *paritesine* dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm gerçekleştirildikten sonra Türkiye’de öğretmenlerin maaşları tüm kademelerde yaklaşık 23 bin dolar civarında iken satın alma *paritesi dikkate alınmadığında ise 11 ila 15 bin dolar aralığında kalmaktadır. OECD ortalaması ise -kademe arttıkça maaşlar da artacak şekilde- 28 bin ile 31 bin dolar arasında değişmektedir. Türkiye’de öğretmen maaşlarını birçok OECD ülkesinin altındadır. Mesleğe yeni başlayan bir okul öncesi öğretmenin Türkiye’de elde ettiği maaş OECD ortalamasından %17 daha düşüktür. Benzer şekilde yeni başlayan bir sınıf öğretmenin aldığı maaş OECD ortalamasından %19 daha, bir lise öğretmenin aldığı maaş ise OECD ortalamasından %21 daha düşüktür. 15 yıllık bir okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve lise öğretmenin aldığı maaşlar aynı tecrübeye sahip öğretmenlerin OECD ortalamasından sırasıyla %32, %34 ve %38 daha düşüktür. Yani, Türkiye’de öğretmenler hem OECD ortalamasından daha düşük maaş almakta hem de tecrübeyle birlikte bu fark daha da artmaktadır. Türkiye’de öğretmen maaşları iyileştirilmeli ve tecrübenin maaşa etkisi yeniden düzenlenmelidir.*

2000-2010 yılları arası öğretmen maaşlarının gelişimine bakıldığında, bütün Avrupa ülkelerine kıyasla Türkiye, öğretmen maaşları en fazla iyileşme gösteren ülke olmakla birlikte bu durum Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında öğretmenlere en düşük maaş veren ülkeler arasında olması gerçeğini değiştirmemiştir. Türkiye’nin ekonomik büyümesinin öğretmen maaşlarına yansıtılması sonucunu doğuran bir artış ivedilikle yapılmalıdır.

2011 yılında yürürlüğe giren 666 sayılı KHK ile diğer birçok kamu çalışanının maaşında önemli bir iyileştirme yapılırken, öğretmenlere yönelik bir iyileştirme yapılmamıştır. Öğretmenlerde mağduriyet algısı oluşturan bu düzenlemenin, öğretmenlerin taleplerini dikkate alacak şekilde yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Öğretmenin iş yükü yalnızca öğretim saatine bakılarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenlerin okulda bulunması gereken saat esas alındığında, Türkiye’de öğretmenlerin çalışma saati 1800 saat civarındadır ve OECD ortalamasının (1.678 saat) üzerindedir.

Türkiye’de ortalama sınıf mevcudu birçok OECD ülkesine oranla daha yüksektir. Benzer şekilde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin çalışma hayatlarını ve iş memnuniyetini doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de ilköğretim kademesinde öğrenci/öğretmen oranının ortalaması OECD ortalamasından yüksektir. Hem ortalama sınıf mevcudu hem de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çalışma koşulu açısından değerlendirilecek olursa, Türkiye’de öğretmenlerin çalışma koşullarının (özellikle ders dışı çalışma koşullarının) diğer OECD ülkelere göre daha zor olduğu söylenebilir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından OECD ortalamaları esas alınrsa, Türkiye’nin bu ortalamaları yakalaması için, ilköğretim düzeyinde yaklaşık 175 bin, ortaöğretim düzeyinde ise yaklaşık 110 bin olmak üzere toplam 285 bin yeni öğretmen istihdam etmesi gerekir. Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ile birlikte, 2012 yılından itibaren ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısının ve dolayısıyla da öğretmen ihtiyacının artması beklenmektedir. Bu ihtiyacın dikkate alınarak Şubat’ta ve Ağustos’ta en az 100 bin öğretmen atanmalıdır.”

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer ile görüşerek, ‘Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik’ raporunu takdim etmiştir.

Kadın Öğretmenlerin Mobbing Algısı Araştırması

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) 8 Mart Kadınlar Günü’nde kamuoyu ile paylaşılmak üzere, 2015 yılının ilk aylarında Kadın Öğretmenlerin Mobbing Algısı Araştırması gerçekleştirmiştir.

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi’nin (EBSAM) Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri Prof. Dr. Gonca Bayraktar Durgun ve Dr. Ayşe Çetinkaya Aydın danışmanlığında yaptığı “Kadın Öğretmenlerin Mobbing Algısı ve Tecrübesi” araştırmasının sonucu 7 Mart 2015 tarihinde Eğitim-Bir-Sen Kadınlar Komisyonu Başkanı Habibe Öçal tarafından kamuoyuna açıklanmıştır.

Habibe Öçal, “Kadın Öğretmenlerin Mobbing Algısı ve Tecrübesi” araştırması çerçevesinde İstanbul, Ankara, İzmir, Çanakkale, Sakarya, Adana, Kayseri, Samsun, Trabzon, Erzurum, Malatya ve Şanlıurfa’da yüz yüze anket tekniği ile okullarda

bin 24 kadın öğretmenle görüşmelerin yapıldığını ifade etmiştir.

Habibe Öçal'ın açıkladığı araştırmanın ön sonuçlarının satır başları şöyledir:

"-Araştırma verileri, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%47,9) çalışma hayatlarında bir şekilde yıldırımaya maruz kaldıklarını göstermektedir. Buna göre, temel eğitim ve orta-öğretim kurumlarında görev yapan yaklaşık her iki kadın öğretmenden biri yıldırımaya maruz kalmaktadır.

-Kadın öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%43,7) en az haftada bir kez yıldırımaya maruz kaldıklarını, büyük bir çoğunluğu (yaklaşık %77,8) ise maruz kaldıkları yıldırımın altı aydan daha uzun bir süre sürdüğünü bildirmiştir. Ayrıca yıldırımaya maruz kalan kadın öğretmenlerin çoğunluğunun bir defadan fazla (%72,6) yıldırımaya tecrübe etmiş oldukları da tespit edilmiştir.

-Yıldırımaya maruz kalan her 4 kadın öğretmenden 3'ü (%74) 40 yaş ve altındadır ve kadın öğretmenlerin en çok etkilendiği yıldırımaya maruz kaldıkları dönemde büyük bir çoğunluğu (%61,7) 30 yaş ve altındadır.

-Veriler, kadın öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,6) en çok etkilendiği yıldırımaya meslek yaşamlarının ilk 10 yılında maruz kaldıklarını göstermektedir. Yıldırımaya maruz kaldıklarında kaç yıldır hizmet yaptıklarına ilişkin soru, kadın öğretmenler tarafından %51,7 oranında 1-5 yıl, %25,9 oranında ise 6-10 yıl şeklinde yanıtlanmıştır. Veriler ilk bakışta, mesleğe yeni başlayan kadın öğretmenlere, kıdemi/mesleki deneyimi fazla olan meslektaşları ve/veya yöneticileri tarafından yıldırma uygulandığını göstermektedir. Nitekim kadın öğretmenlerin %47,5 oranında yöneticileri, %28,8 oranında da meslektaşları tarafından yıldırımaya maruz kaldıklarını belirtmiş olmaları da bu tespiti doğrulamaktadır.

-Araştırmaya katılan kadın öğretmenler tarafından, çalıştıkları okullarda, yıldırımaya önlemeye yönelik herhangi bir politika olup olmadığına ilişkin soru, %72,1 oranında olmadığı şeklinde yanıtlanmıştır. Okulunda yıldırımaya önlemeye dönük herhangi bir politika olduğunu ifade eden kadın öğretmenlerin ise ancak %36,8'i bu politikaların kesinlikle amacına uygun şekilde uygulandığını ifade ederken; %54,4'ü kısmen amacına uygun şekilde uygulandığını, %8,8'i de kesinlikle amacına uygun uygulanmadığını belirtmiştir. Bu veriler, yıldırımının,

en azından söz konusu okullarda, henüz bir şiddet türü olarak algılanmadığını ve dolayısıyla bu yönde; önleyici tedbirler geliştirme, farkındalık yaratmak ve mücadele etmek için herhangi bir faaliyetin olmadığını göstermektedir.

-Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, maruz kaldıkları yıldırımaya karşısında nasıl bir tutum aldıklarına ilişkin soruyu %23,3 oranında "hiçbir şey yapmadım/yapamadım/yapmak istemedim" seçeneğini işaretleyerek yanıt vermişlerdir. Bu seçenek, sorudaki diğer seçeneklere göre kadın öğretmenler tarafından en çok işaretlenen seçenektir. Bu seçeneği işaretleyen katılımcılara ayrıca, kendilerine uygulanan yıldırma eylemine karşı neden hiçbir şey yapmadıklarına ilişkin bir soru daha yöneltilmiştir. Bu soruyu ise kadın öğretmenler %42,6 oranında "şikâyet etsem de bu durumun değişmeyeceğini düşünmek" seçeneğini işaretleyerek cevaplamışlardır. Bu seçenek de sorudaki diğer seçenekler arasında kadın öğretmenler tarafından en çok işaretlenen seçenektir.

- Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, "Bulduğunuz ortamda, sizden başka, aynı veya farklı yıldırma eylemine maruz kalan birey/ler var mıydı?" sorusunu %83,2 gibi oldukça büyük bir oranda "evet" olarak yanıtlamıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin hem maruz kaldıkları istenmeyen durumu sonlandıramayacakları düşüncesine sahip olmaları hem de yıldırımaya sadece kendilerinin maruz kalmadıklarını bilmeleri, durumu kabullenmiş olmaları, bir diğer ifadeyle öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

-Kadın öğretmenlerin çoğunluğu (%53,6) çalışma hayatında en çok etkilendikleri yıldırma eylemi açısından bir cinsiyet farklılığı olmadığını, yıldırımaya uygulayanların hem kadınlar hem de erkekler olduğunu ifade etmiştir. Ancak, cinsiyet ayrımı dikkate alındığında yıldırma eyleminin faili olarak erkekler, kadınlara göre üç kattan daha fazla bir orana sahiptir.

-Maruz kalınan yıldırma tecrübesinde en etkili olan yıldırımının sıklık derecesi ile ilgili cevaplar yıldırımının süreklilik arz etmesi durumunun önemli bir durum olduğunu göstermektedir. Her gün tekrar edenden birkaç ayda bir tekrar edene kadar yıldırma eğitim sektöründe varlığını devam ettiren önemli bir problemdir. En çok etkilenilen yıldırma eyleminin 12 ay ve daha fazla sürdüğünü ifade edenlerin oranı, yıldırma olgusunun eğitim sektöründeki birey haklarını, çalışma ilişkilerini, çalışma barışını ve işe dö-

nük motivasyonu olumsuz yönde etkilemeye devam eden etkileri açısından yaygın bir sorun olduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenlerin yıldırma süreci ve sonrasında kendilerini hangi durum içinde buldukları ile ilgili soruya verilen cevaplar bu durumu teyit eder niteliktedir. Özellikle yıldırmanın sosyal ve psikolojik sonuçları (işe gitme isteğinde azalma, stres, sosyal olarak dışlanmışlık ya da yalnızlık hissi, değersizlik ya da harcanmışlık hissi, işi bırakma isteğinde artış gibi) yıldırmanın fizyolojik sonuçlarına göre daha öndedir.

-Yıldırma sürecinde yasal haklarını bildiğini ifade eden kadın öğretmenler azınlığı oluştururken; haklarını kısmen bildiğini ya da hiç bilmediğini dile getirenlerin oranı %70'in üzerindedir. Bununla ilişkili olarak yıldırma ile mücadelede neler yapıldığı hususunda sonuçlar dikkat çekicidir. Nitekim resmi şikâyet mekanizmalarını kullananların oranı dikkat çekici oranda düşük kalırken; kabullenme, geri çekilme ya da gayri-resmi araçlarla yıldırma durdurulmaya çalışma (yaklaşık %45) daha baskındır.

-Araştırmanın ön sonuçları, her 2 kadın öğretmenden 1'inin iş hayatında yıldırma maruz kaldığını ortaya koymakta; yıldırma maruz kalan kadın öğretmenlerin yıldırma sonucunda yaşadıkları psikolojik ve sosyal sorunlar hakkında da önemli ipuçları vermektedir. Elde edilen veriler

ve ulaşılan bulgular çerçevesinde, temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın, ivedilikle önlenmesi gereken önemli bir problem olduğu düşünülmekte ve sorunun giderilmesine yönelik; kısa, orta ve uzun vadede hayata geçirilecek politikalara ihtiyaç olduğu görülmektedir."

Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü Araştırması

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM), 24 Kasım Öğretmenler Günü vesilesiyle 2016 yılı Kasım ayında, "Türkiye geneli kamuda temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi mesleklerini ve mes-

leki statülerini nasıl algıladığını öğretmen görüşlerine başvurarak kapsamlı bir şekilde ortaya koymak" amacıyla, "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü" araştırması gerçekleştirmiştir.

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ali Yalçın, Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) tarafından yapılan "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü" araştırmasının sonuçlarını açıklamıştır.

Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü araştırmasında öğretmenlerin mesleki durumları ve statüleriyle ilgili çeşitli sorun ve kaygıları derleyerek, çözüm önerilerini ortaya koyduklarını kaydeden Yalçın, araştırmada, 26 ilde 3 bin 34 öğretmenle yüz yüze görüşme yapıldığını söylemiştir.

Genel Başkan Ali Yalçın'ın kamuoyuyla paylaştığı araştırmanın detayları şöyledir:

"Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (yüzde 77) yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olduğu görülmüştür. Yaptığı iş karşılığı duyduğu başarı hissinden memnun olmama oranı oldukça düşüktür (yüzde 10,9).

Öğretmenlerin yüzde 61,9'u, öğretmenliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğret-

menliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından; araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 17,8'i memnun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yüzde 20,6'sı ise ne memnun olduğunu ne de memnun olmadığını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 31,3'ü, üniversite puanının öğretmenlik programlarına yettiği için öğretmenliği seçmek zorunda kaldığını, yüzde 61,1'i öğretmenliği puan yetmenin ötesinde daha bilinçli olarak tercih ettiğini ifade etmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe daha önce başlayan diğer öğretmenlere oranla daha fazla bir oranda öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih ettiği görülmektedir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 37,7'si, bugün yeni bir meslek seçebilme imkânının olması durumunda tekrar öğretmenliği seçeceğini belirtmiştir. Yaklaşık üçte biri ise (yüzde 33,2) öğretmenlik yerine başka mesleği seçeceğini ifade ederken, yüzde 29,1'i ise bu konuda kararsız olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerin yüzde 23,3'ü, "öğretmenlik mesleği ile ilgili yapmak durumunda olduğum faaliyetler bana zevk vermiyor" ifadesine katıldığını belirtirken, yüzde 21,4'ü kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 48'i öğretmenlik yaptıkça mesleğin saygınlığına yönelik inancının azaldığını kaydetmiştir. Öğretmenlerin yüzde 78,1'i "Öğretmenlerin yaptığı işin değeri anlaşılıyor" ifadesine katıldığını beyan etmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 77,5'i, öğretmenliğin gurur duyulacak bir meslek olduğunu belirtmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yüzde 61,4'ü, öğretmenliği en saygın mesleklerden biri olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin yüzde 83,4'ü, yaptıkları işin başkalarının hayatını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin yüzde 42,3'ü, çocuğunun öğretmen olmasını desteklemeyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yüzde 56,4'ü, toplumda öğretmenlerin sorunlarına karşı yüksek bir duyarlılığın olmadığına inanırken, yüzde 65,7'si, öğretmenlerin toplumsal statülerinin gün geçtikçe düştüğünü kanaatindedir.

Öğretmenlerin yüzde 38,9'u, öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 54'ü, devletin öğretmenlere yeterince değer vermediğini düşündüğünü dile getirmiştir. Yüzde 59,3'ü, medyanın öğretmenlere yeterince değer vermediğini düşünürken, yüzde 52,7'si, toplumun öğretmenlere yeterince değer vermediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 26,5'i, aynı veya daha fazla ücret alacağı kamu sektöründe başka bir iş bulduğu takdirde öğretmenlikten vazgeçeceğini ifade etmiştir. Yüzde 51,8'i, maaşlarından sosyal ve kültürel ihtiyaçları için para ayıramadıklarını söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 56,9'u, yaptığı iş karşılığında adil bir ücret almadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 61,1'i, mesleğini yaparken oldukça yıprandığını; yüzde

34'ü, öğrencilerle ilgilenmenin çok fazla strese neden olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 21'i, mesleği nasıl icra edeceğine dair birçok konuda kendi kendine karar verme özgürlüğüne sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yüzde 53'ü, yöneticilerinin, eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili kendi aldığı kararlara saygı duyduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 30'u, okul içerisindeki birçok süreçte bireysel olarak inisiyatif almakta zorlandığını dile getirirken, yüzde 54'ü, öğretmenlerin merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduğunu belirtmiştir. Karar alma mekanizmalarına katılım Öğretmenlerin yüzde 53,1'i, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşündüğünü söylemiştir.

Öğretmenlerin yüzde 29,9'u, çalıştığı okulun fiziki imkânlarının işini gereği gibi yapması için yeterli olmadığını; yüzde 31'i, mesleğini yaparken kişisel güvenliği ile ilgili endişe duyduğunu kaydetmiştir.

Öğretmenlerin yüzde 50'si, mesleki gelişimleri (hizmet içi eğitim) için yapılan çalışmaların yeterli olmadığını söylerken, yüzde 66'sı, imkân olması halinde yüksek lisans/doktora yapmak istediğini; yüzde 52'si, kendisini mesleki açıdan geliştirebilmek için yeterince imkân sağlanmadığını dile getirmiştir.

Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini destekleyici ve özzerkliğini artırıcı çalışmaların yapılması elzemdir. Öğretmenliğin statüsünü yükseltmek ve başarılı öğrencilerin mesleğe çekilebilmesi için yeni politika ve stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin mesleki özzerkliklerinin genişletilmesi ve çalışma şartlarına ilişkin yapılacak iyileştirmeler, hem başarılı gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmesine hem de mevcut öğretmenlerin kendilerini işlerine daha çok adayabilmelerine yardımcı olacaktır. Öğretmenler, öğretim araçlarının, ders kitaplarının seçimi ve pedagojik yöntemlerin uygulanmasında esas rolü üstlenmelidirler. Aynı şekilde, teftiş ve denetleme sistemi, öğretmenlerin özgürlüğünü, girişkenliğini ve sorumluluğunu sınırlamamalıdır.

Öğretmenler kendi emeklerinin yeterince değerli görülmediğinden şikâyetçi olduğundan, öğretmenliğin eğitim kalitesini belirlemedeki kilit rolünü ortaya koyan çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalar etkin bir şekilde topluma anlatılmalı.

lıdır. Bu çerçevede akademik kuruluşlar, MEB ve sendikalar; öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki rolüne ilişkin kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Başta sendikalar olmak üzere konuyla ilgili tarafların öğretmen sorunları konusunda daha fazla çalışma yapmasına ve bu konuda toplumsal bir farkındalık oluşturmaya büyük bir ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenci başarılarının yüksek olduğu toplumlarda öğretmenler mesleklerinin daha değerli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleki statüsü konusunda MEB ve sendikalar etkin çalışmalar yürütmeli, bu süreçte medya ile iyi ilişkiler kurarak, öğretmenlerin medyadaki temsilinin daha olumlu bir şekilde yansımaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve genel politikaların geliştirilmesinde eğitime ilişkin karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olabilmesi ve böylece eğitim politikalarının önemli bir aktörü olabilmeleri için mevcut katılım mekanizmaları güçlendirilmeli ve yeni mekanizmalar tanımlanmalıdır.

MEB'in ve eğitim sendikalarının gerek mevcut eğitim politikaları gerekse de değişiklik düşünülen konularda öğretmenlerin görüşlerine düzenli olarak başvurması sağlanmalıdır. Ayrıca, branş/bilim alanlarına göre öğretmenlerin ülke çapında zümre gibi yapılanmalara gitmeleri ve bu çerçevede başta program geliştirme olmak üzere, kendilerini ilgilendiren konularda çalışma yapmaları özendirilmelidir. Daha önemlisi, bazı ülkelerdeki Öğretmenlik Konseyleri gibi, öğretmenlik mesleğinin giriş standartlarını belirlemek, aday öğretmenlik sürecini tanımlamak, kariyer gelişim basamaklarını tanımlamak ve kalite güvencesi için platform ve forumlar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin önemli konularda kararlara katılımının sağlanması ve görüşlerinin nihai kararlarda etkili olması, kişisel gelişime önem verilmesi, okul ve eğitimin üst yönetiminden algıladıkları destek düzeyinin artırılması gereklidir.

Öğretmenlere yönelik yeni politikalar geliştirilirken, hem bugüne kadarki tecrübelerle dayalı uygulamalar hem de bilgiye dayalı araştırmalar dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede, öğretmenlerin mevcut durumları, çalışma şartları, sorunları ve talepleri konusunda sürekli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca, öğretmenliğin diğer meslekler karşısındaki durumu sürekli olarak takip edilmelidir. Aynı şekilde, dünyada öğretmenlere yönelik başarılı politika ve uygulamalar izlenmeli ve bunlar Türkiye şartlarına uygun bir şekilde denenmelidir.

Öğretmenlik mesleğinin başarılı yeni adaylar için cazip hâle gelmesi için, mevcut öğretmenlerin moralinin, mesleğe bağlılıklarının yüksek olmasına ve kariyer basamaklarının netleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenliği bir kariyer mesleği olarak düşündüğümüzde, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin orta ve uzun vadede kariyer gelişiminin nerede olacağına belirginleşmesi, mesleki bağlılığının artmasına ve dolayısıyla mesleki faaliyetlerinin daha verimli olmasına yol açma potansiyeline sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeleri için daha fazla kaynak ayrılmalıdır. Hizmet içi eğitimlerde alternatif modeller benimsenmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir.

Eğitim sendikalarının rolü, sadece öğretmenlerin iş şartlarını iyileştirmeyi değil, aynı zamanda eğitim ve öğretim kalitesini de iyileştirmeyi kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmalıdır.

Eğitim kalitesini belirleyen en önemli unsurun öğretmen olduğu dikkate alındığında, eğitim sendikalarının güçlü bir eğitim sisteminin geliştirilmesinde ciddi bir katkı yapabileceği dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede eğitim sendikaları bir yanda öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirerek daha başarılı adayların mesleği seçmesine katkı yapabileceği gibi, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, meslek standartlarının geliştirilmesi ve genel olarak eğitim politikalarının belirlenmesinde aktif bir rol alabilirler.

Öğretmenlerin yaptıkları iş karşılığı adil ücret almadığını ifade etmeleri, sosyal ve kültürel faaliyetler için yeterince kaynak ayırmadığı dikkate alındığında, öğretmen maaşları artırılmalı, özellikle tecrübeli öğretmenlere daha yüksek ücret ödenmelidir.

Türkiye'de öğretmenlere ödenen ücret hâlâ OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır. Özellikle OECD ülkelerinde öğretmenlerin işe başlama maaşı ile 15 yıl tecrübeye sahip öğretmen maaşı arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Genel olarak, tecrübe arttıkça maaş da artmaktadır. Bu husus dikkate alındığında, tecrübeli öğretmenlerin maaşlarının yeni işe başlayanlardan farklılaştırılarak artırılması gerekmektedir.

Mesleki gelişimi için yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapan öğretmenlere ödenen ücretlerde de bir farklılaşmaya gidilmelidir."

Bir Kahramanlık Hikayesi; "Çocuk Asker"

Minik elleriyle, çeliğin soğuk yüzünü taşıyan silahını temizlemeye çalışıyordu. O küçücük parmakları tüfeği zor kavriyordu. Tüfek neredeyse kendi boyundaydı. Omzuna takınca, tüfek mi büyük yoksa kendisi mi küçük belli değil, tüfeği omuzundayken silah büyüyor kendisi ise küçülüyor gibiydi. Tüfek omuzundayken görenler böyle zannediyordu. Çünkü tüfek, omuzlarından ta ayaklarına kadar sarkıyor, yürürken tüfeği neredeyse yerde süründü sürünecek. Artık ne kadar çocuk ve küçük olduğunu siz tahmin edin.

Köyde arkadaşlarıyla oynarken tellalin seferberlik ilanını duyar duymaz hiç vakit kaybetmeden askeriyeye koşar. Duymuş ki: 'Düşman vatan kapılarına dayanmış işgal edecekler. Vatan, bayrak, din, namus ayaklar altına alınıp çiğnenecek.' Artık durur muydu, vatan işgal edilecek. Aç, susuz yaşana bilinir fakat vatansız asla yaşanılmazdı. Bu sebeple kendini askere kaydını yaptırır. Onu hemen Çanakkale cephesine gönderirler.

Cepheye geldiğinde herkes şaşkın bir şekilde 'Bu çocuğun burada ne işi var.' diyorlardı. O kadar küçüktü ki kendisine uyacak bir askeri elbise bulamadılar. Kendi elbiseleriyle yani sivil kıyafetle ortalıklarda dolaşıyordu. Bu kadar küçük birisinin askerde olmasıyla insanın hayrete düşmemesi imkânsızdı.

Bu sebeple O'nu ismiyle değil 'Çocuk' diye sesleniyorlar, çağırıyorlardı. Tüm orduğâhta nam salmış, Çocuk yukarı, Çocuk aşağı. Cesareti ve o küçük yaşına rağmen olgunluğu askerleri cesaretlendiriyordu. Komutanların bize emanet, aman bir şey olmasın diye üzerine titremelerine rağmen O, cephede ön saflarda asker abileri ve amcalarıyla birlikte savaşmak için can atıyordu.

Silahlı kendisinden büyük olmasına rağmen canından, bedeninden bir parçaymış gibi sahipleniyor. Gözünün önünden hiç ayırmıyor. Bakımını hiç aksatmadan tas tamam yapardı. Askerler, savaş hafifleyip dinlenmeye çekildiğinde eşlerine, nişanlılarına, yavuklularına, ana ve babalarına mektup yazarlar, eşlerinin, yavuklularının oyalı mendillerini okşarlar, koklarlar hasret giderirlerdi. Bizim çocuk asker ise, hayatındaki tek kadın, canı, kanı olan anasının kendisini uğurlarken eline tutuşturduğu sade mendili cebinden çıkarır anasının sıcacık kucağını hatırlar. O'nun yumuşacık başını okşayıp yavrum

demesini gözlerinin önüne getirir ve kalbi hüzünlenir, gözleri buğulanır, anasının pişirdiği bir tas çorba burnunda tüter, arkadaşlarıyla oynadıkları oyunun hasretini çeker. Tam gözyaşları akarken birden kendini toparlar ve kendine şöyle der.

'Kendine gel, sen şu an bir süt kuzusu gibi ananın kucağında olursan, bu vatani kim koruyacak. Düşmanı vatanından kovarsan köyünde bu hasret çektiklerinle ebedi yaşayacaksın. Onun için metin ol. Sen bir askersin, millet senden vatani korumanı bekliyor.

Fakat kendisi halen ağzı süt kokacak, bir süt kuzusu, anasının biricik körpesi ve daha oyun çocuğu denecek kadar ufaktı. Ufak olmasına ufaktı fakat büyümüş de küçülmüştü. Vatanın düşmanlar tarafından sarılması, bayrak, din namusun çiğnenecek olması O'nu büyütmüş, o ufak bedenine ağır bir yük, sorumluluk yüklemişti. Bu da onu olgunlaştırmış bir yetişkin haline sokmuştu.

Evet, ufaktı daha çocuktuktu. Ağzı süt kokuyor denilen yaştıydı. Bir yavuklu edinecek arkasında anasından başka bir bekleyeni olacak bir sevdiği aşığı yoktu. Tek aşkı o küçücük yüreğini dolduran vatan aşığıydı.

Günler böyle geçerken bir istirahat anında anasının sade mendilini eline almış üzerindeki tozları siliyor ve anasını hatırlayıp ağladı ağlayacak haldeyken birden taarruz, hücum emri verildi. Hemen minik parmaklarıyla tüfeğini kaptı ve hücum katıldı. Bir elinde anasının mendili bir elinde silah koşuyordu. Koştukça koşuyor, coştukça da en ön saflara ilerliyordu. Yanındaki asker abilerinin yaralanıp düşmelerine veya şehit olmalarına aldırmıyor. Onların yerini dolduruyordu. Bu hengâmede hain bir kurşun bizim Çocuk Askerimizin tam göğsüne, kalbine saplanır. Bir anda duraklar, gözleri kararır ve olduğu yere yığılır kalır.

Çarpışma bitmiş, yaralılar ve şehitler arasında dolaşanlar gördüklerine inanamıyor ve hayretler içinde kalıyorlardı. Bir çocuk göğsünü elindeki mendiliyle sınımsız bastırıyor ve bir elinde de sınımsız tutulmuş bir silah hiç elinden bırakmıyor. Gözleri açık tebessüm bir çehre ile ufka birine bakar bir vaziyette. Kim elinden silahı almaya çalışsa alamıyordu. Bu bizim Çocuk Askerden başkası değildi.

PERFORMANS TASLAĞINA HAYIR DİYORUZ

ŞİDDETE KARŞI YASAL DÜZENLEME İSTİYORUZ



İmzayı gönder
iradeni göster

