



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

**CEZALANDIRICI OKUL DİSİPLİNİNİN OKUL SOSYAL HİZMETİ
VE ONARICI ADALET AÇISINDAN FENOMENOLOJİK
YAKLAŞIMLA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ozan SELÇUK

Doktora Tezi

Ankara, 2019

CEZALANDIRICI OKUL DİSİPLİNİNİN OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ONARICI
ADALET AÇISINDAN FENOMENOLOJİK YAKLAŞIMLA
DEĞERLENDİRİLMESİ

Ozan SELÇUK

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

Doktora Tezi

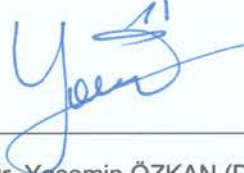
Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Ozan SELÇUK tarafından hazırlanan "Cezalandırıcı Okul Disiplininin Okul Sosyal Hizmeti ve Onarıcı Adalet Açısından Fenomenolojik Yaklaşımla Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 25/10/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Nergis CANTÜRK (Başkan)



Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN (Danışman)



Prof. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU



Doç. Dr. Filiz YILDIRIM



Doç. Dr. Ercüment ERBAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

21.11.2019
[imza]
Ozan SELÇUK

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanının **Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Ozan SELÇUK

TEŞEKKÜR

Bu doktora eğitimini üstlenmek benim için hayatımı değiştiren bir tecrübe oldu ve birçok değerli insanın desteği ve yönlendirmesi olmasaydı bu mümkün olmayacaktı.

Öncelikle en büyük teşekkürü araştırma sürecimde saatin kaç olduğunun bir önemi olmadan bana vermiş olduğu kesintisiz destek ve cesaret için, fikirlerimi daima önemseyip değerli bulduğu için, akademinin hayatın bir parçası olarak nasıl yaşanabildiğini gösterdiği için ve en önemlisi doktora eğitimim sürecinde bana desteğini her daim gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN'a borçluyum. Onun rehberliği ve sürekli geribildirimi olmasaydı bu doktorayı gerçekleştiremezdim.

Tez izleme sürecimde yer alan ve araştırmamın yöntemini en doğru biçimde gerçekleştirme ve ortaya koyma aşamasında katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Filiz YILDIRIM'a, eşsiz akademik bakış açısıyla düşünce dünyamda bana yeni pencereler açan ve güler yüzünü hiç esirgemeyen Prof. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU'na, savunma jürisinde yer alan ve manevi desteğini her zaman gösteren Doç. Dr. Ercüment ERBAY'a ve onarıcı adalete bakış açısı konusunda bana önemli katkılar sunan Prof. Dr. Nergis CANTÜRK'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Rize'de tez araştırma sürecimi kolaylaştırmak adına yardımlarını ve katkılarını esirgemeyen Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ile veri topladığım okulların yöneticileri ile bu süreci organize eden değerli büyüğüm Oğuz ÇELİK'e teşekkür ediyorum. Onların desteği olmasaydı özellikle öğrenci ve velilerle etkili iletişim kurmam çok zor olacaktı.

Doktora eğitimim sürecinde sosyal hizmet bakış açısı kazanmamda katkıları olan kendilerinden ders aldığım ve üzerimde emeği bulunan Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünün değerli öğretim üyelerine ve birlikte ders aldığım ve manevi desteklerini esirgemeyen araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Okul sosyal hizmeti konusunda uluslararası ölçekte bilgi temelimi arttırmada her talebime yanıt veren, Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal hizmet uzmanı olarak çalışan ve dünyada okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması için gönüllü olarak gayret gösteren sayın Marion Huxtable'a, tez danışmanımın sayesinde bağlantı kurduğum ve okul sosyal hizmeti alanında dünyaca tanınan Prof. Dr. Michael Kelly'ye katkılarından ötürü teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim sürecinde özellikle ders aşamasında derslere eksiksiz katılmamı mümkün kılan ve süreçlerimi kolaylaştıran Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Hüseyin KARAMAN'a, ofiste yokluğumu aratmayan değerli çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Kan bağıınız olmayan biriyle kardeş nasıl olunur sorusunun cevabı olan, akademik duruşunu ve bilgisini örnek aldığım, aynı yola beraber çıktığım kader arkadaşı diyebileceğim değerli dostum Dr. Öğrt. Üyesi Bekir GÜZEL'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bizleri beş kardeşle zor şartlarda ve kısıtlı imkanlarla büyüten, merhametini, şefkatini ve "cennet, annelerin ayakları altındadır" sözünü ispatlayan ve Anadolu kokan annem Keziban SELÇUK'a ve başarılarımızı takdir etmede duygularını sözlere dökmekte zorlansa da bizim arkamızda dağ gibi duran babam Hüseyin SELÇUK'a, dört kardeşime ve eşlerine sonsuz minnettarım.

Doktora eğitimi süresince Ankara'ya gitmek için beni sürekli havaalanına bırakma zahmetini gösteren ve baba şefkatini her daim gösteren kayınbabam Aytekin AYDOĞAN'a, seyahatlerimde kendimi evimde gibi hissetmem için özveriyle yemek desteği sağlayan ve merhametini eksik etmeyen kayıinvalidem Gülay AYDOĞAN'a çok teşekkür ediyorum. Mezun olacağım günü iple çeken, doktora eğitimim sürecinde dünyaya gelen ve sosyal hizmet ile büyüyen en değerli varlığımız Mert Deniz SELÇUK'a, doktora eğitimimi sorunsuz bir şekilde tamamlayabilmem için fedakarlığını hiç esirgemeyen, evlendiğimizde doktora eğitimine başladığım, farklı şehirlerde ayrı yaşadığımız süreçte desteğini, dualarını hiç eksik etmeyen, bu ayrılıktan şikâyet etmeyen ve anneliğin yanı sıra

babalık da yapan yol arkadaşım ve “hayat” dediğim değerli eşim Büşra AYDOĞAN SELÇUK’a sonsuz teşekkür ediyorum.



ÖZET

SELÇUK, Ozan. *Cezalandırıcı Okul Disiplininin Okul Sosyal Hizmeti ve Onarıcı Adalet Açısından Fenomenolojik Yaklaşımla Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Günümüzde öğrenci olarak çocuklar, kendilerini olumsuz olarak etkileyen sayısız sosyal baskıların mağdurları olmaktadır. Çocukların karşılanmayan fiziksel ve duygusal ihtiyaçları onların okulda öğrenmelerine ve uyumlarına olumsuz etki etmektedir. Risk altında olan bu çocukların şiddet olaylarına neden olması ve okul sisteminde riskli davranış göstermeleri de kaçınılmaz hale gelmektedir. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında mevcut disiplin uygulamaları geleneksel yöntemler olan kınama ve uzaklaştırma gibi cezalara dayanmaktadır. Öte yandan okullarda riskli davranış gösteren bu öğrencilere uygulanan disiplin cezalarının etkin ve işlevsel olmadığını ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasına rağmen ülkemizdeki okullarda disiplin cezaları okulların varoluşundan beri uygulanmaktadır. Mevcut disiplin uygulamalarına eleştirel bakıldığında öğrencilerin “problem” olarak değerlendirildiği ve prosedürlerin cezaya odaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bu mevcut durumdan yola çıkılarak bu araştırmanın evreni okul sisteminin önemli aktörleri olan öğretmen, öğrenci ve veliler seçilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımlarından yorumsamacı fenomenolojik yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada Rize İlinde ortaöğretim düzeyindeki riskli davranış gösteren öğrenciler ile bu özelliğe sahip çocuğu olan veliler ve öğretmenlerin geleneksel disiplin uygulamalarındaki yaşamış deneyimlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Yorumsamacı perspektif kullanılarak öğrenci öğretmen ve velilerin disiplin süreçlerinde yaşadıklarına, yaptırımlara ve yaptırım sonrası deneyimlere odaklanılmıştır. Bu bağlamda 16 öğrenci, 15 öğretmen ve 12 veli ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler, yorumsamacı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılarak öğrencilerin deneyimleri,

öğretmenlerin deneyimleri ve velilerin deneyimleri olarak üç ana tema altında yorumlanmıştır.

Bu bulgular ışığında okullarda uygulanan eksiklik temelli geleneksel disiplin yöntemlerine alternatif olarak pozitif okul iklimi ve kültürü, saygılı sosyal ilişkiler ile sağlıklı ilişkisel işlevler oluşturulmasına imkân veren bir onarıcı okul sosyal hizmet müdahale modeli önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Okul sosyal hizmeti, onarıcı adalet, cezalandırıcı disiplin yaklaşımı, risk altındaki çocuklar,



ABSTRACT

SELÇUK, Ozan. *Evaluation of Punitive School Discipline in Terms of School Social Work and Restorative Justice Through Phenomenological Approach*. Ph. D. Dissertation, Ankara, 2019.

Today, children as students become victims of numerous social forces that negatively affect them. Unmet physical and emotional needs of children negatively affect their learning and adaptation at school. It is inevitable that these children, who are at risk, cause violence and show risky behavior in the school system. Current disciplinary practices in secondary education institutions in Turkey is based on the traditional methods such as punishment and removal from the school. What is more, although there are many studies show that disciplinary punishments are not effective and functional in the schools, they have been applied in schools in our country since the existence of schools. From a critical point of view of, it can be concluded that students are considered "problems" and that procedures focus on punishment. Building on this state, the universe of this research was chosen as teachers, students and parents who are important actors of the school system.

Using the interpretive phenomenological approach as qualitative research approach, the aim of this study is to explore the experiences of students with risky behavior at secondary level in Rize and their parents and teachers within traditional disciplinary practices. Using the interpretative perspective, students and teachers and parents' experiences in the disciplinary processes, sanctions and post-sanction experiences are focused. In this context, in-depth interviews were conducted with 16 students, 15 teachers and 12 parents. The data obtained from the interviews were interpreted under three main themes as students' experiences, teachers' experiences and parents' experiences by using interpretive phenomenological analysis method.

In the light of these findings, a restorative school social work intervention model was proposed as an alternative to traditional disciplinary methods that based on

deficiency in schools, which enables positive school climate and culture, respectful social relations and healthy relational functions.

Keywords

School social work, restorative justice, punitive school discipline, students-at-risk



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER	7
1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNU	7
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI	11
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. OKUL DİSİPLİNİ	13
2.1.1. Disipline İlişkin Yaklaşımlar	19
2.1.1.1. Önleyici Disiplin.....	19
2.1.1.2. Destekleyici Disiplin	19
2.1.1.3. Düzeltici / İyileştirici Disiplin	20
2.1.1.4. Cezalandırıcı Disiplin	20

2.1.1.5. Onarıcı Disiplin.....	23
2.1.2. Disipline İlişkin Modeller.....	23
2.1.2.1. Gordon Modeli	24
2.1.2.2. Dreikurs Modeli	24
2.1.2.3. Kounin Modeli	24
2.1.2.4. Glasser Modeli	25
2.1.2.5. Skinner Modeli	25
2.1.2.6. Canter Modeli.....	25
2.1.2.7. Ginott Modeli.....	25
2.1.2.8. Jones Modeli.....	26
2.1.2.9. Redl ve Wattenberg Modeli.....	26
2.1.3. Geleneksel Disiplin Uygulaması.....	26
2.1.4. Disiplin Cezaları	29
2.1.5. Okul Kültürü ve İklimi	32
2.2. ERGEN ÇOCUKLAR	33
2.2.1. Yaşam boyu gelişim kuramı	34
2.2.2. Aile	36
2.2.3. Sosyal Çevre.....	37
2.2.4. Riskler ve Antisosyal Davranışlar.....	38
2.3. OKUL SOSYAL HİZMETİ	41
2.3.1. Bilgi Temeli.....	43
2.3.2. Beceri Temeli	52
2.3.3. Değer Temeli.....	54
2.4. ONARICI ADALET	55
2.4.1. Onarıcı Adalet Kavramsal Çerçeve	60
2.4.1.1. Onarıcı Adalet Değerleri	62
2.4.2. Onarıcı Adalet Kuramsal Çerçeve.....	64
2.4.2.2. Onarma Kavramı.....	64
2.4.2.3. Dönüştürme Kavramı	64
2.4.3. Onarıcı Adalet Uygulama Süreçleri	65
2.4.3.1. Mağdur-Fail Arabuluculuğu	65

2.4.3.2. Aile Grup Konferansı.....	66
2.4.3.3. Müzakere Grupları	67
2.4.3.4. Hakikat Komisyonları	68
2.5. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ONARICI ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİ	69
2.5.1. Okul Ortamlarında Onarıcı Adalet Uygulaması	72
2.5.1.1. Sosyal Disiplin Penceresi.....	76
2.5.1.2. Sosyal Ekolojik Model	77
2.5.1.3. Kurumsal Değişim Penceresi.....	77
2.5.2. Onarıcı Adalet ve Okul Disiplini.....	78
2.6. PANOPTİKON VE NORMALLEŞME KURAMI	81
2.6.1. Panoptikon Kuramı.....	81
2.6.2. Normalleşme Kuramı	82
3. BÖLÜM: YÖNTEM	84
3.1. ARAŞTIRMANIN TASARIMI	84
3.1.1. Fenomenolojik Araştırma	88
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	92
3.2.1. Öznelerin Özellikleri	93
3.2.1.1. Özneler / Öğrenciler.....	94
3.2.1.2. Özneler / Öğretmenler	95
3.2.1.3. Özneler / Veliler	97
3.3. VERİ TOPLAMA DÖNGÜSÜ	102
3.3.1. Verilerin Gizliliği.....	107
3.3.2. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliliği	107
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI: YFA	110
3.5. ETİK KONULAR	113
3.5.1. Bilgilendirilmiş Onam.....	113
3.5.2. Gizlilik.....	114
3.5.3. Araştırmaya Katılım.....	114
3.5.4. Muhtemel Stres	115

4. BÖLÜM: BULGULAR	116
4.1. ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	117
4.1.1. Okul Disiplini Algısı	117
4.1.2. Okul Disiplin Uygulamalarının İyatrojenik Etkisi	122
4.1.3. Cezaların İşlevi.....	129
4.1.4. Okul Kültürü ve İklimi Algısı	135
4.1.5. Akran İlişkileri	141
4.1.6. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi.....	143
4.2. ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	150
4.2.1. Okul Disiplini Algısı	151
4.2.2. Cezaların İşlevi.....	158
4.2.3. Okul-Ev İlişkisi	163
4.2.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	166
4.2.5. Okul Kültürü ve İklimi	176
4.3. VELİLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	180
4.3.1. Okul Disiplini Algısı	182
4.3.2. Okul Disiplinine Ebeveyn Katılımı	187
4.3.3. Okul-Veli İlişkisi	190
4.3.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	195
4.3.5. Okul Kültürü ve İklimi Algısı	198
5. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	202
5.1. ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ	202
5.2. ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ	210
5.3. VELİLERİN DENEYİMLERİ	216
6. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	221
6.1. SONUÇLAR	222
6.1.1. Öğrencilerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar.....	223
6.1.2. Öğretmenlerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar	225
6.1.3. Velilerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar	227

6.2. ÖNERİLER.....	228
6.2.1. Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Modeli.....	229
6.2.1.1. Müdahale Aşamaları	229
6.2.1.1. Önerilen Modele İlişkin Bilgi, Beceri ve Değer Temeli	234
6.2.1.2. Okul-Ev-Toplum Ortaklığı	238
6.2.1.3. Modelde Yer Alan Temel Kavramlar	239
6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	240
6.2.2.1. Pozitif Okul Kültürü Oluşturma.....	240
6.2.2.2. Pozitif Okul İklimi Oluşturma	240
6.2.2.3. Farkındalığın Arttırılması.....	241
6.2.2.4. Etkili Disiplin Tedbirleri Alma.....	241
6.2.2.5. Savunuculuk	242
6.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	243
6.2.4. Sosyal Politika Önerileri	243
KAYNAKÇA	245
EK 1. ÖĞRENCİ İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	272
EK 2. ÖĞRETMEN İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU ...	273
EK 3. VELİLER İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	274
EK 4. VELİ ONAM FORMU.....	275
EK 5. ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU	276
EK 6. ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU	277
EK 7. VELİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU.....	278
EK 8. ETİK KURUL İZNİ	279
EK 9. MEB RİSK HARİTASI ÇALIŞMASI KONU BAŞLIKLARI	280
EK 10. MUHAMMET ALİ'YE AİT ORJİNAL KAYIT VE İLK KODLAMA	281
EK 11. MUHAMMET ALİ'YE AİT BELİREN TEMALAR.....	294

EK 12. MUHAMMET ALİ'YE AİT ÜST TEMALAR VE BELİREN TEMALAR	296
EK 13. ARAŞTIRMACININ SAHA GÜNLÜKLERİNDEN BİR ALINTI.....	302
EK 14. ORİJİNALLİK RAPORU.....	303
ÖZGEÇMİŞ.....	304



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

KGYS: Kent Güvenlik ve Yönetim Sistemi

OSHU: Okul Sosyal Hizmet Uzmanı

YFA: Yorumsamacı Fenomenolojik Analiz

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

t.y.: Tarih Yok



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Ceza Adaleti ve Onarıcı Adalet Düşünceleri.....	56
Tablo 2. Onarıcı Adalet Değerleri	63
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler	99
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler	100
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler ...	101
Tablo 6. Geçerlik ve güvenirlik ile ilgili kavramların nicel ve nitel araştırmadaki karşılıkları (Yıldırım ve Şimşek, 2016'dan uyarlanmıştır.)	108
Tablo 7. Yorumsamacı Fenomenolojik Analiz Basamakları (Smith, Flowers ve Larkin, 2009).....	111
Tablo 8. Geleneksel Okul Disiplin Uygulamalarında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Deneyimlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Amerika Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modeli.....	49
Şekil 2. Sosyal Disiplin Penceresi.....	76
Şekil 3. Jeremy Bentham'ın Panoptikon Hapishane Planı.....	81
Şekil 4. Fenomenolojik Araştırma Basamakları (Creswell'in önerdiği modelden uyarlanmıştır).	90
Şekil 5. Fenomenolojik Veri Toplama Döngüsü (Creswell, 2018'den uyarlanmıştır.).....	102
Şekil 6. Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modeli.....	230

GİRİŞ

*Ölümden başka her şey düzeltilebilir,
Hanedanlar onarılabilir,
Sistemler yuvalarına yerleştirilebilir,
Kaleler dağıtılabilir,*

*Peşin sıra baharlarla
Yaşam artıkları renklerle birlikte çiçeklenebilir,
Ölüm bizatihi istisna
Değişiklikten muaftır.*

---Emily Dickinson

Modern eğitim sistemlerinde okulun misyonu akademik başarı sağlamanın yanı sıra istendik davranış değişikliğinin sağlanmasıdır. Bu misyonu gerçekleştirmede okul toplumunun asli üyeleri olan öğrenci, öğretmen, veli ve toplumdan birtakım beklentiler ve kurallar bulunmaktadır. Öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri, sağlıklı, güvenli ve destekleyici bir ortamda öğrenmelerini sağlamaları için disiplin gereklidir. Bunun için öğrencilerden önceden tanımlanmış bazı kurallara uymaları beklenmekte, bu kurallara uymadıkları takdirde öğrencilerin yaptırımlarla karşılaşmaktadır. Okullarda davranış kontrolünü sağlamak ve problemleri ortadan kaldırmada benimsenen disiplin yaklaşımları öğrencilerin üzerinde olumlu ve olumsuz etkiye sahip olmaktadır.

1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun ilk maddesinde ilköğretim, "bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim" olarak tanımlanmaktadır. Modernist bir yaklaşımla yetiştirilecek bireylerin niteliğini ortaya koyan bu maddeye aykırı şekilde hareket etmeleri sonucu karşılaşacakları yaptırımlar ise ilköğretim kademesinde ilgili kademenin mevzuatı içerisinde, lise kademesinde ise ortaöğretim kanununun dışında özel olarak hazırlanmış ödül ve disiplin yönetmeliği içerisinde çerçevelendirilmektedir.

Bu yüzden okul disiplin uygulamaları, okullarda eğitim ve öğretimin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde lise düzeyindeki disiplin soruşturmasının açılması için okul müdürlüklerine yazılı şikâyet yapılmalıdır.

Okul yönetimi de cezai soruşturmayı yazılı olarak şikâyeteye konu taraflara iletir. Riskli davranış gösteren öğrenci yazılı savunmasını sunar. Ödül ve disiplin kurulu da davranışın gerektirdiği cezayı takdir eder. Takdir yetkisini kullanmada öğrencinin yaşı, yüksek yararı, gizlilik ilkesi, sınıf rehber öğretmen ile veli görüşü gibi hususlara dikkat edilir. Öğrenci ceza almışsa dosyasına işlenir. Öğretmen kurul kararı ile ders yılı sonunda ya da mezuniyet öncesi öğrencinin söz konusu cezası silinebilir. Bu durumda öğrenci velisi yazılı olarak bilgilendirilir. Yazılı olarak başlayan disiplin süreci tekrar yazılı olarak sona erer.

Ortaöğretim kurumlarında uygulanan bu yönetmeliğin birinci bölümünde disiplin yerine disiplin cezası tanımının yapılması geleneksel bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Geleneksel yaklaşıma sahip disiplin uygulamaları (ödül ve disiplin yönetmeliği, güvenlik tedbirleri, uzaklaştırma, öğretmen davranış kontrol yöntemleri) düzeni korumak için caydırma, kontrol ve cezaya dayanmaktadır. Ancak özellikle eğitim ve psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmalar, pozitif okul kültürü ve iklimini sağlama, saygılı ilişkiler geliştirme, yüksek akademik başarı sağlama yerine okullarda düzensizlik, öğrenciler arasında davranışsal ve akademik problemler meydana getirmektedir. Okul disiplini bazen de daha incinebilir öğrencilere önyargılı bir şekilde uygulanabilmektedir.

Türkiye’de çocuk refahına yönelik Çocuk Koruma Kanunu bulunmaktadır ancak öğrencilerin refahına yönelik özel bir kanun bulunmamaktadır. Türk eğitim sisteminde öğrenci refahına ilişkin sınıf ve okul rehber öğretmenleri aktif rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra Rehberlik Araştırma Merkezleri de sundukları rehberlik hizmetleri öğrencilerin refahını arttırarak toplumda sağlıklı bireyler yetişmesini amaçlamaktadır.

Okullarda mağdur olan öğrencilerin oranlarının onları çevreleyen toplumdaki suç oranlarını ve demografisini yansıttığı öne sürülür (Astor ve Benbenishty, 2007; Benbenishty ve Astor, 2005; akt. Astor, Benbenishty ve Estrada, 2009). Bu görüş tersten okunduğunda yüksek suç oranlarının ve düşük sosyoekonomik düzeyin olduğu toplumlarda bulunan okullarda şiddet oranının yüksek olabileceği de iddia edilebilir. 2018 yılında Türkiye’de çocuk ve çocuk

ağır ceza mahkemelerine gelen dava sayısı 108.558'dir (Adalet İstatistikleri, 2018). Nüfusunun %28'i çocuk olan ülkemizde bu rakamların yüksek olması bu konunun yakından incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Türkiye'de okullarda, mikro düzeyde okul-toplum yaklaşımıyla önleyici çalışmalar yapan; aile ve akran ilişkilerindeki problemleri, şiddet, bağımlılık, güvenlik sorunları, istismar gibi sosyal problemlere odaklanan; okul kültürü, iklimi, zorbalık, siber zorbalık, akademik başarısızlık, stres, baş etme kapasitesindeki zorluklar gibi okulla ilişkili sorunlarla çalışan; bireysel vaka çalışmasının yanı sıra mezzo düzeyde problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme, grup dinamiğini arttırma, onarıcı gibi grup çalışmaları yapan ve arabuluculuk rolüne sahip; makro düzeyde ise aile, çocuk refah hizmetleri, ruh sağlığı hizmetleri, sivil toplum kuruluşları gibi okul içinde ve dışındaki ağlarla çalışan profesyonel bir ekip bulunmamaktadır.

Çocuk ve gençlerle çalışan okul sosyal hizmet uzmanları ile diğer sosyal hizmet uzmanları okulların daha etkin ve cezalandırıcı olmayan disiplin uygulamaları benimsemelerine yardımcı olabilirler. Öğrenciler için adaletsiz ve cezalandırıcı uygulamalara karşı savunuculuk gibi anahtar mesleki eylemlerde bulunabilirler; öğretmenleri geleneksel disiplin uygulamalarının neden olduğu potansiyel zarar hakkında bilgilendirebilirler; okul deneyimleri kadar öğrenci davranışları üzerinde önemli etkisi olan ailelere cezalandırıcı disiplin hakkında bilgilendirme yapabilirler; okulun disiplin uygulamalarının iyatrojenik etkisi hakkında toplumsal kampanya düzenleyerek disiplin reformu yapılmasını sağlayabilirler.

Araştırmalar, okullardaki disiplin cezalarıyla bu cezalara maruz kalan öğrencilerin düşük akademik başarıları ve psikososyal işlevsellikleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Disiplin cezaları, öğrencilerin düşük akademik başarı göstermesine ve psikososyal zorluklar yaşamasına doğrudan etki yapmaktadır. Bu konuyla ilgili özellikle sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi literatüründe çok sayıda araştırma ve teori mevcuttur. Bu teoriler ve araştırmalara dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmalar genel olarak disiplin tedbirleri ile öğrenci işlev bozukluklarını, disiplin cezalarının öğrenci, öğretmen ve okul üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Çalışmalar, öğrencilerin psikososyal

sorunlar yaşamasına yol açan bu tedbirlerin, öğrencilerin okulla ilişkisine de zarar verdiğini ortaya koymaktadır. Okul disiplin cezalarının bu iyatrojenik potansiyeli okul disiplinine ilişkin kanıta dayalı alternatiflere kaynak niteliği taşımaktadır.

Disiplin cezalarının etkin ve işlevsel olmadığını ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasına rağmen ülkemizdeki okullarda disiplin cezaları okulların varoluşundan beri uygulanmaktadır. Günümüzde bu cezalar, okul öncesi ve ilköğretim (ilk ve orta dereceli okullar) düzeyinde MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (54-65. Maddeler); lise düzeyindeki okullar için de kurum yönetmeliğinden ayrı olarak hazırlanmış MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği kapsamında uygulanmaktadır. Okullarda yaygın olarak uygulanan ceza yöntemleri resmi olarak kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, tasdikname ile okuldan uzaklaştırma şeklindedir. Cezalandırıcı bu bakış açısına göre öğrenci aldığı disiplin cezasını çekmekte ve bunun dışında herhangi bir davranış öğrenciden beklenmemektedir. Öte yandan resmi olmayan yöntemler ise öğretmenlerin okul ve sınıf içinde öğrenci davranışlarını çeşitli yöntemlerle kontrol etmesi şeklindedir. Öğretmenlerin güvenli ve uygun öğrenme ortamı oluşturma çabalarında disiplin yöntemleri bu çabaların ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

Geleneksel yöntemler olarak da adlandırılan disiplin uygulamalarındaki bu cezalandırıcı yaklaşım, ideal öğrenme ortamını oluşturmada başarısız olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bazı vakalarda geleneksel yaklaşımların öğrencilerin akademik ve psikososyal işlevsellikleri üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Okul disiplini, travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, endişe, saldırgan davranışlar ve depresyon ile akademik başarısızlık ve erken okul terki ile ilişkilendirilmektedir (Cameron, 2005; Hyman ve Perone, 1998).

Gelişim psikolojisi, eğitim sosyolojisi gibi alanlardaki araştırma ve teoriler okul disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerine olumsuz etkisini açıklamaktadır. Bu alanlardaki araştırma ve teoriler, okul disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerindeki iyatrojenik etkisini açıklayıcı çerçeveler sunmaktadır. Ancak bu uygulamalar, sosyal hizmet araştırmacıları arasında çok ilgi görmemektedir.

Sosyal hizmet literatürü incelendiğinde çok sınırlı sayıda kaynağa ulaşılabilmektedir. Uluslararası literatürde ise Dupper (1994) ve Dupper ve Meyer-Adams'ın (2002) çalışmaları ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma, insanlar ve ilişkileri açısından suç kavramını göz önünde tutarak suç ve adalet arasındaki ilişkiyi cezalandırıcı sistem bağlamında değerlendirmeyi yeniden sorgulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Suçun, yasaları ihlal etmek olarak değil de bir bütün olarak suça doğrudan karışanların ve toplumun suç fiilini insanlara karşı ihlal ve düzeltilmesi gereken insan ilişkileri olarak görülmesi gerekmektedir. Cezalandırıcı yaklaşımın aksine onarıcı yaklaşım faile ne yapılması gerektiğine odaklanmak yerine mağdurun, failin ve suçtan zarar gören toplumun ihtiyaçlarına nasıl değinileceğine odaklanmaktadır. Bu düşünce tarzı ve suçun etkileriyle ilgilenme yaklaşımı onarıcı bakış açısını en iyi şekilde açıklamaktadır.

Bu araştırma, okul ortamında riskli davranış gösteren lise düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve lise düzeyinde riskli davranış gösteren çocuğa sahip velilerin disiplin süreçlerine ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı, mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin algılarını derinlemesine keşfetmeyi ve bunun sonucunda fiil ve ceza yerine fiilden etkilenenlere ve zararın onarılmasına odaklanmak suretiyle bireyleri güçlendirmeyi amaçlayan, pozitif okul kültürü ve iklimi oluşmasına kaynaklık edecek bir onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma, kendisini sosyal adalet ve değişime adanmış uygulama temelli bir anlayışa sahip sosyal hizmet disiplininin üç sac ayağı olan bilgi, beceri ve değer boyutu ile onarıcı uygulamalar kapsamında değerlendirilen onarıcı adalet uygulamasının kuramsal ilke ve yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır. Şaşırtıcı düzeyde kesişim noktasına sahip olan sosyal hizmet ve onarıcı adaletin birbiriyle örtüşen yaklaşımlarından en başta geleni birey ve toplum için pozitif değişimi teşvik etmeyi amaçlamasıdır. Okullardaki disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak bu araştırmalar daha çok eğitim sosyolojisi ve psikolojisi alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma ile okul ortamlarında

sosyal hizmet ile kendisine daha çok ceza adaleti sisteminde yer bulan onarıcı adalet alanlarına yenilikçi bakış açısı sunacağı değerlendirilmektedir.

Lise düzeyinde öğrenim gören ve riskli davranış gösteren öğrenciler ile öğretmen ve velilerin mevcut disiplin uygulamalarındaki deneyimlerini derinlemesine keşfetmeyi amaçlayan bu çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın sorunu, amacı, önemi ve sınırlılıklarını ele alınmaktadır. İkinci bölümde ise araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi kapsamında risk altındaki çocuklar, okul disiplini, okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet kavramları ve bu kavramlara ilişkin teorik yaklaşımlar ile bu alanda yapılan araştırmalara ilişkin tartışma ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Nitel desende yorumsamacı fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği bu araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın tasarımı, alanı, özneleri, veri toplama aracı, geçerlik ve güvenilirliği ile verilerin yorumlanma yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölüm, derinlemesine görüşme yoluyla toplanan verilerin yorumsamacı fenomenolojik analiz yöntemiyle yorumlanmasını içermektedir. Araştırmanın son bölümü ise sonuç ve öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Öneriler bölümünde sosyal hizmet ve onarıcı adalet alanlarında uygulayıcı ve araştırmacılar için ayrı ayrı olmak üzere ileri önerilere yer verilmiştir.

1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

1.1. ARAŞTIRMANIN SORUNU

Okullarda şiddete yönelik çalışmalarda davranış problemlerine ilişkin içerici uygulamalar çok az sayıda bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinde yer alan disiplin cezalarının geleneksel yöntemlerle (kınama, süreli uzaklaştırma, tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma) gerçekleştirilmesi ve öğrenciler üzerinde olumsuz ve zararlı etkiye sahip olması alternatif yöntemlere yönelik ihtiyacı ortaya koymaktadır. Mevcut disiplin uygulamalarına eleştirel bakıldığında öğrencilerin “problem” olarak değerlendirildiği ve prosedürlerin cezaya odaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir. Aynı zamanda mevcut yönetmeliğin okullarda şiddeti önlemeye yönelik içerici uygulamalardan uzak olduğu değerlendirilmektedir. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayımladığı 29 Kasım 2017 tarih ve 79523799-902.02-E.20315468 sayılı genelgede bakanlığa bağlı *“resmi okullardaki öğrencilerin daha güvenli bir ortamda eğitim almalarını sağlamak amacıyla özel güvenlik personelinin istihdam edilmesinin uygun görüldüğü”* ifadeleri yer almaktadır. Protokol kapsamında gerçekleştirildiği ifade edilen bu yeni istihdam alanının okul güvenliğinin yanı sıra işsizliğin azaltılarak istihdamın artırılması amacını da gütmekte olduğu aynı genelgede yer almaktadır. Bu yaklaşım, okul güvenliği konusunda sıfır tolerans politikasının sonucu olduğu değerlendirilmektedir. Okul ortamında ceza yöntemi okul kurallarını bozan öğrencilere ve okuldaki tüm öğrencilere bazı davranışların tolere edilmeyecek davranışlar konusunda net mesajlar yollamaktadır. Ancak yapılan araştırmalara göre geleneksel okul disiplini politika ve uygulamaları istenen okul iklimini oluşturmaktan uzak kalmakta ve bazı vakalarda çocukların akademik ve psikososyal işlevleri üzerinde yıkıcı etkilere yol açmaktadır.

Ülkemizde çocuklar arasında zararlı ve incitici davranışların azaltılmasında alternatif yöntemlerin olmaması bir başka sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Türkiye'nin de taraf olduğu BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin 40. maddesi özetle suça sürüklenen çocuklar hakkında alternatif yöntemlerden biri olan arabuluculuğun geliştirilmesini öngörmektedir. Madde 13'te ise arabuluculuğun amacının çocukları ilgilendiren davaları önlemek olduğu belirtilmektedir. Ancak çocukların işlediği suçlarda arabuluculuğun talep edilmesi halinde 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu arabuluculuğa ilişkin usul ve esaslar içermemektedir. Dahası, ilgili kanunda hüküm bulunmayan hallerde Ceza Muhakemesi Kanunu uygulanmaktadır. Ülkemizde mevcut ceza adaleti sisteminde uygulanan onarıcı uygulamalar (arabuluculuk) okul ortamlarında henüz deneyimlenmemiştir.

Okul disiplini travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, okul içinde-dışında saldırgan davranışlar, akademik başarısızlık ve okul terki gibi sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Cameron & Sheppard, 2006). Öte yandan ergen dönemdeki bireylerin biyopsikososyal ve akademik açıdan birçok değişim geçirmesi bireyin inanç ve değerlerini etkilemekte ve aynı zamanda anne-baba etkisi akran baskısına doğru evrilmektedir. Bu değişimlerin sonucu olarak bireylerin riskli davranış gösterme ihtimali artmaktadır. Riskli davranış gösteren ergenlerin gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde biyopsikososyal açıdan sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Riskli davranış gösteren öğrenciler, bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Özetle okul ortamlarında uygulanan geleneksel okul disiplin yöntemlerinin riskli davranış gösteren öğrenciler üzerindeki etkisi bağlamında bu araştırmanın sorunu; problemlili öğrencilerin cezalandırılması ya da okul sisteminin dışına çıkarılmasını öngören mevcut disiplin yöntemlerinin pozitif okul iklimi, yüksek akademik başarı, içerici okul uygulamaları ve saygılı ilişkiler oluşturma gibi konularda yetersiz kaldığıdır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Ülkemizde ceza adalet sisteminde onarıcı adalet ilkelerine dayalı toplumu yeniden inşa etme tekniklerinin etkililiğinin bilinmesine rağmen okullarda bugün öğrenci davranışlarını kontrol etmek için cezalandırıcı disiplin uygulamaları daha sık bir şekilde kullanılmaktadır. Öğrencilerin kötü davranışlarına karşılık olarak uygulanan kınama, okuldan kısa süreli veya tasdiknameli uzaklaştırma ya da örgün eğitim dışına çıkarma gibi ceza uygulamaları geleneksel disiplin politikalarının bir parçası olup okulun cezalandırma ve öğrencileri kötü davranışlardan uzak tutma gücü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu geleneksel yaklaşım diğer taraftan öğrenciyi problemin kendisi olarak etiketlemektedir. Okul toplumu içerisinde sorunun kaynağı haline gelen öğrenciye yönelik etiketleme ve bireysel “tedavi” planı uygulanarak disiplin dışı davranış ortadan kaldırılmaktadır.

Bu fenomenolojik araştırmanın amacı, Rize İlinde ortaöğretim düzeyindeki riskli davranış gösteren öğrenciler ile bu özelliğe sahip çocuğu olan veliler ve öğretmenlerin geleneksel disiplin uygulamalarındaki yaşamış deneyimlerini keşfetmektir. Fenomenolojik yaklaşım kullanılarak öğrenci ve öğretmen ve velilerin disiplin süreçlerinde yaşadıklarına, yaptırımlara ve yaptırım sonrası deneyimlere odaklanılacaktır. Bu bakış açısının, yaşanan deneyimlerdeki anlamın özünü ortaya çıkarmayı kolaylaştırarak katılımcıların deneyimlerini daha anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine ve detaylandırmalarına yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bu deneyimler ışığında okullarda uygulanan eksiklik temelli geleneksel disiplin yöntemlerine alternatif olarak pozitif okul iklimi ve kültürü, saygılı sosyal ilişkiler ile sağlıklı ilişkisel işlevler oluşturulmasına imkân veren bir onarıcı okul sosyal hizmet müdahale modeli önerilecektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okullarda risk altındaki çocuklar geleneksel disiplin uygulamalarında problemin kendisi olarak görülmektedir. Geleneksel okul disiplin süreçleri rehabilitasyondan ziyade cezaya odaklanmakta ve sıfır tolerans politikası gereği

kınama, uzaklaştırma ya da örgün öğretim dışına çıkarma gibi yaptırımları içermektedir. Bu yaklaşım, okul ortamlarında bazı davranışların hiçbir şekilde tolere edilmeyeceği mesajını öğrencilere açıkça iletmektedir. Okullarda bu yöntemin riskli davranış gösteren öğrenciler üzerinde etkisi olmadığı açıktır. Okullarda şiddeti önlemeye yönelik alternatif yaklaşımlar da bulunmamaktadır. Bilimsel araştırmalar yoluyla mevcut sistemde ortaya çıkan aksaklıklar ve zorluklar, öğrenci ve öğretmen algıları ile deneyimlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu yolla mevcut yaklaşımlardaki aksaklıklara yönelik müdahale ve politika önerileri ile hizmetler geliştirilebilecektir. Cezalandırıcı uygulamalara alternatif üretmek, onarıcı uygulamalara geçerek eşitsizleri ortadan kaldırmak, daha pozitif okul kültürü oluşturmak, okullarda pozitif ilişkiler inşa etmek, akademik başarıyı arttırmaya katkı yapmak ve en önemlisi disiplin yöntemlerinde reform yapılmasına zemin hazırlamak için bu araştırmanın yapılması önemlidir.

Diğer taraftan öğretmen ve riskli davranış gösteren öğrencilerin mevcut disiplin yaklaşımlarına yönelik algı ve değerlendirmelerinin sosyal disiplin penceresi yaklaşımı açısından değerlendirilmesi önemlidir. Okuldaki sosyal normların ve davranış sınırlarının sürdürülmesi sosyal disiplin penceresi yaklaşımının anlaşılması son derece önemlidir. Bu yaklaşım sonucu okul üyelerinin daha mutlu, daha işbirlikçi, daha üretici ve pozitif değişimlere daha yatkın olmalarına katkı sağlanabilecektir. Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamaları açısından da mikro, mezo ve makro düzeylerde sunulabilecek hizmetler ve müdahale yöntemleri meşruiyet kazanacaktır.

Okullarda öğrencilerin daha bilgilendirilmiş karar vermelerinde, davranışlarının etkilerini anlamada, okulun öğretim hizmetlerinin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada sosyal hizmet uzmanları ve okulda öğrenci refahı için çalışan diğer personellere uygulamalarının verimliliğini arttırmada onarıcı okul sosyal hizmet müdahale modeli büyük imkanlar sağlayacaktır.

Okullarda sosyal disiplin penceresi yaklaşımı, ekosistemler kuramı ile güçlendirme yaklaşımının daha etkin uygulanmasına olanak ve kaynak sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenlerden ötürü araştırma, ileride okul

ortamlarında çalışması muhtemel sosyal hizmet uzmanlarına, araştırmacılar ile eğitim politikacılarına daha içerici politikalar üretmelerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, kuramsal açıdan, müdahale yöntemleri ile uygulama ve sosyal politika açısından alana önemli katkılar yapacağı rahatlıkla söylenebilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma kapsamında riskli davranış gösteren öğrencilerin velilerine ulaşma, ulaşıldığında görüşmeyi reddetme veya çocuğunun riskli davranış gösterdiği fikrini reddetme sonucu görüşmeyi reddetme, görüşme esnasında görüşmeyi yarıda kesme, veri toplama tarih aralığında hedeflenen sayıda veliye ulaşamama bu araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Onarıcı Adalet: Birleşmiş Milletlerin tanımına göre onarıcı adalet, suçun ya da suçlunun mümkün olduğu ölçüde zararın onarılmasına odaklanan problem çözme yaklaşımıdır. Çözümüne ulaşmada mağdur, suçlu ve aktif ilişkideki toplum ile kurumlar birlikte hareket eder.

Onarıcı Uygulamalar: Mağdur-fail arabuluculuğu, topluluk ve aile grup toplantısı, grup müzakeresi, uzlaşma grupları, giderime dayalı denetimli serbestlik ve toplum heyetleri gibi türleri olan uygulamalardır.

Okul Sosyal Hizmeti: Öğrencilerin okul performansına ve okul başarısına etki eden biyopsikososyal faktörlere odaklanarak yaşanan sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlandırılması gibi hizmetleri yürütmek amacıyla okulda yer alır.

Okul Kültürü: Okul kültürü, okulun günlük rutini içerisinde öğrencilerin ve okul personelinin okula ilişkin inanışları, okul içi normlar, öğretmenler arası etkileşim ve beklentilerdir.

Okul İklimi: Bu çalışmada okul iklimi okul yaşantısının kalitesi ve karakteriyle ilgilidir. Öğrenci ve öğrencilerin ebeveynleri, okul personelinin okul hayatı deneyimlerini içermektedir.

Okul Disiplini: Bu çalışmada disiplin, okul düzeninin korunması ve öğrenci davranışlarının kontrol edilmesine yönelik yasal düzenlemelere uygun uygulamalar demektir.

Riskli Davranış Gösteren Öğrenciler: Okul disiplinine aykırı fiillerde bulunan öğrencilerdir.



2. BÖLÜM:

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada, okul disiplin süreçlerinde öğrenci, öğretmen ve velilerin disipline ilişkin deneyimleri ve yaşanmış deneyimlerin anlamı araştırılmıştır. Bu araştırmanın konusuyla ilgili ilk düşünceler Dupper'ın (2003:ix) proaktif, önleyici ve ilişki temelli bir disiplin paradigması üzerine yaptığı çalışmadan türemiştir. Bu çalışmada, okul disiplini konusundaki araştırmayı daha ileriye taşıyarak disiplin konusundaki uygulamaların öğrenci-okul-ev üçlüsünün öğrencilerin akademik başarısı ile okul kültürü ve iklimine katkısı keşfedilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise literatüre yeni bir kavram kazandırılarak sosyal hizmet araştırmacılarına ve uygulayıcılarına onarıcı okul sosyal hizmeti uygulama modeli önerisi yapılmıştır. Bu bölümde literatürde okul disiplini bağlamında risk altındaki çocuklara ilişkin gerçekleştirilen çalışmalara odaklanılarak genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ayrıca okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet alanlarına ilişkin teorik çerçeve ve araştırma çalışmalarına ilişkin bilgi ve bulgulara ile okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet arasındaki şaşırtıcı ilişki düzeyine yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

2.1. OKUL DİSİPLİNİ

Okul disiplini, daha çok öğretmenlik eğitimi alanında teorik ve uygulama açısından tartışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sınırlılığı ve bağlamı açısından bu kavram sosyal hizmet disiplini sınırları içerisinde tartışılmaya çalışılacaktır. Okul disiplini, okul sisteminde yeni bir konu olmayıp öğrencilerin uygunsuz davranışlarının öğretmenler tarafından okul yönetimine rapor edilmesi modern anlamda okullaşmayla eş zamanlı olarak başlamıştır (Morris ve Howard, 2003).

Çocukluğun tarihinin araştırılmasında öncü isimlerden biri Philippe Aries 1960 yılında yazdığı Eski Rejimlerde Çocuk ve Aile Hayatı adlı eserinde orta çağda olmayan çocukluk duygusunun modern çocukluk paradigmasında yetişkinlikten

kopuş, ekonomik işgücü olmaktan çıkma, ev içi psikolojik değerin artması ve belki de en önemlisi modern anlamda okullaşma şeklinde kendisini gösterdiğini ileri sürmektedir. Yetişkin hayatından, gündelik işlere ve çalışmaya zorlanmaktan uzaklaşma gibi sonuçlar ancak okullaşma fikriyle mümkün olabilmektedir. Okullaşmanın yaygınlaşmasıyla çocuk artık işgücü olarak görülmemeye başlamış ve ekonomik değerden ziyade psikolojik değeri olduğu fikri yayılmaya başlamıştır.

Modern çocukluk paradigmasıyla birlikte Lockcu, Kantçı ve Rousseaucu çocuk yetiştirme yaklaşımları hümanizmanın da etkisiyle yaygınlaşmaya ve kabul görmeye başlamıştır. Böylece çocukluğun sürecinin uzaması ve yetişkin çevresinden uzaklaşması mümkün olmuştur. Bu durumun doğal sonucu olarak sosyal açıdan çocukluğun tarihi modern anlamda eğitim süreciyle yerleşmiştir.

Bu noktada akla gelen şu sorular kritiktir: okullaşma olgusu çocuk işçiliği, sokakta çalışma, suça sürüklenme, suç mağduru olma, zorbalık, şiddet ve ayrımcılık gibi çocuğun biyopsikososyal açıdan gelişimini örseleyici olumsuz durumlara son verebilmiş midir? Okullarda uygulanan geleneksel yöntemler (geleneksel disiplin, ezbercilik, dayak gibi fiziksel şiddet) sona ermiş midir?

Amerika'da 1994 yılında kabul edilen Silahsız Okullar Kanununa göre okula yanında silah getiren bir öğrenci bir yıl okuldan uzaklaştırma cezası almaktaydı. Ayrıca böyle bir durumla karşı karşıya kalan okullar federal eğitim hibesi talebinde bulunabilmekteler. Bu mevzuat, okullarda sıfır tolerans politika ve uygulamalarına neden oldu (Fenning ve Bohanon, 2006; Skiba ve Rausch, 2006; akt. Dupper, 2010). Ancak bu sıfır tolerans politika ve uygulamaları sosyal hizmetin sosyal adalet, insan ilişkilerinin önemi ve insan onuru gibi değerlerine aykırı bir yaklaşımdır.

Araştırmalar, okul disiplin uygulamaları ile bu uygulamalara maruz kalan öğrencilerin düşük akademik başarı ve psikososyal işlevselliği arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Cameron ve Sheppard, 2006). Okul disiplininin öğrencilerin akademik ve psikososyal zorluklarına yaptığı doğrudan katkının yolları ampirik olarak ileri araştırmalara ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sosyolojisi

ve psikolojisi alanında mevcut birçok teori okul disiplini ve öğrenci işlevsizlik ilişkisini açıklamaya çalışmaktadır. Genel de üç yol önerilmektedir: (1) disiplin uygulamaları öğrencilerin psikolojik problemlerine katkı yapabilir; (2) öğrencinin olumsuz davranışı etkisiz ve kasıtsız paradoksik öğrenme deneyimi yoluyla cesaretlendirilebilir; (3) disiplin uygulamaları öğrencilerin okulla ilişkisine zarar verebilir (Cameron ve Sheppard, 2006). Okul sosyal hizmet uzmanları ve okulda disipline edilen çocuklarla çalışan diğerleri bu araştırma bulgularını ve teorileri değerlendirme çerçevesi olarak müdahalelerini yönlendirmek üzere kullanabilirler. Okul disiplinin iyatrojenik potansiyeli ve bilgilendirilmiş değerlendirme okul disiplinine kanıt temelli alternatifleri destekleyebilir.

Okul disiplini, geniş önleme, amaçlı müdahale ve öz disiplinin gelişimi yoluyla okul genelinin, sınıfın ve bireysel olarak öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Okullar genellikle olumsuz davranış gösteren öğrencilere dışlayıcı ve cezalandırıcı yöntemlerle karşılık vermektedirler. Bu yöntemler arasında fiziksel ceza, kısa süreli veya tasdiknameli uzaklaştırma gibi cezalar bulunmaktadır. Bu yöntemler kısa süreli çözümler sunabilir ancak uzun süreli ve kronik problemlere de yol açabilmektedir. Öğrenciler ve okullar üzerinde iyatrojenik etkisi olabilecek cezalandırıcı ve dışlayıcı yaklaşımları destekleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Mayer, 1995; Skiba, Peterson ve Williams, 1997). Örneğin, antisosyal akranlara ayrımcılık yapmak antisosyal davranışları arttırabilmektedir (Dishion, Dodge ve Lansford, 2006) ve cezalandırıcı yaklaşımlar antisosyal davranışlarla (Gottfredson, Gottfredson, Payne ve Gottfredson, 2005; Mayer ve Butterworth, 1979) vandalizmle (Mayer ve Butterworth, 1979; Dishion ve Dodge, 2005) ilişkilendirilmektedir. Benzer şekilde kısa süreli veya tasdikname ile uzaklaştırma orantısız bir şekilde duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencileri etkilemekte olup okula aidiyet duygusunu kaybetme, öğrenme fırsatını yitirme ve erken okul terkine sebep olmaktadır (American Academy of Pediatrics, 1998; Morrison vd., 2001; Osher, Morrison ve Bailey, 2003).

2015 yılında okul büyüklüğü ve disiplin ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma verilerine göre (Kılıç, 2015) 2012-2013 akademik yılında disiplin suçu işlenmiş 7 bin 230 (o dönemki lise sayısı 10.418) lisede verilen ceza sayısı yaklaşık 350

bindir. Meslek liseleri, okul başına ortalama 75 ceza sayısı ile en yüksek okul türünü oluşturmaktadır. Bunu okul başına ortalama 71,8 ile Anadolu Meslek Liseleri takip etmektedir. Rize ilinde yapılan bir araştırmaya göre (Bayraktar, 2015) liselerde en çok karşılaşılan disiplin sorunları dersin akışını bozmak (%17,95), okul sınırları içerisinde tütün içmek ya da bulundurmak (%17,67), fiziksel şiddet uygulamak (%12,48), kaba davranmak (%8,69), kopya çekmek veya çekilmesine yardım etmek (%6,87), hakaret etmek ve kötü söz söylemek (%4,90), kılık kıyafet kurallarına muhalefet etmek (%4,34), okul tarafından verilen belge üzerinde değişiklik yapmak (%3,64) şeklindedir. En çok verilen cezalar ise kınama (%63,26), okuldaki kısa süreli (%35,90) ve tasdikname ile uzaklaştırmadır (%0,42) (Bayraktar, 2015).

Ülkemizde lise düzeyinde uygulanan ödül ve ceza yönetmeliği disiplin açısından incelendiğinde böyle bir özellikte olduğu söylenebilir. Söz konusu yönetmelikte cezaya ilişkin yer alan hükümler (kınama, okuldaki kısa süreli uzaklaştırma, okuldaki tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma) yönetmeliğin hiyerarşik ve otoriter bir çizgiye sahip olduğunu açıkça göstermektedir.

Öte yandan, Bakanlığın ödül ve ceza yönetmeliğinin tanımlar bölümünde yer alan kavramlar arasında “disiplin cezası” mevcut ancak “disiplin” tanımı yapılmamıştır. Öğrencilerden beklenen davranışları göstermemeleri halinde karşılaşılabilecek yaptırımlar olarak ifade edilen disiplin cezası kavramından yola çıkarak okul disiplini, öğrencilerden beklenen davranışlar olarak tanımlanabilir.

Okul disiplini, ülkemizde özellikle eğitim bilimleri alanında ele alınmakta ve öğretmen yetiştirme programlarında Sınıf Yönetimi adlı ders kapsamında verilmektedir. Literatür incelendiğinde okul disiplinine ilişkin yapılan tüm araştırmaların tamamına yakını eğitim bilimleri alanındaki disiplinlerde (eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi) gerçekleştirildiği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, genelde uygulama yaklaşımından ötürü çocuk refahı alanında ve okul ortamlarında uygulama yapmak üzere eğitim almaktadır. Bu misyonun bir parçası olarak okullarda uygulanan geleneksel disiplin modellerinin öğrenciler

üzerindeki olumsuz etkisine üzerine çalışmaya yönelik bilgi, beceri ve değer temelinde gerekli donanımına sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Çok sayıda araştırma okul disiplin uygulamalarıyla düşük akademik başarı ve disiplin uygulamasına maruz kalan öğrencilerin psikososyal işlevsellikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okul disiplini öğrencilerin akademik ve psikososyal zorluklarına doğrudan etki etmektedir. Dahası, okul disiplini öğrencilerin okulla ilişkisini de etkilemektedir. Bu araştırma sonuçları mevcut disiplin uygulamalarının sosyal hizmet alanında da ele alınabileceğinin önemli bir kanıtıdır. Bu araştırmanın nihai amaçlarından biri de mevcut disiplin uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına, okul kültürü ve iklimine, öğrencilerin psikososyal işlevselliklerine, okul toplumu ilişkilerine etkisini sosyal hizmet çerçevesinde ele almaktır.

Okul sisteminde öğrencilerin akademik başarıları sağlamanın yanı sıra disiplini sağlamak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve rehberlik servisinin en zahmetli ve kompleks sorumluluklarından biridir. Bu süreç, yoğun çabanın yanında disipline ilişkin sağlam bilgi ve uygulama temeline sahip olmayı gerektirmektedir. Ancak şu itiraf edilmelidir ki disiplin sorunlarına verilebilecek kolay bir cevap yoktur. Ancak okul disiplininin en temel gerekçesi, güvenli ve pozitif öğrenme ortamı sağlamak ve bunun sonucunda pozitif okul kültürü ve iklimi, yüksek akademik başarı ve saygılı ilişkiler inşa etmektir.

Disipline ilişkin çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Disiplin kavramı üzerine etimolojik açıdan çok sayıda tanım yapılmıştır. Geleneksel anlayışta ceza kelimesiyle birlikte ifade edilen disiplin, onarıcı yaklaşımlarda zararın tazmini şeklinde tanımlanmaktadır. Dilimizde (1) bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt; (2) kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü (TDK, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Latince “disciplina” kelimesinden ilk olarak eski Fransızcaya geçmiş olan bu kelime “talimat, bilgi” anlamlarına gelmektedir (Oxford Dictionary, t.y.).

Üç farklı tanım yapan Tutum (1979: 189) disiplin kavramını (1) kişinin kendi kendisini düzenlemesi ve denetlemesi, (2) düzenli bir davranış için gerekli olan koşulları yaratma ve (3) istenmeyen bir eylemin sonucu olarak yüklenilen bir ceza türü olarak açıklamaktadır. Amaç, gelecekteki benzer davranışların ortaya çıkmasını engellemektir. Bir başka tanıma göre disiplin ise çalışanların kurum düzenine aykırı davranması sonucu karşı karşıya kaldıkları yaptırımlardır (Alikashiöğlu, 1977: 21; Tortop, 1994: 217). Bu bağlamda yanlış davranışın cezalandırılması disiplinin sağlanması demektir. Geylan (1990: 7-10), disiplin kavramını bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayırmaktadır. Bireysel disiplini bireyin düzenli bir biçimde davranma ve çalışması olarak; örgütsel disiplini ise örgütün liderinin disiplin yaklaşımına bağlı olarak ceza nitelikli ve ceza nitelikli olmayan biçimde ifade etmektedir. Ceza nitelikli disiplin, davranışçı yaklaşım yoluyla ceza veya ödül uygulamasıyla davranışın koşullandırılmasıdır. Ceza nitelikli olmayan disiplin ise örgütsel standartların izlenmesi amacıyla işçiye öz denetim kazandırılması sürecidir. Davranış denetimi (Balay, 2002: 103) olarak tanımlanan disiplin kavramı uygun öğretim ortamı oluşturmayı (Alderman, 2001) da ifade etmektedir. Uygun bir öğrenme ortamı düzen ile mümkündür. Navaro, disiplini düzen (1987: 51) olarak tanımlamaktadır. Eğitim bağlamında ise disiplin çocuğun gelişiminde yetişkinler tarafından örgütlenen yaşam düzeni (Onur, 1979: 9) olarak açıklanabilir.

Yukarıda verilen tanımların yanı sıra bu araştırmanın bağlamını da göz önünde disipline ilişkin yapılabilecek en iyi tanım için öncelikle şu soruları sormamız gerekmektedir: (1) Davranış problemlerini önlemek için ne yapılabilir? (2) Davranış problemleri ortaya çıktığında ne yapılabilir? (3) Davranış problemlerinin tekrarlanmaması için ne yapılabilir? Bu soruların cevabı disipline ilişkin en iyi tanımı bize verecektir.

1970 öncesi okul disiplinine ilişkin sistematik modeller bulunmamaktaydı. Bu döneme kadar davranış kontrolü için otoriter disiplin anlayışı hakimdi. Bu süreçte öğretmen otorite konumundaydı. 70'lerden sonra ortaya çıkan disiplin modelleri iyi bir öğrenme ortamı sağlamayı ve etkin öğretmeyi desteklemeyi amaçlamıştır. Saygılı, kuralları gözetken öngörülebilir okul ortamı oluşturmak

amacıyla okul geneli birtakım davranış yönetim sistemleri tasarlanmıştır. Araştırmanın konusu ve sınırlılığı da göz önünde tutulduğunda bu çalışmada disipline ilişkin geniş kapsamlı bir araştırma veya değerlendirme yapılmayacaktır. Bu aşamadan sonra okul disiplinine ilişkin modeller ve yaklaşımların (Charles, 1985) epistemolojik ve ampirik kökleri incelenecektir.

2.1.1. Disipline İlişkin Yaklaşımlar

2.1.1.1. Önleyici Disiplin

Eğitim-öğretimin en başında davranışlar için beklenti, yönerge ve kuralların öğretmen tarafından koyulması etkin bir yönetim için gereklidir. Beklentilerin açıkça ifade edilmesi önleyici disiplinin en gerekli bileşenidir. Önleyici disiplinin amacı, öğrencilere hangi davranışların uygun, hangilerinin uygun olmadığını açıkça ortaya koyarak muhtemel davranış bozukluklarına yönelik proaktif müdahaleler sunmaktır.

Önleyici disiplinin en temel ögesi öğretmen ve öğrenciler için beklentilerin açıkça ortaya konması; öğrencilerin kendilerinden beklenenler hakkında farkında olmasıdır. Bu yönerge konuşma, ev ödevi veya sınıf için dilin kullanımıyla ilgili kuralları içerebilir. Önleyici disiplin stratejisi yasaklı davranışı takip eden sonuçları da içerir. Önleyici disiplin stratejileri, öğrencilerin eğitim ortamında nelerin meydana geleceğini bildiği güvenli ve tutarsız olmayan okul iklimini yaratmayı sağlar.

2.1.1.2. Destekleyici Disiplin

Bir eğitim-öğretim dönemi boyunca önleyici disiplinin çaresiz kaldığı durumlar olması olasıdır. Bir öğrenci okuldaki bir kurala uymadığında öğretmenin sözlü uyarısı ya da davranışını düzeltmesi konusundaki telkini onun destekleyici disiplin yöntemi kullandığını göstermektedir. Destekleyici disiplin, öğrencinin davranışını düzeltmesi konusunda öğrenciye öneri ve seçenek sunması açısından cezalandırıcı yaklaşımdan farklılaşmaktadır. Örneğin ders zili henüz

çaldığında ve öğretmen sınıfa yeni girdiğinde öğrenci hala ayakta durmaya devam ediyorsa öğretmen öğrenciye oturması gerektiğini ifade etmek için “artık oturma zamanı, derse başlayabilmemiz için oturmanız gerekiyor yoksa dersten sonra da sizi tutmam gerekecek” şeklinde öneride bulunabilir. Öğrenciye cezadan kaçınma ya da davranışının sonucuna katlanma seçeneği sunulmuş olacaktır. Öğretmenin bu destekleyici disiplin stratejisi öğrencinin davranışını yönlendirecektir. Hatırlatıcılar, yönlendirmeler ve sözsüz iletişim destekleyici disipline örnek oluşturmaktadır.

2.1.1.3. Düzeltici / İyileştirici Disiplin

Destekleyici disiplin yaklaşımının tekrar tekrar denenmesine rağmen öğrenci davranışını yönlendirmede başarılı olunamıyorsa öğretmen düzeltici disiplin stratejisi tercihini kullanabilir. Düzeltici disiplinin, kural ihlalden sonra öğrenciye yönelik çeşitli sonuçları olmaktadır. Düzeltici disiplin stratejisinde çok etkili ya da etkisi az olan yöntemler bulunmaktadır. Örneğin, öğrenciyle sözlü münakaşaya girilmesi düzeltici disiplin tekniğidir fakat durumu kızıştırabilir ve öğretmenin öğrenci önündeki pozisyonuna zarar verebilir. Düzeltici disiplin stratejileri öğrencinin yaşına ve sınıfına göre uygulanmalıdır. Okul öncesi öğrenci için mola uygulaması o yaştaki birey için etkili olabilir ancak lise düzeyindeki bir öğrenci için böyle bir uygulama aynı sonucu vermeyecektir. Düzeltici disiplin yaklaşımının en temel bileşenleri öğrencilerin karşılaşacağı sonuçların tutarlılığıdır.

2.1.1.4. Cezalandırıcı Disiplin

Cezalandırıcı disiplin güncel olarak okullarda uygulanmakta olan en yaygın disiplin sistemlerinden biridir. Özellikle 1980'lerden itibaren en yaygın seviyelere ulaşan bu sistem, uzun vadede çözümler bulmayı değil, kısa vadede ceza vererek, gerçekleşen olayların sonuçlanmasını amaçlayan bir yöntemdir. Cezalandırıcı disiplin genelde uzaklaştırma, okuldan atılma, kınama gibi cezaları barındırmakta ve bu yöntemler öğrencilerin okul ve yarattığı sosyal

çevreden uzaklaşıp, tüm bunlara yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Suvall, 2009:552). Aynı zamanda okuldan uzaklaşan öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi de kaçınılmaz bir gerçektir. Kendini o okul ve çevreden uzaklaştığı için oraya ait hissetmeme duygusuna kapılan öğrencilerin akademik gelişmelerini gözetmesini beklemek pek gerçekçi olmamaktadır. Cezalandırıcı disiplin gerçekleşen olayın özüne inip anlamaktansa, direkt olarak olayı gerçekleştiren kişiye ceza vererek çözüme kavuşturulacağını savunan, problemin ana sebeplerini araştırmayan bir yöntemdir ve bu durum sorunların uzun vadede çözümüne katkı sağlamamakla birlikte öğrencilerin bu davranışlarla ilgili sorunlarına eğilmeyip ceza yönteminin çözüme kavuşturacağını ön görmektedir. Ancak sorunun temeline inmeyen bu yöntem okul için geçici bir çözüm sunuyor olsa dahi, öğrenci için sürdürülebilir bir çözüm sunmamakla birlikte aynı zamanda o kişinin ileride de disiplin sorunları yaşamasına ve suça yönelmesine sebep olabilmektedir (Suvall, 2009:553). Cezalandırıcı disiplinin yukarıda açıklanan uzaklaştırma, kınama gibi yöntemlerini genel olarak sıfır tolerans yöntemi olarak adlandırabiliriz. Sıfır tolerans yöntemi öğrencinin disiplin kurallarına aykırı herhangi bir eyleminde direkt olarak ceza vermeyi öngören bir yöntemdir. Ancak bu yöntemin uygulandığı kurallar tamamen suç teşkil edebilecek davranışlar olmamakla birlikte daha çok şiddet içermeyen basit eylemler (okuldan kaçmak, giysi kurallarına uymamak vb.) için işletildiği görülmektedir (Restorative Practices Working Group: 2014:2). Okullarda mağduriyete uğrayan kişiler sadece öğrencilerle sınırlı kalmamaktadır ve öğrencilerin yanında aynı zamanda okul çevresi içinde bulunan öğretmenler ve çalışanlarda mağdur konumda bulunabilmektedir (Ashley, Burke, 2009:6) ve cezalandırıcı disiplinin sürdürülebilirlik ve başarı açısından birçok sorunlu noktası olmakla birlikte en önemlilerinden biri, mağduriyete uğramış kişinin özellikle bu kişi öğrenci ise, öğrencinin bu süreç içerisinde hiçbir müdahilliğinin bulunmayışıdır. Mağdur olan öğrencinin bu süreçte herhangi bir şekilde yer almayışı, sürecin temel olarak disiplin kuralını bozan öğrenci üzerinden ceza vermek amacıyla işletilmesi öğrencinin mağduriyetinin artmasına sebep olmaktadır. Mağduriyete uğrayan öğrencinin, ileride aynı veya benzer bir durumla tekrardan karşılaşmayacağına

dair bir güvence sunmayan ve hatta bunun için herhangi bir destek vermeyen cezalandırıcı disiplin, sadece ceza alan öğrencilerin değil aynı zamanda mağduriyete uğramış ve/veya benzer bir durumu uğrama korkusunu barındıran öğrencilerin de okuldan ve çevresinden uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Suvall, 2009:553). Cezalandırıcı disiplin ne mağduriyete uğrayan kişi ne de mağduriyete sebep olan kişinin bu durumu onarmasına fırsat vermemekte ve yardımcı olmamaktadır. Okul disiplininin okul ve idare açısından ivedi bir şekilde sağlanmasına yardımcı olan bir enstrüman görevi görmektedir ve mağdurun, mağduriyete sebep olan kişinin ve de etkilenen diğer aktörlerin sorunu anlayarak onarmalarına fırsat vermemektedir. Aslında tam olarak Ceza Adalet sisteminin cezalandırıcı yöntemi gibi işlemekte ve mağduru değil kurumu odak noktasına almaktadır.

İnsanları iyi hale getirmek için onlara öncelikle kendilerini kötü hissettirme gibi çılgın bir fikir nereden gelmiştir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2000)? Ceza, çocuğu geçici olarak sınırlama işlevi görmektedir ancak öz-disipline doğrudan bir katkı sunmamaktadır ve öğretici değildir. Ceza, uygulayıcının olduğu bir ortamda öğrencinin kurallara uymasını sağlar ve kısa süreç içerisinde kurallara uyulmasını öğretir. Ancak ceza, kuralların arkasındaki manayı anlamada gerekli becerileri çocuklara öğretiyor mu?

Cezanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında sayısız çalışma mevcuttur (Suvall, 2009:553; Ashley, Burke, 2009:6). Kızgınlık bunlardan birisidir. Bu duygu, odağı verilen zarardan ziyade uygulayıcının verdiği cezaya kaydırmaktadır. Ceza alan öğrenci cezayı sorgulamakta, zararın sorumluluğunu üstlenmek yerine uygulayıcıyı suçlayabilmektedir. Ceza alan öğrenciler hatta domino etkisi göstermektedirler: Öğretmenlerini suçlamaktadırlar, akranlarına bu kızgınlığı yansıtabilmektedirler ve pasif bir şekilde verilen ödevleri yapmamaya eğilim göstermektedirler (Amstutz ve Mullet, 2014).

Peki okul disiplinde ceza neden hala önemli bir araç olarak görülmektedir? Bunun en kolay cevabı kolay yönetilebilir olması ve yapılan davranışa bir karşılık olması olarak açıklanabilir. Mevcut durumda öğretmenler, olumsuz davranış uygulayan veya ceza gerektirecek bir davranış uygulayan öğrenciyi

idareye göndermeden önce öğrenciyle bir görüşme gerçekleştirebilir. Bu görüşme yeterli olmayabiliyor. Öğrencilerin çoğu verdiği zararlarla yüzleşmek istemeyebilir veya davranışlarının sorumluluğunu almak istemeyebilir. Böyle durumda ceza vermek daha fazla zararın oluşmasını önlemek için kullanılabilir.

2.1.1.5. Onarıcı Disiplin

Araştırmanın temel sorunsalını oluşturan bu kavrama ilişkin 2.4. Onarıcı Adalet ve 4. Bulgular ve Yorum bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bölümde kavramsal bir açıklama yaklaşımı tercih edilmiştir.

Onarıcı disiplin, geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğrencilere ortak değer ve ilişki kurma konusunda sorular sormayı içerir. Disiplin ihlalleri cezalandırılması gereken kötü davranışlar olarak değil iyileştirilmesi gereken ilişkisel zararlardır (Amstutz ve Mullet, 2006). Wachtell, Wachtell ve Costello (2009) onarıcı uygulama ve teoriler hakkında detaylı bilgiler sunmaktadır. Onarıcı bir konferans çatışmanın taraflarını bir araya getirmektedir. Bu tarafların biri fail (savunma), biri etkilenen (mağdur) diğeri de kurum üyesidir (birkaç öğrenci, öğretmen veya okuldaki diğer personelden oluşabilir). Şu üç soruyu sorarak olayla ilgili ortam bir anlayışı birlikte inşa ederler: (1) Ne oldu? (2) Kim neden zarar gördü? (3) Zararı onarmak için ne yapılması gerekmektedir? (Amstutz ve Mullet, 2006). Buna ek olarak tüm taraflar “zararın onarılması” için atılacak adımlar hakkında önermelerde bulunabilir. Bir onarıcı konferansın amacı suçlama yapmak değil birey ve topluma yapılan zararı onarma için ortak plan geliştirmektir.

2.1.2. Disipline İlişkin Modeller

Okul disiplini, bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunları uygulaması için alınan önlemleri (Saritaş, 2000); olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunarak yapılan işlerin belirli bir düzen içinde yürütülmesi (Erdoğan, 2000) şeklinde

tanımlanmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin disiplin anlayışları farklı olabilir. Öğrencilerin gösterdikleri her riskli davranış, öğretmenler tarafından farklı şekilde yorumlanabilmektedir. Eğitim psikolojisi alanında okul disiplinine ilişkin literatürde çeşitli modeller bulunmaktadır ve bu modeller araştırmacılarının soyadlarıyla bilinmektedir.

2.1.2.1. Gordon Modeli

Öğretmen merkezli bir model olup ödül ve cezanın disiplini sağlamayacağını öne sürmektedir. Otoriter disipline karşı çıkmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin psikososyal özelliklerini bilmelidir (Gordon, 1979).

2.1.2.2. Dreikurs Modeli

Sosyal disiplin modeli olarak da bilinmektedir. Dreikurs (1982), öğrencinin karşılanması gereken temel gereksinimleri olduğunu ve öğretmenin bu gereksinimlere dikkat etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu modelde öğrencilerden istenmeyen bazı davranışlar tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek şeklinde ifade edilmekte ve bu noktada öğretmenler bu davranışları fark etmelidir. Disiplin, yetişkinler tarafından ceza olarak algılanırken, öğrenciler tarafından yetişkin koyduğu kuralları anlamadıkları bir oyun olarak algılanmaktadır.

2.1.2.3. Kounin Modeli

Kounin (1977), sınıf disiplini için kaos teorisinde dalga etkisi metaforunu kullanmaktadır. İstenmeyen davranışını düzelten bir öğrencinin bu durumu dalga etkisiyle diğer öğrencileri de olumlu etkiler. Öğretmen, kararlı ve her şeyin farkında olmalıdır. Öğrencilerin derse ilgisinin yüksek olması için çeşitliliğin derslerin baharatı olduğunu benzetmesini de yapmaktadır.

2.1.2.4. Glasser Modeli

İki model ortaya koyan Glasser (1990) bir modelde disiplin konularıyla alakalı toplantıları, diğer modelde ise kurallara uyma konusunda kararlı olunması ve öğrencilere uygun davranışsal kararlar vermede yardım edilmesi gerekliliğini önemsemektedir. İlk model oldukça doğrusaldı: iyi davranış, iyi karardan gelir. Öğretmenler kaliteye önem vermeli ve öğrencilere iyi seçenekler sunmalıdır.

2.1.2.5. Skinner Modeli

İstendik davranışı şekillendirmeyi amaçlayan bu model, psikolojinin davranışçı okulunun kurucusu Skinner tarafından geliştirilmiştir. Davranış, sonuçlarına bağlıdır ve pekiştirildiğinde güçlenmektedir; pekiştirilmediğinde ise sönmektedir. Bu model, öğrenmenin ilk aşamalarında istendik davranış sergilendiğinde pekiştireç verilirse olumlu sonuçlar alınacağını öne sürmektedir. İstendik davranış, değişken aralıklı pekiştirme ile sürdürülebilir.

2.1.2.6. Canter Modeli

Kendine güvene dayalı disiplin modeli olarak bilinen bu modelde öp Aile ve toplum için öğrenciler sorumlu davranışlar sergilemelidir. Etkili iletişim odaklı model olarak bilinen bu modelde öğretmenler de disiplin kurallarını açık ve şeffaf bir şekilde belirtmelidir. Ortada başarısızlık varsa bu disiplini sağlamadaki yetersizliktir (Canter, 1976).

2.1.2.7. Ginott Modeli

Ginott (1971) disiplini bir dizi küçük zaferin toplamı olarak görmekte disiplini sağlamadaki en önemli aktörün öğretmen olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen, iyi bir model olarak öğrencilerinde görmek istediği davranışları görebilir.

2.1.2.8. Jones Modeli

Jones (1979) modelinde öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini kontrol etmede destek sunmaları gerektiğini öne sürmektedir.

2.1.2.9. Redl ve Wattenberg Modeli

Redl ve Wattenberg (1959), öğrencilerin davranışlarını etkileyen psikososyal faktörlere odaklanmışlardır. Öğretmen, öğrencilerin olumsuz davranışlarının yayılma potansiyelini öngörmeli ve ilgili davranışa anında müdahale etme ya da söndürme şeklinde tepkiler vermelidir. Öğretmen kendi kontrolünü kaybetmeme, istenmeyen davranış altındaki psikososyal faktörleri değerlendirme yöntemleriyle olumsuz davranışlara müdahale eder. Öğretmen, empatik davranmalıdır.

2.1.3. Geleneksel Disiplin Uygulaması

Okul ortamlarında geleneksel disiplin uygulamaları, okul iklimi, öğrenci devamlılığı, okul katılımı, öğrencilerin psikososyal durumları ile mesleki beceriler gibi bir dizi öğrenci ve okul çıktılarını doğrudan etkilemektedir (Gregory vd., 2010; Skiba, Chung vd., 2014; Welsh, 2017; akt. Welsh ve Little, 2018). Bu uygulamaların felsefesinde öğrencileri okul ortamında güvende tutmak ve üretken bir öğrenme ortamı sağlamak için riskli davranış gösteren öğrencileri ortamdaki çıkarmak yatmaktadır.

Eğitim planlayıcıları, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve genel olarak toplum, hiç kuşkusuz ki, çocukların gelişimi ve toplumun refahı için okulların güvenli bir ortam olması gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Ancak okulları güvende tutmak için gerçekleştirilen uygulamaların çoğu ironik bir şekilde cezalandırıcı yaklaşım ve öğrencilerin dışlanması gibi sonuçlara yol açmaktadır.

Geleneksel uygulamaların amacı esneklik olmadan katı kurallarla düzenin korunmasıdır. Ailede ebeveyn, okulda öğretmen ve okul yöneticilerine itaat

gerekmektedir. Bu anlayış, öğrenciye söz hakkı ve öğrencinin kendini ifade etmesine imkân vermemektedir. Geleneksel disiplin anlayışında korku, yaptırım, zorlayıcı önlemler insanlara veya gruplara uygulanır. Baskının hüküm sürdüğü bu mekanizma bireyi psikolojik baskı altına da almaktadır.

Geleneksel yaklaşımda istenmeyen davranışlar engellenirken farklı veya yeni sorunlar da baş gösterebilir. Otoriter disiplin anlayışı işte tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Otoriter saygılı ilişkilerin olduğu ortamda disiplin sorunlarının nadiren meydana geldiği görülmektedir (Humphreys, 2001).

Ancak geleneksel yaklaşımın işe yarayıp yaramadığı konusu irdelenmesi gereken en önemli konuların başında gelmektedir. Sosyal hizmet disiplini bu irdelemeyi çok boyutlu (mikro, mezzo, makro) yapabilecek önemli disiplinlerden bir tanesidir. Araştırmalar, geleneksel uygulamaların toleransı olmayan ve yıkıcı okul ortamı hazırladığını ortaya koymaktadır. Hatta okuldan uzaklaştırma veya örgün eğitim dışına çıkarma gibi uygulamalar okul terki gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Araştırmalar, geleneksel disiplin uygulamalarının ideal öğrenme ortamı oluşturmada başarısız olduğunu ortaya koymaktadır (Mayer ve Leone, 1999; Wu vd., 1982). Dahası, öğrencilerin akademik başarı ve psikososyal işlevselliklerine yıkıcı etki yapmaktadır. Öğrencilerin, travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, agresif davranışlar, akademik başarısızlık ve okul terki (Cameron, 2005; Perone, 1998) gibi sorunlar yaşamasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu noktada şunu ifade etmek gerekmektedir ki mevcut okul disiplin uygulamalarının bu sorunlara doğrudan yol açıp açmadığı konusunda ileri araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmamızın amacı deneyimler üzerinden mevcut okul disiplin uygulamalarının nasıl algılandığını ortaya koymak ve alternatif müdahale yöntemleri önermek olduğundan bu konuda ileri tartışmalara girilmeyecektir.

Okul disiplin uygulamalarının iyatrojenik etkisinin olup olmadığını ortaya koyan çalışmalar genellikle psikoloji ve eğitim sosyolojisi alanında gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular disiplin

uygulamalarında kavramsallaştırma, müdahale aşamalarını yönlendirme gibi konularda çok önemli katkı yaptığı/yapacağı açıktır.

Sosyal hizmet alanında ise okul disiplin uygulamaları gerek uluslararası gerekse de ulusal literatürde kendisine çok az yer bulmaktadır. Bu alanda özellikle Dupper (1994)'ın araştırmaları ön plana çıkmaktadır. Alandaki bu yetersiz araştırmalardan ötürü okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları için disiplinin çocuk ve ergen müracaatçılarının okul temelli problemlerine iyatrojenik etkisi konusunda sınırlı bilgi sahibi olmasına yol açmaktadır.

Literatürde okul disiplininin iyatrojenik etkisini anlamaya yönelik üç farklı yol önerilmektedir: (1) yıkıcı okul disiplininin psikolojik etkileri olarak semptomlar ve olumsuz öğrenci davranışları ile ilgili teori ve araştırmalar; (2) öğrencilerin olumsuz davranışları okul disiplininin kasıtsız bir ürünü olarak öğrenmesinin gerekçesini açıklayan edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme teorileri; (3) disipline maruz kalan öğrencilerin okulla olan ilişkilerinin problemlili doğasına yönelik sosyal ve politik teoriler. Bu araştırma ve teori önerileri okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları için okul deneyimlerinde öğrencilerinin yaşadıkları problemleri veya yaşadıkları problemlere okul deneyiminin katkılarını değerlendirmede böylece uygun müdahale yöntemlerini şekillendirmesine çok verimli bir ortam hazırlayacağı söylenebilir.

Okul disiplini, eğitimciler ve sosyal hizmet uzmanları için büyük bir öneme sahiptir (Bayh, 1978; Dupper, 1995). Okul ortamlarında fiziksel şiddet, zorbalık ve diğer davranış bozukluklarının yaygın olması bu durum açısından önemli bir etkidir. Bu yüzden okulun misyonunu gerçekleştirmek üzere akademik başarı ile pozitif okul kültür ve iklimi sağlamak sosyal hizmet uzmanlarının yerine getirmesi gereken rollerinden (Alexander ve Curtis, 1995; Astor vd., 1997b; LeCroy ve Milligan, 1991) biridir. 1995 yılında yayınlanan "Social Work in Education" (Cilt 12, Sayı 2) ve "Harvard Educational Review" (Cilt 65, Sayı 2) adlı dergiler bir sayılarını okul disiplini ile ilgili problemlere ayırmaları bu konunun önemle üzerinde durulması gerektiğinin açık göstergelerindendir.

Okul disiplin problemlerine neden olan politikalardan biri de sıfır tolerans yaklaşımıdır. Bu sert disiplin politikaları, bireyin şiddete yönelik algısını ve anti-sosyal davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan felsefi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Astor vd., 1997). Bu yaklaşım, ülkemizde özellikle ceza adaleti sisteminde uygulanmaktadır ve tutuklanmayı gerektiren fiillere yönelik bir kavramdır. Diğer bir deyişle, kolluk kuvvetlerinin bu politikanın kapsamına giren fiillere yönelik şüpheli faili tutuklaması sürecidir. Okul ortamlarında sıfır tolerans yaklaşımı ise büyük ya da küçük ölçekli riskli davranış gösteren öğrencilerin karşılaştığı disiplin cezalarını kapsamaktadır. Bu yaklaşımın amacı öğrenci davranış kontrolünün sağlanmasıdır. Zorbalık, fiziksel şiddet, okuldan kaçma, kopya çekme gibi davranışların yanı sıra güvenlik kamerası, okul güvenliği, okul polisi, bazı okulların uyguladığı tek tip kıyafet politikası gibi uygulamalar kontrol tedbirlerine örnek olarak gösterilebilir.

2.1.4. Disiplin Cezaları

Ülkemizde MEB 2017-2018 akademik yılı istatistiklerine göre (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018) öğrenim gören öğrenci sayısı her kademe dahil olmak üzere (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) 17 milyon 885 bin 248'dir. Ortaöğretim düzeyinde 11 bin 783 okulda öğrenim gören öğrenci sayısı 5 milyon 689 bin 427'dir. Öğretmen sayısı ise 347 bin 969'dur. Rize ilinde ortaöğretim düzeyindeki okul sayısı 78 (31 genel, 47 mesleki ve teknik lise), öğrenci sayısı 26 bin 232 (12 bin 15'si genel, 14 bin 76'sı mesleki ve teknik liselerde)'dir. 2015 yılında okul büyüklüğü ve disiplin ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma verilerine göre (Kılıç, 2015) 2012-2013 akademik yılında disiplin suçu işlenmiş 7 bin 230 (o dönemki lise sayısı 10.418) lisede verilen ceza sayısı yaklaşık 350 bindir. Meslek liseleri, okul başına ortalama 75 ceza sayısı ile en yüksek okul türünü oluşturmaktadır. Bunu okul başına ortalama 71,8 ile Anadolu Meslek Liseleri takip etmektedir.

Disiplin suçları özgü (mahsus) suçtur. Disiplin suçları belirli statüdeki kişiler tarafından işlenebilir. Başka bir ifadeyle kamu hizmeti olan eğitim faaliyetlerinin düzenini bozan kişinin kamu görevlisi veya öğrenci olmaması durumunda

disiplin soruşturmasına tabi tutulması mümkün değildir (Karahanoğulları, 1999, 58).

Okul disiplinine ilişkin ebeveynin yerine (in loco parentis) doktrini karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram, zorunlu eğitimin başladığı yıllarda çocuğun korunaklı yuva olan aileden çıkıp okul ortamına girdiği ilk dönemlerden itibaren onu hayata hazırlayacak diğer kişi olan öğretmene bazı yetkilerini devretmesi şeklinde kavramsallaşmıştır. “In loco parentis” Latince kökenli olup, “ebeveyn yerine” (in the place of a parent) anlamını taşımaktadır (Garner, 2004). Yılmaz ise bu kavramı (1996, 385) ebeveynin yerine ikame edilen vasi, kayyım gibi kişiler olarak açıklamaktadır. İngiliz hukukuna göre 21 yaşını doldurmuş bir çocuk üzerindeki yasal yetki, çocuğun öğretmenine devredilir ve öğretmen in loco parentis rolüne bürünür (Bowden, 2007). Buna göre öğretmen de rehberlik, disipline etme, kontrol etme gibi yetkilere sahip olur.

Ülkemizde MEB 2017-2018 akademik yılı istatistiklerine göre (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018) öğrenim gören öğrenci sayısı her kademe dahil olmak üzere (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) 17 milyon 885 bin 248’dir. Ortaöğretim düzeyinde 11 bin 783 okulda öğrenim gören öğrenci sayısı 5 milyon 689 bin 427’dir. Öğretmen sayısı ise 347 bin 969’dur. Rize ilinde ortaöğretim düzeyindeki okul sayısı 78 (31 genel, 47 mesleki ve teknik lise), öğrenci sayısı 26 bin 232 (12 bin 15’si genel, 14 bin 76’sı mesleki ve teknik liselerde)’dir.

2015 yılında okul büyüklüğü ve disiplin ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma verilerine göre (Kılıç, 2015) 2012-2013 akademik yılında disiplin suçu işlenmiş 7 bin 230 (o dönemki lise sayısı 10.418) lisede verilen ceza sayısı yaklaşık 350 bindir. Meslek liseleri, okul başına ortalama 75 ceza sayısı ile en yüksek okul türünü oluşturmaktadır. Bunu okul başına ortalama 71,8 ile Anadolu Meslek Liseleri takip etmektedir.

Çocuk refahı, sosyal hizmetin en eski ve en zor yönlerinden bir tanesidir. Sosyal hizmet uzmanları ise çocukların iyilik halini korumak ve gereksinim sahibi aileleri desteklemek suretiyle çocuk refahında çok önemli rol oynamaktadır. Çocuk refahını geniş perspektifte ele alan sosyal hizmet, (1) mesleki eğitim, (2) güç

temelli, aile odaklı uygulama, (3) çocuklar ve aileler için savunuculuk, (4) kaynaklara erişim ve kaynakların dağıtılması ve (5) güvenlik, süreklilik, çocuk ve ailelerin iyilik hali (Perry ve Ellett, 2008:151; akt. Whitaker, 2012) gibi konularla ilgilenmektedir. Sosyal hizmet, çocukların iyilik halini arttırmak hedefiyle risk altındaki çocuklara da koruma ve bakım konusunda destek sunmaktadır. Dahası, ABD’de çocuk refahı alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları sayısının diğer meslek elemanlarına göre fazla sayıda olması göz önünde bulundurulduğunda çocuk refahının sosyal hizmet disiplinine daha çok ait olduğunu (Perry ve Ellett, 2008; Whitaker ve Clark, 2006) ileri süren görüşler mevcuttur.

Çocukların genel olarak zamanlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirdiği gerçeği göz önünde tutulduğunda çocuk refahı bağlamında öğrencilerin de refahı sosyal hizmetin ilgi alanına girmektedir. Her ne kadar tüm öğrenciler için koruyucu, önleyici ve destekleyici tedbirler sunsa da risk altındaki çocuklar özel bir grubu oluşturmaktadır. Geleneksel yaklaşımda bu sorumluluk ailelere verilmiştir. Ancak sosyal hizmetin ekolojik sistem bakış açısı ailenin yanı sıra okul kültürü ve iklimi ile toplum sistemlerinin de etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Okullar, ideal olarak çocukların üretken birey ve vatandaş olmaları sürecinde kapasitelerini destekleyecek entelektüel ve sosyal beceriler kazandığı ortamlardır (Van Beck, 2011: 10). Nüfusunun %28’i (TÜİK, 2018) çocuk olan ülkemizde çocuğa yönelik kötü muamele olarak tanımlanan çocuk istismarı ile ilgili kapsamlı veriler bulunmamaktadır. Bilinen kısıtlı veriler ise dolaylı olarak elde edilmektedir. Türk Ceza Kanunu’nun 227/1 maddesi uyarınca 2015 yılında çocukların cinsel istismarı kapsamında çıkan dava ve suç sayısı 18 bin 825 olup mahkûmiyet sayısı 13 bin 968’dir (Adalet Bakanlığı, 2015). 2006 yılında 1607 olan mahkûmiyet sayısı takip eden yıllarda sürekli olarak artış göstermiştir.

2.1.5. Okul Kültürü ve İklimi

Pozitif okul kültürü ve iklimi, öğrencilerin akademik başarı ve psikososyal gelişimlerine doğrudan etki etmektedir.

Dupper'ın (2003) öne sürdüğü okul sistemindeki sosyal örgütlenme kavramlarından en önemlileri okul kültürü ve iklimidir. Bu kavramların okul sosyal hizmet uzmanları tarafından bilinmesi önemlidir. Çünkü bir okulun kültürü ve iklimi öğrenci davranışlarını ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Dupper ve Meyer-Adams, 2002).

Okul kültürü, okulun günlük rutini içerisinde öğrencilerin ve okul personelinin okula ilişkin inanışları, okul içi normlar, öğretmenler arası etkileşim ve beklentiler olarak tanımlanabilir. Kültür, sosyal olarak paylaşılan ve aktarılan bilginin ne olduğu ve ne olması gerektiği ile ilgilidir (Hamilton ve Richardson, 1995; Dupper, 2003).

Kültüre çok yakın bir anlama sahip iklim kavramı ise “okulun kalbi ve ruhudur” (Dupper, 2003). Öğrenci, öğretmen ve diğer personelin okulu sevmesi ve her bir gün okula gelmeye can atması ile ilgilidir (Freiber ve Stein, 1999; Dupper, 2003).

Bu kavramsal yaklaşımlar ideal bir öğrenme ortamı için oldukça önem arz etmektedir. Ancak günümüzde uzmanların ve okuldaki diğer profesyonel yardım ekibi üyelerinin (ülkemizde rehberlik öğretmeni) okulun gelişimini etkileyen okul kültürü ve iklimini değiştirmelerine ilişkin yaşadıkları zorluklardır. Okul kültürü ve iklimini etkileyen çok sayıda risk faktörü bulunmaktadır. Bunların başında hiç kuşkusuz ki cezalandırıcı disiplin yaklaşımı gelmektedir. Öğrencilere verilen kınama, uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarının yanı sıra gayri resmi disiplin cezaları, öğretmen ve okul yönetiminin öğrencilerden beklentileri ve öğretmen tutumları, okulun bulunduğu çevre, okul büyüklüğü, suç ve şiddet ile okul çevresinde bulunan çete grupları diğer risk faktörlerini oluşturmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanının arabulucu ve grupla çalışma becerilerini kullanması bu risk faktörlerine azaltıcı etki yapacaktır.

Öte yandan iyi bir öğrenme ortamı ve saygılı ilişkiler oluşturma konusunda pozitif okul kültürü ve iklimi yaklaşımları risk faktörlerine karşılık koruyucu faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Dupper, 2003). Saygılı ilişkiler, pozitif bağlanma, uygun kontrol tedbirleri öğretmen, öğrenci ve veliler açısından insancıl olan okul kültürü ve iklimini oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Bu noktada okul sosyal hizmet uzmanları müdahaleleri pozitif okul kültürü ve iklimini oluşturacak şekilde düzenlemelidir. Amaç okul kültürü ve iklimini değiştirmek ve dönüştürmek yoluyla okulu öğrenciler için güvenli ortamlar haline getirmek ve bunun sonucunda da veli-öğretmen iş birliğini arttırarak ortak toplum duygusunu kazandırmaktır. Bu yaklaşım, okul sosyal hizmet uzmanlarının en önemli rol ve sorumlulukları arasında yer almalıdır.

2.2. ERGEN ÇOCUKLAR

*14'ümde babam hiçbir şey bilmiyordu;
fakat 21'ime geldiğimde bu yaşlı adamın
ne kadar da fazla şey öğrenmiş olduğuna hayret ettim!*

- Mark Twain, *Papalia ve Old*, 1981

Ergenlik çoğu insana göre hayatın zor dönemlerinden biridir. Aileler göre ergenlik dönemi birçok bilinmezlik ve zorluklar getirirken profesyonellere göre ergenlerle çalışma zorlu karakterde olmaktan daha fazlasıdır. Ancak olumsuz yanlara odaklanmamak çok önemlidir. Bu zorlukların önemli derecede güç ve kaynak olabileceği göz önünde tutularak ergenlik birçok açıdan pozitif bir yaşam dönemi olabilir.

Literatürde ergenliğin çok çeşitli tanımları bulunmaktadır ancak bu bölümde ergenlik, yaşam boyu gelişim teorisi bağlamında yaşamın ikinci on yılı olarak alınmaktadır. Öte yandan, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre 18 yaş altı her birey çocuk olarak sayılsa da yetişkinliğin çok farklı göstergeleri vardır. Örneğin, çocuğun cezai sorumluluk yaşı İngiltere'de çocuğun ahlaki ve beyin gelişimi açısından tartışıldığı ve Avrupa'nın en düşüğü 10 yaş iken ülkemizde 12 yaşını doldurmuş olmaktadır. Ülkemizde evlenme yaşı 16, askerlik

yaşı ise 20 iken oy kullanma yaşı ise 18'dir. Literatürde sağlık alanında "Gillick Yetkisi" olarak kavramsallaştırılan bu ifade tıbbi tedaviye yetişkin bireyin kendisinin onam verebilmesi anlamına gelmektedir. İngiltere'de 16 olan bu yaş sınırı ülkemizde 18'dir. Bu bilgilerden yola çıkarak kronolojik bir yaş vermekten kaçınmak suretiyle bireyin zihinsel ve sosyal gelişimine odaklanılmak önemlidir. Ancak çalışmamıza katılanlar göz önüne alındığında ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören yaş grubu bu bölümdeki tartışmamızın ana unsurunu oluşturmaktadır.

Ergenliği, psikolojik bir süreç olarak algılamamanın en kolay yolu bu dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş olarak görmektir. Bir geçiş dönemi olarak bakıldığında nedeni hakkında açıklamanın zor yapılabildiği davranış örüntülerinin gizemini azaltmaktadır. Ancak geçiş süreçlerinin endişe, pişmanlık, uyumsuzluk, gelecek kaygısı, belirsizlik gibi olumsuz karakteristik özellikleri de olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden ergenlik döneminde bu durumların yaşanabileceği de açıktır. Bu geçiş sürecinin yanı sıra ergenlik dönemini anlamada yaşam boyu gelişim teorisi, aile, sosyal çevre, riskler ve antisosyal davranışlar gibi önemli kavramları ele almak bu araştırma açısından ufuk açıcı olacaktır.

2.2.1. Yaşam boyu gelişim kuramı

Bu teorinin ilk ilkesi sürekliliğin esas olduğudur. Bu bağlamda, ergenliğin aniden ortaya çıkan bir dönem olmadığını, çocukluk deneyimlerimizin bir ürünü, aşamalı gelişim süreci ve bir sonraki aşamaya ani geçiş yerine yetişkinliğe doğru hareket süreci olduğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu gelişim teorisinin bir diğer ilkesi ise bağlamdır. Sosyal hizmet, bireyi anlamak için onu çevresi içinde ele almayı ve gelişimsel geçmişini de göz önünde bulundurmaya gerektirmekte ve bu yaklaşımın bireyi anlamada çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. Büyük yaşam olaylarının zamanlaması bu teorinin diğer bir ilkesidir. Bu ilkeye göre aynı anda meydana gelen yaşam olayları deneyimlenen stres düzeyini etkilemektedir. Aynı anda ne kadar çok yaşam olayı deneyimlenirse ergen bireyde o kadar fazla stres oluşturacaktır. Ergenin gelişim

sürecinde önemli olan otonomi ve bağımsızlık arayışı ile ilgili olan “aktör” kavramı yaşam boyu gelişim teorisinin diğer bir önemli ilkesidir. Aktör kavramı ergenin içinde bulunduğu bağlamı şekillendirmede aktif rol oynaması ile ilgilidir. Sosyal hizmet müdahalesinde bu kavram bizlere önemli ipuçları sunmaktadır.

Ergenler, sosyal değişimlerden çok fazla etkilenmektedirler. Günümüzde bu bireylerin deneyimleri doğal olarak geçmiş jenerasyonlardaki ergenlerden farklıdır. Bu nokta, yaşam boyu gelişim teorisinde önemli olup yukarıda ifade ettiğimiz gibi ergenliğin sınırlarının dinamik bir şekilde değiştiği olgusuyla ilişkilidir. Dikkat edilmesi gereken önemli sosyal değişimler ailenin değişmesi, eğitim sistemlerinin değişmesi, iş piyasasındaki değişiklikler, sağlık konusundaki endişeler, globalleşme, farklılıklar, kültür ve dijital dünyanın etkisidir.

İfade edilen sosyal değişimlerden ergenin bu yaşam evresini en çok etkileyen şüphesiz aile değişimleridir. Özellikle resmi boşanma veya evini ayırma suretiyle parçalanmış aile sayısının artması toplumumuzu etkileyen önemli değişimlerden biridir (Davies, 2013). Üvey ebeveyn ve kardeşlerin yer aldığı karma aile yapısı, değişen anne ve baba rolleri, büyük ebeveynlerin aile içinde değişen rolleri bu sosyal değişimlere örnek teşkil edebilmektedir. Ailenin etkisi başta olmak üzere eğitim ve iş piyasasındaki değişimlerin de ergen üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Yetişkinlik her ne kadar farklı yaklaşımlarla ifade edilse de ekonomik olarak bağımsız olmak da dikkat çekici diğer bir durumdur. Yüksek öğretim süresiyle birlikte ekonomik olarak bağımsız olmanın ötelenmesi benlik algısı, otonomi ve aile içi ilişkilerde birincil derecede önemli değişimlere yol açmaktadır.

Ailenin ergen gelişimindeki rolü ve önemi oldukça fazladır. Ebeveynlik örüntüleri, boşanma ve ailenin parçalanmasının ergen üzerindeki etkisi diğer önemli noktalardır. Araştırmalar, otoriter ebeveynlik örüntülerinin genç bireyler üzerinde çok olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu tür bir yaklaşım diktatör eğilimler içeren bir otoriteyi içermemektedir. Bu örüntü türü samimi, yaşa uygun otonomiye teşvik eden bir yaklaşımdır.

Ergenlik yoğun duygu ve çatışmalar barındıran bir dönemdir ve ergenler için aidiyet hissi, kariyer, kendilik imajı ve güven duyma gibi konular önemli çatışma konularıdır (Polmear, 2004; Balk, 2014; Balk ve Vesta, 1998).

2.2.2. Aile

Ergenin gelişiminde ailenin rolü çok elzemdir. Ailenin ergene yönelik davranış örüntüleri, ailenin parçalanması ve benzeri yaşam olayları ebeveynleri doğrudan etkilemektedir. Otoriter ailelerin ergenler üzerinde önemli ve etkin sonuçlar aldığına ilişkin literatürde araştırmalar mevcuttur (Coleman, 2013). Otoriter kavramı yetkeci karıştırılmakta olup yetkeci aile cezaya odaklanan, soğuk, özgürlüğü kısıtlayıcı, davranışları aşırı kontrol eden bir yaklaşıma sahip olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan otoriter aile, yaşa uygun özerklik sunan ve bu özerkliği teşvik eden, sıcak, cezalandırıcı olmayan disiplin uygulayan yaklaşıma sahiptir.

Diğer taraftan boşanma sonucu parçalanmış ailelerde küçük çocuklarda olduğu gibi ergenler de olumsuz etkilenmektedir. Ancak küçük çocuklardan farklı olarak ergenleri etkileyen boşanmanın kendisi değil aile ilişkileri açısından boşanma öncesi ve sonrası nelerin yaşandığı önem kazanmaktadır. Ergen bireyler için en zarar verici deneyim ise boşanmayı müteakip meydana gelen olası çatışmada “arada kalmak”tır (Coleman, 2013). Ergen bireyler, birlikte yaşamadığı ebeveyniyle iyi bir ilişkiye sahipse ve ihtiyaçları göz ardı edilmiyorsa psikososyal işlevselliğinde sorun olmayacaktır.

Ailelerin bu rolleri göz önünde bulundurulduğunda ergen bireyler için önemlerinin farkında olunması gerekmektedir. Aile, küçük çocukların için olduğu kadar ergenlerin biyolojik, psikolojik ve sosyal değişim ve zorlukları için de oldukça elzemdir. Araştırmalar, ergenlik döneminde ailenin dahiliyetinin akademik başarı, sağlıklı ilişkiler ve davranışlar ile değerler gelişimi ve gelecekte istihdamları açısından önemli değişiklere yol açabildiğini göstermektedir. Aile, her ne kadar bu dönemde arkadaş kavramının, aile kavramından daha önemli olduğu mesajını alsada ailenin rolü yadsınamaz.

2.2.3. Sosyal Çevre

Ergen dönemi, aileye bağımlılıktan daha bağımsızlığa ve akranlarla sosyal ilişkiler kurmaya doğru (Zastrow ve Krist-Ashman, 2014) bir geçiş evresidir. Bu dönemde ergen bireyler sosyal değişimlerden son derece etkilenmektedirler. Günümüzdeki ergenlerin deneyimleri hiç kuşkusuz ki önceki jenerasyonlarınkine aynı olmayacaktır. Yaşam boyu gelişim teorisinin temeli olan bu nokta ayrıca ergenliğin sınırlarının değiştiğini de ortaya koymaktadır. Bu bölümde sosyal çevre ve sosyal değişim kavramları değerlendirilecektir.

Ergenlerin sağlıklı gelişiminde onlara fırsat sunabilecek fiziksel, ruhsal ve duygusal zarar riskinden ve şiddetten uzak güvenli ve destekleyici çevrenin rolü aile kadar önemlidir. Sosyal çevre, bireyin evi, okulu, yakın çevresi ve ebeveynlerinin (mevcutsa) işyeridir. Böyle bir ortamda ergen bireyler aileleri, okulları ve toplumla güçlü ve saygılı ilişkiler kurabilecektir. İçerici ve farklılıklara saygıyı esas alan bir sosyal çevrede bireyler kendilerini iyi ve değerli hissedecektir. Ergenlerin refahı üzerine yapılan “Nurturing Families” adlı bir araştırma kapsamında 149 anne ve 150 baba ile görüşülmüş; araştırma bulgularına göre okul çevresinin ergenlerin refahı üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Tisdale ve Pitt-Catsuphes, 2012). Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere bağımlılık ve özerklik arasındaki çatışmanın en çok yaşandığı ergenlik döneminde sosyal çevrenin önemi oldukça fazladır.

Ergen bireyleri bu dönemde etkileyen çok farklı değişkenler söz konusudur. Aile, eğitimin doğası, iş piyasası, sağlık, globalleşme, kültür, etnisite, dijital dünya gibi değişkenler ergenlerin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Coleman, 2013). Ancak bu bireyleri ve toplumu etkileyen en büyük sosyal değişim değişen aile yapısıdır. Batı dünyasında olduğu gibi ülkemizde de tek ebeveynli ailelerin sayısının artması, babanın rolünün değişmesi, koruyucu aile sayılarının artması bu duruma örnek gösterilebilir. Eğitim sistemindeki değişiklikler ile iş piyasasının gereklilikleri ve şartlarının etkisi de azımsanmayacak ölçektir. Çünkü toplumumuzda yetişkinliğe dair yerleşik fikirlerden bir tanesi de ekonomik

özgürlüğün kazanılmasıdır. Ekonomik özgürlüğün gecikmesi bireyin benliği, özerkliği ve aile ilişkileri açısından olumsuz sonuçlara gebedir.

2.2.4. Riskler ve Antisosyal Davranışlar

Ergen bireylerin biyopsikososyal gelişimini etkileyebilecek çok çeşitli riskler toplumda mevcuttur. Cinsel istismar, ruh sağlığı bozukluğu, okuldan uzaklaştırılma gibi sağlığı ve refahı tehdit edebilecek riskler bulunmaktadır. Bu bölümde riskler ve antisosyal davranışlar tartışılmadan önce araştırmanın da öznesini oluşturan risk altındaki çocuk kavramına ilişkin değerlendirmeler yapılacaktır.

Güçlü bir sezgisel anlamı olmasına rağmen üzerinde tam anlaşılmış bir tanım olmayan risk altındaki çocuk kavramı, 18 yaş altı yoğun ya da kronik risk faktörleri veya var olan potansiyelini kullanmasını engelleyen kişisel ve çevresel risk faktörlerinin bileşimini deneyimleyen bireyler (Moore, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre, “olumsuz bir durumun ortaya çıkma olasılığını arttıracak ya da olası bir problemin süregelmesine neden olacak etkiler” (Kirby ve Fraser, 1997:10-11) olarak tanımlanmaktadır. Analitik olarak okunduğunda tüm çocukları kapsayan bir tanım olarak görünmektedir. Potansiyelini kullanmasını engelleyen faktörlere maruz kalma deneyimi bize bunu düşündürmektedir. Ancak ilkokula giden ve beslenme bozukluğu olan veya lise düzeyinde ve madde bağımlılığı olan bir çocuğun bilgisayar oyunu bağımlılığı olan bir çocuğa kıyasla bu kavrama daha uygun düşeceği değerlendirilmektedir. Her iki örnekteki çocuklar, potansiyelini gerçekleştirme konusunda risk altındadır ancak ilk örnekteki çocuk daha fazla gereksinim sahibidir. Bu nokta da bizi risk altındaki çocuk kavramının amacını ortaya daha net koymamızı sağlamaktadır: karşılanmamış gereksinimi olan çocukların bu durumlarının önceliklendirilmesi.

Tüm çocuklar ile risk altındaki çocuklar arasındaki diğer bir fark ise tüm çocuklar biyopsikososyal açıdan gelişimsel kapasitelerinden dolayı hassas gruplardır ancak hepsi risk altında değildir. Sağlıklı bir çocuk hassas olabilir ancak

yanındaki bakım vereni tarafından gereksinimleri karşılanıyorsa o çocuk risk altında olarak nitelendirilemez.

Risk altındaki çocuklara yönelik risk faktörleri için en tipik örnekler evsizlik (sokak çocukları), çocuk işçiliği, cinsel sömürü, istismar, suça sürüklenme sayılabilir. Söz konusu bu risk faktörleri jenerik nitelikte olup çocuk yaşantısının kompleksliği içerisinde kolayca kategorize edilebilenlerdir. Çocukların yaşadığı sosyal zorluklar sonucu maruz kaldığı sosyal riskler derin mesleki müdahale becerisi ve kanıta dayalı müdahale modelinin kullanımını gerektirmektedir.

Ekosistem yaklaşımının kazandırdığı bütüncül bakış açısı biyolojik ve sosyal risk faktörlerinin yanı sıra psikolojik faktörler de çocukları risk grubuna dahil etmektedir. Erken doğum, kronik hastalıklar, ebeveyn psikopatolojisi, ailenin parçalanması, ihmal ve istismar ile evsizlik gibi bireysel, ailevi ve sosyal risk faktörleri psikolojik risk faktörleri olarak literatürde anılmaktadır (Bradley vd., 1994; Kumpfer ve Barye, 2004; Pilowsky, Zybert ve Vlahov, 2004; Pölkki, Ervast ve Huuponen, 2004; Lin, Sandler, Ayers, Wolchik ve Luecken, 2004; Tebes, Irish, Vasquez ve Perkins, 2004; Chen ve George, 2005; Greeff ve Ritman, 2005; Flores, Rogosch ve Cicchetti, 2004; Wilcox, Richards ve O'Keeffe, 2004; Lansford vd., 2006).

Bu risk faktörlerini daha da çarpıcı kılan nokta ise risk altındaki çocuklara yönelik istatistiklerdir. Dünya Bankası'nın uluslararası mutlak yoksul sınırı olarak belirlediği günlük 1,90 doların altında geliri olma kriteri kapsamında global yoksulluk indikatörleri 736 milyon kişinin (World Bank, 2014) bu sınırın altında yaşamını sürdürmeye çalıştığını ortaya koymaktadır. Aynı rapor, çocukların yetişkinlerin en az iki katı oranda mutlak yoksulluk sınırı altında olduğu ileri sürmekte ve sayının 385 milyon olduğunu ortaya koymaktadır. Bu rakam, bize mutlak yoksulluk sınırı altında yaşayan her iki kişiden bir tanesinin çocuk olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki mutlak yoksulluk sınırı altında yaşamaya çalışan çocuk oranının %19,5 (World Bank, 2013) olduğunu söylemektedir. Dünya genelinde 40 milyon çocuk istismara maruz kalmakta; 275 milyon çocuk ise ev içi şiddete maruz kalmaktadır (WHO, 2018). UNICEF'in diğer rakamlarına göre ise 50 milyon çocuk şiddet ve yoksulluk gibi

risk faktörlerinden ötürü yerlerinden edilmiş olup 20 milyon çocuğun göçmen statüsünde olduğunu ortaya koymaktadır.

UNICEF global veri tabanında yer alan istatistiklere göre ev içi şiddetli disiplin yöntemlerine maruz kalmayan çok az çocuk olduğunu (UNICEF, 2016) ortaya koymaktadır. Çok kısıtlı verilere sahip olunan “okullarda öğretmenleri tarafından fiziksel şiddete maruz kalan 8 yaşındaki çocuklar”ın sayısı Hindistan (%78), Etiyopya (%38), Peru (%30) ve Vietnam (%20) gibi ülkelerde çok yaygındır. 15 yaş çocuklarda bu oranlar azalsa da oranlar ciddi seviyededir. Okullarda en yaygın olumsuz davranışlardan biri olan zorbalık davranışlarına maruz kalan 13-15 çocukların oranları Afrika ülkelerinde %50’nin üzerinde; Türkiye’nin de (%31,1) yer aldığı Avrupa ve Amerika kıtası ülkelerinde bu oranlar %20-%40 arasındadır (Know Violence in Childhood, 2017). Bu istatistikler, ülkemizde yaklaşık her üç çocuktan birinin zorbalık davranışına maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Şiddetin bir türü olan okulda fiziksel kavga oranları 13-15 yaş ergenler arasında çok yüksektir. Özellikle Afrika ülkelerinde ve Avustralya’da bu oran %40’ların üzerindedir (Know Violence in Childhood, 2017). Ülkemizde ise bu oran %35,4’tür.

Risk altındaki çocuklara ilişkin genel bir tartışma ve istatistiksel verilerin ardından ergen bireylerin gelişimini etkileyen risklere değinilecektir. Yoksulluk, ırkçılık, istismar, ihmal gibi çeşitli risk faktörleri ergenlerin refahını olumsuz etkilemektedir. Medikal modelde bu riskler ayrı ayrı olarak ele alınmakta iken artık sosyal hizmet disiplininin holistik bakış açısı bizlere sorunlara bütüncül bakılmasını, sözkonusu riskleri birlikte ortaya çıkabileceği ya da bir diğerini tetikleyebileceğini önermektedir. Genel olarak risk faktörleri üç kategoride ele alınabilir:

- Bireysel faktörler: kaygı, düşük zekâ, sağlıksızlık, hiperaktivite, düşük tolerans eşiği
- Ailevi faktörler: sağlıksız ebeveyn, kronik ev içi şiddet, suça karışma, cezalandırıcı ebeveyn disiplini, ebeveyn kaybı
- Toplumsal faktörler: yoksulluk, kötü barınma koşulları, işlevsel olmayan okullaşma süreci, suç oranları, rol model eksikliği

Yukarıda ele alındığı üzere mevcut risk faktörlerine yönelik koruyucu-önleyici faktörler de aynı düzeyde ele alınarak ifade edilebilir. İşlevsel okullaşma süreci, iyileştirilmiş barınma şartları toplumsal düzeyde koruyucu-önleyici faktörlere örnek gösterilebilir. Bu bölümde tartışılan risk faktörlerinden de anlaşılaacağı üzere risklerin akut değil kronik olması bireylerin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Risk faktörlerinin yoğun ve yüksek olduğu yerlerde hassas grupların oluşması kuvvetle muhtemeldir.

Antisosyal davranışlara gelindiğinde bu kavram ergenlik dönemiyle sınırlı olmak üzere süreklilik gösteren davranışları kapsamaktadır. Bu davranışlardan öne çıkanı suça sürüklenme durumudur. Ülkemizde 2017 TÜİK verilerine göre yaklaşık 108.000 çocuk suça sürüklenmiştir. Ergen bireyler (12-17 yaş aralığı göz önüne alındığında) bu istatistiğin yaklaşık %95'ini oluşturmaktadır. Suça sürüklenmeye ilişkin faktörler ailede suç geçmişi, ebeveyn ihmali, cezalandırıcı disiplin, yoksulluk ve suç oranlarının yüksek olduğu çevrede yaşamak olarak sayılabilir.

Bu anti-sosyal davranışlara yönelik muhtemel müdahaleler, sosyal ve bilişsel becerileri geliştirme, ebeveynlik yaklaşımlarını iyileştirme, dezavantajlı çevreleri dönüştürme ve akran destek grupları şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu müdahalelerin yanı sıra araştırmalar istihdam olanaklarının arttırılmasının veya sağlanmasının da müdahalelerin başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır (Coleman, 2011; Coleman ve Hagell, 2007).

2.3. OKUL SOSYAL HİZMETİ

Sosyal hizmetin disiplinin alt uygulama alanlarından biri olan okul sosyal hizmeti okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamasını içermektedir. Okul, çocukların korunaklı yuvalarından çıkıp toplum içine girdikleri ilk yerdir ve çocukların ailelerinden sonra ilk formel sosyalleşme ortamıdır. Gelişim döneminde “kriz” olarak nitelendirilebilecek bu durumun yaratacağı ruhsal ve sosyal sorunlar için çocuk desteklenmelidir. Çocukluk dönemi, sağlıklı alışkanlıkların geliştirilmesi için de uygun bir dönemdir. Okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin geniş

uygulama alanlarından biridir ve zorunlu eğitimin uygulanmaya başlamasından itibaren öğrencilerin temel çocuk haklarından biri olan eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanması ve bu eğitim ve öğrenme hakları önündeki tüm engellerin kaldırılmasını kapsar.

Ev-okul-toplum arasındaki bütüncül bağı oluşturan okul sosyal hizmeti temel sosyal haklardan yoksun çocuklara yönelik endişeden doğmuştur. İlk olarak 1906-1907 eğitim-öğretim yılında Amerika'da okul sistemi dışında bağımsız olarak başlayan okul sosyal hizmeti, Amerika'da yerleşim evlerindeki görevlilerinin yerleşim evinde kalan çocukların öğretmenlerini tanımanın önemli olacağını düşünmesiyle somut hale gelmiştir. Görevliler iletişim ve anlayışı tesis etmek için okul ve toplumla yakın ilişki içerisine girmişlerdir. Daha sonra okul ve ev arasındaki uyumu teşvik ederek öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için ziyaretçi öğretmenler görevlendirilmiştir. Sosyal haklardan yoksunluğun yanı sıra zorunlu eğitimin varlığı okul sosyal hizmeti fikrinin gelişmesini sağlamıştır. Ziyaretçi öğretmen unvanıyla okul-ev-toplum bağıni kuvvetlendirmeyi amaçlayan görevliler 1960'tan itibaren okul sosyal hizmeti unvanını kullanmaya başlamışlardır. Büyük buhrandan bağlamak üzere sosyal değişmeler (eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri, ırkçılık, bağımlılık, çocuk ihmal ve istismarı) vb. ve bilimsel gelişmeler (medikal modelden, sosyal-kişisel çalışmaya geçiş, grup çalışmaları, çevresi içinde birey yaklaşımı, vb.) okul sosyal hizmetinin uygulama temelini değişmesine ve dönüşmesine etki etmiştir. Amerika'da 1960'ta tanınan okul sosyal hizmet unvanının yine 1975'te yayınlanan Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Kanununda yer almasıyla birlikte tarihte ilk kez okul sosyal hizmeti tanınmış olur ve uzmanlar özel eğitimden faydalanan engelli bireylere yardım için gerekli olan ilişkili hizmetlerden bir tanesi olarak tescillenmiş oldu. Dünyada 50'den fazla ülkede uygulama alanı bulan okul sosyal hizmeti ülkemizde henüz resmi olarak uygulama alanı bulamamıştır. Proje tabanlı girişimler bu alanın bilgi ve uygulama temeline önemli katkılar yapmaktadır.

Zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçiren çocuklar için sosyal hizmet müdahalelerde bulunmaktadır. Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde

bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile sürdürmelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisidir (Duman 2000). Etkili uygulama yapmanın yolu alana ilişkin bilgi, beceri ve değer temeline sahip olmayı gerektirmektedir. Sosyal hizmet disiplininde önde gelen bilim insanlarından birisi olan Neil Thompson'ın "Kuram ve Uygulamada Sosyal Hizmeti Anlamak" (2014) adlı kitabında sosyal hizmeti bilgi, beceri ve değer temelinde ele alarak "muğlak bir disiplin ve meslek" olarak eleştirilen sosyal hizmetin anlamlı parçalara ayırmak suretiyle ele almaktadır. Başucu niteliğinde olan bu kitaptaki sistematik yaklaşım temel alınarak bu bölümde okul sosyal hizmeti uygulama alanına ilişkin bilgi, beceri ve değer temelinde değerlendirme yapılacaktır. Literatür incelendiğinde okul sosyal hizmetine ilişkin sayısız kaynağın mevcut olmasına rağmen böyle sistematik bir girişimin olmadığı görülmektedir. Çok zor ve iddialı bir girişim olduğu ve amacın kapsamlı bir çerçeve sunmak olmadığı gerçeğini akılda tutarak bu nokta araştırma çalışmasının özgünlüğü ortaya koymaktadır

2.3.1. Bilgi Temeli

Thompson'ın da (2013) ifade ettiği gibi sosyal hizmet mekanik bir şekilde gerçekleştirilemeyecek disiplin ve meslektir. Bu fikirden yola çıkarak ele alınacak olan bilgi temelini anlaşılmaması için "yönetilebilir parçalara ayırma" yaklaşımı kullanılmıştır. Okul sosyal hizmetinin bilgi temelini tanıma, yaşam boyu gelişim teorisi kapsamında yaşam döngüsü, teorik yaklaşımlar, müdahale düzeyleri ve yöntemleri ile etik ilke ve değerler oluşturmaktadır. Bu bölümde gerçekleştirilecek tartışmalar bu başlıklar altında yapılacaktır.

Tanıma ilişkin girişimler

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi, aile ve yaşam koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarı ile

sürdüremelerini sağlama gibi hizmetleri yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin önemli uygulama alanlarından birisidir. Okul ortamlarında sosyal hizmet, öğrencinin okul performansına, okul başarısına etki eden biyopsikososyal faktörler üzerine odaklanır. Okul ortamında görev yapan sosyal hizmet uzmanları hem çocuk hem de ebeveyn odaklı uygulamaları dengede tutarak anne-babaların ebeveyn olarak çocuğun yetiştirilmesi açısından sosyal işlevlerinin geliştirilmesi yönünde çalışırlar. Çocuk ve aileleriyle çalışmada amaç, öğrencinin okula düzenli devamını sağlamak, akademik başarısızlık riskini azaltmak ve erken dönemde bazı nedenlerle eğitimini yarıda bırakmasını önlemektir (Turner 2005: 331).

Okul, aile ve toplum arasındaki bağları güçlendiren okul sosyal hizmet uygulamaları çocuklara eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması, eğitilmeleri ve öğrenmeleri karşısında her türlü engelin ortadan kaldırılmaya çalışılması ve akademik açıdan başarılarının artırılması için “çevresi içinde birey” yani “ekolojik yaklaşım”la uygun sosyal ortamlar hazırlanmasına yardımcı olur. Bu amaçla okul ortamları ve bu ortamlar üzerinden aile ve topluma ulaşarak çeşitli araştırma ve uygulamalar gerçekleştirir. Okullar üzerinden çocuklar ve ailelerine, yoksulluk, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu ihtiyaçları nasıl gidereceklerine ilişkin bu aileleri ve okulları toplum kaynakları ile buluşturma gibi etkinlikleri kapsayan uygulama ve müdahalelerde bulunmak okul sosyal hizmeti kapsamında yer almaktadır. Başka bir deyişle, okul sosyal hizmeti uygulaması, öğrencilerin okul performansına ve okul başarısına etki eden biyopsikososyal faktörlere odaklanarak yaşanan sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlandırılması gibi hizmetleri yürütmek amacıyla okulda yer alır. Bu uygulama, öğrencinin kendisi ve ailesiyle çalışarak öğrencinin akademik başarısızlık riskini azaltma, çocuğu/öğrenciyi sosyal işlevsel kılma, okul toplumuna uyumunu sağlama ve eğitimini yarıda bırakmasını önleyici tedbirler geliştirme konusunda sosyal hizmetin okul ortamlarında gerçekleştirilen özel bir uygulama alanıdır (Özkan ve Selcik, 2016: 1277).

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama hedefiyle okul ortamında faaliyet yürütülen bir sosyal hizmet uygulama alanıdır. Okul, aile ve toplum arasındaki bağları güçlendiren okul sosyal hizmet uygulamaları çocuklara eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması, eğitilmeleri ve öğrenmeleri karşısında her türlü engelin ortadan kaldırılmaya çalışılması ve akademik açıdan başarılarının artırılması için “çevresi içinde birey” diğer bir deyişle “ekolojik yaklaşım”la uygun sosyal ortamlar hazırlanmasına yardımcı olur.

Ekolojik bakış açısını benimseyen okul sosyal hizmet uzmanları, risk altında bulunan öğrencileri ve ailelerini destekleme, ev ve okul arasında iletişim ağlarının açık tutulmasını sağlama, çocukların eğitim ihtiyaçlarını tespit etme, öğrencilerin yaşam koşulları ve yaşadıkları mahallelerin koşullarını analiz etme, toplumsal kurumlara yönlendirmeler yapma, farklı kurumlara yönlendirilmiş öğrencileri takip etme, risk altında bulunan öğrencilere ve onların ailelerine daha iyi hizmetler sunmak için kaynakların tanımlanıp geliştirilmesinde toplumla işbirliği yapma gibi görevlere sahiptirler (Dupper, 2013).

Yaşam Döngüsü

Uzmanlarının müdahale yöntemini etkileyen birtakım değişkenler söz konusudur. Bu değişkenlerden biri de çalışılacak müracaatçıdır. Okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarında okul öncesi eğitimden başlayarak lise düzeyine kadar olan dönemde çalışılan müracaatçı grubu çocuk ve ergenlik gelişim düzeyinde olan bireylerle çalışılmaktadır. Bu dönemlere ilişkin farklı kuramcılar tarafından farklı gelişim düzeyleri önerilmiştir. Thompson’ın (2013) çerçeveselendirdiği yaşam evreleri ise bebeklik, çocukluk, ergenlik, erken yetişkinlik, orta yaş, yaşlılık ve ölüm şeklindedir. Bu dönemlere ilişkin temel bilgiye sahip olunması uygulamayı doğrudan etkilemektedir. Araştırma kapsamında ortaöğretim düzeyindeki bireylerle çalışıldığı için ergenlik dönemindeki gelişim özellikleri çalışmamızın odağını oluşturmaktadır. Bu döneme ilişkin tartışma “2.2. Ergen Çocuklar” başlığı altında tartışılmıştır.

Teorik Yaklaşımlar

Sistem yaklaşımı: Öğrenci, çevresi içinde birey yaklaşımıyla ele alınmaktadır. Çevresi içinde birey yaklaşımında karşılıklılık durumu söz konusudur. Okul sistemi ve sosyal çevre öğrenciyi etkilediği gibi öğrenci de çevresini etkilemesi anlayışına dayanmaktadır.

Ekolojik yaklaşım: Bu yaklaşım, birey ve çevresiyle ilişkisine odaklanır. Öğrencinin değişiminden ziyade öğrenci ve çevresi arasındaki uyum ve ilişkinin dengede olmasına odaklanır. Uzmanların görevi okul çevresini değerlendirerek bununla bağlantılı dış çevre ilişkilerini uyumlandırmak ve bu iki çevre arasında dengeyi bulabilmektir. Bu yaklaşım ikili odak (okul-çevre, öğrenci toplum kaynağı) yaklaşımını benimsemesinden ötürü öğrencinin ego kapasitesini güçlendirir.

Güçlendirme yaklaşımı: Günümüzde sosyal hizmetin en önemli yaklaşımlarından biri olan güçlendirme yaklaşımı medikal modelde bireyi sorun olarak görme yaklaşımının aksine sosyal destek ve güçlendirme yoluyla müracaatçının güçlü yanları ve kaynaklarına odaklanarak bireyin çevresiyle uyumunun artırılması söz konusu olabilir.

Müdahale Düzeyleri

Okullarda psikososyal ekibin bir parçası olan okul sosyal hizmet uzmanları, ergenleri yaşanan sorunların tek kaynağı olarak görmeden; ergenlerin ebeveynlerini, arkadaşlarını, okulu ve ilgili diğer sistemleri sorunun çözümüne dahil eden ekolojik yaklaşımın çevresi içinde birey bağlamını kullanarak müdahaleler gerçekleştirmektedir (Özkan ve Kılıç, 2014).

Müdahale Yöntemleri

Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının etkinlik odağı, öğrencinin okul performansını ve akademik başarısını etkileyen biyopsikososyal faktörler ve risk, güvenlik, koruma ve önlemedir. (Özbesler ve Duyan, 2009). Bu amaçla okul ortamları ve bu ortamlar üzerinden aile ve topluma ulaşarak çeşitli araştırma ve uygulamalar gerçekleştirir. Okullar üzerinden çocuklar ve ailelerine, yoksulluk, sağlık ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi ve bu ihtiyaçları

nasıl gidereceklerine ilişkin bu aileleri ve okulları toplum kaynakları ile buluşturma gibi etkinlikleri kapsayan uygulama ve müdahalelerde bulunmak okul sosyal hizmeti kapsamında yer almaktadır. Okul ortamlarında çalışan sosyal hizmet uzmanları, çeşitli psikososyal ve ekonomik nedenlerle risk altında olan öğrenci ve ailesi için savunuculuk rolü üstlenmek, öğrencileri ve aileleri güçlendirmek, okul ve ev arasındaki iletişimi ve işbirliğini işlevsel duruma getirmek, ailelerin çocuklarının psiko-sosyal gelişim özelliklerini ve eğitim gereksinimlerini anlamasına yardımcı olmak, öğrencinin yaşam koşulları hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, risk altındaki çocuklar ve ailelerinin hizmet alabileceği kurumlara gereksinimi olan öğrenci ve ailesini yönlendirmek gibi pek çok görevi vardır (Duyan vd., 2008).

Okul sosyal hizmet uzmanları çoklu düzeyde sorunların etkisi altında olan çocuklarla birlikte sorunun çözümüne yönelik müdahaleleri öncelikli olarak ele alır. Bir bütün olarak eğitim ortamında olumlu iklim yaratmayı amaçlayan koruyucu, önleyici ve geliştirici çalışmalar da gerçekleştirir (Karataş, Gencer, Çalış ve Ege, 2014).

Başka bir deyişle, okul sosyal hizmeti uygulaması, öğrencilerin okul performansına ve okul başarısına etki eden biyopsikososyal faktörlere odaklanarak yaşanan sorunların çözümü, gereksinim duyulan hizmetlerden yararlandırılması gibi hizmetleri yürütmek amacıyla okulda yer alır. Bu uygulama, öğrencinin kendisi ve ailesiyle çalışarak öğrencinin akademik başarısızlık riskini azaltma, çocuğu/öğrenciyi sosyal işlevsel kılma, okul toplumuna uyumunu sağlama ve eğitimini yarıda bırakmasını önleyici tedbirler geliştirme konusunda sosyal hizmetin okul ortamlarında gerçekleştirilen özel bir uygulama alanıdır.

Okulda gerçekleştirilen müdahaleler için literatürde erken müdahale, zorunlu ön-değerlendirme müdahaleleri (öğrencinin eğitim ihtiyacını düzenleme), ön-sevk müdahaleleri ve bireysel eğitim planı ile bilgilendirilmiş ebeveyn onamı sayılmaktadır. Bu müdahalelerin yanı sıra okul sosyal hizmeti alanında öne çıkan müdahale modelleri şu şekildedir:

Geleneksel klinik model

Bireysel olarak öğrencilerin öğrenme potansiyeline etki eden sosyal ve duygusal problemlerine odaklanır. Modelin temeli psiko-analitik ve ego psikolojisidir. Temel varsayımı ise bireyin/ailesinin zor zamanlar ya da fonksiyon bozukluğu yaşadığıdır. OSHU'nun rolü öğrenci ya da ailesine hizmet sunması ve sadece okula odaklanmamasıdır. Okul personeli ise çocuğun davranışı hakkında bilgi kaynağı olarak işlev görür.

Okul değişimi modeli

Bu modelin hedefi okuldu ve değişen kurumsal politikalar ile şartlardır. Ayrıca öğrencinin fonksiyon bozukluğuna sebep olan uygulamalardır. Okulun kendisi müracaatçıdır, okul personeli tartışma, teşhis ve değişime dahil olur.

Toplum-okul modeli

Sınırlı sosyal ve ekonomik kaynağa sahip toplumlara odaklanır. OSHU'nun rolü toplumları okulun sundukları hakkında eğitmek, okulun programlarına destek organize etmek ve toplumu etkileyen dinamiklerle sosyal faktörler hakkında okul personeline bilgilendirmektedir. Bu modelde, okul personeline sosyal problemler ve öğrencilerin öğrenmelerine etki eden faktörler hakkında okul personeline güncel bilgi sunmayı gerektirir.

Sosyal Etkileşim Modeli

Birey ve grupların eylemlerinin karşılıklı etkilerini temel alır. Modelin hedefi taraflar arasındaki paylaşımların kalitesi ve türüdür. OSHU arabulucu, kolaylaştırıcı olarak ortak payda ve ortak çözüm bulmayı hedefler.

Costin'in Modeli

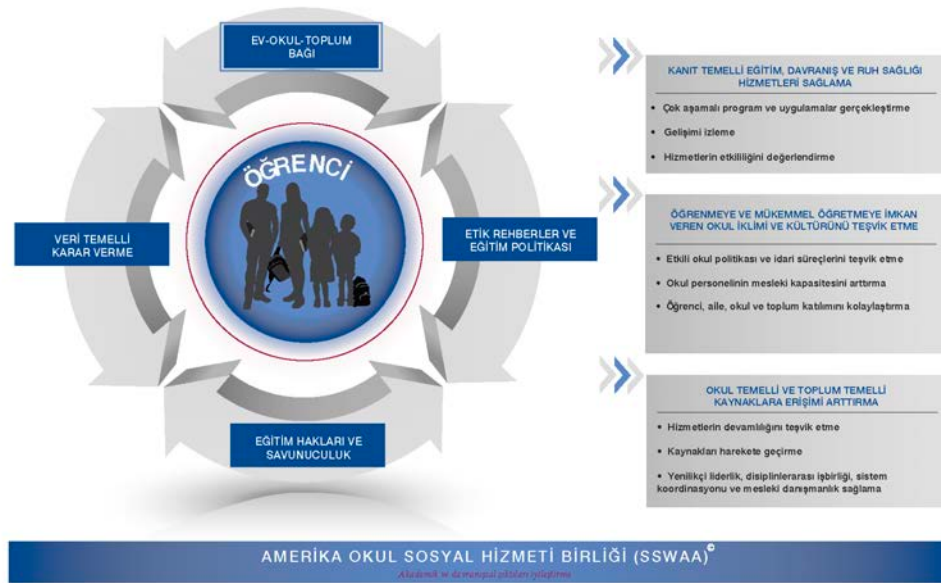
Bu model, çok sayıdaki yöntemin bir bileşimidir. Okul-toplum-öğrenci ilişkileri modeli olarak da adlandırılmakta ve öğrenci, okul ve toplum arasındaki etkileşimlerin karmaşık yapısına vurgu yapar. Günümüz okullarında ilk hedef bu üçlünün etkileşimi arasında değişimi meydana getirmek böylece de bir dereceye kadar zararlı kurumsal uygulama ve politikaları modifiye etmektedir. Okul sosyal

hizmet uzmanlarının genel olarak en çok risk altındaki çocuklar ile ailelerine ruh sağlığı hizmeti verdiği birçok araştırmada ortaya çıkmaktadır. Hatta hizmetlerin çoğu 3 katman hizmetleridir (Kelly vd, 2010).

ABD Ulusal Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modeli

Frey vd. (2013) tarafından önerilen ve daha sonra Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliği tarafından aynı yıl kabul edilen bu modelin amacı okul sosyal hizmet uzmanlarından beklenen beceri ve hizmetleri açıkça ifade etmektir. Diğer taraftan akademik ve davranışsal çıktıları iyileştirmek için lisans ve lisansüstü eğitimlerde, akreditasyonda ve mesleki uygulamada tutarlılığı teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu model kapsamında okullarda bir uzmana 250 öğrenci düşecek şekilde tam zamanlı OSHU'lar görevlendirilmelidir. Ancak yüksek oranda riskli davranış gösteren öğrenciler, OSHU'nun deneyimi ve uzmanlığı ile okuldaki diğer hizmetlerin varlığı gibi faktörler bu sayıyı etkileyecektir.

Şekil 1. Amerika Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Modeli



Bu model (bkz. Şekil 1.) OSHU'ları kanıt temelli eğitim, davranış ve ruh sağlığı hizmetleri sunmaları, öğrencilerin öğrenmelerine ve mükemmel öğretmeye imkân veren okul iklimi ve kültürünü teşvik etme, okul temelli ve toplum temelli kaynaklara erişimi artırma gibi konularda desteklemektedir. OSHU'ların bu alanda bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

(1) Kanıt temelli eğitim, davranış ve ruh sağlığı hizmetleri sağlama

Bu yaklaşım, akademik ve davranışsal çıktıları desteklemek için öncelikli doğrudan hizmet bileşenidir. OSHU'lar çocuk ve aile ile çalışmada özgün uzmanlığa sahiptir çünkü eğitim başarısına etki eden okul ve toplum stresörleri ile çalışmaktadırlar. OSHU'ların danışmanlık becerileri okul personelinin müdahaleleri doğru ve uygun bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda şu faaliyetler önerilmektedir:

- Çok aşamalı program ve uygulamalar gerçekleştirme
- Gelişimi izleme
- Hizmetin etkililiğini değerlendirme

(2) Öğrenme ve mükemmel öğretmeye imkân veren okul iklimi ve kültürünü teşvik etme

OSHU'lar akademik katılım ve başarıyı tetikleyen psiko-sosyal ortamları teşvik eder. Öğrenme ve öğretmeye imkân veren ortamlara (1) güvenli ve düzenli çevrenin oluşumuna olanak sağlayan politika ve süreçlere; (2) etkili uygulamaları teşvik eden kapasite geliştirme girişimlere; (3) öğrenci, aile, okul personeli ve toplum üyeleri arasında destekleyici ilişkilere sahip olduğunda ulaşılabilir. Bunun için;

- Etkili okul politika ve idari süreçlerini teşvik etmek,
- Okul personelinin mesleki kapasitesini arttırmak,
- Öğrenci, aile, okul ve toplum arasındaki katılımı kolaylaştırmak gereklidir.

(3) Okul temelli ve toplum temelli kaynaklara erişimi artırma

Bu yaklaşım okul sosyal hizmetinin makro uygulama bileşeni olup dolaylı bir uygulamadır. Bu uygulama okul içindeki mevcut hizmetlerin koordinasyonunu veya hizmetleri güvenceye almak için toplum ortaklarına ulaşmayı içerebilir. OSHU'lar okul sisteminde sunulan hizmetleri bilmektedirler ve toplumdaki hizmetlerin içeriği hakkında da bilgi sahibidirler. OSHU'ların hizmetleri (örn. Sağlık, ruh sağlığı, çocuk refahı, çocuk adalet sistemi) yönlendirmedeki bu

becerileri akademik be davranışsal başarıyı sağlamak için okul ve toplum kaynakları önündeki zorlu engelleri aşmada önemlidir. Bunun için

- Hizmetlerin devamını teşvik etmek,
- Kaynakları harekete geçirmek,
- Yenilikçi liderlik, disiplinlerarası iş birliği, sistem koordinasyonu ve mesleki danışma sağlamak gereklidir.

Uygulama Modeline İlişkin Anahtar Yapılar

Ev-okul-toplum bağı. Akademik başarı ve davranışlar en temelde ev, okul ve toplum ortamlarındaki ilişki ve etkileşimleri yer aldığı çevreden derin bir şekilde etkilenmektedir. Bu sistemler arasındaki iletişimi kolaylaştırma ve bağı teşvik etme okul sosyal hizmet uygulamasının temel özelliğidir.

Etik rehber ve eğitim politikası. Uygulama gerçekleştirilirken OSHU'lar mesleki etik ilkelere ve eğitim politikalarına göre hareket ederler. Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW) Etik İlkeleri ve Amerika Okul Sosyal Hizmeti Birliği (SSWAA) Etik Rehberi etik okul sosyal hizmet uygulaması için beklentileri tanımlamaktadır. Kanun, yönetmelik ve politikaların uygulanması sürecinde belirli ikilemlere yönelik etik karar verme sürecini kolaylaştırmada hesapverebilirlik önemli bir noktadır. Etik ilkeler, kanıta dayalı uygulamalardan sürekli haberdar olmak için mesleki gelişimin sürekliliğine ilişkin ihtiyacı ve bu uygulamaların okul kültürüne ve bağlamına uygunluğundan emin olmayı vurgulamaktadır.

Eğitim hakları ve savunuculuk. OSHU'lar okul kalitesini ve eğitimsel çıktıları etkileyen yapısal eşitsizlikleri ve okul süreçlerini irdelemektedir. Uygulayıcıların çeşitlilik, sosyal ve ekonomik adalet gibi okul başarısızlığına ve eğitimsel eşitsizlik gibi sorunlara neden olan faktörleri gündeme getirmeleri beklenir. OSHU'lar hem öğrenci ve veliler için savunuculuk yapmalı hem de öğrencilerin onuru ve değerine zarar veren politika ve uygulamaların değişimine yardımcı olur.

Veri temelli karar verme. OSHU'lar en iyi güncel araştırmaları kullanarak müdahalelerini tasarlayıp uygulurlar. Uygulamalar araştırma literatürü tarafından bilgilendirilmeli; deneysel olarak desteklenmiş müdahaleleri öğrencilerin gereksinimlerine uygun hale getirilmeli; politika, program ve uygulamaların etkililiği rutin bir şekilde değerlendirilmelidir.

2.3.2. Beceri Temeli

Thompson'ın da (2013) ifade ettiğı üzere bilgi tek başına yeterli değildir. Etkili müdahaleyi gerçekleştirmek üzere uzmanlar, becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aile ile çalışabilmesi ve etkin uygulamalar gerçekleştirebilmesi için bu alanda yüksek bilgi temelini yanı sıra beceri düzeyine de sahip olması beklenmektedir. Çünkü çocuk ve aile ile çalışma yetkin ve özel becerileri gerektirmektedir (Özkan ve Kılıç, 2014). Sosyal hizmet disiplinde olduğu gibi okul sosyal hizmeti alanında da uzmanlar bireysel olarak öğrenciler ve aileleriyle, öğrenci gruplarıyla, öğretmenler ve toplumla olmak üzere her düzeyde müdahalede bulunabilirler. Bu müdahaleleri gerçekleştirebilmek için okul sosyal hizmet uzmanlarının sahip olması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Okul sosyal hizmeti alanında tanımlanan en temel beceriler; (1) danışma, (2) öndeğerlendirme, (3) doğrudan uygulama, (4) program gelişimine yardım etme (Constable vd., 1999) şeklindedir. Amerika'da bulunan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliğı, okul sosyal hizmetinin sunumunda önemli bir rehber işlevi gören okul sosyal hizmeti standartlarını yayınlamıştır. 1978 yılında kabul edilen bu standartlar 2002 yılında revize edilerek bugünkü halini almıştır. Bu bölümde, çalışmanın sınırlılığından dolayı öndeğerlendirme ve doğrudan uygulama becerilerine ilişkin tartışmalara yer verilecektir gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Okul sosyal hizmeti alanında tanımlanan en temel beceriler; (1) danışma, (2) öndeğerlendirme, (3) doğrudan uygulama, (4) program gelişimine yardım etme (Constable vd., 1999) şeklindedir. Amerika'da bulunan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliğı, okul sosyal hizmetinin sunumunda önemli bir rehber işlevi gören okul sosyal hizmeti standartlarını yayınlamıştır. 1978 yılında kabul edilen bu standartlar 2002

yılında revize edilerek bugünkü halini almıştır. Bu bölümde, çalışmanın sınırlılığından dolayı öndeğerlendirme ve doğrudan uygulama becerilerine ilişkin tartışmalara yer verilecektir.

Öndeğerlendirme

Okul sosyal hizmet uzmanının doğrudan müdahale gerçekleştirebilmesi için öğrenciye yönelik öndeğerlendirme yapması müdahalenin temelinde yatmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanları, sistematik inceleme ve değerlendirme yapma becerilerine sahip olmalıdır (NASW, 2002, 21. Standart). Müdahaleyi tasarlamak için öğrencinin ihtiyaçlarını ortaya koymalı ve sözkonusu davranışlarına müdahale edebilmelidir. Öndeğerlendirme becerisini gerçekleştirebilmek için okul sosyal hizmet uzmanları ekolojik bakış açısını kullanır. Bu bakış açısı çocuğun aile ve çevresinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Öte yanda uzman, Saleebey (1997) tarafından geliştirilen güçler perspektifini kullanır. Güçler perspektifi yaklaşımı, sosyal hizmet uzmanının yaptığı her müdahalenin bir şekilde müracaatçısının güçlü yanlarını ve kaynaklarını ortaya çıkarmaya yardım etmeye dayandırılması gerektiği amacını taşımaktadır. Böylece müracaatçıların amaçları ve hayalleri ortaya konarak sınırlılıkları önündeki engel kaldırılabilir.

Doğrudan Uygulama

Okul sosyal hizmet uzmanları, genelci uygulama yaklaşımını kullanır. Genelci uygulama, birey, aile, grup, topluluk ve toplum olmak üzere çeşitli büyüklükteki sistemlere müdahale etmek için problem çözme yaklaşımının kullanılmasını içermektedir (Openshaw, 2008). Problem çözme, adımları belli olan bir süreci ifade etmekte olup müracaatçıyla karşılaşma, problem alanlarını ve güçlü yanlarını tanımlama, müdahale planı hazırlama ve uygulama, müdahalenin başarısını değerlendirme, müracaatçı-uzman ilişkisini sonlandırmayı içermektedir. Genelci yaklaşımın, sistemler içerisinde ve çevresi içinde birey çerçevesinde hareket etmeyi gerektirirken çoğu sorunun birden fazla sisteme müdahale edilmesini gerektirdiği öne sürülmektedir (Boyle vd., 2006; akt. Openshaw 2008). Doğrudan uygulama becerileri ise şu şekildedir:

- Profesyonel yardım ilişkisini kurma ve sürdürmeyi bilme
- Sorun/durum hakkında bilgi toplama ve değerlendirme
- Müracaatçının güçlü yanlarının ve yeteneklerinin farkında olma
- Sorun/durumu iyileştirecek plan geliştirme
- Kanıta dayalı müdahale gerçekleştirme
- Mesleğin değer ve etik boyutuyla çalışma (Boyle vd., 2006; akt. Openshaw 2008)

Çok disiplinli bir ekibin üyesi olan okul sosyal hizmet uzmanının, uygulamalarında mesleki açıdan yalnız olacağı göz önünde bulundurulduğunda özerk çalışma becerisine de sahip olması gerekmektedir. Uzman ayrıca okul sistemindeki diğer personelleri kendi beceri ve yetkinlikleri hakkında eğitmelidir. Öğrencileri ve velileri okul sosyal hizmetinin rol ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmelidir. Uzmanlar, okul ortamlarında çalıştıklarından müdahalenin sınırlarının da farkında olmalıdır (O'Donnell, 2000).

Ulusal Okul Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW) okul sosyal hizmeti uygulama standartlarına göre birey, grup ve topluluklarla gerçekleştirilen doğrudan uygulamalarda rehberlik sunma, ev ziyaretleri, grup çalışmaları, toplum düzeyinde ise toplum ruh sağlığı, mahkemeye yönlendirme, savunuculuk, arabuluculuk gibi diğer becerilere sahip olunmalıdır (NASW, 2002).

2.3.3. Değer Temeli

Okul sosyal hizmet uzmanları öncelikli olarak sosyal hizmet mesleğinin etik ve değerlerine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmelidir. Etik karar vermede bu etik ve değer ilkelerini kullanmanın yanı sıra okul sosyal hizmet uygulamasına özgü boyutlar ile öğrenci, ebeveyn ve içinde bulunulan toplumun ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Uygulamalarda öne çıkan en temel değerler sosyal adalet, insanın onuru ve değeri, insan ilişkilerinin önemi, bütünlük ve yetkinliktir. Okul sosyal hizmet uzmanları ayrıca bilgilendirilmiş onam, gizlilik, kayıtlara erişim gibi ilkelere de uymalıdır. Öğrenciler, veliler ve öğretmenler gizliliğinin sınırları

hakkında bilgilendirilmelidir. Okul yönetimi, sosyal hizmetin etik ilkelerinden haberdar edilmelidir.

Poole tarafından 1949'da okul sosyal hizmet uzmanlarının hangi ihtiyaçlarının okul sosyal hizmetiyle uygun bir şekilde giderilebileceğine karar vermesi gereken beceri uzmanları olarak tanımlamıştır. Uzmanlar, okulun yapısına ve genel örgütlenmesine uygun düşecek ve sosyal hizmet bilgi ve becerisine sahip biri tarafından tanımlanabilen hizmet sunma yöntemi geliştirebilmelidir. Hizmet ve katkılarını okulun genel amaçlarına katkı sağlayıcı olarak tanımlamalıdır. Okul sosyal hizmetinin öne çıkan temel değerleri şu şekildedir:

- Her bir öğrenci herhangi bir özel karakterine bakılmaksızın birey olarak değerlidir.
- Her bir öğrencinin öğrenme sürecine katılmasına imkân tanınmalıdır.
- Bireysel farklılıklar tanınmalıdır; müdahale öğrencilerin hedeflerinin ulaşmak istedikleri yaşama yönelik eğitilmelerinde eğitimsel destekle yönlendirilmesini amaçlamalıdır.
- Irk ve sosyoekonomik özelliklerden bağımsız olarak her öğrenci okulda eşit muamele görme hakkı vardır.

2.4. ONARICI ADALET

Birleşmiş Milletlerin suçun ya da suçlunun mümkün olduğu ölçüde zararın onarılmasına odaklanan problem çözme yaklaşımı olarak tanımladığı onarıcı adalet, çözüme ulaşmada mağdur, suçlu ve aktif ilişkideki toplum ile kurumların birlikte hareket etmesini gerektiren bir uygulama alanıdır. Onarıcı adalet, mağdur ile failin iletişim kurmasına olanak sağlayan ve suça konu davranışın neden olduğu zararın nasıl onarılacağı üzerinde anlaşılan bir toplum temelli çatışma çözme yöntemidir.

Onarıcı adalet düşüncesine göre suç; mağduru, faili onların yakınlarını ve daha geniş çerçevede toplumu etkileyen bir haksızlık ve yaralanmadır ve ceza adalet sisteminin önceliği suçun doğurduğu bu yaraların sarılması olmalıdır (Marshall, 1999). Bu yeni anlayışta pişmanlık, özür, utanma ve duyguların ifadesi önemli

bir yere sahiptir (Hayden ve Gough, 2010; Braithwaite, 1989). Onarıcı adalet uygulamaları sayesinde fail formel sistem içerisine girmemekte, işletilen bir suçtan dolayı failin kendisi değil kötü davranış ya da suç kötülenmektedir (Bkz. Tablo 1). Böylece fail “suçlu” olarak damgalanmaktan kurtulmaktadır (Umbreit ve Vos, 2000; Cunneen ve Hoyle, 2010). Bu durumda, faile hatasından vazgeçme ve kendini düzelterek yeniden suç işlememe yolunda fırsat verilmiş olunur (Braithwaite, 1989).

Tablo 1. Ceza Adaleti ve Onarıcı Adalet Düşünceleri

İki Farklı Görüş	
Ceza Adaleti	Onarıcı Adalet
Suç, yasaların ihlalidir.	Suç, insan ilişkilerinin ihlalidir.
İhlal, suçluluk gerektirir.	İhlal, yükümlülük gerektirir.
Adalet, suça karar vermeyi ve cezayı uygulamayı gerektirir.	Adalet, durumun düzeltilmesi için mağdur, fail ve toplum üyelerinin çabasını gerektirir.
Odak nokta: Fail, neyi hak ediyorsa onu olur.	Odak nokta: Mağdurun ihtiyaçları ve failin zararı onarması için sorumluluğu

İlk defa Albert Eglash’un 1958 yılında yazdığı bir dizi makalede kullanılan ve Howard Zehr tarafından düşünsel temelleri ortaya konan (Van Ness ve Strong, 2014) “Onarıcı Adalet” kavramı ve bu çerçevede geliştirilen alternatif programlar başta Yeni Zelanda, Kanada, Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallıklar, Finlandiya olmak üzere 80’in üzerinde ülkede uygulama alanı bulmaktadır (Van Ness, 2005). Avrupa Birliği gerekse Birleşmiş Milletler teşkilatı onarıcı adalet felsefesinin ve uygulamalarının üye ülkeler ceza adalet sistemleri içerisinde kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde kararlar almakta ve bu yönde faaliyetler içerisine girmektedirler (United Nations, 2006).

Onarıcı adalet yaklaşımı, ülkemizde ceza adaleti sistemi dışına yönlendirme noktasında dava dosyalarının arabuluculuğa gönderilmesi şeklinde kendine uygulama alanı bulmaktadır. Ancak okul ortamlarında onarıcı adalet uygulama yaklaşımı ABD, İngiltere, Kanada, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerde kullanılmakta olup ülkemizde uygulama henüz uygulama alanı bulamamıştır.

Onarıcı adalet, 1970'lerde ceza ve adalet hakkında düşünceye alternatif olarak geliştirildi (Zehr, 2002). Bu dönemde ceza adaleti sisteminin eksikliklerine yönelik (Braithwaite, 1989; Munford, 2007; O'Hear, 2007; Van Ness ve Strong, 2006), çocuk adalet sistemine yönelik (Miller, 2008), ceza sisteminin faileri rehabilitesi konusundaki yetersizliğine yönelik (Achilles ve Stutzman-Amstutz, 2008; Acker, 2008; Barker, 2007) tartışmalar mevcuttu.

Bu gelişmelere paralel olarak 1970'lerde Minnesota, New York ve Ohio gibi kentlerde yerel arabuluculuk programları başlatılarak fail ve mağdur bir araya getirildi ve bu programlar ilk onarıcı adalet uygulamaları oldu (McCold, 2008). Mayıs 1974 tarihinde onlu yaşlarda iki genç Elmira'da (Ontario) yağmacılıktan 22 ayrı suç işlemişlerdir. Geleneksel ceza yöntemiyle birkaç ay içerde kalmaları bekleniyordu. Mennocu¹ olan bir denetimli serbestlik memuru, kilise üyelerinin ceza adalet sistemine nasıl dahil olabileceğine ilişkin bir toplantıya katılmıştır. Orada arabuluculuk programlarının katkılarını öğrenmiştir ve o iki gencin sarhoş bir şekilde gerçekleştirdikleri eylemlerinin etkilediği 21 mağdurla ilk ağızdan görüşmelerinin ve fiillerinin onları nasıl etkilediğini duymalarının etkili olacağına karar verir. Yılın sonunda iki genç, 21 kişiyle doğrudan görüşmüştür ve onların zararlarını maddi olarak karşılamıştır. O dönemde kimse (mağdur, fail, mahkeme üyeleri) "Elmira Vakası"na dahil olduklarından haberleri yoktu ki bu yaklaşım daha sonra mağdur-fail arabuluculuğuna evrilmiştir (Peachey, 2003).

Sonraki 10 yılda Elmira deneyimi Mağdur-Fail Mutabakat Programı olarak tanınmaya başlamış ve arabuluculuk ya da toplum adalet merkezlerinde deneysel programlar Kuzey Amerika ve Avrupa'da yaygınlaştı (Umbreit, Vos, Coates ve Lightfoot, 2007; McCold, 2008). 1980'lerin ortalarında onarıcı adalet, suç mağduru ve faili kişilerde uygulanabilir bir seçenek haline geldi (Umbreit vd., 519). O dönemde Howard Zehr'in *Değişen Mercek* (Changing Lenses) kitabını yazması onu onarıcı adalet konusunda ilk ve önemli teorisyenlerden biri haline getirmiştir:

¹ Mennocu (Mennonite): Hristiyan Mennocu inancı, son derece pasifist ve geleneksel olarak devlet sistemleriyle etkileşime girmekten kaçınırlar. Mennocular, şiddetsizlik ve barışa adanmışlıklarıyla tanınmaktadırlar.

1980'lerin ortasında "Değişen Mercek" kitabını yazarken bazen kahkaha ve alay konusu olur muyum diye düşünüyordum. Şüphesiz ki mağdur-fail arabuluculuğu birçok ülkede o dönemde kullanılıyordu fakat çok fazla kişi tarafından bilinmiyordu, kavramsal çerçevesi yeniydi ve bu fikir çığınca duruyordu (2005: 263).

Ancak yıllar sonra bu hareketin uluslararası olarak yerleşmesi ve uygulanan bir alan haline gelmesi, akademik çalışmaların artması, literatürün genişlemesi, birçok ülkenin bu programları finanse etmesi ve hatta savunur hale gelmesi Zehr'in hayal dahi edemeyeceği bir noktaya ulaşmıştır.

Onarıcı adalet insanların sosyal kaynak olarak kavramsallaştırdığı birçok yolu kabul etmektedir ve bireyleri güçlendirme ve iyileşme için sosyal kaynakları kullanma yoluyla zarar ile adaletsizliğe karşılık verir. Bu "aşağıdan yukarı" yaklaşım (Braithwaite, 2003: 14-15), "yukarıdan aşağı" yaklaşıma sahip geleneksel ceza adaletine bir alternatif ya da tamamlayıcı roledir.

Onarıcı adalet uygulaması kapsamında mağdur-fail arabuluculuğu, aile grup toplantıları, uzlaşma grupları ve toplumsal adalet gibi müdahale türleri bulunmaktadır. Bu uygulama yaklaşımları, onarıcı süreçlerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için belirli becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.

İlk olarak, uygulayıcıların etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu iletişim becerileri, aktif dinleme, sözsüz iletişimin farkında olma, anladığını yansıtma, geribildirimde bulunma, pozitif ve yapıcı yaklaşma, katılımcının kendi kararını vermesini destekleme gibi becerileri içermektedir.

İkincil olarak onarıcı uygulayıcılar katılımcılar için güvenli bir ortam oluşturmalıdır. Bu ortamı oluşturabilmek için katılımcılarla güvene dayalı ilişki kurma, farklılıklara karşı saygı duyma ve duyarlı olma, çatışma yönetme, güç eşitsizliğinin farkında olma ve dönüştürme, tarafsız olma gibi beceriler gösterilmelidir.

Bu becerilerin yanı sıra adil davranma, cinsiyet eşitliğine, kültür ve inanca saygı gösterme, problem çözme, gizliliği sağlama, öz farkındalık, disiplinlerarası işbirliği gibi beceriler gösterilmelidir.

Onarıcı değerler olarak da adlandırılabilir bu temel onarıcı adaletin temel alanlarından biridir. Literatürde liste halinde verilen bir değer tartışması olmadığından onarıcı değerleri ifade etmek bu çalışmada zorlayıcı bir girişimdir. Tahakküm kurmama, güçlendirme, tüm paydaşlara (mağdur, fail, toplum) saygı, failin hesapverebilirliği, paydaşların zarar ve ihtiyaç konusundaki endişesi gibi değerler onarıcı değerler arasında sayılabilir. Literatürde temel insan haklarının onarıcı adalet için önemli olduğunun altını çizen çok sayıda fikir bulunmaktadır (Braithwaite, 2000; Mackay vd., 2006; akt. Leonard, 2011). Öte yandan mağdurun ihtiyaçlarını önplana çıkardığını (Hudson, 2003), fail merkezli karakterde olduğunu (Mika vd., 2004; Herman, 2004) failin haklarını tehlikeye attığını (Skelton ve Frank, 2004) öne süren görüşler de bulunmaktadır.

Onarıcı adaletin değer temeline ilişkin en sistematik analizi gerçekleştiren Pranis (2007) bu değerleri iki kategoride incelemiştir: (1) Süreç değerleri, (2) Bireysel değerler. Süreç değerlerini, müdahaleyi, müdahalenin yapısını ve spesifik adımlarını yönlendiren gerekli ilkeler olarak açıklamaktadır. Bu değerler arasında saygı, bireysel onuru sürdürme, içermek, sorumluluk, tevazu, karşılıklı ilgi, onarma ve tahakküm kurmama bulunmaktadır. Öte yandan bireysel değerler arasında saygı, dürüstlük, sorumluluk alma, sabır, şefkat bulunmaktadır. Onarıcı uygulayıcıların sağlayacağı ortam şartları bireyin kendini gerçekleştirebilmesine olanak sağlamalıdır.

Onarıcı adalet fikrinin ortaya konmasında önemli bir isim olan Zehr (2005), herkese saygı ilkesinin onarıcı adaletin değer temelini oluşturduğunu öne sürmektedir. Saygının aynı zamanda hem kişilerarası bağı ve hem de farklılıkları ifade ettiğini bildirmektedir. Saygı olarak adaleti ararsak onarıcı bir şekilde adaleti sağlamış olacağız.

Bu bölümde onarıcı adalet sürecinin başarıyla yürütülmesi için bilgi, beceri ve değer temelinde değerlendirme yapılacaktır. İyi bir bilgi temeli onarıcı adalet sürecinin etkin bir şekilde yürütülebilmesini mümkün kılacaktır. Mağdur, fail ve toplumun paydaş olduğu onarıcı adalet sürecinde gerekli beceri temeline sahip olmak etkin iletişim becerisi gösterme, katılımcılar için güvenli ortam oluşturma konularında önemli katkı sağlayacaktır. Değer temeli ise katılımcılara saygı ve

hesapverebilirlik gibi konularda uygulayıcılara farkındalık kazandıracaktır. Onarıcı adalet süreci yüksek beceri gerektirdiği için bu alana ilişkin etimolojik ve epistemolojik açılardan değerlendirmeler yapılacaktır.

2.4.1. Onarıcı Adalet Kavramsal Çerçeve

Onarıcı adaletin ne'liğine ilişkin çok sayıda girişim bulunmaktadır. En sade anlamıyla faile ceza vermekten ziyade mağdurun ihtiyaçlarına ve verilen zararın onarılmasına odaklanan bir disiplindir (Leonard, 2011). Onarıcı adaleti anlamamanın en iyi yollarından birisi cezalandırıcı adaleti anlamaktan geçmektedir. Ceza adaleti failin yaptığı davranışa odaklanırken şu soruları sorar:

- Kanun ihlal edildi mi?
- Edildiyse kim ihlal etti?
- Failin cezası ne olacak? (Zehr, 2002)

Yukarıda görüldüğü üzere ceza adaleti kanun ihlaline, diğer bir deyişle, suça odaklanır; adalet suçun belirlenip karşılığında cezanın verilmesiyle sağlanır. Fail, fiilin sonucunda hak ettiği karşılığı bulmalıdır.

Diğer taraftan, onarıcı adaletin odak noktası mağdurun ihtiyaçları ve zararı onarmada failin sorumluluğudur. Odak, faile ne yapılması gerektiği sorusundan mağdur için ne yapılmasına doğru değişmektedir. Bu bağlamda onarıcı adalet şu soruları sormaktadır:

- Kim zarar gördü?
- İhtiyaçları nelerdir?
- Bu ihtiyaçlar kimin sorumluluğundadır? (Zehr, 2002)

Kathleen Daly'nin söylediği gibi "onarıcı adaletin tanımı üzerinde uzlaşılamamıştır" (2008: 135). Ancak literatürde yer alan kavramsallaştırmalara ilişkin tanımlamalar şu şekildedir:

Suç Karşılık

Howard Zehr, “Değişen Mercek” adlı kitabını 1990 yılında yayımlamadan önce bir Mennocu ve sosyal tarihçi olarak yukarıda da bahsedilen Mağdur-Fail Arabuluculuğu Programında yer almıştır. Katıldığı eğitimler, deneyim ve inançları doğrultusunda onarıcı adalet ile ilgili şu bakış açısına sahip olmuştur: “Suç, insan ilişkilerinin ihlalidir. Durumu düzeltmek için faile sorumluluklar yükler. Adalet, mağdur, fail ve toplumun onarma, uzlaştırma ve güvenceyi teşvik eden çözüm arayışını içerir” (1995: 181).

Bir başka popüler tanıma göre, onarıcı adalet, sözkonusu tarafların yapılan fiilin sonuçlarını kolektif olarak nasıl ele alınacağını ve gelecek için neleri içerdiğini çözmeleridir (Marshall, 1999). Marshall’ın bu tanımının Birleşmiş Milletler tarafından uyarlanmasıyla ortaya çıkan süreç odaklı tanım şu şekildedir:

Onarıcı Süreç, mağdur, fail ve/veya başka bireyler veya suçtan etkilenen toplum üyelerinin aktif katılımıyla bir araya gelerek suçtan dolayı oluşan sorunların çözümü bulunduğu ve genellikle adil ve tarafsız üçüncü tarafın desteğiyle dahil olduğu süreçtir. Onarıcı süreç örnekleri arabuluculuk, grup toplantısı ve toplumsal adalet gibidir (Van Ness, 2003: 167)

Ancak günümüzde Howard Zehr’in (1995: 270) onarıcı adalet kavramsallaştırması daha fazla kabul görmektedir:

Onarıcı Adalet

1. (Mağdurun) Zarara ve ihtiyaçlara odaklanır (ayrıca fail ve toplumun da odaklanır).
2. Bu zarardan ortaya çıkan (failin) sorumluluklara odaklanır (ayrıca topluluk ve toplum da).
3. İçerici ve işbirlikçi bir süreç benimser.
4. Durumla ilgili bireyleri bir araya getirir (mağdur, fail, topluluk üyeleri ve toplum)
5. Hataları, olumluya çevirmeye çalışır.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere onarıcı adalet kavramı bireyin yaptığı hata ile bu hataya karşılık yapılacak olanlara odaklanmaktadır. Dahası verilen zararın ve bu zarar sonrası ortaya çıkan sorumluluğun da dikkate alınması gerekmektedir.

Suçla Karşılığın Ötesi

Onarıcı adalet konusunda çalışmalarıyla tanınan bir başka bilim insanı Braithwaite (2003: 1), onarıcı adaletin suça karşılığın ötesinde bir kavram olduğunu ileri sürmekte ve entelektüel bir yaklaşım olarak radikal bir dönüşümü içermekte olduğunu ifade etmektedir. Bu radikal görüşe göre onarıcı adalet ceza adaleti sisteminin reformundan ziyade tüm yasal sistemi, ailelerin yaşamlarını, iş hayatımız ve politikayı dönüştürme yolu olduğu öne sürülmektedir. Bu yaklaşım, dünya adaletinde olduğu gibi bütüncül bir değişim vizyonudur. Bu yaklaşımın altında yatan temel felsefe bireysel düzeye odaklanıldığında ceza adaleti sisteminin insancıllaştırılmasını engellediği düşüncesidir. Sosyal hizmet alanındaki olduğu gibi bireysel değişim odağı sosyal değişim odağıyla el ele gitmektedir.

2.4.1.1. Onarıcı Adalet Değerleri

Onarıcı adalet alanı 1970'lerden itibaren hızlı gelişim gösteren bir alan olduğu için bu alanın karakteristik özellikleri de gelişim ve dönüşüm göstermektedir. Tanımına ilişkin girişimlerde de ifade edildiği gibi onarıcı adalet değerlerine ilişkin üzerinde anlaşılmış bir değerler listesi bulunmamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde karşımıza en düzenli bir şekilde ele alınan Pranis, Stuart ve Wedge'in (2003) üçlü sınıflandırması çıkmaktadır (Bkz. Tablo 1). Bu sınıflandırmada en fazla ön plana çıkan ve evrensel değer olarak kabul edilen saygı kavramıdır. Zehr (2002: 36), saygının bizlere insanların karşılıklı bağlılığını ve farklılıklarını hatırlattığını ileri sürmektedir. Adaletin saygı ile gerçekleştirildiğinde ancak adaleti o zaman onarıcı bir şekilde yerine getirebileceğimizin altını çizmektedir. Başkalarıyla saygı duyulmadıkça onarıcı adaleti ne kadar ciddiyetle yerine getirilse de başarılı olunamayacağına inanmaktadır. Saygı değeri onarıcı adalet uygulamasını yönlendiren ve şekillendiren değerlerden biridir (sf. 36).

Tablo 2. Onarıcı Adalet Değerleri

Evrensel	Saygı
Bireysel	Dürüstlük, güven, tevazu, paylaşım, empati, cesaret, affetme, sevgi
Temel	Hesapverebilirlik

Onarıcı adalet değerleri, sosyal hizmette olduğu gibi uygulamaya dönük bir takım standartlar içermektedir. Bu standartlar da onarıcı adalet uygulamasında değer temelli etik rehber sunmaktadır. İlk kez Onarıcı Adalet Ağı (Restorative Justice Network) tarafından ortaya konulan on ilke katılımcıların gönüllülüğünü, katılımını, hazırlığını ve bilgisini, duygusal ve fiziksel güvenliği ile failin hesapverebilirliğini vurgulamaktadır. Bu ilkeler, onarıcı adaletin esnek, duyarlı, etkin olmasını, değerlendirilmesi ve uygun vakalarda uygulanmasını gerektirmektedir. Suçun ciddiyeti ve sınıflandırması ile katılımcının uygunluğu da diğer dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Onarıcı adalet ilkeleri şu şekildedir:

1. İhlal edilen kuraldan ziyade suça odaklanılması,
2. Fail ve mağdura eşit ilgi ve bağlılık gösterilmesi ve ikisinin de adalet sürecine dahil edilmesi,
3. Mağdurun onarılması, güçlendirilmesi ve algıladıkları ihtiyaçlarının karşılanması için çalışılması,
4. Yükümlülüklerini anlama, kabul etme ve gerçekleştirmede failin desteklenmesi,
5. Yükümlülüklerin, fail için gerçekleştirilmesi zor olabileceğinin kabul edilmesi; bu yükümlülüklerin fail için zarar oluşturmaması, gerçekleştirilebilir olması,
6. Fail ve mağdur arasında mümkünse doğrudan veya dolaylı diyalog fırsatlarının sağlanması,
7. Toplumun katılımı için anlamlı yollar bulunması,
8. Fail ile mağdurun iş birliğinin ve uyumunun teşvik edilmesi; baskı ve dışlamanın engellenmesi,
9. Eylem ve programların istenmeyen sonuçlara yol açmasının önüne geçilmesi ve bunun önleminin alınması,

10. Mağdur, fail, adalet görevlileri olmak üzere tüm taraflara saygı gösterilmesi (Dorne, 2008: 12-13)

Bu ilkeler ışığında gerçekleştirilecek olan onarıcı adalet uygulamalarında daha önce de ifade edildiği gibi mutlaka vakaya özgü yaklaşım sergilenmelidir ve her çatışma ve ihlalin “öğrenme için bir fırsat” (Wachtel ve McCold, 2001) olarak görülmelidir.

2.4.2. Onarıcı Adalet Kuramsal Çerçeve

Tartışmalı bir kavram olarak ifade edilen onarıcı adaletle ilişkin literatürde üç kuramsal yaklaşım önerilmektedir. Bu bölümde karşılaşma, onarma ve dönüştürme olmak üzere bu üç kavramsallaştırma tartışılacaktır.

2.4.2.1. Karşılaşma Kavramı

Bu kavram, suça karşılık vermede onarıcı diyalog (mağdur-fail arabuluculuğu, uzlaşma grupları, aile grup konferansları) fırsatı sağlamayı içermektedir (Johnstone ve Van Ness, 2007). Bu toplantılar yapılandırılmış diyalog içermekte ve onarıcı adalet değerleri üzerine inşa edilmiştir.

2.4.2.2. Onarma Kavramı

Onarma kavramı, suçun ağırlığını yansıtan ceza suça en uygun karşılığı vermektir anlayışını reddeder çünkü ceza, fail odaklı bir çözümdür, mağdurun yanında olmayı gerektirir ancak suça katkı yapan şartları göz ardı eder. Onarıcı kavramı mağdurun ihtiyaçları ile failin yükümlülüklerine dikkat gerektiren bir çerçeve sunmaktadır. Karşılaşmanın mümkün olmadığı durumlarda onarma kavramı zarar ve ihtiyaca yönelik alternatif çözümler araştırır (Van Ness ve Strong, 2006). Örnek olarak “karşılıklı sefer” tekniği ile video kaydı veya mektup yoluyla mağdur ve fail arasında sefer yapılır, ayrıca avukat, kolaylaştırıcı ve aile üyeleri aracılığıyla dolaylı iletişim kurulur.

2.4.2.3. Dönüştürme Kavramı

Dönüştürme kavramı toplumun farklı katmanlarındaki bozulmuş ilişkilere odaklanır (Van Ness ve Strong, 2006: 42). Bu kavrama göre onarıcı adalet, birey olarak kendimizi ve ilişkilerimizi anlayabileceğimiz hayatı dönüştürme yoludur (Sullivan ve Tift, 2007). Bu kavram, insanların değerli olduğunu ve birbirlerine bağlı olduklarını ve hak temelli yaklaşımdan ziyade ihtiyaç temelli bir yaklaşımı vurgular.

2.4.3. Onarıcı Adalet Uygulama Süreçleri

Bu bölümde, onarıcı adalet uygulaması kapsamında yaygın olarak kullanılan dört süreç ele alınacaktır. Bu süreçler, suçun işlenmesi sonrasında kullanılacak olsa da görevi kötüye kullanma, suistimal veya kötü davranışların gerçekleştiği bağlamlara da uyarlanabilmektedir.

2.4.3.1. Mağdur-Fail Arabuluculuğu

Bu süreç, en yaygın ve en fazla bilinen bir uygulama olup eğitilmiş bir kolaylaştırıcının² nezdinde ilgili mağdur ile failin bir araya gelmesiyle suçu ve suçun yaşamları üzerindeki etkisi, zararın onarılmasına yönelik olanaklar tartışılır. Bu yaklaşım, literatürde “toplantı” ve “diyalog” olarak da nitelendirilmektedir. Toplantı esnasında mağdur ve fail düşüncelerini ve duygularını paylaşarak suç davranışının yol açtığı zarar maddi ve sembolik olarak tartışılır. Bu yaklaşımda katılımcılar arasında angajman ve etkileşim vardır. Süreç genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır: (1) diyalog öncesi hazırlık, (2) diyalog, (3) takip. Tüm süreçlerde mağdur ve fail bir takım aktif roller üstlenir (Dzur, 2003). Suç, mağdurun güç ve güvenlik duygusunu zedelediği için tüm mağdur-fail diyalogu mağdurun desteklenmesi ve güçlenmesine odaklanır. Bu yüzden mağdurlar, süreci yönlendirir ve diyalogun içeriğini belirler (Umbreit, 2001). Ancak bu mağdur odaklı yaklaşım, faile saygı duyulmayacağı anlamına

² Bu modelde görev alan kolaylaştırıcının 32-40 saatlik bir kolaylaştırıcı eğitimi alması ve gerçek bir vakada stajyer olarak yer alması önerilir. Bu eğitimlerde iletişim, problem çözme, müzakere konusunda beceriler geliştirilir. Beden dili, göz teması ve doğrudan iletişim becerilerini kazanmak önemlidir.

gelmemektedir. Aksine mağdur odaklı ve faile duyarlı bir süreç planlanmalıdır. Diyalog sürecinde failin eyleminin tüm etkisini öğrendikten sonra yükümlülüğü kabul etme fırsatı vardır ve zararın onarılması için bir onarım planı üzerinde anlaşabilirler (Umbreit, 2001). Şart olmasa da taraflar arasında affetme ve uzlaşma meydana gelebilir (Zehr, 2002). Bu yöntemin ikincil travma yaratma riski olduğundan dolayı mağdur ve faile riskler yaratabilir (Daly, 2002).

2.4.3.2. Aile Grup Konferansı

Aile grup konferansı, karar verme ve etkileşim konusunda aileleri destekleyen onarıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Genellikle birbirinden farklı iki durumda kullanılır: suça sürüklenen çocuk ve çocuk koruma vakalarında. İki durumda da aile grup konferansı çocukları, ebeveynleri/vasileri ve aile ile birlikte veya aile hakkında karar verebilecek diğer paydaşları içermektedir (Bazemore ve Schiff, 2001; Bazemore ve Schiff, 2005; Holland ve O'Neill, 2006).

1989'da Yeni Zelanda'da Çocuklar, Gençler ve Aileleri Yasası'na dayanan bu yasa, sonrasında dünyaya yayılan aile grubu konferansı (FGC) adı verilen bir süreç ortaya çıkardı. Kuzey Amerikalılar bu sürece aile karar verme grubu olarak adlandırmaktadır. Bu kanunun en radikal özelliği, sosyal hizmet uzmanları ve diğer profesyoneller aileye hükümetin beklentileri ve ailenin planını desteklemek için mevcut olan hizmetler ve kaynaklar hakkında bilgi verdikten sonra, profesyonellerin odadan çıkmaları gerekliliğidir. Bu "yalnız aile zamanı" veya "özel aile zamanı" sırasında, genişletilmiş aile ve ailenin arkadaşları, kendi sevdiklerinin sorumluluğunu alma fırsatına sahip olur. Modern müdahaleci devletin tarihinde hiçbir zaman, ailelerin haklarına ve potansiyel güçlerine çok fazla saygı gösterilmiş bir hükümete sahip olmamıştır (Smull, Wachtel ve Wachtel, 2012).

Bu süreç, profesyoneller tarafından verilebilecek önemli kararları almak için aile destek ağlarını (ebeveynler, çocuklar, teyzeler, amcalar, büyükanne ve büyükbabalar, komşular ve yakın aile dostları) bir araya getirir. Ailelerin kendi üyelerinin refahı için kararlar almalarını ve planlar yapmalarını sağlamalarına ve

bu süreçleri güçlendirerek daha iyi sonuçlara ulaşmaya, profesyonellerle daha az çatışmaya, daha fazla gayri resmi destek ve daha iyi aile işlevselliğine yol açar (Merkel-Holguin, Nixon ve Burford, 2003).

2.4.3.3. Müzakere Grupları

Müzakere grupları, aile grup konferansı gibi çok farklı grupları bir araya getirmektedir. Müzakere, dinleme, dinlenmeyi ve sonuçları da dönüştürmeyi içerir. Bu gruplar, tartışmaları sonlandırmada, çatışmayı ele almada, ilişkileri teşvik etmede ve toplumu güçlendirmede kullanılır. Bu yaklaşım, bir taraftan bir konu üzerinde anlaşma ile sonuçlanırken diğer taraftan tartışma amacıyla da kullanılmaktadır (Abramson ve Moore, 2000; Bazemore, 1999).

Müzakere gruplarında beş bileşen bulunmaktadır: (1) seremoni, (2) konuşma parçası, (3) müzakereci, (4) kılavuz, (5) ortak karar verme. Bir grupta açılış ve kapanış seremonileri olur. Grup süreci insanların hikayelerini anlatmasına ve kendi bakış açılarını sunmalarına izin verir (Pranis, 2005). Grubun çok çeşitli amaçları vardır: çatışma çözme, iyileşme, destek, karar verme, bilgi alışverişi ve ilişki geliştirme. Grup, genellikle hiyerarşi ve tartışmaya dayanan çağdaş toplantı süreçlerine bir alternatif sunar.

Müzakere gruplarında sıralı bir format kullanılabilir. Bir seferde bir kişi konuşur ve konuşma daire çevresinde bir yönde hareket eder. Her kişi, sırası gelene kadar konuşmayı bekler ve kimse araya giremez. İsteğe bağlı olarak, bir konuşma parçası- kolayca tutulan ve kişiden kişiye geçen küçük bir nesne- bu süreci kolaylaştırmak için kullanılabilir. Sadece konuşma parçasını tutan kişi konuşma hakkına sahiptir (Costello, Wachtel ve Wachtel, 2010).

Sıralı daire tipik olarak kolaylaştırıcı tarafından gündeme getirilen konular ya da sorular etrafında yapılandırılmıştır. Kesinlikle ileri geri tartışmayı yasakladığından, büyük bir nezaket sağlar. Bu format, genellikle daha yüksek sesle ve daha iddialı insanlar tarafından engellenen sessiz kişilere kesintisiz konuşma imkânı sunar. Söylenen bir şeye cevap vermek isteyenlerin sabırlı olmaları ve konuşma sırası gelene kadar beklemeleri gerekir. Sıralı halka

insanları daha fazla dinlemeye ve daha az konuşmaya teşvik eder (Costello, Wachtel ve Wachtel, 2010).

2.4.3.4. Hakikat Komisyonları

Onarıcı adalet kapsamında çok fazla yer bulmayan bu süreç türüne insan hakkı ihlallerine karşılık verme açısından önemli olduğundan (Llewellyn, 2006) bu çalışmada yer verilmiştir. Bu komisyonlar, ülkelerin kendi kitlesel şiddet ve istismar tarihlerini ele almalarında kullanılan bir süreçtir. Bir hakikat komisyonu resmi olarak yetkili bir kurul tarafından oluşturulur ve geçmişte bir ülkenin insan hakları ihlallerinin araştırır ve raporlaştırır³. Hakikat Komisyonunun amacı gerçekleri açığa çıkarıp halka duyurmaktır. Mağdurların yanı sıra hayatta kalan aile üyelerinin, azmettiricileri beyanlarını ve şahitliğini alarak olayların doğru bir şekilde resmini çizmek ve uzun zaman kalmış olması muhtemel istismarı resmi olarak açığa çıkarmaktır (Hayner, 1994).

Hayner (1994), Hakikat Komisyonu ile ilgili dört temel özellik tanımlamıştır. İlki komisyon sadece geçmiş olayları inceler. İkincisi, komisyon bir olaya odaklanmak yerine bir zaman diliminde gerçekleşen insan hakları ihlallerinin genel bir resmini ortaya koyar. Üçüncüsü, bir Hakikat Komisyonu önceden belirlenmiş bir süre var olur ve final raporu ile bulguları ortaya koyduğunda sona erer. Dördüncü olarak ise bir Hakikat Komisyonuna yetki verilir ve bu yetkiyle bilgiye ulaşabilir, hassas konulara girebilir ve geçerlilik için sonuçları yayınlayabilir⁴.

³ Bu araştırma ve raporlama süreci, resmi bir yargılama niteliğinde olmayıp cezai kovuşturma anlamına gelmemektedir.

⁴ Hakikat Komisyonları genellikle hükümetlerin geçiş aşamalarında kurulur ve ilgili hükümet tarafından finanse edilir. Bu durum, komisyonu yetki verirken onun geçerliliğine de gölge düşürebilmektedir.

2.5. OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ONARICI ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sosyal hizmet mesleği başlangıcından beri birtakım değerlere dayanmaktadır. Bu değerler hizmet, sosyal adalet, onur, insanın değeri, insan ilişkilerinin önemi, bütüncüllük ve yetkinliktir (Gorgoff, Lowwenberg ve Harrington, 2005; akt. Gumz ve Grant, 2009). Sosyal adalet değeri bağlamında sosyal hizmet uzmanları birey, grup ve topluluk düzeyinde adaletsizliklere karşı mücadele eder. Baskı altındaki incinebilir gruplarla birlikte onlar için hareket etmek sosyal değişimi gerçekleştirmeyi içermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal adalet için çalışmak sosyal hizmeti onarıcı adalet uygulamalarında ideal bir alan haline getirmektedir (Gumz ve Grant, sf. 119).

Diğer taraftan, geleneksel adalet sistemi tek boyutlu bir yaklaşıma sahip olup dikkatler fail üzerindedir (Stinchcomb ve Fox, 1999; akt. Gumz ve Grant, 2009). Öte yandan onarı adalet, mağdur, fail ve toplum olmak üzere üç boyutlu bir yaklaşıma sahiptir (Bazemore, 1999). Bu üç boyutlu yaklaşım, mevcut ceza adaleti sisteminden (özellikle çocuk suçluluğu) uzaklaşarak suçtan etkilenen tüm taraflara yönelik kapsamlı bir rehabilitasyon ve müdahale imkânı sunmaktadır (Gumz ve Grant, sf. 119).

Suç, kuralların ihlali olarak algılamak yerine doğrudan suçla ilgili kişilerin ve toplumun suçu, düzeltilmesi gereken insan ve ilişkilerinin ihlali olarak görülmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Zehr, 2005). Onarıcı lens, dikkatini faile ne yapılması gerektiğine değil suçtan zarar gören fail, mağdur ve toplumun ihtiyaçlarına odaklanmıştır (Leonard, 2006; Zehr, 2005). Suçun etkisi hakkında bu şekilde düşünmek ve suçu bu şekilde ele almak onarıcı adalet olarak tanımlanmaktadır. Bugün onarıcı adalet sadece cezaya alternatif ya da tamamlayıcı unsur olarak tanımlanmamakta ayrıca fail, mağdur ve toplumların suç sonrası iyileşmesini teşvik etmek üzere tasarlanmış bir stratejidir. Ayrıca baskı, şiddet, karşı şiddeti destekleyen güç eşitsizliklerini dönüştürebilen bir uluslararası sosyal hareket ve insan ilişkileri yöntemidir (Sullivan ve Tifft, 2007; van Wormer, 2004). Bu amaçları gerçekleştirmek için uygulayıcılar birtakım

uygulamalar geliştirmişlerdir: (1) Mağdur-Fail arabuluculuğu, (2) Uzlaşma grupları, (3) Aile grup konferansları, (4) Toplumsal adalet.

Bu uygulamalar, ceza adalet sisteminin içerisinde ve dışında sosyal hizmet uzmanlarının aşına olduğu çeşitli ortamlarda bulunmakta olup idam, ocuk ceza adaleti, hapishaneler, ocuk refah birimleri ile okulları içermektedir. 2004'te Katherine van Wormer sosyal hizmetin onarıcı adalet hareketinde en ön safta yer alması gerektiğini söylemiş ve böyle bir yönelimin yakın olduğunu bildirmiştir. Gumz ve Grant'in (2009) yapmış olduğu sistematik sosyal hizmet literatür araştırmasına göre çok az sayıda makale ile Sosyoloji ve Sosyal Refah dergisinin özel bir sayı çıkardığını ortaya koymaktadır. Sosyal hizmetin, onarıcı adalet teorisi ve uygulamasındaki rolü çok azdı. Kitabın amacı (Beck vd., 2010), sosyal hizmet ile onarıcı adaletin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koyup bu ilişkiyi güçlendirmektir.

Çocuklar, suça en çok maruz kalan popülasyon grubudur. 18 yaşına ulaşmadan önce mağdur olma riski yetişkinlerinkinden daha yüksektir (Finkelhor, 2008). 2000'den fazla Amerikan ocukların oluşturduğu ulusal bir örneklemde 2-17 yaş arası çocukların %71'i bir önceki yıl mağdur olmuştur (Finkelhor, 2008: 34-35). Katılımcıların yarısından fazlası (erkekler kızlardan daha yüksek oranda olmak üzere) saldırıya maruz kaldı. Kurban (mağdur) olmanın en ciddi sonuçlarından biri ileriki dönemde kurban olma riskinin artmasıdır. Bu oklu kurbanlar (poly victims) (Finkelhor, 2008: 35-36) sıkıntılı ve incinebilir olurlar. Cinsel saldırıya uğrayan çocukların çoklu kurban olma olasılığı fazladır (%97) (saldırı, kötü muamele, mala karşı işlenen suç). Yetişkinlere olan bağımlılıktan dolayı çocukların çevreleri üzerinde çok az kontrolü vardır ve bu yüzden sıklıkla zararlı durumlardan kaçamazlar. Ev içi şiddete tanık olan çocuklar, istismar ortamlarından dolayı çocukluk mağduriyetinin en belirgin örneğidir. Bugün ev içi şiddete tanık olan çocukların yaklaşık yarısı istismar mağduru olmaktadır (Edleson, 1999).

Okullar, toplumun mikrokozmutur. Okullarda anti-sosyal davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik belirli tepkiler gösterilmektedir. Ancak bu tepkiler, kınama, kısa süreli uzaklaştırma, tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına

çıkarma gibi geleneksel yöntemlerle gösterilmektedir. Görüldüğü üzere okulların sorun çıkaran öğrencilerden “kurtulma” yöntemi sıfır tolerans anlayışıyla yerine getirilmektedir.

Okul sosyal hizmeti, Amerika Birleşik Devletleri’nde 100 yıl önce başlamıştır. İlk sosyal çalışma hizmetleri akademik başarı ve okula devamlılık üzerine odaklanmıştır. Büyük buhran sonrası yiyecek, giyim ve konut gibi temel ihtiyaçlar ve sosyo-ekonomik koşullara doğru değişmiştir. İkinci Dünya savaşı sonrasında ise dikkatler intrapsişik ve kişilerarası sorunlara çevrilmiştir. 1960 ve 70’lerde ırkçılık, uyuşturucu bağımlılığı, çocuk ihmal ve istismarı gibi konulara vurgu yapılmıştır. 1980’lerde engellilere yönelik grup çalışmaları ve özel eğitim programlarına ağırlık verildi. Yine bu dönemde sınıflandırılmış öğrencilere yönelik hizmet, değerlendirme ve danışmanlığı kapsayan sosyal hizmet müdahaleleri gerçekleştirilmiştir. Son dönemde ise toplumsal cinsiyet, tek ebeveynli hane halkı, teknoloji gelişimi, refahtaki değişimler, okul temelli şiddet ve okulların toplum kontrolü gibi konuları kapsamaktadır. 1900’lerin başında “dost ziyaretçiler” olarak anılan okul sosyal hizmet uzmanları okul dışındaki kurumlar ile okulları desteklemişlerdir. İlk sosyal hizmet uzmanları 1913 yılında New York Rochester’da işe alındılar. 1919’da 10 yıl süre ile hizmet eden ulusal ölçekli ziyaretçi öğretmenler derneği kuruldu. 1930 ve 40’lı yıllarda sosyal vaka çalışmalarına yönelik uygulamalar yapıldı. Büyük Buhran sonrası biraz azalma gerçekleşti. 1955’te NASW okul sosyal hizmetini tanımladı. Okul sosyal hizmet uzmanları, okuldaki diğer uzmanlarla iş birliğine başlar. 1960’ta ise “ziyaretçi öğretmenler” yerine “okul sosyal hizmet uzmanları” unvanı kullanılmaya başlandı.

Okul sosyal hizmetinde uzmanlar için dört temel uygulama etkinliği bulunmaktadır: (1) birey veya gruplar arası stresi azaltmada ya da ortadan kaldırmada erken müdahale, (2) öğrenci, ebeveyn, okul personeline yönelik problem çözme hizmetleri, (3) risk altındaki çocukların erken tanımlanması, (4) okulda çeşitli gruplarla çalışarak başa çıkma, sosyal ve karar verme becerilerini geliştirme (NASW, 2002) bulunmaktadır. Okul sosyal hizmet uzmanı, risk altındaki öğrencinin biyopsikososyal işlevine bakarak sosyal geçmişleri ve

problemleri davranışları ortaya konulur. Biyopsikososyal yönden hazırlanan rapor, öğrencinin durumu ve yaşadığı mevcut sorun hakkında çoklu bakış açısı ve sosyal geçmiş verisi sağlar. Böyle bir değerlendirme öğrencinin okulla ilişkili problemleri ile çevresindeki işlevi arasındaki muhtemel bağlantıları ortaya koyabilmeyi sağlar. Bu biyopsikososyal rapor birey, aile üyeleri, diğer ilgili kişilerle yapılan görüşmelere dayalı olmakla birlikte okulda rehberlik servisi tarafından uygulanan ölçek sonuçlarını, öğretmen raporlarını ve varsa disiplin raporundaki verileri de içermektedir. Bütüncül bir rapor bir taraftan bireyin, ailesinin ve destek ağlarının güçlü yanlarını diğer taraftan da bireyin kendi tayin ettiği kaderini pozitif olarak destekleme noktasındaki önerileri içerir. Uygunluk şartlarını karşılamayan bir rapor ise tam aksine bireyin, ailesinin ve destek ağlarının zayıf yönlerine odaklanır ve pozitif bir değişim için fırsatlar yaratmaz.

2.5.1. Okul Ortamlarında Onarıcı Adalet Uygulaması

Okul çağındaki gençlerin gelecekte suçlu potansiyelini azaltmanın en etkili yolunun cezalandırıcı sistem olmadığı açıkça görülmektedir (Restorative Practices Working Group: 2014:4; akt. Kurter, 2018).

Onarıcı adalet uygulamalarının tarihi Yeni Zelanda'daki Maori topluluklarına kadar uzanmaktadır (Wearmouth & Berryman, 2012). 1980'ler ve 90'larda onarıcı uygulamalar ceza adaleti sisteminde uygulandı ve 10 yıl sonra eğitim alanında uygulandı (McCluskey, Lloyd, Stead, Kane, Riddell ve Weedon, 2008b). 2009 yılında İngiliz okullarında geniş ölçekli yapılan bir araştırmaya göre katılımcıların %69'u onarıcı uygulamaları kısmen uyguladıklarını ifade etmişlerdir (McCluskey, Lloyd, Stead, Kane, Riddell ve Weedon, 2009). Onarıcı uygulamaların okullarda kullanımının getirdiği faydalar şu şekildedir: disipline konu olacak bir davranış karşısında odak noktası cezalandırıcı yaklaşımlardan çocuklara öğrenme fırsatı sağlayan yaklaşımlara evrilmektedir (Hopkins, 2003). Britanya'daki kanıt temeli yapılan araştırmalardaki bulgulara göre 18 okulun 14'ünde öğrenci ve öğretmenlerde pozitiflik ve yansıtıcılık özelliklerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Britanya'da okul ortamlarında onarıcı uygulamalara dahil olan mağdur ya da "tanımlanmış yanlış harekette bulunan kişi"lerin algılarını

araştıran çok az araştırma mevcuttur. Bu yüzden bu çalışma okul personeli tarafından yanlış harekette bulunan kişi olarak nitelendirilen ve onarıcı uygulamalara (onarıcı konferanslar ve arabuluculuk) dahil olan öğrencilerin algılarına ilişkin içgörü kazanmayı amaçlamaktadır. Yorumsamacı fenomenolojik analiz kullanılarak tasarlanan bu nitel araştırmada ortaokuldan 7 katılımcı yer almıştır. Veriler, bir onarıcı uygulamadan sonra 1-6 hafta içerisinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler analiz edilmiş ve 5 ana tema ortaya çıkmıştır: onarıcı uygulama sürecine dahil olmanın duygusal boyutu; öğrenme fırsatları açısından onarıcı uygulama deneyimi, onarıcı uygulama esnasında ve öncesi bireyler arası etkileşimler, kırılganlık ve düşünce ve duyguları tanıma, işleme ve ifade etmede zorluk yaşama deneyimidir. Eğitim Psikologlarına yönelik ortaya çıkan öneri ise içerici okul ortamı yaratmada onarıcı uygulamaların etkin bir şekilde uygulanması için okulların desteklenebileceğidir.

Okullarda bugün öğrenci davranışlarını kontrol etmek için cezalandırıcı disiplin uygulamaları daha sık bir şekilde kullanılmaktadır. Kötü öğrenci davranışlarına yönelik olarak kullanılan onarıcı adalet yöntemleri ceza adaleti sisteminde kullanılan yöntemlerle benzerdir ve fail, mağdur ve toplumu dahil etmek suretiyle suçun neden olduğu zararı etkili bir şekilde onarmaya odaklanmaktadır. Bu onarma süreci, tekrar suç işlemeyi teşvik eden cezalandırmadan ziyade toplum hizmeti ya da zararı tazmin gibi yollarla gerçekleştirilmektedir. Okullardaki onarıcı programlar daha çok ilişki geliştirme ve kötü davranış, kabahat ve suç gibi fiiller sonucu oluşan zararı onarmaya odaklanmaktadır.

Onarıcı adalet modelinde öğrencinin kötü davranışı ya mağdur-fail arasında ya da failin tüm okul toplumu arasındaki ilişkinin bozulması olarak görülmektedir. Oluşan zararın tazmini için fail öğrenci ve güvenleri sarsılanlar uzlaşmalıdır, böylece ilişkiyi onarabilirler. Okul toplumu üyeleri arasındaki pozitif ilişkileri geliştirme ve sürdürmenin önemli bu tarz bir disiplin modelinde önemle vurgulanmakta ve tüm üyelerin okul kural ve normlarına uyarak bu ilişkileri ihlal etmelerini önlemeye teşvik etmektedir.

Onarıcı adalet konferansları okul ortamlarında ilk kez 1994'te Avustralya'da gerçekleştirildi. Araştırma sonuçları bu programın öğrencilerin uygunsuz davranışlarına karşılık vermede etkinliğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin okuldan uzaklaştırılması ya da tasdikname ile gönderilmesi yoluyla dışlanması gibi disiplin uygulamalarının aksine bu yaklaşımlar dikkati ceza ve dışlama yerine uzlaşma ve topluma yöneltmektedir. Bu yaklaşımın savunucuları daha da ileri giderek onarıcı uygulamaların ceza adaleti sisteminden ziyade en iyi eğitim ortamlarında uygulanabileceğini ileri sürmektedirler (Morrison vd, 2001). Bunun nedeninin ise okullardaki ilişkilerin yakın doğasından ötürü olduğu ve okul toplumu üyeleri birbirlerini her gün görmekteler ve hatta küçük karşılaşmaların yeterli bir müdahale olmadığında rahatlıkla tehlikeye dönüşebilmektedir. Bu yüzden, okul şiddetinin sıklığını ve sertliğini azaltırken bir onarıcı adalet paradigması diğer taraftan zararı onarabilen ve bütüncül bir okul toplum çevresi yaratan bir disiplin modeli sunmaktadır.

Okullarda uygulanan onarıcı adalet uygulamaları türlerinden birisi de arabuluculuk yöntemidir. Eğitimde arabuluculukta en çok kullanılan yöntem "akran arabuluculuğu" (peer mediation)'dur. Akran arabuluculuğunda öğrenci arabulucular yaşıtları olan diğer öğrenciler arasında ortaya çıkan uyuşmazlıkları çözmek için görev yaparlar. Öğrenciler arasında bir anlaşmazlık çıktığında öğretmenler geleneksel disiplin hukuku yöntemlerini kullanmak yerine arabuluculuğa başvurarak uyuşmazlığa düşen öğrencileri arabulucuya yönlendirirler. Arabulucu da arabuluculuk ve anlaşmazlık yönetimi (müzakere) becerileri (negotiation skills) üzerinde eğitim almış öğrencidir. ABD'de hemen hemen her eyalette ilkokuldan liseye her eğitim düzeyinde "okul temelli anlaşmazlık yönetimi" adı altında akran arabuluculuğu uygulanmaktadır.

Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi (2.bölüm 13.madde) gibi çeşitli uluslararası belgelerde de suça sürüklenen çocuklar hakkında arabuluculuğun geliştirilmesi önerilmektedir. Amaç, çocukları ilgilendiren davaları önlemektir. BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin 40.maddesinin birinci fıkrası "Taraf Devletler, hakkında ceza yasasını ihlal ettiği iddia edilen ve bu nedenle itham edilen ya da ihlal ettiği kabul edilen her çocuğun; çocuğun yaşı

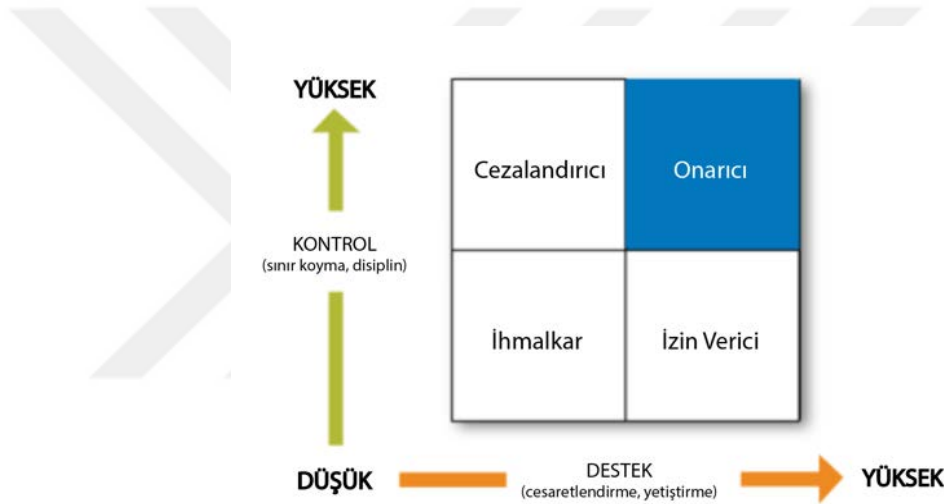
ve yeniden topluma kazandırılmasının ve toplumda yapıcı rol üstlenmesinin arzu edilir olduğu hususları göz önünde bulundurularak, taşıdığı saygınlık ve değer duygusunu geliştirecek ve başkalarının da insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygı duymasını pekiştirecek nitelikte muamele görme hakkını kabul ederler” maddesi suça sürüklenen çocuklar hakkında arabuluculuğun geliştirilmesini öngörmektedir. Kuvuşturmadan ayrılma tedbirlerinin başında arabuluculuk gelmektedir. Mağdur-fail arabuluculuğu bir yandan failin sorumluluğunun güçlendirilmesi, mağdurlara yardım edilmesi ve suçtan etkilenen kişilerin, ailelerin ve toplulukların ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlarken diğer yandan mağdur ve failerin ceza ve çocuk adaleti sistemine daha fazla katılmalarını sağlar. Çocuk adalet sistemi çocuklarla ilgili sorunların çözülmesinde her zaman uygun bir süreç olmaz. Arabuluculuk süreci çocuklar için başlı başına bir eğitim sayılır. Yapılan araştırmalar, mağdur-fail arabuluculuğuna katılan çocuklar arasında tekrar suç işleme oranının büyük ölçüde düştüğünü göstermiştir.

Ülkemizde arabuluculuk yöntemi, çocuklara yönelik olmamakla birlikte Ceza Muhakemesi Kanununda kendisine yer bulmaktadır. Çocukların işlediği suçlarda arabuluculuğa başvurulması halinde Çocuk Koruma kanununda arabuluculuğun usul ve esaslarına ilişkin özel bir düzenleme bulunmamaktadır. ÇKK’da hükmü bulunmayan hallerde Ceza Muhakemesi Kanunu (madde 253 ve devamı) uygulanmaktadır. 2005 yılında AB ilerleme raporunda ÇKK’nın yürürlüğe girmesi olumlu karşılanmış ancak çocuk suçlarla ilgili ceza hukuku hükümlerinin genel ceza muhakemesi kurallarıyla aynı olması ve kanunun özel çocuk mevzuatıyla ilgili uluslararası ilkelere uygun olmaması eleştirilmektedir. Çocukların hangi suçlardan arabuluculuğa yönlendirileceği CMK 253’te açıklandı ancak yetişkinlerle aynı suçlar sayılmaktadır. Onarıcı adalet uygulamaları, suç işleyen öğrencilerin, okulların bireyselleştirilmiş çözümler üretmesini sağlamaktadır.

2.5.1.1. Sosyal Disiplin Penceresi

Onarıcı uygulamalarda dikkat edilmesi gereken bir odak noktasıdır. Okullarda onarıcı uygulamaları yerine getirme sürecinde okul liderlerinin davranışlarını çerçeveleyen bir yaklaşımdır (bkz. Şekil 2). Yüksek kontrol, cezalandırıcı anlamına gelmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse cezalandırıcı tutuma sahip bir birey, karşısındakinin sadece başarmasını ister ve onun için nasıl başardığının önemi yoktur. Böyle bir birey insanlar tarafından diktatör ya da otoriter olarak sıfatlandırılmaktadır.

Şekil 2. Sosyal Disiplin Penceresi



Paul McCold ve Ted Wachtel'den uyarlanmıştır.

Diğer taraftan yüksek destek kısmına geldiğimizde ise zenginleştirme, güçlendirme, besleme gibi bireyin gelişimine katkı sağlayan özellikler görmekteyiz. Yüksek desteğe denk gelen kutuda müsamahakâr (izin verici) ifadesi bulunmaktadır. Bu ifade ile bireylerin gelişimi için yapılanların onlar “adına” değil onlar “için” olduğu kastedilmektedir. Birey, yardıma gereksinim duyduğunda onunla birlikte hareket etmeyi içermektedir. Bu pencerenin düşük ekseninde yer alan düşük kontrol ve düşük destek ihmalkâr anlamına gelmektedir. İhmalkâr bireyin tükenmişlik, yorgunluk ya da stres yaşıyor olması muhtemeldir. Sonuç itibarıyla disiplin konusunda daha fazla işlev gösteremeyeceği söz konusudur. Böyle bir bireyden kontrol ya da destek alınması mümkün olmayacaktır. Bu yüzden dikkat edilecek kutu ise mavi yani

“birlikte” olanıdır. Böyle bir bireyden yüksek kontrol ve destek görmek yüksek olasılıklıdır. Onarıcı karakterde olan “birlikte” kutusu onarıcı uygulamalarda liderlik yapanlar için çok önemli bir yaklaşımdır. Okul ortamında birlikte çalışacağımız öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, veli ve diğer çalışanlara destek olmak için birlikte çalışmak gerekmektedir. Bu yaklaşım, ekip üyelerini başarılı olmaları konusunda kendi inisiyatiflerini almalarına yardımcı olmaktadır. Liderler olarak her şeyi onlar “için” yapamayız.

2.5.1.2. Sosyal Ekolojik Model

Sosyal disiplin penceresi, onarıcı liderlik bağlamında son yıllarda yeni bir kavram olarak kullanılmaya başlanan sosyal ekolojik modelin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu model, beş farklı yol önermektedir. Bu beş farklı yol, etkileyen davranış yolları olarak da ifade edilmektedir.

- İçsel: Bilgi, tutum, inanış ve kişisel özellikler gibi davranışı etkileyen bireysel karakter özellikleridir.
- Kişilerarası: Sosyal kimlik, destek ve rol tanımı kazandıran aile, arkadaş ve akranlar gibi birincil gruplar ve kişilerarası süreçlerdir.
- Kurumsal: Tavsiye edilen davranışları engelleyen ya da teşvik eden kural, düzenleme, politika ya da enformel yapılardır.
- Toplumsal: Birey, grup, topluluklar arasında formel ya da enformel olarak mevcut olan sosyal ağ ve normlar ya da standartlardır.
- Kamu Politikası: hastalık önleme, erken teşhis, kontrol ve yönetim için sağlıkla ilgili eylem ve uygulamaları destekleyen ya da düzenleyen yerel, bölgesel ya da ulusal politika ve kanunlardır.

2.5.1.3. Kurumsal Değişim Penceresi

Bu model, sosyal disiplin penceresine benzerlik göstermektedir. Ancak bu modelde sol tarafta görüldüğü üzere kontrol yerine baskı eksenidir ve kontrol ile arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. MacGregor’un (1960) Z teorisine göre şirket yöneticileri nihai karar vericiler ve hedef koyuculardır.

Değişim için mutlaka bir talimat veya gereklilik ortaya koyarlar. Ancak başarılı değişim için yüksek derecede baskı ve yüksek derecede destek gereklidir. Destek olmadan baskı yalnızlaşma ile sonuçlanır. Patronlar, değişimin şirketin gelişimine nasıl ve neden dahil edileceğini çalışanlarının anlamalarına yardımcı olmadan yüksek değişim talebi içerisinde olduklarında çalışanlar karşı koyacaklardır. Liderliğin olmadığı şirkette değişim de olmayacaktır.

Baskı olmadan destek olmak kaynakların boşa gitmesine sebep olacaktır. Zaman, enerji ve para değişim programlarına boşa harcanacaktır. Lider, değişim sürecini otoritesi ve dikkatiyle desteklemedikçe çabalar boşa çıkacaktır. Kurt Lewin'in ilk kez 1939 yılında aktardığına göre davranış değişikliğinde en önemli faktör "değiştirici"nin (davranışı değiştirecek birey) katılımı ne kadar hissettiğidir. İş birliği, kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik diğer yaklaşımlardan daha çok işe yaramaktadır (Likert, 1961; Stodgill, 1974; Bowers ve Seashore, 1966; Blake ve Mouton, 1964).

2.5.2. Onarıcı Adalet ve Okul Disiplini

*Eğitimin sırrı, çocuğa saygı duymakta yatar.
- Ralph Waldo Emerson*

Okullarda disiplini gerektiren durumlar aslında öğrenme, gelişme ve toplumun inşasında fırsatlar yaratabilir. "Caring" adlı eserin sahibi Nel Noddings, bu düşünceyi şu fikre dayandırmaktadır: "Eğitimin amacı kendiliğın ulaşılabilir imajını ortaya koymaktır ve bu durum, mevcut eylemlerinde dışa vurduklarından daha hoştur". Bunun gerçekleşmesi için disiplin süreçlerinde ceza verme veya problem çözmenin ötesine geçerek daha bütüncül bir bakış açısıyla davranışı tüm yönleriyle ele alınmalıdır. Eğitim bilimleri ve eğitimle sıkı sıkıya ilişki içerisinde olan sosyal hizmet, sosyoloji, psikoloji ve rehberlik gibi disiplin ve alanlardaki gelişmeler de bizleri bu bakış açısına yönlendirmektedir.

Öncelikli olarak onarıcı adalet teorisi içerisindeki "barışçıl okul" kavramı, eğitimin toplum tarafından ve toplum için olduğunu kabul etmektedir. Bu kavram, okul sosyal hizmeti alanında pozitif okul kültürü ve iklimi kavramlarıyla sıkı bir ilişki içerisinde. İkincil olarak onarıcı adaletin ilke ve değerleri toplum üyeleriyle

birlikte okul dahil olmak üzere nasıl yaşadığımız hakkında yaklaşımları içermektedir. Her ne kadar onarıcı adalet batı toplumlarında ceza adaleti alanında ortaya çıkmış olsa da eğitim alanında tanınması ve uygulanması konusunda son dönemde önemli gelişmeler olmuştur.

Ebeveyn ve öğretmenlerin en önemli kaygısı öğretme ve rehberlik yoluyla sorumlu ve ilgili bir yetişkin olmada nasıl destek olacağıdır. Yeterli ve uygun disiplin bu sürecin en önemli parçasını oluşturmaktadır.

Disiplin kavramı eski İngilizce bir kelimeden gelmektedir ve “öğretmek ya da eğitmek” anlamındadır. Disiplin, çocuklara kuralları öğretmek bu kurallara yaşamaları ve kendi kültürlerinde sosyalleşebilmelerine yardım etmektir. Sosyalleşme, hayat boyu bir süreçtir ve çocukların kendi güdülerini kontrol ederek çevresindeki bireylerle etkileşimde kurmada sosyal beceriler geliştirmelerine destek olmayı içermektedir.

Disiplinin çeşitli amaçları vardır. Kısa vadeli amacı, ceza veya rehberlik yoluyla çocuğun uygunsuz davranışını durdurma ve düzeltme. Uzun vadedeki amacı ise kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarında onlara yardımcı olmaktır. Çocukların hayatları ve davranışları başkaları tarafından ne kadar kontrol edilmek istenirse çocuklar da nasılsa başkaları bunu yaptığı için kendileri kontrol etmek gereksinimi duymazlar. Uzun vadeli amaçlardan biri de öz-disiplini öğretmek olmalıdır.

Onarıcı adalet de bu noktada olumsuz davranışları önlemeyi ve durdurmayı amaçlayan mevcut disiplin modellerine katkıda bulunarak mevcut yaklaşımları canlandıracak katkılar sunma potansiyeli taşımaktadır. Günümüz okullarında olumsuz davranışlardan etkilenen öğrencilere yönelik doğrudan çalışmalar yapılmamaktadır. Onarıcı disiplin yaklaşımında olumsuz davranışları uygulayan öğrenciyle bireye ve okul toplumuna verdiği zarar konusunda birlikte çalışılmaktadır. Bu yaklaşımın amacı sadece olumsuz davranıştan etkilenenleri değil tüm okul toplumunu dahil etmektir.

Onarıcı disiplin yaklaşımında öne çıkan noktalar:

- Hem olumsuz davranışı uygulayan ve hem de bu davranıştan zarar gören(ler)in zararı anlaması ve empati geliştirmesi
- Olumsuz davranışı uygulayan ve bu davranıştan zarar gören(ler)in ihtiyaçlarını dinleme ve bu ihtiyaçlara cevap verme
- İşbirlikçi bir planlama süreci bağlamında kişisel düşünce yoluyla hesap verebilirlik ve sorumluluğu teşvik etme
- Olumsuz davranışı uygulayan ve (gerekliyse) bu davranıştan zarar gören(ler)in değerli ve katkı sağlayıcı üyeler olarak topluma yeniden uyumu
- Sağlıklı toplumları desteklemek adına “şefkatli” bir iklim oluşturma
- Zarara katkı sağlayan sistemleri değiştirme

Literatürde öne çıkan bu noktalar disipline uzun vadeli bir süreç olarak bakmayı gerektirmektedir. Bu yaklaşımların çocuklarımızın kendi davranışlarının sorumluluğunu alan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı apaçık ortadadır. Öz-disiplini öğretme süreci zaman, sabır ve çocuklara saygıyı gerektirmektedir. Çocukları gelecek toplumlara hazırlamak için zaman konusunda yatırım yapmalıyız.

Bu noktada şu soruyu sormamız gerekmektedir: Bunu okul ortamında nasıl gerçekleştireceğiz? Öğrenciler okulda olumsuz davranış sergilemektedirler ve bunun çeşitli nedenleri vardır. Bu çalışma, her ne kadar okullarda risk altındaki öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışları ve bu davranışların altında yatan nedenleri açıklama amacı gütmese de disipline konu olabilecek davranışları da araştırmayı içermektedir. Öğrenciler, doğru davranış ile yanlış davranış arasındaki farkı henüz öğreniyor olabilir. Kabul görmeme, sosyal gruba dahil olamama, kendini güçsüz hissetme, dışlanma gibi durumlardan dolayı olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Ya da duruma gelişimsel açıdan bakıldığında (yaşam boyu gelişim teorisi) gelişim döneminin özellikleri gereği öğrencilerin olumsuz davranışları belirli gelişimsel aşamalarla ilişkilendirilmektedir. Her ne kadar çocuklar benzer gelişim örüntülerinden geçseler de her gelişimsel aşamayı aynı zamanda tamamlamamaktadırlar. Her birey biriciktir ve kendine özgü gelişimsel süreci bulunmaktadır. İşte bu süreç de

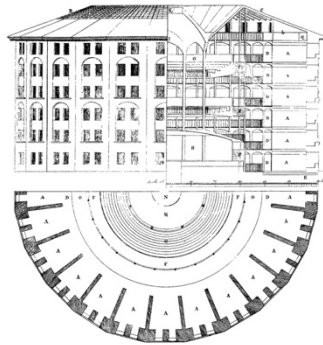
ebeveyn ve öğretmenler için belirsizlik kaynağı olmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri gibi disiplin de öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde bireyselleştirilmelidir.

2.6. PANOPTİKON VE NORMALLEŞME KURAMI

2.6.1. Panoptikon Kuramı

İlk olarak Jeremy Bentham tarafından kullanılan “panoptikon” kavramı kelime olarak “herşeyi gören” anlamına gelmektedir (Gallagher, 2010: 262). Filozof ve sosyal reformist olan ve on sekizinci yüzyıl sonu ve on dokuzuncu yüzyıl başında yazılar yazan Bentham geliştirdiği mimari bir tasarıma bu adı vermiştir (Bkz. Şekil 2). Bentham, geliştirdiği bu tasarımın hapishaneler başta olmak üzere hastaneler, okullar, sanatoryum gibi kuruluşlarda kullanılabileceğini öne sürmüştür (sf. 262). Söz konusu tasarım ortasında bir izleme kulesi ile etrafını daire gibi çevreleyen hücrelerden oluşmaktadır. Kuleden dışarı görülebilir ancak içerisi görülemez olarak tasarlanmıştır. Bentham’ın amacı hücrelerdeki izlenip izlenmediklerini fark edememeleridir. Böylece içerdekiler, kendilerinin her zaman izlendiğini düşünerek hareket edeceklerdi. Foucault’ya göre, psikolojik anlamda, bilinç oluşturma aracı olan panoptikon, modern toplumlarda disiplin gücünün işleyişinin bir sembolü haline gelmiştir. Modern toplumlarda bu gözetleme, günlük hayatın bir parçası haline gelmiş ve hapishane, hastane ve okullar gibi sosyal kurumlar tarafından kullanılır hale gelmiştir.

Şekil 3. Jeremy Bentham'ın Panoptikon Hapishane Planı



Foucault'ya göre panoptikon mimari sistemden ziyade genel bir güç programıdır (Foucault, 1996; akt. Gallagher, 2010: 263). Bu tasarımın önemi mimarisinde yatmaktadır. Diğer bir deyişle, güç mekanizması ideal formuna indirgenmiştir (Foucault, 1977; akt. Gallagher, 2010). Panoptikon bir ütopyaydı, en sade haliyle on sekizinci yüzyılı detaylandırıyordu ve bütün güç yetkisinin en uygun formülünü sağlıyordu (Foucault, 1996; akt. Gallagher, 2010). Cezalandırmanın en ekonomik yolu olma; fiziksel şiddet yerine gözetleme yapma, eğitim ve ıslah etme yoluyla uysal ve yararlı bireyler haline getirme, vakalara ilişkin bilgi edinmede bireyleri inceleme gibi ilkeler panoptikonun disiplinle ilgili ilkeleridir. Gözetim yoluyla gücün nasıl kullanıldığı bu modelin anlaşılmasındaki en uygun örnektir.

Bu kuramsal yaklaşımdan yola çıkan bazı sosyal bilimciler okulları da panoptik alanlar olarak görmeye başlamıştır (Selwyn 2000; Perryman 2006; Bushnell 2003; akt. Gallagher, 2010).

Modern toplumlarda güvenlik kamerası gibi alınan açık önlemler toplu gözetlemeyi artık bir norm haline gelmiştir. Foucault'nun panoptik disiplin modeli, insanları "vücut" haline indirmişdir. Bu modelde insanlar disiplin sisteminin bir parçası ve gücün bir ögesi haline gelirler. Bu disiplin gücü, insanları uysal vücutlar haline getirerek kendilerine söylenenleri mümkün olduğunca yerine getirirler. Panoptik gözetleme özneyi nesneleştirir. Böylece güç sahibi nüfusu kontrol ederek davranışlarını değiştirebilir.

2.6.2. Normalleşme Kuramı

Foucault'nun normalleşme kuramı da bu güç ve bilgide yatmaktadır. Gözetleme tekniği, normların oluşmasına ve sürdürülmesine yol açmaktadır. Diğer bir deyişle bir ortamdaki sapmaları tanımlayabilmek için normlar olmalıdır. Normlar oluşturulduğunda gözlem, inceleme ve dokümantasyon yoluyla bireyler karşılaştırılabilir (Ryan, 1991). Foucault, normalleşmeyi "uysal, boyun eğen, kullanılabilen, dönüştürülebilen, iyileştirilebilen bir vücut" olarak tanımlamaktadır (Foucault, 1977). Ona göre disiplinli toplumlar karşılaştırır, farklılaştırır,

hiyerarşik hale getirir ve dışlar (sf. 182). Foucault, bu yöntemleri, yerleşik normlardan sapanların sürekli ve sistematik olarak uysallık ve üretkenlik arayışında eşitsizlikler doğurduğu disiplin anlayışıyla ilişkilendirmektedir. Ona göre sadece toplumun genel ihtiyaçlarıyla ilgili olan yetenek, bilgi ve eylemlerin kullanılabilir. Bunun dışındakiler ya cezalandırılır ya da marjinal hale getirilir (McNicol Jardine, 2005: 44). Foucault'ya göre normlar, normatif ve normalleşme kavramlarından ayrılamaz. Bu yüzden “normal olmayanlar” normlar gibi doğal karşılanmalı ve genel popülasyonun gözetlenmesi için gelecekte bir gerekçe olup olmayacağını kontrol etmek için saklanır.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

Sosyal Hizmet doktora programına girdiğimden beri bilgisini edindiğim teorik çerçeve nitel araştırma çalışması yürütme kararımı doğrudan etkilediğini fark ettim. Araştırma yöntemleri konusunda önceki öğrenmelerim nicel ağırlıklıydı ve çok çeşitli araştırma tasarımının olduğunu farkında değildim. Nitel araştırma kapsamında fenomenolojik araştırma yaklaşımını öğrendiğimde ise daha büyük motivasyona sahip oldum. Çünkü bu yöntemin, araştırmacının önyargısı ve varsayımlarından bağımsız bir şekilde katılımcıların deneyimlerini betimlemeyi ve yorumlamayı amaçlayan (Merriam ve Simpson, 2000) bir yöntem olmasındandır. Bu yüzden kendi önyargılarımı sınırlayan ve keşfedici bir araştırma modeli sunan ve “insan deneyimini çalışmayı amaçlayan” (Langdridge, 2008:10) fenomenolojiyi tercih ettim. Bu araştırma, ortaöğretim düzeyinde geleneksel okul disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin deneyimlerinin keşfedildiği fenomenolojik bir araştırmadır. Deneyimlerin keşfine yönelik bu bilgi arayışı nitel araştırma türünde fenomenolojik bir yaklaşımı benimsemeyi gerektirmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN TASARIMI

Literatürde okul disiplini, disiplin uygulamalarının öğrenci ve öğretmenler üzerine etkisine ilişkin çok sayıda araştırmanın mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan yüksek lisans ve doktora tezi olanlar büyük oranda nicel yaklaşımları benimsemiş ve eğitim bilimleri (daha spesifik olarak eğitim sosyolojisi ve psikolojisi) alanına özgü bir çalışma konusu gibi algılandığı karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan sosyal hizmet alanında okul disiplin uygulamalarının okul kültürü ve iklimi ile öğrencilerin akademik başarı ve sosyal işlevselliklerini değerlendirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Kendisini sosyal değişim ve sosyal adalet ilkelerine adanmış sosyal hizmet ile cezalandırıcı sisteme alternatif olarak bireyi problem görmekten çıkaran

anlayışa sahip onarıcı adalet uygulamaları arasında şaşırtıcı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Onarıcı adalet uygulamaları sosyal hizmet uzmanlarına mikro ve makro düzeylerde olmak üzere çok çeşitli beceri yelpazesi sunmaktadır. Ülkemizde, kendisine ceza adaleti sistemi içerisinde yer bulan onarıcı adalet ile sosyal hizmet uygulamaları okul ortamlarında gelişmemiştir. Creswell (2003), bir fenomene yönelik araştırma mevcut değilse, geliştirilmemişse ya da spesifik bir probleme ilişkin mevcut bir teori yoksa niteliksel bir araştırmanın gerçekleştirilebileceğini öne sürmektedir.

Creswell'in de (2018:7-11) önerdiği gibi literatürde nitel araştırmanın çok çeşitli tipolojileri mevcuttur. Creswell (2018) kendi deneyimi ve sosyal bilimler alanındaki popüler yaklaşımlar ışığında nitel araştırmayı beş türle çerçevelendirmiş olup bunlar anlatı, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışmasıdır. Nitel araştırmanın en temel varsayımı bireylerin gerçekliği kendi sosyal dünyalarıyla etkileşimi aracılığıyla oluşturmalarıdır (Merriam ve Simpson, 2000). Nitel araştırma, araştırma katılımcılarının anlamı nasıl oluşturduğunu ve deneyimlerini keşfetmeyi ve bu deneyimlere değer vermeyi içermektedir. Okul disiplinini okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet perspektifinden inceleyen ve bireylerin bu konudaki deneyimlerini yansıtan bir çalışmanın mevcut olmaması araştırmacıyı söz konusu fenomeni derinlemesine incelemeye yöneltmiştir. Creswell (2003), yukarıda yer alan görüşü de bu araştırma modelinin tercih edilmesinin ne kadar doğru olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel araştırma, dünyayı daha görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı ve materyal uygulamalardan oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, fotoğraflar, kayıtlar ve araştırmacı günlüklerini içeren bir temsiller serisine dönüştürür. Dünyaya yorumsamacı ve natüralistik bakış açısıyla yaklaşır ve bu da araştırmalarda olguları doğal ortamında çalışmayı ve insanların kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yorumlaması anlamına gelmektedir (Denzin ve Lincoln, 2008; Creswell, 2018). Betimleme, fenomenolojik araştırmada çok önemli bir kavram ve eylemdir (Creswell, 2018). Nitel araştırmacının hedefi, katılımcıların yaşamış deneyimlerini aktarırken olguyu mümkün olan en doğru şekilde ve kendi gerçekliğinde betimlemektir (Finlay, 2009).

Nitel araştırmanın bir başka özelliği de araştırmacının veri toplama ve analizindeki anahtar rolüdür (Denzin ve Lincoln, 2008; Creswell, 2018). Araştırmacı, çeşitli veri toplama yöntemleri aracılığıyla doğrudan katılımcılarla etkileşime girer. Araştırmacının bu rolü, kendisine beceri noktasında bazı sorumluluklar yüklemektedir. Araştırmacı, önyargılarının çalışmanın çıktısını etkileyeceğinin farkında olmalıdır (Merriam ve Simpson, 2000). Nitel araştırmada, yöntemi araştırmacı belirler ve bu yöntem doğrultusunda uygun becerileri ve araçları kullanır. Tümevarımsal ve akıcı bir yöntem olan nitel araştırmada beceriler ve araçlar her zaman önceden belirlenmez (Denzin ve Lincoln, 2008). Benimsenen yöntemler ve becerilerin yüksek kaliteli olması nicel araştırmada olduğu gibi çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini doğrudan etkileyecektir.

Maltreud'a (2003) göre nitel araştırmalar, çeşitli fenomenlerin farklı özelliklerini tanımlamak ve analiz etmek için uygun yöntemlerdir. Nitel araştırmanın çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Doğal ortam ve çok çeşitli veri kullanımı buna örnek gösterilebilir: dokümanlar, gözlem ve görüşme (Creswell, 2009). Araştırmacılar, veri toplama sürecinde fenomeni deneyimleyen bireylerle görüşme gerçekleştirir (Creswell, 2018: 79). Bu araştırmada, araştırmacı veri toplama ve verileri analiz etme sürecinde anahtar kişidir. Mevcut okul disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi arayışı niteliksel bir yaklaşımı benimsemeyi gerektirmektedir. Amaç, açıklama yapmaktan ziyade deneyimlere yönelik anlayış kazanmadır. Nitel araştırmanın en temel amacı katılımcılardan sorun ve durum hakkında bilgi edinmektir (Creswell, 2009).

Nitel araştırmanın her bir türünün kendine özgü yöntem, veri toplama ve analiz etme süreci vardır. Bu süreç, sistematik bir şekilde araştırma modelini, veri toplama tekniğini ve verilerin yorumlanmasını gerektirmektedir (May ve Pope, 2000; Merriam ve Simpson, 2000). Nitel araştırmada, nicel paradigmada olasılıklı örneklemin aksine amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır (Creswell, 2018). Örneklemin büyüklüğü, seçilen örnekleme yöntemine göre farklılık göstermektedir (Merriam ve Simpson, 2000).

Bu araştırmada fenomenolojik yaklaşım benimsemiştir. Nitel araştırma desenlerinden bir tanesi olan fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ifade etmektedir (Creswell, 2018: 77). Benzer şekilde Patton (2014), analiz birimi olan bireylerin deneyimi nasıl anlamlandırdığı ve hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır. Creswell (2018), ayrıca bireylerin deneyimlerini özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme için söz konusu fenomenle ilgili deneyime sahip kişilerden veri toplanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu süreç, araştırmacının katılımcıları anlayabilmesi için kendi deneyimlerini bir kenara bırakmasını (Creswell, 2009) gerektirmektedir. Buna ek olarak ilgilenilen fenomeni dolaylı olarak deneyimlemiş bireylerin aksine doğrudan deneyimleyen yani “yaşanmış deneyim”lere sahip olan insanlar ile mülakat yapılması (Patton, 2014) gerekmektedir.

Araştırmanın odak noktasındaki fenomen mevcut okul disiplin yöntemleridir. Bir betimleme sürecinden daha fazlasını ifade eden fenomenolojik araştırma, yaşanmış deneyimlerin anlamına ilişkin yorumsal bir süreci de içermektedir (van Manen, 1990: 26; akt. Creswell, 2018: 80). Ancak bu şekilde katılımcıların deneyimleri anlaşılabilmektedir. Van Manen’in felsefi yaklaşımına uygun olarak bu araştırmada okullarda riskli davranış gösteren öğrencilerin disiplin cezasını nasıl alıyorlar yerine ceza deneyiminin doğası ve niteliği nedir diye sorulmaktadır. Bu soruyu sorarak öğrencilerin ne tecrübe ettiği ve disiplini nasıl yorumladıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu fenomenolojik araştırmanın doğası ve konusu budur. Metodolojik açıdan ise ğrenci, ğretmen ve velilerin disiplin konusunu nasıl deneyimlediğini gerçekten bilebilmemizin yolu kendimizin de fenomeni mümkün olduğunca doğrudan tecrübe etmemizdir. Bu, bizi katılımcı gözlemin ve derinlemesine mülakatın önemine götürür. Fenomenolojik araştırma, özlerin araştırmasıdır.

Bu araştırmada nitel desen kullanılarak ortaöğretim düzeyinde risk altındaki öğrenciler, öğretmenler ve velilerle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılarak ğrenci, ğretmen ve veliler tarafından geleneksel okul

disiplin yöntemlerini nasıl deneyimlediği ve bu yöntemleri nasıl algıladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak gözlem notları ve saha günlükleri de verilerin çözümlemesinde kullanılmıştır.

3.1.1. Fenomenolojik Araştırma

Fenomenolojik araştırmanın kökü, 20. yüzyılın başında Edmund Husserl'in yazdığı eserlere uzanmaktadır. Fenomenolojik bir araştırma yapmadan önce ilk olarak yapılması gereken fenomenolojinin kurucusu Edmund Husserl (1859-1938) okumaları yapma tavsiyesine uyulmuştur. Bunun yanı sıra Creswell'in (2018:78) tavsiyesine de uyularak fenomenoloji hakkında Moustakas (1994) ve van Manen (1990) güvenli kaynak olarak odak alınmıştır. Husserl'in insani bilim araştırmalarına yaklaşımı *sübjektif açıklık* temeline dayanmaktadır. Temel varsayımına göre fenomenoloji, yaşanmış deneyimlerin özünün betimlenmesiyle oluşan bireylerin bilinçli deneyimleridir (Husserl, 1962).

Husserl, bu araştırma yöntemini ortaya koyarken literatüre çeşitli önemli kavramlar kazandırmıştır. "*Epoche*" kavramı önyargılardan sıyrılmayı ve şeyleri günlük ve sıradan algılama yaklaşımından uzak durmayı ifade etmektedir (Moustakas, 1994; Langdridge, 2008:17). Bu kavram, katılımcıların yaşanmış deneyimlerini edinmede araştırmacıya taze bir bakış açısı sunmaktadır. Diğer taraftan Husserl'in önerdiği ikinci bir kavram ise *amaçlılıktır*. Amaçlılık, bilincin önemli bir özelliğidir. Birey bilinçliyse (bilinci açıksa, farkındaysa), bir şeyin bilincindedir (farkındadır). Örneğin, bir şeyi gördüğümüzde, bize beynimizin oksipital lobunda yansıdığı gibi görünmez. Daha ziyade dış dünyadaki haliyle görünür (Langdridge, 2008:13). Araştırmacının amacı, kartezyen felsefedeki zihin-beden dualizmini⁵ eleştirmek değildir. Asıl gaye fenomenolojik yaklaşımın bilinci anlamakla ilgilenmek yerine bireylerin kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını keşfetmede araştırmamıza yapacağı potansiyel katkıyı açıklama girişimidir.

⁵ Kartezyen felsefenin önde gelen filozoflarından Rene Descartes'ın zihin ve bedenin nitelik olarak birbirinden tamamen ayrı olduğu düşüncedir (Altuner, 2013).

Fenomenolojik yöntem psikoloji, hemşirelik, eğitim bilimleri disiplinleri olduğu kadar sosyal hizmet alanında da çokça tercih edilmektedir. Gray ve Webb'in (2008) "Bir Sanat Olarak Sosyal Hizmet" adlı çalışmasında sosyal hizmetin başkalarının "acılarını" anlamada, yaşanmış anlayışlarını, başa çıkma becerilerini ve acıya yüklediği anlamı ortaya koymada estetik bir uygulamayı içerdiğini öne sürmektedir. Bu ontolojik yaklaşımlar, Husserl'in olduğu kadar fenomenolojik yaklaşımı daha ileri taşıyan Heidegger'in araçsallaştırılmış rasyonelite eleştirisine destek vermektedir. Heidegger'in "bireyin dünyada var olması" kavramı Husserl'in öne sürdüğü ve yukarıda ifade edilen "amaçlılık" kavramıyla özdeşleştirilmektedir (Langdridge, 2008). Gray ve Webb'de bu yaklaşıma uygun olarak bir sanat olarak sosyal hizmeti, sosyal hizmet uzmanlarının "sosyal dünyada var olması" fikriyle açıklamaktadır. Sosyal hizmetin palyatif bakımdaki rolünü ortaya koymaya amaçlayan bir araştırma (Pascal, 2010) Heideggeryan fenomenolojinin kanser hastalarının yaşanmış deneyimlerini araştırmada önemli bir bakış açısı sunduğunu ileri sürmektedir. Heidegger'in öne sürdüğü uyumsama, somutlaştırma ve geçicilik temaları sözkonusu araştırmanın sonuç kısmını çerçevelendirmiştir. McCormick'in (2011) sosyal hizmet alanında gerçekleştirmiş olduğu fenomenolojik bir çalışma yaşlı kadınların yaşlılığın yaşanmış deneyimiyle nasıl başa çıktığını araştırmaktadır. Bu araştırmada somutlaştırma temasını kullanmakta olup "yaşanmış vücudun" kadın deneyimlerinin esas temasını oluşturduğunu ve sosyal hizmet uygulamasında bu boyutun gerekli olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan ceza adaletinde onarıcı uygulamaların hizmet alıcıların yaşanmış deneyimlerine olan etkisine yönelik araştırmalar (Sherman ve Strang, 2007) da mevcuttur. Fenomenolojik araştırmanın sosyal hizmet disiplinine yansımalarına ilişkin en önemli bulgular yaşanmış deneyim, bireyin öyküsü, bireyin anlamına yönelik derin anlayış kazanma, "dünyada var olma" ve bireysel düşünümsellik gibi kavramlardır. Fenomenolojik araştırmanın sosyal hizmet uygulamasına yansımaları için temel olarak insanın özne olarak kabul edilmesini gerektirmektedir.

Moustakas (1994; akt. Creswell, 2018) fenomenolojik araştırmayı, özünün bireyin belirli bir fenomene ilişkin deneyimlerinin derin bir şekilde anlaşılması

olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı derine dalar ve katılımcıların yaşanmış deneyimlerindeki ortak temaları keşfeder. Katılımcıların yaşanmış deneyimlerini çalışmada fenomenolojik araştırma, insanların farklı durumlarda farklı gerçekleri gördüklerini kabul eder. Bu kabulün önemi, katılımcı cevaplarının anlam yapılarını tanımlamaya yardımcı olur.

Şekil 4. Fenomenolojik Araştırma Basamakları (Creswell'in önerdiği modelden uyarlanmıştır).

Fenomenolojik araştırma basamakları	Araştırma probleminin fenomenolojik yaklaşıma uygunluğunun kontrolü (Çalışılan fenomenle ilgili yaygın ve ortak deneyim mevcut mu?)
	Çalışmanın ilgili fenomeninin belirlenmesi (Çalışılacak fenomen nedir? - Geleneksel okul disiplin uygulamaları deneyimi)
	Fenomenolojinin felsefi varsayımlarını ortaya koyma (nesnel gerçeklik, bireysel deneyim, bilinçlilik, epoche, amaçlılık)
	Belirlenen fenomenle ilgili deneyimi olan bireylerden veri toplama (Fenomenolojiyi uygun veri toplama yöntemini nedir? - Mülakat.
	Veri toplama sürecinde katılımcılara uygun soru sorma (Fenomenle ilgili hangi deneyimi yaşadınız?)
	Fenomenolojik veri analizi (Fenomenin nasıl deneyimlendiğini ortaya koyan önemli açıklamaları cümleler ve alıntılar şeklinde ifade etme; anahtar ifadeleri listeleme, anlam grupları oluşturma)
	Ana temalar ve alt temaları oluşturma
	Araştırma raporunu yazma

Yaşanmış deneyimi anlamak katılımcıların kendi deneyimlerini araştırmacı için yorumlamasını gerektirmektedir. Araştırmacı sonrasında katılımcının açıklamalarını yorumlar. Katılımcıların yaşanmış deneyimlerine odaklanmada en uygun yöntem fenomenolojik yöntemdir (Moustakas, 1994; Merriam ve Simpson, 2000; Creswell, 2018). Fenomenolojik araştırmanın bir başka özelliği ise anlama yönelik soruları cevaplamada ve disiplinin uygulama boyutuna yönelik öneriler sunmada kullanışlı bir teknik olmasıdır (Cohen vd., 2000). Geleneksel okul disiplin uygulamalarında katılımcıların deneyimlerini anlama ve sosyal hizmet alanına uygulama konusunda öneriler sunma potansiyeli bu yaklaşımın seçilmesinin temel nedenini oluşturmaktadır.

Fenomenolojik araştırmanın tercih edilmesinin bir başka sebebi de bu bölümün başında Creswell'in sınıflandırmasında yer alan beş nitel araştırma

yönteminden fenomenolojik yöntem haricindekilerin bu araştırmanın amacına uygun olmamasıdır. Etnografi, kültürel deneyimlere, kültürün nasıl işlediğinin belirlenmesine (Creswell, 2018) odaklanmaktadır ve araştırmada katılımcı olarak yer alınmasını gerektirmektedir. Kuram oluşturma yönteminin tercih edilmemesinin sebebi ise bu araştırmanın bir kuram oluşturma amacı gütmemesidir. Bireylerin, okul disiplin uygulamalarına yönelik ortak deneyimlerini araştırmayı amaçlayan bu çalışma bir durum çalışması özelliği de taşımamaktadır. Durum çalışması, sınırlandırılmış (yer, zaman vb.) bir sistem içerisinde bir durumun araştırılmasını içermektedir. Sosyal hizmette planlı değişim sürecinde özellikle öndeğerlendirme aşamasında müracaatçıların deneyimleri hakkında detaylı bilgiyi ele alması profesyonel uygulamanın doğal bir parçasıdır. Bu bağlamda, fenomenolojik araştırma kapsamında katılımcıların yaşanmış deneyimleri araştırma sonunda önerilen müdahale modelini tasarlamada önemli veriler sağlamıştır.

Fenomenolojik araştırma, fenomenin derin bir şekilde anlaşılmasını mümkün kılmak için araştırmacının geçmiş deneyimleri ve bilgiyi alıntılama gerektirmektedir (Moustakas, 1994). Alıntılama, araştırmacının önyargılarını, inanışlarını ve kendi deneyimlerini bir kenara bırakarak fenomene daha açık bir şekilde yaklaşmasını sağlar (Hamill ve Sinclair, 2010). Bu yaklaşım, sosyal hizmet uzmanlarının etik ilke ve sorumluluklarına uygun bir yaklaşımdır.

Fenomenolojik araştırma, anlama yönelik soruları cevaplandırmak içindir ve araştırma sorusu tipik olarak geniş ölçeklidir (Moustakas, 1994). Bu fenomenolojik çalışmanın araştırma sorusu, lise düzeyindeki öğrenciler, öğretmen ve veliler mevcut okul disiplin uygulamalarını nasıl deneyimlemektedir?

Bu soruyu takiben ikincil sorular şunlardır:

- Okul disiplinine ilişkin algınız nedir?
- Mevcut okul disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimleriniz nedir?
- Mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerinizi hangi bağlam veya durum etkilemektedir?

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Fenomenoloji örneklemi genellikle belirli bir karakteristik özelliği olan grup içinden seçilmektedir (öğretmenler, hükümlüler, tacize uğrayanlar vb.) (Strauss ve Corbin, 2014). Okul disiplini konusunda ve nitel araştırma deseni kapsamında gerçekleştirilen bu fenomenolojik çalışmanın öznelerini, Rize İlinde lise düzeyinde öğrenim gören ve disiplin süreçlerine dahil olmuş öğrenciler, bu örneklem grubuna düşecek nitelikte çocuğu olan veliler ve lise düzeyinde görev yapan ve öğrencilere yönelik disiplin süreçlerinde yer almış öğretmenler oluşturmaktadır. Bu örneklem grubunun seçilmesinin nedeni ödül ve ceza yönetmeliğinin sadece lise düzeyinde uygulanıyor olmasıdır.

Araştırmaya dahil edilen özneler, çeşitli amaçlı örneklem teknikleriyle belirlenmiştir. Okulların seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için gerçekleştirmiş olduğu ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan 35 değişkene (bkz. EK 9) sahip Risk Haritası istatistiksel araştırması kapsamında riskli davranış gösteren öğrencilerin yoğunlukta olduğu okul türleri belirlenmiştir. 2018-2019 yılı itibarıyla Rize'de 71 adet ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurum bulunmaktadır. Bu kurumlardan yoğunluk açısından 15 tanesi imam hatip lisesi, 16 tanesi Anadolu lisesi ve 23 tanesi mesleki ve teknik lise okul türündedir. Risk Haritası araştırması sonuçlarına göre riskin en fazla olduğu okul türleri mesleki teknik ve anadolu liseleri olarak karşımıza çıkmıştır. Buna göre araştırmanın evrenini 39 adet lisede öğrenim gören öğrenciler, bu düzeyde eğitim veren öğretmenler ve ortaöğretim düzeyinde disiplin süreçlerine dahil olmuş çocuğa sahip veliler oluşturmaktadır.

Fenomenolojik araştırma, fenomeni deneyimleyen çok sayıda bireyle çalışmayı gerektirmektedir (Moustakas, 1994). Fenomeni bütün yönleriyle deneyimleyen 3-15 kişi arasında değişen heterojen bir grupta çalışmayı (Creswell, 2018) içermektedir. Zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen katılımcıların deneyimlerini ortaya koymada ve fenomenolojik araştırmaya en uygun örneklem seçimi amaçlı örneklemidir. Amaçlı örneklem mantığı ve gücü derinlemesine anlama

üzerine yaptığı vurgudan gelmektedir. Bu durum, çalışmanın derinliği için *zengin bilgi içeren durumların* seçimini gerektirir (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme kapsamında ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme bu araştırmada benimsenen yöntemlerdir. İki veya daha fazla örneklemin bir arada kullanılmasına karma örnekleme yöntemi adı verilmektedir (OECD, t.y.). Ancak bu süreçler birleşik olarak gerçekleştirilmez. Bir yöntemin diğerini takip etmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Araştırmaya katılacak öğrenci, öğretmen ve velilerin seçiminde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışılan fenomene yönelik deneyimin olması (Creswell, 2013) gerektiğinden bu tür bir yöntem seçilmiştir. Öğrenci özneler için lise düzeyinde olma, riskli davranış gösterme, en az bir defa disiplin sürecine dahil olma kriteri belirlenmiştir. Disiplin sürecine dahil olma kriteri dışında sosyo-ekonomik, eğitim ve kültürel özellikler açısından da herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiş, böylece farklı deneyimlerin (fenomenlerin) ortaya çıkarılması ve araştırmaya zenginlik katılması amaçlanmıştır. Öğretmen katılımcılar için ise lise düzeyinde ders verme ve disiplin kurulunda yer alma kriteri belirlenmiştir. Velilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu bağlamda, çocukları riskli davranış gösteren veya disiplin sürecine dahil olan veli olma kriteri belirlenmiştir.

3.2.1. Öznelerin Özellikleri

Nitel desende gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında derinlemesine görüşme yapılan öğrenci, öğretmen ve veliler amaca uygun örnekleme yöntemine uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Bu noktada öznelerin deneyimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için kendilerine ilişkin bazı tanıtıcı özelliklerin sunulması oldukça önemlidir. Bu gerekçe doğrultusunda bu bölümde araştırma öznelerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir.

Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden onu onuncu sınıf, dördü on birinci sınıf, ikisi dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Katılımcı öğrencilerin tamamı disiplin süreçlerine dahil olmuş bunlardan on ikisi disiplin cezası almıştır. Katılımcı

öğretmenlerin tamamı disiplin kurullarında görev almakta veya almışlardır ve on yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip on kişi bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaş ortalaması 42,4'tür.

3.2.1.1. Özneler / Öğrenciler

- Muhammet Ali: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Fiziksel şiddet uygulama sonucu kınama cezası aldı.
- Tolga: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Fiziksel şiddet uygulama sonucu kınama cezası aldı.
- Tunahan: Erkek öğrenci, 14 yaşında. 9. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Zorbalığa (dış görünüşünden ötürü lakap takma) uğramaktadır.
- Kemal: Erkek öğrenci, 17 yaşında. 11. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Bir kez sınıfta kaldı. Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası aldı.
- Bayram: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası aldı.
- Okan: Erkek öğrenci, 16 yaşında. 11. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Kınama cezası aldı.
- Azat: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Riskli davranışlar sergilemektedir. Disiplin cezası almadı.
- Polat: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Riskli davranışlar sergilemektedir. Disiplin cezası almadı.

- Sevda: Kız öğrenci, 17 yaşında. 11. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Bir kez sınıfta kaldı. Kınama cezası aldı.
- Arzu: Kız öğrenci, 17 yaşında. 11. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Bir kez sınıfta kaldı. Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası aldı. Kendisine şiddet uyguladığı iddiasıyla babasını polise şikâyet etti.
- Mehmet Can: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Kınama cezası aldı.
- Görkem: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Anadolu lisesinde öğrenim görüyor. Anne vefat etti. Babası ve abisiyle birlikte yaşamakta. Riskli davranışlar sergilemekte. Kınama cezası aldı.
- Ege: Erkek öğrenci, 14 yaşında. 9. Sınıf öğrencisi. Anadolu lisesinde öğrenim görüyor. Kınama cezası aldı.
- Ozan: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Anadolu lisesinde öğrenim görüyor. Kınama cezası aldı.
- Metehan: Erkek öğrenci, 15 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Mesleki ve Teknik Lisede öğrenim görüyor. Kınama cezası aldı.
- Esmanur: Kız öğrenci, 17 yaşında. 10. Sınıf öğrencisi. Anadolu lisesinde öğrenim görüyor. Ayrımcılığa uğradığı iddiasıyla öğretmenleriyle tartışmıştır. Bunun sonucunda disipline sevk edildi ancak herhangi bir disiplin cezası almadı.

3.2.1.2. Özneler / Öğretmenler

- Ayfer: Kadın öğretmen, 51 yaşında. 22 yıldır öğretmenlik yapmakta. 8 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. 6 yıl disiplin kurulunda görev almış. Son 1 yıldır disiplin kurulunda bulunmamakta.

- Cevdet: Erkek öğretmen, 43 yaşında. 20 yıldır öğretmenlik yapmakta. 6 farklı okulda çalışmış. Son 3 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Umut: Erkek öğretmen, 32 yaşında. 5 yıldır öğretmenlik yapmakta. 2 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. Son 1 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Aydın: Erkek öğretmen, 29 yaşında. 6 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta
- Mesut: Erkek öğretmen, 56 yaşında. 25 yıldır öğretmenlik yapmakta. Uzun yıllardan beri disiplin kurulunda görev almakta.
- Birol: Erkek öğretmen, 39 yaşında. 13 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 4 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Erhan: Erkek öğretmen, 48 yaşında. 22 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 9 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. Son 3 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Rahime: Kadın öğretmen, 45 yaşında. 21 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. Son 16 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Veli: Erkek öğretmen, 41 yaşında. 12 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Şerafettin: Erkek öğretmen, 60 yaşında. 32 yıllık devlet memuru ve son 24 yılı öğretmen olarak sürmekte. Uzun yıllardan beri disiplin kurulunda görev almakta.
- Burhan: Erkek öğretmen, 41 yaşında. 15 yıldır öğretmenlik yapmakta. 2 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Ekrem: Erkek öğretmen, 34 yaşında. 5 yıldır devlette öğretmenlik yapmakta. 2014 yılından önce 8 yıl özel sektörde öğretmenlik yaptı. Son

3 yıldır hem müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte hem de disiplin kurulunda görev almakta.

- Erdem: Erkek öğretmen, 33 yaşında. 5 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 4 yıldır müdür yardımcılığı görevini sürdürmekte. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Nermin: Kadın öğretmen, 38 yaşında. 13 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.
- Hikmet: Erkek öğretmen, 47 yaşında. 23 yıldır öğretmenlik yapmakta. Son 2 yıldır disiplin kurulunda görev almakta.

3.2.1.3. Özneler / Veliler

- Sibel: Kadın. 48 yaşında. Ev hanımı. 4 çocuk annesi. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Oktay: Erkek. 40 yaşında. Sağlık sektöründe sözleşmeli personel olarak çalışmakta ve apartman görevlisi olarak ek iş yapmakta. 2 çocuk babası. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Gülten: Kadın. 36 yaşında. Ev hanımı. 2 çocuk annesi. Eşi balıkçılık yapmakta. 6 ay denizde kalmakta. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte. Lisede öğrenim gören çocuğa dikkat eksikliği tanısı koyulmuştur.
- Zahide: Kadın. 52 yaşında. Halk eğitimde usta öğretici iken kız kardeşinin vefatından sonra 4 çocuğuna vasilik yapmakta. Aile üyelerinin hepsi vefat etti. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte. Çocukların biyolojik babası başka birisiyle evlidir. Çocuklar baba ile görüşmemektedir. Aile, sosyal yardım almaktadır.
- Mesut: Erkek. Emekli. 56 yaşında. Evli ve 5 çocuklu. 25 yaşında zihinsel engelli bir çocuğa sahip. Engelli maaşı almakta. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.

- Perihan: Kadın. 37 yaşında. Daha önce çalışıyordu. 2. Çocuğu olduktan sonra çalışmayı bıraktı. Ev hanımı. 2 çocuk annesi. Uzun yıllar Fransa'da yaşadı. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Arife: Kadın. 44 yaşında. Evli 20 yıldır polis olarak görev yapmakta. 2 çocuk annesi. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Feride: Kadın. 48 yaşında. Ev hanımı. Eşi, inşaat işçisi olarak şehir dışında çalışmakta. 3 çocuğa sahip. 2 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Funda: Kadın. Evli. 36 yaşında. İlkokul mezunu. 2 çocuk annesi. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Sinem: Kadın. Ev hanımı. İlkokul mezunu. Eşi de işsizdir. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Aysun: Kadın. 41 yaşında. Ev hanımı. İlkokul mezunu. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.
- Birsen: Kadın. 49 yaşında. Ev hanımı. Lise mezunu. 1 çocuğu lisede öğrenim görmekte.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler

Sıra	Adı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Okul Türü	Disiplin Cezası
1	Muhammet Ali	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
2	Tolga	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
3	Tunahan	Erkek	14	9	Mesleki ve Teknik Eğitim	Disiplin sürecine dahil oldu ancak ceza almadı.
4	Kemal	Erkek	17	11	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma
5	Bayram	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma
6	Okan	Erkek	16	11	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
7	Azat	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Disiplin sürecine dahil oldu ancak ceza almadı.
8	Polat	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Disiplin sürecine dahil oldu ancak ceza almadı.
9	Sevda	Kadın	17	11	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
10	Arzu	Kadın	17	11	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma
11	Mehmet Can	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
12	Görkem	Erkek	15	10	Anadolu Lisesi	Kınama
13	Ege	Erkek	14	9	Anadolu Lisesi	Kınama
14	Ozan	Erkek	15	10	Anadolu Lisesi	Kınama
15	Metehan	Erkek	15	10	Mesleki ve Teknik Eğitim	Kınama
16	Esmanur	Kadın	17	10	Anadolu Lisesi	Kınama

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler

Sıra	Adı	Cinsiyet	Yaş	Tecrübe (yıl)	Disiplin Kurulu Tecrübesi (yıl)
1	Ayfer	Kadın	51	22	6
2	Cevdet	Erkek	43	20	3
3	Umut	Erkek	32	5	1
4	Aydın	Erkek	29	6	2
5	Mesut	Erkek	56	25	(10 yıldan fazla)
6	Birol	Erkek	39	13	4
7	Erhan	Erkek	48	22	3
8	Rahime	Kadın	45	21	16
9	Veli	Erkek	41	12	2
10	Şerafettin	Erkek	60	24	(10 yıldan fazla)
11	Burhan	Erkek	41	15	2
12	Ekrem	Erkek	34	5	3
13	Erdem	Erkek	33	5	2
14	Nermin	Kadın	38	13	2
15	Hikmet	Erkek	47	23	2

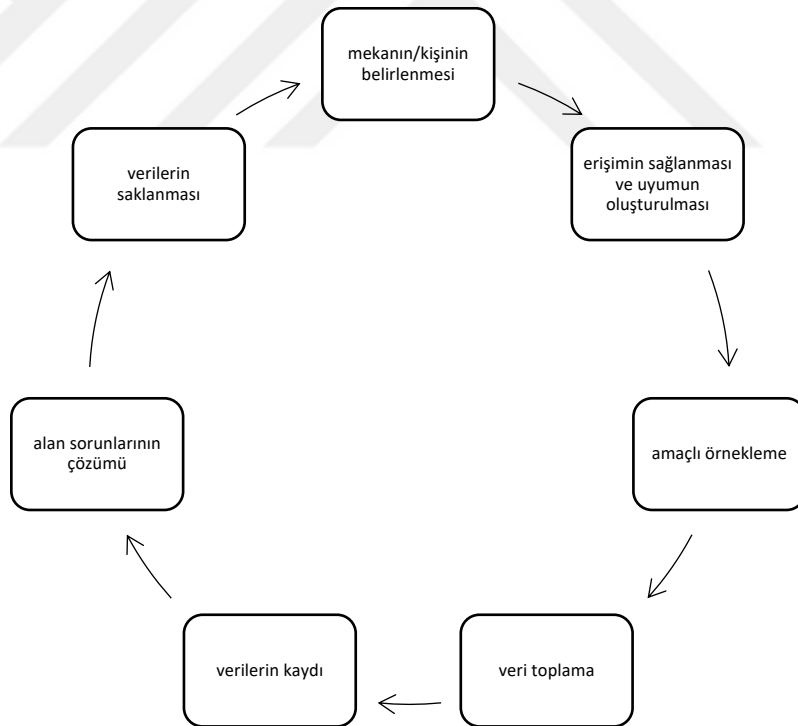
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Velilere İlişkin Demografik ve Tanıtıcı Bilgiler

Sıra	Adı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Meslek	Notlar
1	Sibel	Kadın	48	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu
2	Oktay	Erkek	40	Evli	Sözleşmeli personel	Lise mezunu
3	Gülten	Kadın	36	Evli	Ev hanımı	Lise mezunu
4	Zahide	Kadın	58	Bekar	Ev hanımı	Lise mezunu, çocuğunun vasisi, anne vefat, baba hayatta ancak çocuklarla görüşmüyor.
5	Mesut	Erkek	56	Evli	Emekli	Lise mezunu
6	Perihan	Kadın	37	Evli	Ev hanımı	Lise mezunu, uzun yıllar Fransa'da yaşadı
7	Arife	Kadın	43	Evli	Polis	Lisans
8	Feride	Kadın	46	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu; eşi de işsiz
9	Funda	Kadın	36	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu
10	Sinem	Kadın	37	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu, eşi de işsiz
11	Aysun	Kadın	45	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu
12	Birsen	Kadın	43	Evli	Ev hanımı	İlkokul mezunu

3.3. VERİ TOPLAMA DÖNGÜSÜ

Veri toplama, sistematik ve titiz bir yaklaşımı gerektiren bir süreç olup döngü şeklinde gerçekleşmektedir. Veri toplama sürecine, araştırma konusu, yöntemi belirlendikten sonra literatür tarama aşamasında hazırlanmaya başlanmıştır. Yöntem bölümünün başında da ifade edildiği gibi fenomenolojik araştırmada gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve görsel-işitsel materyaller (Creswell, 2018:160) gibi birden çok veri toplama aracı vardır. Bu araçlar veri toplama sürecinin sistematik olarak gerçekleştirilmesinde en temel bileşenlerdir. Bunlardan derinlemesine görüşme, en öncelikli veri toplama yöntemidir (Moustakas, 1994; Merriam ve Simpson, 2000; Creswell, 2018).

Şekil 5. Fenomenolojik Veri Toplama Döngüsü (Creswell, 2018'den uyarlanmıştır.)



Çünkü önemli olan fenomenle ilgili deneyimi olan bireylerin fenomenin anlamını nasıl tanımladığıdır (Creswell, 2018). Yukarıdaki şekilde (bkz. Şekil 5) özeti

verilen veri toplama sürecine öncelikle mekânın/kişinin belirlenmesi ile başlanmıştır.

Bu formların hazırlanması için literatür bilgisinden de faydalanılarak soru formu hazırlanmıştır. Soruların nihai hale gelmesi süreci katı bir şekilde uygulanmayıp asıl görüşmeler gerçekleştirilene kadar sürekli olarak güncellenmiştir (Kavle ve Brinkmann, 2009). Fenomeni deneyimleyen katılımcılarla yapılacak derinlemesine görüşmelerde iki temel sorunun mutlaka sorulmasının önemi üzerinde duran Moustakas (1994) şu soruları önermektedir: (1) Bu fenomene ilişkin deneyimleriniz nedir? (2) Bu fenomene ilişkin deneyimlerinizi hangi bağlam veya durum etkilemiştir? Başka açık uçlu soruların da sorulabileceğini ifade eden Moustakas (1994) bu iki sorunun metinsel ve yapısal betimleme için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak öğrencilere yönelik kullanılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme formunda (Bkz. EK 5) “okulda uygulanan disiplin yöntemlerine ilişkin deneyimleriniz nedir?” ile “okul disiplinine ilişkin algınız nedir?” soruları Moustakas’ın (1994) önerisine uygun olarak hazırlanmıştır. Ana sorular ile sonda soruları ayrıca doktora derecesine sahip eğitim bilimleri alanında iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve bazı sonda sorularının ana soru özelliği taşıması gibi eleştiriler sonucu sorular güncellenmiştir. Bu güncellemeyi takiben örneklem grubuna uygun iki öğretmen, iki öğrenci ve bir veliyle görüşmeler yapılarak sorular test edilmiştir. Bu test sürecinde soruların içeriğinden ziyade daha açık ve anlaşılır olması için ifadeler de değişiklik yapılması gerektiği görülmüştür. Test sürecinde ayrıca toplanan verilerle içerik analizi de gerçekleştirilerek fenomenolojik araştırmanın ilkelerine, genel olarak araştırmanın amacına ve sosyal hizmet alanına önerilmesi öngörülen uygulama modeline veri sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Verilerin geçerliliği konusunda da çalışma yapılarak sonuçların uygunluğu gözden geçirilmiş ve tez izleme komitesinin de karar verme sürecine katılımıyla araştırmaya hazırlık süreci tamamlanmıştır. Şubat 2018 tarihinde başlayan hazırlık süreci Mayıs 2018’de tamamlanmış ve bu süreç 4 ay sürmüştür. Yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme formu, veri toplamada deneyim ve düşüncelerin derinleştirilmesi imkânı sağladığı için önerilmektedir (Smith ve Osborn, 2007). Yarı-

yapılandırılmış görüşme araştırmacıya katılımcıların kendi hikayelerini anlatmaları konusunda teşvik etme fırsatı sağlamıştır. Bu görüşmeler, Creswell'in de ifade ettiği gibi katılımcıyla bağ kurmayı teşvik etmiş ve görüşmenin yönünü belirlemede esneklik sağlamıştır (Smith ve Osborn, 2007). Nitel araştırmacıların önerdiği üzere yarı-yapılandırılmış görüşmelerde açık uçlu sorular hazırlamak katılımcılar için daha açık ve güvenli bir ortam oluşmasını sağlamaktadır (Creswell, 2018).

Rize ilinde amaca uygun veri toplamak için ilk adım olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik onay alınması gerekmektedir. Bunun için komisyonun internet sayfasında yer alan başvuru formu doldurulmuştur. Veri toplama tarihinin başlangıcı komisyonun toplantı tarihinden sonra olmasına dikkat edildi; öğrenci, öğretmen ve velilere ilişkin gönüllü katılım formu ve yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşme formları başvuruya eklendi. İlk başvuru Kasım 2018 tarihinde gerçekleştirildi. Aralık 2018 tarihinde başvuru formundaki birtakım eksiklerden ötürü başvuru reddedildi. Ardından aynı ay içerisinde tekrar başvuru gerçekleştirildi ve Ocak 2019 tarihinde etik izin onaylandı. Etik iznin alınmasının ardından araştırma MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirileceği için öncelikle MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE: <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev>) sisteminden ön başvuru yapılmıştır. Sistemin ürettiği ön başvuru formunun çıktısı alınıp araştırma izninin ikinci aşaması olan MEB izni için Sosyal Hizmet Anabilim Dalına bireysel dilekçe ile başvuruldu. Söz konusu izin ancak öğrenci olunan kurum üzerinden yapılacak yazışma ile alınabilmektedir. Hacettepe Üniversitesi'nin izin talep yazısı Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ulaştıktan sonra Ocak 2019 tarihinde MEB araştırma izni alınmış oldu. Bu izne AYSE olarak bilinen sistemden çevrimiçi olarak ulaşılabilmektedir. İl Müdürlüğü ayrıca sözkonusu araştırma izin onayını Rize ilinde bulunan tüm lise ve dengi okullara üst yazı ile bildirmiştir. Bu üst yazının görüşmelerden önce okullara ulaşmış olması görüşmelere gidildiğinde araştırmacıya kendini ve araştırmanın içeriği, gerekçesini açıklama konusunda büyük kolaylık sağlamıştır.

Etik ve araştırma izinlerinin alınmasından sonra katılımcılarla yüz yüze bireysel görüşmeler Şubat – Mart 2019 arasında sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Öncelikle evren ve örneklem bölümünde belirtilen yöntem ışığında araştırma yapılacak okullar belirlenmiş ve bu okullardaki katılımcılarla görüşmek üzere önceden randevulaşarak araştırma hakkında bilgilendirme ve planlama yapılmıştır. Araştırma hakkında ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazısının okullara ulaşmasıyla birlikte okul yönetimi ve rehberlik öğretmenlerinin yönlendirmesiyle katılımcılar amaca uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda belirlenen özne sayısı araştırma için sahaya çıkılmadan önce her bir hedef grup (öğretmen, öğrenci, veli) için 15 olmak üzere toplamda 45 olarak öngörülmüştü. Amaca yönelik örneklemede, örneklemin büyüklüğünün bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenmesi, amaç bilgiyi arttırmak olduğu için seçimin örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi edilmediğinde son bulması şeklinde tanımlanan (Merriam, 2013:79) doygunluk noktasına ancak 17 öğrenci, 16 öğretmen, 13 veli ile yapılan görüşmeler sonrası ulaşılmıştır. Bu görüşmelerin sonlandırılmasında ayrıca tüm hedef grupta öngörülen sayıya ulaşılması ve toplanan verilerde tekrar ve çakışmaların sıklaşması gibi ölçütler de (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Tutty vd., 1996:82) neden olmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada toplamda 46 özne ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan, araştırmanın sınırlılıkları bölümünde ifade edilen nedenlerden ötürü toplamda 13 veli ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilebilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada toplamda 46 özne ile derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden üç tanesi (bir öğrenci, bir öğretmen, bir veli) görüşme kriterlerine uygun olmadığı gerekçesiyle çıkartılmış ve sonuç olarak 43 derinlemesine görüşme bu araştırmada analiz edilmiştir.

Görüşmelerden önce katılımcılarla güvene dayalı ilişki kurabilmek için öncelikle araştırmacı kendini tanıtmış sonrasında katılımcılara araştırmanın amacı, araştırma izninin alındığı, görüşme süresi, görüşmede ses kaydının alınacağı ve verilerin nasıl korunacağı konularını içeren bilgilendirme yapılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, katılımcıların kimliklerinin ve verdikleri cevapların gizli kalacağı konularının altı çizildi ve araştırmacının iletişim bilgileri

katılımcılarla paylaşıldı. Katılımcıların onayları öğrenci (bkz. EK 1), öğretmen (bkz. EK 2) ve veli (bkz. EK 3) bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla alınmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen 17 adet derinlemesine görüşmenin altı tanesi müdür yardımcısı makam odasında, dört tanesi müdür odasında, yedi tanesi ise rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ve velilerle görüşmelerin tamamı müdür yardımcılarının odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla sessiz ve güvenli olan bu ortamlarda görüşülmüştür. Öğrenci katılımcıların bazıları ile rehberlik servisinde görüşülmüştür. Sözkonusu öğrencilerin aslında rehberlik öğretmeniyle görüşmeleri olduğu ancak okul sosyal hizmeti bağlamında okul disiplini araştırması yapıldığı ifade edildiğinden bu görüşme saati araştırmacıya ayrılmıştır. Görüşmeler sonunda katılımcı öğrencilerin muhabbet olarak nitelendirdiği bu görüşmeden oldukça memnun ayrıldıkları gözlemlenmiştir. Bazı katılımcıların “okul sosyal hizmeti ne zaman başlayacak? Ben memnun kaldım” gibi meraklı ifadelerine maruz kalınması görüşmenin verimli olduğunun bir göstergesiydi. Öte yandan velilerle gerçekleştirilen görüşmelerde “çok rahatladım”, “içimi boşalttım”, “siz böyle her hafta gelseniz”, “bir de çocuklarımıza konferans verseniz” şeklindeki ifadeleri görüşmelerin terapötik yönünün de olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Görüşmelerde ciddi kesilmeler yaşanmaması için cep telefonunun kapatılması ile görüşme ortamının okulda herkesin kullanmadığı bir odada gerçekleştirilmesi gibi önlemler alınmıştır. Bunun sonucunda da görüşmenin akışını engelleyecek ciddi kesilmeler yaşanmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 30-45 dakika sürmüştür ancak öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler katılımcıların yanıtlarına göre 40-80 dakika sürmüştür. Her bir görüşme, katılımcıların düşünce ve deyimlerini açıkça ifade edebilmelerine destek olacak şekilde etkileşimli bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme yaklaşımı okul disiplini fenomeninin betimsel bir şekilde anlatılmasını teşvik etmiştir.

3.3.1. Verilerin Gizliliği

Katılımcıların gerçek adları yerine takma adlar kullanılması suretiyle verilerin gizliliği sağlanmıştır. Ses kayıtları, saha günlükleri, gözlem notları, bilgilendirilmiş onam belgeleri ve görüşme transkriptleri dahil tüm belgeler kimsenin ulaşamayacağı şekilde çalıştığım üniversitede yer alan ofis çekmecemde saklanmıştır. Ses kaydı için araştırmacının kişisel cep telefonu kullanılmış olup ses kayıtları transkript edildikten sonra silinmiştir. Dünya genelinde gazetecilerin de kullandığı ve ses kayıtlarını otomatik olarak yazıya çeviren çevrimiçi bir program (www.happyscribe.co) aracılığıyla ses kayıtları transkript edilmiştir. Ancak program, ses kaydını yaklaşık %40 oranında doğru bir şekilde yazıya dönüştürmüştür. Bunun için de aynı program üzerinde kayıtlar araştırmacı tarafından düzeltilerek transkript süreci tamamlanmıştır. Ham kayıtlara, ayrıca doktora tez danışmanının da erişimi bulunmaktaydı.

Veri koruma ve katılımcıların gizliliği ilkesi doğrultusunda katılımcılara takma isimler verilmiştir. Katılımcılara takma ad verilmesinde strateji olarak Türkiye İstatistik Kurumu'nun Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sisteminde⁶ yer alan ve 1950-2018 yılları arasını kapsayan “En Çok Kullanımda Olan Erkek İsimleri ve İlk 100 İsim İçindeki Sıralaması” ile “En Çok Kullanımda Olan Kadın İsimleri ve İlk 100 İsim İçindeki Sıralaması” adlı tablolar kullanılmıştır. Araştırmaya katılan özneler verilen isimler cinsiyet ve doğduğu yıllar temel alınarak verilmiştir.

3.3.2. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmacı, veri toplama ve çalışılan konunun gerçekliğini anlamak için yapılan veri analizinin asli unsurudur. Verilerin yorumlanması yüksek sorumluluk ve güvenilirlik gerektirmektedir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırma sürecinde araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesidir (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmacının araştırdığı fenomeni olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesini (Kirk ve Miller, 1986; akt.

⁶ TÜİK, 2018. bkz. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059

Yıldırım ve Şimşek, 2016) gerektirmektedir. Araştırmalarda güvenilirliği belirleyen önemli etken geçerliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda araştırmacının esnek olması geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır. Bu esneklik, araştırmacıya görüşmeye yeni sorular ekleme, planlanmayan ek görüşmeler gerçekleştirme ve bilgileri doğrulama amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanmasına imkân vermektedir (sf. 201). Nicel araştırmanın temel kavramları olan iç geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığı inandırıcılık; dış geçerliğin transfer edilebilirlik, iç güvenirliliğin tutarlık; dış güvenirliliğin ise teyit edilebilirliktir.

Tablo 6. Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili kavramların nicel ve nitel araştırmadaki karşılıkları (Yıldırım ve Şimşek, 2016'dan uyarlanmıştır.)

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
İç geçerlik	İnandırıcılık
Dış geçerlik	Transfer edilebilirlik
İç güvenirlilik	Tutarlılık
Dış güvenirlilik	Teyit edilebilirlik

Bu araştırmada planlanandan daha fazla öğrenci ve öğretmenle görüşmenin yanı sıra gözlem ve saha günlüklerinin kullanılması ve okul disiplini konusunda rehber öğretmenlerden ve Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden uzun süreli bilgi toplanması geçerliğin artırılmasını sağlayan yöntemlerdir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği gibi iç geçerlik nitel araştırmalarda olması gereken önemli bir boyuttur. İç geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğuna ilişkin birtakım sorular sormayı (Miles ve Huberman, 2016) ve çeşitli teknikler kullanmayı (Merriam ve Simpson, 2000) içermektedir. Creswell (2016) ise geçerlik için çoklu yaklaşımların kullanımını tavsiye etmektedir. Creswell (sf. 201) ayrıca bulguların doğruluğu için okuyucuları ikna etmenin ve bulguların doğruluğunu değerlendirmede araştırmacılara zengin beceriler sunabilmenin yolunun çoklu yaklaşımın kullanılmasından geçtiği öne sürmektedir. İç geçerliği sağlamak için mevcut yöntemlerden üçgenleme, derinlemesine betimleme-zenginliği kullanma ve akran değerlendirme (Creswell,

2016:201-202) yöntemleri kullanılmıştır. Veri analiz sürecinde ortaya çıkan ilk bulguların güvenilirliği için akran değerlendirmesi ve dış denetleyici gibi yöntemler kullanılmıştır (Merriam ve Simpson, 2000; Creswell, 2016). Doktora derecesine sahip iki nitel araştırmacı akran/dış değerlendirici olarak bu doktora tezinin bulgularını değerlendirmiştir. Bu kişilerin saha günlüklerine ve veri analizinin bir kısmına erişimleri söz konusuydu. Verilerin gizliliğinin sağlanması konusunda bilgilendirme yapılmış ve yapıcı eleştiriler araştırmacı tarafından kabul edilmiştir.

Derinlemesine-zengin betimleme, transfer edilebilirlikle ilgili olarak okuyuculara ortamı aktarma ve paylaşılan deneyimlerin tartışılmasını içermektedir. Bu yöntem, bulgulardaki temalar hakkında birçok perspektife yer verilerek verilerin gerçekçi ve zenginleşmesini sağlayarak araştırmacının geçerliliğini arttırmaktadır (Creswell, 2016). Araştırma süreci, araştırmacının bakış açısı ve araştırma katılımcılarının bağlamı hakkında yeterli ve detaylı bilgi aktarımı okuyuculara bu bilgilerin diğer ortamlara genellenebilirliği konusunda karar verme fırsatı sunmaktadır (Dreier ve Wright, 2011). Nicel araştırmada bu yaklaşım, sonuçların benzer ortam ve durumlara genellenebilirliği, diğer bir deyişle araştırmacının dış geçerliliğiyle ilgili bir durumdur. Nitel araştırmada ise dış geçerlilik katılımcıların deneyimlerinin analitik bir şekilde genellenmesiyle sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sosyal olayların içinde bulunulan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle, nitel araştırma sonuçları başka bir duruma doğrudan genellenemez (sf. XX).

Nicel araştırma yöntemlerinde öne çıkan iç ve dış güvenirlik gibi özellikler nitel araştırmacının bilimselliği açısından farklı şekilde ele alınmalıdır (sf. XX). Padgett'e (1998) göre güvenirlik, araştırmacının değer, önyargı, geçmiş deneyim gibi kendi deneyimlerinin farkında olduğu düşünömselliği ile arttırabilir. Mays ve Pope (2000), düşünömselliği araştırmacının toplanan veriyi şekillendirme sürecine olan duyarlılığı olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte, nitel desende gerçekleştirilen bu araştırmacının güvenirliğini arttırmak için araştırmacı bu bölümde araştırmacının yöntemini ve aşamalarını açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlamaya; önyargı ve öz deneyimlerinin farkında olmaya; veri toplama,

işleme, analiz ve yorumlama süreçlerini açıkça ifade etmeye, katılımcıların farklı görüş ve alternatif açıklamalarını dikkate almaya, ham verilerin başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklamaya (Yıldırım ve Şimşek, 2016) özen göstermiştir. Saha günlükleri ve gözlem notları ile görüşme sonrası geribildirimler aracılığıyla verilerin anlaşılması konusunda katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır (Auerbach ve Silverstein, 2003).

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI: YFA

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde sistematik bir yol izlenmiştir. Bu bölümde verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin detaylı açıklamalar yer almaktadır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında dünya genelinde gazetecilerin de kullandığı ve ses kayıtlarını otomatik olarak yazıya çeviren çevrimiçi bir program (www.happyscribe.co) aracılığıyla ses kayıtları transkript edilmiştir. Ancak program, ses kaydını yaklaşık %40 oranında doğru bir şekilde yazıya dönüştürmüştür. Programın yazıya hatalı çevirdiği ifadelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kayıtlar her bir görüşme için ayrı ayrı Word belgesi olarak kaydedilmiştir. Bu transkriptler, 768 sayfa uzunluğundadır.

Verilerin yorumlanması aşamasında ise fenomenolojik araştırmaya uygun olarak yorumsamacı fenomenolojik analiz (YFA) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı katılımcıların kendi kişisel ve sosyal hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarını detaylı olarak keşfetmektir (Smith ve Osborn, 1999; 2008). Bu yöneme göre bireyler biliş, dil ve duygusal açıdan birbirlerine bağlıdır ancak bu bağlılık doğası gereği karmaşıktır. Çünkü bireyler duygu ve düşüncelerini ifade ederlerken zorluklar yaşayabilmektedirler (2008).

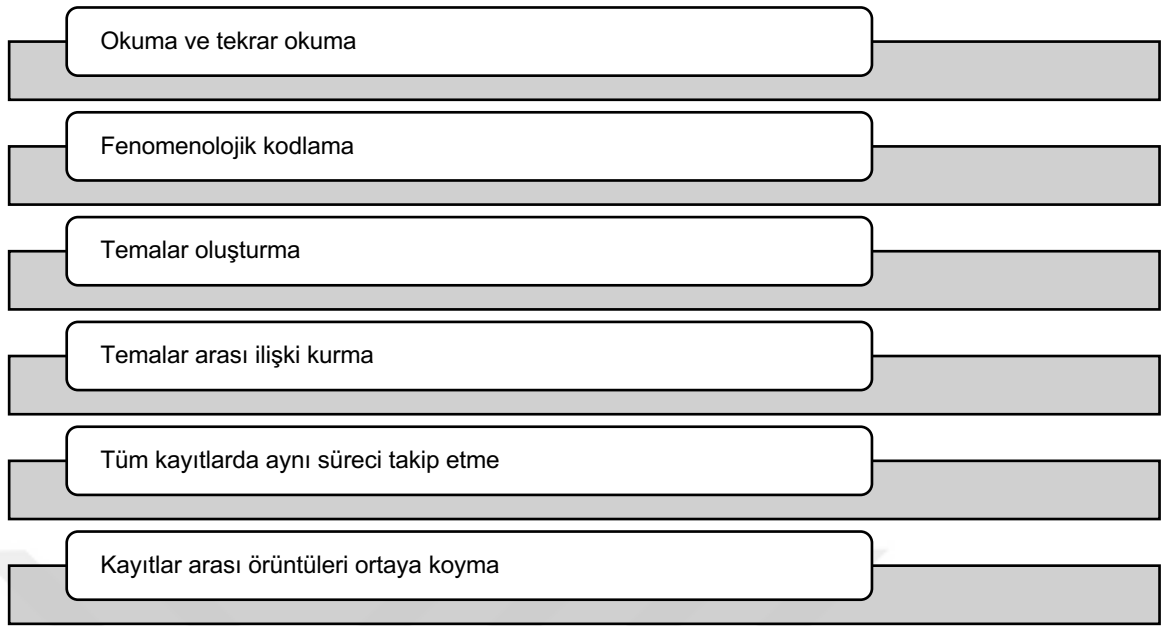
YFA yöntemi 1990'larda sağlık psikolojisi alanında bireylerin kronik ağrı gibi tıbbi konularına ilişkin anlayış geliştirmek için kullanılmıştır. Husserl'in öğrencisi olan Heidegger "bağlamı içinde birey" yaklaşımıyla bireyin dünya ile bağının koparılamayacağı ve bu durumun bireyin varlığının temel bir parçası olduğunu ifade etmektedir. İnsan deneyiminin araştırıldığı fenomenolojik yaklaşımda

Husserl'a göre araştırmacı teori ve varsayımlardan bağımsız olarak belirli fenomene (örn. okul disiplini) ilişkin araştırmalar yapmalıdır. Buna ek olarak "azaltma" yöntemiyle de araştırmacı sözkonusu fenomene ilişkin deneyimi anlamada öncül varsayımlardan uzaklaşır. YFA'da odak noktası, bağlamı içinde bireyi ve bir şeyin nasıl meydana geldiğini anlamak (Larkin, Watts ve Clifton, 2006); metinlerin anlamını yorumlamak (Rennie, 1999); ön-kavramsallaştırma yoluyla araştırmacının kendi düşünce, deneyim ve önyargılarını baskılamadan ifade etmesi (Rizwan, 2014); bireyin bir kavramı nasıl anlamlandırdığını anlamak (Rizwan, 2014) olarak açıklanmaktadır. YFA yaklaşımı iki aşamalı yorumlama sürecini içermekte olup bir yandan katılımcılar kendi deneyimleri anlamlandırmaya çalışılırken bir yandan da araştırmacılar kendi deneyimlerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu süreçte araştırmacı katılımcının dünyasına dahil olmada aktif rol oynar ve katılımcının bilişlerini yorumlar.

Literatürde yorumsamacı fenomenolojik analiz yöntemine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar⁷ bulunmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın benimsendiği bu araştırmada verilerin yorumlanmasında Smith vd. (2009)'nin altı aşamalı YFA süreci takip edilmiştir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 7. Yorumsamacı Fenomenolojik Analiz Basamakları (Smith, Flowers ve Larkin, 2009)

⁷ Colaizzi (1978), Giorgi (1985), Moustakas (1994), van Kaam (1966), Smith, Flowers ve Larkin (2009)



Her bir aşamaya ilişkin örneklerle açıklama yapılmıştır ancak araştırmacının dördüncü bölümünde her bir aşama araştırma bulgularıyla detaylandırılmıştır. Araştırmacı tarafından takip edilen Smith vd. (2009)'nin tanımladığı altı aşamalı analiz süreci şu şekildedir:

İlk aşamada verilerin içine dahil olundu. Araştırmacı görüşmelere ilişkin ses kayıtlarını dinledi ve görüşmelerin yazılı dökümlerini okudu. Bu süreçte araştırmacı “parantezleme” olarak adlandırılan görüşmelere ilişkin gözlemlerini notlar halinde yazma tekniğini kullanmıştır. “Serbest kodlama” olarak da adlandırılan bu teknikte araştırmacı yazılı kayıtların bir tarafına gözlem, muhtemel kod, metafor şeklinde notlarını yazmıştır. Bu yaklaşım bir sonraki aşamada sistematik kodlamanın ilk adımlarını atmıştır. Yansıtıcı olan bu süreç araştırmacının sonuna kadar devam etmiştir.

İkinci aşama ilk kodlamayı (bkz. EK 10) içermekte olup araştırmacı bu aşamada katılımcıların tanımlamalarda kullandığı anahtar kelimeleri içeren tanımlayıcı yorumlar yapmıştır. Tanımlayıcı yorumları takiben katılımcıların kullandığı zamir veya duraksamalarını içeren dilbilgisel yorumlar yapmıştır. Bu aşamada son olarak da yorumsamacı nitelikte kavramsal yorumlar yapmıştır.

Üçüncü aşamada kavramsal yorumlara dayanarak beliren temalar (bkz. EK 11) ortaya konulmuştur. Bu aşamada araştırmacı odağını kayıtları analiz etmekten kavramsal yorumlara odaklanmaya çevirmiştir. Kavramsal yorumlar kullanılarak özlü ifadeler geliştirilmiştir. Sözkonusu bu temalar kayıt altına alınmıştır.

Beliren temalar oluşturulduktan sonraki aşamada üst temalar (bkz. EK 12) oluşturulmuştur. Bu aşamada ortaya çıkan temalar organize edilmiş ve aralarında bağlantı kurularak üst temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan yeni temalar kayıt altına alınmıştır.

Beşinci aşamada tüm kayıtlara ilişkin ilk dört adım tekrar edilmiştir. Son aşamada en yaygın ve sık tekrar eden üst temalar tanımlanmıştır ve kayıtlar arası örüntüler bulunmuş ve ana temalara ulaşılmıştır.

3.5. ETİK KONULAR

Bu araştırmada etik kurul izni, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından verilmiştir. Etik kurul izni bu çalışmanın EK 9 bölümünde yer almaktadır.

Nitel araştırmalar kapsamında araştırma etiğine ilişkin son gelişme ve tartışmalar veri analiz sürecinde veri koruma ve katılımcıların gizliliği ile analiz ve bulguların yazımı sürecinde katılımcıların gizliliğin sağlanması konusunu ön plana çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra bilgilendirilmiş onam, katılım ve stres konuları da araştırma sürecinde ortaya çıkan etik konulardır.

3.5.1. Bilgilendirilmiş Onam

Katılımcıların bilgilendirilmiş onamı, çalışma hakkında açıkça bilgi veren, çalışmanın amacını, araştırma izninin olduğunu, çalışmaya katılımın gönüllü olduğunu, verilere kimlerin erişebileceğini ve verilerin nasıl saklanacağını içeren bir katılımcı bilgilendirilmiş onam formu (EK 2, EK 3, EK 4) aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşmelerden önce öncelikle öznelerden ergenler için geçerli olan katılımcı bilgilendirilmiş onam formu (EK 3) ergen tarafından iyice okunup anlaşıldıktan sonra onaylanması halinde görüşme yapılmıştır. Ayrıca

öğrencilerin okul aracılığıyla velilerine ulaşıp Veli Onam Formu (EK 5) üzerinden onay alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öznelere öğretmen ve veliler için de katılımcı bilgilendirilmiş onam formu (EK 2, EK 4) sunulmuş ve aynı şekilde bu formların iyice okunup anlaşıldıktan sonra katılımcı tarafından onaylanması halinde görüşme yapılmıştır.

Bu başlık altındaki diğer bir etik konu ise araştırmanın sorularını cevaplayabilmek için katılımcılar ve şartlar hakkında sunulan bilginin ne kadar kapsamlı olduğu konusudur. Bu konuda verilerin geçerliliği ve güvenilirliği bölümünde gerçekleştirilen süreçlerin yanı sıra araştırmacıların ifadeleri 'değiştirilmeden', olduğu gibi kullanılmış, en dikkat çeken ve katılımcıların deneyimlerini en iyi yansıtan ifadeler seçilmiştir.

3.5.2. Gizlilik

Katılımcılar, gizlilik ve sınırları hakkında açıkça bilgilendirilmiştir. Toplanan verilerin sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacağı, görüşmelerin transkripsiyonunun bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Bu bilgilendirme, bilgilendirilmiş onam formunda da yer almaktadır. Katılımcılara ayrıca tezin yazımında görüşmelerden alıntılara yer verileceği ancak gerçek isimlerinin hiçbir suretle kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Tez izleme jürisinde bulunan öğretim üyelerinin görüşme transkriptlerini anonim olarak görebilecekleri de ifade edilmiştir. Verilerin yorumlanması ile araştırmanın yazım sürecinde katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya takma isimler verilmiştir.

3.5.3. Araştırmaya Katılım

Bilgilendirilmiş onam formunun son kısmında katılımcının araştırmaya katılımını onaylayan ve adı, soyadı, adres, telefon ve imza gibi bilgileri yer almaktadır. Bilgilendirilmiş onam formunu imzalayan katılımcılar araştırmaya katılmıştır. Katılımcılarla onam konusunda bir sorun yaşanmamış olsa da araştırmaya

katılmalarının ya da katılmalarının kendilerine herhangi bir yaptırımla veya ayrıcalıkla sonuçlanmayacağı konusunda açıkça bilgilendirme yapılmıştır.

3.5.4. Muhtemel Stres

Katılımcıların araştırmada yer almasında muhtemel stres yaşaması olasılığı bulunmaktadır. Katılımcıların bilgilendirilmiş onamlarının alınması için araştırmanın amacı ve görüşmenin içeriği hakkında onlara bilgi verilerek önem alınmıştır. Katılımcılara istedikleri zaman ara verebilecekleri, istedikleri soruları çekinmeden sorabilecekleri, sorularla veya görüşmenin kendisiyle ilgili rahatsızlık hissi duyduklarında çalışmadan çekilebilecekleri, rahatsızlıklarının giderilmesi için yardım isteyebilecekleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma sürecinde özellikle öğrencilerin potansiyel olarak stres yaşayacağı öngörülmüştü. Riskli davranış gösteren veya disiplin süreçlerine dahil olmuş öğrencilerin öğretmenler ve okul ile olan ilişkisine yönelik sorularda çekingen cevaplar vereceği düşünülmüştü. Ancak beklentinin aksine öğrenciler bu konularda gayet rahat bir şekilde cevap vermişlerdir. Beklenmedik bir şekilde veliler çocuklarıyla ilgili yöneltilen sorular karşısında (okul disiplinine dahil olma, çocuğuyla ilişki, çocuğunun okuldaki durumu) stres yaşadıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Fenomenolojik veri yorumlama yöntemleri takip edilerek yapılan incelemede mevcut okul disiplin uygulamalarına yönelik deneyimlere ilişkin üç tema (öğrenci, öğretmen ve veli) ve bu temalar altında 16 alt tema ortaya çıkmıştır. Ana temalar, öğrenci deneyimleri, öğretmen deneyimleri ve veli deneyimleridir. Alt temalar ise her bir başlık altında açıklanarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, mevcut okul disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerin ortaya konması için okul ekosistemindeki önemli öznelerden öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bireylerin deneyimleri ve okul disiplini fenomenine ilişkin algılarının oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle ana temalar öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşmaktadır (bkz. Tablo 1).

Tablo 8. Geleneksel Okul Disiplin Uygulamalarında Öğrenci, Öğretmen ve Veli Deneyimlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
ÖĞRENCİ DENEYİMLERİ	- Okul Disiplin Algısı - Okul Disiplin Uygulamalarının İyatrojenik Etkisi - Cezaların İşlevi - Okul Kültürü ve İklimi Algısı - Akran İlişkileri - Öğrenci-Öğretmen İlişkisi
ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ	- Okul Disiplin Algısı - Cezaların İşlevsizliği - Okul-Ev İlişkisi, - Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, - Okul Kültürü ve İklimi Algısı
VELİ DENEYİMLERİ	- Okul Disiplini Algısı - Okul Disiplinine Ebeveyn Katılımı - Okul-Veli İlişkisi - Ebeveyn Çocuk İlişkisi - Okul Kültürü ve İklimi Algısı

Mevcut okul disiplin uygulamalarına yönelik öğrencilerin deneyimlerine ilişkin bulgularda okul disiplini algısı, okul disiplin uygulamalarının iyatrojenik etkisi, cezaların işlevi, okul kültürü ve iklimi algısı, akran ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri olmak üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır.

Mevcut okul disiplin uygulamalarına yönelik öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bulgular okul disiplin algısı, okul-ev ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

Mevcut okul disiplin uygulamalarına yönelik velilerin deneyimlerine ilişkin bulgular ise okul disiplini algısı, okul ile iş birliği algısı, okul disiplini sürecine katılım deneyimi, okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

4.1. ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, okul disiplin uygulamalarındaki öğrencilerin deneyimleri altı alt temayı ortaya çıkarmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- Okul disiplini algısı
- Okul disiplin uygulamalarının iyatrojenik etkisi
- Cezaların işlevi
- Okul kültürü ve iklimi algısı
- Akran ilişkileri
- Öğrenci-öğretmen ilişkisi

Her bir alt tema detaylı olarak tartışılmaktadır. Her bir alt temayı desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı görüşleri hiçbir dilbilgisi kuralına tabi tutulmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Bu görüşlere ilaveten kullanılan araştırmacı yorumları ve saha günlüklerinden aktarılan notlar ise bu görüşlere daha fazla açıklık getirmek amacıyla eklenmiştir.

4.1.1. Okul Disiplini Algısı

Öğrencilerin disiplini nasıl algıladığı anlamak disiplinin eğitim öğretim çıktıları nasıl şekillendirdiğini anlamak için önemlidir. Okul disiplini meşru ve adil olarak algılayan öğrencilerin davranışları ile okul disiplini arasında pozitif bir ilişki olacaktır (Way, 2011). Okul disiplin uygulamaları, Türkiye'deki okul sisteminin temel özelliklerinden biridir. Öğrencilere sorulan disiplin algılarına ilişkin sorulara şu şekilde cevap vermişlerdir:

“Hocam ceza falan veriyorlar. Aileye haber veriyorlar hocam. Sınıf değiştiriyorlar bazen.” (Ozan)

“Toplumdaki belli bir kural bütünlüğü...” (Esmenur)

“Ceza. Her şeyden ceza kesiyorlar.” (Polat)

“Disiplin, bir hata yapınca yazılı kâğıda geçmesi...” (Mehmet Can)

“Kıyafet kuralı, telefonu ders veya sınıfın içerisine sokmanın yasak olması, işte sigara, uyuşturucu vs. bunların yasak olması, şiddet uygulanmaması...” (Esmenur)

“Disiplin benim için rahatlık değil de yani nasıl söyleyeyim. Örneğin bir Anadolu Lisesi’ne gittiğimiz zaman gürültü oluyor ama disiplinli olduğu zaman kılık kıyafeti, nerede nasıl duracağını, derste ne gibi konuşacağını gibi kavramlarla daha iyi otoriter olmayı sağlıyor ama disiplinsiz bir ortamda ders bile dinlenmez yani oradan biri konuşur, buradan biri konuşur, olmaz yani, bugün gelir bunu giyer başka bir gün gelir şunu giyer olmaz yani.” (Muhammet Ali)

Erikson psikososyal gelişim kuramı çerçevesinde her dönem çözülmesi gereken çatışmalardan söz etmektedir. Ergenlik dönemindeki çatışma ise kimlik duygusuna karşı kimlik kargaşasıdır. Kimlik gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreç olsa da bu dönemde kimlik oluşumu temeldir. Bunun sebepleri arasında fiziksel ve bilişsel değişiklikler ile kariyer, evlilik ve gelecek planları ile ilgili kararların yoğunlaştığı dönemdir. Kendi kimliğini yeniden tanımlamaya çalışan ergenler kimlik bunalımı yaşarlar. Ergenlerin toplum tarafından engellenmesi rol ve yaşantıları arasında dengesizliğin oluşmasına yol açar (Erikson, 1968). Ergenlerin bu dönemdeki kendilik algılamalarıyla toplumsal beklentiler arasında çatışma yaşanmaktadır. Bu çatışma, okul disiplin uygulamalarında kıyafet uygulamasıyla da göstermektedir. Öğrencilere okul disipliniyle ilgili deneyimleri ve anlamlandırmalarına ilişkin sorulan sorularda kıyafet uygulamasına ilişkin düşünceler ön plana çıkmaktadır.

“Ben çok sıkı olduğumu düşünüyorum çünkü bir öğrencinin saçıyla veya şalıyla veya başka bir kıyafeti ile okumaya engel olmadığını düşünüyorum. Ondan sonra engel olduğunu düşünüp yasaklar koyuyorlar.” (Sevda)

“Disiplin konusunda bizim okul çok sıkı bir okul çünkü ayakkabının rengine kadar disiplin Yönetmeliği’nde kurallar var. Siyah ve kahverengi olacak gibisinden.” (Muhammet Ali)

“Mesela hocam şu kazağı (üzerindeki kazağı göstererek) giymek disiplin suçu hocam. Sigara içmek falan filan, hocalara saygısızlık, ders dinlememek, başka da aklıma gelmiyor.” (Ozan)

Muhammet Ali, yağmurlu havalarda siyah dışındaki renkli botların giyilmesine izin verilmediğinden şikâyet etmektedir. Bu noktada, disiplini okul kıyafeti olarak açıklamaktadır. Diğer öğrencinin ise disiplin algısı görüşme yapılan birçok öğrencinin ifade ettiği gibi yine kılık kıyafet üzerinden şekillenmektedir.

Öğrencilerin disiplin algısını yorumlamada verdikleri disipline konu olabilecek örnekler başka bir zengin veri kaynağıdır. Görüşme yapılan öğrencilere yöneltilen “disipline konu olabilecek örnekler nelerdir?” şeklindeki soruya öğrenciler hiç tereddüt etmeden kavga etmek, dersin huzurunu bozmak, öğretmene saygısızlık etmek gibi cevaplar vermişlerdir.

“Kavga yapmak, insanın arkadaşlarını rahatsız etmesi, arkadaşlarından şikâyet gelince de başlıyor. dersin huzurunu bozma ve hocaya saygısızlık, okula zarar verme, çalışanların işini zorlaştırma, bunlarla idareye inebiliyorsun.” (Ege)

Araştırmaya katılan öğrencilere disiplinin tanımına ilişkin soruyu bir takım negatif metaforlarla tanımlamışlardır. Riskli davranış gösteren öğrenciler disiplini okul kuralları, okul kıyafeti, güç, kontrol ve disiplin komitesi gibi kavramlarla tanımlamaktadır:

“Disiplin dediğimiz şey bu okul üniformasıdır.” (Muhammet Ali)

“Disiplin çok fazla var. Bayağı fazla ilgi duyuyorlar kılık kıyafet olsun yani sivil gelmek yok beden dersi haricinde. Şimdi şöyle diğer okullarla karşılaştırma yapıyoruz. Adamlar kot pantolon falan giyiyorlar, üstten sivil ama işte bizim müdürle aile birliği kararlar almışlar. Yeni bir sweat çıkardık, herkes ondan alacak, almışlar zaten.” (Metehan)

MEB’e bağlı resmi ve özel olmak üzere okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarına 2012 yılında yapılan değişiklikle⁸ kılık kıyafet serbestliği getirilmiştir. Kıyafetin üzerinde sadece okulun armasının kullanılması, mevsime uygun giyinme, şort, tayt ve kısa etek gibi kıyafetler giymeme gibi birtakım sınırlamalar da getirilmiştir. Kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı davranışlar ödül ve disiplin yönetmeliği hükümlerine göre cezalandırılmaktadır. Kıyafet serbestliğinin

⁸ Bu düzenleme, 27/11/2012 tarihli Resmî Gazete’de Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik adıyla yayınlanmıştır.

olmasına rağmen okuldaki öğrenci velilerinin %50'sinden fazlasının muvafakat vermesi halinde ilgili akademik yıl için okul yönetimi ve okul aile birliği koordinatörlüğünde tek tip bir kıyafet uygulaması benimsenebilmektedir.

Riskli davranış gösteren öğrencilerin disiplin algısını ortaya koymada kullandıkları jargonu incelemek öğrencilerin disiplin deneyimlerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Kullandıkları jargondan da bu algıyı saptamak mümkündür. Öğrenciler arasında oluşan bu jargonda “disiplin almak, disiplin yemek” gibi ifadeler yer almaktadır.

“Hoca çekiyor kenara oğlum bir daha yapma falan diyor disiplin yersin gibisinden kelimeler kullanıyorlar.” (Metehan)

“Şimdi okuldan kaçma mevzusu bayağı bir arttı bu dönemde okulun arka taraflarında kaçanlara artık disiplin veriyorlar. Bir daha yaparsan 1 olur, 2 olur, 3. olduğunda disiplin yiyeceksin gibi kelimeler kullanıyorlar.” (Tunahan)

“Suçu olmadığı halde disiplin alıyor misal suçu olmadığı halde disiplin alıyor. Benim suçum yoktu ben disiplin aldım, törene gitmedim diye disiplin aldım, 10 Kasım da törene gitmedim diye beni disiplin aldım.” (Polat)

Kınama ya da kısa süreli uzaklaştırma cezası alan öğrencilerin öğretmenleri tarafından gelecekte polis veya asker olamayacakları gibi ifadelerle korku ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrenciler bu durum karşısında endişe yaşamaktadırlar:

“Yok ondan değil disiplini aldığımızda da büyüyünce karşımıza çıkacak zaten o öğretmenler de zaten diyor.” (Tolga)

“Disiplin deyince, kural geliyor aklıma, şöyle deyim; mesela okulun bir disiplini var, bir kuralı var o kurala uymamız gerek, o kurala uymazsak eğer cezalar var. Cezalar sonucunda da geleceğimiz etkilenebilir bu kadar yani. Daha başka bir fikrim yok.” (Kemal)

“Mesela bir disiplin cezası ile asker, polis, kolayca meslek sahibi de olamıyorsun bu yüzden...” (Görkem)

“Evet hocam etkiliyor aldığımız cezalar askere giderken bile okulda kınaması var diye olmuyormuş bize de hoca dedi.” (Ege)

“Çok uyarı yedim ama hiç olmadı belki de altı yedi kere gittim bir sene içerisinde hiç kınama yemedim. Zaten kınama yersem askeri falan o işlere giremem biraz da o aklımda var üniversiteden sonra askerliğe devam etmek.” (Polat)

Ergenlik döneminin özelliklerinden biri de kariyer planlaması, eş ve meslek seçimi gibi konulardır. Gelecek beklentisi, gelecekle ilgili kaygı ve ilgiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek, 2012; akt. Ege, 2018). Kimlik gelişiminin en temel olduğu bu dönemde ergenlerin kendi geleceklerini nasıl gördükleri önemlidir. Ergenlik döneminde meydana gelen yaşam olaylarının fazlalığı stres düzeyini de arttırmaktadır. Okul sistemi içerisinde ergenlerin yaşadıkları olaylar ve ilişki örüntüleri bu faktörlerden dolayısıyla etkilenmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler okul disiplin uygulamalarını ceza olarak algılamakta ve aldıkları/alacakları cezanın geleceklerini olumsuz etkileyeceğini öğrendiklerinde daha çok umutsuz hale gelmektedirler ve bu duruma anlam verememektedirler. Söz konusu durum öğrencilerin kaygı seviyesini yükseltmektedir. Öğrencilerin kendileri ve gelecekleriyle ilgili olan uygulamaların farkında olmamaları öğrencilerde kaygı ve endişeye yol açmaktadır ve bu durum onların okula ilişkin olumsuz algıya sahip olmalarına yol açmaktadır.

“Mesela disiplin olsa kınama çok saçma bence. Şimdi kınama yiyeceksin bugün diyelim 10 sene sonra üniversitede önüne çıkacak, çok saçma değil mi. Adam burada şimdi en ufak bir şey yapacak derste konuştu hoca sinirlendi bir an, şey etti aldı, kınama aldı. Bir daha hayatını engelleyecek askeri okuldan atılacak. Mesela bir abi var raftinge gidiyor. O da öyle kınama yemişti askeri üniversiteye gitti, 2 hafta sonra belgeleri geldi, okuldan atıldı mesela. Bence çok saçma yani ilerideki hayatının disiplinin şey etmesi.” (Polat)

Böyle düşünen öğrenci okulda kendisini endişelendiren konular arasında disiplin, öğretmenlerle olan ilişkiyi ifade etmektedir. Söz konusu öğrenci Anadolu lisesinden meslek lisesine geçiş yapmıştır ve aynı zamanda rafting sporunda milli sporcudur. Başarılı bir akademik geçmişe sahip öğrenci daha iyi bir puanla daha iyi bir üniversiteye girmek amacıyla meslek lisesine geçiş yaptığını ifade etmektedir. Ancak meslek lisesindeki birkaç aylık öğrenciliğinde kınama cezası alması ve bu okulda ilk kez disiplin cezası almanın geleceğini olumsuz etkileyecek olmasını öğrenmesi onun okula karşı tutumunu olumsuz etkilemiştir.

Öğrencinin disiplin algısına ilişkin anlamı ortaya koymak üzere öğrenciden “disipline konu olabilecek örnek vermesi” talep edilmiştir. Öğrencilerin disipline ilişkin verdikleri örnekler genellikle olumsuz davranışların meydana gelmesiyle

ilgilidir. Bu durum, disiplin algısının öğrenciler tarafından olumsuz kavramlarla ilişkilendirildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

“Derste konuşmak, sürekli derste konuşmak, derste ayağa kalkmak, hocaya saygısızlık etmek çok var.” (Polat)

Öğrencilere aşılana bu inanç her ne kadar kendilerinden beklenen davranışları sergilemelerine olumlu katkı yapsa da bu disiplin algısı bastırılma, engellenme gibi sonuçlara yol açmaktadır. Bu baskı sosyal çekilme, akademik performans düşüklüğü ve düşük psikososyal işlevsellik gibi öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde diğeri bir alt tema olan okuldaki mevcut disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin bulgular tartışılacaktır.

4.1.2. Okul Disiplin Uygulamalarının İyatrojenik Etkisi

Mevcut disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerindeki zararlı etkisi öğrencilerin deneyimlerinde ortaya çıkan önemli alt temalardan bir tanesidir. Öğrencilerin okul disipliniyle ilişkili deneyimleri tarafından negatif etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin sıkı disiplin uygulamalarına ilişkin ne hissettikleri sorulduğunda okul giriş kapısından itibaren üst aramasının başladığı, denetimlerin yoğun olduğu ve bu yüzden de öğrenciler kendilerini baskı altında hissettiklerini ifade etmektedirler:

“Hocalardan bayağı soğuyorum bu dönemde, çok soğudum kişi var okulda, öğretmenler olsun müdürler, öğrenciler. Çok baskı var, sıkı bir şey var okulda denetim var.” (Metehan)

“Ondan yola çıkarak sanki o okulda öğrenci değildiniz gibi başka bir yerden gelmişsiniz gibi bizi tanımamazlıktan geliyorlar öyle bir şey oluyor ki artık.” (Ozan)

Dupper (2013) öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunları içe dönük, dışa dönük ve sosyal problemler olarak sınıflandırmaktadır. İçe dönük endişe, korku, yalnızlık, utangaçlık, yas tutma, depresyon ve intihar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul şartlarını baskı olarak nitelendiren öğrenciler endişe ve korkuya kapılmaktadırlar (sf. 53). Öğrencinin okulda yaşadığı izole olma korkusunun, normal gelişiminin ve müdahale gerektirmesi gibi riskler

barındırmaktadır. Dahası öğrenciler, yaşadıkları bu baskıdan ötürü içlerine kapanmakta ve öğrenmeye katılmamaktadırlar. Bunun bir sebebi de öğrencilerin sıkı denetimlerin nedenini anlayamamaları ve kendilerine güven duyulmadığını hissetmeleridir. İçeride kapanma okula karşı aidiyet sorunu yaşama, öğretmen ve akranlarına karşı soğuma ve en olumsuz ise korku yaşamalarına neden olmaktadır.

“Yani korkuda biraz var. Niye var çünkü baştan aşağıya arıyorlar. Yanlış bir şey mi çıkacak çantamdan, biri bir şey mi koymuş diye.” (Metehan)

“Korku. Daha çok suskun kalıyorlar, konuşmıyorlar. Ders öyle bir hale geliyor ki dersin başlamasıyla çocuk direkt kafasını koyup uyuyor. Yanlış bir şey derim diye, sınıftan atar ya da yok yazar diye. Böyle bir etkisi de var.” (Bayram)

Geleneksel disiplin yöntemlerinin pozitif öğrenme ortamı oluşturmada yetersiz kaldığı diğer önemli bulgulardan biridir. Cezanın aksine problem ortaya çıkmadan başlaması gereken disiplin süreçleri, ceza olarak aldığından öğrenciler üzerinde korkuya ve sosyal çekilmeye yol açmaktadır. Öğrencilerin sessiz kalması, ders esnasında uyuması, öğretmenleriyle ilişki kurmaktan kaçınması gibi okul kültürü ve iklimine uygun olmayan sonuçlara neden olmaktadır.

29 Kasım 2017 tarih ve 79523799-902.02-E.20315468 sayılı genelgede güvenlik görevlilerinin okullarda görev yapabilmesi konusunda mevzuat değişikliğine gidilmiştir. Ancak bu görevlilerin öğrenci üzerinde öngörülemeyen olumsuz etkileri de olabilmektedir:

“Okulun bir güvenliği var zaten akıllara zarar herkes korkar ondan sigara içeni görsün tütününü yediyor ona o derece manyak. Genelde ara sokaklarda, yemek yenilen yukarı tarafta falan...” (Metehan)

“Buna müdürde bir şey diyemiyor. Çünkü sesini çıkartmıyor çünkü S.P.’nin adamı olduğu için onun kolu olduğu için sesini çıkartmıyor böyle bir şey var okulda...” (Muhammet Ali)

Michel Foucault (1977), panoptikon⁹ teorisinde panoptikonu bir metafor olarak kullanmakta ve herhangi bir disiplin durumunda insanların sosyal kontrolü

⁹ Panoptikon: Bir metafor olan panoptikon kavramı İngiliz filozof Jeremy Bentham tarafından ortaya atılmıştır. Sosyal reformcu olan Bentham tasarladığı hapisane modeli tasarısına göre az sayıda gardiyandan oluşan bir denetim evi ile çok sayıda mahkûm izlenebilirdi. Dairesel bir

olarak tanımlamaktadır. Bu görüşe göre güç ve bilgi insanları gözetlemekten gelmektedir. Bu durum, tüm adımların gözetlendiği ve her olayın kaydedildiği disiplinsel güce geçiş anlamına gelmektedir. Gözetlemenin sonucu ise yumuşak başlılık ve kuralların kabulüdür. İnsanların artık uygun davranışlar sergilemeye başlaması gözetleme yoluyla değil bu panoptik disiplinle ve bu gerçekliğin içselleştirmesiyle mümkün olmaktadır. Gözetleyici insanların davranışlarını izleyerek harekete geçmektedir. Bilginin güç ile ilişkili olduğunu öne süren Foucault “bir kişi ne kadar gözetlerse o kadar güçlü hale gelmektedir” şeklinde yorum yapmaktadır. Bilgi ve güç birbirlerini pekiştirmektedir. Disiplin ve Ceza (Foucault, 1977) eserinde vebaya karşı alınan tedbirleri tasvir ederek başlayan Foucault karantina ve arındırma süreçlerini ele almaktadır. Veba tedbirlerinin amacı ise disiplinli bir toplum yaratmaktır. İnsanların normal olmayan davranışlarını kontrol etmeye yönelik modern mekanizmaların bu yaklaşımlardan meydana geldiğini öne sürmektedir.

Panoptikon teorisine paralel olarak 2017 yılında İçişleri Bakanlığınca¹⁰ Türkiye’de gerek kamu alanlarında gerekse de okullarda güvenlik kamera sistemlerinin yaygınlaştırılması öngörülmüştür. Okulların da bu panoptikon sisteme dahil edilerek KGYS¹¹ ile tek merkezden izlenebilmesi artık mümkün hale gelmiştir. Öğrenciler, tek bir noktadan gözetlenmeyi mümkün kılan bu kamera sisteminden çok çekinmektedirler. Tek merkezden izlendikleri için okul bahçesinde ve okul içerisinde riskli davranışlar sergilememe eğilimi göstermektedirler. Dahası, öğrenciler kameradan ve davranışlarının izlenmesinden korkmaktadırlar. Panoptikon teorisinin ilkeleri bağlamında kamera sistemiyle öğrencilerin davranışları kontrol edilerek disiplinli bir okul yaratma girişimi de kısmen başarı sağlamaktadır. Ancak zaman içerisinde

denetim evinin ortasına yapılacak bir kule ile tek bir noktadan gardiyanlar tüm hücreleri rahatlıkla izleyebilecekti. Mahkûm bu sayede kendi hareketlerini kollamak zorunda olacaktır. Foucault, fikirlerini Bentham’ın panoptikon kavramı üzerine şekillendirmektedir.

¹⁰ İçişleri Bakanlığı İlker İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yazılan 22/11/2018 tarih ve E.10766 sayılı yazısında Kent Güvenlik Yönetim Sistemleri kapsamında hem MEB hem de yerel imkanlara okul kamera güvenlik sistemlerinin kurulmasını öngören bir yazıdır.

¹¹ KGYS: Kent güvenlik ve yönetim sistemi olarak bilinen bu projenin amacı kent içinde belirli noktalara yerleştirilen güvenlik kameralarının tek merkezden izlenebilmesine olanak sağlamaktır.

öğrencilerin bu sistemden dolayı riskli davranış gösteren öğrencilerin (sigara içme, kavga etme, vb.) disiplin süreçlerine dahil olmaması kamera ile izlemenin sözkonusu öğrenciler üzerindeki etkisi azalmaya başlamaktadır. Bu etki azaldıkça, kameraların görmediği noktalarda riskli davranış gösteren öğrenciler bu davranışlarına kameranın görüş açısı dahilindeki yerlerde de devam etmektedirler. Modern davranış kontrol araçlarından biri olan kamera sistemi de böylece işlevini yitirmektedir.

“Araştırmacı- Başka var mı peki kıyafetin dışında. Sigarayı söyledin. Okul malına zarar verme.

Okan- O çok var. Sıralara, kalorifer peteklerine, lavabo camlarına, kavga eden camı kırıyor.

Araştırmacı- ilgili bir şey yapıyor mu peki?

Okan-Kamera var ama yine bakıp bulamıyorlar veya bulduklarında ceza vermiyorlar”

Cameron ve Sheppard’a (2006) göre okul disiplin uygulamaları sosyal hizmet araştırmacıları tarafından çok az ilgi görmektedir. Sosyal hizmet alanında bu konuda çalışmaları olan ve öne çıkan araştırmacılar Dupper (1994) ile Dupper ve Meyer-Adams (2002) olarak ortaya çıkmaktadır. Cameron ve Sheppard (2006), okul sosyal hizmet uzmanlarının disiplin üzerine yapılan araştırmalardan haberdar olamayacağı gibi disiplini okul problemlerine karşı bir çare olarak görebileceğini öne sürmektedir. Bu durumun aksine sosyal hizmet uzmanları, disiplinin öğrencilere zarar verebileceğini de hesaba katmalıdır. Bu farkındalık, uzmanların müdahale planı hazırlamada öğrencilerin psikososyal işlevselliklerini arttırmaya yönelik etkin önlemler almasını kolaylaştıracaktır.

Okul disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini anlamaya yönelik literatürde üç farklı yol önerilmektedir: (1) zararlı okul disiplininin psikolojik sekelleri¹² olarak olumsuz öğrenci davranışına ilişkin teori ve araştırma, (2) okul disiplininin istenmeyen bir ürünü olarak öğrencilerin olumsuz davranışları öğrenme ihtimali olduğu edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme teorisi, (3) disipline maruz kalan öğrencinin okul ile olan ilişkisinin problemli

¹² Sekel: hastalığın bıraktığı iz. Sekel kavramı burada okul disiplininin öğrenci üzerinde bıraktığı psikolojik iz anlamıyla kullanılmaktadır.

doğasına odaklanan sosyal ve politik teoriler (sf.16). Bu yöntemler, öğrencilerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarına önemli tavsiyeler içermektedir.

Okul disiplinini deneyimleyen öğrenciler, güçlü ancak açıkça ifade etmediği kızgınlık, korku, utanç, kaygı, aşağılama gibi duygularla disiplin uygulamalarına tepki gösterebilirler (Rothstein, 1984; akt. Cameron ve Sheppard, 2006). İçeriden davranış problemleri olarak tanımlanan bu sorunlar okul disiplininin çıktıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Araştırmacı: Peki bu disiplin yöntemlerinin disiplin sorunlarını azalttığını düşünüyor musun? Sence genel olarak...”

Tolga: Yani üzerinde daha çok korku saldıgı için daha çok oturup kalkmasını bilen kişiye dönüştürebiliyor kendini...”

Söz konusu öğrenci daha önceden disiplin cezası almış olup kendisi gibi disiplin süreçlerinden geçmiş öğrencilerin sonrasında korku ve kaygı yaşadıkları görülmektedir. “Oturup kalkmasını bilmek” deyimini toplumsal değerlerimize göre kabul gören davranışları sergilemek olarak nitelendirilmektedir. Ancak öğrenci esasında bu bölümün başında geleneksel disiplinle ilgili tartışmada ifade edildiği gibi “sessiz, sakın ve bir şey yapmayan” öğrenciyi kastetmektedir. Öğrencilerin geleneksel disiplin uygulamaları karşısında bastırılmış negatif duygular yaşadığı görülmektedir. Ergenlik döneminde kişilik üzerine yapılan çalışmalarda bireyin sosyalleşme sürecinin temelini oluşturan kavramlardan biri prososyal davranışlardır. Literatürde bir bireyin başkalarının yararına olan ve hiçbir baskı altında kalmadan özgür iradesiyle gerçekleştirdiği davranışlardır (Eisenberg ve Müssen, 1989; akt. Çekin, 2013). Prososyal davranışlar, uzun vadede öğrencilere okula uyum, akademik başarı, sosyal ve psikolojik iyilik hali açılarından önemli katkılar sağlar (Caprara vd., 2000; Jones vd., 2015). Prososyal davranış örüntüsü gelişmeyen öğrencilerin anti-sosyal davranışlar gösterme, özgüven, örseleyici ilişkiler, korku ve endişe gibi durumlarla karşı karşıya kalmalarına yol açmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmalar, cezaların öğretmen ve yönetime korku ve endişe duyma gibi sonuçları olabileceğini ortaya koymaktadır (Dubanoski, Inaba ve Gerkewicz, 1983; Cameron ve Sheppard, 2006). Görüşme yapılan öğrencinin deneyiminden

anlaşıldığı üzere disiplin yöntemlerinin öğrencilere korku salması bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin, disiplin uygulamalarından ötürü sosyal çekilme sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Sosyal olarak dışlanan öğrenciler içe kapanık hale gelmekte ve öğrenme konusunda isteksiz hale gelmektedirler. Böyle öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal ilişkileri oldukça zarar görmektedir.

Öğrenci komple kapatıyor kendisini bu sefer dersi de öğrenmiyor. Yani öğrenmek isteği de duymuyor, kendi içine kapanıyor. (Metehan)

Okul disiplinine ilişkin geleneksel yaklaşımların ortaya çıkardığı bir başka sorun ise okul veya öğretmenlerin değerlerinin disiplin uygulamalarına etkisidir. Bu bağlamda okul yönetiminin ve öğretmenlerin ders içerisinde veya okul içerisinde cinsiyetlerinden ötürü öğrencilere karşı tutumu öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmelerine yol açabilmektedir. Bu yaklaşım mevcut disiplin uygulamalarının bir başka zararlı boyutunu oluşturmaktadır. Disiplin cezalarında böyle bir yaptırım olmaması rağmen öğrencilerin davranışlarının toplumsal değerlere göre kontrol edilmeye çalışılabilmektedir.

Şu an olay olmadığı için iyi. Okulda şöyle kötü konuşuluyor mesela Bir erkekle normal arkadaş olsa bile görünmesi disiplin suçu, okul formasıyla yani hiçbir şey yapamazsın. Mesela bizim hoca diyor ki Okul dışında da buluşamazsın hafta sonları. Mesela beni abimle gördüğün zaman ilk başta, saat o zaman 4-5 civarıydı, bana o saatte ne işin var bir erkekle demişti. Ben de demiştim saat daha 5 hem de o benim abim istesem ağabeyimle akşama kadar gezerim istersem gezmem. Çünkü sonuçta abim annemin bildiği biri ve en yakın olduğum biri, ondan sonra demişti ki o saatte kimseyle gezemezsin saat 5 olmuş. İlk başta demişti ki böyle bir rüya gördüm, rüyamı anlatayım mı size demişti. İlk başlarda diyen bizim bölüm öğretmeni. Böyle bir rüya gördüm saat 4-5 civarlarında rüyayı gördüm. Rüyayı gördüğünde saati nasıl hatırlıyor onu anlamıyorum. Ondan sonra diyor ki bir tane Betül'ün üstündeki gibi krem rengi giyen bir öğrenci var yanında paten Kayan biri var. Ondan sonra pateni duyduktan sonra o benim abim dedim, rüyasını anlatır gibi yapıyor ama öğrenciye laf demeye çalışıyor. Ben demiştin abim dedim, hatta yanıma da gelebilirsiniz hocam dedim. Sonuçta abim annemin bildiği. Okula annemin geldiği zamanlarda oluyor. Konferanslara annemin gelmedi zamanlar Ordu'ya İstanbul'da gittiği zamanlar oluyor, konferansa abim geliyor ya da çay olduğu zaman. Hoca gördüğü halde abin gibisinden şey yapmıştı, Hoca o saatte gezemezsin demişti, bende ona dedim ki; o benim abim ister gezerim ister gezmem. O benim bileceğim bir şey ben ona güvendiğim için annemin de çocuğu olduğu için sonuçta ben de onun çocuğuyum değişik bir şey yok, erkekle buluşmuyorum sonuçta abim, gezemezsin edemezsin demişti. İstersem

akşam 8-9'a kadar gezerim çünkü benim özgürlüğüm var ne yapacağımın bilincindeyim küçük de değilim şu bu olmaz falan gibisinden gezdiğim çevremde iyi benim açımdan. (Arzu)

Arzu, gerek yerel kültür gerekse de öğretmenlerin değerlerinden ötürü disiplinsiz bir öğrenci olduğu gerekçesiyle baskılandığını ifade etmektedir. Ergenlik dönemi psikososyal gelişim özelliklerini taşıyan öğrenci bu duruma isyan ederek baskılanamayacağını ve özgür olduğunu açıkça belirtmektedir. Ancak bu tutumunun devam etmesi nedeniyle öğrenci disiplin cezası aldığını belirtmiştir. Görüşmenin ilerleyen dakikalarında öğrenci daha öğretmenleriyle iletişime girmediğini ve kabuğuna çekildiğini söylemektedir. Edimsel koşullanma yoluyla öğrencinin öğretmenleriyle münakaşaya girme davranışı sona ermiştir. Ancak aynı öğrenci artık okul içi ilişkilerinin düzelmeyeceğini, “adı çıkan” öğrencilere yönelik öğretmenin yaklaşımlarının değişmeyeceğine inanmaktadır. Bu durum öğrencinin okula aidiyet duygusunu olumsuz etkilemiştir.

Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin kendilerini okul ortamında kabul görme, saygı duyulma, dahil edilme, destekleme gibi duygularının karşılanma derecesi olarak açıklanmaktadır (Goodenow ve Grady, 1993; akt. Ma, 2003). Maslow’a göre (1962; akt. Ma, 2003) diğer ihtiyaçların karşılanması için aidiyet ihtiyacının karşılanması gereklidir. Finn’in (1989) tanımlama-katılma modeline göre öğrenciler kendilerini okulla iyi bir şekilde tanımlanmadıkça (iyi karşılanma, saygı ve değer görme) öğrenmeye katılımları daima sınırlı kalacaktır. Okula aidiyet duygusu zedelenen öğrencinin okul başarısı ve okul içi ilişkileri de paralel şekilde zarar görecektir.

Öncelikle bir insanın bir öğrencinin eğitim hayatını bitirmek çok kolay olmamalı diye düşünüyorum, sonuçta her öğrenci genç daha çoğu çocuk veya ergenliğe girmiş olduğu için duyguları her yetişkin insan gibi olmuyor farklı düşünebiliyorlar, o yüzden yani bir insanın eğitim hayatını bitirmek kolay olmamalı. Mesela, İki kere kavgaya karışmış diye. Her insan anlayabilir bir şey, uyarıyla anlayabilir diye düşünüyorum öylece iki kere kavgaya karıştı diye eğitim hayatını bitirmek doğru bulmuyorum yani. (Sevda)

Disiplin uygulamalarının çok ağır olduğuna inanan Sevda, cezalarla ilgili eleştirisini dile getirmektedir. Öğrenci, ağır cezalarla davranış kontrolünün sağlanması istenirken eğitim hayatının bitmesinin doğru olamayacağına inanmaktadır. Öğrenci, bu noktada hem cezaların öğrenciler üzerindeki

iyatrojenik etkisine atıfta bulunmakta hem de ilişkilerin önemine dikkat çekmektedir. İlişkilerin onarılmasının daha öğretici olacağını düşünen Sevda, deneyimleri ile onarıcı adalet teorisinin ilkelerine uygun düşünceye sahip olduğu ifade edilebilir.

4.1.3. Cezaların İşlevi

Kamu sorumluluğunda eğitimin yirminci yüzyılda zorunlu hale gelmesinden bu yana okul disiplinine ilişkin yaklaşım daha çok cezalandırıcı ve dışlayıcı politikalara dayalıdır. Bu süreç içerisinde değişen nokta ise öğretmenin otoritesini sorgulamadan kabul eden öğrenci profilinden otoriteye meydan okuyan öğrenci profiline bir geçiş söz konusudur. Bu yüzden okullarda davranış kontrolünü sağlamanın en kolay ve etkin yolucezalardan geçmektedir. Ancak cezalar, istenen davranışı öğretmek yerine hangi davranışların yapılmaması gerektiğine odaklanmaktadır. Bu cezalar ise ilişkilere zarar vermekte, öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve hatta okul terkine yol açabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden disipline konu olabilecek durumlara örnek vermeleri istenerek disipline ilişkin algılarının yanı sıra cezaların öğrenciler açısından işlevi ortaya konmaya çalışılmıştır. Katılımcı bir öğrenci cezaların işlevsiz olduğunu böylece kendi yöntemleriyle arkadaşının sorununu çözmeye çalıştığını ifade etmektedir:

“Sınıfımda öğrenci vardı, o kötü davranışlarda bulunuyordu bunu da Bütün sınıf bilmiyordu, güvendiği kişilere söyledi. Kötü yollardaydı, Kendine çekidüzen ver dedim, “vazgeçemiyorum İnan ki Esma, ben bu yoldayım.” Dedi. ... İçiyordu, erkek ortamı kötü, anlayabileceğiniz şekilde. Alkol, kubar (kenevir, uyuşturucu) var. Ben buna da söyledim. “İnan ki Nazlı vazgeçemiyorum,” dedi. Neredesin diyordum. İşte o erkeğin yanındayım diyordu. ... Benim kızdan daha çok erkek ortamım var ama kimin yanlış kimin doğru yapacağını çok iyi bilirim. Ben ona da söylemiştim gitme, yapma ama kimseyi dinlemiyordu. ... “Yapamam” diyordu. Vücudu beyni almış onları içmeye gelip de benim gibi örneğin, su içemezdi o varken suyu tercih etmiyordu. Ben bunu idareye Ayfem Hocama da söyledim, böyle böyle diye. Hatta bir şekilde küçük bir kâğıda sarıp sınıfa getirmişti kubar. Orada yakalanmıştı, Ayfem hocam sınıfın içerisinde bağırıyordu, ben kendimden korktum o sıra. ... Hocalar konuştu okuldan atıldı, hayatına aynı şekilde devam ediyor hiçbir değişiklik yok sokakta görüyorum hiçbir değişme yok.” (Sevda)

Bağımlılık yapıcı madde kullanan ve Sevda'nın da yakın arkadaşı olan bu öğrencinin riskli davranışlarını yakın arkadaşlarından başka kimse fark etmemiştir. Öğrenciye verilen tasdikname ile uzaklaştırma cezasından önce verilen cezaların istendik davranış değişikliği oluşturmadığı, aile ve arkadaş ilişkilerinin kötü olduğu ve öğrencilerinin risklere açık olduğu görülmektedir. Öğrenciye verilen cezanın işlevsel olmadığı ve sonunda okul terkine mecbur kalmasıyla bu vaka sonuçlanmıştır. Sevda'nın arkadaşı hakkında aile ve arkadaş ilişkileri olmak üzere bu kadar bilgiye sahip olması ve riskli davranışlarının okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından erken tespit edilememiş olması mevcut geleneksel disiplin uygulamalarının bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

Bağımlılık yapıcı maddeler zihinsel, duygusal ve davranışsal işleyişi değiştiren kimyasal maddelerdir (APA, 2000). Bağımlılık yapıcı madde türlerinden biri olan ve daha çok marihuana olarak bilinen kubar esrar Avrupa'da yaygın olduğu kadar Türkiye'de de yaygın hale gelmiştir. Avrupa Uyuşturucu Raporuna (2015) göre Türkiye'de diğer Avrupa ülkelerine göre daha fazla kubar esrar yakalanmaktadır. Dünya Uyuşturucu Raporuna (2005) göre bu maddelerin kullanımı dünya ölçeğindeki varlığı ve yaygınlığı gittikçe artmaktadır. Bu durum öğrencilerin okul disiplinlerini ve akademik performanslarını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Esmâ'nın gerçekleştirdiği davranışın sonuçlarını düşünmeden hareket etmesi bağımlılık yapıcı maddenin zihinsel, duygusal ve davranış işleyişini tümüyle değiştirdiği görülmektedir. Ancak Sevda'nın bu davranış karşısında geç harekete geçmesi, başlarda arkadaşının güvenine daha fazla önem vermesi ve uyuşturucu maddenin suç olduğunu idrak edememesi ergenlerin akran ilişkilerinde dönemin temel özelliklerinden biri olan kimlik sorununa ilişkin bir kanıt olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının (1958) ikinci aşaması olan geleneksel düzeyde birey kanun ve düzen eğilimini kendi sosyal çıkarlarıyla çelişmediğinde korumaktadır. Sevda adlı öğrencinin arkadaşının madde kötüye kullanma davranışını geç ihbar etmesi onun arkadaşına duyduğu sadakatten olduğu söylenebilir. Öğrenciye göre madde kullanımını ihbar etmek kendi çıkarlarına

terstir. Ancak ilerleyen süreçte Esmâ'nın telkinlere cevap vermemesi sonucu Sevda bu durumu ihbar etmiştir.

Edimsel koşullanma kuramına göre cezayı alan bireye yönelik caydırıcı bir tür uyarıcı olarak kavramsallaşan ceza eylemlerin ileride tekrar vuku bulmasını engelleme yönelik bir sonuçtur. Cezalandırıcı yaklaşımlar istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında etkili olmayabilir çünkü öğretmen başarı için gerekli olan tüm şartları kontrol edemez. Kısa vadede çözüm gibi görünse de ceza kısa süreli olarak istenmeyen davranışı durdurur. Disiplin, ceza gibi etkili olmadığında istenmeyen davranışlar ortadan kaldırılmaz; hatta yeni davranışlar da teşvik edilemez. Böylece anlamlı ve düzeltici bir deneyim oluşmak ve davranış örüntüleri değiştirilemez. Diğer taraftan davranışın ödüllendirilmesi de müdahalenin hedefini oluşturan problemleri artırabilir (Thomas, 2005). Bu durum mantığa aykırı gibi görünse de okul disiplini özellikle okula yönelik düşük ilgi duyan öğrencilerin olumsuz davranışlarını pekiştirebilir (Rutherford, 1978). Bu öğrencilerin birçok motivasyonu olabilir; okuldaki uzaklaştırma ve atılma cezaları öğrencileri okul dışında tutabilecek disiplin tedbirlerini harekete geçirecek uygunsuz davranışlara başvurmalarını teşvik edici istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Costenbader ve Markson). Bu durum özellikle saldırgan, hiperaktif ya da sosyal becerilerden yoksun olan öğrenciler için doğrudur (Atkins vd., 2002). Bazı öğrenciler evde geçirdikleri zamanı okuldaki stresli ve sıkıcı deneyimlerden bir kurtuluş veya rahatlama olarak görebilirler (Hyman, 1997).

“Araştırmacı. Peki bir ceza aldım demiştin. Bu ceza davranışlarında bir değişikliğe neden oldu mu?”

Muhammet Ali. Hiç düzelme olmadı.

Araştırmacı. Sen de bir etkisi olmadı?

Muhammet Ali. Evet!

Araştırmacı. Uzaklaştırma alsaydın etkisi olur muydu?

Muhammet Ali. Uzaklaştırma da aldım zaten, 5 gün uzaklaştırma.

Araştırmacı. Ne için almıştın?

Muhammet Ali. Hocaya küfür etmişim.

Araştırmacı. Peki o cezanın senin üzerinde bir etkisi oldu mu?

Muhammet Ali. 5 gün kafamı dinledim, değişen bir şey olmadı. Köyde ev var, onu yaptırıyoruz. Onlara yardım ettim. 5 gün de benim için iyi oldu yani.” (Muhammet Ali)

Disiplin cezalarının öğrenci üzerine etkisi konusunda yöneltilen soruya Muhammet Ali’nin verdiği cevaplar cezaların işlevsel olmadığına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Muhammet Ali, disiplin yönetmeliğinde yer alan hem kınama hem de kısa süreli uzaklaştırma cezalarını deneyimlemiştir. Öğrencinin bu deneyimlerden edindiği disipline ilişkin anlam verilen cezaların öğrenci davranışını değiştirmeye veya davranış kontrolünü sağlamaya etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum için Rossow ve Parkinson (1999) “resmi olarak onaylanan okul tatili” metaforu kullanmaktadır. Yüksek riske sahip öğrenciler evde süpervizyon alma olasılığı çok düşüktür (1999). Uzaklaştırılan öğrencilerin düşük akademik başarı, madde ve sigara kullanımı, fiziksel şiddete dahil olma oranları çok yüksektir (American Academy of Pediatrics,2003). Bir bulguya göre geçmişteki bir uzaklaştırma gelecekteki bir uzaklaştırmının yordayıcısı olup (Brown, 2007) bir başka bulgu da okul uzaklaştırmalarının %40’ının mükerrer failler olduğunu (Skiba, 2000) öne sürmektedir. Öte yandan edimsel koşullanma kuramı bağlamında öğrencinin bu olumsuz davranışında okul disiplini pozitif pekiştireç olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan kınama cezasına ilişkin öğrencinin farkındalığının olmadığı, dahası, görüşme gerçekleştirilen diğer birçok öğrenci gibi kınamanın ne anlama geldiğini de bilmemektedir. Öte yandan kısa süreli uzaklaştırma cezası alma konusunda öğrencinin “kafamı dinledim” ifadesi okul disiplininin işlevsiz olduğunu göstermektedir. Bu cezanın kendisine iyi gelmesi, cezanın asıl amacı dışında bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Davranış kontrolünü sağlayarak öğrencinin öğretmenine karşı küfür etme olarak gerçekleştirdiği sözel saldırının tekrar etmemesi amacını taşıyan bu ceza yönteminin istenen değişikliği sağlama konusunda yetersizdir. Bu cezanın daha önceden de tartışıldığı üzere eğitici/öğretici bir yanının da olmadığı açıktır. Ayrıca uzaklaştırma cezalarının okul dışında da önemli problemlere yol açabilme, ek uzaklaştırmaların alınma ve sonunda okulda atılma gibi risklere gebe olduğu açıktır.

Bir görüşe göre cezalar, cezalandıranı memnun etmekte ve cezalandırılan üzerinde uzun süreli etkileri olmamaktadır (Losen, 2011). Okulun disiplin konusundaki cezalandırıcı ve dışlayıcı politikaları akademik, sosyal ve psikolojik yönden potansiyellerini gerçekleştirmeleri konusunda öğrencilere yardım etme misyonu ile çalışmaktadır.

Düşünce ve eylemlerin normal olarak görüldüğü, günlük hayatta doğal hale gelen ve sorgulanmayan sosyal süreçler olarak tanımlanan “normalleştirme” kavramı sosyolojik teoride Michel Foucault’nun “Disiplin ve Ceza: Hapishanelerin Doğuşu” (1975) adlı eserindeki disiplinin gücüyle ilgili bölümde karşımıza çıkmaktadır. Foucault, bu terimi ideal norm kuralının inşa edilmesi olarak görmektedir ve bir askerin normal olarak hazır kıta durup, uygun adım yürümesi gibi birtakım komutları yerine getirmesi beklenir. Sonrasında bu ideale uygun hareket edip etmemesine göre ödül veya ceza uygulanmaktadır. Foucault’ya göre normalleştirme minimum güç harcayarak maksimum sosyal kontrol sağlamak üzere kullanılan taktiklerdir. Bu yaklaşıma disiplin gücü adını vermektedir. Disiplin gücü 19. Yüzyılda askeri kışlalarda, hastanelerde, okullarda, fabrikalarda vb. birçok ortamda yaygın bir şekilde kullanılmış olup daha sonra modern toplumlardaki sosyal yapının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Bu minimum güç ile maksimum sosyal kontrol yaklaşımı günümüzde özellikle ortaöğretim kurumlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Normal olmayan davranışların ortadan kaldırılmasını da amaçlayan bu yaklaşımda cezalar önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim ülkemizdeki eğitim sisteminde ilk olarak lise düzeyinde ödül ve disiplin yönetmeliği uygulanmaktadır. Söz konusu yönetmelikte disiplin açıklaması ceza kavramıyla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak disiplin algısına ilişkin alt temalarda ele alındığı gibi disiplinin ceza ile ilişkilendirilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu gibi süreç içerisinde davranış kontrolünü sağlama noktasında yetersiz kalmaktadır.

“Bence hiç işe yaramıyor. Çünkü cezalar oldukça öğrenciyi daha çok sıkıyorlar, Ders konusunda bıkkınlık geliyor yapma isteği duymuyorlar.”

Şimdi nasılsam sonra da öyle olurum gibisinden öyle bir hisse kapılıyorlar. Bıkkınlık geliyor kısaca disiplin olduğu zaman.” (Metehan)

“O sonuçta onu bırakmayacak. Sen onu okuldan uzaklaştırsan onu yapmaya devam edecek. Ki görüyorum birebir devam ediyor yani.” (Esmenur)

Öğrencilerin disipline ilişkin olumsuz algıları olduğundan okuldaki uygulamaları reddetme noktasına geldiği görülmektedir. Disiplini ceza olarak algılayan öğrenciler üzerlerindeki bu baskıdan ötürü tükenmişlik hissetmektedirler. Bu durum öğrencilerin derslerine de yansımaktadır ve öğrenciler dersi dinlememe, derse katılmama gibi davranışlar sergilemektedirler.

Horton ve Freire (1990), okullarda uygulanan, ceza ve ödüle dayalı geleneksel bir yaklaşıma sahip olan mevcut okul disiplin sistemi için “nötrlük” kavramını kullanmaktadır. Bu kavramı neyin olduğu ve neyin olacağını kabul etmek anlamında kullanmaktadır. Diğer bir deyişle çoğunluğu takip etmeyi içermektedir. Sistemin bizden ne olmamızı istemesidir (sf.102). Nitekim liselerde uygulanan ödül ve disiplin yönetmeliği de öğrencilerden bu nötr tutumu sergilemelerini istenmektedir. Geleneksel disiplin prosedürleri eksikliklere odaklanan süreçleri gerektirdiği için okul içi ilişkileri onarma ve davranış bozukluklarını azaltma konusunda yeterli fırsat sağlamamaktadır.

“İlk başta dışarıya kameralar bu sene taktılar. İlk başta herkes korkarak sigara içiyordu. -Yok yakalanacağız falan-. Sonra arkadaşlardan biri çıkıp geldi. Daha dün kameraların altında sigara içtim bir şey olmadı. Sonra herkes kameranın altında sigara içse dahi kimsenin umurunda olmuyordu. Çünkü bir kere disiplin vermemişler, adamlar alışmış. Halende kameraların altında sigara içiliyor.” (Bayram)

Bayram’ın de ifade ettiği üzere mevcut cezaların işlevsel olmamasının bir nedeni de karşılığında ceza olması gereken davranışları sergileyen öğrencilerin herhangi bir yaptırımla karşılaşmamasıdır. Öğrencilerin, okul yönetiminin disiplin konusunda attıkları her adımı takip ettiklerini görmekteyiz. Okul yönetimi ve öğretmenlerin verdikleri her tepki öğrenciler tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Öğrenciler, bu tepkilere göre kendilerini konumlandırmaktadırlar. Bilindiği üzere İç İşleri Bakanlığınca ülkemizdeki tüm il merkezleri ve bazı ilçe

merkezlerinde Kent Güvenlik Yönetim Sistemi¹³ (KGYS) uygulanmaktadır. Güvenlik tedbirleri kapsamında görüntü ve konum kaydı yapılan bu sistem Millî Eğitim Bakanlığınca da kendi programlarına dahil edilmiştir. Bu güvenlik kameraları da doğrudan KGYS'ye bağlanmak suretiyle tek merkezden izlenme imkânı sunacaktır. İçişleri Bakanlığının 2211.2018 tarih ve E.10766 sayılı yazısı okul güvenlik kameralarının standartlarını ortaya koymaktadır. Aynı yazı “güvenlik kamera sistemi olmayan okul kalmaması” hedefini de koymaktadır. Okullarda güvenlik önlemlerinin azami seviyeye çıkarılması amacı, okullardaki şiddet ve olumsuz olayların yaygınlığını açıkça göstermektedir. Bu panoptik yaklaşım, her ne kadar okulun güvenliğini sağlamak suretiyle koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınmasını gerektiriyor olsa da öğrencilerin sadece okul müdürünün odasından değil tek noktadan (KGYS merkezi) da izlenebilme imkânı tanımaktadır. Öğrencilerin bu sistem hakkında bilgisi bulunmamaktadır ancak bu kameraların farkında olan öğrenciler, öğretmenlerin yaklaşımlarına göre olumsuz davranışlarına devam etme yatkınlığı göstermektedirler.

4.1.4. Okul Kültürü ve İklimi Algısı

Okul kültürü ve iklimi hem ayrı ayrı hem de bir arada geniş bir perspektif ile epistemolojik ve aksiyolojik açılardan tartışılması gereken önemli kavramlardır. Çalışmanın amacı ve sınırlılığı göz önünde bulundurularak burada bu kavramların öne çıkardığı değişkenler çerçevesinde öğrenci deneyimlerini yorumlamak amaçlanmıştır. Daha önceden de tartışıldığı üzere okul kültürü, okul toplumu üyelerinin (yönetici, öğretmen, memur, diğer personeller, öğrenciler ve ebeveynler) paylaştıkları inanış, değer ve varsayımlardır. Okul iklimi ise okuldaki uygulamaların, okul sistemi üyelerinin arasındaki ilişkinin öğrenci üzerindeki etkisidir. Yaygın olan bir metafora göre okul iklimi, bugünkü

¹³ Kent Güvenlik Yönetim Sistemi (KGYS): Asayışı sağlamak, iç güvenliğe yönelik tehditleri bertaraf etmek ve denetim görevini daha etkin gerçekleştirmek üzere; mevzuata uygun olarak elde edilen görüntü ve konum verilerinin işlenerek anlamlı sonuçlar üretilmesini ve sonuçların PolNet Uygulamaları ile desteklenmesini sağlayan, modüler olarak geliştirilmiş, bilişim sistemidir.

hava durumuna benzetilirken okul kültürü ise o bölgenin/şehrin genel olarak hava durumuna (kışın soğuk ve sert; yazları sıcak ve kurak) benzetilmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler güvenli, destekleyici ve öğrenmeye olanak sağlayan okul ortamını hak etmektedirler. Destekleyici okul iklimi, okuldan uzaklaştırma gibi cezaların azaltılarak tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranışsal gereksinimlerine cevap verilmesiyle mümkündür. Pozitif okul ikliminin inşa edilmesi okul disiplinine yönelik cezalandırıcı yaklaşımın azaltılmasıyla mümkün olabilmektedir. Güçlü bir okul toplumu, güvenli okul ortamı, saygılı ve güvene dayalı ilişkiler inşa etme pozitif bir okul iklimine sahip olunmasıyla gerçekleşebilmektedir. Araştırmalar, pozitif okul ikliminin okul akademik anlamdaki misyonunu gerçekleştirmesine, başarı ile kayıp arasındaki boşluğu kapatmasına, okul erken terkinin azalmasına, öğretmen iş yükünün azalmasına, öğretmenin memnuniyetinin ve böylece okul başarısının artmasına yol açtığını ortaya koymaktadır. Pozitif iklime sahip okullarda şiddet ve zorbalık öykülerinde azalma olacağı da ileri sürülmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler öğretmenleri tarafından desteklendiklerinde riskli davranışlarını azalttıkları ifade etmektedirler. Derse katılımı artan öğrenciler, disipline konu olabilecek davranışlardan uzak durmaya çalışmaktadırlar. Böyle öğrenciler liderlik özelliklerini de göstererek akranlarına destek olmaktadır. Azalan davranış problemleri okul ortamını öğrenciler için daha güvenli hale getirmektedir.

Okul kültürü ve iklimi öğrencilerin okula yönelik tutum ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Öğrencilere yöneltilen okul kültürü ve iklimine ilişkin algılarına yönelik soruya şu şekilde yanıt vermişlerdir:

“İlk başta konuştuğumuz gibi bir bıkkınlık geliyor. Okuldan, hocalardan soğuma isteği duyuyoruz.” (Metehan)

“Bence bir insanı bir ortamdan uzaklaştırdığın zaman o ortama olan saygısı ve sevgisi azalır. Yani öğrenciyi okuldan uzaklaştırdığınız zaman okulu daha da sevmiyor. Sonuçta ben burada bir şey yaptım, bana kötü yaklaşıyorlar.” (Esmanur)

Metehan gibi Esmanur da okulun öğrenci üzerindeki olumsuz etkiye neden olan yönlerinden bahsetmektedirler. Cezalandırıcı yaklaşımın ve öğretmen tutumlarının öğrenciler arası ilişkiyi, öğrencilerin öğretmenlerle arasındaki

ilişkiyi, öğrencinin okula yönelik tutumunu olumsuz etkilemektedir. Bu durum sonuç olarak okulun iklimi negatif olarak etkilemektedir. Ancak mevcut çalışmanın amacı ve sınırlılığından dolayı bu konuda genelleme yapılması mümkün olmamaktadır. Yapılacak boyamsal bir araştırma ile negatif okul iklimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyulabilir. Böyle bir araştırma okul ortamlarında sosyal hizmet başta olmak üzere okulun misyonuna yönelik üretilen birçok bilimsel bilgiye kaynaklık edeceği aşikardır.

Pozitif okul iklimi, öğrencilerin okula gitmeyi canıgönülden istemesi, okula yönelik olumlu tutum sergilemesi, okulun sıcak, kucaklayıcı, öğrenciyi kabul eden bir havasının olması anlamlarına gelmektedir. Okul iklimi, okulun güvenlik, çıktı ve performansını etkilemektedir. Scherz ve Scherz (2014), okul iklimi bağlamında açık iklimi, doğrudan iletişimin ve geribildirim kabul gördüğü, öğretmenler arası uyumun olduğu bir iklim olarak tanımlamaktadır. Kapalı iklimi ise dolaylı iletişimin olduğu geribildirim bir tehdit oluşturduğu, öğretmenlerle yönetim arasında çekişmeli bir ilişkinin olduğu bir iklim olarak tanımlamaktadır (sf.93). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okul ikliminde *ilişki* ve *değer* kavramları ön plana çıkmaktadır. Ancak mevcut disiplin yöntemlerinin bu ilişkiler üzerinde olumsuz etkisi olduğu açıktır.

“Öğretmenlerde sadece lafta gibi ağızları yok disipline verimiz, disiplin böyle ama ertesi gün geliyoruz yine aynı şey, değişen bir şey olmuyor.”
(Bayram)

Araştırmacı, okul kültürü ve iklimi hakkında kısa bir açıklama yaptıktan sonra öğrenciden bu konuyla ilgili deneyimlerini paylaşmasını istemiştir. Öğrenci, okulun çok disiplinli olduğunu ve bunun sonucu olarak akran ilişkilerinin çok kötü olduğunu vurgulamaktadır. Konuşmanın içerisinde doğrudan ve açıkça ifade edilmeyen ancak öğrencinin “normal birilerini alsalar bir şey değil” demekle kastettiği durum ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında ilk kez yürürlüğe koyduğu liseye geçişte adrese dayalı kayıt sistemidir. Bu sistem, proje

okulları¹⁴ hariç olmak üzere sekizinci sınıf öğrencilerine liseyi oturduğu yere yakın bir okula kayıt olma şansı tanımaktadır.

“Ozan-Dışarıda çok disiplinli bir okul diye tanınılanıyor. Bir de bu okulda genellikle yaramaz olanlar diyor ki yok disiplin çok iyi falan hocam. Benim annem de aynı abim okuttuğu için biliyor.

Araştırmacı-Okulun havası nasıl sence?

Ozan-Şu an kötü hocam...

Araştırmacı-İlişkiler nasıl, neden kötü, Çok mu sert bir okul yoksa öğretmenler çok mu ters niye kötü olduğunu düşünüyorsun?

Ozan-Öğretmenlerle bir şeyimiz yok da. Bu sene çok kötü.

Araştırmacı-Neden?

Ozan-Herkes normal birilerini alsalar bir şey değil. Hep serserileri falan alıyorlar hocam bende içindeyim hocam. Herkesin ağzı bozuk hocam, normal bir konuşma olmuyor. Hep küfürlü falan.” (Ozan)

Ozan da daha önceki sistemde merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden okula yeni sistemin avantajıyla kayıt yaptırmıştır. Bu öğrenci, kendisiyle birlikte yeni kayıt yaptıran akranlarının yüksek oranda riskli davranışlar gösteren bireylerden oluştuğunu ifade etmektedir. Daha önceden merkezi sınav puanıyla akademik başarısı yüksek öğrenciler alan bu okulda yeni sistemle beraber kendisi gibi olumsuz davranışlar sergileyen ve akademik başarısı düşük öğrencilerin bir arada eğitim görmek durumunda olduğu ortaya çıkmıştır. Ozan de yeni sistemin getirdiği bu olumsuzluğu örneklerle ortaya koymaktadır. Bu noktada öğrenci, kendisini de eleştirmektedir.

Ozan’ın betimlediği öğrencilerin okul içindeki zararlı davranışları okulun güvenliğini de tehlikeye düşürmektedir. Saldırgan davranışlar sergileyen öğrenciler sorunları çözmek için şiddete başvurabilmektedir. Bu öğrenciler patlayıcı, kesici ve delici aletlerin yanı sıra fiziksel şiddete de

¹⁴ Proje okulları: 01/09/2016 tarih ve 29818 sayılı MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği kapsamında proje okullar, yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar olarak tanımlanmaktadır.

başvurabilmektedir. Kendilerini okul ortamında güvende hissetmeyen öğrenciler çeşitli yöntemlere başvurarak kendilerini korumaya çalışmaktadırlar.

Sınıf ortamında kavga çok yaptığım için göz önünde bulunuyorum herkes benimle olmak şey olmak istiyor onun gibisinden kendimi korumak için ve boks yönünde yeteneğim olduğu için devam etmek istiyorum. Yani ödülleriimde var. Onun için devam etmek istiyorum. (Muhammet Ali)

Muhammet Ali, okul ortamında kendisine zarar gelmemesi için sürekli olarak fiziksel şiddete başvurmaktadır. Bu öğrenci kendisine lakap takıldığı için çok sinirli hale geldiğini, zorbalığın devam ettikçe derste ya da koridorda lakap takma davranışı gösteren arkadaşına yumruk atmak suretiyle şiddet uygulamıştır. Öğrenci, kendini korumanın en iyi yolu olarak fiziksel şiddeti görmektedir. Bu yüzden boks sporuyla ilgilenmektedir. Yeteneği olduğunu fark eden öğrenci bu spor dalında katıldığı turnuvalarda ödül de kazanmıştır. Ancak Bey ve Turner'ın (1996) ifade ettiği gibi şiddet, güvensiz ve disiplinsiz bir okul ortamına yol açmaktadır.

Kuzenim falan okulda ya da dışarıda her yerde hep kavga ediyor Beni de aldılar yanlarına ben de 1-2 1-2 alıştım. (Polat)

Arkadaş ortamından dolayı şiddete yatkın bir kişi haline geldiğini söyleyen öğrenci güvensiz hale gelen okul ortamında risk altında öğrenciler açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Riskli davranış sergileyen öğrenciler akranlarını da etkileyerek okulun daha güvensiz hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

Sosyal disiplin penceresi, aileler, sınıf içinde öğretmenler, kurumlardaki yönetici ve idareciler ile sosyal hizmet uzmanları için liderlik modeli olarak onarıcı uygulamaları tanımlamaktadır. Onarıcı uygulamaların en temel birleştirici varsayımı "otorite pozisyonundakilerin insanlar için ya da insanlara bir şey yaptığında değil onlarla birlikte yaptığında daha mutlu, işbirlikçi ve üretken olur ve davranışlarında pozitif değişimler yapmaya yatkın olur" yaklaşımıdır. Bu hipoteze göre cezalandırıcı ve otoriter ile izin verici ve paternalist tarz onarıcı, katılımcı ve dahil edici tarz kadar etkili değildir (Wachtel, 2005). Avustralyalı ünlü kriminolog John Braithwaite (1989) benzer şekilde sosyal düzenleyici olarak cezaya güvenmek problemlili bir yaklaşımdır çünkü failleri utandırmakta

ve etiketlemektedir; onları negatif toplumsal alt kültüre itmekte ve bu kişiler davranışlarını değiştirmede başarısız olduklarını ileri sürmektedir. Öte yandan, onarıcı yaklaşım failin topluma uyumunu tekrar sağlayarak benzer yeniden suç işleme ihtimalini azaltmaktadır.

Panoptik teori, mahkumların ya da toplum içerisinde insanların tek bir merkezden izlenmesine imkân veren bir sistemi kastetmektedir. Okullarda güvenlik önlemlerinin artırılması kapsamında güvenlik görevlilerinin yanı sıra KGYS ile entegre çalışabilen güvenlik kameralarının da yer alması öğrencilerin okulla ilgili algılarını da bu yönde etkilemektedir.

Okuldan kaçma gibi durumlar oluyor. Okulu bayağı bir ablukaya aldılar, demir teller falan ördüler okulun etrafına. Bayağı bir kamera taktılar. (Metehan)

Okul düzeni, davranış kontrolü ve güvenli bir okul ortamı için alınan önlemler Metehan tarafından hapisaneyi andıran bir yapı olarak tasvir etmektedir. Öğrencinin okul ortamına ilişkin bu tasviri okul ortamına ilişkin önemli tehditlerden birini oluşturmaktadır. Söz konusu önlemler öğrencinin okul kültürü ve iklimine ilişkin algısını da olumsuz etkilemektedir. Okula ilişkin olumsuz algısı olan öğrencilerin öğrenme performansı ve okuldaki refahı aynı şekilde negatif olacaktır.

Daha önce tartışıldığı üzere okullarda öğrencileri normalleştirme adına uygulanan gözetleme ve denetleme (panoptik) yaklaşımı Foucault tarafından öne sürülen bir başka teoriyi çağrıştırmaktadır: *normalleştirme*¹⁵. Okullarda uygulanan belli sınıf kuralları, sınıfların bulunduğu katlarda ve okul bahçesinde nöbetçi öğretmen sistemi ve modern yöntemlerden biri de güvenlik kamera sistemi gün boyu eğitim-öğretim süresince öğrencileri izlemesi gerekmektedir. Kurallara uygun hareket etmeyen öğrenciler tespit edildiğinde gerekli uyarılar yapılır ve olayın büyüklüğüne göre disiplin süreçleri işletilir.

¹⁵ Normalleştirme: Düşünce ve eylemlerin normal hale geldiği sosyal süreçleri ifade etmektedir. Foucault'nun Disiplin ve Ceza adlı eserinde bu kavramı disiplin gücü olarak tanımlamaktadır. Foucault ayrıca bu kavramı hafif güç harcayarak yüksek sosyal kontrol sağlama bağlamında kullanmaktadır.

4.1.5. Akran İlişkileri

Mevcut disiplin uygulamalarındaki yaşanmış öğrenci deneyimlerinin katmanlarına ışık tutmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin deneyimleri akran ilişkileri alt temasını ortaya çıkarmıştır. Bu noktada öğrencilere sorulan “liderlik rolü aldınız mı?” sorusuna karşılık olarak verilen cevaplarda farklı boyutlar ortaya çıkmıştır. Felsefe ve Etik adlı makalesinde Kuçuradi (2004) etik problemleri anlamak için etiği üç ana anlama ayırmaktadır. İlk anlamıyla etik, ahlak kavramıyla eşanlamda kullanılabilen, “aynı gruptaki kişilerin birbirleriyle ilişkilerinden değerlendirmelerini” içeren ve yazılı olmayan norm sistemi olarak açıklamaktadır. Kuçuradi (sf.2) belirli bir zamanda belirli bir kültürde egemen olan o anda yaygın olan anlayışları içerdiğini ifade etmektedir.

“Ben hakkına girmiş gibi düşündüm. Sınıf da bilmiyordu Benim Ayfem Hocama söylediğimi “Acaba kim dedi” hiç kimsenin aklına gelmezdi. Ben kendimden de beklemiyordum bana güvenip söylemişti bunu sonuçta.”
(Görkem)

Görkem’in liderlik rolü alıp almadığına ilişkin sorulan bir soruya bir kız arkadaşıyla olan hikayesini paylaşarak cevap vermiştir. Bu arkadaşının bağımlılık yapıcı madde kullandığını ve okul hayatının bundan olumsuz etkilendiğini aktarmıştır. Arkadaşının ona bu sırrını paylaştığında “kötü yolda” olduğunu düşünmüş ve kendisini bu yoldan vazgeçirmeye çalışmıştır. Öğrenci başka çaresi olmadığını ve bu ortamdan kopamayacağını söylemiştir ve kimseye söylememesi için Görkem’den söz vermesini istemiştir. Görkem arkadaşını bu kötü alışkanlarından vazgeçiremeyince konuyu öğretmenlerine açmıştır. Ancak öğrenci liderlik rolü hikayesini paylaşırken arkadaşının sırrını söylediği için pişmanlık duymaktadır. Güvenini boşa çıkardığını düşünmektedir. Öğrencinin bu ahlaki değerinin mevcut disiplin uygulamalarının öğrenciler tarafından sosyal öğrenme yoluyla içselleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğrenciler, böylesine önemli bir konuyu öğretmen ya da okul idaresine bildirmekte gecikmişlerdir. Kötü alışkanlığı olan bu öğrenci bir gün okula yanında bu madde ile gelmiştir ve yapılan denetimlerde bu maddeyi yakalatmıştır. Yapılan disiplin soruşturması sonucu öğrenci okuldan atılmıştır. Görkem, öğrencinin okuldan atılmasından dolayı kendisini pişman

hissetmektedir. Ayrıca arkadaşının hiçbir şekilde düzelmediğini de eklemiştir. Bu vakada görüldüğü üzere öğrenciler disiplin cezalarından ve öğretmenlerinin tepkilerinden çekindiği için davranışın boyutu ne olursa olsun kendi aralarında sır olarak saklamayı tercih etmektedirler. Öğrenciler, adli bir olay olsa dahi akranları arasındaki ilişkiye daha fazla önem vermekte olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

Ozan ile yapılan görüşmede ise kendisinin akranları tarafından zorbalık davranışına maruz kaldığını ifade etmiştir. Kendisine bu durumu neden rehberlik servisine bildirmediği sorulduğunda arkadaşları tarafından ispiyoncu olarak etiketleneceğinden korkmaktadır.

“Araştırmacı-Söylemek mi istemiyorsun yoksa sana sıkıntı yaratır diye düşünüyorsun?”

Ozan-Yok hocam sıkıntı yaratmasından değil. Ben alışmadım birini demeye. Ben hayatım boyunca demedim, bu bana böyle yaptı diye.

Araştırmacı-Anladım. Peki şu an ne düşünüyorsun, böyle söylememenin doğru olduğunu mu düşünüyorsun yoksa sadece alışkın olmadığın için yapmıyor musun?

Ozan-Bence söylememek daha iyi hocam.

Araştırmacı-Neden?

Ozan-Sonra hocam ispiyoncu derler. Sırlarını sana daha güvenerek anlatabilir.”

Görkem’in aksine Ozan arkadaşları tarafından maruz kaldığı zorbalığı okul yönetimine, okul disiplin kuruluna, rehberlik servisine veya herhangi bir öğretmenine söylemekten imtina etmektedir. Bunun gerekçesi ise kendisinin arkadaşlarının önünde kötü bir imaja sahip olmak ve akranları tarafından etiketlenmek istememesidir. Mevcut disiplin uygulamaları öğrencileri psikolojik olarak etkilemekte ve öğrencilerin olumsuz davranışları bildirme noktasında öğretmenlerine mesafeli yaklaşımlarına neden olmaktadır. Bu durum ayrıca daha önceden de tartışıldığı üzere disiplin uygulamalarının etkisizliğiyle de ilgili bir durumdur.

Cezalandırıcı okul disiplin politikalarının öğrencileri ne eğitimsel fırsatlara ulaşmasını ne de okulun daha güvenli hale gelmesini sağlamaktadır. Sıfır

tolerans ve cezalandırıcı disiplin politikaları riskli davranış gösteren öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bunun en çarpıcı sonucu söz konusu öğrencilerin gelecekteki muhtemel disiplin problemlerini arttırmakta ve çocuk adalet sistemine dahil olmasına neden olabilmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre cezalandırıcı disiplin politikaları, 1987-2007 yılları arasında cezaevlerindeki sayıyı üçe katlamıştır (Test, Punish & Push Out, 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde 2006'da her on dört öğrenciden birisi bir akademik yılda okuldan uzaklaştırma cezası almaktadır.

Geleneksel disiplin uygulamalarının etkisini anlamada bir başka odaklanılması gereken nokta akran ilişkilerinde riskli davranış gösteren öğrencilerin birbirlerine olan yaklaşımlarıdır. Bir öğrenci ceza aldığı anda yakınındaki arkadaşının da ceza almasını istemektedir.

Araştırmacı- Ceza alan bir öğrenci olduğunda diğerleri nasıl yaklaşıyor?

Arzu- Mesela, Esmâ yanlış yaptıysa Arzu ve Handan'da... ben yandım diğer arkadaşlarım da Kader, Burcu da yansın diyorlar. Ben bunu yaşadım o yandı o da yansın diyorlar.

Araştırmacı- Anlatır mısın yaşadığın olayı?

Arzu- Deneme sınavında olmuştu, Müdür Bey'in odasına gelmiştik. Matematik bölümünü hiç okumadan tamamını aynı şık işaretleme yapıyorsunuz ya bildiğin soruları yapıyorsun. Kızlar mesela sınava girmeden diyorlar matematiği B yapacağım sen de A yap. Ben yanlış yaptım sen de yap diyorlar bunu. Ben yanlış yapıyorum sen bunu yapma demiyorlar. Bunu yaşadım ben ama da gidip de demedim ki ben yanlış yaptım sen de yanlış yap. Benim yanlış yaptığım yerde karşımdakini uyarmış olduğumda var.

Okul ortamında akranlar arası ilişkilerde sıkça deneyimlenen bu durum rutin hale gelmiş olup Kuçuradi'nin (2004) de ifade ettiği gibi söz konusu öğrenciler arasında kısasa kısas yaklaşımı bir norm haline gelerek öğrencilerin ahlaki birbirleriyle ilişkilerindeki değerlendirmelerini olumsuz etkilemektedir.

4.1.6. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki özellikle okulla ilişkili tutum ve davranışlar gibi öğrenciyle ilgili

çıktıların gelişimini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Sınıf içi dinamiklere ilişkin yapılan bir araştırmada ise öğrenci davranışı, öğretmen algısı ve etkileşimleri ile öğrencilerin kendi ve öğretmenlerine ilişkin algıları arasında güçlü bir ilişki bulunmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Gladden, 2002; Murdock ve Miller, 2003; akt. Denney, 2005). Öğrencilerin, öğretmenleriyle ilişkilerinin kalitesi okula ilişkin aidiyetlerini etkilemektedir. Sempatik gösteren ve destekleyici öğretmenlere ilişkin algıları öğrencilerin sosyal ve uyumlu olma ve böylece disiplin uygulamalarına yol açacak davranışlardan kaçınma ihtimalini arttırmaktadır. (Montague vd., 2001; akt. Denney, 2005). Öğretmenlerin eşitlikçi ve kapsayıcı tutumları bir tür onarma biçimi olarak da karşımıza çıkmaktadır.

“Araştırmacı- Öğretmeninin seni desteklediği zamanı hatırlıyor musun öğrenmen için?”

Azat- Hatırlıyorum. Hoca her hafta beni yanına çekiyor böyle böyle derslerine çalış.

Araştırmacı- Hangi ders?

Azat- Genel konuşuyor, sınıf hocamız her hafta konuşur. Çalış der, kalma der, üniversiteye gideceksin diye konuşma yapıyor hoca. Çoğu hoca aynı benim için.

Araştırmacı- Peki bu sen de bir etki yaratıyor mu?

Azat- Etki yaratıyor. Mesela ben ilk geldiğimde böyle değildim. Şimdi derste falan konuşmuyorum o hoca sayesinde. Hocayı sevdiğim için öyle sustum daha konuşmuyorum.

Araştırmacı- Hocanı sevmenin nedeni nedir?

Azat- Çünkü beni hiçbir zaman terslemedi bana hiçbir zaman haksızlık etmedi. Diğer hocalar mesela hasta ediyor. Bu hoca taraf tutmuyor. Mesela kendi bana diyor, sen benim akrabam değilsin herkes aynı benim için ama herkesle konuşuyor ama ben o hocayı seviyorum, tek bana değil hoca. Bazı hocalar var diyelim birini tutuyor, geliyor bir şey olunca bana kızıyor öyle hocalar da var onun için bu hocayı seviyorum.”
(Azat)

Azat'ın öğretmenine karşı olumlu tutumu öğretmenin kendisine olan yaklaşımıyla şekillenmektedir. Eşit ve adil yaklaşım öğrenci üzerinde pozitif etki yaratmaktadır, diğer bir deyişle pozitif davranışı pekiştirmekte ve öğrencilerin uyumlarını arttırmada etkilidir. Bu çalışmada öğretmenleri tarafından desteklendiği algısına sahip öğrenciler okula ve derse karşı daha fazla ilgi duyduklarını, riskli davranışlar sergilememeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Dersin akışını bozma gibi olumsuz davranışlar sergilediğini açığa vuran Azat öğretmenin kendisine sempatik yaklaşımı ve kendisini öğrenmesi konusunda desteklemesi öğrencide olumlu değişikliklere yol açmakta ve istendik davranış değişikliğini sağlamaktadır. Murdock ve Miller (2003), öğrenci-öğretmen arasında karşılıklı saygı ve sevgiye dayanan ilişkilerde öğrencilerin öğretmenlerin değer ve normlarını benimsemeye daha fazla yatkın olduklarını bildirmektedirler. Öte yandan öğretmenlerinin davranışlarını saygısız olarak algılayan öğrencilerin okul normlarına uyma düzeylerinin çok düşük olduğu ortaya koyulmaktadır.

“Öğretmenler hiç konuşup halletmeye, çözmeye çalışmıyorlar. İyi huylu öğretmenlerde var tabi. Çoğu öğretmen daha doğrusu, direk dilekçe yazarım diye tehdit ediyor. Sürekli azarlıyor, bağırıyor. Okulda sadece eğitim, öğretim ve sıkıcı bir denetim var. Mesela bir aktivite olur sürekli gitmek isteriz ya Öyle bir şey yok sadece okuldan soğutuyorlar yaptıklarından dolayı.” (Sevda)

Sevda, davranışlarından hoşlanmadığı öğretmenlerinin kendisini ve akranlarını dersten ve okuldan soğuttuğunu, motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmektedir. Öğretmenin otoriter davranarak öğrenciler üzerinde güç dengesi kurması ve buna bağlı olarak da öğrencilere saygı çerçevesi dışında davranması öğrencilerin kendilerini sürekli baskı altında hissetmelerine yol açmaktadır. Öğretmenin tehdit dili kullanması caydırıcı bir etki yaratmamaktadır. Ayrıca tek düze bir eğitim karşısında öğrencilerin okula aidiyet ve akademik başarılarının da yüksek olmasını da olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde mevcut disiplin uygulamalarının öğrenci/öğretmen etkileşimini doğrudan etkilediği görülmektedir. Geleneksel olan bu yaklaşımlar öğrenci/öğretmen iletişimini güçlendirecek nitelikte değildir. Disiplin süreçlerine dahil olan öğrenciler, bu deneyimlerinde söz konusu sorunu açığa çıkarmaktadırlar.

“Koridorda disiplin çok olduğu için normal bir konuşma oluyor öyle fazla konuşamıyoruz. Zaten koridorda o kadar fazla duramıyoruz Sınıf içinde de öyle. Dışarı çıkabiliyoruz hocalar da bunu öneriyor bize.” (Muhammet Ali),

Eskiden iyiydi halen bazı öğretmenlerle iyi olduğum var ama bazıları böyle nasıl diyeyim hani çok soğuk öğrenciye karşı. Çardağa Soru sormaya gidiyoruz ya da arkadaşlarımız soru sormaya gidiyor, bazı

İstisnai öğrenciler var onlar sorularını soruyor, sonra başka öğrenciye geldiği zaman şu an bir teneffüsüm var şu arkadaşların yanındayız buraya gel ya da kavga ettiğim bayan öğretmen o öğrenciler geldiği zaman uzaklaştırmaya çalışıyor öğrencileri, hani burada bir teneffüs yapıyoruz. Hocam size soru sormaya gelmedik biz başka öğretmene geldik, kendisi söyleyebilir güzelce onu söylemesine gerek yok. Diğer hocanın adına konuşuyor. (Arzu)

Evet öyle sınıf içerisinde herkes olduğu için bizi korkutma çabasındalar. Herkesin içerisinde sohbet etmiyorlar bizimle, sadece toplum içerisinde olduğumuz için milletin gözüne korku vermek için yapıyorlar öyle. (Sevda)

Lise hayatı grup gruptur. Şimdi şöyle bir şey var. Hoca bize kızdığı zaman bize, o derse bıkkınlık geliyor, çalışma isteği duymuyoruz. Bu sefer Hoca da bize bıkkınlık duyuyor. (Metehan)

Ödül ve ceza temeline dayanan geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin deneyimlerinden de anlaşıldığı üzere öğretmen ve öğrenci arasında iktidar ilişkisine dönmektedir. Otorite sahibi öğretmen öğrencisine bu anlayışla yaklaşmaktadır ve bu yaklaşım ilişkinin kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin de öğrenci/öğretmen ilişkisini olumsuz olarak algılamakta ve ders dışı ilişki düzeyini azaltmaktadır. Piaget'nin "dışsal kurallara bağlılık" dönemine ilişkin açıkladığı özelliklere benzeyen gelenek öncesi düzeyde Kohlberg'in altı aşamalı ahlaki gelişim kuramının ilk basamağını ceza-itaat eğilimi oluşturur. Çocuklar, mutlak otoriteye uymakta ve cezadan kaçınmaktadırlar. Olayın sonucunda ortaya çıkan zarara göre karar verme eğilimi vardır. Geleneksel olan disiplin yaklaşımlarında öğretmenin öğrenciler üzerindeki bu tutumu olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Buna göre öğrenciler de öğretmen tutumlarının kötü olduğuna karar vermektedirler.

Öğrencilerin bu algıları ve öğretmenlere karşı tutumları onların sınıf içinde ve koridordaki davranışlarını da etkilemektedir (Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Weinstein, Madison ve Kuklinski, 1995; akt. Montague vd., 2001).

Güzellikle anlatsa çocuk anlar da bağırarak anlatıyor inadına yapmaya devam ediyor çocuk. (Polat)

Tehdit. Sürekli dilekçe yazarım, sürekli velilerinizi çağırırım, velileriniz ararım. Uzaklaştırma veririm. Uyarma hiç yok yani. (Sevda)

Öğrenciler, kurallar, ceza veya olumsuz davranışlara ilişkin öğretmenlerin anlayışlı veya açıklayıcı bir tavırla yaklaşmadıkların şikâyet etmektedirler.

Öğretmenlerin aileleri davranış kontrol aracı olarak kullanma ve ceza ile korkutma yaklaşımı öğrenciler üzerinde baskı yarattığı gibi öğrencileri risk altına da sokmaktadır. Montague vd. (2001) öğretmenleri tarafından reddedilen öğrencilere oranla davranış ve öğrenme problemi olan öğrencilerin daha fazla risk altında olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenleri tarafından öğrenmeleri için desteklenen öğrenciler öğretmenleriyle kaliteli bir ilişkiye sahip oldukları algısı taşımaktalar ve böylece okula karşı ilgileri artmaktadır.

“Pek düşünmüyorum bizi anladığını. Dediğim gibi başarılı öğrencilerin daha çok yanında bulunma ihtiyacı duyuyorlar. Profesör mi olsun artık aklından ne geçiyorsa. Başarısız için kesin bunu söyler bu çocuk zaten başarısız, çalışmaz, etmez, yanında durmaya gerek yok, kendi başından çıkabilirse çıksın gibisinden düşünceleri olmuştur.” (Metehan)

Ders başarısı düşük ve riskli davranışlar sergileyen Metehan, öğretmeni ile olan ilişkisini bu şekilde yorumlamaktadır. Kendisinin anlaşılmadığını düşünen öğrenci ancak başarılı öğrencilerin desteklendiği algısına sahiptir. Öğretmenleri tarafından ilgi gösterilmeyen sözkonusu öğrenci öğretmenlerine olan güvenini kaybetmiştir. Başarılı ve başarısız öğrenci arasında öğrenme konusunda verilen destek açısından ayrımcılık olduğunu düşünmektedir. Dahası, ileride başarılı öğrencilerin mesleki açıdan iyi yerlere geleceklerine inanan öğretmenlere sahip olduklarını düşünen öğrenci, başarısız olanların ise bu süreçte yalnız olduklarını ifade etmektedir. Bu konudaki ayrımcılığı özümseyen öğrenci okula karşı ilgisinin azaldığını ve okula aidiyet hissinin zayıf olduğunu söylemektedir.

Mevcut geleneksel disiplin uygulamalarına yönelik riskli davranış gösteren öğrencilere öğretmenlerin yaklaşımı deneyimlerin özünü anlamaya yardımcı olmaktadır. Disiplin süreçlerine dahil olan ve disiplin cezası alan öğrencilere yönelik öğretmen tutumları geleneksel disiplin uygulamalarına ilişkin algıyı açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmalar öğretmenlerin yüksek başarıya sahip öğrencilerle daha pozitif ve destekleyici kişilerarası etkileşime girdiklerini ve bu öğrencilerden yüksek beklentilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan düşük başarıya sahip öğrenciler öğretmenlerinden daha negatif etki ve kişilerarası etkileşim içerisine girmektedirler (Baker, 1999). Bu durum da araştırmamızın hedef grubunda yer alan risk altındaki öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını düşmanca algılamalarına yol

açmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle cezalandırıcı davranışsal etkileşimi zamanla öğrencilerin okula ilişkin memnuniyetsizlik duymasına ve sosyal olarak çekilmesine yol açmaktadır ve sonuç olarak da akademik olarak başarısız çıktıya neden olmaktadır (Montague vd., 2001).

Pozitif öğrenci/öğretmen ilişkisi okulda öğrenci motivasyonunun artmasına yol açmaktadır. Öğretmen desteği gören öğrenciler okul toplumunda aidiyet duygularının yükseldiği ve bu durumun akademik başarılarına da yansıdığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun öğretmenlerinin kendilerini öğrenmeleri konusunda desteklemelerine ilişkin yaptığı değerlendirmelerde öğretmen desteğinin kendilerini olumlu etkilediğini ve ders başarılarının buna paralel olarak da yükseldiğini ifade etmektedirler. Okula aidiyet duyma noktasında öğrencileri en çok etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlerinin kendileriyle pozitif ilişki içerisine girmesi ve öğrenmeleri için kendilerini teşvik etmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmacı- Hangi bir öğretmenin seni okulda öğrenmen için herhangi bir dersi öğrenmen için seni desteklediği bir zamanı hatırlıyor musun?

Polat- Hatırlıyorum. Matematik konusunda, öğretmenim bayağı bir yardımcı olduğunu hatırlıyorum. Liseye başladığım ilk dönem matematik dersini hiç kaçırmıyordum. Beni dersten sonra çağırıp öğle aralarında bana vaktini ayırıp bana ders anlatıp bana destek olduğunu hatırlıyorum öğretmenimizin.

Araştırmacı- Bu sende nasıl bir değişiklik yaptı?

Polat- Birileri benim için uğraşıyorsa ben de emek sarf etmeliyim gibisinden düşündüm, o sene dersi başarmıştım yani...

Araştırmacı- O destek senin karnene yansıdı yani...

Polat- Evet. Çünkü o benim için emek veriyorsa ben de yani gerekeni vermeliyim diye düşündüm.

Öğrenmeleri konusunda desteklenen ve öğretmenleriyle pozitif ilişkiler kuran öğrenciler öğretmenlerine karşı olumlu duygular beslemekte ve bunun sonucunda devamsızlık yapma, dersin akışını bozma, derste uyuma, derse katılmama, ödevlerini yapmama gibi davranışlardan uzak durmakta oldukları ifade etmektedirler. Dahası sevdikleri derslerin genelde pozitif ilişki içinde oldukları öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin pozitif ilişki

deneyimi öğretmenlerin kendilerini zorlandıkları derslerdeki başarısı için desteklemelerinden geçmektedir. Bu destek öğretmenleriyle ilgili algılarını olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin ideal bir öğrenme ortamına ilişkin algıları da ideal öğrenci/öğretmen ilişki deneyimini etkilemektedir.

“Hocaların biraz daha yakın olması, bizimle daha çok ilgilenmesi ve öğretmenlerin dersin eğlenceli ve biraz da daha aktif şeylerle doldurması gerekiyor.” (Ege).

Kendilerine yakın davranan ve onlarla yakından ilgilenen öğretmenlerini daha çok sevdiklerini ifade eden öğrenciler derslerin tekdüze geçmemesi gerektiği aksi halde çok sıkıldıklarını ve derste uyuma davranışı sergilediklerini ifade etmektedirler. Riskli davranışlar gösteren öğrencilerin okula aidiyetleri için ilişki düzeyi oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin okul normlarına ilişkin bilgi veya bağlılık düzeyleri oldukça düşüktür. Öğretmenlerinden kişisel ve akademik destek alamayan öğrenciler okul kültürüne ilişkin anlamlı bağlantılar kuramamaktadırlar (Baker, 1999). Pozitif öğrenci/öğretmen ilişkisi öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamasına ve okulun başarısı için gerekli yetkinliğe sahip olmasına imkân tanıyacaktır.

Okul disiplinine ilişkin araştırmalarda okulun ve sınıfın organizasyonu ile öğrenci/öğretmen etkileşiminin boyutu öğrenciler arasındaki problemli davranışların artmasına neden olabilmektedir (Gottfredson, 2001). Öğrencilerin sosyal davranışlar sergileyebileceği okul ortamının oluşturulmasıyla okullar öğrencilerin problemli davranışlarını azaltabilmektedirler. Bu ortamın oluşmasında öğrencilerin deneyimleri, algıları ve beklentileri, öğrenme ortamının düzenlenmesi gerektiği yönündedir. Öğrenciler, ders esnasında aktif olmayı, boş zamanlarında öğretmenlerden destek görmeyi, okul ortamında daha fazla sosyal aktivitenin olmasını istemektedirler. Etkili okul disiplin uygulamaları ve öğrencilerin okulun organizasyonuna ilişkin beklentilerinin dengelenmesinde öğrenci/öğretmen ilişkisi en iyi yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2. ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Okul deneyimleri, çocuk ve gençlerin sosyal yaşamlarını doğrudan etkilemektedir ve dolayısıyla öğrenciler üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin güvenli ve düzen içinde bir okul çevresi oluşturma yöntemleri okul ortamı için bir temel oluşturmaktadır. Okul disiplini, çocuklar için güvenli bir ortam oluşturulması ve bu ortamın sürdürülebilmesi için gerekli bileşenlerden biridir. Okul disiplininin bir tanımı da öğrencilerin istenmeyen davranışlarına müdahale etme ve bu davranışları önlemek için yürüttüğü politika ve almış olduğu tedbirleri içermektedir. Bu tedbirler disiplin kuralları, uzaklaştırma gibi disiplin cezaları ile sınıf yönetimi için öğretmenlerin kullandığı yöntemlerdir. Türkiye’de ilköğretim seviyesinde eğitim-öğretim yönetmeliği çerçevesinde, ortaöğretim seviyesinde ise ayrı olarak ödül ve disiplin yönetmeliği çerçevesinde kullanılan bu disiplin yöntemleri üzerine yapılan birçok araştırma bu yöntemlere maruz kalan öğrenciler üzerinde bir risk oluşturabileceği sonucuna varmaktadır. Okul disiplin kuralları ve uygulamalarının bu risklere nasıl katkı yapacağı konusu göz ardı edilmektedir.

Bu riski ortaya koymada öğretmen deneyimleri bu çalışmada bir başka önemli tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, okullarda disiplininin uygulanması ve okulun misyonunun gerçekleştirilmesinde sorumluluğu olan anahtar kişilerdir. Okul disiplin uygulamalarında öğretmen deneyimlerine ilişkin bilgilendirilmiş tartışma ve araştırma bulguları bu süreç hakkında alanyazına önemli bilgiler sunacaktır.

Bu bölümde, okul disiplin uygulamalarındaki öğretmenlerin deneyimleri, beş alt temayı ortaya çıkarmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- 1) Okul disiplini algısı
- 2) Cezaların işlevi
- 3) Okul-ev ilişkisi
- 4) Öğretmen-öğrenci ilişkisi
- 5) Okul kültürü ve iklimi algısı

Her bir alt tema detaylı olarak tartışılmaktadır. Her bir alt temayı desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı görüşleri hiçbir dilbilgisi kuralına tabi tutulmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Bu görüşlere ilaveten kullanılan araştırmacı yorumları ve saha günlüklerinden aktarılan notlar ise bu görüşlere daha fazla açıklık getirmek amacıyla eklenmiştir.

4.2.1. Okul Disiplini Algısı

Okul sisteminin asli unsurlarından biri olan öğretmen, öğrencilerin akademik beceriler kazanmanın yanı sıra psikososyal beceriler kazanması, sağlıklı ilişkiler kurması ve hayata hazırlanması gibi okulun misyonunu gerçekleştirmede önemli rollere sahiptir. Okulun misyonunu gerçekleştirmede, sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamı sağlamak için ise disiplin uygulamaları yardımcı araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğretmenlerin okul disiplinine yönelik algısı mevcut disiplin uygulamalarının işlevini ortaya koymada önemli ipuçları içermektedir.

Kendini gerçekleştiren kehanet olarak da bilinen davranışsal doğrulama kuramı, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik negatif etkileşim ve beklentilerinin öğrencilerin davranış ve kimlikleri üzerinde nasıl etkisi olduğunu açıklamada kullanılmaktadır (Eden 2003). Buna göre riskli davranış gösteren ve okul disiplinine maruz kalan öğrenci öğretmenin gözünde kaybetmiştir. Kendilerinin kötü olduğu imajını benimseyen öğrenciler disipline maruz kalmalarının miras bıraktığı negatif mesajları içselleştirir (Hyman, 1990). Böyle öğrenciler olumsuz kimlik oluşturabilirler.

Disiplin kavramını kendi tecrübeleri ışığında tanımlamaları istendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak disiplini öğrencileri kazanmada bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalar, cezanın yalnızca yanlış davranışı durdurmada etkili olduğunu, olumlu davranış geliştirmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Gözütok, 2000:144). Ancak Aydın bey, tecrübeleri noktasında çocuğu kazanabilmek için olumsuz davranışın derecesine göre cezanın uygulanması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

“İlk başta tabii ki okulun kuralları vardır. Yani Her kurumun kendi bir kültürü vardır. Bu kültüre göre kuralları. Yani şu anki ortamda genel eğitim ortamında disiplini sağlamak çok zor. Niye diyeceksin çünkü Tamamen her şeyi merkezinde öğrenci var, öğretmen her şeyin merkezine öğrenciyi koyacak yani öğrenciyi Affedersiniz el üstünde tutacaksın, sırtında taşıyacaksın böyle yapınca doğal olarak disiplin her zaman sıkıntı oluyor.” (Umut)

“... disiplin cezası hoş bir durum değil ama hak eden çocuğa disiplin cezasını vereceksin. Dediğim gibi mesela o çocuğa akran zorbalığını uyguluyorlar sürekli sistematik olarak bilinçli bir şekilde çocuğa küfür ediyor, dayak atıyor bu çocuğa disiplin cezası vermeyecek misiniz şimdi. Bu çocuk başka nasıl kazanılabilir ki. Son çare o.” (Aydın)

“Daha önceden çocuk bir suç işleyince disiplin suçu gerektiren bir suç işleyince biraz taviz veriliyordu. Rehber öğretmene gönderilip ne bileyim ceza indiriliyordu ama artık öyle taviz verilmiyor çocuğa cezası neyse onu anında çekiyor. Bu da çocuğun daha iyi duruma gelmesini sağlıyor disiplin açısından.” (Mesut)

“Bu tabii sadece disiplin olarak da düşünmemiz lazım hocam yani bunun bir ödül boyutu da var. Ödül ve disiplin yönetmeliği diyoruz zaten. Öğrencileri zaman zaman disiplin noktasında, ceza verdiğiniz zaman ödül de verdiğiniz zaman ikisinde hedefini biliyorsunuz aynı, yani öğrenciyi kazanmaktır.” (Erhan)

Disiplini ceza ile ilişkilendirme anlayışının da öne çıktığı bu görüşte Aydın bey, yaptığı içsel sorgulamada kötü sözler söyleyen ve fiziksel şiddete başvuran öğrencilerin bu davranışlarının cezasız kalmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenin deneyimleri sonucu riskli davranış gösteren öğrencilerin ancak ceza ile disiplinize edileceği algısının oluşması *kendini gerçekleştiren kehanet*¹⁶ kavramına örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın öğrencilerin derslerine odaklanma ve saygılı ilişkiler kurmasını sağlamada tek yol olduğunu vurgulamaktadır.

Okullarda cezalandırma yaklaşımı dünyada araştırmacılar ve politikacılar için artan öneme sahip bir konudur (Gershoff, 2017). BM Çocuk Hakları Komitesinin de çocuğa yönelik her çeşit şiddet olarak tanımladığı fiziksel ceza okullarda küresel bir sorundur (Gershoff, 2013). Jamaika’da kayış kullanımı (Baker-Henningham, Meeks-Gardner, Chang, & Walker, 2009), Mısır’da çubuk kullanımı (Youssef vd., 1998), ABD’de ahşap levha kullanımı (Pickens County

¹⁶ Kendini gerçekleştiren kehanet: bir durumun yanlış tanımının, yeni bir davranışa yol açmasıyla birlikte, başlangıçta yapılan yanlış tanımın gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Merton, 1948; akt. Balci: 2018)

[Alabama] Board of Education, 2015), Türkiye’de yasak olmasına rağmen tokat atma, kulak çekme ve sopa ile vurma (Mahiroğlu ve Buluç, 2003) en çok rapor edilen ceza türleridir. Öğrencilerin ödev yapmamaları, okuldan kaçmaları, derse geç gelmeleri, sınıfta gürültü yapmaları, okula cep telefonu getirmeleri gibi sebeplerle cezaya maruz kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin bu olumsuz davranışları sonucu öğretmenlerin ve okul yönetiminin ceza verme yaklaşımı her ne kadar dünya genelinde¹⁷ yasal açıdan yasak olsa da gayri resmi olarak sürdürüldüğü açıktır. Ceza yaklaşımının günümüzde okullarda da yaygın olduğu ve okul kültürü haline geldiğini söylemek gereklidir. Bu konuda disiplin algısına yönelik sorulan soruya bazı katılımcı öğretmenler cezalandırma kültürünün halen yaygın olduğunu ifade etmektedirler.

“20 yıllık, 21. yılımı çalışıyorum zannedersem. Bu süre zarfında belki 1 yılda ya da 2 yıl bu kurulun içinde bulunmadım. Bunun dışındaki hemen hemen her yıl bu kurulun içinde bulundum. Sadece benim okuluma özgü bir durum değil. Çünkü ben birçok meslek okulunda çalıştım. Meslek liselerinde okulun yapısı itibarıyla usta-çırak ilişkisi de önemli yer tuttuğu için disipline etmek ve cezalandırma yöntemlerini kullanmak, bir de öğrencilerin karakteristik özelliklerinden, okulun o kültüründen de kaynaklan bir durum, cezalandırma yöntemlerini uygulamak sanki tek yöntemmiş algısı var.” (Cevdet)

“Bence disiplin çocuğu yani amacı doğrultusunda kanalizasyon yapmak için yanlış davranışlarından törpülemektir. Mesela, ödül ve disiplin yönetmeliği der. Yani eğitimde ödülün de yeri var disiplinin de yeri var. Yani cezada bir eğitim yöntemidir. Eğer çocuğu cezadan ayrı koyuyorsanız her bir davranışın karşılığının olduğunu bilemiyor, çocuk kavga edebiliyor, karşdakine küfredabiliyor, hakaret edebiliyor sorumluluklarını yerine getiremiyor, getirmeden de bir hayatın yürütebileceğini düşünebiliyor. Mesela yönetmelik gereği 8-9 öğrenci bir üst sınıfa geçebiliyor; çocuk defter getirmemiş, kitap getirmemiş. Öğretmen ona niye defter kitap getirmedeği için hiçbir uygulama yok üzerinde çocuğu bir üst sınıfa geçiyor. Başarmadan başarılı olabileceğini öğreniyor, yönetmelikler uygulanmadığı için bence. Bir de sistemimizin de getirdiği bir rahavet var çocukların üzerinde disiplinden de uzaklaştırırsak yani törpülemek gerektiği davranışları törpüleyemezsek, yani öyle öğrenci mezun ediyoruz ki gelip bir dilekçe yazamıyor.” (Rahime)

Cevdet bey, disiplin-ceza ilişkilendirmesi konusunda Rahime hanıma göre daha radikal düşünmektedir. Cevdet bey, uzun yıllardır çalışmakta olup önemli bir

¹⁷ Çocuklara Karşı Tüm Fiziksel Cezaların Sonlandırılması Küresel Girişiminin raporuna göre dünyada 128 ülkede fiziksel ceza yasaklanmış, 69 ülkede ise halen serbesttir (2016). Genel olarak Avrupa, Güney Amerika ve Doğu Asya’da yasaktır. Amerika, Avustralya ve Güney Kore gibi sanayileşmiş ülkelerde serbesttir.

eğitim-öğretim ve disiplin kurulu tecrübesine sahiptir. Bu denli tecrübeli bir öğretmenin disipline etmede en etkin ve uygun yöntemin ceza olduğunu ifade etmesi okullarda yerleşik olan ceza kültürünün varlığının bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Cevdet bey, meslek liselerindeki usta-çırak ilişkisinin de cezalandırma yaklaşımının en uygun yöntem olduğunu bir kanıtı olduğunu öne sürmektedir. Cevdet bey, “öğrencilerin karakteristik özelliklerinden...” ifadesiyle meslek liselerinde genelde akademik başarıları düşük ve riskli davranış gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğünü kastetmektedir. Bu öğrencilerin davranışlarıyla oluşturdukları okulun kültürünün bir sonucu olarak cezalandırma yaklaşımının benimsenmesine yol açtığına da inanmaktadır.

2019 yılı içerisinde yapılan “Öğretmenlerin Gözünden Disiplin Reformu” (Griffith ve Tyner, 2019) adlı bir araştırmaya katılan 1200 öğretmenden üçte ikisi disiplinin yetersiz ve tutarsız olduğunu söylemektedir. Okuldan uzaklaştırma cezalarının azalmasının sebebi olarak olumsuz davranışların tolere edilmesi ya da rapor edilmemesi olduğu ifade edilmektedir. Aynı araştırmada önemli oranda öğretmenler cezaların güvensiz ve düzensiz okul ortamına yol açtığını açıklamışlardır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarına pragmatik sonuçlar arayan öğretmenlerin cezayı en etkin yöntem olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Cevdet ve Rahime öğretmenin disiplin-ceza ikilisine yönelik farklı tutumları öğrencilerin disiplin çizgisinin tam olarak nerede olduğunu bilmemelerine neden olma riski vardır. Nitekim bu çalışmada ortaya çıkan öğretmen tutum farklılıkları 2019 yılında yapılan disiplin reformu araştırmasının tutarsız disiplin algısı bulgusuyla örtüşmektedir.

Disiplin konusunda olumlu algıya sahip görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşlere sahip katılımcıların okul idarecileri (müdür, müdür yardımcısı) olduğu görülmüştür. Kendi deneyimleri doğrultusunda disiplinin tanımını yapmaları istendiğinde sözkonusu idareciler de diğer katılımcılar gibi olumlu davranış değişikliğine işaret etmektedirler ancak bu davranış değişikliğinin ceza olamayacağını ve bu algının da yanlış olduğunu ifade etmektedirler.

Disiplin, bir olumlu davranış değişikliği oluşturabilmek için uygulanan yöntemlerin bütünüdür bana göre yani disiplin dendiğinde genellikle toplumda olumsuz bir şey algılanıyor, disiplinli ol dediniz zaman işte okul

disiplin kuralları dediğiniz zaman sanki olumsuz. Böyle, kabul edilmek istenmeyen suç, ceza gibi bir şey algılanıyor ama öyle olduğunu düşünmüyoruz, bizim bakış açımız o değil yani. Disiplin aslında olgunlaşmak demek bana göre. Yani disiplin aslında tekâmül demek, başarı demek, hem iş yerinde başarı demek, öğrenciyse öğrenciliği de başarı demek, disiplinli olmayınca bana göre zaten, bir kişinin başarılı olması çok zor. (Erhan)

Mevcut disiplin uygulamaları kapsamında en etkili yöntemin ne olduğuna ilişkin soruya disiplin konusunda olumlu algıya sahip öğretmenler “sevgiyle yaklaşmanın, öğrencilerin gönlünü almanın” onları disiplinsiz davranışlardan uzak tuttuğunu deneyimlediklerini ifade etmektedirler. Ancak öğrencilere bu şekilde empati duyma ve kibar yaklaşma davranışının tecrübeli öğretmen olmakla mümkün olduğu; mesleğin ilk yıllarında sabır eşiğinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Disiplin ve öğretim birbirini tamamlamaktadır (Habacı vd., 2013). Disiplini sürdürmede sabır, önemli bir erdemdir ve okul disiplinini sürdürmede öğretmenin önemli rollerinden biridir. Literatürde bilişsel olmayan kişilik özelliği (Alan ve Ertaç, 2017) olarak ifade edilen sabır kavramı bireye özkontrol kazandırmaktadır. Öğretim örüntülerine olumlu olarak yansıyacak bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde de pozitif etkisi bulunmaktadır. Sabırlı yaklaşımın öğrenciler üzerinde yüksek performans, sosyal yetkinlik, olumlu gelişim gibi sonuçları bulunmaktadır (Golsteyn vd., 2014; akt. Alan ve Ertaç, sf. 1865). Sabırsız yaklaşımın ise öğrenciler üzerinde alkol kullanımı, yüksek vücut kütle endeksi, düşük başarı ve riskli davranış gibi etkileri bulunmaktadır (Castillo vd., 2011; Sutter vd., 2013; akt. Alan ve Sertaç, sf. 1865). Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sabır eşiğinin disiplin uygulamalarında çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okullarda uygulanan mevcut geleneksel disiplin algısını şekillendiren bir başka boyut da disiplin uygulamalarının evrak sürecine dayalı olmasıdır. Bu süreç, disiplin yönetmeliğinde sayılan ceza gerektirecek davranışlardan biri meydana geldiğinde tutanak altına alınmasıyla ya da öğretmenin okul yönetimine dilekçe vermesiyle başlar ve davranışı gerçekleştiren öğrenciye ceza takdir edilmişse kendisine verilen cezanın yazı ile bildirilmesiyle sonuçlanır. Bu noktada olumsuz davranış sergileyen bir öğrenci karşısında sorumluluk almak istemeyen öğretmen bir dilekçe yazarak konuyu disiplin kurulunun gündemine

getirebilmektedir. Sözkonusu öğretmen bu “öğrencinin burnunu sürmesi” için yaptığını düşünen Cevdet bey, çözümü olmayan öğretmenlerin bu yaklaşımı sergilediğini öne sürmektedir:

“...en basit kısmı nedir dilekçe yaz gönder. Mehmet hoca biraz kızsın, Fatih Hoca biraz kızsın, disiplin kurulunda biraz burnunu sürsünler. Ben zaten çözemiyorum bunu diyenler de var ama bazen öğretmen diyor ki ben çözemiyorum ama siz ceza verince çocuğa ödül olacak sonuca ulaşmayacak bu iş. Öğrenci hatta bana gelecek diyecek ki hocam Ne oldu Dilekçeyi verdim ben 5 gün tatil yaptım ya da 3 gün tatil yaptım bak, Hocam ben yine buradayım bana bir zararı dokunmadı ki diyecek öğretmen de bunu öngördüğü için ender de olsa kendi çözümünü öğreten öğretmenler de oluyor. Aslında bu iyi bir şey değil şöyle iyi bir şey değil bu sefer ipin ucunu kaçıran öğretmenler oluyor. Kendi yöntemimi sınıfın üzerinde uygulayayım derken bazen ipin ucunu kaçıyorum.” (Cevdet)

Disiplin olaylarının çözümü için dilekçe ile birlikte öğrencinin burnunun sürülmesiyle öğrencilere “ders verilebileceğini” düşünen öğretmenlerin varlığından bahseden Cevdet bey, bu düşünceye sahip öğretmenlerin yanlış olduğunu, böyle bir yöntemin etkili olmadığını savunmaktadır. Benzer şekilde disiplini korkutma yoluyla “dizginleri elinde tutma” olarak tanımlayan katılımcı öğretmenler de mevcuttur. Öğrencileri biyolojik ve psikolojik olarak etkileyebilecek ve sosyal öğrenmeler yoluyla sürdürülebilir hale büründürecek bu korku psikolojisi yaratma yaklaşımını disiplini sağlamanın anahtarı olarak görülmektedir. Disiplin kurulunda da görev yapan bir öğretmene önüne gelen evrak sürecini nasıl işlediği sorusu sorulmuştur.

“Şöyle bir şey yapıyorum çocuklara, süreci şöyle işletiyorum: Eğer çocuk haylazlığından dolayı ikinci veya üçüncü defa karşıma gelmişse ona o cezayı yazıyorum, uyguluyorum, genelde bu uzaklaştırma oluyor. Mesela; öğretmene, kişiye hakareti hiç indirim uygulamadan direkt okuldan uzaklaştırma yani örgün öğretimin dışına çıkarma cezasını yazıyorum ona. Çünkü bir insan, Allah'ın yarattığı en şerefli mahlukattır, hakareti hiçbir zaman hak etmez. Dolayısıyla ben size hakaret ediyor muyum, etmiyorum. Siz öğretmene hakaret ettiniz, “işte hocam bir anlık gaza geldim”, diyor, sen gaza geldiysen kusura bakma kuralı uyguluyorum. Böyle küçük, ufak tefek kaçamak, bizim okulumuzda sigara olayı çok oluyor, özentî. Özentî, örneğin sigara olayında da kınama vererek zaten bu kınamalar disiplin kurulunda görüşülüyor ve affediliyor çoğu zaman. Kınama vererek onun gözünü korkutuyoruz. Hepten de sana ceza vermiyorum dersiniz, onun önünü açmış olursunuz. “-Ee hocam bunlar af oluyor, diye bilenler de var. Diyorum ki ben, onları disiplin kuruluna ben sunuyorum orada. Korkutma yolunu, ipleri dizginleri hep elimde tutuyorum. Korkutma yolunu hiçbir zaman elimden bırakmıyorum.” (Veli)

“Dizginleri elinden bırakmayan” Veli bey, bu yaklaşımın çok etkili olduğunu ileri sürmekte, böylece riskli davranışları azalttığını ifade etmektedir. Okul içerisinde problemlili davranışların sifira yakın hale gelmesine yol açtığını deneyimlemektedir.

Geleneksel okul disiplin uygulamalarını yorumlamada yol gösterici bir başka yol ise disiplin süreçlerinde ve kurullarında yer alan öğretmenlerin geçmiş deneyimleriyle günümüzdeki yaklaşımları nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesidir. Katılımcı öğretmenler, genel olarak eskiden disiplin yaklaşımlarının daha fazla baskı ve kontrol içerdğini ifade etmektedirler.

“Bakanlıktan gelirlerdi hemen disiplin dosyasını alırlardı inanın onlar bayağı da kabarık olurdu disiplin o dönemde disiplin dosyalarımız. Onlar her öğrenciyi didik didik okurlardı. Verdiğiniz bütün kararları o kadar güzel irdeler ki bizle de konu tecrübelerini paylaşırlardı. o dönemden geçerek bugünlere geldik son zamanlarda böyle bir uygulama yok, ne uyguladığınız ne disiplin yönetmeliğı uyguladınız böyle bir şey yok. o dönemde öğrencilerimiz daha büyük yaşlara sahiptiler, daha da böyle şeydiler, şimdiki çocuklar daha bir çocuksu, onların yapabilecekleri suçlar daha yaptırımı olabilir. Örneğın, öğretmeni dövmeye gidebilme hatta öyle öğrenci karşılaştı ki bıçak aldı koridor koridor öğretmenin sınıfını aradı. Tesadüfen denk geldi hemen polisi aradım. Öğretimde üst katta köşede bir sınıftaydı. Çok yakında ekip grubu var, anlattığım böyle böyle öğrencimiz geliyor. Yani bayayım ama şey demedik, böyle bir duyum aldık, çocuğı bulamıyoruz. Öğretmen arıyor diyor. Allah'tan şey geldi, polisler geldi, şimdi böyle bir potansiyel öğrencimiz yok ama şimdi ne var kırma, dökme, küfretme, çalışmama, hakaret etme, okula zarar verme, sorumsuzluk tarzında öğrencilerimiz var. (Rahime)

Görüşme yapılan öğretmenlere disiplin konusunda okulun vizyonu ile ilgili yöneltilen soruya verdikleri cevaplar mevcut disiplin yönetmeliğinde yer alan “öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışlar” başlığına uygun bir şekilde içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Mesut bey, okulun disiplin vizyonu konusunda okulun “kılık kıyafet, okulda oturuş, duruş gibi sorunların çözüldüğü öğrencilerin eğitimle ilgilendiğı sosyal faaliyetlerle ilgilendiğı bir yer olması” gerektiğini düşünmektedir. Bunun için çok fazla çaba gösterildiğı ve çok sayıda proje ve etkinlik yapıldığını ifade etmektedir. Burada disiplin kavramından kılık kıyafet, duruş, oturuş gibi fiziki boyutun daha ön planda olduğı; okulun misyonunun modern çocukluk paradigmasına uygun olarak tek tip bireyler yetiştirme bağlamında akademik başarıya odaklanıldığı görülmektedir. Mesut

bey, öğrencilerin sosyal faaliyetlerle ilgilenerok okula aidiyet duygusunu arttırabileceğini eklemektedir. Disiplin sorunlarının mutlu bir öğrenciyle çözülebileceğine inanmaktadır. Burada ortaya çıkan nokta, mevcut yöntemlerle öğrencilerin okula aidiyetlerinin arttırılmasının mümkün olamayacağıdır.

4.2.2. Cezaların İşlevi

Geleneksel disiplin uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin okul ortamında istenmeyen davranışlarına müdahale etme ve bu davranışları önleme konusunda çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Okul ilkeleri, güvenlik tedbirleri, uzaklaştırma, fiziksel ceza ve diğer öğretmen davranış kontrol yöntemleri okul disiplini çerçevesinde değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin mevcut uygulamalar kapsamında yaşanmış deneyimleri bu yaklaşımların işlevsel olmadığını ortaya koymaktadır.

“Bu geçen seneden beri başladı hala devam ediyor. O kadar uyardık, disipline falan yönlendirdik. Rehberliğe falan yönlendirdik. Disiplin kurulunda cezalar verdik galiba uyarma, kınama cezaları verdik ama bir etkisi olmadı hala devam ediyor. Bu sene ben şahit oluyorum derslerimde onların dersine giriyorum, çocuğa yine aynı şekilde akran zorbalığı devam ediyor.” (Aydın)

“Uzaklaştırma cezaları daha doğrusu cezaların şu anki uygulanan cezaların büyük bir kısmı ıslah etmek ya da disipline etmek ya da öğrenci gerçekten bizim beklediğiniz noktaya getirmekten öte bence daha da perçinleyerek öğrencinin aynı şeyleri tekrar etmesine daha da ötesine geçip gitmesine sebep oluyor gibi geliyor bana.” (Cevdet)

“Çocuğa ceza vermek ödül oluyor. O yüzden çocuğa ceza vermemeye çalışıyorum aslında ben. Çünkü çocuk, hele ki okuldan uzaklaştırma cezası verdiğinde çocuğa, demin de ifade ettiğim gibi şunu söylüyor. Hocam, yani devamsızlığı azsa 3 gün az 5 gün verin de 5 gün biraz kafamı dinleyeyim, diyor. Çocuk bunu söylüyor. Siz orada Ceza verdim derken biz verdiğimiz zannederken çocuk bunu ödül olarak görüyor.” (Umut)

“Disipline çok öğrenci zaman da o kurulunda çok bir şey kalmıyor. Çünkü orada verilen cezaların bir kısmını da öğrenci ceza olarak algılamayabiliyor. Hele eskiden uzaklaştırma cezası veriyorsunuz öğrenciye. Bayram her gün gidiyor, devamsızlıktan da sayılmıyor. Yani bu öğrencinin de işine gelen bir şey. Zaten bu öğrenci eğer 5 günlük devamsızlık cezası almayı göze almışsa, davranış notunun düşmesini göze almışsa kaybedeceği bir şey yoksa, 5 gün uzaklaştırma cezası almanın onda oluşturduğu çok önemli bir şey de yok. Yani bir etkide yok

eğer çocuk kaybolmuş bir çocuksa başarısızlığı kabullenmiş bir çocuksa - ee 5 gün ceza almışım ne olacak, diye olaya bakıyor.” (Mesut)

Fiziksel olarak güçlü denebilecek olan bir öğrencinin aynı sınıfta bulunan yine fiziksel olarak kısa boylu ve zayıf olan bir öğrenciye sürekli zorbalık davranışında bulunması üzerine Aydın bey söz konusu öğrenciyi disiplin kuruluna gönderir. Disiplin kurulu yaptığı inceleme sonucunda riskli davranış gösteren öğrenci disiplin cezası alır. Bu ceza karşısında öğretmen, ilgili öğrencinin zorbalık davranışının devam ettiği gözlemini yaptığını paylaşmaktadır.

Disiplin süreçlerinde yaşanan öğrenilmiş çaresizlik durumu öğretmenlerin okul disiplini algısını ortaya koymada önemli araçlardan biridir. Okul disiplin uygulamalarında öğrenilmiş çaresizlik davranışının sergilendiği görülmektedir. Amerikalı ünlü psikolog Martin Seligman (1975) tarafından araştırılan bu davranış türünde kontrol edemedikleri kötü olaylara maruz kalan çocukların umutsuz ve sosyal açıdan pasif olabileceklerini öne sürmektedir. Aynı şekilde mevcut disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğuna inanan öğretmenler de kendi yöntemlerini geliştirerek öğrencilerde davranış kontrolü gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Ancak bunu yaparken enformel yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Öğretmenlerdeki algı cezanın öğrencilerde istendik davranış geliştirmenin aksine öğrenciler üzerinde kontrol edici bir etki bırakmadığı öğretmenler tarafından da deneyimlenmektedir.

“Öğretmen ya da öğretmenler bu durumun sonucunda sürpriz gibi görünen ama sürpriz olmayan durum var ya böyle bir sonuca varılacağını baştan kestirdiği için kendi çaresini aramaya başlıyor. Bu zaruret haline dönüşüyor. Hatta öğretmene diyorum ki, öğretmen de haklı olarak diyor ki Buna ceza verilecek çocuk bunu ödül olarak görecektir o zaman başka çare arayayım diyor, o yüzden kendi yöntemini geliştiriyor. Herkes böyle yapabilir mi, açık konuşayım herkes bunu yapmaz için en basit kısmı nedir dilekçe yaz gönder. Mehmet hoca biraz kızsın, Fatih Hoca biraz kızsın, disiplin kurulunda biraz burnunu sürtsünler. Ben zaten çözmiyorum bunu diyenler de var ama bazen öğretmen diyor ki ben çözmiyorum ama siz ceza verince çocuğa ödül olacak sonuca ulaşmayacak bu iş. Öğrenci hatta bana gelecek diyecek ki hocam Ne oldu Dilekçeyi verdim ben 5 gün tatil yaptım ya da 3 gün tatil yaptım bak, Hocam ben yine buradayım bana bir zararı dokunmadı ki diyecek öğretmen de bunu öngördüğü için ender de olsa kendi çözümünü öğreten öğretmenler de oluyor. Aslında bu iyi bir şey değil şöyle iyi bir şey değil bu

sefer ipin ucunu kaçıran öğretmenler oluyor. Kendi yöntemimi sınıfın üzerinde uygulayayım derken bazen ipin ucunu kaçırıyor.” (Cevdet)

Cevdet bey, geleneksel disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu ve artık bu durumun sonucu değişmeyecek bir durum olduğunu deneyimlemektedir. Bu deneyim ise öğretmenleri enformel olarak kendi disiplin yöntemlerini uygulamaya itmektedir. Cevdet beyin konuşmasının sonunda da açıkça ifade ettiği üzere çerçevesi çizilmemiş ve resmi olmayan uygulamaların “ipin ucunu kaçırmak” anlamına geldiğini, diğer bir deyişle öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığını ifade etmiştir.

Okul ilkeleri, okul kuralları ve öğrencilerin sorumlulukları ile öğretmenlerin de sorumluluklarını içermektedir. Güvenlik tedbirleri de okulu güvende tutmak ve şiddetten korumak için alınan önlemleri içermektedir. Daha önceden de tartışıldığı üzere okulları daha güvenli hale getirmek için son yıllarda alınan tedbirler daha sıkı hale gelmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde liselerde disiplin konusunda adını yasaya da veren sıfır tolerans politikalarıyla paralellik göstermektedir. Okullarda artan oranlarda kullanılan sıfır tolerans ilkeleri öğrenci ihlalleri karşısında uzaklaştırma gibi zorunlu disiplin cezalarının uygulanmasını içermektedir (Gordon, Della Piana ve Keleher, 2001; akt. Cameron, 2006). Tüm okullarda güvenlik kameralarının yaygınlaştırılması, güvenlik görevlilerinin ve polislerinin okullarda görev yapabilmesi de güvenlik tedbirlerine örnek gösterilebilir.

Cezalandırıcı yaklaşımlara ilişkin yapılan araştırmalara göre daha fazla resmi ceza sistemi kullanan okullarda daha az resmi ceza sistemi kullananlara göre yüksek oranda uygunsuz davranışlar meydana gelmektedir (Heal, 1978; National Institute of Education, 1978; akt. Cameron, sf.220). Sıkı disiplin uygulayan okullardaki uzaklaştırma oranları uygunsuz davranış oranlarından daha fazla olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Wu, Pink, Crain ve Moles, 1982).

Mevcut geleneksel disiplin uygulamalarında cezaların işlevsizliğini ortaya koymada öne çıkan bir başka nokta ise prosedüre dayalı bir süreç olarak gerçekleşmesidir. MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği

ikinci bölümünde 34-47.maddeler arasında “okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu”nun kuruluş ve görevleri açıklanmaktadır. Bu bölümde disiplin süreçleriyle ilgili olarak *kurula sevk, ifadelerin alınması ve delillerin toplanması, kurula çağırılma ve savunmanın alınması, kararın yazılması* başlıklarına sahip maddeler bulunmaktadır. Ceza adaleti sistemine uygun bir jargonun kullanıldığı bu bölümde yazılı ve evraka dayalı bir sistem göze çarpmaktadır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları bu durumun kendileri için rahatsızlık verdiğini ifade etmektedirler.

“Prosedürle ilgilenmek hoşuma gitmiyor. Genelde ben kendim halletmeye çalışıyorum. Yani işte disiplin dilekçesini vermek ondan sonra falanca öğretmen falanca öğrenci ile filanca tarihte şöyle mesele yaşamıştır. Disiplin cezasının kaldırılmasını onaylıyor musunuz? Burada benim ismimin okunmasından dahi rahatsız oluyor. Bu beni rahatsız ediyor ve ben meslek lisesinde 8. yılım, 4 ya da 5. vakamdır. 5 olmamıştır. Herhalde bu 4. vakamdı. Yani 2 seneye bir vaka düşüyor. Disipline gönderdim öbürlerini, ben kendi içimde halletmeye çalışıyorum bir şekilde.” (Birol)

Disiplin algısı başlığı altında disiplin sisteminin evraka dayalı olması ve bu yüzden öğretici ve düzeltici bir yönünün bulunmaması tartışılmıştı. Birol bey, okuldaki disiplin rolüne ilişkin sorulan soruya verdiği yanıtta bu algının kendisinde yerleştiği anlaşılmaktadır. Birol bey, okul disiplin sürecinin prosedürlerden ibaret olduğu düşünmekte ve deneyimlemektedir. Bu yüzden sözkonusu sürecin işlevsiz olduğunu ve kendi enformel disiplin süreçlerini uyguladığını ifade etmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli çoğunluğu benzer şekilde enformel süreçlerin daha yaygın olduğunu ve yönetmelikte belirtilen cezaların işlevsiz olduğunu ifade etmektedirler.

Mevcut disiplin süreçlerinin işlevsiz olduğunu ortaya koymada bir başka nokta ise suça sürüklenme riski altındaki çocuklar için “hiçbir şey” ifade etmemesidir. Görüşme yapılan Birol beye disiplin süreçleriyle ilgili sürpriz bir durumla karşılaşp karşılaşmadığına ilişkin deneyimleri sorulduğunda bu boyut ortaya çıkmıştır. Disiplin yönetmeliğinin bu konuda tıkanmış olması ve çözüm üretememesi dikkat çekilmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Çok problem yaşadığım bir öğrenci vardı, yani öğrencinin okula alkollü geldiğine de şahit oldum, böyle bir öğrenciydi kiminle görüşsem kapanıyor kapı, "yani hocam hiç onunla şey yapma şöyle problemlı böyle problemlı" sınıf öğretmeni ile görüşüyorum, bölüm öğretmeniyle görüşüyorum. Velisi

okula uğramaz zaten baba yok anne ortada değil falan gibisinden böylece cevaplar karşılaşıyorum. Sonra öğrenciye çağırdım bak dedim: "seni sınıfın içerisinde uyarmadım ama sabrımı çok zorluyorsun, tekrarında kesinlikle disipline vereceğim ve gereken en ağır cezanın verilmesi için elimden geleni yapacağım. "Disiplin nedir hocam" dedi, benim çocuk şubede kaç tane dosyam var. Sizininki benim için çocuk oyuncağı, parka gitmek gibi. "benim kaç tane çocuk şubede dosyam var sen ne yapabilirsin" böyle kaldım ve gerçekten disiplinle o çocuğu korkutmak çok hafif, çok havada kaldı. Yani çocuk emniyetten korkmuyor. Polisleri görünce gülüyor, ekip geldiği zaman güle oynaya giden bir çocuk, böyle bir çocuk. Çocukta uyuşturucu bağımlılığı var. İşte farklı eylemler falan filan var, suça karışmışlığı var, adam yaralama var, yani böyle bir noktada okul disiplini çok havada kalıyor. Burada da tıkanmışım mesela. Ne yapılabilir diye çok şaşırdığım durumlardan biri buydu mesela." (Birol).

Birol beyin disiplin konusunda başarısız olduğu öğrenci risk altındaki öğrenci tanımına uymaktadır. Daha önce de ele alındığı üzere risk altındaki öğrenciler, okul etkinliklerine katılmama ve okulu en az düzeyde özdeşleştirme eğilimindedir. Ders başarısızlığına yol açan disiplin ve devamsızlık problemleri vardır. Olumsuz davranış sergilerler ve akran ilişkileri problemlidir. Aile sorunları, uyuşturucu bağımlılıkları, hamilelikler ve diğer sorunlar onların okula başarılı bir şekilde katılmalarını engellemektedir. Başarısızlık yaşadıklarında ve akranlarının gerisinde kaldıklarında, okul düşük özgüvenlerini pekiştiren olumsuz bir ortam haline gelmektedir (Eugene, 1986). Risk altında öğrencisine yönelik mevcut disiplin uygulamalarının işlevsiz kaldığını ifade eden Birol bey, mevcut yönetmeliğin öğrenciye müdahale konusunda yetersiz kaldığını deneyimlemiştir. Dahası sözkonusu öğrencide davranış değişikliği konusunda mesleki becerilerinin de yetersiz kaldığını açıkça ifade etmektedir,

Bu araştırma bulguları, mevcut disiplin uygulamalarındaki öğretmenlerin sorumluluklarına, yaklaşımlarına ve davranış kontrol yöntemlerine odaklanmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımlarının ve disiplin cezalarının öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri öğrenci deneyimleri teması bağlamında detaylı bir şekilde tartışılmıştı. Öğretmenlerin okul disiplin uygulamalarındaki deneyimleri geleneksel yöntemlerin işlevselliği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

4.2.3. Okul-Ev İlişkisi

Çocukların öğrenmeleri sadece okulda geçirdiği zamanla sınırlı değildir; çok çeşitli ortamlarda (ev ya da başka yer) farklı yollarla arkadaş ve aileleriyle öğrenirler. Okulun kapısından içeri girdiğinde tüm hayatını geride bırakmamaktadır. Kendi yaşamlarından değerlerini, becerilerini, tutku ve ilgilerini okula taşırlar. Aynı şekilde ev ödevi ya da edinilen becerileri gerçek yaşama uygulama gibi okulda öğrendiklerini de eve ya da bulunduğu çevresine taşır. Okul dışındaki çevre çocuğun öğrenmesini destekleyecek ve geliştirecek önemli fırsat ve zorluklarla doludur. Çocuğun öğrenme yaşamına yönelik bu bütüncül bakış açısı onun yaşamını ve öğrenmelerini hem okul içi hem de okul dışı ele almamıza olanak sağlamaktadır.

Öğrenciler okul ve ev arasındaki önemli arabulucular ve habercilerdir. Öğrenciler ayrıca ebeveynlerinin okulla ilgili ilk haber kaynaklarıdır. Bu yüzden öğrencilerin tutum ve davranışlarının ebeveynlerin okulla ilişkisi ile çocuklarının öğrenmelerine dahil olmasında önemli etkiye sahiptir. Öğrenciler ayrıca okul dışı deneyim ve bilgilerden yararlanarak okuldaki öğrenmelerini desteklemektedir. Ev-öğrenci-okul ilişki üçgeninin incelenmesi bu yüzden büyük bir önem arz etmektedir.

Öğrencinin okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğrenme sürecine ebeveyn katılımıdır. Ebeveynler, çocukların öğrenme ve sağlıklı gelişimlerinin en önemli etkileri ve belirleyicileri arasındadır; bu nedenle ebeveynlerin okul süreçlerine dahil olması, çocuklar için akademik çıktılarının iyileştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Veli ve ailelerin okula katılımına yapılan vurgu, çeşitli bakış açılarından desteklenmektedir (Rodriguez, Blatz ve Elbaum, 2014). Onlarca yıl süren araştırmalar, okullara ebeveyn katılımının okula yönelik hazırbulunuşluğu, öğrenci akademik başarısını ve mezuniyet oranlarını iyileştirdiğini göstermektedir (Weiss, Lopez ve Rosenberg, 2010). Ayrıca, diğer araştırmacılar aileleri dahil etmenin eşitliği teşvik etmenin bir yolu olduğunu savunmaktadır (Auerbach, 2012; Riehl, 2012). Sonuç itibarıyla çocuğun öğrenmesine dahil olmanın ilk adımı ebeveynlerin okula katılımıdır. İyi bir okul-

ev ilişkisi ebeveynlerin hem okul içi hem de okul dışı öğrenmeye gizil katılımını ve bu katılımını kolaylaştırmayı da mümkün kılabilmektedir. İyi bir ilişki aynı zamanda çocukların ihtiyaç, deneyim ve rollerine odaklanmaya da yardımcı olur.

“Bizim öğrencilik zamanımızda işler biraz daha farklıydı tabi, yani disiplin yöntemleri ile ben fazla karşılaşmadım ama biz zaten bizim zamanımızda öğretmenimiz bize baktığı zaman bir disiplindi. Öğretmenimizin bize bakması, bizi disipline etmeye yetebiliyordu. Babamızın bize bir şekilde bakış göstermesi, bizim disiplin olmamıza yetebiliyordu yani. Ama şimdiki yapıya baktığınız zaman aşırı derecede, yani gençler, yeni nesle baktığımız zaman, aşırı bir özgüven patlaması yaşadıklarını düşünüyorum. Bu özgüven de çocukların bazı davranışlarının farkına varamadan -kötü niyetli olduklarını asla söylemiyorum, kötü niyetli değil ama yetişmeden dolayı görsel, sosyal medyanın yönlendirmesiyle bir yapı geliştirmişler ve oldukça rahat hareket ediyorlar. Bunu kasıtlı olarak yapmıyorlar ama bizim yetişme tarzımız farklı olduğu için onları farklı olduğunu ve yanlış olduğunu düşünüyoruz ama baya bir fark olduğunu söyleyebilirim, yani bizim zamanımızda şimdiki disiplin yapısıyla çok daha az gibi görünüyordu bizde bu tarz olaylar, zaten öğrenci sayısı azdı, disiplini zaten aile veriyordu. Disiplin noktasında zaten aile, çocuğun bizde kendimiz ve okulun genel yapısı ve işleyişi zaten bizi birçok noktada engelliyordu, bize sınır koyuyordu. Aşırı özgüven ve serbestlik disiplin kurallarının aslında bu uygulanmasında herhangi bir değişiklik yok, aynı sistem aynı ciddiyetle aslında devam ediyor. Ama herhalde yöntemler farklı...” (Erhan)

Eski disiplin yaklaşımlarında ailenin rolünün daha çok cezalandırıcı ağırlıkta olduğunu ve beden diliyle bile davranış kontrolünün sağlandığını ifade eden Erhan bey, aynı durumun bugün okullarda devam ettiğini deneyimlediğini söylemektedir. Öğretmen, teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan sosyal değişmelerin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Disiplin eğitiminin ailede başladığı söyleyen katılımcı öğretmen, eski ve yeni jenerasyon ayrımı yapmaktadır. Eski yaklaşımların psikososyal açıdan uygun olmadığını açıkça ifade eden katılımcı diğer taraftan da ailedeki mevcut disiplin eğitiminin öğrencilerde aşırı özgüven ve bağımsızlık duygusu aşıladığını ileri sürmektedir.

Disiplin uygulamalarında ailenin disiplin algısının çocuk üzerindeki etkisi okul-ev ilişkisinin yönünü tayin etmektedir. Disiplin kurulunda yer alan bir öğretmene daha önce disiplin cezası verip vermediğine ilişkin sorulan soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

“Mesela çok eskiden bir olay vardı, öğrencinin biri derse geç gelmiş öğretmen de yok yazmış. Çok eski olay tabii. Yok yazılınca herhalde devamsızlık sorunu varmış. Beni kimse yok yazamaz demiş, bayan öğretmene. Kendince trip yapmış dersten çıkmış gitmiş. Öğretmen de haliyle disipline vermiş. Biz de bunu disiplin kurulunda değerlendirirken, disiplin kurulu başkanı Müdür başyardımcısı dedi ki; bak dedi O senin annen yaşında bayan bir hocamız, yani sana sesini yükseltmişse hemen ona tepki mi vermen lazım şunu mu yapmam lazım dedi. Aynen bizim yanımızda dedi ki benim babama bile eyvallahım yok dedi. Herhalde Kurtlar Vadisi'ni çok fazla izlemiş içinde bir efe var. O günkü Disiplin Kurulu başkanımız öyle dedi. Sen herhalde Kurtlar Vadisini çok izlemişsin dedi. Küçük bir ceza vermiştik, kınama cezasıydı. Velisini çağırdık ama ablası geldi. Dedik ki böyle böyle. Ablası da dedi ki hocam iyi ki de telefona ben çıktım dedi. Babam çıksaydı doğrardı bunu, bu yaptıklarından dolayı duysaydı. İyi ki de ben çıkmışım dedi.” (Şerafettin)

Şerafettin beyin paylaştığı bu deneyim mevcut durumda okul-ev ilişkisini açıkça ortaya koyması açısından çarpıcı bir örnektir. Öğretmenine yaptığı saygısızlıktan dolayı disiplin kuruluna sevk edilen öğrencinin bu vakasında öğrencinin ailesine ceza takdiri yapıldıktan sonra bilgi verildiği görülmektedir. Diğer taraftan öğrencinin velisi olarak ablasına ulaşılması ve kınama cezasının bu şekilde tebliğ edilmesi üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu vakada Şerafettin bey, sınıf rehber öğretmeninden görüşün alındığını ve bunun sonucunda öğrencinin disiplin kurula sevkini uygun olduğunu ifade etmiştir. Ancak ceza takdirinden önce ailenin sürece dahil edilmediği görülmektedir. Dahası cezanın ablaya bildirildiğinde ablanın “doğrardı bunu” tepkisi de ailenin disiplin konusundaki tutumunu göstermektedir. Ergenlik döneminin özellikleri gösteren öğrenci ailesinin tepkisinden çekinmediğini ifade etmiş olsa da ailede özellikle babanın bu konudaki tavrının sert olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerin çocuklarının okullarına dahil olmalarının onların pozitif gelişim göstermelerinde önemli rol oynadığı bilinmektedir (Kelly vd., 2014). Aktif katılım, bilgi paylaşımı ve problem çözme yaklaşımı öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada okul-ev ilişkisinin asli unsurlarını oluşturmaktadır. Ancak sözkonusu vakada bu boyutların eksik olduğu göze çarpmaktadır.

“Bir kere ailesi gelince olayı duyunca birçokları ailesine haber vermiyor bizim burada veli toplantıları çok fazla rağbet olmuyor işin açıkçası. Ben genelde bu konuda mesaj atarım. Bütün öğretmenlerimiz e-mailden haber gönderiyor. Geçen gün bir arkadaşımız bana diyor ki sizin rekoru kırdım diyor, 25 kişiden 20 kişi geldi diyor, iyi dedim. Geçen sene 19 kişi geliyordu dedim. Yine bir arkadaşımız veli toplantısı yaptı. 30 kişilik sınıfta sadece 1 kişi gelmiş. Oldu mu şimdi olmadı.” (Şerafettin)

Okul ev ilişkisinin zayıf olduğunu gösteren bir başka örnek ise Şerafettin beyin da ifade ettiği veli toplantılarına veli katılımının düşük olmasıdır. Şerafettin bey, bu durumu eleştirmekte ve okul-ev ilişkisinin çok zayıf olduğunu açıkça dile getirmektedir. Bu konuda öğrencilerde de bilinç eksikliği olduğunu ve öğrencilerin ebeveynlerinin okulla ilişki kurmasını istemediklerini ileri sürmektedir.

“Aileler kontrolü kaybetmiş durumda. Yani çocuklarını yönetemiyorlar. Bu 10 yaşındaki çocuktan 20 yaşındaki çocuğa kadar aynı aslında. Daha doğrusu 20 yaşında genç oluyor ama halen kontrolsüz bir şekilde gidiyor. Veli geliyor. Veliye diyorsun ki oğlun sigara içerken yakalandı. Bunu çözelim. Ne yapıyım, içiyor. Cevap olarak bunu alıyoruz maalesef. Sıkıntı orda aslında. Yani veli her şeyi bizden bekliyor. Oğlum ders çalışmıyor, çalıştırın onu. Nasıl çalıştırayım. Sen evde oturup bu çocukla ilgilenmiyorsan ben ne yapabilirim. Şu an veliler bütün yükü öğretmenlere yüklemiş durumdalar. Maalesef bunu da bakanlığın yanlış politikaları buraya getirdi. Ödev yok. Çocuğa kızılmaz. Yüklenmeyin hesabı maalesef süreç içerisinde bu durum ortaya çıktı. Maalesef veliler de kendi gençliklerinde, kendi okul zamanlarında sıkıntı yaşamışlar genellikle. O yüzden çocukları serbest bırakmışlar. Ben ezildim çocuğum ezilmesin ayağına aşırı şımartılma etkisiyle şu anda tamamen çocukların gücünü kaybetmiş durumda veli.” (Hikmet)

“İnanın çok karşılaşıyoruz. İlkokul öğretmeninden çok korkar çocuk. Aynı şeyi lisede de bekliyor hala veli. Kalma zaten ilkokul ortaokulda yok. Çocuk hiç kalmadan geldiği için çocuğun akademik olarak da beklentisi yok. Çocuk kendi zekasının farkındaysa çalışıyor çocuk. Eğer çalışmıyorsa liseye geldikten sonra çok fazla yapacak bir şey kalmıyor maalesef. İş işten geçmiş oluyor.” (Erdem)

Benzer algıya sahip diğer katılımcılar da aileleri ve mevcut yönetmeliği eleştirmektedir. Okul-ev ilişkisinin zayıflığının öğrencilerin okullarda düşük başarı göstermesine ya da riskli davranışlar sergilemesine neden olduğunu deneyimlemektedir. Diğer taraftan okulların okul-ev ilişkisini geliştirmeye yönelik var olan programların da (veli toplantıları, okul-aile birliği, vb.) işlevsiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.2.4. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ve bu uygulamaların okul toplumu üyelerinin arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ortaya koymada öğretmen-öğrenci ilişkisi diğer bir alt tema olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisi onların riskli davranış gösterip göstermemesini doğrudan etkilemektedir. En fazla gözden kaçırılan faktörlerinden öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki kalitesi ile öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları sözkonusu öğrencilerin başarıya olan inançlarını doğrudan etkilemektedir. Okul terkine ilişkin literatürde beş boyutlu kuramsal sınıflama (Taylı, 2008) mevcuttur. Bunlar;

1. *Genel Uyumsuzluk Kuramı*: Öğrencinin genel anlamda okula uyum sağlayamaması sonucu okulu terk ettiği varsayımına dayanmaktadır.
2. *Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı*: Okulu terk eden öğrencilerin yakın arkadaşlarının da okulu terk etme riski olduğu varsayımına dayanmaktadır.
3. *Okul Sosyalleşme Kuramı*: Yönetim boşluğu, belirsiz kurallar, okul yönetimi ve öğretmenlerinin tutarsız tutum ve davranışları gibi yapısal bozuklukların okul terkine yol açtığı varsayımına dayanmaktadır.
4. *Aile-Yetersiz Sosyalleşme Kuramı*: Ailelerin okul terki hikayesi olması ve bu yüzden düşük eğitim düzeyine sahip olması, aile içi iletişim sorunları ve parçalanmış aile gibi sebeplerden ötürü öğrencinin okuldan beklentisinin düşük olması ve sonunda okul terkine yol açması varsayımına dayanmaktadır.
5. *Yapısal Özellikler Kuramı*: Düşük sosyoekonomik düzey, cinsiyet, sosyal ve kültürel özelliklerin okul terkine yol açması varsayımına dayanmaktadır.

Bu beş boyuttan biri olan *okul sosyalleşme kuramı* öğretmen-öğrenci ilişkisini de içermektedir. Okul terki sorunu tek boyutta incelenemeyecek bir olgudur ancak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerine yönelik tutarsız tutum ve davranışları bu sorunu tek başına arttıran faktörlerden bir tanesidir. Bir faktörün okul terkine yaptığı katkı tek başına %15 (örneğin, öğretmenlerle ilgili nedenler) olup birden fazla faktörün (örneğin, kişisel nedenler, toplumsal nedenler, aile ile ilgili nedenler, okulla ilgili nedenler) neden olduğu okul terki oranı 2011 verilerine göre ülkemizde %47,7'dir (2011 yılı AB İlerleme Raporu). Görüldüğü üzere literatürde yer alan kuramlarla görüşme yapılan öğretmenlerin

deneyimleri arasında yüksek derecede uyum bulunmaktadır. Bu durum ayrıca Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir (Taylı¹⁸, 2008; Uysal¹⁹, 2008) Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları öğrencilerin okula ilişkin inançlarını ve okula ilişkin tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Yapılan görüşmede Erhan beye sorulan “en etkili disiplin yönteminiz nedir?” sorusuna cevap olarak öğrencilere dokunmanın cezadan etkili olduğunu; okul ve öğretmenlerle ilişkisini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir:

“Ben mesela; özellikle çoğunlukla netice aldığımız şey çocuklarla özel olarak bire bir konuşmak. Yani çocuğa mesela, bu çok basit bir şey ama bir çocuğun ders içerisinde yapmış olduğu bir yanlış davranışından dolayı hiçbir şey söylemeden dersin sonunda, hatta sınıf öğrencileri bile görmeden farkına varmadan işaret edip şöyle dışarıya doğru çıkmasını işaret edip, özel bir yere çağırıp ona yaptığı davranışın yanlış olduğu, neden yanlış olduğunu söyleyerek ve neden onu ona sınıfta değil de özel olarak buraya çağırıp söylediğini ona anlattığımızda inanılmaz bir değişiklik yaşıyor çocuk. Güveni de artıyor, okula güveni artıyor, onu söyleyen kişiyi güveni artıyor, kendine değer verildiğini hissediyor.”
(Erhan)

Öğrencilere böyle yaklaşım sergilendiğinde olumlu sonuçlar alındığını ifade eden Erhan bey, riskli davranışları sonucu ceza alan öğrencilere bile aynı şekilde yaklaşılmasının önemi üzerinde durmuştur. Ceza verilen öğrenciye tehdit dili kullanmak suretiyle aldığı cezanın ömür boyu peşinden geleceği şeklinde yaklaşıldığında sözkonusu öğrencinin kaybedilme riskinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğrenciye aldığı cezanın boyutu ve nedenleri açıklandığında, sözkonusu ceza sonrası davranışlarına odaklanması gerektiği ifade edildiğinde, hayatında önemli gelişmeler ve değişmelerin önemi üzerinde durulduğunda bu öğrencinin de okula yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirdiği deneyimlenmektedir.

¹⁸ Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),91-104.

¹⁹ Uysal, A. (2008). Okulu Bırakma Sorunu Üzerine Tartışmalar: Çevresel Faktörler. *Millî Eğitim*,37 (178), 139-150

Okul düzenini korumak ve başarıyı arttırmak için sorun çıkaran öğrencilerin okuldan kısa süreli veya uzun süreli uzaklaştırılması esasına dayalı geleneksel disiplin yaklaşımı okul faktörlerinden öğretmen-öğrenci ilişkisini göz ardı etmektedir. Öyle ki okulda yasaklı ve riskli davranışları önlemeye yönelik programlar yüksek oranda öğrencilere odaklanmaktadır. Bu programlar, görüşmelerden elde edilen bulgularla da paralel olarak her akademik yıl başında öğrencilere rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmen ya da belletici öğretmenler²⁰ tarafından seminer ya da bilgilendirme şeklinde ödül ve disiplin kurallarının açıklanması şeklindedir.

Cezalandırıcı yaklaşımda okuldan uzaklaştırılan öğrenciler, Dupper'ın (1994; akt. Davis ve Dupper, 2008: 182) literatüre kazandırdığı önemli kavramlardan biri olan “dışarı çekilen” öğrenci kavramı ile açıklanabilmektedir. Dupper, bu kavramı daha uygun bulduğunu çünkü bu perspektifle odağın okul üzerine çekilebileceğini ileri sürmektedir. “Okulu terk eden” öğrenci kavramını bireysel işlevsizlik ve patoloji ile eşleştirmektedir. Disipline ilişkin bu yaklaşım öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını değiştirmeye odaklanmak yerine riskli davranış gösteren öğrencilerin uzaklaştırılmasına odaklanmaktadır.

Riskli davranış gösteren öğrencilerin temel sosyal becerilerinin zayıf olması dolayısıyla güvenli ilişki kurma konusunda zorluk yaşayabilmektedirler ve uygun inanç, değer ve tutumları edinemediktedirler. Bu yapıdaki öğrenciler, öğretmenleri tarafından dışlandıklarında yüksek oranda başarısız olma riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Söz konusu öğrencilerin ait olma ve bağlanma duygusunu yaşamaları gerekmektedir (Comer, 1998; akt. Davis ve Dupper, 2008: 183). Mesut beye kendi öğrenciliği dönemindeki disiplin yaklaşımıyla mevcut yaklaşımı arasında ilişkisel anlamda değerlendirme yapması istendiğinde öğretmen şu önemli tespitleri yapmaktadır:

²⁰ Belletici Öğretmen: Okul pansiyonlarında görevli oldukları günlerle sınırlı olmak üzere, yatılı öğrencilerin eğitim, öğretim ve gözetimleriyle ilgili iş ve işlemleri yürüten öğretmendir. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmî Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği

“Ben kendimi hep şanslı bir öğrenci olarak görmüşümdür. Çok iyi öğretmenlerim vardı. Bu iyi öğretmenlerin en önemli özelliği okulda öğrenciyi ve Okulu sevmeleri, sosyal aktiviteler düzenlemeleri, öğrenciyi sadece sınıfta görmemeleriydi yani hayatın diğer alanlarında da görmeleriydi. Bu nedenle ben kendi öğrencilik zamanımda da arkadaşlarıma baktığım zaman da çok büyük bir disiplin sorunu yaşandığını görmedim okulumda. Öğretmen olduğumda da hep kendi öğretmenlerimi örnek aldığım için işi sadece fizik öğretmenliği boyutunda tutmadım, tiyatrosunda da oldum, korosunda da oldum, hafta sonu etkinliğinde de oldum ya da ne bileyim maça giden bir öğrenciyi gidip maçta izlemek konusunda da hep yanlarında olduğum ve gördüm ki bu tarz faaliyetler aslında öğretmen ve öğrencinin ders dışında da birbirini desteklemesi birbirlerine bakış açılarını değiştiriyor. Fizik başaramayan bir öğrencinin sporda başarılı olduğunu görüyorsun o öğrenciye duyduğun saygı değişiyor belki ya da ne bileyim o öğrencinin bir alanda başarılı olması ya da kendini öğretmene başarılı göstermesi derste olan tutumunu değiştiriyor çünkü. (Mesut)

Sadece akademik başarı değil öğrencilerin sosyal beceriler kazanmasına da odaklanan Mesut bey, bu yaklaşımla öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve okul başarılarının kısmen de olsa arttığını ifade etmektedir. Akademik açıdan başarılı olan öğrencinin pozitif tutum geliştirdiğini gözlemlediğini de eklemektedir. Öğrencilerini besleyen ve destekleyen okul, öğrenmenin de böylece artmasına imkân vermektedir. Öte yandan Mesut beyin yaklaşımıyla paralel olarak öğrencilerine inandığını ifade eden ve onları destekleyen pozitif ilişki kuran öğretmenler karşılık olarak öğrencilerinden saygı ve güven göreceklidir. Böyle bir yaklaşım öğretmen ile öğrenci arasındaki sadakat bağının gelişmesini de sağlayacaktır (Davis ve Dupper, 2008: 183).

Çocuğa bişeyi yapma diyorsam ben onu yapmam. Mesela çocuğa kravat tak diyorsam ben takarım. Beni okulda kravatsız göremezsin. Çocuğa traş ol diyorsam ben traşlı gelirim. Ben traşsız gelirim o çocuk traş olmadan gelir. İşte bazı öğretmen arkadaşlarım bu kuralları esnetebiliyorlar dönem dönem. O dönemlerde de sorun yaşıyorlar. Benim şahsi disiplinize etmede modelim “rol model” yani ben sigara içersem çocuğa sigara içme diyemem.” (Erdem)

“...Benim odama özel olarak çocuk geldiği zaman derdini dinlediğim zaman orada hem bir arkadaş hem bir ağabey olarak orada onu dinlerim ama başka zaman da geldiği zaman da müdür yardımcısı öğrenci olarak o mesafeyi koruyacak ona göre dinleyecek sınıfa girdiği zaman da öğrenci öğretmen mesafesini korumak lazım diye düşünüyorum ben hiç sıkıntı yaşamadım bu konuda.” (Umut)

Erdem bey, eğitim psikolojisinde çok temel bir kavram olan “rol model” kavramını kullanarak öğrencilerden beklenen davranışları göstermeleri için

öğretmenlerin model olmaları gerektiği inancını taşımaktadır. Bu şekilde öğrencilerle disiplin çerçevesinde bir ilişki kurulabileceğini öne sürmektedir. Öte yandan Umut bey, disiplin kurulunda olmasının eğitim-öğretimini etkileyip etkilemediği sorusuna verdiği yanıtta “mesafeyi korumak” ve “arkadaş gibi olmak” şeklinde birbirine çelişkili ifadeler kullansa da temelde öğretmenin öğrenciyle şeffaf ve yakın ilişki kurması aralarında bir bağın geliştiği anlamına gelmektedir. Umut bey, okulda müdür yardımcısı ve disiplin kurulu başkanıdır. Ancak bu ilişki türünde öğrencinin Umut beye kaçınmacı bağlanmasının aralarındaki ilişkiye ve öğrencinin okula yönelik tutumundaki etkisi ayrıca araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yukarıda da aktarıldığı üzere Davis ve Dupper (2008) bu konuda önemli bulgulara ulaşmışlar ve olumsuz okul faktörlerinin öğrencilerin okula yönelik motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya koymuşlardır.

Bu durumun aksi düşünüldüğünde, diğer bir deyişle öğrencilerine güven duymayan öğretmenler öğretme faaliyetini yerine getiremeyecekleri gibi öğretmenine güven duymayan öğrenci de öğrenme davranışını gerçekleştiremeyecektir. Sağlıksız öğretmen öğrenci ilişkisi okul erken terkine yol açabilmektedir. Araştırmalar, öğrencilerin okuldaki mezun olmadan önce ayrılımlarındaki en sık tekrarlanan gerekçelerden birinin öğretmenleriyle olan sağlıksız ve kalitesiz ilişkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Metz, 1983; akt. Davis ve Dupper, 2008: 183).

Öğrencilerin riskli davranış sergilemelerine yol açan öğretmen-öğrenci ilişki türü öğretmenlerin öğrencilere karşı söylem ve eylemlerinde tutarlı olmalarıdır. Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen en etkili disiplin yöntemlerinin ne olduğu sorusuna verilen cevaplarda bu konu öne çıkmaktadır. Mesut bey’in öğrencilerin riskli davranışlarını azaltma konusunda öğretmen öğrenci ilişkisinin samimiyete dayalı olması gerektiğini ifade etmektedir:

“Öğretmen ve öğrenci ilişkisine baktığınız zaman öğretmenin ağzından ne çıktığının bence çok bir önemi yok. Davranışıyla ne hissettirdiğinin bir önemi var. Yani bir çocuğa zeki demekle o çocuğa zeki olduğunu hissettirmek aynı şey değil. Yani ağızımız bunu söyleyebilir ama beden diliniz bunu inkâr edebilir. Bence çocukların ve gençlerin dikkat ettikleri şey davranış ve beden dili. Yani o beden dili, toplum ne söylüyor onlara

toplum bunların çok da kötü olmadığını söylüyor yani sonuçta. Kaba da konuşabilirsin, küfür edebilirsin çünkü herkes her yerde bunları rahatlıkla yapabiliyor. Yani dolayısıyla genç bunları yaparken çok da önemli olduğunu düşünmüyor.” (Mesut)

Mesut bey, öğrencilerin riskli davranışları yaşadıkları toplum içerisinde öğrendiklerinden ve bu davranışları okulda da gösterme eğiliminde olduklarından söz etmektedir. Öğrencilerin davranışları sosyal olarak yapılandırdıkları ve öğrencilere yapılan telkinlerin, yönlendirmelerin, uyarıların ve benzeri talimatların öğrenci üzerinde çok az etkisi olduğu ya da hiç etkisi olmadığı öğretmenler tarafından deneyimlenmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinin söyleme dayalı değil davranış ve beden diline dayalı olduğunda etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıf kapısını sert kapatmaması gerektiği, sınıfa girerken kapının vurulması gerektiği, öğrencilerin saygı çerçevesinde konuşmaları gerektiği, kötü söz söylememeleri gerektiği gibi toplumsal olarak da kabul edilen okul kurallarını sözel olarak ifade etmenin zaman kaybı olduğu katılımcı öğretmenlerden tarafından ifade edilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyen bir başka boyut ise öğretmenin disiplin rolünün olup olmamasıdır. Diğer bir deyişle her akademik yıl başında bir müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında olmak üzere gizli oyla seçilen iki öğretmen, onur kurulu ikinci başkanı, okul aile birliğince seçilen bir öğrenci velisinden oluşturulan “okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu”nda (MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği Madde 34) yer alıp almamasıyla ilgilidir. Öğretmenin bu kurulda yer alması öğrencilerin o öğretmene karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir.

“Beni olumlu açıdan etkiliyor. Mesela çocuk saygısızlık yaparken iki defa düşünüyor. Çünkü bu hoca disiplin kurulunda ileride bana ceza verebilir diye.” (Aydın)

“Etkiliyor. Önceden disiplin kurulunda olmadan önce çocukların davranışıyla şimdiki davranışı daha farklı bize karşı.” (Mesut)

“Kendi problemini de kabul eden bazı öğrenciler var, kendisinin problemli olduğunu biliyor. Bunu deklare ediyor, Bunu söylemekten kaçınmıyor. Çünkü artık tabiri caizse o kimlik yapışmış. bu öğrenci -hocam, sizin disiplin kurulunda olduğunuzu bildiğim için Disiplin kuruluna bir dilekçe ile adının gelmemesi için dikkat ediyorum, diyen öğrenciyle karşılaştım.” (Cevdet)

Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan sosyal yapılandırmacılık kuramının temel ilkelerinden biri öğrenmenin sosyal etkileşimle mümkün olduğudur (Baş ve Beyhan, 2017). Disiplin süreçlerinde de ceza alan/almayan öğrenciler durumunun diğer öğrencilerin gelecekteki inanış ve davranışları üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır.

“Ben daha önce yaşadığımı disiplin olaylarında iyi ki vermişim ama haketmiş geç bile kalmışım dediğim de oldu. Ya aslında kadar büyüyeceği işte çocuğun ailesiyle böyle çatışacağı bu meseleden dolayı, çocuğun okula karşı soğuyacağını, bu kadarını tahmin etmemiştim deyipte keşke vermeseydim dediğimde olmuştur. Bu öğrenciye ve olaya göre değişebiliyor, son yaşadığım olay çok büyük mesele değil aslında ben dilekçeyi bir hafta yazdıktan sonra dolabımda beklettim. Öğrencinin nasıl tepki vereceğini merak ettim, öğrenci bana geri dönüşte bulunmadı, gelip özür dileseydi, "hocam kusura bakmayın ben sizin bu şekilde böyle sınıfta bu şekilde rahatsız etmek istemezdim ama cahilliğime verin" dese ydi yırtıp atacaktım. Baktığım zaman diğer öğrencilerde de "vay be böyle yapıldığında da oluyormuş aslında ya" demelerinden ben rahatsız olduğum için diğer sınıfa yayılmasından korktuğum için uyguladım.” (Birol)

Birol bey, öğrencilerin disiplin kurallarını ihlal eden öğrencilere uygulanan süreçleri takip ettiklerini ve sonuçlarının kendi davranışlarını da etkilediğini ve Birol bey da vereceği kararda bu değişkeni göz önünde tuttuğunu ifade etmektedir. Disiplin kuralını ihlal eden öğrenci ceza almazsa ya da beklenen cezayı almazsa diğer öğrencilerin okula ve öğretmenlerine ilişkin tutum ve davranışlarının olumsuz etkilendiğini ifade eden Birol bey, derslerde ve koridorlarda böyle öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları göstermediğini söylemektedir. Bir öğrencinin disiplin cezası aldığında diğer öğrencilerin tepkilerinin ne olduğu şeklindeki soruya Mesut bey, “...başarılı bir öğrenci kayrılmış, onun için pozitif ayrımcılık yapılmış başarısız bir öğrenci için daha sert bir ceza verilmişse bu konuda mesela konuşuyor öğrenci,” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin başarılı-başarısız öğrenci ayrımını doğru bulmadıkları görülmektedir. Bu adaletsiz yaklaşım ise öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan Birol bey, deneyimlerine ışığında öğrenci ceza aldığında bu cezanın öğretici olduğunu ve öğrencinin aldığı cezadan dolayı sözkonusu öğretmene daha fazla saygı duyduğunu ifade etmektedir. Ceza alan bir öğrencisiyle karşılaştığında öğrencinin ilk ifade olarak “Hocam, saygılar!” dediğini aktarmaktadır. Bazı durumlarda cezanın öğretmen-öğrenci

ilişkinine düzeltici etki yaptığı görülmektedir. Böylece disiplin süreçlerinin uygulandığı öğrenci kendisine “çekidüzen” vermektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutunu belirleyici faktörlerden bir tanesi de problemlili davranışları önlemede cezaları korku aracı olarak kullanma yaklaşımıdır. Katılımcılara yöneltilen cezaların öğrenciler üzerindeki muhtemel etkisine ilişkin soruya verilen yanıt bu yaklaşımı açıkça göstermektedir.

“Ben onlara şunu diyorum, öğretmenlerinize yalvarın size tokat atsınlar. Tokadı vurur acısı 5 dakika içinde geçer ama disiplin kurulu size bir ceza verdi mi sizin memuriyetinize, buradakilerin hepsi bir hayali var jandarma, polis özel hareket olmak, çoğunun amacı bu. Oğlum diyorum: -oraya gittiğiniz zaman diplomanıza bakacaklar ve bizden sicil dosya dizi isteyecekler, sicil dosyanızda disiplin vukuatınızı gördükleri an sizin hemen eleyecekler dediğimiz zaman olay orada bitiyor zaten. Bu en büyük engel onlara. Dolayısıyla ben hep onlara söylüyorum. Disiplinde karşıma gelmeyin ayağınızı kaydırırım derken işte ayağınız kaydırmadan bundan bahsedelim diyorum. Yalvarın, eğer bir yaramazlık yaptığınızda öğretmen dilekçe yazıyorsa yazmasın size bir tane vursun, orada bitirin işi diyorum. (Veli)

Öğrencilerine, disiplin cezası almak yerine tokat yemeyi tavsiye eden Veli bey, her ne kadar riskli davranış gösteren öğrencilerin bu davranışlarını azaltmayı ve önlemeyi amaçlıyor olsa da öğrencileri korkutma yoluyla aldıkları cezaların gelecek kariyerlerini olumsuz etkileyeceğini söylemektedir. Öğrencileriyle arasındaki güç eşitsizliğini kullanarak onlar üzerinde kontrol sağlamayı amaçlayan Veli bey böylece okul içerisindeki problemleri azalttığına ve olumsuz davranışlardan onları caydırdığına inanmaktadır. Cezanın öğrencilerin gelecek kariyerlerini etkileyeceği tehdidinin yanı sıra uzaklaştırma cezalarının yönetmelikte yapılan değişikliklerle devamsızlıktan sayılması ile cezaların caydırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

“Uzaklaştırma aldığımda sadece bir defa duydum. -oğlum ne güzel ödül aldın öyle demişler ona, eskiden şöyle bir şey vardı uzaklaştırma ödül gibiydi gerçekten devamsızlıktan sayılmıyordu. Tabii buradaki serzenişlerimiz bakanlığa ulaşmış olacak ki bakanlık artık şu an onları özürli devamsızlıktan saydığı için çocuklar mesela öyle suçları işliyorlardı ki devamsızlıktan okula gelmemek için bahane arıyorlar. Kendine uzaklaştırma cezası yazdırmaya çalışıyorlardı. Dolayısıyla bu böyle devamsızlıktan sayılmaya başladıktan sonra artık bundan da korkmaya başladılar. Kınamayı kendileri anlamıyor, biz bu cezayı aldığını velisine bildirdiğimiz için velinin bilmesi, onların daha bir korkuya, endişeye kapılmasına sebep oluyor. Bir çocuk burada sıkıntı yaşadığı zaman oğlum

velini çağır dediğim zaman Hocam bu işi kendimizce halletsek veliye bundan haberdar etmesek diyorlar, çünkü Rize'nin bu konuda takdir ettiğim bir özelliği hala ataerkil aile yapısının burada baskın olması dolayısıyla burada ne yapıyor çocuğun anne babaya itaat etmesine sebep oluyor, karşı gelmiyor ama batıdaki örnekleri gözlemliyorsak arkadaşlardan olsun tanıştığımız kişilerden olsun daha bir eşitlikçi aile yapısı var. Herkesin eşit söz hakkının olduğu aile yapılarında, çocuk kendini yeri geldiğinde anne babadan ileride görüyor. Bu da frenlenemeyen bir sonuç ortaya çıkmasına sebep oluyor.” (Veli)

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutunu cezaların belirleme gücü olduğu açıkça görülmektedir. Görüşme yapılan Veli bey, ataerkil yapının halen var olmasının öğrencilerde itaat, uyum gibi davranış kontrol yaklaşımına uygun kavramların geliştiğini bu durumun da geleneksel disiplin yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin “işini kolaylaştırdığını” düşünmektedir. Söz konusu bu yaklaşım davranışların ödül ve ceza yoluyla çevre etkisiyle öğrenildiği “Skinner disiplin modeliyle” uyumluluk göstermektedir. Davranışçı olan bu yaklaşıma göre istenen davranışların gerçekleştirilmesiyle verilen pekiştireçler davranış değişikliğini sağlamaktadır. Aksi durumda ise ceza yoluyla bu değişikliğin sağlanması amaçlanır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyen durumlardan bir tanesi de öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranış ve tutumlarında taviz verip vermemeleri durumudur. Erdem bey, öğrencilerin, öğretmenleri bu şekilde kodlayarak okul kurallarını esnettiklerini deneyimlediğini ifade etmektedir.

“Yani öğrenci bizim kararlılığımızın farkında. Ya ben her sabah istisnasız törende, koridorda yürürken taviz vermediğimiz için bunun karşılığını görüyoruz. Benim ilkokul çağında çocuğum var. Ona da aynı şekilde uyguluyorum. Bunlar da öyle. İstikrarlı sürece doğru söylüyorsak yani biliyorsa eğer çocuk bu yoldan öğretmen hiç çıkmayacak çocuk denemiyor. Bir deniyor, iki deniyor. Bakıyor ki taviz vermiyor karşımdaki devam ediyor düz olarak devam ediyor. Bu tarz sorunları özellikle bazı öğretmenler yaşıyorlar. Mesela bir öğretmenin dersinde bir öğrenci üniformanın üzerine bir hırkayı giyebiliyorken benim dersimde ya da bir başka öğretmenin dersinde bunu giyemiyo. Beni gördüğü zaman hırkasını hemen çıkartıyo ya da kaçıyo saklanıyo. Diğer öğretmeni gördüğünde rahat bi şekilde yanından geçiyo. Beni gördüğünde ellerini cebinden çıkartırken başka bir öğretmende eli cebinde rahatlıkla devam edebiliyor. Buradaki en önemli yöntem benim istikrarım. Ben istisnasız uyarımı yaparım. Görmemezlikten gelmem.” (Erdem)

Erdem bey, okul kuralları ve disiplin konusunda taviz vermedikçe, görmezden gelmedikçe öğrencilerin riskli davranışlardan uzak durduklarını

deneyimlemektedir. Öğrencilerin disiplin uygulamaları noktasında farkındalıklarının düşük olduğu, öğretmenler arası uygulama birliğinin bulunmadığı gözlemlenmektedir. Bu durumun da öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansıdığı ve öğretmenleriyle ilişkilerini şekillendirdiği söylenebilir.

4.2.5. Okul Kültürü ve İklimi

Okul disiplini konusunda sosyal hizmetin yeterince rol üstlenmediğine ilişkin literatürde yer alan eleştirilere daha önce yer verilmişti. Okul disiplinine ilişkin sosyal hizmet araştırmacıları arasında en öne çıkan kişilerden biri olan Dupper (2010) çalışmasında geleneksel modele alternatif olarak ilişkisel bir model önermektedir. Bu model önerisinde umutsuz bir yaklaşım sergileyen Dupper (sf.61) mevcut geleneksel cezalandırıcı disiplin yönteminin Amerika'daki çok sayıda devlet okulunun kültür ve iklimine çok derin kök saldığından okullarda disipline ilişkin paradigma değişimine gidilmesi çok zahmetli ve zaman alıcı bir süreç olacağını düşünmektedir. Bazı öğretmenlerin basit bir cezalandırmayı yeni disiplin stratejileri uygulayarak öğretmeye ve pozitif geribildirim almaya daha kısa süreceği için tercih ettiklerini ileri sürmektedir (Parker-Pope, 2008; akt. Dupper, 2010). "Disiplin Reformu" araştırmasının (Griffith ve Tyner, 2019) bulgularından öğretmenlerin ceza yaklaşımını pragmatik ve uygulanabilir bulması bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmen öznelerle sorulan geçmişte öğrenci oldukları dönemdeki disiplin uygulamalarıyla günümüzdeki kendi uygulamaları arasında değerlendirme yapmalarına yönelik bir soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

20 yıllık, 21. yılımı çalışıyorum zannedersem. Bu süre zarfında belki 1 yılda ya da 2 yıl bu kurulun içinde bulunmadım. Bunun dışındaki hemen hemen her yıl bu kurulun içinde bulundum. Sadece benim okuluma özgü bir durum değil. Çünkü ben birçok meslek okulunda çalıştım. Meslek liselerinde okulun yapısı itibarıyla Usta-Çırak ilişkisi de önemli yer tuttuğu için disipline etmek ve cezalandırma yöntemlerini kullanmak, bir de öğrencilerin karakteristik özelliklerinden, okulun o kültüründen de kaynaklan bir durum, cezalandırma yöntemlerini uygulamak sanki tek yöntemmiş algısı var. (Cevdet)

Disiplin konusunda oldukça deneyimli olan Cevdet bey, yıllar içinde okul disiplinine ilişkin herhangi bir değişikliğin olmadığını tecrübe ettiğini ifade etmektedir. Okul kültüründe cezanın en etkili ancak tek yöntem olduğuna yönelik bir inanışın bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin bu deneyimi Dupper'ın (2010) ifade ettiği gibi ceza vermenin alternatif uygulamalara ziyade daha kolay ve az zaman alıcı olduğu bulgularıyla örtüşmektedir.

Ülkemizde uygulanan liselere giriş sınav sisteminde 2018 yılında meydana gelen değişiklikle birlikte adrese dayalı sistem²¹ getirilmiştir. Buna göre proje okullarının dışında kalan okullara sınavsız bir şekilde yerleşme mümkün hale gelmiştir. Yaşanan bu sistem değişikliği özellikle önceki sistemde sınavla öğrenci alan okullardaki iklimi olumsuz yönde etkilemektedir.

“...her yıl farklı sistem, sınav sistemlerinde yaşanan değişiklikler dolayısıyla bu direkt okullara yansıyor, öğrenci profiline. Önceki yıl örneğin 136 öğrencimiz vardı, kontenjanımız 136'ydı. En son yerleşen öğrencimiz 400 puanla yerleşti, buraya geldi. Geçtiğimiz sene sınavların yani sınavla öğrenci alan liselerin dışında kalan okullar sınavsız alındığı için adrese dayalı belli başlı 5 -6- 7 kriter göz önünde bulundurularak öğrenci yerleştirildiği için öğrenci profili ciddi bir değişiklik oldu. Kontenjanımız 306'dan 336 oldu. 136'dan 306'ya daha sonra 336'ya çıktı. ... Sınavsız gelen öğrenci geçen sene yani bir önceki yıl sınavla öğrenci aldığımız için 136 kontenjanımız vardı yani seçilmiş öğrenciler geliyordu. bu yıl sınavsız oldu, kontenjanlarımız arttırıldı, önce 136, sonra 306, en 336 oldu. Öyle olunca tabi ki adrese dayalı olduğu için 5-6 kriter gözünde bulundurularak öğrenciler okullara yerleşti. Tabii öğrenci profilimizde çok ciddi değişimler oldu. Yani siyahla beyaz gibi diyeyim yani o kadar net bir değişiklik oldu. Öyle olunca da işte doğal olarak öğrenci profili değişti. Öğrenci yapısı değişince profil değişti, okulun genel durumunu da yansıyor bu tabii. Yani okulda standart bir çalışma yapmakta zorlanıyorsunuz. 10. sınıflara bakıyorsunuz işte farklı bir modda hareket ediyorlar. 9 sınıflarımız malum, mevcut durumlarından dolayı akademik olarak çok düşük düzeyde olan öğrencilerimiz var. Veliler genel anlamda cahil, çocuğunu iyi tanıyamıyor. Çocuğunu iyi tanıyamadığı gibi, çocuk zaten arkadaşları varsa

²¹ Adrese dayalı sistem: Bu sistem resmi olarak “ortaöğretim kayıt alanı olarak adlandırılmaktadır. MEB Ortaöğretime Geçiş Yönergesinde dördüncü maddesi bu sistemi açıklamaktadır. Yönergeye göre ortaöğretim kayıt alanı, eğitimde süreklilik ve coğrafi bütünlük esasına dayalı olarak öğrenci sayısı, okul türü, kontenjan ve donanımları göz önünde bulundurularak il/ilçe millî eğitim müdürlüğünce ortaokul ve liselerin birbirleri ile eşleştirildiği ve tercihe bağlı olarak kayıt yapılabilecek farklı ortaöğretim kurumlarından oluşturulan alanı ifade etmektedir.

bir grubu varsa o okula gidiyor, ben oraya uygun muyum değil miyim, akademik eğitim almaya uygun değil mi bunu bilmiyor. Dolayısıyla sağlıklı bir yönlendirme olmadığı için ortaokullarda. Çocuk arkadaşının etkisiyle, velinin de evime yakındır düşüncesiyle çocuğunu buraya veriyor. Ama burada yapabilir mi, yapamaz mı, zamanlar görülüyor. Ne oldu şimdi, mesela şu ana kadar 30 40 civarında öğrencimiz ayrılmak zorunda kaldı, yapamadığı için, altından kalkamadığı için. Ortaokulda bile ortalaması 46 yani şöyle, Şube Öğretmenler Kurulu Kararıyla sınıfını geçmiş ortaokulda öğrenci. Burada 6 saatlik matematik, 3 -4 saat fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve İngilizce gibi dersleri başarması için çok büyük gayret göstermesi gerekiyor. Bu da olmayınca çocuk kaldıramıyor. Kaldıramayınca da çare arıyor işte nakil, meslek liselerine. Değişik şekillerde alternatifler kuruyor.30 40 civarında öğrencimiz şu ana kadar bu şekilde nakil yoluyla ayrıldı.” (Erhan)

Adrese dayalı sistemde çocuklarının akademik başarısına bakmaksızın sınavsız bir şekilde daha iyi okullarda okumasını avantaj olarak değerlendiren aileler mevcuttur. Bu doğal bir hak ve yaklaşımdır. Ancak sınavla gelen öğrenci ile sınavsız kayıt yaptıran öğrenci okulun iklimine doğrudan etki yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmen okul başarısının düştüğünü ifade etmektedir. Velilerin kendi çocuklarını ve becerilerini iyi tahlil edemedikleri için çocuklarının çok zorlandığını hatta çok fazla sayıda okul değiştiren öğrenci vakası olduğunu da eklemiştir. Görece iyi bir okulda öğrenim görmek isteyen öğrenci derslerinde zorlandığı için akademik olarak başarısı daha düşük olan meslek liselerine nakil olmaktadır. Bu durum öğretmen deneyimlerine de yansımaktadır. Okulda artan disiplin olayları öğretmenlerin sınıf yönetimi ve diğer yönetsel becerilerini de etkilemektedir. Bu konuda önlem almak isteyen okul yönetimi velileri yönlendirmek suretiyle öğrencilerinin yeteneklerini daha iyi ortaya koyabilecekleri okullara yönlendirilmesi tavsiyesinde bulunmaktadırlar. Ancak veliler bu konuda direnç göstermektedir ve çocuklarının sınıfta kalma riskine rağmen çocuklarının durumunun düzeleceği inancını taşımakta oldukları ifade edilmektedir. Sözkonusu okullarda mevcut müfredat sınavsız gelen öğrencilere de uygulandığından bu öğrencilerin akademik olarak zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu durum onların psikososyal işlevselliklerini de olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler dersi dinlememekte, derse katılmamakta, etkin bir şekilde not tutamamakta ve motive olamayan öğrencinin akademik başarısı düşmektedir. Ortaöğretim geçişte uygulamaya koyulan adrese dayalı sistem (sınavsız geçiş) kendi içerisinde nakil sistemini ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Adrese dayalı sistemde bir başka nokta öne çıkmaktadır. Disiplin olaylarının özellikle dokuzuncu sınıfta diğer sınıflara oranla daha fazla sayıda meydana gelmesi durumudur. MEB, koruyucu ve destekleyici yaklaşımla 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla dokuzuncu sınıfa başlayan öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak Ortaöğretim Uyum Programı²² hazırlamıştır. Dokuzuncu sınıf, okula uyum açısından lise birinci sınıf ve geçiş yılı olması açısından en riskli dönemdir. MEB tarafından yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de sınıf tekrarı yapan öğrencilerin %74’ü dokuzuncu sınıf düzeyinde olup bu öğrencilerin okul terk oranları da %28’dir (MEB, 2013). Bu istatistikler, öğrencilerin okul bağlılıkları açısından dokuzuncu sınıfın önemli olduğunu ve dolayısıyla uyum programının elzem olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

“Özellikle öğrenci profil değiştikçe, yani akademik başarı düştükçe çocuklarda davranışlarda da sorun ön plana çıkıyor. Yani büyük oranda akademik yönü iyi olan öğrencilerde bu tarz olaylar otomatikman azalıyor ama düştüğü zaman sorunlar artıyor. Biz şimdi burada. Örneğin, bu yıl yaşadığımız tabloya baktığımız zaman özellikle 9. sınıflarda, atıyorum diyelim 10 tane disiplin olayı yaşanmış ise bunun 8 tanesi 9. sınıflarda, iki tanesi 10, 11, 12. sınıflardan. Halbuki 10., 11., 12. sınıflar 9. sınıfların 3 katı sayı olarak ya da iki katı, 650- 700 civarında 10, 11, 12. sınıf var. 300 civarında da 9. sınıf var, tam ters baktığı zaman sayı inanmaz derecede fazla çok yüksek rakam. İşte dolayısıyla bunun yoğunluğu ister istemez bizi yani olaya hâkim olma noktasında sıkıntılarımızı maalesef doğuruyor yani.” (Erhan)

“Haylazlıklarını ilk kez burada 9.sınıfta devam ettirmeye çalışıyorlar, duvara topa tutuyorlar. Disiplin yönetmeliği bizde yani disiplin kurulu defterine bir baksak çoğu ceza alan Sevda. sınıf öğrencisidir. Çünkü 10, 11, 12 de ilk olarak akıl yerine oturmaya başlıyor, ikinci olarak bölümü görüyorlar.” (Veli)

Yukarıda ele alınan dokuzuncu sınıfa uyum konusu öğrencilerin ilk kez disiplin yönetmeliğiyle karşılaşması açısından önem arz etmektedir. Uyum programının gerekliliğini ortaya koymada Erhan beyin deneyimleri oldukça açıklayıcıdır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin uyum programı konusunda herhangi bir açıklama yapmaması veya deneyimlerinin olmaması araştırılması gereken bir

²² Ortaöğretime Uyum Programı: 2015-2019 Stratejik Planı Stratejik Hedef 1.1 "Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak." doğrultusunda ortaöğretimde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terkini azaltmak amacıyla "Ortaöğretime Uyum Programı" hazırlanmıştır. Söz konusu program, eğitim-öğretim yılının başlangıcından bir hafta önce veya eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde okulun ilk haftası düzenlenebilmektedir.

konudur. Bunun yanı sıra uyum programını uygulayan okullarda programın etkililiği ayrıca araştırılması gereken başka bir konudur.

4.3. VELİLERİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Çocuğun yaşamının gidişatı önemli derecede öğrenci olarak kariyerindeki deneyimlerine bağlıdır. Yetişkin ve akranlarla ilişkiler gibi deneyimleri, çocukların gelişimini ve refahını doğrudan etkilemektedir (Dulmus ve Sowers, 2004; Cameron, 2006). Okul, “öğrencinin toplumda başarı ile başarısızlık, aidiyet ile ait olmama arasında arabuluculuk yapan bir kurum” (Constable vd., 1999; akt. Cameron, 2006) olarak da tanımlanmaktadır. Dahası, okul dışında ancak ailenin, çocukların deneyimleri üzerinde daha güçlü etkisi olabilir (Cameron, sf.219).

Velilerin, çocuklarının eğitime dahil olması artan bir öneme sahiptir. Veli katılımı, öğrencinin akademik başarısında ve psikososyal gelişimde anahtar yordayıcıdır (Barge ve Loges, 2003: 140). Okulun ihtiyaçlarını karşılamada velilerin desteği gereklidir. Velilerin desteği ne kadar artarsa çocuklarının okuldaki gelişimi o derece artacaktır (Wolfendale, 1992). Okul ve veli iş birliği gerçekleştirildiğinde çocuğun psikososyal işlevselliği ve akademik başarısı artmaktadır. Velilerin katılımı ve okul süreçlerine dahil olması okullar tarafından güvenceye alınmalıdır. Ancak bu şekilde okul güvenliği ve disiplini etkili bir şekilde sürdürülebilecektir.

Çocuklarının eğitiminde ebeveynlerin temel rolü bulunduğu inancı var olagelmıştır. Dünyada eğitimin zorunlu olmasından itibaren ebeveynlerden okul yönetimi, müfredat desteği ve öğretmen seçimi gibi konularda katılım sağlamaları beklenmekteydi (Hiatt, 1994; akt. Barge ve Loges, 2003: 140). Ancak okulların bürokratikleşmesiyle ve okul personelinin profesyonelleşmesiyle birlikte ev hayatı ile okul hayatı iki farklı dünya olarak görülmeye başlanmıştır (Barge ve Loges, 2003). Bu görüşe göre ev hayatında ebeveynlerden çocuklarına akademik destek sağlamaları, okul aile birliği aracılığıyla da okullara finansal (bağış toplama) ve duygusal destek sağlamaları

beklenmektedir. Okul hayatında ise öğretmenden müfredatın sağlanması ve öğrencilerde istendik davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi gibi birçok beklenti bulunmaktadır. Bu iki hayatın birleşmesi ve ebeveyn katılımının artırılmasına ilişkin birtakım düzenlemeler bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1997 yılında yürürlüğe giren Hedef 2000: Amerika'yı Eğit Yasası ile 1994'te yürürlüğe giren Amerika Okullarını Geliştirme Yasası (sf. 141) okul-ev ortaklığının önemini vurgulayan düzenlemelerdir.

Türkiye'de ise 2002 yılında yürürlüğe alınan okul-veli iş birliği genelgesi bulunmaktaydı. Millî Eğitim Bakanlığınca rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin artırılarak aile ziyaretleri, veli görüşmeleri ve aile eğitimleri gibi müdahale modellerini içeren bu genelge güncelliğini yitirdiği gerekçesiyle 2017 yılında yine MEB tarafından yürürlükten kaldırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı; E.T. 19.09.2019: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1856.pdf>). Bu genelge, okul-ev arasında aktif bir iş birliğini temin etme anlamında önemliydi. Öte yandan halen yürürlükte olan ve okul-ev ilişkisini arttırmaya yönelik 30236 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017), 28199 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği bulunmaktadır. Bu yönetmelikler ebeveyn katılımını arttırmaya yönelik çok sayıda ve geniş maddeler içermese de öğrencilerine gereksinimlerine yönelik aktif katılım ve bilgi paylaşımını desteklemektedir.

Veliler, çocuklarının okul yaşamlarına çok çeşitli şekilde dahil olabilmektedir (Epstein ve Sanders, 2002; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; akt. Kelly vd., 2010). Rosenzweig (2000; akt. Kelly vd., 2010: 66-67) üçlü bir sınıflandırma yapmaktadır: (1) temel uygulamalar (örn. çocuk yetiştirme), (2) akademik odaklı uygulamalar (örn. Okul gelişimini izleme, akademik beceri gelişimini destekleme), (3) okul katılımına ilişkin uygulamalar. Hoover-Dempsey vd. (2005; akt. Kelly vd., 2010: 67) veli katılımının katılıma ilişkin velilerin inanış ve tutumlarına, çocuğun karakterine, aile geçmişine ve okul faktörlerinin karışımına bağlı olduğunu öne sürmektedir.

Öğrencilerin psikososyal işlevselliklerinin önündeki engeller, mevcut disiplin uygulamalarının ortaya çıkardığı problemler tartışılmıştır. Bu problemlerin okul

disiplini ve güvenliğine yaptığı etkiye de yer verilmiştir. Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında okul disiplin uygulamalarındaki velilerin mevcut okul disiplini bağlamındaki deneyimlerine ilişkin beş alt temayı ortaya çıkarmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- Okul disiplini algısı
- Okul disiplinine ebeveyn katılımı
- Okul-veli ilişkisi
- Ebeveyn-çocuk ilişkisi
- Okul kültürü ve iklimi algısı

Her bir alt tema detaylı olarak tartışılmaktadır. Her bir alt temayı desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı görüşleri hiçbir dilbilgisi kuralına tabi tutulmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Bu görüşlere ilaveten kullanılan araştırmacı yorumları ve saha günlüklerinden aktarılan notlar ise bu görüşlere daha fazla açıklık getirmek amacıyla eklenmiştir.

4.3.1. Okul Disiplini Algısı

Psikoloji ve eğitim alanlarında yoğun bir şekilde tartışılan çocuk yetiştirmeye ilişkin üç yaklaşım önerilmektedir (Baumrind, 1968; akt. Bear, 2010): güvenilir, otoriter, izin verici ebeveyn yaklaşımı. Bu türde ebeveyn yaklaşımları duyarlılık ve talepkarlık olmak üzere iki denge arasında farklılık göstermektedir. Otoriter ebeveynler yüksek derecede talepkar olurlarken düşük derecede duyarlıdırlar. Öte yandan izin verici ebeveynler düşük derecede talepkar olurlarken yüksek derecede duyarlıdırlar. Yüksek derecede hem duyarlı ve hem de talepkar ebeveynler güvenilir olmaktadır. Baumrind'in (1996) yaptığı bir araştırmaya göre en etkili ebeveynler, disipline güvenilir yaklaşım sergileyenlerdir, çünkü duyarlı ve destekleyici oldukları için çocuklarının gereksinimlerine karşılık verebilirler ve koydukları kurallarda tutarlı, adil ve katı duruş beklerler (Bear 2010). Baumrind'in çalışmasını tekrarlayan birçok araştırmada, çocuk

yetiştirmede güvenilir ebeveynliğin etkili bir yaklaşım olduğu konusunda bir konsensüs bulunmaktadır²³.

Velilerin okul disiplin algısı onların okul disiplinine katılımı konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Çocukların sağlıklı, güvenli ve psikososyal işlevselliklerini gerçekleştirebilecekleri okul ortamı sağlamada ebeveynlerin rolü azımsanmayacak ölçüdedir. Okul-ebeveyn ilişkisi toplumun gücü ve başarısına bağlıdır. Çocuğun gösterdiği her bir davranış öncelikle evde ebeveynleri tarafından öğretilir ya da öğretilmez. Çocuğun ev hayatı okula uyum sağlamasında fark yaratmaktadır, diğer bir deyişle, çocukların başarısı veya başarısızlığı aile etkisine bağlıdır.

Görüldüğü üzere çocuklarının üzerinde önemli etkiye sahip olan ebeveynlerin disiplin algısı okulun misyonunu gerçekleştirmede anahtardır. Velilerin okul disiplinine ilişkin algısını ortaya koymaya yönelik sorulan soruya velilerin verdikleri yanıt olumlu ve olumsuz olarak iki ayırmak mümkündür. Disiplini olumlu olarak algılayan veliler iyi bir yaşam, saygı ve sevgi için gereklilik olduğunu ifade etmektedirler.

“Disiplinli olmak güzel bir şey bence. Disiplinli çalışmak güzel, disiplinli Okumak güzel, disiplinli yaşamak güzel. Hayatını daha iyi yaşamayı sürdürür bence disiplinli olmak.” (Oktay)

“Disiplin dediğinizde ilk başta aklıma saygı sevgi gelir. Bir ailede disiplin olmazsa çocuklarda disiplin olmaz.” (Mesut)

“Hani disiplin ilk şey yapıldığında çok katı gibi geliyor ama Bence yaşamı daha kaliteli olması adına Bazı kurallar kesinlikle gerekmede yani. Disiplin bana hayatın daha düzgünlüğü daha rahat yaşanabilecek hali bana bunu ifade ediyor açıkçası.” (Sibel)

Oktay bey, Mesut bey ve Sibel Hanım, disiplini bir düzen olarak tanımlamaktadırlar ve düzenli bir yaşam için disiplini olmazsa olmaz bir davranış yaklaşımı olarak deneyimlediklerini görmekteyiz. Geleneksel anlayışa

²³ Bkz. *School Discipline Styles and Student Perceptions of School Safety: A Latent Class Analysis*. https://www.researchgate.net/publication/264972254_School_Discipline_Styles_and_Student_Perceptions_of_School_Safety_A_Latent_Class_Analysis [E.T. 18.02.2019].

karşıt olarak bu pozitif algının varlığı oldukça önemlidir ancak vurgulamak gerekir ki söz konusu veliler riskli davranış gösteren çocuklara sahiplerdir.

Diğer taraftan, disipline ilişkin geleneksel anlayışa sahip veliler de bulunmaktadır. Geleneksel anlayışta öne çıkan ceza, yaptırım, kural, hata ve baskı gibi kavramlar bu velilerin disipline ilişkin algılarında kendine yer bulmaktadır.

“Disiplin deyince yapılan herhangi bir hata sonucu uygulanan bir yaptırım. Tabii ağırlığı hafifliği tartışılır cezanın eğer tabii ceza verilecekse, bu disiplin.” (Arife)

“Disiplin deyince diktatör o açılımda ama ben diktatör muyum, hayır. Diktatör değilim. Çocuklarım benimle arkadaş gibi her konuda konuşabiliyor, şakalaşıyor biliyorlar. Diktatör muyum, değilim. Küçükken diktatördüm bakışımından yani korkuyorlardı ama şimdi biraz da bizim boyumuzu geçince o diktatörlükte bitti. Diktatörlük baba da şu an.” (Funda)

“Kural geliyor. Uyulması gereken kurallar. Ben de çok sevmiyorum gerçi kurallara uymayı, oğlum da öyle nitekim. Lise 2 ye gidiyor oğlum böyle hep bir sorgular. Hayır der mesela hani, kurallara gelemiyor. Okulda da aynı.” (Gülten)

Arife, Funda ve Gülten hanım disipline ilişkin geleneksel bir algıya sahiptirler ve disiplini yaptırım, diktatörlük, kural gibi negatif kavramları etrafında açıklamaktadırlar. Özellikle Funda hanımın çocukları üzerinde korku duygusu aracılığıyla kontrol sağlamayı tercih ettiğini görmekteyiz. Ve bu rolün zaman içerisinde baba tarafından üstlenildiği açıktır.

“Araştırmacı. Peki ceza almadan da iş düzeltilebilir miydi, siz ne düşünüyorsunuz?”

Funda. Hocam şöyle bir şey ister istemez her zaman bir şey affedilmez illa bir ceza alması gerekiyor, o onun hatayı anlaması gerekiyor. Sürekli her şeyi göz ardı edersen, öğrenci der ki bunlar bana söylüyor söylüyor uygulanmıyorlar, nasıl deyip gene hatayı yaparım. Yapar yani.” (Funda)

Ebeveynler, çocuklar için rol modeldirler. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını okulda veya toplumda taklit etmeye yatkındırlar. Bu bölümün giriş kısmında tartışıldığı üzere çocuk yetiştirmeye yönelik kurama göre otoriter ebeveynler, çocuklarına yönelik yüksek oranda talepkar ve düşük oranda duyarlıdırlar. Funda hanımın çocuğunun okulda riskli davranışlar sergilemesi bu kuramın öne sürdüğü ilkeyi doğrulamaktadır.

Disiplin uygulama süreçlerinde öğretmenlerin belirli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilere sahip olması gerekliliğinin bir nedeni kınama, uzaklaştırma ve örgün öğretim dışına çıkarma gibi cezaların bulunmasıdır. Özellikle çocuklarının bir yaptırıma maruz kalması ihtimali karşısında öğretmenlerin hangi becerilere sahip olması gerektiği konusunda sorulan soruya ebeveynlerden bazıları “adalet” ve “hak” kavramını önemli bulduklarını ifade etmektedirler:

“Zaten yaşanan olay karşısında verilen cezası yani yaptırımı önemli bir kere ona bakarım. Gerçekten yaşanan olayın karşısında bu bunu hak eder mi hak etmeli mi. Mesela okuldan uzaklaştırma çocuğu okuldan göndermek bir çözüm mü, Hani konuştuğumuz gibi yani çocuk tatil yapmaya mı gidiyor okuldan uzaklaştırıldığı zaman bunun farkındalığına varabiliyor mu, sebebini yaptığı olaydan dolayı karşılaştığı konusuna farkına varabiliyor mu. Bir kere bunları irdeleyip buna göre çocuğa bir uygulama yapmak gerektiğini düşünüyorum ben. Onun için de öğretmen ne olmalı geniş açıdan düşünebilmeli, verilen cezanın karşılığının ne olacağını geniş açıdan düşünebilmeli.” (Arife)

Riskli davranış gösteren öğrencinin cezai yaptırıma maruz kalmadan önce öğretmenlerin hak temelli bir yaklaşımla vakaya yaklaşması gerektiğini ifade eden ebeveyn bu cezaların çözüm olup olmadığını sorgularken öğrencilerin yararının dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda vizyon sahibi olmasının önemli olduğunun altını çizen Arife hanım, öğretmenin stratejik karar verme, liderlik, savunuculuk gibi özelliklere sahip olmasını kastetmektedir. Onarıcı adalet yaklaşımını ceza adaletinden ayıran en temel bakış açısı failin gerçekleştirdiği davranışın karşılığı olan cezayı almasından ziyade davranışının farkında olması ve sorumluluk almasıdır (Zehr, 2002: 21). Bir polis memuru olan velinin onarıcı adalet ilkeleriyle uyumlu bir algıya sahiptir.

Velilerin disiplin algısını şekillendiren bir başka boyut ise okulun çevresidir. Okul çevresinin olumsuz nitelikte olmasından ötürü çocuklarının güvenliklerinden endişe ettiklerini ve kötü davranışları bu yolla da öğrenebildiklerini deneyimleyen Gülten hanım, disiplinli okulun ancak başarı düzeyi yüksek öğrencilerin bir arada bulunmasıyla mümkün olabileceği algısına sahiptir.

“Çevre bozuk. Diğer okullar nasıl desem direkt alınan okullar puansız. Hani böyle çalışmadan hani Tabii bütün başarısız öğrenciler kötü değil tabii ki

ama çoğu sigara içen. Mesela Ticaret Lisesinde %60 sigara içiyor kız erkek, belki de yüzde 70-80 bilemiyorum. Bir amaçları yok, bir hedefleri yok, yani bir sınıfta 30 kişi varsa 20'si kalıyor zaten 10 tanesi kalıyor öyle düşünün öyle bir okul düşünün işte onun disiplini çok zor sağlanıyor.” (Gülten)

Kendi çocuğunun öğrenim gördüğü lisesinin puanla öğrenci kabul eden bir lise türü olduğu için disiplinli bir okul olduğunu ifade eden Gülten hanım, okulun hemen yakınında bulunan meslek lisesi türündeki okulların çok disiplinsiz olduğunu söylemektedir. Diğer okulların disiplinsiz olduğunun göstergesi olarak sigara içmeleri, öğrencilerin birbirlerine kötü sözler söylemeleri olarak tanımlayan Gülten hanım, ancak başarılı öğrencilerin saygılı ilişkiler kurabileceğine ve disiplin sorunlarının az olacağına inanmaktadır. Gülten hanım, okulun bu çevresinden güvenlik açısından endişe duymaktadır ve bir keresinde çocuğunun okul sonrası eve gelirken üzerindeki polar montunun diğer okul öğrencileri tarafından zorla alındığını anlatmıştır. Herhangi bir bildirimde bulunulmadı ve hem çocuğun hem de ailenin bu olay üzerine gitmediği anlaşılmaktadır. Dahası, Gülten hanım, okul dışındaki güvenliğini tehdit eden olaylar hakkında şu detayları da paylaşmaktadır:

“Söylüyorlar sürekli kavga oluyor. Kız kavgaları, erkek kavgaları. Böyle sürekli bıçak çakı diyorlar onlardan yakalanıyor çocukların üstünde, sigara içen sürekli yakalanıyorlar ara sokakta. Yani Okulda da bizi bilgilendiriyorlar, çocuklarınızı uyarın okuldan dışarı çıkmasınlar diyorlar. Onlar ara sokaklara gitmesinler, arkadaşlarını seçsinler, dikkatli olsunlar diyorlar.” (Gülten)

Söz konusu çocuğun üzerinden polar montunun zorla alınma vakası üzerine araştırmacının “başka benzer vakalar yaşandı mı” sorusu üzerine Gülten hanım, okul önünde sürekli fiziksel şiddetin meydana geldiği, ilgili okullardaki öğrencilerin üzerlerinde suç oluşturabilecek aletlerin bulunduğu yanıtını vermiştir. Bu olayların üzerine Anadolu lisesi yönetiminin gün içerisinde ders aralarında öğrencileri dışarı çıkarmadıklarını ve bu konu hakkında velileri bilgilendirdikleri ve velilerden de bu konuda iş birliği beklemekte oldukları. Gülten hanım, bu duruma rağmen veli toplantılarına çok az sayıda velinin katıldığını ve bunun sebebini anlayamadığını aktarmıştır. Ancak hem çocuğunun hem de birçok öğrencinin bazen bu olayları karıştığını ve derslerine yansıdığını da eklemiştir. Güvenlik endişesiyle çocuğuna ilk kez cep telefonu aldığını ifade

eden Gülten hanım, bu durumun daha fazla olumsuzluğa da yol açtığını söylemiştir. Çocuğunun son dönemlerde popüler hale gelen mobil oyun PUBG oyununu oynadığından ve derslerine daha az vakit ayırmaya başladığından yakınmaktadır. Çocuğunun ders başarısı düşen Gülten hanım, bu yüzden sürekli okul ile iletişimini sürdürdüğünü ifade etmiştir. Okul çevresinde güvenlik zafiyetinin olması ve Gülten hanımın bu konudaki deneyimleri vakanın üzerinde daha detaylı durulması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın sınırlılığından dolayı bu konu üzerinde daha detaylı durulamamıştır.

4.3.2. Okul Disiplinine Ebeveyn Katılımı

Okul disiplinine yönelik ebeveyn katılımının olmaması veya düşük olması çocuklarının akademik performansını olumsuz etkilemektedir. Ebeveyn katılımına ilişkin yapılan araştırmalar öğrenmenin kalitesi ve sonuçları üzerine önemli katkılar yaptığını ortaya koymaktadır (Van Deventer ve Kruger, 2009: 9). Eğitimin modernleşmesiyle birlikte okullar geleneksel olarak aileye ait rolleri üzerine almaya başlamıştır (sf. 10). Okul kıyafeti gibi fiziksel bakım, eğitim ve duygusal gelişim rolleri okula ait olmaya başlamıştır. Bu yaklaşım, ebeveynin yerine²⁴ doktrininin ilkeleriyle özdeşleşmektedir. Ebeveyn katılımı ve öğrenci üzerindeki olumlu etkisine yönelik en popüler çalışmalar Epstein (1992, 1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımına yönelik birçok tipolojik yaklaşım literatürde yer alsa da (Bauch, 1994; Berger, 1991; Gordon, 1979; Honig, 1990; Jones, 1993; akt. Barge ve Loges, 2003), bu konuda en yaygın kullanılan ve geniş kapsamlı sınıflandırma Epstein'in altı tip ebeveyn katılımı tipolojisidir:

Tip 1. Ebeveynlik – ailelerin, öğrenci olarak çocuklarını ev ortamında destekleyebilmelerini kolaylaştıran uygulamaların geliştirilmesi.

²⁴ Ebeveynin yerine doktrini: Latince "in loco parentis" olan bu doktrine göre ebeveynler, okul personeline çocukları okuldayken onlar üzerinde belirli koruyucu önlemler alma yetkisi vermektedir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrencileri üzerinde sadece öğretme yetkileri değil, ayrıca rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme ve disipline etme yetkileri de bulunmaktadır.

- Tip 2. İletişim – okulların, okul programları ve çocuğun gelişimi hakkında okuldan eve, evden okula etkin iletişimi teşvik eden etkili iletişim türlerini tasarlaması.
- Tip 3. Gönüllülük – okulda gönüllülük esasıyla hareket ederek okulun performansı için seyirci olarak hizmet verme.
- Tip 4. Evde Öğrenme – ebeveynler, evde çocuklarının ev ödevine ve müfredatla ilgili diğer aktivitelerine yardımcı olurlar.
- Tip 5. Karar Verme – ebeveynler okul kararlarına katılım sağlarlar ve veli temsilcisi olarak yönetim kurullarına katılırlar.
- Tip 6. Toplumla İş Birliği – toplum kaynakları ve kurumları okul programlarıyla bütünleşerek çocuklar için ortak sorumluluğu teşvik ederler. (Epstein, 1995: 704’ten adapte edilmiştir)

Görüldüğü üzere Epstein, ev-temelli bakımdan ziyade çok boyutlu iletişimsel ebeveyn katılımı önermektedir. Bilgi paylaşımı (tip 2), kararlara katılım, ortaklık-toplum inşa etme gibi sosyal hizmet için de önemli kavramları içeren bu tipoloji ebeveyn katılımının çerçevesini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmanın ebeveynlerin katılımına ilişkin bölümünde velilerin algıları ve deneyimlerinin de bu çerçevede şekillendiği de bir başka altı çizilmesi gereken durumdur.

Çocuk hakları ve koruma ile ilgili en önemli belgelerden olan uluslararası boyutta Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ulusal boyutta Çocuk Koruma Kanunu çocukların korunması, yeteneklerinin geliştirilmesi, yönlendirilmesi, esenliklerinin sağlanması, onlara bakım sağlanması ve yol gösterilmesi gibi konularda ebeveyne önemli roller yükleyerek formel olarak bir çerçeve ortaya koymaktadır. Ebeveynliği “koruma, bakım ve kontrol” olarak tanımlayan başka yaklaşımlar da bulunmaktadır (Wolfendale, 1992). Bu bağlamda, yasal mevzuatlar sadece biyolojik ebeveyne değil çocuğa yasal olarak koruma ve bakım sağlayan herkese sorumluluk yüklemektedir. Ebeveyn, çocuk için bir bağlanma hedefi, bilgi kaynağı, yaşam becerileri ve yetkinlikleri kazandıran rehberdir. Çocuğun gelişiminde anahtar role sahip ebeveynin çocuğunun eğitimde de okulla iş birliği yapması bu yüzden doğaldır. Hem okul hem de

ebeveyn çocukların bakımı ve korunmasında role sahiplerdir. Paylaşılan bu sorumluluklardan biri de çocuğun disiplini konusudur.

Çalışmanın giriş bölümünde MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nin dördüncü maddesinde tanımlar bölümünde ödül kavramının tanımı yapılmış ancak disiplinin tanımının yapılmadığı ifade edilmişti. Aynı yönetmeliğin “Öğrencilerin Uyacakları Kurallar ve Beklenen Davranışlar” başlıklı beşinci maddesinde ise öğrencilerden beklenen davranışlar ve öğrencilerin uymaları gereken kurallara ilişkin okul yönetimine, öğretmenlere, rehberlik servisine, okul-aile birliğine sorumluluklar yüklemektedir. Ayrıca aynı yönetmeliğin altıncı maddesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin her türlü şiddetten, madde bağımlılığından ve diğer olumsuz davranışlardan çocukların korunması için ailelerle iş birliği yapmasına ilişkin hükümler içermektedir. Öte yandan MEB “Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” 4/d maddesi de gönüllülük adı altında ailelerin katılımını içermektedir. Çocuğun disiplini ve korunmasına ilişkin en somut yaklaşımları içeren bu düzenlemeler ebeveynler tarafından çok bilinmemekte olup detaylı kapsamı çok sınırlıdır.

Ebeveynler, mevcut sistemde okul disiplinine çocukları ve veli toplantıları aracılığıyla katılmakta olup disiplin kurallarını bu yolla öğrenmektedirler. Ebeveynlere disiplin kurallarını nasıl öğrendiklerine ilişkin sorulan soruya şu şekilde cevap vermektedirler:

“Çocuğumdan öğreniyorum açıkçası. Ayrıca veli toplantısında da zaten belirtiyorlar yani. İşte çocuğun telefon getirmesin ya da kıyafetine dikkat etsin gibisinden şeyler söylüyorlar.” (Arife)

Ya işte şikâyet olduğu zaman çağırdıkları zaman hocam geliyorum. Bir de toplantılara geliyorum. (Sinem)

Daha önce de tartışıldığı üzere disiplin uygulamalarının kıyafet ve telefon kullanımı ile sınırlı olduğu algısına sahip ebeveynlerin çocuklarının okul ile ilgili bir “sorun” yaşamadığında okulla iletişime geçmedikleri anlaşılmaktadır. Veli toplantılarının içeriğine ilişkin sorulan sorulara veliler genel de net bir cevap verememektedirler.

“Açıkçası veli toplantısı bizde iki kere oldu geçen sene ve bu sene. Bu sene görevim nedeniyle katılamadım. İlk senemde de sadece okul aile birliği

mantalitesi vardı başka bir şey konuşulmadı. Onun için bir fikrim yok.”
(Arife)

“Şu anda ben sürekli geliyorum kızımından dolayı ama bana de ki senin kızının problemi olmasaydı bana sürekli okula gelir miydin diye soracak olsaydınız. Ben genelde doğruyu konuşan bir insanım. Gelmezdim ya toplantı olduğunda binde bir. Allah biliyor beni hocam.” (Funda)

Bu görüşmede açık olduğu üzere ebeveynlerin okul disiplini sürecine çok fazla dahil olmadığı ya da olmak istemediği, diğer taraftan sadece veli toplantısı aracılığıyla bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Arife hanım, konuşmasının devamında iş yoğunluğundan çoğu zaman veli toplantılarına katılamadığını ifade etmektedir. Bu yüzden toplantıda alınan kararların toplantıya katılamayan velilere de ulaştırılması gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Bu şekilde bilgilendirilecek olan veli sürece dahil olabileceğine inanmaktadır. Çocuğunun okulundan olumsuz bir bildirim almadıkça velinin çok fazla okul ziyareti gerçekleştirmediği ortaya çıkmaktadır.

4.3.3. Okul-Veli İlişkisi

Bu alt tema, velilerin riskli davranışlar sergileyen çocuklarının okul ortamındaki bu davranışları sırasında ve sonrasındaki okul ile iş birliği konusundaki deneyimlerine odaklanmaktadır. Mevcut disiplin uygulamalarının rolünü anlamada velinin okulla yaptığı iş birliğinin boyutlarını anlamak oldukça katkı sağlayıcı olacaktır.

Amerika’da ilki 1764 yılında dokuz öğrencinin ölümüyle sonuçlanan kanlı okul baskınları kötü bir şöhrete sahip ve maalesef yaygındır. Okuldan hapis haneye boru hattını (School to Prison Pipeline) engellemek için 1994 yılında sıfır tolerans politikaları (Zero Tolerance Policy) olarak da bilinen Silahsız Okullar Yasası (Gun-Free Schools Act, 1994) kabul edilmiştir. Bu kanun, silah taşıma yetkisi olanların dahil okullara silahla girmesini yasaklamaktadır. Bu kanun ayrıca eğitim yasasını da doğrudan etkileyerek sıfır tolerans yaklaşımına sahip okul disiplininin oluşmasına yol açmıştır. 2017 yılı Amerikan yapımı, suç draması türünde televizyon dizisi olan S.W.A.T.’ın ikinci sezon 11. bölümünde Amerika’da yaygın olan silahlı okul baskınlarına ilişkin konu işlenmektedir. Los

Angeles Emniyetinde bir birim olan S.W.A.T. (Özel Silah ve Taktik Birimi), şehrin güvenliğini sağlamaktadır ve bu birim ülkemizde uygulanan sistem gibi özel donanım ve yetkilere sahiplerdir. Söz konusu bölümde Amerika tarihinde meydana gelen başka bir silahlı okul baskınının başlangıç, oluş ve bitişi takip edilerek aynı planla benzer okul baskını yapılmak istenmektedir. S.W.A.T. ekibi de okul baskını yapan genci durdurmaya çalışmaktadır. Baskın yapan öğrenci, tasdikname ile okuldan uzaklaştırma cezası almıştır ve öğrenimine başka bir lisede devam etmektedir. Bu cezanın intikamını almak üzere önceki okuluna silahlı baskın düzenlemiş ancak polis baskınında saldırgan genç vurularak hayatını kaybeder. Varlıklı bir ailenin çocuğu olan gencin annesi iyi haber almayı beklerken saldırganın kendi çocuğu olduğuna ikna olması uzun sürmüştür. Katıldığı bir TED²⁵ etkinliğinde sunucu kendisine “River Hill Lisesinde olanları durdurabilir miydiniz?” sorusunu sormaktadır ve annenin verdiği cevap çok anlamlıdır:

“İnsanlar, iyi bir ebeveyn oldukları için bu tarz olayın kendilerinin başına gelemeyeceğini düşünmek ister. Çocuğumu son görüşüm o sabah okula gitmeden öncesiydi. Bana hoşça kal dediğinde sesinde sahici bir hüzn vardı ve bu hüzn geri kalan tüm hayatımı lanetleyecek. Oğlum gerçek bir ruhsal sıkıntı yaşamaktaydı ve ben bu ikazların farkında değildim. Kendimi onun hayatının içerisinde varsaymaktaydım ancak realite öyle değilmiş. Çocuğumun içinde yer edinmemişim. Çünkü yer edinmiş olsaydım, onun gereksinim duyduğu yardımı ona verebilirdim. Ve evet, bu olayı durdurabilirdim... Hayatımı verebilecek olsaydım, o gün bir çocuğun canını kurtarmak için bunu yapardım... Bir canavara dönüşmüş olsa da o benim oğlum. Ve hep de öyle olacak.”

Çok sayıda öğrencinin hayatını kaybettiği kanlı okul baskınları gibi vakalar ülkemizde meydana gelmese de burada dikkat çekilmek istenen nokta ailelerin çocukların gönderdiği sinyalleri alıp almaması ile ilgilidir. Dizideki bu olay her ne kadar bir kurgu olsa da gerçek hayatta Amerika’da yaşanan birçok vakanın benzeridir (Bkz. <https://abcnews.go.com/US/11-mass-deadly-school-shootings-happened-columbine/story?id=62494128>).

²⁵ TED: Düşüncelerin yaygınlaşmasını amaçlayan ve 1984 yılında kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak faaliyetlerine başlayan kuruluş, bilimden iş dünyasına ve küresel konulara kadar her konuda uzmanların azami 18 dakikalık konuşmalarının internet platformunda yayınlanması esasına dayalı faaliyetlerini yürütmektedir.

Aynı dizinin söz konusu bölümünde gerçek hayatta Los Angeles Emniyeti Okul Polisi Birimi memuru olan Aaron Piszewicz'in de yer aldığı son sahnede başrol oyuncularından birkaçının verdiği toplumsal mesaj okul disiplinine ebeveyn katılımının önemli olduğunu ortaya koyması açısından oldukça dikkat çekicidir:

Her çocuğunun kendini güvende hissetme hakkı vardır. Okul şiddetinin önüne geçmek hepimizin elindedir. Silahlı okul baskınlarının %80'inde en az bir kişi saldırganın planını önceden bilmektedir. Saldırının çok öncesinde saldırganlar, zamanlarının yaklaşık %93'ünde riskli davranışlar sergilemektedirler. Eğer ebeveynseniz, çocuklarınızın hayatına dahil olun, okul yönetiminden veya polisten erken destek isteyin. Eğer öğrenciyseniz, sınıf arkadaşlarınıza mümkün olduğunca nezaketli davranın. Yardım isteme olasılığı düşük çocuklar genellikle yardıma en çok gereksinim duyan çocuklardır. (Öğrenci olarak) Bir şeyden şüphelendiğinizde, yetişkinlere gitmekten korkmayın."

Okul şiddetinin önlenmesine yönelik önemli mesajlar içeren bu konuşmada ebeveynlerin çocuklarının farkında olması gerekmektedir. Saygılı ve sağlıklı ilişkiler ile topluma aidiyet inşa etmede önemli rolü bulunan disiplin uygulamalarının pozitif okul kültürü ve iklimi oluşturmaya katkı sunması elzemdir.

Ebeveynler çocuklarının okul başarısı ve mutluluğu ile ilgilenirse de bu ilgilerini gösterme konusunda farklılaşmaktadırlar.

Benim iletişimim dediğim gibi çok güzel. Öğretmenler de bazen, genelde konuştuğu zaman, ben her türlü konuşabiliyorum mesela yani ev konularını da burada olanı da. Mesela biraz konuşmakta yerine göre dertleşmiş da oluyorum. İster istemez yani birazcık boşalıyorsun ve rahatlıyorsun. Ben yani genelde konuştuğum zaman rahatlıyor gibiyim işte. Tabii ki kızım için güzel şeyleri duymayı istiyorum o zaman daha da moralim yerine geliyor ama işte (Aysun).

Aysun hanımın okulla olan ilişkisine yönelik deneyimleri bu ilişkinin terapötik yönü olduğunu göstermektedir. Sandviç²⁶ dönemde olan bu ebeveynin çocuğuyla ilgili durumu için okulda yaptığı görüşmeler sosyal hayatında sıkışıp kalmış olan ve çocuğuyla sorun yaşayan veliye olumlu katkı yapmaktadır. Bu deneyim, ebeveynlerin, çocuklarının disiplin süreçlerine katılımının tek yönlü

²⁶ Sandviç dönem: Aynı anda hem genç nesillere hem de yaşlı nesillere bakmak zorunda kalan yetişkinlerin bulunduğu dönem olarak tanımlanmaktadır (Algül, 2010).

olmaması gerektiğini göstermektedir. Okulların da ebeveynleri süreçlere dahil etme konusunda girişimlerde bulunmasının olumlu olacağı açıktır.

Ben genelde doğruyu konuşan bir insanım. Doğru konuşmak gerekirse yani çocuğum yüzünden geliyorum. Yoksa gelmem. O zaman iletişim okulda olan biteni de bilmem, hocaların nasıl olduğunu da bilmem, gelirim sınıf hocası ile konuşurum tamam bitti git yani. Şimdi öğrenciye göre de değişiyor. Ben onun için daha sıkıyım okulda öğretmenlerle. Onun için yani benim için öğretmenler şu anda dört dörtlük, bana göre öyle, başka velileri bilemem. (Birsen)

Birsen hanım, aslında okula zorla gittiğini ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmektedir. Çocuğunun riskli davranış göstermesi nedeniyle daha önceki öğrenim yıllarında da okula gitmek durumunda kaldığını ifade eden Funda hanım, bu yüzden içine bile kapandığını eklemiştir. Bu durumun aslında anneyi olumsuz etkilediğini; okul süreçlerine daha çok babaların dahil olması gerektiğini ancak böylece etkili bir disiplin sağlanabileceğini öne sürmektedir. Çocuklarının kendisiyle her konuda konuşabildiğini ve bu yüzden iletişimlerinin düzeyinin düştüğü ifade eden Funda hanım, bir keresinde erkek çocuğunun ders başarısının düşük olması sebebiyle babayı okula göndermiş ve çocuğunun gelişiminde olumlu anlamda gözle görülür değişme olduğunu paylaşmıştır. Çocukların disiplinlerini sağlanması konusunda çevresindeki babaların çok geri planda kaldığı konusunda eleştiri yapmaktadır.

Disiplin sağlamanın okulun görevi olduğu algısına sahip bulunan ebeveynler de mevcuttur.

“Söz konusu eğitim olunca ne yapılabilir, öğrenci sayısı çok fazla, nasıl bir durum izlenir açıkçası bilmiyorum. Bunu bir eğitimci bilmeli yani.” (Arife)

Okul-veli ilişkisini belirleyen önemli değişkenlerden biri de çocuğun riskli davranış gösterip göstermemesidir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan velilerden ikisi haricinde (Sibel hanım, Feride hanım) tamamı riskli davranış gösteren çocuğa sahip velilerdir. Riskli davranış gösteren çocuğa sahip bu veliler çocuklarının okulunu daha sık aralıklarla ziyaret etmektedirler. Diğer veliler ise veli toplantısı ve velilerin dahil olduğu bir okul etkinliği olması halinde okula gittiklerini ifade etmişlerdir. Çocuğunda dikkat eksikliği tanısı olan bir veli ile görüşmede okul ile iş birliğinin boyutu sorulduğunda şu yanıtı vermiştir:

“Mesela ben sabredemiyorum sürekli tartışıyordum Utku'yla. Kendinizi biraz törpüleyin dedi bana, ben ona yaptığım her şeyi anlattım yanlış davrandığım farkında olduğum her şeyi anlattım Sefa Beye. Biraz daha sabırlı olun dedi o da bir ergen sonuçta zaten bir rahatsızlığı var. Bir de bana bazen biraz sizde abartıyorsunuz dedi. Bu da çocuk sonuçta konuşabilir derste, bu da normal dedi. Biraz fazla oluyor Utkununki ama siz de çok abartıyorsunuz dedi bana mesela, beni de suçladı yeri geldiğinde...”
(Gülten)

Gülten hanım, çocuğunda dikkat eksikliği tanısı olması sebebiyle çocuğunun derslerde arkadaşlarıyla ya da kendi kendine olmak suretiyle sürekli konuştuğunu söylemektedir. Bu davranışından dolayı dersin akışını bozan çocuk hakkında sürekli şikâyet gelmekte ve bir defa olmak üzere disiplin sürecine dahil olmuştur. Bu davranışının lise düzeyinde daha da arttığını ifade eden Gülten hanım, lise birinci sınıf boyunca harçlık kesme, istediği eşyayı satın almama, boş vakitlerinde dışarı çıkmama gibi yöntemlerle çocuğunu cezalandıran anne, çocuğunun bu davranışını söndürmeyi amaçlamıştır. Veli toplantısı, okulda bireysel görüşme, telefonla arama gibi birçok yolla okuldan çocuğuyla ilgili çok fazla şikâyet alan anne, bu durumun kendisini rahatsız ettiğini için kendi disiplin yöntemini uygulamaya başlamıştır. Bunun akabinde çocuğunun öğretmenlerinden biriyle görüşen Gülten hanım, çocuğunun ergenlik döneminde olduğu için daha hoşgörölü ve müsamahakâr olması gerektiği tavsiyesi aldığını, çocuğunun ergenlik döneminin normal davranışlarını sergilediği yanıtını aldığını aslında normal dışı bir durumun olmadığını eklemiştir. Rehberlik servisiyle de çok sayıda toplantı yapıldığı öğrenilen Gülten hanım, görüşmenin ilerleyen dakikalarında öğretmenin bu yaklaşımı sayesinde çocuğuna yönelik davranışlarının farkına vardığı ve aslında yanlış tutum sergilediği itirafında bulunmuştur. Dahası çocuğuyla çok fazla sürtüşmesinin ve okulda çocuğunun bu davranışlarının bir sebebinin aslında kendisinin aşırı sabırsız ve tahakkümkâr tutumunun sebep olduğunun farkına vardığını ifade etmiştir.

Epstein'ın (1995) ortaya koyduğu tipolojinin birinci basamağında belirttiği “ebeveynlik” kavramı ev ortamında çocuklarını desteklemelerini kolaylaştırıcı uygulamalar geliştirilmesini içermektedir. Görüşme yapılan velilere mevcut

durumda okulla nasıl bir iş birliğine sahip oldukları sorulduğunda okuldan bu konuda beklenti içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

“Belki bizim eksik olduğumuz tam bilmediğimiz noktalar olabiliyor pek fazla öğretmenlerin her biriyle görüşme imkânımız olmuyor geldiğimiz zaman ya bir öğretmeni görebiliyorum ya da iki tanesini görebiliyorum. Bazen müdürle konuşuyoruz onun haricinde bütün öğretmenleri bir arada yakalayamıyorum. Her öğretmen farklı bir şey söyleyebilir. Bilmediğim için belki bizim de eksik yanlarımız vardır.” (Feride)

“Ben kendim dört dörtlük diyemem. Dediğim gibi kimse dört dörtlük değildir illa benim de hatam vardır yani ama dediğim gibi biz mesela çocuklarımız da mesela dinlemediği için asabi olduğu için mesela söylesek de almıyorlar. İşte arkadaş çevresiydi şuydu buydu derken haftada bir defa okula geliyorum, okulun numarasını gördüğüm zaman inan ki korkuyorum, mesaj geldiği zaman insan korkar mı, telefonuma mesaj geldiği zaman aha benim kızımdan mesaj geliyor okuldan, bir şey oldu okula gitmedi diye korkuyordum.” (Funda)

Çocuklarının disiplini konusunda sorun yaşayan Feride hanım ile Funda hanım bu konuda özeleştiri yaparak çocuklarının eğitiminde okulun kendilerine de katkı yapması gerektiğine inanmaktadır ve bu konuda beklenti içerisinde dirler. Okulların çocukların disiplini konusunda velilerin de gelişmelerine yardım etmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Korku içerisinde yaşamaktansa güçlenmeyi isteyen veliler sistemle ilgili endişelerini ve önerilerini ortaya koymaktadırlar. Okul-veli ilişkisinin etkin bir şekilde gerçekleşmesi ve bu ilişkinin öğrenciye olumlu yansımaları okul-veli iletişimine ve karar verme süreçlerine katılımına bağlı olduğu açıktır.

4.3.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

Veli deneyimlerinin giriş kısmında ele alınan okul-ev ilişkisinin arttırılmasına ilişkin tartışmada ifade edildiği üzere ebeveyn katılımı çocukların saygılı ilişkiler geliştirme, sorumluluk sahibi olma ve kendisinden beklenen davranışları sergileme konusunda önemlidir. Bu yüzden disiplinin okul ortamında sınırlı olmaması gerektiği anlayışı bulunan veliler de bulunmaktadır. Disiplin konusunda öğrencilerde bulunması gereken becerilerin ne olduğuna ilişkin soruya Aysun hanım toplumda her bireyin konumuna getirdiği sorumluluklarını bilmesi ve yerine getirme gerektiği şeklinde cevap vermiştir.

Kural varsa bir yerde, disiplin varsa kural varsa sen öğrenciyse buna uyacaksın benim hep söylediğim de bu yani. Kural mı konmuş oraya bir disiplin şeyi konmuş oraya biz o zaman ona devam edeceğiz. Hani sorumluluk. Ben her zaman şöyle söylüyorum eve gelip yemek yapıp sizinle ilgileniyorum, çamaşırları yıkıyorum, ütü yapıyorum. Sizin sorumluluğunuz ne, ders çalışmak. Çünkü şimdi sizin toplumdaki rolünüz öğrenci, benimki anne ve iş hanımı, o zaman herkes rolünü gerçekleştirecek. Okulda da böyle orada bir disiplin varsa o ortama uymak zorundayız. Disiplin sadece okulda değil her yerde olmalı, evde dolmalı, sokakta dolmalı, her yerde bence olmalı.” (Aysun)

“Funda. Evet. Şimdi her şey adama şöyle mesela değil atsan suç ama adam adamı bıçaklıyor suç olmuyor. Ben bunu televizyonda seyrettim de sinirleniyorum o haberleri seyrettiğim zaman.

Araştırmacı. Takım elbise giyiyor, güzel giyiniyor, pişmanım diyor bakıyorsunuz ceza indirimi almış.

Funda. Ben duyuyorum şunu yapmış bunu yapmış ifadesi alınmış salınmış.

Araştırmacı. Evet doğru...

Funda. İyi o zaman diyorum öğretmenler bağırır ya veya veliler bağırır kızsa ha suç. Bana gelince niye suç ben bu zamana kadar bakmışım büyümüşüm bu yaşa getirmişim ben çocuğuma ne için bağıramayacağım veya bir öğretmen onun eğitimi için geleceği için uğraşıyor, niçin kıyamazsın. Haksız mıyım ama...” (Funda)

Funda hanımın otoriter ebeveyn tipine uygun yaklaşım gösterdiği ve çocuğunun üzerinde bakım, koruma hakkının olmasının yanı sıra geleceği için cezalandırma hakkının olduğuna inanmaktadır. Bu hakkın ebeveyn için doğal bir hak olması gerektiğini savunmaktadır. Yüksek kontrol gerektiren bu otoriter yaklaşımın öğrenci üzerinde olumsuz etkisi olacağı açıktır.

Cep telefonu, tablet ve bilgisayarlar gibi modern teknoloji aletlerinin uygunsuz kullanıldıklarında çocuklar üzerinde zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdingler, 2018). Teknoloji her ne kadar öğrenme, keşfetme ve oynama konusunda çocuklara fırsatlar sunsa da (Linebarger ve Piotrowski, 2009), dikkat eksikliği, saldırgan davranış, fiziksel aktivite yoksunluğu, obezite ve uyku problemleri gibi çocukların ruhsal, duygusal ve fiziksel gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Brown, 2011; akt. Mustafaoğlu vd., 2018). Sosyal gelişimlerine de olumsuz etki yapma potansiyeli olan teknoloji, çocukların sosyal dışlanma, içine kapanma ve agresif davranış gösterme gibi problemler yaşamalarına da yol açmaktadır. Bu konuda geçmiş ve şimdinin kıyaslamasını yapan Funda hanım, artan bireysellikten ve içe kapanmadan

bahsetmektedir. Bu durumu eleştiren Funda hanım, bu yüzden iletişimin de azaldığından yakınmaktadır.

“Evet. Mesela ders çalışırken yapamadın mı? Şimdikiler ne yapıyorlar evde ders olayı bitti, çok nadir yani evde ders yapan, görmüyorum yalan konuşmam yok yani, kitap bile Okumak yok, Bitti. Telefon ellerinde dıt dıt dıt dıt dıt dıt iletişimde bitti, herkes odasına gidiyor tek başıma oturuyorum koltukta.” (Funda)

Funda hanımın görüşlerini paylaşan bir başka katılımcı olan Feride hanım, bu konuda ciddi pişmanlık yaşadığından bahsetmektedir. Erken çocukluk eğitiminde bu durumu çözümlemesi halinde bugün böyle bir sorunla karşılaşmayacağı inancı taşıyan Feride hanım, bu durumu ihmalkarlık olarak algılamaktadır. Bunun sonucu olarak da çocuğuyla ilişkisinde olumsuz deneyimler yaşadığını ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde aşırı teknoloji kullanımının zihinsel, dil ve sosyal gelişim açısından gecikmelerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Pagani, Fitzpatrick, Barnett, ve Dubow, 2010: akt. Mustafaoğlu, sf. 241). Bu bulgulara paralel düşünceye sahip Feride hanım, bu konudaki pişmanlığını şu şekilde dile getirmektedir:

“Mesela daha küçükken yapmam gerekiyordu belki de bunu anasınıfı çağındayken belki. Belki oğlum odanı düzelt, kızım düzelt desem, şimdi hiçbirinde de yok. Şu an ilerledikçe yaşları fark ediyorum bu hatamı çünkü zamanında onlara bu kuralı koysaydım belki şu anda hepsi odasını kendi düzeltiyordu.” (Feride)

Riskli davranış gösteren çocuğa sahip olan veliler çocuklarıyla iyi bir ilişki içerisinde olabilmeleri ve çocuklarının okulda başarılı olabilmeleri için bazı özelliklere sahip olması gerektiğine inanmaktadırlar.

“İdeal bir öğrenci benim gözümde nasıl olmalı. Ben kendi gözümden söyleyeyim. Mesela benim oğlum çok az ders çalışıyor, saygılı olmalı Tabii ki annesine babasına, çevresine, öğretmenlerine. Ders çalışmakta önemli tabii o da artık kapasite meselesi, ne kadar kapasiten varsa o kadar ama çalışmadan da olmaz, çalışıp üzerine katmadan. Ben çocuklarımdan memnunum aslında. (Gülten)

Kadınlık ve erkeklığe atfedilen rollerin toplumsal olarak şekillenmesi olarak kavramsallaştırılan toplumsal cinsiyet kavramı ataerkil yapının baskın olduğu ailelerde kadınların ve kız çocuklarının aleyhine şekillenmektedir (Özateş, 2007). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algının şekillendirdiği ebeveynlik rolleri de ebeveyn-çocuk ilişkisini doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öte

yandan yapılan araştırmalar (Ames, Tanaka, Khoju ve Watkins, 1993; akt. Barge ve Loges, 2003: 141) çocuklarının eğitimine ve disiplinine etkin ebeveyn katılımının ebeveynlerin karakteristik özellikleriyle ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkin olma durumu öğrencinin akademik performansına olumlu etki yapmaktadır. Görüşme yapılan bir anneye ideal okul-veli ilişkisi sorulduğunda anne olarak çok etkili olamadığını, okula gittiğinde çocuğuyla ilişkin disiplin konularında çok etkin olamadığını ifade etmiştir.

“Anneleri ile genelde her türlü konuşabiliyorlar, bütün dertlerini annelerine söylüyorlar, babaları daha diktatör veya hemen bağırarak kısımda görüyor öğrenciler veya çocuklar, bana bir şey der hesabı yani. Ama annelerine her şeyi söylüyorlar, bütün ihtiyaçlarını söyleyebiliyorlar. Mesela baba bence daha etkili, baba gelse. Çünkü ben bunu yaşadım. Mesela benim eşim bir kere okula gitmişti ilkokuldayken benim oğlum, dersleri o kadar iyi değildi orta derecedeydi sonra hocasına gittim, mesela arada sırada gidiyordum mesela öğretmenini ile konuşmaya. Dedi ki böyle dedi oğlunuz Batuhan da bayağı değişim var dedi. Sadece eşimi okulun önünde görmesi yeterli olmuş, bir haftada dersleri bile değişmiş. Ben sürekli gidiyorum iki çocuğum var, ikisini de sürekli ben gittim. Hala da öyle zaten.” (Funda)

Riskli davranış gösteren çocuğa sahip Birsen hanım, anne olduğundan ötürü çocuğunun bütün sorunlarını kendisiyle paylaştığını ve bu yakın ilişki örüntüsü onun çocuğu üzerinde bir otorite boşluğu yarattığına inanmaktadır. Disiplini sağlamanın tahakküm kurmaktan geçtiğine inanan Birsen hanım, bunu ancak babanın yapabildiğini ve disiplin konusunda çocuklarının üzerinde daha etkili olduğunu deneyimlemektedir.

4.3.5. Okul Kültürü ve İklimi Algısı

Bu çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve bölümünde ele alındığı üzere okul disiplini üzerindeki çalışmalarda önemli iki kavram olan *okul iklimi* okulun kalbi, ruhu ve özü olarak tanımlanırken, *okul kültürü* ise okulun norm ve değerlerini içermektedir. Wang vd. (1997) tarafından yapılan meta-analiz çalışmaları okul kültürü ve ikliminin öğrenci başarısını etkileyen en önde gelen etkilerdendir. Dahası okulun teşkilatlanması ile öğrenci demografisinin çok daha az etkisi bulunduğu da ortaya konulmuştur.

Araştırmalar, ebeveynlerin okul iklimini pozitif olarak algıladıklarında çocuklarının okuluna daha yüksek oranda katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır (Goldkind ve Farmer, 2013; Lavenda, 2011). Dahası bu algıya sahip ailelerin riskli davranış gösteren çocuklarının sorunlarını ve mağduriyetlerini okulla daha fazla oranda paylaşmaya yatkın olmaktadır (Waasdorp vd., 2011). Çocuğun gereksinimini ortaya koymada ve karşılamada okulun becerilerini (önleme ve müdahale programları) arttırmak için ebeveynlerin bilgi paylaşımı oldukça gereklidir. Çocuğun durumu hakkında bütüncül bir anlayış oluşturmada ebeveyn katılımı çocuğun yararı için elzemdir.

Çocuğunun devamsızlık yapmasını arkadaş çevresine bağlayan anne, çocuğunun okuldaki çevresinin çocuğunun davranışını olumsuz etkilediğini deneyimlemektedir. Bu nokta, çocukla ilgili çalışmalarda okul sisteminin yanı sıra çevrenin de koruyucu-destekleyici çalışmalara dahil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

“Okuldan bir arkadaşı daha varmış, ona uymuş, onunla beraber okuldan kaçıyorlarmış. En son gittim okula yani ben, çağırdılar takip edeceğiz dediler. Bir hafta ben çocuğumla okula gittim geldim, takip ettim benim çocuğum 1 aya düzeldi. Aslında çevre olmasa çocuklar iyi yetişiyor ama sadece bizim çocuklarımızla olmuyor. Sokağa çıktığı zaman benim çocuğuma diyemiyorum ki şu çocukla oynama karşıdaki çocuğun şeysin de düşünebiliyorum ben. O çocuğun yanına gidip şununla oynamayacaksın dersem o çocukta karşıdaki kişiyi de rencide etmiş olurum ama sadece çocuğuma diyorum ki senin arkadaş çevren olabilir, onların kötü huyları da olabilir ama sen onların içerisinde temiz kalıyorsan ne mutlu bana, sen onlara örnek ol onların yaptıklarını yapma diyorum, ben sana arkadaş kısıtlaması koymuyorum eğer kötü şeyler sana geçiyorsa burada bir dur derim yani çocuğuma.” (Feride)

Çocuğunun öğretmeniyle ilişkisinin iyi olduğunda daha özenli olduğunu deneyimleyen Feride hanım, okulun da sert bir şekilde disiplin uygulaması gerektiğini ifade etmektedir:

“Benim çocuğum da gördüğüm şey öğretmeni severse daha dikkat ediyor, özen gösteriyor ama okulda bir öğretmeni mesela öğretmen olsun okuldaki müdür yardımcısı olsun onlarla itiş kakış yaşadığında sertlik gördüğü zaman onlardan soğuyor. Ben disiplin açısından bazen şöyle diyorum sert olsun okulda, disiplin olunca sert davranışınlar çocuklarımıza, evde yapamadığını okulda yapsınlar. Burada disiplin çok var bu okula ben geldim toplantıya kuralları bana söylediler. Yani buradaki disiplin bayağı var hem giyim kıyafet olsun hem davranış şeyleri olsun, sigara konusunda olsun çok büyük bir şeyleri var. Müdürler çok fazla sert

gözüküyor aslında çocukları ikaz ediyor ama ben sert görmüyorum aslında biraz daha sert olsalar disiplinli yani. Disiplin derken bir şeyi söylediğinde onu ertesi gün de tekrar çocukta gördüğü zaman mesela git, gitmiyorlar. Bazısı gönderiyor git bunu yap gel diyorlar çantasını da vermiyorlar burada o var ama benim çocuğuma pek öyle olmadı, var diyorlar ama bir şey demediler. Keşke yapsalar ama benim çocuğum da belki asabi olduğu için bu çocuğa belki de daha da çok davranırsak daha da çok dışlanmış olabiliriz diye belki düşünüyorlardır. Çünkü ben ne kadar çocuklarıma yumuşak davrandıysam bu oğlum biraz sert asabi yani.” (Feride)

İlkokul-ortaokul ile lise düzeyinde okul iklimi açısından oldukça fark olduğunu deneyimleyen veliler bulunmaktadır. Velilere çocuklarının okullarıyla ilgili olarak algıladıkları okul kültürü ve iklimi hakkındaki soruya Gülten hanım, önceki öğrenim kademeleriyle kıyas yaparak cevap vermektedir.

“Öyle bir sistem yok ama gezilere götürüyorlar. O şeyde var, kızım ilkokul beşe gidiyor, mesela her ayın sınıfı var, her ayın sınıfı, öğrencisi sinemaya gidiyor. Mesela benim kızım Türkçede hiç yanlış yapmadığı için ücretsiz sinemaya gitti. Ortaokullarda daha çok şey var ama ortaokulun öğrencilerin onlara o kadar ihtiyaçları yok bence. Daha böyle liselerde falan yapmalılar bunu. Bunları daha çok ödüllendirmeleri lazım bunu yapmıyorlar. Hani ergenler daha... Ortaokul çocukları, ilkokul çocukları daha çocuklar ya çocuk ruhlular. Yani liseye gidenler daha ailevi sorunları olabilir, kendi sorunları olur hem ergenler hayata dair her şey, maddi manevi onun için onlara daha çok destek olmaları lazım diye düşünüyorum ama bunları ortaokulda daha çok yapıyorlar bu tarz şeyleri geziler, kahvaltılar, yemekler... mesela bizde şey hiç yapmadılar bir kaynaşma yemeği olur, bir kahvaltı olur.” (Gülten)

Okul kültürü ve iklimi hakkında yorum yapan Gülten hanımın deneyimi ve algısı sosyalliğin öğretim kademesi arttıkça azaldığını ortaya koymaktadır. Ergenliğin en riskli dönemlerinde ebeveyn katılımının azaldığını ifade eden Gülten hanım, lise düzeyini sosyal desteğin daha az olduğu ve daha önce de tartışıldığı üzere okul ve ev hayatının daha belirgin çizgilerle ayrıldığı (bkz. Barge ve Loges, 2011) bir öğretim kademesi olarak algılamaktadır. Gülten hanım, ortaokul düzeyinde bir çocuğa sahip olduğunu ve her sınıfta bir sınıf annesi²⁷ olduğunu, bu yolla birçok sosyal etkinlikler düzenlendiğini ifade

²⁷ Sınıf Annesi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatlarında yer almayan bir uygulama olup İlköğretim okullarında öğretmen veli arasında köprü oluşturan sınıf anneleri, kimi zaman okula sık gidip gelerek çocukları da bir nebze rahatlatıp dertlerine derman olmaya çalışan, ihtiyaçların giderilmesinde velilerle istişarede bulunup sınıf, öğretmen ve öğrencilerin isteklerini tedarik etmeye çalışan kişidir. Ancak şimdiki adı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü olan İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 18.03.2011 tarih ve 3645 sayılı yazısı uyarınca “sınıf anneliği” adında bir uygulama bulunmadığı; sınıf anneleri adı altında velilerden görevlendirmeler yapılamayacağı,

etmektedir. Bir veli toplantısında sınıf anneliği uygulamasını liselerde başlatma önerisi yaptığını belirten Gülten hanım, bu önerisinin “çocuklar zaten kendisini ifade edebiliyor” gerekçesiyle reddedildiğini de eklemiştir. Gülten hanım, okul-aile iş birliğinin ve sosyalliğin sınıf yükseldikçe azaldığını açıkça deneyimlemektedir. Mevzuata aykırı bir uygulama olduğunun farkında olmayan Gülten hanım, lise düzeyinde de buna benzer bir uygulama ile okulun sosyal yönünün arttırılarak pozitif bir okul iklimi oluşturulabileceğine inanmaktadır. Bu görüşe paralel olarak Sibel Hanım de pozitif okul kültürü ve iklimi için ailelerin de katılımının önemli olduğunu şu görüşlerle ifade etmektedir:

“Gerçekten biz mesela arada bir öğretmen olsun öğretmenler, çocuklar, veliler bir yemek düzenleyelim; hadi bir akşam yemeğine gidelim; aileler öğretmenler hani okul ortamının dışına çıkıyorsun ya daha bir böyle sıcak ortam oluyor bu sefer bakıyor ki çocuk benim annemi babamı bütün arkadaşlarımın annesi babası tanıyor biliyor bu sefer çocuk diyor ki o zaman ben bu arkadaşima kötülük yapıyorum ama ben bunun annesini babasını da tanıyorum Bunlar da bana güler yüz göstermişler iyi insanlar iyi kişiler daha kendini bir toparlıyor daha bir sıcak ortam oluşuyor o zaman.” (Sibel)

Önemli ancak bir o kadar da ilginç bir tespitte bulunan Sibel hanım, öğrencilerin birbirlerinin velilerini yakından tanımasıyla okulda şiddetin önlenmesi, riskli davranışların azaltılmasının mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Bununla ilgili bir de deneyimini paylaşan Sibel hanım, çocuğunun okulunu her ziyaretinde kendisine ismiyle hitap edildiğini ve çocukların güler yüzle selam verdiğinden bahsetmiştir. Böylece okulda disiplin sorunlarının azalabileceğine inanan Sibel hanım ayrıca çocukların birbirleriyle daha saygıyla yaklaşılacağını vurgulamıştır.

görevlendirilen bu kişilerin sınıfın çeşitli ihtiyaçları için velilerden aidat adı altında paralar toplayamayacağı, ders araç-gereci temini yönünde faaliyetlerde bulunamayacağı, zaman zaman derslere müdahil olamayacaklarını içermektedir. MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin 4/d maddesi uyarınca gönüllü veli uygulaması adı altında sosyal etkinlikler kurulunda görev almak ve öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarında faaliyet göstermek suretiyle bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlikler gerçekleştirilebileceği hükme bağlanmıştır.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu araştırmanın problemini MEB ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinin ödül ve ceza odaklı olması, okul güvenliğinin sıfır tolerans politikalara dayanması, öğrencilerin bu yüzden problem olarak değerlendirilmesi, özel güvenlik görevlisi istihdam ederek işsizliğin azaltılması, davranış kontrolüne ilişkin bu cezaların istenen okul iklimini oluşturmaktan uzak olması, okul disiplini konusunda alternatif ve içerici uygulamaların olmaması oluşturmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın özneleri olan öğrenci, öğretmen ve velilerin geleneksel okul disiplinine ilişkin deneyimlerinden ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve literatürde yer alan benzer çalışmalara da yer verilmiştir.

5.1. ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ilki disipline ilişkin algılarıdır. Okul disiplinine yönelik hiyerarşik kurallar, güvenlik önlemleri, ceza yaklaşımı, davranış kontrol yöntemleri gibi geleneksel yaklaşımlar düzeni sürdürmek adına caydırıcılık, kontrol ve ceza kavramları üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın ikinci bölümündeki okul disiplinine ilişkin kısımda tartışıldığı üzere Türkiye’de lise düzeyinde uygulanan disiplin yönetmeliğinde disiplin tanımı yapılmadan yaptırımlar ve öğrencilerden beklenen davranışlar şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Bu yaklaşım okul disiplin politikalarını etkilediği gibi öğrencilerin de algılarını etkilemektedir. Öğrenciler, disiplini ceza, yaptırım, kural, yasak veya kontrol olarak görmektedir. Kıyafet uygulamasını baskı olarak nitelendiren öğrenciler kimlik kargaşası yaşamakta ve bu kuralı reddetmektedirler. Disiplin tanımına ilişkin kısa cevap veren öğrencilere bu cevaplarını sonda sorularıyla açıklamaları istendiğinde okul kıyafetinin öğrenciler arasında en çok sorun haline gelen uygulama olduğu görülmektedir. Kıyafet uygulaması konusunda öğrencilerin diğer okullardaki

akranlarını da takip ettikleri ve okullarını bu uygulamalar üzerinden kıyaslamak suretiyle değerlendirdikleri de rahatlıkla söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, disiplin kavramını ceza olarak algılamaktadırlar ve okul disiplininin hiyerarşik kurallar, güvenlik önlemleri, cezalandırıcı yaklaşım, davranış kontrol yöntemleri gibi geleneksel yaklaşımlar olduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin disiplinle ilgili deneyimlerinde ceza, yaptırım, kural, yasak ve kontrol gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin okul disiplinine ilişkin en sık eleştirdiği noktalardan biri kıyafet sorunudur. Görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı kıyafetle disiplinin sağlanmaya çalışıldığına inanmaktadır. Öğrencilerin kıyafet kuralına uymama, telefon kullanma, dersin akışını bozma gibi tüm davranışların cezalandırıldığı algısı öğrencilerin öğrenmelerini de önemli ölçüde olumsuz etkilemekte ve yapılan kontrollerin okullara aidiyet duygularını zedelediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere kıyafet kuralını ihlal etmenin disiplin suçu olarak ifade edilmesi öğrencilerin okula yönelik algılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler, kıyafet kuralı ihlalinin suç olarak nitelendirildiğini ve yaptırımlarla karşılaştıklarını deneyimlemektedir. Başka okullardaki kıyafet uygulamalarını takip ederek kıyaslama yapan öğrenciler bu kıyas sonucu okullarının disiplinli olup olmadığına karar vermektedirler. Suç olarak nitelendirilen bu durum karşısında ceza takdirinin olması cezalandırıcı sisteme örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin bu tanımlamaları, Sadık'ın (2017) 445 lise öğrencisinin katıldığı ve öğrencilerin metaforlar yoluyla disiplin algısı üzerine gerçekleştirdiği betimsel araştırma çalışmasında "Disiplin Metaforları Anketi²⁸" kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre disiplin hakkında 94 pozitif ve 49 negatif olmak üzere 143 metafor elde edilmiştir. Pozitif metaforların davranışları yönlendiren fenomen, düzeni koruma, sosyal yaşamın için gerekli unsur, öz-kontrol, öğrenme ve gelişme ile koruma mekanizması olarak ifade edilmektedir. Bu

²⁸ Disiplin Metaforları Anketi (Discipline Metaphors Survey), Fatma Sadık (2017) tarafından geliştirilmiş olup altı sorudan oluşmaktadır. İlk soruda öğrencilerden "bana göre, disiplin ... gibidir çünkü ..." cümlesini tamamlamaları beklenmektedir. Sonraki dört soru açık uçlu olup sınıfta ve okulda disiplinin nasıl uygulandığı ve nasıl uygulanması gerektiği soruları yer almaktadır. Son soru ise öğrencilerin disiplin hakkındaki görüşlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

araştırma sonuçlarıyla paralel olarak araştırmaya katılan öğrenciler de disiplini negatif metaforlarla tanımlamaktadırlar. Sözkonusu araştırma bulguları, araştırmamızdaki bulgularla tutarlıdır.

Öğrencilerin disiplin fenomenine ilişkin algıları gelecek kaygısı yaşamalarına yol açmaktadır. Disiplin cezası alan öğrencilerin gelecekte birtakım meslekleri (polis, jandarma) yapamayacakları korkusu onların duygusal sorunlar yaşamalarına ve gelecek konusunda kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin kaygı ve endişe yaşamaları onları psikososyal açıdan ihtiyaç sahibi hale getirmektedir. Bir yandan okula karşı tutum ve inanışları olumsuz etkilenen çocuklar daha yüksek oranda riskli davranış gösterirken bir yandan da akademik başarısızlık yaşama riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Mevcut disiplin uygulamaları, bu açıdan disiplin yönetmeliğinde ifade edilen öğrencilerden beklenen davranışlar sergilemelerine olumsuz katkı yapmakta olup öğrencilerin bastırılma, engellenme, sosyal çekilme, düşük psikososyal işlevsellik gibi sorunlar yaşamalarına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ikincisi okul disiplin uygulamalarının öğrenciler üzerinde iyatrojenik etkiye sahip olmasıdır. Mevcut disiplin yöntemleri öğrenciler üzerine olumsuz etkiye sahiptir. Okullarında sürekli olarak disiplin adı altında kontrol ve denetimlere maruz kalan öğrenciler bu durumun kendilerini baskı altında aldığını ve öğrenci gibi hissetmemektedirler. Kendilerine güvenilmedikleri hissine kapılan öğrenciler bu yüzden okula, öğretmenlerine ve akranlarına karşı soğuma duygusu içerisine girmektedirler. Bu sebeple korku duygusuna da kapılan öğrenciler, akademik başarılarının etkilendiği, içlerine kapandıkları ve istenen öğrenme ortamını bulamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “sessiz olup, sakın durup ve bir şey yapmamaları”na dayanan geleneksel disiplin yöntemleri (Ashworth, Van Brockern, Ailts ve Donnelly, 2008) cezalandırıcı olup davranış değişikliği sağlamadaki etkisi azdır. Buna ek olarak, pozitif okul iklimi ve istenen çevreyi yaratmaya etkisi de yok denecek kadar azdır. Korku, çekilme, duygusal istismar, kötü davranış yönetimi, travma yaşayan öğrencilerin yaşadıkları travmaya arttırıcı etki yapmaktadır (sf. 22).

Okul güvenliği ve disiplin uygulamaları, okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet uygulamalarının öncelikleri arasında yer almaktadır. Ancak okul güvenliği kapsamında okullarda güvenlik görevlilerinin görev yapabilmesine imkân tanınması öğrenciler üzerinde olumsuz etki yapan bir başka uygulamadır. Bazı öğrenciler, okullarında görev yapan güvenlik görevlilerinden korkmakta ve çekinmektedir. Okullarda 2017 yılında başlayan bu uygulamanın yanı sıra yine aynı yıl içerisinde İçişleri Bakanlığı gerek kamu gerekse de okullarda güvenlik kameralarının yaygınlaştırılması talimatı vermiştir. Okul güvenliğini sağlamayı amaçlayan bu yaklaşımlar Foucault (1977) tarafından ortaya atılan panoptikon kuramının ilkeleriyle uyumludur. Bu kurama göre panoptikon bir metafor olarak kullanılmakta ve disiplinsel durumda insanların sosyal kontrolü fikrine dayanmaktadır. Bu fikre göre insanların tüm adımları gözetlenmekte ve her olay kaydedilmektedir. Bu durum, gözetlenmek suretiyle güç ve bilgi ile insanların yumuşak başlı olması ve kurallara uyması sağlanmaktadır. Gözetlemek, güç odağı olmak ve insanların normal olmayan davranışlarını kontrol etmek demektir. MEB ve İçişleri Bakanlığının okul güvenliğine ilişkin bu uygulamaları sosyal kontrolü sağlamanın yanı sıra öğrenciler üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu açıktır.

Disiplin uygulamaları, öğrencilerin duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemesidir. Katılımcılardan disiplin cezası almış öğrenciler bu disiplin süreçlerinden sonra korku ve kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdi. Sessiz ve sakin, bir şey yapmayan öğrenci profiline bürünen öğrenciler korku, utanç, kaygı gibi bastırılmış negatif duygular yaşamakta oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Rothstein (1984) tarafından ifade edildiği üzere geleneksel disiplin sistemini deneyimleyen öğrencilerin güçlü ancak açıkça ifade edemediği kızgınlık, kaygı ve aşağılama duygularıyla tepki gösterdiği bulgusuyla uyumluluk göstermektedir. Bir başka araştırma bulgusuna göre (Dubanoski, Inaba ve Gerkewicz, 1983; Cameron ve Sheppard, 2006) ceza alan öğrenciler öğretmenlerine karşı korku ve endişe duymaktadırlar. Görüşme yapılan öğrencilerin ifadeleri bu araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden üçüncüsü okul disiplini bağlamında verilen cezaların işlevidir. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından cezaların istendik davranış değişikliğini sağlamadığı görülmektedir. Bağımlılık yapıcı madde kullandığı için örgün öğretim dışına çıkarılma cezası alan bir arkadaşına sahip öğrencinin disiplin algısı işlevsellikten uzak olduğu yönündedir. Bağımlılık yapıcı madde kullanan arkadaşının bu durumundan haberdar olduğunu, sözkonusu öğrencinin birçok disiplin cezası aldıktan sonra en üst ve ağır ceza olan örgün öğretim dışına çıkarılma cezası aldığını ifade eden öğrenci bu durumu ilgililere bildirmediği görülmektedir. Bu vakanın erken tespit edilememesi disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu göstermektedir. Davranış kontrolü yoluyla öğrencilerde istendik davranış değişikliği kazandırmayı amaçlayan geleneksel yaklaşımların temel varsayımı okullarda davranış kontrolünü sağlamanın en kolay ve etkili yolunun cezalar olduğu motivasyonudur. Ancak cezalar istendik davranışa değil hangi davranışın yapılmaması gerektiğine odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmelerde okul sisteminde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerine zarar vermekte, öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve okul terkine neden olmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerden ceza alanlar cezaların ne anlama geldiğini bilmediklerini, kısa süreli uzaklaştırma aldıklarında bu durumun kendilerini okulda popüler hale getirdiğini ve tatil yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu cezanın kendisine iyi gelmesi, cezanın asıl amacı dışında bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Davranış kontrolü sağlama hedefinden uzak olan bu yaklaşımlar ayrıca riskli davranışın tekrarını da önleyememektedir. Öte yandan cezalandırıcı yaklaşımlar, onarıcı adalet yaklaşımının temel ilkelerinden olan sorumluluk alma, çatışma çözme, ilişkilerin onarılması gibi kavramlardan tamamen uzak bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Foucault'nun (1975) normalleştirme kuramına göre disiplin gücü minimum güç harcayarak maksimum sosyal kontrol sağlamak üzere kullanılan taktiklerdir. Maksimum sosyal kontrol yaklaşımı ortaöğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılmakta ve amaç, normal olmayan davranışları ortadan kaldırmaktır. Bu yaklaşımda en büyük araç cezalardır. Ülkemizde ortaöğretimde uygulanan

disiplin yönetmeliği ceza kavramıyla ele alınmaktadır. Bu nokta, disiplinin ceza ile ilişkilendirilmesi algısının gerekçelerinden biridir. Disiplin konusunda olumsuz algıya sahip öğrenciler, bu sosyal kontrol karşısında baskı, tükenmişlik, dersi dinlememe şeklinde tepkiler ortaya koymaktadır. Geleneksel disiplin prosedürleri eksikliklere odaklanan süreçleri gerektirdiği için okul içi ilişkileri onarma ve davranış bozukluklarını azaltma konusunda yeterli fırsat sağlamamaktadır.

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden dördüncüsü öğrencilerin okul kültürü ve iklimi konusundaki algılarıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul kültürü ve iklimi konusunda ya herhangi bir algısı bulunmamakta ya da olumsuz algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. 2018 yılında liseye geçişte yapılan sistem değişikliğiyle adrese dayalı kayıt sistemi okullardaki iklimi ve kültürü olumsuz etkilediği görülmektedir. Daha önce başarı düzeyi yüksek öğrencilerle yeni sistemle birlikte başarı düzeyi düşük öğrencilerin bir arada öğrenim görmeye başlaması bozuk akran ilişkileri, saldırgan davranışlar, fiziksel şiddet gibi bir takım olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Bu durum ise başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik ve sosyal süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Araştırmalar, pozitif okul iklimi ile öğrencilerin psikososyal gelişimleri ve akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Soliman, 2017). Ancak negatif okul iklimi konusunda bazı araştırmalar ise istikrarsızlık, kaos, negatif dinamik gibi olumsuz sonuçlara yol açan okul ikliminin varlığını ortaya koymaktadır (Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014, Goldstein, Young, & Boyd, 2008, Jackson, & Steege, 2012; akt. Soliman, 2017). Mevcut disiplin uygulamalarında okula ilgi duymama, okuldan soğuma ve motivasyon eksikliği gibi duygulara sahip olan öğrencilerin bulunduğu okullarda pozitif okul ikliminden söz etmek mümkün değildir. Negatif olan bu durum öğrenciler arası ilişkiyi ve okula yönelik tutumları da olumsuz etkilemektedir. Okul sistemi içerisindeki bireyler arasındaki ilişkiye de olumsuz etki yaptığını ortaya koyan bazı araştırmalar da mevcuttur (Scherz ve Scherz, 2014). Bu araştırma bulguları, mevcut çalışmamıza katılan öğrencilerin deneyimlediği okul içi ilişkilerdeki olumsuz algı ve deneyimlerle

örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri disiplin cezalarıyla tehdit etme yaklaşımı okul içi ilişkileri olumsuz etkilediği açıktır.

MEB tarafından 2018 yılında yürürlüğe konulan liseye geçişte “coğrafi kayıt alanı” (adrese dayalı kayıt) sistemi okul kültürü ve iklimini olumsuz etkileyen bir başka noktadır. Daha önce liseye geçiş sınavı ile öğrenci alan okullardan proje okuluna dönüştürülmeyen okullar artık “coğrafi kayıt alanı” adı altında bulunduğu bölgeye en yakın oturanlara kayıt hakkı vermektedir. Ancak bu sistemin okul kültürü ve iklimine olumsuz katkı yaptığı bu araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Daha önce ilgili okula sınavla giren ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerle adrese dayalı sistem ile kayıt yaptıran öğrenciler arasında uyum sorunlarının olduğu görülmüştür. Yeni sistemle kayıt yaptıran öğrencilerde yüksek oranda riskli davranışlar görüldüğü görüşme yapılan özneler tarafından bildirilmiştir. Bu durum okul güvenliğini de olumsuz etkilemekte ve kendini güvensiz hisseden öğrencilerin de şiddete başvurmasıyla sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin kendilerini korumak için fiziksel şiddete başvurması kendilerini korumanın en iyi yol olduğu düşüncesinden gelmektedir. Ancak Bey ve Turner (1996)’ın ifade ettiği gibi şiddet, güvensiz ve disiplinsiz bir okul ortamına yol açmaktadır. Arkadaş ortamından dolayı şiddete yatkın bir kişi haline geldiğini söyleyen öğrenci güvensiz hale gelen okul ortamında risk altındaki öğrenciler açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden beşincisi okul disiplininin akran ilişkilerine etkisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akran ilişkilerine ergenlik dönemi gelişim özelliklerinin doğrudan etki yaptığı görülmektedir. Akran ilişkilerinde öğrencilerin önemli algısal sorunlar yaşadığı açıktır. Bağımlılık yapıcı madde kullandığını bildiği arkadaşını okul yönetimine ihbar etmeyen bir öğrenci, arkadaşının güvenini kaybetmemek için o şekilde davrandığını ifade etmektedir. Bu öğrenci, mevcut disiplin uygulamaları karşısında arkadaşını kendi yöntemleriyle ortamından kurtarmayı amaçladığını açıklamıştır. Verilecek ceza sonucu arkadaşını kaybedeceğini söyleyen öğrenci bu hakkın arkadaşından alınmasını istemediğini ifade etmiştir. Bu bulguya

destekleyen bir görüşe göre öğretmenlerinin iletişim kalıplarından öğrendikleri kadar öğrenciler kendi aralarındaki iletişim kalıplarından da geribildirimde bulunma, çatışma çözme, yardım sunma ve davranışsal standartlar geliştirme gibi öğrenmeler de gerçekleştirmektedirler (Parr, 2002; Wentzel, 2009; akt. Furrer, Skinner ve Pitzer, 2014). Mevcut disiplin yöntemlerinin işlevsel olmadığı algısına sahip öğrenci öz ahlaki değerlerini mevcut disiplin uygulamaları yoluyla içselleştirmiş olduğu görülmektedir. Bu yanılsama öğrenciyi suç davranışını örtmeye itmiştir. Cezalandırıcı okul disiplin politikalarının öğrencileri ne eğitimsel fırsatlara ulaşmasını ne de okulun daha güvenli hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle konuşma, birbirlerini dinleme ve birbirlerine duygusal destek sağlamaları birbirlerini anlamaları ve saygı kültürü geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır. Samimi ilişkiler geliştirme, öğrencilerin ilişki kurma konusunda ihtiyaçlarını da karşılamalarına imkân tanımaktadır. Akran ilişkileri, öğrencilerin kontrol duygusu geliştirmeleri açısından da önemlidir.

Öğrencilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden beşincisi okul disiplininin öğrenci-öğretmen ilişkilerine etkisidir.

Öğrencilerin, öğretmenleriyle ilişkilerinin kalitesi okula ilişkin aidiyetlerini etkilemektedir. Sempati gösteren ve destekleyici öğretmenlere ilişkin algıları öğrencilerin sosyal ve uyumlu olma ve böylece disiplin uygulamalarına yol açacak davranışlardan kaçınma ihtimalini arttırmaktadır. (Montague vd., 2001; akt. Denney, 2005). Araştırmamıza katılan öğrencilerden öğretmenleri tarafından desteklenenlerin okula ve derslerine karşı daha fazla ilgi duyduğu gözlemlenmiştir. Dersin akışını bozma, riskli davranışlar gösterme gibi olumsuz davranışlar sergilemeye yatkın olmadıkları anlaşılmıştır. Ancak öğretmenlerinin davranışlarını saygısız olarak algılayan öğrencilerin okul normlarına uyma düzeylerinin çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerini otoriter, baskıcı olarak niteleyen öğrencilerin derse ve okula karşı motivasyonları da düşüktür.

Mevcut disiplin uygulamalarının öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilediği önemli bulgular arasındadır. Disiplin süreçlerine dahil olmuş öğrenciler ile öğretmenleri arasında güç ilişkisinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu ilişki durumu öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenciler, sözkonusu

davranışlarını tekrar etme eğiliminde olmaktadır. Öğretmenlerin aileleri davranış kontrol aracı olarak kullanma ve ceza ile korkutma yaklaşımı öğrenciler üzerinde baskı yarattığı gibi öğrencileri risk altına da sokmaktadır. Montague vd. (2001) öğretmenleri tarafından reddedilen öğrencilere oranla davranış ve öğrenme problemi olan öğrencilerin daha fazla risk altında olduğunu ileri sürmektedir. Böyle öğrenciler, kendilerinin anlaşılmadığını ve öğretmenleri tarafından desteklenmediğini düşünmektedirler. Bu algıya sahip öğrenciler, ayrımcılığa uğradıklarını düşünmekte olup başarılı öğrenciler karşısında öğretmenlerinden çok az destek gördüklerini ifade etmektedirler. Literatürde yer alan araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Araştırmalar öğretmenlerin yüksek başarıya sahip öğrencilerle daha pozitif ve destekleyici kişilerarası etkileşime girdiklerini ve bu öğrencilerden yüksek beklentilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan düşük başarıya sahip öğrenciler öğretmenlerinden daha negatif etki ve kişilerarası etkileşim içerisine girmektedirler (Baker, 1999). Etkili okul disiplin uygulamaları ve öğrencilerin okulun organizasyonuna ilişkin beklentilerinin dengelenmesinde öğrenci/öğretmen ilişkisi en iyi yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.2. ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ

Öğretmenlerin okul disiplini fenomenine ilişkin bulguları okul disiplini algısı, cezaların işlevi, okul-ev ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ilki okul disiplini algılarıdır. Okul sisteminde önemli role sahip olan öğretmen, öğrencilerin akademik ve psikososyal beceriler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Okulun misyonunu gerçekleştirmede, güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlamada öne çıkan en büyük araç ise okul disiplini. Öğretmenlerin okul disiplinine ilişkin bulgular bu parametreleri etkileyen önemli unsurlardandır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu bir çocuğu kazanmanın yolunun öğrenciye ceza vermekten geçtiği algısına sahiplerdir. Taviz verilmemesi, olumsuz davranışın “suç” olarak ifade edilmesi cezalandırıcı

sistemin araştırmaya katılan öğretmenler tarafından özümsemişliğini açıkça göstermektedir. Disiplinin ceza ile ilişkilendirme anlayışının öğretmenler tarafından paylaşıldığı açık olup davranışın şiddetine göre cezanın şiddetinin de belirlenmesi gerektiği görüşü ağır basmaktadır. Yapılan bir araştırma, cezanın yalnızca yanlış davranışı durdurmada etkili olduğunu, olumlu davranış geliştirmede etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Gözütok, 2000). Görüşmeye katılan öğretmenler de yapılan yanlış davranışı durdurmaya odaklandıkları görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde cezalandırıcı sistemin odak noktasının olumsuz davranışları durdurmak olduğudur.

Disiplin konusunda olumlu algıya sahip öğretmenler ise öğrenciye pozitif yaklaşıldığında onların disiplinsiz davranışlardan uzak durduklarını deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciye bu denli empatik yaklaşmanın mesleki tecrübe ile mümkün olabileceğini savunan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu algı, sosyal hizmetin ve onarıcı adaletin temel değerlerinden insan ilişkilerinin önemi ilkesiyle uyumluluk göstermektedir.

Okullardaki mevcut disiplin uygulamalarının evrak sistemine dayalı olduğu görülmektedir. Bu yüzden olumsuz davranış sergileyen öğrenciye disiplin dilekçesinin bir tehdit olarak kullanıldığı bulgusu bu araştırmanın önemli sonuçlarından birini teşkil etmektedir. Öğrencileri biyolojik ve psikolojik olarak etkileyebilecek ve sosyal öğrenmeler yoluyla sürdürülebilir hale büründürecek bu korku psikolojisi yaratma yaklaşımının disiplini sağlamanın anahtarı olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Disiplin konusunda okulun vizyonuna ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde kılık kıyafet, okulda oturuş, duruş gibi sorunların çözüldüğü öğrencilerin eğitimle ve sosyal faaliyetlerle ilgilendiği bir yer olması algısı bulunmaktadır. Ancak disiplin kavramında kılık kıyafet, duruş, oturuş gibi fiziki boyutların ön planda olması mevcut yöntemlerle öğrencilerin okula aidiyetlerinin artırılmasının mümkün olamayacağını göstermektedir.

Öğretmenlere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ikincisi cezaların işlevsel olmamasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

deneyim ve algılarıyla paralel olarak görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin önemli bir bölümü okul disiplini güvenlik tedbirleri, uzaklaştırma, fiziksel ceza ve formel olmayan davranış yöntemleri olarak tanımlamışlardır. Okullarda öğrenciler arasında zorbalık davranışının yaygın olduğunu deneyimleyen öğretmenler verilen disiplin cezaları karşısında öğrencilerin riskli davranışlar göstermeye devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerde davranış kontrolü sağlama ve öğrencilerin riskli davranışlarını engelleme amacı taşıyan uygulamaların işlevsiz olduğu, öğretmenlerin öğrencinin “burnunu sürtmek” için disiplin süreçlerini başlattığı ancak öğrencilerin bu tedbirleri ödül olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu düşünen öğretmenler bu sonucun değişmeyeceğine inanmaktadırlar. Öğrenilmiş çaresizlik (Seligman, 1975) savunma mekanizmasında öne sürülen davranış örüntüleriyle örtüşen bu tutumlar öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir. Mevcut yöntemlerle davranış kontrolü sağlayamayan öğretmenlerin “ipin ucunu kaçırmak” suretiyle enformel yöntemlere yönelmesi de öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir. Yapılan bir araştırmaya göre formel ceza sistemi uygulayan okullardaki uygunsuz davranış oranı daha az formel ceza sistemi kullanan okullara göre daha azdır (Heal, 1978; akt. Cameron, 2008). Söz konusu araştırma bulgularının mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Buna göre öğretmenler ne kadar formel süreçler yürütseler de öğrenciler üzerinde istendik davranış değişikliğini sağlama konusunda mevcut sistemin yetersiz kaldığı açıktır.

Okul disiplin uygulamalarının öne çıkan başka bir boyutu da disiplin süreçlerinin bir prosedüre dayalı olarak yürütülmesidir. Ödül ve Disiplin Yönetmeliği ilgili maddeleri (34.-47. Maddeler) ceza adaleti sürecinde kullanılan sevk, ifade alınması, delillerin toplanması gibi süreçleri içermektedir. Bu jargonun, öğretmenler tarafından rahatsızlık verici süreç olarak algılandığı görülmektedir. Prosedüre dayalı, cezalandırıcı ve evrak temelli bu sürecin öğrenciler açısından öğretici ve düzeltici bir yönü bulunmamaktadır. Prosedürlerle uğraşmak istemeyen öğretmenler kendi yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nokta disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden üçüncüsü okul-ev ilişkisinin boyutudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul-ev ilişkisine yönelik görüşleri ailelerin okul ile olan ilişkisinin çok zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Artan teknolojik gelişmeler sonucu öğrencilerde aşırı özgüven ve bağımsızlık duygusu artmaktadır. Bu tutumlar, öğrencilerin okuldaki davranışlarına olumsuz katkı yapmaktadır. Öte yandan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu ya da olumsuz algıları okul-ev ilişkisini doğrudan etkilediği görülmektedir. Çocukların öğrenme süreçleri sadece okulda gerçekleşmemekte ve çocuklar farklı yollarla da öğrenmektedirler. Ekosistem yaklaşımıyla değerlendirildiğinde okul da alt sistemlerden bir tanesidir ve okul sistemi öğrencinin tüm hayatından soyutlanamaz. Bu yüzden okul dışındaki çevre öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ve geliştirici role sahip olmalıdır. Okul sosyal hizmetinin bu bütüncül bakış açısı bireyin yaşamını ve öğrenmelerini okul içi ve dışı olarak değerlendirmemize olanak sağlamaktadır. Bu yüzden ebeveynlerin sürece katılımını önemli ve zorunlu hale getirmektedir. Velilerin öğrenme süreçlerine dahil olması öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta, saygılı ilişkiler geliştirmesini temin etmekte, okul erken terki oranlarını oldukça azaltmakta ve hatta eşitliği de teşvik etmektedir (Auerbach, 2012; Riehl, 2012). Araştırmaya katılan çocukların gelişim dönemleri açısından ergen olmaları bir geçiş döneminde olduğunu göstermektedir. Bu dönemde sosyal değişimlerden çok fazla etkilenen çocukların öğrenme süreçlerinde aileleri tarafından desteklenmesi mutlak önem arz etmektedir. Otoriter ailelerin ergenler üzerinde önemli ve etkin sonuçlar aldığına ilişkin literatürde araştırmalar mevcuttur (Hagell, Coleman ve Brooks, 2013). Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler, ailelerin mevcut disiplin eğitiminin çocuklarda aşırı özgüven ve bağımsızlık duygusu yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşam boyu gelişim kuramının ergenlik dönemine ilişkin öne çıkardığı kavramlardan biri olan “aktör” kavramıyla ergenlerin bu dönemde otonomi ve bağımsızlık arayışı içerisinde olduğu kastedilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki bu algıları aslında yaşam boyu gelişim dönemi kuramına uygun bir durumdur. Ancak ebeveynlerin disiplin konusundaki tutumları ve yaklaşımları süreci önemli oranda etkilemektedir. Okullarda

uygulanan disiplin süreçlerinde öğrenciye ceza verildikten sonra aileye tebligatın yapılması ailenin süreçlere dahil edilmediğini göstermektedir. Ailelerin çocuklarının okullarına dahil olmalarının onların pozitif gelişim göstermelerinde önemli rol oynamaktadır (Kelly vd., 2014). Aktif katılım, bilgi paylaşımı ve problem çözme yaklaşımı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada okul ile ev arasındaki ilişkinin asli unsurlarını oluşturmaktadır. Ancak veli toplantılarına katılımın düşük olması ve öğrencilerin velilerinin okulla ilişki içerisinde olmalarını istememeleri cezalandırıcı sistemde ilişkilerin öneminin göz ardı edildiğini gösteren noktadır. Halbuki onarıcı adalet yaklaşımı ilişkileri geliştirmeye, okul sosyal hizmeti ise ev-okul-toplum arasındaki bütüncül bağı güçlendirmeye odaklandığından bu yaklaşımlar cezalandırıcı sistemin olumsuz etkilerinden sıyrılarak okul-ev ilişkisini pozitif hale getirecek potansiyele sahiptir.

Öğretmenlere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden dördüncüsü öğrencileriyle olan ilişki örüntüleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencileriyle olan ilişki deneyimleri farklılaşmaktadır. Bazı öznel riskli davranış gösteren öğrencilerin “yüreğine dokunmanın”, samimi olmanın, onlarla sürekli iletişim kurmanın pozitif sonuçlara yol açtığına inanırken bazı öğretmenler ise “mesafeyi koruma”nın önemli olduğunu böylece öğrencinin öğretmen samimiyetini kullanarak riskli davranışlar sergilemeyeceğine ve “oturup kalkmasını bilen öğrenci” moduna geçeceğine inanmaktadırlar. Öte yandan okulda görev yapan öğretmenlerin riskli davranışlar karşısında gösterdikleri farklı tutumlar öğrencilerin sosyal öğrenme açısından algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre öğrenciler öğretmenlere yönelik güvenli bağlanma yaşayamamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışları öğrencilerin okul başarılarına ve davranışlarına doğrudan katkı yapmaktadır. İlişkiler açısından olumsuz algıya sahip öğrenciler okul terki ile duygusal ve sosyal sorunlar yaşayabilmektedir (Bonilla, 1993; Kelly ve Gaskell, 1996; Waggoner, 1991; akt. Davis ve Dupper, 2008: 180). Riskli davranış gösteren öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri olumsuz ise bu durum yukarıda ifade edilen kaçınılmaz sonuçlara yol açmaktadır. Ancak okul ortamlarında onarıcı adalet uygulamaları, ceza gerektiren davranışlara odaklanmak yerine öğrencilerin hayatında önemli gelişmeler ve değişmelerin

önemi üzerine odaklandığı için öğrenciler okula yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirebileceklerdir. Ancak mevcut sistemde okuldan uzaklaştırma cezası alan öğrenciler için okul sosyal hizmeti alanında önemli çalışmaları olan Dupper'ın (1994) “dışarı çekilen öğrenci” kavramı uygun bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavrama göre odağın okul üzerine çekilebileceği öne sürülmektedir. Okul terki kavramıyla aslında bireysel işlevsizlik ve patolojiye vurgu yapılmaktadır. Cezalandırıcı disiplin yaklaşımı, onarıcı adalet yaklaşımının aksine öğrencilerin uygun olmayan davranışları yerine okuldan uzaklaştırmaya odaklanmaktadır. Bu yaklaşım kişilerarası ilişkilere de zarar vermekte ve öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarını düşürmektedir. (Alspaugh, 1998; Black, 2002; Erickson, 1987; Jordan, Lara ve McPartland, 1994; akt. Davis ve Dupper, 2008: 182). Böyle öğrencilerin temel sosyal becerileri zayıflamakta ve öğrenciler güvenli ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Ergenlik dönemi, yoğun duygu ve çatışmalar barındıran bir dönem olup aidiyet hissi, kariyer, kendilik imajı ve güven duyma gibi konular önemli çatışma konularıdır (Polmear, 2004; Balk, 2014; Balk ve Vesta, 1998; akt. Maraş, 2016). Bu bilgiden hareketle bireyi anlamak için onu çevresi içinde ve gelişimsel geçmişini ele alan sosyal hizmet bilgi, beceri ve değer açısından öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirecek önemli katkılar yapacağı açıktır.

Öğretmenlere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden beşincisi okul kültürü ve iklimine ilişkin algıdır. Deneyimli öğretmenler, okul disipline ilişkin uzun yıllardır köklü bir değişikliğin olmadığını ve mevcut okul kültüründe cezanın hala en etkili ve önemli yöntem olduğuna ilişkin inanış olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmaya göre bazı öğretmenler kısa süreceği için basit bir cezalandırmayı yeni disiplin stratejileri uygulayarak olumlu bir davranışı öğretmeye ve pozitif geribildirim almaya daha kısa süreceği için tercih etmektedirler (Parker-Pope, 2008). İlişkilerin onarılmasına ve verilen zararın tazminine odaklanan onarıcı adalet uygulamaları öğretmenlere yeni ve alternatif disiplin stratejileri konusunda beceri kazandırmaktadır.

Eğitime ilişkin uygulanan politikalar da okul kültürü ve iklimini doğrudan etkilediği görülmektedir. 2018 yılında MEB tarafından başlatılan coğrafi kayıt

alanı sistemi ile birlikte daha önce puanla öğrenci alan okullara (proje okulları hariç) adrese dayalı bir şekilde kayıt hakkı verilmesi bu okullardaki kültür ve iklime olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim ve iyi okullarda öğrenim görmek doğal bir haktır. Ancak bu tip okullara kayıt olan birçok öğrencinin başarı düzeyinin düşük olması sonucu veliler çocuklarını başka okullara nakil aldırma yöntemiyle çocuklarının akademik başarılarını arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu yolu tercih etmeyen öğrencilerin mevcudiyetinin yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınıf yönetimi ve diğer yönetsel becerilerini etkilediği görülmüştür. Bu durum ayrıca öğrencilerin psikososyal işlevsellikleri üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Öğrenciler dersi dinlememekte, derse katılmamakta, etkin bir şekilde not tutamamakta ve motive olamayan öğrencinin akademik başarısı düşmektedir. Kamuda adrese dayalı sistem olarak bilinen bu yaklaşım kendi içerisinde “nakil sistemi” ortaya çıkarmıştır.

Koruyucu destekleyici karaktere sahip Ortaöğretim Uyum Programı MEB tarafından 2017 yılı itibariyle lise bir öğrencileri için uygulanmaya başlanmıştır. Lise birinci sınıf ile ergenlik döneminin ortak özelliklerinden bir tanesi ikisinin de geçiş dönemi olarak nitelendirilmesidir. Uyum programının bu bağlamdaki amacı da devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terki gibi sorunların azaltılmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenler de özellikle dokuzuncu sınıfa dikkat çekerek disiplin olaylarının en fazla dokuzuncu sınıf düzeyinde yaşandığını ifade etmişlerdir. MEB tarafından yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de sınıf tekrarı yapan öğrencilerin %74’ü dokuzuncu sınıf düzeyinde olup bu öğrencilerin okul terk oranları da %28’dir (MEB, 2013). Birey ve grupla çalışma becerilerine sahip okul sosyal hizmet uzmanları ergenlik döneminin getirdiği dışa ve içe dönük davranış problemlerini (zorbalık, endişe, utangaçlık) ele alarak müdahale becerisine sahiptir.

5.3. VELİLERİN DENEYİMLERİ

Velilerin okul disiplini fenomenine ilişkin bulguları okul disiplini algısı, okul disiplinine ebeveyn katılımı, okul-veli ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

Velilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ilki okul disiplini algılarıdır. Araştırmaya katılan veliler okul disiplinine ilişkin düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Bazı veliler, disiplinin sevgi ve saygı için gerekli olduğuna inanmaktayken velilerin önemli bir kısmı disiplini öğrenci özneler gibi ceza, yaptırım, kural ve baskı olarak tanımlamaktadırlar. Bu geleneksel algı velilerin disiplin konusunda negatif algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ebeveynler üzerinde disipline yönelik tutumlara ilişkin yapılan bir araştırmaya göre (Bear, 2010) disipline güvenilir yaklaşım sergileyen veliler, çocuklarının gereksinimlerine karşı duyarlı ve destekleyici olmaktadır. Bu bulgular ışığında araştırmamıza katılan velilerin negatif tutuma sahip olması çocuklarının gereksinimlerine nasıl yaklaştıkları konusunda kanıtlar sunduğu açıktır.

Öte yandan disiplin konusunda olumlu algıya sahip veliler okul sosyal hizmeti ve onarıcı adaletin temel değerlerinden insan ilişkilerinin önemi kavramını ön plana çıkarmaktadırlar. Velilerin bu algısı okul sosyal hizmeti değerleriyle uyumluluk göstermektedir. Ancak olumsuz algıya sahip velilerin davranış kontrolü, güç, iktidar ve yaptırım şeklinde tanımladıkları disiplin kavramı cezalandırıcı sistemdeki ihlal-suç-ceza tipolojisiyle açıklanabilmektedir.

Velilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden ikincisi okul disiplinine ebeveyn katılımıdır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerine veli toplantısı ya da okul-aile birliği yöntemleriyle katılımının mümkün olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak disiplin uygulamalarının kıyafet ve telefon kullanımı gibi konularla sınırlı olduğu algısı katılımın sınırlı olduğunun göstergesidir. Ebeveynlerin bir “sorun” olmadığında okulla iletişim kurmamaları, disiplin süreçlerine dahil olmamaları ve çoğu zaman da veli toplantılarına dahi katılmamaları onarıcı adalet uygulamalarında öne çıkan kararlara katılım, ilişki geliştirme gibi kavramların cezalandırıcı yaklaşımlarda gelişmediğini göstermektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin okul iklimini pozitif olarak algıladıklarında çocuklarının okuluna daha yüksek oranda katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır (Goldkind ve Farmer, 2013; Lavenda, 2011). Dahası bu algıya sahip ailelerin riskli davranış gösteren çocuklarının sorunlarını

ve mağduriyetlerini okulla daha fazla oranda paylaşmaya yatkın olmaktadır (Waasdorp vd., 2011). Literatürde ebeveyn katılımı çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanmakta ve ebeveyn tutumları, beklentileri ve çocukların akademik başarısı için okulla iletişimi ve okul ödevlerine evde destek vermesi olarak açıklanmaktadır (Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Sawyer, 2015). Bu araştırma bulguları ışığında araştırmamıza katılan velilerin okul disiplinine katılımının düşük olması onların okul iklimine yönelik düşük algıya sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan onarıcı adalet yaklaşımı okul sosyal hizmetine benzer şekilde ebeveyn katılımını önemsemektedir. Cezalandırıcı yaklaşımlar ise kural ihlaline neden olan davranışın kısa sürede durdurulmasına odaklanmakta ve bunun için cezaları kullanmaktadır. Kısa süreli çözümlere odaklanan bu yaklaşımlar ebeveyn katılımına artırıcı etki yapmadığı açıktır. Dolayısıyla okul ortamlarında ebeveyn katılımını arttıracak onarıcı adalet ve okul sosyal hizmeti gibi uzun vadeli çözüm üreten uygulamalara gereksinim duyulmaktadır.

Velilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden üçüncüsü okul-veli ilişkisidir.

Okul ortamında riskli davranışlar sergileyen çocuklara sahip velilerin okul ile iş birliği deneyimi okul disiplin uygulamaları kapsamında okulların yaklaşımları tarafından şekillenmektedir. Araştırmaya katılan bazı veliler okula gitme nedenlerinin çocuklarının okul kurallarını ihlali nedeniyle olduğunu ve aslında zorla gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının bu durumdan dolayı duygusal sorunlar yaşadığı ve içine kapandığını ifade etmesi durumun ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Okullardaki bu geleneksel yaklaşım okul-veli ilişkisini teşvik edici nitelikte değildir. Ebeveynin okul disiplini sürecine katılımına ilişkin yapılan bir araştırmada yüksek disiplin ve güvenliğin olduğu okullarda anlamlı derecede düşük ebeveyn katılımı olduğu; diğer taraftan düşük disiplin ve güvenlik seviyesine sahip okullarda yüksek katılım olduğu ortaya çıkmıştır (Mowen, 2015). Bu sonuç, disiplin ve güvenliğin ebeveyn katılımına artırıcı ya da azaltıcı etki yaptığı anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, mevcut

araştırmaya katılan ebeveynlerin okul disiplini deneyimi çocuklarının okulda riskli davranış gösterip göstermemesiyle ilgilidir.

Onarıcı adalet uygulama süreçlerinde yaygın olarak kullanılan dört model olduğu daha önce de tartışılmıştı (Bkz. Bölüm 2.4.). Bu modellerin ortak yönü bozulan ilişkileri onarma, öğrenme için fırsat oluşturma, diyalog geliştirmedir. Onarıcı adalet yaklaşımının uygulanması okul içi ve dışında ebeveynlerin öğrenmeye gizil katılımını desteklemekte ve katılımlarını kolaylaştırmaktadır. İyi bir ilişkinin mümkün hale getirilmesiyle çocukların ihtiyaç, deneyim ve rollerine odaklanmaya da yardımcı olacaktır. Araştırma bulgularına göre velilerin disiplin konusunda okuldan beklenti içerisinde olması bu programlara olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Velilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden dördüncüsü ebeveyn-çocuk ilişki örüntüleridir. Okul disiplinine ebeveyn katılımı çocukların saygılı ilişkiler geliştirme, sorumluluk sahibi olma, kendilerinden beklenen davranışları gösterme noktasında önem arz etmektedir. Bu bilgi ışığında okul disiplininin sadece okul ortamıyla sınırlı olmaması gerekmektedir. Araştırmaya katılan veliler, mevcut sistemin disiplini okulla sınırlı tuttuğu, bu konuda okulla birlikte çalışmaları gerektiği ve okulun bu konuda kendilerine destek olmaları gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan araştırmaya katılan veliler, çocuklarıyla ilişkilerinde teknolojik aletlerin kullanımıyla ilgili sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Çocukların sürekli olarak telefonlarıyla ilgilendiklerini ve iletişimlerinin çok zayıfladığını ifade eden veliler okuldan da çocuklarının telefon kullanımına ilişkin çok fazla uyarı aldıklarını ifade etmişlerdi. Bu bulguya paralel olarak literatürde yer alan çalışmalara göre (örn. (Brown, 2011; akt. Mustafaoğlu vd., 2018) teknoloji çocuklara fırsatlar sunsa da dikkat eksikliği, saldırgan davranış, fiziksel aktivite yoksunluğu ve obezite gibi ruhsal, duygusal ve fiziksel gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Ergenlik dönemlerinde yoğun duygu ve çatışma yaşayan çocuklar ebeveynleriyle olan ilişkilerinde aidiyet hissi ve güven duyma gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Ailelerin teknoloji kullanımı konusunda farkındalık seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu sorunların

ortadan kaldırılmasında aile ile çalışma becerilerine sahip sosyal hizmetin katkısı büyük olacaktır. Dışlanma, içine kapanma ve agresif davranışlar gösterme gibi sosyal gelişimlerine olumsuz etki yapacak riskler barındıran teknoloji kullanımının doğru bir şekilde yönetilmesinde velilerle çalışılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Velilere göre okul disiplini fenomenini oluşturan bileşenlerden beşincisi okul kültürü ve iklimine ilişkin algıdır. Okul sisteminde önleme ve müdahale programlarının etkililiği ebeveynlerin okul disiplini konusundaki algısıyla doğru orantılıdır. Çocuk hakkında bütüncül anlayış oluşturmada ebeveyn katılımı kritik role sahiptir. Onarıcı adalet ve okul sosyal hizmeti kapsamındaki uygulamalar ekolojik yaklaşıma sahip olup çocuğun gereksinimlerini bütüncül olarak değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bilgilendirme, farkındalık artırma, pozitif müdahaleler, okul güvenliği ve disiplinine öğrenci katılımını sağlayıcı faaliyetler, akademik destek, psikolojik danışma ve rehberlik gibi koruyucu ve destekleyici çalışmalar okul becerilerini arttıracaktır. Okul ortamının çocuğun yüksek yararına uygun hale getirilmesinde velilerin katılımı rolü kritiktir. Okulların çocukların gereksinimlerine cevap verebilir hale gelmesi ortak hareket etme ile mümkün olacaktır. Araştırmaya katılan velilerin ortak paydada bulunduğu en önemli bulgulardan bir tanesi ebeveyn katılımının çocukların öğretim kademesine (ilkokul, ortaokul, lise) göre azaldığıdır. Buna göre öğrencilere sosyal desteğin lise düzeyinde daha azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Lise düzeyinde okul ve ev hayatının belirgin çizgilerle ayrılması (Barge ve Loges, 2003) ebeveynlerin okul disiplinine katılımını ve dolayısıyla okul kültürü ve iklimine katkı sunmasını sınırlı hale getirmektedir. Araştırmaya katılan bir veli, öğrenci velilerinin birbiriyle yakından tanışıyor olması, çocukların arkadaşlarının velilerini tanıyor olması okulda şiddetin önlenmesi, öğrencilerin riskli davranışlarının azalmasında anahtar rol oynayacağına inanmaktadır. Velinin bu yaklaşımı farklı bir model önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

6. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, tez çalışmasına ilişkin sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya ilişkin önemli sonuçlar öğrenci, öğretmen ve veliler açısından ele alınmıştır. Diğer taraftan, öneri kısmı iki boyutta tasarlanmış olup öncelikle tezin amaçlarından biri olan onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli sunulmuştur. Önerilerin ikinci kısmında ise araştırmacı ve uygulayıcılar için tez konusuna ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma çalışmasında ortaöğretim düzeyinde öğrencilere yönelik uygulanan disiplin yöntemlerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin deneyimlerine yer verilmiştir. Disiplin süreçlerinde öğrenci, öğretmen ve velilerin okul disiplinine ilişkin deneyimleri ve bu deneyimlerinin anlamının özü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma, Şubat-Mart 2019 tarihlerinde Rize ilinde yer alan ortaöğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Nitel desende fenomenolojik araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada disiplin süreçlerine dahil olmuş 16 öğrenci, 15 öğretmen ve çocukları disiplin süreçlerine dahil olmuş 12 veliyle yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu görüşmelerden elde edilen veriler, yorumsamacı fenomenolojik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu yaklaşım sonucunda üç tema, 16 alt temaya ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar öğrenci deneyimleri, öğretmen deneyimleri ve veli deneyimleri olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

Tez çalışmasının bu bölümünde geleneksel disiplin yöntemlerinin uygulandığı ortaöğretim kurumlarında öğrenciler, öğretmenler ve velilerin deneyimlerine ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Türkiye’de 1961 tarihinde yürürlüğe giren İlköğretim ve Eğitim Kanununun birinci maddesi temel eğitim öğretimin yanı sıra çocukların fiziksel, ruhsal ve ahlaki gelişimlerinin ulusal amaçlara uygun olarak sağlanmasına odaklanmaktadır. Sözkonusu hedefe aykırı hareketlerde bulunacak öğrencilerin belirli yaptırımlarla karşılaşacağı yönetmeliklerde yer almaktadır. Ülkemizde ilköğretimde yaptırımlarla ilgili özel bir yönetmelik bulunmazken ortaöğretim kurumlarına yönelik Ödül ve Disiplin Yönetmeliği bulunmaktadır. İlk olarak 2007 yılında kabul edilen bu yönetmelik kapsamında öğrencilerden beklenen davranışlar, bu davranışlara uymaları halinde takdir edilecek ödül, uymamaları halinde ise verilecek cezalara ilişkin hususlar yer almaktadır. İlgili yönetmelikte disiplin yerine disiplin cezasının tanımının yapılmış olması ve ödül-ceza olmak üzere davranış kontrolünde ikili yaklaşımın sergilenmiş olması söz konusu yönetmeliğin geleneksel bir yaklaşıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle, çalışmanın amacı doğrultusunda mevcut disiplin uygulamalarının okul sistemine, öğrenci refahına, okul sistemi içerisinde yer alan paydaşlar arasındaki ilişkilere, okul kültürü ve iklimine olan etkisinin ortaya konması için öğrenci, öğretmen ve velilerin okul disiplini fenomenine ilişkin yaşanmış deneyimleri keşfedilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında on yıllardır geleneksel disiplin yaklaşımı içerisinde öğrenim gören öğrenciler ile öğretmen ve velilerin deneyimleri göstermektedir ki disiplin ceza olarak algılanmaktadır; cezaların işlevsiz olduğu anlaşılmakta ve istenilen davranış değişikliğini yapmamaktadır, okul-ev ilişkisi disiplin açısından zayıftır; öğretmen-öğrenci ilişkisi ile okul kültürü ve iklimi disiplin bağlamında şekillenmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerden toplanan verilerden hareketle lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulanan ödül ve disiplin yönetmeliğinde öne çıkan sorunlar çok çeşitli boyuttadır. Bu bölümde disipline yönelik yerleşik algı, yaşanmış deneyimler ve bu deneyimlerin bireyler ve ilişkiler üzerindeki etkisi ve sonuçları ele alınmaktadır.

Bu çalışmada okul disiplini fenomenine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşanmış deneyimleri, algıları ve okul disiplinini nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Bu kapsamda 16 öğrenci, 15 öğretmen ve 12 veliyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde Smith vd. (2009)'nin altı aşamalı YFA süreci takip edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde okunmuştur ve okul disiplinine ilişkin önemli ifadeler *Atlas.ti Cloud* nitel veri analiz programıyla işaretlenmiştir. Ayrı ayrı olarak her bir görüşmedeki önemli ifadeler, tanımsal ve yorumsamacı yorumlarla kodlanmıştır. Sonrasında bu kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ana temalar altında gruplandırılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin okul disiplini fenomenine ilişkin deneyimlerindeki anlamın özünü ortaya koymaya yönelik bu fenomenolojik araştırma sonucunda çalışmanın amacına uygun olarak sonuçlar üç başlık altında ele alınmaktadır: (1) öğrencilerin deneyimlerine ilişkin sonuçlar, (2) öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin sonuçlar, (3) velilerin deneyimlerine ilişkin sonuçlar.

6.1.1. Öğrencilerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okul disiplini fenomenine ilişkin bulguları okul disiplini algısı, okul disiplin uygulamalarının iyatrojenik etkisi, cezaların işlevsizliği, okul kültürü ve iklimi algısı, akran ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkisi olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın öznelere olan 16 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerindeki anlamı ortaya koymak için disiplin algısı, iyi öğrenme ortamı, disiplin yöntemleri, öğretmen ve akranlarla ilişkiler, okul kültürü ve iklimini ortaya koymaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okul disiplininin öğrenciler tarafından ceza, yaptırım, kural, kontrol ve yasaklar olarak algılandığı sonucuna varılabilir. Kıyafet serbestliğine ilişkin bir yönetmelik olmasına rağmen katılımcı öğrenciler arasında sorun haline gelmesi bir disiplin aracı olan kıyafetin

öğrenciler üzerinde baskı oluşturmalarına yol açmıştır. Kıyafetin yanı sıra cep telefonu kullanımının kısıtlanması da öğrencilerin rahatsızlık duyduğu konulardan bir diğeridir. Kıyafet ve cep telefonu gibi hususların bir davranış kontrol aracı olarak kullanılması ve bu kuralların ihlal edilmesinin disiplin suçu olarak tanımlanması öğrencilerin okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesi ve okula aidiyetlerinin zedelenmesiyle sonuçlanmaktadır. Disiplin suçları sonucu öngörülen kınama, uzaklaştırma, öğrenim dışına çıkarma gibi cezalar ceza adaleti sistemiyle benzeşmektedir. Disiplin süreçlerine dahil olan öğrencilerin savunma vermesi, öğrencilere soruşturma yapılması ve ceza takdiri varsa cezanın resmi yollardan aileye bildirilmesi gibi süreçler bu duruma örnektir. Ceza alma sonucu polis ve jandarma gibi bazı meslekleri yapamayacakları tehdidi karşısında öğrenciler gelecek kaygısı da yaşamaktadır. Gelecek kaygısı yaşayan öğrenciler ayrıca düşük benlik imajı, baskı, kendilerine güvenilmediği, akranlarına karşı soğuma, içine kapanma, sosyal çekilme gibi duygu ve davranışlar içerisine girdikleri görülmüştür. Dolayısıyla negatif metaforlarla tanımlamalar yapan öğrenciler üzerinde okul disiplininin yıkıcı etkisi olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Disiplin uygulamalarının bir amacı da okulları güvenli ortamlar haline gelmesini sağlamaktır. Bu bağlamda MEB'e bağlı tüm okullarda kamera zorunluluğunun getirilmesi ve istihdamının artırılması için güvenlik görevlilerinin okullarda yer alması bu önlemlerdendir. Ancak öğrencilerin açıkça ifade edemediği kızgınlık, kaygı, güvensizlik, aşağılanma gibi duygular bu önlemlerin amacına ulaşmaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Ceza alan öğrencilerin cezanın ne anlama geldiğini bilmemeleri, popüler öğrenci olacakları algısına sahip olmaları, uzaklaştırma gibi cezaları tatil olarak görmeleri disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu ortaya koymaktadır. 2018 yılında yürürlüğe giren adrese dayalı kayıt sistemiyle kayıt olan akranlarının düşük akademik başarıya sahip olduğu inancını taşıyan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin deneyimleri okullarda fiziksel şiddet ile saldırgan davranışların arttığını ve öğrencilerin bu yüzden kendilerini korumak için birtakım yollara başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sonucu olarak

dönem içi başka okullara nakiller başlamıştır. Akran ilişkilerinin de bozulduğu tespit edilen bu süreç eğitim politikalarının yürürlüğe girmeden önce derinlemesine değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin cezaları tehdit aracı olarak kullanması, öğretmenlerce cezanın tek ve etkin yol olarak görülmesi öğrenciler üzerinde okula karşı motivasyon düşüklüğü, derse karşı ilgisizlik, öğretmene karşı olumsuz duygular besleme gibi sonuçlara yol açmaktadır.

Sonuç olarak denilebilir ki mevcut disiplin uygulamaları geleneksel yapı da olup öğrencilerden beklenen davranışların ortaya çıkmasına katkı sağlamamaktadır. Bunun sonucu olarak alternatif uygulamalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

6.1.2. Öğretmenlerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin okul disiplini fenomenine ilişkin bulguları okul disiplini algısı, cezaların işlevi, okul-ev ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın öznelere olan 15 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlere mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerindeki anlamı ortaya koymak için disiplin algısı, mevcut disiplin yöntemleri, disiplin rolleri, disiplin uygulama deneyimi, okul kültürü ve iklimi konusunda değerlendirmeleri gibi konularda sorular sorulmuştur.

Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin taviz vermediği, çocuğu kazanmada cezanın önemli araç olduğu, davranışın şiddetine göre cezanın şiddetinin belirlendiği ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmeler göstermektedir ki öğretmenlerin cezaları kullanmadaki amacı riskli davranışı durdurmak ve tekrarını önlemektir. Bu yaklaşım, disiplin uygulamalarının geleneksel anlayışla sürdürüldüğü ancak öğrencilerde olumlu davranış geliştirmede etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin riskli davranış gösteren öğrencilere beyaz kâğıt göstermesi tehdide ilişkin bir metafordur. Bu metafor, öğrenciler üzerinde korku psikolojisiyle sonuçlandığı anlaşılmaktadır. Öte

yandan olumlu disiplin algısına sahip öğretmenlerin yaklaşımları ise öğrenciler üzerinde istendik davranış değişikliği oluşturmada pozitif sonuçlara yol açtığı görülmüştür. Disipline yönelik öğretmen algısının öğrenciler üzerinde önemli etkisi olduğu açıkça ifade edilebilir.

Katılımcı öğretmenlerden bazılarının öğrencilerin “burnunun sürtmesi” için cezayı kullanması ve böylece “ipleri ellerinde tutmaları”, disiplin süreçlerinde sevk, ifade alma, delil toplama gibi aşamaların olması, disiplin prosedürlerinin öğretmenleri yorması, öğrenci velilerinin okul disiplinine katılımının zayıflığı ve düşük farkındalığı gibi hususlar okul disiplin uygulamalarının işlevsiz olduğunu ve öğrenci ekosisteminde ebeveyn boyutunun geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Bu sonuçlar, ergen dönemde olan öğrencilerin psikososyal gelişimlerini ve değerler sistemini olumsuz etkileyebilecek değişkenlerdir.

Veli katılımının düşük olduğu öğretmenlerin veli toplantılarına ilişkin deneyimlerinde ortaya çıkmıştır. Dönem boyunca sadece bir sorun olduğunda okulla iletişim geçen veliler olması ev-okul bağının zayıf olduğunu göstermektedir. Geleneksel uygulamaların hâkim olduğu okullarda öğretmenlerin öğrencilere karşı “mesafelerini korumaları” gerektiği böylece istenen öğrenci profilinin oluşacağı inancı mevcut disiplin yöntemlerinin niteliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenlerin, öğrenci öznelere gibi 2018 yılında yürürlüğe giren adrese dayalı sistemin olumsuz etkileri olduğu algısı ve deneyimi disiplin uygulamalarının öğretmenler üzerinde de olumlu etkisi olmadığı göstermektedir. MEB tarafından lise birinci sınıf düzeyinde öğrencilere yönelik uygulanan uyum programının öğretmenler tarafından dile getirilmemiş olması bu programının etkililiğinin sorgulanması gerekliliğini sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu olgular, geleneksel yapıya sahip disiplin uygulamalarının öğretmenlerin algıları ve deneyimleri üzerinde negatif etkileri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu negatif algısı, öğrencilerle olan ilişkileri, ev-okul ilişkisini ve dolayısıyla okul kültürü ve iklimini olumsuz bir şekilde etkileyecektir.

6.1.3. Velilerin Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Velilerin okul disiplini fenomenine ilişkin bulguları okul disiplini algısı, okul disiplinine ebeveyn katılımı, okul-veli ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve okul kültürü ve iklimi algısı olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın öznelereinden olan 12 veliyle gerçekleştirilen görüşmelerde velilere mevcut disiplin uygulamalarına ilişkin deneyimlerindeki anlamı ortaya koymak için disiplin algısı, olumsuz davranışların okul sisteminde yarattığı sorunlar, mevcut disiplin uygulamaları, disiplin uygulamalarındaki söz hakları, okulla iletişim örüntüleri, okul kültürü ve iklimi gibi konularda sorular yöneltilmiştir.

Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre velilerin disiplin algıları, okulla olan ilişkileri ve disipline katılımları çok zayıftır. Disiplini okul sisteminin bir parçası olarak gören veliler, disiplinle ilgili problemleri de okulun çözmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Öğrenciler gibi disiplini ceza, yaptırım, kural ve baskı olarak algılayan velilerin negatif bir algıya sahip oldukları açıktır. Ebeveynlerin bu negatif algısı çocuklarının gereksinimlerine karşı duyarsız olma riskini beraberinde getirmektedir. Ebeveynlerin bu negatif algısı onların okul disiplinine katılımını da olumsuz etkilemektedir. Ebeveynlerin yalnızca okuldan davet geldiğinde ya da veli toplantıları aracılığıyla okulla iletişim kurmaları mevcut disiplin uygulamalarının içerici olmadığına kanıttır. Velilerin bu algısı okul kültürü ve iklimine ebeveyn katkısını minimize etmektedir. Bu araştırma çalışmasında özellikle üzerinde durulan okul kültürü ve ikliminin öğrencilerin psikososyal gelişimleri, sağlıklı ve saygılı ilişkiler geliştirmeleri ile akademik başarıları üzerinde önemli etkileri vardır. Velilerin bu düşük farkındalığı onların çocuklarının okuluna düşük oranda katılımıyla sonuçlanmaktadır. Çok boyutlu bir kavram olan ebeveyn katılımı noktasında mevcut disiplin uygulamalarının ebeveyn katılımını teşvik etmediği sonucuna varılmıştır.

Mevcut disiplin uygulamaları okul-ev ilişkisini teşvik etmediği açıkça görülmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde veliler çocuklarının genellikle riskli davranışlar sergilediklerinde okulla iletişime geçtikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum da sorunun ortaya çıkmadan önlenmesine katkı yapmayacağı ve

öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları sergilemelerinin daha düşük bir ihtimal olacağını göstermektedir. Okul disiplininin okul ortamıyla sınırlı olduğu algısı ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkisine olumsuz etki yapmaktadır. Diğer bir deyişle, bu algı velilerin okulla iş birliği yapmalarında bir engeldir. Dolayısıyla mevcut disiplin uygulamaları bu iş birliğini desteklemediği sonucuna varılmaktadır.

Şu bir gerçektir ki okul ortamları çocukların yüksek yararlarına uygun olmalıdır. Okulların çocukların gereksinimlerine cevap verebilir yapıda olması gerekmektedir. Araştırma bulguları göstermektedir ki ilkokuldan lise düzeyine çıktıkça ebeveyn katılımı azalmaktadır. Dolayısıyla okul ve ev hayatı öğrenim düzeyi arttıkça birbirinden belirgin çizgilerle ayrılmaktadır.

Velilerin yukarıdaki deneyimleri ışığında mevcut disiplin uygulamalarının geleneksel yapısı ebeveynlerin okul disiplinine katılımını teşvik etmemekte bu durumda velilerin disipline ilişkin negatif ya da düşük algıya sahip olmalarıyla sonuçlanmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, tez çalışmasına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu kısım iki boyutta tasarlanmış olup öncelikle tezin amaçlarından biri olan onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli sunulmuştur. Önerilerin ikinci kısmında ise araştırmacı ve uygulayıcılar için tez konusuna ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Öğrenci, öğretmen ve velilerin mevcut okul disiplinine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada mevcut disiplin uygulamalarının riskli davranış gösteren öğrencilerin tutum ve davranışları ile sosyal ve duygusal gelişimleri, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğrenci-veli ilişkileri, okul kültürü ve iklimi üzerine olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul disiplinine ilişkin alternatif uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonucunda önerilen pozitif okul iklimi ve kültürü, saygılı sosyal ilişkiler ile sağlıklı ilişkisel işlevler oluşmasına imkân veren onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli yeni ve proaktif bir yaklaşıma dayanmaktadır. Model, okul

ortamında profesyonel yardım mesleklerinden üyelerin yer aldığı bütüncül bir takım gerektirmektedir. Bu müdahale modeli, genelci yaklaşıma uygun olarak yedi aşamada ele alınmış ve okulların ihtiyacına uygun olarak tasarlanmıştır. Bu model ile tüm okullara uygun tek bir uygulama önerisi sunmak maksadını aşan bir yaklaşım olacaktır. Bunun yerine esnek ve kanıta dayalı uygulama yaklaşımıyla hazırlanmış programlara yer verilmesi suretiyle model önerisi yapılacaktır. Bu model, (1) onarıcı okul sosyal hizmeti modeli müdahale aşamaları (2) bilgi, beceri, değer temeli (3) okul, ev, toplum bağı (4) temel kavramlar başlıkları altında ele alınacaktır. Bu model önerisine ek olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler ile sosyal politika önerilerine yer verilmektedir.

6.2.1. Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Modeli

Bu modelde amaçlar, davranış problemlerini azaltmak, ilişkileri onarmak ve saygılı ilişkiler geliştirmek, disiplin yükünü okul sisteminin tüm üyelerinin (okul personeli, öğrenci, aile) paylaşmasını sağlamak, okul-ev-toplum bağına güçlendirmek ve dolayısıyla içerici bir okul ortamı yaratmaktır.

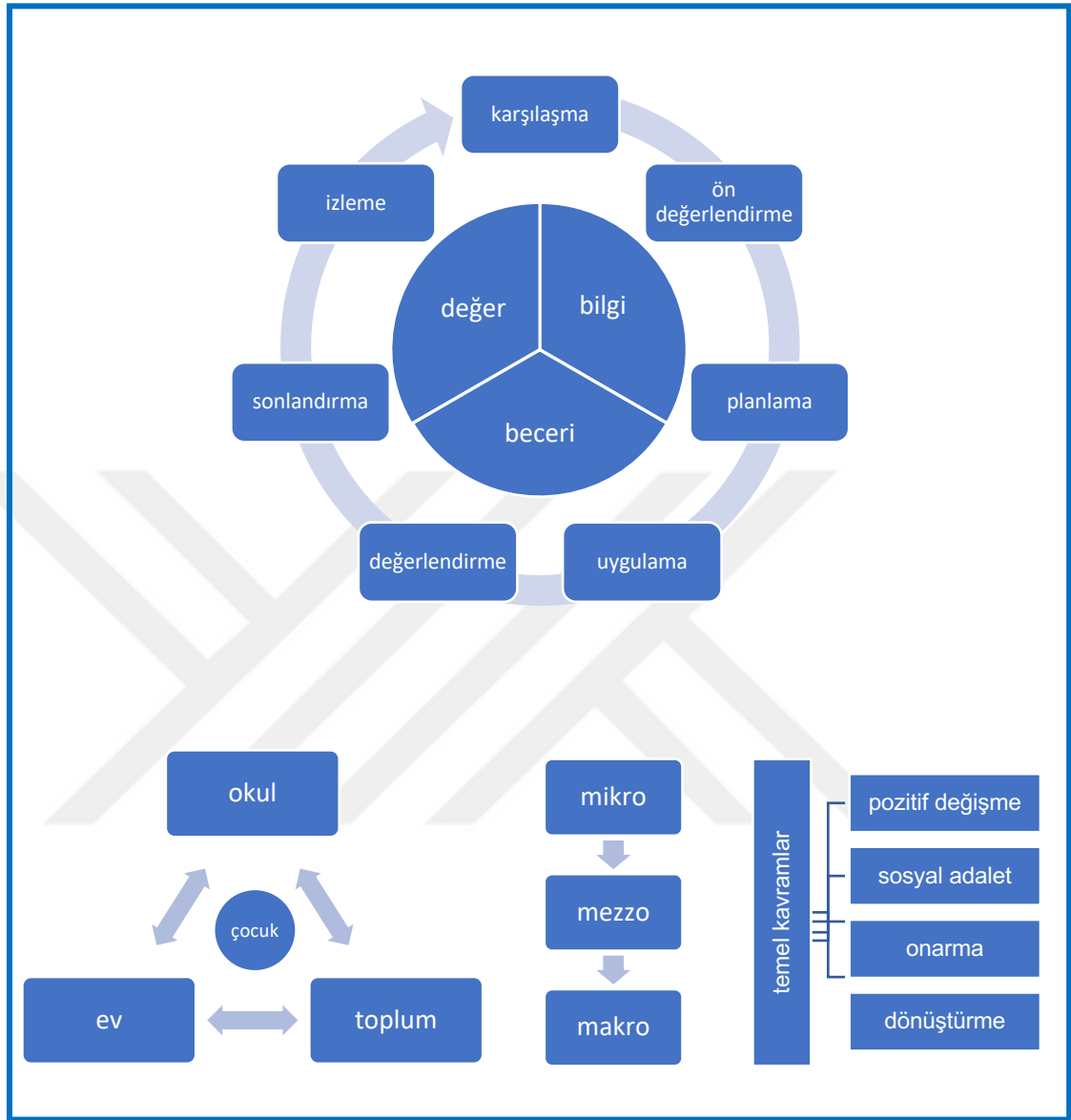
6.2.1.1. Müdahale Aşamaları

Karşılaşma

Bu aşamada, OSHU, mikro, mezzo ya da makro değişimden bağımsız olarak öğrenci ile güven inşa etme, uyum içerisinde olma, iletişim ve ilişki kurmaya odaklanır ve karşılıklı olarak üzerinde anlaşılmış hedefler belirlenir. Bu aşamada uzman, öğrencinin sorunları ile ilgili bakış açısını, müdahaleye ilişkin gereksinim duyma nedenlerini ve müdahalenin beklenen çıktılarını aktif bir şekilde dinler.

Bu bağlamda, OSHU, mikro becerilerini kullanarak öğrenci ve hedef sistemlerle (okul personeli, aile, vb.) ilişki geliştirir.

Şekil 6. Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modeli



Ön değerlendirme

Hepworth vd.'ye (2006: 180) göre, değerlendirme "uygulayıcı ile müracaatçı arasında gerçekleşen, müracaatçı ile onun ihtiyaçlarının ve güçlü yanlarının öz bir resmini oluşturmak için bilgilerin toplandığı, analiz edildiği ve sentezlendiği bir süreçtir". Bu süreçte tanımlanan sorunun mikro, mezzo ve makro bakış açısıyla değişkenlerinin ele alınarak incelenmesi gerçekleştirilir. Çevresi içinde birey yaklaşımıyla bireyin ötesine geçilerek çevresindeki faktörler incelenir.

Örneğin iki erkek öğrenci, kız meselesi yüzünden şiddetli bir şekilde kavga etmişler ve okul binasına giriş kapısının camlarının kırılmasına neden olmuşlardır. OSHU, mikro açıdan öğrencilerin sorun, gereksinim ve güçlü yanlarına odaklanırken mezzo açıdan ise öğrencilerin arkadaşlık ilişki durumlarına odaklanabilir. Makro açıdan ise okul sistemi içerisindeki ilişkilere (aile, toplum), okul kültürü ve iklimine, eğitim ve disiplin politikalarına, toplumsal kaynaklara odaklanabilir. Bu vakada gereksinimler değerlendirilirken öğrencilerin yaşı, kültürü, dini, ırkı gibi farklılıkları göz önünde bulundurulur. Bu vakada kavga eden öğrencilerden biri o şehrin yerlisidir ancak diğeri ise başka şehirden ailesiyle göç yoluyla gelmiştir.

OSHU, bu süreçte mutlaka öğrencilerin güçlü yanlarına odaklanır. Ön değerlendirme sürecinde “güç temelli değerlendirme yöntemi” kullanılarak “şimdi ve burada” yaklaşımıyla birey-sorun-durum boyutları ortaya konur.

Planlama

Planlama süreci neyin yapılması gerektiğini ortaya koyma sürecidir. OSHU, öğrenciyle birlikte çalışır ve müdahale planı geliştirir. Problemler önceliklendirilir ve en öncelikli probleme karar verilir. Öğrencinin güçlü yanları tanımlanır ve süreci yönlendirmede rehber niteliği görür. Alternatif müdahaleler, mikro, mezzo ve makro sistemler açısından değerlendirilir ve belirlenir. En uygun yaklaşıma karar vermek için öğrenciyle yapılacak her eylemin artıları ve eksileri ortaya konur. Müracaatçı ile bir anlaşma imzalanır. Bu anlaşmada zaman dilimi ve müdahale sürecine dahil olacak paydaşların yükümlülükleri, hedefler gibi konular yer alır.

Uygulama

Mikro. Birey düzeyinde (okul başarısına yönelik, aile ilişkisi, bireysel özelliklere yönelik müdahale) ve aile (aileye stresi yönetmede yardım etme, başa çıkma becerileri, aile destek ekibi) öğrencilerin ihtiyaçları ve olumsuz davranış sebepleri önce tanımlanmalı ve netleştirilmelidir. Öğretmenler, altta yatan nedenleri ve öğrencinin olumsuz davranışının uyarı işaretlerini daha iyi anlamak için ilgili diğer öğretmenleri ve velileri dahil etmelidir. Disiplin sorunları olan

öğrencilere yardım ederken, öğretmenler ile bireysel olarak öğrenciler ve bazen de ebeveynlerin arasında kararlaştırılan sosyal olarak kabul edilebilir bir davranış kılavuzu oluşturmak amacıyla öğrencilerle davranışsal sözleşmeler yapılabilir. İyileştirilecek hedef davranış öğretmenler ve öğrenciler arasında tartışılabilir ve üzerinde anlaşılabilir. Öğretmenlerin sürekli izlemesi ve desteklemesi ve ilerleme kaydetmedeki olumlu deneyim sayesinde, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için sorumluluk duygusu ve motivasyon geliştirebilirler.

Öğrenci seviyesindeki proaktif aktiviteler, sınıf içindeki ve dışındaki davranışların gözlemlenmesini, öğrencilerin ihtiyaçları, inançları, ilgi alanları, güçlü yönleri ve aile geçmişlerini anlamalarını kolaylaştırmak için öğrenciler ve öğretmenler arasında gayri resmi temasları içerebilir.

Bu süreçte fonksiyonel davranış değerlendirme yaklaşımı önerilmektedir. Bu yaklaşıma göre işlevsel bir değerlendirme öğrencinin neden belirli bir şekilde hareket ettiğini anlamaya amaçlayan bir yaklaşımdır. Uygunsuz davranışların arkasında yatan gerekçeleri anlamak için çeşitli teknikler kullanılır. Bu, öğrencinin öğrenmedeki engellere katkıda bulunabilecek akademik olmayan faktörlere bakmayı içermektedir. Fonksiyonel davranış değerlendirme okul rehberlik servisi tarafından okul ödül ve disiplin kurulu iş birliğinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu süreçte, (1) uygunsuz davranış tanımlanır; (2) Toplanan bilgi analiz edilir; (3) gerçekleşen davranış için gerekçeler hipotez şeklinde ortaya konulur; (4) plan geliştirilir. Bu süreçte ebeveynler de dahil edilir. Öğrencinin performansı ve durumu hakkında ev ve okul arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulur. Bu süreç, çözüm bulma süreci değildir. Öğrencinin davranışı hakkında genel bir çerçeve sunar.

Mezzo. Bu boyutta tüm öğrenciler sürece dahil olabilir. Sigaradan uzak durma gibi disiplinle ilgili konuların özel temaları, çeşitli konu başlıklarının içeriğine entegre edilebilir. Örneğin bir Biyoloji dersinde öğretmen, sigara içmenin solunum sistemi üzerindeki olumsuz etkisini vurgulayabilir. Başka bir derste öğrenciler, okuldaki öğrenciler arasında sigara içmek üzerine basit bir anket yapabilir. Bunu yaparken, sınıftaki günlük öğrenme ve öğretme etkinlikleri, kurallar ve düzenlemelerin arkasındaki değerlerin ve inançların

içselleştirilmesinin geliştirilmesine yardımcı olarak uzun vadede öz disiplinin gelişmesine yol açar.

Sınıf kuralları okul kurallarına uygundur. Öğrencilerin kabul edilebilir davranış standartlarını ve okul kurallarının anlamını sınıf tartışmaları, yansımalar ve tanıtım faaliyetleri yoluyla anlamalarına yardımcı olunur.

Sınıf seviyesindeki diğer proaktif aktiviteler, sınıf ruhunu ve öğrencilerin form öğretmenlik dönemlerinde sınıfa ait olma duygusunu geliştirmeye yönelik programları içerebilir. Sınıfta akran desteğinin mobilizasyonu, sınıfta kurallara uyma davranışını arttırmaya da yardımcı olabilir. Öğretmenler, iyi bir sınıf disiplini sahip sınıflar için ödül programları veya okul kurallarının anlaşılmasıyla ilgili sınıf içi ve yarışmalar gibi projeler düzenlemelidir.

Makro. Bu boyut okul toplumunu içerir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin görüş ve kaygılarına dayanarak, okul müdürü, Bütüncül Okul Yaklaşımı (Whole School Approach) kullanarak okul disiplini üzerine bir okul politikası oluşturmaya öncülük etmelidir. Bu politika doğrultusunda, sorumlu öğretmen ekibi, diğer öğretmenlerle istişare halinde, diğer tüm öğretmenlerin izlemesi için bir eylem planı tasarlamalıdır. Tüm öğretmenler, düzenli toplantılar veya personel geliştirme programları aracılığıyla gerekçelendirme ve uygulamadaki politikadan haberdar edilmelidir. Toplum ne kadar ilgilirse, o kadar kararlı olur; bu öğrenciler, öğretmenleri ve velileri için de geçerlidir. Okul politikasını tasarlarken ve uygularken koordinasyonun, ortak sorumluluğun ve ortak çabanın önemi vurgulanmalıdır.

Okul seviyesindeki proaktif faaliyetler, okul vizyonunu geliştirmek için okul ödül ve disiplin kurulunu içerebilir; öz disiplini desteklemek için, öğrenci kulüpleri, okul-aile birliği aracılığıyla müfredat dışı etkinlikler gerçekleştirilebilir; öğretmenlerin profesyonelliği ve ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ortak olarak dahil olmaları için eğitim faaliyetlerini güncellemeye yönelik personel geliştirme programları düzenlenebilir.

Değerlendirme

Değerlendirme süreci, sarf edilen çabanın değip değmediğiyle ilgili bir süreçtir (Kirst-Ashman ve Hull, 2009). Sosyal hizmet uygulaması hesapverebilirlik ilkesine uygun olmalıdır. Müracaatçı ile yapılan anlaşmada yer alan her bir hedef değerlendirilmelidir.

Değerlendirme, mezzo ve makro seviyelerde de olmalıdır. “Olumsuz davranışları önlemeye yönelik öğrencilerin okul içi faaliyetleri ne kadar etkili ve başarılı olmuştur? Başarılı olduysa bunu nereden biliyoruz?” gibi sorulara cevap aranmalıdır.

Sonlandırma ve İzleme

Uzmanın müracaatçısıyla olan ilişkisinin sonlandırılmasıdır (Kirst-Ashman ve Hull, 2009). Bu süreç belirli beceri ve teknik gerektirmektedir. Hellenbrand’a (1987) göre üç farklı sonlandırma çeşidi vardır: (1) nötr: hedeflere ulaşılmıştır. (2) zoraki: uzman, kurumdan ayrılmıştır veya bazı hizmetler almak için müracaatçı bir kuruma yönlendirilmiştir; (3) plansız: müracaatçının sürece daha devam etmemesi, hayatında çözülemeyecek başka sorunların ortaya çıkması veya başka bir şehre yerleşmesi şeklinde gerçekleşebilir.

Öğrenciye yönelik gerçekleştirilen müdahaleler sonlandıktan sonra istendik davranış değişikliğinin sağlanması, ilişkilerin onarılması, okul kültürü ve ikliminin gelişmesi gibi süreçler uzun vadeli olduğundan uzmanın izleme yoluyla süreci takip etmesi önerilmektedir.

6.2.1.1. Önerilen Modele İlişkin Bilgi, Beceri ve Değer Temeli

Bilgi Temeli

Bu çalışma kapsamında önerilen model yenilikçi olup bilgi temelini okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet ilkeleri oluşturmaktadır. Buna göre uzmanın aşağıdaki konularda bilgi temeline sahip olması önerilmektedir:

1. Ergen dönemde bireyler çatışma içerisindedir. Çatışma çözme ve okul toplumunda saygılı ilişkiler ve pozitif diyalog geliştirmek için “öğrenci

güçlendirme yaklaşımı” önerilmektedir. Bu yaklaşım, sosyal hizmetin önemli kuramlarından biri olan güçlendirme yaklaşımının temel ilkelerinin (kendine yardım, kendi kaderini tayin, yaşamın kontrolünü elinde bulundurma) okul sistemine uyarlanmasıdır. Buna göre öğrencileri karar verme, planlama, uygulama gibi planlı değişim süreçlerindeki aşamalara dahil ederek öz yeterliklerinin gelişmesi ve pozitif sosyal roller kazanmalarına yardım etmek amaçlanmaktadır.

2. Okul disiplini bağlamında cezalandırıcı ve onarıcı yaklaşım ilkelerini ve okul toplumu üzerindeki etkilerini bilme,
3. Okul disiplin uygulamalarına ilişkin kanıta dayalı uygulamaların (onarıcı adalet, pozitif davranış müdahaleleri bağlamında yapılan müdahale örnekleri) farkında olma,
4. Gelişim dönemlerine (özellikle ergenlik dönemi) ve bu dönemlerde akademik ve sosyal gelişimin önündeki engellere (bireysel, aile, grup, okul çevresi, toplumsal düzeyde) ilişkin temel düzeyde bilgi sahibi olma.
5. Önerilen bu modelde okul-ev-toplum bağının güçlü olması esas olduğundan sistemler, çevre, toplum ve kültür gibi sosyal hizmetin makro boyutları hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Amaç, okul ortamında işlevsel, sağlıklı ve içerici iletişim ortamı oluşturmaktadır.
6. Uzmanların sosyal hizmet bölümü mezunu olma ve onarıcı adalet ilkeleri, uygulamaları konusunda kısa süreli ancak uygulamalı bir eğitim alması önerilmektedir.

Beceri Temeli

Beceri, belirli bir etkinliği belirli bir sürede etkili ve tutarlı bir şekilde yerine getirebilme yeteneğidir (Thompson, 2014). Okul sosyal hizmet uzmanları, planlı değişim sürecinin aşamaları olan bağlantı kurma, öndeğerlendirme, planlama ve müdahale aşamalarında temel beceri ve yeterliliklere sahip olmalıdır.

Çalışma kapsamında önerilen onarıcı okul sosyal hizmeti modelinde ise bu temel becerilere ek olarak uzmanın şu becerilere sahip olması önerilmektedir:

1. Bu çalışmada önerilen modele benzer uygulamaların okul ortamında uygun olup olmadığına karar verme,
2. Çatışma ve çözüm bulma konusunda okulun vizyonu hakkında bilgi sahibi olma ve sorgulama yapma,
3. Çatışma çözme, ilişki inşa etme ve diyalog oluşturma gibi becerilere sahip olma,
4. Müdahalelerde öğrencilere varlık temelli²⁹ bakış açısıyla yaklaşma,
5. Toplumun işlevsel bir üyesi olarak öğrencileri anlama, kabul etme ve dinleme gibi becerilere sahip olma,
6. Uygulamalarda mutlak otorite ve güç sahibi rol yerine tüm katılımcılar arasında eşit güç dağılımına imkân sağlama ve öğrenciler arasında güven oluşturma becerisine sahip olma,
7. İlişkileri onarmada öğrencilere ortak değerleri hatırlatma, öğrencilerin duygu, beklenti ve endişelerini paylaşmalarına yardımcı olma, olumsuz davranışların kökenine inme ve ihtiyaçlara odaklanma,
8. Aktif dinleme becerilerine sahip olma,
9. Müzakere grupları, arabuluculuk gibi müdahale yöntemlerinin kullanılması halinde grupta çalışma becerilerine (toplanma, kolaylaştırma) sahip olma,
10. Mikro düzeyde bireyle çalışmada (stres, öz saygı sorunları, ruh sağlığı, hastalık, kayıp, yas, devamsızlık, sosyal çekilme, depresyon) danışmanlık becerilerine sahip olma,

²⁹ Onarıcı adalete ilişkin bu kavram, sosyal hizmet literatüründe güçlendirme yaklaşımı bağlamında bireyin güçlü yönleri ve kaynakları kavramlarına karşılık gelmektedir.

- 11.Mezzo düzeyde akran gruplarıyla, öğrencinin destek ağlarıyla çalışma becerilerine sahip olma,
- 12.Makro düzeyde ise okul toplumu, okul çevresiyle katılımcı rollere ilişkin müdahaleler, okul sonrası fırsatlar (staj, kısmi zamanlı iş) yaratma konusunda becerilere sahip olma,
- 13.Savunuculuk rolüne sahip olma. Okul sisteminde pozitif değişim için zararlı, cezalandırıcı ve adil olmayan disiplin uygulamaları karşısında değişimi savunabilme,

Değer Temeli

Bu modele ilişkin değerler şu şekildedir:

1. Birine zarar vermek herkese zarar vermektir. Okul sisteminde bir öğrencinin akranına ya da öğretmenlerin öğrencisine verdiği zarar tüm okulu etkilemektedir. Araştırmalarla da desteklenen bu görüş ışığında okul ortamlarında verilen zararın cezalandırılması yerine onarılması yaklaşımı benimsenmesi gereklidir.
2. Birine yararlı olan herkese yararlı olur. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklenmesi onların akademik başarılarını arttırmalarına yardımcı olur. Öğrenmeleri sürecinde desteklenen öğrenciler güven, saygı, olumlu tutum ve davranışlar geliştirmektedirler. Bu durum okul sisteminde pozitif kültür ve iklimin oluşmasına yol açacaktır.
3. Sosyal adalet: Okul disiplin uygulamaları başta din, ırk ve etnik olmak üzere öğrencilere birçok açıdan ayrımcılık yapmadan gerçekleştirilmesi öğrencilerin okula yönelik aidiyet, pozitif tutum ve saygılı ilişkiler geliştirmelerine imkân vermektedir.
4. İnsan ilişkileri: Onarıcı adaletin en temel ilkelerinden biri olumsuz davranışlardan zarar görenlerin cezalandırılması değil bozulan ilişkilerin onarılmasıdır. İnsan ilişkilerinin onarılması bireyin pozitif gelişimi ve

öğrencilerin sosyal işlevselliklerini ve akademik başarılarını arttırmalarına yol açacaktır.

5. Bireyin değeri ve onuru: Cezalandırma yaklaşımı ve okul yönetimi ile öğretmenlerin olumsuz tutumları öğrencilerin sosyal çekilme, içe kapanma, umutsuzluk, kimlik karmaşası, saldırganlık gibi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Geleneksel yaklaşımların bu zararlı etkisi müdahalelerin de başarısız olmasına yol açacaktır. Önerilen bu modelde amaç öğrencilerin iyilik hallerinin arttırılmasıdır.
6. Yetkinlik: Okul ortamlarında disiplin uygulamalarına ilişkin alternatif uygulamalar yürütecek olan uzmanların okul sosyal hizmeti ve onarıcı adalet uygulamaları hakkında uygulamalı eğitim almaları gerekmektedir.
7. İçericilik: Türkiye’de okul ortamlarında disipline ilişkin içerici uygulamalar yetersizdir. Kaynaştırma öğrencilerinin engeli olmayan öğrencilerle bir arada eğitim almasına olanak tanımaktan çok daha fazlasını ifade eden içerici okul yaklaşımı cezalandırıcı anlayıştan uzak pozitif ve saygılı ilişkiler geliştirme, diyalog kurma gibi konuları içermektedir.

6.2.1.2. Okul-Ev-Toplum Ortaklığı

Okul-ev-toplum ortaklığı kavramı, sosyal hizmetin ekolojik yaklaşımının ilkeleri temel alınarak önerilmektedir. Bu araştırma kapsamında okul-ev-toplum ortaklığının desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ekolojik yaklaşıma göre okul ve aileler toplumun bütüncül bir parçasıdır. Bu ortamlar birbirini ve çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu ortaklığın teşvik edilmesi öğrencinin akademik başarısını arttırmanın yanı sıra okula aidiyet, sosyal işlevsellik, pozitif disiplin, pozitif okul kültürü ve iklimi gibi konularda önemli katkılar yapacaktır.

Bu bağlamda öğrenci ve veliler okul ortamlarında siber zorbalık, şiddet, bağımlılık yapıcı maddeler, depresyon ve diğer duygusal bozukluklar gibi önemli ve ciddi sayılabilecek sorunlara ilişkin bilgilendirilir. Bu süreçte okul yönetiminin

desteği önemli sorunların gün ışığına çıkarılmasında önemli bir destek sağlayacaktır.

6.2.1.3. Modelde Yer Alan Temel Kavramlar

Pozitif Değişme

Onarıcı okul sosyal hizmeti uygulamaları okul toplumundaki kişilerin çatışmaları çözmelerini, akademik başarılarını teşvik etmelerini ve okul güvenliğini ele almalarını sağlayacaktır. Uygulamanın odağını toplum inşa etme, aidiyet ve bireyin onuru oluşturmaktadır. İdeal olarak, bu model bir okulun kültürüne dahil edildiğinde disiplin konularının ortaya çıkması engelleyecek ve pozitif değişime imkân verecektir.

Sosyal Adalet

Önerilen modelin amacı, cezalandırıcı yaklaşımın ortadan kaldırılması ve okul ortamlarında içerici yaklaşımlar ve eşitliği teşvik etmektir.

Onarma

Okul ortamında bir vaka meydana geldiğinde, öğrenciler ya da öğrenciler ile öğretmenler arasındaki ilişkideki zararı onarmaya odaklanılır. Okul toplumu üyelerinin iyiliği bu uygulamadaki odak noktadır. Zarar gören öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanma, ilişkilerin onarılması insanların kararlarının başkalarını nasıl etkilediği konusunda bireye empati kazandıracaktır. Affetme, davranışlarının sorumluluğunu alma, farklılıkları iyileştirme önemli kazanımlardır.

Dönüştürme

Zararın onarılması bireyin dönüşümünü gerektirmektedir. Okul ortamı, akran ya da öğretmen etkisi sonucu zarar gören öğrenci kriz içerisindedir. Okul ortamında gerçekleştirilecek uygulamalarla zarar gören öğrencinin hikayesini anlatmasını sağlamak dönüştürücü bir sürecin başlangıcıdır. Çünkü bireyin ihtiyaçlarının tanımlandığı, bozulan ilişkilerine odaklanıldığı ve içinde bulunduğu

bu yeni durumun değerlendirildiği süreç bireyi etkileyecektir. İhtiyaç temelli bir yaklaşımın benimsendiği bu süreç krizde olan bireyin ihtiyaçlarının karşılanması onun rehabilitesinin ve dönüştürülmesinin bir yolu olarak karşımıza çıkacaktır.

6.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu bölümde sosyal hizmet uygulayıcıları için beş başlık altında öneriler sunulmaktadır.

6.2.2.1. Pozitif Okul Kültürü Oluşturma

Okul toplumunun üyeleri olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okula ilişkin inanış, değer ve tutumlarının toplamı okul kültürünü (Merriam, 2002) göstermektedir. Okula yönelik bu değişkenler öğrencilerin davranışsal tepkilerini doğrudan etkilemektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de okula yönelik inanışları planlama, eğitim kalitesi ve uygunsuz öğrenci davranışlarını değerlendirme yöntemini (Yero, 2002) doğrudan etkilemektedir. Okul ortamlarında geleneksel disiplin uygulamaları, diğer bir deyişle cezalandırıcı yaklaşım, öğretmenlerin bu inanışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Okul ortamlarında uygulanan disiplin politikasının öğretmenlerin öğrencilere olan bakış açısını ortaya koyan bir durum çalışması (Munn vd., 1992) önemli bir kanıt olarak gösterilebilir.

OSHU'lar ile birlikte okul personeli güçlü ilişkiler inşa ederek, gerekli sosyal becerileri öğretmek, rol model olarak, okul ve sınıf kurallarını açık bir şekilde ortaya koyarak, ortak vizyon geliştirerek, problem çözme becerilerini öğrencilere kazandırarak, onarıcı adalet ve okul sosyal hizmeti uygulamalarının hedeflerine aykırı olmayacak şekilde uygunsuz davranışların sonuçlarını ortaya koyarak, iyi seçimler yapan öğrencileri ödüllendirerek pozitif okul kültürü oluşturulabilir.

6.2.2.2. Pozitif Okul İklimi Oluşturma

Okulun kalbi ve ruhu (Freiberg ve Stein, 1999) olarak tanımlanan okul iklimi okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin okulu sevmesi ve her geçen gün okula

gelme konusunda istekli olmalarıyla ilgilidir. Okulun iklimi riskli davranışları azaltmanın yanı sıra iyi bir öğrenme ortamında öğrencilerin yılmazlık kapasitelerini de arttırmaktadır.

Pozitif okul iklimi oluşturmak için sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliği destekleyen mevcut norm, değerler ve beklentileri değerlendirmek; okul sistemi üyelerinin katılımını ve karşılıklı saygıyı sağlamak; öğrenci, aile ve okul personelinin birlikte çalışarak ortak okul vizyonu geliştirmelerini sağlamak; öğretmenlerin model olması ve öğrenmeyi teşvik eden tutum içerisinde olmasını sağlamak; fiziksel çevrenin bakımı ve okul süreçlerine herkesin katılımını sağlamak gereklidir.

6.2.2.3. Farkındalığın Arttırılması

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri olan öğretmen, öğrenci ve velilerin okul disiplinine ilişkin çok düşük farkındalığa sahiptir. Çoğu veli cezaların eskiden daha ağır olduğunu düşünmekte ancak günümüzde sosyal politika düzeyinde çocuğun yararına verilen önemin artmış olmasına rağmen cezalandırıcı yaklaşım anlayışı sürmektedir.

Sosyal hizmet uzmanlarının profesyonel ilişki kurma becerileriyle aile, okul yönetimi, öğretmen ve benzeri gruplara ulaşabildiğinden disiplin tedbirlerinin öğrenciler ile okul kültürü ve iklimi üzerinde yarattığı olumsuz etkilerine yönelik farkındalığın arttırılmasına yardım etmelidir.

Farkındalığın arttırılması konusunda bilgilendirme dokümanlarının hazırlanıp dağıtma; veli ve konferans benzeri toplantılarda tartışmalar yapma; veli, öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitimler verme; öğrenci ve aile hakları hakkında savunuculuk yapma gibi faaliyetler gerçekleştirilebilir.

6.2.2.4. Etkili Disiplin Tedbirleri Alma

Disiplin tedbirlerinin öğrenciler üzerindeki istenmeyen olumsuz sonuçlarına ilişkin literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak araştırma

sonuçları da göstermektedir ki günümüzde okul sisteminde geleneksel disiplin uygulamaları devam etmektedir. Sosyal hizmet uzmanları geleneksel okul disiplin anlayışının negatif etkileri ve pozitif okul kültürü ve iklimi oluşmasına yönelik çözüm önerileri hakkında zengin bilgi paylaşımında bulunabilir.

Araştırmalar, pozitif okul kültürü ve ikliminin olduğu ve okula aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin olduğu okul ortamlarında riskli davranış gösterme ve okul terki gibi disiplin sorunlarının azaldığını ve okul güvenliğinin arttığını ortaya koymaktadır. Okul disiplini ve buna bağlı olarak riskli davranışların onarılması konusunda güçlendirilen öğrenciler ve öğretmenler daha sağlıklı ve saygılı ilişkiler kurma, daha destekleyici öğrenme ortamı oluşturmaya doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu noktada sosyal hizmet uzmanları, okul disiplin kurulu ve öğretmenlerin disiplin sorunlarını daha iyi ele alma becerilerine sahip olmalarına destek sunabilir.

Okuldan uzaklaştırma gibi cezalara alternatif olarak toplum hizmetine katılım, akran arabuluculuğunda grup tartışmaları gibi onarıcı uygulamaların okul ortamlarında uygulanabilir.

6.2.2.5. Savunuculuk

Sosyal hizmet uzmanlarının, okul sisteminde değişimi gerçekleştirmek için savunuculuk sorumluluğu olmalıdır. Zarar verici, cezalandırıcı ve adil olmayan disiplin uygulamalarının ortadan kaldırılması için savunuculuk yapmalıdır. Savunuculuk rolü okul sosyal hizmet uzmanlarının hizmet standartlarından biridir. Uzmanlar tüm öğrencilerin akademik gelişimlerini arttırabilmeleri için eğitime ve hizmetlere eşit erişime sahip olmalarında savunuculuk sorumluluğunu (NASW, 2002) yerine getirir. Geleneksel disiplin uygulamalarının zararlı etkilerine karşı okul sosyal hizmet uzmanları bu çalışmada önerildiği gibi okul yönetimi ve öğretmenlere alternatifler önermeli, öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukları önlemek için eğitim imkânı sunmalıdır.

6.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma her ne kadar 43 katılımcıyla gerçekleştirilmiş olsa da görüşmede yer alan sorular kullanılarak geleneksel disiplin uygulamalarının etkilerine yönelik daha ileri araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak aşağıda konularda araştırmalar gerçekleştirilebilir:

- Bu araştırma, nitel desende gerçekleştirildiği için bulguları 43 katılımcının içinde bulunduğu evrene genellenemez. Bu araştırmadaki bulgular her ne kadar geçerlilik sürecinden geçmiş olsa da bu konuda farklı katılımcı grubuyla ileri bir araştırma gerçekleştirilerek benzer sonuçları geçerli hale getirilebilir ya da farklı uygulama modelleri önerilerek okul sosyal hizmeti araştırma temeline katkı sağlanabilir.
- Bu araştırmada önerilen müdahale modelinin okul ortamında uygulanarak nicel (deney-kontrol grupları), nitel (derinlemesine görüşme) veya karma desende (Açımlayıcı sıralı, keşfedici, vb.) sözkonusu modelin etkililiğine ilişkin ileri araştırma gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmaya katılan öznelere öğrenci, öğretmen ve velilerin MEB tarafından hazırlanan Ortaöğretim Uyum Programı hakkındaki farkındalığı düşüktür. Ülkemizde lise birinci sınıf öğrencileri için uygulanması beklenen bu programın etkililiğini ortaya koyan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada sözkonusu programın etkililiğine yönelik nicel veya karma desende bir analiz çalışması yapılabilir.

6.2.4. Sosyal Politika Önerileri

- Öğrenci refahı, okul personelinin öğrencilerin refahını geliştirmeye yardım ve destek sunmak üzere yaptığı tüm işleri içermektedir. Öğrenci refahının amacı güvenli ve sağlıklı okul ortamı ve pozitif okul kültürü ve iklimi oluşturmak, saygılı ilişkiler geliştirmek, öğrencilerin ruh sağlığını güçlendirmek ve sosyal dışlanmayı önleyerek öğrencinin iyilik halini teşvik etmektir. Öğrenci refahı ekolojik yaklaşımla okul-ev-toplum ilişkisi içerisinde okullarda yer alacak profesyonel bir ekiple sağlanabilecektir.

- Dünyada özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde okullarda uygulanan sistemlerde profesyonel yardım ekiplerinde okul sosyal hizmeti uzmanı, rehberlik öğretmeni, psikolog ve hemşireler yer almaktadır. Ülkemizde okul sosyal hizmet modelinin uygulanması aşamasında okul içinde bağımsız olarak veya Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesinde bir profesyonel yardım ekibinin kurulması önerilmektedir. Henüz resmi olarak uygulanmayan bu sistemde ayrıca uzmanların onarıcı uygulamalara ilişkin hizmet içi eğitim almaları önerilmektedir. Böylece araştırmamızda öne çıkan disiplin süreçlerinin yarattığı olumsuz etkiler azaltılarak/giderilerek alternatif disiplin uygulamalarına zemin oluşturulacaktır.
- Ülkemizde çocukların refahına yönelik 5395 sayılı çocuk koruma kanunu bulunmaktadır ancak öğrencilerin refahına yönelik kanun düzeyinde özel bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu gereksinim, Anayasa, Medeni Kanun, MEB İlköğretim ve Eğitim Kanunu gibi temel yasalarla karşılanmaktadır. Dünyada öğrenci refahına yönelik kanun düzeyinde çok sayıda girişim bulunmaktadır: Geride Hiçbir Çocuk Kalmayacak (ABD), Sağlık Bakımı Kanunu (Finlandiya). Ülkemizde de öğrenci refahına yönelik MEB başta olmak üzere Sağlık Bakanlığı ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı koordinasyonunda "İçerici Okullar" adlı bir kanun tasarısı önerilmektedir. Bu kanunla birlikte araştırmamızda öne çıkan disiplin yönetmeliğine ilişkin eksikliklerin giderilerek daha güçlü, içerici, pozitif okul kültürü ve ikliminin olduğu bir okul ortamının oluşacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- "Identifying At-Risk Students." Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon. *The Best of ERIC on Educational Management*, November, 1986. ED 275 053.
- Abramson, L., & Moore, D. (2002). *The psychology of community conferencing*. Restorative justice: Repairing communities through restorative justice, 123-140.
- American Academy of Pediatrics. (2003). Out-of- school suspension and expulsion. *Pediatrics*, 112, 1206–1209.
- Achilles, M. (2008). & L. Stutzman-Amstutz. 2008. *Responding to the needs of victims: What was promised, what has been delivered*.
- Acker, F. (2008). *New findings on unconscious versus conscious thought in decision making: Additional empirical data and meta-analysis*. Judgment and Decision Making, 3(4), 292.
- Adli İstatistikler, 2015,
http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/istatistik_2015/ist_tab.htm adresinden alındı.
- Advancement Project (Community Partners). (2010). Test, Punish, and Push Out: How "zero Tolerance" and High-stakes Testing Funnel Youth Into the School-to-prison Pipeline. Advancement Project.
- Aktan, M. C. (2016). *Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılmasına İlişkin Nitel Araştırma: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözüm Önerileri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aktan, M. C. (2018). *Türkiye’de Okul Sosyal Hizmetinin Yapılandırılması: Gereksinimler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Alan, S., ve Ertac, S. (2018). Fostering patience in the classroom: Results from randomized educational intervention. *Journal of Political Economy*, 126(5), 1865-1911.
- Alderman, N. (2001). Managing challenging behaviour. Neurobehavioural disability and social handicap following traumatic brain injury, 175-207.
- Alexander Jr, R., & Curtis, C. M. (1995). A critical review of strategies to reduce school violence. *Children & Schools*, 17(2), 73-82.
- Alikaşifoğlu, K. (1977). Disiplin Cezaları. *Amme İdare Dergisi*, 10(4), 21.

- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.
- American Academy of Pediatrics. (1998). American Academy of Pediatrics. Committee on Nutrition. Cholesterol in childhood. *Pediatrics*, 101(1 Pt 1), 141.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. (4th ed, text rev.). Washington, DC.
- Amstutz, L. S., & Mullet, J. H. (2014). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility; creating caring climates*. New York, NY: Good Books.
- Angus J. M., Doris L. Prater & Steve Busch (2009) The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241
- Anselm L. Strauss (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Arslan, S. (2018).Boşanmanın Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Okul Sosyal Hizmeti Bakış Açısıyla İncelenmesi: Sincan İlçesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ashley, J., & Burke, K. (2009). *Implementing restorative justice: A guide for schools*. Illinois Criminal Justice Information Authority, 24.
- Ashworth, J., Van Bockern, S., Ailts, J., Donnelly, J., Erickson, K., & Woltermann, J. (2008). The restorative justice center: An alternative to school detention. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 22.
- Astor, A. R., Behre, J., Fravil, A., and Wallace, J. M. (1997a). Perceptions of school violence as a problem and reports of violent events: A national survey of school social workers. *Social Work*, 42(1), 55-68.
- Astor, A. R., Behre, J., Wallace, J. M., and Fravil, A. (1997b). School social workers and school violence: Personal safety, training and violence programs. *Social Work*, 64(3), 223-232.
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). The social complexity of a school fight: An exemplar of impoverished theory. *General Psychologist*, 42, 1–13.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). *School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools*.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. NYU press.

- Avrupa Uyuşturucu Raporu (2015). *Trendler ve Gelişmeler. Avrupa Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığını İzleme Merkezi.*
- Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma Eğitimi Sürecindeki Bedensel Engelli Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler ve Okul Sosyal Hizmeti.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The elementary school journal*, 100(1), 57-70.
- Balay, R. (2002). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, O. (2018). Kendini Gerçekleştiren Kehanet Kavramını Anlamak. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(30), 500-510.
- Balk, D. E. & Vesta , L. C. (1998). Psychological development during four years of bereavement: A longitudinal case study. *Death Studies*, 2, 23 – 41.
- Balk, D. E. (2014). *Dealing with dying, death, and grief during adolescence.* Routledge.
- Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Barker, V. (2007). The politics of pain: A political institutionalist analysis of crime victims' moral protests. *Law & Society Review*, 41(3), 619-664.
- Bartollas, C. ve Schmallegger, F. (2017). *Çocuk Suçluluğu.* (9. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed. Didem Y. ve Burak G.). Ankara: Nobel.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 41, 137-162.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255–272.
- Bayh, B. (1978). School violence and vandalism: Problems and solutions. *Journal of Research and Development in Education*, 11(2), 3-7.

- Bayraktar, S. (2015). İntihar kavramının çocuklar ve ergenler açısından ele alınması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 139-159.
- Bazeley, P., Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi* (Çev. Arif B. ve Selçuk B.D.) Ankara: Anı.
- Bazemore, G., (1999). Crime victim, restorative justice and the juvenile court: exploring victim needs and involvement in the response to youth crime. *International Review of Victimology*, 6, 295-320.
- Bazemore, G. & Schiff, M. (2005) *Juvenile Justice Reform and Restorative Justice*. UK: Willan Publishing.
- Bazemore, G., & Schiff, M. (2001). *Understanding Restorative Community Justice: What and Why Now?* Restorative community justice: Repairing harm and transforming communities, 21.
- Bear, G. G. (1995). *Best practices in school discipline*. In A.Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 431-443). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. Guilford Press.
- Beck, E., Kropf, N. P., ve Leonard, P. B. (Edt.). (2010). *Social work and restorative justice: Skills for dialogue, peacemaking, and reconciliation*. Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin Uk.
- Berns, G. S., McClure, S. M., Pagnoni, G., & Montague, P. R. (2001). Predictability modulates human brain response to reward. *Journal of neuroscience*, 21(8), 2793-2798.
- Bey, T. M., & Turner, G. Y. (1996). *Making School a Place of Peace*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320 (clothbound: ISBN-0-8039-6192-8; paperback: ISBN-0-8039-6193-6).
- Bonilla, C. A. 1993. *School dropouts: The tragedy of America's undereducated youth*, Stockton, CA: ICA Publishing.
- Bowden, R. (2007). *Evolution of Responsibility: From in Loco Parentis to Ad Meliora Vertamur*. Education, 127(4).
- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238-263.

- Boyle, A. (2006). *Human rights or environmental rights - a reassessment*. Fordham Env'tl. L. Rev., 18, 471.
- Bradley, R. H., Mundfrom, D. J., Whiteside, L., Casey, P. H., & Barrett, K. (1994). A factor analytic study of the infant-toddler and early childhood versions of the HOME inventory administered to White, Black, and Hispanic American parents of children born preterm. *Child Development*, 65(3), 880-888.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593- 604.
- Braithwaite, J. (1989). Criminological theory and organizational crime. *Justice quarterly*, 6(3), 333-358.
- Braithwaite, J. (2000). The new regulatory state and the transformation of criminology. *British journal of criminology*, 40(2), 222-238.
- Braithwaite, J. (2003). *Restorative justice and criminal justice: competing or reconcilable paradigms*, 1, 5-6.
- Brown, T. M. (2007). Lost and turned out: Academic, social, and emotional experiences of students excluded from school. *Urban Education*, 42, 432-455.
- Burford, G., & Adams, P. (2004). Restorative justice, responsive regulation and social work. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 31, 7.
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the schoolhouse panopticon: Complicity and resistance. *Education and Urban Society*, 35(3), 251-272.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bear, G. G. (1995). Best practices in school discipline. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 431-443). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Cameron, M. (2005). *School discipline and students' behavioral and academic problems: A review of forty years of research*. Manuscript submitted for publication.
- Cameron, M., & Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention. *Children & Schools*, 28(1), 15-22.
- Cameron, R. J. (2006). Educational psychology: *The distinctive contribution*. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 289-304.
- Canter, A. (1976). *The Canter Background Interference Procedure for the Bender Gestalt Test: Manual for Administration, Scoring and Interpretation*. Western Psychological Services.

- Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*. 2000;11(4): 302–306.
- Castillo, M., Ferraro, P. J., Jordan, J. L., Petrie, R. (2011), "The today and tomorrow of kids: Time preferences and educational outcomes of children", *Journal of Public Economics*, 95 (11), 1377–1385.
- Catherine, K. R. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Celep, P. D. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Chambon, A. S. (1999). *Reading Foucault for social work*. Columbia University Press.
- Charles, C. M. (1985). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice* (2nd edn), NY.
- Chen, J. D., & George, R. A. (2005). Cultivating resilience in children from divorced families. *The Family Journal*, 13(4), 452-455.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, R. H. (2000). *Hermeneutic phenomenological research: A practical guide for nurse researchers*. Sage Publications.
- Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence*. Routledge.
- Comer, J. (1998). *Waiting for a miracle: Why schools can't solve our problems--and how we can*. New York: Dutton.
- Committee on National Statistics. (2000). *Time Use Measurement and Research: Report of a Workshop*. National Academy of Sciences Press. Erişim: 01 Mart 2018, <http://www.nap.edu/catalog/9866.html> adresinden erişildi.
- Constable, R., Kuzmickaite, D., Harrison, W. D., & Volkmann, L. (1999). The emergent role of the school social worker in Indiana. *School Social Work Journal*, 24, 1-14.
- Coore Desai, C., Reece, J. A., & Shakespeare-Pellington, S. (2017). The prevention of violence in childhood through parenting programmes: a global review. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 166-186.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. International Institute for Restorative Practices.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2007). *Five qualitative approaches to inquiry*. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2, 53-80.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and research design choosing among five approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 248 Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Cev. Ed. Selçuk B.D.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Research Design: Qualitative, Quantitative, Mixed Methods Approaches*.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri (Bütün M, Demir SB, Çev. Ed.)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W. & Pablo-Clark, V. (2015). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev Ed. Yüksek D. ve Selçuk B.D.). Ankara: Anı.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Mustafa S.) Ankara: Pegem akademi.
- Cunneen, C., & Hoyle, C. (2010). *Debating restorative justice*. Bloomsbury Publishing.
- Çakmaklı, K. (1991). *Aileler için sosyal hizmet*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Çekin, A. (2013). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Prososyal Davranış Eğilimleri Üzerine Nicel Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 6(28).
- Dacey, J.S., Mack, M.D. ve Fiore, L.B. (2018). *Çocuklarda Aşırı Kaygı ve Kaygı Azaltma Yöntemleri* (2. Basım) (Çev. Işık D.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Daly, K. (2002). Restorative justice: The real story. *Punishment & Society*, 4(1),
- Daly, K. (2008). Setting the record straight and a call for radical change: A reply to Annie Cossins on 'Restorative justice and child sex offences'. *The British Journal of Criminology*, 48(4), 557-566.

- Davies, M. (Ed.). (2013). *The Blackwell companion to social work*. John Wiley & Sons.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2008). Student-Teacher Relationship, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1–2), 179–193.
- Denney, D. (2005). *Risk and society*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials* (Vol. 3). Sage.
- Dicke, L. L., & Wallace, W. M. (1999). Responding to Off-Campus Student Misconduct. Colorado State University, *Journal of Student Affairs*, Volume VIII, 1999: 8-34.
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for children and adolescents: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. *Journal of abnormal child psychology*, 33(3), 395-400.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006). Deviant peer influences in intervention and public policy for youth. *Social Policy Report*, 20(1), 1-20.
- Dofgoff, R., Lowenberg, F. & Harrington, D. (2005). *Ethical Decisions for Social Work Practice*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Dorne, C. K. (2008). *Restorative justice in the United States: An introduction*. Pearson/Prentice Hall.
- Dreier, A., & Wright, S. (2011). Helping society's outcasts: The impact of counseling sex offenders. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(4), 359-376.
- Dreikurs, R. (1982). Adleriana. *Individual Psychology*, 38(1), 7.
- Dubanoski, R. A., Inaba, M., & Gerkewicz, K. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. *Child abuse & neglect*, 7(3), 271-278.
- Dulmus, C. N., Theriot, M. T., Sowers, K. M., & Blackburn, J. A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in a rural school. *Stress, Trauma, and Crisis*, 7(1), 1-16.
- Duman, N. (2000). *Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Duppcer, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37, 350-364.
- Dupper, D. R. (1994). Reducing out-of-school suspensions: A survey of attitudes and barriers. *Children & Schools*, 16(2), 115-123.

- Dupper, D. R. (1995). Moving beyond a crime-focused perspective of school violence. *Social Work in Education*, 17(2), 71-72.
- Dupper, D. R. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dupper, D. R. (2010). Does the punishment fit the crime? The impact of zero tolerance discipline on at-risk youths. *Social Work in Education*, 32(2), 67-69.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37, 350-364.
- Dupper, R. D. (2013). *Okul sosyal hizmeti, etkin uygulamalar için beceri ve müdahaleler*. (Çev. Yasemin Ö. ve Elif G.Ç.). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Duyan, V., Sayar, Ö. Ö., & Özbulut, M. (2008). *Sosyal hizmeti tanımak ve anlamak*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Dzur, A. W. (2003). Civic implications of restorative justice theory: Citizen participation and criminal justice policy. *Policy Sciences*, 36(3-4), 279-306.
- Eden, D. (2003). *Self-fulfilling prophecies in organizations*. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (2nd ed., pp. 91-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Edleson, J. L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 839-870.
- Edmund, H. (2010). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. (Çev. Harun T.). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Eisenberg, N., Mussen, P. H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekşi, H., & Yaman, E. (2010). *Çocuk ve ergende şiddet*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ellenberger, H. F. (1970). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry* (Vol. 1, pp. 280-281). New York: Basic Books.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). *Family, school, and community partnerships. Handbook of parenting*. Vol. 5. Practical issues in parenting, 407-437.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335-356.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon. *The Best of ERIC on Educational Management*, November, 1986. ED 275 053.
- Fenning, P. A., & Bohanon, H. (2006). *Schoolwide Discipline Policies: An Analysis of Discipline Codes of Conduct*.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. oxford university Press.
- Finlay, L. (2009). Exploring lived experience: Principles and practice of phenomenological research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(9), 474-481.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmaltreated Latino children. *Developmental psychology*, 41(2), 338.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. 1975. Trans. Alan Sheridan. New York: Vintage, 1977.
- Foucault, M. (1996). *Foucault Live: Collected Interviews, 1961--1984*.
Foucault, M. (2017). *Hermenötiğin Kökeni: Kendilik Hakkında – Darmouth Konferansları*, 1980. (Çev. Şule S.Ç.). Ayrıntı Yayınları.
- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW press.
- Frederick E. (1992). *Ethnographic microanalysis of interaction*. In M. LeCompte, et. al. (Eds), *The handbook of qualitative research in education* (chapter 5). San Diego: Academic Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 11.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental psychology*, 21(6), 1016.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday

- motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Furtwengler, W. J. (1990). *Improving school discipline through student-teacher involvement*. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp. 77-98). Albany: State University of New York Press.
- Gallagher, A. T. (2010). *The international law of human trafficking*. Cambridge University Press.
- Garner, B. A. (2004). *Black's law dictionary*.
- Gee, James P. (1992). *Discourse analysis*. In M. LeCompte, et. al. (Eds), *The handbook of qualitative research in education* (chapter 6). San Diego: Academic Press.
- Elizabeth T. Gershoff (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention, *Psychology, Health & Medicine*, 22:sup1, 224-239, DOI: 10.1080/13548506.2016.1271955
- Geylan, R. (1990). *İşletmelerde cezasız disiplin*. Eskişehir: Anadolu Üniv.
- Ginott, H. G. (1971). *Between parent & teenager*.
- Giorgi, A. (Ed.). (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne.
- Gladden, R. M. (2002). Chapter 6: Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of research in education*, 26(1), 263-299.
- Glasser, W. (1990). The quality school. *Phi Delta Kappan*, 71(6), 424-35.
- Goldkind, L., & Farmer, G. L. (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23(1), 223-244.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 641-654.
- Golsteyn, B. H., Grönqvist, H., Lindahl, L. (2014). Adolescent time preferences predict lifetime outcomes, *The Economic Journal*, 124(580), 739-761.
- Goodenow, C., & Grady, E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Gordon, I. J. (1979). The effects of parent involvement on schooling. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools* (pp. 4-25). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Gordon, R., Piana, L. D., & Keleher, T. (2000). *Facing the Consequences: An Examination of Racial Discrimination in US Public Schools*.
- Gottfredson, D. C. (2000). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gökçe, B. (2012). *Toplumsal bilimlerde araştırma*. Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Greeff, A. P., & Ritman, I. N. (2005). Individual characteristics associated with resilience in single-parent families. *Psychological Reports*, 96(1), 36-42.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59-68.
- Gray, M., & Webb, S. A. (2008). Social work as art revisited. *International Journal of Social Welfare*, 17(2), 182-193.
- Griffith, David and Adam Tyner. *Discipline Reform through the Eyes of Teachers*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute (July 30, 2019). <http://fordhaminstitute.org/national/research/discipline-reform-through-the-eyes-of-teachers>.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International journal of qualitative methods*, 3(1), 42-55.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Gumz, E. J., & Grant, C. L. (2009). Restorative justice: A systematic review of the social work literature. *Families in society*, 90(1), 119-126.
- Habacı, İ., Tanrıulu, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A., ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf İçi Disiplin Kurallarının Benimsetilmesinde Öğretmen Roller. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Hagell, A., Coleman, J., & Brooks, F. (2013). *Key data on adolescence 2013*. London: Association for Young People's Health.
- Hall, B., & Coleman, J. (2007). *U.S. Patent Application No. 11/538,007*.
- Hamill, C., & Sinclair, H. A. (2010). Bracketing—practical considerations in Husserlian phenomenological research. *Nurse researcher*, 17(2).

- Hamilton, M. L., & Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95(4), 367-385.
- Hanhan, A. A. (2012). *Onarıcı disiplin modelinin liselerde, akran istismarı ve şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hanhan, A. A. (2018). *Onarıcı disiplin modeli*. Ankara: PegemA.
- Harpine, E. C. (2010). *Group-centered prevention programs for at-risk students*. Springer Science & Business Media.
- Hayden, C., & Gough, D. (2010). *Implementing restorative justice in children's residential care*. Policy Press.
- Hayner, P. B. (1994). Fifteen truth commissions-1974 to 1994: A comparative study. *Hum. Rts. Q.*, 16, 597.
- Heal, K. H. (1978). Misbehavior among school children: Thereof the school in strategies for prevention. *Policy and Politics*, 6, 321-333
- Hellenbrand, S. (1987). Termination in direct practice. *Encyclopedia of social work*, 2, 765-769.
- Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Rooney, G. D., & Strom-Gottfried, K. (2016). *Empowerment series: Direct social work practice: Theory and skills*. Nelson Education.
- Herman, D. (2004). *Story logic: Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press.
- Hiatt, D. B. (1994). Parent involvement in American public schools: An historical perspective 1642–1994. *The School Community Journal*, 4, 27–38.
- Hodgkinson, H. L. (1988). *Florida: The State and Its Educational System*. Publication Sales, Institute for Educational Leadership, 1001 Connecticut Avenue, NW, Suite 310, Washington, DC 20036.
- Holland, S., & O'Neill, S. (2006). 'We Had to be There to Make Sure it was What We Wanted' Enabling children's participation in family decision-making through the family group conference. *Childhood*, 13(1), 91-111.
- Honig, A. S. (1990). *Parent involvement in early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. Routledge.

- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Temple University Press.
- Hudson, B. (2003). *Justice in the risk society: Challenging and re-affirming justice in late modernity*. Sage.
- Humphreys, J. H. (2001). Transformational and Transactional Leader Behavior. *Journal of Management Research* (09725814), 1(3).
- Hycner, S. H. (1999). *U.S. Patent No. 5,857,950*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36,7-27.
- Hyman, I.A. (1995). Corporal punishment, psychological maltreatment, violence, and punitiveness in America: Research, advocacy, and public policy. *Applied & Preventive Psychology*, 4,113- 130.
- Hyman, I.A. (1997). *School discipline and school violence: The teacher variance approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hyman, LA. (1990). *Reading, writing, and the hickory stick: The appalling story of physical and psychological abuse in American schools*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Jackson, K. N., & Steege, J. R. (2012). Characteristics of schools in which fatal shootings occur. *Psychological Reports*, 110(2), 363-377.
- James, P. S. (1980). *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Jardine, G. M. (2005). *Foucault & education* (Vol. 3). Peter Lang.
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu*. (Çev. Edt. Yasemin Ö.) Ankara: Nika.
- John Lofland & Lyn H. Lofland (1995). *Analyzing social settings*, 3rd ed. Belmont, Cal.: Wadsworth.
- Johnstone, G., & Van Ness, D. (2007). *Evaluation and Restorative Justice*. Handbook of Restorative Justice, 395.
- Jones D.E., Greenberg M, Crowley M. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. 2015;105(11):2283-2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630.
- Jones, F. H. (1979). *The gentle art of classroom discipline*. National Elementary Principal, 58(4), 26-32.
- Jones, V. (1993). Assessing your classroom and school-wide student management plan. *Beyond Behavior*, 4(3), 9-12.

- Jordan, W. J., Lara, J., & McPartland, J. M. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society*, 28(1), 62-94.
- Kalyoncu, H. (2009). *Aile İçi Şiddet ve Şiddet Ortamında Çocuklar*. Hayat Yayın Grubu.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Maguire, R., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2009). Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 231-251.
- Karahanoğulları, O. (1999). Memur Disiplin Hukukunun Niteliği ve İlkeleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 8(3), 55-77.
- Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N., & Ege, A. Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet*, 71.
- Katz, J. (1983). *A theory of qualitative methodology*. In R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research*. Prospect Heights, Ill.: Waveland.
- Kelly, D., & Gaskell, J. (1996). *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3541-8; clothbound: ISBN-0-8077-3542-6).
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from the national school social work survey. *School Mental Health*, 2(3), 132-141.
- Kelly, M. S., Harrison, J., Schaughency, E., & Green, A. (2014). Establishing and maintaining important relationships in school mental health research. *School Mental Health*, 6(2), 112-124.
- Kılıç, Y. (2015). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Okul Büyüklüğü ve Disiplin İlişkisine Dair Ampirik Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 51-68.
- Kirk, J. & Miller, M. L., (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- Kirst-Ashman, K. K., & Hull, G. H. J. (2006). *Generalist Practice with Organizations & Communities* (Third Edition ed.). USA: Thomson Brooks/Cole.
- Koç, B. (2011). *Okullarda Şiddet*. Ankara: eYazı.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. (Doctoral Dissertation), University of Chicago.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (rev. ed.). New York: Holt, Reinhart & Winston.

- Kuçuradi, I. (2004). 'Rationality' and 'Rationalities' within the Framework of the Modernism–Postmodernism Debate. *Diogenes*, 51(2), 11-17.
- Kumpfer, K. L., & Bluth, B. (2004). Parent/child transactional processes predictive of resilience or vulnerability to "substance abuse disorders". *Substance use & misuse*, 39(5), 671-698.
- Kurter, M.Ç. (2018). *Okullarda Onarıcı Adalet*. 10.13140/RG.2.2.19827.43048.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400.
- Langdrige, D. (2008). Phenomenology and critical social psychology: Directions and debates in theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1126-1142.
- Langer, C. L., & Lietz, C. (2014). *Applying Theory to Generalist Social Work Practice*. John Wiley & Sons.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Stevens, K. I., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and psychopathology*, 18(1), 35-55.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.
- LeCroy, C. W., & Milligan, K. B. (1991). *Promoting children's social competence in the schools*. In Robert Constable, John P. Flynn and Shirley McDonald (Eds.) *School social work: Practice and research perspectives* (2nd Ed.) Chicago, IL: Lyceum Books, Inc.
- Leonard, P. (2006). *All But Death, Can Be Adjusted*. The Champion, 40.
- Leonard, P. (2011). *An introduction to restorative justice*. Social work and restorative justice, 31-63.
- Likert, R. (1961). New patterns of management.
- Lin, K. K., Sandler, I. N., Ayers, T. S., Wolchik, S. A., & Luecken, L. J. (2004). Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 673-683
- Lin, S. Y., & Scherz, S. D. (2014). Challenges facing Asian international graduate students in the US: Pedagogical considerations in higher education. *Journal of International Students*, 4(1), 16-33.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). *TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills*. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 47-69.
- Liu, Q., & McCormick, B. (2011). The media and the public sphere in contemporary China. *Boundary 2*, 38(1), 101-134.
- Llewellyn, J. (2008). *Bridging the gap between truth and reconciliation: Restorative justice and the Indian Residential School Truth and Reconciliation Commission*. From Truth to Reconciliation: Transforming the Legacy of Residential Schools (Ottawa: Aboriginal Healing Foundation, 2008), 183.
- Losen, D. J. (2011). *Discipline policies, successful schools, and racial justice*. MacGregor, D. (1960). *The human side of enterprise* (Vol. 21, No. 166.1960). McGraw-Hill: New York.
- Mackay, R., Bosnjak, M., Deklerck, J., Pelikan, C., van Stokkom, B. A. M., & Wright, M. (2007). *Images of restorative justice theory*.
- Maltreud, K. (2003). *Qualitative methods in medical research. An introduction*.
- Marlow, C. R. (2010). *Research methods for generalist social work*. Cengage Learning.
- Marshall, T. (1999) *Restorative justice: an overview*. Home Office Occasional Paper.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (3. baskıdan çeviri) (Çev. Ed. Mustafa Ç.). Nobel.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of applied behavior analysis*, 28(4), 467-478.
- Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1979). A preventive approach to school violence and vandalism: An experimental study. *Personnel and Guidance Journal*, 57, 436-441.
- Mayer, M. J., & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and treatment of children*, 333-356.
- Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60(4), 405-417.

- McCold, P. (2008). *Evaluation of a restorative milieu: Restorative practices in context*. In Restorative justice: From theory to practice (pp. 99-137). Emerald Group Publishing Limited.
- Merey, Z. (Ed.). (2017). *Çocuk Hakları*. Ankara: PegemA
- Merkel-Holguin, L., Nixon, P., & Burford, G. (2003). Learning with families: A synopsis of FGDM research and evaluation in child welfare. *Protecting children*, 18(1-2), 2-11.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. Qualitative research in practice: *Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B., & Simpson, E. L. (2000). *Research in adult education*. Florida: Krieger Publishing.
- Merton, R.K. (1948). *The Self-Fulfilling Prophecy*, Antioch Review, pp.193-210.
- Metz, M. H. 1983. Sources of constructive social relationships in urban magnet school. *American Journal of Education*, 91: 202–215
- Mika, H., Mary A., Ellen H., Howard Z., and Lorraine S. A. (2002). *Taking Victims and Their Advocates Seriously: A Listening Project*. Akron, PA: Mennonite Central Committee.
<http://www.restorativejustice.org/resources/docs/mika> adresinden alındı.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2016). *Drawing and Varying Conclusions*. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook, 275-322.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (2. baskıdan çeviri), (Çev. Ed. Sadegül A.A. ve Ali E.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, J. (2008). Violence against urban African American girls. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 24, 148-162.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1992). Primary care research: A multimethod typology and qualitative road map.
- Milli Eğitim İstatistikleri 2017/18. (2018).
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden alındı.
- Mixed Sampling, (t.y.). *OECD Glossary of Statistical Terms*.
<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=3719> adresinden alındı.
- Moles, O. C. (1990). *Student discipline strategies: Research and practice*. Albany: State University of New York Press.

- Moore, K. A. (2006). *Defining the Term*. Child Trends.
- Morris, R. C., & Howard, A. C. (2003). *Designing an effective in-school suspension program*. The Clearing House, 76(3), 156-159.
- Morrison, G. M., Anthony, S., Storino, M., & Dillon, C. (2001). An examination of the disciplinary histories and the individual and educational characteristics of students who participate in an in-school suspension program. *Education & Treatment of Children*, 24(3), 276.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research*. Newbury Park, Cal.: Sage; and Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mouton, J. S., & Blake, R. R. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Mowen, T. J. (2015). *Punishing parents: school discipline, security, and parental outcomes in US public schools* (Doctoral dissertation, University of Delaware).
- Munford, C. J. 2007. "Reparations: Strategic Considerations for Black Americans." In *Redress for Historical Injustices in the United States*, edited by Michael T. Martin and Marilyn Yaquinto, 447–451. Durham: Duke University Press.
- Munn, N. D. (1992). *The fame of Gawa: A symbolic study of value transformation in a Massim (Papua New Guinea) society*. Duke University Press.
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta. The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- National Association of Social Workers, Washington, Dc. (2002). *NASW standards for school social work services*. NASW Distribution Center.
- National Institute of Education (US). (1978). *Violent schools, safe schools: the Safe school study report to the Congress* (Vol. 1). US Dept. of Health, Education, and Welfare, National Institute of Education: for sale by the Supt. of Docs., US Govt. Print. Off.
- Navaro, L. (1987). *Çağdaş Anne Baba Eğitimi Neleri Kapsayabilir?* YA-PA, 5, 7-12.

- Nelsen, J., L. Lott, and H.S. Glenn. 2000. *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom*. 3rd ed. New York: Three Rivers Press.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. Sedef Ö.). İstanbul: Yayın odası.
- O'Hear, M. M. (2007). *Plea bargaining and victims: From consultation to guidelines*. Marq. L. Rev., 91, 323.
- O'Donnell, S. W. (2000). Managing foreign subsidiaries: agents of headquarters, or an interdependent network? *Strategic management journal*, 21(5), 525-548.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Onur, B. (1979). Ahlak eğitiminin psikolojik temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-13.
- Openshaw, L. (2008). *Social work in schools: Principles and practice*. Guilford Press.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline. *Educational researcher*, 39(1), 48-58.
- Osher, D., Morrison, G., & Bailey, W. (2003). Exploring the relationship between student mobility and dropout among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Negro Education*, 79-96.
- Oxford Dictionaries Online. (2018). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/discipline> adresinden alındı.
- Özbesler, C., & Duyan, V. (2010). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). *Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarında Ekolojik Yaklaşımın Önemi*. Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan: Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma.
- Özkan, Y. ve Selcık, O. (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Özkan, Y. ve Selcık, O. (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Potansiyel Etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Özkan, Y., & Gökçearslan-Çiftçi, E. (2009). The effect of empathy level on peer bullying in schools. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(1), 31-38.
- Padgett, D. K. (1998). Does the glove really fit? Qualitative research and clinical social work practice. *Social Work*, 43(4), 373-381.

- "Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). *Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood*. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 164(5), 425-431. "
- Parker-Pope, T. (2008). *A one-eyed invader in the bedroom*. The New York Times.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Parr, J. M. (2002). Environments, processes, and mechanisms in peer learning. *International Journal of Education Research*, 37, 403–423.
- Pascal, J. (2010). Phenomenology as a research method for social work contexts: Understanding the lived experience of cancer survival. *Currents: Scholarship in the Human Services*, 9(2).
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Mesut B. ve Selçuk B.D.). Ankara: PegemA Akademi.
- Peachey, D. E. (2003). 12. *The Kitchener experiment*. Dean E. Peachey. A restorative justice reader: texts, sources, context, 178.
- Perone, M. (1999). Statistical inference in behavior analysis: Experimental control is better. *The Behavior Analyst*, 22(2), 109-116.
- Perry, R. E., & Ellett, A. J. (2008). *Child welfare: Historical trends, professionalization, and workforce issues*. Comprehensive handbook of social work and social welfare, 1.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Peter, K. Manning (1987). *Semiotics and fieldwork*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (2017). *Çocuk Psikolojisi*. (Çev. Orçun T.). İstanbul: Pinhan.
- Pilowsky, D. J., Zybert, P. A., & Vlahov, D. (2004). Resilient children of injection drug users. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(11), 1372-1379.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Speech of the Independent Expert United Nations Secretary-Generals study on Violence against Children Paulo Sergio Pinheiro*. General Segment United Nations Human Rights Council Palais des Nations Geneva--22 June 2006.
- Polmear, C. (2004). Dying to live: mourning, melancholia and the adolescent process. *Journal of child psychotherapy*, 30(3), 263-274.

- Pölkki, P., Ervast, S. A., & Huupponen, M. (2005). Coping and resilience of children of a mentally ill parent. *Social work in health care*, 39(1-2), 151-163.
- Pranis, K. (2005). *The little book of circle processes*. Intercourse, PA: Good Books.
- Pranis, K., Stuart, B., & Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles: From crime to community*. Living Justice Press.
- Pranis, R. A., & Perman, C. A. (2007). U.S. Patent No. 7,300,801. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Redl, F., & Wattenberg, W. W. (1959). *Mental hygiene in teaching*.
- Restorative Practices Working Group. (2014). *Restorative practices: Fostering healthy relationships and promoting positive discipline in schools*.
- Robert P. Gephart (1988). *Ethnostatistics: Qualitative foundations for quantitative research*. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Rossow, L. F., & Parkinson, J. (1999). *The Law of Student Expulsions and Suspensions*. Dayton, OH: Education Law Association.
- Rothstein, R. (1984). U.S. Patent No. 4,485,439. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality edward I., deci and. *Perspectives on motivation*, 38(237), 237-288.
- Sadik, F. (2018). Children and Discipline: Investigating Secondary School Students' Perception of Discipline through Metaphors. *European journal of educational research*, 7(1), 31-45.
- Saleebey D. (1997). *Introduction: Power in people*. In Saleebey D. (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed.), (pp. 45–58). New York: Longman
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Kurallarla İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seligman, M.E.P., 1975. *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman
- Selwyn, N. (2000). Creating a "connected" community? Teachers' use of an electronic discussion group. *Teachers College Record*, 102(4), 750-78.
- Sharon Merriam (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass.
- Sherman, L., & Strang, H. (2007). *Restorative justice: The evidence*. Smith Institute.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Çev. Edt. Erkan D.). Ankara: PegemA Akademi.

- Skiba, R. J. (2000). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practices* (Policy research report No. SrS2). Bloomington: Indiana education Policy Center.
- Skiba, R. J., & Knesting, K. (2002). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Jossey-Bass.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional children*, 66(3), 335-346.
- Skiba, R. J., Chung, C. G., Trachok, M., Baker, T. L., Sheya, A., & Hughes, R. L. (2014). Parsing disciplinary disproportionality: Contributions of infraction, student, and school characteristics to out-of-school suspension and expulsion. *American Educational Research Journal*, 51(4), 640-670.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office Referrals and Suspension: Disciplinary Intervention in Middle Schools Source: Education and Treatment of Children. *Education and treatment of children*, 20, 295-315.
- Skiba, R., & Rausch, M. K. (2006). *School Disciplinary Systems: Alternatives to Suspension and Expulsion*.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology and health*, 22(5), 517-534.
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. *Qualitative health psychology: Theories and methods*, 218-240.
- Smith, N. (1981). *Metaphors for evaluation*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Smith, P.K. (2017). *Ergenlik*. (Çev. Çiçek Ö.)
- Smull, E., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2012). *Family power: Engaging and collaborating with families*. International Institute for Restorative Practices.
- Soliman, H. (2017). School Social Workers' Perception of School Climate: An Ecological System Perspective. *International Journal of School Social Work*, 2(1), 2.
- Stodgill, R.M. (1974). *Handbook of leadership; a survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (1999). Discipline and behavioral support: Preferred processes and practices. *Effective School Practices*, 77(4), 10-22.

- Sullivan, D., & Tifft, L. (2007). *Handbook of restorative justice: A global perspective*. Routledge.
- Sutter, M., Kocher, M.G., Ruetzler, D., Trautmann, S.T. (2013), "Impatience and uncertainty: Experimental decisions predict adolescents' field behavior", *American Economic Review*, 103 (1), 510–531.
- Suvall, C. (2009). *Restorative justice in schools: Learning from Jena high school*. Harv. CR-CLL Rev., 44, 547.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),91-104.
- Teater, B. (2015). *Sosyal hizmet kuram ve yöntemleri: Uygulama için bir giriş*. (Çev. Ed. Abdullah K.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Tebes, J. K., Irish, J. T., Puglisi Vasquez, M. J., & Perkins, D. V. (2004). Cognitive transformation as a marker of resilience. *Substance Use & Misuse*, 39(5), 769-788.
- The Sociological Quarterly* 52 (2011) 346-38752011 Midwest Sociological Society.
- Thompson, N. (2014). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Dipnot Yayınları.
- Tisdale, S., & Pitt-Catsuphes, M. (2012). Linking social environments with the well-being of adolescents in dual-earner and single working parent families. *Youth & Society*, 44(1), 118-140.
- Tortop, N. (1994). *Disiplin, Disiplin Cezaları ve Disiplin Suçları*. Amme İdaresi Dergisi, 16(3).
- Tunç, D. (Ed.). (2018). *Çocuk ve Ergenle Çalışmak*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tutty, L. M., Bidgood, B. A., & Rothery, M. A. (1996). Evaluating the effect of group process and client variables in support groups for battered women. *Research on Social Work Practice*, 6(3), 308-324.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi* (p. 189). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Sözlük*. (2019). [https://sozluk.gov.tr/?kelime=adresinden alındı](https://sozluk.gov.tr/?kelime=adresinden%20alindi).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). *İstatistiklerle Çocuk*. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30708> adresinden alındı.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*. Ankara: Ekinoks

- Umbreit, M. S., & Vos, B. (2000). Homicide survivors meet the offender prior to execution: Restorative justice through dialogue. *Homicide Studies*, 4(1), 63-87.
- Umbreit, M. S., Vos, B., Coates, R. B., & Lightfoot, E. (2006). Restorative justice: An empirically grounded movement facing many opportunities and pitfalls. *Cardozo J. Conflict Resolution*, 8, 511.
- Umbreit, M., 2001, *The Handbook of Victim Offender Mediation: An Essential Guide to Practice and Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- UNICEF. (2016). *Infant and young child feeding global database*. Updated October.
- Uysal, A. (2008). *Okulu Bırakma Sorunu Üzerine Tartışmalar: Çevresel Faktörler*. Millî Eğitim, 37 (178), 139-150
- Van Beck, S. (2011). *The importance of the relationships between teachers and school principals* (Doctoral dissertation).
- Van Deventer I, Kruger AG (Eds.) 2003. *An Educator's Guide to School Management Skills*. Pretoria: Van Schaik.
- Van Kaam, A. (1966). *Application of the phenomenological method*. AL van Kaam, *Existential foundations of psychology*, 294-329.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. New York: State University of New York Press.
- Van Ness, D. W. (2003). *Proposed Basic Principles on the Use of Restorative Justice: Recognising the Aims and Limits of Restorative Justice*. In A. Von Hirsch, J. Roberts, A. E.
- Van Ness, D. W. (2005). An overview of restorative justice around the world. *Criminal Justice*, 18, 25.
- Van Ness, D. W., & Strong, K. H. (2006). *Restoring Justice*, Newark, NJ: Lexis-Nexis.
- Van Ness, D. W., & Strong, K. H. (2014). *Restoring justice: An introduction to restorative justice*. Routledge.
- Van Wormer, K. S. (2004). *Confronting oppression, restoring justice: From policy analysis to social action*. Council on Social Work Education.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of school violence*, 10(2), 115-132.

- Wachtel, T. 2005, August. *From restorative justice to restorative practices: Expanding the paradigm*, Paper presented at the XIV World Congress on Criminology. Philadelphia, PA
- Wachtel, T., & McCold, P. (2001). *Restorative justice in everyday life*. Restorative justice and civil society, 114-129.
- Waggoner, D. (1991). *Undereducation in America: The demography of high school dropouts*. New York: Auburn House.
- Walker, H. M., Colvm, G., & Ramsey, E. (Eds.). (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). *Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools*. Publication Series No. 4.
- Wearmouth, J., & Berryman, M. (2012). Viewing restorative approaches to addressing challenging behaviour of minority ethnic students through a community of practice lens. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 253-268.
- Webb, N.B. (2017). *Çocuklarla Sosyal Hizmet Uygulaması*. (3. Basımdan çeviri) (Çev. Ed. Ercüment E.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Weinstein, R. S., Madison, S. M., & Kuklinski, M. R. (1995). Raising expectations in schooling: Obstacles and opportunities for change. *American Educational Research Journal*, 32(1), 121-159.
- Welsh, R. O. (2017). School hopscotch: A comprehensive review of K–12 student mobility in the United States. *Review of Educational Research*, 87(3), 475-511.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). The school discipline dilemma: A comprehensive review of disparities and alternative approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752-794.
- Wentzel, K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school*.
- Whitaker, T. R. (2012). Professional social workers in the child welfare workforce: Findings from NASW. *Journal of Family Strengths*, 12(1), 8.
- Whitaker, T., & Clark, E. J. (2006). Social workers in child welfare: Ready for duty. *Research on Social Work Practice*, 16(4), 412-413.
- WHO, U. (2018). UNFPA, *World Bank and United Nations Population Division* (2014) Trends in maternal mortality: 1990 to 2013, estimates by WHO, UNICEF.
- Wilcox, D. T., Richards, F., & O'Keeffe, Z. C. (2004). Resilience and risk factors associated with experiencing childhood sexual abuse. *Child Abuse*

- Review: *Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 13(5), 338-352.
- Wolfendale, S. (1992). *Primary Schools and Special Needs: policy, planning and provision*.
- World Bank Group. (2013). *Global financial development report 2014: Financial inclusion* (Vol. 2). World Bank Publications.
- World Bank. (2014). *World development report 2015: Mind, society, and behavior*. World Bank Publications.
- World Drug Report (2005). *Drug statistic*. Vol. 2. Oxford University Press.
- Wu, S. C., Pink, W., Crain, R., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14(4), 245-303.
- Xin Ma (2003) Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96:6, 340-349, DOI: 10.1080/00220670309596617.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi* (41. Basım). Remzi
- Yell, M. L., & Rozalski, M. E. (2008). *The impact of legislation and litigation on discipline and student behavior in the classroom*. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(3), 7-16.
- Yero, J. L. (2002). *The Meaning of Education*. Teacher's Mind Resources: <http://www.teachersmind.com> adresinden alındı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zastrow, C., & Krist-Ashman, K. K. (2014). *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre I* (1. Baskı). (A. Aydın, Ç. Karaca, F. Çoban, M. Atakan Foça and S. Erdem, Trans.). Ankara: Türközü Nika Yayınevi.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice Intercourse*, PA: Good Books
- Zehr, H. (1995). Reflections on Family Group Conferencing, New Zealand-Style. *Restorative Justice in the Third Decade: Retrospective and Prospective*. Accord, 14(1), 2-16.
- Zehr, H. (2005). Evaluation and restorative justice principles. *New directions in restorative justice: Issues, practice, evaluation*, 296-303.
- Zinker, J. (1977). *Creative process in Gestalt therapy*. Newyork: Vintage Books.

EK 1. ÖĞRENCİ İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sevgili Öğrenci,

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” isimli bu bilimsel araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yürütülmekte olup sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve yardımcı araştırmacı ben Öğr. Gör. Ozan SELÇUK tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yürütmemizin amacı mevcut disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı deneyimleri, okuldaki disiplin kurallarının okul iklimine ve kültürüne etkisini ortaya koymak ve bir onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli geliştirmektir.

Kararınızı vermeden önce sizi bilgilendirmek istiyorum. Bu bilgileri anladıktan sonra araştırmaya katılmanız durumunda sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğim. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden onay alınmıştır.

Araştırma kapsamında yaklaşık 45 kişiyle mevcut disiplin uygulamaları hakkında görüşme gerçekleştirilecektir. Sizinle yapacağım görüşme yaklaşık 40-50 dakika sürecektir. Onay vermeniz durumunda kolaylık olması için ses kaydı alıyor olacağım.

Bu araştırmaya sunacağınız katkı, araştırma amacının gerçekleştirilmesi ve model önerisinin yapılması açısından büyük önem arz etmektedir. **Katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır.** Bu araştırmaya katılıp katılmayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca araştırmaya katıldıktan sonra rahatsızlık hissettiğinizde araştırmadan çekilme, rahatsızlığınız giderilmesi için gerekli yardımı talep etme, **istediğiniz her an vazgeçme hakkınız bulunmakta olup bu durum size ek bir sorumluluk yüklemeyecektir.**

Araştırmaya katılım konusunda karar vermede tamamen serbestsiniz. Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve doktora tezine dahil edeceğimiz **hiçbir bilgide kimliğiniz yer almayacaktır.** Cevap vermek istemediğiniz hiçbir konuda konuşmak zorunda değilsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. İletişim bilgilerimiz aşağıda yer almaktadır.

Onay vermeden önce görüşmeye ilişkin aklınızdaki soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırma süreci ve sonucuyla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan telefon ve elektronik posta bilgilerimizi kullanarak bizlere ulaşabilirsiniz.

Biraz önceki açıklamalarım ile ilgili olarak sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz hususlar var mı?

Araştırmayı anladım ve bu görüşmeye katılmak istiyorum.

☐ Sözel onay alındı.

Tarih:

Katılımcı:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Veli:

Adı Soyadı:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN

Tel. 0312 780 6688

E-posta: ymozkan@gmail.com

İmza: _____

Yardımcı Araştırmacı

Öğr. Gör. Ozan SELÇUK

Tel. 0464 223 6126 (Dh. 4257)

E-posta: ozan.selcuk@erdogan.edu.tr

İmza: _____

EK 2. ÖĞRETMEN İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın Öğretmen,

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” isimli bu bilimsel araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yürütülmekte olup sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve yardımcı araştırmacı ben Öğr. Gör. Ozan SELÇUK tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yürütmemizin amacı mevcut disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı deneyimleri, okuldaki disiplin kurallarının okul iklimine ve kültürüne etkisini ortaya koymak ve bir onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli geliştirmektir.

Kararınızı vermeden önce sizi bilgilendirmek istiyorum. Bu bilgileri anladıktan sonra araştırmaya katılmanız durumunda sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğim. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden onay alınmıştır.

Araştırma kapsamında yaklaşık 45 kişiyle mevcut disiplin uygulamaları hakkında görüşme gerçekleştirilecektir. Sizinle yapacağım görüşme yaklaşık bir saat sürecektir. Onay vermeniz durumunda bu görüşme esnasında kolaylık olması için ses kaydı alıyor olacağım.

Bu araştırmaya sunacağınız katkı, araştırma amacının gerçekleştirilmesi ve model önerisinin yapılması açısından büyük önem arz etmektedir. **Katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır.** Katılımınız araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Araştırmaya katılımınız sizlere hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. **Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır.** Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve doktora tezine dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Hatırlatmak isterim ki cevap vermek istemediğiniz hiçbir konuda konuşmak zorunda değilsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. İletişim bilgilerimiz aşağıda yer almaktadır.

Onay vermeden önce görüşmeye ilişkin aklınızdaki soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırma süreci ve sonucuyla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan telefon ve elektronik posta bilgilerimizi kullanarak bizlere ulaşabilirsiniz.

Biraz önceki açıklamalarımla ilgili olarak sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz hususlar var mı?

Araştırmayı anladım ve bu görüşmeye katılmak istiyorum. ☐ Sözel onay alındı.

Tarih:

Katılımcı:

Adı Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN

Tel. 0312 780 6688

E-posta: ymozkan@gmail.com

Yardımcı Araştırmacı

Öğr. Gör. Ozan SELÇUK

Tel. 0464 223 6126 (Dh. 4257)

E-posta: ozan.selcuk@erdogan.edu.tr

EK 3. VELİLER İÇİN KATILIMCI BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın Veli,

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” isimli bu bilimsel araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yürütülmekte olup sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve yardımcı araştırmacı ben Öğr. Gör. Ozan SELÇUK tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yürütmemizin amacı mevcut disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı deneyimleri, okuldaki disiplin kurallarının okul iklimine ve kültürüne etkisini ortaya koymak ve bir onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli geliştirmektir.

Kararınızı vermeden önce sizi bilgilendirmek istiyorum. Bu bilgileri anladıktan sonra araştırmaya katılmanız durumunda sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğim. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden onay alınmıştır.

Araştırma kapsamında yaklaşık 45 kişiyle mevcut disiplin uygulamaları hakkında görüşme gerçekleştirilecektir. Sizinle yapacağım görüşme yaklaşık bir saat sürecektir. Onay vermeniz durumunda bu görüşme esnasında kolaylık olması için ses kaydı alıyor olacağım.

Bu araştırmaya sunacağınız katkı, araştırma amacının gerçekleştirilmesi ve model önerisinin yapılması açısından büyük önem arz etmektedir. **Katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır.** Katılımınız araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Araştırmaya katılımınız sizlere hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. **Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır.** Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve doktora tezine dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Hatırlatmak isterim ki cevap vermek istemediğiniz hiçbir konuda konuşmak zorunda değilsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. İletişim bilgilerimiz aşağıda yer almaktadır.

Onay vermeden önce görüşmeye ilişkin aklınızdaki soruları çekinmeden sorabilirsiniz. Araştırma süreci ve sonucuyla ilgili bilgi almak isterseniz aşağıda yer alan telefon ve elektronik posta bilgilerimizi kullanarak bizlere ulaşabilirsiniz.

Biraz önceki açıklamalarımıla ilgili olarak sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz hususlar var mı?

Araştırmayı anladım ve bu görüşmeye katılmak istiyorum. ☐ Sözel onay alındı.

Katılımcı:

Adı Soyadı:
Adres:
Tel:
İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN
Tel. 0312 780 6688
E-posta: ymozkan@gmail.com

İmza: _____

Yardımcı Araştırmacı

Öğr. Gör. Ozan SELÇUK
Tel. 0464 223 6126 (Dh. 4257)
E-posta: ozan.selcuk@erdogan.edu.tr

İmza: _____

EK 4. VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli,

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” isimli bu bilimsel araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalında yürütülmekte olup sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve yardımcı araştırmacı ben Öğr. Gör. Ozan SELÇUK tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmayı yürütmemizin amacı mevcut disiplin uygulamalarında öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı deneyimleri, okuldaki disiplin kurallarının okul iklimine ve kültürüne etkisini ortaya koymak ve bir onarıcı okul sosyal hizmeti müdahale modeli geliştirmektir. Araştırma, 01.02.2019-31.03.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir.

Kararınızı vermeden önce sizi bilgilendirmek istiyorum. Bu bilgileri anladıktan sonra velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya katılmasına onay vermeniz durumunda sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğim. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır.

Araştırma kapsamında yaklaşık 45 kişiyle mevcut disiplin uygulamaları hakkında görüşme gerçekleştirilecektir. Öğrenciyle yapacağım görüşme yaklaşık bir saat sürecektir. Bu görüşme için öğrencinin öğretmenleriyle birlikte derslerini engellemeyecek şekilde planlama yapılacaktır. Onay vermeniz durumunda öğrenciyle görüşme esnasında kolaylık olması için ses kaydı alıyor olacağım.

Bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin sunacağı katkı, araştırma amacının gerçekleştirilmesi ve model önerisinin yapılması açısından büyük önem arz etmektedir. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Öğrencinin araştırmaya katılımını kendisine hiçbir sorumluluk yüklemeyecektir. Tüm cevaplar gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede öğrencinin vereceği cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve doktora tezine dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak öğrencinin kimliği yer almayacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN

Tel. 0312 780 6688

E-posta: ymozkan@gmail.com

Yardımcı Araştırmacı

Öğr. Gör. Ozan SELÇUK

Tel. 0464 223 6126 (Dh. 4257)

E-posta: ozan.selcuk@erdogan.edu.tr

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Veli Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

Tarih: __ / __ / 20__
İmza: _____

EK 5. ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” adlı bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilecektir. Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve raporumuzda dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Değindiğiniz her noktayı yakalamak ve görüşlerinizin tamamını kaydetmek ve görüşmenin akışını bozmamak için ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve görüşmede size sorulan soruları içten ve samimi olarak yanıtladığınız için size şimdiden teşekkür ediyorum.

Giriş:

Biraz kendinizden bahseder misiniz? Kaçınıcı sınıftasınız? Sevdiğiniz dersler nelerdir?

1. Disiplin kavramı size ne ifade etmektedir?
2. Okulun hangi yönünü beğeniyorsunuz?
3. Okulda beğenmediğiniz ya da sizi endişelendiren noktaları nelerdir?
4. İyi bir öğrenme ortamı için ne gereklidir?
 - a. Bir öğretmenin öğrenme için sizi desteklediği bir zamanını anlatır mısınız?
5. Okulda uygulanan disiplin yöntemleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Disipline konu olabilecek durumlara örnek verir misiniz?
 - b. Okul disiplini açısından öğretmenlerin hangi değer/rollere sahip olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Mevcut disiplin yöntemlerinin disiplin problemlerini azalttığını düşünüyor musunuz?
6. Okulda uygun olmayan davranışlar nasıl ele alınmalıdır?
7. Okuldaki öğretmenlerle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
 - a. Sınıfta nasıl bir iletişim biçiminiz var?
 - b. Koridorlarda nasıl bir iletişim biçiminiz var?
8. Okuldaki öğretmenleriniz olumsuz bir olaya nasıl tepki verir?
 - a. Okulun olumsuz bir olay ya da davranışa tepkisi nasıldır?
 - i. Bu tepki nasıl değiştirilebilir?
 - b. Okul zorbalık, ayrımcılık, şiddet, okuldan kaçma ve önyargı gibi konulara nasıl tepki verir?
 - c. Bu durumun tartışıldığı bir gün ya da zaman hatırlıyor musunuz?
9. Bu okulun kültürü ve iklimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Okulda almış olduğunuz bir liderlik rolü var mı? Açıklar mısınız?
 - a. Aldığınız liderlik rolünün disiplin uygulamalarında bir etkisi var mı? Açıklar mısınız?

EK 6. ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” adlı bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilecektir. Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve raporumuzda dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Değindiğiniz her noktayı yakalamak ve görüşlerinizin tamamını kaydetmek ve görüşmenin akışını bozmamak için ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve görüşmede size sorulan soruları içten ve samimi olarak yanıtladığınız için size şimdiden teşekkür ediyorum.

Giriş:

- *Biraz kendinizden bahseder misiniz? Branşınız nedir, haftada kaç saat ders veriyorsunuz? Girdiğiniz sınıf kademeleri hangileridir? Kıdeminiz nedir, kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?*
 - *Okuldaki göreviniz nedir?*
 - *Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız ya da eğitimin içerisinde misiniz?*
1. Disiplin hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Kendi öğrenciliğinizle bugünkü uygulamaları kıyaslar mısınız?
 2. Okulda uygulanan mevcut disiplin yöntemleri nelerdir? Listeler misiniz?
 - a. Okulun bu bağlamdaki vizyonunu açıklar mısınız?
 3. Bu yöntemlerden hangisinin en etkili yöntem olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - a. Etkili olan yönler hakkında detay verir misiniz?
 4. Okul disiplini uygulamalarında rolünüzü nasıl açıklarsınız?
 - a. Eğitim ve öğretiminizi nasıl etkiliyor?
 - b. Bu rolünüz olumsuz davranışlara yönelik tepkinizi nasıl etkiliyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
 5. Disiplin kurallarını uygulama deneyiminiz oldu mu? Anlatır mısınız?
 - a. Disiplin uygulamalarında ne derece söz hakkınız bulunmaktadır?
 - b. Disiplin problemleri sizce nasıl ele alınmalıdır?
 - c. Geleneksel disiplin yaklaşımı ne derece disiplin problemlerini azaltmaktadır?
 6. Disiplin yöntemleri diğer öğretmenler arasında nasıl uygulanmaktadır?
 7. Mevcut disiplin uygulamalarının öğrenciler ve veliler üzerinde nasıl etkisi vardır?
 - a. Bu konuda paylaşabileceğiniz bir örnek var mı?
 - b. Velilerin okul disiplini uygulamalarında ne gibi rolü vardır?
 - c. Bu konudaki veli-okul iletişimi nasıldır ve ideal olarak nasıl olmalıdır?
 8. Mevcut disiplin uygulamalarının okul kültürü ve iklimi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
 - a. Disiplin kurallarının uygulandığı bir öğrenci karşısında diğer öğrenciler bu durumu nasıl karşılıyor? Örnek bir olayla anlatır mısınız?
 - b. Sürpriz bir durumla karşılaştınız mı?
 - c. Mevcut disiplin uygulamalarının okul özelinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
 - d. Mevcut disiplin uygulamalarının okul üzerinde öngörülemeyen bir etkisi oldu mu?
 - e. Mevcut disiplin uygulamalarının sizin üzerinizde öngörülemeyen bir etkisi oldu mu?
 9. Pozitif okul kültürü ve iklimini temin için okul disiplini konusunda faydalı olabilecek ek kaynaklar nelerdir?
 - a. Bunlarla ilgili önerebileceğiniz bir çözüm var mıdır?
 - b. Mevcut disiplin yönetmeliğiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?

EK 7. VELİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

“Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma” adlı bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilecektir. Tüm cevaplarınız gizli tutulacaktır. Bir başka deyişle görüşmede vereceğiniz cevaplar sadece sorumlu araştırmacı ile paylaşılacaktır ve raporumuzda dahil edeceğimiz hiçbir bilgide cevaplayıcı olarak kimliğiniz yer almayacaktır. Değindiğiniz her noktayı yakalamak ve görüşlerinizin tamamını kaydetmek ve görüşmenin akışını bozmamak için ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve görüşmede size sorulan soruları içten ve samimi olarak yanıtladığınız için size şimdiden teşekkür ediyorum.

Giriş:

Biraz kendinizden bahseder misiniz?

1. Disiplin size ne ifade etmektedir?
2. Öğrencilerin olumsuz davranışları ne derece okul ve öğretmenler için sorun yarattığını düşünüyorsunuz?
 - a. Nasıl sorun haline gelmektedir?
3. Çocuğunuzun okulunda uygulanan mevcut disiplin uygulamaları nelerdir?
4. Hangi disiplin uygulamasının etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Geçmişte çocuğunuzun okulunda uygulanan en etkili uygulama hangisiydi?
 - b. Geçmişte çocuğunuzun okulunda uygulanan en etkisiz uygulama hangisiydi?
5. Velilerin disiplin uygulamalarında ne dereceye kadar katkısı veya söz hakkı bulunmaktadır?
6. Disiplin uygulamasına karar verme noktasında hangi bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - a. Disiplin uygulamasına karar verme noktasında öğretmenlerin hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - b. Disiplin kurallarının uygulanması noktasında öğrencilerin hangi kural ve prosedürleri bilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
7. Okul ve veli arasında kurallar açısından ne tür bir iletişimin olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce en etkili iletişim yöntemi nasıl olmalıdır?
8. Çocuğunuzun okulundaki okul kültür ve iklimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Okul kültürü, iklimi ve çevresi ne dereceye kadar disiplin problemlerini etkilemektedir?
 - b. Disiplin cezalarının öğrenciler üzerinde nasıl etkisi vardır?
 - c. Sizin üzerinizde bir etkisi oldu mu?
9. Okul ortamında riskli davranışlar nasıl ele alınmalıdır?
10. Geleneksel disiplin yaklaşımı ne derece disiplin problemlerini azaltmaktadır?
11. Pozitif okul kültürü ve iklimini temin etmek için ne tür kaynaklar önerebilirsiniz?

EK 8. ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Öğr. Gör. Ozan SELÇUK Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.01.2019 tarihli ve 12908312-300/00000418457 sayılı yazı.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Öğr. Gör. Ozan SELÇUK**'un **Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN** danışmanlığında hazırladığı "**Okullarda Risk Altındaki Çocuklara Yönelik Onarıcı Okul Sosyal Hizmeti Müdahale Modelinin Geliştirilmesi: Bir Nitel Araştırma**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Ocak 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 6b88cd1f-b8f4-43bb-a443-05c62c326957 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



EK 9. MEB RİSK HARİTASI ÇALIŞMASI KONU BAŞLIKLARI

1	Anne en fazla ilkokul mezunu
2	Baba en fazla ilkokul mezunu
3	Tek çocuk olan
4	5 ve üstü kardeşi olan
5	Anne ve babası ayrı yaşayan
6	Anne ve babası boşanmış olan
7	Yalnızca annesi ile yaşayan
8	Yalnızca babası ile yaşayan
9	Annesi hayatta olmayan
10	Babası hayatta olmayan
11	Anne ve babası hayatta olmayan
12	Şehit Çocuğu
13	Yalnızca büyükanne/büyükbabasıyla yaşayan
14	Yalnızca diğer akrabalarıyla yaşayan
15	Koruyucu aile gözetiminde olan
16	Sevgi Evlerinde kalan
17	Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunda kalan
18	Ailesinde süregelen hastalığı olan
19	Ailesinde ruhsal hastalığı olan
20	Ailesinde Bağımlı Bireyler Bulunan (alkol/madde)
21	Ailesinde cezai hükmü bulunan
22	Ailesi mevsimlik işçi olan
23	Aile içi şiddete maruz kalan
24	Özel Yetenekli tanısı olan
25	Yetersizlik alanında özel eğitim raporu olan
26	Süregelen hastalığı olan
27	Ruhsal hastalığı olan
28	Danışmanlık Tedbir Kararı Olan
29	Eğitim Tedbir Kararı Olan
30	Maddi Sıkıntı Yaşayan
31	Sürekli Devamsız olan
32	Bir işte çalışan
34	Akademik Başarısı Düşük
35	Riskli akran grubuna dahil olan
36	Diğer

EK 10. MUHAMMET ALİ'YE AİT ORJİNAL KAYIT VE İLK KODLAMA

Yeşil = betimleyici yorumlar

Kırmızı = kavramsal yorumlar

Mavi = dilbilgisel yorumlar

Sıra	Orijinal Transkript	İlk Kodlama
1	A- Merhaba. Bana kendinden biraz bahseder misin? Kaçınıcı sınıftasın...	
2	B- 10. sınıfa gidiyorum Çayeli Denizcilik Lisesi'nde okuyorum. Makine	
3	bölümü. Derslerime yoğunlaşan bir kişiyim, En sevdiğim ders Edebiyat,	
4	spor faaliyetlerim var, Kick-boksa gidiyorum, okul dışarısında bir yere, 1	
5	yıldır uğraşıyorum ondan önce kanoya da gidiyordum 9. Sınıfta.	
6	A- Sosyal hayatında nasıl birisin aktif misin?	
7	B- sosyal yönden biraz zayıfım ama ders geliyor bir yandan, boks geliyor	
8	bir yandan olmuyor kadar.	
9	A- Peki bu okula yönelik ne hissediyorsun?	
9	B- benim için bu okul çok iyi. Hem üniversiteye belki yakın olamaz ama	
10	mesleğini tam öğreniyorsun. Bir Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesini	
11	kıyaslarsak Meslek Lisesi bence daha iyi. Çünkü tornavidadan tutun lokma	
12	takımına kadar her şeyle uğraşıyorsun, söküyorsun, takıyorsun. Teknik ve	
13	meslek sınıfları var teknikte yine söküyorsun ama teknik daha çok	
14	üniversite kapsamlı. Bence daha iyi okul. Bir fen lisesinin makine	
15	mühendisi ile bir Meslek Lisesi'nin makine mühendisi şey yapılamaz.	
16	Bence bu okul daha iyi.	
17	A- anladım peki okulun beğenmediğin bir yönü var mı?	
18	B- okulun beğenmediğim yönü şöyle var bazı hocalarla anlaşıyoruz.	
19	Bazı hocaları sevmiyorum o yönü var. Sportif faaliyetleri çok olduğu için	
20	bizden de istiyorlar o yerini çok anlamıyorum, sportif faaliyetlere önem	
21	veren bir okul ya çok istiyorlar. Kanoya, raftinge katılmamızı bu yönünü	
22	sevmiyorum. Ben başka bir sporla uğraşırken ona niye gideyim. diyorlar ki	
23	niye boksa gidiyorsun burada kano var, dünya birincisi oluyor gibisinden. o	
24	yönden sevmiyorum işte bir de disiplin sıkıntısı var	
25	A- ne gibi...	

Baskı hissetme. Negatif öğretmen-öğrenci ilişkisi

26	B- Sabahleyin okula geldiğimiz zaman yağmur yağıyor mont ve bot	Kıyafet uygulaması. Kıyafet uygulamasının öğrenci üzerinde olumsuz etkisi
27	giydiğimiz zamanlar çok sorunlar oluyor o yüzden de sevmiyorum biraz	
28	sıkıntısı var. Kıyafetten yana bir sıkıntımız yok ama diyelim ki bir bot	
29	giydiğimiz zaman niye siyah bağcıklı değil diyorlar o konuyu sevmiyorum.	
31	A- işte size bir baskı yapıldığı zaman o size olumlu yansımıyor.	
32	Öğretmenlerle ilgili bazılarını sevmiyorum demiştin, öğretmenlerin hangi	
33	yönlerini sevmiyorsun?	
34	B- Huylarını sevmiyorum. Bazen dersi iyi anlatamıyor.	
35	A- bir örnek verebilir misin?	
36	B- Mesela bir konu üzerine yaptığımız ama onu sözlü anlatıyor hiç yazılı	
37	anlatmıyor. Mesela birinde 1. ders sözlü anlatıp 2. ders yazdırıyor onu	
38	sevmiyorum. Yani bir ders anlattığı zaman hem konuşacaksın hem tahtaya	
39	yazacaksın bu konuştuğum budur yani onu istiyorum demeli. Ama biz de 1.	
40	ders sözlü, 2. ders yazılı olmuyor yani kafada kalmıyor, o dersten de	
41	mecburiyetten zayıf alıyoruz.	
42	A- Peki seni okulda endişelendiren noktalar var mı?	
43	B- Endişelendiren noktalar biraz devamsızlık var. Bir ara bir disiplin suçu	
44	yemiştin o var, ders konusunda rahatım bir sıkıntım yok Allah'a şükürler	
45	olsun.	
46	A- peki disiplin senin için ne ifade ediyor?	
47	B- disiplin benim için rahatlık değil de yani nasıl söyleyeyim. Örneğin bir	Otoriter disiplin. Öğrenciler üzerinde otoriter yaklaşımla disiplini sağlama
48	Anadolu Lisesi'ne gittiğimiz zaman gürültü oluyor ama disiplinli olduğu	
49	zaman kılık kıyafeti, nerede nasıl duracağını, derste ne gibi konuşacağını	
50	gibi kavramlarla daha iyi otoriter olmayı sağlıyor ama disiplinsiz bir ortamda	
51	ders bile dinlenmez yani oradan biri konuşur, oradan biri konuşur, olmaz	Yaptırım uygulama.
52	yani, bugün gelir Bunu Giyer başka bir gün gelir Bunu Giyer olmaz yani.	
53	A- iyi öğrenme ortamı. Okulda iyi öğrenebilmek için Sence ne lazım, bunu	
54	kek yapmak gibi düşün için hangi malzemeler lazım diye sorulur ya ben de	
55	bunu sormak istiyorum. İyi bir öğrenme ortamı için Muhammet Ali bu işin	
56	başında olsaydı ne yapardı?	
57	B- Ben olsam sınıfın sessiz olmasını ve herkesin dersi katılmasını, bir	
58	sorun çıktığı zaman ben bunu biliyorum, ben bunu yapabilirim diyebilir ama	
59	mesela parmağını kaldırıp söyleyebilirsin, sınıfta herkes biliyor yani bir sen	
60	bilmiyorsun. Bunu parmak kaldırarak da söyleyebilirsin. Bir hocanın derste	
61	üslubu, konuşması, yazdırması onun gibi konularda da olabilir yani.	
62	A- Peki davranışlarla ilgili...	

63	B- bir ders ortamda davranışımız kitabımız, defterimiz, hocaya karşı	
64	duruşumuz hocanın gözlerine bakmamız olabilir ders daha iyi dinlenir.	
65	A- Bunlar yapılırsa daha başarılı oluruz diyorsun	
66	B- Aynen	
67	A- Peki bir öğretmenin seni desteklediği bir zamanı hatırlıyor musun?	
68	Onu anlatabilir misin? Hangi dersti? Ne oldu?	
69	B- Evet. Benim 9. sınıfta matematiğim o kadar iyi değildi 10. sınıfa geldiğim	
70	zaman bir gayret gösterdim. Fizikten sınıflar arası birinci oldum bu beni çok	
71	mutlu etti. Fizikçi de beni tebrik etti devamını bekliyoruz. Matematikçi sınıfta	Destekleyici öğretmen.
72	pek iyi olmadı ama biraz kendimi düzelttim, Hoca beni çok beğendi işte	
73	dedi devamını bekliyoruz bu derslerde yani. Ama tarih, felsefe dersini hiç	
74	sevmiyorum bunun nedeni birinci ders sözlü, ikinci ders yazılı, derisi güzel	
75	anlatamıyor. Arkada biri konuşurken onlara sus demiyor, ders işlenmiyor,	
76	ders ortamı olmuyor o yüzden pek sevmiyorum. Fizik dersinde hoca birisi	
77	uyuduğunda kaldırıyor herkesi derse katıyor. Yani sınıfın en düşük birisi bile	
78	derse katılıyor derse adapte oluyor yani, daha iyi işleniyor. Ama tarihte	
79	sözlü olduğu için sanki Hoca masal anlatıyor gibi herkes uyuyor, 2. ders	
80	yazdırıyor Herkes bunalıyor dersten Onun için iyi olmuyor o kadar.	
81	A- peki okulda uygulanan disiplin yöntemleri ile ilgili ne düşünüyorsun?	
82	B- Disiplin tabii iyi bir şey ama bunun aşırısı da iyi bir şey değil. Normal bir	
83	seviyede olabilir ama aşırı seviyede olamaz. Mesela bir bot giydiğimiz	Disiplin jargonu.
84	zaman bunun niye böyle bağcıklı olması çok aşırı bir disiplin olabiliyor.	
85	Disiplin dediğimiz şey bu okul üniforması. Bu üniformayı giyebiliriz ama	
86	altına yağmur yağdığı bir günde bot giymemiz normal bir şey ona da	
87	kızmamaları lazım bence.	
88	A- bu okulda şu davranışları yapılırsa bunlar disipline ilgili bir konudur,	
89	Bunlar nelerdir senin gördüklerin.	
90	B- Mesela bu yöntem doğru. Çünkü bir gün bunu yapmadığı zaman, buna	
91	bir şey yapmıyorlar ben de kavga yapayım gibi Fikirler oluşturabilir önce	
92	disiplin iyi bir şey. Ama bir kavga yaptığımız zaman çok atışma olacaksa	
93	eğer Bence hemen disipline verilmemesi lazım. Derste uyuyunca disipline	Disiplin jargonu.
94	veriyorlar ben şimdiye kadar Ondan hiç yemedim ama arkadaşım yedi işte.	
95	A- derste uyuduğu için ne cezası yedi?	
96	B- kınama cezası herhalde pek bilgim yok ondan yedi, Müdür Yardımcısı	Düşük farkındalık.
97	haklıydı. Ama bir küçük kavgadan sebep Bence uzaklaştırma yememesi	
98	lazım.	

99	A- başka hangi olaylar disipline gidiyor	
100	B- okulda hocaya karşı tavır, diklenme, hocaya küfür derste, giydiğin elbise,	
101	saygısızlık onun gibi olabiliyor bu okuldakileri söylüyorum.	
102	A- öğretmenlerinin bu konudaki yaklaşımları disipline yönelik nasıl?	
103	B- hocalar da bize hak veriyor doğru diyorsunuz diyor. mesela Yağmurlu Bir	
104	Günde ayağınıza bot giymeniz normal diyor bu yönden iyi bence. hocalar	
105	diyor işte bir küçük atışmadan sebep uzaklaştırma büyük bir şey diyor.	
106	A- o zaman Bazı hocalar size hak veriyor Bazı hocalar hak vermiyor mu?	
107	B- Evet. bazı hocalar çok kibirli oluyor. en iyi öğretmen benim gibisinden	Olumsuz öğretmen tutumu. Kibirli öğretmen tutumunun
108	havaya giriyor. Geliyor derse dik duruyor, dersi kabaca anlatıyor. bir ortama	olumsuz etkisi
109	girdiğiniz zaman en üst seviyede olmak istersiniz ya aynı onun gibi Yani.	
110	A- o tarz yaklaşan öğretmenler var ama bazıları da sizlerle empati yapıyor.	
111	B- Evet	Olumlu öğretmen tutumu. Empati yapan öğretmen
112	A- Sizi anladığını söylüyor o zaman empati duyan öğretmenlerimiz var	
113	empati uygulayan çok katı uygulayan hocalarımız var mı demek istiyorsun.	
114	B- Aynen öyle	
115	A- Muhammet Ali'nin öğretmenlerle ilişkisi nasıldır?	
116	B- Benim şu ana kadar iyidir. her teneffüste hocalara sorumu sorarım.	
117	hocalar da beni sever ama tarih hocası biraz sevmez beni. ama şu anda	
118	bakarsak derse katılım yönünden iyiyiz. toplantı oldu geçen hafta çarşamba	
119	günü velime çok güzel şeyler söylendi, bütün hocalar Biz Muhammet Ali'yi	
120	seviyoruz Dersleri iyi onun gibi şeyler söyledi. Ben de tabii ki mutlu oldum.	
121	hocalarla sempatim iyi, hocalar beni sever.	
122	A- Peki Sınıf içerisindeki ilişkin?	
123	B- Sınıf içinde Hocalarla çok iyidir. bizim mesela gruplar var, sınıfın a	
124	köşesi çok konuşuyor, b köşesi hiç konuşmuyor. Benim oturduğum yerde	
125	az konuşanlar var, Bazen arkada oturan çok konuşanlar da var. ben derse	
126	genellikle çok katılıyorum. yani derse katılım o kadar çok fazla olmuyor.	
127	matematik dersinde fazla katılım olmaz, çok konuşma olur ama ben	
128	matematik dersinde çok sevdiğimden genellikle soruları Ben çözerim Yusuf	
129	hoca da en fazla sınıf ortamında beni sever. o açıdan empatimiz iyidir.	
130	A- peki koridorlarda nasıl bir iletişim var	
131	B- koridorda disiplin çok olduğu için normal bir konuşma oluyor öyle fazla	İletişim kurma ihtiyacı. Negatif öğretmen-öğrenci etkileşimi
132	konuşamıyoruz. zaten koridorda o kadar fazla duramıyoruz Sınıf içinde de	
133	öyle. dışarı çıkabiliyoruz hocalar da bunu öneriyor bize.	
134	A- okulda öğretmenlerin olumsuz bir olay olduğunda nasıl tepki veriyorlar	

135	B- bazıları tamam olabilir diyor ama bazıları olamaz diyor. Mesela derste	Olumsuz öğretmen tutumu
136	biriyle atıştın bazıları olabilir ergensiniz diyor, bazısı diyor sen nasıl bir	
137	terbiyesizlik yapıyorsun Benim dersinde yürü hadi idareye gibisinden.	
138	A- böyle bir olay hatırlıyor musun?	
139	B- Evet. 4 hafta oldu bir arkadaşımınla atıştık. Ben atıştım. derste kavga oldu	Pozitif ilişki
140	işte. hoca tarihçiydi ama sağ olsun beni sevmemesine rağmen iyi bir	
141	empati kurdu. öyle disiplin olayı da olmadı.	
142	A- sınıf içerisinde hallettiniz mi	
143	B- yani sınıf içerisinde atıştık o bana yumruk salladı gelmedi bana.	
144	A- Hoca dersi anlatırken mi oldu.	
145	B- Evet. çıktık dışarıya. şöyle söyleyeyim Bizim sınıfta lakap var işte. bir	
146	çocuk abisine demişti bana lakap takma, onu yapma, bunu yapma demiş	
147	abisine. sen bana bunu söylemişsin Ben yapacak değilim yapmamaya	
148	başladım. tarih dersinde oradan arkadaşlar bana laf atıyor, Ben de onlara	
149	atıyorum Normal yani, onlara kızmıyorum. O da oradan deyince, sen bana	Dışa dönük davranış problemi. Öğrencilerin fiziksel şiddete
150	diyorsun dedim bana lakap takma ama Sen bana takıyorsun. Sen bana	başvurması
151	takma, Sen niye konuşuyorsun oradan celallendi geldi, bir yumruk salladı.	
152	Bende sabrettim. çıkışta geldi, El kol yaptı işte çıkışta, bir yumruk salladım,	
153	burnu kanadı işte. Osman Hoca Niye böyle bir şey yaptın dedi, tarihçi	
154	anlattı durumu Allah'a şükür bir şey olmadı yani.	
155	A- İkinizde disipline gitmediniz yani	
156	B- Gitmedik	
157	A- Peki öğretmenler bir şey yaptı mı?	
158	B- Sadece tarihçi vardı bir de Osman Hoca gördü.	
159	A- Onlar bir şey yaptılar mı?	
160	B- Yapmadılar.	
161	A- siz nasıl ayrıldınız.	
162	B- Ben yumruk atınca burnu kanadı. burnu kanayınca bir şey yapamadı.	
163	Ben de bir şey yapmadım Tabii. devam etmedik. tarihçi geldi ayırdı bizi.	Fiziksel şiddet
164	Osman Hoca da koşu koşu geldi. Yaser'le Osman Hoca tuvalete çıktı,	
165	burnunu sildi. Osman hocanın odasında konuştuk, Yaser benden özür	
166	diledi.	
167	A- Ne konuştunuz özel değilse?	
168	B- özel bir şey yok. kavga niye yaptınız diye sordu. Ben de anlattım. Bana	
169	diyorsun ki lakap takma ama Sen bana niye lakap takıyorsun. Ben de o	
170	yüzden kavga çıkarttım dedim. Yaser de o sıra biraz sinirliydi yumruk attı.	Bozuk ilişkinin sürdürülmesi

171	tabii kim olsa sinirlenir. yani ondan sonra sakinleşti biraz özür diledi,	
172	doğrusun dedi özür diliyorum dedi. orada işte şey yaptık ama hala	
173	barışmadık uzak duruyorum.	
174	A- daha sonra aranızda olay oldu mu hiç	Negatif ilişki örüntüsü
175	B- daha sonra hiç olmadı	
176	A- o bundan etkilendi mi sence Bu yaşadığınız kavgadan dolayı	
177	B- Etkilendi biraz. Eskiden önünden geçerken yol vermiyordu şakalaşmak	
178	amaçlı. şimdi yol veriyor, derste ben konuştuğum zaman o susuyor mesela	
179	Onu gibisinden.	
180	A- sen derse katıldığın zaman engel mi olmaya çalışıyordu önceden	
181	B- Lakap takma olay var dedim ya öyle yapıyordu. Şimdi öyle yapmıyor	
182	yani.	
183	A- Anladım. Aranızda ki olay önceye mi dayanıyor yoksa lakap takmasıyla	
184	mı ile başladı.	Negatif ilişki örüntüsü
185	B- öyle değil aslında bu dönem geldi okula zaten konuşuyorduk. Mesela bir	
186	arkadaşla şakalaşma amaçlı el-kol hareketleriyle bunu yapıyorduk biz de.	
187	bir gün bana dokunma dedi, abisini falan çağırdı, Tamam dedim	
188	istemiyorsan dokunmam dedim, bana bulaşma Dedi. Ondan sonra hiç	
189	bulaşmadım. aradan 4-5 hafta geçti bu bana lakap takmaya başladı. Ben	Dışa dönük davranış problemleri
190	de dedim bir yere kadar, sinirlendim o şeyle kavga yaptık.	
191	A- Aslında aramızda bir arkadaşlık vardı farklı noktalara gitti. peki okulda	
192	olumsuz olaylara nasıl tepki verilir genel soruyorum?	
193	B- Örneğin şurada birisi bayıldığında bütün herkes toplanır oraya. Örneğin,	Sorunlu değerler sistemi
194	geçenlerde bir Enes diye arkadaşımız var. Çok yoğun stresten bayıldı,	
195	kendine gelemedi, ben kaldırdım. İlk dersi alıyoruz, baktım nabzında bir	
196	sıkıntı var mı diye bir şeyi yoktu. Ambulansı aradık, abisini aradık. Ondan	
197	sonra birkaç dakika geçti, arkama şöyle bakayım dedim, herkes toplanmış	
198	oraya. Örneğin, Okulda bir kavga olduğunda bütün herkes toplanıyor oraya	
199	hiç kimsede ayırmıyor, kavgayı izliyorlar.	
200	A- öğretmenler ne yapıyor?	
201	B- öğretmenler hemen geliyor, ne oluyor burada diyor, kavgaya müdahil	
202	oluyor, sonra diyor hadi yürü yürü disipline.	
203	A- Peki senin durumunu konuşabilir miyiz? disipline gittim dedin.	
204	B- 9. sınıfta oldu. silgim yere düştü. ayrıca sinirliydim o gün. silgi düştü diye	
205	küfür ettim.	
206	A- Sinirliliğin evden mi geldi yoksa dışarıdan mı?	

207 B- Evden değil. dışarıda bir olay olmuştu, biraz özel bir konu, çok
 208 sinirliydim. silgim düştü, Ben de bayağı bir küfür ettim silgimi neden
 209 düşürüyorsun diye. Hoca da sandı ki bana küfür etti, orada disiplin yedim.
 210 A- Hoca ne yaptı
 211 B- O durumda direkt disipline verdi.
 212 A- Ondan sonra ne oldu.
 213 B- Şurada oturduk. Hocaların karşısına çıktık. Ekrem Hoca'da oradaydı.
 214 A- Ne cezası verdiler
 215 B- kınama cezası verdiler.
 216 A- kendini savunmadın mı?
 217 B- Evet, savundum. Babam da geldi. Sinirliydim anlattım olayı. Hoca'da
 218 konuştu o oldu. Disiplin cezası yemek için kâğıda İmza atmam gerekiyordu,
 219 Ben dedim ki imza atmıyorum, Ben babamı bekliyorum dedim, Babam falan
 220 geldi tartıştılar biraz. o yani.
 221 A- ceza verildi mi?
 222 B- Cezamın verilip verilmediğini bilmiyorum. Ondan sonra Deniz diye bir
 223 arkadaş var o gitti zaten.
 224 A- Neden gitti.
 225 B- 2 sene üst üste kaldığı için gitti. kendini mafya zannetti, bana takıldı.
 226 Ben de sabrettim, sabır da bir yere kadar, sonra bana küfür etti, köşede
 227 vurdum ona biraz o da bana vurdu Tabii ki. Hoca geldi Ne yapıyorsun falan
 228 dedi. O sırada yüzüme tokat attı. ben de çok sinirlendim o gün, hocaya
 229 dinlendim. Hoca geç bakayım içeriye dedi. o da geldi sinirliyiz tabii. Osman
 230 Hoca iki dakika odada çıktı. Atışmaya başladık, ben bunu boğmaya
 231 başladım. hoca geldi ayırdı, Ne yapıyorsunuz dedi.
 232 A- Sizi niye odada bıraktı ki
 233 B- müdür birini çağıracaktı galiba, Ben de anlamadım. biz kavga ederken
 234 Hoca gördü, Osman Hoca yoktu herhalde, Osman hocayı çağırmaya gitti. o
 235 arada odada yoktu, çocuk bana baktı Ne bakıyorsun dedim Sen ne
 236 diyorsun dedi.
 237 A- siz kavga halindesiniz, Sizi yalnız bırakmasın anlayamadım.
 238 B- ben de onu işte anlamadım.
 239 A- size bir fırsat daha doğmuş hadi devam edin diye.
 240 B- Ondan sonra Osman hoca geldi, Ne yapıyorsunuz falan dedi. Bence
 241 Osman Hoca okulun en iyi hocası, anlayışlı Hoca. ondan disiplin yemedik
 242 zaten anlattık Olayı işte. Denize disiplin verdi ama bana bir şey yapmadı.

Disiplin jargonu

Düşük farkındalık.

Akran zorbalığı.

243	şahidim de vardı çağırırdı sınıftan birkaç kişi.	
244	A- hoca sizinle ne konuştunuz?	
245	B- orada niye kavga yaptınız dedi. Ben de anlattım bana küfür etti diye.	
246	Ben de o yüzden tepki gösterdim zaten öncesinde de yapıyordu. Ben	
247	sabrettim hocam dedim, sınıftakilere bile sataşıyor dedim, ben de o yüzden	
248	kavga çıkarttım dedim.	
249	A- Sonra arkadaşın disipline gitti.	
250	B- Disipline gitti. Ondan 2 hafta sonra okuldan gitti, okulunu değiştirdi. Nasıl	Şiddet eğilimi.
251	söyleyeyim 9. Sınıfta sınıfın en güçlüsüyüm benim diye ortalıkta geziyordu.	
252	Bizim olay olduktan sonra herkes onunla dalga geçti. Herkes ona diyor ki	
253	Muhammet Ali'den dayak yedi, Ondan dayak yedi dediler. O da kendine	
254	yediremedi okuldan gitti. Şu anda pazar endüstriye gidiyor.	Cezalandırma. Tasdiknameli uzaklaştırma cezası
255	A- peki okulda olumsuz olaylardan bahsettik, olumsuz olaylara verilen	
256	tepkilerden bahsettik. Sence bunlar nasıl değiştirilebilir?	
257	B- iki kişi arasında konuşulanlara, söylenen laflara daha fazla önem	
258	verilmeli. Birbirine şaka yapılmamalı bence. Bu biraz terbiyesizlik olacak	
259	ama 3'ü şaka 2 kaka derler, Osman Hoca bunu çok kullanır. Bir şakadan	
260	sonra bir insan sinirli olabilir sana vurabilir, sen de bana nasıl vurur dersin	
261	tepki gösterirsin. Bana olduğu gibi bana yaptığı gibi. Bence el kol şakaları	Negatif ilişki örüntüsü.
262	yapılmamalı. Mesela ben sinirliyim, niye sinirlisin diye konuşabiliriz,	
263	anlatabiliriz. Ama başka yere gidip de Muhammet Ali bunu yaptı diyor.	
264	Böyle yaptığı zaman da olabiliyor bazı arkadaşlar biraz şey olabilir, Yine	
265	kavga çıkıyor.	
266	A- Sen nasıl birisin sinirli birisi misin?	
267	B- genellikle ben sınıfta, bu Denizden olayından sonra herkes şey	
268	yapmaya başlayınca ben de havalanmaya başladım sınıfta falan. Daha	Dışa dönük davranış problemleri. Güce dayalı öğrenci ilişkisi
269	sonrasında aklım başıma gelmeye başladı. Sınıfta ders konusunda iyiyim,	
270	Sınıfın reisi de mesela lisede sınıfın reisi çok konuşulur mesela.	
271	A- resmi mi yoksa kendi aranızda oluşan bir şey mi?	
272	B- kendi aramızda resmi bir şey değil. Bir sınıf çok konuştuğu biri susturur	Şiddet eğilimi.
273	ya bende öyle bir şey. Ben öyleyim, severim biraz yani. Zaten boksa da	
274	gidiyorum herkes biliyor ondan bir şey yapamıyorlar zaten. O boks şeyini	
275	kolluyorum biraz.	
276	A- Zorbalık hiç duydun mu?	
277	B- Evet duydum ne olduğunu da biliyorum. Stajyer rehberlikçiler anlatmışlar	
278	Zaten.	

279	A- normal rehber öğretmenleriniz ne anlatıyor?	
280	B- rehber öğretmenlerimiz o kadar fazla girmiyor. 3-4 ay aralıkla belki girer,	
281	o da belki yani.	
282	A- hiç muhattap oluyor musunuz?	
283	B- bazen odasına çağırıyor.	
284	A- peki okulda zorbalık, ayrımcılık, şiddet, okuldan kaçma, birilerini	
285	başkasına önyargısı, onun fakir olmasına veya zengin olmasından bu tarz	
286	konulara Nasıl tepki veriliyor?	
287	B- bir şey söylemek istiyorum, fakirlik zenginlik şöyle söyleyeyim Allah	
288	herkesin kaderini yazmış ona bir şey diyemeyiz. Ama bizim okulda ben	
289	senden zenginim, sen benden fakirsın konusu asla olmaz.	
290	A- Bunun dışında şiddet zorbalık gibi olaylar oluyor mu?	
291	B- Meslek Lisesi var tabii. ben de bazen zorbalık yapıyorum. kendimi örnek	Akran zorbalığı.
292	veriyorum.	
293	A- zorbalık sistematik bir şeydir...	
294	B- mesela Temel Denizcilik dersi olduğu zaman şu tantana çıkar, Sınıfta	
295	oturuyorum sinirliyim git Bana kantinden bunu al diyebiliyorum.	
296	A- bunu neden yapıyorsun?	
297	B- Bunu neden yaptığımı ben de bilmiyorum.	
298	A- Ailenle aran nasıl?	
299	B- Aram çok iyi.	
300	A- İlişkini nasıl tanımlıyorsun.	
301	B- ailem benim okumamı istiyor. Onlar zaten okumuş. benim amcalarım da	
302	yurt dışında Kaptan olan var. Benimde küçüklüğümde beri hayalim	
303	denizlere çıkmak. Makine bölümü okumak istiyordum, arabalara karşı zaten	
304	ilgim var. Babamın zaten ortak bir galerisi var, babam Madem de çalışıyor	
305	Şef mühendis, annem ev hanımı, Annem okumuş ama üniversiteyi bitirmiş	
306	ama evde, çalışmıyor. eve gittiğim zaman ailem Ne haber, Nasılsın diye	
307	hatırlamı soruyor. oğlum dersin var mı Gel beraber yapalım diyorlar. Bu	
308	konuda iyi yani.	
309	A- evde iletişimin iyi ama okulda niye bu davranışları yapıyorsun?	
310	B- işte ben de onu anlamıyorum.	
311	A- çevrende ilişkilerin nasıl?	
312	B- çevremde hep aynıdır, çevremde hep böyledir. Meslek Lisesi bir Fen	Okul türüne ilişkin olumsuz algı. Öğrenilmiş çaresizlik
313	Lisesi değildir ya herkes zorbalık yapıyor, bende alt durumda kalmamak	
314	için ben de kendimi korumak için ben de öyle şeyler yapabiliyorum.	

315	A- Peki zorbalık, şiddet ve ayrımcılık dedik. bunlarla konuşulan bir ortam	
316	oldu mu hiç?	
317	B- okulda stajyer rehberlikçiler konuştu, her sınıfa girdiler o oldu. Başka bir	
318	şey olmadı.	
319	A- ne bahsetmişlerdi?	
320	B- zorbalıkları anlattılar, zorbalık ne olabilir, zorbalığı önlemek için neler	
321	yapabiliriz, onları anlattılar.	
322	A- sizin tepkileriniz ne oldu	
323	B- Meslek Lisesi olduğu için tabii ki değişmedi yine devam ediyor	
324	üzerimizde bir etkisi olmadı.	
325	A- Peki okul kültürü ve okul iklimi diye iki kavram var. Önce bunları	
326	açıklayayım sonra sen ne düşünüyorsun diye sana soracağım. Okul kültürü	
327	bir öğrencinin bir öğretmenin ya da yöneticilerin okula yönelik inanışları,	
328	tutumları diyebiliriz. Örnek vereyim daha iyi anlayabiliriz bayramlarda bizim	
329	nasıl geçer büyüklerin ellerinden öpülür, mezarlıklar ziyaret edilir, bunlar bir	
330	kültürdür bunlar bizim kültürümüzde var başka bir dine gidersen orada	
331	böyle kültür olmayabilir. Okulda da mesela Denizcilik Lisesi çok disiplinli bir	
332	okuldur, Denizcilik lisesine giden öğrenciler başarılı olamazlar derler bu	
333	okulun kültürünü yansıtır. Okula yönelik neye inanıyorsan bu okulla ilgili bu	
334	Okulun kültürünü gösteriyor. Okulun iklimi de hava gibi düşünebilirsin.	
335	Rize'deki hava nedir yağışlıdır, yağışlı olan havada ne olur kapalı olur.	
336	Kapalı olunca insan gergin olur, insan kendini sıkışmış hisseder. Okulda da	
337	okul çok esprili bir okul mu, öğretmenler şakalaşır mı öğrencilerle yoksa	
338	okul çok disiplinli olduğu için herkes robot gibi midir, bu da okulun iklimini	
339	gösterir. Bu Denizcilik Lisesi için önce okul kültürünü konuşalım, okulun	
340	kültürü ile alakalı böyle inanışlar var mı?	
341	B- Bizim okul kolej havasındadır o çok var. Dışarı çıktığımızda dik yürürüz	Kıyafet uygulaması. Kıyafetin öğrenci üzerindeki etkisi
342	ya üniformamızda görünüyor şu köşede Anadolu Lisesi Sigara içerken biz	
343	normal yürüyoruz ya. Öğrenci dediğin budur işte tam bir denizci bu sokakta	
344	çok oluyor.	
345	A- Peki okul içerisinde inanışlar var mı, arkadaşlar arası sohbet ederken,	
346	bizim okuldan şöyledir mesela dediğin var mı?	
347	B- Bizim okulda genellikle herkes iyidir. Puanımız düşüktür şu anda	
348	puanımız yükseldi. Akademik yönden de artışlar oldu. Geçen sene 2 kalan	
349	oldu, ondan önceki sene 34 kalan vardı. Çok iyi bir değişim oldu, okul bir	
350	kendine geldi, puanımız arttı. Herkes beğeniyor okulumuzu.	

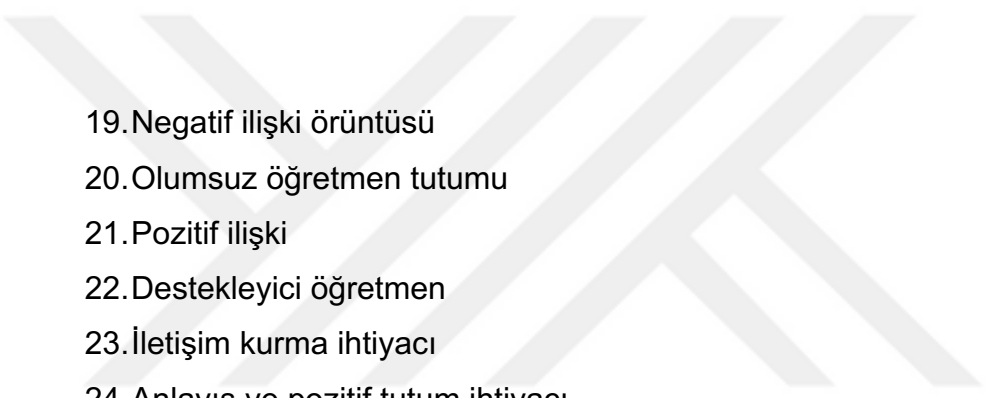
351	A- Peki okulun iklimi?	
352	B- mesela Osman Hoca koridora çıkıyor, Çok komik bir hocadır ve derse	
353	gireceğiz zaman gülmeden duramazsınız, tipi bile güldürüyor insanı,	
354	koridora gelip orada resmi konuşma yapıyor. Yapar uçak geldiği zaman	
355	konusuruz der. Çok komiktir, çok şakalaşırız hocayla. Ama Ekrem Hoca ile	Anlayış ve pozitif tutum ihtiyacı. Empati duygusu
356	ciddi olacaksın laga luga hareketler yapmayacaksın. O geldiğinde önünü	
357	ilikleyeceksin. Ama Osman Hoca'nın yanına önünü iliklemeden de	
358	gidebiliyorsun. Hoca ile espri muhabbetin olabiliyor yani.	
359	A- bu seni etkiliyor mu, hocanın esnek olması?	
360	B- Etkiliyor tabi ki. O hocayı daha çok severken Ekrem hocayı o kadar	
361	sevmiyorum.	
362	A- Genel olarak arkadaşların nasıl düşünüyor?	
363	B- Genel olarak arkadaşlarım çok kaba değıllerdir. Komiklerdir. Mesela	
364	lakap olayı dedim işte birbirimize şakalaşırız, o olur yani. Arkadaşlarımızla	
365	aramız lyidir.	
366	A- Başka ne olaylar olur okulda kavga, lakap...	
367	B- Meslek Lisesi olduğu için herkes çok kavga olacağını bekliyor ama	
368	aslında o kadar kavga olmaz. Kavga olmaz da dediğim gibi bir zorbalık olur	
369	yani.	
370	A- Peki şimdi son soruya geçelim liderlik ile alakalı bir soru. Okulda almış	
371	olduğun bir liderlik var mı?	
372	B- Şöyle var kanoya gittiğimiz zaman almıştım bir ödöl.	
373	A- ödöl değil herhangi bir olaya ya da bir davranışa ya da sınıf içerisinde	
374	olumsuz davranışlar karşısında bir liderlik söyle aldın mı?	
375	B- Aldım. Mesela şiir okuduk. Orada 1. olarak beni seçtiler.	
376	A- ödölü kastetmiyorum mesela iki arkadaşın kavga eder. Sen gidip onları	
377	ayırırsın konuşursun.	
378	B- Onda zaten biz bir numarayız. Bir olay olduğu zaman şöyle derler;	
379	tamam Muhammet Ali, Veli veya Cancalardır o çok var.	
380	A- liderlikten ziyade daha çok senin... liderlik konusunu anlatamadım	
381	sanırım. Mesela okulda iki arkadaş tartışıyorlar, kavga ediyorlar. Sen gidip	
382	onları ayırma gibi nasihat etme gibi o tarz bir liderlik rolü alıyor musun?	
383	B- o tarz bir şey yok ama yine de gidip ayırıyorum. Sonuçta onu ben de	
384	yapıyorum.	
385	A- peki bir ceza almıştın. Bu cezadan sonra davranışlarının nasıl oldu?	Cezanın etkisi. Cezanın işlevsizliği
386	B- Hiç düzelme olmadı.	

387	A- Sen de bir etkisi olmadı	
388	B- Evet	
389	A- uzaklaştırma alsaydın etkisi olur muydu?	
390	B- uzaklaştırma aldım zaten 5 gün uzaklaştırma.	
391	A- ne için almıştın	
392	B- hocaya küfür etmiştim.	
393	A- onda sende bir etki yarattı mı ?	
394	B- 5 gün kafamı dinledim, değişen bir şey olmadı. köyde ev var, onu yaptırıyoruz. Onlara yardım ettim. 5 gün de benim için iyi oldu yani.	Cezadan memnun olma. Cezanın öğrenciye rahatlık vermesi
395	A- Ailem bir şey dedi mi?	
396	B- Kızdılar, bana çok kızdılar.	
397	A- Peki bundan sonra...	
398	B- ondan sonra hocalara karşı küfür olayı yoktu... zaten hocaya küfür yapmamıştım.	
399	A- Peki ne gibi kurallar olmalı ki Muhammet Ali ya da onun tarzı öğrenciler, bu tarz davranışlardan uzak dursun, caydırıcı neler olabilir.	
400	B- disiplin konusunu aşırıdan biraz daha aza indirebilir. ders konusu biraz daha iyi olabilir.	
401	A- Bunlar olursa öğrenci arkadaşlar daha mı iyi olur diyorsun	
402	B- bence daha iyi olur. ders konusu daha iyi olabilir.	
403	A- Ama 5 gün bana bir şey yapmadı diyorsun daha hafif olsa bir gün mü bu da hoşuna gitmez. Demek ki yeterli olmamış belki 20 gün alsaydın	
404	olabilirdi. Peki disiplin konusunda önerebileceğin bir şey var mı? Yöntemler var, önce kınama alırsın daha sonra uzaklaştırma alırsın daha sonra nakil alırsın yani en sonda tasdiknameli uzaklaştırma, artık en sonunda da örgün eğitimin dışına çıkarılma yani.	
405	B- bir de iş bulamıyorsun galiba. O biraz korkutuyor.	Gelecek kaygısı.
406	A- iş bulamıyorsun olayı şöyle, siciline işlendiği zaman gideceğin iş senin dosyanı isterse orada şey varsa bir ceza varsa şey yapabilir ama kesin iş bulamazsın diye bir şey söz konusu değil. senin dosyasını istemesi lazım.	
407	Çünkü senin dosyana işleniyor bu yaptığın suçlar, aldığın ceza. O ceza dosyanda olduğu için işe gideceğin yer onu bilmez, onu okulundan senin haberin olmadan ister, istediği zaman da okul ona gönderir. Gönderince de orada karar verebilir ben Muhammet Aliyle istiyorum ya da çalışmak istemiyorum diye böyledir. 4 tane ceza var işte bunlar Sence yeterli midir sana göre?	
408		
409		
410		
411		
412		
413		
414		
415		
416		
417		
418		
419		
420		
421		
422		

423	B- yeterli	
424	A- Ben bunlarla okulu mum gibi yaparım diyor musun	
425	B- davranışları düzelttim zaten.	
426	A- Sadece senin için değil okul geneli için öğrenci arkadaşların açısından soruyorum	
428	B- bir ceza yedikten sonra onu yapmıyorlar zaten bizim okulda bu var yani.	
429	A- Ama bende olmuyor, diyorsun.	
430	B- Ben de olmuyor işte	
431	A- Sence niye olmuyor	
432	B- Bilmiyorum ki sebebi ne olabilir.	
433	A- sebebi spor yaptığın olabilir mi	
434	B- normal spor yapıyorum boksa gidiyorum.	
435	A- Az önce şey dedin kendimi korumak.	Kendini koruma ihtiyacı hissetme. Şiddet eğilimi
436	B- kendimi korumak için zaten boksa gidiyorum. Bir savunma sporu sonuçta.	
438	A- kendini niye sürekli koruma ihtiyacı hissediyorsun her yerde tehlike mi var?	
440	B- sınıf ortamında kavga çok yaptığım için göz önünde bulunuyorum	
441	herkes benimle olmak şey olmak istiyor onun gibisinden kendimi korumak için ve boks yönünde yeteneğim olduğu için devam etmek istiyorum. yani	
442	ödülleri de var. Onun için devam etmek istiyorum.	
443	A- Peki teşekkür ederim.	

EK 11. MUHAMMET ALİ'YE AİT BELİREN TEMALAR

1. Otoriter disiplin
2. Kıyafet uygulaması
3. Disiplin jargonu
4. Gelecek kaygısı
5. Düşük farkındalık
6. Baskı hissetme
7. Dışa dönük davranış problemi
8. Okul terki
9. Cezadan memnun olma
10. Cezanın işlevsiz olması
11. Akademik çıktılara dayalı okul algısı
12. Olumsuz öğretmen tutumu
13. Kendini koruma ihtiyacı hissetme
14. Okul kültürüne ilişkin algı karmaşası
15. Sorunlu değerler sistemi
16. Akran zorbalığı
17. Bozuk ilişkinin sürdürülmesi
18. Şiddet eğilimi

- 
- 19.Negatif ilişki örüntüsü
 - 20.Olumsuz öğretmen tutumu
 - 21.Pozitif ilişki
 - 22.Destekleyici öğretmen
 - 23.İletişim kurma ihtiyacı
 - 24.Anlayış ve pozitif tutum ihtiyacı

EK 12. MUHAMMET ALİ'YE AİT ÜST TEMALAR VE BELİREN TEMALAR

Üst Temalar	Satır numaraları ve anahtar kelimeler
1. Okul Disiplini Algısı	
Otoriter disiplin	46 A- peki disiplin senin için ne ifade ediyor? 47 B- disiplin benim için rahatlık değil de yani nasıl söyleyeyim. Örneğin bir Anadolu 48 Lisesi'ne gittiğimiz zaman gürültü oluyor ama disiplinli olduğu zaman kılık 49 kıyafeti, nerede nasıl duracağını, derste ne gibi konuşacağını gibi kavramlarla 50 daha iyi otoriter olmayı sağlıyor ama disiplinsiz bir ortamda ders bile dinlenmez 51 yani oradan biri konuşur, oradan biri konuşur, olmaz yani, bugün gelir bunu 52 giyer başka bir gün gelir bunu giyer olmaz yani.
Kıyafet uygulaması	26 B- Sabahleyin okula geldiğimiz zaman yağmur yağıyor mont ve bot giydiğimiz 27 zamanlar çok sorunlar oluyor o yüzden de sevmiyorum biraz sıkıntısı var. 28 Kıyafetten yana bir sıkıntımız yok ama diyelim ki bir bot giydiğimiz zaman niye 29 siyah bağcıklı değil diyorlar o konuyu sevmiyorum.
Disiplin jargonu	83 Mesela bir bot giydiğimiz 84 zaman bunun niye böyle bağcıklı olması çok aşırı bir disiplin olabiliyor. 85 Disiplin dediğimiz şey bu okul üniforması. 93 Derste uyuyunca disipline 94 veriyorlar ben şimdiye kadar Ondan hiç yemedim ama arkadaşım yedi işte.
Gelecek kaygısı	409 olabilirdi. Peki disiplin konusunda önerebileceğin bir şey var mı? Yöntemler var 410 önce kınama alırsın daha sonra uzaklaştırma alırsın daha sonra nakil alırsın 411 yani en sonda tasdiknameli uzaklaştırma, artık en sonunda da örgün eğitimin 412 dışına çıkarılma yani. 413 B- bir de iş bulamıyorsun galiba. O biraz korkutuyor.
Düşük farkındalık	221 A- ceza verildi mi? 222 B- Cezamın verilip verilmediğini bilmiyorum. Ondan sonra Deniz diye bir

	223 arkadaş var o gitti zaten.
2. Okul Disiplin Uygulamalarının İyatrojenik Etkisi Baskı hissetme Dışa dönük davranış problemi	17 A- anladım peki okulun beğenmediğin bir yönü var mı? 18 B- okulun beğenmediğim yönü şöyle var bazı hocalarla anlaşamıyoruz. Bazı 19 hocaları sevmiyorum o yönü var. Sportif faaliyetleri çok olduğu için bizden de 20 istiyorlar o yerini çok anlamıyorum, sportif faaliyetlere önem veren bir okul ya çok 21 istiyorlar. Kanoya, raftinge katılmamızı bu yönünü sevmiyorum. Ben başka bir 22 sporla uğraşırken ona niye gideyim. diyorlar ki niye boksa gidiyorsun burada 23 kano var, dünya birincisi oluyor gibisinden. o yönden sevmiyorum işte bir de 24 disiplin sıkıntısı var. 266 A- Sen nasıl birisin sinirli birisi misin? 267 B- genellikle ben sınıfta, bu Denizden olayından sonra herkes şey yapmaya 268 başlayınca ben de havalanmaya başladım sınıfta falan. Daha sonrasında aklım 269 başıma gelmeye başladı. Sınıfta ders konusunda iyiyim, Sınıfın reisi de mesela 270 lisede sınıfın reisi çok konuşulur mesela. 148 başladım. tarih dersinde oradan arkadaşlar bana laf atıyor, Ben de onlara 149 atıyorum Normal yani, onlara kızmıyorum. O da oradan deyince, sen bana 150 diyorsun dedim bana lakap takma ama Sen bana takıyorsun. Sen bana takma, 151 Sen niye konuşuyorsun oradan celallendi geldi, bir yumruk salladı. Bende 152 sabrettim. çıkışta geldi, El kol yaptı işte çıkışta, bir yumruk salladım, burnu 153 kanadı işte.
3. Cezaların İşlevi Okul terki Cezadan memnun olma	250 B- Disipline gitti. Ondan 2 hafta sonra okuldan gitti, okulunu değiştirdi. Nasıl 251 söyleyeyim 9. Sınıfta sınıfın en güçlüsüyüm benim diye ortalıkta geziyordu. 252 Bizim olay olduktan sonra herkes onunla dalga geçti. Herkes ona diyor ki 253 Muhammet Ali'den dayak yedi, Ondan dayak yedi dediler. O da kendine 254 yediremedi okuldan gitti. Şu anda pazar endüstriye gidiyor. 386 B- Hiç düzelme olmadı. 387 A- Sen de bir etkisi olmadı 388 B- Evet

Cezanın işlevsiz olması	389 A- uzaklaştırma alsaydın etkisi olur muydu? 390 B- uzaklaştırma aldım zaten 5 gün uzaklaştırma. 391 A- ne için almıştın 392 B- hocaya küfür etmiştim. 393 A- onda sende bir etki yarattı mı? 394 B- 5 gün kafamı dinledim, değişen bir şey olmadı. Köyde ev var, onu 395 yaptırıyoruz. Onlara yardım ettim. 5 gün de benim için iyi oldu yani. 385 A- peki bir ceza almıştın. Bu cezadan sonra davranışlarının nasıl oldu? 386 B- Hiç düzelme olmadı. 387 A- Sen de bir etkisi olmadı 388 B- Evet
4. Okul Kültürü ve İklimi Algısı	
Akademik çıktılara dayalı okul algısı	347 Bizim okulda genellikle herkes iyidir. puanımız düşüktür şu anda puanımız 348 yükseldi. akademik yönden de artışlar oldu. Geçen sene 2 kalan oldu, ondan 349 önceki sene 34 kalan vardı. Çok iyi bir değişim oldu, okul bir kendine geldi, 350 puanımız arttı. herkes beğeniyor okulumuzu.
Olumsuz öğretmen tutumu	135 A- okulda öğretmenlerin olumsuz bir olay olduğunda nasıl tepki veriyorlar 136 B- bazıları tamam olabilir diyor ama bazıları olamaz diyor. Mesela derste biriyle 137 atıştın bazıları olabilir ergensiniz diyor, bazıı diyor sen nasıl bir terbiyesizlik 138 yapıyorsun Benim dersinde yürü hadi idareye gibisinden.
Kendini koruma ihtiyacı hissetme	435 A- Az önce şey dedin kendimi korumak. 436 B- kendimi korumak için zaten boksa gidiyorum. bir savunma sporu 437 sonuçta. 438 A- kendini niye sürekli koruma ihtiyacı hissediyorsun her yerde tehlike mi 439 var? 440 B- sınıf ortamında kavga çok yaptığım için göz önünde bulunuyorum 441 herkes benimle olmak şey olmak istiyor onun gibisinden kendimi korumak 442 için ve boks yönünde yeteneğim olduğu için devam etmek istiyorum. yani 443 ödülleri var. Onun için devam etmek istiyorum.
Okul kültürüne ilişkin algı karmaşası	362 A- Genel olarak arkadaşların nasıl düşünüyor? 363 B- Genel olarak arkadaşlarım çok kaba değillerdir. Komiklerdir. Mesela lakap

	364 olayı dedim işte birbirimize şakalaşırız, o olur yani. arkadaşlarımızla aramız 365 iyidir. 366 A- Başka ne olaylar olur okulda kavga, lakap... 367 B- Meslek Lisesi olduğu için herkes çok kavga olacağını bekliyor ama aslında o 368 kadar kavga olmaz. kavga olmaz da dediğim gibi bir zorbalık olur yani.
5. Akran İlişkileri Sorunlu değerler sistemi Akran zorbalığı Bozuk ilişkinin sürdürülmesi Şiddet eğilimi	193 B- Örneğin şurada birisi bayıldığında bütün herkes toplanır oraya. Örneğin, 194 geçenlerde bir Enes diye arkadaşımız var. Çok yoğun stresten bayıldı, kendine 195 gelemedi, ben kaldırdım. İlk dersi alıyoruz, baktım nabzında bir sıkıntı var mı 196 diye bir şeyi yoktu. Ambulansı aradık, abisini aradık. Ondan sonra birkaç dakika 197 geçti, arkama şöyle bakayım dedim, herkes toplanmış oraya. Örneğin, Okulda 198 bir kavga olduğunda bütün herkes toplanıyor oraya hiç kimsede ayırmıyor, 199 kavgayı izliyorlar. 200 A- öğretmenler ne yapıyor? 201 B- öğretmenler hemen geliyor, ne oluyor burada diyor, kavgaya müdahil oluyor, 202 sonra diyor hadi yürü yürü disipline. 290 A- Bunun dışında şiddet zorbalık gibi olaylar oluyor mu? 291 B- Meslek Lisesi var tabii. ben de bazen zorbalık yapıyorum. kendimi örnek 292 veriyorum. 293 A- zorbalık sistematik bir şeydir... 294 B- mesela Temel Denizcilik dersi olduğu zaman şu tantana çıkar, Sınıfta 295 oturuyorum sinirliyim git Bana kantinden bunu al diyebiliyorum. 168 A- Ne konuştunuz özel değilse? 169 B- özel bir şey yok. kavga niye yaptınız diye sordu. Ben de anlattım. Bana 170 diyorsun ki lakap takma ama Sen bana niye lakap takıyorsun. Ben de o yüzden 171 kavga çıkarttım dedim. Yaser de o sıra biraz sinirliydi yumruk attı. tabii kim olsa 172 sinirlenir. yani ondan sonra sakinleşti biraz özür diledi, doğrusun dedi özür 173 diliyorum dedi. orada işte şey yaptık ama hala barışmadık uzak duruyorum. 312 B- çevremde hep aynıdır, çevremde hep böyledir. Meslek Lisesi bir Fen Lisesi 313 değildir ya herkes zorbalık yapıyor, bende alt durumda kalmamak için ben de 314 kendimi korumak için ben de öyle şeyler yapabiliyorum.

Negatif ilişki örüntüsü	257 B- iki kişi arasında konuşulanlara, söylenen laflara daha fazla önem verilmeli. 258 Birbirine şaka yapılmamalı bence. Bu biraz terbiyesizlik olacak ama 3'ü şaka 2 259 kaka derler, Osman Hoca bunu çok kullanır. Bir şakadan sonra bir insan sinirli 260 olabilir sana vurabilir, sen de bana nasıl vurur dersin tepki gösterirsin. Bana 261 olduğu gibi bana yaptığı gibi. Bence el kol şakaları yapılmamalı. Mesela ben 262 sinirliyim, niye sinirlisin diye konuşabiliriz, anlatabiliriz. Ama başka yere gidip de 263 Muhammet Ali bunu yaptı diyor. Böyle yaptığı zaman da olabiliyor bazı 264 arkadaşlar biraz şey olabilir, Yine kavga çıkıyor.
6. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	
Olumsuz öğretmen tutumu	106 A- o zaman Bazı hocalar size hak veriyor Bazı hocalar hak vermiyor mu? 107 B- Evet. bazı hocalar çok kibirli oluyor. en iyi öğretmen benim gibisinden 108 havaya giriyor. Geliyor derse dik duruyor, dersi kabaca anlatıyor. bir ortama 109 girdiğiniz zaman en üst seviyede olmak istersiniz ya aynı onun gibi Yani.
Pozitif ilişki	139 B- Evet. 4 hafta oldu bir arkadaşım ile atıştık. Ben atıştım. derste kavga oldu 140 işte. hoca tarihçiydi ama sağ olsun beni sevmemesine rağmen iyi bir empati 141 kurdu. öyle disiplin olayı da olmadı.
Destekleyici öğretmen	69 B- Evet. Benim 9. sınıfta matematiğim o kadar iyi değildi 10. sınıfa geldiğim 70 zaman bir gayret gösterdim. Fizikten sınıflar arası birinci oldum bu beni çok 71 mutlu etti. Fizikçi de beni tebrik etti devamını bekliyoruz. Matematikçi sınıfta pek 72 iyi olmadı ama biraz kendimi düzelttim, Hoca beni çok beğendi işte dedi 73 devamını bekliyoruz bu derslerde yani.
İletişim kurma ihtiyacı	130 A- peki koridorlarda nasıl bir iletişim var? 131 B- koridorda disiplin çok olduğu için normal bir konuşma oluyor öyle fazla 132 konuşamıyoruz. zaten koridorda o kadar fazla duramıyoruz sınıf içinde de öyle. 133 dışarı çıkabiliyoruz hocalar da bunu öneriyor bize.
Anlayış ve pozitif tutum ihtiyacı	354 ...koridora gelip orada resmi konuşma yapıyor. Yapar uçak geldiği zaman 355 konuşuruz der. Çok komiktir, çok şakalaşırız hocayla. Ama Ekrem Hoca ile ciddi 356 olacaksın laga luga hareketler yapmayacaksın. O geldiğinde önünü 357 ilikleyeceksin. Ama Osman Hoca'nın yanına önünü iliklemeden de

	358 gidebiliyorsun. Hoca ile espri muhabbetin olabiliyor yani. 359 A- bu seni etkiliyor mu, hocanın esnek olması? 360 B- Etkiliyor tabi ki. O hocayı daha çok severken Ekrem hocayı o kadar 361 sevmiyorum.
--	---

EK 13. ARAŞTIRMACININ SAHA GÜNLÜKLERİNDEN BİR ALINTI

Bu alıntı, Muhammet Ali ile gerçekleştirilen görüşme kayıtlarına ilişkin analizin ilk aşamalarında yazılmıştır. Araştırmacının görüşme hakkındaki ilk düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu not 5 Mart 2019 tarihinde yazılmıştır:

“Muhammet Ali, meslek lisesinde olmaktan mutlu görünüyordu. Okuluna ilişkin olumsuz tutumların olduğunu, zorbalığın yaygın olduğunu ve kendisinin de bu durumu kabul ettiğini bana söyledi. Disiplin algısının kıyafet, derste sessiz sakin durup hiçbir şey yapmamasından ibaret olduğu anlaşılmaktaydı. Ancak ergenlik döneminin özelliklerinden olan kimlik sorunu yaşadığı açıktı. Bir yandan spor yapmayı sevdiğini bir yandan da sporu aslında kendini korumak için yaptığını söylüyordu. Derslerinin iyi olduğunu ancak zorbalık davranışlarında da bulunduğunu ifade etmişti. Öğretmenleriyle karmaşık ilişkiye sahip olduğu anlaşıldı. Disiplin cezalarının Muhammet Ali’nin üzerinde çok fazla etkisi olmadığı belli. Ancak cezaların ileride kariyerini etkileyeceğinin de farkında. Okul içinde yaptığı olumsuz davranışların farkında ancak güçlü olması gerektiği için bu davranışları gerçekleştirdiğini ifade etti. Öğrenci için okulda güçlü olma duygusundan başka önemli noktalar neydi? Bu durum detaylı bir şekilde analiz edilmeliydi. Okulda baskıdan ve disiplin yaklaşımlarından memnun değildi. Bu yüzden kendisini koruması gerekiyordu. Amaç kendini korumak mı yoksa okuldaki popülerliği sürdürmek mi? Muhammet Ali için hangisi daha önemli?”

EK 14. ORJİNALLİK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 18/11/2019

Tez Başlığı : CEZALANDIRICI OKUL DİSİPLİNİNİN OKUL SOSYAL HİZMETİ VE ONARICI ADALET AÇISINDAN FENOMENOLOJİK YAKLAŞIMLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda başlığı gösterilen ve Danışmanlığımda hazırlanan tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 242 sayfalık kısmına ilişkin, 18/11/2019 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 5 'tir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- ☒ Kaynakça hariç
- 3- ☒ Alıntılar hariç
- 4- ☒ Alıntılar dâhil
- 5- ☒ 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

TEZ DANIŞMANI:

AD/SOYAD: Yasemin ÖZKAN

ÜNVAN: Prof. Dr.

İMZA:

TEZİ HAZIRLAYAN ÖĞRENCİ BİLGİLERİ:

Adı Soyadı: Ozan SELÇUK

Öğrenci No: N13244676

Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet

Programı: Sosyal Hizmet

Statüsü: ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ozan SELÇUK (önceki soyadı SELCİK)

Doğum Yeri ve Tarihi : Vakfıkebir, 23/07/1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

Yüksek Lisans Öğrenimi : Torino Üniversitesi, Torino, İtalya

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (ileri düzey), Almanca (orta düzey), İtalyanca (başlangıç düzeyi)

Bilimsel Faaliyetleri : *Seçili bazı yayınlar*

Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu (2017)., ÖZKAN YASEMİN, SELCİK OZAN, GÜZEL BEKİR, ÖZADA AYŞE, İÇER İKBAL, Nika Yayınevi, Editör: Yasemin Özkan, Basım sayısı:1, ISBN:9786059386227, Türkçe (Kitap Tercümesi), (Yayın No: 3999982)

SELCİK OZAN (2017). Yılmazlık Terapisi: Krize Müdahale Modeli Bağlamında Olgu Sunumları ile Bir Terapötik Yaklaşım. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(52), 1139-1146., Doi: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1967> (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3873656)

SELÇUK OZAN (2017). Sosyal Hizmet Araştırma Etiği: Bir Sosyal Hizmet Doktora Öğrencisinden Yansımalar. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 21-34. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 4858315)

GÜZEL BEKİR, SELCİK OZAN (2017). Sosyal Hizmet Uzmanının Mesleği ile Bütünleşme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(48), 767-771. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3873615)

ÖZKAN YASEMİN, SELCİK OZAN (2016). Klinik Çalışmadan Sosyal Politikaya: Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Roller ve Sorumlulukları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(46), 431-437. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3174498)

SELCİK OZAN (2016). Localization Movement of Social Work Education in Global Axis. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(46), 456-460. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3174510)

SELCİK OZAN, GÜZEL BEKİR (2016). Sosyal Hizmet Mesleğinin Çalışma Alanı ve Sosyal Hizmet Uygulamasının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(46), 461-469. (Ulusal) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3174503)

ÖZKAN YASEMİN, SELCİK OZAN (2016). Okul Sosyal Hizmetinin Okul Erken Terki Üzerine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43),

1275-1281. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 3174484)

SELCİK OZAN, GÜZEL BEKİR (2016). Social Workers From Education to Working Life. EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH, 3(10), 10660-10669. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 2471024)

SELCİK OZAN (2015). Migration and a New Destination for Africa Migrants Lampedusa Island. EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH, 3(5), 5435-5446. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 2466285)

SELCİK OZAN (2015). The Historical Impact of a Place on a White Black Saratoga Springs. EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH, 3(1), 649-657. (Uluslararası) (Hakemli) (MAKALE Derleme Makale) (Yayın No: 2465330).

İş Deneyimi

Stajlar : Rize Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müd. (2015-2016)

Projeler : Social Inclusive Skills for Health Professionals at European Level (2016-1-TR01-KA202-035286), Koordinatör, 2016-2019

Exchange of Good Practices for Disadvantaged People (2017-1-BG01-KA204-036319), Koordinator, 2017-2019

First Aid Language Kit for Migrants (2017-1-TR01-

KA204-046125), Koordinatör, 2017-2019

Charter of Common Refugee Strategies (2018-1-TR01-KA204-059635), Koordinatör, 2018-2020

Home Budget Academy (2019-1-PL01-KA204-065804), Koordinatör, 2019-2021

Çalıştığı Kurumlar : Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İletişim

E-Posta Adresi : ozan.selcuk@erdogan.edu.tr

Tarih : 25/10/2019