

SAMSUN VALİLİĞİ

**ŞİDDET OLGUSUNA ÇOK DİSİPLİNLİ
YAKLAŞIMLAR**

Yayın Sorumlusu: Adem SOLAK

Akademik Editörler

Mustafa DAMAR-Rahman ÇAKIR-Şükrü ADA

2018

SAMSUN VALİLİĞİ BİLİM-KÜLTÜR HİZMETİ

Yayın Adı : *Şiddet Olgusuna Çok Disiplinli Yaklaşımlar*
Yayın Sorumlusu : *Adem SOLAK*

Akademik Editör : *Mustafa DAMAR, Rahman ÇAKIR ve Şükrü ADA*

Yayın Tarihi : *Aralık 2018*

Sayfa Sayısı : *473*

Ebat : *15.2 x22.9 cm.*

ISBN : *978-975-2489-17-2*

Yayınevi : *HEGEM Yayınları-Ankara*

Yayın Dili : *Türkçe*

Bu eser, Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı katkılarıyla oluşturulmuştur.

Önsöz

Şiddet, bütün zamanlarda insanlık için en büyük endişe ve korku kaynağı olmuştur. Bugün de değişen bir şey yok. Mala kast, cana kast ırza kast olaylarıyla her gün medya haber olarak dolup taşıyor ve içimiz kararıyor. Şiddet, insanca yaşama hakkına kasti bir saldırdır. Şiddet arkasında çok sayıda etmen olabildiği için anlaşılması, izahı zor ve karmaşık bir olgudur. Şiddeti doğru anlamının, anlatmanın zorlukları, onunla etkin mücadele modelleri geliştirmemizi de zorlaştırmaktadır.

Şiddet davranışları bir anda ortaya çıkmaz. Yaşanan her olayın mutlaka bir arka planı vardır. Yaralamak, öldürmek, uyuşturucuya, intihara yönelmek kolay şeyler değildir. Hangi türü olursa olsun insanların şiddete yönelmesi bir süreç işidir. Daha doğrusu her şey çocuklukla başlar. Şiddet kültürü içinde yetişen bir çocuğun bir gün kendisi de şiddet batağına düşmeye adaydır. Şiddetin her türü ile başımızın belada olduğunu bilmek zorundayız. İnsanlık sorunlarını görmezlikten gelerek, yok sayarak çözemeyiz. Aksine gerçekleri saklamak, kötülüklerle mücadeleyi engeller, zaaf yaratır ve yeni hayatların heba olmasının önünü açar; buna hiçbirimizin hakkı yoktur.

Terör, şiddetin çok vahşi bir şeklidir ve yaşandığı toplumlarda ciddi sosyal travmalara yol açar. İhtilaller siyasi bir şiddet şeklidir ve yaşandığında uzun yıllara yayılabilecek sosyal travmalara yol açar. Zorunlu göçler bir şiddettir; hem göç edenler ve hem de göç edilen yerdekiler için sosyal travmalara yol açar. Uyuşturucuya, intihara yönelişlerdeki artışlar sosyal travmalara yol açar. Çocukların, gençlerin ve dahası tüm kesimlerin maruz kaldığı sanal alem şiddeti sosyal travmalar yaratır. Cinsiyet ayrımcılığı, etnik ayrımcılık, dışlama, ötekileştirme birer şiddettir ve gruplarda sosyal travmalara yol açar. Şiddetin her türüsü insanlık ayıbıdır; insan hukukunun çiğnenmesidir. O zaman bireyler olarak, gruplar olarak,

kurumlar olarak ve devlet olarak şiddetle, suçla mücadele adına ne yapmalıyız? Bu soru bütün zamanların en önemli sorusudur ve bu önemli soruya cevap bulmak üzere ülkemizin her yanından bilim insanları şehrimizde üç gün boyunca bilgi birikimlerini bizimle paylaşmak üzere gelmişlerdir.

Bu kitap serisi ile Türkiye'de ŞİDDETLE SİVİL MÜCADELE SEFERBERLİĞİ başlatalım istiyoruz. Çocuklarımız risk altında, canlarımız risk altında, mallarımız risk altında. Artık ateş düştüğü yeri değil her yeri yakar hale gelmeye başladı. Bu bilimsel çalışmalar şiddetle mücadele yolunda büyük bir adım olacaktır; gayretimiz hayırlı olsun. "Şiddetle Sivil Mücadele Seferberliği" ilanımız hayırlı olsun. Buradan şiddetle mücadele politikasından çıkacak sonuçlarla Samsun'dan Türkiye'ye, ama dahası tüm insanlığa yeni modeller önerilecektir. O anlamda bu çalışmayı önemsiyoruz ve herkesçe önemsenmesini istiyoruz.

Bu bilimsel yayınların Samsun ilinde yapılmasını sağlayan Şiddetle Mücadele Vakfına, organizasyonda fiilen yer alan Samsun Büyükşehir Belediyesi Başkanlığına, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne, Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı Genel Sekreterliğine ve Türkiye'nin çok farklı illerinden ve başka ülkelerden buraya gelen bilim insanlarına çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın ilimiz ülkemiz ve insanlık için hayırlara vesile olmasını diliyorum; hepinizi sevgiyle ve saygıyla selamlıyorum.

11. 11. 2018
Osman KAYMAK
Samsun Valisi

İçindekiler

| Bölüm Adı ve Yazarlar | S.No |
|---|-------------|
| Giriş | vii |
| Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati ve Önyargı Kavramlarına İlişkin Algıların Belirlenmesi: Bir metafor Analizi Çalışması (<i>Tuba Akar ve F. Abide Güngör Aytar</i>) | 1 |
| Üniversite Öğrencilerinin Stigmatizasyona Yönelik Tutumları (<i>Tuğba Çınarlı, Asuman Şener, Sevil Masat, Tuğba Kavalalı Erdoğan ve Zeliha Koç</i>) | 35 |
| Üniversite Öğrencilerinin Tolerans Düzeyini Etkileyen Faktörler (<i>Asuman Şener, Tuğba Çınarlı, Tuğba Kavalalı Erdoğan, Sevil Masat ve Zeliha Koç</i>) | 49 |
| Pierre Bourdieu’da “Habitus”un Temerküz Noktası Olarak “Hayat Tarzı” Kavramının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Analizi (<i>Arslan Topakkaya</i>) | 60 |
| Kentlerin Gelişiminde Terörün Etkileri (<i>Vedat Yılmaz ve Ahmet Kenan Sayın</i>) | 74 |
| Hatay’da Pkk Terörünün Yarattığı Sosyal Sorunlar (<i>Ali Birvural ve Mehmet Tamer</i>) | 91 |
| 28 Şubat, Medya Ve Dindar İnsanlar Üzerinde Kurulan Psikolojik Baskılar (<i>Muhammet Okudan ve N. Furkan Ünal</i>) | 102 |
| Özel Güvenlik ve Koruma Programı Öğrencilerinin Şiddet, Sebepleri ve Önlenmesi İle İlgili Görüşleri (<i>Akın Karakuyu</i>) | 114 |
| Üniversite Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumları (<i>Asuman Şener, Tuğba Çınarlı, Tuğba Kavalalı Erdoğan, Sevil Masat ve Zeliha Koç</i>) | 126 |
| Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Çocukların Mizaç Tarzına Etkisinin İncelenmesi (<i>Ayşe Nur Özdemir, Gülümser Gültekin Akduman ve Ayşenur Gündüz</i>) | 138 |

| | |
|--|-----|
| Terör ve Terörün Ruhsal Etkilerinden Biri Olan Travma Sonrası Stres Bozukluğu (<i>Ayşe Zeynep Akkoyun</i>) | 153 |
| Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Çocukluk Çağında İhmal ve İstismarla Karşılaşma Durumları (<i>Bahriye Kaplan, Derya Evgin ve Zehra Çalışkan</i>) | 164 |
| Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar (<i>Berna Aydın, Elif Sazak Uygul, Ahmet Turla, Meltem Zekioğulları, M. Mustafa Kuloğlu ve Koray Karabekiroğlu</i>) | 179 |
| Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri (<i>Cevat Elma ve Zehra Gül Köycü</i>) | 191 |
| Okul Öncesi Öğretmenlerin Şiddete Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (<i>Çiğdem Kaya Bağdaş, Meryem Fırat ve Elif Demir</i>) | 216 |
| Üniversite Öğrencilerinin Yaşlılara Yönelik Tutumlarının belirlenmesi (<i>Dilek Kıymaz, Tuğba Çınarlı, Yasemin Soy ve Zeliha Koç</i>) | 227 |
| Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimleri İle Şiddete Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (<i>Fikret Gülaçtı, Zeynep Çiftci, Bünyamin Çetinkaya ve Nusrettin Yılmaz</i>) | 243 |
| Kadına Şiddeti Etkileyen Faktörler (<i>Atakan Savrun ve Hacer Yaşar Teke</i>) | 255 |
| Kadına Yönelik Şiddete Sosyal Medyadan Tanımlayıcı Bir Bakış (<i>Mavinur Şemsettinioğlu ve Ayşe Koyun</i>) | 264 |
| Modern Çağın Sorunu Olarak “Şiddet” Olgusu: Mariana Abramoviç Örneği (<i>Mehmet Fatih Işık</i>) | 281 |
| Genlerimiz Şiddet Davranışı Üzerinde Etkili mi? (<i>Melek Yüce</i>) | 284 |
| Sarsılmış Bebek Sendromuna Yönelik Hemşirelik Öğrencilerinin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi (<i>Mukaddes Demir Acar ve Ulviye Günay</i>) | 289 |

| | |
|---|-----|
| Çocuk İstismarı ve Çocuk Hemşiresinin Savunucu Rolü (<i>Müge Seval ve Seval Cıbrı</i>) | 298 |
| Okul Öncesi Çocukların Nötr Ortamdaki Sosyal Etkileşimlerinin Şiddet Bağlamında İncelenmesi (<i>Serdal Seven ve Çiğdem Kaya Bağdaş</i>) | 317 |
| Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Rehberlik ve Psikolojik Danışman Öğretmenlerinin Cinsel İstismar Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi (<i>Tuncay Polat ve Fatih Aydoğdu</i>) | 326 |
| Sağlık İşletmelerinde Şiddet (<i>Yusuf Esmer ve Muhammet Yüksel</i>) | 350 |
| Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Ödül ve Ceza Uygulayışına İlişkin Görüşleri (<i>Yüksel Gündüz ve Arzu Güngör</i>) | 362 |
| Sosyal Zorlamayla Ortaya Çıkan Travma; Matematik Örneği (<i>Sevim Yegül</i>) | 394 |
| Gençlerde Şiddet Algısı: Bingöl Örneği (<i>İbrahim Dağılma</i>) | 421 |
| Şiddet İle Özdeşleşen Ezârika Fırkasının Bu Bağlamdaki Görüşleri (<i>İbrahim Bayram</i>) | 454 |

Giriş

Şiddet; Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” durumu olarak tanımlanmaktadır. Hukukçular şiddet eylemleri için “İnsanın, benzerlerine karşı giriştiği, onlarda önemli ya da önemsiz hasarlar veya yaralar oluşturan, saldırganlık ve hoyratlık ifade eden hareketlerdir.” açıklamasında bulunmaktadırlar. Şiddeti en çok yaşayan gruplar; çocuklar, kadınlar ve yaşlılardır. Şiddet uygulamalarında en çok karşılaştığımız araçlardan birisi ateşli silah kullanımınıdır. Ateşli silah şiddet olgularının sonucunu ağırlaştırıcı bir unsur olmanın yanı sıra şiddete yönelen de bir etkidir. Bireysel silahlanmanın artışı ile birlikte hem şiddet olaylarında hem de ölümlerle biten olaylarda ülkemiz dahil her yerde büyük artış görülmektedir. Ateşli silah kullanılarak işlenen cinayetler büyük bir yüzdeyi oluşturmaktadır. Şiddet içeren ölümlerin %60’ında ateşli silah kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, evde silah bulundurma intihar riskini beş kat arttırmakta, cinayet riskini 3 kat arttırmaktadır. Şiddeti değerlendirirken şiddete maruz kalan, şiddeti yaşayan gruplara göre bir sınıflama yapılabilir: Kadına yönelik şiddet, çocuğa yönelik şiddet, yaşlıya yönelik şiddet, akraneler arası şiddet, kardeşler arası şiddet, flört şiddeti, engelliye yönelik şiddet, LGBT şiddeti, mülteci şiddeti, kişinin kendine yönelik şiddeti. Uygulanan şiddet tipine göre ise şu alt başlıklarda sınıflama yapmak mümkündür: Fiziksel şiddet, cinsel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet, siber şiddet.

Şiddetin altında yatan neden açıklanırken günümüzde en yaygın kullanılan model “ekolojik model”dir. Bu model, şiddete neden olan kişisel duruma ilişkin ve sosyokültürel etkenlerin açıklamasını temel almaktadır. Bu modele göre kadına karşı uygulanan şiddet sosyal çevrenin farklı

düzeylerindeki etkenlerin birbiriyle etkileşimlerinden kaynaklanır. Bu model, merkezleri aynı olan dört daire ile gösterilebilir. En içteki daire herkesin ilişkilerdeki davranışlarına taşıdığı biyolojik ve kişisel geçmişi temsil etmektedir. İkinci daire, çoğunlukla aile ya da diğer tanıdıkları içine alan, istismarın gerçekleştiği ortamı göstermektedir. Üçüncü daire ise yaşanılan çevre, işyeri, sosyal ağlar ve arkadaş grupları gibi iletişim örüntülerini içeren hem formel hem de formel olmayan kurum ve sosyal yapıları temsil etmektedir. Dördüncü ve en dıştaki daire kültürel normların da dahil olduğu ekonomik ve sosyal çevreyi göstermektedir. Kadın, çocuk ve yaşlıların genelde aynı ailede birlikte yaşıyor olmalarından dolayı aile içi şiddet kavramı hepsini birlikte değerlendirmek için kullanılan bir terim haline gelmiştir. Aile içi şiddet her ne kadar aileyi oluşturan kişiler arasında birbiriyle olan şiddet ilişkisini incelemekteyse çoğunlukla erkeğin kadına uyguladığı şiddet olarak ortaya çıkmaktadır. Bunu çocuk istismarı ve yaşlı istismarı izlemektedir. Ancak aile içi şiddet olgularının büyük kısmı bildirilmemesi ve olayın uzmanlar tarafından değerlendirilmemesine bağlı olarak gün yüzüne çıkmamaktadır. Aile içi şiddet her yıl milyonlarca kişiyi etkilemektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde, yılda iki ile dört milyon kadın yakın ilişki içinde oldukları partnerleri tarafından dövülmektedir. Fiziksel istismarın tek bir kişiye yöneltilmiş olması halinde bile bu duruma şahit olan bütün aile bireyleri de olumsuz olarak etkilenmekte ve etkisi yıllarca sürmektedir. Bu ailelerin içinde yaşadıkları ev, güvenli olmaktan uzaklaşmakta ve şiddetin her an görülebileceği bir yer olmaktadır.

Şiddet olgusu, günlük yaşamda sürekli devam eden ve şekilleri esnek olan bir baskı odağıdır. Çocuklar ve bazı insanlar ilişkilerinde mesajlarını bu yolla vermeye, dikkat çekmeye ve yaptırım uygulamaya çalışırlar. Şiddetin insanlık suçu ve insan hakları ihlali bir davranış ve yöntem olarak görülmesine rağmen her dönem varlığını artarak devam ettirmesi ve uygulayıcıların çocuk yaşlara kadar inmesi üzerinde çalışmayı ve önlem almayı zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada şiddet çok disiplinli bakış açısıyla ele alınmış ve şiddetin önlenmesi sürecine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati ve Önyargı Kavramlarına İlişkin Algıların Belirlenmesi: Bir metafor Analizi Çalışması

**Tuba Akar, Sinop Üniversitesi
F. Abide Güngör Aytar, Gazi Üniversitesi**

Giriş

Hayatın günlük akışında olayları tarif ederken kullanılan tanımlamalar net ve anlaşılır olsa bile, düşünce ve kavramları ifade etmekte zorluk çekilebilir. Soyut özellikte olan düşünce ve duygularımıza dokunma, koklama ve tatma fırsatımız yoktur. Soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmek için metafor kullanımına başvururuz. Metaforlar aracılığı ile soyut kavramları anlaşılır hale getirmek ise Thoreau(1862, akt. Patton, 2014) 'ya göre "Gerçeklik algısının bütünü bir benzetmenin ortaya konulması ile olur."Kısacası metaforlar temel olarak bir nesne veya olayın belli özelliklerini açıklamaya yönelik dilsel bir iletişim aracıdır (Patton, 2014).

Öğrenme sürecinde akıl yürütme, karşılaşılan olgu ve nesnelere yönelik anlamlandırma sürecinin bir parçasıdır. Akıl yürütme temel olarak tümden gelim, tümevarım ve analogik (benzeşim) yoluyla yapılmaktadır (Mouraz, vd., 2013). Metafor yoluyla akıl yürütme süreci ise analogik olarak karşılaştırma yoluyla yapılmaktadır. Metafor bilinmeyen olgu ve nesnelere bilinen olgu ve nesnelere ilişkilendirilerek tanımlama süreci olarak ifade edilmektedir (Lakoff, 1993). Analogik çerçevede akıl yürütme sürecinde metafor, bilginin geleneksel ve kültüre özgü olgu ve nesnelere yeniden üretilmesi veya türetilmesi olarak ifade edilmektedir (Mouraz vd., 2013). Benzeşim yoluyla bilinen noktalardan hareket ederek bilinmeyen anlamaya yönelik çabalar metafor süreci olarak tanımlanabilir. Özellikle eğitim sürecinde okul öncesi alanı, öğretmenlerin zengin metaforlar kullanabilecekleri

temel bilim alanlarındandır. Çünkü okul öncesi eğitim alanında yer alan derslerdeki bilgiler, genellikle yaşamda karşılığı olan somut bilgiler olduğu kadar duyuşsal niteliği olan soyut kavramları ve bilgileri de barındırır. Bu nedenle eğitim sürecinde yer verilen bu bilgiler öğrencilerin öğrenmede zorlanmasından dolayı farklı metaforlar kullanmalarına neden olmaktadır.Örneğin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin piramit'e veya okulun bir laboratuara benzetilmesi eğitim bilimleri alanında kullanılan metaforlara örnektir.

Eğitim sürecindeki insanın gelişim cetveli üzerinde, soyut bilgileri içeren gelişim alanları bilişsel ve sosyal-duyuşsal alandır. Bu gelişim alanlarının evrilmesinin vazgeçilmez parçası ise iletişim becerisinin gelişmesidir. Çünkü eğitimin amacı sorgulayan, düşünen, üreten, araştıran ve tartışan bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklerde bireylerin yetişmesi için etkili bir iletişimin kurulması önemlidir. Etkili iletişim en çok iki temel kavramdan etkilenir; olumlu şekilde etkilendiği kavram "empati", olumsuz olarak etkilendiği kavram ise "önyargı"dır. Empati iletişimin etkililiğini artırırken, önyargı bu etkililiği azaltır (Tayfun, 2014).

Halpern (2003)'e göre empati "bireyin kendisi yaşamadan başka birinin duygusal halini doğru bir şekilde tanımlama eylemidir."Ayrıca empati diğer bireylerin bakış açılarından bakabilme, saygılı davranış ve ahlaki çözümlenmenin temeli olarak görülmektedir (Svensson, 2013). Bu özelliklerle beraber empati kişilerarası ilişkilerin zemini olarak görülürken, bireylerin etkileşim ortamı kurmasının anahtarı olarak da kabul edilmektedir. (Peck vd., 2015; Allison vd., 2011).

Empatinin kökeni özbilinçtir; duygularımıza ne kadar açıksak, hisleri okumayı da o kadar iyi beceririz. Kendi duyguları hakkında farkındalığı olmayan kişiler, başkalarının ne hissettiğini anlamada yetersizdirler (Goleman, 2001). Empatik anlayışa sahip bireyler ise insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar

kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Empati sadece kendisi ile empati kurulana faydası olan bir etkinlik değildir. Empatiyi kuran kişi içinde önemlidir. Empatik becerileri ve eğilimleri yüksek olan, bu nedenle diğer insanlara yardım eden, farklılıklara saygı duyan kişilerin çevreleri tarafından sevilme olasılıkları artar (Dökmen, 2017). Öyle ki, Wilson ve Kneisl (1988), empatik anlayış olmadan kişilerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedirler (Akt. Tutuk vd, 2002). Empati yeteneğinin kaynaklarına bakıldığında çeşitli biyolojik ve çevreye dayalı faktörler olduğu görülür. Bu faktörler; genetik, yüz taklidi, ayna nöron sistemi, limbik sistem, ebeveyn çocuk uyumu, ebeveynler arası iletişim, öğretmen çocuk arası iletişim vb. etkenlerdir (McDonald ve Messinger, 2010).

Önyargı ise, gerçekleri bilmeden bir kişi, grup hakkında basmakalıp olumsuz bir yargı ve görüş oluşturmaktır. Önyargı ayrımcılığın ilk adımudur (Ellis vd., 1997). Önyargı, akıl öncesidir, rasyonel bir teste tabi tutmadan yaptığımız bir tercihtir (Gürses, 2005). Allport (1954) önyargıdan "esnek olmayan bir genelleme" ya da Ackerman ve Jahoda (1950) "önyargı" dan "mantıksız bir işlev" şeklinde bahsetmişlerdir (Akt. Brown, 1995). Kısaca bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerden oluşan ve bireylerin farklılıklarına istinaden oluşan olumsuz duyguları tanımlamak için kullanılmaktadır (Scott ve Safdar, 2017). Önyargı; gizil ve görünür önyargı olarak iki şekilde oluşur. Görünür önyargı, saklamaya gerek duyulmayan, kontrolsüz ve direk önyargılardır ve dışı vurumu kolaydır. Gizil önyargı ise sessiz ve gizlenmiş önyargıdır. Kendisini kolayca belli etmez ve sinsî bir şekilde var olur. İster gizil ister görünür olsun bireylerin önyargılı tutumu, kendinin de farkında olmadığı bir gereksinmeyi karşılamaktadır. Bu gereksinme, kişinin yıpranmış olan nevrotikeyosunu tamir etmek ve yükseltmektir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar,

2016).Cüceloğlu (1996) önyargıların kaynaklarını dört temel yaklaşım ile açıklar. Bunlar; • Önyargı çocuklukta öğrenilmiştir. • Önyargı kişiliğin bir parçasıdır. • Grup üyeliğinin doğal bir sonucudur. • Benzerlik miktarları önyargıların temelini oluşturur. 2005 yılında Arizona StateUniversity'de yapılan bir araştırmaya göre ise önyargılarımızın kaynağı doğuştan olabilir.Beynin amigdala bölümü insanların saldırganlık ve korku duygularının işlendiği bir yerdir ve herhangi tehlikeli bir durumda tedbir almasını veya harekete geçmesini sağlamaktadır.Amigdala saniyenin 20'de biri kadar bir sürede bilgiyi işleyip tepki vermeyi sağlar. Bu mekanizma avcı ve toplayıcı kültürlerde yaşayan atalarımızın hayatta kalmak için bir refleks mekanizmasına ihtiyaç duyması önyargılarımızı koruyucu bir mekanizma yapmış olabilir (www.sciencedaily.com).

Empati ve Önyargı Kavramlarının Öğretmen, Aile ve Çocuk İletişimine Etkisi

Empati ve önyargının gelişimi incelendiğinde biyolojik ve çevresel faktörlerin üzerinde durulduğunu görüyoruz. Biyolojik zeminin uygun olması durumunda çevresel etkenler (aile, öğretmen, akran vb) empati ve önyargı durumunu yapılandırır. Bu kavramlar ilk önce ailede ve ardından okulda yönlendirilmeye devam eder. Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisinden sonra öğretmenlerin, rol model olma boyutu çocukların empati ve önyargı kavramlarına yönelik oluşturacakları şemayı biçimlendirir. Ayrıca yapılan çalışmalarda (Tutuk vd, 2002; Akvardar vd.2002) empati becerisinin eğitim ile geliştirilebildiği; önyargıların ise yine doğru eğitim programları ile azaltılabildiği gözlemlenmiştir. Önyargının ve empatinin davranışsal bileşeninin oluşumu eğitim çerçevesinde sosyal öğrenme kuramlarının da önerdiği gibi rol model yoluyla oluşabilmektedir (Camicia, 2007). Öğretmenler bireyleri toplumun bir elemanı olarak yetiştirmenin yanında toplumun şekillenmesinde de önemli sorumluluklar üstlenmiş kişilerdir (Cerit, 2008). Oluşabilecek

iletişim engellerinin aşılması noktasında; ülkenin farklı bölgelerinde çeşitli kültürlerin iç içe bulunduğu topraklarda görev yapacak olan veya yapan öğretmenlerin de etkili rol alması gerekir. Öğretmenlerin düşünce ve davranışları hem hizmet verdiği öğrenci kesimi hem de içinde bulunduğu çevre tarafından değerlendirilirken bağlamsal olarak da dikkate alınmaktadır (Svensson, 2013). Öyle ki empati becerisi öğretmenlerin hem rol model olması açısından hem de öğrencilerin sosyal olarak sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurması açısından önemli bir belirleyendir. Empati ve eğitim konusunda alanyazındaki çalışmaların vardığı ortak sonuçlardan bir tanesi öğretmenlerin empatik davranabilmesinin dolaylı olarak daha büyük kitlelerde olumlu çıktılar ortaya çıkarmasıdır (Cooper, 2004). Öğretmenlerin empatik beceriye sahip olması sadece etkileşimde bulunduğu çocuk- aile kavramları açısından değil, özne mesleki benlik algısı açısından da önemlidir. Tunçeli (2012) yaptığı araştırmada empati becerisine sahip öğretmen adaylarının kendilerine daha çok güvendiklerini, daha girişken, daha sosyal ve etkileşime açık olmaları sayesinde mesleğe yönelik tutumlarının da olumlu bir şekilde etkilendiği saptamıştır. Stojiljkovic (2012) ve arkadaşlarının yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde empatinin öğretmenlerin mesleki rollerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesine katkıda bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gonzales ve Ruiz (2007)'in yaptıkları bir çalışmada iletişim engellerinden olan önyargının aile ve eğitimciler arasında oluşması durumunda çocuklarda istenmeyen davranışı pekiştirebileceğini ve yalnızca empatik bir iletişim ile bu olumsuzluğun giderilebileceğini vurgulamışlardır.

Litaratürdeki çalışmaların; empatik eğilim, empati ve çatışma çözme becerileri, iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve empati kurma becerileri (Tutuk vd.2002,Ekinci&Aybek,2010, Akbulut&Sağlam,2010) önyargının nedenleri (Gürses, 2005), ülkelere göre önyargılar (Sağlam, 2002), kültürlerarası ve

mesleklere yönelik ön yargılar (Bakan&Canöz, 2017; Tutkun&Koç, 2008; Cetişli vd., 2016) gibi konularda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu çalışma ile ise okul öncesi öğretmen adayları empati ve önyargı kavramları ile ilgili hangi metaforları geliştirmektedirler ve bu konuda neler düşünmektedirler? soruları ile konuya farklı bir boyuttan yaklaşarak öğretmen adaylarının zihinsel imajları ortaya çıkartılabilecektir. Litaratür taramasında empati ve önyargıya ilişkin metaforların araştırıldığı hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Metafor bilindik ve paylaşılan olgu ve nesnelere bilinmeyi açıklama veya benzetme olarak düşünüldüğünde metaforda kullanılan tanımlamalar karşı tarafın anlaşılmasında akıl yürütmeye yardımcı olabilir. Empati süreci açık olmayı gerektirirken, metafor bireylerin davranışlarının açık olmasını sağlayabilir. Bireylerin birbirine karşı iletişim ve etkileşiminin kopuk olması empati yapmayı engelleyip ve ön yargıları besleyebilir, açık iletişim ise empatiyi güçlendirebilir. Cameron (2009) empati sürecinin en önemli bileşeni bağlantı süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Cameron bağlantı süreçlerinin konuşma, ortak faaliyetler veya metafor çalışmalarıyla sağlıklı yürütülebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın alanda ilk olması nedeniyle sonuçlarının, okul öncesi öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramları hakkındaki metaforik algılarının saptanması ve okul öncesi öğretmen adaylarının empati-önyargı kavramları konusundaki bilişsel yeterliliklerinin belirlenmesi, empati ve önyargı eğilimlerinin çocuk-öğretmen-aile arasındaki iletişime yansması, öğretmen adaylarının kullandıkları iletişim biçimleri ve bu iletişim biçimlerinin öğretmen-çocuk ve aile etkileşimine yansması, eğitimde empatinin ve önyargının kullanılmasının etkileri gibi konularda alana nitelikli bilgiler ve öngörüler kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu genel çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Okul öncesi öğretmen adayları, empati ve önyargı kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

2.Belirtilen bu metaforlar, ortak özellik bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseniyle yapılan araştırmalarda belli bir olguya ilişkin, bireyin sahip olduğu algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Empati ve önyargı kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının algılarının tespit edilmesi için metafor üretmeleri istenmiştir.

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 66 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında 66 katılımcının 58'nin kadın, 8'nin erkek olduğu görülmektedir.Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun (ulaşılabilir) örnekleme seçilmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmaya gönüllü katılmasına ve eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ile genel psikoloji derslerini almış olmak, çalışma grubuna kolay ulaşılabilirlik vb özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma öncesinde katılımcılara empati ve önyargı ile ilgili

algılarını belirleyecekleri anket formu hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler iki kısım her birine “Empati.....gibidir. Çünkü.....” cümlesi ve “Önyargı.....gibidir. Çünkü.....” yöneltmiştir. Metafor aracılığı ile algıların incelendiği çalışmalarda "gibi" ifadesi daha çok "metaforun konusu" ve "metaforun kaynağı" arasındaki ilişkiyi netleştirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada "çünkü" ifadesi de kullanılarak çalışma grubunun kendi metaforları için bir gerekçe göstermeleri istenmiştir. Patton (2014) metaforun tek başına incelendiğinde betimsel vurguyu net bir şekilde ortaya çıkaramayacağını, metafortamamlama cümlesinden sonra "neden" sorusunun sorulması gerektiğini belirtir. "Neden" ve "niçin" soruları analitik ve tümdengelim çıkarımlar yaparken ifadenin ne olduğunun, kişinin neyi deneyimlediğinin, ne hissettiğinin, ne düşündüğünün ve ne bildiğinin daha sağlıklı anlaşılmasını sağlar.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizine başlamak için ilk olarak katılımcılara dağıtıldıktan sonra elde edilen formlar 1'den 66'a kadar numaralandırılmıştır. Yürütülen bu araştırmada sosyal alanlardaki çalışmalarda kullanılan veri değerlendirme yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle gözleme dayalı alan notlarından çok metin (mülakat dökümleri, dökümanlar, günlükler vb.) analizini ifade eder (Patton, 2014). Araştırmada katılımcıların ifade ettikleri metaforların içerik analizi ile değerlendirilmesi ve yorumlanması sürecinde toplam yedi aşama takip edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla; (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3)tekrar derleme aşaması, (4)kategori geliştirme aşaması, (5)geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşaması, (6)

elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması, (7) metaforların yorumlanması şeklindedir.

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerden toplanan anket formlarında ifade edilen metaforlar gözden geçirilerek, metafor listesi hazırlanmıştır. İkinci aşamada, empati ve önyargı kavramlarına ilişkin oluşturulan metaforlar, ortak özellikleri bakımından sınıflandırılarak her ikisi için 4'er kategori tespit edilmiştir. Empati için belirlenen 39 metafor ve Önyargı için belirlenen 49 metafor ve 4 kavramsal kategori; "Obje olarak empati/önyargı", "Doğa kavramı olarak empati/önyargı", "Soyutluk ifadesi olarak empati/önyargı" ve "Yaşamsallığın ifadesi olarak empati/önyargı" kodları ile kodlanmıştır. Son aşamada ise, geçerlik ve güvenilirlik sağlaması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla 4 kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı açıklanmış ve elde edilen empati ile ilgili 39 metafor ve önyargı ile ilgili 49 metafora ilişkin oluşturulan 4 kategorinin her biri için en dikkat çekici örnekler seçilerek tablolara konulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, empati ve önyargı kavramlarına ilişkin ulaşılan 4 kavramsal kategori altında verilen metafor imgelerinin söz konusu bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur ve tüm kategorilerde fikir birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

| Metafor Sırası | Metafor Adı | f | Metafor Sırası | Metafor Adı | f |
|----------------|--------------|----|----------------|-------------------|---|
| 1 | Ayna | 11 | 26 | Dil | 1 |
| 2 | Vicdan | 1 | 27 | Yeşil Zeytin | 1 |
| 3 | Tiyatro | 2 | 28 | Gözlük | 2 |
| 4 | Balon | 1 | 29 | Görüntülü Konuşma | 1 |
| 5 | Beyaz | 1 | 30 | Sevecen Köpek | 1 |
| 6 | Kardeş | 2 | 31 | Huzur | 1 |
| 7 | Tahterevalli | 1 | 32 | Klavye | 1 |
| 8 | Hediyeleşme | 1 | 33 | Kapı | 1 |
| 9 | Kitap | 5 | 34 | Sözlük | 1 |
| 10 | Bakış | 2 | 35 | Su | 2 |
| 11 | Ruh Değişimi | 5 | 36 | Yol | 2 |
| 12 | Steteskop | 1 | 37 | Telefon | 1 |
| 13 | Çocuk | 2 | 38 | Elma | 1 |
| 14 | Robot | 1 | 39 | Günlük | 1 |
| 15 | Yetenek | 1 | 40 | | |
| 16 | Mevlana | 1 | 41 | | |
| 17 | Gölge | 1 | 42 | | |
| 18 | İnsan | 1 | 43 | | |
| 19 | Aşk | 1 | 44 | | |
| 20 | Tuz | 1 | 45 | | |
| 21 | Dokunma | 1 | 46 | | |
| 22 | Kıyafet | 1 | 47 | | |
| 23 | Kalem | 1 | 48 | | |
| 24 | Büyüteç | 1 | 49 | | |
| 25 | Güneş | 1 | | | |

Tablo 1 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının "empati" kavramına yönelik toplam 39 farklı metafor ürettikleri ve ilgili 64 görüş belirttikleri görülmektedir. Metaforların empati kavramı ile ilgili en çok Ayna (11), Kitap(5), Ruh Değişimi (5) kavramlarının üzerinde yoğunlaştığı görülürken, *tiyatro*, kardeş, bakış, çocuk, gözlük,

su ve yol metaforlarının ikişer kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Diğer 8 metafor ise birer kez belirtilmiştir. Öğretmen adayları empati kavramını açıklayabilmek için iç dünyayı yansıtmaya, nedenselliği gösterme, tanımlayıcı, başka birini anlamaya çalışmaya uygun durumlarda kullanılan fiil veya araçlara (ayna, kitap, gözlük, yol) vurgulama yapan benzetmeler yapmışlardır. Metaforların çoğunun empatinin işlevlerini açıklamaya yönelik ve cansız metaforlar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

| Empati | Metafor Sayısı (f) | % |
|--------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1.Obje olarak | 15 | 38 |
| 2.Doğa kavramı olarak | 8 | 20 |
| 3.Soyutluk ifadesi olarak | 6 | 15 |
| 4.Yaşamsallığın ifadesi olarak | 10 | 25 |
| TOPLAM | 39 | |
| 100 | | |

Tablo 2'ye göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının empati kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar: Objeye olarak empati (15-%38), Doğa kavramı olarak empati (8-%20), Soyutluk ifadesi olarak empati (6-%15) ve Yaşamsallığın ifadesi olarak empati (10-%25). En fazla empatinin Objeye olarak ve yaşamsallığın bir ifadesi olarak özelliklerine yönelik metaforlar belirtilmiştir.

Tablo 3 ve Tablo 6 arasında empati kavramı üzerine belirlenen kategorilerde yer alan metaforlar ve metaforlara yönelik belirtilen açıklama örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Obje Olarak Empati Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=30) |
|--|---|
| 1.Obje Olarak Empati | Ayna (11), Balon(1), Tahterevalli(1), Kitap (5), Stetoskop(1),Robot (1), Kıyafet (1), Kalem (1), Büyüteç (1), Gözlük (2), Klavye (1), Kapı (1), Sözlük (1), Telefon (1),Günlük (1), |
| <p>Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;</p> <p><u>Ayna</u>: Empati aynaya benzer çünkü; karşısındaki kişiyi tüm benliğiyle gösterir.</p> <p><u>Balon</u> : Empati balona benzer çünkü; başka birini balon olarak düşünürsek iğneyi batırmadan önce onu anlamaya çalışmalıyız ve canını acıtmamalıyız.</p> <p><u>Tahterevalli</u>: Empati tahterevalliye benzer çünkü; aşağıya indiğimizde ve yukarıya çıktığımızda karşımızdakini anlarız.</p> <p><u>Kitap</u>: Kişi kendini kitaptaki bireylerin yerine koyar.</p> <p><u>Stetoskop</u>:Empati stetoskopa benzer çünkü; stetoskop ile dinlenen vücut insanları anlar. İçinde olan sesleri duyar ve empati de insanları anlamamızı ve onları dinlememizi sağlar.</p> <p><u>Robot</u>: Empati robota benzer çünkü; böylece karşımızdaki insanı her açıdan değerlendirebiliriz.</p> <p><u>Kıyafet</u>:Empati kıyafete benzer çünkü; kendi bedenine başkasının kıyafetini giyersin.</p> <p><u>Kalem</u> :Empati kaleme benzer çünkü; karşındakini anlayıp onun kelimelerini yazarsın.</p> <p><u>Büyüteç</u>: Empati büyütece benzer çünkü ; yaklaştıkça daha iyi ve net bir şekilde görürsün.</p> <p><u>Gözlük</u> :Empati gözlüğe benzer çünkü; miyop gözlüğü gördüğünün ötesini de gösterir.</p> <p><u>Klavye</u>:Empati klavyeye benzer çünkü; ne kadar büyük olursa yazmamızda o kadar kolay olur.</p> <p><u>Kapı</u> : Empati kapıya benzer çünkü ; birbirini anlaması için insanlar arasında açılır.</p> <p><u>Sözlük</u>:Empati sözlüğe benzer çünkü; karşımızdakini anlayıp çözmeye yarar.</p> <p><u>Telefon</u> : Empati telefona benzer çünkü ; birisiyle konuşurken dinleyip konuşmamız için kullanırız.</p> <p><u>Günlük</u>:Empati günlüğe benzer çünkü : orada kendini bulabilirsin.</p> | |

Tablo 3'de görüldüğü gibi, empati kavramına ilişkin "Objeler olarak empati" kategorisinde toplam 15 metafor belirtilmiştir. Her bir metafora yönelik belirtilen açıklamalardan da anlaşıldığı gibi; öğretmen adayları insanları anlayıp çözmeye yarayan, iyi ve net görmeyi sağlayan, dinlemeye ve yakından bakmaya yarayan, netlik veren vb nedensellikler belirterek empatinin benzetildiği araçlar ile tanımlamalarını belirtmişler, bu araçların temel amacının doğru, sağlıklı ve net anlamayı sağlayan araçlar olduğu noktasına odaklanmışlardır. Bir öğretmen adayı empati kurmak için geniş bir zamana ihtiyacımız olduğunu vurgulayan "klavye" metaforu ile empati kavramına farklı bir açıdan yaklaşmıştır.

Tablo 4. Doğa Kavramı Olarak Empati Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=9) |
|--|---|
| 2. Doğa Kavramı Olarak Empati | Tuz(1),Güneş(1), Yeşil Zeytin(1), Köpek(1), Beyaz(1), Gölge(1),Su(2), Elma(1) |
| Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler; | |
| <i>Tuz</i> :Empati yemeğe katılan tuza benzer çünkü; olayların daha belirgin anlaşılmasını, yaşamsallığın tadının tam tozunda ayarlanmasını sağlar. | |
| <i>Güneş</i> :Empati güneşe benzer çünkü; empati kurup karşımızdaki insanı anladığımız zaman hem karşımızdaki kişiyle olan iletişimimiz ısınır hem de bilginin aydınlığını hissederiz. | |
| <i>Yeşil Zeytin</i> :Empati yeşil zeytine benzer çünkü; nasıl herkes yeşil zeytini sevmiyorsa herkeste empati kurmayı beceremez. | |
| <i>Köpek</i> : Empati köpeğe benzer çünkü; köpekler insanların duygularını anlar. | |
| <i>Beyaz</i> : Empati beyaza benzer çünkü; beyaz renk her olumlu duyguyu yansıtır. | |
| <i>Gölge</i> : Empati gölgeye benzer çünkü; her an yanımızda olmalıdır. | |
| <i>Su</i> : Empati suya benzer çünkü;su berraktır, saydamdır, durudur baktığın andan içini ve dışını görürsün. | |
| <i>Elma</i> : Empati elmaya benzer çünkü; farklı renklerde elma olsa bile öz elmadır. | |

Tablo 4'te "Doğa kavramı olarak empati" kategorisinde belirtilen metaforlar incelendiğinde; empatinin hayatımızın içerisinde en hassas noktalarda ilişkilerimize nasıl renk kattığı, insan nasıl doğa olmadan varlığını sürdüremiyorsa, iletişimin

doğasının da empati becerisi olmadan oluşamayacağını belirten kavramlar metafor olarak belirtilmiştir. "Tuz" metaforuyla empatinin yaşamımıza kattığı lezzet, "güneş" metaforu ile bilginin ve sevginin birleştirici gücü, "su" metaforu ile empatinin vazgeçilmez temel gereksinimiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca empatiyi öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıran özellikleri olan "gölge", "beyaz" gibi ışık kaynakları, "elma", "yeşil zeytin" gibi meyveler ve "köpek" metaforu ile canlı özelliği olan kavramlar ile de açıklamaya çalışmışlardır.

Tablo 5. Soyutluk İfadesi Olarak Empati Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=9) |
|-----------------------------------|--|
| 3. Soyutluk İfadesi Olarak Empati | Aşk(1), Huzur(1), Vicdan(1), Ruh Değiştirmek(4), Yetenek(1), Acıklı Bir İnsan(1) |

Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;

Aşk: Empati aşka benzer çünkü; onu anlamak için çok uğraşsın o da seni anlamak için...

Huzur: Empati huzura benzer çünkü; empati yapabilmek huzuru ve anlayışı beraberinde getirir.

Vicdan: Empati vicdana benzer çünkü; vicdan olamazda taş kalpli zalim oluruz ama vicdan olursa kendimizi başkalarının yerine koyar yani empati yapabiliriz.

Ruh Değiştirmek: Empati ruh değiştirmeye benzer çünkü; empati yapan başka bir insanın yerine geçip yaşar.

Yetenek: Empati yeteneğe benzer çünkü; herkesin yapamayacağı, özel insanlara ait bir özelliktir.

Acıklı Bir İnsan: Empati acıklı bir insana benzer çünkü; onu anlamaya çalışmak zordur.

Tablo 5'te yer alan metaforlarda öğretmen adayları "huzur", "yetenek", "vicdan" ve "ruh değiştirmek" ifadelerinde empati becerisine yönelik sıcak bir duyuşsal yaklaşım kullanılırken; "acıklı bir insan", "aşk" metaforlarında ise empatinin zor bir beceri olduğuna yönelik duyuşsal yorumlama yapmışlardır. Özellikle herkesin kolay kolay empati kuramayacağı, özel insanlara ait bir özellik olduğu vurgulanmış, empati kurabilmek için vicdan gelişiminin sağlıklı olması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 6. Yaşamsallığın İfadesi Olarak Empati Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=11) |
|---|--|
| 4. Yaşamsallığın İfadesi Olarak Empati | Tiyatro(1), Kardeş(2), Hediyeleşmek(1), Bakışmak(1), Çocuklar(1), Mevlana(1), Dokunmak(1), Konuşulan Dil (1), Görüntülü Konuşmak(1), Göz Konağı(1) |
| Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler; | |
| <u>Tiyatro</u> : Empati tiyatroya benzer çünkü; kendimizi başkasının yerine koyarız. Rol oynarız. | |
| <u>Kardeş</u> : Empati kardeşliğe benzer çünkü; amaç çift taraflı hissetmeye benzer. | |
| <u>Hediyeleşmek</u> : Empati hediyeleşmeye benzer çünkü; hediye aldıkça ve verdikçe arayı düzeltir ve sevgiyi artırır. | |
| <u>Bakışmak</u> :Empati bakışmaya benzer çünkü; herkesin bakış açısından bakabilmeyi öğretir. | |
| <u>Çocuklar</u> :Empati çocuklara benzer çünkü; dünyaya çocuklar gibi güzel bakmamızı sağlar. | |
| <u>Mevlana</u> :Empati Mevlana'ya benzer çünkü; insanları anlama sanatıdır. | |
| <u>Dokunmak</u> :Empati dokunmaya benzer çünkü; dokunduğumuz ve hissettiğimiz şeyleri anlayabiliriz. | |
| <u>Konuşulan Dil</u> : Empati konuşulan dile benzer çünkü; birbirimizi anlama söz konusudur. | |
| <u>Görüntülü Konuşmak</u> :Empati görüntülü konuşmaya benzer çünkü; birbiriyle karşılıklı iletişime geçmeyi, görmeyi ve konuşmayı sağlar. | |
| <u>Göz Konağı</u> :Empati göz konağına benzer çünkü; onu anlayabildiği ve onu anlayabildiğini ve onayladığını gösterir. | |

Tablo 6'da "Yaşamsallığın ifadesi olarak empati" kategorisinde belirtilen toplam 10 metafor incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel olarak hayata ait eylemsel ifadeler olan "bakışmak", "göz kontağı kurmak", "dokunmak", "görüntülü konuşmak", "hediyeleşmek", "tiyatro /rol oynamak", "konuşulan dil" metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Ayrıca "kardeş", "çocuk" ve "mevlana" metaforları kullanılarak empati becerisinin "evrensel kucaklayıcı, birleştirici" rolü özellikle vurgulanmıştır.

Tablo 7. Ön Yargı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Önyargı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

| Metafor Sırası | Metafor Adı | f | Metafor Sırası | Metafor Adı | f |
|----------------|---------------------|----|----------------|---------------------|---|
| 1 | Acı Biber | 3 | 26 | Kivi | 1 |
| 2 | Yargısız İnfaz | 1 | 27 | Büyük | 1 |
| 3 | Duvar | 12 | 28 | At Gözlüğü | 1 |
| 4 | Siyah | 1 | 29 | Dünya | 1 |
| 5 | Bilgisayar Oyunu | 1 | 30 | Çöplük | 1 |
| 6 | İğne | 1 | 31 | Bataklık | 1 |
| 7 | Çürük Elma | 2 | 32 | Rüzgar | 1 |
| 8 | Acı Duygusu | 1 | 33 | Kara Kedi | 1 |
| 9 | Deve Kuşu | 1 | 34 | Kaya | 1 |
| 10 | Bilinmezlik Duygusu | 1 | 35 | Odun | 1 |
| 11 | Buz | 2 | 36 | Robot | 1 |
| 12 | Sigara | 3 | 37 | Dedikodu | 1 |
| 13 | Tek Pencere Ev | 1 | 38 | Eleştiri | 1 |
| 14 | Atanamadan Okuma | 1 | 39 | Bulanık Su | 1 |
| 15 | Kötülük Duygusu | 1 | 40 | Risk | 1 |
| 16 | Perde | 1 | 41 | Tadılmamış Yemek | 1 |
| 17 | Hayalet | 1 | 42 | Açılmamış Kapı | 1 |
| 18 | Etiket | 1 | 43 | Donmuş Kaldırım | 1 |
| 19 | Takıntı | 1 | 44 | Dikenli Tel | 1 |
| 20 | Dikenli Gül | 1 | 45 | Yaşanmamış Hayat | 1 |
| 21 | Kalp | 1 | 46 | Düşünmeden Konuşmak | 1 |
| 22 | Cehennem | 1 | 47 | Kitap Cilt | 1 |
| 23 | Avakodo | 1 | 48 | Kapalı Kutu | 1 |
| 24 | Bamya | 1 | 49 | Bıyık | 1 |
| 25 | Kör Olmak | 2 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde; okul öncesi öğretmen adaylarının "önyargı" kavramına yönelik toplam 49 farklı metafor ürettikleri ve ilgili 67 görüş belirttikleri görülmektedir.

Metaforların önyargı kavramı ile ilgili en çok Duvar (12), Acı Biber(3), Sigara(3) kavramlarının üzerinde yoğunlaştığı görülürken, buz, kör olmak ve çürük elma metaforlarının ikişer kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Diğer 43metafor ise birer kez belirtilmiştir. Öğretmen adayları önyargı kavramını açıklayabilmek için engellenme, soğukluk, kötü alışkanlıklar ve kötü kokular içeren nesnelere ile can yakan durumlarda kullanılan araçlara (duvar, buz, sigara, acı biber) vurgulama yapan benzetmeler yapmışlardır. Metaforların çoğunun önyargının işlevlerini açıklamaya yönelik ve cansız metaforlar olduğu belirlenmiştir. Sadece bir tane "kara kedi" metaforunun canlı varlık olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Önyargı Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

| Önyargı | Metafor Sayısı (f) | % |
|--------------------------------|-----------------------|-----|
| 1.Obje olarak | 17 | 35 |
| 2.Doğa kavramı olarak | 15 | 31 |
| 3.Soyutluk ifadesi olarak | 6 | 12 |
| 4.Yaşamsallığın ifadesi olarak | 11 | 22 |
| TOPLAM | 49 | 100 |

Tablo 8'e göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının önyargı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar: Objeye empati (17-%35), Doğa kavramı olarak empati (15-%31), Soyutluk ifadesi olarak empati (6-%12) ve Yaşamsallığın ifadesi olarak empati (11-%22). En fazla empatinin Objeye ve doğa kavramı olarak özelliklerine yönelik metaforlar belirtilmiştir.

Tablo 9 ve Tablo 12 arasında empati kavramı üzerine belirlenen kategorilerde yer alan metaforlar ve metaforlara yönelik belirtilen açıklama örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Objeler Olarak Önyargı Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=29) |
|--|---|
| 1.Objeler olarak önyargı | Duvar(12), Perde(1), Sigara(3), Etiket(1), Kalıp(1), Bıyık(1), At Gözlüğü(1), Bilgisayar Oyunu(1), İğne(1), Tek Pencere Ev (1), Kaya(1), Robot(1), Açılmamış Kapı(1), Dikenli Tel(1), Kitap Cildi (1), Kapalı Kutu(1) |
| <p>Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;</p> <p><u>Duvar</u>:Ön yargı duvara benzer çünkü; insanların arasındaki duvara benzer aşılması zordur.</p> <p><u>Perde</u>: Ön yargı perdeye benzer çünkü; görünenin ardındaki gizemi görmemizi engeller.</p> <p><u>Sigara</u>: Ön yargı sigara benzer çünkü; insanın içini kirletir.</p> <p><u>Etiket</u>: Ön yargı etikete benzer çünkü; bir şeyin ne olduğunu bilmeden etiket yapıştırırsın bu da önyargıdır.</p> <p><u>Kalıp</u>:Ön yargı kalıba benzer çünkü; farklı baktığını göremez.</p> <p><u>Bıyık</u>:Ön yargı bıyığa benzer çünkü; uzadıkça çirkinleşir.</p> <p><u>At Gözlüğü</u> :Ön yargı at gözlüğüne benzer çünkü; herkesi aynı açıdan tek boyuttan görür.</p> <p><u>BilgisayarOyunu</u>:Ön yargı bilgisayar oyununa benzer çünkü ;gerçek değildir her şey görmek istendiği gibi görülür.</p> <p><u>İğne</u>:Ön yargı iğneye benzer çünkü; fazla veya yanlış kullanılırsa zarar verir ve kendi zararımıza neden olan işler yapmamıza sebep olur.</p> <p><u>Tek Pencere Ev</u> :Ön yargı tek pencere eve benzer çünkü; karşımızdaki insanı anlamdan dinlemeden ya da onun bakış açısından ve başka bir pencereden bakmadan sadece kendi penceremizden bakarak karara vardırıır.</p> <p><u>Kaya</u>: Ön yargı kayaya benzer çünkü; kırması çok zordur.</p> <p><u>Robot</u>:Ön yargı robota benzer çünkü; duygusuz ve hissizlerdir.</p> <p><u>Açılmamış Kapı</u>:Ön yargı açılmamış kapıya benzer çünkü;arkasını göremeyiz ama kafamızda duyguları belirleriz.</p> <p><u>Dikenli Tel</u>:Ön yargı dikenli tele benzer çünkü; insanların arasında bir engeldir.</p> <p><u>Kitap Cildi</u>: Ön yargı kitap cildine benzer çünkü; dış özelliklerine bakarak okumadan anlamadan karar vermeye benzer.</p> <p><u>Kapalı Kutu</u>: Ön yargı kapalı kutuya benzer çünkü; içindekini bilmeden fikir sahibi olmak.</p> | |

Tablo 9'de görüldüğü gibi, önyargı kavramına ilişkin "Obje olarak önyargı" kategorisinde toplam 16 metafor belirtilmiştir. Her bir metafora yönelik belirtilen açıklama cümlelerinden de anlaşıldığı gibi; öğretmen adayları insanların arasına mesafe, engel koyan, sadece bir açıdan bakmayı niteleyen, acı ve zarar veren nedensellikleri belirterek "duvar", "perde", "etiket", "iğne", "kapalı kutu", "tek pencere ev", "kitap cildi", "at gözlüğü", "kalıp", "dikenli tel" ve "açılmamış kapı" araçlar ile tanımlamalarını belirtmişlerdir. Ayrıca önyargıların değiştirilme sürecinin oldukça zor olduğunu vurgulayan "kaya" metaforu, önyargıların gerçek olmadığını ve sürekli farklı önyargılar oluşarak yenilendiğini belirten "bilgisayar oyunu" ve "bıyık" metaforu, daima önyargılarıyla iletişim kuran insanların duygusuzluğuna dikkat çeken "robot" metaforu da öğretmen adayları tarafından kullanılmıştır.

Tablo 10'da "Doğa kavramı olarak önyargı" kategorisinde belirtilen metaforlar incelendiğinde; önyargının hayatımızın içerisinde en hassas noktalarda ilişkilerimizde nasıl engeller oluşturduğu, iletişimimizi nasıl zorlaştırdığını belirten kavramlar metafor olarak belirtilmiştir. "çürük elma" ve "bamyâ" ve "siyah" metaforları ile önyargının yaşamımızın tadını kaçırdığı zehirlediği , "bataklık"ve"bulanık su" metaforları ile önyargılarımızın onları farkındalıklarımızla düzenlemediğimiz takdirde bizi karmaşanın içine çekip, gerçek hayattan koparabileceği, "rüzgar", "acı biber" "dikenli gül" ve "buz" metaforları ile önyargının acı veren bir kavram olduğu lakin farkındalıkla bakıldığında olumlu bir şekilde yönlendirilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca empatiyi öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıran özellikleri olan cansız nesne "odun", "avokado", "kivi" gibi meyveler ve "kara kedi" , "deve kuşu" metaforları ile canlı özelliği olan kavramlar üzerinden açıklamaya çalışmışlardır.

Tablo 10. Doğa Kavramı Olarak Önyargı Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=18) |
|--------------------------------|--|
| 2.Doğa Kavramı Olarak Ön Yargı | Acı Biber(3), Siyah(1), Çürük Elma (2), Deve Kuşu(1), Buz(2), Dikenli Gül(1), Avokado(1), Bamyaya(1), Kivi(1), Bataklık(1), Rüzgar (1),Kara Kedi (1), Odun(1), Bulanık Su(1) |

Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;

Acı Biber: Ön yargı acı bibere benzer çünkü;ilk önce etkisini anlayamayız daha sonra içimizi yakar.

Siyah: Ön yargı siyaha benzer çünkü; karanlıktır tüm renkleri bastırır.

Çürük Elma: Ön yargı çürük elmaya benzer çünkü; çürük oldukça hayatın tadı değişir.

Deve Kuşu: Ön yargı deve kuşuna benzer çünkü;deve kuşu bir şeyden korkunca kafasını toprağa gömer ve tehlikenin geçtiğini düşünüyor ama geçmemiştir. Ön yargı da insanın kendini kandırmasıdır.

Buz: Ön yargı buza benzer çünkü; buz gibi katı soğuk bir şeydir buz eridikçe yerini suya bırakır, ön yargı eridikçe yerini hoşgörüyeye bırakır.

Dikenli Gül : Ön yargı dikenli güle benzer çünkü; bir şey ya da bir insan hakkında fazla bir şey bilmeden kötü yorumda bulunabiliriz. Yani gülün sadece dikenlerini görürüz. Aslında o çok güzel kokar ve çok güzel rengi olan bir güldür. İnsanlar içinde bu böyledir.

Avokado: Ön yargı avokadoya benzer çünkü;markete girince çok güzel görünür merak uyandırır yenildiğinde pek tadı tuzu yoktur.

Bamyaya: Ön yargı bamyaya benzer çünkü; görünüşü mide bulandırıcıdır güzel değildir.

Kivi: Ön yargı kiviye benzer çünkü; dış kabuğu tüylü ve koyu renklidir ancak kabuğunu soyduğunda lezzetli ve bir renk ortaya çıkar.

Bataklık: Ön yargı bataklığa benzer çünkü; kirli baktıkça iyice tipine bizi çeker.

Rüzgar: Ön yargı rüzgara benzer çünkü; birinin sizin hakkınızda yanlış bir düşünceye kapılması rüzgar gibi çarpıcı ve acıtır.

Kara Kedi: Ön yargı kara kediye benzer çünkü; her zaman olumsuzlukları getirir.

Odun: Ön yargı oduna benzer çünkü;kadar şekil versek de içinde ön yargı olan insan özü odun olan ama şekillendirilmiş cilalandırılmış nesnedir.

Bulanık Su : Ön yargı bulanık suya benzer çünkü ; bireyin veya toplumun özelliğini içsel yapısını bilmeden tanımadan yorum yapmamızı onun hakkında yargı bildirmemizi sağlar.

Tablo 11. Soyutluk İfadesi Olarak Önyargı Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=6) |
|------------------------------------|---|
| 3.Soyutluk İfadesi Olarak Ön Yargı | Hayalet(1), Takıntı (1),Cehennem(1), Acı Duygusu(1), Bilinmezlik Duygusu(1), Kötülük Duygusu(1) |

Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;

Hayalet: Ön yargı hayalete benzer çünkü; fark etmediğiniz anda karşınıza çıkar.

Takıntı:Ön yargı takıntıya benzer çünkü; zihnindeki belli başlı düşüncülerle peşin hüküm verir.

Cehennem : Ön yargı cehenneme benzer çünkü; bir insan ön yargılarıyla hayatını kendine zindan eder. Ne kadar katı ve olumsuz olursa kişi iç dünyasında o kadar mutsuz olur.

Acı Duygusu: Ön yargı acı duygusuna benzer çünkü; ön yargı ile kişileri yargılamak doğru değildir. Olumsuzluk yaratır acı verir.

Bilinmezlik Duygusu : Ön yargı bilinmezlik duygusuna benzer çünkü; ön yargı bilmediğimiz şeyleri acımasızca savurduğumuz bilinmezlik karanlığıdır.

Kötülük Duygusu :Ön yargı kötülük duygusuna benzer çünkü; insanları tanımadan ne iyi ne kötü olarak görmememiz gerekir.

Tablo 11'de yer alan metaforlarda öğretmen adayları "cehennem", "acı duygusu", "kötülük duygusu", "bilinmezlik duygusu" ve "takıntı" ifadelerinde önyargı kavramına yönelik olumsuz bir duyuşsal yaklaşım kullanılırken; "hayalet" metaforunda ise önyargı kavramının belirsizliği ve tutarsızlığına yönelik duyuşsal yorumlama yapmışlardır. Özellikle önyargıların önce bireyin kendisini, daha sonra ise çevresindeki herkesi olumsuz etkileyen, sağlıksız bir iletişim kurma biçimi olduğu öğretmen adayları tarafından genel olarak vurgulanmıştır.

Tablo 12'de "Yaşamsallığın ifadesi olarak önyargı" kategorisinde belirtilen toplam 11 metafor incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel olarak hayata ait eylemsel ifadeler olan "eleştiri", "yargısız infaz", "düşünmeden konuşmak", "atanmadan okumak", "dedikodu" ve "yaşanmamış hayat" metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Ayrıca "körlük", "tadını bilmediğimiz yemek"

ve "dünya gezegeni" metaforları ile önyargıların bizi olumsuzla odakladığına dikkat çekilmiş, "var mısın, yok musun yarışması" metaforu kullanılarak önyargıların tahminlerden oluşan durumlar olduğu vurgulanmış ve son olarak "çöplük" metaforu ile önyargıların önce kişinin kendi içini, sonra çevresini kötü şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Tablo 12. Yaşamsallığın ifadesi Olarak Önyargı Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

| Kategori | Metafor Sayısı(f=12) |
|---|---|
| 4.Yaşamsallığın ifadesi olarak ön yargı | Dünya Gezegeni(1), Çöplük(1), Atanmadan Okumak(1), Dedikodu(1), Eleştiri(1), Körlük(2), Var Mısın Yok Musun ? (1), Yargısız İnfaz(1), Tadını Bilmediğimiz Yemek (1), Yaşanmamış Hayat (1), Düşünmeden Konuşmak(1) |

Öğretmen adaylarının metafor kullanımından örnekler;

Dünya Gezegeni: Ön yargı dünya gezegenine benzer çünkü; iyilik kötülük,çirkin güzel bir aradadır. O kadar güzelliğe rağmen içinde kötü olanı görürüz.

Çöplük: Ön yargı çöplüğe benzer çünkü; durdukça çürütür çürütüldükçe kokar.

Atanmadan Okumak: Ön yargı atanmadan okumaya benzer çünkü; vazgeçip umudunu kaybedip çabalamadan geldiğince yaşamaktır.

Dedikodu: Ön yargı dedikoduya benzer çünkü; söylenen her şeyi gözle görmeden gerçek kabul edip inanmak.

Eleştiri: Ön yargı eleştiriye benzer çünkü; karşımızda kişiyi tanımadan onu iyi ya da kötü olarak yargılayamayız.

Körlük: Ön yargı körlüğe benzer çünkü; görünenin görmeden gelmek.

Var Mısın Yok Musun ? : Ön yargı var mısın yok musun gibidir çünkü;tahminden oluşur.

Yargısız İnfaz: Ön yargı yargısız infaza benzer çünkü; ön yargı da olduğu gibi yargısız infazda da kişi kendini açıklamaz.

Tanıdığını Bilmediğimiz Yemek: Ön yargı tadını bilmediğimiz yemeğe benzer çünkü; birini tanımadan onun nasıl bir birey olduğunu bilemeyiz. Yemeğin de tadını tatmadan bilemeyiz.

Yaşanmamış Hayat: Ön yargı yaşanmamış hayata benzer çünkü; ön yargı bir şeyi görmeden tanımadan yorum yaptırdığı için bilip bilmeden insanı yönlendirir.

Düşünmeden Konuşmak: Ön yargı düşünmeden konuşmaya benzer çünkü; anlamdan dinlemeden yargılamadan konuşmaktır.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati ve Önyargı Kavramlarına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımlarının Karşılaştırılması

| Kategoriler | Empati | | Önyargı | |
|--------------------------------|--------------------|-----|--------------------|-----|
| | Metafor Sayısı (f) | % | Metafor Sayısı (f) | % |
| 1.Obje olarak | 15 | 38 | 17 | 35 |
| 2.Doğa kavramı olarak | 8 | 20 | 15 | 31 |
| 3.Soyutluk ifadesi olarak | 6 | 15 | 6 | 12 |
| 4.Yaşamsallığın ifadesi olarak | 10 | 25 | 11 | 22 |
| TOPLAM | 39 | 100 | 49 | 100 |

Tablo 13'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Obje olarak empati (15-%38)/ önyargı ise (17-%35), Doğa kavramı olarak empati (8-%20)/ önyargı ise (15-%31), Soyutluk ifadesi olarak empati (6-%15)/önyargı ise (6-%12), ve Yaşamsallığın ifadesi olarak empati (10-%25)/önyargı ise (11-%22). En fazla empatinin ve önyargının "Obje olarak", "Yaşamsallığın bir ifadesi olarak" özelliklerine yönelik metaforlarda birbirine yakın sonuçlar aldığı gözlemlenirken; "Doğa kavramı olarak" kategorisinde önyargı kavramına yönelik metaforların empati kavramına yönelik metaforlardan fazla kullanıldığı, "Soyutluk ifadesi olarak" kategorisinde ise empati ve önyargı metafor sayısının eşit şekilde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Okul öncesi öğretmeni adaylarının empati ve önyargı kavramlarına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada metaforların soyut kavramları açıklamada kullanımı duyguların ortaya çıkarılmasında, tutum ve inançların sorgulanmasında, direncin

çözülmesinde ve yaratıcı çözüm seçeneklerinin bulunmasında etkilidir (Lyddon ve ark., 2001). Yürütülen bu çalışmada da kullanılan metaforlar, öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramlarına ilişkin eğilimlerini, dirençlerini, kullandıkları iletişim dili ve karşılaştıkları iletişim engellerinde uyguladıkları yaratıcı çözümleri ortaya çıkarabilme potansiyeli açısından değerlidir. Çünkü öğretmenler bireyleri toplumun bir elemanı olarak yetiştirmenin yanında toplumun şekillenmesinde de önemli sorumluluklar üstlenmiş kişilerdir (Cerit, 2008).

Okul öncesi öğretmen adaylarının empati kavramı ile ilişkili toplam 39, önyargı kavramı ile ilişkili ise 49 metafor ürettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu metaforlar ile empati ve önyargı kavramlarının farklı yönlerine dikkat çektikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları empati kavramına yönelik en çok Ayna (11), Kitap (5) ve Ruh değişimi (5) metaforlarını kullanırken, önyargı kavramına yönelik Duvar (12), Acı Biber (3), Sigara (3) metaforlarını kullanmışlardır. Empati için kullanılan "ayna", "kitap" ve "ruh değişimi" metaforlarının ortak noktası *başka birinin duygularını anlamaya çalışma* üzerine yoğunlaşmaktadır.

Önyargı için kullanılan "duvar", "acı biber" ve "sigara" metaforlarının ortak noktası ise *bireyler arası engeller, soğuk ve zararlı davranışlardır*.

Empati (39) ve Önyargı (49) kavramlarına yönelik 88 çeşit metafor dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Obje olarak Empati/Önyargı, Doğa kavramı olarak Empati/Önyargı, Soyutluk ifadesi olarak Empati/Önyargı ve Yaşamsallığın ifadesi olarak Empati/Önyargı. Metaforlardan da fark edildiği gibi empati ve önyargı çok boyutlu kullanım alanı olan kavramlar olduklarından dolayı geliştirilen metaforlarda oldukça zengin bir içerik oluşturmaktadır. En fazla empati ve önyargı kavramlarına yönelik "obje olarak" ve "yaşamsallığın bir ifadesi olarak" kategorisinde metaforların üretilmesi

beklenen bir durumdur. Çünkü alanyazında genel olarak soyut kavramlara yönelik metaforik araştırmalarda "ayna" ve "gözlük" objeleri üzerinden metaforların oluşturulduğu görölmüştür (Saban, 2008; Aydın, 2010; Erarslan, 2011; Altun vd., 2013; Güner vd., 2015; Sezgin vd., 2017). Ayrıca empati ve önyargı metaforlarının "yaşamsallığın bir ifadesi olarak" kategorisinde yüksek çıkması, öğretmen adaylarının empati ve önyargının günlük yaşamda, hayatın içinde yerinin ne olduğunu düşündüklerini ve ona yönelik metaforlar ürettiklerini gösterir. Yaşamsallığın ifadesi olarak kategorisinde elde edilen metaforlara benzer sonuçlara, Erarslan, (2011) ve Aydın (2010)' da öğrencilerin sosyoloji ve coğrafya kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforları yaşamsal kategorisinde incelediklerinde ulaşmışlardır. Sözü edilen araştırmalarda aynı kategoride örtüşen bu metaforlar; "çocuk", "canlı bir varlık", "insan", "kardeş", "dünya gezegeni", "dertli bir insan" ve "eleştiri"dir.

Empati kavramına ilişkin "Obje olarak empati" kategorisinde toplam 15 metafor belirtilmiştir. Bu kapsamda Ayna (11), Kitap (5) ve Gözlük (2) en fazla üretilen metaforlardır. *Ayna: Empati aynaya benzer çünkü; karşısındaki kişiye tüm benliğiyle gösterir (Ö6). Kitap: Kişi kendini kitaptaki bireylerin yerine koyar (Ö10). Gözlük: Empati gözlüğe benzer çünkü; miyop gözlüğü gördüğünün ötesinde gösterir.* Her bir metafora yönelik belirtilen açıklama cümlelerinden de anlaşıldığı gibi; öğretmen adayları insanları anlayıp çözmeye yarayan, iyi ve net görmeyi sağlayan, dinlemeye ve yakından bakmaya yarayan, netlik veren vb nedensellikler belirterek empatinin benzetildiği metaforların temel amacının kişiler arası iletişimi doğru, sağlıklı ve net anlamayı sağlayan araçlar olduğu noktasına odaklanmışlardır.

Önyargı kavramına ilişkin "Obje olarak önyargı" kategorisinde ise toplam 16 metafor belirtilmiştir. Her bir metafora yönelik belirtilen açıklama cümlelerinden de anlaşıldığı gibi; öğretmen adayları insanların arasına mesafe, engel koyan, sadece bir

açından bakmayı niteleyen, acı ve zarar veren nedensellikleri belirterek "duvar", "perde", "etiket", "iğne", "kapalı kutu", "tek pencere ev", "kitap cildi", "at gözlüğü", "kalıp", "dikenli tel" ve "açılmamış kapı" araçlar ile tanımlamalarını belirtmişlerdir. Örn. *Duvar: Ön yargı duvara benzer çünkü; insanların arasındaki duvara benzer aşılması zordur (Ö34). Sigara: Ön yargı sigara benzer çünkü; insanın içini kirletir (Ö47).* Güner ve vd (2015) yürüttükleri bir metafor çalışmasında yapılan bu araştırmaya benzer olarak "duvar", "kalıp", "kaya" metaforlarına ulaşmışlardır. Alanyazında olumsuz anlatımları ifade etmek için bilişsel süreçlerde en çok bu metaforlar kullanılmıştır. Ayrıca nedenselliklerini incelediğimizde önyargıların değiştirilme sürecinin oldukça zor olduğunu vurgulayan "kaya" metaforu, önyargıların gerçek olmadığını ve sürekli farklı önyargılar oluşarak yenilendiğini belirten "bilgisayar oyunu" ve "bıyık" metaforu, daima önyargılarıyla iletişim kuran insanların duygusuzluğuna dikkat çeken "robot" metaforu da öğretmen adayları tarafından kullanılmıştır.

"Doğa kavramı olarak empati" kategorisinde belirtilen metaforlar incelendiğinde; empatinin hayatımızın içerisinde en hassas noktalarda ilişkilerimize nasıl renk kattığı, insan nasıl doğa olmadan varlığını sürdüremiyorsa, iletişimin doğasının da empati becerisi olmadan oluşamayacağını belirten kavramlar metafor olarak belirtilmiştir. "Tuz" metaforuyla empatinin yaşamımıza kattığı lezzet, "güneş" metaforu ile bilginin ve sevginin birleştirici gücü, "su" metaforu ile empatinin vazgeçilmez temel gereksinimiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca empatiyi öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıran özellikleri olan "gölge", "beyaz" gibi ışık kaynakları, "elma", "yeşil zeytin" gibi meyveler ve "köpek" metaforu ile canlı özelliği olan kavramlar ile de açıklamaya çalışmışlardır.

"Doğa kavramı olarak önyargı" kategorisinde belirtilen metaforlar incelendiğinde; önyargının hayatımızın içerisinde

en hassas noktalarda ilişkilerimizde nasıl engeller oluşturduğu, iletişimimizi nasıl zorlaştırdığını belirten kavramlar metafor olarak belirtilmiştir. "çürük elma" ve "bamya" ve "siyah" metaforları ile önyargının yaşamımızın tadını kaçırdığı ve zehirlediği , "bataklık" ve "bulanık su" metaforları ile önyargılarımızın onları farkındalıklarımızla düzenlemediğimiz takdirde bizi karmaşanın içine çekip, gerçek hayattan koparabileceği, "rüzgar", "acı biber" "dikenli gül" ve "buz" metaforları ile önyargının acı veren bir kavram olduğu lakin farkındalıkla bakıldığında olumlu bir şekilde yönlendirilebileceği ifade edilmiştir. Karatepe ve Ateş (2013)'te yaptıkları çalışmalarında küresel ısınma ile ilgili üretilen metaforlarda ulaşılan "çürük elma", "bataklık"ve "buz" ifadeleri yürütülen bu çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca önyargıyı öğretmen adayları farklı bakış açıları kazandıran özellikleri olan cansız nesne "odun", "avokado", "kivi" gibi meyveler ve "kara kedi" , "deve kuşu" metaforları ile canlı özelliği olan kavramlar üzerinden açıklamaya çalışmışlardır.

Soyutluk ifadesi olarak empati kategorisinde yer alan metaforlarda öğretmen adayları "huzur", "yetenek", "vicdan" ve "ruh değiştirmek" ifadelerinde empati becerisine yönelik sıcak bir duyuşsal yaklaşım kullanılırken; "acıklı bir insan", "aşk" metaforlarında ise empatinin zor bir beceri olduğuna yönelik duyuşsal yorumlama yapmışlardır. Özellikle herkesin kolay kolay empati kuramayacağı, özel insanlara ait bir özellik olduğu vurgulanmış, empati kurabilmek için vicdan gelişiminin sağlıklı olması gerektiği belirtilmiştir.

Soyutluk ifadesi olarak önyargı kategorisinde yer alan metaforlarda öğretmen adayları "cehennem", "acı duygusu", "kötülük duygusu" , "bilinmezlik duygusu" ve "takıntı" ifadelerinde önyargı kavramına yönelik olumsuz bir duyuşsal yaklaşım kullanılırken; "hayalet" metaforunda ise önyargı kavramının belirsizliği ve tutarsızlığına yönelik duyuşsal yorumlama yapmışlardır. Özellikle önyargıların önce bireyin kendisini, daha sonra ise çevresindeki herkesi olumsuz

etkileyen, sağlıksız bir iletişim kurma biçimi olduğu öğretmen adayları tarafından genel olarak vurgulanmıştır. *Örneğin; Cehennem: Ön yargı cehenneme benzer çünkü; bir insan ön yargılarıyla hayatını kendine zindan eder. Ne kadar katı ve olumsuz olursa kişi iç dünyasında o kadar mutsuz olur (Ö32).* Karatepe ve Ateş (2013) yürüttükleriçalışmalarında bir son olarak küresel ısınma kategorisinde üretilen "cehennem", "kötülük ve bilinmezlik duygusu " metaforları bu çalışmada ulaşılanlar ile paralellik göstermiştir.

"Yaşamsallığın ifadesi olarak empati" kategorisinde belirtilen toplam 10 metafor incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel olarak hayata ait eylemsel ifadeler olan "bakışmak", "göz kontağı kurmak", "dokunmak", "görüntülü konuşmak" , "hediyeleşmek", "tiyatro/rol oynamak", "konuşulan dil" metaforlarını kullandıkları görölmektedir. *Tiyatro: Empati tiyatroya benzer çünkü; kendimizi başkasının yerine koyarız. Rol oynarız (Ö3).* *Bakışmak: .:Empati bakışmaya benzer çünkü; herkesin bakış açısından bakabilmeyi öğretir (Ö13).* Ayrıca "kardeş", "çocuk" ve "mevlana" metaforları kullanılarak empati becerisinin "evrensel kucaklayıcı, birleştirici " rolü özellikle vurgulanmıştır. *Örneğin; Mevlana: Empati Mevlana'ya benzer çünkü; insanları anlama sanatıdır(Ö20).*

"Yaşamsallığın ifadesi olarak önyargı" kategorisinde belirtilen toplam 11 metafor incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel olarak hayata ait eylemsel ifadeler olan "eleştiri", "yargısız infaz", "düşünmeden konuşmak", "atanmadan okumak", "dedikodu" ve "yaşanmamış hayat" metaforlarını kullandıkları görölmektedir. Bu metaforlar ile öğretmen adayları önyargıların yaşamın içinde kullanım şeklinin özellikle peşin hükümlü olmak davranışı üzere odaklandığını vurgulamışlardır. *Örneğin; Eleştiri: Ön yargı eleştiriye benzer çünkü; karşımızda kişiyi tanımadan onu iyi ya da kötü olarak yargılayamayız (Ö57).* *Dedikodu: Ön yargı dedikoduya benzer çünkü; söylenen her şeyi gözle görmeden gerçek kabul*

edip inanmak (Ö53).Ayrıca "körlük", "tadını bilmediğimiz yemek" ve "dünya gezegeni" metaforları ile önyargıların bizi olumsuzla odakladığına dikkat çekilmiş, "var mısın, yok musun yarışması" metaforu kullanılarak önyargıların tahminlerden oluşan durumlar olduğu vurgulanmış ve son olarak "çöplük" metaforu ile önyargıların önce kişinin kendi içini, sonra çevresini kötü şekilde etkilediği belirtilmiştir.

Sonuç olarak; metaforik düşünme bilinmeyen olgu ve nesnelere bilinen olgu ve nesnelere ilişkilendirerek tanımlama süreci olarak ifade edilmektedir (Lakoff, 1993).Bu süreç, benzeşim yoluyla bilinen noktalardan hareket ederek bilinmeyeni anlamaya yönelik çabalar süreci olarak da tanımlanabilir. Bilinmeyeni anlama çabaları sırasında üretilen metaforların farklı algılamaların ortaya çıkardığı bilişsel ve duyuşsal ürünler olduğu bilinmektedir (Ekici, 2016). Yürütülen bu çalışma sırasında okul öncesi öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramları ile ilgili dikkat çekici şekilde zengin, farklı ve anlamlı bakış açıları ile ifade ettikleri metaforlara ve açıklamalarına ulaşılmıştır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının hem mesleki hem özel yaşantılarında sağlıklı iletişim becerilerinin güçlenmesi ve beslenmesi için iletişim konularını öğrenirken metafor kullanımına özendirilerek kalıcı öğrenmeler oluşturmalarına yardımcı olunabilir. Çünkü birçok araştırma bulgusuna göre, metaforlar temel olarak bir nesne veya olayın belli özelliklerini açıklamaya yönelik en uygun dilsel iletişim aracıdır. (Patton, 2014&Gibbs, 1999). Okul öncesinden üniversite eğitime kadar tüm eğitim kademelerinde sağlıklı iletişim kurabilme becerilerinin gelişimine özel bir ayrıcalık verilebilir. Özellikle bireyleri toplumun bir elemanı olarak yetiştirmenin yanında toplumun şekillenmesinde de önemli sorumluluklar üstlenmiş öğretmenlerin (Cerit, 2008) eğitiminde verilen iletişim dersleri içerikleridüzeylerinin daha iyi anlaşılması noktasında, bu çalışmada öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar ip ucu verebilir. Çünkü iletişim derslerinin en önemli iki elemanı

empati ve önyargı kavramlarıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının empati ve önyargı kavramlarına yönelik sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal algılar, eğitim sürecinde öğretmen, aile, çocuk ve çevre etkileşimi, iletişimi açısından önemlidir. Bu çalışma farklı öğretim bölümleri ve kademelerinde, farklı aile, çocuk ve çevre üyelerinin de üretecekleri metaforların karşılaştırıldığı araştırmalar şeklinde de planlanabilir.

Kaynakça

Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. J., Stone, M. H., & Muncer, S. J. (2011). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ). *Personality and Individual Differences*, 51, 829–835.

Akbaba-Altun, S. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.

Akbulut, E & Sağlam, H. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, 1303-5134.

Akvardar, Y & Ünal, B & Günay, T. & Kıran, S. & Bozabalı, Ö & Demiral, Y. (2002). "Empati Öğrenilebilir Mi? Tıp Fakültesi Dönem Bir Öğrencilerinde İletişim Becerileri Kursunun Empatik Yanıt Verme Becerisi Üzerine Etkisi", *DEU Tıp Fakültesi Dergisi*, s.168-172.

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (3), 1293-1322.

Bakan, Ö. & Canöz, K. (2017). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Türk Üniversite Öğrencilerinin Japonlara Yönelik Kalıp Yargıları. *Selçuk Ün. Sos. Bil. Ens. Dergisi*, (37), 91-107.

Baron, S. (2009). Metaphor and the Satir therapist. *The Satir Journal*, 3, 1, 49-57.

Brown, R. (1995). *Prejudice Its Social Psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

Camicia, S. (2007). *Prejudice Reduction Through multicultural education*. *Social Studies Research and Practice*, 2(2), 219-229.

Cerit, Y. (2008). "Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 6(4), s.693-712.

Cetişli, N. & Işık, G. & Öztornacı, B. & Ardahan, E. & Uran, N. B. & Top, D. & Avdal, Ü. (2016). *Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Düzeylerine Göre Kültürlerarası Duyarlılıkları*, *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1): 27-33.

Cooper, B. (2014). *Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment*. Type: Article; Author(s): Bridget Cooper; Date: 09/2004; Volume: 22; Issue: 3; Page start: 12; Page end: 21.

Dökmen, Ü. (2017). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ellis, G. & Esler, A. & Beers, B. (1997). *Understanding Prejudice*. *Social Studies Update*. America: Prentice Hall. http://www.phschool.com/eteach/social_studies/2001_11/understanding_prejudice.pdf adresinden 06.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

Ekici, G. (2016). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Mikroskop Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, Sayfa 615-636.

Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827.

Eraslan, L.(2011). Sosyolojik Metaforlar. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Bakış Dergisi. ISSN:1694-528X. S:27.

Goleman, D.(2001). Duygusal Zeka. (B.S. Yüksel Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Gonzales, M. A. R. & Ruiz R. B. (2007). Assessing parents' satisfaction with their parental role for a more effective partnerships between families and schools. *International Journal About Parents In Education*, 1 (0), 21-29.

Gibbs, RW "Researching Metaphor" *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Güner, Ö & Tunca, N. & Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcisine İlişkin Metaforik Algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444.

Gürses, İ.(2005). Önyargının Nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* Cilt: 14, Sayı: 1, s. 143-160.

Halpern, J.(2003). What is Clinical Empathy?. *Journal of General Internal Medicine*, (18)8, 670-674.

Lakoff, G.(1993). *Metaphor and Thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.

McDonald, N. M. & Messinger, S. M. (2010). *The Development of Empathy: How, When, and Why?* USA : University of Miami Department of Psychology Press.

Lyddon, W. J., Clay, A. L. ve Sparks, C. L. (2001). *Metaphor and change in counseling*. *Journal of Counseling and Development*, 79, 269-274.

McMahan, G. C.; Bell, M. P. and Virick, M. (1998). Strategic human resource management: employee involvement, diversity and international issues. *Human Resource Management Review*, (8)3, 193-214.

Mouraz, A.&Pereira,A.&Monteiro,R.(2013).TheUse of Metaphors in theProcesses of Teachingand Learning in HigherEducation. International Online Journal of EducationalSciences, 5 (1), 99-110.

Patton, M.(2014).Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.(M.Bütün&S.Demir Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Kağıtçıbaşı, Ç.&Cemalçılar, Z.(2016). Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar.İstanbul: Evrim Yayınevi.

MEB (2016). PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu. MEB Ölçme-Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü,Ankara.

Peck, N. F. , Maude, S.P. ve Brotherson, M. J. (2015). Understanding Preschool Teachers' Perspective on Empathy: A. QalitativeInquiry

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı 55, 459-496.

Sağlam, S. (2002). Üniveriste Öğrencilerinin 2002 Dünya Kupasına Katılan Ülkelere Yönelik Tutum ve Önyargıları. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/100918> adresinden 09.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

Sezgin, F.&Koşar, D.&Koşar, S&Er, E. (2017). Öğretmenlerin Öğrenciye Yönelik Metaforlarının Belirlenmesine İlişkin Nitel Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(3): 600-611

Scott, C. ve Safdar, S. (2017). ThreatandprejudiceagainstSyrianrefugess in Canada: Assessingthemoderatingeffects of multiculturalism, interculturalismandassimilation. International journal of interculturalrelations. 60, 28-39.

Svennson, Agneta, S. (2013). Preschool Children Development empathy through individualized materials. Problems of Education in the 21 st Century.

Stojiljkovic, S.&Djigic, G&Zlatkovic, B.(2012). Empathy and Teachers Roles. International Conference on Education and Educational Psychology Procedia - SocialandBehavioralSciences 69(2012), 960 – 966.

Tayfun, R. (2014). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara:Nobel Kitap

Tunçeli, İ.H.(2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3),51-58.

Tutuk, A.&Al, D.&Doğan, S.(2002). "Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi." C.Ü. *Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2).

Tutkun, Ö. & Koç, M.(2008). Mesleklere Atfedilen Kalıp Yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1).

Üniversite Öğrencilerinin Stigmatizasyona Yönelik Tutumları

Tuğba Cınarlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Asuman Şener, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sevil Masat, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Tuğba Kavalalı Erdoğan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Zeliha Koç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Giriş

Bireylerin olaylara karşı geliştirdiği bakış açısı ve sahip olduğu değer yargıları yetişmiş olduğu ailenin ve çevrenin etkisiyle şekillenmekte, birey zamanla farkında olmadan çevresindeki bireylere ve olaylara karşı otomatikleşmiş yargılar geliştirmektedir. Bu doğrultuda yetişkin bireylerin kazanmış olduğu doğrular ya da yanlışlar, toplumların kabul etmiş olduğu doğrulara ve yanlışlara işaret etmektedir. (Yaman ve Güngör, 2013).

Kişinin içinde yaşadığı toplumun normal kabul ettiği ölçülerin dışında olduğu düşünülen bireye, olumsuz ve utanç verici özellikler yüklenerek önyargılı bir davranış sergilenmesi “stigmatizasyon” olarak tanımlanmaktadır (Özer, Varlık, Çeri, İnce ve Arslan Delice., 2017; Yıldız, Moertan Sevi, Soykal, Odabaşoğlu ve Genç, 2014; Arkan, Bademli ve Çetinkaya Duman, 2011; Soygür ve Özalp., 2005). Stigma üzerine çalışan ilk araştırmacılardan biri olan Goffman’ın ise stigmatı “daha az değer verme davranışı, bu etiketi taşıyan insanların daha az istenebilir ve neredeyse insan gibi idrak edilmemesi” olarak tanımlamaktadır (Schulze ve Angermeyer, 2003).

Literatürde stigmatizasyon yerine “damgalama” ya da “etiketleme” terimleri de kullanılabilir (Özmen ve Erdem, 2018; Yıldız ve diğerleri, 2014; Kocabaşoğlu ve Aliustaoğlu, 2003). Damga kavramının sosyoloji alanında

doğduğu; kısa süre içerisinde tıp, sağlık bilimleri, kriminoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi alanlarda da kullanılmaya başlandığı bildirilmektedir (Özmen ve Erdem, 2018). Stigma (damga) kavramını, ilk kez Yunanlılar ahlâki anlamda kötü görölen, normal kabul edilmeyen kişilerin, kölelerin, suçluların ve hainlerin bedenlerine kazıdıkları işaretler için kullanmıştır (Gofman, 1963). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde damgalamak sözcüğü “Bir kimseye gerçeğe dayanmadan herhangi bir özellik veya nitelik yüklemek” olarak tanımlanmaktadır.

Damgalama kişilerarası ilişkilerde ayrımcılık ya da kabul edilmezlik boyutunda yaşanan (Avcil, Bulut ve Hızlı Sayar, 2016) kişilere ve topluma zarar veren bir deneyimdir (Yaman ve Güngör, 2013). Bireyler sahip oldukları inanç sistemleri, yetişmiş oldukları kültürel çevre ve tarihsel olaylara bağlı olarak hastalıklara karşıda bir takım tutum ve davranışlar geliştirebilmektedir. Stigma ve ayrımcılığa kadar uzanan bu olumsuz tutumlar hasta bireyin sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkını kesintiye uğratmakta, hasta birey ve ailesi sağlık açısından eşitlik ilkesinin gerektirdiği hizmet alma hakkından yararlanamamakta (Oran ve Şenuzun, 2008) ve damgalanma nedeniyle tedaviye uyum becerileri azalmaktadır (Özer ve diğerleri, 2017; Çam ve Bilge, 2013).

Kişiler, sahip olduğu bir çok özellik nedeniyle damgalanabilir. Bireyler doğuştan getirdiği bazı özellikler nedeniyle damgalanabildiği gibi, sosyo-kültürel statüsü, fizyolojik ve psikolojik sağlık sorunları nedeniyle de damgalanabilmektedir (Acun Kapıkıran ve Kapıkıran, 2013). Sağlık bakım profesyonelleri mesleklerinin bir gereği olarak depresyon ve şizofreni gibi ruhsal, HIV/AIDS gibi bulaşıcı, kanser gibi kronik ve engeli olan bir çok bireye bakım sunabilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma sağlık alanında görev alacak ve her türlü hasta grubuna hizmet sunacak olan ilk ve acil yardım programı öğrencilerinin damgalamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürütöldü. Bu araştırmadan elde edilecek bulgular

doğrultusunda öğrencilerin damgalama ve ayrımcılığa ilişkin tutumlarını önlemeye yönelik uygun stratejiler ve öneriler geliştirilecektir.

Amaç

Üniversite öğrencilerinin stigmatizasyona yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin stigmatizasyona yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri damgalamaya yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırma 1 Mayıs – 1 Ekim 2017 tarihleri arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu İlk ve Acil Yardım programında okumakta olan öğrencilerin stigmatizasyona yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak yürütüldü. Bu çalışmada öğrenciler, bireylerin evrenden eşit olasılıklı seçilebildiği bir örnekleme yöntemi olan Olasılıklı Örnekleme Yöntemlerinden Basit Rastgele Örnekleme Yöntemi kullanılarak seçildi. Çalışmada evreni temsil edecek örneklem sayısı, araştırmanın yürütüleceği programda öğrenim gören 284 öğrenciden %95 güven sınırında % 5 hata ile 164 olarak hesaplandı. Araştırmada veri kaybı olabileceği düşünülerek 172 öğrenciye ulaşıldığında veri toplama süreci tamamlandı. Araştırmaya kız ve erkek, araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler alındı. Anket formunun uygulandığı günlerde raporlu yada devamsız olan ve anket formunu eksik dolduran öğrenciler örnekleme dahil edilmedi. Anket formunun cevaplanma oranı %57.7'dir.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada veriler öğrencileri tanıtıcı bilgi formu ile “Damgalama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencileri tanıtıcı bilgi formu, öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Anket formu 7 kişilik bir grupta ön uygulama yapılarak test edilmiş ve pilot çalışmaya katılan öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip bilgilendirilmiş onamları alındıktan sonra veriler araştırmacılar tarafından toplanmaya başlanmıştır. Yaklaşık olarak veri toplama süresi 4-8 dakika sürmüştür. Verileri toplamak amacıyla, çalışmanın yapılacağı kurumdan yazılı ve araştırma kapsamına alınan öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Damgalama Ölçeği

Yaman ve Güngör (2013) tarafından geliştirilen Damgalama Ölçeği, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ayrımcılık ve dışlama, Etiketleme, Psikolojik sağlık ve Önyargı olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşan bu ölçek bireylerin damgalama düzeylerini belirlemektedir. Ters kodlanan madde bulunmayan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22’dir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği yüksek düzeyde damgalamayı göstermektedir. Yaman ve Güngör (2013) ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısını 0.84, Ön yargı, Etiketleme, Psikolojik sağlık ile Ayrımcılık ve dışa vurma alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısını ise sırasıyla 0.54, 0.68, 0.66 ve 0.77 olarak saptamıştır. Bu çalışmada ise Damgalama Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0.89, Ön yargı, Etiketleme, Psikolojik sağlık ile Ayrımcılık ve dışa vurma alt boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı ise sırasıyla 0.60, 0.75, 0.71 ve 0.89 olarak belirlendi.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin damgalamaya yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin verilerin istatistiksel analizi, bilgisayar ortamında SPSS 21 paket programı kullanılarak yapıldı. Verilerin normalliği Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk ile değerlendirildi. Normal dağılıma uyan veriler Aritmetik ortalama, Standart sapma olarak sunulurken, normal dağılıma uymayan veriler Medyan (Minimum - Maksimum) şeklinde sunuldu. Verilerin analizinde yüzde, frekans, Tek Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız Örneklem t Test İstatistiği, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmaya katılan 172 öğrencinin, %63.4'ünü kız ve %36.4'ünü erkek öğrencilerin oluşturduğu, %95.3'ünün bekar olduğu ve %57.6'sının birinci sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiş olup öğrencilerin yaş ortalamaları 20.2 ± 2.4 'tür. Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin %68'inin çekirdek aile yapısına sahip olduğu, %44.2'sinin ailesinin yaşadığı yerleşim biriminin il olduğu, %92.4'ünün sosyal güvencesinin bulunduğu, %63.4'ünün ailesinin gelir durumunun gider durumuna eşit olduğu, %57'sinin koruyucu bir aile yapısına sahip olduğu, %59.3'ünün aile içi iletişimini "çok iyi", %51.7'sinin arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini "iyi" olarak tanımladığı belirlendi.

Öğrencilerin Damgalama Ölçeği ortanca puanı 55 (22-110) olarak belirlendi. Ön yargı, Etiketleme, Psikolojik sağlık ile Ayrımcılık ve dışa vurma alt boyutlarının ortanca puanları ise sırasıyla 15 (5-25), 15(6-30), 13(5-25) ve 11(6-30) olarak bulundu.

Öğrencilerin Damgalama Ölçeği puanlarının yaş grupları, medeni durum, okumakta olduğu sınıf, yetiştiği aile tipi,

ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin sosyal güvence durumu, ailesinin gelir durumu, aile içi iletişim durumu, arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlendi ($p>0.05$). Bununla birlikte Damgalama Ölçeği puanının öğrencilerin cinsiyetine ($p= 0.001$) göre farklılık gösterdiği, erkeklerin Damgalama Ölçeği ortanca puanının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu saptandı (Tablo 1).

Öğrencilerin Ön yargı ve Psikolojik sağlık alt boyut puanlarının yaş grupları, cinsiyet, medeni durum, okumakta olduğu sınıf, yetiştiği aile tipi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin sosyal güvence durumu, aile içi iletişim durumu ve arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlendi ($p>0.05$). Bununla birlikte Ön yargı ($p= 0.024$) ve Psikolojik sağlık ($p= 0.025$) alt boyut puanlarının gelir durumuna göre farklılık gösterdiği, ailesinin gelir durumu gider durumuna eşit olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında, ailesinin gelir durumu gider durumundan fazla olan öğrencilerin Ön yargı alt boyut puanının daha yüksek olduğu görüldü (Tablo 2). Bununla birlikte ailesinin gelir durumu gider durumuna eşit olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında, ailesinin gelir durumu gider durumundan az olan öğrencilerin Psikolojik Sağlık alt boyut puanının daha yüksek olduğu saptandı (Tablo 3).

Etiketleme ile Ayrımcılık ve Dışa vurma alt boyut puanlarının öğrencilerin yaş grupları, cinsiyet, medeni durum, okumakta olduğu sınıf, yetiştiği aile tipi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin sosyal güvence durumu, ailesinin gelir durumu, aile içi iletişim durumu, arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu, öğrenim görmekte olduğu bölümü sevme durum ve öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlendi ($p>0.05$).

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin şizofreni (İkışık, 2008), alkol ve madde bağımlılığı (Ganji Gargari, 2015), ruhsal hastalığı (Al-Naggar, 2013) ve engellilik durumu (Çömez ve Altan Sarıkaya, 2017) olan bireylere yönelik damgalama davranış ve tutumlarının incelendiği araştırmalar olmasına karşın, yazarların bildiği kadarıyla ilk ve acil yardım programı öğrencilerinin damgalamaya yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin Damgalama Ölçeği ortanca puanı 55 (22-110) olarak belirlendi. Damgalanma Ölçeği'nden 55 puanın altında alan bireylerin damgalama eğiliminin düşük, üstünde alan bireylerin ise damgalama eğiliminin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin orta düzey damgalama tutum ve davranışına sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulgularına karşın Çömez ve diğerleri (2017) tarafından hemşirelik fakültesi öğrencilerinin engelli bireyleri damgalamaya ilişkin düşünce ve uygulamalarının incelendiği bir çalışmada öğrencilerin damgalamaya yönelik düşünce ve uygulamalarının olumlu olduğu bildirilmektedir.

Bu çalışmada Damgalama Ölçeği Ön yargı, Etiketleme, Psikolojik sağlık ile Ayrımcılık ve dışa vurma alt boyutlarının ortanca puanları sırasıyla 15 (5-25), 15(6-30), 13(5-25) ve 11(6-30) olarak belirlendi.

Elde edilen bulgular doğrultusunda çalışma kapsamına alınan öğrencilerin, orta düzey üzeri önyargıya, orta düzeyde etiketlemeye ve orta düzeyden daha düşük ayrımcılık ve dışa vurmaya sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin Damgalama Ölçeği ortanca puanının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadınların daha düşük damgalamaya sahip olduğu belirlendi. Araştırma

bulgularımızı destekler yönde Al Naggar (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin ruhsal hastalığı olan bireylere karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmada, cinsiyetin tutumu etkilediği belirtilmektedir. Araştırma bulgularımıza karşın Ganji Gargari (2015) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören üç farklı fakülte öğrencilerinin alkol ve madde bağımlılığına yönelik damgalamalarının incelendiği diğer bir çalışmada ise cinsiyetin damgalamaya yönelik olumlu tutumu etkilemediği bildirilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin Damgalama Ölçeği ortanca puanının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği belirlendi. Araştırma bulgularını destekler yönde yapılan bir çalışmada yaş değişkeninin öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına yönelik olumlu tutumlarını etkilemediği bildirilmektedir (Yazıcı, Kalaycı, Kaya ve Tekin, 2015).

Sağlık profesyonellerinin bakım verdikleri bireye ilişkin geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumların sunulan bakımın kalitesini etkilediği, kaliteli bir bakım için bireylerin profesyonelleşme sürecinde sahip oldukları olumsuz tutum ve inançlardan arınması gerektiği vurgulanmaktadır (Günay, Bekitkol, Beycan Ekitli ve Yıldırım, 2016). Bu doğrultuda bir sağlık mesleğinin adayları olan öğrencilerin damgalamaya yönelik tutumlarının belirlenerek, olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına yönelik uygun stratejilerin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada veriler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine dayalı olarak anket formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulguların öğrencilerle eş zamanlı görüşmelere dayalı olmaması, öğrencilerin damgalamaya yönelik tutumlarını değerlendirmek için gözlemler yapılamaması bu çalışmanın bir sınırlılığdır. Bu konuda bundan sonra yapılacak çalışmalarda veriler toplanırken nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılması, öğrencilerle eşzamanlı olarak odak grup görüşmeleri yapılması önerilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin damgalamaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin orta düzey damgalama tutumuna sahip oldukları belirlendi. Bununla birlikte öğrencilerin Damgalama Ölçeği puanlarının cinsiyete göre, Ön yargı ve Psikolojik sağlık alt boyut puanlarının ise ailelerinin gelir durumuna göre farklılık gösterdiği saptandı.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Toplumun bir üyesi olan ve geleceğin sağlık profesyoneli olarak hizmet verecek olan İlk Acil Yardım Programı öğrencilerinin periyodik aralıklarla damgalama tutum ve davranışlarının belirlenmesi,
- Müfredat programında bu konuya yer verilmesi,
- Damgalamanın birey üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler konusunda öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Acun Kapkırın, N., Kapıkırın, Ş. (2013). Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 5(40), 131- 141.

Al-Naggar, R. A. (2013). Attitudes towards persons with mental illness among university students. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 14 (1).

Arkan, B., Bademli, K., Duman, Z. Ç. (2011). Sağlık Çalışanlarının Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumları: Son 10 Yılda Türkiye'de Yapılan Çalışmalar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 214-231.

Avcil, C., Bulut, H., Hızlı Sayar, G. (2016). Psikiyatrik Hastalıklar ve Damgalama. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 175-202.

Çam, O., Bilge, A. (2013). Türkiye’de ruhsal hastalığa/hastaya yönelik inanç, tutum ve damgalama süreci: sistematik derleme. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(2), 91-101.

Çömez, T., Altan Sarıkaya, N. (2017). Hemşirelik Fakültesi Öğrencilerinin Engelli Bireyleri Damgalamaya İlişkin Düşünceleri ve Uygulamaları. *JAREN*, 3(3), 145-152.

Ganji Gargari, S. (2015). *Dokuz Eylül Üniversitesi’nde Öğrenim Gören Üç Farklı Fakülte Öğrencilerinin Alkol Ve Madde Bağımlılığına Yönelik Damgalamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 433177).

Goffman, E. (1963), *Stigma: Notes On The Management of Spoiled Identity*. <https://www.freelists.org/archives/sig-dsu/11-2012/pdfKhTzvDIi8n.pdf>

Günay, S., Bekitkol, T., Beycan Ekitli, G., Yıldırım, S. (2016). Bir Hemşirelik Fakültesindeki Öğrencilerin Ruhsal Hastalığa Yönelik İnançlarının Belirlenmesi. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 7(3), 129-134.

Oran, N. T., Şenuzun, F. (2008). Toplumda kırılması gereken bir zincir: HIV/AIDS stigmatı ve baş etme stratejileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-16.

Özbek, Y., Kalaycı, I., Kaya., E., Tekin, A. (2015). Yaşlı bakım programı öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 8(2), 77-87.

Özer, Ü., Varlık, C., Çeri, V., İnce, B., Delice, M. A. (2017). Değişim bizden başlar: Ruh sağlığı çalışanlarında ruhsal hastalıklara yönelik damgalayıcı tutumlar ve damgalayıcı dilin kullanımı. *Düşünen Adam*, 30(3), 224-232.

Özmen, S., Erdem, R. (2018). Damgalamanın kavramsal çerçevesi. *Süleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 23(1), 185-208.

Soygür, H., Özalp, E. (2005). Şizofreni ve damgalanma sorunu. *Türkiye Klinikleri Journal of Internal Medical Sciences*, 1(12), 74-80.

Schulze, B., Angermeyer, M. C. (2003). Subjective experiences of stigma. A focus group study of schizophrenic patients, their relatives and mental health professionals. *Social Science & Medicine*, 56(2), 299-312.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ad6c08672e563.27067348

Yaman, E., Güngör, H. (2013). Damgalama (stigma) ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 251-270.

Yıldız, N., Mortan Sevi, O., Soykal, İ., Odabaşoğlu, G., Genç, Y. (2014). Psikoloji Öğrencileri ve Mezunlarının Psikiyatrik Rahatsızlıklar ve Bağımlılığa İlişkin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*. 15(4), 173-179

Tablo 1
Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri ile Damgalama Ölçeği Puanının Karşılaştırılması

| Özellikler | | Med (Min - Max) A.O ± S.S | p Değeri Test Değeri |
|---|----------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Yaş grupları | 18-20 yaş | 55 (22 - 106) | p= 0,457 X ² = 1,568 |
| | 21-23 yaş | 56,5 (33 - 76) | |
| | 24 yaş ve üzeri | 52 (33 - 110) | |
| Sınıfı | 1. sınıf | 54,2 ± 13,7 | p= 0,117 |
| | 2.sınıf | 57,9 ± 16,7 | t= -1,576 |
| Cinsiyeti | Kız | 53 (22 - 88) | p= 0,001 U= 2427,5 |
| | Erkek | 59 (22 - 110) | |
| Medeni durumu | Evli | 57,5 (37 - 110) | p= 0,991 |
| | Bekar | 55 (22 - 106) | U= 654,5 |
| Yetiştığı aile tipi | Geniş aile | 55 (28 - 97) | p= 0,970 |
| | Çekirdek | 56 (22 - 110) | U= 3206 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 55,1 ± 14,1 | p= 0,746 F= 0,294 |
| | İlçe | 56,8 ± 16,4 | |
| | Köy | 54,8 ± 14,5 | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 55 ± 14,4 | p= 0,106 |
| | Hayır | 65,3 ± 21 | t= -1,739 |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 56 (33 - 110) | p= 0,149 X ² = 3,813 |
| | Gelir gidere eşit | 54 (22 - 92) | |
| | Gelir giderden fazla | 57,5 (22 - 97) | |
| Aile içi iletişim durumu | Çok iyi | 55,5 (22 - 92) | p= 0,917 X ² = 0,172 |
| | İyi | 56 (30 - 106) | |
| | Orta | 54,5 (36 - 110) | |
| Arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu | Çok iyi | 54,9 ± 17 | p= 0,818 F= 0,201 |
| | İyi | 56,2 ± 14,3 | |
| | Orta | 57,1 ± 12,3 | |
| | Hayır | 53 (31 - 110) | |

A.O ± S.S.: Atımatik Ortalama ± Standart Sapma, X²: Kruskal Wallis Test İstatistiği, U: Mann Whitney U Test İstatistiği, F: Tek Yönlü Varyans Analizi Test İstatistiği, t: Bağımsız örneklem t Test istatistiği.

Tablo 2

Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri ile Damgalama Ölçeği Ön Yargı Alt Boyut Puanının Karşılaştırılması

| ÖZELLİKLER | | Med (Min - Max) | p Değeri Test Değeri |
|--|----------------------|------------------------|--|
| Yaş grupları | 18-20 yaş | 15 (5 - 25) | |
| | 21-23 yaş | 14,5 (9 - 23) | p= 0,643 X ² = 0,882 |
| | 24 yaş ve üzeri | 14,5 (9 - 25) | |
| Sınıfı | 1. sınıf | 15 (5 - 23) | p= 0,764 |
| | 2.sınıf | 15 (5 - 25) | U= 3517 |
| Cinsiyeti | Kız | 15 (5 - 25) | p= 0,898 |
| | Erkek | 15 (5 - 25) | U= 3393,5 |
| Medeni durumu | Evli | 15 (9 - 25) | p= 0,991 |
| | Bekar | 15 (5 - 25) | U= 654,5 |
| Yetiştığı aile tipi | Geniş aile | 15 (5 - 25) | p= 0,503 |
| | Çekirdek | 15 (5 - 25) | U= 3014,5 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 15 (5 - 25) | |
| | İlçe | 15 (5 - 25) | p= 0,662 X ² = 0,825 |
| | Köy | 15 (7 - 21) | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 15 (5 - 25) | p= 0,582 |
| | Hayır | 15 (8 - 24) | U= 939 |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 15 (7 - 25) AB | |
| | Gelir gidere eşit | 14 (5 - 23) A | p= 0,024 X²= 7,488 |
| | Gelir giderden fazla | 16,5 (5 - 25) B | |
| Aile içi iletişim durumu | Çok iyi | 15 (5 - 25) | |
| | İyi | 14 (7 - 23) | p= 0,107 X ² = 4,479 |
| | Orta | 16 (11 - 25) | |
| Arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu | Çok iyi | 15 (5 - 25) | |
| | İyi | 15 (5 - 25) | p= 0,530 |
| | Orta | 15 (9 - 23) | X ² = 1,269 |
| | Hayır | 14 (7 - 25) | |

X²: Kruskal Wallis Test İstatistiği, U: Mann Whitney U Test İstatistiği.

Tablo 3

Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri ile Damgalama Ölçeği Psikolojik Sağlık Alt Boyut Puanının Karşılaştırılması

| <i>ÖZELLİKLER</i> | | <i>Med (Min - Max) A.O ± S.S</i> | <i>p Değeri Test Değeri</i> |
|--|----------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Yaş grupları | 18-20 yaş | 13,2 ± 4,1 | p= 0,998 F= 0,002 |
| | 21-23 yaş | 13,3 ± 3,3 | |
| | 24 yaş ve üzeri | 13,2 ± 5 | |
| Sınıfı | 1. sınıf | 13 (5 - 25) | p= 0,387 U= 3335 |
| | 2. sınıf | 14 (5 - 25) | |
| Cinsiyeti | Kız | 13 (5 - 20) | p= 0,020 U= 2701,5 |
| | Erkek | 14 (5 - 25) | |
| Medeni durumu | Evlü | 12,5 (9 - 25) | p= 0,890 U= 637 |
| | Bekar | 13 (5 - 25) | |
| Yetiştirdiği aile tipi | Geniş aile | 13 (5 - 21) | p= 0,621 U= 3067,5 |
| | Çekirdek | 13 (5 - 25) | |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 14 (5 - 22) | p= 0,221 X ² = 3,016 |
| | İlçe | 13 (5 - 25) | |
| | Köy | 13 (7 - 20) | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 13 (5 - 25) | p= 0,050 U= 696,5 |
| | Hayır | 17 (8 - 22) | |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 14,8 ± 4,5 A | p= 0,025 F= 3,791 |
| | Gelir gidere eşit | 12,7 ± 3,7 B | |
| | Gelir giderden fazla | 13,8 ± 4,1 AB | |
| Aile içi iletişim durumu | Çok iyi | 13,5 (5 - 20) | p= 0,972 X ² = 0,056 |
| | İyi | 13 (5 - 25) | |
| | Orta | 13 (9 - 25) | |
| Arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu | Çok iyi | 12,5 (5 - 25) | p= 0,234 X ² = 2,905 |
| | İyi | 14 (5 - 25) | |
| | Orta | 13 (7 - 19) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü sevmeye durumu | Seviyorum | 13 (5 - 25) | p= 0,486 X ² = 1,442 |
| | Sevmiyorum | 14 (8 - 25) | |
| | Kararsızım | 14,5 (6 - 18) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumu | Evet | 13,3 ± 3,9 | p= 0,286 t= 1705 |
| | Hayır | 12,6 ± 4,3 | |

A.O ± S.S.: Atmatik Ortalama ± Standart Sapma, X²: Kruskal Wallis Test İstatistiği, U: Mann Whitney U Test İstatistiği, F: Tek Yönlü Varyans Analizi Test İstatistiği, t: Bağımsız örneklem t Test istatistiği.

Üniversite Öğrencilerinin Tolerans Düzeyini Etkileyen Faktörler

Asuman Şener, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Tuğba Çınarlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Tuğba Kavalalı Erdoğan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sevil Masat, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Zeliha Koç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Giriş

Tolerans, herhangi bir zarar görmeden strese, yüke, acıya katlanma ve baskıya dayanma yetisi olarak tanımlanmaktadır. Tolerans sözcüğü aynı zamanda “göz yummak, katlanabilmek, anlayış göstermek, müsaade ve tahammül etmek” gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılabilir (Yazgan, 2007). Akkoç’un (2011) bildirdiği üzere Aslan tolerans kavramını “bir insanın dil, din, mezhep, düşünce, etnik yapı, cinsiyet ve siyaset gibi konularda kendi değerlerinden başka değerlere varlık tanımama gücü elinde iken, kendi güç ve iradesini sınırlayarak, onların varlık alanında yer almalarına ses çıkarmaması” şeklinde tanımlamaktadır (Akkoç, 2011). Tolerans bireyin sahip olduğu gücü kullanmaktan kaçınması anlamına da gelmektedir. Bununla birlikte tolerans katlanma ve tahammül etmeyi beraberinde gerektirmektedir (Kaleli, 2013). Bu katlanma zoraki bir katlanmaya işaret edip gönülden verilen bir onay olmadığını ifade etmektedir.

Kaleli’nin aktardığına göre Forst “tolerans sınırının bittiğini yerde toleranssızlığın başladığını” açıklamaktadır (Kaleli, 2013). Toleranssızlığın temelinde bir kaygı yatmakta ve bu kaygı bireyin kendini güvende ve huzurlu hissetmemesine yol açmaktadır. Kaygı ve engellenme çoğu zaman bir arada olabilmektedir. Kaygı çoğunlukla bireyin geleceğe yönelik bir durumun veya davranışın ortaya çıkaracağı sonuç ile ilgili olmakla birlikte engellenme, öfke ve saldırganlık duygularının yoğun olarak yaşandığı bir süreç anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda bireylerin tolerans düzeyleri, engellenme sonucu

yaşanan gerilime ne ölçüde dayanabildikleri ile yakından ilişkilidir (Yazgan, 2007).

İlk ve acil yardım teknikerleri son derece stresli ortamlarda çalışmaktadırlar. Olay yerine kısa sürede ulaşma, ani ölümlerle karşı karşıya kalma, hızlı ve doğru kararlar verme, zaman baskısı yaşama, olay yerindeki olası tehlikeler ile hasta/yaralıların veya yakınlarının saldırgan davranışlarına maruz kalma, acı çeken insanlara hizmet sunma, hasta/yaralıları yaşatma mücadelesi, olay yerinde birden fazla yaralının olduğu kazalarda önceliklerin belirlenmesi ilk ve acil yardım teknikerlerinin çoğu zaman karşı karşıya olduğu stres yaratan ve tolerans düzeylerini zorlayan durumlara örnek olarak verilebilir (Güneri, 2010; Kaba, 2012; Uslu, 2017).

Klinik uygulamalarda sağlık bakım profesyonellerinin acil durumda olan hasta ve ailesine bakım sunarken tedirginlik, stres ve kaygı gibi duygularını yaşadıkları gözlenmekte (Jonsson, Segesten ve Mattsson, 2003; Kaba, 2012; Kavlu ve Pınar, 2009; Kebapçı ve Akyolcu, 2011; Pehlivan, 1991; Uslu, 2017) bu durumun hasta ve ailesine verilen bakım ve uygulamaları olumsuz yönde etkileyerek bireylerin tolerans düzeylerini azaltabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sağlık bakım profesyonellerinin, acil durumdaki hasta/ailesine etkili bakım ve psikososyal destek sağlayabilmeleri için, tolerans düzeylerinin belirlenmesine ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygun stratejiler geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırma, üniversite öğrencilerinin tolerans düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerin tolerans düzeyi nedir?
 - Üniversite öğrencilerin tolerans düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yeri ve zamanı

Bu araştırma bir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunun ilk ve acil yardım bölümü 1.ve 2. sınıfında okumakta olan öğrencilerin tolerans düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 16 Şubat –16 Mart 2018 tarihleri arasında tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak gerçekleştirildi.

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmada örneklem seçim yöntemine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılması (N=284) hedeflenmiştir. Ancak veri toplama sürecinde araştırmaya katılmayı kabul etmeyen, anket formunun doldurulduğu günlerde okulda bulunmayan veya anket formunu eksik dolduran öğrenciler araştırma kapsamı dışında bırakılarak; anket formunu tam olarak dolduran ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 161 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Anket formunun cevaplanma oranı %56.7'dir.

Verilerin toplama araçları

Araştırmada veriler öğrencileri tanıtıcı bir anket formu ile Tolerans Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anket formu öğrencilerin sosyodemografik (yaş, okuduğu sınıf, cinsiyet, medeni durum, yetiştiği aile tipi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin sosyal güvence durumu, ailesinin gelir durumu, ailesinin genel yapısı, yaşadığı yer ve arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu) ve mesleki özelliklerini (öğrenim görmekte olduğu bölümü sevme durumu, isteyerek tercih etme durumu ve bölümü tercih etme nedeni) tanıtıcı toplam 16 sorudan oluşmaktadır.

Tolerans Ölçeği

Tolerans Ölçeği, bireylerin tolerans ile ilgili tutumlarını değerlendirmek amacıyla Erganlı tarafından (2014) geliştirilmiş olan, toplam 11 maddeden oluşan 5 dereceli likert

tipi bir ölçektir. Katılımcılar okuduğu maddeye ilişkin görüşünü Hiç Katılmıyorum (1), Bazen Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Bazen Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) seçeneklerinden birini işaretleyerek yapmaktadır. Ölçekte üçüncü madde dışındaki tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11'dir. Yüksek puan, bireyin tolerans düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ersanlı ölçeğin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısını 0.84 olarak bulmuştur (Ersanlı, 2014). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Anket formu ve ölçek 5 kişilik bir grupta ön uygulama yapılarak test edilmiş, anlaşılmayan ya da eksik olan sorular belirlenip düzeltilmiş ve pilot çalışma sonrasında taslağa son şekli verilmiştir. Bu araştırmada Helsinki Bildirgesi etik standartlarına uyulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından öğrencilerden yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmış ve öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında açıklama yapıldıktan sonra anket formu ile Tolerans Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın tamamen kendilerine ait olduğu, anket formuna isimlerinin yazılmayacağı ve bu çalışmadan toplanacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Veri toplama süresi yaklaşık olarak 6-7 dakika içinde tamamlanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilere ilişkin verilerin istatistiksel analizi, bilgisayar ortamında SPSS 21.0 paket programı kullanılarak analiz edildi. Verilerin değerlendirilmesinde yüzdelik hesaplaması, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis Testi kullanıldı. Nicel verilerin

normallik testi Kolmogorov Simirnov ile incelendi. Sonuçlar frekans, yüzde, ortanca, ortalama, standart sapma şeklinde sunuldu. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alındı.

Sonuçlar

Bu çalışmada öğrencilerin %58.4'ünün 1. sınıf, %41.6'sının 2. sınıfta öğrenim görmekte olduğu, %63.4'ünü kızların, %36.6'sını erkeklerin oluşturduğu, %95'inin bekar olduğu, %51.6'sının annesinin ve %32.3'ünün babasının ilköğretim mezunu olduğu, %65.2'sinin çekirdek aile yapısına sahip olduğu, %45.3'ünün ailesinin il merkezinde yaşadığı, %92.5'inin sosyal güvencesinin bulunduğu, %64.6'sının ailesinin gelir düzeyi ile gider düzeyinin eşit olduğu, %54'ünün aile yapısını koruyucu olarak tanımladığı, %44.7'sinin evde aile üyeleri ile birlikte yaşadığı, %55.3'ünün aile ve sosyal çevresi ile olan ilişkilerini "iyi" olarak tanımladığı belirlendi. Öğrencilerin %87'sinin öğrenim görmekte olduğu bölümü sevdiği, %83.9'unun öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih ettiği, %60.9'unun ailesi istediği için ve %26.1'inin iş imkanı olduğu için okudukları bölümü tercih ettiği saptandı.

Tolerans Ölçeği toplam ortanca puanı 19 (11-43) ve toplam puan ortalaması 20.02 ± 6.72 olarak saptandı. Bu çalışmada öğrencilerin Tolerans Ölçeği puanı ile sosyodemografik ve mesleki özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamadı ($p > 0.05$) (Tablo 1).

Tartışma

İlk ve acil yardım öğrencilerinin tolerans düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin Tolerans Düzeyi Ölçeği ortanca puanı 19 (11-43) ve puan ortalaması 20.02 ± 6.72 olarak belirlendi. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 55, en düşük puanın 11 olduğu, yüksek puanının, bireyin tolerans düzeyinin yüksek olduğuna

işaret ettiği göz önüne alındığında öğrencilerin tolerans düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Duran ve arkadaşlarının (2016) yürütmüş oldukları bir çalışmada ise hemşirelik öğrencilerinin tolerans düzeylerinin orta düzey olduğu saptanmıştır (Duran, Karadaş ve Kadder, 2016). Almalahy'nın (2017) acil servis hemşirelerinin tolerans düzeyleri ve etkileyen faktörleri belirlemek üzere yaptığı çalışmada, acil servis hemşirelerinin tolerans düzeylerinin oldukça düşük olduğu bildirilmiştir (Almalahy, 2017). Akkoç'un (2011) acil servis çalışanlarının tolerans düzeyleri ile öfke kontrolü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı diğer bir çalışmada, sağlık çalışanlarının tolerans düzeylerinin arzu edilen düzeyde olduğu bildirilmiştir (Akkoç, 2011). Çalışma bulguları konuya ilişkin yapılan diğer araştırma bulgularından farklılık göstermekle birlikte, bu farklılığın araştırmaya katılan öğrencilerin ve meslek üyelerinin sosyo-demografik ve mesleki özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu gibi sosyo-demografik özelliklerinin Tolerans Ölçeği ortanca puanını etkilemediği belirlendi. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Duran ve arkadaşlarının (2016) hemşirelik öğrencilerinin tolerans düzeyleri ile öfke kontrolleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin Tolerans Ölçeği puan ortalamalarının yaş, cinsiyet ve ekonomik durumlarına göre farklılık göstermediği bildirilmiştir (Duran vd., 2016). Almalahy'nın çalışmasında acil servis hemşirelerinin Tolerans Ölçeği ortanca puanlarının yaş grupları ve aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aynı çalışmada acil servis hemşirelerinin medeni durumunun Tolerans Ölçeği ortanca puan değerini etkilemediği bildirilmiştir (Almalahy, 2017). Araştırma bulguları bu yönü ile bizim çalışma bulgularımız ile benzerlik göstermektedir. Akkoç'un acil servis çalışanlarının tolerans

düzeyleleri ile öfke kontrolü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise cinsiyet ve medeni durumun tolerans düzeyini etkilediği saptanmıştır (Akkoç, 2011). Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin anne ve babanın eğitim durumunun da öğrencilerin Tolerans Ölçeği toplam ortanca puanını etkilemediği saptanmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Duran ve arkadaşlarının çalışmasında da (2016) Tolerans Ölçeği toplam ortanca puanının anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermediği bildirilmiştir (Duran vd., 2016). Öğrencilerin Tolerans Ölçeği puan ortalamalarını etkileyen faktörler yapılan araştırmalara göre farklılık göstermekle birlikte, bu durumun öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve mesleki tercihlerinden etkilenebileceği düşünülmektedir.

Acil sağlık hizmetlerinde görev yapan sağlık profesyonelleri bakım ve uygulamalarını zaman baskısı altında sunmakta, kısa süre içerisinde hızlı ve doğru karar vermek zorunda kalmakta, insanların acı çekmelerine ve ölümlerine tanık olmakta, zaman zaman hasta ve ailelerinin saldırı ve şiddetlerine maruz kalmaktadır. Çalışma iş ve ortamına ilişkin tüm bu özellikler sağlık çalışanlarını fiziksel ve ruhsal olarak etkilemekte tolerans düzeylerini azaltarak hasta/ailesine karşı olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine neden olabilmektedir (Kavlu ve Pınar, 2009; Kebapçı ve Akyolcu, 2011).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilk ve acil yardım öğrencilerinin tolerans düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte; öğrencilerin tolerans düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yetiştiği aile tipi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin sosyal güvence durumu, gelir durumu, ailesinin genel yapısı, öğrenim görmekte olduğu bölümü sevme durumu ve öğrenim

görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilk ve acil yardım eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, mesleki uygulamalarında yaşadıkları stres ile baş etme mekanizmalarını geliştirecek yöntemlerin öğretilmesi, bu konuda eğitimler düzenlenmesi ve hasta/aileleri ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Örneklem grubu ile yapılan yüz yüze görüşmelerde verilen cevaplardaki ifadelerin doğruluğunu değerlendirecek uzun süreli gözlemlerin yapılamaması ve literatürde konu ile ilgili çalışma sayısının az olması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Kaynakça

Akkoç, M. Ş. (2011). *Acil Sağlık Çalışanlarının Tolerans Düzeyleri ile Öfke Kontrolleri Arasındaki İlişki* (Yükseklisans Tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Almalahy, A. A. (2017). *Acil Servis Hemşirelerinin Tolerans Düzeyi ve Etkileyen Faktörler*. (Yükseklisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.

Duran, S., Karadaş, A. & Kadder, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin tolerans düzeyleri ile öfke kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 39-44.

Ersanlı, E. (2014). The validity and reliability study of tolerance scale. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 85-89.

Güneri, S. (2010). *Ankara 112 Sağlık Hizmeti Çalışanlarının Çalışma Koşulları ve İş Memnuniyetinin Değerlendirilmesi*. (Yükseklisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara

Jonsson, A., Segesten, K., & Mattsson, B. (2003). Post-traumatic stress among Swedish ambulance personnel. *Emergency medicine journal*, 20(1),79-84.

Kaba, H. (2012). *Eskişehir İlinde Çalışan İlk ve Acil Yardım Teknikerleri ve Acil Tıp Teknisyenlerinin Stres, Tükenmişlik ve İş Doyumlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi*, (Yükseklisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

Kaleli, A. (2013). *Kendine Saygı ve Tolerans Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yükseklisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kavlu, İ. & Pınar, R. (2009). Acil servislerde çalışan hemşirelerin tükenmişlik ve iş doyumlarının yaşam kalitesine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 29(6). 1543-1555.

Kebapçı, A., & Akyolcu, N. (2011). Acil birimlerde çalışan hemşirelerde çalışma ortamının tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 11(2), 59-67.

Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel stres kaynakları ve verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 791-802.

Uslu, Y. (2017). *112de Çalışan Personelin Çalışma Koşullarına Göre Dikkat ve Konsantrasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Yazgan, S. (2007). Öfke Kontrolü ile Tolerans Düzeyi Arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Tablo 1.***Tolerans Ölçeği ile Öğrencilerin Özelliklerinin Karşılaştırılması***

| Özellikler | | Med (Min - Max) | Test Değeri p Değeri |
|---|----------------------|------------------------|---------------------------------|
| Yaş grubu | 18-25 yaş | 19 (11 - 43) | U=367.5 |
| | 26-33 yaş | 16 (11 - 21) | p=0.057 |
| Sınıfı | 1. sınıf | 19 (11 - 43) | U=3036 |
| | 2. sınıf | 19 (11 - 37) | p=0.698 |
| Cinsiyeti | Kız | 18 (11 - 43) | U=0.053 |
| | Erkek | 20 (11 - 37) | p=2458 |
| Medeni durum | Evli | 16.5 (11 - 37) | U=559 |
| | Bekar | 19 (11 - 43) | p=0.68 |
| Annenin eğitim düzeyi | Okur-yazar | 15 (11 - 33) | $\chi^2=367.5$ p=0.057 |
| | İlkokul | 19 (11 - 37) | |
| | Ortaokul | 19 (11 - 43) | |
| | Lise | 19 (11 - 37) | |
| | Üniversite | 19 (11 - 36) | |
| Babanın eğitim düzeyi | Okur-yazar | 16 (11 - 22) | $\chi^2=3.964$ p=0.411 |
| | İlkokul | 19 (11 - 37) | |
| | Ortaokul | 18 (11 - 43) | |
| | Lise | 19 (11 - 36) | |
| | Üniversite | 18 (11 - 37) | |
| Yetiştığı aile tipi | Geniş aile | 19.5 (11 - 37) | U=2444.5 |
| | Çekirdek | 18 (11 - 43) | p=0.078 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 18 (11 - 43) | $\chi^2=1.871$ p=0.392 |
| | İlçe | 19 (11 - 37) | |
| | Köy | 19 (14 - 28) | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 19 (11 - 43) | U=790.5 |
| | Hayır | 17 (15 - 33) | p=0.504 |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 19 (11 - 29) | $\chi^2=0.329$ p=0.848 |
| | Gelir gidere eşit | 19 (11 - 43) | |
| | Gelir giderden fazla | 19 (13 - 37) | |

| | | | |
|---|-----------------|----------------|---------------------------|
| Ailesinin genel yapısı | Otoriter | 19 (11 - 43) | $\chi^2=7.044$ p=0.134 |
| | İlgisiz | 22 (22 - 32) | |
| | Koruyucu | 18 (11 - 37) | |
| | Demokratik | 17 (11 - 37) | |
| | Aşırı ilgili | 20 (11 - 34) | |
| Aile içi iletişim durumu | Çok iyi | 19 (11 - 37) | $\chi^2=0.281$ p=2.536 |
| | İyi | 18 (11 - 37) | |
| | Orta | 22 (11 - 43) | |
| Arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerini tanımlama durumu | Çok iyi | 18 (11 - 36) | $\chi^2=5.978$ p=0.05 |
| | İyi | 20 (11 - 43) | |
| | Orta | 18 (11 - 29) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü sevme durumu | Seviyorum | 19 (11 - 43) | $\chi^2=1.554$ p=0.46 |
| | Sevmiyorum | 19 (11 - 34) | |
| | Kararsızım | 18 (13 - 29) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durum | Evet | 19 (11 - 43) | U=1702 p=0.807 |
| | Hayır | 18 (11 - 37) | |
| Bölümde aldığı eğitiminden memnun olma durumu | Memnunum | 18.5 (11 - 37) | $\chi^2=0.227$ p=0.893 |
| | Memnun değilim | 18 (11 - 34) | |
| | Kısmen memnunum | 19 (11 - 43) | |
| | | | |

U= Mann Whitney U Test İstatistiği. χ^2 = Kruskal Wallis Test İstatistiği

Pierre Bourdieu’da “Habitus”un Temerküz Noktası Olarak “Hayat Tarzı” Kavramının Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Analizi

Arslan Topakkaya, Erciyes Üniversitesi

P. Bordieu Fransada sosyolojiye yeni bir bakış açısı getiren düşünür ve sosyologdur. Onun felsefi ve sosyolojik görüşlerinin gerisinde yapısalcı Marksizmle, E. Cassierer’in “sembolik formlar felsefesi” vardır. Bourdieu bu etkilere rağmen birbirlerini dışlayan bu görüşlerden farklı olarak, anlamaya dayanan tinsel bilimler yardımıyla, öznel yorumların da gözönünde bulundurulduğu empirik bir sosyalbilim kurmanın yollarını arar. O sadece özneye dayanan sosyolojiyi “kendiliğinden” sosyoloji olarak değerlendirir ve bu tür bir sosyolojiyi reddeder. Böyle bir sosyolojiyi Bourdieu, matematik ve geometride bir zamanlar kullanılan cevher kavramı gibi eski düşünce yapısından arta kalan bir anlayış olarak değerlendirir. Bununla beraber Bourdieu sosyolojiyi sadece nesnel-empirik bir sosyal bilim olarak gören anlayışı da karşıdır. Mu makalede, onun sosyolojik görüşlerinin anlaşılmasında önemli kavramlardan olan ‘Habitus’ ile ‘hayat tarzı’ kavramları arasındaki ilişki ‘sosyal alan’ ve ‘sosyal mekan modeli’ kavramları üzerinden analiz edilecektir.

Habitus kavramı P. Bourdieu felsefe ve sosyolojisi’nin temel bir kavramıdır. Habitus kavramı felsefe tarihinde daha önce Aristoteles, Thomas von Aquin, Hegel, Husserl, Weber tarafından da kullanılmış olup kazanılmış tutum, sahip olma ve alışkanlık olarak tercüme edilebilir (Langenscheidt grosses Schulwörterbuch Latince-Almanca sözlüğü Habitus kavramının anlamlarını şöyle sıralamaktadır.1. Tutum, 2. Görünüm, dış görünüm, 3. Elbise, 4. Durum, bir halde bulunmak, 5.Özellik, 6. Davranış.). Habitus pratik eylemlerin, düşünce ve algılamaların sınırlarını belirleyen bir kavramdır. Bu bağlamda Bourdieu’nun şu tespiti oldukça açıklayıcıdır:” Kim bir insanın Habitus’unu tanırsa, o sezgisel olarak bu

insanın nasıl davranacağını bilir ve hisseder.” (Bourdieu, 1992, s.33) O Habitus kavramını, eylemin sürekli ve aktarılabilen pozisyonları, yeniliğin sınırlı ilkesi ve eylem şemasının tutarlı sistemi olarak betimler. ”Habitus pratik hayatın nesnel olarak kategorize edilebilen formları’nın yaratıcı prensibidir. O aynı zamanda bu formları sınıflandıran (*principum divisions*) bir sistemidir.” (Bourdieu, 1987, s.277)

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere Habitus’la hayat tarzı kavramı arasında kaçınılmaz bir ilişki söz konusudur. Bunlar aynı zamanda birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Hayat tarzı kavramı temelde Habitus kavramından türetilmiş bir kavramdır. Fakat hayat tarzları kendilerini yalın bir şekilde göstermezler. Habitus formu olarak hayat tarzları, ilk olarak sosyalleşmek ve çok hızlı bir şekilde değişmemek durumundadır.

Bourdieu’nun Habitus teorisi volantaristik eylem teorisiyle tam bir karşı oluş içerisinde. Bu teori insan davranışlarının temel ilkesi olarak onun özgür iradesini kabul etmektedir. Habitus teorisiyse, toplumu oluşturan her bireyin davranış kalıplarının toplumsal açıdan daha önce belirlenmiş olduğu görüşündedir. Bu önceden belirlenme, bireyin şimdiki ve gelecekteki davranışlarını etkilemektedir. Bu anlamda sosyal bireyin Habitus’u toplum tarafından belirlenmektedir. Fakat bu belirlenme, nihai anlamda eylemin tek belirleyicisi olmayıp pratiğe dair üretici ilkelerden sadece bir tanesidir (Schwengel, 1995, s.55). ”Habituslar ürünü oldukları pozisyonlar gibi farklıdır ve aynı zamanda farklılaştırırlar. Habituslar farklıdır, farklılaşır ve fark yaratırlar. Farklı farklılaşma ilkelerine yönelirler; yani alışlagelmiş farklılaşma ilkelerine farklı bir biçimde yönelirler.” (Bourdieu, 1998, s.21) Bu anlamıyla Habitus kavramı, bireyin genel yönelim ve gerçeklik anlamlandırmasıyla yakından ilgilidir. Etik anlam, sorumluluk ve görevle, dinsel anlam kutsalla, politik ve estetiksel anlam idare, güzellik, komiklik ve eğlence ile ilgili iken, Habitus’un sosyal anlamı bu sayılan şeylerin hepsiyle çok yakından

ilişkilidir. Bourdieu bu bağlamda sosyal anlam pekişmesinin insan için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu görüşündedir. Bedensel tutum ve davranışlar da Habitus'la anlaşılmalıdır. Habitus'a ait bu kalıplar sıkı bir şekilde bedene kök salmışlardır. Ayrıca bu kalıplar psikolojik gelişimin bütün aşamasında etkin olup; insan varoluşunu temelden etkilemektedirler. "Bedenin öğrendiği şey tekrar gözden geçirilip düzeltilecek bir bilgi türü değildir; aksine artık o, o şekliyle kalıcıdır." (Schwengel, 1995, s.58)

Bu tespit Habitus'un doğuştan getirilen apriori bir kalıp olduğu şeklinde anlaşılmalıdır. Habitus her şeyden önce sosyal ve tarihsel şartların bir ürünüdür. Aynı zamanda o bireysel ve kollektif tecrübelerin bir sonucudur. Bundan dolayı tek bir Habitus formu yoktur. Her birey kendi sosyal sınıfı içinde bir Habitus formuna sahiptir. Her Habitus formunun da bir fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonu Bourdieu şöyle açıklar: "Habitus'un esas fonksiyonu, her türlü intellektüel eylem felsefesiyle bir kırılmayı vurgulamaktır."(Loic ve Bourdieu, 1996, s.153) Habitus'un fonksiyonu tabii ki bununla sınırlı değildir. O, sadece pratiği ve onun algılanışını düzenleyen bir yapı olmayıp aynı zamanda kurulmuş bir yapıdır da. Sosyal dünyanın algılanma biçiminin temelinde yatan sosyal sınıfların belirlenme ilkesi de onun fonksiyonları arasındadır (Bourdieu, 1987, s.279).

Sosyal olanın kabulü Habitus'un ilk belirleyicisidir. Bu kabul ya da sosyal içiçelik sosyal bir dünyada gerçekleşmektedir ve bu gerçeklik sosyal eylemle sosyal dünyaya ait günlük tecrübeyi mümkün kılmaktadır. Sosyal içiçeliğin kabul şartı, Bourdieu'nün fenomenolojik geleneği gözönüne alarak ileri sürdüğü 'bedenin sosyal dünya içinde; sosyal dünyanın da beden içinde' olması savıdır. Kültürün, tarihin ve toplumun içiçeliği anlayışı Bourdieu'nun Habitus kavramının anlaşılmasında merkezi öneme sahiptir. Bu bağlamda o, sosyal pratiği, ortak sosyal düzenin birey tarafından içselleştirilmesi

olarak anlamaktır. Böyle bir birey, sembolik olarak yapılanmış grup ve çevrede büyüyüp gelişmektedir.

Habitus'a üç farklı açıdan bakmak mümkündür. 1. Algılama şeması: Bu şema sayesinde birey sosyal dünyaya dair günlük tecrübesini belirli bir düzene koymaktadır. 2. Düşünce şeması: Bu da kendi arasında üçe ayrılır; a) kendileriyle sosyal aktörlerin sosyal dünyayı yorumladıkları ve düzenledikleri günlük hayata dair teori ve sınıflama örnekleri, b) sosyal eylemlerin değerlendirilmesinde kullanılan etik normlar, c) kültürel nesnelere değerlendirmede kullanılan estetik ölçütler. 3. Eylem şeması: Bu şema sayesinde bireysel ve kolektif davranış kalıpları elde edilmektedir. "Bu şemalar toplumunun ortak tarihsel sürecinde oluşmuş ve her sosyal aktörün kendi öz tarihinden kazanılmış şeylerdir." (Bohn, 1991, s.32) Habitus'un diğer bir fonksiyonu da herhangi bir birey ya da sınıfın sahip olduğu pratiklerle, o pratiklerin gerisindeki normların arasında nasıl bir birliktelik olduğunu açıklamaktır. Bourdieu'a göre bireyleri bir arada tutan bu birlikteliği korumak ve onun sorgulanmasını engellemek Habitus'un en önemli görevidir. Bu sayede sosyalizasyon süreci korunmakta ve pratik davranış kalıpları kazanılmaya devam etmektedir. Bu anlamda Habitus, pratik yapıya uyum sağlayan ve onu yeniden üreten pratik bir operatördür. Bu tespitten hareketle Habitus'u sosyal ihtiyaçtan kaynaklanan toplumsal bir gereklilik olarak anlamak yanlış olmasa gerekir. Bundan dolayı Habitus kendisini bireyin toplumsal varlık şartlarına göre şekillendirmektedir. Bu şartlarda her toplumda (modern, postmodern, farklılaşmış) farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Hatta bu farklılaşma bir toplumun bireyleri arasında da kendini göstermektedir. Mesela bir çiftçinin belirli bir düşünce dünyası vardır. O bu dünya çerçevesinde düşünür ve davranır. Bundan dolayı onun için bazı şeyler imkansızdır. Bununla beraber o kendi sınırları içerisinde tamamen yaratıcı olabilir ve bu anlamda reaksiyonları önceden tahmin edilemez. Fakat bütün bunları o, sahip olduğu Habitus çerçevesi içinde yapıp

etmektedir (Schwengel, 1995, s.64). Dolayısıyla her insan kendi Habitus formuna göre davranmaktadır. Fakat bu insan davranışlarının önceden belirlenebileceği şeklinde anlaşılmalıdır. Her insan kendi Habitus formu içinde yaratıcı ve üreticidir.

Habitus formları sosyal bir alan içinde kendilerini gerçekleştirmektedirler. Yani Habitusla sosyal alan arasındaki ilişki karşılıklı olup birbirlerini mümkün kılmaktadırlar. Sosyal alanlar Habitusuz ve sosyal aktörsüz düşünülmemeyeceği gibi; Habitus da sosyal alansız ve aktörsüz düşünülemez. Habitusla sosyal alan bize sosyal modelin iki farklı yüzünü göstermektedir. Bourdieu bu anlamda sosyal alanın iki varoluş şekline bahseder ve bu iki varoluş şeklini “beden (*Leib*) olmuş tarih ve şey olmuş tarih” olarak karakterize eder. Beden olmuş tarih olarak Habitus teorisiyle, kavramsallaşmış sosyal alan teorisi karşılıklı ilişki içerisindedir (Bohn, 1991, s.70). Habitus kavramının (beden olmuş tarih) karşısında sosyal alan (şey olmuş tarih) durmaktadır. O’na göre sosyal alan kavramı yalın bir kavramdan ibaret değildir. Her bir alan bir güç ve iktidar alanıdır. Yani bu alan karşılıklı olarak birbirlerini zorlayan ve yoketmeye çalışan nesnel güçlerin çarpıştığı bir alandır. Burada her grup kendi sahip olduğu şeyi koruma, daha fazlasını elde etme ve güç dengelerini daima kendi lehlerine çevirmeye uğraşır.

Bourdieu’a göre birbirinden farklı çeşitli sosyal alanlar vardır. Bunlar sırasıyla ekonomik, dinsel, kültürel, politik, sosyal sınıf, moda, dil (edebiyat dünyası), modern sporlar ve üniversite alanlarıdır (Bohn, 1991, s.27). Alan kavramı bize fenomenolojik açıdan farklı şeyleri -kendi yapı ve fonksiyonları dahilinde benzer şekilde- aynı kavramsal çerçevede anlamamıza imkan vermektedir. “Mesela bu kavramsal çerçeve bize, kendine has bir nesnesi olan dinsel alandaki herhangi bir bulguyu, farklı sosyal alanlara, örneğin sanatsal ve politik alana aktarma imkanını vermektedir.” (Jurt,

1995, s.82) Bourdieu'nun söylemek istediği aslında farklı sosyal alanların genel-geçer ortak işaretlerinin olduğudur. Bu ortak işaretlerden bazıları ortodokslukla-inkarcılık, zenginlikle-fakirlik, hükmedenlerle-hükmedilenler, yasallıkla-yasadışılık arasındaki temel ayrımdır. Bütün sosyal alanlarda bu sosyal karşıtlığın dışında ortak olan diğer bir nokta da sosyal alanın, daima Habitus'la ontolojik yardımlaşma sayesinde işlevsel olmasıdır. Bu bağlantını sayesinde Habitusla sosyal alan karşılıklı olarak birbirlerini belirlemektedirler (Bourdieu, 1985, s.75). Habitus kendi düzenini dış sosyal yapıları içselleştirme sürecinde kurmakta ve geliştirmektedir. Bu süreç ilk olarak Habitus'un sahip olduğu unsurlardan feragat etmesiyle başlar. Yani bu süreç diyalektik bir süreçtir ve üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada dışarda varolan sosyal alanın nesnel yapısı, ikinci aşamada bu nesnel yapının karşısına öznel ve içsel Habitus yapısının çıkması ve son olarak da her iki yapının sentezi. Yani pratik hayatta Habitus formlarıyla sosyal alanın bileşim sürecinin gerçekleşmesi. Bu diyalektik yapıda Habitus, sosyal yapıyla pratik hayat arasında aracı durumundadır (Schwengel, 1995, s.69-70). Pratik hayat, sosyal alana ait herhangi bir durumla Habitus arasındaki diyalektik ilişkinin bir ürünüdür (Mikle-Horke, 1994, s.312).

| Tez | Antitez | Sentez |
|-----------------------|-------------------------|----------------|
| Mevcut sosyal yapılar | Bireysel Habitus yapısı | Pratik formlar |
| Toplum | Birey | Sosyalleşme |

Sosyal alanlar daima birbirlerine karşıt olmakla karakterize edilirler. Bourdieu bu karşıtlık durumu ifade etmek için M. Weber din sosyolojisinin'den ödünç alıp, anlamını genişleterek kullandığı ortodokslar-inkarcılar kavramsal ayrımına başvurur. Yani bu alanların herbirisinde mevcut yapıyı korumak isteyen, onun için her şeyi yapanlarla; tersine onu kabul etmeyip değişmesi için elinden gelen herşeyi yapan grup ya da fraksiyonlar her zaman vardır. Bu mücadeleye katılan herhangi bir birey aynı zamanda bir oyuna da katılmış olup bu oyunun kurallarını tanıyıp kabul etmiş sayılmaktadır. Bu karşılıklı ilişki yüksek derecede farklılaşmış toplumlarda kendisini daha karışık bir şekilde gösterir. Fakat bu tür toplumlarda da Habitus formlarıyla, sosyal alan yapılarının birbirine uyumu mümkündür. Çünkü Habitus devamlı kendisine uyum sağlayabileceği ortam hazırlamaya meyillidir. Yani Habitusla sosyal alanlar teorik olarak sürekli birlikte düşünölmek ve empirik analizlerde birbirleriyle ilişkilendirilmek zorundadır. Bourdieu bu noktada toplumla birey arasında varolan klasik dualizmin yerine, 'beden olmuş toplum' ve 'şey olmuş toplum' olarak nitelediği Habitusla sosyal alan arasında birbirini tamamlayan ilişkinin konması gerektiğini ısrarla belirtir.

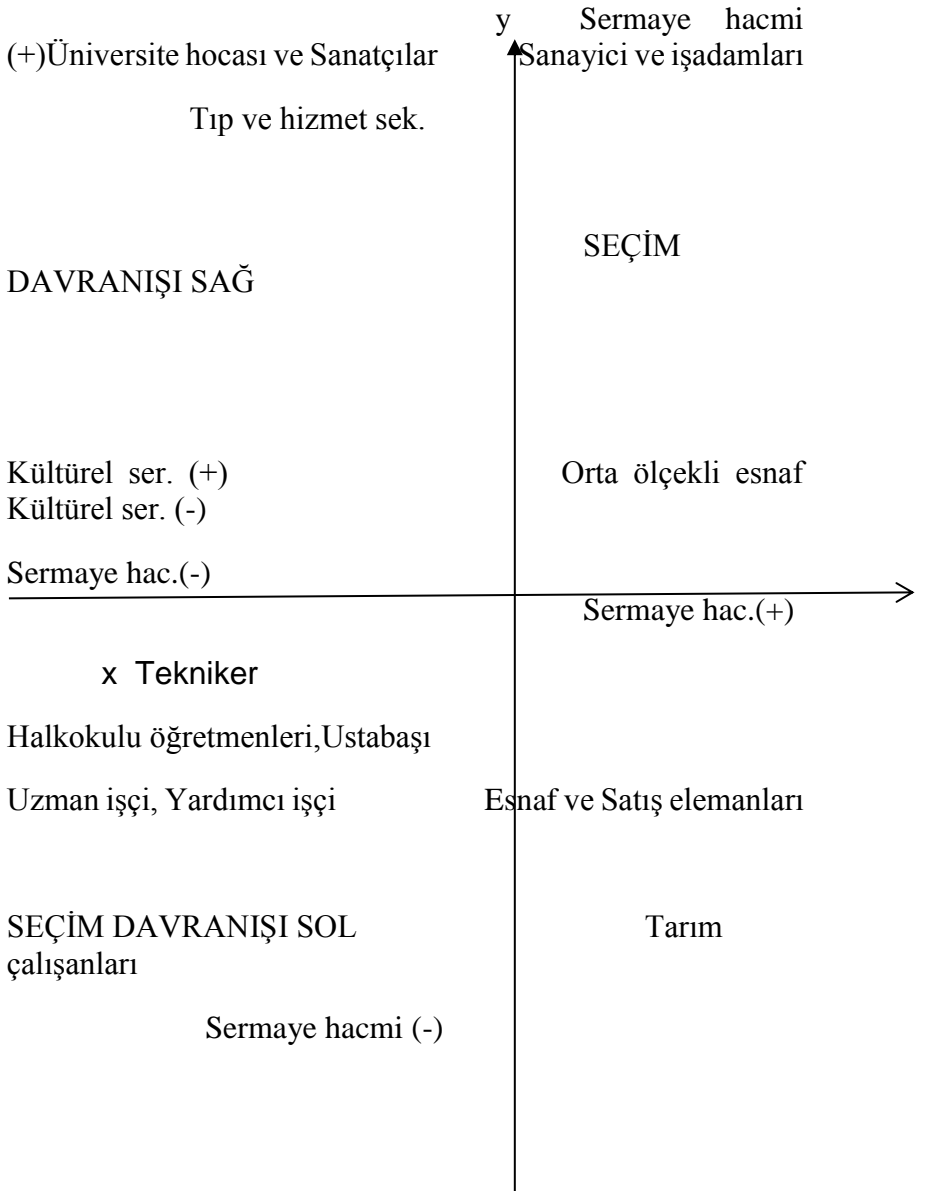
Bourdieu, sosyal alan (*soziales Feld*) kavramıyla onunla çok yakından ilgili olan sosyal mekan (*sozialerRaum*) kavramı arasında ayrım yapar. Fakat model olarak sosyal mekan, toplumsal sınıf alanlarının tarihsel durumu ve bu sınıflarda meydana gelen tartışma ve çatışmalarla yakından ilgilidir. "Sosyal mekan öyle bir şekilde yapılandırılmıştır ki onda aktör ve grupların dağılımı, kendisinden iki önemli farklılaşma ilkesi çıkacak şekilde konumlandırılmıştır. Bunlar ABD, Japonya veya Fransa gibi gelişmiş ölkelerde çok belirgin bir şekilde oluşmuş ekonomik sermaye ve kültürel sermayedir." (Bourdieu, 1998, s.18) Bu sermaye çeşitlerinin ölkelere hatta aynı ölkede içinde farklı sosyal sınıflara göre farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Bu yüzden Bourdieu sosyal mekan kavramının

sosyal eşitsizlik olgusunda önemli bir rol oynadığı görüşündedir (Schwengel, 1995, s.100). Bununla beraber Bourdieu, sosyal mekan kavramının açık seçik bir şekilde tarif edilemeyeceği görüşündedir. Her birey ya da her grup bu sosyal mekanda sadece bir yer işgal etmektedir. Bu yer ise bir toplumdaki dağılım ve farklılık prensiplerine bağlıdır. Bu anlamda sosyal mekan çok boyutlu bir şeydir. Bunlardan bazıları sermaye hacmi, sermaye yapısı ve zamansal gelişimdir. "Sosyal mekan aktörleri ilk olarak sahip oldukları genel sermaye hacmine göre; daha sonra bu sermayenin yapısına yani genel sermaye içinde sahip oldukları göreceli sermaye yapı ve yerlerine göre dağılırlar."(Bourdieu, 1998, s.18)

Bu bağlamda sosyal mekanın karışık yapısını anlamak için üç farklı ölçüt sözkonusudur. Bunlar sırasıyla sosyal kariyer, sermaye ve sermayenin yapısıdır. Bourdieu bu ölçütler sayesinde sosyal mekanın ilk aşaması olarak nesnel sosyal pozisyon alanını kurar ve tanımlar. "Habitus sayesinde sosyal pozisyon alanı yine onunla ilgili başka bir alana dönüştürülür. Başka bir ifadeyle farklı sosyal alanlar arasındaki uzaklık, ilgili sosyal alandaki aktörlerin sahip oldukları şeyler ve pratiklerin farklılaşmasıyla paralellik göstermektedir." (Bourdieu, 1998, s.20)

Sosyal mekan kavramını anlamak için üç farklı ölçütün en önemlisi sermaye hacmidir. Bu sermaye hacminin üç farklı alanı söz konusudur. 1. Ekonomik sermaye, 2. Kültürel sermaye, yani eğitim faaliyetleri, sanat ve kültürel yaşam biçimini içine alan sermaye, 3. Bir bireyin sosyal ilişkilerini gösteren sosyal sermaye.

Habitusla sosyal mekan kavramının en önemli belirleyicileri olan ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Aşağıdaki şema bize bu ilişkiyi ana hatlarıyla anlamamıza yardımcı olabilir.



Çizelgede de görüleceği üzere üç farklı sermaye şekli, farklı gruplarda farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Mesela işadamları tipik bir şekilde yüksek ekonomik sermaye'ye sahip olmalarına rağmen; daha az kültürel sermaye'ye sahiptirler. Ve bu gruba dahil olanlar şemanın sağ alt kısmındakilerle birlikte daha çok sağ parti seçmenleridir. İntellektüeller (üniversite hocaları, doktorlar, sanatçılar vs.) daha fazla kültürel sermaye'ye sahip olmalarına karşın; genelde daha az ekonomik sermaye'ye sahiptirler ve sol eğilimlidir. Bu sosyal mekanlardan herhangi birisinde bir pozisyona sahip olan birisi bu pozisyonunu kendi yaşam sürecinde değiştirebilir. Yani sosyal tabaka değiştirmek her zaman mümkündür.

Bourdieu'a göre bu şemada bulunan gruplar üç büyük sosyal sınıfla örtüşmektedir. Sanayici ve işadamları yüksek sınıfa, küçük esnaf orta sınıfa, niteliksiz işçi sınıfıysa alt sınıfa karşılık gelmektedir. Yani bu her üç grubun real sosyal hayatta karşılıkları her zaman vardır (Eder, 1989, s.20). Buradaki farklı sosyal pozisyonlarsa üç ana sosyal sınıf ayrımıyla özetlenebilir. 1. Hakim sınıf. İki türlü hakim sınıf vardır. Birincisi ekonomik sermaye ve güce hakim olan sınıf (Sanayici). İkincisi ekonomik güçten daha ziyade kültürel güce sahip olan sınıf (İntellektüeller). 2. İkinci büyük sosyal sınıfı orta sınıf teşkil etmektedir (küçük ölçekli esnaf, hizmet sınıfı vs.) 3. Üçüncü sınıf ise hükmedilen sınıf; diğer bir ifadeyle halk sınıfıdır (Schwengel, 1995, s.106-107). Bu üç sınıf içerisinde birbirleriyle dayanışma yada mücadele içinde olan bir çok alt gruplar vardır. Fakat toplumlar genelde üç sınıfa ayrılırlar ve bu sınıflar sermaye hacmine, sermaye yapısına ve sahip oldukları Habitus formlarına göre tarif edilirler.

Bourdieu ‘sosyal mekan modeli’ni ‘sosyal pozisyonlar alanı’ ve ‘hayat tarzı alanı’ olmak üzere iki alt dala ayırır. Her toplumda pozisyonlara bağlı olarak gelişen farklılıklar sözkonusudur. ”Mesela hayat tarzları gibi. Bunlar da dil fenomeninde olduğu gibi sembolik sistemlerdir.” (Bourdieu, 1998, s.22)

Hayat tarzı kavramı, M. Weber’in de belirttiği gibi hayatı yaşayış şeklinin sembolik işaretlerinin belirlenmesiyle yakından ilgilidir. Bu anlamda hayat tarzı kavramı, sadece ekonomik ve kültürel kaynaklara sahip olup olmamaya değil; aynı zamanda sosyal gruplara, öznel algılamalara, estetik değerlendirmelere ve seçim tercihlerine de bağlıdır. Farklı hayat tarzları sorunsuz bir şekilde yanyana birlikte bulunmazlar. Toplum dinamik bir yapıya sahiptir ve devamlı hareket halindedir. Sosyal gruplar sürekli kendi Habitus formlarını gerçekleştirmek için mücadele içerisindedir. Bu mücadele toplumdaki sosyal sınıflar arasında da mücadeleye sebep olmaktadır. Bu mücadele sadece sosyal pozisyonların iyileştirilmesi mücadelesi değildir. Bunun tabii bir neticesi olarak hayat tarzı kavramı da değişikliğe uğramaktadır. Yani sosyal pozisyonun değişmesiyle hayat tarzı da ister istemez değişmektedir. ”Farklı sosyal pozisyonlar hayat tarzının belirli nesne ve pratiklerini düzenlemektedirler.” (Schwengel, 1995, s.108)

Bu bağlamda hayat tarzlarıyla Habitus formları arasındaki zorunlu ilişkiye değinmek yerinde olacaktır. Bu iki kavram günlük hayatta her zaman birlikte görünürler. Hayat tarzları kendilerini, Habitus formlarıyla olan ilişkileriyle ifade ederler. ”Habitus hayat tarzının temeli olarak kabul edilir. O, şahsiyetin oluşmasında temel etken olan sosyalleşme sürecinde öğrenilir. Habitus hayat tarzı kavramının temel karakteristiğidir.” (Bourdieu, 1987, s.175) Sadece bireyler değil, aynı zamanda sosyal sınıfların da ortalama bir hayat tarzı vardır. Ve bu hayat tarzı bireyden bireye farklılık gösterir. Mesela boş zamanları kullanma, beslenme alışkanlıkları ve kültürel tüketim her

sosyal sınıfta farklılıklar göstermektedir. Buna en güzel örnek spor faaliyetleridir. Üniversite ve yüksek okul hocalarının başlıca spor faaliyetleri dağ sporlarıyla strançtır. Serbest meslek sahipleri ve üst düzey yöneticiler daha çok golf, tenis ve su sporları yaparlar. Ticaret ve sanayi ile uğraşan müteşebbisler daha çok binicilik ve avcılık sporuyla uğraşırlar. Daha alt sınıflarda yani işçi sınıfındaysa futbol, ragbi ve balık avlama rağbet görür (Schwengel, 1995, s.108). Aynı durum yeme-içme alışkanlığı için de geçerlidir. İnek eti, balık, meyve tüketimi üst sınıfa, domuz eti, sucuk ürünleri ve ekmek tüketimi alt sınıfa ait bir özelliktir. İçeceklerde de benzer bir durum sözkonusudur. Viski, şampanya ve kokteyl çeşitleri üst sınıfa, pernot, köpüklü şarap ve basit kırmızı şarap da alt sınıfa ait içeceklerdir.

Bourdieu' da hayat tarzı kavramı bağlamında diğer önemli bir kavram da "eğilim" (*Geschmack*) (Fransızca *le goût* kelimesinin almanca tercümesi olan *Geschmack* anlam itibariyle tat, lezzet, figürativ anlamda tabiat, huy, zevk, hoşlanma, iyiyi kötüden ayırt etme kabiliyeti gibi anlamlara gelmektedir. Biz burada Bourdie'nun bu kelimeye verdiği anlamı da gözönünde tutarak *Geschmack*' kelimesini anlam olarak birebir karşılama da *eğilim* kelimesiyle ifade edeceğiz.) kavramıdır. Bu kavram ona göre hayat tarzı kavramının temelini oluşturan sınıflandırma, değerlendirme ve eylem şemalarının üçünü de içine almaktadır. "Eğilim (*Geschmack*), belli bir sınıfın somut sınıflandırılmış pratiklerine maddi ve sembolik sahiplenme kabiliyetidir. Bu açıdan eğilim, hayat tarzı kavramının da temelinde olan üretici formdur." (Bourdieu, 1987, s.283) Bu anlamda Habitus formlarıyla farklı eğilim pozisyonları, nesnel pozisyon yapısıyla hayat tarzlarının sembolik yapısı arasında bir bağlantı sözkonusudur. Herhangi bir sosyal sınıfın hayat tarzı, kendi temelinde bulunan Habitus'tan dolayı içsel bir birlik gösterir.

Her sosyal sınıfın da Habitusu'nun farklı olduğu gözönünde tutulursa hayat tarzlarının yapılanmasında etkin olan farklı üç eğilimden bahsetmek mümkündür. Birincisi üst sosyal sınıfa aittir. Buradaki eğilim belirleyicileri, özgürlük ve lüks hayattır. İkinci eğilim formu orta sınıfın eğilimleridir. Bu eğilim tipi, geçerli kültürün yozlaşmış değerlerinden açık bir şekilde kendisini sınırlaması ve bunun propagandasının yapılmasıyla ayrılır. Üçüncü eğilim tipi popüler eğilimdir. Bu form kültürel meşruluk ölçütlerini belirleyen merciler tarafından onaylanmamış bir eğilimdir. Bu eğilime sahip olan insanlar onu tamamen pratik nedenlerden dolayı tercih etmektedirler. Bu eğilim türünde ekonomik ve kültürel kaynakların eksikliği sözkonusudur. Bundan dolayı bu eğilim tipini zorunlu eğilim formu şeklinde nitelemek mümkündür.

Şimdiye kadar anlatılanlar şu şekilde özetlenebilir: Habitus kavramı Bourdieu sosyolojisinin merkez kavramı olup onun bütün görüşleri bu kavram etrafında şekillenmektedir. Habitus kısaca bireyin düşünce, algı ve eylem şeması olarak tanımlanabilir. Sosyal alanda sahip olunan herhangi bir pozisyon muhakkak surette Habitusla ilişkilendirilmek zorundadır. Bu ilişki bireyler üzerinden tekrar sosyal alanlara yansımaktadır. Bu bağlamda Habitusla sosyal alanlar arasında kaçınılmaz bir diyalektik yapı söz konusudur. Hayat tarzı bu bağlamda sosyal pozisyonlar üzerine yapılan mücadelede bir araç konumundadır. Farklı toplumsal sınıflar arasında ortaya çıkan kültürel mücadele hayat tarzları mekânında (alanında) meydana gelmektedir. Bireyin sosyal mekânda sahip olduğu yer, onun Habitus formunu belirlemektedir. Habitus aynı zamanda bireye ait özel hayat tarzını (eğilim) ve pratik formları da büyük ölçüde etkilemektedir. Habitus'un diğer önemli bir fonksiyonu da bireyin kendisini yabancı gruplardan ayırmasına yardımcı olmaktır.

Kaynakça

- Bourdieu, P. (1992). Rede und Antwort, Frankfurt a/M.
- Bourdieu, P. (1987). Der Habitus und der Raum der Lebensstile, in: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a/M.
- Bourdieu, P. (1998). Praktische Vernunft zur Theorie des Handelns, Frankfurt a/M.
- Bourdieu, P. (1985). Sozialer Raum und Klassen, Frankfurt a/M.
- Bohn, C. (1991). Habitus und Kontexte. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus, München.
- Eder, K. (1989). Klassentheorie als Gesellschaftstheorie, in: Lebensstil und kulturelle Praxis (yayımlayan) K. Eder, Frankfurt a/M.
- Jurt, J. (1995). Das literarische Feld, in: Theorie und Praxis, Darmstadt.
- Loic, J.D. Wacquant, Bourdieu, P. (1996). Reflexive Antropologie, Frankfurt a/M.
- Mikl-Horke, G. (1994). Soziologie, 3. baskı, München.
- Schwengel, M. (1995). Bourdieu zur Einführung, Hamburg.

Kentlerin Gelişiminde Terörün Etkileri

Vedat Yılmaz, Bitlis Eren Üniversitesi
Ahmet Kenan Sayın, İnönü Üniversitesi

Giriş

Kentler, insanların yaşamlarını rahat ve huzurlu bir biçimde yaşamlarını sürdürdükleri alanlardır. Herkes kendi kentinin gelişmesini kentindeki olanakların artmasını ister. Bir kent ne kadar gelişir ve büyür ise orada yaşayan insanların olanakları bir o kadar artar. Ancak kentlerin gelişimine engel olan bazı unsurlar vardır. Bu unsurların başında terör olayları gelmektedir.

Kentlerde sürdürülebilir bir gelişmenin sağlanabilmesi için kentteki terör sorununun tamamen bitirilmesi gerekir. Terör korkusu bulunan kentlere insanlar yatırım yapmamaktadır. Bununla birlikte o kentte yaşayan insanlar bahçesini bırakıp başka kentlere göç etmek zorunda kalmaktadır. Terör korkusu olan kentlerde yaşayan insanlar ilk fırsatta başka kentlere göç etmektedir. İnsanların kendi kentlerinden göç etmeleri sonucunda kentteki nüfus azalmaktadır. Nüfus kentlerin gelişiminde önemli bir güç olarak kendini göstermektedir. Nüfusu az olan kentlerdeki gelişimin daha az olduğunu hatta gerilediğini, nüfusu fazla olan kentlerde ise gelişimin fazla olduğunu ancak bu kentlerde farklı sorunların ortaya çıkabildiğini söyleyebiliriz.

Kentlerin gelişimindeki birinci öncelik kent güvenliğidir. Bir kentte insanlar güvenliğinden endişe ediyorsa o kentin gelişimi beklenilemez. Kent güvenliği bu bakımdan önem arz etmektedir. Terör olayları bir kentin gelişimine engel olmakla birlikte kentteki yaşam koşullarını da güçleştirmektedir.

Kent ve Kentleşme Kavramları

Kentle ilgili oldukça fazla tanımlama yapılmakta birlikte kenti, bireyin yaşadığı yer olarak kısaca tanımlayabiliriz. Toplumsal ve ekonomik şekillenme olarak kent, insanların doğa ile olan yerleşme ilişkilerinde hem yeni hem de ileri bir aşama olarak kendisinden önceki yerleşme şekillerinden belirgin çizgilerle ayrılan özellikler taşır. Her bilim dalı ya da her yaklaşım farklı ölçütler kullanarak kenti tanımlamaya çalışmıştır (Özer, 2004: 2).

Kent yer aldığı doğa parçasını birçok yönüyle değiştirmekte ve yeni çevresel koşullar oluşturmasıyla ortaya çıkmıştır. Yerleşim yerinin coğrafik konumu, bulunduğu mevki ve topografyası, o yerleşim alanının ekolojik yapısını ve atmosfer özelliklerini değiştirmektedir. Bu durumda her kent, farklı bir ekolojiye ve atmosfere sahip olmaktadır. Bu oluşturulan yapay ortam kendi içinde bir sistem oluşturmakla birlikte bulunduğu bölgenin doğal çevre faktörleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır (Göksu, 1993: 27)

Yönetmelik örgüt birimlerinin kentin tanımlanmasında bir ölçüt olarak kullanılması, dünyada ve belirtilen yerleşim alanı belirli bir yönetmelik örgüt biriminin sınırları içerisinde ise kent, sınırları dışında kalmakta ise köy olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle belediye sınırları içerisinde yaşayan insanlar “kentli” olarak değerlendirilmekte olup, belediye sınırları içindeki nüfus da “kentli nüfus” olarak tanımlanabilir (Keleş, 2008:109).

Kentleşme kavramına baktığımızda, Kentleşmenin de birçok tanımı olmakla birlikte, kentleşmeyi genel olarak, nüfus ve kent sayısındaki artış ile birlikte kentteki ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda gelişim gösterme durumu olarak ifade edebiliriz.

Kentleşme 20. yüzyılın en önemli olguları arasında yer almaktadır. Çünkü kentleşme, toplumların siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamlarında ortaya çıkan en kapsamlı değişimleri içerisinde barındırmaktadır. Bu bakımdan da kentleşme, ekonominin kaynaklarını harekete geçirme, siyasi oluşumu demokratikleştirme, sosyal ve kültürel yaşamı geliştirmede en etkili süreç olarak kabul görmektedir. Bu anlamda kentleşme ile gelişme sürecinin birbiri ile özdeşleştiğini söyleyebiliriz (Ertürk ve Sam, 2016: 1).

Kent ve kentleşme geniş boyutlu kavramlardır. Kentleşme toplumsal yaşamda, çeşitlilik, yoğunluk, farklılık, karmaşıklık, benzeşme ve yabancılaşma, bireyselleşme ve toplumsallaşma kavramları ile de açıklayabiliriz. Kentleşmeyi simgeleyen bu kavramlardan yola çıkarak kenti şöyle tanımlayabiliriz (Tankut vd., 2002. Aktaran, Beyazlı, 2005: 44-45).

- Farklılıkların, çeşitlilik içinde olduğu yerlerdir.
- Yoğun ilişkilerin bulunduğu yaşam alanlarıdır.
- Yeniliklere açık olmakla birlikte kendi kurallarını üreten alanlardır.
- Toplumsal paylaşım ve korunma ile birlikte yabancılaşma ve yalıtılma sorunlarını da bünyesinde bulunduran yerleşim alanları olarak tanımlayabiliriz.

Bu bakımdan kent ve kentleşmeyi birbirinden ayrılmaz ikili olarak ifade edebiliriz (Beyazlı, 2005: 46).

Hızlı kalkınmanın gereği olan yatırımlar kentlerde yapıldığı, sanayi ve hizmet alanlarının istediği gelişme ortamı kentlerde oluşturulmasıyla, kalkınma yolunun kentlerden geçtiği, yani kentleşmenin kalkınmayı sağlayıcı ve hızlandırıcı bir unsur olduğu sonucunu vermektedir. Ancak planlı ve programlı olmayan kentleşmenin söz konusu olduğu bölgelerde bu durum geçerliliğini kaybedebilmektedir. Bu tür bir kalkınma amacına ulaşmanın yoluysa sürdürülebilir bir kentleşmeden geçmektedir. Sürdürülebilir gelişme en basit şekilde,

kullandığı kaynakları yerine koyabilecek bir gelişme olarak ifade edilebilir. Sürdürülebilir kentsel gelişim yaklaşımı ise, kentsel gelişmenin etkilediği ve kentsel gelişmeyi etkileyen tüm çevresel (yapılı çevre/doğal çevre), ekonomik ve sosyal unsurları birbiriyle ilişkili şekilde içermekte. sosyal ve ekonomik gelişimin çevre koruma ve iyileştirme amacı ile birleştirilmesini ön görmekle birlikte gelişimin biçiminin katılımlı süreçlerle kararlaştırılmasını gerektirmektedir. Sürdürülebilir kentleşme/kentsel gelişme yaklaşımını, sürdürülebilir kalkınma yönündeki genel evrensel hedefin önemli bir parçası olarak görülmelidir (Çan, 2014: 123).

Kentlerin Tarihsel Gelişimi

Bir yerleşim alanı olarak kent oldukça eski tarihlerde ortaya çıkmıştır. Toplumların yerleşik hayata geçmeleri ve tarım ile uğraşmaları bunun sonucunda da tarım ürünlerini elde etmeye başlaması ile ortaya çıkan ilk kentlerin M.Ö. 3500-2500 tarihleri arasında görüldüğünü söyleyebiliriz. Arkeolojik çalışmalar sonucunda ortaya çıkarılan ilk kentlerin bugün az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde bulunması dikkat çekicidir. Mezopotamya, Hindistan, Çin ve Mısır o zamandan bu zamana kadar kentsel uygarlık, teknolojik, ekonomik ve toplumsal koşullara göre evrimini devam ettirmektedir. Günümüzdeki yeni sorun kentlerde meydana gelen büyümedir. diğer bir ifade ile nüfusun belli bir yerleşim alanına yığılmasıdır (Kılınç, 1993: 148).

İnsanlık tarihinin gelişiminde bir yerleşme şekli olarak kentlerin antik çağa kadar uzandığı görülmektedir. Bu çağda kentler genel olarak göl ve nehir kenarlarında kurulmuştur. Bunun sebebi bu alanların tarıma elverişli olmalarıdır. Bu dönemdeki yerleşmeleri. Mısır, Mezopotamya, Hitit, Roma, Yunan yerleşmeleri olarak gruplanabilir. Tüm bu yerleşmelerin ortak özellikleri, kentlerin etrafının yüksek surlarla çevrili olmaları, çalıştırmak amacıyla köle gereksinimlerinin olmaları ve yağmalamaya dayalı savaşlar

olduğu söylenebilir. Köleci ekonominin etkisinden kurtulan üretici güçlerin gelişmesiyle olması gerekenden daha fazla ürün elde edilmeye başlanmıştır. Sanatçılar ve zanaatçılar senyör şatoları etrafında toplanmışlar, gün geçtikçe sayıları artmış ve yaygınlaşmaya başlamışlardır. Bu gelişimle birlikte malın el değiştirmesinde aracı rolü üstlenmeye başlayan tüccarlar sınıfının da ortaya çıkmasıyla derebeylik ekonomisinin çöküşü hızlanmış ve pazar ekonomisi gün geçtikçe gelişmeye başlamıştır. Kölelik çağının eski kentleri haricinde, yeni birçok kent de bu şekilde doğmuştur. Toplumların gelişme tarihleri ile kentlerin oluşmasının birbirleri ile uyumlu bir şekilde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda her ikisini karşılıklı etkileşimleriyle beraber ele alınarak incelenmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Böylesi bir yaklaşım ile görülür ki toplumsal alt yapıyı oluşturan üretim biçiminin tüm üst yapı kurumlarını kendisine uyumlu olmaya zorlaması ile toplumların tarihsel gelişim süreçlerinde toplumsal-ekonomik yapılar doğmuş, kentler de her farklı toplumsal yapıda, o yapının gerektirdiği fonksiyonlara sahip olmuşlardır. Diğer bir ifade ile kentler, ekonomik-toplumsal yaşamla beraber zorunlu olarak ortaya çıkmışlardır. Kentlerin tarihsel gelişim süreçlerinde geçirdikleri safalar, kentleşme olgusunun açıklanmasını da kolaylaştırıcı nitelikler taşımaktadır (Özer, 2004: 5-6).

Kentlerde önemli sürdürülebilir gelişmenin sağlanmasıdır. Kentteki Sürdürülebilir gelişmenin sağlanması amacıyla ekonomik, sosyal ve çevresel süreçlerin birbiriyle bütünleştirilmesi ve bu biçimde oluşacak bütünün somut gerçek mekansal yönüyle sürdürülebilirliğin soyut amaçlarının somuta dönüştürüldüğü çerçeveyi oluşturmaktadır. Sürdürülebilir kentleşme kavramı ise, dünya üzerinde sayıları ve nüfusları hızla artan kentlerde, ekolojik dengenin korunması çerçevesinde kullanılabilecek en önemli stratejileri arasında yer almaktadır (Tosun, 2010: 390).

Kentler, insanların rahatlığı ve huzurunu artıracak şekilde geliştirilmesi zorunludur. Kentler insanları boğmamalı, rahat ve huzurlu bir ortam yaşayanlara sunmalıdır. Bu tür sunum içinde önceden gerekli olan plan ve programların hazırlanması ve uygulamaya konulması ile gerçekleştirilebilir (Tortop, 1991: 176).

Türkiye’de Kentleşme Olgusu

Türkiye’deki kentleşme olgusunun özelliğini ve nasıl bir yön izlediğini açıklamadan önce, Batı Avrupa ülkelerindeki kentleşme olgusu ile Türkiye’deki kentleşme olgusunun benzer ve farklı yönlerinin ifade edilmesi daha yararlı olacaktır. Türkiye’deki kentleşme ile Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’daki kentleşme ve sanayileşme ilişkisinin benzer yönleri olmakla birlikte farklı yönleri de bulunmaktadır. Benzer yönlerin birincisi, Türkiye’de ve Batı ülkelerinde sanayileşme derecesi yüksek olan bölge ve kentlerin aynı zamanda yüksek kentleşme düzeylerine sahip olmasıdır. İkinci benzer yön, sanayinin yeni kurulduğu yerleşim alanlarında diğer yerlere nazaran daha kısa sürede ve hızlı bir kentleşme seyrinin izlenmesidir. Üçüncü ve son bahsedeceğimiz benzer nokta ise, sanayi sektöründe daha çok donanımlı işgücü, endüstriyel teknoloji ve tüketici kitlesi ihtiyacı ön planda olduğundan, kentlerin bu yönlerinden yararlanılmasının tercih edilmesidir. Farklı olan nokta ise, Batı ülkelerinde genelde kentleşme sanayileşme ile birlikte gelişirken, Türkiye’de sanayinin olmadığı yerleşim alanlarına da nüfus akını devam etmektedir. Bu nedenle Türkiye’de kentleşme, salt sanayileşme ile oluşmamıştır. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’daki kentleşmeyle de benzerlik gösteren Türkiye kentleşme olgusunun, kendine özgü bir niteliği de Türkiye’nin doğu bölgeleri ile batı bölgeleri arasındaki kentleşme oranlarının farklı düzeyde olmasıdır (Şentürk, 1999: 25, 26).

1950’li yıllarda başlayan Türkiye’deki kentleşme süreci yıllara göre gün geçtikçe hızla artış göstermiştir. Nüfusta da artış

meydana getiren bu süreç bazı kentlerin daha da büyümesine ve ana kent, büyük kent ya da büyükşehir diyebileceğimiz yerleşim alanlarının oluşmasını sağlamıştır. Büyüyen kentlerde yaşayan insanların bazı olanakları önemli düzeyde artarken bazı olanakları ise azalmıştır. Biraz daha açıklamak gerekirse ekonomik, sosyal ve kültürel olanaklar artış gösterirken nüfusa bağlı olarak ortaya çıkan çevre sorunları insanların yaşamını olumsuz yönde etkilemiştir.

Türkiye'deki kentleşme sürecinin ortaya çıkmasının temel nedeni, tarım sektöründe başlayan teknolojik gelişimle kırsal kesimdeki emek talebinin azalması ile birlikte tarım sektöründeki istihdamın tarım dışı alanlara kayması ve özellikle sanayi ve karmaşık iş örgütlerinin yer aldığı kente göç etmeleridir (Kıray, 1982: 57-66).

Türkiye'de şehirli nüfusun daha gelişmiş kent olarak adlandırabileceğimiz ana kent, büyükşehir veya metropollerde toplanmasının bir sonucu olarak, büyükşehir olan kent sayısının en fazla olduğu Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri'nde kentleşme oranları artmıştır. 2009 yılı, Türkiye kentli nüfusunun büyükşehirler başta olmak üzere, büyük kentlerde toplanmaya başladığı bir değişim dönemi olarak dikkatleri çekmektedir. Bu durum metropoliten ve büyükşehirlerin bir yandan kendi iç dinamikleriyle büyümelerinin, diğer yandan da, daha alt kategorilerdeki kentlerin gelişerek, bu gruplara katılmalarının ve ayrıca, başta küçük kentler olmak üzere, daha alt kategorilerdeki kentlerin, göç yolu ile bu kentleri beslemelerinin sonucu olarak değerlendirilebilir (Garipağaoğlu, 2010:1).

Türkiye'de kentleşme oranlarına baktığımızda. 1965'den 2009'a sürekli artış göstererek, %30,8'den, %73,7'ye yükselerek, bu süre zarfında yaklaşık 2,5 katı artmıştır. En yüksek kentleşme artışı ise, 1980 ile 1990 yılları arasında, diğer bir ifade ile Türkiye'nin kentleşme süreci açısından ikinci ivmeyi kazandığı dönemde göstermiştir. 1990'da ilk kez

Türkiye’de kentleşme oranı %50’den daha fazladır. Kentleşme oranlarının, coğrafi bölgelere göre dağılımı ve zaman içerisinde farklılık göstermesi dikkate alındığında, genel olarak hepsinde önemli artışların olduğu söylenebilir. Kentleşme oranının yüksekliği bakımından birinci sırada Marmara Bölgesi yer almaktadır. Bütün bu değerlendirmeler, Türkiye’de kentli nüfusun büyükşehirlerde toplanmasının bir sonucu olarak, büyükşehir kent sayısının en fazla olduğu Marmara ve İç Anadolu Bölgeleri’nde, kentleşme oranlarının yüksekliğini açıklamaktadır. Karadeniz Bölgesinde sadece 1 tane büyükşehir (Samsun ili nüfusu 1 milyonun altında) olması ve özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’nde hiç büyükşehir olmayışı, kentli nüfus oranını ve dolayısıyla, kentleşme oranını da azaltmaktadır. 2009 yılı, Türkiye kentli nüfusunun büyükşehirler başta olmak üzere, gelişmiş kentlerde toplanmaya başladığı bir değişim dönemi olarak dikkat çekmektedir. Bu durum büyük kentlerin bir taraftan kendi iç dinamikleriyle büyümelerinin, diğer taraftan da, daha alt kategorilerdeki kentlerin büyüyerek, bu gruplara katılmalarının ve öncelikle küçük kentler olmak üzere, daha alt kategorilerdeki kentlerin, göç yolu ile bu kentleri beslemelerinin neticesi gibi görünmektedir.

2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı “On Dört İilde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile Türkiye’deki mevcut on altı olan büyükşehir belediye sayısına on dört ilin daha eklenmesi ile birlikte büyükşehir sayısı otuza yükselmiştir. Dolayısıyla büyükşehirlerde yaşayan nüfus oranı da yükselmiştir. Büyükşehir olan yerleşim alanlarındaki nüfusta önceki yıllara göre artış eğilimi yönündedir. Diğer elli bir ildeki özellikle doğu gölgesinde yer alan kentlerdeki nüfusun batıdaki büyükşehirlerle doğru kaydığı görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biriside terör olaylarının ve işsizliğin doğuda kendini daha fazla göstermesidir.

Türkiye’de 2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı yasa ile birlikte bir kentin il mülki sınırları içerisinde yaşayan nüfusun 750 bin ve üzeri olması durumunda o kent büyükşehir olabilmektedir. 2012 yılına kadar büyükşehir belediyesi bulunmayan Doğu Anadolu Bölgesinde Malatya ve Van illerinin büyükşehir olması ile birlikte Türkiye’de büyükşehir belediyesi olmayan bölge kalmamıştır.

Güvenlik Kavramı ve Kentleşme

Güvenlik kavramı, tehdit, korku ve tehlike hallerinden uzak olmak demektir (Karabulut, 2011: 7). Kentte yaşamının zaruri ihtiyaçlarından biri de güvenlik hakkıdır. Kentleri içine alan kamu güvenliği ise, kent yaşamını oluşturan devlet ve halkın ortak yaşam koşullarının dış ve iç tehditlere karşı korunmasıdır.

Özellikle kent ve güvenlik kavramlarını birlikte ele aldığımızda plansız kentleşme konusu karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma en iyi örnek ülkemiz olabilir. Türkiye’de Özal Döneminde hızlanan ülkeyi dünyaya açma dalgası, bir anda yıllarca bastırılmış olan plansız kentleşmeyi de 3366 Sayılı Kanun ile (1987) kamuoyu gündemine getirmiştir (Tokay, 2011: 86). Ancak, bu süreçten istenilen netice alınmamış, plansız kentleşmenin haline, 1999/2000 yıllarında meydana gelen Marmara Bölgesi depremiyle, dikkat çekilmiştir. Konuya, esaslı çözüm arayışı ise, 2000’li yılların ikinci yarısında başlamıştır. Aynı şekilde Türkiye’nin 60 yılı aşkın bu göç-kentleşme sürecinde, siyasi beklentilerin yol açtığı denetim ve plansızlık, bu sorunun devasa boyutlara gelmesine sebebiyet vermiştir (Kara, 2010: 50). Dolayısıyla, kentlerin geleneksel yardım ve dayanışmasının yerini, azalan sosyal kontrol neticesinde yabancılaşma, şüphe ve yeni suç türleri almıştır. Örneğin, İstanbul Sulukule’de kentsel dönüşümü kapsamında yeni yerlerine taşınan 300 hak sahibinin kısa süre içerisinde eski alışkanlıklar ile düzenli kent yaşamının bedellerine katlanamamaktan ve ona alışmamaktan ötürü,

eski yaşam tarzına dönüş içine girdikleri ulusal basın kanalıyla gündeme gelmiştir (Yılmaz, 2009: 102). Aynı şekilde bir kentin içinde oluşabilecek terör faaliyetleri de ele alınan konularla yakın ilişkiindedir. Dolayısıyla bir kentin özellikleri, geçmişi, mevcut düzeni ile güvenliğinin arasında sıkı bir bağ olduğu görülebilir.

Kentsel Güvenlik ve Terör Sorunu

Terör dilimize, Fransızca “terreur” kelimesinden geçmiştir ve terör sözcüğü etimolojik kökeni Latince'dir. Fransız İhtilaliyle beraber ilk defa kavram olarak kullanılan terörizm, gerek o dönemki kullanım anlamı gerek Latince'deki kelime anlamı itibarıyla “korkuyla yönetmek” manasına gelmektedir (Combs, 2006: 4). Türk Dil Kurumu tarafından ise “yıldırı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Teröre ilişkin daha genel ve sade bir tanım yapmak gerekirse terörü şu şekilde ifade etmekte mümkündür (Bal, 2006:4): “Terör, belli ideolojiye sahip bir grup tarafından, hedef kitlenin belli bir konudaki davranışını veyahut fikrini değiştirmek amacıyla belli siyasi amaçlar gerçekleştirmek üzere bilerek özellikle sivillere yönelik olarak toplumda kaos ve korku ortamı meydana getirecek propaganda amaçlı şiddet eylemleri yapılmasıdır.”

Dünyada kentleşmenin ve toplu yaşama ihtiyacının artmasıyla birlikte güvenlik kavramının önemli bir ayağını, kent alanındaki güvenlik, yani kentsel güvenlik oluşturmakta, bu güvenlik alanı. hava, kara ve deniz ulaşımındaki güvenliği de kapsamaktadır. Günümüzde terör küresel anlamda bir tehdit olmuş durumdadır. Terör örgütlerinin hedeflerinde. insanların toplu olduğu ve toplum içinde büyük korku yaratacak, metro istasyonları, otogarlar ve hava meydanları yer almaktadır. Saldırılarda özellikle büyük kentler hedef alınmakta ve diğer milletlerden insanlarda ölmekte veya yaralanmakta böylece terör eylemi dünya gündemine yayılmaktadır. Birçok medya organı bu olayı flaş haber olarak yayınlamaktadır. Eylemlerin

en dikkat çeken tarafı şiddet ve korku içerikli olmasıdır. Bu anlamda dünyada, 11 Eylül saldırıları çok önemli bir yer tutmuştur. Bir örgüte bağlı teröristlerin, ABD'de yer alan bir havalimanında güvenlik kontrollerinden geçerek, yolcu uçaklarını kaçırmaları ve kentlerin önemli noktalarına saldırımları, sonuçta da ABD'deki İkiz Kulelerin yıkılarak 3 bin kişiye yakın insanın ölmesi büyük bir korku ve şiddet sarmalı oluşturmuştur. Saldırı dünya medyasında canlı olarak yayınlanmış ve dünya devletleri yeni ve güçlü bir terörizmle yüzleşmek durumunda kalmıştır.

Aynı şekilde dünyanın birçok kentinde terör saldırıları yapılmakta ve adeta hedef alınan kent bir savaş ortamına girebilmektedir. Son dönemde yaşanan ve IŞİD/DAEŞ terör örgütünün İstanbul ve Paris gibi birçok önemli kentte yaptığı bir dizi eylemler bu duruma örnek oluşturmaktadır. Bu ve benzeri birçok saldırı kentsel güvenlik kavramıyla birlikte kentin güvenliğinin sağlanması konusunda neler yapılacağına planlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Terör tehdidi ile artık bombalı saldırılara karşı büyük meydanlar ve önemli binalar ek güvenlik önlemleri ve ek koruma yapılarıyla çevrilmektedir. Örneğin önemli binaların çevreleri beton bariyer veya benzeri koruma çemberleriyle korunmaktadır. Aynı şekilde kentte yapılacak toplantı veya gösteriler çok farklı ve dikkatli bir şekilde ele alınmakta ve olağanüstü güvenlik tedbirleri gündeme gelmektedir. Bu kentsel etkinlikler günümüzde devletlerin güvenliğini etkileyen ve dünya medyasında yer alan önemli olaylardır.

Kentlerin Gelişiminde Terörün Etkileri

Çağımızda kentlerin gelişimi ve güvenliğindeki mevcut sorunlar ve taşıdığı riskler, dünya üzerindeki ülkelerin güvenliği ile yakından ilgili hale gelmiştir. Bu durumun en önemli olayı ABD'de yaşanan İkiz Kule Saldırıları yani 11 Eylül (2001) Terör Saldırıları olmuştur. Öyleki bir terör eylemi

bir kentin tüm sakinlerini etkilemekte hatta bazen ülke bu eylemden etkilenerek bir savaş durumuna girmiş gibi eylemin olduğu kente askeri sevkiyat yapabilmekte veya olağanüstü hal durumuna geçebilmektedir. Benzer şekilde Türkiye için örnek verilecek olursa İstanbul ili örnek verilebilir ayrıca ülkenin doğu illerindeki terör eylemleri sonucu göçlerde oluşmuştur.

Terör eylemlerinin etkileri ele alındığında, büyük bir terör eylemi sonrası kentin turizm potansiyeli düşebilmekte, okullar tatil edilmekte, havalimanları kapatılabilmektedir. Bu durumları sıkça yaşayan kentlerin ticari hayatları ve sosyal hayatları olumsuz etkilenmektedir. Aynı şekilde kentte yaşayan insanların toplumsal ve kişisel sağlık durumları da terör eylemlerinin ortaya çıkardığı baskı-şiddet ve korku durumlarından dolayı olumsuz etkilenmektedir. Birçok kişi büyük travmalar yaşamaktadır.

Konu ile ilgili olarak kentlerin mimari yapıları da terör faaliyetleri nedeniyle büyük değişimlere uğramaktadır. Hürriyet gazetesinde geçen ve terör eylemleri ve kent güvenliğini konu alan bir haberde (hürriyet.com, 2017): Londra'nın merkezinde 'Çelik Kuşak' denilen bir stratejinin uygulandığını ve buna göre kent merkezinin büyük oranda yayalaştırıldığı, doğrudan taşıt trafiğinin engellendiği, tüm bank ve sokak lambalarının yeniden tasarlandığı ve yapıldığı, sonuçta bombalı saldırılara karşı insanları korumak için insanların yoğun kullanımlarını seyreltmek, taşıt trafiğini kent merkezinden uzaklaştırmak, toplu taşıma istasyonlarının tek bir noktadan birkaç istasyona dönüştürmek gibi düzenlemelerin yapıldığı aktarılmaktadır.

Günümüzde dünyada tüm kentler için benzer güvenlik ve koruma esaslı değişimler yapılmaktadır. Birçok binanın çevresi tekrar inşa edilmekte ve güvenlik seviyeleri üst seviyelere çıkarılmakta ve hatta güvenlik gerekçesiyle yaya ve araç trafiğine kapatılmaktadır.

Kentte Şiddet Olayları ve Topluma Etkileri

Şiddet (TDK, 2018) kelime anlamı olarak bir hareketin sertliği, kaba güç anlamlarında kullanılmaktadır. Terör eylemlerinde şiddet bilerek ve istenerek uygulanmaktadır. eylemlerdeki şiddet ne kadar artarsa eylem o kadar ses getirmektedir. Bugün kentler, artarak büyüyen ve çeşitlenen suçların en yaygın olarak işlendiği merkezler olma durumuna da gelmiştir.

Terör örgütlerinin hedef seçtiği kentlerde eylemlere bakıldığında. toplumda çok büyük bir korku oluşturulması amacıyla kentin herhangi bir noktasında, özellikle günümüzde etkili bombalarla, birçok kişinin öleceği veya ağır yaralanacağı eylem yer ve şekilleri seçilmekte, seçilen nokta, zarar görecekt kişiler veya seçilen zaman ile terör örgütleri dünyaya, mevcut hükümete ve insanlara bazı mesajlar vermektedir. Örneğin İstanbul ilinde bazı terör örgütlerinin önem verdiği günlerde kentin önemli noktalarında ek güvenlik tedbirleri alınmaktadır. Aynı şekilde İstanbul Atatürk Havalimanı saldırısında (2016) dışhatlar bölümü hedef alınarak birçok yabancı uyruklu insanın ölmesi hedeflenmiştir.

Terör ve içerdiği şiddet ile birlikte topluma bir çok açıdan etki verilmek istenmekte ve toplumdan da bir hedeflenen tepki beklenmektedir. Bir eylem sonrası örgüt mevcut hükümetin veya hedeflediği sistemin işlemediğini, devletin insanların güvenliğini sağlamada yetersiz kaldığını bu durumda kendisinin güçlü ve haklı olduğunu belirterek mevcut toplum üzerinde bir algı operasyonu gerçekleştirmeyi hedefler. Böylece toplum baskı ile yıldırılacak ve örgütün istekleri doğrultusunda yönetilecektir.

Kentlerde meydana gelen terör eylemleriyle insanlar fiziksel olarak ve ruhsal olarak baskı altına alınır ve toplum artık güvende olmadığını düşünmeye başlar. Toplu yerlerde bulunmama, gezi ve seyahatlerin iptali, çocuklarını okula göndermeme gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Türkiye

Psikiyatri Derneği Ruhsal Travma ve Afet Psikiyatrisi Çalışma Birimi üyesi Doç. Dr. Burhanettin Kaya, (hürriyet.com, 2016) **Terör** olaylarının tekrarlanmasının insanların "güvende olduğu" duygusunu zedelediğini ve her an acı haber alacağı, her an kötü bir şey olacağı hissiyle ortaya çıkan yaygın anksiyete bozukluğuna neden olabileceğini belirtmektedir.

Sonuç

Kentler insanların yaşamlarını rahat ve huzurlu bir şekilde devam ettirmek istedikleri yaşam alanlarıdır. Bu yaşam alanlarının kendi ihtiyaç ve taleplerini karşılama bakımından önem arz etmektedir. İnsanların yaşamlarını devam ettirmeyi istediği kentlerde farklı sebeplerden dolayı huzurları ve rahatları bozulabiliyor. İnsanların rahat ve huzurunu kaçıran en önemli faktörlerden birisi de terör olayları olarak görülmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de birinci fizyolojik gereksinimlerden sonra güvenlik ihtiyacı gelmektedir. İnsanların yaşamlarını rahat ve huzurlu bir şekilde sürdürebilmelerindeki en önemli etkenlerden birinin güvenlik ihtiyacı olduğu görülmektedir. İşte kentlerin gelişiminde de öncelikli ihtiyaçlardan birisi de terör sorunlarının giderilmesi ve güvenliğin sağlanmasıdır. Terör olan bölgede yaşayan insanlar sosyal bir travma geçirerek kendi buldukları kentlerini terk etmek zorunda kalarak başka yerlere göç yoluyla yaşamını sürdürmek için arayış içerisine düşmektedir. Kentlerin gelişimine önemli bir şekilde engel olan terör sorunu kentlerdeki nüfusunda azalmasına neden olmakla birlikte bu yerleşim alanlarını ekonomik anlamda da olumsuz yönde etkilemektedir.

Dünyanın her yerinde olabileceği gibi Türkiye'nin de her bölgesinde terör olayları ile karşılaşmak mümkündür. Terör topluma büyük bir korku salmakta ve kent içinde büyük şiddet eylemlerini amaçlamaktadır. Bunun için gerekli olan önlem ve tedbirleri zamanında almak gereklidir. Günümüzde Türkiye'de özellikle doğu bölgelerinde yaşanan terör sorununun üzerine

oldukça iyi bir şekilde gidilmekte olup, hemen hemen bu bölgelerdeki birçok yerleşim alanlarından terör sorununun önemli düzeyde azaldığı görülmektedir.

Terör ve şiddet ile birlikte kentleri ve kentte yaşayan insanları ele aldığımızda, kendi doğup büyüdüğü kentlerini terör sorunlarından dolayı terk etmek zorunda bırakılan insanların yeniden kendi kentlerine dönmelerini sağlayıcı politikaların artırılmasının bu bölgelerdeki yatırımlarının teşvik edilmesinin önem arz ettiği, bu gibi girişimler sonucunda, terör sorunundan dolayı gelişimi durmuş olan kentlerin yeniden kendine gelmesi ve gelişmeye başlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

BAL, İhsan (2006), a.g.e., s. 8. Arthur Garrison, (2003), “*Terrorism: The Nature of Its History*”, Criminal Justice Studies, Vol. 16(1), s. 44.

Beyazlı, Dilek (2005), “Kent Planlamada Birey, Kent, Kentlilik ve Kentlilik Bilinci”, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon.

COMBS, Cindy C. (2006). *Terrorism in the 21st Century* (4th ed.), New York: Prentice Hall, s.4.

Çan, M.Fatih (2014). TÜRKiYE’DE KENTLEŞME VE BÖLGESEL KALKINMA, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Ertürk, Hasan, Sam, Neslihan (2016). *Kent Ekonomisi*, 5. Baskı, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Garipağaoğlu, Nuriye (2010). “Türkiye’de Kentleşmenin, Kent Sayısı, Kentli Nüfus Kriterlerine Göre İncelenmesi ve Coğrafi Dağılışı”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, S. 22, ss. 1-42.

Göksu, Çetin (1993). *Güneş ve Kent*, ODTÜ, MF Yayınları, Ankara.

Hürriyet.com, (2017). <http://www.hurriyet.com.tr/terore-karsi-dayanikli-kent-uygulamasi-40330524> Erişim tarihi: 15/04/2018

Hürriyet.com (2018). <https://www.ntv.com.tr/saglik/terror-toplum-psikolojisini-nasil-etkiliyor,0vfmA5ic8UqEyqoER5NrMA> Erişim tarihi: 19/04/2018

Kara, Mehmet (2010). “Kent Güvenliği Açısından Mahallenin Önemi: Hatay’da Bir Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

Karabulut, Bilal, (2011). Güvenlik, Küreselleşme Sürecinde Güvenliği Yeniden Düşünmek, Barış Kitabevi, Ankara.

Keleş, Ruşen (2008). Kentleşme Politikası, İmge Kitabevi, Ankara.

Kılınç, İsmail (1993). “Türkiye’de Kentleşmenin Özellikleri”, Amme İdaresi Dergisi, C.24, S.2, ss. 147-170.

Kıray, Mübeccel B. (1982). “Toplumsal Değişme ve Kentleşme, Kentsel Bütünleşme”, Türkiye Geliştirme Vakfı Araştırmaları Yayınları, Ankara.

Özer, İnan (2004). Kentleşme Kentlileşme ve Kentsel Değişme, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Şentürk, Ünal (1999). “Göç ve Kentlileşme: Malatya Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

TDK, (2011). Büyük Türkçe Sözlüğü, İnternet Erişim: 16 Ağustos 2011. <http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=ter%C3%B6r>

TDK, (2018). Büyük Türkçe Sözlüğü, İnternet Erişim: 16 Ağustos 2011.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=298685

Tokay, Faruk, (2011). “Türkiye’de Kentsel Dönüşümün Gelişimi, Hukuki Yapı ve Uygulamadan Kaynaklanan Sorunlar”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.

Tortop, Nuri (1991). Mahalli İdareler, TODAİE Yayını, Ankara.

Tosun, Elif Karakurt (2010). “ Kentsel Ekolojinin Korunması Bağlamında Sürdürülebilir Kentleşme Yaklaşımı”, Yerel Yönetimler Yerel Siyaset ve Kentsel Politikalar (Ed. Bekir Parlak), Dora Basım Yayın Dağıtım, Bursa. s.375-391.

Yılmaz, Evrim, (2009). “Türkiye’de Kentsel Dönüşüm Uygulamalarında Süreç ve Aktörler: Sulukule Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hatay'da Pkk Terörünün Yarattığı Sosyal Sorunlar

Ali Birvural, Mustafa Kemal Üniversitesi

Mehmet Tamer, Mustafa Kemal Üniversitesi

Giriş

PKK'yı "27 Kasım 1978 yılında Diyarbakır'ın Lice ilçesi, Fis köyünde kurulan, kuruluşundan bu yana 13 kongre ve ulusal konferans gerçekleştiren, bugüne kadar 36 ülkede örgütlenip, yılda 100 milyar gelir elde eden bir terör örgütü olarak tanımlanmaktadır. 1978 yılından 12 Eylül 1980 askeri darbesine kadar PKK, Rizgari, Kawa, Denge Kawa, Tekosin gibi kürt örgütlerle mücadele etmiş, 1980 askeri darbesi sonrası Ocak 1981 tarihine kadar geçen sürede büyük çoğunluğu sempatizanlar ve alt düzey kadrolar olmak üzere elemanlarını Suriye üzerinden Lübnan'a aktarmıştır. Bu dönem içerisinde 50 kadar sempatizanını Avrupa'daki ilticacı Kürt vatandaşlardan seçerek Lübnan'daki kamplara göndermiştir

"PKK, 1984 yılının Ağustos ayında Siirt'in Erüh ilçesine baskın düzenledikten sonra terör eylemlerini yoğunlaştırmıştır. Ancak örgüt, 1990'a gelindiğinde şiddet yorgunudur. Suriye'de gizlenen Abdullah Öcalan dikkat çekmeyecek yeni bir "barınma hatta tedavi merkezi" arayışına girdi... Kısa bir süre sonra hem Suriye'ye yakınlığı, hem deniz bağlantısı, hem de metropollere iniş olanağı nedeniyle Hatay bölgesindeki Amanos Dağları PKK'nın "batı üssü" olarak belirlendi. Devlet, Güneydoğu'da PKK'yla mücadele ederken, örgüt dikkat çekmeden ilk timlerini Suriye'nin Lazkiye bölgesinden Samandağ ve Arszuz kıyılarına çıkardı. Aralarında Güneydoğu'daki çatışmalarda yaralanmış ve ameliyat geçirmiş teröristler de vardı. İkinci bir tim ise Suriye sınırındaki Hassa, Yayladağı ve Reyhanlı ilçelerinin kırsalından Toros Dağları

sisteminin güney noktasındaki Amanoslar'a sızdırıldı. PKK önemli bölümü Hatay sınırlarında olan ve Amik Ovası ile Akdeniz'i birbirinden ayıran dağlara küçük gruplar halinde yerleşti. Arap kökenli yurttaşların nüfus yoğunluğu ve oluşabilecek toplumsal tepkiye rağmen bölge sarp yapısı nedeniyle teröristlere çekici geliyordu!..

PKK'nın Hatay'da oluşturduğu terör faaliyetleri neticesiyle pek çok yayla ve bölgenin su kaynaklarının bulunduğu Amanos Dağları bölgesi kullanılmaz halde kalmıştır. Bu durum bölge tarım, hayvancılık, turizm ve ulaşım faaliyetlerini etkilemektedir. Ayrıca bölge üzerinde de olumsuz bir izlenim uyandırmaktadır.

Birinci Bölüm

Hatay'da Göç Sorunu

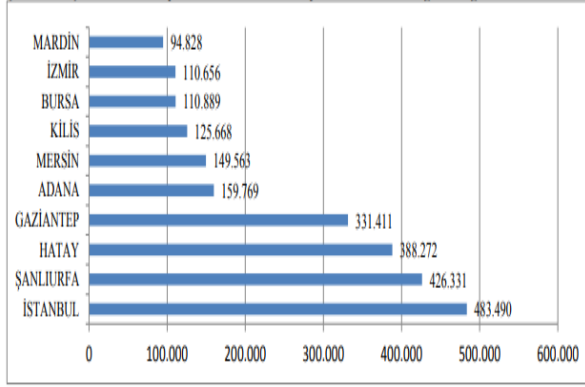
Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Göç, zoraki ya da isteğe bağlı olarak, bir idari sınırı geçerek ikamet sahasını devamlı ya da uzun süreli olarak değiştirme olayıdır. Bu değişim kıtalararası, uluslararası, bölgeler arası, kırdan şehre ya da şehirden kıra şeklinde olabilmektedir (Suriyeli Göçmenlerin Mekânsal Analizi: Hatay (Antakya) Örneği Hatay (Antakya) Muazzez Harunoğulları , Deniz Cengi). Hatay bölgesi de gerek jeopolitik konumu gerekse de siyasal gelişmeler ışığında Suriye ve Türkiye'nin doğu bölgelerinden göç almıştır.

Hatay, Suriye ile en uzun kara sınırına sahip ilimizdir. Suriye sınırında olmasından kaynaklı mesafe yakınlığı, kültür yakınlığı, geçmişe dayalı ticari işbirliklerinin mevcudiyeti, Hatay halkının önemli sayılabilecek bir kesimin Arapça bilmesinin yanında akrabalık ilişkilerinin de etkisiyle Suriyeli sığınmacıların ilk uğrak yeri olmuştur. Bünyesinde en fazla sığınmacı bulunduran illerimiz arasında olmasının temel sebeplerinden bir diğeri Suriye'den bu bölgeye çok rahat gelip

gerekirse geri dönme imkânının olmasıdır. Kadim bir kültürel birikime sahip Hatay'ın geçmişten günümüze kadar farklı medeniyetlere ev sahipliği yapması, farklı inanç gruplarını sorunsuz bir şekilde bir arada tutan sosyolojik yapısı ile de sığınmacıları cezbetmektedir. “Ezan, Çan, Hazan” söylemiyle birçok farklı din ve mezhep mensuplarının bir arada yaşadığı ve her grubun diğer grupların temel değerlerine saygı duyduğu bir kent olma özelliğini yıllardır sürdürmektedir. Hatay'da Barınma Merkezlerinde özellikle sınıra yakın bölgelerde inşa edilen Konteyner ve Çadır Kentlerde 19.454 kişi yaşamını sürdürmektedir. Temel ihtiyaçlarının nerdeyse tamamı devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından karşılanan barınma merkezlerindeki sığınmacılar için hayat koşulları barınma merkezi dışındakilere göre son derece avantajlıdır. Burada şartlar, başta eğitim olmak üzere birçok sosyal politikanın sağlıklı ve verimli bir şekilde uygulanmasına elverişlidir. Barınma merkezlerindeki kayıt sisteminin sağlıklı işlemesi, barınma merkezlerindeki sığınmacıların demografik özelliklerinin yakından bilinmesi, sınırlarının belli ve korunaklı olması sosyal politikaların çok daha sağlıklı işlemesi ve izlenmesini olanaklı kılmaktadır. Ancak bunun dışında kalan ciddi bir nüfus kentlere ve kırsala dağılmıştır.

Tuik verilerine göre resmi olarak 2017 yılında 1.571.426 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının yaşadığı Hatay'da, 66.516 vatandaşımız parantez içerisindeki terör olaylarından veya başka gerekçelerle buldukları yerden ayrılarak Hatay'da ikamet etmektedirler. (Adıyaman, Ağrı Ardahan, Kars, Batman, Bingöl, Diyarbakır, Hakkari, Iğdır, Kars, Mardin, Muş, Şanlıurfa ,Siirt, Şırnak, Tunceli Van) Bu rakamın 2007 yılında 13311 olduğu düşünülürse yalnızca 10 yılda toplam nüfusu yalnızca 185.202 artan Hatay'ın bu nüfus artışının neredeyse 3'te biri söz konusu illerdeki vatandaşlarımızdan gelmektedir (<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>).

Şekil 2: Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk On İle göre Dağılımı



Kaynak: GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, <http://www.goc.gov.tr>) (25.05.2017 tarihi itibarıyla)

Grafik1:Hatay’da Bulunan Mülteci Sayısı

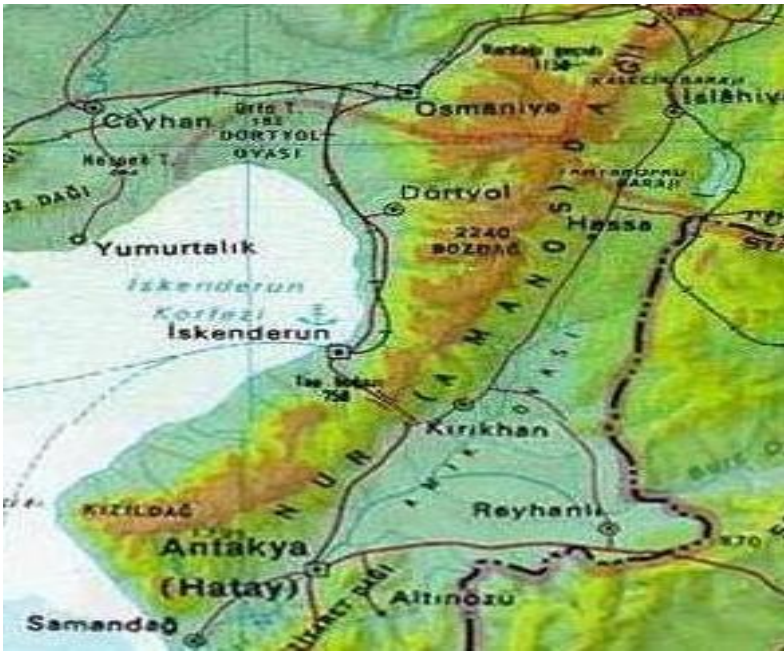
Bu durumun bölgenin etnik yapısı ve ekonomik gidişatı üzerindeki etkileri henüz görülmemektedir. Ancak il genelinde sözgelimi bağımsız adaylar veya başka yollarla seçimlere katılan bölücü örgütün siyasi uzantısı olan partinin oyları 2011 ve eski yıllarda %1’ler seviyelerinde iken 2015 seçimlerinde bu oranlar mevcut konjoktürün de etkisiyle %6.8 ve % 6.6’ya ulaşmıştır (<https://sonuc.ysk.gov.tr/module/GirisEkrani.jsf>).

İkinci Bölüm

Göçmen Kaçakçılığı ve Amanos Dağları

PKK’nın ilk göçmen kaçakçılığı faaliyetleri Hatay bölgesine rastlamaktadır. Eğitim için ülke dışına çıkarılacak militanların Suriye’ye giriş çıkışları Hatay’ın Yayladağı bölgesinde başlayan, Mardin’in Silopi ilçesine kadar tümüyle Suriye hududunu izleyen demiryolu ile gerçekleştirilmiştir. Militanlar Suriye ile ilişki kurabilecekleri yerlere geldiklerinde demiryoluna yağ dökmekte ve trenin yavaşlamasından yararlanarak karşı tarafa atlamaktadırlar (Milliyet Gazetesi, 27 Nisan 1981).

Bir organize suç türü olan insan ticareti terör örgütlerinin suç portföyleri arasında yer almaktadır. Bu ilişki aynı zamanda terör örgütlerinin ve insan ticareti suç gruplarının arasındaki ilişkiyi de kapsamaktadır. PKK terör örgütü de eleman kazanmak, maddi kaynak elde etmek de dahil da dahil olmak üzere çeşitli amaçlar doğrultusunda insan ticareti ve göçmen kaçakçılığı suçlarının bizzat içerisinde yer alarak bu suçları doğrudan işlemekte ya da bunun için diğer suç gruplarıyla ilişki kurmaktadır. Bu ilişki, göçmen kaçakçılığı ile başlayıp insan ticareti ile tamamlanan bir süreç olarak yönetilmiştir. İnsan ticareti ile tamamlanan suç sürecinde insanların istismar edildiği son aşamaya, çocukların militan olarak kullanılması, zorla çalıştırma ve cinsel istismar suçları da dahildir.



Harita 1: Hatay ve Amanos Dağları

Üçüncü Bölüm

Pkk'nın Hatay Faaliyetleri ve Şehir Yapılanması

1991 yılının Haziran ayında Erzin ilçesi kırsalında dolaşan köylüler bir 'sırt çantası' bulmuştur. Bunun içinde el bombaları, dürbün, giyecek ve gıda maddeleri vardı. Olay jandarmaya iletilmiştir. Çantada yapılan incelemede ceplere gizlenmiş bazı 'şifreli notlara ulaşılmıştır

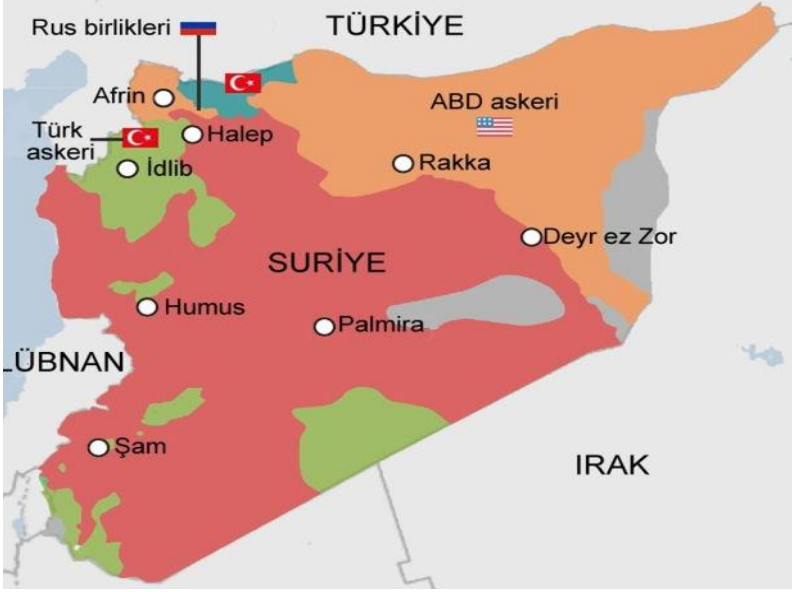
Militanlar ilk eylemi 1993 yılında yapmıştır. İskenderun'da Feyazan kanalında bulunan cesedin PKK'nın dağ kadrosundan bir kadın militana ait olduğu saptanmıştır. Çok sonraları örgütün bu militanı 'ajan-itirafçı' olduğu gerekçesiyle öldürdüğü anlaşılabacaktır...Güvenlik birimleri 1990'ların başında

Hatay bölgesinde 5'er kişilik timler halinde '35-40 civarında terörist' bulunduğunu saptamıştır. Militanlar Erzin'in Karıncalı, Dört Yol'un Kozlu, Toftak, Mırır, Kapulu ve Çatlar yaylalarıyla Hassa'nın Akbez beldesi kırsalı ve İskenderun-Kırıkhan arasında, bin metre yüksekliğindeki Alan Yaylası'nda barınıyorlardı.

Örgüt ilk yıllarda "ERNK" makbuzlarıyla Hatay bölgesindeki yurttaşlardan zorla para toplayarak ayakta kalmaya çalıştı, güvenlik güçlerine yönelmeden bazı kaçırma, kundaklama eylemlerine girişmiştir. İlk başta Amanos Dağları'nı örgütün 'dinlenme merkezi' olarak kullanmak isteyen Öcalan, ne olduysa 1996'da planın kapsamını genişletmiştir...

PKK'nın, Kürt kökenli yurttaşların yaşadığı Akdeniz illeri ile metropollerde örgütlenme kararı uygulamaya konulmuştur. Öcalan Kuzey Irak'ta bulunan Şemdin Sakık'a Akdeniz bölge sorumluluğunu vermiştir, Sakık, 1996'da Suriye üzerinden Hatay bölgesine geçmiştir ve Amanos Dağları'na yerleşmiştir.. PKK'nın bölgedeki gücü bu tarihlerde zirveye ulaştı... Dönemin yetkililerine göre Sakık'ın gelmesiyle birlikte PKK'nın Hatay bölgesindeki militan sayısı 150'ye kadar ulaşmıştır. Ancak örgütün bu kadar önemli bir isminin bölgeye sızması ve yaşanan hareketlilik güvenlik güçlerini teyakkuza

geçirdi. Deşifre olan Sakık, 6 ay sonra Öcalan'ın talimatıyla Kuzey Irak'a geri çekilmiştir (Mehmet FARAÇ, Yeniçağ Gazetesi: "Amanoslar'da Kaybolan Çanta" ve Sonrası.. (06.04.2018)).



Harita 2: Zeytindalı Harekatı Öncesi Afrin ve Hatay

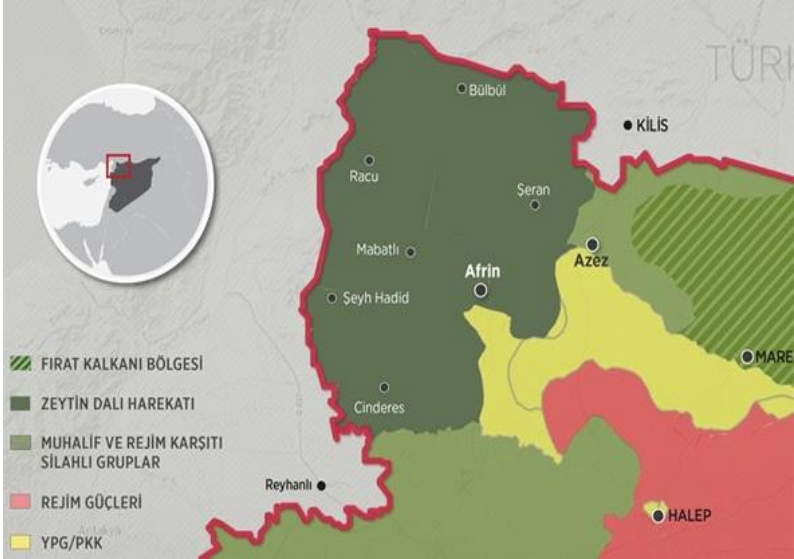
"PKK 1993'ten 2005'e kadar bölgede çoğu kundaklama, şantiye basma, adam kaçırmaya olmak üzere 50 kadar eylem yaptı. Biri yüzbaşı 6 asker çatışmalarda şehit oldu, PKK'nın ise 20 civarında militanı öldürüldü. Bölgede 140 kadar örgüt militanı da yakalandı... Teröristlerin Serinyol 121. Jandarma Er Eğitim Alay Komutanlığı'nın yakınındaki Bedirge Köprüsü'nün altına 11 Eylül 2006'da yerleştirdiği bombalar yapılan bir ihbar üzerine etkisiz hale getirildi...

2 Mayıs 2007'de Hassa ilçesi Amanos Dağları eteğindeki Söğüt beldesi kırsalında eylem yapmaya çalışan üç teröristten kadın olanı öldürüldü. 11 Temmuz 2007'de,, Kisecik köyü

yakınlarında özel bir şirkete ait maden ocağını basan teröristler 8 iş makinesini yaktı.

PKK'lılar 2008 yılı başlarından itibaren eylemleri yeniden yoğunlaştırmak istedi... 7 Mart 2008'de Dört Yol ve Erzin ilçeleri arasındaki Çağlalı köyü Kocadüz Yaylası yakınlarında bulunan bir maden ocağını basan teröristler Mehmet Şimşek adlı şoförü öldürdü.

18 Eylül 2008'de Hasşa ilçesinde, altyapı çalışması yürüten bir şirkete ait iş makinelerini yakan teröristler köy muhtarı ile bir şantiye görevlisini kaçırdı. Söz konusu grup 21 Eylül'de Dört Yol ilçesi Topak Yaylası'nda kısırıldı. Çatışmada 2 uzman çavuş yaralandı. Bir grup terörist ise 29 Ekim 2008'de Hatay'ın Kiseçik köyündeki hava radar üssüne roketatarlı saldırı düzenledi. Roket, üssün 200 metre yakınına düştü.



Harita 3: Zeytin Dalı Harekati Sonrası Afrin ve Hatay

PKK'nın kuruluş yıldönümü nedeniyle 26 Kasım 2008'de Amanos Dağları'ndan İskenderun'a inerek bir bekçiyi rehin

alan militanlar, otoyol turnikelerinde denetim yapan trafik ekibine uzun namlulu silahlarla saldırdı. İbrahim Darıcı ve Halil Aksak adlı özel harekât polislerini şehit eden PKK'lılar Bitişik köyü kırsalında izlerini kaybettirdi. O eylem de gösterdi ki, Amanos Dağları PKK için stratejik önemini koruyordu.

31.05.2010 tarihinde Hatay'ın İskenderun ilçesinde Deniz Üs Komutanlığı'na bağlı İkmal Birliği'ne teröristlerce önce roketatarlı, ardından uzun namlulu silahlarla saldırı düzenlendi. 6 asker şehit oldu, 7 asker yaralandı.

26.7.2010 tarihinde Hatay'ın Dört Yol ilçesinde saat 18:35 sıralarında gasp edilen 06 AY 5796 plakalı araçtan devriye gezen polis aracına uzun namlulu silahlarla açılan ateş sonucu 4 polisin şehit edilmesinin ardından toplanan halk BDP Merkez İlçe binasını ateşe verdi.

25 Eki 2016 tarihinde Hatay'ın Dört Yol ilçesinde Amanos Dağı eteklerinde kurulu taş ocağına silahlı bir grup saldırı düzenledi. saldırdı. İş makinelerini ateşe veren grup havaya da ateş açtı.

1 May 2017 - Dört Yol İlçesi'nin Amanos Dağı eteklerindeki Pekmezci Yaylası kırsalında arama tarama faaliyeti sürdüren güvenlik güçleriyle teröristler arasında çatışma çıktı. Açılan ilk ateşte 1 astsubay ile 1 korucu yaralandı

23 Mayıs 2017 tarihinde Osmaniye'de Amanos Dağları Yarpuz Yaylası'nda, PKK'lı teröristlerle çıkan çatışmada Uzman Çavuş Hasan Sevinç (27) şehit oldu.

09.07.2017 tarihinde Serinyol mevkiinde Bölge Trafik Müdürlüğü önündeki kontrol noktasına bir otomobilden teröristlerin açtığı ateş sonucu 2 polisimiz şehit , 1 polis yaralanmıştır.

19.10.2017'de Hatay'ın Samandağ İlçesi'ndeki Sahil Güvenlik Karakolu'na PKK'lı teröristlerce uzun namlulu silahlarla ateş açıldı.

27.03.2018 tarihinde ise HATAY'ın Arsuz ilçesi Amanos Dağı kırsalında çıkan çatışmada *11 terörist* etkisiz hale getirildi, 1 uzman çavuş şehit oldu.

Son 30 günde de SİHA desteği ile 30'un üzerinde terörist etkisiz hale getirilmiştir. Ayrıca 2 uzman çavuşumuz şehit olmuştur.

Sonuç ve Değerlendirme

PKK terör örgütünün insan ticareti faaliyetlerinde örgütün Avrupa'ya göndererek örgüt amaçları için kullandığı nüfusun büyük payı bulunmaktadır. Örgüt, bu tür yasadışı göç hareketlerinin baş aktörü olmasının yanında bölgedeki terör olaylarından ya da ekonomik nedenlerle kaçarak Avrupa ülkelerine ulaşmak isteyen insanları da kendi çıkarları doğrultusunda kullanmıştır. Bununla birlikte, PKK terör örgütünün, örneğin uyuşturucu ile olan bağlantısı ortaya konmuşken, insan ticareti ile ilişkisi yeteri kadar ortaya konulmamıştır. Bu ilişkinin gerektiği biçimde ortaya konulması örgütle politik alanda mücadeleye güç verecektir. Hatay bölgesi de bu geçişte temel geçiş noktası olmakta ve örgüte güç sağlanmaktadır.

1990-2018 arasında bölgede en az 35-40 militan barındıran örgüt, bunları kendi kökeninden gördüğü yurttaşların yoğun olarak bulunduğu Adana, Mersin, İskenderun ve çevresinde "intifada" gibi toplumsal eylemler için baskı gücü olarak kullanıyordu. Amanoslar'ın sarp ve ormanlık yapısını, gizlenme ve kaçış kolaylığını önemli bir avantaj olarak gören PKK, yıllar önce Suriye'nin desteğiyle uygulamaya koyduğu Hatay planını şiddeti Batı'ya taşıyabilme uğruna ayakta tutmaya çalışıyordu.

Fırat Kalkanı ve Zeytinalı hareketleri kapsamında örgütün Hatay'ı denize çıkış kapısı olarak görme stratejisi ciddi oranda darbe görse bile örgütün ekonomik gücü ve insan kaynağı temin gücü tehlikesi devam etmektedir.

Bölge kaçakçılık ve uyuşturucu trafiği üzerinde yer almakta ve zaman zaman Amanos Dağları'nda uyuşturucu üretimi yapılan sahalara keşfedilmektedir. Bu nedenle yapılacak mücadelenin bu boyutu unutulmamalıdır.

Yine örgütün üniversitelerdeki yapılanmaları ve diğer çeşitli sivil toplum örgütleri vasıtasıyla güçlenmesi engellenmelidir.

Kaynakça

AFAD. (2017). “Afet Raporu - Suriye”
<https://www.afad.gov.tr/tr/2372/Afet-Raporu-Suriye> (Erişim Tarihi: 22.05.2017) Duruel, Mehmet (2016) “Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu” Atatürk Üniversitesi.

<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>

Harunoğulları, M., & Cengiz, D. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Mekânsal Analizi: Hatay (Antakya) Örneği. TÜCAUM-VIII. Coğrafya Sempozyumu, 23-24.

Mehmet FARAÇ Yeniçağ: "Amanoslar'da kaybolan çanta" ve sonrası.. Milliyet Gazetesi, 27 Nisan 1981.

28 Şubat, Medya ve Dindar İnsanlar Üzerinde Kurulan Psikolojik Baskılar

Muhammet Okudan, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
N. Furkan Ünal, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

28 Şubat Türk Siyasi Tarihine post-modern darbe olarak geçen ve 54. Erbakan Hükümetini demokratik olmayan yollarla iktidardan uzaklaştırmak için ordu, bürokrasi ve medyanın birlikte hareket ettiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç 24 Aralık 1995 tarihinde yapılan genel seçimlerden yüzde 21 oy alarak birinci çıkan Refah Partisini iktidar yapmama hedefi ile asker ve sivil işbirlikçileri tarafından hazırlanan komploların adım adım uygulanmaya konulması ile dikkat çekmektedir. Bu bağlamda söz konusu karanlık senaryoda en önemli rolü medya oynamıştır. Nitekim 25 Aralık 1995 tarihli gazeteler Refah Partisi birinci parti çıkmasına rağmen “*Halk Ana-Yol Dedi*” gibi manşetlerini atarak ilk hamlesini yapmıştır. Böylece Refah Partisinin içinde olmadığı bir hükümet kurdurma algısının oluşmasında başarılı olmuştur. Zira Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’den hükümet kurma görevini alan Necmeddin Erbakan koalisyon için yaptığı görüşmelerden bir sonuç alamamıştır. Basında diğer partilerin Refah Partisiyle bir koalisyon kuramamasının nedeni askerin baskısı olarak değerlendirilmiştir (<http://www.aljazeera.com.tr/> kronoloji/kronoloji-28-subata-giden-yol).

Daha sonra Demirel hükümeti kurma görevi Tansu Çiller’e ve ardından Mesut Yılmaz’a verilmiştir. Doğru Yol Partisi lideri Tansu Çiller ile görüşen Mesut Yılmaz hükümetin kurulabilmesi için dönüşümlü başbakanlık şartı ile bir protokol imzalamıştır. Ancak yapılan güven oylaması Refah partisi tarafından anayasa mahkemesine taşınmış, Anayasa mahkemesi güven oylamasını geçersiz sayması üzerine Mesut Yılmaz istifa etmiştir. Böylece Cumhurbaşkanı Demirel

hükümet kurma görevini tekrar Erbakan'a vermiştir. Doğru Yol Partisiyle yapılan görüşmeler olumlu sonuçlanarak 28 Haziran 1996 yılında 54. Erbakan hükümeti kurulmuştur.

Hükümetin kurulmasından kısa bir süre sonra çiftçiden memura, işçiden bağ-kurluya kadar toplumun geniş kesimlerini ekonomik olarak rahatlatan maaşlarda iyileştirmeye gidilmiştir. Akabinde havuz sistemi denen devlet kurumlarına ait paraların tek elde toplanmasını sağlayan sisteme geçilmiştir. Bu sistemden önce kamu kuruluşları paralarını yüzde 30 faiz getirisiyle çeşitli bankalara yatırıyordu. Paraya ihtiyacı olduğu zaman ise yüzde 130 lardan başlayan faiz oranlarıyla kendi parasını yatırdığı bu bankalardan borç para alabiliyordu. Böylece bankalar devletin parasını tekrar devlete satarak yüzde 100 den fazla kazanç elde ediyorlardı. Havuz sistemin kurulup yürürlüğe girmesiyle çoğu medya sahibi de olan banka sahipleri bu sistemden rahatsız olmaya başlamıştır.

1996 yılı Ekim ayı itibarı ile yoğun bir iktidar aleyhine haberlerin yer aldığı bir sürece girilmiştir. Özellikle sakallı, cübbeli, başörtülü, çarşafly insanların fotoğrafları kullanılarak dindar insanlar aleyhine bir kamuoyu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde oluşan en önemli travma dindar insanların devlete olan güvenlerinin azalmasıdır. Basında çıkan haberler sadece dindar insanları aşağılamakla kalmamış, onlara nasıl ibadet etmeleri, nasıl giyinmeleri konusunda da (Alanı olmamasına rağmen konuşan bürokratların konuşmalarının manşetlere çekilerek) yeni ilmiyal bilgileri! de verilmeye çalışılmıştır. 1996-1997 yılı akademik açılış yılında dönemin İstanbul Üniversitesi Rektörü Kemal ALEMDAROĞLU, 55 dakikalık açılış konuşmasının 45 dakikasını Türkçe ibadet hakkında yapmış, yapılan bu konuşma da basın aracılığı ile tartışmaya açılmıştı. (Milliyet 06.10.2001) Tartışmayı yapanlar ise konunun uzmanı olmayan ancak devlet bürokrasisinde veya basın kuruluşlarında yer alan bir takım kimselerdi.

Bu süreçte psikolojik travmaların belkide en büyüğünü başörtülü öğrenciler yaşamıştı. İnançları ve eğitimleri arasında kalan öğrencilerden kimi okulunu yarıda bıraktı, kimisi ise başını açarak eğitimine devam etmek zorunda kaldı. Tıpkı Türkçe ibadet fetvasında! olduğu gibi dönemin İstanbul Üniversitesi Rektör yardımcısı Nur SERTER, kurduğu ikna odalarında başörtülü öğrencileri toplayarak, başörtüsü aslında Allah'ın bir emri olmadığı, Arap geleneğinin dini bir emriymiş gibi yüzyıllar boyunca topluma empoze edildiği şeklinde sözde fetvalar vererek öğrencileri inançlarından vazgeçirmeye çalışmıştı. Yıllar sonra bu konuyla ilgili röportajlar Gülşen DEMİRKOL ÖZER tarafından kaleme alınan Psikolojik İşkence Metodu Olarak İkna Odaları adlı kitapta toplamıştı. Bu kitaptaki röportajların bazıları şu şekildedir (**Sancar F.**, Dinî Cemaatlerin Üye Kazanma Stratejileri Beyin Yıkama Olarak Değerlendirilebilir mi?: Kullandıkları Teolojik Argümanlar Üzerinden Eleştirel Bir Okuma, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2016/Şubat, 9/42, 1915-1927, 1916, 1917.)

"... 'Senden sadece başını açmanı istiyoruz' dediğinde kendime geldim. Benden ne istediklerini anladım. Kadın sürekli konuşuyordu. Kafam karıştı. O sırada kameranın cızırtısını fark ettim. "Bu kamera neyi çekiyor?" dedim. "Şenliği çekiyor" diye yanıtladılar. "Bu şenlik mi?". "Evet, şenlik" İşte o an kan beynime sıçradı. Bağırmaya başladım. 'Susun, çekmeyin, istemiyorum' diye bağırıyordum. Kendimi dışarı atmaya fırsat bulamadan, beş altı kişi etrafımı sardı. Aralarında polis de vardı. "Demek gerçekten zorla baş açtırıyorlar" diye düşündüm..."

"... bir kategoriye konarak muamele gördüğüm için kendimi çok aşağılanmış hissettim..."

"..Önünüzde tek şart koşuluyor 'Ya okuldan ayrılıp rezil olacaksınız, ya başınızı açacaksınız. Burası Türkiye'nin en iyi okulu' gibi şeyler söyleyerek kaybettiklerimizi saydı.."

"... 'Yazık değil mi? Son sınıfa gelmişsin. Ne güzel mezun olursun kariyer yaparsın' v.b. şeyler söyledi. Ama benim İHL'li olmadığımı ve İtalya'da okuduğumu öğrenince tavrı tamamen değişti..."

"..Belli bazı sorular var. 'Ailende örtülü var mı? Kur'an'da örtü yok, niye örtünüyorsun?..."

"Dünyanın ve bu ülkenin sahibi gibi davranıyorlardı. Egemen güç olduklarını hissettiriyorlardı. "bu kararları biz koyduk buna uyacaksınız" diyorlar ve kendilerini tartışılmaz bir yere koyuyorlardı."

"... 'Başını açtıktan sonra, benim koluma gireceksin, birlikte okulun içinde bir tur atacağız' dedi. Aksi takdirde, 1 aydan 6 aya kadar uzaklaştırma alıyorsunuz. Bu devam etmek istemeyen öğrenci için mesele değil. Ama devam etmek isteyen için çok önemli."

"Yalnızlık hissettim. Moralim bozuldu.."

"... 'Sana burs veririz. Bu okulda daha iyi bir gelecek sağlarız. Yani vakıflardan, şuradan buradan sağlanan bursların dışında, Rektörlük bursu veririz' deniliyordu."

Ayrıca iş imkânları sağlanıp, okulda kalabilirsin, kariyer yapabilirsin şeklinde şeyler de söyleniyor. Daha çok parayla ilgili teklifler."

Yıllar sonra Nur Serter Star Gazetesine verdiği röportajda Şunları söyleyecekti. 'Başörtülü öğrencilerden 198 tanesini ikna odalarına aldıklarını ve 193 öğrencinin, pedagojik formasyona sahip, çocukların psikolojisinden iyi anlayan öğretim üyeleri ile birlikte bu odalardaki konuşmalardan sonra ikna edilerek başörtüsü takmaktan vazgeçtiklerini' ifade etmiştir. Devamında 'Bizim amacımız sadece onları yasak hakkında bilgilendirmek ve bu doğrultuda onların eğitim görmelerine imkân sağlamaktır. Bundan ibarettir. Sohbet

ortamıydı, çaylar kahveler geldi. Çocukların kimisi nasıl zorlandıklarını, kimisi hangi tarihten beri türban taktığını anlattı. Bir paylaşım ortamında çeşitli konularda konuşuldu ama baskı yapılmış değil. Bunu da çok emin şekilde söylüyorum.” sözüne karşılık Star Gazetesi yazarı Fadime Özkan’ın, *“İkna odasına girdim diyen kızlar aksini söylüyor?”* demesi üzerine Serter. *“Benim elimde kayıtlar var. Bu konuşmalar başladığında malum dinci medya sürekli İstanbul Üniversitesini gerçekleştirilmemiş olaylardan dolayı iftiralarla karşı karşıya bırakıyorlardı. Görüşmeler başlayınca açıkçası endişe ettim. Yarın biri çıkar ‘beni astular kestiler vurdular’, diyebilir. Dolayısıyla, bunun teminatını elimizde bulundurma zorunluluğumuz var. Diyerek cevap verdi ve amacının başörtülülere baskı ve kötülük yapmak olmadığı, eğitim görme haklarına kapı açan bir uygulama olduğuna inandığım için vicdanen son derece rahat olduğumu ifade etti.*

Başörtüsü taktığı için kişisel olarak hedef haline gelenlerden birisi de Merve KAVAKÇI idi. Merve KAVAKÇI 1999 seçimlerinde kapatılan Refah Partisinin yerine kurulan Fazilet Partisinden milletvekili seçilmişti. TBMM de yemin edeceği sırada DSP Genel başkanı Bülent ECEVİT söz alarak *“Ancak, burası hiç kimsenin özel yaşam mekanı değildir. Burası, devletin en yüce kurumudur. Burada görev yapanlar, devletin kurallarına, geleneklerine uymak zorundadırlar. Burası, devlete meydan okunacak yer değildir. Lütfen bu hanıma haddini bildiriniz!”* demiştir. Bu konuşmadan sonra Merve Kavakçı basın tarafından eleştiri bombardımanına tutulmuş eleştirilerinde hiçbir sınır tanımamışlardır.

Laciverd Dergisi (sayı 10, 2015)

O dönemde Doğan grubuna ait olan Gözcü Gazetesi 05.05.1999 tarihinde Şu haberle çıkmıŐtı. “Vatandaş Merve hanıma soruyor: Zenciye neden meraklısınız”. Haberin devamında Merve KAVAKÇI’nın kendisiyle Amerikadaki zenciler arasında bağ kurmasına bir anlam veremeyen vatandaşlar Merve hanım zenci merakını bir açıklasa da biz de öğrensek dediler

Bu süreçte medya aracılığı ile gündeme getirilen diğer bir iddia da dindar insanların silahlanmaya başladığı ilerdeki bir kalkışma için saklanan bu silahların kullanılacağı haberiydi. Bu konuyu gündeme taşıyan Mesut Yılmaz oldu. (Milli Gazete, 13 Şubat 1997) Milli Gazete ise bu haberlere cevap olarak Seksen olaylarında dahi silaha bulaŐmayan dindar insanların bu süreçte silahlanmak gibi bir niyeti olmadığı bunun sadece medyanın gündem belirlemek için ortaya attığı bir yalandan ibaret olduğu yazmaktaydı. (Milli Gazete, 14 Şubat 1997)

Bu haberlerden sonra Milli Güvenlik Kurulunda alınan kararla Emniyet Genel Müdürlüğü’nün elinde bulunan ağır ilahların toplatılmasına karar verildi. Bu talep özellikle Güney Doğu ve Doğuda terörle mücadele eden Emniyet Özel Harekat birimlerini etkileŐmiŐti. Daha sonrasında ise dindar insanlardan bir kısmı askere gittiklerinde kendilerine silah verilmemiş ve vatan haini muamelesi görmüŐlerdi.

Medyanın dindar insanlar üzerinde kurduğu en önemli psikolojik baskılardan bir tanesi de dindar insanların mürteci, gerici ve yobaz gibi aŐađılayıcı sıfatlarla anılmalarıydı. Belki de Cumhuriyetin kuruluşundan 2010 yılına kadar gazeteler tarafından en çok atılan başlık “İrtica Hortladı manŐeti idi. 28 Şubat sürecinde bu manŐetlerden cesaret alan dönemin askeri yetkilileri o kadar ileri gitmiŐlerdi ki dindar insanlar PKK’dan daha tehlikeli olduklarına dair demeçler vermeye

başlamışlardı. 25 Şubat 1997 tarihli milliyet gazetesi manşetten Deniz Kuvvetleri Komutanı Güven ERKAYA'nın şu sözlerine yer veriyordu. "İrtica PKK'dan tehlikeli"



Güven Erkaya'nın demecinden birkaç ay sonra yapılan Milli Güvenlik Kurulunda iç tehdit dış tehditin önüne geçtiği ifade edilerek yeni tehditin adının irtica olduğu vurgulandı.



En çok şehit 1994 yılında verildi

| Yıllar | Şehit personel | Hayatını kaybeden vatandaş |
|--------|----------------|----------------------------|
| 1984 | 26 | 43 |
| 1985 | 58 | 141 |
| 1986 | 51 | 133 |
| 1987 | 71 | 237 |
| 1988 | 54 | 109 |
| 1989 | 153 | 178 |
| 1990 | 161 | 204 |
| 1991 | 244 | 233 |
| 1992 | 629 | 832 |
| 1993 | 715 | 1.479 |
| 1994 | 1.145 | 992 |
| 1995 | 772 | 313 |
| 1996 | 608 | 170 |
| 1997 | 518 | 158 |
| 1998 | 383 | 85 |
| 1999 | 236 | 83 |
| 2000 | 29 | 17 |
| 2001 | 20 | 8 |
| 2002 | 7 | 7 |
| 2003 | 31 | 63 |
| 2004 | 75 | 28 |
| 2005 | 105 | 30 |
| 2006 | 111 | 38 |
| 2007 | 146 | 37 |
| 2008 | 171 | 51 |
| 2009* | 62 | 18 |
| 2010* | 72 | - |
| Toplam | 6.653 | 5.687 |

Yukarıdaki tabloda PKK'nın hangi yılda kaç güvenlik görevlisini şehit ettiği, kaç sivil vatandaşı öldürdüğüne dair istatistiki bilgiler bulunmaktadır. Bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere 94 yılında PKK 1145 güvenlik görevlisi ve 992 sivil vatandaşı, 95 yılında 772 güvenlik görevlisi ve 313 sivil vatandaşı, 96 yılında ise 608 güvenlik görevlisi ve 170 sivil vatandaşı şehit etmişken ömürlerinde belki de askerlikten başka ellerine silah almayan dindar insanlar bu bebek katillerden daha tehlikeli oldukları algısı oluşturulmaya çalışıldı.

Bu algı operasyonun diğer ayağını ise sokak gösterilerinde atılan sloganlar oluşturmaktaydı. Dindar insanların kutsalları aşağılanarak, onların bu inançlarıyla beraber bu topraklarda yaşayamayacaklarına dair sloganlar atılmaktaydı. En çok atılan sloganlar ise “kahrolsun şeriat” ve mollalar İran'a” sloganlarıydı.

Millî Gazete 

Halkın inancına karşı yürünmez

✓ RP Genel Sekreteri Öğütan Astürk, toplumun inançlarına karşı yürünme edenleri uyardı: Tehlikten vazgeçin

Dernekler almalar
Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınladığı 'Derneklerin Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönerge'ye göre, derneklerin kuruluşuna ilişkin işlemler hızlanacak. MEB, derneklerin kuruluşuna ilişkin işlemleri hızlandırmak için 'Derneklerin Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönerge'yi yayınladı. Yönerge, derneklerin kuruluşuna ilişkin işlemleri hızlandırmak için 'Derneklerin Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönerge'yi yayınladı.

14 Milyon öğrenci
Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınladığı 'Derneklerin Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönerge'ye göre, derneklerin kuruluşuna ilişkin işlemler hızlanacak. MEB, derneklerin kuruluşuna ilişkin işlemleri hızlandırmak için 'Derneklerin Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönerge'yi yayınladı.

Foto: Halkın İnançına Karşı Yürünmez

Önterinde altı ok
Önterinde altı ok arka planında hac...

Istismarcılar

Hürriyet
Müdürün avukatı
Müdürün avukatı...

CHP'li Keskin'e 10 milyarlık dava

Devlet Bakanı Değirir
Devlet Bakanı Değirir...

Üniversite adayları!
Deneme SINAVI

Üniversite adayları için!
Sözel Bölüm
Bugün 10 ve 11 saatlerinde

10 Eylül 1997 Pazartesi

akit **THK'ya tepki yağıyor**

Ahlâksız yürüyüş

Ankara'da bir avuç azınlık, "kahrolsun şeriat" diye bağırdı

Yürüyüşte en az 50 kişi yaralandı
Yürüyüşte en az 50 kişi yaralandı...

EMETİZ HALKLAŞTIRILDI
EMETİZ HALKLAŞTIRILDI...

DOĞRU İNANÇ
DOĞRU İNANÇ...

AMİYERİN EN YAKINLARI
AMİYERİN EN YAKINLARI...

"HANGİLERİ KAHROLSUN"
"HANGİLERİ KAHROLSUN"...

Yılmaz, bunalım pompalıyor
Yılmaz, bunalım pompalıyor...

Alman MILUPA zehirliyor
Alman MILUPA zehirliyor...

Abdullahman DİLPAK
Abdullahman DİLPAK...

Laik Talibani
Laik Talibani...

Tütüne 475 bin lira bağışlat
Tütüne 475 bin lira bağışlat...

LAİK TACİZ
LAİK TACİZ...

Beykoz'da bir doktor, 40 denize atıldı kendisine getirilen başörtülü Sevcan Kalyoncu'nun hastanesi, "Faciye" oldu, "Kaçtım" diye sarkıntınla bulunan

BOĞAZCIYI KAZANAN BULUNDU
BOĞAZCIYI KAZANAN BULUNDU...

Bu yürüyüşlerden biri 16 Şubat 1997 tarihli Milli Gazete ve Akit Gazetesine bu şekilde manşet olmuştu. Ayrıca bu konuda o kadar cahildiler ki İran'a göndermeye çalıştıkları Anadolu insanı Hanefi Mezhebine, İran ise Şia Mezhebine mensuptu. Tarihsel süreçte şia kendinin en büyük düşmanı olarak Hanefi mezhebinin de içinde bulunduğu ehli sünneti görmekteydi. Yine aynı şia Hanefi Mezhebi müntesiplerince çok sevilen ve saygı gören, Hz Ayşe, Hz Ebubekir, Hz. Ömer ve Hz Osman'a sürekli hakaret yapmakta bir beis görmemekte ve İran'da yaşayan Sünnilerin çocuklarına bu isimlerin verilmesini engellemekteydi. Aslında zihin yapısı olarak bu sloganları atanlarla hiçbir farkları bulunmamaktaydı. Türkiye'dekiler insanların başını zorla açtırmaya çalışıyorlardı, İran'dakiler ise zorla kapatmaya çalışıyorlardı.

28 Şubat sürecinde gazeteler sadece manşetlerle dindar insanları rencide etmiyordu. Aynı zamanda bu gazetelerin köşe yazarları da çeşitli programlarda dindar insanlara hakaret ediyor ve köşelerinde onları aşağılayan yazılar kaleme alıyorlardı. Bunlardan birisi de Fatih Altaylı idi. 1999 yılında radyo d yaptığı program sırasında hürriyet Gazetesinde ki başörtülü kadın ve açtığı pankartla ilgili haberi okudu ve hemen başörtülü kadınlarla ilgili olarak şu yorumları yaptı. *“Bir kadın var orada kadın olduğunu da hiç zannetmiyorum. Bu büyük ihtimalle bir fahişe bir pankart açmış, öğrenci değil o, buraya getirilmiş bir fahişe Üniversite önünde eylem yapanların arasında bakıyorum da öğrenci yoktur. Belki bir iki tane. Bunlar kevaşe kevaşe. Toplanmışlar oraya ellerinde '7.4 yetmedi mi?' pankartı. Bunlar şeytana tapanlar. Satanistler ve şeytanla işbirliği halinde oraya toplanmışlar. Bunları odunla döveceksin. Zaman zaman kimi askerlerin gereksiz çıkışlar yaptıklarını düşünürdüm ama bunlar hiç gereksiz değilmiş. Bu aşağılık köpek sürüsüne az bile yaptıkları. Bunlara daha örgütlü çıkışlar yapmak lazım. Bunlara balans ayarı lazım. balans ayarı. Bunları takacaksınız rot balans makinesine*

döndüre döndüre balans yapacaksınız. fahişeler, şerefsizler, satanistler"

Tabii bu konuşma Fatih Altaylı'nın dindar insanlara karşı kinini kustuğu ilk konuşma değildi. Öncesinde 28 Şubatın en cafcıflı dönemlerinde 3 Mart 1997 tarihinde Hürriyet Gazetesinde "Yeni vatandaşlık görevim" adlı bir yazı kaleme almıştı. Bu yazıda kendisine yeni bir iş bulduğunu bu işin kılık kıyafet kanununa aykırı davrananları karakola getirmek ve evlerini polise göstermek olduğunu ifade ederek haklarında herhangi bir işlem yapıp yapılmadığını da savcılıktan takip edeceğini yazmıştır.

Fatih ALTAYLI
Fax No: (0212) 550 34 72 - 550 34 77

Yeni vatandaşlık görevim

KENDİME yeni bir iş buldum.
Bundan böyle kılık kıyafet kanununa aykırı olarak dolaşanları, kolundan tuttuğum gibi karakola götürüleceğim.
Evlerini polise göstereceğim. Otomobille görürsem plakalarını alıp bildireceğim.
Yapılan işlemi savcılığa kadar takip edeceğim.
Yok yok, savcılıkta da takip edeceğim.
Hırsız yakalatmak iyi de, bu kanun tanımayanları yakalatmak mı kötü!

Hürriyet / 03.03.1997
YeniYüzyıl / 28.02.1998

28 Şubat kararları

- Laiklik ilkesi titizlikle uygulanacak
- Tarihî okulları bakanlığa devredilecek
- 8 yıllık zorunlu eğitim uygulanacak
- Atatürkçü din adamı yetiştirilecek
- Dini tesis Diyanet iznine tâbi olacak
- Tarihî eserlerin faaliyetine son verilecek
- Ordu aleyhine yayınlar denetlenecek
- Ordudan atılanlar istihdam edilmeyecek
- Bürokrasi ve yargı irticadan temizlenecek
- Dış kaynaklı irtica tehdidi önlenerek
- Mezhap kışkırtıcı faaliyetler engellenecek
- Yasalara uymayan yetkililer yargılanacak
- Kıyafet kanunu tavizsiz uygulanacak
- Silah ruhsatları yeniden düzenlenecek
- Kurban derisi toplama denetim alınacak
- Özel üniformalı korumalar kaldırılacak
- "Ommei" esası diplomasi önlenerek
- Atatürk karşıtı suçlara taviz verilmeyecek

Ayrıca dindar insanları yazısında hırsızlarla bir tutarak hırsız yakalatmak iyi de bu kanun tanımayanları yakalatmak mı kötü diyerek demagoji yapmıştır. Çünkü yazıyı yazdığı dönemde şapka kanunu yürürlüktedir ve bu kanuna ne Altaylı'nın ne de onunla aynı fikirde olan bir takım zevatın uymadığı bilinmektedir.

Sonuç

Bin yıl süreceği iddia edilen ve halka ayar verilmeye çalışılan 28 Şubat sürecinin etkileri günümüzde ortadan kaldırılmıştır. Bu süreçte bazı basın kuruluşları önemli bir rol oynamış adeta egemen güçlerin tetikçiliğini yapmışlardır. Özellikle Hürriyet, Milliyet, Gözcü, Sabah gibi o dönemde Aydın Doğan ve Dinç Bilginin sahip olduğu gazeteler antidemokratik bir tutum sergilemiştir. Bununla birlikte Milli Gazete, Yenişafak, Akit gibi gazeteler seçilmiş iktidardan yana tavır koyarak demokrasiye sahip çıkmışlardır.

28 Şubat özellikle başörtülü kadınları açısından zorlu bir dönem olunmuştur. Öğrencilerin eğitim hakları elinden alınmış, çalışan başörtülüler ise kılık kıyafet yönetmeliği bahane edilerek işlerinden atılmışlar, basın tarafından çeşitli hakaretlere uğramışlardır.

Yine dindar insanlar bebek katili PKK ile karşılaştırılarak onlardan daha tehlikeli olduklarına dair algı oluşturulmaya çalışılmıştır. Fatih Altaylı ise hırsız ihbar etmek iyi de başörtülülerini ihbar etmek kötü mü diyerek dindar insanları hırsızlarla kıyaslamıştır.

Bu bildirinin yazıldığı günlerde 28 Şubat'ın darbeci askerleri meşru iktidarı devirmekten dolayı ömür boyu hapis cezasına çarptırılmışlar ancak yaşlarının ilerlemiş olması gerekçe gösterilerek tuhaf bir kararla serbest bırakılmışlardır. Olan yine mazlum insanlara olmuş darbeci askerlerin yapmış oldukları zulümler yanlarına kar kalmıştır.

Özel Güvenlik ve Koruma Programı Öğrencilerinin Şiddet, Sebepleri ve Önlenmesi İle İlgili Görüşleri

Akın Karakuyu, Mustafa Kemal Üniversitesi

GİRİŞ

Şiddet, uygulayanın organizmasının bir engelleme, yasaklama veya istenmeyen bir durumla karşılaşması sonucu ortaya çıkan ve insanlık tarihi boyunca görülmüş bir kavramdır.

Türkçe'ye Arapça'dan geçmiş olan şiddet kelimesi, bir şeyde gücü ve kuvveti vurgulama anlamına gelen şedde fiilinden türemiştir (Öztürk, 2014). Türk Dil Kurumunda ise şiddet “karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma”, “kaba güç”, “Duygu ve davranışta aşırılık” olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise şiddet, öfkenin davranış haline dönüşmesi olarak ifade edilmektedir(Bilge, 2006). Şiddet en dar anlamda kişilere veya nesnelere karşı düşmanlık ve öfke duygusunun yoğun bir biçimde ortaya çıkmasıdır (Budak, 2003).

Bireylerde şiddetin ortaya çıkmasına neden olabilecek birçok faktör vardır. Şiddete eğilim göstermede kişisel faktörler arasında, zorba bir akran grubunda olma, akademik başarısızlık, sosyal bakımdan yalnızlık ve yine sosyal bakımdan reddedilmek (Debarbieux, 2009).Şiddete yatkınlığın sebeplerinden biri olan iletişimsizlik, kişilerin kendilerini doğru ifade etmemeleri olarak ifade edilebilir. Bu etmenler ikili ilişkiler açısından şiddetin doğmasını ortaya çıkartırken madalyonun diğer yüzünde psikolojik arka plan ve sosyal yapının şiddet konusundaki geçmişi ve algısı yatmaktadır (Akıncı Çötök, 2015).

Şiddetin ortaya çıkmasında toplumsal faktörlere de bağlı olabilmektedir. Çabuk Kaya(2006)'a göre şiddetin oluşumunda önemli rol oynayan faktörleri sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler olarak sıralayabiliriz. Bireylerin çocukluklarında terbiye biçimi olarak şiddet görmeleri ilerki yaşamlarında kendi çocuklarını aynı şekilde şiddetle terbiye edebileceği anlamına gelmektedir(Başbakanlık Aile Araştırma

Kurumu, 2005). Kent nüfusunun artması ile birlikte çevre kirliliği, aşırı trafik, ulaşım güçlükleri, işsizlik, yüksek hizmet maliyetleri ve ekonomik bunalımlar gibi sorunlar bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemekte; bu durum ise şiddet eğilimini ve suç oranlarını artırmaktadır(Karasu, 2008). Ayrıca şiddetin oluşumu ile ilgili bir diğer faktörde aile ilgili olabilmektedir. Dünya Sağlık Örgütüne göre ergenlik döneminde şiddet ile ebeveyn ve çocuk arasında zayıf bir bağlanma olması, ailedeki çocuk sayısının fazla olması ve aile üyelerinin birbirlerine bağlılıklarının zayıf olması arasında güçlü bir ilişki vardır(Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozano, 2002).

Şiddetin neden olduğu sonuçlar da dikkat çekicidir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün 2000 yılı için yaptığı açıklamaya göre dünya üzerinde yaklaşık her yıl 1,6 milyon insan şiddet sonucunda hayatını kaybetmektedir. Bu ölümlerin yaklaşık yarısı intihar, üçte biri ise cinayet sonucudur. Şiddet içeren davranış sonucu sakatlanan, psikolojik problemler yaşayan veya diğer sağlık problemlerine maruz kalan insan sayısı ise ölüm sayısından çok daha fazladır.

Şiddetin azaltılmasında müdahale kadar önleyici tedbirler de önemlidir. Mezun olduklarında güvenlik sektöründe şiddeti önlemek ve şiddetten zarar gören mağdurlara yardımcı olacak olan özel güvenlik ve koruma programı öğrencilerinin şiddet, şiddetin sebepleri ve şiddetin önlenmesi hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı Özel Güvenlik ve Koruma programında öğrenim gören öğrencilerin şiddet, şiddetin sebepleri ve şiddetin önlenmesi konusu hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır. Çalışma grubunu özel güvenlik ve koruma programında öğrenim gören

on iki öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle görüşmeler 2017-2018 güz yarısında uygulanmıştır. Çalışmaya katılanlarda gönüllük esası dikkate alınmıştır. Sorular araştırmacı tarafından kolay, anlaşılır ve açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Veriler üç adet açık uçlu soru ve görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz yapılırken önce katılımcıların verdiği cevaplar için bir çerçeve oluşturulmuş daha sonra cevaplar bu oluşturulan çerçeveye göre sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

Tablo1: Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevapların sınıflandırılması

| Alt Araştırma Soruları | Cevapları |
|--|---|
| Sizece şiddet nedir? | Sindirme - Korkutma, Fiziksel ve Psikolojik baskı yapma, Zarar verme, Toplumsal bir hastalık, Orantısız güç |
| Sizece şiddetin sebepleri nelerdir? | Sevgi – Saygı eksikliği, Ekonomik sıkıntı, Psikolojik ve ruhsal bozukluk, Aile içi şiddet, Kendini ispatlama |
| Sizece şiddeti önleme yolları nelerdir? | Bireyleri bilinçlendirerek, Yasal düzenlemeleri ağırlaştırarak, İletişim becerilerini geliştirerek, Aileleri şiddet konusunda bilgilendirerek, Okullarda şiddetin önlenmesi için eğitim vererek |

Tablo2: Birinci araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevapların sınıflandırılması

| 1.Alt Araştırma Sorusu | Cevapların Sınıflandırılması |
|----------------------------|---|
| Sizce şiddet nedir? | Sindirme - Korkutma, Fiziksel ve Psikolojik baskı yapma, Zarar verme, Toplumsal bir hastalık, Orantısız güç |

* Sindirme - Korkutma, teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

" Toplumı sindirme, korkutma, baskı yaratma ve zarar verme şeklindedir."

" Şiddet karşı tarafı korkutmak, haklarını yok saymak ve üstünlük kurma amacıyla fiziksel veya sözlü olarak zarar vermektir.."

* Fiziksel ve Psikolojik baskı yapma, teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

" Şiddet bir canlıya karşı fiziksel veya psikolojik kötü muameledir."

"Şiddet sözlü, fiziksel veya psikolojik bir baskı türüdür."

"Şiddet belirli olaylar karşısında gösterilen sözlü, fiziksel ve psikolojik olarak uygulanan bir durumdur."

* Zarar verme teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

"Şiddet bir canlının başka bir canlıya olan üstünlüğünü psikolojik veya fiziksel yolla göstererek zarar vermesidir."

"Şiddet bir insana fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermektir."

"Kendini savunamayacak insanlara karşı yapılan tepki, zorbalık, söz ve fiziksel güç uygulamaktır."

* Toplumsal bir hastalık, teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

“Bir grubun bir başka gruba karşı toplumsal bir baskı uygulamasıdır.”

“Şiddet güçlü olduklarını düşünen insanların güçsüz gördükleri insanlara uyguladıkları kaba kuvveti ifade eden toplumsal bir hastalıktır.”

*Orantısız güç teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

“Güçlü birinin güçsüz veya savunmasız gördüğü birine karşı uyguladığı orantısız güç.”

“Bir bireyin başka bir bireye karşı istediği şeyi elde etmek veya kendini daha üstün göstermek amacıyla uyguladığı orantısız güç”

Tablo3: İkinci araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevapların sınıflandırılması

| 2.Araştırma Sorusu | Cevapların Sınıflandırılması |
|-----------------------------------|--|
| Size şiddetin sebepleri nelerdir? | Sevgi – Saygı eksikliği, Ekonomik sıkıntı, Psikolojik ve ruhsal bozukluk, Aile içi şiddet, Kendini ispatlama |

* Sevgi – Saygı eksikliği teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;

“Şiddet genellikle toplumdaki insanların birbirlerine karşı sevgi ve saygı eksikliğinden kaynaklanır. ”

“İnsanların birbirlerine karşı hoşgörü eksikliği sonucunda ortaya çıkar.”

*** Ekonomik sıkıntı teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Şiddetin en büyük sebebi ekonomik sıkıntılardan kaynaklanmaktadır.”

“Ekonomik anlamda yeterli düzeyde ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlar diğerlerine göre şiddete daha meyillidirler.”

“Evin ekonomik giderlerini karşılayamayan bir baba bu durumunu çocuklarına veya eşine karşı şiddet olarak gösterebilmektedir.”

*** Psikolojik ve ruhsal bozukluk teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Bir kişinin psikolojik, ruhsal ve fiziksel bozukluğundan kaynaklanan başka bir kişiye karşı yaptığı eylemlerdir.”

“Psikolojik rahatsızlığı olan bir insan bu durumunu şiddet şeklinde de davranışlarına yansıtabilmektedir.”

***Aile içi şiddet teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Bireylerin yetiştiği ailede şiddete maruz kalması veya şiddetin yaygın olduğu çevrede yetişmiş olmaları”

“Annesinden, Babasından veya ailedeki herhangi birinden şiddet gören bir çocuk okulda veya arkadaş grubu içerisinde şiddet uygulayabilir”

***Kendini ispatlama teması için öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Şiddet bazen özellikle ergenlerde kendini ispatlamak amacıyla karşımıza çıkabilir.”

“Günlük hayatımızda bireyler ile ilgili olarak karşılaştığımız istenmeyen olaylarda korkutmak amacıyla

ve kendini ispat etmek amacıyla şiddet uygulayabilmektedir.”

Tablo4: Üçüncü araştırma sorusuna katılımcıların verdiği cevapların sınıflandırılması

| 3. Araştırma Sorusu | Cevapların Sınıflandırılması |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Sizce şiddeti önleme yolları nelerdir? | <ul style="list-style-type: none">• Bireyleri bilinçlendirerek,• Yasal düzenlemeleri ağırlaştırarak,• İletişim becerilerini geliştirerek,• Aileleri şiddet konusunda bilgilendirerek,• Okullarda şiddetin önlenmesi için eğitim vererek |

* Bireyleri bilinçlendirerek **temasına öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Her insanın dokunulmazlık hakkı vardır. İnsanların bu temel haklarını öğrenmesi sağlanıp kendi haklarını savunmaları sağlanmalıdır.”

“Toplumda şiddete karşı gerekli hassasiyetin oluşturulup basın – yayın araçları ile her kesime ulaşip bilgilendirme sağlanması gerekir.”

“Şiddeti önlemenin yolu bireyleri bilgilendirip bilinçlenmesini sağlamaktan geçer.”

“Şiddeti önlemenin en temel yolu bilgidir. Bilinçli insan şiddetten uzak durur.”

* Yasal düzenlemeleri ağırlaştırarak **temasına öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Şiddete başvuranlara en ağır gerekli yasal düzenlemeler yapılarak”

“Kanunen şiddet suçları ile ilgili caydırıcılığın artırılması ile şiddetin önüne bir nebze olsun geçilebilir”

“Ceza kanunundaki şiddete yönelik maddelerle ilgili caydırıcı cezalar düzenlenmesi”

* İletişim becerilerini geliştirerek **temasına öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“İnsanlar karşısındaki insanlara daha fazla değer verip kişiler arası iletişim kurma becerisini kazanabilmelidir.”

“İnsanların birbirlerine karşı tahammül düzeyini ve saygı gibi konularda daha hassas davranarak şiddetin önüne geçilebilir.”

“İnsanlarda şiddet uygulanan kişilere karşı empati duygusunun gelişmesini sağlayabilirsek şiddet uygulamaktan vazgeçecektir.”

“İletişim kanallarında şiddet içeren dizi, film ve tiyatro gibi etkinliklere sansür uygulamak gerekir.”

* Aileleri şiddet konusunda bilgilendirerek **temasına öğrencilerin verdiği cevaplar;**

“Konferans, seminer ve panel gibi halka açık toplantılarla aileleri bilinçlendirerek”

“Aile toplumun çekirdeği olduğu için eşlerin birbirlerine ve çocuklarına karşı şiddet uygulamaması için yeni evli çiftlere şiddetin zararları konusunda eğitimler verilmelidir.”

“Şiddet ilk başta toplumun en küçük yapısı olan ailede başlıyor. Ailede ki şiddeti çözebilirsek şiddeti büyük oranda önleyebiliriz.”

*Okullarda şiddetin önlenmesi için eğitim vererek temasına öğrencilerin verdiği cevaplar;

“Okullarda küçük yaşlardan itibaren şiddetin zararları anlatılıp öğrencilerin bu konuda bilinçlenmesi sağlanmalıdır.”

“Okullarda şiddetin zararları öğretmenlerimizce çocuklara anlatılmalı”

“Şiddetin çağdışı bir yaklaşım olduğu okullarımızda öğrencilerin zihnine işlenmelidir.”

SONUÇ

Şiddet son yıllarda çok sık duyduğumuz bir kavramdır. Şiddet ile ilgili birçok tanım yapılabilir. Şiddet genelde karşıdaki kişiyi sindirmek veya korkutmak amacıyla yapılır. Şiddeti uygulayan kişi bu sayede kendinin haklı olduğunu düşünür. Bu uygulamayı ise tokat, yumruk veya dayak gibi bir takım fiziksel uygulamalarla gösterir. Bu durum bazen de hakaret ve küfür gibi psikolojik olarak da karşımıza çıkabilir. Bütün şiddet türlerinde amaç karşıdaki kişiye zarar vermektir. Zarar verme beden sağlığına olabildiği gibi ruh sağlığına yönelik de olabilir ve bunun sonunda birçok sayıda ve birçok yönden mağdur ortaya çıkacaktır. Şiddet uygulamada çoğu zaman bir taraf diğer tarafa göre daha güçlü ve daha baskın olduğu için orantısız bir güç kullanımı söz konusudur. Şiddet bireysel yönden bir sorun olduğu gibi toplumsal olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Şiddetin yaygınlaştığı ve belli bir süre sonra normalmiş gibi karşılandığı toplumlarda artık toplumsal bir sorun olarak görülmektedir.

Şiddetin ortaya çıkmasında birçok sebep olabilir. Her şeyden önce kendisine saygısı olmayan insan diğer canlılara ve nesnelere karşıda saygı göstermeyecektir. Saygının eksikliği ise beraberinde sevgi eksikliğini getirmektedir. Şiddetin en yaygın sebeplerinden biri de ekonomik sebeplerdir. Çünkü

ekonomik anlamda ihtiyaçlarını karşılayamayan insan ihtiyaçlarını karşılayacak ekonomik şartları oluşturma adına şiddete başvurabilir. Normal bir psikolojik veya ruhsal yapıya sahip insan şiddet uygulamaz. Fakat psikolojisinin olumsuz etkilendiği durumlarda i dünyasındaki yaşadığı bu olumsuz durum dışa şiddet olarak yansıyacaktır. şiddetin sebeplerinden biri de aile içinde aile büyükleri tarafından şiddet gören özellikle gençlerin bu durumu arkadaşlarına veya toplumdaki diğer insanlara uygulamasıdır. şiddet uygulamanın bir diğer sebebi ise bireylerin kendini ispatlama çabasıdır. Özellikle ergenlerde ve gençlerde daha yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır.

şiddetle mücadele etmede şiddetin ortaya çıkmasından ziyade ortaya çıkmadan önleyebilmek daha etkilidir. nleyebilmek için öncelikle bireylerin haklarını bilmeleri ve bunları savunabilmeleri gereklidir. Bireylerin haklarını savunabilmeleri için bu konuda bilinçli olması gerekir. Bireylerin bilinçlenmeleri için kitle iletişim araçlarından, konferans ve panel gibi etkinliklerden yararlanılabilir. Özellikle şiddete karşı bir kültürün oluşması için daha küçük yaşlarda çocukları okullarda bilinçlendirmek uzun vadede daha kalıcı ozmler olacaktır. şiddetle mücadele de ayrıca yasal düzenlemelerin ve bu cezaların infazlarının da caydırıcı mahiyette olması gereklidir. şiddetin önüne geçebilmek için bir diğer gerekli faktör de iletişimdir. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurabildiği, birbirlerini anlayabildikleri ve empati yapabildikleri sürece daha az şiddete başvuracaklardır. Toplumun en küçük ögesi olan ailede şiddetin önlenmesi konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Aile içinde şiddeti nleyebilirsek otomatikman kartopu gibi toplumdaki şiddeti nleyebiliriz. Okul ve aile kurumunun eşgüdümlü hareket etmesi şiddeti önlemede daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akıncı Çötök, N.(2015), Toplumsal Cinsiyet Rolü Dâhilinde Kadına Şiddet Olgusuna Karşı Kadın Algısı, International Journal of Social Sciences and Education Research, Volume 1(3)

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (2005). Şiddeti Önleme Platformu Eğitim Ve Şiddet Alt Çalışma Grubu Raporu.

Bilge, F. (2006). Ergenlerin Öfkeyle Baş Etmelerine Nasıl Yardımcı Olabiliriz? Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu. 15-16 Mayıs. Ankara: AEM Kitap.

Budak, S.(2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Çabuk-Kaya, N. (2006). Şiddetin Sosyal Dinamikleri. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu.(105-119). 20-21 Mayıs Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Debarbieux, E. (2009). Okulda Şiddet, Küresel Bir Tehdit, (Çev.: İsmail Yerguz), İstanbul: İletişim Yayınları.

Dünya Sağlık Örgütü (2002). World Report On Violence And Health. Krug E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. , Lozano, R. Eds. WHO: Geneva, Switzerland.

Karasu, M.A. (2008). Türkiye’de kentleşme dinamiklerinin suça etkisi. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. 57 (4): 255-281.

Krug E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. ve Lozano, R. (Eds.) (2002). World report on violence and health. WHO: Geneva, Switzerland.

https://www.researchgate.net/publication/282096365_World_Report_on_Violence_Health (Erişim Tarihi:09.04.2018)

Öztürk, E. (2014). Türkiye’de Aile, Şiddet ve Kadın Sığınmaevleri. 21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 39-55.

Türk Dil Kurumu (TDK)
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts
&guid=TDK.GTS.5acf535ea05e19.07341695](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5acf535ea05e19.07341695) (Erişim
Tarihi:02.042018)

Üniversite Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumları

Asuman Şener, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Tuğba Çınarlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Tuğba Kavalalı Erdoğan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sevil Masat, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Zeliha Koç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Giriş

Günümüz dünyasında birçok ülke doğal afetler, kuraklık, küresel iklim değişiklikleri başta olmak üzere eğitim, sağlık, çevre, din ve dil sorunları ile birlikte açlık, yoksulluk gibi problemlerle karşı karşıya kalmakta ve mevcut olanakları doğrultusunda bu problemlerle baş etmeye çalışmaktadır (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012). Bununla birlikte uluslararası sular, işsizlik, medya ve iletişim, küresel enerji, terör olaylarına ilişkin sorunlarda ülkelerin sınırlarını aşarak tüm insanlığı tehdit etmekte (Kılıçoğlu, Karakuş, Öztürk, 2012), dünyaki doğal kaynaklar tükenmekte buna karşın nüfus hızla artmaya devam etmektedir (Baykal ve Baykal, 2008).

Ülkemizde son yıllarda mülteciler, sığınmacılar ve göçmenler için önemli bir ülke haline gelmiş, bu durum özellikle güç yaşam koşullarını, barınma, beslenme, sosyal hizmet ve sağlık hizmetleri ile ilgili problemleri beraberinde getirmiştir (Karadağ ve Altıntaş, 2010). Türkiye'nin büyüme ve gelişmesinin en büyük güvencesi gençlerdir (Yavuzer, Meşeci, Demir ve Sertelin, 2005). Geleceğimizin teminatı olan gençlerimiz mezun olduktan sonra toplumumuzun değişik

alanlarında hizmet sunacaklar, mesleklerinin farklı kademelerinde söz sahibi olacaklar ve geleceğimize yön vereceklerdir (Karataş, 2014). Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları nasıldır?
- Öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırma 04.04.2017-10.03.2018 tarihleri arasında üniversite öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak yürütüldü. Araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu İlk ve Acil Yardım programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirildi.

Bu çalışmada öğrenciler, bireylerin evrenden eşit olasılıklı seçilebildiği bir örnekleme yöntemi olan Olasılıklı Örnekleme Yöntemlerinden Basit Rastgele Örnekleme Yöntemi kullanılarak seçildi. Çalışmada evreni temsil edecek örneklem sayısı, araştırmanın yürütüleceği okulun ilgili bölümünde öğrenim görmekte olan 284 öğrenciden %95 güven sınırında %5 hata ile 185 olarak hesaplandı. Araştırmaya anket formunun uygulandığı günlerde izinli ya da raporlu olmayan

ve araştırmaya katılmaya istekli öğrenciler alındı. Anket formunun cevaplanma oranı %65.1'dir.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada veriler öğrencileri tanıtıcı bilgi formu ile “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencileri tanıtıcı bilgi formu öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ile günümüz dünya sorunlarına yönelik bilgi, tutum ve eğilimlerini belirlemeye yönelik toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Anket formu 8 kişilik bir grupta ön uygulama yapılarak test edilmiş ve pilot çalışmaya katılan öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip bilgilendirilmiş onamları alındıktan sonra veriler araştırmacılar tarafından toplanmaya başlanmıştır. Yaklaşık olarak veri toplama süresi 5-7 dakika sürmüştür. Öğrencilere araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın tamamen kendilerine ait olduğu, anket formuna isimlerinin yazılmayacağı ve bu çalışmadan toplanacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmanın yürütüldüğu kurumdan yazılı, araştırma kapsamına alınan öğrencilerden bilgilendirilmiş onam ve Günümüz Dünya Sorunları Ölçeği'nin kullanılabilmesi içinde ölçeği geliştiren Kılıçoğlu ve arkadaşlarından mail yoluyla izin alınmıştır.

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği, Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilmiş olan, üç alt boyut ile 24 maddeden oluşan bir ölçektir. Beşli likert tipi bu ölçek “(1) kesinlikle katılmıyorum”, “(2) katılmıyorum”, (3) kararsızım”, “(4) katılıyorum” ve “(5) kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmekte ve puanlanmaktadır. Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk yapmış oldukları çalışmada Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik

Tutum Ölçeği Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0.925, Kaygı Alt Boyutu Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0.878, Duyarlılık Alt Boyutu Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0.840 ve Çözüm Katılım Alt Boyutu Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0.817 olarak saptamışlardır. Bu çalışmada ise Öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği ile kaygı, duyarlılık ve çözüme katılım alt boyut Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.974, 0.959, 0.942 ve 0.929 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına ilişkin verilerin istatistiksel analizi, bilgisayar ortamında SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Nicel veriler ortanca (minimum-maksimum), frekans (yüzde) şeklinde sunulmuştur. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Sonuçlar

Çalışmaya katılan 185 öğrencinin, %62.7'sini kızların, %37.3'ünü erkeklerin oluşturduğu, %95.7'sinin bekar olduğu, %61.6'sının 1.sınıfta öğrenim gördüğü, %48.6'sının annesinin ve %33.5'inin babasının ilkökul mezunu olduğu, %66.5'inin çekirdek aile yapısına sahip olduğu, %8.6'sının ailesinin sosyal güvencesinin bulunmadığı, %45.4'ünün il merkezinde yaşadığı, %44.3'ünün yurttan kaldığı, %88.1'inin öğrenim gördüğü bölümünü sevdiği ve %84.5'inin bölümünü isteyerek tercih ettiği belirlendi. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.44 ± 2.51 'dir.

Öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam ve alt boyut ortanca puanları Tablo 1'de sunulmuştur. Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortanca puanı 103'tür. Ölçeğin Kaygı, Duyarlılık ve Çözüm Katılım alt boyut ortanca puanları ise

sırasıyla 42, 38 ve 24 olarak belirlendi. Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması 98.45 ± 21.23 'tür. Ölçeğin Kaygı, Duyarlılık ve Çözüme Katılım alt boyut puan ortalamaları ise sırasıyla 38.43 ± 8.66 , 36.62 ± 8.31 ve 23.39 ± 5.91 olarak belirlendi (Tablo 1).

Bu araştırmada öğrencilerin en çok “dünya’daki kız çocuklarının şiddet görmelerine” (%68.1), “çöpten toplanan yiyeceklerle karın doyurmak zorunda olan insanlara üzüldükleri” (%64.9) ve “dünyada açlık çeken insanların artmasından endişelendikleri” (%63.2) ve “terörün tüm insanların ortak sorunu olduğuna inandıkları” (%62.2) saptanmıştır (Tablo 2).

Öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortanca puanının öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, medeni durum, anne ve baba eğitim durumu, yetiştiği aile tipi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, ailenin sosyal güvence durumu, ailenin gelir durumu ve öğrenim görmekte olduğu bölümü sevme durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlendi ($p > 0.05$). Öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortanca puanının öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumuna göre ($p = 0.022$) farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 3).

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kaygı Alt Boyutu ortanca puanının öğrencilerin yaş grubuna ($p = 0.025$), cinsiyetine ($p = 0.016$) ve öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumuna ($p = 0.044$) göre farklılık gösterdiği saptandı. Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Duyarlılık Alt Boyutu ortanca puanının öğrencilerin sosyodemografik ve eğitim özelliklerine göre farklılık göstermediği görüldü. Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Çözüme Katılım Alt Boyutu ortanca puanının öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumuna ($p = 0.021$) göre farklılık gösterdiği belirlendi.

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması son derece önemli olmakla birlikte ancak kendi ülkesinde ve diğer ülkelerdeki problemlere karşı duyarlı olan bir gençliğin mevcut sorunlara çözüm üretebileceği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelendiği çalışma sayısı oldukça az olması nedeniyle bu araştırmadan elde edilen bulguların tartışılması oldukça sınırlı olacaktır.

Bu çalışmada öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanının öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, medeni durum, anne ve baba eğitim durumu, yetiştiği aile tipi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, sosyal güvence durumu, ailesinin gelir durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlendi. Araştırma bulgularına karşın Yazıcı'nın (2013) çalışmasında, kız öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği puanının erkek öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Bununla birlikte Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kaygı Alt Boyutu ortanca puanının öğrencilerin yaş grubuna, cinsiyetine ve öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme durumuna göre farklılık gösterdiği; 22-33 yaş grubunda bulunan, kız, öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kaygı Alt Boyutu ortanca puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına karşın Öztaşkın'ın çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kaygı Alt Boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bildirilmiştir (Öztaşkın, 2014).

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Çözüm Katılım Alt Boyutu ortanca puanı öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre farklılık göstermemesine karşın, öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etme

durumuna göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Öztaşkın'ın çalışmasında da öğrencilerin Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam Çözüm Katılım Alt Boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bildirilmiştir (Öztaşkın, 2014).

Bu çalışmada öğrencilerin en çok “dünyadaki kız çocuklarının şiddet görmelerine”, “çöpten toplanan yiyeceklerle karın doyuran insanlara” üzüldüğü, “dünyada açlık çeken insanların artması nedeniyle endişelendikleri” ve “terörün tüm insanların ortak sorunu olduğuna inandıkları” saptanmıştır. Öğrenciler en az duyarlılığı ise “küreselleşmenin insanlık açısından bir tehdit olduğunu düşünme” ve “din mezhep ayrımcılığının önlenmesini isteme” konularına gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Aksaraylı ve Cevher'in (2014) tıbbi dökümantasyon ve sekreterlik programı öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada, öğrencilerin en çok Afrikadaki aç insanların durumuna üzüldükleri, dünyada açlık çeken insanların artması konusunda endişelendikleri, kız çocuklarına uygulanan şiddet konusunda kaygılandıkları ve çöpten topladıkları yiyeceklerle karın doyuran insanlara üzüldükleri buna karşın alternatif enerji kaynaklarına geçilmesi konusunda istekli olmadıkları ve nüfusun belli ülkelerde toplanmasının sorun olduğunu çok az düşündükleri saptanmıştır (Aksaraylı ve Cevher, 2014). Benzer şekilde Dönmez'in (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada ise, öğrencilerin en çok kız çocuklarının şiddet görmelerine ve çöpten toplanan yiyeceklerle karın doyuran insanlara üzüldükleri, kıtlık sorunu için birşeyler yapmak istedikleri ve terörün tüm insanların ortak sorunu olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Günümüz dünyasında yaşanan tüm sorunlar gözönüne alındığında, gençlerin karmaşık ve zor olan bütün sorunların üstesinden gelebilmeleri için problem çözme becerilerini

geliştirmeleri son derece önemlidir (Dondlinger ve McLeod, 2015). Geleceğimizin teminatı olan gençlerimiz karakter, merhamet ve etik liderlik gibi erdemleri ile yaratıcılık, sağduyulu olma ve bilgelik gibi bilgi ve becerilerini kullanarak ve diğer insanların bakış açlarına saygı duyarak tüm problemlerin üstesinden gelebilir. Bu nedenle bireysel çıkarlar ile diğer insanların, dünyanın ve toplumun çıkarlarının etik yönden çatışmamasına gereken özen gösterilmeli, “ben merkezli değil biz merkezli” bir tutum sergilenmeli ve tüm insanlığın çıkarları gözönünde bulundurulmalıdır (Stenberg, 2018).

Sonuç olarak yaşadığımız bu dünyada mevcut sorunlara duyarlı bir nesil yetiştirebildiğimizde günümüz dünya sorunlarına çözüm bulabileceğimiz gözönüne alındığında, üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları ile etkileyen faktörlerin belirlenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonrasında öğrencilerin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortanca puanı 103, Ölçeğin Kaygı, Duyarlılık ve Çözüm Katılım alt boyut ortanca puanları ise sırasıyla 42, 38 ve 24 olarak belirlendi. Bununla birlikte öğrencilerin en fazla dünyadaki kız çocuklarının şiddet görmelerine (%68.1) ve çöpten toplanan yiyeceklerle karın doyuran insanlara üzüldüğü (%64.9), dünyada açlık çeken insanların artmasından dolayı endişelendikleri (%63.2) ve terörün tüm insanların ortak sorunu olduğuna inandıkları (%62.2) belirlendi. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini daha da artırmak üzere bilimsel etkinlikler düzenlenmesi ve öğrencilerin bu etkinliklerde aktif görev almalarının sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Kahyaoğlu, M., Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 171-185.

Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7, 2209-2224.

Baykal, H., Baykal, T. (2008). Küresellenen dünyada çevre sorunları, *Mustafa Kemal Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.

Karadağ, Ö., Altıntaş, K. H. (2010). Mülteciler ve sağlık. *TAF Preventive Medicine Bulletine*, 9(1), 55-62.

Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ., Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),79-91.

Karataş, A. (2014). Çevre sorunlarına alternatif bir çözüm aracı olarak yükseköğretimde çevre eğitimi, *II. Uluslararası Çevre ve Ahlak Sempozyumu Kitabı*, 425-432.

Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 8(6), 807-823.

Öztaskin, O. B. (2015). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.

Aksarayli, M. F., Cevher, E. (2014). Tibbi dokümantasyon ve sekreterlik öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının araştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7),326-336.

Dönmez, Y. (2017). The attitudes of university students towards today's world affairs. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 303-312.

Dondlinger, M. J. , McLeod, J. K. (2015). Solving real world problems with alternate reality gaming: student experiences in the global village playground capstone course design. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 9(2). doi:10.7771/1541- 5015.1488

Robert, J. Sternberg, J. *Intell.* (2018). Speculations on the role of successful intelligence in solving contemporary world problems. *J. Intell.*, 6(1),4. doi: 10.3390/jintelligence6010004

Tablo 1: *Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları ve Ortanca Puan Değerleri*

| | <i>Med (Min - Max)</i> | <i>A.O ± S.S</i> |
|--|------------------------|------------------|
| Kaygı | 42 (9 - 45) | 38.43 ± 8.66 |
| Duyarlılık | 38 (9 - 45) | 36.62 ± 8.31 |
| Çözüm Katılım | 24 (6 - 30) | 23.39±5.91 |
| Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği | 103 (24 - 120) | 98.45±21.23 |

M=Medyan, Min=Minimum, Max=Maksimum, A.O=Aritmetik Ortalama,

S.S=Standart Sapma

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Günümlük Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevapların Dağılımı

| Ölçek Maddeleri | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|-------------------------|-----|--------------|-----|------------|------|-------------|------|------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1 Afrikadaki açlık | 14 | 7.6 | 4 | 2.2 | 14 | 7.6 | 37 | 20 | 116 | 62.7 |
| 2 Dünyada kız çocukların | 8 | 4.3 | 8 | 4.3 | 12 | 6.5 | 31 | 16.8 | 126 | 68.1 |
| 3 Dünyada açlık çekenlerin | 8 | 4.3 | 8 | 4.3 | 16 | 8.6 | 36 | 19.5 | 117 | 63.2 |
| 4 Çöpten toplanan atıkların | 9 | 4.9 | 6 | 3.2 | 15 | 8.1 | 35 | 18.9 | 120 | 64.9 |
| 5 Ormanların azalması | 9 | 4.9 | 7 | 3.8 | 19 | 10.3 | 52 | 28.1 | 98 | 53 |
| 6 Kitlik sorunu için | 10 | 5.4 | 7 | 3.8 | 13 | 7 | 57 | 30.8 | 98 | 53 |
| 7 İçme sularının kirliliği | 8 | 4.3 | 7 | 3.8 | 18 | 9.7 | 56 | 30.3 | 96 | 51.9 |
| 8 Terörün tümümsünleşmesi | 12 | 6.5 | 6 | 3.2 | 19 | 10.3 | 33 | 17.8 | 115 | 62.2 |
| 9 Ülkelerin birlikteliği | 11 | 5.9 | 8 | 4.3 | 16 | 8.6 | 55 | 29.7 | 95 | 51.4 |
| 10 Şehirlerin aşırı kalabalıklaşması | 13 | 7 | 7 | 3.8 | 36 | 19.5 | 62 | 33.5 | 67 | 36.2 |
| 11 Karbon içerikli ürünlerin kullanılması | 9 | 4.9 | 13 | 7 | 40 | 21.6 | 50 | 27 | 73 | 39.5 |
| 12 Kirilenmeden doğabilecek sorunlar | 9 | 4.9 | 8 | 4.3 | 16 | 8.6 | 48 | 25.9 | 104 | 56.2 |
| 13 Tıbbi atıkların yönetilmesi | 8 | 4.3 | 12 | 6.5 | 16 | 8.6 | 49 | 26.5 | 100 | 54.1 |
| 14 Çevre sorunları | 10 | 5.4 | 12 | 6.5 | 22 | 11.9 | 58 | 31.4 | 83 | 44.9 |
| 15 Toprak kirliliği | 9 | 4.9 | 6 | 3.2 | 23 | 12.4 | 58 | 31.4 | 89 | 48.1 |
| 16 Açlık sorununun çözülmesi | 9 | 4.9 | 7 | 3.8 | 26 | 14.1 | 55 | 29.7 | 88 | 47.6 |
| 17 Küreselleşmenin etkisi | 6 | 3.2 | 11 | 5.9 | 26 | 14.1 | 53 | 28.6 | 89 | 48.1 |
| 18 Nüfusun belli ülkelerde toplanması | 8 | 4.3 | 13 | 7 | 34 | 18.4 | 48 | 25.9 | 82 | 44.3 |
| 19 Alternatif enerji kullanılması | 9 | 4.9 | 11 | 5.9 | 42 | 22.7 | 61 | 33 | 62 | 33.5 |
| 20 Sorunlarına yönelik çözüm önerileri | 11 | 5.9 | 8 | 4.3 | 38 | 20.5 | 58 | 31.4 | 70 | 37.8 |
| 21 Hava kirliliğine neden olan sorunlar | 13 | 7 | 10 | 5.4 | 36 | 19.5 | 57 | 30.8 | 69 | 37.3 |
| 22 Dünya sorunları | 12 | 6.5 | 12 | 6.5 | 36 | 19.5 | 57 | 30.8 | 68 | 36.8 |
| 23 Dünya sorunları | 8 | 4.3 | 15 | 8.1 | 36 | 19.5 | 54 | 29.2 | 72 | 38.9 |
| 24 Din mezhep ayrışması | 7 | 3.8 | 17 | 9.2 | 24 | 13 | 52 | 28.1 | 85 | 45.9 |

| Tablo 3 | | | |
|--|----------------------|------------------------|-----------------------|
| Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri İle Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının | | | |
| Özellikler | | Test Değeri | |
| | | Med (Min - Max) | p Değeri |
| Yaş grubu | 18-22yıl | 102 (24 - 120) | U=1239 |
| | 23-33yıl | 109 (82 - 120) | p=0.126 |
| Sınıfı | 1. sınıf | 103 (25 - 120) | U=3985 |
| | 2.sınıf | 102 (24 - 120) | p=0.861 |
| Cinsiyet | Kız | 106 (24 - 120) | U=3349.5 |
| | Erkek | 98 (27 - 120) | p=0.063 |
| Medeni durumu | Evli | 111.5 (77 - 120) | U=518.5 |
| | Bekar | 103 (24 - 120) | p=0.200 |
| Annenin eğitim düzeyi | Okur-yazar | 104 (34 - 120) | χ ² =1.861 |
| | İlkokul | 105.5 (24 - 120) | p=0.761 |
| | Ortaokul | 104 (27 - 120) | |
| | Lise | 98.5 (64 - 120) | |
| | Üniversite | 98 (65 - 120) | |
| Babanın eğitim düzeyi | Okur-yazar | 95.5 (48 - 116) | χ ² =1.979 |
| | İlkokul | 104.5 (61 - 120) | p=0.74 |
| | Ortaokul | 106 (25 - 120) | |
| | Lise | 102 (24 - 120) | |
| | Üniversite | 98 (35 - 120) | |
| Yetiştirdiği aile tipi | Geniş aile | 104.5 (27 - 120) | U=3708 |
| | Çekirdek | 103 (24 - 120) | p=0.76 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 102 (37 - 120) | χ ² =1.684 |
| | İlçe | 103 (24 - 120) | p=0.431 |
| | Köy | 107.5 (66 - 120) | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 103 (24 - 120) | U=1320 |
| | Hayır | 107 (63 - 120) | p=0.876 |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 101 (58 - 120) | χ ² =0.284 |
| | Gelir gidere eşit | 103 (24 - 120) | p=0.867 |
| | Gelir giderden fazla | 104 (34 - 120) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü sevmeye durumu | Seviyorum | 102 (24 - 120) | χ ² =3.581 |
| | Sevmiyorum | 112 (58 - 120) | p=0.167 |
| | Kararsızım | 113.5 (82 - 120) | |
| Öğrenim görmekte olduğu bölümü isteyerek tercih etmeye durumu | Evet | 101.5 (24 - 120) | U=1656.5 |
| | Hayır | 112 (48 - 120) | p=0.022 |

M=Medyan, Min=Minimum, Max=Maksimum, U= Mann Whitney U Test İstatistiği,
χ²= Kruskal Wallis Test İstatistiği.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Çocukların Mizaç Tarzına Etkisinin İncelenmesi

**Ayşe Nur Özdemir, Milli Eğitim Bakanlığı
Gülümser Gültekin Akduman, Gazi Üniversitesi
Ayşenur Gündüz, Çankırı Karatekin Üniversitesi**

GİRİŞ

Akran şiddetine maruz kalma, bir çocuğun bir ya da daha fazla çocuk tarafından tekrarlı, uzun süre olumsuz eylemlere maruz bırakılmasıdır. Bu olumsuz eylemler ya da davranışlar; fiziksel temas, yüzünü değişik şekillere sokarak dalga geçme, kötü jestler ve kelimeler kullanma, kasıtlı olarak grup dışında bırakma, dışlama ve benzeri şekillerde olabilir (Olweus, 1995).

Okul öncesi dönemde akran şiddeti daha çok cinsiyet farklılığından, oyunlarda oluşan anlaşmazlıklardan, çekingenlikten ve fiziksel çekiciliğin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu dönem çocuklarının akran şiddetine başvurmalarının ya da akran şiddetine maruz kalmalarının altında anne baba tutumları ve öğretmenin çocuklara yaklaşımı da etkili olmaktadır. Akranlarına karşı şiddet uygulayan çocuklara “zorba”, şiddete uğrayan çocuklara ise “kurban” denilmektedir. Kurbanlar yaşıtlarına kıyasla daha kısa, daha az olgun ve daha küçük görünürler (Olweus, 1995). Fiziksel görünüşlerinin yanı sıra, psikolojik olarak da akranlarıyla daha az dostluk kurarlar, düşük benlik saygısına sahiplerdir ve kendilerine daha az güvenirlir (Griffin ve Gross, 2004).

Hawker ve Boulton (2000), yaptıkları derleme çalışmasında akran şiddetine maruz kalmayı beş kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Dolaylı akran şiddetine maruz kalma: Bu şiddete maruz kalan çocuklarda zorbalılar onlarla ilgili yalan söyler, başkalarına ondan bahseder, arkasından konuşur ve dedikodu çıkarır.
2. İlişkisel akran şiddetine maruz kalma: Akranları gruba girmesine ve katılmasına izin vermez, akranları tarafından reddedilir.
3. Sözel akran şiddetine maruz kalma: Akranları kurbanla alay eder, güler, isim takar, tehdit eder.
4. Fiziksel şiddete maruz kalma: Vurma, itme, tekmeleme, çimdikleme gibi fiziksel saldırganlığa maruz kalmaz.
5. Çoklu akran şiddetine maruz kalma: Belirlenmiş akran şiddeti tiplerinin birden fazlasının bir arada bulunmasıdır.

Çocukların küçük yaşlarda ortaya çıkan mizaç özelliklerindeki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, akran ilişkileri çocukların mizaç tarzlarını etkileyen çevresel faktörlerin yalnızca bir tanesidir. Mizaç terimi, kişinin yaptığı şeyi ne şekilde yaptığı ile ilişkili olarak kullanılan bir terim olup yapısal, genetik ve biyolojik temele dayanan tavır ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Ereymiş vd., 2009).

Mizaç her zaman bir dış uyarana, fırsata, beklenti veya talebe bir tepki olarak ifade edilmekle birlikte çevrenin, bireyin psikolojik yapısı üstündeki etkisine aracılık ederek onu şekillendirdiği dinamik bir etmen olarak düşünülebilir. Biliş, motivasyon, uyarılma, duygulanım gibi diğer özellikler, aile içindeki ve dışındaki çevreyle sürekli olarak devam eden etkileşimsel bir sürece girer. Bu etkileşimsel süreç bazı mizaç

özelliklerini pekiştirir veya değiştirir. Mizaç, özellikle çevresel etkilerin değişimine bağlı olarak zaman içinde mutlak değil fakat görece biçimde sabittir. Etkileşimin dinamik sırası, çocuğun belirli durumlarda kendi mizacından değişik davranmasına neden olabilir. Örneğin, mizaç olarak düşük sebatlı çocuğun motivasyonu yüksekse bir işe büyük bir sebatla sarılabilir (Goldsmith vd., 1987).

Çocuğun mizaç özellikleri, hem çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkisini etkilemekte hem de bu ilişkiden etkilenmektedir. Çocuğun mizaç özellikleri ve çevrenin beklentileri arasındaki uyum ya da uyumsuzluk çocuk ve sosyal çevresi arasındaki ilişkisini belirlemektedir (Chess ve Thomas, 1986). Çocuğun çevresindeki insanlar, çocuğun mizaç özelliklerine göre değişik tepkilerde bulunarak onunla iletişime geçmektedirler. Yani mizaç, diğer insanların çocuğa karşı tepkilerini ve ilişki biçimlerini değiştirmekte etkilidir.

Bu araştırmanın temel amacı 48 aylık ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin, çocukların mizaç tarzına etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Akran şiddetine maruz kalma düzeyi ve mizaç tarzları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile mizaç tarzları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin çocukların mizaç tarzları ile ilişkisini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modelidir (Karasar, 2012).

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçe merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem hacmi evren biliniyorken yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada %95 güvenle ve %10 duyarlılık göz önüne alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Olayın görülme sıklığı ise %50 olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada 5932 çocuktan oluşan bir evrenden en az 95 çocuk ile çalışılmasına karar verilmiştir. Araştırma basit rastgele örnekleme ile seçilen okullarda yürütölmüş, 128 çocuk ile ilgili toplanan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin toplanmasında “Genel Bilgi Formu” ile çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerini ölçebilmek amacıyla “Akran şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” her çocuk için kendi öğretmenini tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Çocukların mizaç tarzlarını belirlemek için ise “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)” ebeveynler tarafından doldurulmuştur.

“Akran şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (AŞMKÖ)” çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyini belirlemek amacıyla 1997’de Kochenderfer ve Ladd tarafından 5-6 yaş çocukları için geliştirilen Akranların şiddetine Maruz Kalma-Kişisel Değerlendirme Ölçeğinden yola çıkılarak yine Kochenderfer

ve Ladd tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .719 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kriter geçerliği olarak ise ölçekten elde edilen sonuçlarla, sosyal davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, akran reddine ilişkin akran görüşleri, yalnızlık ile ilgili kişisel görüşler arasında anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Akt. Gülay, 2008).

Ölçek 2008 yılında Gülay tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin hem madde toplamında, hem madde kalanında istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre akranların şiddetine maruz kalma ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu tespit edilmiş ve tüm maddelerin ölçekte kalmaları uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici gücüne ilişkin t test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğinin ayırt edici güce sahip olduğu, dolayısıyla geçerli olduğu görülmüştür (Gülay, 2008) .

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ), 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından çocukların mizacını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması 2004 yılında Yağmurlu tarafından yapılmıştır. Yağmurlu'nun yapmış olduğu çalışmada, ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Sanson, 2009). Ölçek, mizacın 4 alt boyutunu içermektedir. Bu alt boyutlar;

Tepkisellik Boyutu: Belirli bir uyarana ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumunu ölçmeye yöneliktir. “Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.” tepkisellik alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir.

Sebatkarlık Boyutu: Dikkati bir aktivite üzerinde yoğunlaştırabilme durumunu ölçmeye yöneliktir. “Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever.” sebatkarlık alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir.

Sıcakkanlılık Boyutu: Yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimini ölçmeye yöneliktir. “Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır.” sıcakkanlılık alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir.

Ritmiklik Boyutu: Çocuğun yemek yeme ve uyuma düzeni gibi günlük davranışlarının düzenliliğini ölçmeye yöneliktir. “Çocuğum her gün hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atırtmak ister.” ritmiklik alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir.

Araştırma verileri SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada normallik varsayımını incelemek amacıyla, örneklem büyüklüğünün 50’den fazla olması sebebiyle, Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceği görülmüştür. Bu araştırmada, araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma durumlarının mizaç yapılarına ait 4 alt boyuta (tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik) göre farklılaşıp farklılaşmadığı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

| Çocuğun Yaşı | Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları | | | Çocukların Mizaç Tarzları Puanları | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|-----|--------------|------------------------------------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-----------|------|
| | N | X | SS | N | Tepkisellik | | Sebatkarlık | | Sıcakkanlık | | Ritmiklik | |
| 48-60 Ay | 10 | 2,1 | 2,42 | 10 | X | SS | X | SS | X | SS | X | SS |
| 60-66 Ay | 40 | 1,5 | 1,97 | 40 | 3,24 | 0,72 | 3,62 | 1,04 | 4,57 | 0,71 | 3,87 | 0,82 |
| 66 Ay ve Üzeri | 78 | 0,6 | 1,5 | 78 | 2,78 | 0,72 | 3 | 0,83 | 3,97 | 0,85 | 4,13 | 0,84 |
| Toplam | 128 | 1 | 1,8 | 128 | 2,83 | 0,81 | 3,98 | 0,93 | 3,99 | 0,92 | 4,16 | 0,81 |
| Varyans Analizi Sonuçları | | F | p | Sd | F | p | F | p | F | p | F | P |
| Gruplar arası | 2 | 5,4 | 0,01* | 2 | 1,43 | 0,24 | 1,13 | 0,32 | 2,2 | 0,11 | 0,78 | 0,46 |
| Gruplar içi | 125 | | | 125 | | | | | | | | |
| Toplam | 127 | | | 127 | | | | | | | | |

Çocuğun Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma ve Mizaç Tarzlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 1 incelendiğinde, akran şiddetine maruz kalma puanlarının çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2-127)}=5.4$, $p<0,05$). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılığın 66 ay ve üzeri çocuklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, çocuğun ay olarak yaşı arttıkça, akran şiddetine maruz kalma puanlarının düştüğü dikkati çekmektedir. Yine tablo 1 incelendiğinde, 48-60 ay aralığındaki çocukların puan ortalamalarının tepkisellik ($X=3,24$) ve sıcakkanlık ($X=4,57$) boyutlarından, 66 ay ve üzeri yaş aralığında olan çocukların ise sebatkarlık ($X=4,05$) ve ritmiklik ($X=4,20$) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları

boyutların hiçbirinde, çocukların mizaç tarzlarının çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi dönemde yaşın ilerlemesiyle birlikte çocuğun dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal gelişiminde de ilerleme görülmektedir. Çocukların bu gelişim alanlarıyla birlikte kendilerini daha iyi ifade ettikleri, karşılaştıkları anlaşmazlıkları çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı çözüm yollarına başvurdukları düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonucun çocuğun yaşının ay olarak artışı ile iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişmeye başlamasının yanı sıra dil ve bilişsel gelişimde de görülen artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların mizaç tarzları puan ortalamalarına göre; çocuğun yaşı küçüldükçe belirli bir uyaran ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumunda artış olduğu görülmektedir. Yaşın artması ile birlikte çocukların dil ve bilişsel alanlarda gelişim göstermeye başlaması olaylara karşı yaklaşımlarını da farklılaştırmaktadır. Küçük yaş grubundaki çocuklar uyaranlara ağlayarak, bağırarak ya da korkarak tepki verirken yaşın artışı ile birlikte çocukların olayları anlamlandırması ve özümsemesi de bilinçli hale gelmeye başlayacaktır. Dolayısıyla yaşın artışı ile birlikte çocukların tepkisellik özelliklerinin azalmasının nedenin dil ve bilişsel alandaki gelişimlerdeki artış olduğu düşünülmektedir. Sıcakkanlılık boyutu puan ortalamalarının da yaşın artışı ile azaldığı görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğin sıcakkanlılık puanından alınan yüksek puan, düşük sıcakkanlılık özelliğini göstermektedir. Bunun sonucu olarak yaş arttıkça çocukların yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimlerinde de artış olduğu saptanmaktadır. Yaşın artışı ile birlikte çocukların farklı ortamlara girmeye

başlamaları, okul yaşantılarının oluşması, ebeveynlerine olan bağlılıklarının azalması gibi faktörlerin bu sonucun oluşmasını sağladığı düşünülebilir. Çocuğun yaşı ve sebatkarlık boyutu ilişkisine bakıldığında büyük yaş grubundaki çocukların sebatkar oldukları, yani dikkatlerini yoğunlaştırmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine yaşın artışıyla birlikte bilişsel gelişimdeki artış çocukların dikkatlerini bir aktivite üzerine yoğunlaştırabilme durumlarını da doğru orantılı olarak arttırmıştır. Ayrıca yaşla birlikte dikkat sürelerindeki artışında bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun yaşı ile ritmiklik boyutu ilişkisine baktığımızda ise; yaşın artması ile birlikte çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Ancak ölçekten alınan yüksek ritmiklik puanı düşük ritmiklik özelliğini belirlemektedir. Dolayısıyla tablo incelendiğinde küçük yaş grubuna sahip çocukların daha ritmik olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sebebinin yaş grubunun artması ile birlikte çocukların uyuma, yemek yeme düzeni gibi günlük rutinlerinin bozulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların farklı ortamlara girmeye başlaması, alışkanlıklarının değişmeye başlaması gibi faktörlerinde çocukların ritmiklik boyutunun farklılaşmasına neden olduğu düşünülebilir.

Yapılan araştırmalarda çocukların yaşları ilerledikçe akran ilişkilerinin yapısının geliştiği ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir (Gülay, 2009). Bu bulgu araştırma bulgularını destekler nitelikte iken, Salı (2014) yapmış olduğu çalışmada çocuğun yaşının akranların şiddetine maruz kalma puan değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olmadığını ifade etmiştir.

Bulgulara ait farklılığın, seçilen örneklemelerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile mizaç tarzları tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik boyutları arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo 2

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

| | | Tepkisellik Alt Boyut Puanı | Sebatkarlık Alt Boyut Puanı | Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı | Ritmiklik Alt Boyut Puanı |
|---|---|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Puanı | R | 0,269 | -0,212 | -0,170 | -0,141 |
| | P | 0,002* | 0,016* | 0,055 | 0,112 |
| | N | 128 | 128 | 128 | 128 |

***p<0,05**

Tablo 2’ye göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür ($r=0,269$). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça, tepkisellik alt boyut puanı da artmaktadır. Şiddete maruz kalma ölçeği puanı ile sebatkarlık alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür ($r=-0,212$). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça, sebatkarlık alt boyut puanı azalmaktadır.

Şiddete maruz kalmak, bireyin ruh sağlığını, psikolojik iyi oluşunu ve mutluluğunu bozmakta, duygu, düşünce ve davranış bozukluklarına zemin hazırlamakta ve hâlihazırda var

olan sorunları güçlendirmektedir (Gökler, 2007). Şiddete maruz kalan çocuklar buldukları ortamlardan kendilerini soyutlamakta ve şiddet gördükleri yerlerde bulunmak istememektedirler. Çocukların dikkatlerini bir aktivite üzerine yoğunlaştırabilmeleri için bilişsel ve duygusal anlamda hazır olmaları gerekmektedir. Şiddete maruz kalan çocukların bu ihtiyaçları karşılanamadığı için daha az sebatkar olabilecekleri düşünülmektedir. Öfkeli ve saldırgan davranışlara sahip çocuklar belli bir uyarana veya olaya tepki vermeye hazır haldedirler. Dolayısıyla şiddete maruz kalan çocukların, ilerleyen yıllarda kendilerinin ve çevrelerindekiilerinin yaşamlarına da bu olumsuzluğu yansıtma eğilimi içerisinde oldukları için akranlarına oranla daha tepkisel olabilecekleri söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<0,05$), Çocukların mizaç tarzı puanlarının tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocukların Şiddete Maruz Kalma Ölçeği puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür. Şiddete Maruz Kalma Ölçeği puanı arttıkça tepkisellik alt boyut puanı da artmaktadır. Şiddete Maruz Kalma Ölçeği puanı ile sebatkarlık alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla

birlikte negatif yönlüdür. Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça sebatkarlık alt boyut puanı azalmaktadır.

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların olumlu akran modelleriyle birlikte öğrenme süreçleri, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenebilirken (Erten, 2012); okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalmaları hem gelişimsel olarak hem de sosyal ve duygusal uyum açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığı ya da akran şiddetine maruz kalma çocuk ve çevre ile ilgili birçok etmeden etkilenmektedir. Akran zorbalığının önüne geçilmesinde gerek zorba davranışları, gerekse şiddete maruz kalmayı etkileyen faktörlerin bilinmesi ebeveynler ve eğitimciler açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada çocuk ile ilgili etmenler arasında yer alan yaş ve mizaç tarzlarının akran şiddetine maruz kalma düzeyini etkilediği görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri çocukları iyi bir şekilde gözlemleyebilmeli ve çocukların duyuşsal özellikleri ile grup içi ilişkilerin farkında olmalıdırlar. Çocukların duyuşsal özellikleri ile grup içi ilişkilerin göz önünde bulundurulması hazırlanacak eğitsel faaliyetlerle sosyal uyumun artması ve akran şiddetinin önüne geçilmesine katkı sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında akran şiddetinin önüne geçilmesi için öğretmenlere; sınıf yönetimi, etkili iletişim, problem çözme, olumlu sosyal davranış becerileri konularında hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıflarda çocukların sosyal uyum becerilerini destekleyici etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Sınıf içi kurallar çocuklarla birlikte konulabilir ve bu kurallar sık sık tekrarlanarak çocukların bu kuralları içselleştirmeleri sağlanabilir.

Ebeveynlerin olumlu akran ilişkileri konusunda çocuklarını destekleyebilmeleri için eğitimler verilebilir. Akran şiddetine sebep olan ailevi faktörlerin, ebeveyn tutumları gibi, önüne geçilmesi için ailelere destek sağlanabilir.

Araştırmanın örneklemini orta ve yüksek düzeyde ekonomik duruma sahip olan ebeveynlerin çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın farklı örneklem ve yaş grupları üzerinde boylamsal olarak çalışılarak, karşılaştırma ve tartışması yapılabilir. Böylece çocuğun gelişimi üzerindeki ilk etki ve son etkileri derinlemesine incelenerek ilgili alana katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Chess, S.C. & Thomas, A. (1986). Parental reactions to the child's temperament, temperament in clinical practice, *New York: Brunner/Mazel*, 24-41.

Erermiş, S., Bellibaş, E. Özbaran, B., Demiral, B.N., Altıntoprak, E., Bildik, T.Ç. & Korkmaz, S. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 14-21.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child development*, 505-529.

Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 104-121.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 44(4), 441-455.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.

Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.

Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-38.

Yağmurlu, B., Sanson A., & Köymen B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.

Terör ve Terörün Ruhsal Etkilerinden Biri Olan Travma Sonrası Stres Bozukluğu

Ayşe Zeynep Akkoyun, Tosya Devlet Hastanesi

GİRİŞ:

Terör toplumları birçok yönden etkileyen bir sorundur. Latineden türetilmiş olup günlük hayatta “korku, dehşet” anlamında kullanılmaktadır (1). Çeşitli kaynaklara bakıldığında terörün; örgütlü bir biçimde birliklerine karşı zor, şiddet gibi araçlara başvurarak kaygıya sebep olup bir takım istekleri kabul ettirmek ya da bazı kişileri cezalandırmak için gerçekleştirilen, ya da politik şiddetin geniş kitleleri etkilemek için kurbanlara yönelik ani saldırılarla kendini gösteren eylemler olarak tanımlandığı görülmektedir (2,3). Terörizmin amacı toplumsal dokuya zarar vermektir (4). Terörizm toplumun birlik, güven ve emniyet duygusunu zedelemeye yönelik psikoloji saldırı olarak da değerlendirilebilmektedir (5). Teröre maruz kalmış toplumun ruhsal belirtiler açısından risk grubunda olduğu bilinmektedir (6, 7).

Travma; ruh sağlığı alanında kişinin günlük yaşamında kullanmakta olduğu dengeyi bozan ve krize sebep olan bir durum olarak tanımlanmaktadır (8). Travmatik olaylar ise; ölüm, ölüm tehdidi, cinsel saldırıya maruz kalma gibi durumlara doğrudan maruz kalma, başkalarının başına gelen olaylara doğrudan tanıklık etme, yakınlarının başına gelen olayları duyma ya da olayların ayrıntıları ile tekrarlayıcı olarak karşı karşıya kalma olmak üzere 4 ayrı grupta sınıflandırılmaktadır (9). Travmatik olay tanımından anlaşıldığı gibi terör olayları da bu olaylar içinde yer almaktadır. Terör olaylarında gerek doğrudan bedensel yaralanmaya uğrayanlarda, gerekse buna tanıklık eden yakınları veya tanıdıklarının başından geçen olayları duyan bireylerde akut veya kronik ruhsal etkilenmeler olabilmektedir

(10). Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) da bu etkilerden bir tanesidir. Bu yazıda terör olaylarına maruz kalmış ya da terör ile mücadele ile görevli bireylerde karşılaşılabilen TSSB ve klinik özellikleri ele alınacaktır.

TSSB NEDİR?

Travma sonrası stres bozukluğu; DSM tanı ölçütleri içerisinde tanımlanmış travmatik olay sonrasında başlayan, 1 aydan uzun süren, aşırı uyarılmışlık hali, olayı tekrar tekrar yaşama, olayı hatırlatıcı durumlardan kaçınma, dış dünyaya ilginin azalması, tepkilerde yavaşlama, dissosiyasyon gibi belirtilerle seyreden, toplumsal, mesleki ve birçok işlevsellik alanlarında bozulmaya sebep olan ruhsal bir hastalıktır (9, 11, 12).

TSSB'nin klinik görünümü değişkendir. Kimi bireylerde travmayı tekrar yaşama ve duygusal, davranışsal belirtiler baskın iken diğer bireylerde anhedonik ve disforik duygudurum ile olumsuz algılama baskın olabilirken, kimi bireylerde ise uyarılma ve dışa dönük belirtiler belirginken, diğerlerinde çözülme (disosiyatif) belirtileri baskın olabilmektedir. Bazı bireylerde bu belirtilerin kombinasyonunu da gözlenebilmektedir. Ancak; semptom kümesi travmayı tekrar tekrar yaşama, travmayı hatırlatan uyaranlardan kaçınma ve otonom sinir sisteminin artmış cevapları olmak üzere üç ana grupta değerlendirilmektedir (13). TSSB'de birey sıklıkla olayla ilgili anıları tekrar tekrar ve istemsiz olarak hatırlar. Yaygın görülen diğer tekrar yaşama belirtisi ise; olayın kendisi ya da olaydaki tehditlerle ilgili sıkıntı veren rüyalarlardır. Birey değişken sürelerde içinde olayın parçalarının tekrar yaşandığı ve o anda olayı yeniden yaşıyormuşçasına davrandığı çözülme (disosiyasyon) tepkileri gösterir. Bu tür olaylar gerçeklik algısı yitirilmeden travmatik olayın bir parçası hakkında kısa bir görsel ya da başka duysal kesintiden, çevresi hakkında tam bir bilinç kaybına kadar uzanan farklı süreçlerde yaşanabilir. Bu belirti 'geçmiş dönüş=flashback' olarak adlandırılır. Bu belirti genelde kısa

sürekli olsa da uzun süreli olup artmış uyarılmışlığa da neden olabilmektedir.

Bireyler travmayla ilişkili uyaranlardan sürekli olarak kaçınırlar. Ayrıca travmatik olayla ilgili sıkıntı veren anılar, düşünceler ya da duygulardan ve travmayla ilgili anılarını canlandıran etkinlik, nesne, durum ya da insanlardan uzaklaşmak için özel bir çaba sarf ederler.

Bireylerde travmatik olaydan sonra başlayan ya da kötüleşen bu olayla ilişkili bilişsel açıdan ve duygu durumlarında da olumsuz değişiklikler olur. Bu olumsuz değişiklikler arasında sürekli abartılı olumsuz inanç ve düşünceler yer almaktadır. Kişilerin kendisiyle, başkalarıyla ya da gelecekle ilgili olan bu inançları kişinin algılanan kimliğindeki olumsuz bir değişim olarak ortaya çıkabilir. Bu kişiler travmatik olayların nedenleri ve sonuçlarıyla ilgili çarpık bilişlere sahip olabilirler ve bu nedenle kendilerini ya da başkalarını suçlayabilirler. Olay sonrasında bireyler sürekli olumsuz düşünmeye başlayabilmekte hatta bu durum daha da kötü bir hal alabilmektedir. Bireylerde çevresine ve etkinliklere karşı duyulan ilgide azalma olabilir. Bireyler diğer insanlardan uzaklaşma ya da başkalarına yabancılaşma hissedilebilirler. Ayrıca olumlu duyguları yaşamada sürekli bir yetersizlikle karşı karşıya kalabilirler.

TSSB tanısı alan bireyler tahammülsüz olabilmekte ve az miktarda tahrik gösterildiğinde, hatta tahrik söz konusu olmadığında bile sözlü ya da fiziksel nitelikli saldırgan davranışlarda bulunabilmektedir. Bireylerde genelde olası tehditlere karşı artmış bir duyarlılık da dikkati çekmektedir. Beklenmedik uyarılara karşı büyük tepkiler gösterebilir ve yüksek ses ya da beklenmedik hareketler karşısında ciddi bir irkilme ya da sıçrama sergileyebilirler. Günlük etkinlikleri hatırlamada, odaklanmada ve dikkat toplamakla ilgili zorluklar da yaygın şekilde görülmektedir. Uykuya dalma ve uyku esnasında uyanma da sık karşılaşılan belirtiler arasındadır. Bu durumun; kişinin kabus görmesi, güvenlik endişeleri taşıması ya da yeterli uykuyu almasını engelleyen aşırı uyarılmışlık hali

gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğu düşünülmektedir. Bazı bireylerde kendi vücudunun ya da içinde bulunduğu dünyanın yabancılaştırılması gibi çözülme belirtileri de görülebilmektedir (9, 11, 12, 13).

TERÖR VE TSSB

Terör olaylarının gerek doğrudan maruz kalan bireylerde gerekse maruz kalan bireylerin ailesi, yakınları, olayları medyadan takip eden bireylerde çeşitli etkilere neden olduğu görülmektedir (14). Terör olayları travmatik bir toplum oluşmasına neden olarak toplumu etkisi altına alıp istekleri kabul ettirmeye hizmet etmektedir (1, 2, 5). Terör olayları kitleler üzerinde özellikle psikolojik olmak üzere birçok etkiye neden olmaktadır (15) . Fiziksel yıkım, yaralanma, ölüm, kaçırılma, göçe zorlanma ve ruhsal hastalıklar terörün etkileri arasındadır. Terör olayları sonrasında bireylerde ruhsal hastalıkların görülme sıklığını araştıran çalışmalara bakıldığında TSSB'nin öne çıktığı görülmektedir (16-18).

Terör saldırıları sonrası her bireyde TSSB gelişmemektedir. Bu durum TSSB gelişim öncesinde bireylerde TSSB gelişimine yatkınlığa neden olan faktörlere bağlanmaktadır. Bu faktörler arasında; düşük gelir ve eğitim düzeyi, işsizlik, kadın cinsiyet, travma sonrası sosyal desteğin az olması, bekar ya da dul olma, geçmişte travmatik olay/lar yaşama, psikiyatrik hastalık öyküsünün ya da tedavisinin olması, travmatik olay sonrasında ekonomik zorluklar yaşamak, yaralanma nedeniyle çalışmıyor olmak, fiziksel yaralanmanın olması, yaraların tam olarak iyileşmemesi gibi maddeler olduğu bilinmektedir (16, 19, 20, 21).

TERÖR VE TSSB İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Teröre maruz kalmış toplumların stres belirtileri açısından risk grubunda olduğu düşünülmektedir (6). Çeşitli çalışmalarda terör olaylarına maruz kalmış bireylerde; kaygı, suçluluk, korku, çaresizlik, uyku ve iştah problemleri, ani irkilmeler, bir

takım bedensel semptomlar, anhedoni, odaklanamama gibi belirtilerin olduğu dikkati çekmektedir (1, 21, 22). Terör eylemlerinde ruhsal etkilenme açısından erkek ve kadınlar arasında farklılıklar görülmektedir. Kadınları erkeklerden bu olaylarda daha ciddi boyutta etkilendiği dikkati çekmektedir (23, 25, 26, 27). Etkilenmenin çocuklar ve erişkinler arasında da farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Çocuklarda ruhsal etkilerin ortaya çıkması için bu eylemlere doğrudan maruz kalması gerekmemektedir. Olayların yakınında bulunmaları, yakınlarını kaybetmeleri, terörün etkilediği bölgede yaşıyor olmaları ya da medya etkisi bile çocuklarda ruhsal yakınmalara neden olabilmektedir (1). Çocukların yaşları dahi etkilenme düzeyini değiştirebilmektedir. Daha küçük yaştaki çocukların olaylardan daha çok korktuğu bildirilmiştir (25).

Ülkemizde terör saldırılarının bireyler üzerindeki ruhsal etkileri ile ilgili çalışmalara bakıldığında en çok TSSB üzerinde durulduğu dikkati çekmektedir (16, 19). Terör mağduru polisler ile yapılan bir çalışmada da polislerin %16.9'unda TSSB belirtilerin olduğu gösterilmiştir (22).

İstanbul'daki bombalama eylemini sonrasında yaralanan, çevre okulda bulunan öğrenci ve okulda çalışan görevliler ile yapılan bir çalışmada TSSB sıklığı; öğrencilerde %5.9, okulda görevli bireylerde %26.1, yaralananlarda %29.9 olarak belirlenmiştir. Bu oranın öğrencilerin cinsiyetine göre, erişkinlerde ise eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği de görülmüştür. TSSB sıklığı kız öğrencilerde %11.2, erkek öğrencilerde %5.4 olduğu saptanırken; erişkinlerde de daha düşük eğitim seviyesi olanlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır (24).

İstanbul'da 2003 yılında olay yerine yakın bir okulda 12-14 yaş grubundaki öğrencilerin değerlendirildiği başka bir çalışmada; olaydan sonra 1. ayda bireylerin %51.3 oranında TSSB belirtilerine rastlandığı ve belirtilerin 6 ay sonrasında da

belirtilerin şiddetinde azalma olmakla birlikte devam etme eğiliminde olduğu bildirilmiştir (29).

Ocak 2008'de Diyarbakır'da otomobile konan bomba patlaması sonrasında olayı gören ya da duyan bireylerle yapılan bir başka çalışmada bireylerde TSSB görülme sıklığının; olaydan 1 ay sonra %12.5, 3 ay sonra ise %9.6 olduğu saptanmıştır (23). Yine bu çalışmada fiziksel yaralanma varlığının TSSB gelişimi için anlamlı bir farklılık oluşturduğu da gösterilmiştir.

Türkiye'de askeri sağlık personelleriyle yapılan bir çalışmada; travmatik olayla karşılaşan ya da arkadaşını bu olaylar sonucunda yitiren bireylerin diğer bireylere göre daha fazla TSSB belirtisi gösterdiği bildirilmiştir (30). Yine Türkiye'de çatışma ortamında bulunmuş askerlerdeki TSSB sıklığının %46.7 gibi yüksek oranlarda olduğu, en sık TSSB belirtisinin %65.8 oranında olayı anımsama üzerine üzüntü hissetme ve en sık işlevsellik bozulması türü olarak da %48.4 oranında ev ile ilgili sorumlulukları aksatma olduğu bildirilmiştir (31). Terörden Türkiye'ye kaçan Iraklı bireylerle yapılan çalışmada ise TSSB sıklığı %42.7 olarak saptandığı, bu oranın kadınlarda daha yüksek olduğu ve belirtilerin sıklığında cinsiyete göre farklılık gösterdiği de bildirilmiştir (32). Kadınlarda olayı tekrar tekrar yaşama, aşırı uyarılmışlık hali, olayı hatırlatıcılar karşısında sıkıntı hissinin; erkeklerde ise insanlardan uzaklaşma ve yabancılaşma belirtilerinin daha sık olduğu saptanmıştır.

Güneydoğu Anadolu bölgesinde askerlik görevini yaparken terör örgütü ile girdiği çatışmalarda yaralanan gazilerle yapılan bir çalışmada; travmatik olayın üzerinden yaklaşık 15 sene geçmesine rağmen gazilerin %29.6'sının travmatik belirtiler yaşadığı, %61'inin çevre ile ilişkisinin olumsuz yönde değiştiğini, %34'ü de ruhsal desteğe ihtiyaç duyduğunu belirttiği bildirilmiştir (33).

Doğrudan ve uzun süreli travmaya maruziyet TSSB için önemli risk faktörüdür (34). Yineleyen terör saldırıları erken dönemde görülen TSSB belirtilerinin iyileşmesi açısından olumsuz bir prognostik faktör olarak görülmektedir (21). Gündemdeki terör olayları gaziler için travmanın canlılığını korumasına sebebiyet veriyor olabileceği de bildirilmiştir(33).

Terörle mücadele sırasında yaralanan askeri personelin sağlık kurulu raporları incelenerek yapılan bir çalışmada ise; olguların en sık %63 oranında mayın patlaması ile yaralandığı, olguların %12'sinde en az bir gözünü kaybettiği, %63'üne en az bir ekstremitte amputasyonu uygulandığı, %6.5'inde TSSB saptandığı bildirilmiştir (35).

Teröre ilişkin imgeler ile karşılaşma durumunun da psikolojik belirtileri neden olduğu bildirilmiştir. İkiz kulelere olan terör saldırısıyla ilgili yapılan bir çalışmada; olaydan doğrudan etkilenmiş olanlarda ve kuleden atlayan bireylerin görüntüsüne televizyondan tekrar tekrar seyretmek üzere tanık olan bireylerde tanık olmayanlara göre bilimsel açıdan anlamlı olarak daha çok ve %17.4 oranında TSSB tanısı aldığı görülmüştür (10).

Tüm bu çalışmalar ile birlikte depremzedelerin ruh sağlığı hizmeti kullanımını araştıran bir çalışmada; travmatik deneyimi ve ruhsal belirtileri olan bireylerin çoğunun tedaviye başvurmadığı da bildirilmiştir (36). Benzer bir durum terör mağdurları bireyler için de geçerli olabilir. Risk altındaki bireylerin belirlenmesinin; koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetleri sunumunu planlarken yararlı olacağı düşünülmektedir (23). Ancak bu durumun ortaya net olarak konabilmesi için geniş ölçekli çalışmalara ihtiyaç vardır.

SONUÇ:

Terör olayları birçok ruhsal bozukluğa neden olmaktadır. TSSB bu ruhsal bozukluklardan sadece biridir. TSSB; aşırı

uyarılmışlık hali, olayı tekrar tekrar yaşama, olayı hatırlatıcı durumlardan kaçınma gibi çeşitli belirtilerle seyreden, toplumsal, mesleki ve birçok işlevsellik alanlarında bozulmaya sebep olan ruhsal bir hastalıktır. Terör olayları nedeniyle TSSB olan bireylerin tespiti ve psikiyatrik sağaltımı bireylerin hayat kalitesinin ve sosyal uyumunun artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR:

- (1.)Demirli A. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2011; 4 (35): 66-78.
- (2.)Püsküllüoğlu A. Türkçe Sözlük. İstanbul: Doğan Yayıncılık, 1999.
- (3.)Crenshaw M. How Terrorists Think: What psychology can contribute to understanding terrorism? (ed: L. Howard), Terrorism: Roots, Impact, Responses, London: Praeger, 2000; 71-80.
- (4.)Koltko-Rivera M. E. ve Hancock P. A. Paper presented at the RTO SCI Symposium on “Systems, Concepts and Integration Methods and Technologies for Defense Against Terrorism” held in London, United Kingdom, 25-27 October 2004, and published in RTO-MP-SCI-158, 2004.
- (5.)Hamaoka D. A., Shigemura J., Hall M. J., ve Ursano R. J. Mental Health’s role in combating terror, Journal of Mental Health, 2004; 13(6): 531-535.
- (6.)Hournai L., Armanian H. ve Zuryak H. A population based survey of loss and psychological distress during war, Social Science and Medicine, 1986; 23: 269-275.
- (7.)DiGiovanni C. The spectrum of human reactions to terrorist attacks with weapons of mass destruction: Early management considerations, Prehospital and Disaster Medicine, 2004; 18(3): 253-257.
- (8.)Yüksel Ş. Travmatik yaraların açığa çıkmasında ve onarılmasında görüşme ortamı. Klinik Gelişim, 2009; 22(4): 11-1.

- (9.) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, DSM 5, 2014
- (10.) ŞAR V., Savaş ve Terör Olaylarında Travma Sonrası Stres, Okmeydanı Tıp Dergisi 33(ek sayı): 114-120. 2017
- (11.) Köroğlu E. Psikiyatri Temel Kitabı, 2015; 323-344.
- (12.) Öztürk O. Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, 2014; 353-359.
- (13.) Köroğlu E. Psikiyatri Temel Kitabı, 2007; 380-390.
- (14.) Şavur E. ve Tomas S.A. Terör olayları sonrasında psikososyal destek hizmetleri Kriz Dergisi, 2014; 18(1): 45-58.
- (15.) Everly G.S ve Mitchell J.T. America under attack: “ 10 commandments” of responding to mass terrorist attack. Int Emerg Ment Health, 2001; 3: 133-135.
- (16.) Aktaş S., Bulduk B. ve Orakçı H. Terör mağdurlarının yaşadıkları ruhsal sorunlar, JAREN, 2017; 3 (ek sayı): 6-9.
- (17.) Schlenger W.E., Caddel J.M., Ebert L., Jordan B.K., Rourke M., Wilson D. et. al. Psychosocial reactions to terrorist attacks: findings from the national study of American’s reactions to September 11, JAMA, 2002; 288: 581-588.
- (18.) Boscarino JA., Adams RE., Figles CR, Galea S. ve Foa EB. Fear of terrorism and preparedness in New York City 2 years after the attacks: implications for disaster planning and resarch. Journal of Public Health Menagement and Practice, JPHMP, 2006; 12(6): 505.
- (19.) Gabriel R., Ferrando L., Corto’n ES. et. al. Psychopathological consequences after a terrorist attack: an epidemiological study among victims. The general, population and police officers, Eur Psychiatry, 2007; 22: 339-346.
- (20.) Njenga FG., Nicholls PJ., Nyamai C., Kigamwa P. ve Davidson J.R.T. Post-traumatic stres after terrorist attack: Psychological reactions following the US embassy bombing in Nairobi, Br J Psychiatry, 2004; 185: 328-333.

- (21.) Shalev AY. Ve Freedman S. PSD following terrorist attacks: a prospective evaluation, *Am J Psychiatry*, 2005; 162(6): 1188-1191.
- (22.) Gültekin E., Ekici N. ve Tepe F. Terör mağduru polislerde travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 2011; 2(1): 25-36.
- (23.) Eşsizöğlü A., Yaşan A., Bülbül I., Önal S., Yıldırım EA. Ve Aker T. Bir terörist saldırısı sonrasında travma sonrası stres bozukluğu gelişimini etkileyen risk faktörleri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2009; 20: 118-126.
- (24.) Aker AT., Sorgun E., Mestçioğlü Ö., Karakaya I., Kalender D., Acar G. ve ark. İstanbul'daki bomba eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 2008; 23: 63-71.
- (25.) Brewin C.R., Andrews B. ve Valentina J.D. Metaanalysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults, *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 2000; 68: 748-766.
- (26.) Burnham J. Children's fears: a pre-9/11 and post-9/11 comparison using the American fears survey Schedule for children. *Journal of Counseling & Development*, 2005; 85: 461-466.
- (27.) Solomon Z., Gelkopf M. ve Bleich A. Is terror gender blind: Gender differences in reaction to terror events? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2005; 40(12): 947-954.
- (28.) Zeider M. Gender differences in coping with chronic terror: the Israeli scene, *Sex roles*, 2006; 54(3): 297-310.
- (29.) Karakaya I., Ağaoğlü B., Coskun B., ve ark. posttraumatic stress reaction symptoms among Turkish students: assessments one and six months after a terrorist attack, *Türkisch J Psychiatri*, 2009; 20(2): 118-126.
- (30.) Akbayrak N., Oflaz F., Aslan O., ve ark. Factors affecting the diagnosis of post traumatic stress disorder after

- a terrorist attack, Turkish J Psychiatry, 2009; 20(2): 125-129.
- (31.) Güloğlu B. Psychiatric symptoms of Turkish combat-injured non-professional veterans, Eur J Psychotraumatology, 2016; 7: 29157.
- (32.) Tekin A., Karadağ H., Süleymanoğlu M., ve ark. Prevalence and gender differences in symptomatology of post-traumatic stress disorder and depression among Iraqi Yazidi refugees in Turkey, Eur J Psychotraumatology; 2016; 6: 28556.
- (33.) Güloğlu B. ve Kararımk Ö. Güneydoğu gazilerinde travma sonrası stres bozukluğu gelişimi, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 2013; 14: 237-244.
- (34.) Brown AD., Antonius D., Kramer M., Root JC. ve Hirst W. Trauma centrality and PTSD in veterans returning from Iraq and Afghanistan, J Trauma Stress 2010; 23(4): 496-499.
- (35.) Keten A., Karagöl A., Keten H.S., Avcı E. ve Karanfil R. Terörle mücadele gazilerinde travma sonrası stres bozukluğu, Journal of Forensic Medicine, 2014; 28(1): 33-40.
- (36.) Kılıç C. Depremzedelerde ruh sağlı hizmeti kullanımı: 1999 depreminin sonuçları, Türk Psikiyatri Dergisi, 2008; 19: 113-123.

Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Çocukluk Çağında İhmal ve İstismarla Karşılaşma Durumları

**Bahriye Kaplan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Derya Evgin, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Zehra Çalışkan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi**

Giriş

Çocuk doğduğu andan itibaren büyüme süreci içerisinde ailesiyle kurduğu etkileşimlerden çıkardığı sonuçları özümseyerek kişiliğinin temellerini oluşturmaktadır. Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri kişilik gelişimleri için çok önemlidir (Deniz, 2006, ss. 89-99).Çocukların sağlıklı birer birey olarak yetişmesinde katkı sağlayan en önemli sosyal kurum olan aile kimi zaman çocuk yetiştirme sürecinde farkında olmadan veya bilerek çocukların kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyecek davranışlar sergileyebilmektedir (Kara, Biçer, ve Gökalp, 2004, ss.140-51.) Çocuk istismarı ve ihmali ana baba yada bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz yada hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen yada kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür (Oral vd. (2001). ss. 279-290). Çocuk ihmali" ise, başta anne ve baba olmak üzere, bakmakla yükümlü kimseler ve diğer yetişkinlerin, çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel gereksinimlerini ihmal etmeleri sonucu, çocuğun bedensel, duygusal, ahlaksal ya da sosyal

gelişiminin engellenmesi olarak tanımlanmaktadır (Acehan, vd. (2014) ss. 591-614). Çocuk istismarı fiziksel, cinsel veya duygusal istismar olarak, çocuk ihmali ise fiziksel veya duygusal ihmal olarak ayrılmaktadır (Gaffney, 2003. ss. 271-291) . Çocukluk çağında yaşanan istismara bağlı olarak birçok

fiziksel, psikolojik ve sosyal problem görülmektedir. İleri yaşlarda kişilik bozuklukları, alkol-madde kullanımı ile ilgili bozukluklar, duygu durum bozuklukları, anksiyete bozuklukları, disosiyatif bozukluklar vb psikiyatrik durumlar ortaya çıkabilmektedir (Akgün Kostak, 2015, ss. 1-11).

İstismar ve ihmal olgusunun kökenleri çok eskilere dayanmasına rağmen, bu konunun dünyada ve Türkiye’de bilim dünyasının dikkatini çekmesi oldukça yenidir (Geçkil, 2017, ss. 129-139).

Multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gereken çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi, tanısı ve tedavisi konusunda hemşireye önemli etik, ahlaki ve hukuki sorumluluklar düşmektedir. Çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin önlemlerin alınabilmesi ve erken tanılanabilmesi için hemşire adaylarının eğitimleri sırasında bu konu hakkında bilgilenmeleri ve olumlu bir tutum geliştirmeleri önemlidir (Akcan ve Demiralay, 2016, ss. 275-280). Böyle bir eğitim planlanmasında da hemşire adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve tutumları önemli yer tutmaktadır. Bu çalışma hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin yaşantıları olup olmadığını ve belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Türü

Bu çalışma, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin, Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, çocukluk dönemlerinde ihmal istismar davranışları ile karşılaşma durumları ve çocuk istismarı/ihmal ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kesitsel tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Örnekleme

Çalışmanın evrenini, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin, Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrenciler (N: 410) oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmeyip, araştırmaya katılmayı kabul eden 335 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Çalışma, Helsinki Deklerasyonu prensiplerine uygun olarak yürütülmüştür. Anket formu uygulamasından önce, öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için ilgili kurumdan yazılı, çalışmanın uygulanması sırasında da öğrencilerden sözel izin alınmıştır. Veriler Mart-Nisan 2018 tarihlerinde toplanmıştır. Öğrencilere, anket formu ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği, grup halinde sınıf ortamında uygulanmıştır, öğrencilerin bu formları doldurmaları yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan, Anket Formu ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ) ile toplanmıştır. Anket formunda, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, çocukluk çağında istismar ve ihmal davranışlarıyla karşılaşma durumları, çocuk istismarı ve ihmeline yönelik güncel haberleri takip etme, istismarın nedenleri ve olası sonuçlarına yönelik görüşlerini içeren 27 soru yer almaktadır.

Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ)

Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında hazırlanan ölçek, 18 yaşından önceki örselenme yaşantılarını taramaya yönelik geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması madde bağımlısı bir grupta yapılmış olup ölçeğin fiziksel istismar,

duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal olmak üzere dört alt ölçeğinin olduğu belirlenmiştir. (Aslan & Alparslan 1999).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Halime Aslan ve Z. Nazan Alparslan (1999, ss.275-285) tarafından yapılmıştır. Türkçe formda “duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmâl”, “fiziksel kötüye kullanım” ve “cinsel kötüye kullanım” olmak üzere üç alt boyut belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .96, alt ölçeklerin ise .94-.96 arasında bulunmuştur. 16 maddesi ters puanlanan, toplamda 40 maddeden oluşan ölçeğin puanlaması “hiçbir zaman”, nadiren”, “bazen”, “sıklıkla” ve “çok sık” yanıtlarına karşılık gelen 1-5 arası likert tipi değerlendirme ile yapılmıştır. Alınan toplam puan 40-200 arasında değişebilir. Yüksek puanlar çocukluk çağı örselenme yaşantılarının sıklığına işaret eder (Aslan ve Alparslan, 1999).

a) Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal (DKK-DG): 19 maddedir ve alınan puan 19–95 arasında değişir. Bu maddelerden alınan puanın artması istismarın yükseldiğini göstermektedir.

b) Fiziksel Kötüye Kullanım (FKK): 16 maddedir ve alınan puan 16–80 arasında değişebilir. Bu maddelerden alınan puanın artması istismarın yükseldiğini göstermektedir.

c) Cinsel Kötüye Kullanım (CKK): 5 maddedir ve alınan puan 5–25 arasında değişebilir (Aslan ve Alparslan, 1999). Bu maddelerden alınan puanın artması istismarın yükseldiğini göstermektedir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS for Windows istatistik paket programında analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, tanımlayıcı istatistikler (sayı, yüze, ortalama, standart sapma) ile student-t, One Way Anova testleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde $p < 0.05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

| Öğrencilerin Sosyo-demografik Özellikleri | n | % |
|---|------------|--------------|
| Sınıf Düzeyi | | |
| 1.Sınıf | 78 | 23.3 |
| 2. Sınıf | 86 | 25.7 |
| 3. Sınıf | 82 | 24.5 |
| 4. Sınıf | 89 | 26.6 |
| Yaş Grubu | | |
| 18-20 Yaş arası | 150 | 44.8 |
| 21-25 Yaş arası | 177 | 52.8 |
| 26 Yaş üstü | 8 | 2.4 |
| Cinsiyet | | |
| Kız | 249 | 74.3 |
| Erkek | 86 | 25.7 |
| Kardeş Sayısı | | |
| 1 kardeş | 8 | 2.4 |
| 2 kardeş | 68 | 20.3 |
| 3 kardeş | 99 | 29.6 |
| 4 kardeş | 78 | 23.3 |
| 5 kardeş | 82 | 24.5 |
| Son On yıldır Yaşanılan Bölge | | |
| İl | 188 | 56.1 |
| İlçe | 88 | 26.3 |
| Kasaba/Köy | 59 | 17.6 |
| Kaldığı Yer | | |
| Aile ile birlikte | 54 | 16.1 |
| Yurtta | 149 | 44.5 |
| Öğrenci evi | 103 | 30.7 |
| Diğer (yakınının evinde vb.) | 29 | 8.7 |
| Gelir Durumu | | |
| Gelir giderden az | 79 | 23.6 |
| Gelir gidere denk | 223 | 66.6 |
| Gelir giderden fazla | 33 | 9.9 |
| TOPLAM | 335 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğrencilerin %26.6 4. sınıf, %52.8'inin 21-25 yaş grubunda, %74.3'ünün kız olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %29.6'sının 3 kardeşe sahip olduğu, %56.1'inin [tekrar bakalım](#) son 10 yıldır il merkezinde yaşadıkları,

%44.5'inin yurttta kaldıkları ve %66.6'sının gelir durumunu gelir gidere denk olarak ifade ettikleri saptanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Ailelerinin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

| Anne Eğitim Düzeyi % | N | |
|--|----------|-------|
| Okur yazar değil | 49 | 14.6 |
| İlkokul mezunu | 186 | 55.5 |
| Ortaokul mezunu | 49 | 14.6 |
| Lise mezunu | 41 | 12.2 |
| Ön lisans / lisans mezunu | 10 | 3.0 |
| Anne Meslek | | |
| Ev hanımı | 298 | 89.0 |
| Memur | 7 | 2.1 |
| İşçi | 14 | 4.2 |
| Diğer (Serbest meslek, günlük işler) | 16 | 4.7 |
| Baba Eğitim düzeyi | | |
| Okur yazar değil | 8 | 2.4 |
| İlkokul mezunu | 151 | 45.1 |
| Ortaokul mezunu | 73 | 21.8 |
| Lise mezunu | 68 | 20.3 |
| Ön lisans / lisans mezunu | 35 | 10.4 |
| Baba Meslek | | |
| Çalışmıyor | 73 | 21.8 |
| Memur | 52 | 15.5 |
| İşçi | 53 | 15.8 |
| Emekli | 28 | 8.4 |
| Diğer (Serbest meslek, çiftçi, şoför vb) | 129 | 38.6 |
| Aile Tutumu | | |
| Otoriter | 67 | 20.0 |
| Demokratik | 105 | 31.3 |
| Aşırı ilgili | 47 | 14.0 |
| Koruyucu | 116 | 34.6 |
| Aile Durumu | | |
| Anne baba bir arada | 295 | 88.1 |
| Anne baba ayrı | 12 | 3.6 |
| Anne öldü | 11 | 3.3 |
| Baba öldü | 17 | 5.1 |
| TOPLAM | 335 | 100.0 |

Çalışmaya katılan öğrencilerin %34.6'sının koruyucu bir aile tutumuna sahip oldukları, %55.5'inin anne eğitim durumunun ve %45.1'inin baba eğitim durumunun ilkökul mezunu olduğu, %87.0'ının anne mesleğinin ev hanımı ve %15.8'inin baba mesleğinin memur olduğu ve %88.1'nin anne ve babasının bir arada yaşadığı bulunmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özellikleri

| Sınıf Düzeyi | n | % |
|--------------------------------------|------------|--------------|
| 1.Sınıf | 78 | 23.3 |
| 2. Sınıf | 86 | 25.7 |
| 3. Sınıf | 82 | 24.5 |
| 4. Sınıf | 89 | 26.6 |
| Yaş Grubu | | |
| 18-20 Yaş arası | 150 | 44.8 |
| 21-25 Yaş arası | 177 | 52.8 |
| 26 Yaş üstü | 3 | 2.4 |
| Cinsiyet | | |
| Kız | 249 | 74.3 |
| Erkek | 86 | 25.7 |
| Kardeş Sayısı | | |
| 1 kardeş | 8 | 2.4 |
| 2 kardeş | 68 | 20.3 |
| 3 kardeş | 99 | 29.6 |
| 4 kardeş | 78 | 23.3 |
| 5 kardeş | 82 | 24.5 |
| Son On yıldır Yaşanılan Bölge | | |
| İl | 258 | 54.1 |
| İlçe | 135 | 28.3 |
| Kasaba/Köy | 84 | 17.6 |
| Kaldığı Yer | | |
| Aile ile birlikte | 54 | 16.1 |
| Yurtta | 149 | 44.5 |
| Öğrenci evi | 103 | 30.7 |
| Diğer (yakınının evinde.....) | 29 | 8.7 |
| Gelir Durumu | | |
| Gelir giderden az | 79 | 23.6 |
| Gelir gidere denk | 223 | 66.6 |
| Gelir giderden fazla | 33 | 9.9 |
| TOPLAM | 335 | 100.0 |

Tablo 4. Öğrencilerin İstismara Uğrama durumları ve İhmal ve İstismara İlişkin Görüşleri*

| İhmal / istismara Maruz Kalma Durumu % | N | |
|---|------------|--------------|
| Maruz kalan | 38 | 11.3 |
| Maruz kalan | 297 | 88.7 |
| Toplam | 335 | 100.0 |
| İstismar Haberlerini Takip Etme durumları | | |
| Takip eden | 309 | 92.2 |
| Takip etmeyen | 26 | 7.8 |
| Toplam | 335 | 100.0 |
| Haberlere ilişkin Düşünceler | | |
| Lanet Okuyorum | 234 | 69.8 |
| Kendi Elimle Cezalandırmak İstiyorum | 162 | 48.4 |
| Artık Şaşırıyorum | 59 | 17.6 |
| Diğer (İdam, hadım edilmelerini istiyorum vb) | 36 | 10.7 |
| İstismar Haberlerinin Bıraktığı Etkileri | | |
| Yaşamın anlamsız olduğunu düşünüyorum | 105 | 31.3 |
| Bu dünyaya çocuk getirmemek gerektiğini düşünüyorum | 150 | 44.8 |
| Evlenmek istemiyorum | 58 | 17.3 |
| Diğer (İnsanlığımdan, cinsiyetimden utanıyorum vb) | 81 | 24.1 |
| İstismar/ İhmal Nedenleri | | |
| Aile Yapısı | 203 | 60.6 |
| Eğitim Düzeyi | 167 | 49.8 |
| Din | 64 | 9.9 |
| Ekonomik Durum | 79 | 23.6 |
| Toplumsal Cinsiyet Algısı | 215 | 64.2 |
| Yaşanılan Bölge | 112 | 33.4 |
| Kültür | 116 | 34.6 |
| Aile İçi Şiddet | 144 | 43.0 |
| Diğer (doğal felaketler, savaş vb) | 42 | 12.5 |
| İstismar/ İhmal Önlemeye Yönelik Öneriler | | |
| Daha Ağır Cezalar Verilmeli | 161 | 48.1 |
| Çocuklar Bilinçlendirilmeli | 63 | 18.8 |
| Aileler Eğitilmeli | 106 | 31.6 |
| İdam Cezası Gelmeli | 79 | 23.5 |

*Birden fazla cevap verilmiştir, yüzdeler N=335 üzerinden hesaplanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin %11.3'ünün ihmal/istismara uğradığı, %92.2'sinin konu ile ilgili haberleri takip ettiği, %69.8'inin bir istismar haberi ile karşılaştığında lanet okuduğunu ifade ettiği bulunmuştur. % 44.8'i "bu dünyaya çocuk getirmemek gerektiğini" düşündüğünü ifade etmiş olup %64.2'si toplumsal cinsiyet algısının ihmal/istismar nedeni olarak belirtirken %48.1', ihmal/istismarı önlemek için daha ağır cezalar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Alt Grup Puan Ortalamaları (n= 335)

| | Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal | Fiziksel Kötüye Kullanım | Cinsel Kötüye Kullanım |
|---|---|--------------------------------|------------------------------|
| Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri | Mean±Sd | Mean±Sd | Mean±Sd |
| Cinsiyet | | | |
| Kız | 31.87±9.06 | 23.10±9.89 | 6.10±3.43 |
| Erkek | 32.53±8.44 | 23.87±9.00 | 6.09±3.02 |
| | $t = -0.599$ | $t = -0.641$ | $t = 0.009$ |
| | $p = 0.550$ | $p = 0.522$ | $p = 0.993$ |
| Sınıf düzeyi | | | |
| 1. Sınıf | 33.45±4.06 | 23.63±11.10 | 6.22±4.14 |
| 2. Sınıf | 31.72±8.40 | 23.66±10.44 | 6.57±4.06 |
| 3. Sınıf | 30.66±7.81 | 23.04±8.16 | 5.61±1.86 |
| 4. sınıf | 32.38±8.49 | 22.89±8.92 | 5.98±2.71 |
| | $F = 1.395$ | $F = 0.144$ | $F = 1.244$ |
| | $p = 0.244$ | $p = 0.934$ | $p = 0.294$ |
| Yaş grup | | | |
| 18-20 yaş | 31.59±8.78 | 23.41±10.22 | 6.30±3.86 |
| 21-25 yaş | 32.36±8.98 | 23.22±9.20 | 5.93±2.87 |
| 26-36 yaş | 33.25±10.08 | 22.88±10.06 | 5.88±0.83 |
| | $F = 0.377$ | $F = 0.023$ | $F = 0.514$ |
| | $P = 0.686$ | $P = 0.968$ | $P = 0.599$ |
| Çelir Durumu | | | |
| | 34.56±10.59 | 24.11±9.17 | 6.42±3.36 |
| Çelir giderden az | 31.06±8.18 | 22.76±9.49 | 5.93±3.16 |
| Çelir giderden denk | 32.67±8.44 | 24.94±11.79 | 6.45±4.25 |
| Çelir giderden fazla | | | |
| | $F = 4.711$ | $F = 1.101$ | $F = 0.846$ |
| | $p = 0.010$ | $p = 0.334$ | $p = 0.430$ |
| Kaldığı Yer | | | |
| Aile ile birlikte | 35.01±11.67 | 24.44±10.91 | 6.59±3.87 |
| Yurtta | 31.86±8.14 | 22.48±8.61 | 5.86±2.91 |
| Öğrenci evi | 31.87±8.51 | 24.48±10.95 | 6.33±3.87 |
| Diğer (Yakının evinde...) | 27.97±6.23 | 21.14±6.63 | 5.55±1.57 |
| | $F = 4.188$ | $F = 1.608$ | $F = 1.085$ |
| | $p = 0.006$ | $p = 0.187$ | $p = 0.355$ |

Çalışmada, erkek öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmal fiziksel kötüye kullanım alt boyutu puan ortalamalarının kızlara göre, 18-20 yaş grubundaki

öğrencilerin ve 2. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve cinsel kötüye kullanım alt boyutu puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ancak aralarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Çalışmada, ailesi ile birlikte yaşayan ve gelir giderden az olarak ifade eden öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmal puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Baba mesleğini memur olarak ifade eden öğrencilerin fiziksel ve cinsel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Çalışmada anne ve babası ayrı yaşayan ve otoriter bir tutumuna sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmal ve fiziksel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Ayrıca anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin cinsel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre daha fazla olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Tablo 6. Öğrencilerin Aile Özelliklerine Göre Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Alt Grup Puan Ortalamaları (n= 335)

| | Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal | Fiziksel Kötüye Kullanım | Cinsel Kötüye Kullanım |
|-------------------------------------|--|-----------------------------|------------------------------|
| Öğrencilerin Aile Özellikleri | Mean±Sd | Mean±Sd | Mean±Sd |
| Aile Tutumu | | | |
| Otoriter | 36.13±10.90 | 26.88±11.40 | 6.78±3.92 |
| Demokratik | | | |
| Aşırı ilgili | 30.19±7.49 | 21.85±9.77 | 5.99±3.58 |
| Koruyucu | | | |
| | 31.57±9.61 | 23.89±10.24 | 6.17±3.24 |
| | | | |
| | 31.53±7.81 | 22.29±7.59 | 5.76±2.65 |
| | F=6.733 | F = 4.471 | F= 1.362 |
| | | | |
| | p= 0.000 | p= 0.004 | p = 0.254 |
| Baba Meslek | | | |
| Çalışmıyor | 31.67±8.48 | 22.38±7.95 | 5.56±2.17 |
| Memur | | | |
| İşçi | 33.98±10.10 | 27.00±14.38 | 7.42±5.19 |
| Emekli | | | |
| Diğer (Serbest meslek | 31.38±8.03 | 22.24±7.33 | 5.53±1.89 |
| | | | |
| | 29.60±7.27 | 20.68±5.67 | 5.29±1.01 |
| | | | |
| | 32.26±9.23 | 23.31±9.44 | 6.27±3.55 |
| | F=1.270 | F = 2.802 | F= 3.544 |
| | | | |
| | p= 0.282 | p= 0.026 | p = 0.008 |
| Anne Meslek | | | |
| Çalışmıyor | 32.08±9.02 | 23.31±9.95 | 6.14±3.44 |
| Memur | | | |
| İşçi | 30.57±10.16 | 20.43±2.99 | 5.29±0.76 |
| Diğer (Serbest meslek | | | |
| | 31.29±5.08 | 24.86±6.40 | 5.79±2.15 |
| | | | |
| | 32.56±9.29 | 22.88±8.48 | 5.81±2.50 |
| | F= 0.117 | F= 0.336 | F= 0.238 |
| | | | |
| | P=0.950 | P=0.800 | P=0.870 |
| Aile durumu | | | |
| Anne baba bir arada | 31.80±8.62 | 23.12±9.39 | 6.04±3.20 |
| Anne baba ayrı | 41.25±11.67 | 34.58±15.38 | 9.16±6.74 |
| Anne öldü | 33.18±11.46 | 19.45±3.96 | - |
| Baba öldü | 28.94±6.10 | 20.88±6.75 | 5.59±1.50 |
| | F=5.297 | F = 6.755 | F= 4.085 |
| | p= 0.001 | p= 0.000 | p = 0.007 |

Tablo 7. Öğrencilerin İstismara Maruz Kalma Durumları [ile](#) Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği Alt Grup Puan Ortalamaları (n= 335)

| Öğrencilerin İstismara Maruz Kalma Durumu | Duygusal Kötüye Kullanım ve Duygusal İhmal | Fiziksel Kötüye Kullanım | Cinsel Kötüye Kullanım |
|---|--|------------------------------|------------------------------|
| | Mean±Sd | Mean±Sd | Mean±Sd |
| Maruz kalan | 39.81±12.04 | 30.87±11.40 | 8.29±4.29 |
| Maruz kalmayan | 31.04±7.91 | 22.32±8.99 | 5.81±3.08 |
| | t=4.373 p= 0.000 | t = 4.445 p= 0.000 | z= 3.447 p = 0.000 |

Öğrencilerin istismara maruz kalma durumları [ile](#) göre çocukluk çağı örselenme yaşantıları ölçeği alt grup puan ortalamaları incelendiğinde; çocukken istismara maruz kaldığını ifade eden öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmal, fiziksel ve cinsel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, çocukluk dönemlerinde ihmal istismar davranışları ile karşılaşma durumları ve çocuk istismarı/ihmali ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %11.3'ünün ihmal/istismara uğradığı bulunmuş olup ihmal/istismar nedeni olarak %64.2'si toplumsal cinsiyet algısını işaret etmişlerdir. Çalışmada, ailesi ile birlikte yaşayan ve gelir giderden az olarak ifade eden öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve

duygusal ihmal puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada anne ve babası ayrı yaşayan ve otoriter bir tutumuna sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin duygusal kötüye kullanım ve duygusal ihmal ve fiziksel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve anne-babası ayrı yaşayan öğrencilerin cinsel kötüye kullanım puan ortalamalarının diğerlerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada cinsiyetler arasında örselenme yaşantıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zeren ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada cinsiyetler arasında örselenme yaşantıları açısından erkeklerde duygusal, fiziksel ve cinsel örselenme anlamlı bulunurken (Zeren, Yengil, Çelikel, Arık, ve Arslan, (2012). Özen ve ark. çalışmasında fiziksel örselenme her iki cinsiyette aynı düzeyde, cinsel ve duygusal örselenme ise erkek çocuklarında daha yüksek (Özen vd. (2004) Bostancı ve ark. yaptığı çalışmada, cinsiyetler arasında örselenme yaşantıları açısından hiçbir fark bulunmamıştır (Bostancı vd. (2006). Veriler literatür ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada anne babanın ayrı olduğu durumlarda duygusal, fiziksel ve cinsel örselenme anlamlı bulunmuştur. Ferguson ve ark. yaptığı çalışmada, gelir düzeyi ve eğitim durumu düşük ailelerle kalabalık veya parçalanmış ailelerde çocukluk veya ergen kötüye kullanım daha sık görülmektedir (Fergusson & Lynskey, 1997). Araştırma bulguları Ferguson ve ark. çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak hemşirelik bölümü öğrencilerinin eğitim müfredatında çocuk istismarı ve ihmaline yönelik derslerin olması ve bu konudaki duyarlılıklarının artırılmasına yönelik uygulamaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Deniz, M. E. (2006). Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.)

Kara, B, Biçer, Ü, Gökalp, A.S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*.; 47:140-51.

Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ates, N., Cetin, G., ... & Bulguc, A. G. (2001). Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child abuse & neglect*, 25(2), 279-290.

Acehan, S. Bilen, A. Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A., & İçme, F. (2014). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.

Gaffney, D (2003) PTSD, RTS and child abuse accommodation syndrome: therapeutic tools or fact-finding aids. *Pace Law Rev*, 24:271-291)

Akgün Kostak, M., Sağlık Bilimleri Fakültesi, H. B., & VATANSEVER, C. (2015). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Çocuk İstismar ve İhmali İle İlgili Görüş ve Düşünceleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*; Cilt 2, Sayı 1 (2015): Sağlık bilimleri ve meslekleri dergisi; 1-11..

Geçkil, E. (2017). Çocuklarda Fiziksel İstismar Ve Hemşirelik Yaklaşımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 129-139.

Akcan, A., & Demiralay, Ş. Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Çocuk İhmal Ve İstismarına İlişkin Algıları.

Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A., & Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismarı sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(4.),

Özen, Ş, Antar, S, Özkan, M, ve ark. (2004). Çocukluk çağı travmalarının umutsuzluk ve depresif duygu durum üzerine etkisinin son sınıf üniversite öğrencilerinde incelenmesi. 40. Ulusal Psikiyatri Kongresi, *Türk Psikiyatri Derneği Yayınları*; 316-9.

Bostancı, N, Albayrak, B, Bakoğlu, İ, ve ark. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisi. *New Symposium Journal*;44(2): 18995)

Fergusson, DM, Lynskey, MT. (1997). Physical punishment / maltreatment during childhood and adjustment in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*;21(5): 617-30.

Çocuğa Yönelik Cinsel İstismar

Berna Aydın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Elif Sazak Uygul, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ahmet Turla, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Meltem Zekioğulları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

M.Mustafa Kuloğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Koray Karabekiroğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

GİRİŞ

Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi; bir çocukla cinsel faaliyetlerde bulunmanın suç olarak düzenlenmesinin yanı sıra, bir çocukla; zor, güç veya tehdit kullanarak, aile içi dâhil, çocuk üzerinde güven, yetki veya etki gerektiren mevki kullanarak veya çocuğun savunmasız bir durumundan (*zihinsel, fiziksel özürlülük veya bağımlılığı gibi*) yararlanarak cinsel faaliyette bulunulmasının taraf devletlerin yasalarında suç olarak düzenlenmesi yükümlülüğünü getirmiştir (1).

Tüm dünyada ve ülkemizde olan çocuğun cinsel istismarı hukuki, siyasi, dini, toplumsal, ahlaki bir dizi sorunla iç içe geçmiş önemli bir sorundur. Çocuğun cinsel istismarına ilişkin elde edilebilen kısıtlı bilgiler dahi toplumsal sonuçlarını düşündüğümüzde kaygı vericidir.

Türkiye İstatistik Kurumu (*TÜİK*) verilerine göre; Türkiye’de 2017 yılında güvenlik birimlerine suç mağduru olarak gelen 139.178 çocuğun %12,1’i cinsel suç mağdurudur (2). Adalet Bakanlığının verilerinde de; çocuğa yönelik cinsel istismar suç sayısı 2005 yılında 5730 iken 2015 yılında 16.957’e yükselmiştir (3).

UNİCEF’in 2017 yılı istatistiklere göre; düşük ve orta gelirli 38 ülkede 17 milyon yetişkin kadının çocukluk çağında cinsel istismara maruz kaldığını bildirmiştir. Dünya çapında 15-19 yaş arası 15 milyon adölesan kız çocuğunun hayatları boyunca cinsel istismara maruz kaldığı, bunların 9 milyonunun geçtiğimiz yıl içerisinde gerçekleştiği bildirilmektedir (4).

Yapılan çalışmalarda istismara uğrayan çocuğun istismara uğradığı tarihte bu olayı gizlediği ya da üzerinden uzun bir süre geçtikten sonra açıkladığı bildirilmiştir. Çocuğun istismar olayını gizleme nedenleri birçok çalışmada irdelenmiş olup, olayın çevre tarafından duyulması korkusu, aile desteğini kaybetme kaygısı, aileye üzüntü verme endişesi, kadın cinayetine kurban olma korkusu, utanç duyma, inanılmama kaygısı, olaya ait anıların tekrar ortaya çıkması, olayın sorumlusu olarak kendini suçlama, ailenin parçalanacağı korkusu, kendisine ya da sevdiklerine yönelik tehditlerin etken olduğu bildirilmektedir (5,6,7,8).

Çocuğun cinsel istismarı uzun vadede nörobiyolojik-gelişimsel ve psikiyatrik sorunlara neden olan önemli bir halk sağlığı sorunudur. Çocuğun cinsel istismarı ve diğer istismar türleri yetişkinlik döneminde depresyon, Post Travmatik Stres Bozukluğu (*PTSB*), panik bozukluk, madde kullanımından şizofreni ve antisosyal kişilik bozukluğuna kadar uzanan psikiyatrik bozukluklarla ilişkilendirilmiştir (9,10). Amerika Birleşik Devletlerinde (*ABD*) yapılan bir çalışmada; mağdurlarda; mağdur olmayan çocuklara kıyasla madde bağımlılığına yakalanma riski 4 katı kadar daha fazla, yetişkin dönemlerinde post travmatik stres bozukluğu riski 4 katı kadar ve majör depresyon geçirme riski 3 katı kadar daha fazla olduğu bulunmuştur (11). Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise çocukluğunda cinsel istismara uğramış olan ergenlik çağındaki kız çocuklarının yüzde 25’inin intihar denemesinde bulunduğu, %25’inin kendine zarar verici davranışlarda bulunduğu, kalan %50 ‘sinin ise intihar içerikli düşüncelerinin olduğunu göstermiştir (12).

GEREÇ-YÖNTEM

Türkiye’nin birçok ilindeki adli makamlar tarafından cinsel istismar mağdurları muayene edilerek haklarında rapor düzenlenmesi için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalına gönderilmektedir. 01.01.2006-31.12.2017 tarihleri arasındaki 12 yıllık sürede bu nedenle

gönderilen mağdurlardan 18 yaş altındaki 1761 olgu çalışmaya alınmış ve olgulara ait hasta dosyaları incelenmiştir.

Olguların genel beden muayeneleri Adli Tıp Anabilim Dalında Adli Tıp uzmanları tarafından yapılmıştır. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Anabilim Dalında Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi uzmanları tarafından bu olgular ve varsa ebeveynleri ile psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde DSM-IV tanı kriterlerine göre çocukların ruhsal durumları değerlendirilmiş ve ruhsal patoloji varlığı araştırılmıştır. Gerekli olgularda Kadın Hastalıkları ve Doğum, Çocuk Cerrahisi, Çocuk Enfeksiyon Hastalıkları ve diğer bölümlerden de konsültasyon istenmiştir.

Hasta dosyalarından elde edilen veriler SPSS istatistik programı (*Version 20.0*) ile değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki karşılaştırmalarda ki-kare testi, cinsel istismar sonrası ruhsal patoloji gelişmesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışma grubunu oluşturan 1761 olgunun 1437 (%81,6)'si kız, 324 (%18,4)'ü erkektir. Kız çocuklarının yaş ortalaması $12,8 \pm 3,0$ (2-17) yıl, erkek çocukların ise $10,7 \pm 3,2$ (2-17) yıldır. Olguların sayısının yaş ile birlikte arttığı görülmüştür. Yaş gruplarına göre cinsiyet dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. İstismar edilen kız çocuklarında 12 yaş ve üzeri olguların oranı, erkek çocuklarındaki aynı yaş grubuna göre istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı yüksek bulunmuştur ($X^2=95,9$; $p < 0,001$).

Olguların %43,3'ünde vajinal, anal ve/veya oral penetrasyon bulunduğu, 135 (%7,7) çocukta istismar sonucu gebelik olduğu, saldırganların tümünün erkek ve %87'sinde çocuğun daha önceden tanıdığı birisi olduğu, 195 olguda (%11,1) ensest bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Cinsiyetlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.

| Yaş Grubu | Kadın | | Erkek | | Toplam | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | Sayı | % | Sayı | % | Sayı | % |
| 0-6 | 71 | 4,9 | 46 | 14,2 | 117 | 6,6 |
| 7-11 | 312 | 21,7 | 128 | 39,5 | 440 | 25,0 |
| 12-17 | 1054 | 73,4 | 150 | 46,3 | 1204 | 68,4 |
| Toplam | 1437 | 100,0 | 324 | 100,0 | 1761 | 100,0 |

$X^2=95,9$; $p<0,001$

Yapılan ruhsal değerlendirmede olguların %64,8'inde maruz kaldıkları cinsel istismar nedeniyle ruhsal patoloji geliştiği, en sık aldıkları tanıların PTSD (%46,5) ve depresif bozukluk (%40,6) olduğu belirlenmiştir. Çocukların maruz kaldığı cinsel istismara ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Maruz Kaldığı Cinsel İstismar ile İlgili Veriler.

| Mağdur sanık yakınlığı | n | % |
|--------------------------------------|----------|----------|
| Tanıdık | 1532 | 87,0 |
| Erkek arkadaş | 339 | 19,3 |
| Aile üyeleri | 195 | 11,1 |
| Komşu | 190 | 10,8 |
| Arkadaş | 190 | 10,8 |
| Diğer akrabalar | 156 | 8,8 |
| Öğretmen | 81 | 4,6 |
| Mahallede esnaf | 65 | 3,7 |
| Aile üyelerinin arkadaşı | 52 | 2,9 |
| Diğer tanıdık kişiler* | 264 | 15,0 |
| Yabancı | 229 | 13,0 |
| İstismar şekli | | |
| Dokunma, öpme veya okşama | 998 | 56,7 |
| Vajinal penetrasyon | 497 | 28,2 |
| Anal penetrasyon | 177 | 10,1 |
| Oral penetrasyon | 29 | 1,6 |
| Vajinal ve anal penetrasyon | 46 | 2,6 |
| Anal ve oral penetrasyon | 14 | 0,8 |
| Psikiyatrik tanı | | |
| PTSB ve depresif bozukluk | 444 | 25,2 |
| PTSB | 374 | 21,2 |
| Depresif bozukluk | 263 | 14,9 |
| Akut stres bozukluğu | 50 | 2,8 |
| Depresif bozukluk ve akut stres bzk. | 8 | 0,5 |
| Anksiyete bozukluğu | 3 | 0,2 |
| Ruhsal patoloji yok | 619 | 35,2 |

* Daha önceden bir şekilde tanıdığı kişiler

Cinsel istismar sonrası ruhsal patoloji gelişmesini etkileyen faktörleri irdelemek amacıyla yapılan lojistik regresyon analizinde model uyumu % 67,2'dir. Analiz sonucunda kadın cinsiyetin, penetrasyon varlığının ve ensest varlığının istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı bir şekilde ruhsal patoloji gelişimini arttırdığı saptanmıştır ($p<0,01$) (Tablo 3).

Tablo 3. Ruhsal Patoloji Gelişmesini Etkileyen Faktörlerin Lojistik Regresyon Analizi ile Değerlendirilmesi.

| Değişkenler | B | S.E. | Wald | df | Sig. | Exp(B) |
|---------------------|------|------|--------|----|------|--------|
| Kadın | ,538 | ,133 | 16,268 | 1 | ,000 | 1,712 |
| Penetrasyon varlığı | ,902 | ,110 | 67,448 | 1 | ,000 | 2,465 |
| Ensest varlığı | ,863 | ,195 | 19,629 | 1 | ,000 | 2,370 |
| Yaş grubu | | | 7,672 | 2 | ,022 | |
| (0-6 yaş) | ,441 | ,219 | 4,073 | 1 | ,044 | 1,554 |
| (7-11 yaş) | ,121 | ,206 | ,343 | 1 | ,558 | 1,128 |
| (12-17 yaş) | | | | | | |

TARTIŞMA

Cinsel çocuk istismarı, bir çocuk ile bir yetişkin ya da çocuğun üzerinde gücü olan başka bir çocukla herhangi bir şekilde cinsel eylem olarak tanımlanır. Çocuk cinsel istismarı genelde beden temasını kapsar. Cinsel öpüşme, dokunma ve oral, anal veya vajinal seks buna dâhil edilebilir. Fakat beden teması bütün cinsel istismarlarda olmaz. Bir çocuğu tecavüz ve/veya diğer cinsel şiddet eylemlerine şahit olmaya zorlamak, çocukları porno izlemeye veya özel bölgelerini göstermeye zorlamak, bir çocuğa özel bölgelerini göstermek (“teşhir”), sözlü olarak bir çocuğu sekse zorlamak ve çocukları fuhuş ve porno için kullanmak da cinsel istismar eylemleridir (13).

2006-2017 yılları arasındaki 18 yaş altı 1761 olguyu; cinsiyet, yaş, istismar tipi, istismar eden ile yakınlık derecesi ve psikopatolojilere göre incelediğimizde; olguların %81,6'sı kız,

%18,4 'ü erkek olarak bulunmuştur. Bu oran Türkiye'de ve diğer ülkelerde yapılan birçok çalışmayla benzerlik taşımakta olup, aksine Fas'ta yapılmış bir çalışmada erkeklerin 2 kat daha risk altında olduğu gösterilmiştir (14,15,16,17), Ülkeler arasında istismara maruz kalınan cinsiyet grubunun farklı olmasında kültürel, inançsal farklılıkların etkisiyle oluşan toplumsal cinsiyet rollerinin payının olduğu tahmin edilmektedir.

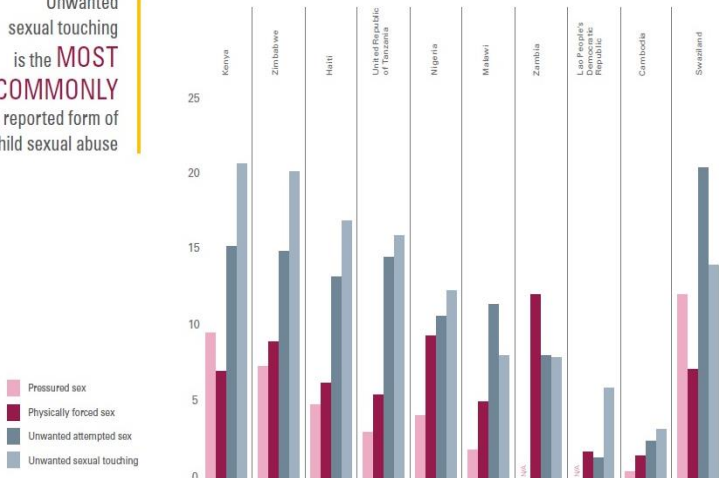
Bizim çalışmamızda istismara maruz kalan kız çocuklarının yaş ortalaması 12,8 iken erkek çocukların yaş ortalaması 10,7 bulunmuştur. 2013 yılında yapılan bir çalışmada Cinsel istismar mağduru kızların yaş ortalaması 11.1 ± 3.3 , erkeklerinki ise 9.6 ± 2.8 olarak hesaplanmış olup çalışmamızla uyumlu bulunmuştur (18). Ayrıca incelediğimiz olgularda istismar edilen kız çocuklarında 12 yaş ve üzeri olguların oranı, erkek çocuklarındaki aynı yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı yüksek bulunmuştur. Bu yaş aralığının erkek çocuk için erilliğinin oturduğu, toplum tarafından kendisine biçilen rollere uyum sağlamaya başladığı, öz savunmasının arttığı bir dönem olduğu için erkek çocuklarında istismar yaşının daha küçük yaş gruplarında görüldüğü düşünülebilir. Erkek çocuklarında daha ileri çocuk yaş grubundaki istismar olaylarında deneyim arayışının daha ağır bastığı da düşünülmektedir. UNİCEF'in 5 ülkede istismara uğramış adölesan erkekler arasında yaptığı çalışmada; istismar edenin arkadaş, sınıf arkadaşı ve partner olduğu bildirilmiştir (4).

İstismara uğrayan ile saldırgan arasındaki yakınlık derecesine baktığımızda saldırganların tümünün erkek ve %87'sinin daha önceden tanıdığı birisi olduğunu, %11,1'inde encest bulunduğunu belirledik. Kandil S. ve arkadaşlarının 2013 yılında yaptıkları çalışmada mağdur olguların %14,4'ünü encest olgularının oluşturduğu görülmüştür (18). Yapılan bir diğer çalışmada; tanıdık % 39,1, akraba; %28,3, yabancı 2 (kısaca tanışıklık mevcut):18,1, yabancı; 7,2 eski partner; 2,2,

partner 2,2, bilinmeyen 2,9 ve bu oranların bizimkiyle uyumlu olduğu görülmüştür (19). İstismar edenin çocuklar için güvenilir olduğu düşünülen ev, okul gibi yakın çevrede ve özellikle küçük yaş grubundaki çocukla arasında ki güven ilişkisini kullanarak istismar ettiği ve bu oranların oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yine bu olgularda istismar edenin tanıdık olması halinde ailenin şüphelenmemesi, enstest olgularında ise toplumun vereceği tepkiden duyulan kaygı ve ailenin bütünlüğünün bozulacağı korkusu sebebiyle bu olayların daha çok gizlendiği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan pek çok çalışmada da bu fikri destekler nitelikte bulgular mevcuttur (20).

Olguların %43,3'ünde vajinal, anal ve/veya oral penetrasyon bulunduğu, %56,7'sinde dokunma, öpme veya okşama şeklinde istismar olduğu görülmüştür. Soylu ve arkadaşlarının yaptığı başka bir çalışmada da bedene cinsel amaçlı dokunma % 31,2 olup, vajinal, anal ve oral penetrasyonun bulunma oranı %37,0 olarak bildirilmiştir (21). UNİCEF'in 2017 raporuna göre 18-24 yaş kadınlar arasında 18 yaşından önce cinsel istismara maruz kalanlar arasında en yaygın istismar tipinin istenmeyen temas, dokunma olduğu belirtilmiştir (Resim 1).

Unwanted sexual touching is the **MOST COMMONLY** reported form of child sexual abuse



Percentage of women aged 18 to 24 years who experienced any sexual abuse before the age of 18, by type

Source: ILO – ILO Database. In Cambodia and the United Republic of Tanzania, the definition of 'pressured sex' did not specifically mention that sexual intercourse had to be completed. Data for the Lesotho, Democratic Republic of Congo and Zambia are physically forced sex include both this type of violence and pressured sex. Data for the United Republic of Tanzania refer to girls and women aged 15 to 24 years.

Ruhsal patolojiler açısından değerlendirildiğinde; %35,2 sinde ruhsal patoloji saptanmamıştır. Olguların %64,8'inde ruhsal patoloji saptanmış olup; bunlar incelendiğinde; en sık görülen patolojilerin %25,2 oranında PTSS ve depresif bozukluk olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda kadın cinsiyet, penetrasyon varlığı ve ensest varlığının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ruhsal patoloji gelişimini arttırdığı saptanmıştır. Bu diğer çalışmalarla uyumlu bulunmuştur. (22,23,24) Cinsiyet açısından bakıldığında yaptığımız çalışmada da bulduğumuz üzere erkek çocukların daha çok küçük yaşlarda istismara maruz kalması sebebiyle, farklılıklarının gelişmemiş olması ruhsal patoloji gelişme olasılığını azaltıyor olabileceği düşünülebilir.

KAYNAKLAR

1. Avrupa Konseyi Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Sözleşmesi

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110910-4-1.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2018)

2. Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2016

<http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24680> (Erişim Tarihi:15.03.2018)

3. Çocukların Cinsel İstismarı Suç ve Karar Sayıları, TÜRKİYE (2005-2015)

http://www.adliscil.adalet.gov.tr/istatistik_2015/ceza/48.pdf (Erişim Tarihi: 15.03.2018)

4. Interagency Working Group on Sexual Exploitation of Children, Terminology Guidelines for the Protection of Children from Sexual Exploitation and Sexual Abuse, ECPAT International and ECPAT Luxembourg, Rachathewi, Bangkok, June 2016, p. 16, www.unicef.org/protection/files/Terminology_guidelines_396922-E.pdf. (Erişim Tarihi:15.03.2018)

5. Shalhoub-Kevorkian N. (2005). Disclosure of child abuse in conflict areas. Violence Against Women Volume: 11 issue: 10, page(s): 1263-1291.

6. Barron JG, Topping KJ. (2013) Exploratory evaluation of a school-based child sexual abuse prevention program. Journal of Child Sexual Abuse, 22: 931–948

7. Elliot M A. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2 and MMPI-A) and victims of childhoods exual abuse: A review of the literature. Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research, 36(2): 25-37

8. Polat O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık, s: 93-229.

9. Chen LP, Murad MH, Paras ML, Col benson KM, Sattler AL, Goranson EN, et al. Sexual abuse and lifetime

diagnosis of psychiatric disorders: Systematic review and meta- analysis. MayoClin Proc. 2010

10. Johnson CF. Child sexual abuse. Lancet 2004
11. H.M Zinzow, H.S. Resnick, J.L. McCauley, A.B. Amstadter, K.J. Ruggiero, & D.G. Kilpatrick, Prevalence and risk of psychiatric disorders as a function of variant rape histories: results from a national survey of women. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 47(6), 893-902 (2012).
12. Unlu G, Cakaloz B. Effects of perpetrator identity on suicidality and non suicidal self-injury in sexually victimized female adolescents Neuropsychiatric Disease and Treatment 2016;12 1489–1497
13. Cinsel İstismar Mağduru Çocuklara Bakım Kılavuzu <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Cinsel%20istismar%20magduru%20cocuklar.pdf> (Erişim Tarihi:15.03.2018)
14. Öztop DB, Özel Özcan Ö. Cinsel istismar vakalarının sosyodemografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi. Yeni Symposium 2010; 48:270-276
15. Butun C, Yildirim A, Ozer E, Yılmaz E, Sari S.A. A Nonrandom Sample of 55 Sexual Abuse Cases In Sivas. Med Sci Monit, 2017; 23: 4360-4365.
16. Hu Mei-Hua, Huang Go-Shine, Huang Jing-Long, Wu Chang-Teng, Chao An-Shine, Lo Fu-Sung, Wu Han-Ping. Clinical characteristic and risk factors of recurrent sexual abuses and delayed reported sexual abuse in childhood. Medicine (2018) 97:14
17. Laila Essabar, Abdenbi Khalqallah, Badr Sououd Benjelloun Dakhama, Child sexual abuse: report of 311 cases with review of literature 2014
18. Kandil S, Bilginer Ç, Tural Hesapçioğlu S. Çocukluk çağı cinsel istismarı: Mağdur ve sanık açısından çokyönlü bakış. Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences 2013;26:55-64.

- 19.** Eryl A. Davies BSc (Hons) Medical Student, Alyson C. Jones MBBCh, FFFLM Lancashire SAFE Centre Clinical Director. Risk factors in child sexual abuse. 2011
- 20.** Facilitators and Barriers to Child Sexual Abuse (CSA) Disclosures: A Research Update (2000–2016) Ramona Alaggia, Delphine Collin-Vézina , and Rusan Lateef ((Collings et al., 2005; Dumont et al., 2014; Hershkowitz et al., 2005; Kogan, 2004; Leclerc & Wortley, 2015; Paine & Hansen, 2002; Schaeffer et al., 2011)
- 21.** Soylu N, Pılan B.Ş, Ayaz M, Sönmez S. Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry* 2012;13 292-298
- 22.** Korkmaz M, Uysal C, Sivri S, Bozkurt İ, Bulut K, Şimşek Ş, Tıraşçı Y, Haspolat K. Cinsel saldırı sonrası adli tıp bölümüne başvuran olguların beden ve ruh sağlıklarının değerlendirilmesi. *Dicle Tıp Dergisi* 2014;41 (4): 656-661.
- 23.** Trickett P, Noll J, Reiffman A, Putnam F. Variants of intrafamilial sexual abuse experiences: implications for short- and long-term development. *Dev Psychopathol* 2001; 13:1001–19.
- 24.** İmren S.G, Ayaz A.B, Yusufoglu C, Arman A.R. Cinsel istismara uğrayan çocuk ve ergenlerde klinik özellikler ve intihar girişimi ile ilişkili risk etmenleri. *Marmara Medical Journal* (2013) 26:11-16.

Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Cevat Elma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Zehra Gül Köycü, Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Yurttaşların refah ve mutluluğunu artırmak, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet çağdaş uygarlığın yapıcı yaratıcı seçkin bir ortağı yapmak için Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumları okul çağındaki ve okul çağı dışındaki insanların eğitim ihtiyacına cevap vermektedir (Gökcyer, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında yer alan “hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi” vizyonu da bu gerçeği vurgulamaktadır.

Bir ülkenin refahı o ülkedeki insanların nitelikli ve sürekli bir eğitimle, ülke ekonomisine yapabilecekleri katkıya bağlıdır. Bunun içinde sosyo- ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsurlarından biri toplumun eğitim düzeyidir (Çakmak, 2008). Küçük yaşlardan itibaren ve üstelik zorunlu olarak verilen eğitim hizmetinin yürütüldüğü okullar, aile dışında öğrenmenin en çok gerçekleştiği yerler olduğundan birey için okul hayatına başlamak önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2007). Öğrencilerin eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için okula devam etmeleri önem arz etmektedir. Tüm yurttaşların ilköğretim eğitiminden geçirilmeleri hem birey hem de toplum açısından zorunludur. Her toplum kendi değerlerine uygun bireyler yetiştirirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bir kısmı makro düzeyde sistem, yapı, bürokrasi, finansman, eğitim politikaları gibi alanlarla ilgiliyken, bir kısmı da eğitim sürecinin temel bileşeni ve üretim merkezlerini teşkil eden okul içi ve dışı öğelerle ilgilidir. Okullarla ilgili sorunların

başlıca kaynakları öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi ve çevre kaynaklı olabilir. Bu etkenler, okulun varlık nedeni olan öğrencilerin eğitim durumunu geliştirebileceği gibi, onların okuldan soğumasına, olumsuz tutumlar geliştirmesine ve sonuç olarak da okula devamsızlık yapmasına yol açabilir.

Dünyanın birçok yerinde yapılan araştırmalar, öğrenci başarısı ve eğitim-öğretim süresi arasında doğru orantılı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. 22 kalkınmış ve 14 kalkınmakta olan ülkenin incelendiği bir çalışmada, haftada 4,5 saat matematik dersi alan öğrencilerin, haftada 3,5 saat matematik dersi alan öğrencilere göre PISA cetvelinde 10 puan daha başarılı oldukları görülmüştür. Eğitim öğretim süresi kısaltıkça, öğrenciler hem daha az öğrenmekte ve daha düşük başarı göstermekte, hem de eğitimlerini yarıda bırakma bakımından yüksek risk grubunda yer almaktadır (Şaşmaz ve Alper Dincer, 2015).

İlköğretim, kız erkek tüm yurttaşların ulusal amaçlara uygun olarak beden, zihin, duyu ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim aşamasıdır. Anayasa'nın 42. maddesine, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre 6-14 yaş grubundaki tüm yurttaşlar için ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Parasız olmasının nedeni, temel bir insan hakkı olmasının yanı sıra ilköğretimin toplumsal yararının diğer öğretim kademelerinden fazla olmasıdır. Zorunlu olmasının altında yatan neden ise, toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması gereğidir. Ayrıca kalkınmak için toplumun zekâ ve yetenek potansiyelinden yararlanmak gerekir. Tüm bireylerin ilköğretimden geçirilmesi toplumun zenginlik kaynağı olan üstün zekâ ve yeteneklerin saptanmasını da sağlayacağından tüm yurttaşların bu eğitimden geçirilmeleri hem birey hem de toplum açısından zorunludur (Çınar, 2008). İlköğretim kurumlarına kaydedilen mecburi ilköğretim çağındaki öğrencilerin velileri ile okul yönetimleri, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri, maarif

müfettişleri, muhtarlar ve mülki amirler 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun ilgili hükümleri gereğince çocukların okula devamını sağlamakla yükümlüdürler. Öğrencilerin devamsızlıkları okul yönetimince e-okuldaki devam bölümüne zamanında işlenir. Öğrencilerin devamsızlıkları, e-Okul sistemi üzerinden okul yönetimlerince sürekli takip edilir (MEB, 2014).

Her toplum kendi değerlerine uygun bireyler yetiştirirken bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bu sıkıntıların başlıca kaynağı öğrenci, öğretmen, aile, okul, okul idaresi, sağlık ve çevre kaynaklı olabilir. Bu etkenler öğrencinin eğitim durumunu etkilediği gibi, okuldan soğuyup devamsızlık yapmasını da sağlayabilir (Yıldız, 2011). 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanununun 53. maddesine göre; okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık nedenleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devama engel olan maddi ve manevi nedenlerin giderilmesine çalışılır. Bu makamlarca gerekli tedbirler alınır. Kanununun 53. maddesi gereğince yapılacak teşebbüs ve alınacak tedbirlere rağmen;

- a) Çocuğunu okula göndermeyen;
- b) Verilen izin müddetini geçiren;
- c) Geç nakil yaptıran;
- d) Okul çevresi dışına çıkarak izini kaybettiren;
- e) Çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul idaresine bildirmeyen; Öğrencinin velisi, okul idaresince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir. Muhtarlar ve mülki amirler en geç üç gün içinde durumun veli veya vasi veya aile başkanlarına tebliğini sağlarlar. Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek geçerli

nedenler dışında çocuğun okula gönderilmemesi hâlinde idarî para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenci devamsızlığını önlemek için çalışmalar yapmaktadır. 2003 yılında “Haydi Kızlar Okula” kampanyasıyla 240 bini kız olmak üzere 350 bin çocuğun okullaşması sağlanmıştır (MEB, 2011a). 2011 yılında ilköğretim öğrencilerinin okula devamlarını sağlayarak çocukların ilköğretimi zamanında diploma alarak tamamlamaları için devamsızlığın erken tanınmasını, değerlendirilmesini devamsızlık yapan çocuğa yönelik bireyselleştirilmiş uygun müdahalelerin yapılmasını sağlamak ve takibini yapmak amacıyla “Aşamalı Devamsızlık Yönetimi”(ADEY) geliştirilmiş ve uygulanmıştır (MEB, 2011b). Ancak Danıştay Ağustos 2013’de çeşitli gerekçelerle ADEY uygulamasını kaldırmıştır. Bugün çeşitli nedenlerle geçmişte okula devam edemeyip, okuma yazma öğrenememiş ya da okuma yazma öğrenmiş ama diploma alamamış yetişkinler için “Okur Yazarlık Seferberliği ” adı altında kampanyalar düzenlenmekte, okuma yazma bilmeyen nüfusun azaltılması için çalışmalar yapılmaktadır (MEB, 2018).

Okula Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri

Okula devamsızlık fiziksel, toplumsal ve psikolojik birçok etmenden kaynaklanan öğrenci akademik başarısını olumsuz etkileyen istenmeyen davranıştır. Birçok etmenin birlikte ya da tek başına bulunması öğrencinin okuldan uzaklaşmasına veya devamsızlık yapmasına neden olabilmektedir (Pehlivan, 2006). Birçok etmen birlikte ya da tek başına öğrencinin okuldan uzaklaşmasına veya devamsızlık yapmasına neden olabilmektedir. Okula devamsızlık nedenleri bu çalışmada altı ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar; okuldan kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, çevreden kaynaklanan nedenler, akademik kaygıdan kaynaklanan nedenler ve bireysel nedenlerdir.

Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Okulun fazla büyük olması durumunda baskın bürokratik yönetim tarzı ve sıkı disiplin politikaları bazı öğrencilerin okuldan yabancılaşmalarına yol açabilmektedir. Öğrenci sayısı fazla olan okulda riskli öğrencilerin okuldan kopması göz ardı edilebilmektedir. Bazen diğer öğrencilerin iyiliği için riskli öğrencilerin feda edilmesi çözüm olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda öğrencinin okulu terk etmesi kolay hale gelebilmektedir. Öğrenci sayısı az olan okullarda ise bazı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanması halinde az sayıdaki öğrenci grubuna girememiş ya da kabullenilmemiş öğrenci kendisini dışlanmış hissedebilmektedir (Uysal, 2008). Genel okul uyumu ile daha sonraki yaşama uyum gösterme arasında çok güçlü bağlantılar vardır. Çocukların çoğu için tüm kuralları ve gerekleri ile okula gösterdikleri uyum, daha sonra yapacaklarının habercisidir (Martin ve Waltman-Greenwood, 2000). Okulun öğrencilerin temel gereksinmelerine yanıt verebiliyor olması onların uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okulda uygulanan disiplin yaklaşımlarından okulun sahip olduğu olanaklara kadar birçok etken öğrencinin okula ve buna bağlı olarak da öğrencilerin devamsızlık davranışlarını artışında önemli etkiye sahiptir.

Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

İlkokul ve ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin en önemli özelliği oyun çağında olmalarıdır. Bu sebeple okulların bilişsel, duyuşsal ve kendi gelişimlerine ağırlık verecek etkinlikler açısından zenginleştirilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, toplumsal açıdan eksiklerini okullardaki rehberlik servisleri aracılığıyla gidermektedirler. Yetersizliği olduğu alan ile ilgili gereksinimleri giderilmeyen öğrencinin okula ilgi ve devam isteği azalmaktadır (Özbaş, 2010). Sınıf ikliminin oluşmasında öğretmen tutum ve davranışlarının önemli bir yeri vardır. Öğretmenin sınıf yönetme becerileri, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya dönük duyarlılığı, öğrencilerle iletişimi, tutum ve davranışları

öğrencilerin sorun davranışlar sergilemesinde önemli bir etkiye sahiptir. Temel eğitim kademesindeki öğrencilerin sadece bilişsel değil, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını gözetilen bir öğretmen tutum ve davranışı, öğrencilerin okula devam davranışını etkiler. Demokratik bir sınıf ortamında sıradan bir yetişkin için de geçerli olan özgürlük, adalet, eşitlik, tarafsızlık, hoşgörü, iletişim ve bireyin statüsüne değer verme öğrencilerin derse, öğretmen ve genel olarak okula bakışını olumlu etkileyecektir. Aksi bir tutum ve davranış öğrencileri okuldan uzaklaştırmakta ve bazı durumlarda öğrencilerin okula yabancılaşmasına da yol açabilmektedir.

Aileden Kaynaklanan Nedenler

İnsan yaşamının üzerinde, doğumdan önce başlayan ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna dek etkisini sürdüren bir kurum olan aile, fizyolojik olduğu kadar ekonomik ve toplumsal yönleriyle de kişiyi ruhsal gelişimi, oluşumu ve davranışları açısından biçimlendirip yönlendirir. Aile üyeleriyle olan ilişkileri çocuğun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama olan tutumlarının temelini oluşturur (Yavuzer, 1996). Okulların etkileşimde bulunmaları gereken en önemli sosyal çevre ailelerdir. Ancak okullar yıllarca aileleri göz ardı etmiş ve bundan doğacak eğitsel destekten yararlanamamışlardır. Okullar geleneksel anlayışla ailelerle arasına aşılması zor bir duvar örmüştür. Hatta okul yanı başında bulunan ama okuma yazma bilmeyen anne babalara bir öğrenme merkezi olarak hizmet sunamamıştır (Uğürol, 1988). Ailenin çocuğun davranışlarını aşırı derecede kontrol etmeye çalışması ya da aşırı ilgisiz davranması öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir (Altınkurt, 2008). Buldukları aile ortamından memnun olmayan çocuklarda devamsızlık eğilimleri, ailesinden memnun olanlara göre daha fazladır (Şimşek, 2011). Okul ve aile ortamı birbirini bütünleyen ve tamamlayan, karşılıklı olarak birbirinden etkilenen bir özellik göstermektedir. Aile için yaşanan sorunlar, okula ve öğrencinin okula yönelik geliştirdiği duyuşsal ve bilişsel

örüntülere etkisi olabilmektedir. Davranışlarımız içinde bulunduğumuz ortamdan etkilenir ve hatta bu etki, yayılma potansiyelini içinde taşır. Dolayısıyla aile üyeleri arasındaki ilişkiler, ailenin durumu, kayıplar, çocuktan sorumlu olan bireylerin tutum ve davranışları öğrenci için de bir engel oluşturabilmektedir.

Örneğin babaların kız çocuklarının okumasını istememesi, ana babanın resmi nikâhının bulunmadığından çocukların nüfus kayıtlarının olmaması, kız çocuklarının küçük yaşta nişanlanması evlendirilmesi aile kaynaklı devamsızlık nedenlerindedir (Tunç, 2009). Ailelerin ekonomik olanaksızlıkları nedeniyle çocukların iş gücünden yararlanılması, ailenin çocuğu ile yakından ilgilenmemesi ve sorunlarını paylaşmaması, mevsimlik işlerde çalışan ailelerin çocuklarını da yanlarında çalıştırmak istemeleri okul ve aile arasında sağlıklı iletişim kurulamaması devamsızlığın temel nedenlerindedir (Kadı, 2000).

Arkadaş Çevresinden Kaynaklanan Nedenler

Okulda arkadaş edinmek, bir lüks ve ya okullu olmanın getirdiği önemsiz bir özellik değildir. Burada öğrendiği arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme becerileri, akademik, toplumsal ya da iş ortamlarında tüm yaşam boyunca kuracağı ilişkilerin de temeli olan yapıtaşlarıdır (Martin ve Waltman-Greenwood, 2000). Öğrencilerin içinde buldukları arkadaş çevrelerinin eğitim yaşantıları üzerinde etkileri çok fazladır. Uygun olmayan arkadaşlık ilişkileri öğrencinin eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Bu arkadaş çevreleri örgün eğitim sisteminden ayrı kalmış, kötü alışkanlıkları olan, eğitime ilişkin olumlu bakış açısına sahip olmayan kişiler olarak sınıflandırılabilir (Özbaş, 2010). Okula gitme istediğinde düşme, okuldaki arkadaşlarından yakınma, bir arkadaşlık grubuna kabul edilmek için maddi ve manevi açıdan aşırı ödün verme, şaka ve aşağılamalara maruz kalma, yalnızlık hissetme, okul zorbalığına maruz kalma gibi durumlar da devamsızlığı arttırabilir.

Akademik Kaygıdan Kaynaklanan Nedenler

Kaygı, yaşamımızın normal ve çoğunlukla da olumlu bir parçasıdır. Ancak çok fazla kaygı, yaşamı olumsuz etkiler. Böyle bir durumda çocuğun akademik gelişimi ve ya toplumsal yaşamı sekteye uğrar (Martin ve Waltman- Greenwood, 2000). Kaygı, yarardan çok zarar vermeye başladığında öğrencinin genel davranışlarının yanı sıra okula yönelik tutum ve davranışlarına da etki eder. Kaygı düzeyinin yükselmesinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Şimşek ve Şahin'e (2012) göre akademik olarak seviyelerinin üzerindeki ders programına uyum sağlayamayan, öğretmenlerinden ve okullarından gerekli yardımı alamayan öğrencilerin moralleri bozulmasına, bu durumun da öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmelerine ve devamsızlık yapmalarına neden olduğunu ileri sürmektedirler.

Bireyden (Öğrenciden) Kaynaklanan Nedenler

İlköğretimin ikinci kademesine rastlayan ergenlik dönemi beraberinde bazı problemleri de getirmektedir. Ergenler bu dönemde bağımsız olma ve kimliklerini bulma yolunda çok zorlu bir süreçten geçmeye başlarlar. Suç işleme, şiddete başvurma, çete faaliyetlerine katılma ve madde bağımlılığına geçiş ihtimalleri ergenlik döneminde fazladır (Gül ve Güneş, 2009). Ergenlik çağında hem kız hem erkek öğrenciler de okuldan soğuma davranışı geliştirebilir. Hatta belirli ölçülerde disiplin sorunları ve okulda devamsızlık görülmeye başlanabilir. İlgilerde farklılıklar, başarı düzeyinde önceki durumuna göre düşüşler görülebilir. Amaç yoksunluğu, kararsızlık, odaklanama vb. durumlar ortaya çıkabilir. Tutar (2002) öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan en önemli devamsızlık nedenleri arasında yaşamakta oldukları herhangi bir hastalık ve dersleriyle ilgili sınavlardan düşük not alma korkusu gibi etkenler olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için tarama türü (survey) bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Samsun merkez ilçelerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım, Canik, Tekkeköy) görev yapan, en fazla öğrenci devamsızlığının görüldüğü 10 okulda çalışan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Atakum ilçesinden iki, İlkadım ilçesinden iki, Canik ilçesinden üç, Tekkeköy ilçesinden üç okul araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrenci devamsızlık nedenleri anketi iki bölüm içermektedir. İlk bölüm altı maddeden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölüm ise 26 madde içeren devamsızlık nedenlerini ölçen beş seçenekli likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Özbaş (2010) tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Okula Devamsızlık Nedenleri” anket formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta anket sorularına verilen yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları bulunmuştur. Aynı işlem ankette yer alan her bir maddenin seçenekleri içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci temel amacını sınamak için, ankette yer alan her bir ifadenin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci amacı açısından öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “ilişkisiz grup “t” testi” işlemi gerçekleştirilmiştir.

Anketin bir toplam boyutu olmadığı için her bir alt boyut için maddeler bazında aritmetik ortalamalar belirlenmiştir. Alt boyutun içinde yer alan maddelere verilerin yanıtları toplanıp madde sayısına bölünerek, alt boyut toplam puanına ulaşılır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için seçenek sayısından bir eksik sayı, seçenek sayısına bölünür. Elde edilen değer, Likert sistemindeki sayılara eklenerek değerlendirilme kriterleri belirlenir. Bu durumda bu çalışma için $4/5 = 0.8$ sonucuna göre aşağıdaki değerlendirme kriterlerine ulaşmıştır:

- 1.00 – 1.80: Hiç Katılmıyorum
- 1.81- 2.61: Katılmıyorum
- 2.62- 3.42: Kısmen Katılıyorum
- 3.43 – 4.21: Katılıyorum
- 4.22 – 5.00: Tamamen Katılıyorum

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan veriler ve her bir alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı

| Değişken | Gruplar | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|-----------|-----------------|------------|-----------|
| İlçe | Atakum | 79 | 26,3 |
| | Canik | 106 | 35,4 |
| | İlkadım | 72 | 24,0 |
| | Tekkeköy | 43 | 14,3 |
| Okul Türü | İlkokul | 149 | 49,7 |
| | Ortaokul | 151 | 50,3 |
| Cinsiyet | Kadın | 169 | 56,3 |
| | Erkek | 131 | 43,7 |
| Kıdem | 10 yıldan az | 41 | 13,7 |
| | 11-20 yıl arası | 140 | 46,7 |
| | 21 yıl ve üzeri | 119 | 39,7 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen sayısı 300’dür. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımları incelendiğinde; 79 öğretmenin (% 26,3) Atakum, 126 öğretmenin (% 35,4) Canik, 72 öğretmenin (% 24,0) İlkadım ve 43 öğretmenin (% 14,3) Tekkeköy ilçesinde görevli olduğu görülmektedir. Okul türü değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin 149’unun (% 49,7) ilkokul ve 151’inin (% 50,3) ortaokul kademesinde çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 169’unun (% 56,3) kadın, 131’inin (% 43,7)

erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem düzeyine göre dağılımları ise 41'i (% 13,7) 10 yıldan az, 140'ının (% 46,7) 11-20 yıl arası ve 119'unun (% 39,7) 21 yıl ve üzeri şeklinde olduğu saptanmıştır.

Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenci Devamsızlığının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Aile Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Aile kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımları

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|---|---|-----------|------|
| 1 | Anne-babanın ayrı olması Ailenin ekonomik nedenlerle | 3,52 | 1,09 |
| 2 | çocuğun iş gücüne ihtiyaç duyması Ailenin ekonomik durumunun | 2,94 | 1,22 |
| 3 | yetersiz olması Ailenin çocuğun eğitimini beklenen | 3,07 | 1,15 |
| 4 | düzeyde önemsememesi Ailenin çocuğun okula gidebilmesi | 4,03 | ,99 |
| 5 | için gerekli koşulları sağlayamaması Çocuğun okuluna zamanında | 3,45 | 1,17 |
| 6 | hazırlanamaması | 3,56 | 1,11 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin “Aile kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak toplamda en fazla katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Ailenin çocuğun eğitimini beklenen düzeyde önemsememesi” ($\bar{X}=4.03$), “Çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması” ($\bar{X}=3.56$), “Anne-babanın ayrı olması” ($\bar{X}=3.52$) ve “Ailenin çocuğun okula gidebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması” ($\bar{X}=3.45$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kısmen katıldıkları ifadeler ise sırasıyla “Ailenin ekonomik durumunun yetersiz olması” ($\bar{X}=3.07$) ve “Ailenin ekonomik

nedenlerle çocuğun iş gücüne ihtiyaç duyması” ($\bar{X}=2.94$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da göstermektedir ki öğretmenler, öğrencilerin okula devamsızlık nedenlerinden aile kaynaklı olanların (ailenin çocuğun eğitimine yönelik ilgisizliği, gerekli hazırlıkların yapılamaması, boşanma ve ayrı yaşama, gerekli koşulları sağlayama gibi) önemli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrenci Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımları

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|----|--|-----------------------------|-----------|
| 7 | Öğrencinin okulunu sevmemesi | 3,13 | 1,15 |
| 8 | Öğrencinin öğretmeninden korkması | 2,40 | 1,15 |
| 9 | Öğrencinin bedensel rahatsızlığının olması | 2,71 | 1,12 |
| 10 | Öğrencinin iletişim sorunları | 3,02 | 1,14 |
| 11 | Öğrencinin öğretmenini sevmemesi | 2,74 | 1,15 |
| 12 | Öğrencinin başarısızlık korkusu yaşaması | 2,90 | 1,19 |
| 13 | Öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapmaması | 3,14 | 1,18 |
| 21 | Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkması | 2,44 | 1,07 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak kısmen katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapmaması” ($\bar{X}=3.14$), “Öğrencinin okulunu sevmemesi” ($\bar{X}=3.13$), “Öğrencinin iletişim sorunları” ($\bar{X}=3.02$), “Öğrencinin başarısızlık korkusu yaşaması” ($\bar{X}=2.90$), “Öğrencinin öğretmenini sevmemesi” ($\bar{X}=2.74$) ve “Öğrencinin bedensel rahatsızlığının olması” ($\bar{X}=2.71$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin katılmadıklarını belirttikleri ifadeler ise

sırasıyla “Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkması” (\bar{X} =2.44) ve “Öğrencinin öğretmeninden korkması” (\bar{X} =2.40) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımları

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|----|--|-----------------------------|-----------|
| 14 | Okul yönetiminin öğrenci ve ailesi ile olumlu bir iletişim ortamı oluşturamaması | 2,65 | 1,19 |
| 15 | Okulun öğrencinin fiziksel, zihinsel ve toplumsal yetersizliklerine yanıt verememesi | 2,62 | 1,12 |
| 16 | Okulun öğrencinin oyun gereksinimini karşılayacak olanaklardan yoksun olması | 2,65 | 1,18 |
| 17 | Okulun sosyal olanaklarının yetersizliği | 2,63 | 1,15 |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “Okul kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak kısmen katıldıkları ifadelerin sırasıyla “Okul yönetiminin öğrenci ve ailesi ile olumlu bir iletişim ortamı oluşturamaması” (\bar{X} =2.65), “Okulun öğrencinin oyun gereksinimini karşılayacak olanaklardan yoksun olması” (\bar{X} =2.65), “Okulun sosyal olanaklarının yetersizliği” (\bar{X} =2.63) ve “Okulun öğrencinin fiziksel, zihinsel ve toplumsal yetersizliklerine yanıt verememesi” (\bar{X} =2.62) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sınıf Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımları

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|----|--|-----------|-----------|
| | Sınıf içi yaşamın öğrenci ilgi ve gereksinimlerini | | |
| 18 | karşılayamaması | 2,69 | 1,07 |
| | Öğrencinin öğrenme | | |
| 19 | etkinliklerinden dışlanması | 2,38 | 1,12 |
| | Öğretmenin öğrenciye ilgi ve | | |
| 20 | sevgi göstermemesi | 2,46 | 1,18 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin “Sınıf kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Sınıf içi yaşamın öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması” ($\bar{X}=2.69$) ifadesine kısmen katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, “Öğretmenin öğrenciye ilgi ve sevgi göstermemesi” ($\bar{X}=2.46$) ve “Öğrencinin öğrenme etkinliklerinden dışlanması” ($\bar{X}=2.38$) ifadelerini katılmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Doğal Koşullardan Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Doğal koşullardan kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımları

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|----|-------------------------------------|-----------|-----------|
| 21 | Öğrencinin evinin okula uzak olması | 2,44 | 1,07 |
| 23 | Havanın soğuk ya da yağışlı olması | 2,65 | 1,18 |

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin “Doğa kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Havanın soğuk ya da yağışlı olması” ($\bar{X}=2.65$) ifadesine kısmen katıldıkları, “Öğrencinin evinin okula uzak olması” ($\bar{X}=2.44$) ifadesine ise katılmadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Arkadaş Çevresinden Kaynaklı Devamsızlık Nedenleri” boyutuna ilişkin

görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Arkadaş çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutuna ilişkin madde ortalama dağılımı

| | İfadeler | \bar{X} | SS |
|----|--|-----------|------|
| | Eğitim sisteminde yer almayan kişilerle | | |
| 24 | arkadaşlık yapılması | 2,96 | 1,19 |
| 25 | Kötü alışkanlıkları olanlarla arkadaş olunması | 3,27 | 1,22 |
| | Arkadaş çevresi ile birlikte olmanın, okulda | | |
| 26 | bulunmaya tercih edilmesi | 3,56 | 1,18 |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Arkadaş çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Arkadaş çevresi ile birlikte olmanın, okulda bulunmaya tercih edilmesi” ($\bar{X}=3.56$) ifadesine daha çok katıldıkları, “Kötü alışkanlıkları olanlarla arkadaş olunması” ($\bar{X}=3.27$) ve “Eğitim sisteminde yer almayan kişilerle arkadaşlık yapılması” ($\bar{X}=2.96$) ifadelerine ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci devamsızlık boyutlarına ilişkin görüşlerinin madde ortalama dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci devamsızlık nedenleri boyutlarına ilişkin toplam madde ortalama dağılımı

| Devamsızlık Nedenleri | N | \bar{X} | Ss | Katılım Derecesi |
|------------------------------|----------|-----------|------|-------------------------|
| Aile Kaynaklı | 300 | 3,43 | 0,77 | Katılıyorum |
| Öğrenci Kaynaklı | 300 | 2,80 | 0,81 | Kısmen Katılıyorum |
| Okul Kaynaklı | 300 | 2,63 | 0,96 | Kısmen Katılıyorum |
| Sınıf Kaynaklı | 300 | 2,51 | 0,95 | Katılmıyorum |
| Doğa Kaynaklı | 300 | 2,52 | 0,97 | Katılmıyorum |
| Arkadaş Kaynaklı | 300 | 3,26 | 1,06 | Kısmen Katılıyorum |

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenci devamsızlığının ana faktörleri olarak aileyi ($\bar{X}=3.43$) ve

arkadaş çevresini ($\bar{X}=3.26$) gördükleri söylenebilir. Öğretmenler, öğrenci devamsızlığında öğrenciden ($\bar{X}=2.80$) ve okuldan ($\bar{X}=2.63$) kaynaklı nedenlerin de kısmen etkili olduğunu, sınıf içi dinamikler ($\bar{X}=2.51$) ve doğal koşullarla ($\bar{X}=2.52$) ilgili nedenlerin ise öğrenci devamsızlığı üzerinde önemli etkiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait t-Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait t-Testi sonuçları

| Devamsızlık Nedenleri | Okul Türü | N | \bar{X} | Ss | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------|-----|-----------|------|-----|-------|------------|------------------|---------|-----|------|------|-----|-------|------------|----------|-----|------|------|------------------|---------|-----|------|------|-----|-------|------------|----------|-----|------|------|------------------|---------|-----|------|------|-----|-------|------------|----------|-----|------|------|------------------|---------|-----|------|------|-----|-------|------------|----------|-----|------|------|------------------|---------|-----|------|------|-----|---|------------|
| Aile Kaynaklı | İlkokul | 149 | 3,26 | 0,83 | 298 | - | 3,628 ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 3,59 | 0,66 | | | | Öğrenci Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,78 | 0,84 | 298 | -,576 | ,565 | Ortaokul | 151 | 2,84 | 1,04 | Okul Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,56 | 0,97 | 298 | - | 1,285 ,200 | Ortaokul | 151 | 2,70 | 0,93 | Sınıf Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,53 | 1,00 | 298 | ,524 | ,601 | Ortaokul | 151 | 2,48 | 0,91 | Doğa Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,71 | 0,94 | 298 | 3,393 | ,001 | Ortaokul | 151 | 2,33 | 0,97 | Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 |
| Öğrenci Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,78 | 0,84 | 298 | -,576 | ,565 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 2,84 | 1,04 | | | | Okul Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,56 | 0,97 | 298 | - | 1,285 ,200 | Ortaokul | 151 | 2,70 | 0,93 | Sınıf Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,53 | 1,00 | 298 | ,524 | ,601 | Ortaokul | 151 | 2,48 | 0,91 | Doğa Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,71 | 0,94 | 298 | 3,393 | ,001 | Ortaokul | 151 | 2,33 | 0,97 | Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 | Ortaokul | 151 | 3,65 | 0,91 | | | | | | | | |
| Okul Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,56 | 0,97 | 298 | - | 1,285 ,200 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 2,70 | 0,93 | | | | Sınıf Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,53 | 1,00 | 298 | ,524 | ,601 | Ortaokul | 151 | 2,48 | 0,91 | Doğa Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,71 | 0,94 | 298 | 3,393 | ,001 | Ortaokul | 151 | 2,33 | 0,97 | Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 | Ortaokul | 151 | 3,65 | 0,91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sınıf Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,53 | 1,00 | 298 | ,524 | ,601 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 2,48 | 0,91 | | | | Doğa Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,71 | 0,94 | 298 | 3,393 | ,001 | Ortaokul | 151 | 2,33 | 0,97 | Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 | Ortaokul | 151 | 3,65 | 0,91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Doğa Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,71 | 0,94 | 298 | 3,393 | ,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 2,33 | 0,97 | | | | Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 | Ortaokul | 151 | 3,65 | 0,91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arkadaş Kaynaklı | İlkokul | 149 | 2,87 | 1,07 | 298 | - | 6,738 ,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Ortaokul | 151 | 3,65 | 0,91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 9’a göre, öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenleri [$t_{(298)}=-,576, p>0.05$], okul kaynaklı nedenler [$t_{(298)}=-1,285, p>0.05$] ve sınıf kaynaklı

nedenler [$t_{(298)}=-,524$, $p>0.05$] boyutlarında anlamlı fark göstermezken; aile kaynaklı nedenler [$t_{(298)}= -3.628$, $p<0.05$], doğa kaynaklı nedenler [$t_{(298)}= 3.393$, $p<0.05$] ve arkadaş kaynaklı nedenler [$t_{(298)}= -6.738$, $p<0.05$], anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aile ve arkadaş çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenlerini, ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla ön plana çıkardıkları görülmektedir. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre öğrencilerin devamsızlığında doğa ile ilgili nedenlerin (havanın yağışlı olması, soğuk olması, evin okula uzaklığı) daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. İlkokul kademesine devam eden öğrencilerin yaşları dikkate alındığında bu sonuç normal olarak kabul edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre ilkokul ve ortaokullarda öğrenci devamsızlığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Öğretmenler, “Aile kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak toplamda en fazla “Ailenin çocuğun eğitimini beklenen düzeyde önemsememesi”, “Çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması”, “Anne-babanın ayrı olması” ve “Ailenin çocuğun okula gidebilmesi için gerekli koşulları sağlayamaması” ifadelerine katılmışlardır.
- b) Öğretmenlerin “Öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapmaması”, “Öğrencinin okulunu sevmemesi”, “Öğrencinin iletişim sorunları”, “Öğrencinin başarısızlık korkusu yaşamaması”, “Öğrencinin öğretmenini sevmemesi” ve “Öğrencinin bedensel

rahatsızlığının olması” ifadelerine kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin katılmadıklarını belirttikleri ifadeler ise sırasıyla “Öğrencinin okula yalnız gelmekten korkması” ve “Öğrencinin öğretmeninden korkması” olduğu belirlenmiştir.

- c) Öğretmenlerin “Okul kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Okul yönetiminin öğrenci ve ailesi ile olumlu bir iletişim ortamı oluşturamaması”, “Okulun öğrencinin oyun gereksinimini karşılayacak olanaklardan yoksun olması”, “Okulun sosyal olanaklarının yetersizliği” ve “Okulun öğrencinin fiziksel, zihinsel ve toplumsal yetersizliklerine yanıt verememesi” ifadelerine kısmen katıldıkları belirlenmiştir.
- d) Öğretmenlerin “Sınıf kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Sınıf içi yaşamın öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması” ifadesine kısmen katıldıkları, “Öğretmenin öğrenciye ilgi ve sevgi göstermemesi” ve “Öğrencinin öğrenme etkinliklerinden dışlanması” ifadelerine ise katılmadıkları belirlenmiştir.
- e) Öğretmenlerin “Doğa kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Havanın soğuk ya da yağışlı olması” ifadesine kısmen katıldıkları, “Öğrencinin evinin okula uzak olması” ifadesine ise katılmadıkları belirlenmiştir.
- f) Öğretmenlerin “Arkadaş çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenleri” boyutu ile ilgili olarak “Arkadaş çevresi ile birlikte olmanın, okulda bulunmaya tercih edilmesi” ifadesine daha çok katıldıkları, “Kötü alışkanlıkları olanlarla arkadaş olunması” ve “Eğitim sisteminde yer almayan kişilerle arkadaşlık yapılması” ifadelerine ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir.

- g) Öğrenci devamsızlık nedenleri boyutlarına ilişkin toplam madde ortalama dağılımına göre öğretmenler öğrenci devamsızlığının ana faktörleri olarak aileyi ve arkadaş çevresini işaret ettikleri belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre öğrenci devamsızlığında öğrenciden ve okuldan kaynaklı nedenlerin ise kısmen etkili olduğu belirlenmiştir.
- h) Öğrenci devamsızlığı nedenlerine ilişkin ilkököl ve ortaokul öğretmenin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aile ve arkadaş çevresinden kaynaklı devamsızlık nedenlerini, ilkököl öğretmenlerine göre daha fazla ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. İlkokul öğretmenleri ise ortaokul öğretmenlerine göre öğrencilerin devamsızlığında doğa ile ilgili nedenlerin (havanın yağışlı olması, soğuk olması, evin okula uzaklığı) daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci, okul ve sınıf kaynaklı devamsızlık nedenleri boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğrenci devamsızlığının nedenlerine ilişkin yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Özbaş (2010) İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenlerine ilişkin yaptığı çalışmada, devamsızlığın ana kaynağının ailelerin ekonomik gerekçelerle çocukların iş gücüne ihtiyaç duyması, ekonomik durumlarının yetersiz olması, çocuklarının eğitimini beklenen düzeyde önemsememesi sebeplerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Haberli ve Güvenç (2012) ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri ile ilgili yaptığı çalışmada, anne babanın okul vakti evde olmaması, öğrencilerin ebeveynlerine evde yardım etme zorunluluğu, öğrencilerin kardeşlerine bakmak zorunda olması, ebeveynlerin izin vermemesi, çalışıp

eve para getirme zorunluluğu, öğrencilerin okula hazırlanmalarında ailenin üzerine düşen görevi yapmaması gibi aileden kaynaklanan nedenlerin öğrencilerin devamsızlıklarında esas büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada okul, sınıf ve öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenlerinin kısmen etkili olduğuna ilişkin sonucu destekleyen ve hatta bu değişkenlerin/faktörlerin daha önemli olduğu vurgusunu dile getiren ve bunu bulgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Altinkurt (2008) öğrencilerin yarısının devamsızlık nedeni olarak okul yönetimini etkisi olduğunu, öğrencilerin okula geç geldikleri zaman okul yönetiminden çekinmesinin, boş derslerde ve öğlen aralarında okulda yeterli sosyal etkinlik olmamasının, kılık kıyafetinin düzgün olmadığı zamanlarda da yine okul yönetiminden çekindikleri için öğrencilerin devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca özürsüz öğrenci devamsızlığı ile akademik başarı arasında ters ilişki olduğunu, devamsızlık arttıkça öğrencinin başarısının düştüğünü belirtmiştir. Hoşgörür ve Polat (2015) ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenlerine ilişkin yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla devamsızlık yaptığını, 14 yaş grubu öğrencilerin devamsızlık yapmada diğer yaş gruplarına göre daha önde olduğunu, devamsızlığın en önemli nedeninin aile kaynaklı nedenler, en az etkili olan nedeninin ise arkadaş çevresi ile öğrencilerin sağlık problemlerinden kaynaklı nedenler olduğu sonucuna varmıştır. Yıldız'a (2011) göre ise öğrencilerin kendisiyle ilgili bir sağlık problemi yaşaması ya da ailesinden birinin sağlık problemi yaşaması öğrencinin okula devamını etkilemektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan bazı araştırmalarda, sağlık problemlerinin devamsızlığa neden

olan en önemli etken olduğu saptanmıştır. Yıldız ve Kula (2012) yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrenci devamsızlığı ile yaptığı çalışmada öğrenci devamsızlığının sebeplerinde ilk sırayı sağlık problemleri, ikinci sırayı da ulusal düzeyde yapılan sınavlara girecek öğrencilerin sınav öncesinde sınava hazırlanma gereğiyle devamsızlıkları almaktadır.

Sonuç olarak bir eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde çağ nüfüsü içinde bulunan her bir öğrencinin eğitime erişimini sağlamaktan geçtiği söylenebilir. Gerek ulusal düzeydeki yasal düzenlemelerde gerekse uluslararası sözleşmelerde öğrencinin eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, dezavantajlı konumda bulunan grupların eğitime erişiminin sağlanması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bir eğitim sisteminin ana amacı öğrenciyi sistem içinde tutabilen ve onu mutlu kılabilen, ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine uygun bir eğitim öğretim ortamının sağlamak olmalıdır. Öğrenci devamsızlık nedenlerinin ortadan kaldırılmasında eğitsel, sosyal, kültürel, yasal, ekonomik ve diğer kaynakların harekete geçirilmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı stratejik planında yer alan “hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi” vizyonunun hayata geçirilebilmesi, bu tür sorunların aşılmasında önemli bir işlev görecektir.

KAYNAKÇA

Altinkurt, Y.(2008). Öğrencilerin devamsızlık nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Kütahya; Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

Çakmak, Ö.(2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.

Çınar, İ.(2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitişim Dergisi*,20, 1-28.

Gökyer, N.(2012). Orta öğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.

Gül, S. K. ve Güneş, Ş. D.(2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 79-101.

Haberli, M. ve Güvenç, M. (2012) Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 149-166.

Hoşgörür, V. ve Polat, M.(2005). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 25-42.

Kadı, Z.(2000). Adana İli merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Malatya.

Martin, M. ve Waltman-Greenwood, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, Sayı 1739.

MEB (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Sayı 222.

MEB (2011a). <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69> (Erişim Tarihi: 10.04.2018).

MEB(2011B).

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2011/ADEY/ADEY_Genelgesi.pdf (Erişim Tarihi: 10.04.2018).

MEB (2018). <http://www.meb.gov.tr/okuryazarlik-seferberligi/haber/15579/tr> (Erişim Tarihi:10.04.2018).

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim. *İlköğretim Dergisi*, 6, 6-19.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35, 32-44.

Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şaşmaz, A. ve Alper Dinçer, M. (2015). *İlköğretimde öğrenci devamsızlığının azaltılması politika analiz ve öneriler*. İstanbul: ERG.

Şimşek, H.(2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimleri ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 27-47.

Şimşek, H. Ve Şahin, S.(2012) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimleri ve nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (2), 41-72.

Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 237-269.

Tutar, H. (2002). Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Uysal, A. (2008). Okulu bırakma sorunu üzerine tartışmalar. *Milli Eğitim Dergisi*. 178, 139-149.

Uğuroğlu, Y. (1998). Öğrenen sınıfta öğretmen- öğrenci davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15, 335-344.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Yıldız, M. ve Kula, K. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki öğrenci devamsızlıklarının sebeplerinin araştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (3), 433-446.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Şiddete Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Çiğdem Kaya Bağdaş, Erzincan Üniversitesi
Meryem Fırat, Erzincan Üniversitesi
Elif Demir, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dünya sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Bu gelişim hayatımıza bir takım kolaylıklar sunmakla birlikte farklı olumsuz durumların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Artan eğitim olanakları ile birlikte, kişisel gelişimde de ilerlemelerin yaşanması beklenirken geçmiş yıllardan günümüze dek süregelen şiddet olgusu farklı uygulamalarda hala ortaya çıkmaya devam etmekte ve yaşamımızı olumsuz etkileyen bir problem durumu oluşturması nedeniyle günümüzde farklı boyutları ile, farklı açılardan ele alınmaktadır.

Şiddet, varoluştan başlayarak günümüze dek uzanan, çeşitli çatışmalara sebep ya da sonuç oluşturabilen bir sosyal gerçekliktir. İnsanoğlunun bastırıldığı bir davranış biçimi olan bu durum, mevcut kuvvetin başka bir grup, kişi ya da nesneye uygulanmasıdır (Subaşı ve Akın, 2006). Dünya Sağlık Örgütü (DSO) tarafından yapılan tanımda şiddet; kişinin kendisine, başkasına veya bir grup karşısında yaralanma, psikolojik olarak zarar verme, ölüm, ihmal ya da gelişme geriliği ile sonuçlanma ihtimali yüksek, kasıtlı güç kullanma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan şiddet, genel olarak yaralama, vurma, fiziksel güç gösterme ve zarar verme gibi özellikleri ile tanımlanmaktadır (Michaud, 1991; Anderson ve Bushman, 2002; Tor ve Sargın, 2005; Türk Eğitim-Sen, 2005).

Bu anlamlar ile insan yapısında fiziksel ve ruhsal açıdan yaşamı olumsuz etkileyen durumları dile getiren şiddet kavramında saldırganlık ve güç gösterme davranışları ön plana

çıkılmaktadır (Subaşı ve Akın, 2006). Güç, bir olaya sebebiyet veren farklı devinimsel hareketler olarak tanımlanırken, saldırganlık ise düşman olma, engelleme, zarar verme ya da koruyarak engel olmayı amaçlayan davranışlar bütünü olarak açıklanmaktadır (Anderson ve Bushman, 2002; Avcı, 2006; Ayan, 2006).

Saldırganlık zarar verici bir davranış olarak sınıflandırırken farklı alt sınıflarda ele alınır. İlişkisel saldırganlığa karşı açık saldırganlık yaygın incelenen sınıflandırma biçimidir. İlişkisel saldırganlık çocuğun bir gruba dahil olması ve arkadaşlık ile ilgili duygulara zarar vermeyi hedefleyen hareketlere yöneliktir. Açık saldırganlık ise zarar verme amaçlı davranışlarla birlikte, açık ve fiziksel saldırganlık ile sözel tehditlerden oluşmaktadır (Michaud, 1991; Crick ve Grotpeter, 1995).

Psikolojik ve toplumsal sorun olan şiddet çocuklarda okul öncesi dönemde sosyal çevre ve aileden gözlem ve öğrenme yoluyla başlayarak kişilik oluşumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenilen bir davranış olması nedeniyle sosyal yaşamdan etkilenerek küçük yaştan itibaren karşılaşılan ve gözlenmeye başlanan şiddet yerine saldırganlık da ifade edilmektedir. Şiddet, davranışın kendisini tanımlarken; saldırganlık içinde bulunulan ruh halini anlatmaktadır (Pişkin, 2002; Korkut, 2004).

Yapılan araştırmalar iletişim araçlarının şiddet üzerindeki önemini ve etkisini ortaya koyarak çocuklar için görsel ve işitsel olan uyarıcılardaki şiddet içeriklerinin çocukların gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Beyazova ve Şahin, 2001; Akbaba, Güneri ve Baker, 2006).

Şiddet, uygulanış açısından; fiziksel, duygusal, ekonomik ve ihmal olarak gruplandırılabilir (Koç, 2006):

1. Fiziksel Şiddet: Bireyin şiddet uygulayarak çocuğa zarar vermesidir. Çocuğu yaralayan, vücudunda iz bırakan, kaza dışındaki eylemlerin tümü fiziksel şiddettir.

2. Duygusal Şiddet: Çocuğa duygusal olarak zarar veren psikolojisini bozan her türlü eylem ya da eylemsizlik durumudur. Yalnız bırakma, korkutma, yok sayma, uykusuz bırakma, suçlama ya da suça yöneltme aile içi şiddete şahit ettirmek gibi davranışlar duygusal şiddettir.

3. Ekonomik Şiddet: Çocuğun haklarını ihmal ederek gelişimine engel olacak işlerde düşük ücret verilerek emeğinden faydalanılması ekonomik şiddettir.

4. Çocuk İhmali: Çocuktaki sağlık, barınma, eğitim, beslenme, oyun, temizlik, güvenlik, sevgi verme gibi görevlerin yerine getirilmemesidir (Alkan, 2007).

Yaşam alanlarını olumsuz etkileyen şiddet eğitim kurumlarında okul öncesi dönemden itibaren karşımıza çıkmaktadır. Okullarda artarak gözlenmeye devam eden şiddet olayları birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de son yıllarda artış göstermekte ve psikolojik baskı, yaralama gibi farklı kasıt içerikli davranışları içinde barındırarak çocuklarda ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir (Astor ve Meyer, 2001; Terzi, 2007).

Giderek arttığı gözlemlenen şiddet olaylarından dolayı, okulların çocuklar açısından güvenli ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmadığı gözlemlenmektedir. Güvenli bir şekilde eğitim alamayan ve sosyal olarak yeterli gelişimi gösteremeyen çocuklarda fiziksel güvenlikleri ile ilgili kaygı durumları ortaya çıkmaktadır (Walker ve Walker, 2000). Okullarda şiddeti tetikleyen bazı faktörler vardır. Bunlar; hiperaktiflik, dürtüsellik, aile içi şiddete maruz kalma, ailede madde kullanımının olması, akran zorbalığı, akran reddi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimleri, kişilik bozuklukları, sosyal çevre, medyada yer alan şiddet içerikli yayınlar ve içinde saldırganlık barındıran çevresel durumlardır (Verlinden, Hersen ve Thomas, 2000).

Okullardaki şiddetin önlenmesi, buna neden olan kaynağın tespit edilerek ortadan kaldırılması amaçlı yapılacak çalışmalar

ile mümkündür. Sağlıklı bir eğitim için çocuklara öncelikli olarak güvenli bir ortam sağlanmalıdır. Çocuk için gerekli güvenli ortamını oluşturamadığında, etkin bir öğrenme sağlanması, çocuğun ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı gelişmesi mümkün değildir. Şiddet barındırmayan okul ortamının hazırlanması için; okulun değerlerinin belirlenmesi ve bu değerlere bağlı olarak oluşturulan kurullarla sonuç odaklı çalışılması gerektiği gibi kişisel ve kültürel değerler modellenerek uygun olmayan müdahale biçimlerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Orpinas ve Horne, 2006).

Okul çağındaki çocuklarda gözlemlenen şiddet eğilimli saldırgan davranışlar, okullarda görevli öğretmen, danışman ve yöneticileri problem durumlarını anlayarak çözüm üretmeye dayalı çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Johnson ve Johnson, 1995; Pişkin, 2002). Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de gündemde olan ve önemi kavranarak önüne geçilmesi gereken bir konu olan şiddeti önlemek amacıyla farklı çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim ortamlarının çocuklar için güvenli sağlayan bir yer haline getirilmesi ihtiyacı ile birlikte ailelerin, eğitimcilerin, çocukların ve diğer sosyal çevrenin; şiddetin nedenleri, etkinlikleri ve sebep olduğu durumlar konusunda bilgilendirilmesi gerekliliği ortadadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin şiddete yönelik görüşleri incelenerek okullarda erken yaşta başlayan şiddet ve saldırganlık durumları araştırılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Tesadüfi olarak seçilen 57 öğretmen çalışmanın örnekleme grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan 11 soruluk anket soru formu kullanılarak elde edilmeye çalışılmıştır. Anket soru formu okul öncesi öğretmenlerin şiddete maruz kalma durumu, şayet şiddet gördü ise şiddetin hangi türüne maruz kaldığı, okulda ya da sınıfta şiddetle karşılaşma durumu, şiddetin yaşanma sıklığı, şiddete en çok yönelen öğrenci cinsiyeti ve istenmeyen durumlarda nasıl davranıldığına ilişkin sorular içermektedir.

Araştırmada anket aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel analizinde, yüzdeler kullanılmış olup bu analiz bilgisayarda SPSS paket programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin şiddet yaşantısı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar tablo 1’de görülmektedir. “Okulda arkadaşına şiddet uygulayan var mı?” sorusuna öğretmenlerin % 66,72’si evet cevabını verirken %33,3’ü hayır cevabını vermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %29. 8’i daha öncesinde şiddete maruz kaldığını, %70. 2’si herhangi bir şiddet olayına maruz kalmadığını ifade etmiştir. Şiddete maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin %14. 0’ü bu şiddet türünü psikolojik şiddet olarak, %5. 3’ü fiziksel şiddet olarak ve %10. 5’i hem fiziksel hem de psikolojik şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerin şiddete yönelik sorulara verdikleri cevaplar

| | N | % |
|--|----|------|
| Okulda arkadaşına şiddet uygulayan var mı? | | |
| Evet | 38 | 66,7 |
| Hayır | 19 | 33,3 |
| Şimdiye kadar hiç şiddete maruz kaldınız mı? | | |
| Evet | 17 | 29,8 |
| Hayır | 40 | 70,2 |
| Şayet şiddet gördüyseniz hangi tür olduğunu belirtiniz. | | |
| Psikolojik | 8 | 14,0 |
| Fiziksel | 3 | 5,3 |
| Fiziksel+psikolojik | 6 | 10,5 |
| Sınıfta şiddet olayları oluyor mu? | | |
| Evet | 35 | 61,4 |
| Hayır | 22 | 38,6 |
| İstenmeyen durumlarda herhangi bir şiddet türüne başvurur musunuz? | | |
| Evet | 4 | 7,0 |
| Hayır | 53 | 93,0 |
| Şayet sınıfta veya okulda çocuklar istemediğiniz bir şey yaparsa ne yaparsınız? | | |
| Sınıf dışına çıkarırım | 9 | 15,8 |
| Sarsma elbisesinden çekme | 6 | 10,5 |
| Düşünme paspasına yollama | 28 | 49,1 |
| Uyarıcı/olumsuz ifadeler kullanma | 14 | 24,6 |
| Öğrencilerin okulda herhangi bir şiddet türüne maruz kaldığını düşünüyor musunuz? | | |
| Evet | 13 | 22,8 |
| Hayır | 44 | 77,2 |
| Şiddet ile ilgili eğitim seminer aldınız mı? | | |
| Evet | 18 | 31,6 |
| Hayır | 39 | 68,4 |
| Sözünüzü dinlemeyen öğrenciye nasıl otorite kurarsınız? | | |
| Çocukla göz teması kurarım | 32 | 56,1 |
| Sözel uyarılarda bulunmak | 24 | 42,1 |
| Müdüre götürmek | 1 | 1,8 |
| Sınıfınızda şiddeti en çok hangi cinsiyete ait öğrenciler kullanır. | | |
| Erkek | 55 | 96,5 |
| Kızlar | 2 | 3,5 |
| Sınıfta şiddet olayları ne sıklıkta yaşanır | | |
| Her gün | 6 | 10,5 |
| Haftada birkaç gün | 22 | 38,6 |
| Ayda bir | 9 | 15,8 |
| Hiçbir zaman | 20 | 35,1 |

Öğretmenin sınıfı sorgulandığında ise %61. 4'ü sınıf içinde şiddet olaylarının olduğunu, %38. 6'sı ise sınıf içinde herhangi bir şiddet olayının gerçekleşmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü olan %93. 0'ü sınıf içi veya dışında istenmeyen bir durumla karşılaştıklarında şiddete başvurmadıklarını ancak %7. 0'si şiddete başvurabileceklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %49. 1'i istenmeyen bir durumda öğrenciyi düşünme paspasına gönderdiğini, %24. 6'sı ise öğrenci için uyarıcı cümleler kurduğunu, %15. 8'i öğrenciyi sınıftan çıkardığını ve %10. 5'i sarsma, elbiselerini çekiştirme işlemini yaptığını söylemiştir.

“Öğrencilerin okulda herhangi bir şiddet türüne maruz kaldığını düşünüyor musunuz?” sorusuna ise öğretmenlerin %77. 2'si hayır cevabını verirken, %22. 8'i evet şiddete maruz kalmaktadır cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin %68. 4'ünün herhangi bir şekilde şiddetle ilgili eğitim almadığı, %31. 6'sının ise şiddete yönelik daha önce eğitim aldığı yine tablo 1'de görülmektedir.

“Söz dinlemeyen öğrencide nasıl otorite kurarsınız?” sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası olan %56. 1'i çocukla göz teması kurarım derken, %42. 1'i sözel uyarılarda bulunurum ve sadece %1. 8'i bu durum karşısında öğrenciyi müdüre götürürüm cevabını vermiştir.

Şiddeti uygulayan cinsiyet incelendiğinde ise %96. 5 oranında erkek öğrencilerin şiddeti uyguladığı ve sadece %3. 5'inin kızlar tarafından uygulandığı görülmektedir.

“Sınıfta şiddet olayları ne sıklıkta yaşanır?” sorusuna öğretmenlerin %38. 6'sı haftada birkaç gün, %35. 1'i hiçbir zaman, %15. 8'i ayda bir ve %10. 5'i her gün cevabını vermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin belirli bir kısmının şiddetle tanıştığını ilk sırada fiziksel şiddeti ikinci sırada ise psikolojik ve fiziksel şiddet gördüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında en çok şiddeti uygulayan öğrencilerin erkek cinsiyete sahip olduğuna ilişkin evabi toplumda sıklıkla görülen şiddet vakalarında öne çıkan erkek cinsiyeti ile örtüşmektedir. Buna göre erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklarda bilinç oluşturulmaya çalışılmalı, çocuklar için olumsuz model olacak tüm etkenler uzaklaştırılmalıdır. Toplumda yerleşen ve erkek çocuklara yerleştirilmeye çalışılan 'sen erkeksin' algısı 'sende karşıdaki gibi insansın' algısına dönüştürülmelidir.

Öğretmenlerin sınıfta şiddetin görülme sıklığını haftada bir ya da birkaç gün olarak belirtmesi gerek sınıf içi iletişim ve gerekse çocuklar arası ilişkilerde şiddetin yer aldığını göstermektedir. Buna göre şiddet bir iletişim aracı olarak görülmemeli, sağlıklı iletişim yolları kurulmalıdır.

Okul öncesi öğretmenleri istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında ya çocukla göz teması kurarak ya da uyarılarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı istenmeyen davranış gördüğü çocuğu müdüre götürdüğünü belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin şiddete ilişkin herhangi bir eğitim / seminer almadıkları sonucunu doğrular niteliktedir. Buna göre öğretmenlerin genellikle şiddeti genellikle fiziksel cezalandırma olarak gördüğü yukarıdaki davranışların psikolojik şiddet kapsamına girdiğini bilmediklerini kanıtlar niteliktedir.

Ne yazık ki şiddet hayatımızın her safhasında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde sosyal öğrenme ile yerleşen davranışlar ileriki dönemlerde de bireyin yaşamında yer bulacaktır. Öğretmeninden, ailesinden ya da toplumdan şiddet gören birey kendisinde bu davranışı gösterecektir.

Öğretmenlerin şiddetle ilgili hizmet içi eğitim, seminer vs. alması bu konu hakkında bilgi ve farkındalıklarını arttıracaktır. Öğretmenlere hiçbir probleme şiddetin çözüm olmadığı, sağlıklı iletişim kurma yolları ve bunun önemi anlatılarak öğretmenlerin çocuklarla iletişimi ve problem durumlara karşı çözüm yolları gözlemlenmelidir.

Unutulmamalıdır ki okul öncesi öğretmeni çocuklar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Ancak şiddetin olmadığı bir toplumda yetişen çocuk sağlıklı ve mutlu bir birey olur.

Kaynakça

Akbaba, S., Yerin Güneri, O. ve Erdur Baker, O. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojileri çocukları ve gençleri nasıl etkiliyor?, I Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, İstanbul.

Alkan, H.B. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Anderson, C. A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression, *Annual Review of Psychology*, 53, 27-

Astor, R.A. & Meyer, H. A. (2001). The conceptualization of violence-prone school sub contexts. *Urban Education*, 36(3), 374-399.

Avcı, R. (2006). *Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri Öfke ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ayan, S. (2006). Şiddet ve Fanatizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7 (2), 191-209.

Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim- Online*, 151,

[Online]: <http://www.meb.gov.tr> adresinden 08.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Crick, N.R. ve Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-physiological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Virginia: ASCD.

Koc, M. (2006). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla bas etmede sporun işlevselliği, *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart, İstanbul.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev: Cem Muhtaroğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.

Orpinas, P., ve Horne, M. A. (2006). *Bullying prevention: Creating positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 2(2), 531-562.

Subaşı, N. & Akın, A. (2006). http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/iligiliyayinlar/pdf/kadina_yon_siddet.pdf. 18.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Terzi S. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: Kendini toparlama gücü, *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 73-82.

Tor, H. ve Sargin, N. (2005). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, 28-30 Eylül, 751-756.

Türk Eğitim-Sen. (2005). *Şiddet ve taciz. İlköğretim 7.ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin okulda şiddet ve taciz kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları*, Ankara.

Verlinden, S. Hersen, M. ve Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings, *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.

Walker, H. M. ve Walker, J, E. (2000). Key questions about school safety critical issues and recommended solutions, *preventing school violence*, NASSP Bulletin/March, 46-55.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşlılara Yönelik Tutumlarının belirlenmesi

**Dilek Kıymaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Tuğba Çınarlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yasemin Soy, Kastamonu Üniversitesi
Zeliha Koç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi**

Giriş

Yaşlılık, her insanın deneyimlediği yaşamın önemli evrelerinden biri olmakla birlikte, bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve mental anlamda güçlerini bir daha geri gelmeyecek şekilde kaybettikleri bir dönemdir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2010). Yaşlılık dönemi farklı şekilde sınıflandırılmakla birlikte, genellikle 65 yaş ve üstü yaşlılık döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Tümerdem, 2006; Taşcı, 2010). Günümüz dünyasında özellikle tıbbi ve teknolojik gelişmeler, hastalıkların önlenmesi, etkili bakım ve tedavi yöntemleri kullanarak ölümlerin azaltılması, doğumdan beklenen yaşam süresini uzatmakta diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de yaşlı nüfusta artışa neden olmaktadır (Tümerdem, 2006; Mandıracıoğlu, 2010).

Dünya Sağlık Örgütü, gelişmekte olan ülkelerde 65 yaş ve üzeri insan sayısının 2010 yılında 524 milyon olduğunu; 2050 yılında bu sayının 1.5 milyara ulaşacağını ve yaşlı nüfusun en çok gelişmekte olan ülkelerde artış göstereceğini bildirmektedir (World Health Organization Global Health and Ageing, 2011). Türkiye gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan ve yaşlanma sürecinin hızlı olduğu ülkelerden biridir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2013 yılı kayıtlarına göre Türkiye nüfusu 76.481.847 olmakla birlikte, 5.875.603 kişi 65

ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). Bununla birlikte Türkiye’de 65 yaş üzeri nüfusun 2030 yılında toplam nüfusun %10.8’ini, 2040 yılında %13.6’sını ve 2050 yılında ise %17.3’ünü oluşturması beklenmektedir (Akın, 2012).

Yaşlanma süreciyle birlikte yaşlılarda biyolojik, psikolojik, fizyolojik olarak gerilemeler meydana gelmekte, fonksiyonlarda gözle görülür yetersizlikler ortaya çıkmakta, günlük yaşam aktiviteleri ile ilgili zorluklar yaşanmaktadır. Yaşlılarda meydana gelen bu fizyolojik ve fiziksel değişimler, bireylerin günlük yaşam aktivitelerini sınırlayarak yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tajvar, Arab ve Montazeri., 2008). Bu nedenle, yaşlı nüfusun topluma entegre edilmesi, aile ve akrabalık ilişkilerinin güçlendirilmesi, yaşlı bireylerin topluma tekrar kazandırılması son derece önemlidir (Bayraktar, 2002).

Yaşlı bireylerin refahının artırılmasına yönelik olumlu çaba ve girişimlere karşın, yaşlıların yaşadığı statü, rol ve işlev kaybı, iletişimsizlik yaşlılara karşı olumsuz tutum ve davranışlar gelişmesine neden olmakta bu doğrultuda bu konuda bilimsel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşlı bakımında amaç, hastalıkların tedavisi kadar yaşlının fiziksel, mental ve ruhsal olarak fonksiyonel kapasitesini en üst düzeyde tutarak yaşam kalitesini arttırmak, yaşlı bireylerin mümkün olduğu kadar sağlıklı ve bağımsız olmasını sağlamaktır (Erdem ve Emel, 2004; Yıldırım ve Karadakovan, 2004). Sağlık bakım profesyonellerinin yaşlılara karşı sergiledikleri olumsuz değer, inanç, davranış ve tutumlar yaşlı bireylere verilen hizmetin kalitesine de etki etmektedir. Bu nedenle sağlık bakım profesyonellerinin yaşlılara karşı dikkatini ve farkındalıklarını artırmak ve onlara karşı

geliştirecekleri tutumları iyileştirmek son derece önemlidir (Ünalın, Soyuer ve Elmalı., 2012).

Amaç

Üniversite öğrencilerinin yaşlılara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin yaşlı bireylere karşı tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik ve mesleki özellikleri yaşlı bireylere karşı tutumlarını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşlılara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma 12 Şubat- 26 Şubat 2018 tarihleri arasında Kastamonu Üniversitesi Çatal Zeytin Meslek Yüksek Okulu Yaşlı Bakımı ile Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programında okumakta olan, araştırmaya katılmayı kabul eden 178 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Anket formunun uygulandığı günlerde izinli yada raporlu olan ve anket formunu eksik dolduran öğrenciler (n=52) araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Anket formunun cevaplanma oranı %76.4'dür.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 17 sorudan oluşan bir anket formu ile Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplandı. Üniversite öğrencilerini tanıttıcı bilgi formu, öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ile yaşlılara yönelik tutumlarını

belirlemeye yönelik toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Anket formu 10 kişilik bir grupta ön uygulama yapılarak test edilmiş ve pilot çalışmaya katılan öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilip bilgilendirilmiş onamları alındıktan sonra veriler araştırmacılar tarafından toplanmaya başlanmıştır. Yaklaşık olarak veri toplama süresi 10-15 dakika sürmüştür. Üniversite öğrencilerine araştırmaya katılıp katılmama konusundaki kararın tamamen kendilerine ait olduğu, anket formuna isimlerinin yazılmayacağı ve bu çalışmadan toplanacak verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya ilgili kurumdan izin alındıktan sonra başlanmıştır. Verileri toplamak amacıyla araştırma kapsamına alınan öğrencilerden de bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği

Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği, Kogan (1961) tarafından insanların yaşlılara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan, Duyan ve Gelbal (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği 17'si olumsuz ve 17'si olumlu olmak üzere toplam 34 madde ile iki alt boyuttan oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan ilk 17 madde Olumsuz Tutum Alt Ölçeği'ne aittir. Ölçeğin 18-34 arasında yer alan maddeleri ise Olumlu Tutum Alt Ölçeği'ne aittir. Yaşlılara Yönelik Olumlu Tutumlar Alt Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar ile Yaşlılara Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Ölçeği'nden alınan düşük puanlar yaşlılara yönelik olumlu tutuma sahip olduğuna işaret etmektedir. Her bir alt ölçekten alınabilecek puanlar 17 ile 119 ve Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınabilecek

puanlar ise 34 ile 238 arasında değişmektedir. Duyan ve Gelbal, Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.840, Yaşlılara Yönelik Olumlu Tutumlar Alt Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.789, Yaşlılara Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.794 olarak saptamışlardır. Bu çalışmada ise Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.678, Yaşlılara Yönelik Olumlu Tutumlar Alt Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.770, Yaşlılara Yönelik Olumsuz Tutumlar Alt Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.705 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşlılara yönelik tutumlarına ilişkin verilerin istatiksel analizi, bilgisayar ortamında SPSS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde yüzdeler hesaplaması, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem t testi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmaya katılan 178 öğrencinin %55.1'inin yaşlı bakımı, %44.9'unun engelli bakımı ve rehabilitasyon bölümünde öğrenim gördüğü, %67.4'ünü kız, %32.6'sını erkek öğrencilerin oluşturduğu, %98.9'unun bekar olduğu, %39.9'unun geniş ailede yetiştiği, %38.8'inin aile büyükleri ile yaşadığı, %30.9'unun aile büyüklerine bakım verdiği ve %82'sinin aile büyüklerine bakım vermede istekli oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur. Bu çalışmada

Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması ile Olumsuz Tutumlar ölçek alt boyutu ve Olumlu Tutumlar ölçek alt boyutu puan ortalaması sırasıyla 118 ± 14.1 , 64.6 ± 10.5 ve 63.6 ± 10.5 olarak belirlendi. Öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının yaş, sınıf, cinsiyet, medeni durum, ailesinin eğitim düzeyi, yaşadığı yerleşim birimi, aile büyükleri ile yaşama, aile büyüklerine bakım verme ve bakım verirken istekli olma durumlarına göre farklılık göstermediği belirlendi ($p>0.01$). Öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının okudukları bölüm ($p=0.022$) ve yetiştikleri aile tipine ($p=0.023$) göre farklılık gösterdiği saptandı (Tablo 2). Araştırmaya katılan öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği Olumsuzluk Alt Boyut puan ortalamasının, öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, okumakta olduğu bölüm, yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, aile büyükleri ile birlikte yaşama, yaşlı aile büyüklerine bakım verme durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği saptandı ($p>0.01$). Buna karşın öğrencilerin Olumsuzluk Alt Boyut Puan ortalamasının öğrencilerin yaşlı aile büyüklerine bakım verirken gönüllü olma durumuna göre farklılık gösterdiği belirlendi ($p=0.028$) (Tablo 3). Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği Olumluluk Alt Boyut Puan ortalamasının öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, yaşadığı yerleşim birimi, ailesinin yaşadığı yerleşim birimi, aile büyükleri ile birlikte yaşama durumu, yaşlı aile büyüklerine bakım verme durumu gibi özelliklerine göre farklılık göstermediği saptandı ($p>0.01$). Olumluluk Alt Boyut Puan ortalamasının öğrencilerin okuduğu bölüme göre farklılık gösterdiği saptandı ($p=0.006$) (Tablo 4).

Tartışma

Türkiye’de yaşayan yaşlı birey sayısının genel nüfus içerisindeki oranı, diğer ülkelere paralel bir şekilde hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Yaşlı nüfustaki bu artış oranına karşın gerontolojik alandaki gelişmelerin yaşlıların beklenti ve gereksinimlerini tam olarak karşılayamaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Danış ve Kara, 2017).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bu çalışmada öğrencilerin yaklaşık olarak %40’ının geniş ailede yetiştiği ve onlar ile birlikte yaşadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Ucin ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında öğrencilerin %21.4’ünün, Danış ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise öğrencilerin %16.4’ünün hanelerinde en az bir yaşlı birey ile birlikte yaşamlarını sürdürmekte oldukları saptanmıştır. Ailede yaşlı bir birey ile yaşamının genç kuşağın yaşlı bireylere yönelik tutumlarını etkileyebilecek önemli bir faktör olduğu düşünülmekle birlikte sosyo-kültürel yapıdaki hızlı değişimler ve gelişmeler, yaşlı bireyin aile içindeki yerini, önemini, gücünü ve otoritesini etkileyerek geleneksel geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına geçiş sürecini hızlandırmıştır (Danış, 2009). Geniş aileyle karşılaştırıldığında çekirdek aile kültüründe yaşlı bireyin bulunmaması, genç neslin yaşlı bireylerle olan birincil paylaşım sürecini olumsuz yönde etkileyerek onların yaşlı bireyleri tanıyamamalarına ve iletişim kuramamalarına yol açmıştır. Bu doğrultuda günümüz toplumunda genç kuşaklar arasında yaşlı bireyleri tanıyamaktan ve onlarla iletişim kuramaktan kaynaklanan bazı ön yargıların oluştuğu düşünülmektedir

Bu çalışmada Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması ile Olumsuz Tutumlar ölçek alt boyutu ve Olumlu Tutumlar ölçek alt boyutu puan ortalaması sırasıyla 118 ± 14.1 , 64.6 ± 10.5 ve 63.6 ± 10.5 olarak belirlendi. Alkaya ve Okuyan (2017) ise çalışmalarında öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamasını 121.1 ± 10.7 olarak bulmuşlardır.

Öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının okudukları bölüm ($p=0.022$) ve yetiştikleri aile tipine ($p=0.023$) göre farklılık gösterdiği, engelli bakımı ve rehabilitasyonu bölümünde okuyan ve geniş aile ortamında yetişen öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptandı. Bu çalışmada aile büyükleri ile birlikte yaşama, yaşlı aile büyüklerine bakım vermede gönüllü olma ve öğrenim görülen sınıfın öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puanlarını etkilemediği belirlenmiş olmasına karşın Alkaya ve Okuyan'ın (2017) çalışmasında evinde yaşlı birey ile yaşama ($p=0.003$), yaşlı aile üyelerine bakım verme ($p=0.001$), gelecekte yaşlı insanlara bakım verme konusunda istekli olma durumunun ($p=0.001$); Güven ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında ise öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfın Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarını etkilediği bildirilmiştir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda yaşlı bir aile üyesi ile yaşamaya istekli olanların bu konuda daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları (Güven, Uçakan Muz ve Efe Ertürk, 2012; Usta, Demir, Yönder ve Yildiz, 2012); öğrencilerin birçoğunun ailesinde yaşlı insanlar bulunduğu, onlarla yaşama deneyimleri olduğu bu nedenle yaşlılar ile ilgili tutumlarının olumlu olduğu bildirilmiştir (Lambrinou, Sourtzi, Kalokerinou ve Lemonidou, 2009).

Bununla birlikte öğrencilerin Olumsuzluk Alt Boyut puan ortalamasının öğrencilerin yaşlı aile büyüklerine bakım verirken gönüllü olma durumuna göre farklılık gösterdiği ($p=0.028$), yaşlı aile büyüklerine bakım vermede gönüllü olma durumunu olumsuz olarak cevaplayan öğrencilerin puan ortalamalarının, olumlu olarak cevaplayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlendi. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Alkaya ve Okuyan (2017) çalışmalarında yaşlı insanlara bakım verme konusunda istekli olan öğrencilerin ($p=0.001$) Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamasının daha yüksek olduğunu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu belirlemişlerdir.

Diğer yandan Olumluluk Alt Boyut Puan ortalamasının öğrencilerin okuduğu bölüme göre farklılık gösterdiği ($p=0,006$) engelli bakımı ve rehabilitasyonu bölümünde okuyan öğrencilerin olumlu tutum puan ortalamalarının, yaşlı bakımında okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptandı. Araştırma bulgularıyla uyumlu olarak Köse ve arkadaşlarının (2015) farklı bölüm öğrencilerinin yaşlılara yönelik tutumlarını saptamaya yönelik olarak yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün yaşlılara yönelik tutumlarını etkilediği bildirilmiştir. Araştırma bulgularına karşın Danış ve Kara (2017) öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün yaşlılara yönelik tutumlarını etkilemediğini saptamışlardır.

Yaşlı nüfusun giderek artış gösterdiği günümüz dünyasında Türkiye'nin kuzeyinde Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin meslek yüksek okulunda okumakta olan öğrencilerin yaşlılara yönelik tutumlarını belirleyen ilk çalışma olması, araştırma kapsamındaki örneklem sayısı ile birlikte

cevaplama oranının yüksek olması ve bu araştırmadan elde edilen bulguların öğrencilere yönelik olarak yapılacak olan eğitimlerde kullanılacak olması bu araştırmanın güçlü yönleridir.

Bu çalışmada veriler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine dayalı olarak anket formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulguların öğrencilerle eş zamanlı görüşmelere dayalı olmaması, yaşlılara karşı tutumlarını değerlendirmek için gözlemler yapılamaması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Bu konuda bundan sonra yapılacak çalışmalarda veriler toplanırken öğrencilerle eşzamanlı olarak grup görüşmeleri yapılması, eğitim aldıkları ve staj yaptıkları alanlarda yaşlılara karşı tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek için gözlem ve değerlendirmeler yapılması önerilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin yaşlılara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonrasında öğrencilerin %39.9'unun geniş ailede yetiştiği, %30.9'unun yaşlı aile büyüklerine bakım verdiği, geniş ailede yetişen ve yaşlı aile büyüklerine bakım verme konusunda gönüllü olanların öğrencilerin Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin yaşlı bakımına yönelik olumlu tutum ve farkındalıklarını artırmak üzere;

- Müfredat programına yaşlı bakımı ile ilgili ayrı bir dersin konulması,
- Yaşlılık dönemi ve yaşlı bakımına ilişkin konulara ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi,

- Yaşlı bakımına yönelik dikkat çekecek etkinliklere katılımlarının sağlanması,
- Mezuniyet sonrası geriatri bakımı konusunda programların düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akı, A., Aslan, D., & Ertem M. (2012) *Toplumsal cinsiyet ve yaşlılık, yaşlı sağlığı: sorunlar*

ve çözümler. 1. Baskı. Ankara: Palme Yayıncılık. 17-25.

Alkaya, S. A., & Okuyan, C. B. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin yaşlı bireylere yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-52.

Bayraktar, R., Gökçe Kutsal, Y., (2002) *”Yaşamın ikinci yarısına farklı bakış açıları”geriatri içinde*. İstanbul: Turgut Yayıncılık. 123-131.

Daniş, MZ., (2009) “Türkiye’de yaşlı nüfusun yalnızlık ve yoksulluk durumları ve sosyal hizmet uygulamaları açısından bazı çıkarımlar”, *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 20 (1), 67-84.

Daniş, M. Z., Kara, H. Z., Çolak, F., Kirpik, S., Ayyıldız, A. (2015) Sosyal hizmet ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin yaşlılara yönelik tutumları. *Tarih Okulu Dergisi*, 24(8), 539-559.

Daniş, M. Z., & Kara, A. G. H. Z. (2017) Üniversite Öğrencilerinin Yaşlı Bireylere İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 221-233.

Erdem, M., & Emel, F. H. (2004). Yaşlılarda mobilite düzeyi ve düşme korkusu. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 7(1).1-10.

Güven, Ş., Muz, G. U., Ertürk, N. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşliayrimciliğine ilişkin tutumları ve bu

tutumların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(2), 99-105.

Hablemitoğlu, Ş., Özmete, E., (2010) *Yaşlı refahı, yaşlılar için sosyal hizmet*. Ankara:Kilit Yayınları. 55-74

Köse, G., Ayhan, H., Taştan, S., İyigün, E., HATİPOĞLU, S., & Açıkel, C. H. (2015). Sağlık alanında farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Gulhane Medical Journal*, 57(2), 145-152.

Lambrinou, E., Sourtzi, P., Kalokerinou, A., & Lemonidou, C. (2009). Attitudes and knowledge of the Greek nursing students towards older people. *Nurse education today*, 29(6), 617-622.

Mandıracıoğlu, A. (2010). Dünyada ve Türkiye'de yaşlıların demografik özellikleri. *Ege Tıp Dergisi*, 49 (3). 39-45.

Taşçı, F. (2010). Yaşlılara yönelik sosyal politikalar: İsveç, Almanya, İngiltere ve İtalya örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, 1, 175-202.

Tajvar, M., Arab, M., & Montazeri, A. (2008). Determinants of health-related quality of life in elderly in Tehran, Iran. *BMC Public Health*, 8(1), 323.

Tümerdem, Y. (2006). Gerçek yaş (Real age). *Turkish Journal of Geriatrics*, 9(3), 195-196.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK), 2013. <http://www.tuik.gov.tr>. Erişim tarihi 01/04/2018.

Ucun, Y., Mersin, S., & Öksüz, E. (2015). Gençlerin yaşlı bireylere karşı tutumu. *Journal of International Social Research*, 8(37), 1143-1149

Usta, Y. Y., Demir, Y., Yönder, M., & Yildiz, A. (2012). Nursing students' attitudes toward ageism in Turkey. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 54(1), 90-93.

Ünalın, D., Soyuer, F., & Elmalı, F. (2012). Geriatri merkezi çalışanlarında yaşlı tutumunun değerlendirilmesi. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 2(3): 115-120.

Yıldırım ,Y. K., Karadakovan, A., (2004) The Relationship Between Fear of Falling, Activities of Daily Living and Quality of Life Among Elderly Individuals. *Turkish Journal of Geriatrics*.7, 78-83.

World Health Organization Global Health and Ageing. (2011) National İnstitute on Aging. National Institute of Health. NIH Publication. 11, 7737

Tablo 1 Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamaları

| <i>Ölçek Alt Boyutları</i> | <i>A.O ± S.S</i> |
|---------------------------------------|------------------|
| Olumsuz Tutum Alt Ölçeği | 64.6 ± 10.5 |
| Olumlu Tutum Alt Ölçeği | 63,6 ± 10,5 |
| Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği | 118 ± 14.1 |

Tablo2 Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği Puanının Karşılaştırılması

| ÖZELLİKLER | | A.O ± S.S Med(Min-Max) | p Değeri Test Değeri |
|--|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Yaş grupları | 18-21 yaş | 118.20±14.10 | p=0.574 |
| | 22-26 yaş | 116.22±14.19 | t=0.564 |
| Bölümü | Yaşlı bakım | 115.82±13.02 | p=0.022 |
| | Engelli bakım ve rehabilitasyonu | 120.68±14.94 | t=-2.317 |
| Sınıfı | 1.sınıf | 116.34±16.17 | p=0.277 |
| Cinsiyet | 2.sınıf | 118.80±12.96 | t=-1.091 |
| | Kız | 118.58±11.87 | p=0.497 |
| Medeni Durumu | Erkek | 116.81±17.88 | t=0.682 |
| | Evli | 114.00±15.56 | p=0.776 |
| Annesinin Eğitim Düzeyi | Bekar | 118.05±14.11 | t=-0.403 |
| | Okur-yazar değil | 121.50(95.0-134.0) | |
| Annenin Mesleği | Okur-yazar | 120.0(91.0-150.0) | |
| | İlkokul | 118.0(60.0-145.0) | p=0.714 |
| | Ortaokul | 121.50(97.0-147.0) | χ ² =2.909 |
| | Lise | 122.50(76.0-130.0) | |
| | Üniversite | 125.50(111.0-179.0) | |
| Babasının eğitim düzeyi | Ev hanımı | 120.0(60.0-150.0) | |
| | Memur | 125.50(105.0-179.0) | p=0.741 |
| | Emekli | 116.0(111.0-118.0) | χ ² =1.250 |
| Babasının mesleği | İşçi | 114.0(76.0-147.0) | |
| | Okur-yazar değil | 118.12±12.46 | |
| | Okur-yazar | 118.26±13.54 | |
| | İlkokul | 116.81±13.26 | p=0.959 |
| | Ortaokul | 118.10±14.54 | F=0.331 |
| Yetiştirdiği aile tipi | Lise | 120.86±10.88 | |
| | Üniversite | 117.64±25.42 | |
| | Memur | 115.00(76.0-179.0) | |
| | Emekli | 115.00(82.0-150.0) | |
| | İşçi | 118.50(60.0-140.0) | p=0.402 |
| | Çiftçi | 118.50(91.0-145.0) | χ ² =6.192 |
| | Serbest meslek | 122.0(91.0-143.0) | |
| Çalışmıyor | 125.00(102.0-134.0) | | |
| Allesinin yaşadığı yerleşim birimi | Vefat etmiş | 123.50(104.0-136.0) | |
| | Geniş aile | 123.0(60.0-150.0) | p=0.023 |
| Allesinin sosyal güvencesi olma durumu | Cekirdek aile | 117.0(82.0-179.0) | U=3034.50 |
| | İl | 119.0(60.0-179.0) | p=0.719 |
| | İlçe | 118.0(76.0-150.0) | χ ² =0.475 |
| Allesinin gelir durumu | Köy | 121.0(91.0-145.0) | |
| | Evet | 118.0(60.0-179.0) | p=0.304 |
| Allesinin gelir durumu | Hayır | 123.0(95.0-135.0) | U=2556.00 |
| | Gelir giden den az | 117.50±13.06 | p=0.642 |
| | Gelir gidere eşit | 118.56±14.86 | F=0.587 |
| Allesinin büyükleri ile birlikte yaşama durumu | Gelir giden den fazla | 114.85±10.39 | |
| | Evet | 119.12±14.42 | p=0.402 |
| Yaşlı aile büyükleri ne bakım verme durumu | Hayır | 117.29±13.89 | t=0.840 |
| | Evet | 122.0(60.0-150.0) | p=0.230 |
| Yaşlı aile büyükleri ne bakım görmüş olma durumu | Hayır | 118.0(82.0-179.0) | U=3001.00 |
| | Evet | 119.50(60.0-150.0) | p=0.723 |
| Yaşlı aile büyükleri ne bakım görmemiş olma durumu | Hayır | 117.5(82.0-179.0) | U=2242.50 |

Med (Min- Max): Ortanca (minimum-maksimum) A.O ± S.S: Aritmetik Ortalama ± Standart Sapma F: Varyans Analizi test istatistiği t: Bağımlı örnekler t test istatistiği χ²: Kruskal Wallis test istatistiği

Tablo 3 Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği Olumsuzluk Alt Boyut Puanının Karşılaştırılması

| ÖZELLİKLER | | A.O ± S.S | p Değeri |
|--|-----------------------------------|----------------|-----------------------|
| | | Med (Min- Max) | Test Değeri |
| Yaş grupları | 18-21 yaş | 64.7 ± 10.7 | p=0.955 |
| | 22-26 yaş | 64.5 ± 9.8 | t=0.57 |
| Bölümü | Yaşlı bakımı | 64.8 ± 10.6 | p=0.789 |
| | Engelli bakımı ve rehabilitasyonu | 64.4 ± 10.5 | t=0.268 |
| Sınıfı | 1.sınıf | 66.1 ± 9.7 | p=0.192 |
| | 2.sınıf | 63.9 ± 10.9 | t=1.309 |
| Cinsiyeti | Kız | 64.3 ± 9.8 | p=0.564 |
| | Erkek | 65.3 ± 12.1 | t=-0.578 |
| Annesinin eğitim düzeyi | Okur yazar değil | 65 (44 - 93) | |
| | Okuryazar | 59 (49 - 79) | |
| | İlkokul | 65 (36 - 91) | |
| | Ortaokul | 67.5 (45 - 82) | p=0.251 |
| | Lise | 59.5 (48 - 83) | χ ² = 6.61 |
| Annesinin mesleği | Ev hanımı | 10.4 ± 64.7 | |
| | Memar | 14.8 ± 52.8 | p=0.105 |
| | Emekli | 11 ± 70.3 | F=2.080 |
| | İşçi | 9.2 ± 65.9 | |
| | Okur yazar değil | 7.6 ± 62.4 | |
| Babasının eğitim düzeyi | Okur-yazar | 11.4 ± 62.8 | |
| | İlkokul | 10.9 ± 64.9 | p=0.680 |
| | Ortaokul | 10.1 ± 66.7 | F=0.626 |
| | Lise | 8.7 ± 63.3 | |
| | Üniversite | 14.6 ± 63.5 | |
| Babasının mesleği | Memur | 13.8 ± 63.5 | |
| | Emekli | 10.1 ± 65.5 | |
| | İşçi | 11.1 ± 66.2 | |
| | Çiftçi | 9.9 ± 64.2 | p=0.847 |
| | Serbest meslek | 10.8 ± 64.8 | F=0.446 |
| | Çalışmıyor | 11.6 ± 61.2 | |
| Yetiştirdiği aile tipi | Vefat etmiş | 7.5 ± 62.5 | |
| | Geniş aile | 10.4 ± 62.8 | p=0.059 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | Çekirdek aile | 10.5 ± 65.9 | t=-1.901 |
| | İl | 11.9 ± 64.2 | |
| | İlçe | 9.5 ± 65.6 | p=0.497 |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Köy | 10.8 ± 63.4 | F=0.702 |
| | Evet | 10.5 ± 64.6 | p=0.969 |
| Ailesinin gelir durumu | Hayır | 10.8 ± 64.7 | t=-0.039 |
| | Gelir giderden az | 11 ± 64.6 | |
| | Gelir giderde eşit | 10.6 ± 64.2 | p=0.408 |
| Aile büyükleri ile birlikte yaşama durumu | Gelir giderden fazla | 8.6 ± 68.4 | F=0.900 |
| | Evet | 10.7 ± 63.2 | p=0.150 |
| Yaşlı aile büyüklerine bakım verme durumu | Hayır | 10.4 ± 65.5 | t=-1.445 |
| | Evet | 10.7 ± 63.2 | p=0.158 |
| Yaşlı aile büyüklerine bakım vermede gönüllü olma durumu | Hayır | 10.4 ± 65.5 | t=-1.417 |
| | Evet | 10.1 ± 65.4 | p=0.028 |
| | Hayır | 11.8 ± 60.9 | t=2.213 |

A.O ± S.S:Aritmetik Ortalama ± Standart Sapma Med (Min- Max):Ortanca (minimum-maksimum)

F:Varyans Analizi test istatistiği t: Bağımlı örnekler t test istatistiği χ²:Kruskal Wallis test istatistiği

Tablo 4 Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ile Yaşlılara Yönelik Tutum Ölçeği Olumluluk Alt Boyut Puanının Karşılaştırılması

| ÖZELLİKLER | | A.O ± S.S Med (Min- Max) | p Değeri Test Değeri |
|--|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Yaş grupları | 18-21 yaş | 63.9 ± 61.7 | p=0.416 |
| | 22-26 yaş | 61.7 ± 10.2 | t=0.815 |
| Bölümü | Yaşlı bakımı | 61.6 ± 9.5 | p=0.006 |
| | Engelli bakımı ve rehabilitasyonu | 66.1 ± 11.2 | t=-2.813 |
| Sınıfı | 1.sınıf | 63.5 ± 12.5 | p=0.881 |
| | 2.sınıf | 63.7 ± 9.4 | t=-0.149 |
| Cinsiyeti | Kız | 63.9 ± 9.5 | p=0.640 |
| | Erkek | 63.1 ± 12.3 | t=0.469 |
| Annesinin eğitim düzeyi | Okur yazar değil | 63.6 ± 8.6 | p=0.051 |
| | Okuryazar | 59.9 ± 9.7 | F=2.367 |
| | İlkokul | 63.3 ± 11 | |
| | Ortaokul | 67.5 ± 9.1 | |
| | Üniversite | 58.6 ± 11.4 | |
| Annesinin mesleği | Ev hanımı | 63.5 ± 10.2 | |
| | Memur | 67.5 ± 19.2 | p=0.852 |
| | Emekli | 66.3 ± 9.5 | F=0.262 |
| | İşçi | 63 ± 12.7 | |
| Babasının eğitim düzeyi | Okur yazar değil | 61.5 ± 6.9 | |
| | Okur-yazar | 62.1 ± 8.5 | p=0.588 |
| | İlkokul | 62.8 ± 10.3 | F=0.749 |
| | Ortaokul | 65.8 ± 11.3 | |
| | Lise | 65.1 ± 10 | |
| Babasının mesleği | Üniversite | 62.1 ± 14.6 | |
| | Memur | 62 (32 - 91) | |
| | Emekli | 59 (46 - 80) | p=0.563 |
| | İşçi | 64.5 (32 - 81) | χ ² =4.854 |
| | Çiftçi | 62 (41 - 77) | |
| | Serbest meslek | 66 (45 - 92) | |
| | Çalışmıyor | 62 (58 - 85) | |
| Vefat etmiş | 66.5 (49 - 72) | | |
| Yetiştirdiği aile tipi | Geniş aile | 63.7 ± 11.3 | p=0.920 |
| | Çekirdek aile | 63.6 ± 10 | t=0.101 |
| Ailesinin yaşadığı yerleşim birimi | İl | 62.4 ± 11.3 | p=0.397 |
| | İlçe | 64.8 ± 10.7 | F=0.928 |
| | Köy | 62.9 ± 9.2 | |
| Ailesinin sosyal güvencesi olma durumu | Evet | 63.3 ± 10.8 | p=0.389 |
| | Hayır | 64.9 ± 9.5 | t=-0.863 |
| Ailesinin gelir durumu | Gelir giderden az | 63.1 ± 10.7 | p=0.899 |
| | Gelir giderden eşit | 63.8 ± 10.7 | F=0.106 |
| | Gelir giderden fazla | 64.2 ± 8.6 | |
| Aile büyükleri ile birlikte yaşama durumu | Evet | 63.3 ± 9.9 | p=0.750 |
| | Hayır | 63.8 ± 10.9 | t=-0.319 |
| Yaşlı aile büyüklerine bakım verme durumu | Evet | 62.7 ± 11.9 | p=0.433 |
| | Hayır | 64 ± 9.8 | t=-0.786 |
| Yaşlı aile büyüklerine bakım vermede gönüllü olma durumu | Evet | 64.3 ± 10.4 | p=0.052 |
| | Hayır | 60.4 ± 10.6 | t=1.956 |

A.O ± S.S: Aritmetik Ortalama ± Standart Sapma, Med (Min- Max): Ortanca (minimum-maksimum)
 F: Varyans Analizi test istatistiği t: Bağımlı örnekler t test istatistiği
 χ²: Kruskal Wallis test istatistiği

Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimleri Ile Şiddete Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fikret Gülaçtı, Erzincan üniversitesi
Zeynep Çiftci, Uzman Psikolojik Danışman
Bünyamin Çetinkaya, Giresun Üniversitesi
Nusrettin Yılmaz, Erzincan Üniversitesi

1- GİRİŞ

Şiddet, güç ve zor kullanarak kişinin ruhsal, toplumsal ve fiziksel yönden zarar görmesine neden olabilecek girişimlerin tümüdür (Adıbelli, Saçan ve Türkoğlu, 2018) . Kişilerin motivasyonunu, iş ve yaşam doyumunu olumsuz etkileyen psikolojik şiddet duygusal bir saldırdır. Bir veya daha fazla kişinin bir başka kişiye karşı düşman ve etik olmayan yöntemlerle sistemli bir şekilde uyguladığı ruhsal terör olarak tanımlanmıştır (Leymann, 1990; Cogenli ve Barli, (2013). Etkilenen ve etkileyen yapıların fazlalığı nedeniyle şiddet çok boyutlu ele alınması ve çok disiplinli olarak mücadele edilmesi gereken önemli sosyal sorunlardan biridir. Çünkü, bir bütün olarak tüm toplumun psikolojik ve beden sağlığını tehdit altına alabilmekte aynı zamanda kişilerarası ilişkiler ele alındığında kişinin diğer insanlara olan güvenini azaltabilmekte, sosyal ve duygusal gelişimlerine ket vurabilmekte hatta bireylerin kendilerine olan özgüvenini düşürebilmekte ve bireylere kaygı, korku, endişe gibi hisler yaşatabilmektedir. Şiddet, günümüzde özellikle sadece bölgesel değil tam zıt olarak küresel bir sorun olmakla birlikte, farklı boyutlarıyla toplulukları, kültürleri, toplumun her kesimini etkileyebilmektedir.

Kişiyi dinin ne anlam ifade ettiği ve dinini nasıl yaşadığı ile ilgili bir ifade olan dini yönelim kavramı, bireyin dini hayatında motive edici kaynakların neler olduğu ve bireyin din ile ilgili algı ve yaklaşımlarının ortaya konması bakımından

önemlidir. Ve bireylerin dine yönelik duygu ve düşünceleri aynı değildir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanacak istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada, betimsel bir inceleme ile Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin “Dini Yönelimleri ile Şiddete Yönelik Tutumları” cinsiyet, anne baba eğitim durumu, anne baba çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

2.2. Araştırma Grubu: Araştırma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören toplam 210 öğrenci oluşmuştur.

Araştırma Grubunu Demografik Özellikleri

| Değişken | Gruplar | F | % |
|--------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 59 | 28,1 |
| | Kadın | 151 | 71,9 |
| Anne Eğitim | Okur Yazar | 46 | 21,9 |
| | İlkokul | 92 | 43,8 |
| | Ortaokul ve Lise | 52 | 24,8 |
| | Üniversite | 20 | 9,5 |
| Baba Eğitim | Okur Yazar | 9 | 4,3 |
| | İlkokul | 85 | 40,5 |
| | Ortaokul ve Lise | 66 | 31,4 |
| | Üniversite | 50 | 23,8 |
| Anne Çalışma | Çalışıyor | 25 | 11,9 |
| | Çalışmıyor | 185 | 88,1 |
| Baba Çalışma | Çalışıyor | 153 | 72,9 |
| | Çalışmıyor | 57 | 27,1 |

2.3. Veri Toplama Araçları:

Ercan (2009) tarafından geliştirilen 21 maddelik Dini Yönelim Ölçeği bireylerin dini, yönelim biçimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin toplam dört alt boyutu vardır; içsel dini yönelim (İDY), dışsal dini yönelim (DDY), katı kuralcı dini yönelim (KKDY) ve sorgulayıcı dini yönelim (SDY). Ölçeğin amacı bireyin dinianlamlandırma şeklini, dini hayatını motive edici ana unsurları ve dine bakış açısını ortaya koymaktır. Dört alt boyuttan oluşan ölçek formunda toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçek 7'li likert yapıdadır. İDY ile ilgili maddelerden yüksek puan alınması bireyin dine yönelmesinde ve dini davranışlarında içsel motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. DDY boyutundan yüksek puan alınması dine yönelmede bireysel, toplumsal ya da manevi beklentilerin var olduğunu göstermektedir. SDY boyutundan yüksek puan alınması dini sunulduğu kabul etmeyip dine karşı sorgulayıcı aynı zamanda araştırmacı bir yaklaşımın varlığını gösterir. KKDY boyutundan yüksek puan almak dinde kuralları her şeyin üzerinde gören, dinin sorgulanmasına karşı çıkan bir yönelim biçimini göstermektedir. Bu boyutlardan içsel ve dışsal dini yönelim boyutları kişiyi dinle ilgili motive edici faktörlerle ilgili sorgulayıcı ve katı kuralcı dini yönelim dinde ve inançlarda değişme ve açık olma sorgulama ile ilgilidir. Bu boyutlardan katı kuralcılık ve sorgulayıcılık boyutları birbirine ters iki yaklaşımı gösterirken diğer boyutlar için böyle bir sınıflama söz konusu değildir. Alt ölçeklerin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı sırası ile şöyledir; İDY, $\alpha=.93$; DDY, $\alpha=.83$; KKDY, $\alpha=.81$; ve SDY, $\alpha=.73$

Şiddete Yönelik Tutum Ölçeği; Adıbelli, Saçan ve Türkoğlu (2018) tarafından geliştirilen ölçek 52 maddeden ve beş faktörden (şiddetin türleri, şiddeti olağanlaştırma, kadına yönelik şiddet, şiddeti onaylamama, şiddetin farklı boyutları) oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin ilişkin Cronbach alfa değeri

.91'tir. Ölçek beşli Likert tipindedir. Bu araştırma da toplam puan üzerinden analizler yapılmıştır.

Öğrencilerin; demografik özellikleri ile ilgili bilgiler ise “Kişisel Bilgi Formu”yla elde edilmiştir.

3.BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | X | S | sd | t | p |
|-----------------|----------|-----|--------|------|-----|--------|---|
| Şiddete yönelim | Erkek | 59 | 164,55 | 6,11 | 208 | -,4,13 | 0 |
| | Kadın | 151 | 168,03 | 5,32 | | | |

Öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır($p<.05$). Kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha fazladır.

Tablo 2. Öğrencilerin Dini Yönelim Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | X | S | sd | t | p |
|--------------------------|----------|-----|-------|------|-----|-------|------|
| İçsel dini yönelim | Erkek | 59 | 35,4 | 5,21 | 208 | -4,83 | 0 |
| | Kadın | 151 | 38,22 | 3,07 | | | |
| Katı kuralcı dini yön. | Erkek | 59 | 22,05 | 5,93 | 208 | 0,5 | 0,61 |
| | Kadın | 151 | 21,6 | 5,75 | | | |
| Dışsal dini yönelim | Erkek | 59 | 20,66 | 6,44 | 208 | -1,48 | 0,14 |
| | Kadın | 151 | 21,97 | 5,47 | | | |
| Sorgulayıcı dini yönelim | Erkek | 59 | 21,74 | 7,35 | 208 | 0,64 | 0,52 |
| | Kadın | 151 | 21,07 | 6,6 | | | |

Öğrencilerin dini yönelim alt boyu olan içsel dini yönelim ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<.05$). Kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha fazladır.

Diğer alt boyutlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 3. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler | | Ortalama | | |
|-----------------|-------------------|---------|-----|----------|------|-------|
| | | Toplamı | Sd | Kare | F | P |
| Şiddete yönelim | Gruplar Arası | 356,08 | 3 | 118,69 | 3,71 | 0,012 |
| | Gruplar İçi | 6590,52 | 206 | 31,99 | | |
| | Toplam | 6946,61 | 209 | | | |

Tablo 4. Öğrencilerin Dini Yönelim Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

| | Anne Eğitim | N | Sıra | Sd | χ^2 | p |
|--------------------------|------------------|----|--------------|----|----------|-------|
| | | | Ortalama ası | | | |
| İçsel dini yönelim | Okur Yazar | 46 | 99,61 | 3 | 0,846 | 0,838 |
| | İlkokul | 92 | 108,05 | | | |
| | Ortaokul ve Lise | 52 | 108,16 | | | |
| | Üniversite | 20 | 100,38 | | | |
| Kati kuralcı dini yön. | Okur Yazar | 46 | 120,93 | 3 | 7,565 | 0,056 |
| | İlkokul | 92 | 104,45 | | | |
| | Ortaokul ve Lise | 52 | 104,84 | | | |
| | Üniversite | 20 | 104,16 | | | |
| Dışsal dini yönelim | Okur Yazar | 46 | 102,98 | 3 | 1,067 | 0,785 |
| | İlkokul | 92 | 112,89 | | | |
| | Ortaokul ve Lise | 52 | 100,93 | | | |
| | Üniversite | 20 | 104,16 | | | |
| Sorgulayıcı dini yönelim | Okur Yazar | 46 | 98,24 | 3 | 7,034 | .071 |
| | İlkokul | 92 | 97,48 | | | |
| | Ortaokul ve Lise | 52 | 117,43 | | | |
| | Üniversite | 20 | 128,05 | | | |

Yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile anne eğitim durumu arasından anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3.71, p<.05$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD sonucuna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması annesi ilkököl mezunu olanların ve annesi okuryazar olanların ortalamasından daha fazladır.

Yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin dini yönelim tüm alt boyutları ile anne eğitim durumu arasından anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler | | Ortalama | | |
|-----------------|-------------------|---------|-----|----------|------|------|
| | | Toplamı | Sd | Kare | F | P |
| Şiddete yönelim | Gruplar Arası | 114,51 | 3 | 38,17 | 1,15 | 0,33 |
| | Gruplar İçi | 6832,1 | 206 | 33,16 | | |
| | Toplam | 6946,61 | 209 | | | |

Yapılan varyans analizi sonucunda şiddete yönelik tutum puanları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin dini yönelim alt boyutu olan dışsal dini yönelim ile baba eğitim durumu arasından anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3.42, p<.05$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD sonucuna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ilkököl mezunu olanların ortalamasından daha fazladır.

Tablo 6. Öğrencilerin Dini Yönelim Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler | | Ortalama | | |
|------------------------|-------------------|---------|-----|----------|------|-------|
| | | Toplamı | Sd | Kare | F | P |
| İçsel dini yönelim | Gruplar | 64,25 | 3 | 21,41 | 1,34 | 0,26 |
| | Arası | | | | | |
| | Gruplar İçi | 3271,31 | 206 | 15,88 | | |
| | Toplam | 3335,56 | 209 | | | |
| Katı kuralcı dini yön. | Gruplar | 61,29 | 3 | 20,43 | 0,6 | 0,612 |
| | Arası | | | | | |
| | Gruplar İçi | 6952,23 | 206 | 33,74 | | |
| | Toplam | 7013,52 | 209 | | | |
| Dışsal dini yönelim | Gruplar | 332,06 | 3 | 110,69 | 3,42 | 0,018 |
| | Arası | | | | | |
| | Gruplar İçi | 6654,12 | 206 | 32,3 | | |
| | Toplam | 6986,19 | 209 | | | |
| Sorgulayıcı dini yön. | Gruplar | 329,04 | 3 | 109,68 | 2,41 | 0,068 |
| | Arası | | | | | |
| | Gruplar İçi | 9365,54 | 206 | 45,46 | | |
| | Toplam | 9694,59 | 209 | | | |

Tablo 7. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutum Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| | Anne çalışma | N | X | S | sd | t | p |
|-----------------|--------------|-----|--------|------|-----|------|-------|
| Şiddete yönelim | Çalışıyor | 25 | 169,28 | 7,28 | 208 | 2,08 | 0,038 |
| | Çalışmıyor | 185 | 166,74 | 5,48 | | | |

Öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile anne çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < .05$). Annesi çalışanların ortalaması daha fazladır.

Tablo 8. Öğrencilerin Dini Yönelim Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| | Anne çalışma | N | X | S | sd | t | p |
|-----------------|--------------|-----|--------|------|-----|------|-------|
| Şiddete yönelim | Çalışıyor | 25 | 169,28 | 7,28 | 208 | 2,08 | 0,038 |
| | Çalışmıyor | 185 | 166,74 | 5,48 | | | |

Öğrencilerin dini yönelim tüm alt boyutları ile anne çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 9. Öğrencilerin Şiddette Yönelik Tutum Puanlarının Baba Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| | Baba çalışma | N | X | S | sd | t | p |
|-----------------|--------------|-----|--------|------|-----|-----|-------|
| Şiddete yönelim | Çalışıyor | 153 | 167,26 | 5,9 | 208 | 0,9 | 0,369 |
| | Çalışmıyor | 57 | 166,45 | 5,37 | | | |

Öğrencilerin şiddete yönelik tutum puanları ile baba çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Dini Yönelim Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

| | Baba çalışma | N | X | S | sd | t | p |
|------------------------|--------------|-----|-------|-------|-----|------|-------|
| İçsel dini yönelim | Çalışıyor | 153 | 37,71 | 3,41 | 208 | 1,66 | 0,097 |
| | Çalışmıyor | 57 | 36,68 | 5,21 | | | |
| Katı kuralcı dini yön. | Çalışıyor | 153 | 21,67 | 5,58 | 208 | -0,2 | 0,842 |
| | Çalışmıyor | 57 | 21,85 | 6,37 | | | |
| Dışsal dini yönelim | Çalışıyor | 153 | 22,12 | 5,62 | 208 | 2,15 | 0,033 |
| | Çalışmıyor | 57 | 20,21 | 6 | | | |
| Sorgulayıcı dini yön. | Çalışıyor | 153 | 21,58 | 6,45 | 208 | 1,11 | 0,266 |
| | Çalışmıyor | 57 | 20,4 | 7,673 | | | |

Öğrencilerin dini yönelim alt boyutu olan dışsal dini yönelim ile baba çalışma durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < .05$). Babası çalışanların ortalaması babası çalışmayanların ortalamasından daha fazladır

Tablo 11. Öğrencilerin Şiddete Yönelik Tutumları ile Dini Yönelim Alt Boyutlarının İlişkisi

| | Şiddete yönelim | İçsel Dini yönelim | Katı Kuralcı Dini yönelim | Dışsal Dini yönelim | Sorgulayıcı Dini yönelim |
|------------------------------|--------------------|--------------------------|------------------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Şiddete yönelim | 1 | | 0,079 -,195** | | -0,113 ,168* |
| İçsel Dini yönelim | | 0,079 | 1 ,233** | ,213** | -0,049 |
| Katı kuralcı Dini yönelim | -,195** | ,233** | 1 | ,205** | -,620** |
| Dışsal dini yönelim | | | ,205** | 1 | -0,044 |
| Sorgulayıcı Dini yönelim | | | | | 1 |
| İ dini yönelim | | | | -0,044 | -,620** |

*p< .05

**p< .01

Üniversite öğrencilerinin şiddet yönelik tutum düzeyleri ile dini yönelim alt puanları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir (Tablo 11). Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile dini yönelim alt boyutları olan katı kuralcı dini yönelim ile sorgulayıcı dini yönelim arasında manidar ilişki bulunmuş olup diğer alt boyut puanları arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Şiddete yönelim ile katı kuralcı dini yönelim arasında negatif yönde ($r=-,195$, $p< .01$), sorgulayıcı dini yönelim alt boyutu ile pozitif yönde ($r=-,168$, $p< .05$) ilişki bulunmuştur.

3- SONUÇ

Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkeni ile şiddete yönelim puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ve kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı bir şekilde

fazladır. Cinsiyet değişkeni ile dini yönelim alt boyutu olan içsel dini yönelim puanları arasında da anlamlı bir farklılık vardır ve kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasında anlamlı bir şekilde fazladır. Anne eğitim durumu değişkeni ile şiddete yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır annesi üniversite mezunu olanların ortalaması okuryazar olanlardan ve ilkokul mezunlarının ortalamasından fazladır. Anne eğitim durumu değişkeni ile dini yönelim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Baba eğitim durumu değişkeni ile şiddete yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken baba eğitim durumu değişkeni ile dini yönelim alt boyutu olan dışsal dini yönelim puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Babası üniversite mezunu olanların ortalaması ilkokul mezunu olanların ortalamasından fazladır. Anne çalışma değişkeni ile şiddete yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır annesi çalışanların ortalaması annesi çalışmayanların ortalamasından fazladır. Anne çalışma değişkeni ile dini yönelim puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Baba çalışma değişkeni ile şiddete yönelik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yokken baba çalışma değişkeni ile dini yönelim alt boyutu olan dışsal dini yönelim puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Babası çalışanların ortalaması babası çalışmayanların ortalamasından fazladır. Öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile dini yönelim alt boyutları olan katı kuralcı dini yönelim ile sorgulayıcı dini yönelim arasında manidar ilişki bulunmuş olup diğer alt boyut puanları arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır.

4- KAYNAKÇA

Adıbelli, D., Saçan, S., ve Türkoğlu, N. (2018). Üniversite öğrencilerinde şiddete Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi., *Anatolian Journal of Psychiatry* 2018; 19 (2):202-209

Cogenli, M. Z., & Barli, O. (2013). The exposure of psychological violence (mobbing) in universities and an application to the academicians. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1174-1178.

Ercan, N., (2009). The predictors of attitudes toward physical wife abuse: Ambivalent sexism, system justification and religious Orientation. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.

Kadına Şiddeti Etkileyen Faktörler

Atakan Savrun, Ordu Üniversitesi

Hacer Yaşar Teke, Ordu Üniversitesi

GİRİŞ:

Şiddet; kişilerde bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan tutum ve davranışların genel adıdır. Birleşmiş Milletler (BM) Genel Meclisi bildirgesine göre kadına yönelik şiddet; cinsiyete dayalı olarak gerçekleşen, kadınlarda, fiziksel, cinsel, psikolojik, herhangi bir zarar ve üzüntü sonucunu doğuran veya bu sonucu doğurmaya yönelik özel veya kamu yaşamında gerçekleşebilen her türlü davranış, tehdit, baskı veya özgürlüğün keyfi olarak engellenmesidir” şeklinde tanımlanmaktadır(1).

Kadınların kendilerini en korunaklı yer olarak düşündükleri evlerinde ve koruyacağını sandıkları aile bireyleri tarafından farklı tip ve düzeyde şiddet gördüğü bilinmektedir(2).

Kadınların şiddete maruz kalmasın da birçok sebep bulunmaktadır. Bunlar arasında; düşük sosyoekonomik düzey, ataerkil yetiştirme tarzı, çocukken tanık olunan şiddet, ekonomik özgürlüğünün ve sağlık güvencesinin bulunmaması, partner/eşinin alkol kullanımı, kalabalık aile ortamında yaşamak, çocuk sayısı gibi bir çok sebep sayılabilmektedir(3).

Sonuç olarak kadına yönelik şiddet her toplumda görülen ve çözülmesi gerek bir sorundur.

MATERYAL VE METOT:

2013-2017 yılları arasında Ordu Eğitim ve Araştırma Hastanesi Acil Servis polikliniğine başvuran ve şiddete uğradığını ifade eden hastalara ait Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi ile tanımlanan

“Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Kayıt Formu” ları retrospektif olarak değerlendirilmiştir (4).

İstatiksel analiz için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Ortalama, standart sapma, frekans dağılımı yapıldıktan sonra risk skorunun örneklem özellikleri ile ilişkisi ki-kare ve eğitimde ki-kare testleri ile araştırılmıştır.

BULGULAR:

2013-2017 yılları arasında şiddet nedeniyle başvuran 204 olgunun bir tanesi yalnız, beş tanesi 112 acil servis bağlantısıyla ve % 97 si (n=198) ise bir yakını ile birlikte acil servise başvuruda bulunmuştur. Olguların % 14.7 si (n=30) çocuğuyla birlikte acil servise başvurmuştur. Olguların acil serviste kalma süreleri ise ortalama 1.81 ± 0.79 saattir. Olguların yaş, çocuk sayısı ve hane halkı ortalamaları Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Olguların yaş, çocuk ve yaşadığı kişi sayısı ile ortalama dağılımı

| | En Az | En Fazla | Ortalama |
|-------------------------------|-------|----------|-------------------|
| Yaş | 16 | 66 | 32.57 ± 10.20 |
| Çocuk Sayısı | 0 | 6 | 1.71 ± 1.21 |
| Birlikte yaşadığı kişi sayısı | 0 | 11 | 3.84 ± 1.36 |

Olguların % 17.2 sinin (n=35) çocuğu olmamakla birlikte, bir çocuklu olgu % 27 (n=55), iki çocuklu olgu % 33.8 (n=69), üç çocuklu olgu %13.7 (n=28) ve üç üzeri sayıda çocuk sahip olan olgu oranı % 8.4 (n=17) dir. Olgularımız % 32.8 (n= 67) ile büyük bir kısmı ilköğretim mezunudur. Olgularımızın % 20.6 (n= 42) sinin sosyal güvencesi bulunmamaktadır. Olgularımızın % 67.6 sı (n= 138) çalışmamaktadır. % 80.4 (n= 164) herhangi bir kronik hastalığı ve % 60.3 ünün (n= 123) herhangi bir

madde bağımlılığı kayıtlarda belirtilmemiştir. Ayrıca başvuran olgulardan bir tanesi yabancı uyrukludur.

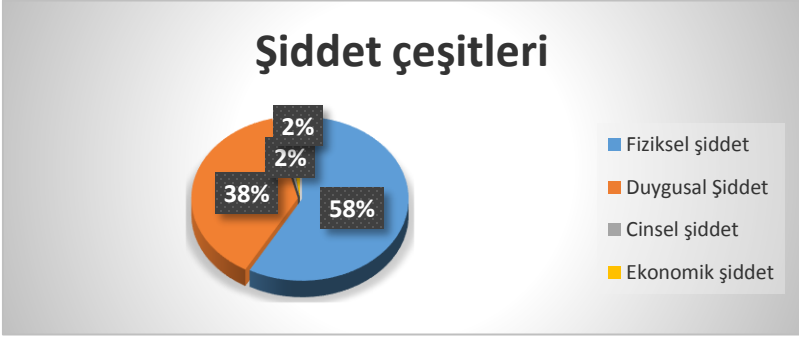
Şiddetin uygulandığı yer olarak kadınların % 93.1 i (n=190) ev olarak belirtmişlerdir. Nadir olarak % 1.5 (n=3) iş yeri ve % 4.4 (n=9) sokak olduğu da kayıtlardan anlaşılmaktadır. Görüşmeciler tarafından değerlendirme skalasına göre şiddetin ciddiyeti formda en fazla % 54.9 birinci derece olarak belirtilmiştir. Görüşmeci tarafından formlarda işaretlenen şiddetin türünün % 46.56 oranında (n=95) birden fazla işaretlendiği dikkati çekmiştir. Grafi 1 de şiddet türlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2: Olguların sosyo-demografik ve diğer özellikleri

| | n | % | |
|-------------------------------|---------------------------------|-----|------|
| Öğrenim durumu | <i>Okur-yazar değil</i> | 3 | 1.5 |
| | <i>Okur yazar</i> | 5 | 2.5 |
| | <i>İlkokul</i> | 67 | 32.8 |
| | <i>Ortaokul</i> | 59 | 28.9 |
| | <i>Lise</i> | 50 | 24.5 |
| | <i>Yükseköğretim</i> | 20 | 9.8 |
| Medeni durumu | <i>Bekar</i> | 7 | 3.4 |
| | <i>Evli</i> | 192 | 94.1 |
| | <i>Dul</i> | 2 | 1.0 |
| | <i>Boşanmış</i> | 2 | 1.0 |
| | <i>Diğer</i> | 1 | 0.5 |
| Sosyal Güvence | <i>Sosyal güvencesi olmayan</i> | 42 | 20.6 |
| | <i>SGK</i> | 123 | 60.4 |
| | <i>Özel sigorta</i> | 2 | 1.0 |
| | <i>Diğer</i> | 37 | 18.1 |
| Çalışma durumu | <i>Çalışan</i> | 66 | 32.4 |
| | <i>Çalışmayan</i> | 138 | 67.6 |
| Kronik hastalık durumu | <i>Kronik hastalığı olmayan</i> | 164 | 80.4 |
| | <i>Fiziksel</i> | 29 | 9.4 |
| | <i>Psikolojik</i> | 12 | 5.9 |
| | <i>Diğer</i> | 9 | 4.4 |
| Bağımlılık durumu | <i>Kullanmayan</i> | 123 | 60.3 |
| | <i>Sigara</i> | 81 | 39.7 |
| | <i>Alkol</i> | 6 | 2.9 |

| | | | |
|-------------------------|-----------------------|-----|------|
| Hamilelik durumu | <i>Hamile olan</i> | 7 | 3.5 |
| | <i>Hamile olmayan</i> | 197 | 96.5 |

Grafik 1: Şiddet türlerinin dağılımı



Şiddeti uygulayan kişinin cinsiyet dağılımına bakıldığında bir olguda şiddeti uygulayan bayan olup diğer tüm olgularda şiddeti uygulayanın erkek bireyler olduğu anlaşıldı. Şiddeti uygulayan kişinin minimum yaşı 17 maksimum yaşı 68 olup ortalama şiddet uygulayan yaşı 38.04 ± 10.52 dir. Şiddeti uygulayan kişiye ait diğer özellikler Tablo 3 te sunulmuştur.

Tablo 3: Şiddeti uygulayan kişinin özellikleri

| | | <i>n</i> | % |
|--------------------------|--------------------------------|----------|------|
| Yakınlık Derecesi | <i>Eşi</i> | 189 | 92.5 |
| | <i>Eski eşi</i> | 2 | 1.0 |
| | <i>Babası</i> | 4 | 2.0 |
| | <i>Kayınbabası</i> | 3 | 1.5 |
| | <i>Diğer</i> | 6 | 3.0 |
| Özel durum | <i>Özel bir durumu olmayan</i> | 191 | 93.6 |
| | <i>Akil hastalığı</i> | 5 | 2.5 |

| | | | |
|--|------------------------|----------|------------|
| | <i>Zihinsel özürlü</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |
| | <i>Diğer</i> | <i>7</i> | <i>3.4</i> |

Olguların % 24.50 si (n=50) çocuklarının da şiddete maruz kaldığını, % 59.3 (n=121) çocuklarının şiddete tanık olduklarını formda belirtmişlerdi. Ayrıca olguların % 89.7 (n=182)birden fazla kez şiddete maruz kaldığı kayıtlıdır.

Tablo 4: Verilen yanıtlara göre şiddetin risk değerlendirilmesi

| | | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--|-----------------|------------|-------------|
| Şiddet son bir senede artış gösterdi mi ? | <i>Evet</i> | <i>151</i> | <i>74.0</i> |
| | <i>Hayır</i> | <i>52</i> | <i>25.5</i> |
| | <i>Bilmiyor</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |
| Failin Alkol ve madde kullanımı var mı? | <i>Evet</i> | <i>123</i> | <i>60.3</i> |
| | <i>Hayır</i> | <i>80</i> | <i>39.2</i> |
| | <i>Bilmiyor</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |
| Failin öldürmekle tehdidi söz konusu mu? | <i>Evet</i> | <i>127</i> | <i>62.3</i> |
| | <i>Hayır</i> | <i>76</i> | <i>37.2</i> |
| | <i>Bilmiyor</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |
| Evde ateşli silah mevcut mu? | <i>Evet</i> | <i>34</i> | <i>16.7</i> |
| | <i>Hayır</i> | <i>169</i> | <i>82.8</i> |
| | <i>Bilmiyor</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |
| Mağdur eve gitmeye korkuyor mu? | <i>Evet</i> | <i>128</i> | <i>62.7</i> |
| | <i>Hayır</i> | <i>75</i> | <i>36.8</i> |
| | <i>Bilmiyor</i> | <i>1</i> | <i>0.5</i> |

Risk durumlarının her birinin bulunması halinde 1 puan verilerek risk değerlendirme skalası 0-5 puan olarak oluşturulduğunda; soruları cevaplamayan bir olgu dışında 7 olgunun (% 3.4) o risk puanı aldığı, 9 olgununda (% 4.4) maksimum riski gösteren 5 puan aldığı görüldü. Grafi 2 de risk skorlamasının olgulara dağılımı gösterilmiştir.

Grafik 2: Risk skorunun dağılımı



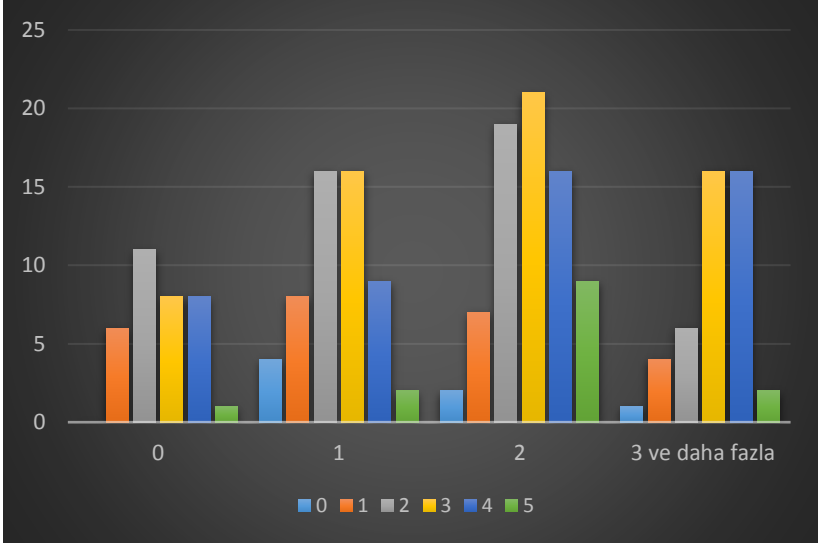
Olguların eğitim durumunun ($p=0.74$, $\chi^2=20.10$) ve çalışma durumunun ($p=0.38$, $\chi^2=5.24$) risk skoru ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olmadığı anlaşıldı. Daha önce şiddet görmediğini ilk kez şiddet görüldüğünü ifade eden olgularda, birden fazla şiddet gören olgulara göre risk skoru istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu görüldü ($p=0.01$, $\chi^2=15.05$) (Tablo 5).

Tablo 5: Tekrarlayan şiddetin risk skoruna etkisi

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Toplam |
|--|---|----|----|----|----|---|--------|
| İlk kez şiddet nedeniyle başvuran olgular | 3 | 5 | 7 | 3 | 2 | 1 | 21 |
| Birden fazla kez şiddete uğradığını ifade eden olgular | 4 | 20 | 45 | 38 | 47 | 8 | 182 |
| Toplam | 7 | 25 | 52 | 61 | 49 | 9 | 203 |

Ayrıca yapılan eğitimde ki-kare testinde çocuk sayısı arttıkça risk skorunun yükseldiği izlendi ($p=0.02$, eğitimde $\chi^2=5.10$) ve grafi 3 de çocuk sayısı ile risk skorunun ilişkisi sunuldu.

Grafik 3: Çocuk sayısı ile risk skorunun ilişkisi



TARTIŞMA:

Aile içi şiddet farklı sosyoekonomik düzeyi olan topluluklardaki oranı değişse de tüm toplumlarda görülen ortak bir sorundur(5). Aile içi şiddetin en yaygın görülen biçimi; erkeğin kadına ve çocuğa karşı uygulananıdır(6). Mehra ve ark. 'larının yaptığı bir çalışmada kadınların yaklaşık %20'sinin hayatlarının herhangi bir döneminde eşi yada partneri tarafından fiziksel veya cinsel şiddete uğradığını bildirmişlerdir(7). Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından yapılan çalışmaya göre ülkemizde fiziksel şiddetin %39, cinsel şiddetin %15, duygusal şiddet/istismar oranının ise %44 olduğunu bildirmiştir(8). Bir başka çalışmada kadınların %60.9'u güvenlerinin kötüye kullanıldığını, %42.7'si duygusal olarak hoşnutsuz

olduklarını,%28.2'si ekonomik şiddete maruz kaldığını, %26.4'ü eşinin tehdit ve gözdağı ile korkuttuğunu, %22.7'si ruhsal sıkıntıya girdiğini ve %20'si yalnızlığa itildiğini bildirmiştir(9). Bir başka çalışmada kadınların (%59.7) şiddeti fiziksel,%47.4'ü sözel, %21.4'ü duygusal şiddet olarak belirtilmiştir(10).Bizim çalışmamızda da literatürdekine benzer şekilde; kadınların %58' inin fiziksel şiddete, %38' inin duygusal şiddete, %2' sinin cinsel şiddete ve diğer %2 'sinin ise ekonomik şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Son dönemde özellikle görsel ve işitsel medya aracılığı ile şiddet içerikli özendirici yayınlarının olması, şiddet uygulayana yasaların yeterince caydırıcı olmaması ve Ordu sosyal yapısının ataerkil bir toplum olması; fiziki şiddet oranının diğer çalışmalara göre daha yüksek olmasını açıklayabileceği kanaatindeyiz.

Vahip ve ark.'ın yaptığı çalışmada yaşam boyu hiç şiddete maruz kalmamış hastaların oranını yalnızca % 17 iken. Olguların %62'si evliliğinde, % 63'ü çocukluğunda en az bir kez fiziksel şiddetle karşılaştığını bildirmişlerdir(11) Ayrıca ilk kez şiddet görüldüğünü ifade eden olgularda, birden fazla şiddet gören olgulara göre risk skoru istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşük olduğu saptanmıştır ($p=0.01$, $x^2=15.05$).

KAYNAK

- (1.) DIŞSİZ M., ŞAHİN N.H. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2008;1;50-58
- (2.) KSGM (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması.2009.
- (3.) KANBAY Y, IŞIK E, YAVUZASLAN M, KELEŞ S. DETERMINATION OF THE OPINIONS AND ATTITUDES OF NURSING STUDENTS ABOUT DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN. Gümüşhane University Journal of Health Sciences: 2012;1(2);107-119

- (4.) T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadelede Sağlık Hizmetleri.
- (5.) Stinson CK, Robinson R. Intimate partner violence: Continuing education for registered nurses. J Contin Educ Nurs 2006; 37:58-62.
- (6.) Güneri FY. Ailede Kadına Yönelik Şiddet, Evdeki Terör, Kadına Yönelik Şiddet. Mor Çatı Yayınları, İstanbul; 1996.
- (7.) Mehra V. Family Violence Prevention Fund. Culturally competent responses for identifying and responding to domestic violence in dental care settings. J Calif Dent Assoc 2004; 32:387-395.
- (8.) Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü 2008.
- (9.) AYRANCI Ü, GÜNAY Y, ÜNLÜOĞLU İ Spouse violence during pregnancy: a research among women attending to primary health care Anadolu Psikiyatri Dergisi 2002; 3:75-87
- (10.) GÜLER N, TELH. TUNCAY F. Ö. The View of Womans' to The Violence Experienced Within the Family. C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi 27 (2): 51 – 56, 2005
- (11.) VAHİP İ. DOĞANAVŞARGİL Ö. Aile İçi Fiziksel Şiddet ve Kadın Hastalarımız. Türk Psikiyatri Dergisi 2006; 17(2):107-114

Kadına Yönelik Şiddete Sosyal Medyadan Tanımlayıcı Bir Bakış

**Mavinur Şemsettinoglu, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri
Üniversitesi**
Ayşe Koyun, Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi

GİRİŞ

Kadına yönelik şiddet öncelikli bir sağlık sorunudur. Şiddet; “güç ve baskı uygulayarak insanların bedensel veya ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan hareketlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu’na göre şiddet “Bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğlilik, sertlik, karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, kaba güç, duygu veya davranışta aşırılık” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesi Bildirgesi’nde kadına yönelik şiddet; cinsiyete dayalı olarak gerçekleşen, kadınlarda, fiziksel, cinsel, psikolojik, herhangi bir zarar ve üzüntü sonucunu doğuran veya bu sonucu doğurmaya yönelik özel veya kamu yaşamında gerçekleşebilen her türlü davranış, tehdit, baskı veya özgürlüğün keyfi olarak engellenmesidir” şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2018a). Yine BM tarafından 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Platformu ve Pekin Deklarasyonu’nda ise kadına yönelik şiddet, “kadının fiziksel, cinsel veya psikolojik zarar görmesiyle veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel olan bu tip hareketlerin tehdidini, baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren, ister toplum önünde ister özel hayatta meydana gelmiş olsun, cinsiyete dayalı her türlü şiddet” olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2018b).

Şiddet ortaya çıkış şekli ve uygulanışı bakımından evrensel bir özellik taşımaktadır. Şiddetten en çok kadınlar ve çocuklar etkilenmektedir (Uluocak vd., 2014). Şiddetin kaynağı olarak eşitsiz güç ilişkileri gösterilmektedir. Şiddet, güçlünün güçsüze baskı kurma biçimidir. Bu nedenle büyüklerin küçüklere, erkeklerin kadınlara, üstün asta uyguladığı şiddetin biçimi aynıdır (Ünlü vd., 2009). Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nun 70. toplantısında “kadına yönelik şiddetin eşitsiz ilişkilerden doğduğu, kadına yönelik şiddetin kadınların her türlü insan haklarını ve temel özgürlüklerini kullanmaktan mahrum bıraktığı, kadınların kapasitesini geliştirebilmeleri için büyük bir engel yarattığı” ifadesi kabul edilmiştir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018).

Kadına yönelik şiddet, kadınların insan haklarından (yaşam, güvenlik, özgürlük, saygınlık, fiziksel ve duygusal sağlık hakkı gibi) yararlanmalarını ciddi biçimde engellemekte, ihlal etmekte veya pratikte geçersiz kılmaktadır. Şiddet fiziksel, ekonomik, psikolojik ve cinsel şiddet olarak karşımıza çıkmaktadır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2018). Kadına yönelik şiddet kadın sağlığını etkilemekte ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Cambell, 2002). Bu nedenle kadına yönelik şiddet tanınması, nedenlerinin ortaya çıkarılması, önleyici tedbirlerin alınması ve müdahale edilmesi gereken acil ve önemli bir konudur. Bu çalışmanın amacı kadına yönelik şiddete sosyal medyadan tanımlayıcı bir bakış açısı sunmaktır.

YÖNTEM

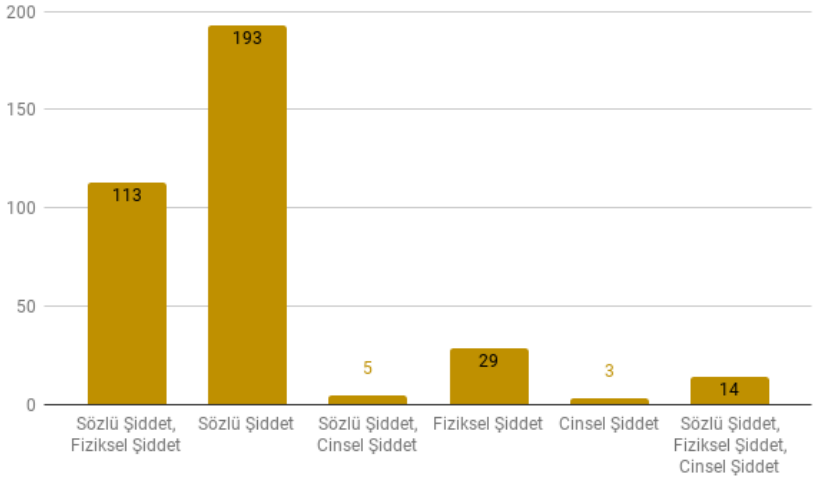
Bu çalışma tanımlayıcı tipte yapılmış olup, Ocak-Şubat 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür. Veriler Google formlar kullanılarak katılımcıların sosyodemografik özellikleri ile kadına yönelik şiddet ile ilgili bakış açılarını ortaya çıkaran 28 online soru ile toplanmıştır. Hazırlanan formun linki birkaç sosyal medya hesabı üzerinden kullanıcılar ile paylaşılmıştır. İlgili tarihler arasında 472 kullanıcıdan geri dönüş olmuştur. Katılımcıların kadına yönelik şiddet ile ilgili verdiği cevaplar

SPSS programında ve Google dokümanlar ve e-tablolar ve e-grafikler kullanılarak değerlendirilmiştir.

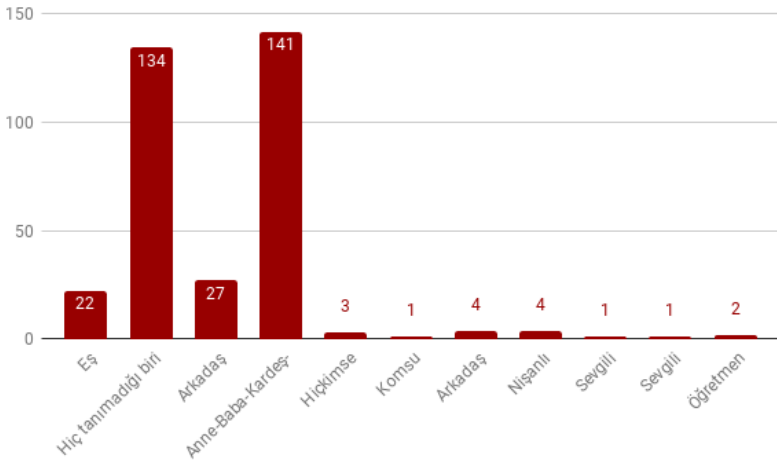
BULGULAR

Katılımcıların yaş ortalaması 23.8 ± 7.3 , %71.4'ü kadın, %73.5'i üniversite mezunu, %83.1'i bekâr, %32.8'i çalışmakta ve %62.3'ü il merkezinde yaşamaktadır.

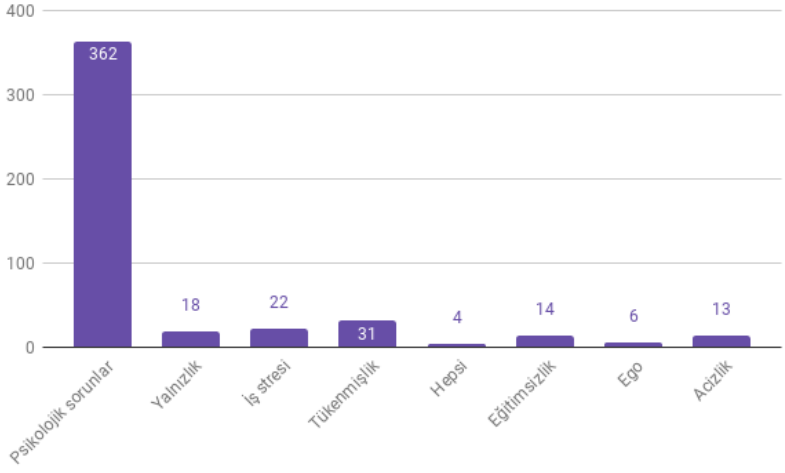
Katılımcıların %89.6'sı şiddet türlerini (fiziksel, sözel, cinsel vb.) bilmiş ve 193'ü sözlü şiddete, 113'ü sözlü ve fiziksel şiddete, 29'u fiziksel şiddete maruz kalmıştır (Grafik 1). Katılımcıların 141'ine ailesinden biri, 134'üne hiç tanımadığı biri şiddet uygulamıştır (Grafik 2). Katılımcıların 362'si şiddetin nedenini psikolojik sorunlara bağlamış (Grafik 3), 264'ü şiddete maruz kalma durumunda tepkisinin gerekli kurumlara başvurmak olacağını belirtmiştir (Grafik 4). Katılımcıların %53.2'si ülkemizdeki kadınların kendini ifade etme özgürlüğüne yeterince sahip olmadığını (Grafik 5), %53.8'i kadınların günümüzde kendi hür iradeleriyle karar vermeleri için yasaların yeterli olmadığını düşünmektedir (Grafik 6). Katılımcıların %96.2'si çocuk doğurmanın şiddeti önlemeyeceğini (Grafik 7) ve 235'i kadın cinayetlerinin nedenini kıskançlık olarak belirtmiştir (Grafik 8). Katılımcıların 335'i toplumsal düzene uymayan kadının cezalandırılmaması gerektiğini (Grafik 9) düşünmektedir. Katılımcıların %26.9'u birinin ölüm tehdidinde şahit olmuştur (Grafik 10) ve 413'ü şiddete maruz kaldığında ilk başvuru yapılacak kişiyi polis olarak belirtmiştir (Grafik 11). Katılımcıların %83.5'i kadın cinayetlerini önlemek adına alınan tedbirlerin yetersiz olduğunu (Grafik 12), %82.2'si suçluların adil yargılanmadığını düşünmektedir (Grafik 13). Kadın cinayeti haberleri en çok televizyondan alınmakta (%59.7) (Grafik 14) ve bu haberlerin doğruluğu yeterli bulunmamaktadır (%75.8) (Grafik 15).



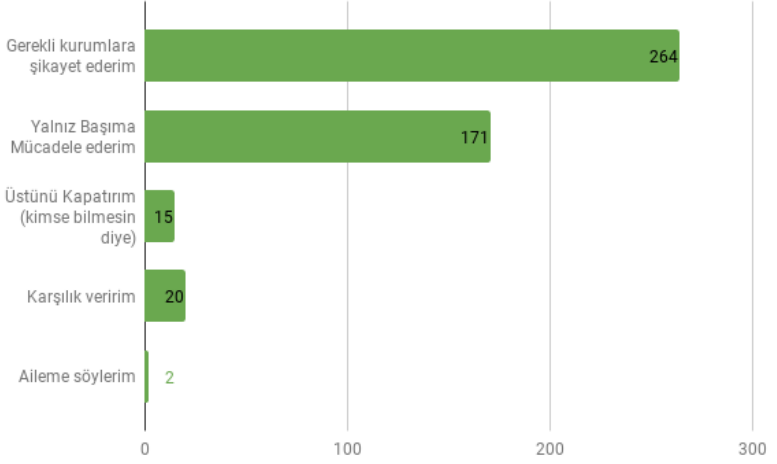
Grafik 1. Katılımcıların maruz kaldığı şiddet türü (n=472)



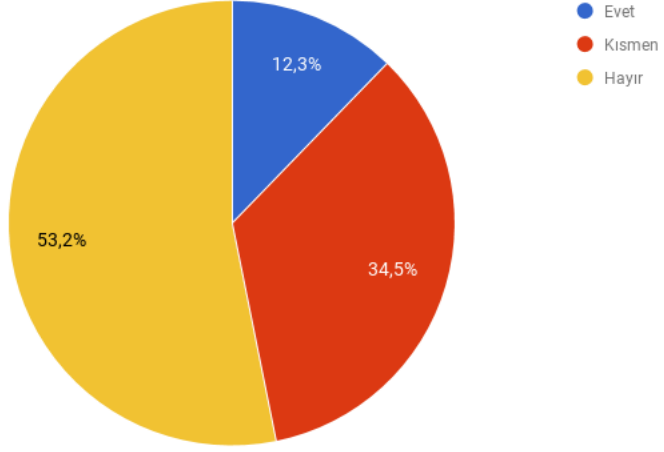
Grafik 2. Katılımcılara şiddet uygulayan kişi (n=472)



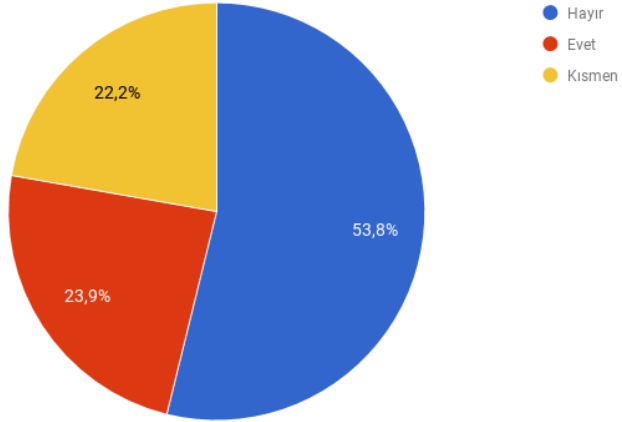
Grafik 3. Sizce şiddet nedeni nedir? (n=472)



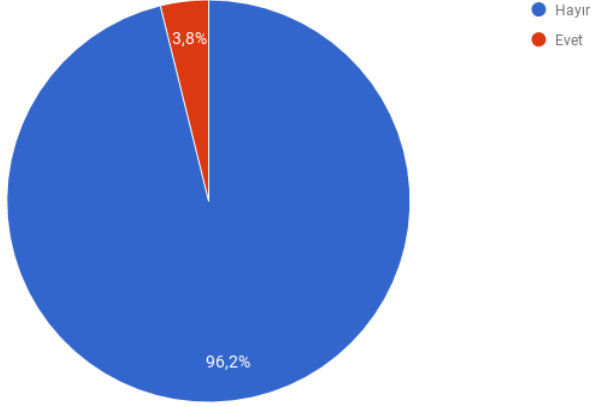
Grafik 4. Sizce şiddete verilecek tepki nedir? (n=472)



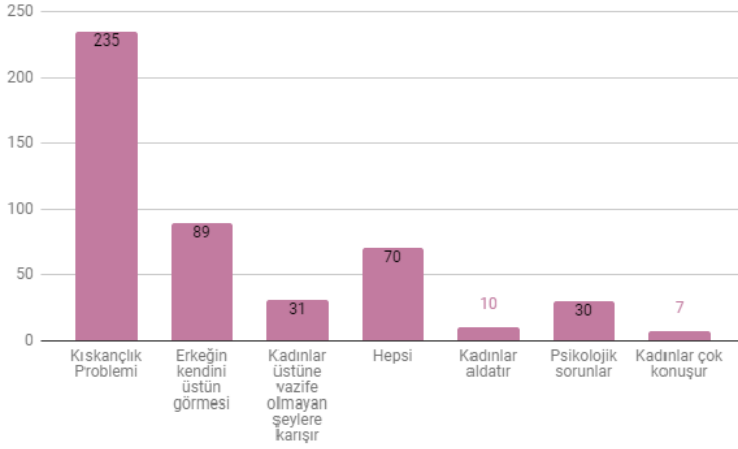
Grafik 5. Kadınlar kendini ifade etme özgürlüğüne yeterince sahip mi? (n=472)



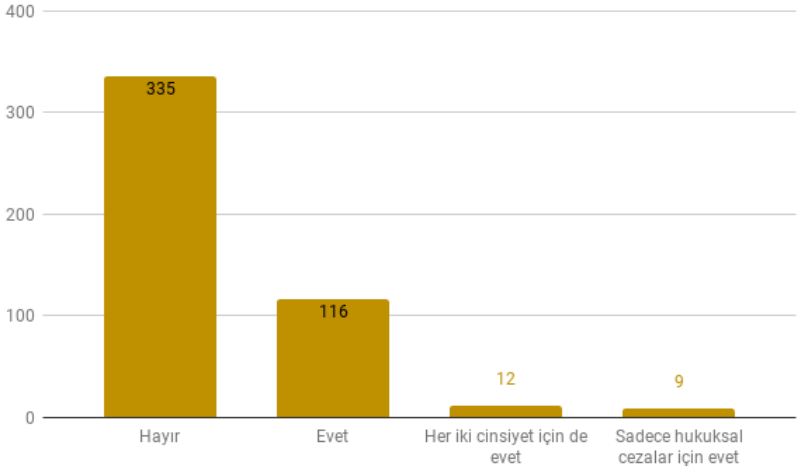
Grafik 6. Kadının hür iradesi ile karar alabilmeleri için yasalar yeterli mi? (n=472)



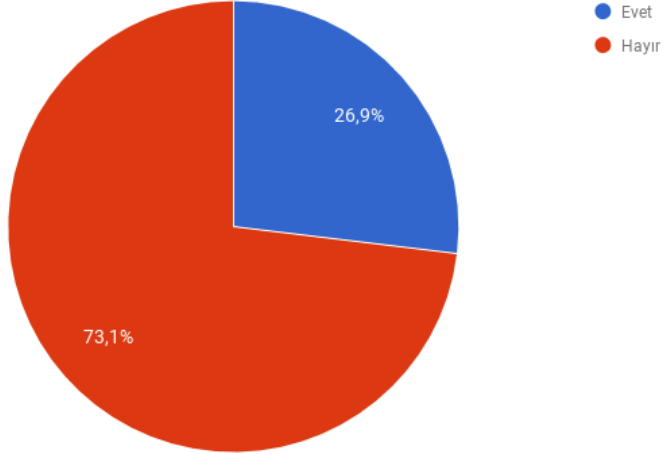
Grafik 7. Çocuk doğurmuş olması, kadına yönelik şiddeti önler mi? (n=472)



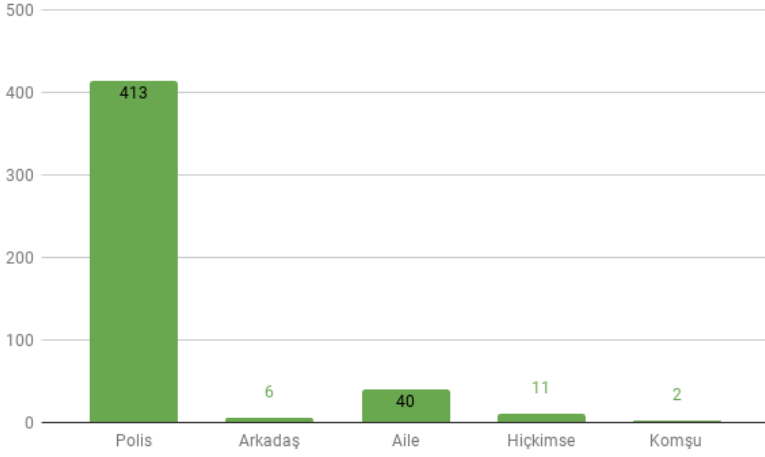
Grafik 8. Sizce kadın cinayetlerinin nedeni nedir? (n=472)



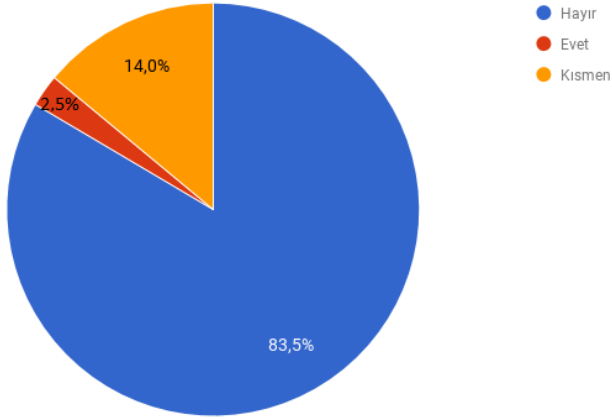
Grafik 9. Toplumsal düzene uymayan kadın cezalandırılmalı mıdır? (n=472)



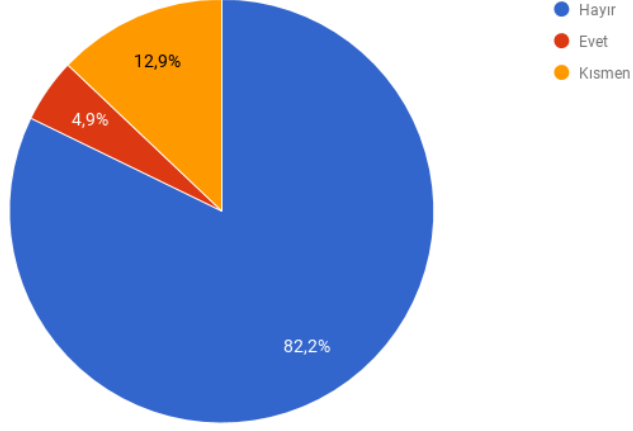
Grafik 10. Birinin ölüm tehdidine şahit oldunuz mu? (n=472)



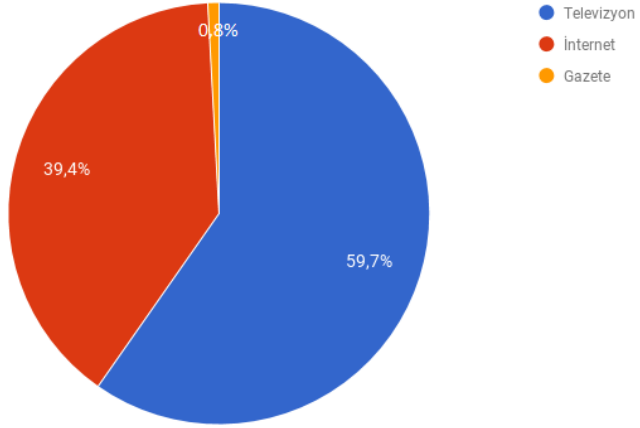
Grafik 11. Şiddete maruz kalındığında başvuru yapılacak kişi (n=472)



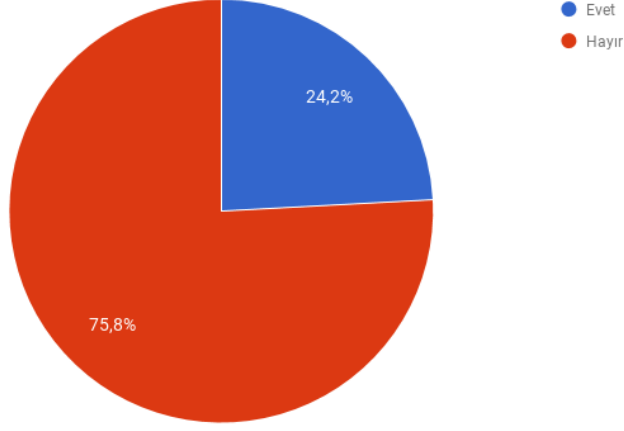
Grafik 12. Sizce kadın cinayetlerini önlemek için alınan tedbirler yeterli mi?



Grafik 13. Kadın cinayetlerinde suçluların adil yargıldığını düşünüyor musunuz?



Grafik 14. Kadın cinayeti haberlerini nerden alıyorsunuz?



Grafik 15. Kadın cinayeti haberlerinin doğruluğunu yeterli buluyor musunuz?

TARTIŞMA

Kadına yönelik şiddete sosyal medyadan tanımlayıcı bir bakış açısı sunmak amacıyla yürüttüğümüz bu çalışmada, katılımcıların en çok sözel şiddete maruz kaldığı ve kendilerine şiddet uygulayan kişilerin en çok ailesinden birinin ya da yabancı birinin olduğu belirlenmiştir. Dünya Sağlık örgütü (DSÖ-WHO) tarafından (2013) yayınlanan raporda, Dünya çapında kadınların %35'i ya partnerinin fiziksel ve/veya cinsel şiddetine ya da partneri olmayan bir kişinin cinsel şiddetine maruz kalmıştır. Ancak bazı ülke araştırmaları, kadınların %70'inin yaşamları boyunca partnerlerinden fiziksel ve/veya cinsel şiddet gördüklerini ortaya koymaktadır. Dünya çapında kadın cinayetlerinin %38'i kadınların partnerleri tarafından işlenmiştir. Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması'na (2015) göre ise, ülke genelinde hayatının herhangi bir döneminde fiziksel şiddete maruz kaldığını belirten kadınların oranı %36, son 12 ayda ise %8'dir. Türkiye genelinde evlenmiş kadınların %12'si yaşamının herhangi bir döneminde, %5'i ise son 12 ay içinde cinsel şiddete maruz

kaldığını belirtmiştir. Türkiye genelinde kadınların yaşamlarının herhangi bir döneminde maruz kaldıkları psikolojik şiddet %44, son 12 ayda ise %26'dır. Araştırmaya göre ekonomik şiddet biçimlerinden en az birine, yaşamının herhangi bir döneminde maruz kalan kadınların oranı %30, son 12 ayda maruz kalan kadınların oranı ise %15'tir. Türkiye genelinde, her 10 kadından yaklaşık 3'ü en az bir kez ısrarlı takibe maruz kalmıştır. Bununla birlikte en yaygın ısrarlı takip biçimleri, sürekli telefonla arama (%19), kısa mesaj, mektup veya e-posta gönderme (%8) ya da sosyal medya aracılığıyla takip etme (%6) ile kadının çalıştığı ya da yaşadığı yere gelerek rahatsız etme (%6) şeklindedir (TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2015).

Çalışmamızdaki katılımcılar şiddet nedenini en fazla psikolojik sorunlara bağlamışlardır. Şiddete maruz kalma durumunda katılımcıların çoğu gerekli kurumlara başvuru yapacaklarını bildirmiştir. Yaman Efe ve Ayaz'ın (2010) çalışmalarında, kadınların %28.6'sı şiddetin nedenini erkeklerin sözünü dinlememe olarak belirtmiş ve %43.2'si eşe ihanet durumunda şiddetin uygulanabileceğini düşünmektedir. Bu yüzden kadınlar şiddetin oluşumunda kendilerini suçlu görmekte ve şiddeti kabullenmektedir. Şiddete karşı gösterilen tepki mağdurun kullandığı başa çıkma yöntemlerine göre farklılık gösterir. Örneğin, bazı kadınlar 'sakınma' (avoidance) stratejisini uygulayarak şiddetle baş etmektedir. Aynı zamanda şiddet mağdurunun geçmişte kullandığı başa çıkma yöntemlerinin etkinliği şimdiki ve gelecekteki başa çıkma girişimleri ile ilişkilidir (Waldrop ve Resick, 2004). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması'na (2015) göre, şiddetle mücadele için kadınlar en çok polise ve Aile Mahkemesi'ne başvurmaktadır. Bu araştırmada, kolluk kuvvetlerine başvuruları sırasında ifadesi alınmayan kadın oranı yüksektir (%81). İfade veren kadınların yanında başka polisler (%18), kadının ailesi (%14) ya da eşi (%3) bulunduğu belirlenmiştir. Polise şiddet nedeniyle yapılan başvuruların

%27'si eş ile uzlaştırmayla, %23'ü ise tedbir kararı alınmasıyla sonuçlanmıştır. Polisin en çok Aile Mahkemesi veya Ceza Mahkemesi'ne yönlendirdiği görülmektedir (%18).

Kadına yönelik şiddet önemli bir kadın sağlığı sorunu olduğu gibi kadının karar alma mekanizmalarına katılımlarının önünde de önemli bir engeldir. Çalışmada katılımcıların %53'ü ülkemizdeki kadınların kendini ifade etme özgünlüğüne yeterince sahip olmadığını ve bu konuda yasaların yeterli olmadığını düşünmektedir. Erbil ve Pasinlioğlu'nun çalışmasında (2004), kadınların yaşı ile bütçe hazırlama ($r = -0.23$), çocukların geleceği ($r = -0.22$), aile planlaması yöntemi seçimi ($r = -0.17$) ve doktora gitme ($r = -0.25$) konularında karar verme durumu arasında negatif yönde, ev dışında çalışma ($r = 0.12$) ve TV programı seçme ($r = 0.11$) kararları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kadınların eğitim düzeyi ile çocukların geleceği ($r = 0.18$), kazancın değerlendirilmesi ($r = 0.16$), ev dışında çalışma ($r = 0.26$), görüşülecek kişiler ($r = 0.14$) ve alışveriş yapma ($r = 0.14$) konularında karar verme durumu arasında pozitif yönde; buna karşın kıyafet seçimi ($r = -0.15$) ve doktora gitme ($r = -0.12$) kararları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kadınların sahip olduğu çocuk sayısı ile çocukların geleceği ($r = -0.40$), kazanç değerlendirme ($r = -0.22$), alış-veriş yapma ($r = -0.20$) ve aile planlaması seçimi ($r = -0.13$) konularında negatif yönde; TV programı seçme ($r = 0.20$) konusunda ise pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Çalışmamızda katılımcıların çoğu kadın cinayetlerinin nedenini kıskançlık olarak belirtmiştir. Her dört kişiden biri ölüm tehdidine şahit olmuştur. Şiddete maruz kalma durumunda ilk başvuru yapılacak merci polis olarak belirtmiştir. Türkiye'de 2010 yılından beri medyaya yansıyan kadın cinayeti 1964'tür (<http://kadincinayetleri.org/>). Kamer Vakfı'nın yayınladığı rapora göre (2014), 1308 kadın ile görüşülmüş ve şiddet mağduru kadınların 182'sinin ölümle tehdit edildiği, en çok eşinden / partnerinden (931) şiddet gördüğü, %70'inin hak arama davranışından sonra da

ilişkinin devam ettirdiği, 232 kadının intiharı düşündüğü ya da denediği tespit edilmiştir (KAMER, 2015). Bir diğer raporunda, haklarında ‘ölüm’ kararı verilen ‘Namus cinayeti’ tehdidi yaşayan kadınların %62,3’ü eşlerinden, %32,6’sı kendi baba ve ağabeylerinden, geriye kalan %4,1 ise kendi akrabaları tarafından şiddet görmüştür (KAMER, 2011).

Katılımcıların çoğu kadın cinayetlerini önlemek adına alınan tedbirlerin yetersiz olduğunu ve suçluların adil yargılanmadığını düşünmektedir. Ayrıca kadın cinayeti haberleri en çok televizyondan alınmakta ve bu bilgi kaynağı güvenilir bulunmamaktadır. Türkiye’de kadına yönelik şiddet konusunda son yıllarda çıkartılan yasa ve yönetmelikler birçok gelişme ve yeniliği barındırmaktadır. Buna karşın, birçok eksikliklerinin de olduğu bildirilmektedir. Ev içi şiddet mağduru olabilecek bireylerin değerlendirilmemesi, şiddete sıfır tolerans şeklinde deklare edilen devlet politikasına ve taraf olunan uluslararası sözleşmelere uyulmaması düzeltilmesi gereken bir durumdur. Mahkemeler tarafından verilen koruma kararlarının, şiddetten korumak için tek başına yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca koruma kararlarını icra edecek diğer kurumların, uygun donanıma sahip hale de getirilmesi gerekmektedir (Kırbaş Canikoğlu, 2015). Bununla birlikte, kitle iletişim araçları aracılığı ile aile içi şiddetin olması gereken, doğal ve görmezlikten gelinir bir durum olmadığına reklam filmi, kamu spotları, dizi filmler, ulusal filmler vb. halka aktarılması ve şiddetin meşrulaştırılmasının önlenmesi gerekmektedir (Masaroğulları ve Uzunboylu, 2017).

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çoğu şiddete maruz kalmıştır ancak kadına yönelik şiddeti meşru görmemektedir. Katılımcıların yarısına şiddet uygulayan kişi bir yabancı olarak bildirilmiştir. Katılımcılar şiddete müdahale etme konusunda resmi kurumlara önemli sorumluluklar yüklemekte ancak yapılanları yeterli bulmamaktadır. Şiddet yaşanma durumunda başvuru yapılacak kurumun kolluk kuvvetleri olarak

bildirilmiş olması, mağdur kişilerin ilk olarak hak arama davranışını burada başlatacaklarını göstermektedir. Bu anlamda şiddet karşısında sorunu temelinden çözecek daha kapsamlı yasal düzenlemelerin yapılması ve caydırıcı tedbirlerin alınması önerilir. Her alanda zamanında yapılan etkin müdahaleler, gelecek nesilleri kadına yönelik şiddete karşı daha duyarlı hale getirebilir.

Kaynaklar

Campbell JC. 2002. Health consequences of intimate partner violence. *The Lancet*, 359 (13), 133-136.

Erbil N, Pasinlioğlu T. 2004. Kadının ailede karar vermeye etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(2), 1-11.

Kadın Cinayetleri. <http://kadincinayetleri.org/>. Erişim 19.03.2018.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. 2018. 63/155 Kadına Yönelik Her Türlü Şiddetle Mücadelenin Yoğunlaştırılması, <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/kaynak/ulusarasi-belgelerkuruluslar/uluslararası-belgeler>. (Erişim tarihi 05.03.2018).

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. 2018. Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele-Ulusal Eylem Planı (2016-2020). <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/>. (Erişim tarihi 05.03.2018).

KAMER Kadın Merkezi. 2011. İstersek Biter. Diyarbakır: KAMER Yayınları.

KAMER Kadın merkezi. 2015. Kadın Hakları İnsan Haklarıdır Projesi. Ankara: Karınca Ajans Yayıncılık Matbaacılık.

Kırbaş Canikoğlu S. 2015. Kadınlara Yönelik Şiddetin ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesine Dair Ulusal ve Uluslararası Mevzuat (İstanbul Sözleşmesi ve 6284 Sayılı Kanun). *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 357-378.

Masaroğulları N, Uzunboylu H. 2017. Kadına yönelik şiddet ve nedenleri. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(2), 85-96.

TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2015). Türkiye’de Kadına Yönelik Aile içi Şiddet Araştırması. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.

Türk Dil Kurumu. 2018. <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim:14.03.2018.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. 2018a. Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına Dair Bildirge. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/belge/uluslararası_b elgeler/kadına_karsi_siddet/BM%20Kad%C4%B1na%20Kar %C5%9F%C4%B1%20%C5%9Eiddetin%20Ortadan%20Kal d%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1na%20Dair%20Bildirges i%2020.12.1993.pdf. (Erişim tarihi: 09.03.2018).

Türkiye Büyük Millet Meclisi. 2018b. Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/pekin.pdf>. (Erişim tarihi: 09.03.2018).

Uluocak Ş, Gökulu G, Bilir O, Karacık N E, Özbay D. 2014. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Kadına Yönelik Şiddet, Edirne: Paradigma Akademi.

Ünlü S, Bayram M, Uluyağcı C, Bayçu SU. 2009. Kadına yönelik şiddet: Tv dizilerinde kadına yönelik şiddet. *Selçuk İletişim*, 5(4), 96-104.

Waldrop AE, Resick PA. 2004. Coping among adult female victims of domestic violence. *Journal of Family Violence*, 19, 291-302.

WHO. 2013. Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence,

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85241/1/WHO_RHR_HRP_13.06_eng.pdf?ua=1, (Erişim tarihi= 21.03.2018).

Yaman Efe Ő, Ayaz S. 2010. Kadına yönelik aile içi Şiddet ve kadınların aile içi Şiddete bakışı Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 23-29.

Modern Çağın Sorunu Olarak “Şiddet” Olgusu: Mariana Abramoviç Örneği

Mehmet Fatih Işık, Muş Alparslan Üniversitesi Giriş

Sırp asıllı performans sanatçısı olan Mariana Abramoviç çeşitli konularda toplumsal farkındalık oluşturmak üzerine yapmış olduğu sosyal içerikli deneylerle tanınmış biridir.

Mariana Abramoviç’in burada inceleyeceğimiz gösterisi, 1974 yılında toplumsal şiddet konusuna dikkat çekmek için canlandırdığı ve “Rhythm 0” adını verdiği performans gösterisidir.

Mariana Abramoviç’in gösterisini nasıl gerçekleştirdiğini incelemeye başlamadan önce, insandaki şiddet dürtüsünün insan doğası ve çevresiyle olan ilişkisini tartışmaya açmakta fayda vardır.

Bilindiği üzere psikoloji biliminin vazgeçilmez temsilcilerinden biri olan Sigmund Freud'a göre; insan doğası temel iki dürtüye sahiptir. Bunlar:

a-)Cinsellik

b-)Saldırganlık

Konumuzun ana eksenini oluşturan temel tartışma şiddet olduğundan Freud'un burada dile getirdiği ikinci dürtü olan saldırganlık dürtüsünü, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak adına ayrıntılandırmakta fayda vardır. Psikolojik bir kavram olarak saldırganlık, "öfke, rekabet, engellenme ve korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar

vermeyi, onu durdurmayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlanır" (Deniz, 2018:1-3). Yani, herhangi bir hedefe yönelik olan bireyin davranışının engellenmesi ya da durdurulması, bireyde öfke, gerginlik, mutsuzluk gibi sonuçlara yol açar. Böyle durumlarda otoriteden korkan birey Freud'a göre tahmin edilmeyen her tür düşünce, duygu ve dürtüyü bilinçaltı dünyasına saklar. Koşullar uygun olduğunda ise tatmin edilmeyen bu tür dürtüler tekrar tekrar ortaya çıkarak bireyi rahatsız eder ve bireyde saldırganlık ve şiddet gibi eğilimlere yol açar.

Marina Abramoviç'in "Rhythm 0" adını verdiği performans gösterisi de tıpkı Freud'un iddia ettiği gibi tatmin edilmeyen ve engellenen bireyin beklentileri, koşullar uygun hale geldiğinde yeniden hortlar. Mariana Abramoviç'in çalışmasında da görüldüğü üzere çok masum bir görünen insanoğlunun koşullar uygun olduğunda ve izin verildiğinde nasıl korkunç bir canavara dönüştüğünü ve içinde saklı olan şiddeti nasıl dışarıya kustuğunu görüyoruz.

Mariana Abramoviç'in sosyal deney eksenli performans gösterisi başlangıçta çok masumca başladı. Ancak insanın içinde saklı olan şiddetin kitlesel hareketlerle desteklenmesi ile korkunç sonuçlar ortaya çıkmaya başladı. O halde insanın ne kadar şiddet meyilli bir varlık olduğunu ve uygulayacağı şiddetin boyutunu nereye kadar vardırabileceğini görmek için tasarlanan Mariana Abramoviç'in "Rhythm 0" adlı çalışmasının nasıl tasarlandığının ve kurgulandığının aşamalarını inceleyelim.

Gösteri Mariana Abramoviç'in 6 saat boyunca cansız bir manken gibi sabit durması şeklinde planlandı. Mariana

Abramoviç'in durduğu yerin hemen yanına da bir masa konularak masanın üstüne de kek, çiçek, bıçak, şarap, jilet, silah, zincir gibi eşyalardan oluşan 72 adet nesne dizildi. Gösteriye gelenlere de masanın üzerindeki nesnelere istedikleri gibi kullanabilecekleri yazılı olan bir not bırakıldı. Amaç şiddetin sınırlarını görmektir.

Gösterinin başlangıcında her şey yolundaydı. Çünkü sanatçıya gül veren olduğu gibi sanatçının saçlarını okşayan, hatta sanatçıya kek verenler bile vardı. Ancak dakikalar ilerledikçe insanın hümanist olan tarafı, etrafındaki kalabalıktan da cesaret alan insanlar da yerini şiddete ve vahşete bırakmaya başladı. İnsanın içinde saklı olan şiddet, gösteriyi izleyenlerden birinin Mariana Abramoviç'e tokat atması ve ondan bir tepki almamasıyla birlikte ortaya çıkmaya başladı. Mariana Abramoviç'in reaksiyon göstermemesi diğer izleyicileri de cesaretlendirdi ve harekete geçirdi.

Dakikalar ilerledikçe iyice canavarlaşan insanlar Marina Abramoviç'in vücudunu jiletlerle çizenlerden tutun, ona silah doğrultan hatta ona tecavüze kalkışanlara kadar vardı. Mariana Abramoviç bu vahşet karşısında gözyaşlarına boğuldu ve kalabalıkta duyarlı bir kadının sanatçının gözyaşlarını silip ona sarılmasıyla bu vahşet tablosu yerini duyarlılığa bıraktı.

Genlerimiz Şiddet Davranışı Üzerinde Etkili mi?

Melek Yüce, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Giriş: Her yıl yaklaşık 1,6 milyon insan şiddete maruz kalarak öldürülmektedir. Şiddet ve şiddete bağlı ölümlerin önlenmesi en önemli toplumsal sorunlardan biri haline gelmiştir. Şimdiye kadar şiddetin politik, sosyal ya da ekonomik nedenleri üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda ise, şiddete yatkınlıktaki bireysel farklılıkları açıklayamaya yönelik biyolojik nedenler üzerine odaklanılmıştır (1).

Anti-sosyal suçluluk ve suç davranışı, birçok doğu ve batı toplumunda ciddi bir sosyal kaygı olmaktadır ve bu davranışların olumsuz yansımaları bireysel yaşamı, aileyi ve daha geniş kapsamda toplumu etkilemektedir (2). Genetik alanındaki gelişmeler ve insan genom projesinin tamamlanması ile davranış özellikleri ve genler arasındaki ilişki önem kazanmıştır. Yapılan birçok çalışma davranışsal farklılıkların ortaya çıkmasında çevre ile birlikte genlerin de etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan ikiz ve evlat edinme çalışmaları, şiddet ve antisosyal davranışlardaki bireysel farklılıkların kalıtsal etkisini göstermiştir (3). Bununla beraber şiddet davranışında sadece genleri sorumlu tutmak doğru değildir. Genel olarak, genetik varyasyonlar nörobilişsel işlevsellikteki bireysel farklılıklardan sorumludur ve bu da, şiddet davranışına farklı eğilimleri belirlemektedir. Özellikle serotonerjik nörotransmisyonu düzenleyen genlerden biri olan monoamin oksidaz A (MAOA), şiddete yönelik genetik yatkınlık çalışmalarında vurgulanmış (1) ve gendeki fonksiyonel bir polimorfizmin, erkeğe yönelik kötü muamelenin erkeklerde antisosyal davranışın gelişimine etkisi gösterilmiştir (4). Dürtüsel saldırganlık, kundaklama, tecavüz teşebbüsü ve teşhircilik davranışı gösteren erkekler üzerinde yapılan bir

çalışmada, MAOA yapısal geninin sekizinci eksonunda, glutaminin sonlandırma kodonuna dönüşümüne neden olan bir nokta mutasyonu tanımlanmıştır (5). Finlandiyalı mahkumlar üzerinde yapılan başka bir çalışmanın sonuçlarına göre de MAOA genotipinin yanı sıra Cadherin 13 (CDH13) geninin aşırı derecede şiddet içeren davranışlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (6).

Bu derlemede, toplumda sıkça karşılaşılan şiddet davranışı üzerinde genlerin etkisi incelenmiştir.

Yöntem: Bu derleme, ilgili anahtar kelimeler ile PubMed ve Google Scholar yayınları taranarak hazırlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç:

Şiddet ve suç davranışları daha çok karmaşık çevresel ve sosyal koşullar ile ilişkilendirilmiştir, ancak son yıllarda kalıtsal faktörlerin de etkili olduğu bildirilmiştir (7). Kriminoloji çalışmaları, 19.yy'ın başından itibaren anti-sosyal özellik gösteren veya suça karışan ebeveynlerin çocuklarının da aynı şekilde suça karıştıkları ya da anti-sosyal davranış gösterdiklerinin tespit edilmesiyle birlikte, aile üyelerinde suça karışma oranının yüksek olduğu ya da birçok neslinde suça yatkınlık görülen ailelere odaklanmıştır (8).

Yapılan meta analiz çalışmalarında, saldırgan davranıştaki varyansın yaklaşık % 50'sinin genetik faktörlerden kaynaklandığını ve agresif fenotiplere katkıda bulunan spesifik genlerin tanımlanabileceği ifade edilmiş (9) ve belirli aday genler agresif davranışlarla ilişkilendirilmiştir.

Yapılan çalışmalar, katekolaminerjik sistemlerin agresif davranışların düzenlenmesinde rol oynadığını ve bu düzenlemede diğer nörobiyolojik mekanizmalar ile etkileşim halinde bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerin çoğu, norepinefrin ve dopaminin çevresel uyaranlara agresif bir tepki için eşiği düşürdüğünü göstermektedir. İki önemli

enzim olan katekol-O-metiltransferaz (COMT) ve MAOA'nın beyindeki katekolamin katabolizmasından sorumlu olduğu bilinmektedir. COMT veya MAOA genine sahip olan erkek farelerde saldırgan davranışlarda artış gözlemlendiği bildirilmiştir. COMT'nin düşük enzimatik aktivitesini kodlayan allel, çeşitli psikiyatri hastalarında yüksek agresif davranışlar ile ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde, MAOA'nın daha düşük aktivitesini kodlayan aleller, büyük bir doğum kohort çalışmasında kötü muamele gören erkek çocuklarda agresif davranış gelişimi ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak bu sonuçlar COMT ve MAOA polimorfizmlerinin agresif davranışların düzenlenmesine katkıda bulunan temel nörobiyolojik mekanizmayı temsil ettiğini düşündürmektedir (7,10). Saldırgan davranışlar üzerinde yapılan başka bir çalışmada da, erkeklerde varyansın çoğunluğunun genetik ve çevresel faktörlerden, kadınlar da ise tamamen çevresel faktörlerden etkilendiği ifade edilmiştir (11).

Bevilacqua ve ark. tarafından 2010 yılında yayınlanan raporlarına göre, 5-hydroxytryptamine receptor 2B (HTR2B) genindeki bir sonlandırma kodonu, madde bağımlılığı, cinayet, kötü muamele gibi dürtüsel suçların işlenme oranıyla ve farelerde dürtüsel davranma riskiyle ilişkilendirilmiştir (12).

Tiihonen ve ark.'ları tarafından 2015 yılında yayınlanan çalışma sonuçlarına göre, ağırlaştırılmış şiddet içeren suçlardan mahkum edilmiş bireylerde gözlenen şiddet fenotipi ile ilişkili olduğu düşünülen bir polimorfizm tanımlanmıştır. Nöral adhezyon proteinini kodlayan genin (CDH13) intronik bölgesinde tanımlanan bu değişim şimdiye kadar, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm, şizofreni, madde bağımlılığı veya bipolar bozukluk gibi davranış bozuklukları ile ilişkilendirilmiştir. CDH13, 2008 yılında şiddetli suçlarla ilişkilendirilen DEHB için en önemli genlerden biri olarak tanımlanmıştır (6).

Erkek şiddeti toplumumuzun en büyük sorunlarından biridir. Erkek egemen toplumlarda çocukların şiddet davranışlarının

sergilendiği ortamlarda yetişmesi bu sonucu tetikleemektedir (13).

Suç davranışı karmaşık bir olgudur ve hem genetik hem de çevresel faktörler tarafından şekillendirilir. Sonuç olarak, insanlardaki şiddet davranışlarını tek bir nedene bağlamak mümkün değildir. Bireylerde kişilik gelişimi ve davranışların oluşumunda evre faktörlerinin ve genetik yapının etkileşimi önemlidir.

Referanslar

- (1.) Viding, E., & Frith, U. (2006). Genes for susceptibility to violence lurk in the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(16), 6085-6086.
- (2.) Qadeer, M. I., Amar, A., Mann, J. J., & Hasnain, S. (2017). Polymorphisms in dopaminergic system genes; association with criminal behavior and self-reported aggression in violent prison inmates from Pakistan. *PloS one*, 12(6), e0173571.
- (3.) Rhee, S. H., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: a meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological bulletin*, 128(3), 490.
- (4.) Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *science*, 297(5582), 851-854.
- (5.) Brunner, H. G., Nelen, M., Breakefield, X. O., Ropers, H. H., & Van Oost, B. A. (1993). Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A. *Science*, 262(5133), 578-580.
- (6.) Tiihonen, J., Rautiainen, M. R., Ollila, H. M., Repo-Tiihonen, E., Virkkunen, M., Palotie, A., ... & Saarela, J.

- (2015). Genetic background of extreme violent behavior. *Molecular psychiatry*, 20(6), 786.
- (7.) Meyer-Lindenberg, A., Buckholtz, J. W., Kolachana, B., Hariri, A. R., Pezawas, L., Blasi, G., ... & Egan, M. (2006). Neural mechanisms of genetic risk for impulsivity and violence in humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(16), 6269-6274.
- (8.) Mine Özaşçılar (2016). Şiddet Davranışının Nedenlerini Açıklamada Biyolojik Temelli Kuramların Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (Özel Sayı), 16-28.
- (9.) Stuart, G. L., McGeary, J. E., Shorey, R. C., Knopik, V. S., Beaucage, K., & Temple, J. R. (2014). Genetic associations with intimate partner violence in a sample of hazardous drinking men in batterer intervention programs. *Violence against women*, 20(4), 385-400.
- (10.) Volavka, J. A. N., Bilder, R., & Nolan, K. (2004). Catecholamines and aggression: the role of COMT and MAO polymorphisms. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 393-398.
- (11.) McDermott, R., & Hatemi, P. K. (2017). The relationship between physical aggression, foreign policy and moral choices: Phenotypic and genetic findings. *Aggressive behavior*, 43(1), 37-46.
- (12.) Bevilacqua, L., Doly, S., Kaprio, J., Yuan, Q., Tikkanen, R., Paunio, T., ... & Belmer, A. (2010). A population-specific HTR2B stop codon predisposes to severe impulsivity. *Nature*, 468(7327), 1061.
- (13.) Cura DO., & Çankaya, T. (2017). Genetik faktörlerin şiddet davranışı üzerine etkisi.

Sarsılmış Bebek Sendromuna Yönelik Hemşirelik Öğrencilerinin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

**Mukaddes Demir Acar, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Ulviye Günay, İnönü Üniversitesi**

Giriş ve Amaç

Sarsılmış bebek sendromu (SBS), genellikle 2 yaş altında, bazen de 6 yaşına kadar görülebilen ancak sıklıkla 6 aydan küçük bebeklerde karşılaşılan fiziksel istismarın bir tipidir. Bebeğin uzun süre ağlaması ya da susturmada güçlük çekme, sarsılmış bebek sendromunu tetikleyen önemli bir risk faktörüdür. Bebeğinin niçin ağladığını anlayamayan ve nasıl davranacağını bilemeyen ebeveynlerde kaygı, öfke ve stres oluşur. Öfkeli ve stresli ebeveyn ya da bakıcının, bebeği susturmak ya da uyutmak amacıyla hızlı ve giderek artan şiddette sallaması sonucu sarsılan bebeklerde, beyin dokusunun kafa içerisinde ileri geri hareket etmesi ile beyinde köprü venlerin yırtılması, subdural hematoma, kontüzyon, beyin ve retina kanaması, spastik paralizi ya da ölüm görülebilmektedir (Kara, Biçer, Gökalp, 2004; Şahin, Taşar, 2012; Yücel, Özen, Bütün, 2014; Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı, 2013)

Bebeklerin vücut hacminin küçük olmasına karşın baş-gövde oranının büyük olması, sarsma sırasında, zaten zayıf olan boyun kaslarının baş kontrolünü güçleştirir ve başın öne-arkaya 240 dereceyi bulan açılarda savrulmasına yol açar. Kafa suturlarının açık olması ve subaraknoid alanın genişliği, beyinin kafatası içinde daha çok hareket etmesine yol açıp, dura altındaki asıcı venlerin yırtılmasıyla subdural kanamaya,

tamamlanmamış miyelinizasyon ve beyin sıvı içeriğinin yüksek olması da nöroaksonal hasara yol açar (Şahin, Taşar, 2012; Carbaugh, 20014).

Az miktarda yapılmış epidemiyolojik çalışmalarda SBS sıklığı bir yaş altı çocuklarda 100000’de 14-33,8 olarak bildirilmiştir. Bu rakamların tanı konmaması veya yanlış tanı konması nedeniyle tahmin edilenin altında olduğu ve özellikle düşük sosyoekonomik düzeyle güçlü ilişkisi olduğu bildirilmiştir (Minns, Jones, Mok, 2008). SBS, bebek, ebeveyn/bakıcı, sosyal ve çevresel risk faktörlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Bebek ile ilgili risk etmenleri arasında, özellikle yaşamın ilk üç ayında yaygın görülen, şiddetli ve uzun süren ağlama krizleri ile seyreden infantil kolik sorunu yaşayan bebekler gelmektedir (Zengin, Çınar, Altınkaynak, 2016). Erkek bebek, çoğul gebelik, erken doğan, düşük doğum ağırlığına sahip bebekler, gelişim bozukluğu olan bebekler ve bakıcı ile bebek arasındaki bağlanmanın yetersiz olması SBS için diğer risk etmenlerindedir (Şahin, Taşar, 2012; Maguire vd., 2009; Fang vd. 2015; Geçkil, 2017). Ebeveyn ve bakımdan sorumlu kişi ile ilgili risk etmenleri ise çevresel yönüyle de ele alındığında oldukça değişkendir. Düşük eğitim ve gelir düzeyi, evlilik sorunları, madde bağımlılığı, istenmeyen gebelik ve cinsiyette doğan bebek, erken yaşta ebeveyn olma, yetersiz sosyal destek ve yetersiz sağlık hizmeti alma, geçmişte şiddet yaşama, zorunluluk nedeniyle bakıcılık yapma, depresyon vb. psikiyatrik hastalıklar sayılabilir (Şahin, Taşar, 2012; Geçkil, 2017; Jenny, Hymel, Ritzen, Reinert, Hay, 1999; Tursz, 2011). SBS’de bulgular, değişkendir; bebekte şiddetli ve ani gelişen kafa travması bulguları gelişebileceği gibi özgül olmayan hafif bulgular da görülebilir (Tursz, 2011). Sarsma, ölümcül olabilecek kadar şiddetli olmadığında, bebekte günler veya

haftalarca süren beslenme güçlüğü, kusma, büyüme ve gelişme geriliği, uykuya eğilim ve huzursuzluk, fontanelde ödem, nöbet, retina kanaması gibi kafa içi basınç artma belirtileri gözlenebilir. Özgül olmayan bu bulgular, sağlık çalışanları tarafından hafife alınabilir veya viral hastalık, infantil kolik ve beslenme bozukluğu olarak tanımlanabilir (Şahin, Taşar, 2012; Jenny vd. 1999). Çocuk sağlığını önemli ölçüde tehdit eden bu duruma yönelik sağlık çalışanlarının bilinçli olması, olası risk faktörlerinin ve bulguların tanınması önleme çalışmaları arasında yer alır. Sağlıklı çocuklar, sağlıklı ailenin ve toplumun temelidir. Sağlığın korunması ve geliştirilmesinde önemli sorumluluğu olan hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin sarsılmış bebek sendromu konusunda farkındalığının olması önemlidir. Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin SBS'ye yönelik bilgilerinin belirlenmesi amacı ile yapıldı.

Gereç ve yöntem:

Bu tanımlayıcı çalışma, Ocak- Mart 2018 tarihleri arasında bir üniversitenin hemşirelik bölümü 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 155 öğrenci ile yapıldı. Veriler, hemşirelik öğrencilerinin bebeklerin sallanmasına yönelik gözlemlerini içeren ve 7 sorudan oluşan “gözlem formu” ve sarsılmış bebek sendromuna ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi için ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen ve 4 bölümden oluşan “bilgi formu” aracılığı ile toplandı (Kara vd., 2004; Yücel vd., 2014; Acehan vd., 2013; Carbaugh, 2004; Minns vd., 2008; Zengin vd., 2016; Maguire vd., 2009; Fang vd., 2015; Jeny vd., 1999). Bilgi formunun birinci bölümünde sarsılmış bebek sendromuna yönelik genel bilgi, ikinci bölümde ebeveyn/bakıcıya yönelik risk faktörleri, üçüncü

bölümde bebek/çocuğa yönelik risk faktörleri, dördüncü bölümde bebek/çocukta görülebilecek bulguların tanımlanmasına yönelik toplam 55 soru yer aldı. Dörtlü likert tipinde hazırlanan bilgi toplama formunda öğrencilerden soruları “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “bilgim yok” seçenekleriyle değerlendirmeleri istendi. Bilgi formunun birinci bölümünde alınabilecek en yüksek puan 10, ikinci bölümde 21, üçüncü bölümde 10 ve dördüncü bölümde 14’tür. Formdan alınabilecek en yüksek toplam puan 55, en düşük puan 0’dır. Verilerin değerlendirilmesi, bilgisayar ortamında yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ile yapıldı.

Bulgular:

Öğrencilerin yaş ortalamasının $20\pm 1,1$, %52,3’ünün 3. sınıf, %69’unun kız olduğu belirlendi. Öğrencilerin %27,1’i SBS’nu bildiğini, %32,3’ü kısmen bildiğini, %40,6’sı ise bilmediğini ve bildiğini belirten öğrencilerin %42,5’i derslerden, %17,4’ü internetten, %11,6’sı kitaplardan, %3,2’si stajlardan ve %4,5’u arkadaşlarından öğrendiğini belirtti. Öğrencilerin sarsılmış bebek sendromuna yönelik genel bilgi puan ortalamasının $8,52\pm 1,51$, ebeveyne yönelik risk faktörleri puan ortalamasının $16,7\pm 5,1$, bebek/çocuğa yönelik risk faktörleri puan ortalamasının $7,1\pm 2,9$, bebek/çocukta görülebilecek bulgular puan ortalamasının $10,9\pm 4,4$ ve toplam puan ortalamasının $43,3\pm 11,2$ olduğu belirlendi (Tablo 1). Kız öğrencilerin toplam puan ortalaması $44,4\pm 11,4$, erkeklerin ise $41,0\pm 10,4$ tür ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptandı ($p>0.05$). Üçüncü sınıftaki öğrencilerin toplam puan ortalaması $42,0\pm 12,5$, 4. sınıfta ise $44,9\pm 9,45$ tir ve

aralarındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı bulundu ($p>0.05$) (Tablo 1).

Öğrencilerin %55,5'i bebek/çocuğu ayakta ya da battaniye arasında sallamanın zararlı olduğunu, %12,3'ü zararlı olmadığını, %32,2'si ise bilgisi olmadığını belirtti. Öğrencilerin %88'4'ü çevresinde bebek/çocukların ayakta veya battaniye arasında sallanmasıyla karşılaştığını ve bunların %78,4'ü çok defa karşılaştığını bildirdi. Ayrıca bebek/çocukların ayakta veya battaniye arasında sallanmasıyla karşılaşan öğrencilerden %33,8'i bunun yanlış olduğunu anne/bakıcıya söylediğini, annelerin ise %40,4'ü bunun zarar vermeyeceğini ifade ettikleri bildirildi.

Tablo 1 Öğrencilerin Sarsılmış Bebek Sendromuna Yönelik Puan Ortalamaları

| Sarsılmış Bebek Sendromu | Puan Ortalamaları | Alınabilecek puan aralığı |
|--------------------------------------|-------------------|---------------------------|
| Genel bilgi | 8,52±1,51 | 0-10 |
| Ebeveyne yönelik risk faktörleri | 16,7±5,1 | 0-21 |
| Bebek/çocuğa yönelik risk faktörleri | 7,1±2,9 | 0-10 |
| Bebek/çocukta görülebilecek bulgular | 10,9±4,4 | 0-14 |
| Toplam Puan | 43,3±11,2 | 0-55 |

Tablo 2 Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıflarına Göre Toplam Puan Ortalamaları

| Cinsiyet | Sayı (%) | Toplam puan ortalaması | Test |
|----------|------------|------------------------|----------|
| Kız | 107 (69.0) | 44,4±11,4 | $p>0.05$ |
| Erkek | 48 (31.0) | 41,0±10,4 | |
| Sınıf | | | |
| 3. | 81(52.3) | 42,0±12,5 | $p>0.05$ |
| 4. | 74 (47.7) | 44,9±9,45 | |

Tartışma:

SBS'dan korunma, üç korunma düzeyi ile ele alındığında birincil koruma kapsamında, tüm çocukların ve ailelerin içinde buldukları koşulların iyileştirilmesi, ailelerin eğitimleri ve yaşam kalitelerinin artırılması, hukuksal reformlar yapılması, kültürel ve sosyal değerlerin çocuğa yönelik şiddeti azaltacak yönde değişmesi konusunda çalışmalar yapılması, yani risklerin oluşmasını önleme yer almaktadır (Şahin, Taşar, 2012; Acehan vd., 2013). Dünyada, özellikle gelişmiş ülkelerde SBS'nu önlemek için eğitimler yapılmaktadır (Lopez-Bushnell, Torrez, Robertson, Torrez, Strickler, 2017; Bechtel vd., 2011; Fujiwara, 2015). Doğum öncesi hazırlık sınıfı gibi eğitim ortamlarında, ev ziyaretlerinde, bebek ile ilgilenen herkese, bebeklerin ağlamalarının gelişimlerinin normal bir parçası olduğunu anlatmak, videolar izletmek, ağlayan bebek ile baş etme ve onu yatıştırma yöntemlerini öğretmek, sarsmanın zararları hakkında bilgilendirmek etkili bir girişimdir (Şahin, Taşar, 2012; Acahan vd., 2013; Lopez-Bushnell vd., 2017; Bechtel vd., 2011; Fujiwara, 2015; Bailey, Gress, Bolden, Pfitzer, 2008). Bebeklerin ağlama davranışlarına ailelerinin nasıl tepki verdiklerini saptamak ve sarsılmış bebek konusundaki bilgilerini ölçmeyi amaçlayan bir çalışmada, ailelerin, sarsmanın bebeğe etkileri konusundaki bilgileri ve ağlamanın giderilme yöntemlerinin kısıtlı olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada annelerin %61.5, babaların %38.5 bebek ağladığında kendilerini çaresiz ve öfkeli hissettiklerini ifade etmişlerdir (Cansever, Taşar, Şahin, Çamurdan, Beyazova, 2012). Gebelikte veya doğumdan sonraki ilk yedi gün içinde SBS önleme eğitimi alan ve almayan annelerin karşılaştırıldığı deneysel bir çalışmada ise eğitim alan anne grubunda “bebekler zaman zaman ağlar” ve “sarsmak bebekler için zararlıdır” ifadesine katılma oranının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Taşar, 2014). Bebeğin durdurulamayan ağlaması, bebeğinin niçin ağladığını anlayamayan ve nasıl davranacağını bilemeyen ebeveynde kaygı, öfke ve strese yol açar. Öfkeli ve stresli anne,

baba ya da bakıcısı tarafından susturmak ya da uyutmak amacıyla hızlı ve giderek artan şiddette sallanan bebeklerde, beyin dokusunun kafa içerisinde ileri geri hareket etmesi sonucunda beyinde köprü venlerin yırtılması, subdural hematom, kontüzyon, beyin ve retina kanaması, spastik paralizi gibi ciddi sağlık sorunları yanı sıra ölümle de sonlanabilen bir durumdur (Kara vd., 2004; Şahin, Taşar, 2012; Yücel, vd., 2014; Acehan vd., 2013). Bu çalışmada, öğrencilerin %55,5'i bebek/çocuğu ayakta ya da battaniye arasında sallamanın zararlı olduğunu, %12,3'ü zararlı olmadığını, %32,2'si ise bilgisi olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, hemşirelik öğrencilerinin SBS hakkında bilgi düzeylerinin yanı sıra, ayakta ya da battaniye arasında sallanan bebek ile karşılaşma sıklığını belirlemek de amaçlanmıştır ve öğrencilerin %88'4'ü çevresinde bebek/çocukların ayakta veya battaniye arasında sallanmasıyla karşılaştığını ve bunların %78,4'ü çok defa karşılaştığını bildirmiştir. Bebek/çocukların ayakta veya battaniye arasında sallanmasıyla karşılaşan öğrencilerden %33,8'i bunun yanlış olduğunu anne/bakıcıya söylediğini, annelerin ise %40,4'ü bunun zarar vermeyeceğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Çocuk sağlığı hemşiresinin, aileye çocuk bakımı ile ilgili konularda yanlış ve eksik davranışları düzeltmek için veri toplama ve eğitim verme sorumluluğu olduğu için mezuniyet öncesi; derslerde, ve mezuniyet sonrası; hizmet içi eğitimlerle hemşirelerin ve çocuk sağlığı alanında çalışan diğer sağlık çalışanlarının farkındalığı ve SBS ile ilgili az sayıdaki bilimsel çalışmanın sayılarının artırılması gereklidir (Hemşirelik Yönetmeliği, 2010).

İkincil koruma ise yüksek risk gruplarının belirlenmesi, bu kişilerin var olan hizmetleri kullanmasını sağlayacak stratejiler ve bu ailelere gerekli ek hizmetlerin sunulmasıdır. Çocuk ve aile ile sağlık kuruluşlarında karşılaşan hekim, ebe ve hemşireler, dikkatli davrandıklarında istismar için risk taşıyan durumları fark edilebilir ve çocuk henüz örselenmeden önlemeye katkı sağlayabilirler (Acehan, 2013; Hershkowitz,

2009). Mezuniyet öncesinde olan hemşirelik 3. ve 4. sınıf öğrencilerinde yapılan bu çalışma ile sarsılmış bebek sendromuna yönelik genel bilgi puan ortalamasının $8,52 \pm 1,51$, ebeveyne yönelik risk faktörleri puan ortalamasının $16,7 \pm 5,1$, bebek/çocuğa yönelik risk faktörleri puan ortalamasının $7,1 \pm 2,9$, bebek/çocukta görülebilecek bulgular puan ortalamasının $10,9 \pm 4,4$ ve toplam puan ortalamasının $43,3 \pm 11,2$ olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Hemşirelik öğrencilerine, araştırma/hemşirelik etik ilkeleri doğrultusunda daha yüksek bilgi düzeyine erişmeleri için çalışmanın sonunda eğitimler sağlanmıştır. SBS konusunda, birinci basamak sağlık personelinin bilgilerinin değerlendirildiği diğer bir çalışmada ise bilgi eksikliği ve eğitim ihtiyacı olduğu, katılımcıların %64,1'inin SBS'yi daha önceden duymuş olduğu; duyanların %10,4'ünün bu konuyu bilmediği belirlenmiştir (Balcı vd., 2011). Bu çalışmada ise öğrencilerin %27,1'i SBS'ni bildiğini, %32,3'ü kısmen bildiğini, %40,6'sı ise bilmediğini ve SBS'u bilenlerin %42,5'i derslerden, %17,4'ü internette, %11,6'sı kitaplardan, %3,2'si stajlardan ve %4,5'i arkadaşlarından öğrendiğini belirtmiştir. Çocuk istismar ve ihmalinin tanınması ve önlenmesine yönelik hekimlerin bilgi düzeyleri ve yaklaşımlarının değerlendirildiği bir çalışmada bilgi düzeyi kadınlarda, evli olanlarda, mezuniyet öncesi ve sonrası eğitim alanlarda, istismar olgu veya şüphesi ile karşılaşanlarda ve bildirimde bulunanlarda diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Kara, Çalışkan, Suskan, 2014). Bu çalışmada ise kız öğrencilerde ve 4. sınıftaki öğrencilerde toplam puan ortalamasının diğer gruplara göre yüksek ve aralarındaki farkın önemsiz olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Üçüncül korunma yöntemleri ise, istismarın gerçekleşmesi durumunda zararın hafifletilmesine yönelik, yinelenmesini önleyici, tedavi edici ve iyileştirici çabaları kapsar. Sarsılmış bebek sendromu tanısı alan çocukların % 46'sının tanı öncesi istismara maruz kaldığı bildirilmiştir (Walls, 2006). İlk

istismarın tanımlanması ve istismara uğrayanlarla birlikte istismar edenlerin de tedavi ve rehabilite edilmeleri, daha sonra olabilecek istismarları önlemek için zorunludur (Chiesa, Duhaime, 2009). Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin toplam bilgi puan ortalamalarının orta düzeylerde olduğu ve bebek/çocukların ayakta ya da battaniye ile sallanması uygulamaları ile yaygın olarak karşılaştıkları belirlenmiş olup hemşirelik öğrencileri ve diğer sağlık profesyonellerinin ebeveynlere ve topluma bu konuya yönelik eğitim vermesi ve SBS'ye ilişkin farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

Çocuk İstismarı ve Çocuk Hemşiresinin Savunucu Rolü

Müge Seval, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Seval Cıbrır, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) çocuk ihmali ve istismarını; 18 yaşın altındaki çocuklarda veya gençlerde görülen, çocuğun sağlığını, sağ kalımını, gelişimini veya ilişkilerdeki güven duygusunu olumsuz yönde etkileyen fiziksel/duygusal/cinsel istismar, ihmal ve diğer sömürü türleriyle sonuçlanan kötü davranışlar olarak ifade etmiştir (1). Fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik istismar ve ihmal gibi çeşitli boyutları bulunan çocuk istismarı, toplum sağlığını tehdit eden sosyomedikal problemlerden biridir.

Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü verilerine göre; 2016 yılında 21 bin 189 çocuk istismarı (özellikle cinsel istismar) davasına bakılmış ve karar çıkan davalarda sanıkların yüzde 58,8 mahkum olmuştur (2). Ülkemizin dünyada çocuk istismarı konusunda üçüncü sırada olduğu düşünüldüğünde, durumun gün geçtikçe daha önemli bir boyuta ulaştığı yadsınamaz bir gerçektir (3).

Çocukta Cinsel İstismar ve Tacizi (CCİT) Önleme Mücadele Etme- Ulusal Tepki Modeli' ne göre çocuk istismarının multidisipliner ve sektörlerarası işbirliğini gerektiren bir yapısı vardır (4). Bu bağlamda multidisipliner çerçevede içerisinde hukuk, sağlık, eğitim, psikoloji ve sosyal hizmetlerin ortak platformda çalışması önemlidir. Sağlık boyutu ile düşünüldüğünde, hekimler ve hemşireler çocuğun istismar

edildiğini ilk kanıtlayabilen disiplin grubudur. Sağlıktan sapmalarda çocuğun uzun süre ile hemşirelik bakımı aldığını düşündüğümüzde, çocuk hemşiresi gözlem, muayene ve tanılama becerisini kullanarak pek çok istismar vakasını deşifre edebilmektedir. Çocuk hemşiresinin geleneksel bakım rolünün dışına çıkarak gerçekleştirdiği bu tanılama ve bildirme süreci hemşirenin savunucu rolü gereğidir.

Çocuk hemşiresinin savunucu rolü, sağlıklı ve hasta çocuğun haklarının çocuk hakları çerçevesinde korunmasına ve bozulma durumunda yeniden refahının sağlanmasına dayanmaktadır. Bu rol kapsamında; çocuğun haklarını savunma, çocuk ve ailesine hasta ve çocuk hakları hakkında bilgi verme, haklarını kavramasını sağlama, sağlık sistemi içinde çocuk haklarının yeri ve kullanımı, çocuk haklarının ihlal edildiği durumlarda çocuğun haklarını savunma, çocuğu ve aileyi bakım ve tedavi hakkında bilgilendirme, çocuk ve ailenin mahremiyetini koruma, empati kurma, geleneksel ve kültürel özellikler çerçevesinde bakımı gerçekleştirme yükümlülüğü bulunmaktadır (5). Bu bağlamda, herhangi bir nedenle hemşire ile karşılaşmış istismara uğramış bir çocuğun fiziksel muayenesi, muayene bulgularının kayıt edilmesi, elde edilen sonuçların mahremiyet çerçevesinde sağlık ekibinin diğer üyeleri ile paylaşması hemşirenin görevidir. Sağlık ekibi içerisinde çıkan ortak karar çerçevesinde vakanın adli boyuta taşınması ve çocuğun koruma altına alınması da elde ettiği verilerle görüş bildirmesi önemlidir.

Hemşireler toplum sağlığının korunması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde etkin bir sağlık grubu üyesidir. Hemşireliğin uzmanlık alanlarından biri olan “çocuk hemşireliği”; geleneksel rol ve işlevlerine ek olarak, çocuk ve aileyi bakımın merkezine alan, yenidoğan döneminden itibaren ergenlik döneminin sonuna kadar tüm gelişim dönemlerini kapsayacak biçimde ve birinci, ikinci, üçüncü düzeyde sağlık bakımı vermekten sorumlu bir disiplin grubudur (6).

Yurtdışında özellikle cinsel istismar vakalarında sertifikalı “**Cinsel Saldırı Hemşireleri –Sexual Assault Nurse**” görev almaktadır (7). Cinsel saldırı hemşireleri konunun uzmanı olarak, cinsel muayene etme, örnek alma ve mahkemede bilirkişi olarak görev yapma yetkilerine sahiptir. Ayrıca istismar ve korunma yolları konusunda eğitim ve projeler düzenleyerek toplumda farkındalık oluşturma görev tanımları arasındadır. Ülkemizde hemşirelerin bu şekilde bir çalışma alanı olmadığı düşünüldüğünde, özellikle çocuk ve ailesi ile çalışan klinik, okul, toplum sağlığı ve toplum ruh sağlığı hemşirelerine görev düşmektedir. Unutulmamalıdır ki, sağlık ekibinin ihmal ve istismarı bildirmesi yasal sorumluluğudur. Özellikle çocuk hemşirelerinin temel hemşirelik eğitimi sonrası konuya ilişkin seminer, sempozyum, kurs ve sertifikasyon programları ile kendilerini geliştirmesi zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

Tarihsel Süreçte Çocuk Kavramı

Çocukluk, bir kişinin yetişkin sayıldığı zamanın öncesi olmanın ötesinde bir kavram olup, salt doğum ile yetişkinlik arasındaki dönem olmanın üstünde bir anlam taşımaktadır. Bu kavram, bir çocuğun yaşamındaki durumu ve koşulları, çocukluk dönemini oluşturan yılların kalitesini ifade eder(8).

Paramiliter bir grup tarafından kaçırılıp cinsel köleliğe zorlanan, ailesinden ve memleketinden uzakta ağır işlerde çalıştırılan, aynı zamanda yeterince beslenme, eğitim, uygun barınak ve temiz su vb. imkanlarından yararlanamayan bir çocuk, çocukluk dönemleri ellerinden alınmış bireylerdir. Buna karşın çocukluk yetişkinlerden farklı olarak, oyun oynayabilecekleri, büyüyüp gelişebilecekleri özel ve güvenli bir ortam gerektiren dönemdir(8).

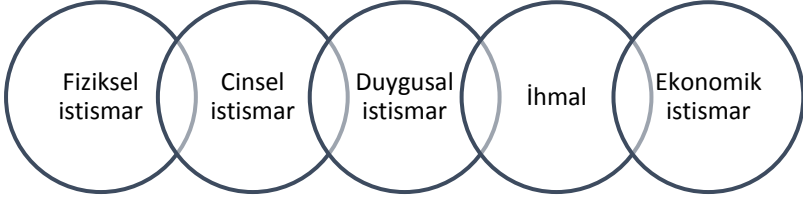
Çocuk kavramı tarih boyunca toplumun yapılarına, kültürlerine, inançlarına, ekonomilerine göre değişen bir

kavram olup, çocuğa gösterilen davranış şekli de bu bağlamda değişiklik göstermektedir(9,10).

İnsanlık tarihi kadar eski olan ihmal ve istismar olgularında geriye doğru bakıldığında, farklı kültürlerde, farklı çağlarda, çocuğun bir “mal” gibi algılanıp çeşitli şekillerde kötüye kullanıldığı belirtilmektedir. Çocukların doğar doğmaz babaları tarafından öldürülmeleri, köle olarak satılmaları, tanrılara adak olarak verilmeleri, daha küçük yaşta ağır işlerde boğaz tokluğuna çalıştırılmaları gibi durumlar bunlardan bazılarıdır. Özellikle Çin’de kız çocuklarının ekonomik nedenlerle satılması ya da işe yaramayacağı düşüncesi ile öldürülmesi, Eskimolar arasında eve gelen misafirlere kızlarının sunulması, yinekız çocuklarının bazı toplumlarda özellikle Hindistan, Avustralya ve bazı İslam ülkelerinde çok küçük yaşta evlendirilmeleri de geçmişten günümüze çocuk ihmal ve istismarının ciddi boyutlarda olduğunu ifade eden göstergelerdir (10).

Geçmişten itibaren süre gelen çocuğa karşı farklı tutumlar günümüze gelindikçe bilimsel buluşlar, teknolojideki gelişmeler ile değişime uğramıştır. Çocuğun sağlıklı beslenmesi, temiz bir ortamda yetişmesi, eğitim olanaklarının iyileştirilmesi çocuk sağlığını olumlu yönde etkilemiştir. Ancak ne yazık ki tüm bu olumlu gelişmelere rağmen dünya üzerinde çok sayıda çocuğun kötü muamele ve ihmal/istismarına maruz kaldığı görülmektedir. Bunun sonucunda da kötü ekonomik koşullar ile küçük yaşta çalışan, sokakta yaşayan, suça itilen, madde kullanan, afete maruz kalan çocukların sayısı gün geçtikçe artış göstermektedir (11).

Çocuk İstismarının Tipleri



Fiziksel istismar, 18 yaşından küçük çocuk ya da gencin bakımından sorumlu bireyler tarafından sağlığına zarar verecek şekilde fiziksel olarak hasara uğratılması, yaralanması ya da yaralanma riski taşınması olarak tanımlanmaktadır (12). Bu zarar verme sarsılma, itilme, dövülme, yanma, ısırılma vb. yollarla olabilir (13). Çocuklukta fiziksel istismar, çocukların kısa ve uzun vadeli gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olan (14), Çocuk Hakları Sözleşmesi ile tezatlık oluşturan yaygın bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yetişkinlerin 1/4'inin çocukken fiziksel istismara uğradığını bildirmektedir (15). Türkiye'de adölesanların aile içinde şiddete maruz kalma durumunun incelendiği 1807 öğrenciyle yapılan bir çalışmada çocukların/ergenlerin %22.8'inin (n=412) fiziksel istismara uğradığı, bu istismarın %17.2'sinin (n=311) de ana-babalar tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir (16, 17). Fiziksel istismarın yaygınlığının belirlenmesi güç olmakla beraber bu olaylar çoğu zamankaza olarak nitelendirilmektedir. Erol (18)'un anne ve babalar tarafından çocuklara uygulanan fiziksel istismarı incelediği çalışmasında sonuç olarak, çocukların %50'si anne ya da babaları tarafından sadece tokata maruz kaldıklarını, diğer yarısı ise terlikle dayağa maruz kalanlar, kulağı çekilenler olarak sınıflandırılmıştır. Ebeveynleri tarafından fiziksel istismara maruz kalan bu çocukların %70'i ileride çocuklarına fiziksel istismar

uygulayıcısı olacağı ifade edilmiştir (10).Fiziksel istismar, kültürel özelliklere göre şekillenen bir olgu olup, ülkemizde de dayanın bir disiplin yöntemi olarak algılanabildiği ve kullanıldığı görülmekte, dilimize yerleşmiş “ananın vurduğu yerde gül biter”, “dayak cennetten çıkmadır” “eti senin kemiği benim” gibi atasözlerinde de öne çıkmaktadır (19).Toplumun sosyal yapısını oluşturacak olan çocukların,bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması ve eğitilmelerinin gerekliliği, toplumların geleceklerini sağlam temellere oturtabilmeleri için tüm bireyler tarafından kabul görülmesi gereken yadsınamaz bir gerçektir (20)

Cinsel İstismarı, çocuğun kendisinden yaşça büyük bir kişi tarafından cinsel doyum için zorla veya ikna edilerek kullanılması ya da başkasının bu amaçla çocuğu kullanmasına izin vermesi olarak ifade edilmektedir.Cinsel istismar davranışları arasında çocuğun genital bölgelerine dokunma, teşhircilik, röntgencilik, çocuğu pornografi ve fuhuş malzemesi yapma, cinselliğe teşvik eden konuşmalar ve pornografik film seyrettirme gibi davranışlar yer almaktadır (21).

Kara ve ark (2004), cinsel istismarın tıbbi, psikososyal, yasal ve ahlaki boyutları olan ciddi bir problem olduğunu belirtmiş, reşit olma yaşına kadar kız çocukların %12-25’inin, erkek çocukların ise %8-10’unun istismara maruz ifadeetmiştir (22).

2006–2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan bir araştırmada, Ulusal Yargı Bilgi Sistemi'nde, çocuklara yönelik cinsel istismar vakalarına ilişkin olarak kaydedilen ve Türk Ceza Kanunu'na ilişkin Cinsel Bütünlüğe Dayalı Suçlar kapsamında değerlendirilen 150vaka incelenmiştir.Bu vakalarda mağdurların %71.6’sının14-17 yaş aralığında oldukları, %88.3’ünün kız çocuklarından oluştuğu ve %52.9’unun okula devam etmedikleri belirtilmiştir (23,24). Günümüzde de cinsel istismar olgusu giderek artış göstermekte ve ekip anlayışıyla çözüm yöntemlerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Duygusal İstismar, çocuğun duygusal bütünlüğünde ve kişilik gelişiminde hasar oluşturan her türlü davranış ve eylem olarak ifade edilmektedir. Çocuğa duygusal olarak yokmuş gibi davranılması, ihtiyaç duyduğu sevgi, ilgi ve yakınlığın gösterilmemesi, buna karşın gelişimini olumsuz etkileyen her türlü aşağılama, reddetme, suçlama vb. gibi davranışlara maruz bırakılması duygusal istismarın göstergelerindedir. Duygusal istismar bazen tek başına görülebilirken bazen de buna fiziksel ve/ya cinsel istismar eşlik edebilir (25).

Duygusal istismar, çocuklarda fiziksel ve zihinsel gelişimi olumsuz yönde etkilemekte olup, bu çocuklarda normal zihinsel kapasite olmalarına karşın, öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı gibi problemler görülmektedir. Aynı zamanda bu problemlere çocuklarda aileden uzaklaşma, gergin olma, bağımlı kişilik geliştirme, değersizlik duyguları geliştirme, uyumsuz ve saldırgan davranışlarda bulunma gibi durumlar eşlik edebilir. Bundan dolayı duygusal istismar çocukta hem kişilik gelişimini hem de başarıyı olumsuz olarak etkilemektedir (21).

Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması (2010) sonuçlarına göre 7-14 yaş dilimindeki kız çocukların, duygusal istismara en çok arkadaş, öğretmen, baba ve anneleri tarafından maruz kaldıkları aynı zamanda bu yaştaki erkek çocuklarına ise duygusal istismarı en çok uygulayanların öğretmenleri, arkadaşları ve babaları olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de yaşayan 7-18 yaşlar arasındaki çocukların ise % 49’unun duygusal istismara maruz kaldığı bulgularına ulaşılmıştır (19).

Güler ve ark (2002)’larının ‘Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışının ve Bunu Etkileyen Faktörlerin’ incelendiği bir çalışmada, annelerin %93’ünün çocuklarını duygusal istismar/ihmal ettikleri saptanmıştır. Ülkemizde annelerin çocuklarını sevdiklerini belli etmemesi, çocukların şımarmaması için bir disipline etme aracı olarak kullanılmakta olup, buna karşın

bağırma ve azarlama davranışlarının çocuğun eğitimi için gerekli davranışlar olduğu belirtilmektedir(26).

Çocuk ihmali, ailenin, ilgili kurumların ya da devletin çocuğa karşı en temel görevlerini yerine getirmemesi olarak ifade edilmektedir. Bir bütün olarak toplum, kurumlar ve kişiler tarafından geliştirilen ihmal davranışı, çocukların eşit hak ve özgürlüklerinden yoksun bırakılması sonucunda çocukların gelişimlerine ket vuran davranışlar olarak meydana gelmektedir. Bu süreçte çocukla sürekli alay etme, aşağılama, çocuktan kapasitesinin üstünde aşırı beklenti içinde olma, aşırı koruma, aşırı otorite, çocuğun davranışlarıyla uyumsuz ağır cezalandırma ve iz bırakmasa da yüze şiddet uygulama, beslenme, giyim, tıbbi gereksinimler, duygusal ihtiyaçlar veya çocuklara yaşam koşullarında gerekli ilgiyi göstermeme gibi eylemler “Çocuk İhmali” kapsamında ifade edilmektedir(10).İhmal ve istismar kavramlarını birbirinden ayrı kılan en önemli faktör ise, istismarın aktif bir kavram olmasına karşın ihmalin pasif bir olgu olması ve tanımlanması için sınırlarının belirsiz olmasıdır.

Çocuk ihmali çocuklara yapılan kötü muamelenin en yaygın şekli olmakla birlikte, çocuk istismarı kadar görünür bir yara ve iz bırakmadığı için, istismar kadar çok dikkat çekmez ve dolayısıyla ihbarı kısıtlı olan bir olgudur. Fakat araştırmalar ihmalin de en az istismar kadar çocuklara hasar verici olduğunu, özellikle çocuğun erken beyin gelişimine, fiziksel ve cinsel istismardan çok daha fazla hasar bıraktığını göstermektedir (27).

Fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik olmak üzere çeşitli boyutları bulunan çocuk ihmali, istismara nazaran tanımlanması ve fark edilmesi daha güç olduğu için, riskli gruplara hassasiyetle ve ayrıntılı bir yaklaşımın gerekliliği zorunluluk haline gelmiştir.

Fiziksel ihmali, çocuğun sağlık, hijyen, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuğun önlenebilir rahatsızlıklardan

korunmaması, uzun süreler boyunca yalnız bırakılması, gece geç saatlere kadar nerede olduğunun bilinmemesi ve umursanmaması, çocuğa düzenli ve besleyici öğünlerin, temiz ve yeterli giysinin sağlanmaması fiziksel ihmal göstergelerindendir (27).

Duygusal ihmal, çocuğa uygun duygusal destek ve bakımın yeterli olarak sağlanmaması, çocuğun gelişimiyle eşdeğer uyarıların verilmemesi olarak ifade edilmektedir. Çocuğa devamlı olarak kötü söz söylenmesi, gözdağı verilmesi, çocuğun reddedilmesi, çocuğa aile içi kötü muamelenin uygulanması, ayrıca çocuğa yeterli sevgi ve ilginin verilmemesi duygusal ihmal kapsamında değerlendirilmektedir. Aşırı koruyucu aile yapısının da, ideal olan sağlık gelişimini engellediği düşünüldüğü için ihmale dahil edilmektedir (22).

Aral ve Gürsoy (2001) cinsel ihmal, Çocukların cinsel örselenmelerden korunmaması, bakım vericilerin bu duruma kayıtsız davranması ve çocuğun cinsel gelişimine gerekli özenin gösterilmemesi olarak ifade etmektedir (22). 2 yaşından sonra cinsel kimliklerine uygun davranmaya başlayan çocuğun, yaş grubuna ve cinsiyetine uygun davranılmaması, giydirilmemesi, oyuncak alınmaması vb. gibi durumlarda çocuklarda davranış bozukluklarının ortaya çıkması cinsel ihmalin bir sonucudur (28).

Ekonomik İstismar, Çocuğa bakmakla yükümlü bireylerin çocuğu maddi gelir kaynağı olarak görmesi sonucu, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen, haklarını ihlal edenve düşük ücretli işlerde çalıştırılan,çocuktan maddi kazanç sağlama isteği olarak ifade edilmektedir. Dünyada gelir dağılımındaki adaletsizliği giderek artması, yaygınlaşan yoksulluk, köyden kente hızlı göçlerin olması ve bunun sonucunda ortaya çıkan toplumsal ve ekonomik sorunlar, çocuk emeğinin ucuz olması ve işverenin ucuz işgücünü gözetmesi neticesinde çalışan ya da çalışma yaşamına zorlanan çocuk sorunu meydana gelmektedir (29).

Ülkemizde son yıllarda “*çiraklık*”adı altında çocuk işçiliğinin 2 milyona yaklaştığı düşünüldüğünde, bu durum çocuk emeği sömürsünün geldiği noktayı açık bir şekilde ortaya koymaktadır (30).

Çocuk İstismarı Ve Hemşirelik

Multidisipliner bir bakış açısıyla ele alınması gereken çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi, tanınması ve tedavisi sürecinde hemşireye önemli etik, ahlaki ve hukuki görevler düşmektedir. Hemşire bu süreçte gerek koruyucu gerekse tedavi ve rehabilite edici alanda çocuk ve aileyle ilk karşılaşan disiplin grubu olma özelliği ile anahtar konumdadır (31). Hemşirelik süreci istismarın önlenmesiyle başlar, istismar vakalarının tespit edilmesi ve çocuğun ileride tekrar istismara maruz kalmasının önlenmesiyle bu süreç devam eder. Bu bağlamda hemşire istismarın ortaya çıkmasının neden olan risk faktörleri açısından ebeveyn, çocuk ve çevre özelliklerinin değerlendirilmesine prenatal dönemde başlayarak, ebeveynlerin gebeliğe ilişkin tutumlarını, çocukta beklentilerini, ebeveynlerin destek sistemlerini değerlendirerek risk faktörlerini tespit edebilir (32).

Ancak ne yazık ki hemşirelerin ve diğer sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, çoğu zaman bu olguların atlanmasına neden olmaktadır. Metinyurt ve Sarı (2016) ‘nın bir devlet hastanesinde görev yapan sağlık çalışanlarının çocuk ihmal ve istismarı konusunda farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, sağlık profesyonellerinin %59,1’inin lisans öğrenimi sırasında çocuk istismar ve ihmal konusunda eğitim almadığı; %98,2’sinin mezuniyet sonrasında bu konuda herhangi bir sertifika eğitimine katılmadığı; sadece %17,3’ünün daha önce istismar şüphesi ile karşılaştığı; %74,5’inin ise çalıştığı kurumda istismar konusunda talimat olup olmadığını bilmediği saptanmıştır (33). Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama

düzeylerini değerlendirmek amacıyla yapılan bir diğer çalışmada ise, Hemşirelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeylerinin arttığı, çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim ve bilgi alan hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılama düzeylerinin daha yüksek olduğu, hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali olgularını tanılama süreçlerinde zorluk yaşadıkları saptanmıştır (34). Bu bağlamda hemşirelerin çocuk ihmali ve istismarı konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması kapsamında, hemşire adaylarının eğitimleri sırasında bu konu hakkında bilgilenmeleri ve olumlu bir tutum geliştirmeleri çok önemlidir. Böyle bir eğitim planlanmasında da hemşire adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki algıları önem arz etmektedir. Akcan ve Demiralay'ın (2016) hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin %5.3'ünün geçmişte istismara uğradığı, istismar/ihmal davranış/durum örneklerine doğru yanıt verme oranının %22.2 ile %85.1 arasında değiştiği, öğrencilerin %36.5'i hiçbir anne babanın kendi çocuğuna zarar vermeyeceği düşüncesine sahip olduğu, ancak %87'si de istismara uğrayan çocuk için mahkemede tanıklık yapmaktan kaçınılmaması gerektiği ve sağlık çalışanının istismara uğradığından şüphelendiği çocuğu mutlaka yasal organlara bildirmesi gerektiği düşüncelerine sahip olduğu saptanmıştır (35).

Çocuk ihmal/istismarının önlenmesi, tanılanması ve tedavisi, tekrar maruz kalınmasına engel olunması hemşirenin yasal zorunluluğu olup, aynı zamanda bu tanılama ve bildirme süreci hemşirenin **savunucu rolü** gereğidir.

Ekici (1999), hemşirenin savunucu rolü kapsamında; hastaya sağlık sistemindeki hakları hakkında bilgi vermek, haklarını anlamasını ve bu hakları nasıl kullanacağı hakkında yardımcı olmak, hastanın hakları göz ardı edildiği durumda hastayı savunmak, hastayı hastalığı, tedavi ve bakımı, hastalığının

seyri hakkında anlayabileceği şekilde bilgilendirmek, bu süreçte hastanın kendi bakımına katılımını desteklemek ve sağlık sistemi içerisinde koordinasyonu sağlamakla yükümlü olduğunu ifade etmiştir (36).

Çocuk istismarı ve ihmali olgularının kabulü, değerlendirilmesi, tedavisi, koruyucu hizmet veren birimlere yönlendirilmesi, aile içi şiddet, hırpalanmış çocuk sendromu, ani çocuk ölümü, gibi olayların olma ihtimallerinin incelenmesi adli hemşirelerin görevleri arasında yer almaktadır (37). Bu bağlamda yurtdışında özellikle adli hemşireliğin bir dalı olarak cinsel istismar vakalarında sertifikalı **SANE (Sexual Assault Nurse Examiner)** olarak adlandırılan “**Cinsel Saldırı Hemşireleri**” görev almaktadır. Bu program kapsamında alana kazandırılan birçok SANE hemşiresi saldırı sonrası ilk delilleri toplayan kişiler olarak adli işlemlerin daha sağlıklı, verimli ve kısa sürede yürütülebilmesi için savcılığa önemli katkı sağlamaktadır (7).

Doktor-hemşire ekip modeli cinsel saldırı sağlık hizmetlerinde çalışmaya devam etmesine rağmen, adli hemşireliğin uzmanlık alanı olan, Cinsel Saldırı Hemşiresi (SANE) adlı yeni bir cinsel saldırı uzmanı türünün ortaya çıkmasında gerekli görülmüştür. SANE'ler, çoğu durumda, doktor müdahalesi olmaksızın mağdur olan bireylere kapsamlı tıbbi bakım ve adli delil toplama hizmetleri sunmak için, kapsamlı bir eğitim almış hemşirelerdir (38).

SANE (Sexual Assault Nurse Examiner), ilk olarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde, cinsel saldırıya maruz kalan bireylere hastaneler tarafından yeterli hizmetlerin sağlanmamasından yola çıkarak oluşturulan, ve bu olaylarla sık sık karşılaşan, avukatlar, sosyal hizmet görevlileri, hemşireler gibi meslek profesyonellerinin bir araya gelerek, eksiklikleri gidermek ve mağdurlara daha iyi olanaklarda hizmet verebilmek amacıyla başlatılan bir programdır (39).

SANE programlarının temel hedefi, cinsel saldırıya maruz kalan, tüm erkek veya kadın mağdurların ihtiyaçlarının doğru ve eksiksiz bir şekilde karşılanmasıdır. Bunun için de International Association of Forensic Nurses (IAFN) tarafından oluşturulmuş SANE standartları doğrultusunda, mağdurların sosyo-kültürel özellikleri de dikkate alınarak, kısa zamanda, itina ve anlayışla, yasal olan medikal muayenelerinin yapılması ve sonuçlandırılması önem arz etmektedir (40).

Bu programların hedefleri arasında:

- a) Araştırmaya hassasiyetle yaklaşılması
- b) Araştırmanın kalitesinin en üst düzeyde olmasının sağlanması
- c) Adli delillerin toplanma kalitesinin artırılması (özellikle acil servislerde toplanan delillerin kalitesinin artırılması)
- d) Eksiksiz verilerle ve doğru tespitlerle mağduru, sağlık kurumlarının ve adli birimlerin zaman /maddi kayıplarının önlenmesi
- e) Mağdurların memnuniyetinin sağlanması, sekeller oluşmadan ve artmadan tedavi sürecine uyumlarının sağlanması ve kaynakların etkin kullanımının sağlanması için mağdurların sürekli eğitilmesi
- f) Cinsel saldırı mağduru kişilerin gereksinimi olan bakımın ve desteğin eksiksiz bir şekilde sağlanması yer almaktadır (40).

Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin adli hemşirelik konusundaki bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, öğrencilerin %84.0'ının adli hemşirelik hakkında bilgisinin olmadığı, %94.0'ının adli hemşireliğin ayrı bir disiplin olması gerektiğini, %60.0'ının da adli hemşirelik hakkındaki eğitimin temel mesleki eğitim sonrasında verilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin

%48.0'ı adli hemşirelerin çalışma alanlarının hastaneler olduğunu, %72.0'ı adli hemşireliğe gereksinim olduğunu ve %58.3'ü ise adli hemşireliğe, adli vakaların daha net aydınlatılması için ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (41).

Ülkemizde de özellikle çocuk hemşirelerinin konuya ilişkin çalışma alanlarının olmadığı ve adli vakaları değerlendirme konusunda eğitimlerinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde SANE programlarının gerekliliği önem arz etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hemşireler, çocuk ihmali ve istismarı olgularında, vakayla ilk iletişime geçilmesinde, tanılanması ve tedavisi sürecinde mağdura en yakın kişi olan, buldukları konumları dolayısıyla da sorunların çözümünde kilit nokta olan meslek üyeleridir. Avukat, adli tıp uzmanları, çocuk hekimleri, jinekologlar pratisyen hekimler, çocuk cerrahları, doktorlar, sosyolog, psikolog vb. gibi diğer meslek disiplinleri arasında da koordinasyon sağlama görevi bulunan hemşireler, süreç içerisinde etkin söz sahibidir. Bu bağlamda hemşirenin ihmal/istismar olgularında doğru tespitlere ulaşabilmesi, konuya ilişkin bilgisi, becerileri, eğitimi ve deneyimleri orantılıdır. Ülkemizde hemşirelerin konuya ilişkin bilgi, beceri ve eğitimlerinin yetersiz olduğu düşünüldüğünde, konu ile ilgili farkındalık oluşturmak zorunluluk haline gelmektedir.

Bu bağlamda hemşirelerin konu ile ilgili eğitimlerinin artırılmasında yapılması gerekenler arasında;

- Özellikle hemşirelerin lisans eğitimlerinde müfredata adli hemşireliğin ayrı bir ders olarak eklenmesi,
- SANE programlarının ülkemizdeki sağlık sistemine de entegre edilmesinde ve yaygınlaştırılmasında politikaların oluşturulması,
- Hemşireler tarafından prenatal dönemden başlanarak riskli grupların belirlenmesi, toplum eğitim

programlarıyla halkın bilinçlendirilmesi ve sorunun önlenmesi

- Özellikle çocuk hemşirelerinin temel hemşirelik eğitimi sonrası konuya ilişkin seminer, sempozyum, kurs ve sertifikasyon programları ile kendilerini geliştirmesi zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- (1.) World HealthOrganization. Child Maltreatment. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/> . Erişim Tarihi: 01.04.2018
- (2.) Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, Adli İstatistikler 2016, Ankara Hizmete Özel <https://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/turkiye-cocuk-istismarinda-dunyada-ucuncu-2071601/> Erişim Tarihi: 19.03.2018
- (3.) Çocukta Cinsel İstismar ve Tacizi (CCİT) Önleme ve Mücadele Etme - Ulusal Tepki Modeli, [http://www.tuseb.gov.tr/tacese/yuklemeler/infografik/weprotect%20\(cocukistismari\).pdf](http://www.tuseb.gov.tr/tacese/yuklemeler/infografik/weprotect%20(cocukistismari).pdf) , Erişim Tarihi:19.03.2018
- (4.) Akça ÖS., Gözen D. Çocuk hemşiresinin savunucu rolü. *F.N. Hem. Derg* (2013) Cilt 21 - Sayı 3: 213-218
- (5.) Yüzer S., Alıcı D., Yiğit R. Pediatri hemşirelerinin rolleri ve fonksiyonları ölçeğinin uygulanmasının geliştirilmesi: güvenilirliği ve geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2008; 11: 4
- (6.) Temel R., Şişman FN. Kadına yönelik cinsel saldırılarda hemşirelik yaklaşımı. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi -Journal of PsychiatricNursing* 2013;4(2):85-90
- (7.) Bellamy C. Dünya Çocukları Tehdit Altında. UNICEF Yayınları, Ankara, 2004

- (8.) Aral N.: Fiziksel İstismar ve Çocuk, Tek Işık Veb Ofset Tesisleri, Ankara, 1997.
- (9.) Kocaer Ü. Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul, 2006
- (10.) Yılmaz B. Bir Hastanede Çalışan Hemşirelerin Çocuk İhmal Ve İstismarına Yönelik Bilgi Ve Yaklaşımlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2015
- (11.) Pelendecioğlu B, Bulut S. (2009). Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9: 49-62
- (12.) Güner Şİ, Güner S, Şahan MH. (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem: istismar. *Van Tıp Dergisi*, 17: 108-113.
- (13.) Stoltenborgh M, Bakermans-Kranenburg MJ, IJzendoorn MHV, Alink LRA. (2013). cultural-geographical differences in the occurrence of child physical abuse? a meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology*, 48: 81-94.
- (14.) WHO (2016). Child Maltreatment. Retrieved November 03, 2016, from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>
Erişim Tarihi: 01.04.2018
- (15.) Bülbül SH, Ünlü E, Kırılı E, Altuğ Ü. Kırıkkale ilinde adölesanların aile içinde şiddete maruz kalma durumu. Poster Sunumu: 2. Uluslararası Katılımlı Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Sempozyumu; 2008 Mayıs 08-10; Ankara, Türkiye.
- (16.) Keser N., Odabaş E., Elibüyük S. Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin

incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hast. Derg. / Turkish J. Pediatr.* Dis. 2010; 4(3): 150-157

(17.) Erol D.: Anne ve babalar tarafından çocuklara uygulanan fiziksel istismarın incelenmesi. *Çocuk Forumu Dergisi*, s. 45-50, Ocak-Nisan, 2004.

(18.) Türkiye’de Çocuk istismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması, 2010.
<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf>

(19.) Arıkan D., Yaman S., Çelebioğlu S.: Çocuk ihmali ve istismarı konusunda hemşirelerin bilgileri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3(2): 29-35, 2000.

(20.) Topbaş M. İnsanlığın Büyük Ayıbı: Çocuk İstismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik*

a. *Bülteni*, 2004, 3:76-80

(21.) Türker G. Aile Hekimleri, Hemşire Ve Ebelerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Farkındalık Düzeyleri: Burdur Örneği, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2017

(22.) Küçük, S. (2016). Analyses of childsexabusecases in Turkey: A provincialcase. *Journal of Child SexualAbuse*, 25(3), 262-275.

(23.) Demirel B., Atalar U. Child SexualAbuseandProcessing of VictimsRelatedtotheEvent. *Journal of CurrentResearches on SocialSciences*, 2017, 7 (3), 221-232.

(24.) İnsan Hakları Derneği. Çocuk İhmali ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu, Ankara, 2008

(25.) Güler N., Uzun S., Boztaş Z., Aydoğan S. anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel

istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi* 24 (3):128 – 134, 2002

(26.) Zara A. Çocuk İhmali Ve İstismarı, <http://www.aytenzara.com/wp-content/uploads/2012/02/%c3%87ocuk-%c4%b0hmal%c4%b0-ve-%c4%b0st%c4%b0smari.pdf>Erişim Tarihi:08.04.2018

(27.) Acehan S., Bilen A., Ay OM., Gülen M., Avcı A., İçme F. çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi.*Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, Archives Medical ReviewJournal 2013; 22(4):591-614

(28.) <https://cocukhaklari.wordpress.com/hakkinda/cocuk-istismari-cesitleri/ekonomik-istismar/> Erişim Tarihi: 08.04.2018

(29.) <http://t24.com.tr/haber/turkiyede-cocuk-isci-sayisi-2-milyona-yaklasti-her-10-cocuktan-8i-kayit-disi-calistiriliyor,400369> Erişim Tarihi: 07.04.2018

(30.) Erzurumluoğlu, Z. ve Gözen, D. (2014). Çocuk istismarı ve ihmali konusunda hemşirenin rolü. 1. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi, İstanbul, (ss. 127).

(31.) Geçkil E. Çocuklarda fiziksel istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, GÜSBD 2017; 6(1): 129 – 139

(32.) Işık Metinyurt, H. ve Yıldırım Sarı, H. (2016). Sağlık çalışanlarının çocuk ihmali ve istismarını tanıma düzeyleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 101-121.

(33.) Burç, A. ve Güdücü Tüfekçi, F. (2015). Hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanıma düzeyleri. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3), 144-151.

(34.) Akcan A., Demiralay Ş. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmali ve istismarına ilişkin

algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:5
Makale No: 32. ISSN: 2146-9199, 2016

(35.) Ardahan M. Hemşirelerin savunuculuk rolü. C. Ü. *Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 2003, 7 (2)

(36.) <http://www.e-hemsire.com/blog/adli-hemsire> Erişim Tarihi: 05.04.2018

(37.) Du Mont J, Parnis D. Forensic nursing in the context of sexual assault: Comparing the opinions and practices of nurse examiners and nurses. *AppNursResearch*2003;3:173-183.

(38.) Gökdoğan MR. Cinsel saldırı konusunda çalışan adli hemşireye (SANE) duyulan gereksinim. *Adli Tıp Bülteni* 2008;13(2):69-77

(39.) Kaba Ö. Cinsel Saldırı Olgularının Muayenesinde Hemşirenin Rolünün Belirlenmesi. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2013

(40.) Şentürk S., Büyükaslan B. Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin adli hemşirelik konusundaki bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi. *Bozok Tıp Derg* 2013;3(3):19-26

Okul Öncesi Çocukların Nötr Ortamdaki Sosyal Etkileşimlerinin Şiddet Bağlamında İncelenmesi

**Serdal Seven, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Çiğdem Kaya Bağdaş, Erzincan Üniversitesi**

GİRİŞ

Sosyalleştirme bireyin kültürünü ve bu kültürde nasıl davranacağını öğrenmesi ile ilerleyen bir süreci ifade etmektedir. Son zamanlarda ortaya çıkan duygu sosyalleştirme kavramı ile çocukların duygu durumlarını anlamlandırarak kendilerini ifade etme ve yaşantılar ile deneyimleyerek hissettikleri duygularla başa çıkabilme yetilerini kazanma süreci olarak açıklanmaktadır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998).

Sosyal yetkinlik ise kişinin birbirinden farklı zamanlarda etkileşim ortamlarında hem kişisel hedeflerini gerçekleştirmesi hem de çevresiyle olumlu iletişimi sürdürebilmesidir (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998). Zaman içinde gelişmeye açık olan bu kavram ile çocuk kendi istekleri ile sosyal etkileşimde bulunduğu diğer kişiler arasındaki dengeyi sağladığında çevresi ile olumlu ilişkiler sürdürmektedir (Rose-Krasnor, 1997).

Sosyalleştirme süreci toplumlardaki sürekliliği sağlayan değer ve tutumları içinde barındırdığı gibi ahlak normlarını, dil ve sembolleri de kapsamaktadır (Zeman, Janice ve Garber, 1996). Bu sosyalleştirme süreci ile sosyal etkileşim içine giren çocuk, verdiği duygusal tepkilerin amaç ve hedefine uygun olup olmadığını, hangi duygularının içinde bulunduğu çevre tarafından kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduğunu öğrenmektedir.

Ebeveynlerin çocuklardaki olumsuz duygularına verdikleri tepkileri gözlemleyen çocuklar, yaşamın ilerleyen dönemlerinde benzer duygu durumlarıyla baş edebilme konusunda fikir sahibi olmaktadır. Çocuklar duygularını ifade edebilme konusunda sosyal etkileşimde buldukları kişilerce desteklenmeleri durumunda, kendi duyguları ile baş etme yöntemlerini öğrenmektedirler. Yaşadıkları olumsuz duygulara yabancılaşan çocuklar ise sosyal etkileşim içinde oldukları ebeveyn, öğretmen ya da arkadaşlarına karşı olumsuz duygu durumlarını yansıtmaktadırlar (Gottman, Katz ve Hooven, 1996; Öztürk, 2011; Özkan, 2015).

Duygusal tepkiler çocukların davranışlarında doğrudan ve dolaylı olarak etkili olan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda duygusal tepkilerin genel olarak beş başlıkta toplandığını göstermektedir (Hughes ve Gullone, 2010; Ng ve Diener, 2009; Sokolski ve Hendrick, 1999). Bu başlıklar, kişilerin kendileri ile ilgili belirledikleri sıfatları içermektedir. Bu sıfatlar ve kapsadıkları başlıklar; Dışadönüklük (kendinden emin ve istekli olma); sorumluluk ve öz denetim (planlı ve sorumlu olma); gelişime açıklık (meraklı ve hayal gücünün kuvvetli olması) ile Uyumluluktur (kibar ve geçimli olma) (Goldberg, 1993). Sosyal ortamda konum almada dışadönük duygusal tepkiler veren çocuklarda olumlu duyguları sürdürme eğilimi gözlemlenirken, belirsiz ve karamsar kişilik yapısına sahip çocuklarda olumsuz duyguların daha fazla gözlemlendiği belirtilmektedir (Güven ve Erden, 2017; Ng ve Diener, 2009). Gelişime açık ve uyumlu çocukların nötr ortamlarda duygu sosyalleştirme durumlarındaki sosyal etkileşimlerinin olumlu davranışlar etrafında ilerlediği belirtilmektedir (Hughes ve Gullone, 2010; Ng ve Diener, 2009).

Çocuğun nötr ortamdaki sosyal etkileşim yaklaşımları her çocukta farklı etki-tepki durumları ortaya koyabilmektedir. Sosyal etkileşim sürecinde çocuk mizacı oldukça önemli ve belirleyicidir. Çocuklarda mizaç; kolay, zor ve yavaş alışan

olarak sınıflandırılmaktadır. Yumuşak ve sakin çocuklar kolay mizaçlı, uyku ve beslenmelerinde düzeni olmayan, hırçın ve öfkeli çocuklar zor mizaçlı, kolay ve zor arasında olup daha az hareketli olmasına rağmen hırçın davranışlar sergileyen çocuklar ise yavaş alışan olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve Chess, 1956). Mizaç, çocuklarda özellikle sosyal etkileşim ortamlarında kişisel farklılıkları belirlemektedir (Manlove ve Vernon-Feagans, 2002; Galambos ve Costigan, 2003). Tepki düzeyleri yüksek olan çocuklar olumsuz duygu durumlarının üstesinden gelmede zorlanmakta ve bu konuda yakınlarından gelecek desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Uyumlu ve girişken kişilik yapısına sahip çocuklarda ise grup etkinliğine uyum sağlanarak olumlu sosyal etkileşim gözlenmektedir (Fox, 1989; Root ve Stifter, 2010).

Çocuğun sosyal ortamda konum alması duygusal yetkinliği ile doğru orantılıdır. Duygusal yetkinlik, çocuğun duygularını ifade ederek içinde bulunduğu duruma ve konuma göre duygusal tepkilerinde düzenleme yapabilmesidir. Bu durumda çocuk içinde bulunduğu sosyal ortamda, bireysel ve çevresel olarak çözümlene yapabilmektedir (Halberstadt, Denham ve Dunsmore; 2001). Duygusal tepkiler, çocuktaki gelişim alanları ile doğrudan ilgilidir (Sroufe, 1997). Zor mizaçlı yaşlıları ile nötr ortamda etkileşime giren çocuğun verdiği tepkilerde ortama göre konum olarak karşılaşabileceği zorlayıcı durumların üstesinden gelebilmesi duygusal tepkilerine hakim olmasını gerektirmektedir. Duygusal yetkinlik çocuklar için özellikle sosyal etkileşimde uyum açısından önemlidir. Duyguları anlama çocuklarda olay ve duygu arasındaki neden sonuç ilişkisini kurmasını sağlamaktadır (Denham ve Burton, 1996; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi 5 yaş çocuklarının kendileri için nötr bir ortamda konum alma durumları, grup etkileşimleri ve duygusal tepkilerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili merkezindeki bir anaokulunda öğrenimine devam eden 5 yaşındaki 5'i erkek 4'ü kız 9 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma için örnekleme belirlenirken çocukların okula devam durumları ve yaşları ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmanın modeli: Araştırma, nitel araştırmada durum çalışmasının bir türü olan gömülü durum çalışması modeli kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin toplanması: Çocukların konum alma özellikleri, grup etkileşimleri ve gösterdikleri duygusal tepkileri belirlemek için gözlem, öğretmenlerin çocuklarla ilgili öngörülerini öğrenmek için ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede öğretmenlere “bu durumda .. çocuk ne yapar?” sorusu yöneltilerek tahminleri alınmıştır. Uygulama standart olarak çocukların daha önce hiç deneyim yaşamadıkları, 3 önde 3 ortada ve 3 arkada olmak üzere sandalyelerin sıralandığı bir sınıfta bir süre öğretmeni beklemleri gerektiğinin söylenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

A. Çocuklarda gözlenen tepkiler

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere çocuklar grup olarak yeni bir ortamda bir süre zaman geçirdiklerinde en çok merak duygusu göstermişlerdir. Bununla birlikte çocukların korku, kaygı duyguları ile liderlik, sabır ve oto kontrole yönelik davranışları gözlenmiştir. Bazı çocuklarda yeni ortam korku ve kaygıya neden olmuştur. Diğer taraftan yeni bir ortamda grup içinde liderlik vasfı olanlar grubu yönetme gereksinimi duymuşlardır. Dikkat çekici bulgulardan biri çocukların şiddet ve saldırganlık eğilimi göstermemeleridir. Çocukların oturdukları yerler ve gösterdikleri tepkiler incelendiğinde lider çocukların ön ve ortada oturdukları, korkulu çocukların orta ve arkada

oturdukları, kaygılı çocukların arka ve ortada oturdukları görülmektedir.

Tablo: 1: Çocuklarda gözlenen tepkiler

| DURUM | Ç1- | Ç2- | Ç3- | Ç4- | Ç5- | Ç6- | Ç7- | Ç8 | Ç9 |
|---------------|-----|------|------|------|-----|------|------|----|------|
| Korku | | X | X | X | | | X | | |
| Kaygı | | X | X | | | | | | |
| Kızgınlık | X | | | | | | | | |
| Sabır | | | X. | | | | | | |
| Merak | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Şiddet | | | | | | | | | |
| Saldırganlık | | | | | | | | | |
| Güven | | | | | | X | | | |
| İlgisizlik | | | | | | | | | |
| Tehdit | X | | | | | | | | |
| Liderlik | X. | | | X | | | | | |
| Oturduğu sıra | Ön | Arka | Orta | Orta | Ön | Arka | Arka | Ön | Orta |

B. Öğretmenin çocuklar hakkındaki görüşleri

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukların çoğu ile ilgili tahminlerinin doğru olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenin saldırganlıkla ilgili tahminlerinde tutarsız olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma okul öncesi 5 yaş çocuklarının kendileri için nötr bir ortamda konum alma durumları, grup etkileşimleri ve duygusal tepkilerini belirlemek üzere yapılmıştır.

Çocuklar onlar için nötr olan bu ortamda birbirlerini kontrol etme, sürekli olarak konuşma ve birbirlerine zaman zaman dokunma şeklinde etkileşimler kurmuşlardır. Grup içinde çocuklar birbirlerini gözetmiş, uyarılmış veya birbirlerine destek olmuşlardır. Gruptaki bütün çocuklar çevrelerini keşfetme girişiminde bulunmuşlardır. Sınıfta çocukların aldıkları konuma göre bazı farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Liderlik davranışı ön ve orta sıradaki çocuklar tarafından gösterilmiştir. Korku davranışı orta ve arka sırada oturan çocuklar tarafından gösterilmiştir. Araştırmada çocukların birbirlerine şiddet uygulamadıkları tam tersi bazı durumlarda destek oldukları belirlenmiştir. Öğretmenin ise bazı çocuklarla ilgili tahminleri doğrulanırken bazı çocuklar için öngörülerini gerçekleştirmemiştir. Bu durum hali hazırda uygulanan ve temeli High Scope yaklaşımına dayanan çocuk merkezli bir eğitim modelinin yararlı olacağı göstermektedir. Öğretmenlerin sürekli yönlendirme yerine çocukların doğal eğilimlerini dikkate almalarının gerekliliği görülmektedir.

Bu çalışma, çocukların sınıf içindeki şiddete yönelik davranışların nötr ve öğretmenin olmadığı bir ortamda etkileşimin artması ile yerini oto kontrol ve desteğe bıraktığını göstermektedir. Çocuklar grup olarak belirsiz ortama karşı bir bütün olarak hareket etmekte ve güçlü bir grup etkileşimi oluşturmaktadırlar. Bireysel etkinliklerle grup etkinliklerinin dengeli yürütülmesi önemli görülmektedir. Okullarda grup etkileşimini artıracak etkinliklerin çoğaltılmasının çocuklarda şiddet eğilimini azaltacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma öğretmenin çocukları tanıması için bir fırsat oluşturmaktadır. Çocukların nötr ortamdaki tepkileri onların hakim duygularını açığa çıkarmaktadır. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların liderlik, sosyallik, akran ilişkileri, yeni durumlara tepki gibi özelliklerini ve bir ortamda nasıl konum aldıkları konusunda çocukları tanıma fırsatı oluşturmaktadır.

Araştırma öğretmen tahminine dayalı olduğu için öğretmenlerin önyargılarının incelenmesine imkan vermiştir.

Nihayet bu araştırmada öğretmenin çocukların yeni bir ortamdaki saldırganlıkları ile ilgili görüşleri tutarsız bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin çocukları özellikle etiketleme eğilimleri oluğunu göstermektedir.

Bu alışma ile öğretmenlerin sınıf yönetimi ve çocukları tanımaları üzerine yapılacak araştırmalara yeni bir model oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu araştırma benzer şekilde farklı yaşlar ve gruplar üzerine nitel ve nicel modellerle uygulanması suretiyle daha ileri araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Denham, S. A. ve Burton R. "A Social-Emotional İntervention for at Risk 4-Year-Olds." *Journal of School Psychology* 34. 3 (1996): 225-245.

Eisenberg, N., Cumberland A. ve L. Spinrad T. "Parental Socialization Of Emotion." *Psychological Inquiry* 9. 4 (1998): 241-273.

Fox, N. A. "Psychophysiological Correlates of Emotional Reactivity During the First Year of Life." *Developmental Psychology* 25. 3 (1989): 364-372.

Galambos, N. L. ve L. Costian C. "Emotional and Personality Development in Adolescence." *Handbook of Psychology* (2003).

Goldberg, L. R. "The Structure of Phenotypic Personality Traits." *American Psychologist* 48. 1 (1993): 26-34.

Gottman, J. M., Katz L. F. ve Hooven C. "Parental Meta-Emotion Philosophy and The Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data." *Journal of Family Psychology* 10. 3 (1996): 243-268.

Güven, E. ve Erden G. "Duygu Sosyalleştirmenin Çocuklarda Gözlenen Davranış Sorunlarına Katkısı." *Türk Psikoloji Dergisi* 32.79 (2017): 18-32.

Halberstadt, Amy G., Susanne A. Denham ve Julie C. Dunsmore. "Affective Social Competence." *Social Development* 10. 1 (2001): 79-119.

Hughes, Elizabeth K. ve Eleonora Gullone. "Parent Emotion Socialisation Practices and Their Associations with Personality and Emotion Regulation." *Personality and Individual Differences* 49. 7 (2010): 694-699.

Manlove, E. E. Ve Vernon-Feagans L.. "Caring For Infant Daughters and Sons in Dual-Earner Households: Maternal Reports of Father Involvement in Weekday Time and Tasks." *Infant and Child Development* 11. 4 (2002): 305-320.

Ng, W. ve Diener E. "Personality Differences in Emotions: Does Emotion Regulation Play A Role?." *Journal of Individual Differences* 30. 2 (2009): 100-106.

Özkan, H. K. *Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile Çocukların Benlik Algısı ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015.

Öztürk, A. *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yeterlik ve Ebeveyn Çocuk Sistemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2011.

Rose-Krasnor, L. "The Nature of Social Competence: A Theoretical Review." *Social Development* 6.1 (1997): 111-135.

Root, A. K. ve Cynthia S. "Temperament And Maternal Emotion Socialization Beliefs as Predictors of Early Childhood Social Behavior in the Laboratory and Classroom." *Parenting: Science And Practice* 10.4 (2010): 241-257.

Rubin, K. H., Bukowski W. M. ve Parker J.G. "Peer Interactions, Relationships, and Groups." *Handbook of Child Psychology*. Ed. W Damon ve Nancy Eisenberg. New York: Wiley, 1998. 619-700.

Sokolski, D.M. ve Hendrick S. S. "Fostering Marital Satisfaction." *Family Therapy* 26. 1 (1999): 39-49.

Sroufe, L. Alan. *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge University Press, 1997.

Thomas, Alexander ve Stella Chess. "An Approach to The Study of Sources of Individual Differences in Child Behavior." *Journal of Clinical and Experimental Psychopathology* 18. 4 (1956): 347-357.

Yağmurlu, B. ve Altan Ö. "Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers." *Infant and Child Development* 19. 3 (2010): 275-296.

Zeman, J. ve Garber J. "Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who is Watching." *Child Development* 67. 3 (1996): 957-973.

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Rehberlik ve Psikolojik Danışman Öğretmenlerinin Cinsel İstismar Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi

Tuncay Polat, Erzincan Üniversitesi
Fatih Aydoğdu, Erzincan Üniversitesi

Giriş

Cinsel istismar; cinsel gelişim sürecini tamamlamamış olan bir çocuğun ya da ergenin, bir erişkinin kendi cinsel arzu ve gereksinimlerini karşılamak için mağđuru güç kullanarak, tehdit ya da kandırma yolu ile kullanmasıdır. Cinsel istismardan söz ederken bir çocuk ile bir erişkin arasındaki cinsel aktivite üzerinde durulmakla birlikte, iki çocuk arasındaki cinsel aktiviteler; yaş farkı en az beş yıl olduğunda, küçük çocuğun zorlama ya da ikna ile cinsel haz amacı güden aktivitelere maruz bırakılması durumunda da cinsel istismar olarak ele alınmaktadır (Alparslan, 2014). Bu istismar oral-genital, genital-genital, genital-rektal, el-genital, el-rektal, el-göğüs olabileceği gibi cinsel organını gösterme, cinsel organlarını göstermeye zorlama, çocuğa pornografik içerikli şeyler göstermek veya çocuğu pornografide kullanmak şeklinde olabilir (Şahin, 2012).

Cinsel istismara uğrayan çok az kişinin bildirimlerde bulunması, cinsel istismarın yaygınlığı konusunda gerçek istatistiksel verilere ulaşılmasının oldukça zorlaştırmaktadır (Dönmez ve diğerleri, 2015). Cinsel istismara maruz kalma yıllarca sürebilmekle beraber genellikle gizli kalmaktadır. Sık görülen cinsel istismar vakalarının sadece %15'inin bildirildiği ve ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu olguların gizli kalmasında, çocuğun uğradığı davranışın çocuk tarafından yanlış olarak algılanmıyor olması, hoş olmayan hatıraları bastırması ya da unutmak istemesi, olayı ve ayrıntılarını anlatmada yeterli

iletişim becerilerine sahip olmaması gibi nedenlerin önemli rol oynadığı söylenebilir (Urazel ve diğerleri, 2017).

Çocuk cinsel istismarının çocuk üzerindeki olumsuz etkileri, istismarcı tarafından istismar olayının inkar edilmesi, kurbanın kendini suçlu hissetmesi, utanması ve toplumun cinsel konulara karşı bir ön yargısının olması bu etkileri arttırdığı söylenebilir. Üstelik çocuk cinsel istismarının çocuk ve gençlerde nispeten yüksek oluşu toplumda risk altındaki bireylerin bakım ve korunmasında yetersizlik olduğuna işaret etmektedir. İstismarla ilgili açıklamalara ya da olaylara genellikle şüpheyle yaklaşılmaktadır. Yaygın bir olayın şüpheyle karşılanması ya da inanılmaması muhtemelen çocukla yetişkinin cinsel ilişkisinin sosyal bir tabu olarak görülmesine bağlıdır. Ayrıca herhangi bir olayda cinsel istismar tanığının olmaması, bu durumun gizli kalması istismarcının sıklıkla istismarı red etmesine neden olmaktadır (Aktepe, 2009).

Cinsel istismara maruz kalma anksiyete, depresyon, madde bağımlılığı, nevrotik bozukluklar, intihar davranışı, borderline kişilik bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğunu içeren psikiyatrik bozukluklar gibi rahatsızlıklarla sonuçlanabilmektedir. Bazı çalışmalar da cinsel istismar sonrası çocukların büyük bir kısmında (%81.9) ruhsal bozukluk geliştiğini saptamış ve literatürde cinsel istismarın travma sonrası stres bozukluğuna yol açan en travmatik olay olduğu gösterilmiştir (Bozkurt, Yorulmaz ve Düzkaya, 2014).

Okul ortamında öğretmenlerin istismarın önlenmesine yönelik yapması gereken çalışmalar; birincil, ikincil, üçüncül koruma olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğretmenler birincil korumada istismarın ortaya çıkmasına yönelik, ikincil korumada istismara uğramış çocuğu erken tanı ve tedavi çalışmaları için yönlendirmeye yönelik, üçüncül korumada ise istismara maruz kalmış bireyin rehabilitasyonunu takip ve desteklemeye yönelik önleme çalışmalarını yapmalıdırlar.

Öğretmenlerin istismar vakalarını önleme çalışmaları ile birlikte istismara uğramış çocuğu belirleme, değerlendirme ve ilgili birimlere yönlendirme görevlerini üstlenmeleri bu konuda okul yöneticilerinin ve diğeri ilgili kurumlarında desteğini alarak görevlerini en iyi şekilde yapmaları gerekmektedir (Yaşar ve Şenol, 2015).

Çocuğa yönelik cinsel istismar vakalarında müdahale bütüncül ve multidisipliner bir yaklaşım ile yürütülmesi, mağdurun en az zararla olayı atlatması ve mağduriyetinin giderilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Burada ifade edilen bütüncül yaklaşım ile çocuğu, çocuğun ailesini, olayı ortaya çıkaran kişileri (özelikle öğretmeni) okulunu ve sosyal çevresini de kapsayan bir planlama ve uygulamayı kapsamaktadır. Multidisipliner yaklaşım ile çocuğun ihtiyaç duyduğu/duyabileceği hizmetleri ve tedavi olanaklarını farklı meslek gruplarının birlikte hareket etmesi ile daha geniş bir bakış açısıyla sorunun ele alınıp çözüme ulaştırılması mağdurların sosyal hayata yeniden entegre edilmesi açısından son derecede önemlidir (Hatipoğlu, 2017). Çocuk ihmal ve istismarını önlemeye yönelik başta ebeveynler olmak üzere çocuklarla birlikte zaman geçiren çocuk bakıcılarına, öğretmenlere, kreş eğitimcilerine ve diğeri çocuk eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir (Kaya Bağdaş, Aydoğdu ve Polat, 2016). Şüphesiz bu görevi üstlenecek olan eğitimcilerden biri de rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenleridir. Rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin, cinsel eğitim konusunda çocuklara yönelik yaptığı uygulamalar, öğretmen ve okul yönetimi ile işbirliğinde bulunması ve ebeveynlere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapması, çocukların cinsel istismardan korunmaları açısından önemli görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminde bulunan lise çağı çocukları, fiziksel olarak olgunlaştıkça hem heyecanlı olurlar hem de bedensel, duygusal ve sosyal değişimlerden korkarlar. Ergenlik döneminde çocuğun fiziksel, bilişsel, cinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim

alanlarında önemli değişiklikler meydana gelir. Karşı cinsle ilişkiler geliştirmeye ve cinsel deneyimler (flört gibi) edinmeye başlarlar (Aydoğdu, 2017). Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenleri bu konuda önemli rol üstlenmektedir. Bu öğretmenlerin cinsel istismar konusunda görüşlerinin belirlenmesi, bu konuda yapılacak çalışmalar açısından kaynak niteliğinde olabilecek ve ilgililere mesajlar verebilecektir. Bu amaçla araştırmada rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin cinsle istismar konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi başlıklara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin cinsel istismar konusundaki görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha ayrıntılı incelenmesine imkan sağlar (Greene, Kreider ve Mayer, 2005). Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnekler,

iki uç arasında yer almaktadır (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014; Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar üzerinde çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya Erzincan merkez ilçede bulunan liselerde görev yapan, her liseden araştırmaya gönüllü olarak katılan rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenleri dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören 20 rehberlik ve psikolojik danışman öğretmeni araştırmada yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin boş oldukları zaman dilimlerinde yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmada yapılan görüşmeler için, araştırmacılar tarafından hazırlanmış “ Rehberlik ve Psikolojik Danışman Öğretmenlerinin Cinsel İstismar Konusundaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu bir uzmana verilmiş ve gerekli incelemeler sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerle görüşmeler sırasında şu sorular yöneltilmiştir:

1. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine düşen görevler nelerdir?
2. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda okul yöneticilerine düşen görevler nelerdir?

3. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda branş öğretmenlerine düşen görevler nelerdir?
4. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda ebeveynlere düşen görevler nelerdir?
5. Cinsel istismarın önlenmesini engelleyen etmenler nelerdir?
6. Cinsel istismarı önlenmesi konusunda önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı, görüşmeden alıntılara sık sık yer verilen betimsel analiz (Altunışık ve diğerleri, 2001) ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Alıntılara yer verilirken öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3.....Ö20 şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular

1. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenine düşen görevler

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın önlenmesi konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerine düşen görevler neler olmalıdır” şeklinde soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler 5 alt kategoride toplanmıştır:

- Çocuklara cinsel eğitim verme
- Ebeveynlere cinsel eğitim verme
- Öğretmenlere cinsel eğitim verme
- Çocukları tanımaya yönelik tarama çalışması yapma
- Okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapma

Çocuklara cinsel eğitim verme

Bu konuda Ö1 kodlu katılımcı; “*çocuklara mahremiyet eğitimi verilmeli, özel bölgeler öğretilmelidir*”, Ö8 kodlu katılımcı; “*çocuklara iyi-kötü dokunuş öğretilmeli, bedeni tanıma ve farkında olma çalışmaları yapılmalı, yanlış bilinen doğrular öğretilmeli, başkalarından nasıl yardım istenilebileceği öğretilmeli ve bu tür durumla karşılaştıklarında yasal*

haklarının neler olduğu söylenmelidir”, Ö11 kodlu katılımcı; “ hangi hareketlerin cinsel davranış olduğu, böyle bir durumla karşılaştığında kimlerden yardım isteyeceği, istismardan korunma yollarının neler olduğunu çocuklara öğretmelidir” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ebeveynlere cinsel eğitim verme

Bu konuda Ö2 kodlu katılımcı; *“ ebeveynlere seminer, video ve sunumlar aracılığıyla mahremiyet eğitimi vermelidir”, Ö12 kodlu katılımcı; “ velilere çocuğa nasıl yaklaşmaları gerektiği bilgisi verilmeli, özel bölgeler tanıtılıp seminerler vermelidir”* şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Öğretmenlere cinsel eğitim verme

Bu konuda Ö7 kodlu katılımcı; *“ öğretmenlerin bu tür davranışların neler olduğu, böyle bir durumla karşılaştığında neler yapmaları gerektiği konusunda eğitim vermelidir”* Ö13 kodlu katılımcı; *“ öğretmenlerin davranışlarını nasıl şekillendirecekleri, çocuklara nasıl yaklaşacakları ve neler yapmaları gerektiği konusunda eğitim verilmelidir”* şeklinde görüşlerini vurgulamıştır.

Çocukları tanımaya yönelik tarama çalışması yapma

Bu konuda Ö15 kodlu katılımcı; *“ tüm öğrencilere ulaşılmalı, çocuklar sürekli gözlemlenmeli, şüpheli davranışları olan sessiz, sakin olan çocuklar tespit edilmelidir”* ve Ö16 kodlu katılımcı; *“parçalanmış aileler gibi risk grubunda bulunan çocukları tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır, çeşitli ölçekler kullanılarak çocuklara yönelik bilgiler edinilmelidir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapma

Bu konuda Ö9 kodlu katılımcı; *“ bu tür durumlarla karşılaşıldığında rehber öğretmen olayı hemen okul yönetimiyle paylaşmalı ve nasıl yol izlemeleri gerektiğini*

kararlaştırmalılar” ve Ö19 kodlu katılımcı; “ sınıf rehber öğretmeniyle birlikte çalışmalı, çocukların gelişimlerini yakından izlemelidirler” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

2. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda branş öğretmenlerine düşen görevler

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın önlenmesi konusunda öğretmenlere düşen görevler neler olmalıdır” şeklinde soru yöneltmiş ve elde edilen veriler 6 alt kategoride toplanmıştır:

- Davranışlarla model olması
- Çocukla mesafeli ve güvenli ilişki kurma
- Cinsel eğitim alma
- Cinsel eğitim verme
- Çocukların davranışlarını kontrol etme
- Okul rehberlik servisiyle işbirliği

Davranışlarla model olma

Bu konuda görüş bildirenlerden Ö1 kodlu katılımcı; “*öncelikle öğretmen kendisi istismarcı olmamalı, örnek davranışlar sergilemelidir*”, Ö20 kodlu katılımcı; “*öğretmen nerde nasıl davranılması gerektiğini davranışlarıyla çocuğa yansıtmalı, giyimine kuşamına dikkat etmelidir*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Çocukla mesafeli ve güvenli ilişki kurma

Bu konuda Ö2 kodlu katılımcı; “ *çocuklarla mesafeyi korumalı, dengeli sözel davranışlar sergilemelidir*”, Ö11 kodlu katılımcı; “ *çocuklarla güvenli ilişkiler kurmalı, onları kırmadan, incitmeden dinlemeli, çocukların söylediklerine güvenmelidir*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Cinsel eğitim alma

Bu konuda Ö4 kodlu katılımcı; “ *öğretmenlerin cinsel istismar şüphesi uyandıracak davranışların neler olduğu konusunda eğitim almaları gerekir*”, Ö6 kodlu katılımcı; “ *cinsel eğitim*

konusunda bilgi sahibi olmalı, yaşa göre çocuklarda meydana gelen psikolojik değişiklikleri bilmelidir” Ö17 kodlu katılımcı; “ öğretmenler, cinsel davranışlar vb. gibi durumla karşılaştığında neler yapılması gerektiğini ve çocuklara ne gibi önerilerde bulunacağı konusunda eğitimler almalıdır” şeklinde görüş bildirmiştir.

Cinsel eğitim verme

Bu konuda Ö5 kodlu katılımcı; “ *öğretmen çocuklara uygun olmayan davranışlar konusunda bilgi vermelidir”* şeklinde görüş bildirirken; Ö15 kodlu katılımcı; “ *öğretmen öğrencilerini eğitmeli, örnek davranışların neler olduğunu söylemeli, mahremiyet eğitimi vermelidir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Çocukların davranışlarını kontrol etme

Bu konuda Ö14 kodlu katılımcı; “ *öğretmenlerin bu konuda ilgisizliği var, öğretmen iyi bir gözlemci olmalı, çocukları iyi tanımalıdır”*, Ö18 kodlu katılımcı; “ *öğretmen çocukları gözlemlemeli, şüphe uyandıran davranışlar olduğunda üzerine giderek açığa çıkartmalıdır”*

Okul rehberlik servisiyle işbirliği

Bu konuda Ö3 kodlu katılımcı; “ *öğretmen davranış değişikliklerini rehberlik servisiyle paylaşmalıdır”* Ö16 kodlu katılımcı; “ *öğretmeler rehberlik servisiyle koordineli olmalı, gözlem sonuçlarını rehber öğretmenle paylaşmalıdır”* şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda okul yöneticilerine düşen görevler

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın önlenmesi konusunda okul yöneticilerine düşen görevler neler olmalıdır” şeklinde soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler 5 alt kategoride toplanmıştır:

- Cinsel istismar olayının çözülmesi konusunda çalışmalar yapma
- Rehberlik servisinin çalışmalarını destekleme
- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri denetleme
- Cinsel istismarla ilgili eğitimler düzenleme
- Olumlu okul iklimi oluşturma

Cinsel istismar olayının çözülmesi konusunda çalışmalar yapma

Bu konuda Ö4 kodlu katılımcı; “ *istismar olayı olduğunda olay üst kurumlara iletmeli, diğer kurumlarla işbirliği halinde olunmalıdır, Ö7 kodlu katılımcı; “ okulun adı duyulur gibi endişelerden kaçınmak gerekir, sonuna kadar sorunun çözümüyle ilgilenilmelidir”, Ö16 kodlu katılımcı; okul yöneticileri olayı örtbastan kaçınmalı, kendi aralarında çözmemelidir idareciler yaşanan durumları gizliyorlar. Olay doğrudan emniyete bildirilmeli, okulun adı duyulur endişesi ile olay örtbas edilmemeli, adli bir vaka olduğu unutulmamalıdır”* şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Rehberlik servisinin çalışmalarını destekleme

Bu konuda Ö1 kodlu katılımcı; “*yöneticiler bu konuda işi ve sorumluluğu rehber öğretmenlere yüklememeleri, böylece bu işten sıyrılmamaları gerekir. Rehber öğretmenler bu konuda idareciler tarafından çok yalnız bırakılıyor”, Ö11 kodlu katılımcı; “ okul idarecileri rehberlik servisiyle daha yakın çalışmalıdır”, Ö17 kodlu katılımcı; “rehber öğretmenlere her türlü destek verilmeli, rehber öğretmenlerin taleplerini geleneksel bakış açısıyla değerlendirmemeleri gerekir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri denetleme

Bu konuda Ö8 kodlu katılımcı; “*öğretmenle öğrenci arasında bir sınır olmalı, idare samimi öğretmen ve öğrenci davranışlarını uyarmalı, herhangi bir durumla*

karşılaştığında üstü kapatılmamalıdır” şeklinde görüşünü vurgulamıştır.

Cinsel istismarla ilgili eğitimler düzenleme

Bu konuda Ö9 kodlu katılımcı; *“problem olmadan önce önlemler alınmalı, mahremiyet eğitimi verilmeli, sadece seminer tarzında ya da kağıt üzerinde değil, kapsamlı aile ve çocuklara yönelik eğitimler verilmeli, bu konuda sağlık kuruluşları, Aile ve Sosyal Politikalar il müdürlükleri ve emniyet gibi kuruluşlardan destek alınmalıdır”,* Ö13 kodlu katılımcı; *“ aile eğitimi yaygınlaştırılmalı, rehber öğretmenler bakanlığın düzenlediği eğitimlerle güçlendirilmelidir” veli, öğrenci ve öğretmene yönelik okul bazında uzman kişilerin eğitim vermesi sağlanmalıdır”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Olumlu okul iklimi oluşturma

Bu konuda Ö14 kodlu katılımcı; *“ personele, öğrenciye ve öğretmene iyi davranmalı, olumlu bir okul ortamı oluşturmali, herkesin her şeyi çok rahat ifade edeceği ortamlar oluşturmali, öğrencinin kendini ifade edebileceği özgüven ortamı oluşturmali, okul bazında sosyal etkinlikler düzenlemelidir”,* Ö19 kodlu katılımcı; *“çocuklara rahat bir ortam hazırlanmalı, çocuğu korkutucu bir ortam oluşturmamalı, birey algısı verilmelidir”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

4. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda ebeveynlere düşen görevler

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın önlenmesi konusunda ebeveynlere düşen görevler neler olmalıdır” şeklinde soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler 6 alt kategoride toplanmıştır:

- Çocuklara mahremiyet eğitimi verme
- Cinsel eğitim alma

- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama
- Çocukla sağlıklı iletişim kurma
- Çocukların güvenli sosyal medya kullanmalarını sağlama
- Öğretmenlerle işbirliği halinde olma

Çocuklara mahremiyet eğitimi verme

Bu konuda Ö9 kodlu katılımcı; “*anne-babalar çocuklarına küçük yaşlardan itibaren özel bölgelerini nasıl koruyacakları konusunda eğitim vermelidir*”, Ö17 kodlu katılımcı; “*mahremiyet ve özel alan eğitimi vermeli, iyi-kötü dokunuşu öğretmeleri gerekir*”, Ö19 kodlu katılımcı, “*Bebeklikten itibaren mahremiyet eğitimi vermeleri, iyi dokunuş-kötü dokunuşu öğretmeleri, çocuklara sınır duygusunu aşlamaları ve bu tür durumlarda neler yapmaları gerektiği hakkında çocukları bilgilendirmeleri, çocuklarını sır saklama konusunda bilinçlendirmeleri gerekir*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Cinsel eğitim alma

Bu konuda görüşlerini vurgulayan öğretmenlerden Ö1 kodlu katılımcı; “*anne-babalar geleneksel bakış açısından kurtulmalı, istismarı tetikleyen davranışlardan uzak durmaları gerekir*”, Ö2 kodlu katılımcı; “*kendi özel cinsel yaşamlarını çocukların yanında sergilememeleri, çocukların özel alanlarına saygı göstermeleri gerekir*”, Ö5 kodlu katılımcı, *veliler çocuklarını dudaktan öpmemelidir, aile içinde mahremiyete özen göstermeliler*” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama

Bu konuda Ö11 kodlu katılımcı; “*ebeveynler çocuklardaki değişiklikleri gözlemlemeli, sorun yaşadıklarında uzman desteği almaları gerekir*”, Ö14 kodlu katılımcı, “*ebeveynler çocuklarını iyi tanımalı, onlarla ilgilenmeli ve gözlem yapmaları gerekir*”, Ö16 kodlu katılımcı, “*ebeveynler*

çocuklarını iyi tanımalı, iyi gözlem yapmalıdır” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çocukla sağlıklı iletişim kurma

Bu konuda Ö4 kodlu katılımcı; “ *çocuklarıyla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini bilmeleri ve güvenli ilişkiler kurmaları gerekir*”, Ö8 kodlu katılımcı; “ *çocukla karşılıklı güvene dayalı ilişkiler geliştirerek çocukların samimi bir şekilde gününü nasıl geçirdiklerini paylaşmaları sağlanmalıdır*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çocukların güvenli sosyal medya kullanmalarını sağlama

Bu konuda Ö3 kodlu katılımcı, “ *çocuğun internetteki hangi sitelere girdiği, sosyal medya gruplarında ve telefonda kimlerle sohbet ettiği denetlenmelidir*” Ö6 kodlu katılımcı; “*çocukların sosyal medya kontrollerini yapmalıdırlar*” şeklinde görüşlerini vurgulamıştır.

Öğretmenlerle işbirliği yapma

Bu konuda Ö13 kodlu katılımcı; “ *ebeveynler çocuklarda davranış değişiklikleri olduğu zaman, okul ile irtibata geçmeli, branş öğretmeni ve rehberlik öğretmeniyle görüşmelidir*”, Ö11 kodlu katılımcı; “*anne-babalar sürekli okul ile işbirliği halinde olmalı, öğretmenleriyle çocuklarının gelişimleri hakkında konuşmalıdır*” şeklinde görüş bildirmiştir.

5. Cinsel istismar konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerinin uygulamalarını engelleyen etmenler

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerinin uygulamalarını engelleyen etmenler nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler 6 alt kategoride toplanmıştır:

- Ebeveynlerin cinsel istismar eğitimlerine ilgisiz kalmaları

- Okul yöneticilerinin konu ile ilgili çalışmaları desteklememeleri
- Konu ile ilgili kurum ve kuruluşların duyarsızlığı
- Çocukların konu ile ilgili eğitim alma konusunda çekimser davranmaları
- Öğretmenlerin güvenlik kaygısı
- Toplumsal tabuların varlığı

Ebeveynlerin cinsel istismar eğitimlerine ilgisiz kalmaları

Bu konuda Ö4 kodlu katılımcı; “*aileler bu konuda eğitim almaya kapalıdır, acaba bir şey mi var o yüzden mi eğitim yapılıyor algısı var*”, Ö5 kodlu katılımcı; “*aileler bu tür konuların konuşulmasından tedirgin oluyor*” şeklinde görüşlerini vurgulamıştır.

Okul yöneticilerinin konu ile ilgili çalışmaları desteklememeleri

Ö9 kodlu katılımcı; “*yöneticilerin bu konuya olan geleneksel bakış açısı, böyle eğitimlerin yapılması şüpheli vakaları ortaya çıkarabilir endişesi taşıyorlar*” Ö14 kodlu katılımcı; “*idareciler bu yanlış anlaşılabilir gerekçesiyle destek vermiyorlar*” şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

Konu ile ilgili kurum ve kuruluşların duyarsızlığı

Ö7 kodlu katılımcı; “*bu konuda ilgili kuruluşlardan yardım istendiğinde zorluklar yaşanıyor*” Ö12 kodlu katılımcı; “*gerekli merciler duyarsız davranıyor, hastane ve güvenlik güçleri konuyla ilgili yeterli derecede ilgilenmiyor*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çocukların konu ile ilgili eğitim alma konusunda çekimser davranmaları

Bu konuda Ö8 kodlu katılımcı; “konu hakkında bilgi verilirken öğrenciler yanlış anlıyor, bu eğitimde kullanılan kelimeleri ahlaksız ve terbiyesiz kimselerin kullandığı kelimeler olarak algılıyor”, Ö15 kodlu katılımcı; “öğrenciler dikkate almıyor veya utangaç davranışlar sergiliyor. Hatta öğrencilerin bu tür tepkileri öğretmenlerin de konuyu anlatmalarını engelliyor”, Ö18 kodlu katılımcı; “ çok rahat konuşulacak konular olmadığı için genelde kapalı konuşuluyor, çocuklarda tedirginlik yaratıyor” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin güvenlik kaygısı

Bu konuda Ö2 kodlu katılımcı; “oldukça hassas bir konu, insanlar dile getirmekten çekiniyor, olayı ortaya çıkaran rehber öğretmenlerin can ve sosyal güvenlik endişeleri oluyor, olayların öğretmenler tarafından ortaya çıkarılması öğretmenlerin ailelerin tepkisine ve baskısına maruz kalma endişesini oluşturuyor”, Ö10 kodlu katılımcı; “öğretmenler bu konuda can güvenliği endişesi taşıyor” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Toplumsal tabuların varlığı

Bu konuda Ö6 kodlu katılımcı; “toplum geleneksel anlayıştan kurtulamıyor, özellikle mahrem konu olduğundan dolayı bu tür konuların konuşulması uygun görülüyor”, Ö20 kodlu katılımcı; “ülkenin mevcut cinsel ahlak tabusu engelliyor” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

6. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerin önerileri

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine “cinsel istismarın önlenmesi konusunda önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler 9 alt kategoride toplanmıştır:

- Çocuklara erken yaşta cinsel eğitim verilmesi

- Ailelere yönelik cinsel istismar konusunda eğitim çalışmalarının artırılması
- Konu ile ilgili kurumların sorumluluklarını yerine getirmesi
- İstismar olayını açığa çıkaran kişilerin güvenliklerinin sağlanması
- Okullarda rehber ve psikolojik danışman öğretmen sayılarının artırılması
- Sosyal medyanın konu ile ilgili çalışmalarda kullanılması
- Öğretmenlere cinsel istismar konusunda eğitim verilmesi
- Okulöncesi eğitim kurumlarına rehberlik ve psikolojik danışman öğretmen kadrosunun verilmesi
- Rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerinin ailelerle güçlü ilişkiler kurmaları

Erken yaşta cinsel eğitim verilmesi

Bu konuda Ö2 kodlu katılımcı; “ *bu tarz eğitime çok erken yaşlarda başlanmalı, kendilerini nasıl korumaları gerektiği öğretilmelidir*”, Ö3 kodlu katılımcı; “*çok daha küçük yaşta yani anaokulu çağında mahremiyet eğitimine başlanmalı, daha sonra verilmesi baskıyla olur*” şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Ailelere yönelik cinsel istismar konusunda eğitim çalışmalarının artırılması

Bu konuda Ö1 kodlu katılımcı; “ *ailelere ulaşılmalı, ailelerde eğitim eksikliği var. Tüm ailelere yönelik konu ile ilgili eğitim çalışmaları yapılması gerekiyor*” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Konu ile ilgili kurumların sorumluluklarını yerine getirmesi

Bu konuda Ö9 kodlu katılımcı; *“Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, MEB, emniyet ve sivil toplum kuruluşları bu konuda çalışmalar yapmalıdır”* Ö14 kodlu katılımcı; *”sadece rehber öğretmenler değil diğer tüm bilimsel kuruluşlar aracılığıyla okullarda öğrenci ve öğretmenlere yönelik küçük gruplar halinde eğitimler yapılmalı”*, Ö15 kodlu katılımcı; *“ilgili diğer kurumlarda da bu konuda personele yönelik eğitimler verilmeli,* Ö18 kodlu katılımcı; *“cezaların ilgili kurumlarca caydırıcı şekilde verilmesi gerekir”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

İstismar olayını açığa çıkaran kişilerin güvenliklerinin sağlanması

Bu konuda Ö5 kodlu katılımcı; *“cinsel istismarı ilgili kurumlara bildirenlerin ilgili kurumlarca güvenlik altına alınmaları gerekir”*, Ö18 kodlu katılımcı; *“istismar olayı açığa çıktıktan sonra idareciler kenara çekilmemeli, rehber öğretmenin arkasında durmalı, onları desteklemeli, güvenliklerini sağlamalılar”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okullarda rehber ve psikolojik danışman öğretmen sayılarının artırılması

Bu konuda Ö11 kodlu katılımcı; *“kalabalık okullarda rehber öğretmen sayılarının yeterli sayıya ulaştırılması gerekiyor”* şeklinde görüşünü vurgulamıştır.

Sosyal medyanın konu ile ilgili çalışmalarda kullanılması

Bu konuda Ö12 kodlu katılımcı; *“ kamu spotları yaygın olarak kullanılmalıdır”*, Ö16 kodlu katılımcı; *“sosyal medya araçları aracılığıyla olumsuz yayınlar yerine, bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlere cinsel istismar konusunda eğitim verilmesi

Bu konuda Ö15 kodlu katılımcı; “ *bu konuda tüm öğretmenler bilinçlendirilmeli, nasıl yol izleyeceklerini ve iyi kötü donuşu bilmeliler*”, Ö20 kodlu katılımcı; “ *okullarda öğretmenlere eğitim verilmeli, çocuklara nasıl davranmaları ve nasıl bir yol izleyecekleri öğretilmelidir, psikososyal, kriz ve olaya müdahale konusunda bilinçlendirilmelidirler*” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerinin ailelerle güçlü ilişkiler kurmaları

Bu konuda Ö4 kodlu katılımcı; “ *rehber ve psikolojik danışman öğretmenleri ailelerle sürekli bir araya gelmeli, çocukları hakkında bireysel görüşmeler yapmalı, çocuklarda meydana gelen değişiklikleri konuşmalıdır*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ergenlik dönemine denk gelen çağlarda, çocuklar fiziksel, cinsel, psikolojik ve sosyal açıdan birçok değişiklikler yaşamakta ve yaşanan bu değişikliklerle yaşama uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu dönemde çocukların karşı cinsle kurdukları ilişkiler daha önemli hale gelmekte ve karşı cinsle olan etkileşimleri kişiliklerini yapılandırmada etkili olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda cinsel istismar olgularının %30'unun 11-17 yaşlar arasında olduğu belirlenmiştir (Can, Tırtıl ve Dokgöz, 2009). Bu yaşta çocukların cinsel istismarla karşı karşıya kalmaları, cinsel kimlik oluşturma, karşı cinsle ilişkiler kurma, evlilik gibi beceri ve yaşantılarının zarar görmesine ve başkalarına yönelik bu tür davranışlara meyilli olma gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ergenlik bulanımı içinde çocukları cinsel istismar konusunda desteklemede rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirme konusunda rehber ve psikolojik danışman

öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi, cinsel istismar konusunda yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli görülmektedir.

Cinsel istismarın önlenmesi konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenlere düşen görevleri katılımcılar, çocuklara cinsel eğitim verme, ebeveynlere cinsel eğitim verme, öğretmenlere cinsel eğitim verme, çocukları tanımaya yönelik tarama çalışması yapma ve okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapma başlıkları altında ifade etmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin istismar olayı yaşanmadan önce, riskli gruplara yönelik yaptığı tarama çalışmaları, çocuklara ve ebeveynlere yönelik düzenlediği seminerler ve bu konuda öğretmen ve okul yönetimi ile işbirliği kurması cinsle istismarın önlenmesi açısından önemli görülmektedir. Psikolojik danışmanların, danışanlarına eğitsel ve özellikle gelişimsel yaklaşımla bağlantılı işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için, cinsellikle ilgili konularda yeterli bilgi birikimine sahip olmaları önemli görülmektedir (Sharpe, 2003).

Rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenleri, cinsel istismarın önlenmesi konusunda branş öğretmenlere düşen görevleri, davranışlarla model olması, çocukla mesafeli ve güvenli ilişki kurma, cinsel eğitim alma, cinsel eğitim verme, çocukların davranışlarını kontrol etme ve okul rehberlik servisiyle işbirliği yapma başlıkları altında belirtmişlerdir. Öğretmenler, aile dışında çocukla uzun süreli ve yakın iletişim kuran ilk profesyoneller olmaları nedeniyle istismarın tanınması ve durdurulması açısından önemli yere sahiptir (Aksel ve Yılmaz Irmak, 2015).

Cinsel istismarın önlenmesi konusunda okul yöneticilerine düşen görevler konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenler, cinsel istismar olayının çözülmesi konusunda çalışmalar yapma, rehberlik servisinin çalışmalarını destekleme, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri denetleme, cinsel istismarla ilgili eğitimler düzenleme ve olumlu okul

iklimi oluşturma gibi sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan bir araştırmada, katılımcıların % 40'ı profesyonel iş yaşamları esnasında çocuk istismarından şüphelendikleri ancak bildirmeme kararı aldıkları saptanmıştır (Zellman, 1990). Okul tabanlı ebeveyn eğitim programlarının uygulanmasının istismar potansiyelini ve risk faktörlerini azalttığı belirtilmektedir (Chen ve Chan, 2015).

Cinsel istismarın önlenmesi konusunda ebeveynlere düşen görevler konusunda rehber ve psikolojik danışman öğretmenleri, çocuklara mahremiyet eğitimi verme, cinsel eğitim alma, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, çocukla sağlıklı iletişim kurma, çocukların güvenli sosyal medya kullanmalarını sağlama ve öğretmenlerle işbirliği halinde olma gibi görevler üstlenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin öncelikle çocuklara karşı sergiledikleri davranışların istismar ya da ihmal olup olmaması konusundaki farkındalık düzeyleri alınacak önlemlerin ilk basamağını oluşturmaktadır (Pekdoğan, 2017). Bu nedenle ebeveynler çocuklarına cinsel eğitim vermekle beraber davranışlarıyla da çocuklarına model olmalıdır. Bununla birlikte ebeveynin çocukla kurduğu sağlıklı ilişkiler, çocuğun sevgiyi dışarda aramasını engelleyebilecek ve karşılıklı güven ortamı oluşarak çocukların karşılaştığı cinsel istismar davranışlarını ebeveyn söylemesine zemin oluşturacaktır.

Katılımcılar, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin cinsel istismar konusunda uygulamalarını engelleyen etmenleri; okul yöneticilerinin konu ile ilgili çalışmaları desteklememeleri, konu ile ilgili kurum ve kuruluşların duyarsızlığı, çocukların konu ile ilgili eğitim alma konusunda çekimser davranmaları, öğretmenlerin güvenlik kaygısı ve toplumsal tabuların varlığı şeklinde sıralamışlardır. Toplumda çocuğun daha çok akademik başarısının ön planda tutulması, cinsel gelişime yönelik yanlış algılar, cinsel konuların konuşulmasının ayıp olarak karşılanması gibi sorunlar

çocuğun cinsel gelişiminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Aydoğdu, 2017).

Rehber ve psikolojik danışman öğretmenleri çocukların cinsel istismara maruz kalmalarını önleme konusundaki önerilerini; çocuklara erken yaşta cinsel eğitim verilmesi, ailelere cinsel istismar konusunda eğitim çalışmalarının artırılması, konu ile ilgili kurumların sorumluluklarını yerine getirmesi, istismar olayını açığa çıkaran kişilerin güvenliklerinin sağlanması, okullarda rehber ve psikolojik danışman öğretmen sayılarının artırılması, sosyal medyanın konu ile ilgili çalışmalarda kullanılması, öğretmenlere cinsel istismar konusunda eğitim verilmesi, okulöncesi eğitim kurumlarına rehberlik ve psikolojik danışman öğretmen kadrosunun verilmesi ve rehber ve psikolojik danışman öğretmenlerinin ailelerle güçlü ilişkiler kurmaları şeklinde belirtmişlerdir. Cinsel istismarın önlenmesi konusunda da medya ve televizyonla kampanyalar yapılabilir ve kamuoyu bu konuda aydınlatılabilir. Çocuk ve ergenlerin kolayca ulaşabilecekleri broşür, CD, video kaseti gibi görsel ve işitsel materyaller çoğaltılabilir (Bulut, 2016).

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Okul idarecileri, branş, rehber ve psikolojik danışman öğretmenleri cinsel istismar konusunda daha çok işbirliğinde bulunarak cinsel istismar olayı yaşanmadan önlem almaları,
- Cinsel istismar olayı yaşandığında okul idarecilerinin sorunu çözmeye yönelik adımlar atması, rehber ve psikolojik danışman öğretmenin desteklenerek güvenliklerinin sağlanması,
- Konu ile ilgili kurum ve kuruluşların cinsel istismarın önlenmesi konusunda daha duyarlı olması ve kapsamlı önleyici çalışmalar planlaması,

- Ailelerin cinsel eğitim ile ilgili eğitimlere katılması ve erken yaştan itibaren çocuklarına cinsel eğitim vermesi,
- Yurt genelinde cinsel istismarla ilgili bilinen yanlışlarla ilgili farkındalık çalışmaları yapılması ve toplumun geleneksel bakış açısından sıyrılması,
- Çocukların kendilerini değerli bulduğu, duygu düşüncelerini rahat ifade edebileceği okul ortamı oluşturarak ilgi, istek ve ihtiyaçlarının karşılanması,
- Okul, öğretmen ve veli işbirliğine önem verilmeli, çeşitli sosyal etkinliklerle öğretmenlerin aileleri ve çocukları yakından tanımalarına olanak sağlanmalı gibi önerilerde bulunulmuştur.

Kaynakça

Aksel, E. Ş. Ve Yılmaz Irmak, T.. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri, *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 373-391.

Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, (1), 95-119.

Alparslan, A.H., (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar, *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15 (2), 194-201.

Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma, *Sakarya University Journal of Education*, 4 (1), 62-80.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya kitabevi.

Aydoğdu, F. (2017). Toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi ve cinsel eğitim (71-90). Çocuk gelişimi 2 (Ed. Şafak ÖZTÜRK AYNAL). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Bulut, S. (2016). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28).

Can Yaşar, M. ve Şenol, B. (2015). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarının incelenmesi, *Hacettepe Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 228-241.

Can M, Tırtıl L, Dokgöz H. (2009). Çocuk istismarı olgularında hekim Sorumluluğu, *Klinik Gelişim Dergisi* 89-93.

Chen M, Chan KL. (2015). Effectsof parenting programs on child maltreatment prevention: a meta-analysis. *Trauma Violence&Abuse*, 1-17.

Kaya Bağdaş, Ç., Aydoğdu, F. ve Polat, T. (2016). Ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgi ve risk tanılama düzeylerinin incelenmesi, *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 8, 40-45.

Bozkurt, G., Yorulmaz, C. ve Düzkaya, D. S. (2014). Çocuklarda cinsel istismara bağlı travma sonrası stres bozukluğu: Olgu analizi, *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 68-74.

Dönmez, Y. E., Soylu, N., Özcan, Ö. Ö., Yüksel, T., Demir, A. Ç., Bayhan, P. Ç. ve Miniksar, D. Y. (2015). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergen olgularımızın sosyodemografik ve klinik özellikleri, *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 21 (1), 44-48.

Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. *Research methods in the social sciences*, 274-281.

Hatipoğlu, E. (2017). Çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları ile çalışan sosyal çalışmacıların psikososyal etkilenme deneyimleri, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 85-97.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Limited, Ankara.

Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 173-185.

Sharpe, (2003). Adolescent sexuality. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11(2), 210-215.

Şahin, F. Taşar, M.A. (2012). Cinsel istismar ve ensest, *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, (47), 159-164.

Urazel, B., Tülin Fidal, S. Gündüz, T., Şenlikli, M. ve Özçivit Afuroğlu, B. (2017). Çocuk ve ergen cinsel istismarlarının değerlendirilmesi, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39 (2), 18-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zellman, G. (1990). Linking schools and social services: the case of child abuse reporting, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (1), 41-55.

Sağlık İşletmelerinde Şiddet

Yusuf Esmer, Sinop Üniversitesi

Muhammet Yüksel, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

1.Giriş

Sağlık kavramı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, en güçlü yöneticilerin ve hükümdarların bile ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Yüzyıllar boyu insanlığın gerek fiziksel gerekse zihinsel sağlığı bozulmuş, buna karşın insanlık bozulan sağlıklarını iyileştirme çabasına girmiştir. İnsanların yaşamlarının devam ettirebilmesinde bu kadar önemli bir yer edinen bu alan günümüzde bir yapı halini alarak sağlık sektörünü meydana getirmiştir. Sağlık sektörü çoğu ülkede birçok sektöre oranla gerek iş alanı olarak gerekse çalışan sayısı olarak oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu kadar büyük bir sektörde bir takım sorunların olmaması doğaya aykırı gibi görünse de şiddetin oldukça fazla olması tüm devletlerin ve araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Şiddet günümüzde her alanda görülmekle birlikte özellikle iş yerlerinde gittikçe artmakta ve bütün mesleklerde olduğu gibi sağlık çalışanlarını da etkileyen ciddi bir sorun haline gelmektedir (Çamcı ve Kutlu, 2011: 9). Sağlık çalışanlarının maruz kaldığı şiddete ilişkin yurt dışı ve yurt içinde birçok çalışma yapılmış, çalışmalardan elde edilen sonuçların ortak noktası; sağlık alanında ortaya çıkan şiddetin diğer sektörlere göre oldukça fazla olduğu ve daha az dikkate alındığıdır (Annagür, 2010: 163). Günümüzde saldırganlık ve şiddet olayları veya suçları; biyoloji, psikoloji, psikiyatri ve sosyoloji gibi farklı bilimsel alanlarda analiz edilmekte ve şiddetin bu alanların her biri tarafından ayrı ayrı incelenmesi, şiddet davranışının çok boyutlu ve karmaşık bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyükbayram ve Okçay, 2013: 46).

Sağlık sektöründe şiddet kavramı ilk başta fiziksel şiddet olarak algılansa da aslında gerek sağlık çalışanları gerekse diğer sektörlerdeki çalışanlar şiddetin birçok farklı şekli ile karşı karşıya kalabilmektedir. Maruz kalınan bu şiddet şekillerinin psikolojik şiddet, sözel şiddet, mobing (yıldıрма), cinsel taciz, fiziksel şiddet ve duygusal taciz olduğu olduğu görülmektedir (Yeşilbaş, 2016: 46). Bu bağlamda çalışmada, sağlık çalışanlarına yönelik gerçekleştirilen şiddet şekilleri hakkında bilgi verilerek konunun öneminin ön plana çıkarılması, sağlık çalışanlarına karşı gerçekleştirilen şiddet sorunlarının giderilmesi, şiddetin engellenmesi için öneriler geliştirilmesinin yanı sıra sağlık işletmelerinde güvenli ortamın sağlanması ve toplumun, sağlık çalışanlarının, sağlık sektörü yöneticilerinin şiddet ile ilgili farkındalıklarının artması amacıyla yapılacak olan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle şiddet ve türleri hakkında bilgi verildikten sonra ilgili araştırmalardan hareketle sağlık işletmelerinde hangi tür şiddet olaylarının yaşandığı, olumsuz sonuçları ve çözüm yolları tartışılmaktadır.

2. Şiddet

Şiddet, kelime olarak Arapça kökenli olup kökeni şedd kelimesinden gelmekte ve sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet anlamlarında kullanılmaktadır (Aydemir, 2005:1; Özerkmen, 2012: 5). Şiddet kelimesinin birçok kavramsal olarak anlamı olmasına rağmen, bu kelime daha çok olumsuz ve kötü bir olguyu ifade etmektedir. Aslında tüm varlıklar farklı derecelerde olmakla birlikte şiddet ve türevlerine maruz kalabilmektedir. Birilerinin güç veya baskı uygulayarak; birilerine istediği bir şeyi yaptırmak, bir başkasını istemediği bir şeyi yapmaya zorlama, saldırı, kaba kuvvet, fiziksel ya da zihinsel acı çektirerek işkence, vurma ve yaralama gibi tüm bu olumsuz davranışlar şiddet kavramının içerisinde yer almaktadır (Kocacık, 2001: 2). İnsanlık ve diğer tüm varlıklar bu tür olumsuz davranışlarla her dönem karşı karşıya

kalabilmektedir. Krug vd. (2002) dünyada her gün şiddet ve türevleri nedeniyle 4400 kişinin hayatını kaybettiğini belirtmektedir. Şiddet canlı ya da cansız fark etmeksizin tüm varlıklar üzerinde zihinsel ya da fiziksel zararlarının yanı sıra varlıkların yok olmalarına da neden olabilmektedir.

Şiddet denildiğinde akla ilk gelen genellikle olumsuz fiziksel etkiler olmasına rağmen sözel, psikolojik, ekonomik ve cinsel içerikli olarak farklı türlerde de şiddet olayları mevcuttur (Keser Özcan ve Bilgin, 2011: 1443). Bu tarz şiddet türleri daha çok şiddetin oluş şekillerine göre belirlenirken, şiddetin kaynağına göre şiddet oluşumları da bulunmaktadır. Bunlar (Cal/OSHA Guidelines for Workplace Securit, 1995);

- Nakit para ve değerli eşyalar için yapılan şiddet,
- Bir müşteri ve müşteri yakını tarafından yapılan fiziksel ve/veya psikolojik saldırı,
- Çalışanların birbirlerine karşı yaptıkları şiddet,
- Bireylerin yakınlarına gösterdiği şiddet uygulamalarıdır.

Diğer yandan birçok alan için de şiddet kavramı ve bu kavramın türevleri kullanılmaktadır; sporda şiddet, sağlıkta şiddet, polis şiddeti, aile içi şiddet, medyada şiddet, terör şiddeti vb. Şiddet sonu olumsuzluk doğuran ve sonunda hangi türünde olursa olsun birbiri ile bir şekilde ilişkili olan kavramdır. Bu nedenle şiddet türleri ele alınırken birbiriyle olan etkileşimlerini de görmezden gelmemek gerekmektedir (Afşar, 2015: 716). Tüm bu şiddet türlerinden herhangi birine maruz kalan bireyler fiziksel, duygusal ve sosyal yönden bu durumdan ciddi bir şekilde etkilenebilmektedir. Şiddetin sadece bireylere yönelik olumsuz etkisi bulunmamakta ayrıca kendini gösterdiği tüm kurum ya da kuruluşlarda da olumsuz etkisinden söz edilebilmektedir. Şiddetin var olduğu tüm kurum, kuruluş ve ortamlarda adalet sistemi bozularak maddi ve manevi maliyetleri beraberinde getirmektedir (Cullen vd., 2015: 25). Örgütsel adalet, şiddetin etkisi ile bozulduğu takdirde işlerin yürümesi yani devam edebilmesi ancak korku

ile sağlanabilmekte olup, bu durumda da çalışanlarda güvensizliğe ve örgütsel bağlılık oranlarında düşüşe sebep olabilmektedir.

Bir zamanlar şiddeti bir çözüm olarak gören insanlık, tarihi boyunca şiddeti hayatta kalabilmek için gösterilmesi gereken bir çaba ve doğanın bir kanunu olarak görmüştür. Tarihte otoriter güç sahipleri ve bu gücü her zaman elinde tutmak isteyenler şiddeti kaçınılmaz görmektedir. Kimi güç için, kimi şöhret ve nam için, kimi mal ve zenginlik için, kimi aşkı ve sevdası için bir şekilde şiddete başvurmuş ve bu durumu da haklı görmüştür (Hakkıoğlu, 2015: 55-73). Günümüzde ise her ne kadar bilim, sanat, hukuk gibi alanlarda ilerlemeler yaşansa da bu düşünce tamamen ortadan kalkmamış, şiddet hala kendi yerini koruyan ve savaş, terörizm, etnik temizleme, aile içi şiddet, nefret suçu gibi birçok kavramı da içinde barındıran yıkıcı ve olumsuz bir olgu olarak kendini göstermektedir (Afşar, 2015: 716). Tarihte olduğu gibi günümüzde de şiddet ve türevlerini isteyen ve bu durumdan yararlanan insanlar ve insan grupları hala bulunmaktadır. Çünkü bazı insanlar işlerin bu şekilde yürüdüğünü düşünmekte olup, insanların yaşamları, servetleri ve kutsalları birçok şiddet yanlısı için suiistimal edilmiş ve kimi zaman bu konuda başarılı olunmuş ve insanlar birbirlerine şiddet uygulamıştır.

Şiddet birileri için gücün simgesi ve hayatta kalmanın sırrı iken, birileri içinse mazlum olma ya da zarar görme sebebidir. Bu olgu ilkçağlardan beri süregelen bir olgu olduğu için ve canlıların yeryüzünde varlıkları da göz önüne alındığında şiddet hayatın kaçınılmaz bir parçası gibi gözükmektedir. Şiddet ve türevleri belki tamamen durdurulamaz ya da yok edilemez ama büyük oranda engellenebilir. Gerek yasal yaptırımlarla gerekse toplumsal baskı ile şiddete eğilimi olanlar ya da şiddeti gerçekleştirenler engellenebilir ve hem yasal hem de toplumsal anlamda yaptıklarının karşılığında sert yaptırımlar ile karşı karşıya kalabilirler (Cover, 1986: 1607).

Şiddet uygulamaları varlığını hissettirdiği her yerde bir şekilde engellenmek zorundadır. Engellenmesi gereken bu şiddet uygulamalarına insanlar gündelik hayatlarında ve özel yaşamlarında karşılaşılabilecekleri gibi çalıştıkları ortamlarda yani işyerlerinde de maruz kalabilmektedirler. İş yerinde şiddet yaygınlığı, kapsamı ve sonuçları nedeni ile gerek toplumların gerekse yönetim otoritelerinin dikkatini çekmekle birlikte, bu konu bilimsel olarak ele alınmakta olup, konuya ilgi giderek artmaktadır (Yıldız ve Kaya, 2009: 2). İş yerinde şiddet fiziksel olabileceği gibi zihinsel, sözel ve psikolojik de olabilmektedir. Günümüzde iş dünyasının düzeni rekabet ve yenilik üzerine kurulmuş bir düzen olmakla birlikte, bu sürekli rekabet ortamı ve yenileşme yarışmasında çalışanlar mağdur olabilmektedir. Çalışanlar hangi iş kolunda çalışıyor olursa olsun fiziksel, psikolojik, cinsel, ekonomik ve daha birçok konuda şiddete maruz kalabilmektedir. Sağlık sektörü de özellikle bu konuda mağduriyet yaşamakla birlikte Bıçkıcı (2013) sağlık çalışanlarının son yıllarda şiddete maruz kalma durumunu yaklaşık %56 olarak tespit etmiş, sağlık sektöründe şiddet ve türlerinin çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durum sağlık işletmelerinde şiddetin üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Sağlık İşletmelerinde Şiddet

Son yıllarda sağlık sektöründe şiddet olaylarının sıklıkla yaşandığı görülebilmektedir. Kısaca şiddet, karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma, fiziksel saldırıda bulunma, psikolojik baskı uygulama, duygu ya da davranışta aşırılık olarak tanımlanmaktadır. Hemen yerde sağlık sektöründe çalışan doktor, hemşire, ebe, tıbbi sekreter, tıp teknisyeni gibi sağlık çalışanları fiziksel, psikolojik ve sözel olarak şiddete maruz kalmaktadır. Sağlık sektöründe yaşanan bu şiddet olayları, sağlık işletmelerinde örgütsel işleyişi ve huzuru bozmakta, sağlık çalışanlarının verimliliğini, etkinliğini ve performansını düşürmekte, hizmet kalitesini düşürmekte, sağlık hizmetlerinin aksamasına yol açmakta dolayısıyla sağlık

işletmelerinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın bu bölümünde ilgili araştırmalar incelenerek sağlık işletmelerinde şiddet konusu teorik olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda yapılmış çok sayıda çalışma olmakla birlikte çalışmada yerel literatürde yer alan ve son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar incelenmektedir. Bu çalışmaların sonuçları ve geliştirilen öneriler Tablo 1`de özetlenmektedir.

Tablo 1: Sağlık İşletmelerinde Şiddet

| Araştırmacılar | Sonuç ve Öneriler |
|-----------------------|--|
| Özcan ve Yavuz (2017) | Türkiye`de sağlık çalışanına sergilenen şiddet, sağlık çalışanlarını son derece olumsuz etkileyerek çalışamaz hale getirmektedir. Bu nedenle şiddeti önlemek amacıyla sağlık çalışanlarının halkın gözündeki itibarını yükselten bir tutum izlenmeli, sağlık çalışanını değersizleştirecek uygulamalardan kaçınılmalıdır. Sağlık çalışanlarına yönelik bir şiddet olayı oluştuğunda tüm yöneticiler aynı şekilde sert tepki göstermeli, şiddet davranışında bulunan kişiye sadece adli işlem değil aynı zamanda idari işlemlerde uygulanmalıdır. Sağlıkta şiddetin önlenmesi için, kamu otoritesi, sağlık sektörünün tüm bileşenleriyle ve sağlık meslek kuruluşlarıyla iş birliği içinde olmalıdır. |
| Yeşilbaş (2016) | Sağlık işletmelerinde sağlık çalışanları meslektaşları, hasta veya hasta yakınları tarafından fiziksel, sözel ve psikolojik şiddete maruz kalmaktadır. Sağlık işletmelerinde şiddeti önlemek için güvenliğin sağlanması, eleman yeterliliği, fiziki yapı ve donanım, iletişim, eğitim gibi konularda iyileştirmelerin yanında şiddete ilişkin yasal düzenlemelerin de yapılması önerilmektedir. Sağlık işletmelerinde şiddetin önlenmesi sağlık çalışanlarının motivasyonunu artırarak daha kaliteli sağlık hizmeti sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. |
| Bilişli (2016) | Sağlık işletmelerinde sağlık çalışanlarının fiziksel şiddetin yanında fiziksel olmayan şiddet türlerine de maruz kaldıkları görülmektedir. Araştırmada kadın hemşirelerin, doktor ve diğer sağlık çalışanlarına oranla daha çok fiziksel veya sözel şiddet gördüğü, 24 saat hizmet veren hastanelerde 00:00-08:00 saatlerinde sözel + fiziksel şiddetin, 08:00-17:00 saatlerinde ise sözel şiddetin daha yüksek oranda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Sağlık işletmelerinde şiddetin önlenmesi için iş güvenliği konusundaki çalışmalara yön verilmeli ve riskli durumların önceden tespit edilebilmesi için bildirim yapılması konusunda çalışanlar bilinçlendirilmelidir. Sağlık hizmeti sunumu sırasında gerçekleşen şiddet olaylarının nerede, hangi sıklıkla, hangi |

| | |
|--------------------------|---|
| | durumlarda gerçekleştiğini ortaya koyacak risk haritaları oluşturularak, risk bölgeleri saptanmalı ve bu yerlerde soruna yönelik çalışmalar yapılmalıdır. |
| Sevinik ve Ceylan (2016) | Genetik yapı, beyinde yapısal kusurlar, kişilik bozuklukları gibi kişisel faktörler ile kesintisiz hizmet, çalışan eksikliği, kalabalık, eğitim yetersizliği, güvenlik zafiyetleri gibi etkenler sağlık işletmelerinde şiddet olaylarının yaşanmasının nedenlerinden bazılarıdır. Şiddet olayları sağlık çalışanlarının kendilerini güvende hissetmemesine neden olmaktadır. Sağlık hizmetindeki sürekli değişimler ve yasal uygulamadaki boşluklar şiddet olaylarının önlenmesinde istenen başarıya engel olmaktadır. Sağlık işletmelerinde sıklıkla yaşanan şiddet olaylarında hasta veya hasta yakınları ile sürekli iletişimde olan hemşirelere böyle bir durumda yapılması gereken uygulama ve girişimleri bilmesi ve durumu yönetebilme becerisine sahip olmaları için gerekli eğitimler verilmelidir. |
| Cinoğlu (2015) | Şiddet, sağlık çalışanlarının verimliliğini ve performansını azaltmaktadır. Sağlık işletmelerinde şiddete neden olan etkenler; yaşanan çevre, kültürel değerler, aile ortamı, toplumsal sorunlar olarak sıralabilmektedir. Şiddet, ruhsal çöküntü, nefret, depresyon gibi psikolojik travmalara neden olmaktadır. Bu nedenle sağlık işletmelerinde şiddetin önlenmesi için sağlıkta şiddet konusunda hem çalışan hem de hasta ve hasta yakınları tarafından farkındalık sağlanmalı, eğitimler düzenlenmeli, uygulanan politikalara gözden geçirilmeli, ortaya çıkan iktisadi ve etik problemler dikkate alınmalı, örgütsel ve bireysel tedbirler alınmalıdır. |
| Akca vd. (2014) | Sağlık çalışanları sözel tehdit ya da saldırganlık şeklinde şiddete maruz kalmaktadır. Araştırmada sağlık çalışanlarının yaklaşık % 25'inin şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Şiddete maruz kalanların % 29'unun 5 kez ve daha fazla şiddete maruz kaldığı; % 46'sının hasta tarafından şiddet gördüğü; % 77'lik bir oranla saldırganların çoğunluğunun erkek olduğu ve % 46'lık bir oranla en fazla muayene odasında saldırıya uğradıkları tespit edilmiştir. Şiddete maruz kalanlara yönelik hiçbir idari ya da adli işlemin yapılmadığı görülmüştür. Sağlık işletmelerinde şiddetin önlenmesi için saldırganla baş edebilme konusunda sağlık çalışanına gerekli eğitimler verilmeli, bekleme salonlarındaki kalabalığın daha da azaltılması için randevu saatleri tam olarak ayarlanmalı, hasta odaları ve koridorlar çevresel anlamda daha iyi düzenlenmeli, güvenlik personeli sayısı artırılmalı, odalarda saldırı anında haber verecek bir alarm sistemi kurulmalı, güvenli kapılar ve güvenlik kameraları sağlanmalıdır. |

| | |
|-----------------------|---|
| Doğanay (2014) | Araştırmada acil sağlık hizmeti veren sağlık çalışanlarına yönelik sözel ve fiziksel şiddet olaylarında saldırganların daha çok hasta yakınları olduğu; sözel şiddete maruz kalanların daha çok kadın, fiziksel şiddete maruz kalanların ise daha çok erkek olduğu tespit edilmiştir. Meslek grubu bazında ise hemşirelerin daha çok şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Saldırı davranışında bulunan kişilerin daha çok erkek ve ruhsal yönden sorunlu ya da madde bağımlısı kişiler olduğu ve şiddetin uzun bekleme süreleri, çalışan sayısının yetersizliği, ambulansın vaktinde gelmemesi gibi organizasyon sorunlarından ileri geldiği görülmektedir. Yaşanan bu şiddet olayları doktorlarda moral bozukluğuna neden olmakta ayrıca tıp fakültesi öğrencilerinde umutsuzluğa yol açmaktadır. |
| Yakut vd. (2012) | Sağlık çalışanlarının hastaların yanında hasta yakınları tarafından da şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. Şiddetin hastanelerin her bölümünde olmasının yanında en çok acil, yoğun bakım ve psikiyatri kliniklerinde sergilendiği görülmektedir. Şiddete maruz kalan çalışanlarda şiddet sonrası fiziksel ve psikolojik sorunlar ortaya çıkmakta ve sağlık işletmelerinde ekonomik maliyetlere neden olmaktadır. Araştırmada araştırmaya katılan çalışanların %62'sinin güvensiz bir ortamda çalıştığı düşüncesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca güvenlik görevlilerinin %60'nın, hemşirelerin %22'sinin, asistan doktorların %13'ünün uzman doktorların %15'inin, sekreterlik işleri ile uğraşanların %15'inin fiziksel şiddete maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle şiddeti önlemeye yönelik yasal boşluklar kapatılmalı bu konuda hizmet içi eğitimler verilmeli, gerekli kitap, broşür vb. doküman ve ekipmanlar hazırlanmalıdır. |
| Çamcı ve Kutlu (2011) | Şiddet olayları sağlık işletmelerini ciddi şekilde olumsuz etkilemekte, sağlık çalışanlarında tükenmişliğe ve verimsizliğe neden olmaktadır. Sağlık çalışanlarının büyük çoğunluğu şiddete maruz kalmaktadır. Özellikle bekar ve kadın hemşireler daha çok şiddete maruz kalmaktadır. Bu nedenle sağlık çalışanlarına yönelik şiddet oranının belirlenmesi ve buna yönelik düzenlemelerin yapılması, sağlık yöneticilerine ve çalışanlarına eğitim verilerek şiddet ile ilgili farkındalığın oluşturulması sağlanmalıdır. |

| | |
|---------------------------|--|
| Yiğitbaş ve Deveci (2011) | Hastanelerde mobbing (psikolojik şiddet) davranışlarının sergilendiği görülmektedir. Mobbing davranışı sağlık hizmetinin kalitesini düşürmekte ve sağlık çalışanlarının mutsuzluğuna neden olmaktadır. Bu nedenle hastanelerde mobbing davranışlarının azaltılması başta hasta ve sağlık çalışanının memnuniyetini artırmakta ve hastanelerde sunulan hizmetin miktarını ve kalitesi artırılmaktadır. Mobbing davranışlarının azaltılması için çalışanların ve yöneticilerin eğitilmesi ve bu konuda yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. |
|---------------------------|--|

4. Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda sağlık işletmelerinde sağlık çalışanlarına (doktor, hemşire, ebe, tıbbi sekreter, tıp teknisyeni vb.) yönelik sıklıkla hasta ve hasta yakınları tarafından şiddet uygulandığı görülmektedir. Araştırmalar sağlık işletmelerinde sağlık çalışanlarına yönelik “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “mobbing (psikolojik şiddet)”, “cinsel taciz”, “tehdit” gibi şiddet davranışlarının sergilendiğini göstermektedir. Genetik yapı, beyinde yapısal kusurlar, kişilik ve ruhsal bozukluklar gibi kişisel faktörler ile kesintisiz hizmet, çalışan eksikliği, kalabalık, eğitim yetersizliği, güvenlik zafiyetleri gibi etkenler sağlık işletmelerinde şiddet olaylarının yaşanmasının nedenlerinden bazılarıdır. Yaşanan bu şiddet olayları, sağlık işletmelerinde örgütsel işleyişi ve huzuru bozmakta, sağlık çalışanlarının verimliliğini, etkinliğini, performansını ve hizmet kalitesini düşürmekte, sağlık hizmetlerinin aksamasına yol açmakta dolayısıyla sağlık işletmelerinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle sağlık işletmelerinde şiddet olaylarının önlenmesine yönelik birtakım çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda öncelikle hasta, hasta yakınları, sağlık çalışanlarının şiddetin zararları konusunda bilinçlendirilmesi için gerekli eğitim, seminer, broşür, kitap vb. faaliyetlerin düzenlenerek şiddetin bir çözüm yolu olmadığı anlatılmalı ve farkındalık oluşturulmalıdır. Ayrıca sağlık işletmelerinde şiddet olaylarının tespit edilmesi ve engellenmesi için kurumsal ve bireysel düzeyde birtakım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Şiddeti önlemeye

yönelik yasal düzenlemeler yapılarak boşluklar kapatılmalı, izlenen politikalar gözden geçirilmeli, kamu otoritesi, sağlık sektörünün tüm bileşenleriyle ve sağlık meslek kuruluşlarıyla iş birliği içinde olmalı, randevu saatleri tam ayarlanarak kalabalığın oluşması engellenmeli, güvenlik personeli sayısı arttırılmalı, odalarda alarm sistemi kurulmalı, güvenli kapılar ve güvenlik kameraları sağlanmalıdır. Diğer yandan şiddet olaylarının nerede, hangi sıklıkla, hangi durumlarda gerçekleştiğini ortaya koyacak risk haritaları oluşturularak, risk bölgeleri saptanmalı ve bu yerlerde soruna yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için başta sağlık işletmeleri yöneticileri olmak üzere tüm sağlık çalışanlarına ve kamu otoritesine önemli görevler düşmektedir.

Sonuç olarak teorik niteliğe sahip bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve başta sağlık yöneticileri olmak üzere sağlık sektörü temsilcilerine uygulamalarında yol göstereceği düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda konu ile ilgili nitel bir araştırmanın yapılması daha anlamlı sonuçlar ortaya koyacağı düşünüldüğünden böyle bir çalışmanın yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Afşar, S. T. (2015). Türkiye`de Şiddetin "Kadın Yüzü". *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 2(52), 715-753.
- Akca, N., Yılmaz, A., & Işık, O. (2014). Sağlık Çalışanlarına Uygulanan Şiddet: Özel Bir Tıp Merkezi Örneği. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 1-12.
- Annagür, B. (2010). Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddet: Risk Faktörleri, Etkileri, Değerlendirilmesi ve Önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 161-173.
- Aydemir, S. R. (2005). Şiddet. *Mevzuat Dergisi*, (91), 1-6.
- Bilişli, Y. (2016). Sağlık Çalışanlarına Yönelik İşyerinde Şiddet: Üniversite Hastanesi Örneği. *The Journal of Academic*

Social Science Studies, Winter I(52), 473-486.
doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3723>.

Bıçkıcı, F. (2013). Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddet ve Neden Olan Faktörler: Bir Devlet Hastanesi Örneği. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi, 5(1), 43-56.*

Büyükbayram, A., & Okçay, H. (2013). Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddeti Etkileyen Sosyo-Kültürel Etmenler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 4(1), 46-53.*

Cal/OSHA Guidelines for Workplace Security. (1995). State of California Department Of Industrial Relations: Erişim: https://www.dir.ca.gov/dosh/dosh_publications/worksecurity.html (28.03.2018).

Cinoğlu, A. (2015). *Sağlık Kurumlarında Şiddet*. Dönem Projesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Cover, R. M. (1986). Violence and the Word. *The Yale Law Journal, 95, 1601-1629.*

Cullen, F. T., Cavender, G., Maakestad, W. J., & Bemson, M. L. (2015). *Corporate Crime Under Attack*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Çamcı, O., & Kutlu, Y. (2011). Kocaeli'nde Sağlık Çalışanlarına Yönelik İşyeri Şiddetinin Belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2(1), 9-16.*

Doğanay, İ. (2014). ALO 113-BEYAZ KOD: Acil Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Sağlık Personelinin Yaşadığı Şiddet Olgusu ve Çözüm Önerileri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 1(2), 136-140.*

Hakkioğlu, M. (2015). Antik Dünyadan Çağdaş Dünyaya: Michael Longley'nin Homeros Destanlarından Yaptığı Çevirilerde Şiddet Gerçeği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(33), 55-73.*

- Keser Özcan, N., & Bilgin, H. (2011). Türkiye’de Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddet: Sistematik Derleme. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Science*, 31(6), 1442-1456.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The World Report On Violence And Health. *The Lancet Journal*, 360(5), 1083-1088.
- Özcan, F., & Yavuz, E. (2017). Türkiye’de Sağlık Çalışanları Şiddet Tehdidi Altında. *The Turkish Famil Physician*, 8(3), 66-74. doi:10.15511/tjtfp.17.00236
- Özerkmen, N. (2012). Toplumsal Bir Olgular Olarak Şiddet. *Akademik Bakış Dergisi*, (28), 1-19.
- Sevinik, H., & Ceylan, B. (2016). Sağlık Kurumlarında Şiddet ve Şiddeti Önlemede Hemşirenin Rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 675-686.
- Yakut, İ. H., Yalçın Burhan, B., Çiftçi, A., & Orhan, M. F. (2012). Sağlıkta Güvenlik ve Fiziksel Şiddet: Ankara Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hematoloji Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi’nden Bir Çalışma. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 6(3), 146-154.
- Yeşilbaş, H. (2013). Sağlıkta Şiddete Genel Bakış. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(1), 44-54. doi:10.5222/SHYD.2016.044
- Yiğitbaş, Ç., & Deveci, S. E. (2011). Sağlık Çalışanlarına Yönelik Mobbing. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, (42), 23-28.
- Yıldız, A. N., & Kaya, M. (2009). İşyerinde Şiddet. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 28(3), 1-6.

Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Ödül ve Ceza Uygulayışına İlişkin Görüşleri

**Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Arzu Güngör, Yavuz Selim İlkokulu Sungurlu/ÇORUM**

Bu çalışma, Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecinde Ödül ve Ceza Uygulayışına İlişkin Görüşleri başlıklı dönem projesinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Ödül ve ceza, insanın davranışlarını şekillendiren, yaşamda belki de en önce karşılaşılan iki önemli kavramdır. Her insan, doğumundan ölümüne kadar aile, okul, iş ya da toplumsal çevresinde sergilediği olumlu girişimleri için ödüllendirilmekte ya da istenmeyen davranışlarından dolayı cezalandırılmaktadır.

Ödül, insanın bir çabası sonucunda elde ettiği edimin değerine karşılık verilen yararların, hazların tümünü anlatan bir kavramdır (Başaran, 1982). Ceza ise, disiplin kavramını beraberinde getiren bir kavramdır. Disiplin, sınıf içindeki denge ve düzenin oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır (Tümkiye, 2005). Öğretim sürecinde bazı durumlarda bir dış müdahale gerekebilir. Bu müdahale istenmeyen davranışı engellemek için yapıyorsa ceza olarak ortaya çıkar (Gündüz ve Balyer, 2011) ve çoğu öğretmene göre disiplin sağlamada "cezalandırma" ile eş anlamda değerlendirilmektedir (Tümkiye, 2005).

En yalın ifadesiyle eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin en önemli öğeleri yönetici, öğretmen, öğrenci ve velidir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesiyle kalitesini belirleyecektir. Sistemin en stratejik unsuru ise öğretmendir. Öğretmenin ruh sağlığı,

mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkiler. Bu sebeple, okulda öğretmenin performansının artırılması ve öğretmenlerden üst düzeyde verim alınması gerekir. Okulun kalitesini artıran etmenlerden birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul yöneticisi, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2001).

1930 ve 1950’li yıllarda eğitimde ödüllendirmeden ziyade daha çok ceza üzerinde durulmuştur. Öğrenciler istenilen davranışı gösterdiklerinde ödüllendirilmiş, aksi durumda cezalandırılmışlardır. Davranışçı yaklaşımın izlerini taşıyan ödül ve ceza uygulamaları, ilk çıkışı itibariyle hayvanların bir takım davranışları gerçekleştirmesi ya da gerçekleştirilme sıklığının azaltılması amacıyla kullanılmıştır. Burada davranışı istendik bir şekilde tasarlamak söz konusu olduğundan, bu yaklaşımın varsayımlarına dayalı olarak söz konusu yöntemlerin insanlarda da etkili olabileceği düşünülmüş ve insan davranışlarına genellenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, insanların hayvanlardan farklı olarak öğrenmenin kendilerinde mutluluk yaratacağı gerçeği göz ardı edilmiştir. Eğitim yönetimini ilgilendiren ve aynı zamanda psikoloji alanının da ilgilendiği bu konuda yapılan araştırmaların ortaklaştıkları nokta, bu tür ödüllerin ya da cezanın öğrenme sürecinde içsel motivasyon, merak, ilgi ve sebatı olumsuz yönde etkilediğidir. Ödül ortamdan çekildiğinde davranış biter ya da ceza olmadığında davranış tekrar edebilir (Deci ve diğerleri, 2001, s. 1; Brandt, 1995, s. 13; LTC, 2009, s.2; Swanson, 2001, s. 46). Dolayısıyla ödül ve cezaya dayalı yöntemlerin eğitimde geçerli olup olmadığı konuları uzmanlarınca uzun bir süre tartışılmıştır. Bu önemli tespit okullarda yaygın ve biraz da

bilinçsizce uygulanan ödül ve ceza durumunun yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır.

Ödül

Eğitim kurumlarında amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılırken, kurumun yapısından, işleyişinden ve kurum içerisinde faaliyet gösteren bireylerden kaynaklanan ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyen birçok istenmeyen sorunlar oluşabilir. Öğretmenler ve yöneticiler de, oluşan bu sorunları çözmek için disiplin kurallarını işletmeye çalışırlar. Çünkü toplumsal düzenin işleyişi, o düzen içerisinde çeşitli örgütlerin birbiri ile ilişkili ve uyum içinde fonksiyonlarını yerine getirmeleriyle gerçekleşir. Bu nedenle her kurum ya da örgüt yaptığı işin gereklerini yerine getirebilmek için kendine özgü disiplin kuralları oluşturur (Ada ve Çetin, 2002).

Ödül, bir davranışın yapılması için verilen haz, keyif verici bir maddi olanak ya da bir haktır (Navaro, 2001, s. 51). Binbaşıoğlu (2000)'nun da belirttiği gibi ödül, başarının değil, değerli ya da yararlı bir iş yapmanın karşılığı olmalıdır. Çünkü ödül alan birey başarıya duygusunun değil de aldığı ödülün sonuçlarından memnuniyet duymaktadır. Ödül verilen birey başarıdan çok verilen ödüle odaklanmakta ve amaç dışına sapmaktadır.

Öğrencide istendik davranış oluşturmak için sınıf içinde öğrencinin yaptığı bir davranışa öğretmenin verdiği tepki çok önemlidir. Öğretmenin tepki olarak göstereceği, gülümseme, dokunma, saçını okşama, sözle onaylama, sorumluluk verme gibi davranışları (Aydın, 2000, s.162), öğrenciyi rahatlatır ve mutluluk verir, davranışın yinelenmesi beklenir (Erden, 2005, s.161). Bunu tanımlamak gerekirse ödül, öğrencinin olumlu davranışlarının karşılığında verilir. Hak eden öğrenciye ödül verilmesi istendik davranışın tekrar edilmesini sağlar ve davranışın tekrar edilmesi isteniyorsa ödülün davranışın

hemen ardından verilmesi gerekmektedir.

Öğretim sürecinde bazı durumlarda öğrenciye farklı şekilde müdahale etmek gerekir. Bu müdahale davranış isteniyorsa ödül, davranışın tekrarlanması istenmiyorsa ceza adını alır. Ödül verilirken, ödül verilen kişinin bu ödüle ilgi duyması da önem arz eder. Ödül, verilen kişiye hitap ediyorsa önemlidir. Bu nedenle öğretmenler ödül verirken sınıfın düzeyi, öğrencinin ilgi alanı, cinsiyeti, yaşı, sosyo-kültürel yapısı, ekonomik durumu ve okulun bulunduğu çevreyi göz önünde bulundurmalıdırlar (Marshall, 2009, s. 1; McLoyd, 1979, s. 1012). Yani, ödül yöntemini kullanacak öğretmenin, öğrencilerini iyi tanınması ve hangi tür ödülün hangi öğrenciye çekici geleceğini biliyor olması gerekmektedir (LTC, 2009, s.1). Birine çekici gelebilen bir ödül diğer birine çekici gelmeyebilir. Dolayısıyla ödül yöntemini kullanacak olan öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanınması; öğrencinin istek ve beklentilerini bilmesi, yaşının gereksinimlerinin farkında olması ve onu doyurması gerekmektedir. Buna örnek olarak İstiklal Marşı'nı ezberlemesini istediğim 3. sınıf öğrencimin “Hedef büyük, ödül de büyük olmalı!” sözünü verebilirim.

Eğitimde uygulanan ödül yöntemiyle ilgili yazarlar da farklı görüşler ileri sürmektedir. Bazıları ödülün olumlu getirileri olduğunu ileri sürerken bazıları da ödülün içinde barındırdığı tehditler bulunduğunu savunmaktadır.

Fakat içsel motivasyonun eğitimdeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Bu anlamda, öğrenmenin ya da başarının kendisinin güdüleyici olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Swanson (2001, s.1) altıncı sınıf öğrencilerine yönelik yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilerin ilk başta öğrenmenin kendisini eğlenceli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Buradaki trajedi, öğrencilerde ilk başta bulunan “öğrenmenin kendisinden zevk alma” durumunun belirli bir süre sonra ödül alma karşılığında yapılan bir iş haline getirilmesidir. Bu sayede bazı öğrenciler

artık içsel motivasyonlarını yitirmişler ve yaptığı iş karşılığında ne alacağı noktasına gelmiş, böylece öğrencilerin bir anlamda içsel motivasyonları çalınmıştır (Swanson, 2001, s. 44). Bu noktada ödül yaklaşımı günden güne değerini kaybetmektedir.

İçsel motivasyon, kişinin herhangi bir etkinliği kendi isteğiyle ve zevkle yerine getirmesine dair içsel isteği, dışsal motivasyon ise, söz konusu etkinliklerin yapılması için para, not, ödül gibi dışarıdan verilen güdüleme araçları sonucu oluşturulmaya çalışılan durumu belirtir (LTC, 2009, s. 1). Sürekli ve benzer şekillerde ödüllendirme, öğrencinin güdülenme düzeyinin giderek düşmesine neden olmaktadır (Aydın, 2000, s. 165). Buna örnek olarak aşağıdaki olay verilebilir. Bir öğretmen sınıfta sorduğu sorulara doğru cevap veren öğrencilere (9-11 yaş grubu) yıldız panosu hazırlayarak yıldız verir. Öğrenciler yıldız almak için sıkı çalışmaya başlarlar. Bir öğrenci artık sorulara cevap vermek için istekli değildir. Öğretmen isteksizliğinin sebebini sorduğunda ise yıldızların hiçbir işine yaramadığını söylemiştir.

Bununla birlikte bazen de ödül kazanmak öğrencinin asıl hedefi haline gelmektedir. Ödül eğitim sisteminde amaç değil araç olarak kullanılmalıdır. Bu da öğretmenin ödülü kullanmasındaki ustalığıyla ilgilidir.

Sistematik bir şekilde ödüllendirmek sınıfta *daima kazananlar* ve *daima kaybedenler* gibi gruplaşmalara yol açabilir. Her bir öğrencinin öğrenme düzeyi ve öğrenme zamanının farkında olan öğretmen, öğrencide “Ben zaten yapamıyorum.” gibi öğrenilmiş çaresizlik duygusunun yerleşmesine engel olmalıdır. Çünkü bu durum öğrencinin olumsuz duygularının pekiştirilmesine sebep olur.

Ödül sisteminin amacı, öğrencileri birbirleriyle yarıştırmak

değil her öğrencinin yapabileceğinin en iyisini yapmasını sağlamaktır.

Çocuk, istenilen davranışı yapması için genellikle önceden söz verilir, çocuk davranışı yapar ve ödülünü hak eder. Eğer cici olursan kurabiye vereceğim, eğer odanı temiz tutarsan para vereceğim vb. rüşvet ve ödüllerle ilgili en önemli sorun ödülün zamanla bağımlılık yaratması ve çocuğu gerçek hayata hazırlayamamasıdır. Çocuğun yanlış beklentiler içine girmesine neden olmakta ve bu durum erişkinliğe kadar devam etmektedir. Çocuk bir işi ödül için yapmaya alıştığı zaman bir işi başarmış olma duygusunun sağladığı ödülü hiçbir zaman tadamamakta ve çocuğu ödül almadan da çalışmaya ve başarmaya iten duygudan içsel motivasyondan mahrum bırakmaktadır. Rüşvet ve ödüller çocuğun yaptığı işten çok ödüle yoğunlaşmasına neden olmakta ve bu da onun bir işi başarmış olmanın verdiği mutluluğu hissetmesine engel olmaktadır.

Ödül küçük çocuklarda iyi davranış alışkanlıklarını geliştirmek için ölçülü olarak kullanılmaktadır. Dikkat edilmesi gereken ödülle beraber anne, babanın davranışı açık bir dille takdir etmesi ne kadar beğendiğini belirtmesi ve olumlu davranışı teşvik etmesidir. Taktir sözcükleri; Bugün bana söyletmeden derse oturup çalışmana çok sevindim. Çok beğendiğin şeyi alacağım. Bundun sonra hep ben söylemeden derse oturacağına dair sana güveniyorum.

Çocuk eğitiminde teşvik ve takdir ödülünden daha önemlidir. Ödülün zamanla etkisi kaybolur. Çocuk annesinin takdirini duymak için olumlu davranışını tekrarlar. Dolayısı ile ödül, başlangıçta ve ölçülü olarak kullanılmalı, davranışın devamında artık yerini takdir, olumlu duygular ve teşvike bırakmalıdır.

Siz çocukluğunuzda veya son zamanlarda size söylenen bir takdir sözünü hatırlıyor musunuz? Hangi davranışınızdı, kim

takdir etti, neler hissettiniz, takdir edilen davranışı tekrar etmek istediniz mi?

Genellikle yanıtlar takdirin güçlü bir davranış tekrarlatıcısı olduğunu gösterir. Ödülü verirken, hangi davranış için çocuğun bu ödülü hak ettiğini açık bir dille belirtmek ve davranışını takdir etmek çok önemlidir.

Bunun dışında öğrencinin ödülü bir pazarlık meselesi haline getirmemesine özen gösterilmeli ve ödülün gerçekten motivasyon artırmayı bırakıp artık bir rüşvet haline gelerek öğrenci tarafından kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Ödülün yeri ve zamanı, ödülün verilecek bireyin yaşına uygun olması, alışkanlık haline gelmemiş olması diğer önemli hususlardır. Unutulmamalıdır ki, öğrencinin saçını okşamak, yanağına dokunmak, gözleriyle onu onaylamak gibi davranışlar da birer ödüldür ve yerinde ve zamanında kullanılırsa çok etkili olabilir.

Ceza

Ceza bir davranışın tekrar edilmemesi için uygulanan üzüntü, acı verici bir yöntem (dayak, odaya kapatma, mahrum etme) veya çocuktan alınan bir haktır (harçlığını kesme, arkadaşlarıyla görüşmesine engel olma).

Ceza, bir suç veya yanlış bir davranışın nedeniyle acı veya ızdırap çektirilmesidir. Davranışı düzeltmeden çok acı çekmeyi içerir. Ceza, çocuk istenmeyen bir davranışta bulunduğu zaman uygulanır veya uygulanacağı tehdidinde bulunulur. Karnende kırık not olursa eve gelme gibi.

Ceza çocukta korku yaratır. Çocuk davranışı yapmak istemediğinden değil de cezadan korktuğu için yapmaz. Ancak ceza da ödül gibi zamanla etkisini kaybeder. Çocuk cezaya alışır. Hatta, hafta sonu çıkmamak bir süre sonra onu etkilemez ve istenmeyen davranışa devam eder. Ceza, çocukta görülen bir davranış bozukluğunun giderilmesi ve çocuğun istenilen

hareketi yapmaya çekilmesi amacıyla uygulanan katı bir yöntemdir (Yavuzer,1995, s.94). Ceza, istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olduğu kadar, öğrenci üzerinde birtakım olumsuz etkiler de oluşturabilmektedir (Çelik, 2005, s.180). Eğitimde ceza, öğrenmeye olumlu etkisi olmayan, sadece disiplini sağlama adına başvurulmuş bir yol olarak görülmektedir. Sınıflarda öğretmenlerin genellikle disiplin problemlerini ortadan kaldırmak için kullandıkları bir yöntem olarak görülmektedir. Öğrencilerde görülen olumsuz davranışlara engel olmak için ceza yerine önleyici açıklama, olayla ilgili alternatif sunma, olumsuz davranışın gerçekleşeceği çevreyi değiştirme, davranış sırasında duygularını ifade etme gibi yöntemler kullanılabilir. Ceza, disiplin kavramını da yanında getirir.

Disiplin: Türk Dil Kurumu sözlüğünde bireylerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uyulmasını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü olarak geçer. Önemli olan hangi kuralların, yani ne tür bir disiplin uygulandığı değil, bu kuralların nasıl uygulamaya konulduğudur. Neyin yapıldığı değil, nasıl yapıldığı önemlidir.

Disiplin aslında bir düzendir. Disiplinli bir insan dediğimizde, yaşamını bilinçli ve düzenli bir şekilde gerçekleştiren bir kimseden bahsederiz. Disiplin, kural ve yasakların inandırıcı olması için uygulayıcıların da onlara uyması gerekir. Aslında gerçek disiplin kişinin kendisiyle başlar. Çocuğa yaşayarak örnek olunan, beklenen davranışlar çok daha etkili ve kalıcıdır.

Eğitimde ve bir çok öğretilmek istenen davranışta olduğu gibi disiplinde de en etkili yöntem örnek olarak öğretmektir. Gerçek disiplin, sevgi ve anlayış ister. Eğitimle ilgili olarak disiplin ve öğrenim birbirinden ayrılmayan kavramlardır. Ancak çoğu zaman disiplin ve ceza birbiriyle karıştırılan kavramlardır. Cezasız ya da çok az ceza ile disiplin mümkün olabilmektedir.

Disiplin; öğrenilecek şeyleri belli kurallara göre vermektir. Çağdaş eğitim denilen çocuk merkezli uygulamadan içsel disiplin anlayışıdır. Bu eğitim düzeninde çocuk geleceği için bazı kararları yine kendisi almakta ve onları yine kendisi uygulamaktadır. Çocuğun kendi kendini disipline edebildiği durumlarda, sorumluluk duygusu geliştiği için verileni özümseyerek, yararına inandığı için alacaktır. Bir davranışın öğrenci tarafından özümsemesi, onda kalıcı hale gelmesi, arzu ediliyorsa, ceza yerine ikna edilerek gerektiğinde överek, bazı açıklamalarla verilmesi gerekir. Çocuğun yanlış davranışlarıyla ilgili bir açıklama yapılır ve bunun olumsuz sonuçları anlatılırsa daha yararlı sonuçlar elde edilebilir. Bu durumda ceza veya otorite ortadan kalksa bile çocukta istenen olumlu davranış devam eder.

Çağdaş eğitimde cezayı gerektiren kurallar önceden belirlenmiştir ve herkes tarafından bilinmektedir. Bu kurallara körü körüne değil, bir yaşam ve ahlak sorunu olduğu için uyulur. Çağdaş eğitim anlayışında, kurallara yararına inanıldığı için uyulmakta ve içsel kontrol ön planda yer almaktadır. Ancak bizim şu an uygulanan eğitim sistemimizde, eğitim seviyemizin ve disiplin anlayışımızın, içten disiplin anlayışına ne derece yaklaştığı, ceza ve otorite yoluyla dıştan kontrollü disiplini sağlama anlayışından ne derece uzak olduğu tartışılabilir. Öğrencilere fiziksel cezanın ve dayanın gerektiğini savunan zihniyetten henüz tümüyle uzaklaşmış değiliz. Zaman zaman basına da yansıyan, öğrenciye fiziksel cezaların hala uygulandığına tanık oluyoruz.

Öğretmen sınıfta bilimsel bir otoriteyi temsil etmektedir. Otorite şiddete başvurmadan istediğini yaptırma gücüdür. Bu daha çok sorumluluk ister. Öğrenci mutlak itaate zorlanmamalı, gerektiğinde kendi düşüncelerini ifade edebilmelidir.

Öğretmenin öğrenciye, kabul edici, onun düşüncesine saygı gösterir bir şekilde yaklaşımı, öğrencide korku değil, güven duygusu yaratır. Öğrencinin yaptığı yanlış bir davranışın ona

vereceği zararları anlatarak, onu ikna ederek açıklamak, bilinçlendirmek, bazı durumlarda cezadan daha etkili olabilir.

Öğretmenler genelde öğrencilerin davranışlarını pekiştirme yoluyla geliştirmeye çalışırlar. Ancak sınıflarda daha çok istenmeyen davranışlar üzerinde durulmaktadır. Sınıfta bir öğretmenin öğrenciyle ilgilenmesi, olumlu pekiştirme rolünü oynar. Bazı çocuklar yanlış ve istenmeyen davranışlarla öğretmenin dikkatini sürekli kendileri üzerinde tutmaya çalışırlar. Öğretmen bu tür hareketleri önemserse, sınıfta disiplin problemi artar. Öğretmen olumlu davranışlar üzerinde dikkatini yoğunlaştırır, istenmeyen davranışlara önem vermezse, olumsuz davranışların azalma olasılığı yükselir.

Günümüzde cezaya dayalı disiplin yöntemleri önemli ölçüde geçerliğini yitirmiştir. Bir disiplin aracı olarak ceza da, uzun dönemli iç disiplini geliştirmede etkili olamamıştır. Buna rağmen, çocukların yaşamları ceza ve gözdağı ile denetlenip yönlendirildiği sürece, onlar kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğrenemeyeceklerdir (Gündüz ve Balyer, 2011).

İstenmeyen davranış yok etmenin bir başka yolu da daha çok istenilen davranışın övülmesidir. Kuralları bozan bir çocuğu azarlamak yerine kurallara uyanı takdir etmelidir. Böylece olumsuz davranış değil, olumlu davranış önemsendiği ve övgü aldığı için, bu davranışın öğretmen tarafından yapılma sıklığı da artacaktır.

Güzel davranışın öğretmen tarafından fark edilip, öğrenciye sözle belirtilmesi ya da öğretmenin gülümsemesi maddi bir ödülünden çok daha önemli etkilere sahiptir. Böylece okullarda sürekli disiplin kurallarına uymayan öğrencileri ön plana çıkarmak, onlarla uğraşmak yerine, iyi güzel davranışlarda bulunan başarılı öğrencileri de ödüllendirmekle, okulun yalnızca belli kuralların ceza tehdidi ile uygulandığı bir kurum olmadığı gösterilmiş olur.

Eğer öğrenciye olumlu bir davranış kazandırılmak isteniyorsa, bu davranışın öğrenciye neler getireceği üstünde durulmalıdır. Ortada bir yanlış davranış varsa davranışın doğuracağı zararlı sonuçlar öğrenciye gösterilmeli, anlatılıp açıklanmalıdır. Ceza vermekten çok ikna yolu tercih edilmelidir.

Öğretmenlerin sınıfta en fazla sınıf disiplinini sağlama hususunda cezaya başvurdukları gözlenmektedir. Sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ceza yöntemleri ise öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoymasına veya öğrenciyi hoşuna gitmeyecek işleri yaptırmasıdır. Birçok öğretmen, istenmeyen davranışlar karşısında sınıf disiplinini sağlamak için, cezalara başvurmaktadır (Korkmaz, 2003). Ceza yönteminde kullanılan cezalar da öğrenciler için psikolojik, sosyal veya fiziksel cezalar olabilmektedir. Öğretmenlerin başvurdukları ceza türleri içerisinde öğrenciyi diğer öğrenciler içerisinde azarlamak, küçük düşürmek, söz hakkı vermemek gibi yöntemler sosyal cezaları; uyarmak, kınamak, korkutmak gibi yöntemler psikolojik cezaları; dayak/tokat atmak, tek ayaküstünde tutmak, kulağını çekmek gibi yöntemler de fiziksel cezaları kapsamaktadır (Saban, 2002).

Daha önce Türkiye’de yapılan araştırmalarda Baysal (2009), ilköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorununu sırasıyla; “izin istemeden konuşmak”, “öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikâyet etmesi” ve “öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşmaları” olarak belirlemiştir. Alkan (2007) araştırmasında öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme ve fiziksel ceza verme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere; sosyal bilimler öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerine; deneyimli öğretmenlerin, daha az deneyimli öğretmenlere, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, fen-edebiyat fakültesi

mezunu öğretmenlere göre istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Gündoğdu (2007), sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla uyguladıkları yöntemlerden en fazla psikolojik ödül ve psikolojik ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, kadın öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve maddi ödül ile psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu belirlemiştir. Son olarak Çolak (2005), öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının okuldaki görev dağılımlarına göre anlamlı değişim gösterdiğini, yöneticilerin sınıf öğretmenlerine göre bedensel cezaya daha çok başvurduklarını ortaya koymuştur. Ancak cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma-almama durumlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, mesleği severek icra edebilme durumlarına, sınıf inisiyatifinde ve yönetimde zorlanma – zorlanmama durumlarına, sosyal ve ekonomik durumlarına göre farklılaştığını; 29 – 34 yaş aralığındaki, kıdemi 6 – 10 yıl olan ve mesleğini sevmeyen, sınıf yönetiminde kısmen zorlanan, sosyal ve ekonomik yönü zayıf olan öğretmenlerin cezalara daha çok başvurduklarını belirlemiştir. Diğer yandan araştırmacı, ceza konusundaki davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine, medeni haline, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma-almama durumlarına, sınıf mevcuduna, okulun türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Sınıf içi disiplini sağlamak için eğitimciler şunları önermektedir: İtaat ve baskı ortamı kaldırılmalı, öğrencilere öz-düzenleme becerileri desteklenmelidir. Öğrencilere grup yapısı benimsetilerek, grubun birey üzerindeki etkisi ile davranışların değişimi sağlanabilir. Bu süreçte de öğrencilerin karar alma mekanizmalarına dahil olarak sorumluluk alması önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde bu yaklaşımlar farklı

derecedeki uygulamaları ile etkili olmaktadır (Lewis ve diğeri, 2008).

Bunun dışında ödül ve cezanın anlamlı olması için, öğrencinin psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişimine uygun olmak zorundadır. Örneğin, sınav sırasında kopya çekme girişiminde bulunan bir öğrenci durumunu ele alalım. Eğer öğrenci, olumlu bir benlik algısına ve toplumca onaylanmış kişilik örüntüsüne sahipse, kopya çekmeyi kendine uygun bulmayacaktır. Çünkü, yakalanması durumunda kaybedeceği saygınlığı ve onurudur. Eğer böyle öğrenci zayıf bir benlik algısına ve sorunlu bir kişilik yapısına sahipse bu durumda kopya çekmeye daha çok eğilimli olacaktır. Örnekleri çoğaltmak istersek, yalan söyleme veya gerçeği saklama gibi bir çok davranış sayılabilir. Buradan çıkaracağımız sonuç, öğrencinin kendi kendini denetleyen olumlu bir kişilik yapısına sahip olması önemli bir etkidir.

Kundakçı (2002)'nin yaptığı bir araştırma, öğretmenlerin genel olarak cezaya karşı oldukları ve cezayı tercih etmediklerini ortaya koymasına rağmen, Doğan (2001) tarafından 4 – 12 yaşları arasında çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, çocukların % 62,6'sının fiziksel cezaya maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Yine Mahiroğlu ve Buluç (2003)'un yaptığı araştırmada da öğrencilerin % 59,5'i lise eğitimleri sırasında kendilerine fiziksel ceza uygulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca Gözütok (1994), tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin cezalandırma biçimlerini, öğrenciler, tokat atma (% 58), kulak çekme (% 46), saç çekme (% 31), tebeşir, silgi fırlatma (% 25), sopayla vurma (% 15), tekme atma (% 12), çok şiddetli dövme (9, 11), başını sıraya ya da duvara vurma (%8) olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaklaşık beşte üçünün fiziksel cezaya başvurduğu dikkati çekmektedir.

Yapılan bir dizi araştırma, cezanın çocukta şiddet duygusunu

ve saldırgan tutumu ortaya çıkardığını göstermiştir. Cezalandırılan çocukların, hiç cezalandırılmayan ya da çok az cezalandırılan çocuklara göre arkadaşlarına karşı daha sert ve saldırgan davrandıkları gözlenmiştir (Gordon, 2000, s.4). Saldırganlık öğrenilmiş bir davranıştır ve çocuklar bu işi yetişkinleri model alarak öğrenirler. Bedensel güç ve sözlü saldırılarda bulunarak cezayı kullanan yetişkin, çocuk için saldırgan modeli oluşturmaktadır. Saldırgan modeli gözleyen çocuk, diğerlerine nasıl saldırılacağını öğrenir (Özyürek, 1998, s.98-107). Dolayısıyla öğretmenlerin yasal ve insani açıdan fiziksel cezayı kullanmaktan kesinlikle kaçınmaları gerekmektedir.

Diğer bir önemli noktada, davranışla orantılı olmayan ölçsüz olarak uygulanan ödül ve ceza uygulamaları beklenen sonuçları vermez aksine ters tepki verir. Örneğin, öğrencinin her davranışının ödüllendirilmesi çok yanlıştır. Aynı şekilde, bir öğrencinin her davranışına tepki göstermekte çok yanlıştır. Ancak ödülün yanlış ve yersiz kullanılması cezada olduğu kadar yıkıcı sonuçlara yol açmaz. Burada demek istediğim şey, bir öğrenciye ceza verirken çok dikkatli olunmalıdır. Yani ceza verilirken öğrenciye bu cezayı niçin verdiğimizizi ona hissettirmeliyiz ki bir daha böyle bir şeyi yapmasın. Ceza verilirken, öğrencinin kişilik hakları zedelenmemeli ve onuru, gururu incitilmemelidir. Yoksa öğrencide psikolojik sorunlar ortaya çıkar. Örneğin sürekli olarak cezalandırılan ve toplum içinde küçük düşürülen bir öğrencide öğrenilmiş çaresizlik, duyarsızlık ve gerileme gibi nevrotik eğilimler gözlenmektedir. Esasen her türlü yergi ve engelleme bir tür cezalandırmadır. Bu yüzden psikolojik etki gözardı edilmemelidir.

Araştırmalar, ödülün öğrenmede cezaya göre daha etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, ödül ve ceza ile ilgili olarak şu sonuçlar çıkartılmıştır.

1. Hangi davranışların neden ve nasıl ödüllendirileceği yada cezalandırılacağı öğrencilerle birlikte kararlaştırmak, eğitsel açıdan daha etkili olmaktadır.
2. Ödül ve ceza uygulamaları kararlı ve tutarlı bir biçimde yapılmalıdır. Aynı davranış bir kez ödüllendirilir, başka bir seferde ödüllendirilmez yada bir kez cezalandırılır, diğer bir seferinde cezalandırılmazsa eğitsel etkisi azalmaktadır.
3. Ödül ve ceza, davranış ortaya çıktığı anda verilmeli ve mutlaka sonuçları izlenmelidir.
4. Öğretmen, ödül ve ceza verirken duygusal davranmamalıdır. Özellikle ceza, asla bir öfke ve hıncın sonucu olmamalıdır.
5. Ödül ve ceza verilmeden önce, yapılan davranışın nedenleri araştırılmalıdır. Özellikle ceza vermeden önce, istenmeyen davranışta öğrencinin kişisel olarak ne ölçüde kusurlu olduğundan emin olunmalıdır.
6. Ödül ve ceza, kişiliğin tamamına değil sadece istenmeyen davranışa yönelik olmalıdır.
7. Ödül ve ceza, yapıcı, yaratıcı ve en önemlisi de öğrenciyi geliştirecek nitelikte olmalıdır.
8. Öğretmen ödül ve ceza kullanımında, yansız ve adil olmalıdır.
9. Ödül ve ceza, sınıfın duygusal atmosferini olumsuz yönde etkileyen yoğunluk ve sıklıkta verilmemelidir. Öğrenciler, özellikle cezalandırma endişesinden korunmalıdır.
10. Hiç bir zaman ödevler ve dersler ceza olarak kullanılmamalıdır.

11. Ödül ve ceza mantıklı ve anlaşılabilir ölçütlere göre verilmelidir. Örneğin ağır bir suça karşılık hafif bir ceza verilmesi istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması için yeterli olmaz. Çocuğu tembelliği ve gururu içinde kendi haline bırakan öğretmenlerin öyle bir yöntem belirlemesi gerekir ki çocuk kendisini hakim zannetsin ama gerçek hakim öğretmen olsun (Rousseau, 2003, s. 96). Çünkü öğretmen çocuğun kalbine nüfus edemedi, çocuk öğretmenin düşüncesine hakim olmaya çalışır.

Problem Cümlesi

Öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulayışına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1-Eğitim-öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulamalarında buldunuz mu?

2-Eğitim öğretim sürecinde ödül verme uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Eğitim- öğretim sürecinde ödül uygulamaları gerekli midir?*)

3- Eğitim öğretim sürecinde ceza verme uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Eğitim- öğretim sürecinde ceza uygulamaları gerekli midir?*)

4- Eğitim- öğretim sürecinde ödül ve ceza yöntemleri etkili oluyor mu? (*Ödül ve cezadan beklenen yarar sağlanıyor mu?*)

5. Eğitim- öğretim sürecinde içsel motivasyonu sağlamada ödül etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırma

desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve şimşek, 2006).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemede, örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu araştırmada görel olarak küçük bir araştırma grubu oluşturmak ve araştırma grubunda çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Patton, 1987; Akt: şimşek ve Yıldırım, 2006). Çalışmamızı Samsun ili Asarcık ilçesine bağlı Gököl şehit Mahir Emen İlkokulu (8 sınıf öğretmeni), Yeşilköy İlkokulu (5 sınıf öğretmeni), Acısı şehit Muharrem Konu İlkokulu (5 sınıf öğretmeni), Aydın Teknecik İlkokulu (7 sınıf öğretmeni), Kılavuzlu şehit Niyazi Kaya İlkokulu (5 sınıf öğretmeni)'nda çalışan sınıf öğretmenleri ile birebir görüşölerek yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak, proje danışmanı ve proje öğrencisi tarafından geliştirilen ve öğretmenlere 5 aık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler 10 dakika ile 30 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Görüşme yöntemi, katılımcılara kendi bakış açılarından cevap verme fırsatı vermekte, anketlerde olduğu gibi önceden hazırlanmış sorular olmadığı için katılımcılar serbestçe bir konu üzerinde düşöncelerini aıkklamaktadır (Bogdan ve Biklen,1998). Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla veri toplanması sırasında katılımcıların değişik ve zengin fikirleri sunmalarına imkân sağlanmış, katılımcıların görüşleri herhangi bir şekilde sınırlandırmaya tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde, kodlamaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerin ödül ve ceza uygulayışına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Görüşler tablolar halinde verildikten sonra, hemen altında gerekli açıklamalar yer almaktadır.

Katılımcılarımızın 17 tanesi kadın ve 13 tanesi erkek öğretmendir. Yaş aralığı 25-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerimizin deneyimleri 5-15 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1. Eğitim öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulamalarında buldunuz mu? Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlar

| | f |
|---|----|
| Evet, her ikisinde de buldum. | 25 |
| Sadece ödül uygulamalarında buldum. | 4 |
| Ceza uygulamalarında buldum ama yararlı bulmuyorum. | 1 |
| Her ikisinde de bulunmadım. | 0 |

Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (25) öğrencilerine eğitim-öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulamalarında bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (4) hiç ceza uygulamasında bulunmadığını söylemiştir. Sadece 1

öğretmen ise ceza uygulamasında iki kez bulunduğunu fakat hiçbir yararı olmadığı için artık kullanmadığını ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Bulundum. Öğrencilerimin olumlu davranışlar sergilemesi durumunda ödül verdim. Öğrencilerimin olumsuz davranışlarında da ceza verme yöntemini uyguladım (Ö.4.K.Lisans)”. “Erdemli davranışları, vicdan sahibi davranışları, bencil olmayan ve toplum yararına olacak her türlü davranışı ödüllendirdim. Can yakma, hırsızlık, yalan söyleme (ceza, sevdiği şeyden men etme şeklindedir) (Ö.14.K. Lisans)”. “Evet. Sınıf içi davranışlarında istedik değişimler gösterdiğinde, ev ödevlerini yaptığında, verilen görevleri yaptığında, sınıf içi sorulan soruları doğru cevapladığında. Sınıfa sabahları geç geldiğinde, ödevini yapmadığında, arkadaşlarına karşı özensiz davranış gösterdiğinde uyararak. (Ö.21.K.Lisans)”. “Evet, her iki uygulamayı da kullandım, kullanıyorum. Öğrenci motive edilmesi gereken durumlarda, sınıf ortamında diğer öğrencilerden farklı olumlu örnek davranışı olduğunda, sınıfta sorulan sorulara cevap verdiğinde... İstenmeyen davranışları söndürme amacıyla sadece hak mahrumiyeti açısından ceza yöntemini kullanıyorum. Teneffüse çıkmama, oyun oynamama... gibi. (Ö.25.E.Lisans)” biçiminde ifade edilmiştir. Bu durum ödül yönteminin her durumda kullanıldığı, ceza yönteminin ise özellikle sınıf içi düzenin bozulması ve sorumsuzluk durumlarında uygulandığı görülmektedir.

Tablo 2. Eğitim- öğretim sürecinde ödül uygulamaları gerekli midir? Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlar

| | f |
|-------|----|
| Evet | 29 |
| Hayır | 0 |
| Biraz | 1 |

Eğitim- öğretim sürecinde ödül uygulamaları gerekli midir sorusuna öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (29) evet diyerek yanıt vermişlerdir. Az bir kısmı da (1) ödülün bazen gerekli

olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Kesinlikle gereklidir. Bir davranışın kazandırılmasında en iyi uygulama olduğunu düşünüyorum. (Ö.1.K.Lisans)”. “Eğitimde ödül uygulaması gereklidir ancak alışkanlık yapmayacak şekilde ve aralıkları düzenli olmayacak şekilde verilmelidir. Öğrenciye amaca giderken bir araç olduğu hatırlatılmalıdır. (Ö.11.E.Lisansüstü)”. “Dünyadaki canlıların çoğunun ödül sonucunda istenilen uygun davranışları yerine getirdiğini görmekteyiz. Eğer doğru bir şekilde ve oranda ödül verme işlemi gerçekleşirse istekliliğin arttığının görülmesi kaçınılmaz olacaktır. (Ö.22.E.Lisans)”. “Ödül kesinlikle gereklidir. Çünkü çocuk davranışı bazen sadece ödülü almak için yapıyor ama daha sonradan bunu alışkanlık haline getirip ödülün sayesinde doğru davranış hayatında yer ediniyor. (Ö.28.K.Lisans)”. Öğretmenimizin değindiği noktayı çok özeldir. Öğrencinin asıl amacı ödülü almak bile olsa bir süre sonra doğru davranışın hayatın bir parçası olduğunu ifade etmiştir. “Bazen gerekli, önce sıklıkla verdiğiniz zaman grup bilinci oluşur (Ö.14.K. Lisans)”. “İnsan fıtratı gereği, övülmeyi, takdir görmeyi ister. Öğrenci de başarılı olduğu konularda ödül vermeden ziyade akranları arasında öğretmeni tarafından övülmeyi ister. Bu, en basit ama en etkili ödüllerin başında gelir. Öğrenciyi motive eder. Kesinlikle ödül uygulaması sık sık olmamak şartıyla (etkisini kaybetmemesi için) eğitim- öğretimin her aşamasında gereklidir.(Ö.25.E.Lisans)” şeklinde ifadesini bulmuştur. Öğretmenlerin hepsi ödülü istendik davranış kazandırma yolunda kullanılması gereken bir araç olarak görmektedirler.

Ödül konusunda öğretmenlerin ortak kanısı kullanılması gerektiği ve özellikle küçük yaşlarda çok etkili bir yöntem olduğudur. Ancak ödülün verilme sıklığı ve alışkanlık haline gelmemesi için nasıl uygulanması gerektiği bir muammadır.

Tablo 3. Eğitim öğretim sürecinde ceza verme uygulamaları gerekli midir? Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlar

| | f |
|-------------------|----|
| Gereklidir. | 23 |
| Gerekli değildir. | 7 |

Eğitim ğretim sürecinde ceza verme uygulamaları gerekli midir, sorusuna öğretmenlerin büyük bir kısmı (23) gereklidir demişlerdir. Küçük bir kısmı da (7) cezanın kişilik gelişimini etkilediği ve olumsuz davranışı pekiştirdiği için kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Buna ilişkin bazı ğretmen görüşleri: “Eğitim ğretim sürecinde en etkili etmen ödüldür fakat ben cezanın da dozunda olduğu müddetçe gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler olumsuz davranışlarını bir bedeli olması gerektiğini bilmeliler. Ceza, fiziki şiddet içerikli olmamalı, öğrencinin sevdiği bir şeyden uzaklaştırılması şeklinde olmalıdır (.3. K. Lisans)”. “Cezaya karşıyım fakat bazı durumlarda, istenilmeyen davranışların kaldırılmasında uygulanabilir bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Cezanın oranının ve ne olduğunun çok iyi ayarlanması gereklidir. Verilen ceza çocuğun gelişimini fiziksel ve duygusal olarak etkilememelidir. Örneğin; dl vermemek bile bir cezadır. (.22.E.Lisans)” . “Eğitim- ğretimde ceza sıkça kullanılmaması gereken bir uygulamadır. Kesinlikle dev ve ders başarısı adına değil sınıf arkadaşlarına zarar vermesini nleme adına kurala bağlanmış ceza uygulaması yapılabilir. (.29.E.Lisans)” biçiminde ifade edilmiştir. Uygulanan ceza yönteminin özellikle fiziksel içerikli olmaması ve öğrenciyi sevdiği bir şeyden uzaklaştırma şeklinde olması konusunda öğretmenlerimiz ortak fikir birliğine varmışlardır. “Ceza uygulamasına karşıyım. Özellikle akademik başarı ile ilgili verilen cezalar öğrencinin motivasyonunu etkiliyor. (.16.K. Lisans)”. “Ceza gereksiz olumsuz davranışları pekiştirir. (.13.E. Lisans)”. “Ceza ğrencinin hem özgüvenini hem de motivasyonunu etkiliyor. Okula karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep oluyor. (.17.K. Lisans)” Ceza uygulamasını gereksiz bulan öğretmenler buna gerekçe olarak

davranış değişikliğinden çok öğrencide özgüven eksikliği ya da motivasyon gibi kişilik değişkenlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Eğitim öğretim sürecinde ödül ve ceza yöntemleri etkili oluyor mu? Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlar

| | f |
|--|----|
| sadece ödül etkili oluyor ceza olmuyor | 12 |
| ceza etkili oluyor yaşa uygun kullanılmalı | 2 |
| İkisi de etkili oluyor | 16 |

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (16) her ikisini de etkili bulmaktadır. Az bir kısmı da (2) cezanın da etkili olduğunu fakat yaşa ve gelişime uygun kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer büyük çoğunluk ise (12) sadece ödülün etkili olduğunu cezanın ise hiçbir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Ödülün etkisinin cezadan çok daha fazla olduğunu düşünüyorum. Özellikle birinci sınıfta öğrencilerin olumlu davranışlarını ödül ile pekiştirilmesi davranışın kalıcı olmasını sağlar. (Ö.3. K. Lisans)”. “Evet, her ikisi de son derece etkili oluyor. (Ö.4.K.Lisans)”. “Ödül yöntemi etkili oluyor ama amacından sapmamasına özen göstermeli. Cezanın bir süre sonra alışkanlık yaptığını ve öğrenilmiş çaresizlik yarattığını düşünüyorum. (Ö.11.E.Lisansüstü)”. “Aile ödül ve cezayı alışkanlık haline getirmemişse ve öğretmen gerektiği zaman ödül ve ceza veriyorsa etkili oluyor. Ancak uygulama yapılırken çocuğun psikolojik durumu mutlaka gözlenmelidir. (Ö.12.E.Lisans)”. “Cezadan beklenen yararın sağlandığını düşünmüyorum. Ancak ceza boyutunu bilmeden bir öğrenci yaptığı hatayı tekrarlayabilir. Ceza aldım diye bir öğrenci aynı hatayı yapmaktan vazgeçmeyebilir. Ödülü yaralı buluyorum. Ödülde beklenen yarar elde edilebilir, azim ve gayret artacaktır. (Ö.24.K.Lisans) “. “Ödülde beklenen yarar sağlanmaktadır. Ödüller öğrencilerin ihtiyaçları, beklentilerine

uygun seçildiğinde başarı oranı artmaktadır. Ders başarısı adına verilen cezalar etkisiz olmakta ve fayda sağlamamaktadır. (Ö.29.E.Lisans)”. “Bu iki yöntemin de ayrı ayrı etkili olduğu durumlar var, fakat doğru uygulandığında ödül yöntemi daha etkili oluyor. Ceza yönteminin doğru etkiyi yapabilmesi için çok dikkatli uygulanması gerek aksi taktirde daha farklı istenmedik davranışlar ortaya çıkabiliyor. (Ö.30.K.Lisans)” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler ödülün etkili olduğu ile ilgili ortak bir görüşe varmışlardır. Ancak ceza ile ilgili ortak bir görüş yoktur; bazıları kullanılması gerektiğini ve etkili olduğunu düşünürken bazıları ise kesinlikle hiçbir etkisinin olmadığını ve kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Cezanın olumsuz davranışı pekiştirdiğini düşünenler de vardır.

Tablo 5. Eğitim öğretim sürecinde içsel motivasyonu sağlamada ödül etkili midir? Sorusuna Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlar

| | f |
|--|----|
| Evet etkilidir. | 26 |
| Hayır, etkili değildir. | 1 |
| Evet etkilidir ama dikkatli kullanılmalıdır. | 3 |

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (26) eğitim öğretim sürecinde içsel motivasyon sağlamada ödülün etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen de (3) etkili olduğunu ancak çok dikkatli kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen de içsel motivasyon konusunda ödülün etkili olmadığını belirtmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Dikkatli kullanılırsa etkilidir. (Ö.1.K.Lisans) ”. “İçsel motivasyonu sağlamada en önemli faktörün ödül olduğunu düşünüyorum. (Ö.4.K.Lisans) ”. “Çocuğun aile durumu, çevresi ve verilen ödül bu duruma etki eder. Ailede ve çevrede

verilen ödüle sürekli ulaşıyorsa veya çocuk için bir şey ifade etmiyorsa etkili olmaz. Aksi durumda olabilir. Ödülü okulda ve aile çevresinde bir prestij meselesi yapıyorsa etkili olabilir. Etki etme durumu aile, çevre, okul ve psikolojik duruma bağlıdır. Öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterir. Durum gözlenmeli ve buna göre davranılmalıdır. (Ö.12.E.Lisans)”. “Kesinlikle evet. Konuşmayan çocuklarda bile sürekli konuşma isteği, arkadaşlarıyla ilişkisi kötü gidiyorsa düzelme oluyor. Sosyal yönden çok olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Kesinlikle her eğitimci ödülü kullanmalı. (Ö.19.K. Lisans)”. “İçsel motivasyonda çok etkili olmadığını düşünüyorum. Ancak biraz daha özenli olmasını destekliyor. Ödül daha çok içsel motivasyonu düşük öğrenciler için yararlı oluyor. (Ö.21.K.Lisans)”. “Ödül bana göre başarıyı görmenin (öğretmen tarafından) somut bir göstergesidir. Başarısının görüldüğünün farkında olan çocuk gördüğü sevgi ve övgüyü kaybetmemek için kendini harekete geçirir. Motivasyonun kendi kendine olması da başarı için yeni hedefler demektir. Çocuk başarılı olduğunun farkına vardığı anda başarının tadını çıkaracaktır. Ödül doğru davranışı pekiştirir ve çocuğu her durumda motive eder, çocuk için en güzel ödül aslında öğretmenidir. (Ö.28.K.Lisans)”. “Etkilidir, çünkü başlarda ödül yoluyla kazandırmaya çalıştığımız istendik davranışlar bir süre sonra çocuğun ödül olmaksızın yapmaya başladığı davranışlar haline gelebiliyor. (Ö.30.K.Lisans)” olarak dile getirilmiştir. Buradan da anlaşılıyor ki, içsel motivasyonu sağlama konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ödülün etkili olduğunu düşünmektedir ve ödül verilerek yaptırılan bazı davranışlar bir süre sonra alışkanlık haline gelen davranışlar olarak görülmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde içsel motivasyonu sağlamak için ödül uygulaması genellikle kullanılmalıdır ve ödülün öğrencinin yaşına, ihtiyacına ve sosyal durumuna uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ödül kullanılırken muhakkak öğrencinin istek ve ihtiyacına uygun olmasına ve ödül verilme

sıklığının doğru olmasına dikkat edilmelidir. Böylelikle içsel motivasyon daha aktif olarak sağlanabilir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitim sisteminde yaygın bir şekilde kullanılan ödül ve ceza uygulamalarının değerlendirildiği bu çalışmamızda, ödül ve ceza uygulamalarının gerekliliği ve uygulanan çeşitli sınırlılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Ödül öncelikle öğrencinin dışsal motivasyonunu artırmakta tekrarlandıkça davranış değişikliği şeklinde öğrencide yer etmektedir ve bunun kazandırılması yalnızca ilkökul yıllarında mümkündür. İlkokul yıllarında kişilik gelişimi tamamlanmış ve ahlak kavramı kendi benliğinde yerine oturmaya başlayan bireye ödül ve ceza uygulamaları kullanılırken dikkatli olunmalıdır. Özellikle öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik geliştirmesine müsaade edilmemeli, öğrenciye kapasitesini aşan yükler yüklenmemelidir. Kıyaslama yapılacaksa birey yalnız ve ancak kendisi ile kıyaslanmalıdır. Çünkü her çocuk sadece kendinde var olan birtakım özelliklere sahiptir ve her çocuk çok özeldir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, eğitim öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulamalarında bulunduğunu, sadece bir kısmı ise ödül uygulamalarında bulunduğunu fakat ceza uygulamalarında bulunmadığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin sadece bir tanesi ise ceza uygulamasında bulunduğunu ve ancak hiçbir yararını görmediği için artık kullanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde muhakkak ödül ve ceza uygulamalarında bulunmaktadır. Özellikle ilkökul seviyesindeki öğrenciler için her iki uygulamayı da gerekli görmektedirler. Uyguladıkları ödül veya cezanın öğrencinin yaşına ve gelişim özelliklerine göre olmasına dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. İstisnai durumlar da yok değildir çünkü hem ödül hem de cezanın uygulanması uzmanlık isteyen iki önemli alandır. Gerektiği yerde ve zamanda kullanılmazsa eğer ödül ve ceza

uygulamaları öğrencinin kişilik gelişimini zedeler ve tedavisi olmayan sonuçlar doğurabilir.

Ayrıca ceza yönteminin kullanılması her ne kadar uzmanlık gerektirse de her öğrencinin her cezaya vereceği tepki aynı olmayabilir. Ceza yoluyla öğrencilerin kısa süreli susturulması çocuğun korkarak içine kapanmasına neden olmakta ve çocukta kin, öfke ve intikam gibi duyguların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Yavuzer,1995,s.94). Bu bağlamda hem ödülün hem de cezanın dışsal uyum baskısı olduğu ve dolayısıyla içsel olarak motivasyonu arttırmadığı ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin çok önemli bir kısmı eğitim öğretim sürecinde ödül uygulamalarını gerekli bulduklarını, uyguladıklarını ve uygulama sonuçlarının yararlı olduğunu ifade etmiştir. Ödül uygularken verilme sıklığı ve verilen ödülün çocuğun ihtiyacına uygun olmasına önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim öğretim sürecinde ödülün kullanılması gerektiği öğretmenler arasında ortak bir görüştür. Ancak ödülün kullanılması da uzmanlık gerektiren bir durumdur. Özellikle öğrenciyi kıyaslayacak bir ortam oluşturmaktan uzak durulmalıdır ve her öğrencinin kendine ait başarısı değerlendirilerek ödül verilmelidir. Ödül uygulamalarında içsel motivasyonun oluşmasına dikkat edilmelidir.

Ödül ve ceza sistemi her ne kadar geleneksel eğitim sisteminin içinde yer alsada her ikisi de modern eğitim sistemi içinde yer almaktadır ve kullanılmaktadır. Özellikle ödülle öğrenciyi içsel motivasyona ulaştırma yöntemi muhakkak ilkökul sisteminde kullanılması gereken bir sistemdir. Ödül kullanılırken öğretmenin çok iyi bir gözlemci olması ve öğrencide gelişen davranışlara göre yöntemini değiştirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin çok önemli bir kısmı eğitim öğretim sürecinde ceza verme uygulamalarını gerekli bulmaktadır. Yine

yadsınamayacak bir kısmı da ceza verme uygulamalarını gerekli olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Öğretmenler ceza uygulamalarının öğrencinin kişilik gelişiminde olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler. Ceza vermeyi gerekli bulan ve kullanan öğretmenler ise cezayı öğrenciyi sevdiği bir şeyden uzaklaştırma olarak verdiklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı öğretmenler fiziksel cezayı kesinlikle doğru bulmamaktadırlar. Özellikle sınıf disiplini ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenciler için ceza verme uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ceza verme uygulamaları her öğrencide farklı tepkiler doğmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden ceza uygulanırken öğrenci sevdiği bir şeyden mahrum bırakılabilir ancak bu şey onun size kin gütmesine sebep olacak kadar önemli bir şey olmamalıdır. Örneğin o yıl okul gezisine katılmasına engel olmak gibi. Verilen cezanın neden verildiği de öğrenciye güzel bir dille anlatılmalıdır. Hatta hangi cezayı seçeceğine kendisi karar verebilir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde ödül ve ceza uygulamaları etkili oluyor mu sorusuna neredeyse yarısı sadece ödül vermenin etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin diğer yarısı ise her iki uygulamanın da etkili olduğunu ifade etmiştir. Ceza uygulamalarının etkili olması için yaşa uygun kullanılması gerektiğini ifade eden öğretmenler de vardır ancak sayıları azdır. Hem ödül hem de ceza verme uygulamaları öğrencilerde motivasyonu sağlamada ve başarı duygusunun içselleştirilmesine çok etkilidir. Özellikle maddi değeri olan ödüllerin davranışın yerine geçmesine engel olmak için öğrencinin maddi değeri olan ödül yerine saçının okşanması, sarılmak, aferin demek gibi manevi değeri olan ödüllerin kullanılması öğrencinin norm değerler oluşturmasında etkilidir ve içsel motivasyon için çok gereklidir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim öğretim sürecinde içsel motivasyonu sağlamada ödül etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler sadece ödül almak için bile istedik davranış geliştiren öğrencilerin bir süre sonra bu davranışı alışkanlık haline getirerek ödül almadan da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ödülün yaşa ve ihtiyaçlara da uygun kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenler sınavlarda yüksek not alan öğrenciler için yüksek notun bir ödül olduğunu ve hayatın her alanında insanların ödül yöntemini kullanarak hayata motive olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bütün öğrenciler üstünde ödül yöntemini kullanarak içsel motivasyonu sağlamak mümkün değildir. İçsel motivasyonun sağlanması ilkökul yaşlarında daha kolaydır ancak öğrencinin gülen bir yüze mi, aferin sözcüğüne mi yoksa küçük bir çikolataya mı ihtiyacı olduğunu öğretmen çok iyi gözlemlemeli ve davranış değişikliğini meydana getirecek ödülü her öğrenciye göre belirlemeli ve uygulamalıdır.

Tıpkı diş fırçalama, ellerini yıkama, yatağını toplama gibi bazı alışkanlıklar nasıl ilkökulda kazanılıyorsa kitap okuma, ödevlerini zamanında yapma, yatağına zamanında gitme gibi alışkanlıklar da ilkökulda kazanılan alışkanlıklardır. Bu alışkanlıklar aynı zamanda bazı temel sorumluluklardır. Bir insanın sorumlu olması için, o insanın sorumlu tutulacağı konuda bir farkındalığı, bir bilinci olması gerekir (Cüceloğlu, 2003, s.207). Bilinç oluşturmak ise her öğrencide farklı bir uyaranla başlatılabilir.

Gündüz ve Balyer'in (2011) araştırmasında ifade ettiği ödül ve cezanın uzun erimli davranış değişikliğine değil de dışsal motivasyonu etkilemede etkili olduğu fikrine katılmıyorum. Çünkü eğer ödül ve ceza öğrenci istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kullanılırsa çok olumlu sonuçlar alınabilir ve özellikle sorumluluk bilincinin oluşmasında yeterli ve etkili olabilir.

Gündüz've Balyer'in (2011) araştırmasında ifade ettiği eğitimde, küçük sınıflarda uygulanan elma kızartma, kırmızı kurdele takma, alkışlatma, sınıf ortamında aşırı övgüde bulunma, her türlü maddi ödülün bir ya da bir kaç ile ödüllendirme yerine, gülümseme, dokunma, saçını okşama, sözle ya da bedence onaylama, sorumluluk verme ve her türlü normal ölçülü övgüye ödül olarak yer verilmelidir. Çünkü her öğrencinin her ödüle vereceği tepki farklıdır. Çünkü her öğrencinin istek ve ihtiyaçları farklıdır. Bireysel farklılıklar gözardı edilmemelidir ve ödül muhakkak çeşitlendirilmelidir.

Son olarak eklemek istediğim bir diğer önemli husus da öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırırken muhakkak veliden destek alınması gerektiğidir. Çünkü evde geçirilen zamanın tanığı velidir ve her öğrenci velisini yansıtır.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Bursa: Alfa Yayınları.
- Baltaş, Acar. (2003). Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Binbaşıoğlu C. (2000). Aile ve Okulda Eğitim Sorunları. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Celep, C. (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1996), İçimizdeki Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D., (2003). Savaşçı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çelik, V. (2003), Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2005).Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). Küçük Şeyler. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özen, Y. (2001). Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özyürek, M. (1998). Sınıfta Davranış Değiştirme. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Peker, S ve Balyer, A., (2008). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Yapım Tanıtım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Saban, A. (2002). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yavuzer, H.(1995). Çocuk Eğitimi El Kitabı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yörükoğlu, Atalay. (2002) Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür yayınları.
- Charles, C.M. (2005). Building Classroom Discipline. (8th. edition) USA. Allyn and Bacon.
- Dodson, F. (1998), Doğumdan Yirmi Bir Yasa Kadar Sevgiyle Disiplin. (Çev: Bom, İ.) İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Goleman, Daniel. (2003). Duygusal Zeka. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2003). Emile, İstanbul: Selis Kitaplar.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. L.Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar,(s.23-39). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, İ. (2003). Sınıf yönetimi: İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Z. Kaya, (Ed.). Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bracey, W.G.,(1994). Reward and Punishment, Reward and Punishment Journal, Vol. 75,s. 1-

3.

Brandt, R., (1995). Punished by Rewards: A Conversation With Alfie Kohn, *Educational*

Leadership, 13-16.

Cohen, H. J ve Amidon, J. E., (2004).Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style?, The Journal Of Educational Research, Vol.97, No. 5, s.269-277.

Danohue, B. ve Ratliff, G.R, (1974). The Effects Of Reward, Punishment and Knowledge Of Results On Children's Discrimination Learning, The Journal Of Genetic Psychology, Vol. 129, s. 97-103.

Deci, L.E; Koestner, R ve Ryan, M. R., (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation In Education: Reconsidered Once Again, Review Of Educational Research, Vol.71, No. 1, pp.1- 27.

Skiba, R.J. and Peterson R. L. (2000). School Discipline at a Crossroads: From Zero Tolerance to Early Response. Exceptional Children. Vol.66, Issue 3, s.335-346

Swanson, L. R., (2001). Toward The Ethical Motivation Of Learning, Education, Vol.116, No. 1, s. 43-50.

Warren, S.J; Edmunson, M.H; Turnbull, A.P; Sailor, W; Wickham, D; Griggs, P ve Beech, S.E., (2006). School-wide Positive Behaviour Support: Addressing Behaviour Problems That Impede Student Learning, Educational Psychology, Vol. 18, s. 187-198.

Witte, L. K., ve Grossman, E. E., (1971). The Effects Of Reward and Punishment Upon Children's Attention, Motivation and Learning, Research In Child Development, Vol. 42, s. 537-542.

Sarıtaş, M. (2003) Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L.Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (s.43-83). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tertemiz,N. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf Yönetimi (s.49-70), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Doğan, İ. (2001). Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu, Ankara: Millî Eğitim Dergisi, Temmuz-Ağustos-Eylül, Sayı: 151, s. 54-64.

Gündüz, Y ve Balyer, A., (2011). Eğitimde Ödül ve Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:40,.10-23

Robinson, D.H. ; Funk, D.H. ; Beth, A. ; Bush, A.M. (2005), Changing Beliefs About Corporal Punishment: Increasing Knowledge About Ineffectiveness To Build More Consistent Moral And Informational Beliefs, Journal of Behavioral Education, v.14, n.2 p.117-139.

Wilson, F. C. (1982). A Look At Corporal Punishment And Some Implicationa Of Its Use, Child Abuse & Neglect, (6), 155-164.

Sosyal Zorlamayla Ortaya Çıkan Travma; Matematik Örneği

Sevim Yegül, Afyon Kocatepe Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitimin amacı kişisel değil, bedensel, sosyal , manevi yönden bireyi kendisi ve toplum için en uygun biçimde geliştirmektir. Bireyi topluma farklı değerler katacak şekilde yetiştirerek bireyi meslek sahibi yapmak, toplumsal uyumu sağlamak toplumda sağlıklı bireyler yetiştirmektir.

Eğitim, bireyin toplum içindeki rollerini kazanması, kişisel yeteneklerini en üst düzeye çıkarması için onun gerek zihinsel gerekse fiziksel olarak farklı becerilerle donatılması beklenirken toplum bireylerin farklılıklarını gözetmeksizin tüm bireylerden aynı yönde bir beklentisi ve zorlaması vardır. Farklı yetenek ve değerlere sahip bireylerin topluma uyum sağlayamamaları halinde yaşadıkları zorlanma onları olumsuz değerlişimlere uğratmaktadır.

Sümerlerden beri gelen matematik toplumların eğitim anlayışında kendine has unsurlarının olduğu görülür ne kadar çok matematik bilerseniz o kadar akıllısinizdir. Acaba tüm bireyler aynı öğrenme kapasitesine sahip miydi? Tabi ki insani açıdan baktığımız zaman her insan tektir ve son derece değerlidir. Bununla birlikte bu iyi matematik öğrenebilen kişiler kimlerdi? Yeni bilgilerle üretilen matematik sorularını çözen, hiç sorulmayan soruları soran, herkesin bildiğinden fazlasını bilen bireylerin farklılıklarıydı. Farklı olabilen, farklı görebilen, matematiği çabuk öğrenip öğretebilen bireyler,

toplum tarafından özel yetenekli bireyler dir ki toplumda saygın bir yere sahiplerdir. Toplumun bireyleri olan insanlar bu değerlere kendi çabaları, sosyal çevrenin olanakları ve etkileşim sonucu kazanırlar. Toplumun böyle yetenekli insanları kabul edeceği bireylerin farklılıklarının ne kadar çok olduğu düşünülmeden matematik öğrenimi büyük bir güç elde edebilmek, ideal matematik eğitimi almak olduğu olduğu kanatine varan birey, iç ve dış etmenler bakımından rahatsız eden fiziksel ve ruhsal dengesini bozan olayların içerisinde girilmesine, bu durum karşısında karmaşık süreç olarak karşısına çıkmaktadır. Çocuklar ve gençler gelecekte büyük bir güç elde edebilecek hale gelmek için bireysel farklılıklarının farkına varamadan sonucu muhakkak kazanılacağı umulan yarışa başlamakta ve başlatılmaktadır.

Matematik denince akla ilk gelen rakamlar ve dört işlemidir. Oysa matematiğin tüm bilimlerle ilişkisi olduğu gibi sanatlarda ilişkisi vardır. Türk- İslam mimarisinde geometriyi, iyi bir müzisyen olduğu bilinen pisagor, matematiğin sanatsal yönünü öne çıkaran Leonardo Da Vinci'nin perspektif harikası olan Monalisa tablosu üç boyutlu bir eserdir. Resim sanatı oran-orantıyı ve geometriyi doğal biçimde barındırır. Müzik ilkel toplumlardan günümüze kadar gelen ritim olmuştur. Notaların doğru çalınmamasıyla nasıl istenen ritim tutturulamaz ise matematiğin formülü uygulanmadan sonuca ulaşamaz. Bireylerin zengin olmayı, kariyerinde yüksek yerlere ulaşmayı isteyerek matematiğe verdiği önem bazen amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olurken bazende, 1802 doğumlu Niels Hendrik Abel gibi muhtemelen ülkesinde herkesten önce daha fazla matematik bilerek sadece 27 yıl boyunca yaşamış ve açlık, sefalet içinde verem nedeniyle birazda insanlığa küs hayatını tamamlamış. Norveçli matematikçi yaşarken ödülünü

alamamış olsada ölümünden 173 yıl sonra Nobel ödülü verilmiştir.

1. TOPLUMSAL ZORLAMA

Bireyin toplum içindeki konumu XX. yy boyunca ekonomik, sosyal, bilimsel, teknolojik ve siyasi gelişmelere bağlı olarak değişmiştir. Küreselleşen dünyada insanlar toplum tarafından yönetilen bireylere dönüşmüştür.

Küreselleşme, geri dönüşü olmayan hem de hepimizi aynı ölçüde ve aynı şekilde etkileyen bir süreç. Dünyanın kaçamayacağı kaderi olduğu hepimiz “küreselleşiyoruz” ve “küreselleşiyor” olarak tüm küreselleşmişler için üç aşağı beş yukarı aynı anlama gelmektedir (Bauman, 2014, s. 7). Günümüzde varoluş, küresel- yerel hiyerarşisi içine çekilmiştir. Küresel hareket özgürlüğü toplumsal gelişme, ilerleme ve başarıyı işaret ederken, hareketsizlik yenilginin, başarısız hayatın ve geride bırakılmışlığın toplumsal sefaletin ve alçalmanın bir göstergesidir. Hayatta beklentiler genellikle hareketlilik, özgürce yer seçmek, seyahat etmek, dünyayı görmek şeklinde ifade edilmektedir. Korkulanlar ise hapsedilmek, değişmeden kalmak, ötekilerin kolaylıkla ulaştıkları, keşfettikleri zevkini çıkardıkları yerlere gitmekten men edilmeleridir.

Uluslararası sınırlar geçmek sıradan bir etkinlik haline gelirken sosyal medya herkesin her an elini altında. Unutmanın kolaylığı ve iletişimin ucuzluğu ve ayn zamanda hızı hafızayı besleyip çoğaltmaktansa onu zayıflatmaktadır. Giderek daha fazla küreselleşen ve yurtsuzlaşan seçkin kesim ile daha da yerelleşmiş olan artakalan kesim arasındaki tedrici iletişim kopukluğu dikkate değer bir endişe nedenidir. Toplumların ve bireylerin kaygıları beden, kişisel mal mülk güvenliğine

endekslenmiş kültür, aile içi bağ, toplumsal değerler, güvenlik kaygılarının ve ehemmiyetsizlik ve belirsizliğin yarattığı kaygılarla yer değiştirmiştir.

Toplumların kendilerini hazırlamadan içine girdikleri bu küreselleşme olgusu toplumuda oluşturduğu travma toplumda yaşayan bireyleride içine almaktadır.

Birey sosyal bir varlıktır ve yaşamını sürdürebilmesi için çevresiyle sürekli iletişim kurma ihtiyacı içindedir. Bireyin biyolojik bir varlıktan sosyal bir varlığa dönüşmesini sağlayan en önemli unsurun iletişim olduğunu söylemek mümkündür. Birey çevresinde olup bitenleri anlamak ve kendini çevresindekilere anlatabilmek için sürekli ileti alır ve sürekli ileti verir. İletişim yaşamımızın merkezinde yer alan önemli öğelerden bir tanesidir. Etkili iletişim bireylerin mesleki yaşamlarında sorunları çözmelerine yardımcı olurken, kişisel yaşamlarında da ilişkilerini iyileştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olur. Zayıf iletişim bir çok sorunun temelinde yer almaktadır. İletişim bireyin toplumsal çevresindeki ilişki ve etkileşimlerine koşul olarak sürekli gelişen , değişen ve buna karşılık bireyi de değiştiren bir olgudur. Bunun yanında iletişim toplumsal ve bireysel değişim ve gelişim süreçleriyle bağlantılı ve hem nedeni hem de sonucu olan bir süreçtir. İletişim bireyin temel fizyolojik ihtiyaçları yanında güven, güç, başarı, sağlık, gibi ihtiyaçlarının da karşılamalıdır. İletişimde seçilen iletişim araçları belirli yapısal özelliklere sahip ortam ve nesnelere. Ses, yüz, beden, telefon, kitap, resim, televizyon, gazete, internet örnek olarak verilebilir. İletişim etkinliği ve doğruluğu toplumsal algıyı etkilediği gibi bireyin algısında etkilemekte doğru veya yanlış anlaşılan bilgiler, toplumun ve bireyin huzurunu kaçırmaktadır. Elektronik iletişimin yaygınlaşması "toplumların iletişim tarzlarına yeni

bir boyut kazandırmakta" (Akkoyun, 2017, s. 1) yüz yüze olan iletişime büyük zarar vermekte, bireyin içine kapanmasına yol açmaktadır. İletişim araçlarına kolay erişim bu vasıtaıyla yayılan haberlerin bireylere aynı anda ulaşmasına sebep olmakta ve bu haberlerden memnun olanlar kadar olmayanlarında bu haberler karşısındaki tavrı ve tutumu bireyde travmaya neden olmaktadır.

İletişim ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin birey için vazgeçilmez bir olgudur. Toplumsal hayatın her alanında bireylerin toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerini düzenlemede, meslek ortamındaki başarısını, eğitim alanındaki başarısını, aile ve sosyal yaşamdaki mutluluğunu ya da mutsuzluğunu belirlemede önemlidir. Toplumun kuralları davranışları belirlemede önemli bir etkidir. Toplumun kurallarına uyma, toplum standartlarını benimseme ve başlangıçta toplumun beğenisini kazanma ve onu sürdürmek için gerekli davranış yapısı iken onda yavaş yavaş oluşmaya başlayan bir gruba ait olma duygusu kendinden vazgeçerek artık kurala kural olduğu için uyma zorunluluğuna dönüşecektir. Gruptaki her role grup üyeleri tarafından az ya da çok olumlu bir değer yüklenir. Bazı rolle genellikle olumlu diğerleri ise daha az olumlu olarak değerlendirilir. Statü; bu rol konumlarının değerlendirilmesine işaret eder. Konum; bireyin sosyal yapıdaki yerini, statüsünü belirler. Mesleği, eğitimi, geliri sosyokültürel çevresini oluşturur. Bireyin kendisini kabul etmesinde başkalarında kendini kabul ettirdiğine inanması bu benlik tutumunun kritik bir yönüdür (Kılıççı, 1992). Kişinin bu inancı boşlukta kendi keline gelişen bir inanç değildir. Başkaları tarafından kabul edilme ihtiyacının doyumu başkalarının beğeniyle, önemsemesiyle ve onunla eşit haklara dayalı ilişki kurmasıyla gerçekleşir. Başkalarının kabulü konusunda toplum içindeki

bireylerin konumu oldukça farklıdır. Bazıları toplumda oldukça popüler iken bazıları gruptan itilmiş ve dışlanmış bir durumdadır. Toplumda pek çok birey ise üst düzey bir grubun üyesi olarak bulunmaktadır.

"Yeni Türkiye eğitimle inşa edilecek" (Erdoğan, 2014, s.13). Büyük gelişmelerin yaşandığı dünyada bireylerin ve toplumların eğitimiyle gelişen dünyada ülkelerin bu gelişimi kazanmaları eğitimle mümkündür. Bireylere yapılan yatırım doğal kaynakların sınırlı olduğu dünyada toplumların varlıkları sürdürmesi ve gelişen dünyada kendisine yer edinebilmesini zorunlu hale getiriyor. Eğitim yalnızca tek yönlü değil bilim, teknoloji, ekonomi ve kültürel alan gibi bir çok alanı kapsamalıdır. Çok yönlü eğitim bireylerin toplum içindeki yerlerini belirlerken toplumlarında eğitim düzeyi yüksek dünya içerisindeki yerlerini belirleyecektir. Eğitim, eğitilmiş bireylerin önüne eşsiz fırsatlar sunar. Eğitimin önemini kavrayamayan bireyler kaçırdıkları fırsatlar karşısında eğitimsizliğin zorluğunu yaşamakta bilginin içeriğini yeterince anlayamamak toplumda saygın bir yer edinmemekte ve toplumun onu zorlamasıyla hayatta bocalamaya çevresine ve gelişen dünyaya ayak uyduramamaktadır. Gelecek nesillerin eğitilmiş insanları örnek aldıkları gibi eğitimsiz bireyleride örnek alabilmektedirler. Bu durumda toplumların eğitim düzeyini etkilemektedir. Bireylerin eğitim düzeyi toplumların eğitim ve kalkınma ilişkisi sosyal ve bireysel gelişme ile sürdürülebilir. Toplumsal ve bireysel refahın ve mutluluğun bilgi ve beceriyle donatılmış bireylerle gerçekleşmektedir.

Eğitim yoluyla bilginin olağanüstü artışı bireylerin bu bilgedeki değişimi, artışı yakalayabilmesinin açmış, öğrenmeyi sürekli hale getirmiştir. Nitenikli bireylerin hayat kalitelerini arttırmış,

onların toplum içerisinde kendilerine yeni statüler edinmelerine olanak sağlamıştır.

Hayat boyu devam eden öğrenme bireylerin öğrenmek istediği bilgiye istediği zamanda sınırsız biçimde ulaşabilmesidir. Bireysel gelişim ve mesleki gelişimlerini geliştirmeyen bireyler teknolojinin gerisinde kalarak hayat düzeylerini üst seviyede sürdürebilme olanaklarını kaybederek yaşamdan keyif alma, topluma faydalı ve üretken birey olma özelliklerini yitirebilmektedir.

XX. yy dan itibaren giderek artan küreselleşmeyi etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bilim ve teknolojide gelişme, kentleşme, nüfus değişimi, ekonomi yapı doğal çevrenin yanı sıra toplumların gelişmesinin en büyük etken eğitimin varlığıyla toplumsal gelişme süreci istenilen düzeye ulaşmaktadır. Küreselleşen dünyada önemli bir yere sahip olabilmek iyi bir meslek sayesinde mümkündür. Teknolojik gelişme ve globalleşme toplumları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğinden birey ve toplumun etkisi de göz önünde bulundurulduğunda meslek seçimi, eğitim süreciyle başlatmak bireye toplumun ondan istediği mesleğe sahip olmasının yolunu açacaktır. Çünkü bilgi toplumuna ve ekonomik gelir artışına geliş sürecinde toplumun bireylerden beklentilerini arttırmakta. Bireyin toplumla güçlü köprüler kurarak yaşadığı topluma ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak, bireyin eksiklik ve yetersizlik kaygısını ortadan kaldıracaktır. Prestijli bir mesleği olamayan birey kendisinin istihdam ve işsizlik sorununun belli ölçüde çözebileceğini düşünerek kendi alanında değil toplumun isteği doğrultusuna yöneldiği ve başarısızlık kaygısıyla yaklaşmakta. Nitelikli insan faktörü belirleyici bir rol oynamıştır. Eğitilmiş, belli yetenek ve kabiliyetlerle donatılmış bireyler toplumda

aktif olurken, özgürlük ve özgüven konusu ve toplumun zorlaması ile kendisini başarısız gören bireyleri toplumun dışına iterek travmaya sebep olmaktadır.

Toplumda kendisine yer edinemeyen birey toplum içinde kendisine ihtiyaç duyulan bir kişi haline getirme yolları aramaktadır. Meslek seçimi, bireyin yaşamını ve toplum ilişkilerini etkiler. Bireyler seçtikleri meslek aracılığı ile toplum içerisinde kendilerini ifade etme olanağına kavuşurlar. Bununla beraber seçilen meslek işten ve yaşamdan alınacak doyum ve mutluluk için önem kazanmaktadır. Mesleğin öneminden dolayı bireyler için mesleki gelecek, bireysel ve sosyal hayatında ömür boyu önemli sayılabilecek sonuçları vardır. Toplum içinde saygınlık iyi bir meslekle olacağı düşünüldüğü için meslek seçimi konusundaki toplum zorlamaları artmakta ve yönlendirmektedir. Toplumda kabul gören bir mesleği seçmek bireyin yeteneği, fiziksel özelliği ve deneyimleri göz ardı edilmekte ekonomi ve prestij ön plana geçmektedir. Toplumun zorlamasıyla edinilen meslek bireyin mutsuzluk ve başarısızlığına neden olduğunda bu başarısızlık bireyi mesleki olarak bir travma yaşatmaktadır. Çünkü her mesleğinde kendine has bazı özellikleri vardır. Toplumun bireyden her alanda başarı beklemesi onu zorlamakta ve başarısızlıklarına başarısızlık eklemektedir.

Başarı, belli bir potansiyel ve yeteneklerden kaynaklanır. Meslek ve eğitim alanlarının seçiminde bireyin önceki başarılarına uygun bir mesleki eğitime yönelmesi onun mesleki başarısı için gereklidir.

Bireylerin hayatlarında eğitim ve mesleklerinde zorlanma ve travma yaşamamaları önemlidir. Bunu yine bireyler seçimlerini bireysel veya ebeveynlerle seçerken dikkat

edilmelidir. Çünkü onun ilgisinin bulunması mesleki başarısını ve mesleki doyumunu sağlar.

Bazen bireyin kendi beceri ve yeteneklerine uygun olmayan sadece ama ve ideallerin etkisi altında popüler diyerek seçtiği bir meslekte başarılı olması güçtür. Okulda olduğu gibi mesleki hayatında da kendini ifade etme anlamında cesaret ve başarısını ifade edememesi toplum birey ilişkisinin geri dönüşlerini alamaması hayatına bazı sınırlılıklar getirmektedir.

2. MATEMATİKSEL TRAVMA

Matematik insanlık tarihinin en eski bilimlerinden biridir. Matematiğin kullanımı ise kendilerine sağladığı menfaatler doğrultusunda devam edecektir.

Birey merkezli sosyal hayat bireyin ilişkilerinde daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha olumlu kişilik özellikleri matematik bilgileriye ortaya konulduğu açıktır. Toplumda saygın bir yer edinebilmek amacıyla binbir zahmet ve çabaya karşın bir türlü beklenen sonuçların alınamamasının önemi bir nedeni olan matematik birey toplum ilişkilerinde aksayan yön olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplumun tutumu bireyin başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu kadar olumsuz etkilerinde varlığından söz edilebilir. Başarının kabul gördüğü toplumların başarısızlığa tahammülü olmayan bireylerin kendilerince başarısız kategorisine koydukları bireylere zorlama ve dayatmalarla bireyleri bir yarış ortamında hissettirilerek bireylerin kaybedilen değerlerini, inançlarını, önyargılarını katı bir tutum içinde savunmaya girerek bireylere karşı olumsuz bir tutum geliştirerek onları yalnızlaştırabilmektedir. Toplumun değer yargılarının amacı insani değerliliği ve herşeyin üzerinde oluşunu unutmayan bireylerden oluşması matematiği çok iyi

bilmemelerine bağlı değil kültürel değerlere bağlanırken matematiğinde toplumun değerler karmaşasından kurtulup alması gereken değeri almasıdır.

Bireyler bazen bencil seğimler yapabilirler fakat bu seğimlerin hepsinde kendi abartılı egolarını başkalarının mutsuzluğu üzerine basarak tatmin ediliyorsa bu toplumu değerler karmaşasından kurtarmak eğitimin vazgeçilmez ilkeleridir. Toplumun kendini başarılı olarak gören çevreler tarafından bireyin sağlığının bozulmasına, zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden bütün olarak zedelenmekte toplumun davranışlarına hedef olan bireylerin kendilerini değersizlik duygusu bireyin topluma uyum zorluğu yaşamakta ruhsal bozukluklar daha ciddi boyutlara ulaşmakta bireyin kişiliğinin zedelenmesi, sorumluluklarını yerine getirmemesi üretken olmayan bir hayat tarzı seğen birey kendi iç dünyasına çekilmekte kendi yalnızlığında gün geçtikçe artan ruh ve beden sağlığındaki olumsuzluklarla hayatta baş etmeye çalışırken hayattan kopmakta, hem toplumsal hem bireysel travmaya maruz kalırken hayatındaki problemleri nasıl çözebileceğini anlamasında matematik bilgisinin yetersizliği onu zorlamakta, hayatının kontrolünü elinden kaybederek toplumdan kendisini uzaklaştırmaktadır.

Birey kendini kanıtlanmadan öğrendiği bilgi ve eğitimi paylaşmadan toplumda kendine bir yer edinemez. Çünkü birey toplumsal yaşamda amaçlarına ulaşabilmesi için diğer bireylerin üzerinde olumlu izlenim oluşturması gerekmektedir. Başka bireyleri ikna etmeden yapmak istediği ve gelmek istediği yere gelemmez. Birey doğal ve toplumsal yaşamda kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çeşitli olumsuzluklar yaşar. Bu olumsuzluğun tabanında kendince yine matematik vardır. Toplum tarafından kabul görmeyen birey düşünme,

muhakeme, güven, ruhsal ve bedenen çöküşünü getiren travmaya sürüklenir. Toplumun empati yapmaması bireylerin kendi başlarına kalması, her bireyin toplumda aynı düzeyde statüye konulması karşısında küçük bir başarısızlık karşısında bireyin toplumdan atılması bireyi umutsuzluğa ve mutsuzluğa sevketmektedir. Başarısızlık korkusu yeni yetişen bireylerde bu korkuyla hayata başlamalarına sebep olmakta toplumsal kabulü iyi bir matematik eğitiminde görmekte ve diğer yeteneklerin farkına varamamaktadır.

Küreselleşen dünyada bireyler arası iletişim eksikliği giderek artmakta, cep telefonlarının modernleşmesi ve internetin olması, teknolojinin gelişmesine rağmen bireyler kendi içlerine kapandılar. Bu süreç bireyleri toplumsal yapılardan uzaklaştırarak sosyal ve kültürel meselelerle karşı karşıya getirir.

Matematik iletişim aracıdır, kendisine has bir dili vardır. İnsanların düşünsel açıdan sistemlerine katkı sağlar, belli başlı değerlerin toplamından oluşur. Matematik geçmiş dönemlerden günümüze kadar gelen en büyük ortak değerlerinden biridir. Bu bağlamda matematiğin kitle iletişim araçlarında ki yayılıma katkı yaparken, matematikçininde Türkçe'ye bu yayılım imkanını sunarak Türkçe'yi bir dünya dili haline getirir ve bir çok alandada dünya dili haline getirmektedir. Dünyanın önünde çözülecek bir çok problem bulunmaktadır. Bilim, kültür, sanat, ekonomi, teknoloji vs. alanlarında kurulacak iş birliği için temel etkenlerden birisi matematik diğeri iletişim dilidir. Matematik Türki ülkeler ile diğer ülkeler arasında bir köprü kurmaktadır.

Yaşadığımız dünyada bilim ve teknolojiadaki gelişim ekonomik alandaki gelişime ilişki yönetimi toplumların geleceğini

belirleyen en önemli etken haline gelmiştir. Toplumlar bilim ve teknoloji ve ekonomik etkenler bu hızlı gelişmeyi yakalamak bireylerin ve toplumların yaşamlarını nitelikli hale getirmek için bilim ve teknolojideki gelişmelere erişmeleri gerekir. Bu gelişmelere anlayıp yetişebilmek içinde iyi bir matematik eğitiminin olması gerekir. Zira bireylerin yaşadığı yoksunluk ve yoksulluk bireyin ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik etkinliklere katılmama durumunu ortaya çıkarmakta. Toplumun zorlamasıyla karşı karşıya kalmakta. Yeterli matematik eğitimi almayan, almaya ihtiyaç duymayan bireylerin oluşturduğu toplumlarda, gelişen teknolojiye, bilme ve ekonomiye kapalı hale gelme riskiyle karşı karşıya kalmakta toplumun yaşadığı geri kalmışlık düzeyi birey toplum arasında bilimsel becerilerini etkilemekte. Gelişmiş toplumlar arasında yaşayan bireyin toplum hayatına katılmasında toplum tarafından kabülüne, toplum hayatı içinde bir kimliğe kavuşmasında bireyin sahip olduğu birikimler, yetenekler, mesleği ona toplum içerisinde bir statü kazandırır. Bu statü bireyin matematik eğitimiyle elde edilir. Birey toplumsal yapıya doğuştan sahip olunan özelliklerinin yanı sıra sonradan kazandığı üstünlükleriyle kendisini kabul ettirir. Toplumda başarılı bireylerle kendisini başarısız bulan bireyler buldukları durumları ve karşılaştığı durum arasında karşılaştırmaya giderler. Bireyler niçin böyle olduk derken matematik eksikliği karşılarına çıkar.

Bireyin öğrenmeye dönük tutumunu belirlemede ailenin tutumu ve değerleride son derece önemlidir. Anne babalardaki başarısızlık kaygısı çocuklarınada yansır. Bireylerin başarısı için yaptıkları zorlamalar Bireyde olumsuz olarak kendni gösterebilir ve onları duygusal yönde etkiler. Ailenin matematik öğrenmiyorsun böyle gidersen iyi bir meslek sahibi

olamazsın ömür boyu iyi bir hayatın olmaz gibi zorlamalar bireylerde olumlu etkilediği gibi olumsuzda etkileyebilmekte ebeveynlerin zorlamalarından olumsuz etkilenen bireyler ebeveynlerine duyduğu kızgınlığı onların otoritesini reddetmek için kullanarak başarısız olmasının nedenlerini ebeveynlerinin matematik öğrenmesi için yaptığı zorlamayı göstermektedir. Bireyin yaşadığı sorunlar yetişkinlik yıllarındada etkisini göstermektedir. Ebeveyn beklentisi ve eleştirisi ile kendini yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal olarak algılanan mükemmeliyetçilik arasında sıkışıp kalmıştır. Bireyin isteği ailesinin isteklerini yerine getirebilmek mi yoksa toplumun isteklerini yerine getirebilmek mi? Bu ikilem içinde kendi isteklerini unutan birey içinde bulunduğu hayatta onu travmaya sürükler.

Travma, bireye bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal davranışlarında uyumlu kişilik bütünlüğüne ulaşabilmesini engelleyerek hayat kalitesini düşürür. Öz güven eksikliği yaşayan bireyler rutin hayatlarında kendilerini değişik düzeylerde gerginlik hissettikleri gibi moral bozukluğu başarıları üzerindeki etkisine, zamanlarını iyi değerlendirememelerine ve iyi alışkanlıklara sahip olmadıklarından bireyleri hayatlarında zorluklara düşürmektedir. Toplum tarafından yapılan matematik öğrenmelisin biçimindeki toplumun zorlamadaki direktmesi bireylerin toplumdan izole edildiklerinde bu bireylerde hedeflerine zorbalığı alabiliyor.

Matematik bilmeyen öğrenciler, matematik bilenlerle başarısız öğrencilerin, başarılı olanlara kıyasla kendini kabulde daha sorunlu oldukları söylenebilir. Bireylerin kusursuz olma çabası içinde oldukları için toplumu memnun etme çabasıyla kendi kişiliklerindeki tutarsızlıklaraitilmekte, başarısız olma

korkuları kendisiyle ilgili önemli kararları vermede güçlükler çekmektedir. Eğer toplumun isteğini tüm çabalara rağmen hala yerine getirilmemişse toplum bireyi yargılar. Bireyde iç çatışmalar oluşturabilir. Birey huzursuz bir yapıya sahip olur, birey dengesiz ve tutarsız davranışlar sergiler.

Bireyin doğru düşünmesini bozan eğitimin sosyal hedefine ulaşmasını engelleyen toplumsal ön yargı ve zorlamanın olumsuz etkilerini önleyecek sağlıklı, duyarlı sorun çözümüne yönelmesi bireyin kişiliğine ve arzu edilen mesleki yeterliğine ulaşamama durumu bireyin daha ilkokuldan itibaren kendini bir yarış içinde bulması, ebeveynlerin bu yarışta onları önde görmesi bireyde bu ulaşılması güç amaçların başında gelen matematik başarısının engel duvarını teşkil etmekte bu yarış kazanma kaygısı bireyde güvensizlik ve içsel çatışma halinde yaşatmaktadır. Bireylerin büyük bir kısmı yetersizlik duygularının yoğunluğu içinde yaşanan karmaşıklaşmış hayatlarının çoğu döneminde kendine özgü sorunların yanı sıra toplumun zorlamasıyla risk grubu içine girerek alkol, uyuşturucu, hırsızlık gibi aşırı uçlarda eğitim hayatlarını gençlik ve yetişkinlik yıllarını kötü alışkanlıklara ait sorunların yanı sıra işsizlik ekonomik sıkıntı ve toplumda kabul görememe gibi ağır ve zor hayatın içinde güvensizlik, değersizlik ve yalnızlık duygularını daha ağır bir biçimde yaşamaktadırlar. Bireyler yaşam boyunca çeşitli zorlamalarla karşı karşıya geleceklerdir. Bu karşısına gelen zorlamaların çeşitliliği ve zorluğu bireyin kendisine verdiği değere üzerine düşen sorumluluğu yerine getirebilme kabiliyeti ile ölçülebilmektedir. Bireyin sorunlar karşısında verebileceği yanıtların yanlışlığı bazen olumlu olmadığı gibi eğitimle bağdaşmayabilir. Birey her zaman doğru kararlar veremeyebilmektedir. Birey zihinsel, bedensel, toplumsal ve

duygusal yönden bütün olarak gelişimini tamamlayamamış uygulamalarına yansıtılmamış bulunabilir. Ebeveynlerin başlattığı yarışı kaybetme korkusu kazanmanın sınırlarını ve kaybetmesinin boyutlarını kavramamış olduğu sürece sınırlamaya bağlı kalmayıp başarısızlıkla kendisini kaybetmektedir.

Alınamayan matematik eğitiminin, olumsuz etkisi bireyin kendi geleceği olarak gördüğü çocukları üzerinde matematik öğrenmeleri için zorlamaya gider. Matematik bireyin mesleğini ve özel yaşamı açısından bakabilme yeteneği kazanır. Bireylerin kişisel huzursuzlukları, bazı toplumsal sorunlara bağlı olabilir. Birey kendi hayatının anlamını kavrayabilmesi ve kendi geleceğini görebilmesi için içinde yaşadığı toplumdaki bireylerin nasıl başarılı olduklarını görebilmesi ve çözüm için matematik bilgisinin bulunması ve yeterli olması gereklidir. Birey kendi karakterini bilmeli yaşadığı toplumun imkanlarını kendisine sağlayan imkanlardan faydalanabilmesidir. Bireyin yaşam kalitesi yapabildiği kadar matematik bilgisine bağlıdır. Toplumların yaşam kalitesinde bireylerin yaşam kalitesiyle artacaktır.

Büyük travmalar bireyin içinde hiç kapanmayacakmış gibi oyulgan yaralar hayatın acımasız beklenmedik zamanlarda bireyi hem birbirinden koparır hem toplumdaki uzaklaştırır. Kaygı, keder, ıstırap, umutsuzluk başarısızlığın getirdiği kaygı ve korku gibi acı kaynaklarının gerçekliğin yaratıcı dönüşümlerine açık olduğunu öğretmiştir. Öfke ve huzursuzluk da travma sonrası görülen stres bozukluğuna işaret eden ve uygun şekilde ele alınmadığında ısrarcılığı sürdürerek gelişimi olumsuz yönde etkileyebilecek olan bir takım tepkiler gösterebilir. Bireyler genellikle hüzün, kırgınlık, umutsuzluk gibi istenmeyen duygular içerisinde de

olabilirler. Bireylerin travmayla baş etmek istemeleri de bireyleri strese sokabilir. Yani bireylerin öfkeli görüntüleri, üzüntü, kırgınlık, hayattan kopukluk gibi duygulara maske olmaktadır. Problemin büyük ve çözülemez olduğu inancına sahip olmak bazen bir daha asla başarılı olamayacağım matematik bilgisinden yoksunum asla iyi bir iş bulamayacağım, hayatım boyunca toplum mevki sahibi olamayacağına inanmak gibi yarattığı duygusal sarsıntı, anlamsızlık ve başarısızlık bireyde oluşturduğu bazı iç çatışmalar sonucunda dengesiz ve tutarsız davranışlar sergilerve sosyal gelişimi zedelenir kendini gruba dahil ettirmek için zaman zaman toplum dışı ve isyankar davranışlara başvurabilir

Günümüzde gelişen dünya da toplumların ve bireylerin bu küreselleşen dünyada varlık gösterebilmeleri, gelişebilmeleri matematiksel bir zihin ve ileri görüşlülükle gerçekle seçecektir. Çünkü bireylerin içinde olacakları yaşadıkları toplumsal bağlamdan ayrı düşünülemez. Bireyleri kim oldukları toplumdaki konumları ile yakından ilişkilidir.

İyi bir mesleği ve aile düzeni olan bir bireyle bir işte başarılı olamamış, düzgün aile hayatı olmayan bir bireyin hayatı çok farklıdır. (Bozkurt, 2013)

Olağanüstü geniş imkan alanı meydana getiren matematikten yoksun olmak bireysel ve toplumsal hayatı bozar. Matematik dilini bilmeyen bireyler matematik kavramlarıyla düşünemez, çevresindeki olaylara doğru yaklaşamaz sorunlara çözüm bulamazlar. Bireyler yaşam kaygılarını aşabilmek için, matematiği öğrenmek zorundalar. Öğrenmemekte isteksizlik, gereksiz görmek bireyler için birer sığınak olur. Oysa matematik bireylere dünyaya perspektif bir bakış açısı sunar.

Birey ve toplum arasındaki karşılıklı bağımlılık matematik öğreniminin odak noktasını oluşturur. Bireyler yine matematik bilgisiyle, davranışlarıyla toplumu değiştirir. Toplumsal faktörler birey üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde zorlama yapmakta ona travma yaşatmaktadır. Her toplumda bireylerin yapması ya da yapmaması gereken davranışları belirleyen zorunluluklar vardır. Dünya geliştikçe bireyler arası iletişim kopukluğunun artması, teknolojik buluş ve gelişmeler bireyleri kendi iç dünyasına kapatır. Bireyler toplumsal yapılardan uzaklaşır ve sosyo kültürel sorunlarla karşı karşıya kalır. Toplumsal hayatın zorladığı hallerde birey toplumdaki uzaklaşarak kendisini yalnızlığa iter, kendisini değersiz hisseder. İyi eğitim alamadığı için iyi bir mesleği yok öyle olunca olunca topluma katılma aşağılanma duygusuyla baş etmeye çalışmaktadır. Toplumun zorlamasıyla sahip olduğu değerleride kendinden uzaklaştırarak travmaya sürüklenir. Toplum içinde değersiz bireyler olarak görülür. Toplumun zorlamaları ve kurallara karşı bir takım tavırlar edinirler. Gelişmiş toplumların ekonomik yapısının en yüksek düzeyde olması bireylerin büyük toplumsal hayatta yer alması sermayeden ve toplumun gözde mesleklerden birinin sahibi olabilmesi matematiğin vazgeçilmezi olduğunu kavratmıştır. Çözumsuzlüğün çözümü matematiği çözmekten geçmiştir. İktisadi hayatın çözümü kaçınılmazdır. Bireysel mutluluk toplumsal mutlulukla dayanışma ve uyum içerisinde gelişecektir. Kapsamlı bir matematik toplumsal kavramlarına karşılık bulacak hayallerden vazgeçilmeyecekti. İctimayı seçkin hayat matematiğin gerekliliğiyle bağlantılıydı. Birey ve toplumu ayrı ayrı düşünülemez. Bireyler ve toplumla bir birliktelik halinde olmalı birey ve toplum aynı paydada buluşmalıydı. Toplum ve bireydeki anlayış toplumsal

zorlamaları meydana getiriyordu. Birey kendinden üstü bireyleri kabulde zorlanarak topluma uyum, değişim, yaşam kavgası gibi alanlar oluşturuyordu. Birey toplumu yöneten yasalara bağımlıydı. Toplum doğal hayatın devamından başka birşey değildi. Bireyler arasındaki etkilerin bir sistemiydi. Matematiğin sıradışı bir kullanımı, her bilim alanıyla ilişkisi ve gelecekteki kariyerin elde edilmesi yanısıra en eğlenceli bilim dalıdır.

Matematiğin öğrenilmesi gerektiğini önemli olduğunu bilen bireyler matematiği öğrenerek hayatlarında artılar kazanmakta matematiğin önemini kavradığı halde önemsemeyen bireyler hayatlarında ne gibi zorluklar yaşayacaklarını bilerek travma yaşamaktalar. Matematik yalnız rakamlarla ilişkilendirilemez. Matematik aynı zamanda bir düşünce sistemi ve problem çözebilme yeteneğidir. İyi bir matematik aklı doğru kullanma, doğru sonuç çıkarma yeteneği kazanır. Bireyler sosyal hayatın ve ekonominin temeli olan matematiği iyi bilmek ve kullanmak zorunda olduğu bilmektedirler. Matematiksel düşünme günlük hayattaki diğer düşüncelerden farklı ve ayrı bir düşünce değildir.

Kentleşme ve kitle iletişim araçlarının gelişimi çevre etkisine bağımlı, çevre tarafından yönetilen bir insan tipi ortaya çıkarmıştır. Bilim ve teknoloji açısından telefon, bilgisayar ve internet kişiler arası ilişkilerde her bir taraf diğerinin gözünde değerini daha çabuk yitirebilir oldu. Birey grup ve toplum içinde kendisine yer edinebilmek için iyi bir mevki, zenginlik ve saygın hale gelebilecek potansiyelliğe giden yolda başarısız ise temelinde matematiğin olmadığına bağlıyor. İhtişamlı hayatta var olamadığı ve toplumda kabul göremediği için matematiği suçlamaktadır. İçerisinde kendisini göremediği hayat onu yıpratmakta, travma tecrübeleri güvenle ilgili

inançlarımızın temellerini sarsmakta ve güven varsayımlarımızı parçalamaktadır. Birey artık toplumsal bir travma yaşamaktadır. Fiziksel ve ruhsal bütünlüğü derinden tehit eden bu durumları kavramak ve baş etmekte oldukça zorlanır. Matematik bilgisinin azlığına bağlanan bu travmayı yalnız travma yaşayan bireyleri değil, bu durum doğrudan ya da dolaylı bir biçimde insan ilişkileri ve dünyaya dair varsayımlarının sarsılmasına neden olur.

Matematik korkusu ve kaygısı öğrenmeyle yakından ilişkilidir ve öğrenciliğin ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Özellikle anne ve babalar matematik konusundaki sıkıntılarını, korkularını bilinçli ya dabilinçsiz olarak çocuklarına aktararak model olmaktadır. Model olan anne babalar matematiğin zor olduğunu, insanların matematikten korktuğunu söylerken aynı zamanda bir bireyin gelecekte başarılı olabilmesi için matematik becerilerinin çok önemli olduğunda belirtmektedir.

Birey merkezli sosyal hayat bireyin ilişkilerinde daha üst düzeyde zihinsel gelişmeler ve daha mutlu kişilik özellikleri matematik bilgileriyle ortaya onulduğu açıktır. Toplumda saygın bir yer edinebilmek amacıyla binbir zahmet ve çabaya karşın bir türlü beklenen sonuçların alınmamasının önemli bir nedeni olan matematik birey toplum ilişkilerinde aksayan yön olarak ortaya çıkmaktadır.

Matematik bireyler tarafından kaçınılması gereken bir kabus olarak algılanmaktadır. Bireylerin matematikten hoşlanmamalarının nedeni matematiğe olan olumsuz düşünceleridir. Bu olumsuzluklar matematiğin değerinin çok önlerde olmasıyla ters orantılıdır. Eğer bu olumsuz tutumlara çözüm bulunmazsa birgün matematik hayati üstesinden

gelinemeyecek sonuçlar doğuracaktır. Eğitim ise çözümün başında gelir. Eğitim ilk olarak ebeveynlerin başarı zorlamaları üzerinde olmalıdır. Ebeveynlerin çocukların başarısını arttırmak için dayatma, kızma, tehdit, başarılı bireyleri örnek göstererek aşağılama, tembel olduğunu söyleme gibi duygusal zorlamalar bireyi matematikten uzaklaştırmaktadır.

Başka bir husus ise öğretmenlerin bu konuda bilimsel temelli uygulamaları ele almalıdır. Öğretmen, ebeveyn ve öğrenci üçgeni eğitim çerçevesinde öğrencinin eğitim yeterliliklerini öncelikli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimin en önemli noktasının ekip çalışması olduğunun unutulmamasıdır. Bir öğrenci için eğitimsel ve öğretimsel kararların alınması bir ekip çalışması olarak yürütülmelidir. Özellikle okullarda rehberlik araştırma birimlerinin bulunması bu birikimlerin öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirerek öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olarak eğitim almalarını sağlamak, matematiği oluşturma ve uygulama alınma katarak matematiği travma yaratan değil bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran bir duruma getirecektir.

Neden travma yaşanır veya neden herkes yaşamaz gibi bir soru sorulseydi eğer matematik eğitimi alan bireylerin başarısızlık karşısında travmatik olayı bireysel farklılıklarına göre mizaç özellikleri, gelişim düzeyleri, hayat bakış açıları doğrultusunda stresle başa çıkma yöntemleri ve duygu düzenleme algıları arasındaki farklılıklardır. Bütün travma yaşayan bireyler aynı şekilde tepki vermez travmatik olayı daha yaşamadan yaşanan çevreden etkilenmeler, beklentiler ve algıları zedeleyebilir. Travmatik deneyim her zaman uzun süreli ve tamiri mümkün olmayan etkiler bırakabileceği gibi olumsuz etkiler bırakmayabilir. Bireylerin ebeveynlerin toplumun

yaşantularına verdikleri tepkiler beklentilerden oldukça etkilenirler.

Bireyleri zorlayarak itilen travma ile başa çıkmada davranışlar yöntemler oldukça önemlidir. Ailevi ve çevresel destek yetersizliği yüksek beklenti yaşanan süreçte bireyle yeterince ilgilenmemesi, bireyi fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının etkin şekilde ve zamanında destek gösterilmemesi bireyin güven algularını zedeleyebilir. Özellikle eğitimde yaşanan travmatik matematiğin sebepleri ile ilgil bilgi eksiklerinin ve yanlışlıklarının düzeltilmesi konusunda toplumun yetişkin bireylerin, eğitim kurumlarının, eğitimcilerin, travmatik olayın olumsuz etkilerinin geleceğinde umudun kalmadığını düşündürmeden geleceğe dönük umutlu bir bakış açısı geliştirebilir.

Bütün bu olguların sonucunda travma kişinin kendisiyle ve çevresiyle ilgili gereksinimleri karşılayabilmesi için onun kendi iç güçlerinin çevre olanaklarından yararlanabileceği duruma gelebilme sürecini ifade etkisi gibi bu ulaşılmamış başarısızlıkla sonuçlanmamış süreçleride ifade etmektedir. Bu bağlamda bireyin matematik gibi daha karmaşık işlemleri yapabilir yeterliliğe yeni güçler katabilmesi için bireyin yeteneklerini fazla zorlayıcı ve örseleyici olmadığı sürece karmaşık işlemleri yapabilir yeterliliğe ulaşabilmektedir. Bununla beraber toplumun ve ailenin içinde aynı anda bulunmaktadır. Birey kendine rahatsızlık veren zorlamalardan kurtulduķa matematiği öğrenme çabası içinde yaşam sorunlarıyla başedebilme yolları keşfetmektedir. Sorunlarla karşılaştığı zaman daha önceki zorlama aşağılama yetersizlik gibi zorlayıcı güçleri olgunlukla karşılama yeteneği kazanmıştır.

Öğrenmede yaşanan güçlükleri umutsuz yenilgilere düşürmeden mevcut olan güçleriyle kendine özgü bir biçimde yaşam ve eğitim sorunlarının üstesinden gelebilme yeterliliği kazanabilir. Bireyin başarısızlık veya herhangi bir zorlanma karşısında kendine olan güveniyle başarıyı kazanabilmesi bireyin özgüveninin artmasında önemlidir. Matematiğin öğretilbilir bir bilim olduğu anlaşılırsa zorluklarından bilinçli veya bilinçsiz bir biçimde kaçmama olduğu kadar bu sorunların boyutlarını iyi değerlendirebilme durumu sorunun gereğinden fazla hafife alınmaması ya da gereğinden fazla büyütülmemesidir. Matematiği kolay öğrenebilen bireylerin algılamaları ile zorlanan bireylerin bu durumu aşabilmesinin önündeki engellerin faktörlerini bulunabilmelidir. Matematiği algılayan bireylerin belli amaçlarının bulunması eğitimini belli bir amaca ulaşma yönünde planlayabilmesi ve uygulayabilmesi matematiğin amaçlanan yaşam düzeyine nitelikli bireylerin katılımını göstermelidir.

3. TRAVMASIZ MATEMATİK

Matematik insanların yaşamlarını kolaylaştıran bilimsel olgulara rehberlik eden çağın ihtiyaçlarına uygun olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde zorlamaya gidilmeden, öğretmen matematiği öğrencinin sevebileceği, anlayabileceği şekliyle sunarsa ebeveylelerinin desteği ile öğrenci ve matematik öğretimi açısından önemli sonuçlar alınabileceği, matematik başarısını arttıracaklarını hem de matematiğe olan tutumların bireysel ve toplumsal olarak olumlu yönde değişeceği matematiği sorunsuz öğrenen öğrencilerin travmatik olgulara düşmeden toplumda hiç değişmeyen olgu matematik bilen insan değerli olduğu değişmemekle birlikte bu durum karşısında öğrenciler, matematiğe ve matematikle alakalı herşeye olumsuz tutumlarının olumluya dönüşmesine neden

olmaktadır. Bu durum olumsuzlukların arka plana atıldığını göstermektedir. Ebeveyn, öğretmen, öğrenci üçgenindeki eğitim kurumlarının gelişmesi herşeye kolay sahip olunabilmesi toplumumuzdaki bireylerin belli bir matematik bilgisine ulaşmasına matematiğin varlığının kazanım olduğunu bireysel kazanımların toplumun donanımını yapıcı yaratıcı yönde ilerletirken zorlamanın ortadan kalkması öğrencilerin matematik eğitimine ve başarısına dair duydukları korku ve kaygıya neden olan faktörler ortadan ortadan kalkmaktadır. Birey toplumsal yapı içerisinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürebilmektedir.

Matematik öğreniminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri öğretmenlerin genelde öğrenmeyi kolaylaştırıcı tutumu ve empatik anlayışa sahip içten ve güvenilir olarak eğitim vermeleri öğretmenin, öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik bir yol açacaktır. Matematik öğretmenlerinin eğitimi kolaylaştırmak için öğrencileri analiz edip sonuçlara göre bir yöntem belirlemeleri matematik öğreniminin yarattığı travmayı en aza indirebileceği düşünülebilir.

Öğrencilerinin kendi yeteneklerini kullanma ve ortaya koyma yönünde çaba gösteren öğretmenlerin başarıya ulaşmada zorlamaya gitmemeleri matematiğin travmatik yönünü yumuşatacaktır. Sert ve zorlayıcı eğitimlerin ve insancıl davranışlardan yoksun olan yaklaşım öğrencileri matematikten uzaklaştırarak matematiğin öğrenilmesini zorlaştırarak travmatik sonuçlar verebileceği ve başarısızlıkların matematikle ilişkilendirilmesi sonucu ortaya matematiğin yarattığı travma çıkabilmektedir.

Öğrenci eğitim ortamında öğretmenlerinden yeterince ilgi görüyor, yanlış yapma korkusu taşımıyorsa, arkadaşlarıyla

yarış halinde olduğunu hissetmiyorsa, belli bir amaca ulaşmak için beraberce çalışabiliyorsa, bireysel yetenekler göz önünde tutuluyorsa, kendisini o öğretim kurumuna ait hissediyorsa, bu ortam öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek onlara güven kazandıracaktır. Matematik eğitiminde bireyin daha rahat ve kolay anlayabilmesi için matematiğin oyunlarla uygulaması yapılarak matematik kazanımlarının ön plana çıkarılarak zorlanmadan bireyin öğrenmesi sağlanabilir.

Bireysel olarak ayrılmak ortak toplum oluşumunu zora sokacaktır. Birey daha eğitim döneminde amacına ulaşmak için kendisini bir yarışa sokacaktır. Bireyleri eğitirken onları içinde bulunduğu toplumun ahlaki ve dini kurallarını da vermek başarıyı yakalayamamış bireylerle başarılı bireylerin olumsuz bir tutum geliştirerek birbirlerinden yabancılaşmalarını önleyerek manevi değerlerin gelişimine önem vererek toplumsal düzenin saygı, anlayış ve dürüst bireyler yetiştirilecektir.

Zorlanmadan travma yaşamadan değer katan matematik bireylere olduğu kadar toplumun temel kurumlarından soyutlanmadan, onlara ters düşmeden yaşanabileceği farklı bireylerin birbirinden farklı değerlere uyarak öğrendikleri ortaya koydukları başarı toplumun ortak değerlerini, kendini halka kabulle birlikte başkalarını kabul edişle birleşen bir noktadır. Karşılıklı özveri ile geliştirilen matematik eğitimindeki uyum bireylerin zihin gücünde etkisindedir. Katarak çevresindeki olumsuz etkilerin ortadan kalkma kaygı kaynağı matematikten kendini korumak amacıyla kullandığı kendisini çevreleyen sorunlara kapatması bireyin zihinsel ve duygusal yönden gelişmesi de uyum gerektiren yeni durumların karşısında tüm algıları açılarak yoğunlaşmasını

sağlayan bağımsız olma, neyin doğru neyin yanlış olduğunu kendi kendine karar verebilme kendinin ve ona bağımlı olanların sorumluluğunu taşıma, toplum içerisinde yer edinerek kendi ayaklarının üzerinde durabilme yani kendi yeteneğini keşfederek toplumun olumsuz etkilerini kendi yaşantısında dış dünyanın nesnel gerçekleriyle uyum içinde yaşamasının kendisi olduğunu eğitimle keşfetmesi bireyin toplumun duyarlılığını kazanması ve matematikle olan sorununun çözümünün kişiliğine ve mesleki yeterliliğine sağlıklı boyutlar vermeye çalışması bu sorunun çözümünde en etkili rol oynamıştır.

Bir öyküyle tebliği bitirmek matematiği kavramakla kavramamak arasındaki ince çizgiye biraz vurgu yapabilecektir. Satrancı bulan rahip matematikçi değildi fakat matematiği biliyordu ve matematiği seviyordu. Kral satranç oyununun bir rahip tarafından bulunduğunu oyunun çok sevildiğini duyar ve rahibi çağırarak kendisine oyunu öğretmesini ister. Rahip istenileni yapar ve krala oyunu öğretir. Oyunu seven kral, rahibe, “Bana güzel bir oyun öğrettin. Seni memnun etmek isterim. Dile benden ne dilersem!” der. Raip:” önemi yok kralım oyununu sevdiğinize çok memnun oldum der” ve karşılık istemediğini söyler. Kral birşey istemesi için çok ısrar edip küstahlaşınca, rahip kralı alt etmek için şöyle bir şey ister. “Kralım bu satranç tahtasının 64 karesi vardır. 1 nci kareye 1 pirinç tanesi, 2 nci kareye birincinin iki katını, 3 ncü kareye 2 ncinin iki katını,..., genel kural olarak, $(n+1)$ inci kareye n yinci karedekinin iki katı kadar pirinç koymalarını emrediniz.” der. Kendisine güzel bir oyun öğreten rahibi cömertçe ödüllendirme fırsatı vermediğini düşünerek, Kral, rahibin bu isteğine çok içerler. Veziri çağırarak, Ayağına gelen talihi tepen bu sefili karşımdan alın! Götürün ambara, satranç

tahtasına istediği bir avuç pirinci koyup saraydan atın!..”buyruğunu verir. Rahibi pirinç ambarına indirirler. Saatler geçtikten sonra, vezir telaşla içeri girer ve “Kralım depodaki pirinç rahibe yetmedi!” der. Kral bu sefer vezire kızar:“Nasıl olurda sarayın ambarını boş bırakırsın!” Vezir kendisini savunur: “Kralım, ambar ağzına kadar zaten doluydu, ama rahibin istediği daha fazla çıktı.” yanıtını verir. Hiddetlenen kral:” Hemen hesaplayın şu hadsizin pirinç tanelerini” diyerek emir verir. Günlerce hesabın yapılmasını bekleyen krala nihayet cevap gelir 9.223.372.036.854.775.808 tane pirinçtir. Bu hesabın sonunda rahip pirinlerini almış mıdır bilinmez ama rahip matematik bilgisiyle kralı alt etmiştir (Karaçay, T. Hesap Bilmeyen Krall, <http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/makale/satranc.html>).

SONUÇ

Okullarda matematik eğitim sürecinin temel metodlarının belirlenmesi bireylerin hangi yöntemlerle yararlanılarak zorlanmadan eğitim almasına yardımcı olunabileceği, ebeveynlerin anormal ve aşırı uyumsuz davranış göstermemeleri gerektiğinde öğretmenlerle aynı tutum, görüş ve davranışlarda birleşerek öğrenciye kendine güven duymasını sağlayarak çeşitli yöntemlerle ğretmen ğrenci aile işbirliği içinde eğitim alan öğrencinin hayata atılırken karşılaştığı sorunları çözmesi ve gerekli uyumları sağlaması yönünden karar alma,çözüm planları yapma bu planları uygulamaya koymaya, ihtiyaç duyduğu bilgileri zorlanmadan uygulayan bir birey olarak yetişmesini sağlanabilirliğine katkı yapacaktır. Bireyin kendini tanınması, eğitimi ve meslek seçimi yeteneği doğrultusunda yapılması bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasını sağlayacaktır. Bireyin kazanacağı kimliği ve kişiliği sayesinde bireyin kendine karşı geliştirdiği

olumsuz duyguları, tutumları, insan ilişkilerindeki başlıca kaygı ve korkuları yok olacak sosyal ve duygusal yönden sağlıklı bir birey olarak yetişip hayatını bir temele oturabilecektir. Matematik bir travma değil bireyin avantajı olacaktır.

Eğitimin amacı ve ilkesi bireyleri yaşadığı toplum ve toplumun içinde bulunduğu çağdaş dünyaya kendi kültür ve yeteneklerine, istek ve beklentilerine uyacak şekilde üyesi haline getirerek bireyleri çağın gerektiği şekilde bilgilerle donatmak ve mutlu birey yetiştirmenin formül anahtarı yine matematik olacaktır.

KAYNAKLAR

Akkoyun, H. G. (2017). Endistri Mühendisliği Alanlarında Türkçe'nin Yanlış Kullanımı ve Öneriler. <http://konferans.yeniturkiye.com/bildiriler/?abstractId=132>.

Bauman, Z. (2014). *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları* (5. Baskı). İstanbul: Ayrıntı.

Bozkurt, V. (2013). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Bursa:Ekin.

Erdoğan, R. T. (2014). Yeni Türkiye Eğitimle İnşa Edilecek. *Yeni Türkiye*, 58, 13- 15.

Karaçay, T. Hesap Bilmeyen Kral!

<http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/makale/satranc.html>

Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı* (2. Baskı). Ankara: Anı.

Gençlerde Şiddet Algısı: Bingöl Örneği

İbrahim Dağılma, Bingöl Üniversitesi

GİRİŞ

Tarih boyunca her toplumda gençlik, bir şekilde etkili olmuş; olumlu olumsuz birçok noktada öne çıkmıştır. Günümüz modern algısı içinde gençlik daha çok dinamizm, hız ve haz yönüyle öne çıkmıştır. Gençler sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal noktada ve birçok toplumsal konudadeğişimin en temel dinamikleri olarak toplumun, iktidarın, örgütlerin, grupların, popüler oluşumların ve sivil toplumun dikkatini çekmektedir.

Fiziksel, psikolojik, sosyolojik değişimin daha güçlü, hızlı ve etkileyici yaşandığı bir sürecin aktörü olan gençlerde sosyalleşme, toplumsal katılım, kimlik oluşumuna bağlı olarak özgürlük, adalet, hak, eşitlik gibi idealler daha anlamlı ve önemli olur. Bu ideallere bağlı olarak baskı, dışlanma, haksızlık, ayrımcılık ve şiddet benzeri uygulama ve pratiklere karşı koyuş sergilerler. Ergenliğe bağlı olarak gençlerin yaşadığı bu değişim ve dönüşüm maalesef çoğunlukla gençlerin hedeflediği idealler eksikli olmuyor; çoğunlukla yasal ve geleneksel bağlam içinde toplumda yaşanan sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel gelişmeler ve farklılaşmalar gençleri direnemedikleri ve karşı koyamadıkları bir değişimve dönüşüme zorlamaktadır. Bu nedenle gençlerin tutum ve davranışlarında, kimliklerinin oluşmasında söz konusu faktörlerin etkisi bulunmaktadır.

Ülkemizde gençlik olgusu ve gençliğin toplumsal algısı farklı bilimsel disiplinlerle ele alınmaktadır. Bu değerlendirme

içinde eğitim ve öğrenme odaklı faaliyetler daha öne çıkmaktadır. Son on yılda şehirleşme ve sosyal medya alanındaki gelişmeler istekli isteksiz, keyfi mecburi herkesi bir tür etkilemiştir. Bu sebeple gençlerle ilgisizlik, psikoloji ve sosyal hizmet alanında akademik çalışmalar ve yayınlarda bir artış görülmektedir.

Eskiyle ilintili olan gençlik ‘suçlu, potansiyel, sorunlu’ algısı günümüzde kısmen daha doğru ve isabetli bir algıya dönüşmüştür. Gençlik, artık toplumların geleceğini inşa eden bir realite olarak kabul edilmekte ve gençliğin eğitim, sağlık, istihdam, aktivite, düşünce ve bilişsel koşullarının iyileştirilmesi üzerinde geniş bir kamuoyu uyumu bulunmaktadır.

Türkiye’de Gençlik ve Spor Bakanlığının icracı bir bakanlığa dönüşmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte gençliğe dönük kamusal hizmetlerin, bölge ve il bazında sorun, ihtiyaç ve beklenti analizlerinin yapılarak sunulması özel önem taşımaktadır. Bunun belirlenmesinde İl Gençlik Müdürlükleri, Belediyeler, Akademik çevre ve STÖ’lere çok iş düşmektedir. Özellikle bölgeler ve şehirlerarası gelişme farklılıkları göz önüne alınmalı; şehirden köye, metropollerden küçük şehirlere, batıdan doğuya, güneyden kuzeye doğru gençliğe yönelik hizmetlerin arzı ve niteliği dengelenmelidir.

İstihdam dengesizliği, işsizlik oranlarındaki uçurum, eğitimde fırsat eşitsizliği, erken evlilik veya annelik, madde bağımlılığı, dışlanmayı tetikleyen faktörler, intihara bakış, aktivite eksikliği, töre algılı baskılar, ataerkil yaklaşım, ahlaki normlar ve cinsel ayrımcılık gibi birçok farklı faktör gençlerde kanunu, normları ve geleneği reddeden anomik; ahlaki, değerleri yok

sayan nihilist duygular oluşturmaktadır. Bu da gençlerin yalnızlaşması, duyarsızlaşması, şiddete meyilli bir vaziyet alması, marjinal gruplara yönelmesi, çeşitli olumsuz örgüt ve gruplara katılması, suç ve madde kullanım oranının artması gibi belli başlı gençlik sorunlarını doğurur.

Bu makale çalışmasının araştırma evrenini oluşturan Bingöl ili gençliği, anlatılan sorunlardan uzak ve ayrı değildir. Ülkemizin jeopolitik, coğrafik, ekonomik ve siyasi şartlarını göz önüne aldığımızda Bingöl ili de çeşitli ihmal, yoksunluk, yoksullukların göze çarptığı ve eğitim başarı grafiği olarak arkalarda seyreden küçük bir Anadolu şehridir. Tarihsel süreçte şehir, kısmen muhalif bir sosyal kimlik için mekân olmuş ve gençler muhalif unsurları daha çok taşır bir vaziyet almışlardır. Bingöl’de devlet, toplum ve birey ilişkilerinin çoğunlukla olumsuz seyri; aile dinamikleri, medya yaklaşımı, partizanlık, hizmet alımında batı şehirlerine oranla varoş görüntüsü, ahlaki değerlerin bir bilinç akışından ziyade taklit ve zorunlu kabulü, aktaerkil yaklaşım gibi birçok faktör şiddeti, şiddet uygulamayı, şiddete maruz kalmayı, şiddet içerikli yapılara dâhil olmayı daha da kolaylaştırmıştır.

Bu çalışma, Bingöl gençliğinin şiddet algısı üzerine Sosyal Hizmet öğrencilerinin katkısıyla yapılmış bir saha çalışmasıdır. Dar kapsamlı olan bu çalışma yüz yüze görüşmeye dayanan sorular kapsamında nitel ölçekli bir çalışmadır. Çalışma kapsam olarak dar olsa da görüşmecilerin lise, üniversite ve örgün eğitim dışı gençlerden oluşmuş sınırlı görüşmecilerle ve rastgele bir örneklem tekniğiyle görüşmecilere ulaşılarak yapılmış olması sebebiyle Bingöl bütünü anlatır ve yansıtır veriler içermektedir.

Makale çalışmamız, kuramsal ve uygulama olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın uygulama/bulgular kısmında görüşülen gençlerin demografik özellikleri, şiddet algısını belirleme amaçlı sorular ve bu sorulara verilen cevaplardan oluşmuştur. Şiddet algısı birbirinden bağımsız görüşmecilere genel ve kadına şiddet algısı olarak iki şekilde ölçülmüştür. Toplamda 52 görüşme yapılmıştır. Görüşmecilere tarafımızdan önceden hazırlanmış beşer soru sorulmuştur. Bu görüşmeler yapılırken bazı görüşmecilerin kabulüne bağlı ses kayıtları alınmıştır. Bazı görüşmeciler de kabul etmedikleri için kimlik bilgileri alınmamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular veriler, sonuç ve öneriler başlığıyla verilmiştir.

I. ŞİDDET NEDİR

Şiddet; yakıp, yok eden, saldırgan davranışlar içeren, kaba kuvvet ve beden gücünü kötüye kullanmayı, bireye veya topluma zarar veren eylemleri; taşlı, sopalı, bıçaklı, silahlı saldırıları vb. birçok ilişki-etkileşim tarzındaki aşırı duygu durumunu ifade edici yaklaşımları içerisinde barındıran bir davranış biçimidir.¹

Şiddet, genel anlamda öfke, kaygı ve korku duygularının değişik boyutlarıyla dışa yansımalarıdır. Şiddet, klasik anlamda düşünüldüğünde sadece fiziksel boyutta değil; sosyal, psikolojik, ihmal ve istismar boyutuyla da değerlendirilmelidir.²

¹ Necmettin Özerkmen, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Şiddet”, *Akademik Bakış Dergisi (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi)*, Ocak Şubat 2012, s. 2-3.

² Zeynep Deniz Yöndem & Bayram Bıçak, “Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi ve Öfke Tarzları”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:2 Yıl:2008, s. 3.

Şiddet, günümüzün önemli sosyal sorunlarından biridir. Şiddetin tanımının da genişlemesiyle birlikte, bu konuya olan duyarlılığın arttığı söylenebilir. Ekonomik ve toplumsal şiddetten, iş yerindeki şiddete kadar birçok yaşam alanında ele alınan şiddet, okul şiddeti, gençlik şiddeti, kadına yönelik şiddet gibi yeni kavramları doğurmuştur.³

Şiddet genellikle öfke patlamasının sonucu olarak vurmak, tekmelemek, itmek, yaralamak, yaralamaya çalışmak, kavga etmek, tehditler savurmak, insana ve hayvanlara yönelik acımasız davranışlar, eşyalara bilerek zarar vermek şeklinde ortaya çıkmaktadır.⁴

Saldırganlık ve şiddet kavramları genellikle eşanlamı gibi kullanılsa da aralarındaki sınır genellikle tartışma konusudur. Şiddet, saldırganlığın nefret, düşmanlık gibi duygu durumlarının daha da etkinlik kazandığı biçimi olarak tanımlanabilir.⁵

Şiddet, saldırganlık, haylazlık, serserilik ve madde bağımlılığı gibi olumsuz davranışlar bahsettiğimiz olumsuz tetikleyici unsurlarla bir araya gelince gençlik daha çabuk akla gelir ki bu

³ Demiröz, Filiz (1999). “*Kadına Yönelik İstismar ve Sosyal Hizmet Müdahalesi*”. Prof. Dr. Sema Kut’a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu. 256-275.

⁴ Eyüp Taşöz, “Şiddet Ağrı”, *Bülten İlam*, İstanbul, Mart 2007, s. 13-16.

⁵ Aziz Şeker, *Şiddet Olgusu Üzerine Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Görevlisi*

Sosyolog Sezer Ayan İle Bir Söyleşi, Sivas 2006,
<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/sezerayan.htm>, 17.04.2018

yanlış değildir; çünkü bu tür zararlı alışkanlıklar ilk gençlikle başlar ve sürer gider.⁶

Gençlik dönemindeki kimlik inşası, benliğini kanıtlamanın güçlü bir dürtü olarak belirmesi, ebeveynler ve ergen birey arasındaki çatışma ve benzeri ergenlik belirtileri psikolojik, sosyolojik ve kültürel bazı dinamiklerle olumsuz tetiklenebilmektedir.

İklim ve coğrafya ergenliğin başlangıcında etkili bir başka faktördür.⁷ Akran grubu da ergenler ve gençler üzerinde etkilidir; çünkü gençler, arkadaş grubu içinde fikirlerini, duygularını, ideolojilerini aynılaştırır, bu benzerlikleri kabul etmede birbirleri ile yarışır.⁸Günümüz sorunları bağlamında fiziksel ve sözel şiddet, uyuşturucu, hırsızlık, saldırı, cinayet gibi suçlar gençlik ve gençleri⁹akla daha çabuk getirmektedir. Bu çalışma, şiddet ve kadına şiddeti ele alırken bu ve benzeri toplumsal kabul ve yaklaşımlardan hareketle gençlerin bakışından konuyu ele alma amacı gütmüştür.

⁶ Haluk Yavuzer, *Gençleri Anlamak*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2009 (4. Basım), s. 98.

⁷ Haluk Yavuzer, *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2007, s. 262

⁸ Sami Şener, *Türkiye’de Gençlik: Beklentiler, Problemler ve Düşünceler*, İnkılap Yayınları, İstanbul 2012, s. 49

⁹ Metin Kılıç, “Gençliğin Şiddet Algısı: Düzce İli Örneği”, *Düzce’de Tarih ve Kültür*(Edt. A. Ertuğrul), Gaye Kitabevi, Bursa 2014, s. 216

II. ŞİDDET OLGUSU, ŞİDDETİN NEDENLERİ VE BOYUTLARI

Şiddet olgusu insanlık tarihiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Bu olgu, bireysel ve toplumsal birçok öge ile birlikte karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Kendini çok farklı biçimlerde gösterebilen şiddet olgusu, bireysel ve toplumsal boyutta sık sık karşılaşılabileceğimiz bir olgudur. Baskı, eziyet, korkutma, sindirme, öldürme, cezalandırma, başkaldırı gibi eylemler her toplumda farklı derecede gerçekleşse de günlük yaşamda sıklıkla rastlanan şiddet türleridir.¹⁰ Şiddeti doğuran birçok neden vardır. Şiddete en çok yol açan nedenler şunlardır:

• **Biyolojik nedenler:** Biyolojik nedenler içinde ‘erkekliğin doğası, patoloji, uyuşturucu ve alkol kullanımı, kendini kaybetme’¹¹ öne çıkmaktadır.

• **Öğrenme ile ilgili nedenler:** Ailede şiddet görme, çeşitli görsel ve işitsel araçlarla şiddet kullanmayı öğrenme, şiddetin bir eğitim aracı olarak kullanımı¹² kabulü öğrenmeye bağlı nedenler olarak sıralanabilir.

• **Toplumsal nedenler:** Toplumda şiddetin hoş görülmesi ve paylaşılan bir değer olması, cinsiyet rollerine bakış, yaşam sıkıntıları¹³ şiddetin sosyal içerikli nedenleri içindedir.

¹⁰ Faruk Kocacık, “Şiddet Olgusu Üzerine”, *Doç. Dr. Feramuz AYDOĞAN’ın Anısına Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2001/Cilt 2, Sayı 1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/dergi.php?name1=iibffakultesi&yil=2001&cilt=2&sayi=1>, s. 2.

¹¹ Gülüm Dağlı, ‘Güldünya Tören’ ve ‘Birgül Işık’ Cinayetlerinin, Ulusal – Siyasi Gazetelerde Yer Alış Biçimi, <http://www.academia.edu/24833031/> 17.04.2018, s. 5

¹²A.g.k, s. 6

¹³A.g.k, s. 7

• **Kişiler arası etkileşim ile ilgili nedenler:**Şiddetin getirdiği kazanç, güç ve kontrol sağlama, bağımlı ve muhtaç olmak, iletişim ve çatışma çözme becerileri¹⁴ gibi durumlar bireylerin birbirlerine şiddet uygulamasını kolaylaştıran ve çabuklaştıran nedenlerdir.

I.II. ŞİDDETİN TOPLUMSAL KÜLTÜREL VE PSİKOLOJİK YÖNLERİ

Sosyal hayatta şiddetin nasıl sunulduğu, nasıl kabul gördüğü önemlidir. Kabul gören bir şiddet meşrulaşır; hatta şiddet bir yaşam biçimi olarak benimseniyorsa sorun olarak görülmez ve sorun çözmenin bir aracı olarak onay görür.¹⁵Geleneksel sayılmayan ancak gelişimini tamamlayamamış ülkelerde iç ve dış güçler, kültürel kaymalar, kuralsızlık (anomi) gibi nedenlerle uyumsuzluk ve sorunlar yaşanmaktadır. Yabancılaşma, kendini boşlukta hissetme veya değersizleşme duyguları ile beslenen toplu öfke, toplumun alt kesimlerinde ani şiddete dönüşebilmektedir.¹⁶

I. III. ŞİDDET ÇEŞİTLERİ

Şiddet, çok farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Şiddetin en çok bilinen çeşitleri şunlardır:

• **Fiziksel Şiddet:** Tokat atma, tekmeleme, çimdikleme; elle, kemerle veya sopayla dövme gibi durumları kapsar.

• **Duygusal Şiddet:** Reddetme, aşağılama, yoksun bırakma, yıldırma, umursamama, davranış bozuklukları sergilemesine göz yumma gibi durumları kapsar.

¹⁴A.g.k, s. 8

¹⁵ Kocacık, a.g.e., s. 4

¹⁶ Kocacık, a.g.e., s. 4

• **Sözel Şiddet:** Laf atma, aşağılama, söylenti yayma, saldırgan ifadeler kullanma, tehdit etme, ad takma, eşya ve giysilerle alay etme gibi sözsözsel durumlar için geçerlidir.

• **Cinsel Şiddet:** Herhangi birinin-özellikle kadın ve çocukların- başka bir bireyin cinsel gereksinim ya da isteklerinin doymu için cinsel nesne olarak kullanılması ya da kullanılmasına göz yumulmasıdır.

• **Ekonomik Şiddet:** Kişinin (genellikle kocanın) ekonomik kaynaklarını ve parasını düzenli olarak kadın üzerinde bir tehdit ve kontrol aracı olarak kullanılması, kadının ekonomik olarak mağdur edilmesi ekonomik şiddet olarak tanımlanıyor.

• **Tek Taraflı Israrlı Takip:** Takip etmek, gözetlemek; istenmeyen ve ısrarlı telefon aramaları yapmak, mesajlar, mektuplar veya e-postalar göndermek gibi baskılayıcı ve rahatsız edici durumları kapsar.¹⁷

II. GENÇLERDE ŞİDDET ALGISI

II. I. Araştırmanın Konusu

Bu makale çalışmasında Bingöl ili örneğinde gençlerin şiddeti nasıl algıladıkları, şiddetli ilgili gelişmeleri nasıl değerlendirdikleri, genel şiddet ve kadına şiddeti nasıl algıladıkları ve şiddetin önlenmesinde ne gibi çözümler önerdikleri seçilen örnekler üzerinden tespit edilmiştir. Görüşmecilerin liseli, üniversiteli ve örgün eğitim dışındaki gençlerden teşekkül etmiş olması; farklı aile yapısı, cinsiyet ve algı düzeyinde gençler olması şiddet olgusunda genelleştirilebilir veriler sunmuştur.

¹⁷ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele El Kitabı”, www.aile.gov.tr, s. 7-9.

Günümüz toplumsal yapısı bağlamında her bireyin hatta her gencin ‘şiddete maruz kalma, şiddet uygulama eğilimi veya şiddet görme ihtimali’ söz konusudur. Bu ihtimaller dahi gencin “şiddet” hakkındaki tutum ve davranışlarının sosyal hayatta olumlu olumsuz katkılarının görülmesi ve bilinmesi açısından önemlidir. Bu sebeple bu verilere ulaşılmaya çalışılmış ve bu durumun uygulamalı bir araştırmayla tespit edilmesi amaçlanmıştır.

II. II. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Gençlik toplumun dinamik kuşağı, yarınlarının temel unsurudur. Sosyal yaşamın geleceğini inşa eden gençlerin sosyalleşme noktasında bazı kavramları, olayları ve davranışları nasıl öğrendikleri, bildikleri ve uyguladıkları önemlidir. Şiddet olgusu da gençlerin dünyasında bu anlamda önemli bir kavramdır. Gençliğin şiddeti ne oranda tanıdığı, şiddete nasıl baktığını anlamak adına ailede, sosyal çevrede, okuldaki etkiler, tetikleyici unsurlar, pratikler ve rol modeller önemlidir. Küresel ekonomi ve bilişim sayesinde, uzak yakın her yer, tanıdık tanımadık her birey her an ulaşılabilecek bir duruma gelmiştir. Kır ve kent yaşamı da bu çerçevede birbirine yakınlaşmış ve benzeşmiştir. Buna bağlı olarak gençlerin kendi dışındaki unsurlardan davranış ve tutum ağırlıklı rol aldıkları bilinmektedir.

Bingöl ili, Karadeniz ve Güneydoğu’ya açılan bir kavşak üzerinde olduğu için farklı sosyo-kültürel yaşam tarzlarına sahip ve farklı etnik grupların geçişken olarak yaşadığı bir şehirdir. Bu geçişkenliğin de ilin sosyo-kültürel yaşamına tesir ettiği bir gerçektir. İlde üniversitenin de açılmasıyla bu farklı

geçişkenliklerin gücü ve etkisi oranında tesir oluşturduğu da bir realitedir. Bingöl ili hem nüfus hem nüfuz hem de ekonomik olarak hala kasaba kent arasında yapısal bir özelliğe sahiptir. Rekreasyon¹⁸ türü faaliyet ve aktivitelerin yetersiz kaldığı Bingöl ilinde şiddet algısına dönük bu çalışmanın bilimsel anlamda katkı sağlaması, ulusal ve uluslararası düzeyde farkındalık yaratması beklenmektedir.

II. III. Araştırmanın Sınırlılıkları

Örneklem üzerine görüşme uygulaması2017 ve 2018 yıllarının Mart aylarında yapıldı. Gençlerin demografik bilgilerini tespit etmede ve lise çağındaki gençlerle okul mücavir alanı içinde görüşme yapma noktasında zorluk yaşanmıştır. Araştırma, nicel olarak çok sayıda örnekleme ulaşmaktansa nitel anlamda üç farklı genç düzeyinden rastgele seçilen görüşmecilerle genel verilere ulaşmaya çalışmıştır.

II. IV. Yöntem, Evren, Örneklem

Araştırmanınana evrenini Bingöl'deki lise, üniversite gençliği ve örgün eğitim dışındaki gençlik oluşturmaktadır. Araştırma, iki ardıl yılın Mart aylarını kapsamaktadır. Evren, ulaşılabilir bir nitelik¹⁹te olup Bingöl'de bulunan gençlerdir. Tabakalı

¹⁸ Rekreasyon: Boş zamanın çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesi olarak kabul edilir ve katılanın gönüllü olarak seçtiği ve boş zamanını değerlendirdiği etkinlikleri kapsar. (Bkz. Serarslan, M. Zahit ve Müslüm Bakır (1988), “Turizm Pazarlamasında Sporun Yeri ve Türkiye Açısından Değerlemesi”, *Pazarlama Dünyası*, Mayıs Haziran, Yıl:2 Sayı:9, s.28-30.

¹⁹ Yener Özen & Abdulkadir Gül, “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren- Örneklem Sorunu”, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31569>, s. 395, 14.04.2018.

örneklem²⁰ tekniğine göre, evreni temsil etme düzeyi kıstaslarına uygun olarak 52 görüşme uygulanmıştır. Araştırma 15–28 yaş arası 19 lise, 18 üniversite öğrencisi ve 15 örgün eğitim dışı genç bireylerle sınırlıdır. Araştırma örneklem grubu, farklı sosyal yapıdaki gençlerdir.

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak adına Bingöl ilinde birkaç lise, üniversite(merkez kampüsteki bölümleri) ve altı mahallede cinsiyet ayırımı gözetilmeden rastgele seçilen görüşmecilerin üzerinden 24’ü erkek, 28’i kadındır.

Araştırma problemine uygun olarak görüşme soruları geliştirilmiştir. Araştırma soruları bağımsız ve bağımlı değişkenler göz önünde bulundurularak güvenilirliği arttırmak adına kapalı, açık ve yarı açık uçlu soru tiplerinden oluşturulmuştur. Araştırma Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinden ikişer kişiden oluşan 10 çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarından beş grup ‘kadına şiddet’, beş grup ise ‘genel şiddet’ konusunu açık ve sorularla 52 görüşmeciye sormuşlardır. Açıklayıcı Alan Araştırması olan bu çalışmada sadece şiddet algısı üzerinden durum saptaması yapılmamış, saptanan tespitlerle olgu ve sonuç arasında bir ilişki kurulmak istenmiştir.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Veri toplama amaçlı sorular, görüşmecilere bir form olarak verilmemiştir. Grupların her biri, her görüşmeci beş aynı soru yönlendirmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce şiddet ve gençlik ile ilgili uygulamalı ve teorik araştırmalar taranmış, konuyla ilgili sorular incelenmiş,

²⁰A.g.e., s. 402-403.

araştırmanınamacına göre uygulanacak ve Bingöl’de gençlerin şiddetle ilgili algısını sağlıklı belirleyecek soru/görüşmetarızı oluşturulmuştur.

II. V. ARAŞTIRMA SORU VE CEVAPLARI

Araştırmamız, yüz yüze görüşme tekniğiyle gerçekleştirilen bir çalışma olupelli iki görüşmecinin her birine ayrı ayrı sorulan açık uçlu sorular şu formatta hazırlanmıştır

1- Şiddet kavramıyla ilgili bildiklerini bizimle paylaşır mısın?

2- Bir genç olarak şiddet sizin için olumlu olumsuz ne ifade ediyor?

3- Şiddet kavramıyla ilgili ülkemizde temel eksiklik ve problemler nelerdir?

4- Şiddetle ilgili iyileştirme ve bu problemi sağlıklı bir seviyeye getirmek için neler yapılabilir?

5- Sosyal hizmet nedir ve şiddet bağlamında gençler için SH çalışmaları yeterli midir?

Araştırmamız bir makale çapında olduğu için 52 gencin hepsinin cevapları olduğu gibi verilmemiş; sadece genel şiddet ve kadına şiddet algısına bakışı göstermesi için bazı görüşmecilerin bazı sorulara cevapları doğrudan verilmiştir:

A. Genel Şiddet

1. Şiddet kavramı ile ilgili bildiklerini bizimle paylaşır mısınız?

• Şiddet denildiğinde aklıma gelen ilk şey “Kadına Şiddet”. Tıp alanında yani kendi alanımda konuşmak gerekirse; hastanelerde özellikle hemşirelere gerçekten şiddeti hem sözlü yönden hem de fiziksel yönden uygulanıyor. Tartışmalar ile karşılaştım, kendimde bizzat karşılaştım. Henüz fiziksel anlamda mesleğimde şiddet ile karşılaşmadım.

Hastanede karşılaşmış olduğunuz fiziksel ve sözel şiddeti hastane çalışanları ile mi yoksa hasta ve hasta yakınları ile mi yaşadınız? Hastane çalışanları ile değil genellikle hasta ve hemşire ile ya da bizzat hasta yakınları ile yaşanmaktadır. Hastaların ve yakınlarının psikolojik anlamda kötü olmasından dolayı taarruza geçmektedirler. **Kendi alanınız dışında şiddet denildiğinde aklınıza ne gelmektedir?** Güncel olarak, kadınlara şiddet, çocuklara şiddet günümüzde çok var özellikle kadın ve çocuk şiddetleri aklıma gelenler bunlar. **Bingöl ile diğer şehirlerde olma imkânınız oldu ise kıyaslama yapıldığında Bingöl'de şiddet oranı için ne söyleyebilirsiniz?** Bingöl'de çok görmüyorum. Buradaki insanlar birbirlerine değer ve saygı veren insanlar ben çok karşılaşmadım. Diğer şehirler ile kıyasladığımda iki yıl kadar İstanbul'da yaşadım orada daha çoktu. İnsanlar orada birbirlerine kibar olsalar bile herkes kendi benliğini yaşıyor, burada ise daha çok birbirlerini düşünerek yaşıyor insanlar. Ben ailemde de karşılaşmadım çevremde de karşılaşmadım. Muhakkak vardır ama ben bizzat karşılaşmadım. (M.K, Kız, 18, Lise 4, Hemşirelik Bölümü)

• Şiddet insanın doğasında var ama herkeste aynı şekilde baskın değildir. **Şiddet türleri hakkında bir bilgin var mı sözlü, fiziksel, psikolojik?** Genelde herkes sözlü yapıyor ama çoğu insan söze bakmıyor direkt... **En çok dikkat çeken sence nedir?** Bence sözlü galiba. **Peki, kadına şiddet deyince aklına ne geliyor?** Kadınları güçsüz gösteriyorlar aslında kadınlar çok konuşuyor sonra kocaları sinirleniyor dövüyorlar bir yerde haklılar; ama tabi ki vurmamaları gerek. **Başka şiddet hakkında aklınıza gelen şeyler nelerdir? Mesela bir çocuğa olsun bir hayvana olsun?** Mesela bir öğretmenin

öğrenciye şiddet uygulaması kadar kötü bir şey yoktur. Çünkü küçük yaştaki çocuklar ne görse onu yapıyor; hayatları, karakterleri ona göre şekilleniyor. Karakterimizi şekillendiren şey çevredir. Çevre şiddeti seviyorsa çocukta sever. **Peki, bu şiddetin temel nedeni ne sizce?** İnsanın doğası. **Sadece o mu başka bir nedeni yok mu?** Ve mutsuzluk, mutsuz insan şiddete daha yatkın oluyor. Mutsuzlukta bu ülkede paradan geliyor fakir olanlar daha belki böyledir. (A.G, Kız, 20, Üniversite, 2. Sınıf)

2.Şiddet, bir genç olarak sizin için olumlu olumsuz yönleriyle ne ifade ediyor?

• Şiddetin olumlu bir yönü yoktur. Olumsuz yönü çoktur. Diğer soruda da belirtmiş olduğum gibi iki arkadaş arasında bir şiddet eylemi oluşur. Arkadaşlıklar bozulur, bir ailede şiddet oluşur ailede bozulmalar oluşur. Şiddet iki kişi arasında kalmaz, topluma yayılır. Şiddet virüs gibidir biri yakalanır diğerine geçer böylece topluma yayılır. **Olumsuz yönü tamamen ortadan kaldırmak sizce mümkün ise nasıl ortadan kaldırılabilir?** Şiddetin olumsuz yönünün ortadan kaldırılması için öncelikle kendi ailemizden başlamak gerekmektedir. Daha doğrusu öncelikle insan kendisinden başlayıp sonra ailesine ardından topluma şiddetin kötü bir şey olduğunu öğretmesi gerekir. Bir ailede şiddet önlendiği zaman bir toplumda da önlenmiş olur. (Ş.N, Erkek, 22, Çaycı)

3. Şiddet ile ilgili ülkemizde temel eksiklik ve problemler nelerdir?

• Eğitimsizlik, sosyoekonomik durum, kültürel nedenler (Küçüklükten başlayıp bu yaşımıza kadar ataerkil toplumun dayattıkları),örf adetler kan davaları gibi şeyler yüzünden

Ülkemizde Şiddet var böyle Şeyler Şiddeti normalleŐtiriyor. Kişilere eēitimler verilebilir. İnsanların psikolojisine yönelik destek verilebilir.

• Kişiler birbirlerini tam anlamadan, dinlemeden konuŐtukları için anlaşmazlık ortaya çıkar ve sonucunda Şiddet ortaya oluşur. Aslında hepsinin başında iletişim eksikliēi vardır. Bu eksikliēin oluşumunda aile eēitimi eksikliēi vardır. **Nasıl bir çözüm geliŐtirilebilir?** nce kendimden başlayıp ardından kardeşler sonrasında anne ve babanın eēitilmesi gerekmektedir. Aile eēitildikten sonra kendi çevresine yayar ve böylece Şiddet olmayan bir ortam oluşur. Şiddet, ailede konuŐarak nlendir ise bu olumsuz sonuçlar da nlenebilir. (K.D., Erkek, 19, niversite, 1. Sınıf)

• Sevgisizlik aslında bu son yıllarda azalıyor; çünkü eskiden dedemden falan biliyorum ocuēunu kucaēına alıp sevmiyormuŐ. Kucaēına alıp sevmiyor yani düşün. O ocuklar ne oluyor? Sevgi görmüyor, sürekli baēırma aēırma görüyorlar... (C.N, Erkek, 15, Lise 1)

4. Şiddeti iyileştirme ve saēlıklı bir seviyeye getirmek için neler yapılabilir?

• Temelden alındıēı zaman çocukluktan belki baŐlanması gerekiyor. ocuēun okul öncesi eēitiminde ona aŐılamak gerekmektedir. Küçük yaşta eēitmek mümkün olur. Bugün mesele küçük bir p atıyoruz, ocuk bizi uyarabilir. Neden? Çünkü artık bilinçli çocuklar yetiŐiyor. **Şiddet azaltılabilir mi ya da tamamen ortadan kaldırılabilir mi?** Ben sanmıyorum tamamen ortadan kaldırılacaēını; çünkü insan insanın ruhunda bir sinirlilik hali vardır. Şiddet tamamen ortadan kaldırılamaz ama bu enerji başka alanlara kaydırılabilir. Eēitim verilebilir, başka alanlara

yönlendirilebilir, spora yönlendirilebilir, değişik hobilere yönlendirilebilir. Böylece şiddet azaltılabilir. Tamamen ortadan kaldırılamaz; ama azaltılabilir. Önemli olan zaten şiddetin derecesini azaltmaktır. Aile içinde de ebeveynler ile alakalı bir şey aile bireyleri kendi aralarında sorunları çocuklara yansıtmadan halledebilirler. (B. G., Kadın, 27, Üniversite mezunu)

• Ön çalışmalar kesinlikle yapılabilir, bilgilendirme amaçlı ailevi olsun sosyal şekilde olsun üst kurumların dâhilinde olsun bir sohbet şeklinde insanlar bilgilendirilebilir. **Ne hakkında bilgilendirilebilir?** Şiddetin uygulanmaması, yanlış bir şey olduğu hakkında bilgilendirilebilir. Yapılması da güzel sonuçlara yol açar. **Şiddet tamamen ortadan kalkar mı?** Tamamen ortadan kalkma ihtimali düşük bence bunu kişisel yaparsan bir muhabbet şeklinde yapıp çevrendeki yakın insanlara uyarı da bulunursan veya olumlu taraflarını bulabilirsin. Bir topluma hitap etmesi durumunda olumlu bir beklentinin olabileceğini düşünüyorum. **Bir ailede bilgilendirme yapılacağı zaman kime yapılır bu bilgilendirmeye ihtiyacı olan kişi kim?** Ailedeki en baskıcı kişi kimse bilgilendirmenin ona yapılması uygundur. Ailede kişiyi şiddete maruz bırakan kişi kimse ona yapılmalıdır. Genelde bu kim oluyor? Babalar olur, ağabeyler olur diye düşünüyorum. Neneler, dedelerde olur, örnek verilebilir bunlar da eski zihniyette olduğu için kendilerince eski şeylerinden dolayı bu güne yansıtmaya çalışıyorlardır, onlarında bazen baskıcı olduğu söylenebilir... (S. D., Erkek, 25)

5. Sosyal Hizmet nedir ve gençler için sosyal hizmet çalışmaları yeterli midir?

• Toplumlara yararlı bir şeyler kazandırmaktır. Onları yanlış bildikleri bilgilerden, toplumdan duyduğu yanlışlardan, şiddette meyilden uzaklaştırmaya çalışan bir meslektir. **Kimlere yöneliktir Sosyal Hizmet?** İnsanlara yöneliktir, şiddete uğrayan kadına yöneliktir. Gençlere yönelik ise okulumuzdaki rehber öğretmenleri sosyal hizmet eğitiminden geçmiştir muhakkak. Sınıflarda gerekli konferanslar verebilir, videolar hazırlatılabilir. Bu konuda öğrencileri bilinçlendirilebilir. Ailelerimizle görüşebilir. Erkeklerin şiddet konusunda bilinçlendirilmesi lazım, kadınların da çok konuşmaması lazımdır. Şiddete ne olursa olsun kadın layık görülmemelidir. (K.D., Erkek, 19, Üniversite, 1. Sınıf)

• Kişinin kendisi veya çevresi kaynaklı sorunları çözmek, kişinin toplumsal işlevselliğini artırmak, kapasiteyi yenilemek ve kişinin topluma kazandırılması, hayat standartlarını yükseltmeye yönelik yapılan maddi ve manevi çalışmalara sosyal hizmet denir. Toplumda bulunan birçok dezavantajlı gencin faydalandığı sosyal hizmet müdahalesi vardır. Ama bunların pek yeterli olduğunu düşünmüyorum. (B. D., Kadın, 21, Üniversite)

B. Kadına Şiddet

1. “Kadına şiddet” kavramı ile ilgili bildiklerinizi bizimle paylaşır mısınız?

• Şey, doğrusu her gün televizyonlardan, gazetelerden, internette, oradan buradan kısacası çoğu yerden bu kavramı duymaktayız. Bu aslında kadınların ve kız çocuklarının birbir yaşamış olduğu bir şey olarak kanaatimce tanımlanabilir. Yani şöyle düşün abla; 12. Sınıf öğrencisiyim, YGS sınavına girdim. Barajı geçemedim işte. Babam ve annemden bundan ötürü her gün ama her gün şiddet görüyorum gerek psikolojik gerek

fiziksel. Abim beni çoğu kez dövüyor. Annem sürekli giydiğim elbiselere karışıyor. Babam baskı ile beni örttü zaten. Kendi isteğim ile bazı şeyleri yapabilseydim ne güzel olurdu hâlbuki. Onların bu davranışı yüzünden sigaraya başladım. İşte kadına yönelik şiddeti tanımlamak gerekirse kendi yaşantım bunun en büyük örneği olur. Ve şöyle bir durum var kız çocukları, kadınlar, anneler illa bir yerlerde bir şiddet ve istismara maruz kalıyor ama kimsenin ruhu duymuyor. Sizce de bu çok tuhaf değil mi?(M. Y., Kadın, 17 Yaş, Lise)

• Kadına yönelik şiddet; hemen hemen bütün toplumlarda gözlemlenen ve kişilerin babalarından, ağabeylerinden, yakın çevrelerinden, eşlerinden dayak yemesi ve alçak görülmesi bence. Ama bu demek olmuyor ki her kadın şiddet görmekte. Açık konuşmak gerekirse belki insanların çoğu bu durumu yadırgayacak; ama ben kendi karımdan şiddet görmekteyim. Eve gitmeye korkuyorum, bana sürekli sende adam mısın? diyor. Hatta beni çoğu kez oklava ile kovalıyor. Onun yüzünden çocuklarımın yüzüne bakamıyorum.(K. Ç., Erkek, 25, İlkokul Mezun)

•

2. Kadına şiddet, bir genç olarak sizin için olumlu olumsuz ne ifade etmektedir?

• ...Ya kadına yönelik şiddet denilince bile insanın aklına ilk olumsuz şeyler geliyor. Herkes bir yerde bir kadına şiddet uyguluyor. Bence hiçbir kadın ölmesin, incinmesin artık. Yaşım o kadar büyük değil zaten. Bir genç olarak daha çok olumsuz ya. Yani özellikle bu konu hakkında izlenim kötü çünkü her yerde bir şiddet. (U. K., Kadın, 25, Lise mezunu)

3. Kadına şiddetle ilgili ülkemizdeki temel eksiklik ve problemler nelerdir?

• Ya şimdi ‘kadına yönelik şiddet’ kavramı ile ilgili tabii ki de ülkemizde birçok eksiklik var. Eğer eksiklik olmasaydı her saat başı hatta dakika başı bir kız, bir kadın, bir anne ölmezdi. Ama o eksiklikler tamamlanabilseydi çok iyi olurdu. Kadınların korunmasına ilişkin yasalar, kanunlar çoğaltılabilir ya. Temel eksiklikler ve problemler...(Katılımcı bir süre düşünüyor). Çok var ya, mesela kadın emniyete gidiyor, şiddet gördüğüne dair suç duyurusunda ya da şikâyetinde bulunuyor herhangi bir koruma alınmadığından ötürü eşi tarafından öldürülebiliyor. Sizce bu büyük bir problem değil mi? Daha kaç insan ölecek? (E. E., Kadın, 27, Üniversite mezunu)

• Ben birçok insanın aksine daha farklı düşünüyorum. Bence temel problemleri konuşmak yerine en büyük problemi konuşmak daha mantıklı olur. Toplum olarak empatiden yoksun olduğumuz müddetçe kadınlar hep ezilecek. Hiç kimse kendini bir kadının yerine koymuyor bence. Empati olmalı en başta toplumu oluşturan bireylerde. (E. B., Kadın, 23, Üniversite-4)

4. Kadına şiddeti iyileştirmek, bu problemi sağlıklı bir seviyeye getirmek için neler yapılabilir?

• Kadına yönelik şiddet noktasında iyileştirme birçok yönden yapılabilir. Toplumumuzu oluşturan bireylere farkındalık oluşturabilme adına konferanslar ya da seminerler düzenlenebilir. Okul derslerinde öğrencilere farkındalık kazandırabilme adına kadın hakları gibi dersler verilebilir. Gerekli kanun değişikliğine gidilebilir. (K. Ç., Erkek, 25)

• İyileştirme ve sağlıklı bir seviyeye getirmek için önem arz eden konularda (tecavüz, şiddet, istismar) kanunlar düzenlenmeli ve kesinlikle toplumların, ailelerin bilinçlenmesi

adına faaliyetler düzenlenebilmelidir. (U. K., Kadın, 25, Lise mezunu)

DEĞERLENDİRME

Bu araştırma toplumsal yaşamın önemli sorunlarından birisi olan şiddetin bireylerde oluşturduğu izlenimleri öğrenmek, görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Bingöl örnekleminde şiddet olgusunun gençlerde algısına ilişkin, toplamda 52 kişiyle yapılan görüşmelerin neticesi olarak şiddetle ilgili bazı verilere ulaşılmıştır. Farklı yaş, eğitim ve cinsiyetlerden oluşan genç görüşmeciler şiddete bakış, şiddeti yorumlama ve şiddet algısı üzerinden bizlere farklı ufuklar açmıştır:

1- Şiddet kavramıyla ilgili bildiklerini bizimle paylaşır mısın, şeklindeki **birinci** soruya verilen cevaplarda Bingöl'deki genç görüşmecilerin şiddet kavramına yabancı olmadığı gibi zihninde şiddet olgusuna dayalı bir şema oluştuğu görülmüştür. Zihinde oluşan bu şemaların çoğu benzer niteliktedir. Şiddet denince sözlü, psikolojik ve fiziksel şiddetin insanların aklına daha çabuk geldiği izlenmiştir. Fiziksel şiddetin yara izlerinin bir şekilde geçtiğini hatta bir görüşmeci esprili bir şekilde bu izlerin estetik ameliyat ile geçebileceğini fakat psikolojik şiddetin uzun vadeli hasara yol açtığını ifade etmiştir. Psikolojik şiddet sonucunda özellikle kadında korku yaratıldığı bu korku sebebiyle kadının toplumsal yaşamın her alanından çekilmesine neden olduğu aktarılmıştır.

Bingöllü gençlerin şiddet hakkındaki fikir ve bilgileri yaşa ve eğitim düzeyine göre değişmektedir. Liseli gençlerin konuyla ilgili daha eğitimsiz ve bilinçsiz olduğu fark ediliyor. Yaş ve

eğitim d¼zeyi arttıka bu konu hakkındaki bilgi ve tespitler de artmaktadır.

Görüşmeciler şiddeti tanımlarken, şiddete yol açan nedenleri sıralarken ve şiddeti önlemeye yönelik çözümler önerirken birbirlerini destekler tarzda cümleler kullanmışlardır. Şiddetin yanlış bir tutum ve davranış olduğu kanısı hâkimdir. Şiddet çeşitleri arasında kadına şiddetin ilk önce ifade edilmesi toplumdaki cinsel ayrımcılık ve zayıf bireye bakışa tercüman bir yaklaşım olarak algılanmıştır.

Gençler, şiddeti olumsuz an, davranış veya olaylara bağlı olarak ortaya çıkan saldırganlık fiili olarak nitelemiş ve şiddetin daha çok uyuşmazlık ve anlaşmazlık sonucu vuku bulunduğunu dile getirmişlerdir. Şiddet insanların birbirine galip gelmek, bir diğerini baskılamak, karşıdaki birey veya gruplara hâkim olmak, onları yönetmek gibi etkilere bağlı olarak sergilediği sözlü ve fiili eylemlilik halidir.

Ülkemizde ve Bingöl’de kadına yönelik şiddet, oldukça fazladır. Bu konuyla ilgili kesin rakamlara ulaşılma zorluğu olsa da istatistiksel verilerle; televizyon, radyo ve gazete haberleriyle bu sayının çok fazla olduğuna ulaşabiliyoruz.

Görüşmelerde sorulara alınan cevaplarda gençlerin *kadına şiddetle* ilgili genel bir bilgiye sahip oldukları, kadına şiddeti haklı ve meşru görmedikleri görülmüştür. Bu durum, bizi toplumun kadın-erkek ilişkilerinde eşitlik istediği gerçeğine götürmektedir. Geçen yıllara oranla günümüzde Türkiye’de kadının insan haklarından yana eşitlikçi değerleri kabul görse de, hala şiddet gören kadınların sayısı azımsanamayacak boyuttadır. Özellikle kimi bölgelerde küçük yaşta evliliklerin, baba zorlamasıyla ve dayakla gerçekleştirildiği dile

getirilmiştir. Kadına yönelik şiddetin birçok boyutu olduğu gibi toplumda derin yaralara yol açan pek çok sonucu da bulunmaktadır. Namus ve şeref kavramının sadece kadına yüklenmesi, ataerkil ve gelenek arka planlı bir aile yapısı kadına bakışta birçok soruna, şiddete ve ölümlere yol açmaktadır.

Kadına yönelik şiddet, günümüzde hem Türkiye’de hem de dünyada toplumların en önemli problemlerindedir. Kadına şiddet, kimsenin onaylamadığı ancak çözüm önerilerinin de pek az olduğu bir durumdur.

Görüşmecilerin önemli bir kısmı kadına yönelik şiddetin en önemli nedeninin toplumun kadına bakış açısı ve kadına biçtiği roller olduğunu belirtmişlerdir. Kadın yemek yapar, kadın çocuk bakar ve kocasına hizmet eder bakış açısı; bir gün kadın yemek yapmadığında ya da yemek tuzsuz olmuş gibi basit nedenlerden ötürü erkeğin kadına şiddet uyguladığını belirten katılımcılar bunu da toplumun sadece kadına biçilen, sadece kadının yerine getirmekle görevli olduğu rollerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Kadına yönelik şiddetin ikinci bir nedeninin kıskançlık olduğu saptanmıştır. Katılımcılar erkeklerin eşlerine bakan bir erkeğin bile faturasını bakan erkeğe değil de kadına gücü yettiği için kadına çıkardıklarını belirterek kıskançlığın şiddetteki etkisini vurgulamışlardır.

2- Şiddet olumlu ve olumsuz yönleriyle sizin için neler çağırıyor,şeklindeki ikinci soruya verilen cevaplarda Bingöllü gençlerde genel olarak olumsuz bir tavır söz konusudur. Herhangi bir insanın dahi telaffuz ettiğinde olumsuz çağrışımlarıyla öne çıkan şiddet kavramına bazı

görüşmeciler, şiddeti mutlak şekilde yanlış, olumsuz, uygunsuz ve zararlı olarak ifade etmiş; bazı görüşmeciler de gereken durumlarda yapılması ve hak edene uygulanması şeklinde olumlu bir bakış açısı belirtmişlerdir. Gereklilik sınırlarında şiddete olumlu yaklaşan görüşmeciler yine de şiddeti bazı durum ve davranışlara özgüleyerek meşrulaştırmamışlardır.

Kişinin yaşadığı çevre, aldığı eğitim, inanç faktörü bir kavram hakkında düşüncenin oluşturulmasında önemli bir etkidir. Birey bu doğrultuda kendine yön çizer, doğru ve yanlışlarını çevrenin zihin algısı ve eğitimin katkıları etkisiyle seçer.

Şiddet veya çalışmamızın bir bölümü olan kadına şiddet kavramıyla ilgili görüşmeciler olumlu bir nokta belirtmemişler; kavramın kendileri için olumsuz bir durum çağrıştırdığını söylemişlerdir. Şiddet olgusunun gençlerde olumsuz çağrışımlarıyla bilinmesi toplumun geleceği adına olumlu bir kazanımdır. Gençler şiddetin bireyde içe kapanıklık, pasifleşmek, öz güven eksikliği; ailede aile içi çatışma, iletişim ve sevgi eksikliği; toplumda ise güvensiz bir ortam, huzursuzluk gibi olumsuzluklara yol açtığını belirtmişlerdir.

Ülkemizin küçük bir profili olan Bingöl'de görüşmeciler şiddete olumsuz bakarken aynı zamanda ülkemizde şiddetin yoğun olarak yaşandığı da bir gerçektir. Türkiye'de son zamanlarda kadına şiddet ve çocuk istismarının bilinçli bir şekilde dile getirilmesinde ve önlenmesi noktasında toplumsal bir refleksin gelişmesinde toplumsal farkındalık, duyarsız kalmama içgüdü ve sosyal medyanın işlevselliği etkili olmuştur.

3- Şiddet ile ilgili ülkemizdeki temel eksiklik ve problemler nelerdir, şeklindeki **üçüncü** soruya Bingöllü gençlerin verdiği cevaplarda konuyla ilgili şu eksiklik ve problemler tespit edilmiştir:

➤ Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde şiddet alanında eğitimler yetersiz kalmakta, bireyler ve özellikle yetişme çağındaki gençlere yönelik eğitim, seminer, konferans ve farkındalık yaratma ile ilgili aktiviteler yeterli olmamaktadır. Okullaşma ve eğitilmiş oranının büyük rakamlara ulaştığı bir dönemde şiddet nedenleri arasında ‘eğitimsizlik’ vurgusunun başat öğeler arasında ifade edilmesi zihinlerde soru işaretleri oluşturmaktadır.

➤ ‘Sevgisizlik, iletişim eksikliği, ön yargı, davranış bozukluğu, eğitimsizlik, bilgisizlik’ gibi belirli davranışlar şiddeti tetikleyen nedenlerdir.

➤ Kadına şiddetle ilgili eksiklikleri bazı görüşmeciler dört noktaya bağlamıştır:

1. Kadının bir insan olduğu ve haklarının olduğu noktasında toplum bilinçsizdir; bu sebeple toplumun kadına biçtiği rollerin dışına çıkan kadının bu davranışını kendine yediremeyen erkekler kadına şiddet uygulamaktadır.

2. Kadının küçüklükten beri birçok geleneksel normlara göre yetiştirilmesi. Mesela kadın şiddete maruz kaldığında bunun aile içi bir sorun olduğunu, bunu kimse ile paylaşmaması gerektiğini ailede öğrenir. Kadın kendisine uygulanan şiddeti gerek toplum gerekse hukuki kurumlarla paylaşmadığı için kadına şiddet sistematik bir hal alıyor ve gittikçe artıyor.

3. Şiddetle ilgili yasaların uygulamada yetersiz oluşu. Kadına yönelik şiddet, taciz, tecavüz gibi suçlar için oluşturulan yasalar yeterlidir; fakat uygulamada ‘iyi hal’

indirimlerinin olması yasaların caydırıcı yönüne hasar vermektedir.

4. İlkokul, lise ve üniversitelerde cinsiyet rolleri daha eşitlikçi bir şekilde tanımlanmadığı ve pratikte uygulama zaafları oluşmaktadır.

➤ Genetik kodlara ve geleneksel arka plana bağlı olarak toplumun temelinde bir şiddet eğilimi mevcuttur, devletin şiddeti önleyici kanun ve yasaları uygulama da yetersiz kalışı, toplum şiddeti meşru görmesi ve insanların çoğunun meseleleri şiddet uygulayarak çözmeye çalışması önemli birer eksikliklerdir.

➤ Şiddeti engellemede caydırıcı cezaların olmaması ve bu çerçevede yasal sistemin düzensiz işlemesi bu sorunun kökten çözülmesine engel teşkil etmektedir.

➤ TV, bilgisayar oyunu, sosyal medya ağları ve popüler kültür gibi unsurlar gizli olarak şiddeti bilinçaltımıza yerleştirmektedir. Batının teknolojik imkanları şiddetle ilgili masum değildir.

4- Şiddetle ilgili iyileştirme ve bu problemi sağlıklı bir seviyeye getirmek için neler yapılabilir, şeklindeki **dördüncü** soruya Bingöllü gençlerin verdiği cevaplarda konuyla ilgili şu öneriler tespit edilmiştir:

➤ Kadına şiddet ile mücadelede devlet kurumlarının kadın örgütleriyle birlikte çalışması önemli ve gereklidir. Yakıcı bir sorun olan kadına şiddetle etkin mücadele ancak devlet kurumlarının ve hükümetlerin kararlılığı ve kaynak aktarımı ile kadın örgütlerinin mücadele deneyimlerinin bir araya gelebildiği noktada mümkün olacaktır.

➤ Devletin sorumlulukları bağlamında en acil ihtiyaç, şiddet mağduru kadınların korunmasıdır. Türkiye

genelinde kadın sığınma evlerinin arttırılması, bağımsız kadın örgütlerinin şiddetle mücadele konusundaki deneyimlerinden yararlanılması gerekmektedir.

➤ Şiddeti önleme ve engellemede kanun ve yasaların geliştirilmesi lazımdır ve caydırıcı cezaların olması elzendir. Gerçekten de çok sert yaptırımlar uygulanırsa insanlar bu kadar rahat bir şekilde şiddet eğilimi göstermezler.

➤ Genel olarak şiddetin kaynağı yanlış eğitimden ve bilinçsiz aile yapısından kaynaklanmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren bu hassasiyetle eğitilen çocuklar, şiddete karşı olacaklardır.

➤ İnsanın genetik yapısının duygular üzerindeki etkisi düşünüldüğünde şiddeti tümüyle ortadan kaldırmak mümkün değildir; ancak eğitim ve bilinçlendirme yöntemlerinin uygulanması şiddeti azaltmada ve önlemede etkilidir.

➤ Şiddet olaylarının en aza indirgenebilmesi için toplum, hak, hukuk ve adalet konusunda bilgilendirilmeli, devlet tarafından şiddete maruz kalan bireye koruma güvencesi verilmeli, şiddet uygulayanlara ağır cezalar verilmelidir. Güvenlikçi bir yasal düzenleme değil güven veren pratiklerle bu iş çözülmelidir.

➤ Kişilerin sportif, kültürel aktivitelere yönelmesi, davranış örgütlülüğü algısıyla empati kurması, otokontrol mekanizmasının işletilmesi şiddeti azaltabilir.

➤ Çocuk Esirgeme Kurumlarında ve Sevgi Evlerinde bulunan bireyler, 18 yaşını doldurduktan sonra yurttan ayrılmaları gerekmektedir. Yurttan ayrılan çocuklar ya annesi ya babası olmayan çocuklardır, onların kurumla bağlarının koparılması bu çocukları sokaklara itmektir. Sokağa itilen bu bireyler daha çabuk suça bulaşmakta, kötü ve

zararlı yollara başvurmakta ve şiddet eğilimi göstermektedir. Devlet kurumlarının ve hükümet erkinin bu bireyler kapsamında çalışmalar yapması, bu bireylere sağlıklı yardımları sağlaması, iş imkânı oluşturmasıönemlidir.

➤ İlk eğitimimizi ailemizden, çevremizden ve okul hayatımızdan almaktayız. **Bir birey neden şiddete başvurur** sorusunun cevabını almak için şiddetle örtüşükolan sistemlerin araştırılması ve bunun öğrenilmesi gerekmektedir; çünkü şiddete başvuranların birçok farklı sebebi olabilir. Şiddetin çözüm olmadığı ve yarardan çok zarar getirdiği anlatmalı ve uygulama aşamasında bireysel ya da grupsal terapilerden faydalanılmalıdır.

➤ Şiddet algısının başladığı nokta olarak bilinen aile ve çevreden başlayarak bilinçlendirme yapılmalıdır. Birçok boyutuyla ele alındığında şiddetin küçük yaşlardan edinilen bir davranış kalıbı olduğu görülür.Yetişme çağındaki çocukların ve gençlerin rol model olarak aldıkları insanlara dikkat edilmelidir. Bu noktada ebeveynlere; okuldaki eğitmen, idareci ve personellere; toplumun tüm katmanlarına öz farkındalık çerçevesinde doğru davranış bilinci aşılmalıdır.

➤ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bu konularda daha fazla çalışmalarda bulunmalı, toplumun her kesimine ulaşmayı hedeflemelidir. Sosyal hizmet kapsamında çocuklara ve gençlere yönelik faaliyetlerde daha hassas olunmalı; model durumdaki kişiler çocukların gözünden hayata bakabilmelidir.

➤ Kadına şiddetin azaltılması ya da yok edilmesi için erkekleri de kadınları da yetiştiren anne ve öğretmenlerin cinsiyet eşitliği konusunda donanımlı olabilmeleri için bilinçlendirilmeleri gerekir. Eşine ekonomik olarak bağımlı

olan kadının ekonomik olarak güçlendirilmesi için pozitif ayrımcılık yapılarak istihdam alanında kadına yer verilmelidir.

➤ Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi eğitimin her kademesinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili ders olmalıdır.

5- Sosyal hizmet nedir ve (dezavantajlı gruplar için en önemli problemlerden biri olan şiddetin önlenmesinde ve diğer sorunların çözülmesinde) gençler için sosyal hizmet çalışmaları yeterli midir, şeklindeki beşinci soruya Bingöl'deki gençlerden bazılarının özellikle lise gençliğinin sosyal hizmetin ne olduğunu bilmediği görülmüş. Sosyal hizmet mesleği her konuda olduğu gibi şiddet konusunda da önemli bir sorumluluk sahibi olan hem bir kurum hem bir meslek dalıdır. Sosyal hizmet devlet çatısı altında şiddet konusunu azaltmak için ve şiddet kavramı ile ilişki kişilerin tedavisi için önemli bir konumda bulunmaktadır. Sosyal hizmet yakın tarihte ortaya çıkan bir meslek grubu olduğundan toplum tarafından henüz yeterince bilinmiyor.

Sosyal hizmet denilince görüşmeciler kişilerin çoğunun aklına yaşadıkları şeylerden dolayı daha çabuk maddi manevi zor bir durumda olan ve çeşitli sıkıntılara maruz kalmış insanlara yardım etme düşüncesi gelmektedir. Bireylerin zihinlerindeki sosyal hizmet algısıyla uygulamada gördükleri sosyal hizmet birbirine uyuşmamaktadır. Sosyal hizmet çalışanlarının yapması gerekenleri tam anlamıyla yapmaması ve mesleğin yeterince tanıtılmaması bireylerin beklediği hizmeti sunamaması insanların zihninde olumsuz bir yer edinmiştir.

Çalışmacı grup tarafından sosyal hizmeti bilmeyen görüşmecilere bu konuda bilgi verildikten sonra aynı soru tekrar yöneltmiştir. Gençlerin verdiği cevaplarda konuyla ilgili şu yaklaşımlar tespit edilmiştir:

➤ Kendilerine dönük güçlü ve somut bir sosyal hizmet çalışmasını çoğunlukla bilmeyen gençler bu soruya kolaylıkla cevap verebilmişler ve ‘ Sosyal çalışmaları yetersizdir; eğer yeterli olsaydı gençlerin sorunları ve şiddet her geçen gün artmazdı.’ demişlerdir.

➤ Sosyal hizmetle ilgili çözüm önerisi olarak da ‘Gençlerin yeteneklerine göre etkinlikler arttırılmalı; resim, müzik, spor gibi alanlara yetenekleri olan gençlerin bu yeteneklerini sergileyebilecekleri etkinlik alanları ve imkânları oluşturulmalı ve gençler bu noktada yönlendirilmelidir.

➤ Sosyal hizmet dalı önemlidir ve topluma ciddi katkılar sunmaktadır; ama ülkemizde sosyal hizmetler yetersizdir ve ihtiyaçları karşılayacak bir düzeyde değildir. Bunu dayoksulluk ve şiddet durumlarının fazla oluşuyla örneklendirmişlerdir.

Tablo-1:görüşmecilerin demografik bilgileri de şöyledir:

| | Adı Soyadı | Cinsiyeti | Yaşı | Eğitim Durumu |
|----|-------------------|------------------|-------------|----------------------|
| 1 | M. D. | Erkek | 16 | Lise-1 |
| 2 | A. Y. | Erkek | 18 | Lise-3 |
| 3 | Ş. B. | Kadın | 18 | Lise-3 |
| 4 | Z. D. | Erkek | 18 | Lise-2 |
| 5 | Ö. B. | Kadın | 16 | Lise-3 |
| 6 | D. C. | Kadın | 17 | Lise-4 |
| 7 | . D. | Kadın | 17 | Lise-3 |
| 8 | D. B. | Erkek | 16 | Lise-2 |
| 9 | M. Y. | Kadın | 17 | Lise-3 |
| 10 | C. Ş. | Kadın | 18 | Lise-4 |
| 11 | Ş. Y. | Erkek | 15 | Lise-1 |
| 12 | E. K. | Kadın | 18 | Lise-4 |
| 13 | N. S. | Kadın | 18 | Lise-4 |
| 14 | A. D. | Erkek | 16 | Lise-1 |
| 15 | M. G. | Kadın | 17 | Lise-2 |
| 16 | F. K. | Erkek | 15 | Lise-2 |
| 17 | . K. | Erkek | 16 | Lise-2 |

| | | | | |
|----|-------|-------|----|-------------------------------|
| 18 | . B. | Kadın | 17 | Lise-3 |
| 19 | Ş. Ş. | Kadın | 17 | Lise-3 |
| 20 | M. Ç. | Kadın | 22 | Üniversite-4 |
| 21 | B. K. | Kadın | 21 | Üniversite-4 |
| 22 | Ş. E. | Erkek | 22 | Üniversite-3 |
| 23 | B. A. | Erkek | 22 | Üniveriste-3 |
| 24 | M. E. | Erkek | 23 | Ziraat Fak. 4. sınıf |
| 25 | F. G. | Erkek | 23 | Ziraat Fak. 4. sınıf |
| 26 | C. A. | Kadın | 20 | Patoloji, 1. sınıf |
| 27 | D. B. | Erkek | 25 | İnşaat Teknikerliği, 2. sınıf |
| 28 | B. A. | Kadın | 21 | Üniveriste-2 |
| 29 | R. C. | Kadın | 22 | Üniversite-2 |
| 30 | D. Y. | Kadın | 20 | İngiliz Dili, 2. sınıf |
| 31 | M. V. | Erkek | 19 | Tarih, 1. sınıf |
| 32 | R. S. | Erkek | 23 | Üniversite-3 |
| 31 | E. İ. | Erkek | 23 | Üniversite-3 |
| 32 | Ş. T. | Kadın | 21 | Üniveriste-2 |
| 33 | L. K. | Kadın | 21 | Üniversite-2 |
| 34 | Z. K. | Kadın | 21 | Ziraat Fakültesi, 3. sınıf |
| 35 | H. G. | Kadın | 20 | Veterinerlik, 2. Sınıf |
| 36 | B. Ç | Kadın | 22 | Üniversite-3 |
| 37 | E. B | Kadın | 23 | Üniversite-4 |
| 38 | E. L. | Erkek | 25 | Lise Mezunu |
| 39 | B. B. | Kadın | 22 | Lise Mezunu |
| 40 | C. S. | Erkek | 26 | Serbest Meslek |
| 41 | Ç. G. | Erkek | 23 | Çiğköfteci |
| 42 | Y. K. | Kadın | 23 | Eczacı Çalışanı |
| 43 | B. G. | Kadın | 27 | Üniversite Mezunu/İşsiz |
| 44 | Ş. B. | Erkek | 26 | Doktor |
| 45 | E. A. | Kadın | 27 | Öğretmen |
| 46 | K. Ç. | Erkek | 25 | İlkokul Terk |
| 47 | J. K. | Kadın | 25 | Lise Mezunu |
| 48 | D. T. | Erkek | 22 | Çaycı |
| 49 | E. E. | Kadın | 27 | Üniversite Mezunu |
| 50 | F. A. | Erkek | 28 | Memur |
| 51 | M. A. | Kadın | 28 | Çamaşırhanede Çalışıyor |
| 52 | Ş. D. | Erkek | 25 | Okur-yazar değil |

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele El Kitabı”, www.aile.gov.tr, s. 7-9.

Aziz Şeker, *Şiddet Olgusu Üzerine Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Görevlisi*

Demiröz, Filiz (1999). “Kadına Yönelik İstismar ve Sosyal Hizmet Müdahalesi”. Prof. Dr. Sema Kut’a Armağan: Yaşam Boyu Sosyal Hizmet. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu. 256-275.

Eyüp Taşöz, “Şiddet Ağı”, *Bülten İlam*, İstanbul, Mart 2007, s. 13-16.

Faruk Kocacık, “Şiddet Olgusu Üzerine”, *Doç.Dr. FeramuzAYDOĞAN’ın Anısına Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2001/Cilt 2, Sayı 1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/dergi.php?name1=iibffakultesi&yil=2001&cilt=2&sayi=1>, s. 2.

Gülüm Dağlı, ‘Güldünya Tören’ ve ‘Birgül Işık’ Cinayetlerinin, *Ulusal – Siyasi Gazetelerde Yer Alış Biçimi*, <http://www.academia.edu/24833031/> 17.04.2018, s. 5

Haluk Yavuzer, *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2007, s. 262

Haluk Yavuzer, *Gençleri Anlamak*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2009 (4. Basım), s. 98.

M. Zahit Serarlanve Müslüm Bakır (1988), “Turizm Pazarlamasında Sporun Yeri ve Türkiye Açısından Değerlemesi”, *Pazarlama Dünyası*, Mayıs Haziran, Yıl:2 Sayı:9, s.28-30.

Metin Kılıç, “Gençliğin Şiddet Algısı: Düzce İli Örneği”, *Düzce’de Tarih ve Kültür*(Edt. A. Ertuğrul), Gaye Kitabevi, Bursa 2014, s. 216

Necmettin Özerkmen, “Toplumsal Bir Olgu Olarak Şiddet”, *Akademik Bakış Dergisi (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi)*, Ocak Şubat 2012, s. 2-3.

Sami Şener, *Türkiye’de Gençlik: Beklentiler, Problemler ve Düşünceler*, İnkılap Yayınları, İstanbul 2012, s. 49

Sosyolog Sezer Ayan İle Bir Söyleşi, Sivas 2006,
<http://www.sosyalhizmetuzmani.org/sezerayan.htm>,
17.04.2018

Yener Özen & Abdulkadir Gül, “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren- Örneklem Sorunu”,
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31569>, s. 395,
14.04.2018.

Zeynep Deniz Yöndem & Bayram Bıçak, “Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi ve Öfke Tarzları”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5 Sayı:2 Yıl:2008, s. 3.

Şiddet İle Özdeşleşen Ezârika Fırkasının Bu Bağlamdaki Görüşleri

İbrahim Bayram, Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Giriş

İslami fırkalar içerisinde ortaya koydukları görüşler ve yürürlüğe soktukları uygulamalar itibariyle şiddeti en fazla benimsemiş olan grupların başında gelen Haricîler Müslümanlar üzerinde sürekli ötekileştirici bir dil kullanmış ve bunu kimi fırkaları itibariyle özünde kendi düşüncesine bağlı kimselerde bile pervasız şekilde istimal etmişlerdir. Bu yaklaşımlarının doğal bir sonucu olarak da kendi içinde yirmiye kadar çıkartılan birtakım alt kollara ayrılmışlardır (EbûMansûrAbdülkahir el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-firak ve beyânü'l-fırkati'n-naciyemin-hum, thk. Muhammed Osman el-Huşî, Kahire: Mektebetü'lbn Sina, ts., s. 72;Ebü'l-Muzaffer İmadüddinİsferayînî, et-Tebîrî'd-din ve temyizü'l-fırkati'n-naciyeani'l-fıraki'l-hâlikîn, thk. Kemâl Yûsuf el-Hût, Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1403/1983, s.45.).Hak olan imama itaat yolundan ayrılmış kimseler anlamında kullanılan Havâric (Haricîler) (Ebü'l-FethŞehristanî, el-Milel ve'n-nihal, thk. Ali Mühenna, Ali Hasan Faûr, Beyrut: Dâru'l-Marife, 1414/1993, I, 132; Abdülkadir Şeybe el-Hamd, el-Edyânve'l-firakve'l-mezâhibü'l-muâsıra, Riyad: MektebetüFahd el-Vataniyye, 1433, s. 167), kendilerine bir mezhep ismi verilmesini sağlayacak ölçüde bazı hususlarda ittifak etmişler,kimi konularda ise ihtilafa düşmüşlerdir. Haricîler Hz. Ali'nin tekfiri hususunda birleşmişler, ancak müşrik olarak mı yoksa kâfir olarak mıdinden çıktığıkonusunda ihtilaf etmişlerdir. Yine Necedât fırkası istisna edilirse, her büyük günahı sahibi kişinin kâfir olduğu ve ahirette ebedi cezaya müstahak bulunduğu hususunda da fikir birliğinevarmışlardır (Ebü'l-Hasan el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin ve ihtilafü'l-musallîn,

thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid, Kahire: Mektebetü'n-Nehda'l-Misriyye, 1950, I, 156-157). Zalim imama isyan etmenin vücûbu hususunda da ortak bir düşünceyi savunduğu belirtilen Haricîlerin (Şehristanî, el-Milel ve'n-nihal, I, 134; Abdülkadir Şeybe, el-Edyân ve'l-fırak, s. 168), Ebu'l-Hasen Ali el-Mesûdî'nin (ö. 345/956) aktarımına göre Şürât ve Harûriyyediye anılan kesimi (bunlar zaten Haricîlerin kullandıkları veya onlara verilen isimlerdir), başlangıçta ayrıca Hz. Osman, Hz. Muaviye, ona yardım eden ile onu seven kimselerin tekfiri, zalim sultana başkaldırının gerekliliği ve tahkim olayının iki hakemi Ebû Musa el-Eş'arî ile Amr b. el-As ve onların verdikleri hükümler ile bu hükme rıza gösteren kişilerden beri oldukları konusundada ittifak etmişlerdir (Ebû'l-Hasan Ali b. Hüseyin b. Ali Mes'udi, Mürûcû'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher, Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye, 1425/2005, III, 115-116).

Haricîlerin alt kolları arasında şiddet içeren fikirlerin savunuculuğunu en üst seviyede yapmış olan fırka ise Ezârika olmuştur. Onlar diğer Haricî firkalar arasında sayıca ve güç itibarıyla zirvede olduğu gibi (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 78; Ebû Muhammed b. Ali İbn Hazm, el-Fasl fi'l-milel ve'l-ehva ve'n-nihal, Kahire: Mektebetü's-Selami'l-Alemiyye, ts, IV, 144. Taberi de benzer şekilde onun zamanla gücünün arttığını ve adamlarının çoğaldığını belirtmektedir. Ebû Cafer İbn Cerir Muhammed b. Cerir b. Yezid Taberî, Tarihü't-Taberî: tarihü'l-ümem ve'l-mülûk, thk. Muhammed Ebû'l-Fazl İbrâhim, Kahire: Dârü'l-Maarif, ts., V, 568), cesaret yönüyle de en üst konumda bulunmaktadır (Abdülkadir Şeybe, el-Edyân ve'l-fırak, s. 175.). Liderleri, cesur bir zat olan ve Haricîlerin öncü fakihlerinden kabul edilen (Seyyid b. Ali Marsafî, Rağbetü'l-amil minkitabi'l-kamil, Kahire: Matbaatü'n-Nahda, 1348/1929, VII, 103. 8cilt) Ebû Râşid Nâfî b. Ezrak el-Hanefî (ö. 65/685) (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 78; İsfarayînî, et-Tebisîr fi'd-din, s. 49. Şehristanî, el-Milel ve'n-nihal, I, 137; Ebû'l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim İbnü'l-Esir, el-Kamil fi't-tarih, tsh. Muhammed Yusuf ed-Dekkâk, Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1407/1987, IV, 15; Takıyyüddin Ahmed b. Ali b. Abdülkadir el-Makrizî, el-Mevaiz ve'l-i'tibar bizikri'l-hitat ve'l-asar, 2. Bs., Kahire: Mektebetü's-Sekafeti'd-Diniyye, 1987, II, 354.) olup, aksi yönde kanaatler olmakla birlikte Haricîler arasında ilk farklı görüşü ortaya atan şahıs olarak tavsif edilmektedir (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 157-

158.). Ezârika'nınzihinlerinde taşıyıp uygulamaya soktukları ve üzerinde ittifak ettikleri konular göz önüne alındığında kendilerinin ne kadar şiddete meyilli bir yapıda oldukları açığa çıkmaktadır. Onların bu manadaki görüşlerini, kendilerine muhalif olanları ve kendi fikirlerinde olsalar da hicret edilmesi gereken yerde bunu yapmayı yerinde kalanları (kaade) müşrik kabul etmek (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 78-79), onların eş ve çocuklarını öldürüp (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 79; İbn Hazm, el-Fasl fi'l-milel, IV, 144; İsferyânî, et-Tebşîrî' d-din, s. 50; Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140.) mallarını almayı helal addetmek (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 162; Ahmed Emîn, Duha'l-İslâm, Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısıriyye, 1964, III, 332.), bağıllık bildirenleri çok ağır imtihanlara tabi tutmak (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 79; İsferyânî, et-Tebşîrî' d-din, s. 50.), hiçbir şartta takiyyeyi kabul etmemek (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 162.) ve büyük günah işleyenlerikâfir saymak gibi (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 159; Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 141.) maddeler üzerinden aktarmak mümkündür.

Şiddet İçeren Görüş Ve Uygulamaları

Tekfir

Tekfir müessesesini çalıştırırken bunu hem şahıslar ve gruplar düzeyinde hem de genel teorik bir çerçevede ortaya koyan ve ilgili zevatı kâfir addeden Ezârika, bu konuda oldukça katı bir tutum sergiler. İlkiyle alakalı olarak Hz. Ali, tahkim olayında işin hakemlik kısmını üstlenen Ebû Mûsâ el-Eş'arî ve Amr b. el-As gibi sahabeyi tekfir ederler (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 159). Bunlara Hz. Osman, Hz. Talha, Hz. Zübeyr, Hz. Aişe (Ebû Abdullah Fahreddin er-Râzî, İ'tikadatu fıraki'l-müslimin ve'l-müşrikin, thk. Ali Sâmî en-Neşâr, Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısıriyye, 1356/1938, s. 46; Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140. Razi burada isimleri zikredilen Hz. Ali, Hz. Osman, Hz. Talha, Hz. Zübeyr ve Hz. Aişe'nin tekfirini tüm Hâricîlere teşmil eder. bk. Fahreddin er-Râzî, İ'tikadatu fıraki'l-müslimin, s. 46.) ve Abdullah b. Abbas gibi sahabenin ileri gelenleri ile Hz. Peygamber'in eşini de dâhil ederler. Onlarla birlikte hareket edenleri de bu kapsama sokarlar (Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140.). Kimi müellifler Ezârika'nın konuyla ilgili görüşünü aktarırken onların bu ismi geçen zevatın bir kısmını tekfir etmeleri yerine onlardan beri

oldukları yönünde kanaat bildirdiklerini ifade ederler. Örneğin Ebu'l-Hüseyin el-Malâfî (ö. 377/987) ve Takiyüddin el-Makrizî (ö. 845/1442), onların Hz. Osman ve Hz. Ali'den teberrî ettikleri yönünde görüş beyan ettiklerini söyler (Ebü'l-Hüseyin Muhammed b. Ahmed b. Abdurrahman Malâfî, et-Tenbih ve'r-red ala ehli'l-ehvave'l-bida', thk. Muhammed Zeynuhum Muhammed Azb, Kahire: Mektebetu Med-bulî, 1413/1992, s. 41. el-Makrizî, el-Mevaiz, II, 354). Makrizî ayrıca onların bu iki zata ta'ndabuldukları yönünde bir bilgi de ilave eder (el-Makrizî, el-Mevaiz, II, 354). Tabii yapılan bu son aktarımlar, Ezârika'nın bu iki sahabenin tekfirini reddettiği anlamına gelmemektedir.

Ezârika'nın içlerinde Bedir savaşına katılmış ve cennetle müjdelenmiş sahabelerin deyer aldığı bu insanlar hakkında ürettiği tekfir fikrini kabul etmek mümkün değildir (Ali Abdülfettah Mağribî, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye: medhal ve dirase, Kahire: Mektebetu Vehbe, 1415/1995, s. 180.). Bu zevatın, zina, hırsızlık veya içki içmek gibi işledikleri büyük günahları olmadığı halde Ezârika ve onlar ile aynı düşünceyi paylaşanlar, akrabaları vali olarak atama veya sulh-hakem olayını kabul etme gibi kendi itikatlarınca günah kabul ettikleri işler üzerinden Hz. Osman ve Hz. Ali'yikâfir ilan ederler. Cemel savaşına katılanları da bu hükmün altına sokarlar (Fehd b. Süleyman b. İbrahim el-Füheyd, Teessüri'l-Havârici'l-muâsırîn biusûli'l-Havârici'l-mütekaddimîn, Riyad: Mektebetü'l-Melik Fahd el-Vataniyye, 1434/2013, s. 38.). Büyük günah işleyen kişinin zahiren cehennemlik olduğunu bildiren sınırlı sayıdaki ayetlerden hareketle insanların tekfir edilmesini anlamak bir nebze mümkünse de, kendilerince bazı hareketleri günah kabul edip oradan da insanların dinden çıktığına hükmetmek ne akli ne de nakli yönden teyit edilebilecek bir görüş olmasa gerektir.

Onlar yaptıkları tekfir işini orada bırakmayıp bunu çok daha rahatsız edici bir boyuta da taşırlar. Örneğin "İnsanlardan kimi de vardır ki, dünya hayatı hakkındaki sözü seni imrendirir ve o, kalbindekine Allah'ı şahit tutar. Oysa o, İslam düşmanlarının

en azılısıdır (el-Bakara 2/204.)” ayetinin tekfir edip kanını döktükleri Hz. Ali hakkında indiğini iddia ederek şiddetin sözlüve psikolojik kısmını da eksik bırakmazlar. Buna bağlı olarak onun katili Abdurrahman İbnMülcem’i ise övgü bildiren bir ayetin mazharı yaparak, “Kimi insan da var ki, benliğini Allah’ın rızasını kazanmaya adar (el-Bakara 2/207)” mealindeki ilahi kelamın onun hakkında indiğini iddia ederler (Şehristanî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140). Böylece düşman belledikleri ve şehit ettikleri bir zatı ayetler üzerinden tahkir etmeye çalıştıkları gibi, onun katilini de yine bir kısım ilahi kelam vasıtasıyla tebci ederler. Bu işten duydukları memnuniyeti ifade bakımından önde gelen kimi şair ve ilim adamlarıdiliyleİbnMülcem’in bu fiilini mizanda ağır gelecek hayırlı bir iş olarak tavsif etmekten de geri durmazlar (Mes’udi, Mürûcü’z-zeheb, II, 323; Şehristanî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140;AhmedEmîn, Duha’l-İslâm, III, 331. Tabii onların bu şahsa övgü sadedinde yazdıkları şiire Ehl-i Sünnet tarafından da karşıt mahiyette reddedici beyitler kaleme alınmıştır. bk.Mes’udi, Mürûcü’z-zeheb, II, 323).

Açıkçası Ezârikailgili ayetlerden Hz. Ali’nin tahkirine, katilinin ise tebcihine yönelik çıkardığı yorumlarda, Kur’an’ı kendi fasit tevillerine uyarlamak suretiyle gerçek manadan tamamen uzak bir fikir üretmiştir. Açıkçası her fırka kendi düşüncelerini Kur’an’a uyarlama babında teviller yapıyor olsa da, onların söz konusu ayetler üzerinde ortaya koydukları düşüncetamamen bir aşırılıktan ibarettir. Onlar Hz. Ali’nin tekfirine hükmederken, tahkim olayına atıf yaparlar. Ancak Müslümanların kanının akıtılmaması için kabul olunan ve Hz. Peygamber’in Hudeybiye Barış Antlaşması’nda sergilediği tutum üzerine bina edilen bu işin onaylanmasından hareketle Hz. Ali’yi kâfiraddetmenin bir karşılığı yoktur (Mağribi, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 180). Yapılan bu işin, tekfiri gerektirmesi bir tarafa o, şer’î olarak övgüye değer bir fiildir. Bu işin günah olması ve ardından onun da küfrü gerektirmesi itibariyle küfür olarak yorumlanması, kendilerinin kötü

niyetini izhar etmekten başka bir anlam taşımamaktadır (Fehd b. Süleyman, Teessürî'l-Havâric, s. 37-38.).

Ezârikatekfir müessesini çalıştırırken, ilgili şahıs için kâfirliğin ötesinde bir mana taşıyan müşrik kelimesini de kullanır. Nitekim ilk Haricî fırka kabul edilen Muhakkime-i Ūlâ'dan ayrıldığı hususlar hakkında kaynaklarda zikredilen bir bilgi onların bu anlayışına ve şiddeti nasıl özümstediklerinedikkat çeker. Abdülkahir el-Bağdâdî(ö. 429/1037) ve İsferyînî'nin(ö. 471/1078) aktardıklarına bakılacak olursa, Muhakkime-i Ūlâ muhaliflerini kâfir olarak nitelerken, Ezârika onları müşrik olarak isimlendirmektedir (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 78; İsferyînî, et-Tebşîrfî'd-din, s. 50.).Böylece onlar kâfir kavramından daha ağır bir mana tazammun eden müşrik kelimesini kullanarak adeta ayrıldıkları fırkanın olayı tahfif eden bir yaklaşımla ele aldıkları gibi bir fikir ihsas etmiş olurlar.

Ezârika'nın tekfir üzerinden şiddete olan meylini, genel anlamda mezheplerinin fikirlerini benimsediği halde, kendilerinin bulunduğu beldeye hicret etmeyen mensuplarını müşrik olarak adlandırmaları üzerinden de (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 79; İsferyînî, et-Tebşîrfî'd-din, s. 50; Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140; Mağribî, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 181.) açık bir şekilde okumak mümkündür. Halbuki Müslümanlar arasında gerçekleşecek bir savaşa dâhil olmayıp kenarda durmak, takdir edilmesi gereken bir tavır olduğu halde onlar buna ilgili kişileri tekfir etmek suretiyle bir karşılık verirler (Mağribî, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 181.). Onlar Allah'ın, kendisiyle savaşılmasını istediği kimselere dönük emrinden sonra bu işten geri duranların kâfir olduğunu iddia ederler (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 162.) ve bu doğrultuda hareket ederler.

Bu hususta Ebu'l-Hasan el-Eş'arî (ö. 324/936), Haricîler arasında ilk ayrılık fitilini yaktığını söylediği Nâfi b. Ezrak'ın (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 157.), kendi beldesine

hicret etmeyenler hakkında kabul ettiği bu müşrik fikriylealakalı olarak bir olay aktarıp bu görüşün nereden çıktığına ışık tutar. Buna göre Haricî fikirleri benimseyen Yemenli bir kadın, aynı düşünceye bağlı bir mevalî ile evlendiğinde, kadının ailesi bundan hoşlanmayıp kendisine baskı yapınca kadın kocasına üçlü bir teklif sunar. Ailesinin kendisini başka biriyle evlendirmeye zorlayacağından korktuğunu belirten kadın, kocasından ya beraberce Nâfi'nin ordusunun bulunduğu beldeye hicret etme ya kendisini dilediği yerde gizleme yahut da kendisini bırakma tekliflerinden birisini kabul etmesini ister. Bunun üzerine adam onu serbest bırakıp yolunu açar. Ardından ailesi onu Haricî olmayan amcaoğluyla zorla evlendirir.Kadının durumu mektupla Nâfi b. Ezrak'a sorulunca, onun meclisinde bulunan bir adam, ne kadının ne de ayrıldığı kocasının yaptıklarının uygun olmayıp onların tek seçeneklerinin Haricîlerin yaşadığı kendi beldelerine hicret olduğunu, bugün bu beldenin hicret esnasındaki Medine konumunda bulunduğunu, nasıl o zaman Mekke'de yaşayan Müslümanlara başka bir hak tanınmadıysa bugün de hiçbir Müslümanın bundan başka bir hakkı olmadığını savunur. Nâfiileaskerlerininbüyük bir kısmı da bu görüşe katılırlar. İlgili olayı ve onların tavrınıbu şekilde aktaran Eş'arî,küfür diyarında bulunup da hurûc etmeyen kimseyi Ezârika'nın kâfir addettiğini ilave eder (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 161-162).

Benimsediği görüşe olan güvenininbir neticesi olarak muhaliflerini müşrik şeklinde yaftalamaktan geri kalmayan Ezârika lideri Nâfi b. Ezrak'ınadamlarına yaptığı bir konuşmayı aktaran İbnCerîr et-Taberîde (ö. 310/923) aslında kendisinin nasıl bir düşünce yapısına sahip olduğuna ve muhaliflerinineden bu şekilde isimlendirdiğine ışık tutar. Bu konuşmasında Nâfi, onların Allah'ın şeriat ve emrini talep uğrunda bu yola çıktıklarını, Kur'an'ın rehberleri, sünnetin ise tabi oldukları bir yol olduğunu söyledikten sonra, kendilerinin hem velayetleri altında bulunan kişilere hem de düşmanlarına

karşı uyguladıkları hükmün Hz. Peygamber'in ashâbı ve düşmanları arasında uyguladığı hüküm gibi olduğunu belirtir. Yine onlara hitaben bugün kendi düşmanlarının Allah ve resulünün düşmanı, o ikisinin düşmanının da bugün kendi düşmanları olduklarını ifade eder. Ardından müşrikler hakkında inen iki ayeti (Tevbe 9/1; Bakara 2/221) kendi muhalifleriyle eşleştirir şekilde okuyan Nâfi, onlarla ilgili alınması gereken tavra işaret eder. Bu çerçevede Allah'ın onlarla dostluk geliştirilmesini, aralarında bulunulmasını, şehadetlerinin kabulünü, kestiklerinin yenilmesini, dini ilim öğrenilmesini, evlenilmesini ve miras ilişkisi kurulmasını yasakladığını savunur (Taberî, Tarihü't-Taberî, V, 567-568.).

Şiddet İçerikli Diğer Düşünce ve Uygulamaları

Ezârikâ'nın benimsediği tek şiddet yolu insanları acımasızca tekfir etmek değildir. Onlar hem bununla alakalı hem de onun dışında savundukları ve uyguladıkları düşünceler ile de bu eğilimlerini açığa çıkarırlar. Kendilerine muhalefet edenlerin öldürülmesine cevaz veren (Fahreddin er-Râzî, İ'tikadatu'firaki'l-müsliminve'l-müşrikin, s. 46.),buna onların eşlerini ve çocuklarını da dâhil eden Ezârika fırkası (Şehrîstanî, el-Milel ve'n-nihal, I, 140.) bunun fikri arka planını da ortaya koyar. Bu çerçevede liderleri olan Nâfi b. Ezrak'ın müşriklerin çocuklarının kanlarının helal olduğu yönündeki görüşe nasıl ulaştığı hususunda kaynaklarda bazı bilgiler aktarılır. Buna göre Nâfi'nin yanına gelen bir adam, kendilerine muhalefet edenlerin müşrik olup çocuklarının kanlarının helal olduğu ve ebedi cehennemde kalacakları yönünde bir iddia ortaya atar ve bu görüşünü ispatamacıyla bir ayet okur. "Nûh dedi ki: "Rabbim, yeryüzünde kâfirlerden tek kişi bırakma. Çünkü sen onları bırakacak olursan, senin kullarını şaşırtıp saptırırlar ve onlar, kötülükte sınırı aşan (facir'den) kafirden başkasını doğurmazlar (Nûh71/26-27.)" ayetini kafirlerin ve onların çocuklarının durumunu tayin eden bir delil olarak kullanır. Bunun üzerine Nâfi de o çocukların ebedi cehennemlik olduğunu kabul ettikten sonra, imanın izhar edilmediği yerin

dâr-ı küfr olduğunu, oradabulunan insanların kestiklerinin yenilmeyeceğini, onlarla evlilik ve miras ilişkisi kurulmayacağını, oradan kendi beldelerine gelen kimselerin imtihana tabi tutulacağını, onların Arap müşrikleri gibi olup kendilerine İslam'dan başka seçenek sunulmayacağını, kendilerine hicret etmeyip pasif kalan mensuplarının da aynı konumda olacağını ve onlar için takiyyenin helal addedilmeyeceğini belirtir. Bunun üzerine Necde b. Âmir (ö. 72/691[?]), imanını gizleme babından takiyyenin cevazına, pasif kalan kimselerin imandairesinden çıkmayacağına kanıt mahiyetinde birtakım ayetler okuyup kendisine uyan bazı kimselerle birlikte onun yanından ayrılır (Ebü'l-Abbas Muhammed b. Yezid b. Abdülekber el-Ezdi Müberred, el-Kamil fi'l-luğave'l-edeb, thk. Abdülhamid Hindâvî, Riyad: Vizaretü'ş-Şuuni'l-İslâmiyyeve'l-Evkaf ve'd-Da' veve'l-İrşâd, ts., III, 102.).

Bu konuda İbnü'l-Cevzî de (ö. 597/1201), Nâfi b. Ezrak'ın görüşlerine yer verir ve onun şirk diyarında buldukça kendilerinin müşrik olup oradan çıktıklarında ise müslim oldukları yönünde görüş beyan ettiğini söyler. Yine Nâfi'ninkendilerine muhalefet eden kişileri müşrik, kendilerinden olsa bile yaptıkları savaşa iştirak etmeyen kimseleri kâfirolarak gördüğünü belirtir (Ebü'l-Ferec Cemâlüddîn Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed Bağdâdî İbnü'l-Cevzî, Telbisü'l-İblîs, Beyrut: Daru'l-Kalem, 1403, s. 93.). Bu konuya temas eden İbnü'l-Esîr ise (ö. 630/1233) kendisine katılan bazı gruplarla birlikte Nâfi'nin, Allah yolunda hurûc fikriyle Ahvaz'a gidip insanları bu yola davet etmişken, onunla hareket etmeyen Abdullah b. Saffar ile Abdullah b. İbaz ve onların taraftarlarına "kaade" adı verip onları Allah ve resulünün düşmanı ilan ettiğini kaydeder (İbnü'l-Esîr, el-Kamil fi't-tarih, III, 491-492; Ethem Ruhi Fığlalı, "Hâricîler", DİA, XVI, 171.).

Yine İbnü'l-Cevzî bu konuyla alakalı olarak Nâfi'nin müşrik olduğuna hükmettiği Müslümanların eş ve çocuklarının kanını

da helal addettiğini belirttiikten sonra Ezârika'yı da işin içerisine katarak ahmak şeklinde nitelendirdiği bu insanların Hz. Ali ve onunla hareket eden ensar ve muhaciri yanlış üzere görüp kendilerini doğru kabul etmelerinin ve çocukların kanın helal addedip ücreti ödenmemiş bir meyve yemeyi haram saymalarının tuhafılığına dikkat çeker (İbnü'l-Cevzi, Telbisü'l-İblîs, s. 93.).

Gerçekte bir mümini önce tekfir edip ardından onun öldürülmesinin mübah kategorisine sokmak, temel dini kurallara aykırı bir davranıştır. Bu, İslam'ın haram kıldığı ve nehyettiği bir harekettir. Müslümanın canını korumak İslam'ın şiarından bir hüküm olup, böyle bir işe kalkışmak en büyük günahlardan birini teşkil etmekteyken (Mağribi, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 181.) burada apaçık bir şekilde bir Müslümanın kanına helal olmayan yollardan biriyle tevessül vardır.

Bu görüşlerinden de anlaşıldığı üzere Ezârika'nın kendilerini hak yolun tek temsilcisi olarak görmeleri, ashabın ilmini, derecesini ve Kur'an ile sünnet algılarını tahkir etmeleri ve kendi beldeleri dışında kalan yerleri dâr-ı küfür olarak görüp, oradan hicret edilmesini zorunlu kılmaları (Fehd b. Süleyman Teessüri'l-Havâric, s. 131.) ve imanını izhar etmeden burada ölen kimseyi kafir reddetmeleri de (Ebû Hamid İzzeddin Abdülhamid b. Hibetullah İbn Ebü'l-Hadid, Şerhu nehci'l-belaga, Bağdad: Dâru'l-Kitabi'l-Arabî, 1428/2007, IV, 310.) uç bir fikir olarak değerlendirilmelidir.

Öte yandan Nâfi b. Ezrak, aralarında ihtilafın çıktığı Necde b. Âmir'in kendisine uyarı mahiyetinde kaleme aldığı mektubu cevaplandırırken de fikirlerinin arkasında olduğunu belirtir. Burada pasif kalan zayıf Müslümanların katline, çocuklarının öldürülmesine ve onlara emanetlerinin geri verilmesi zorunda olunmadığına onay verdiği savunulan ve bu fikirlerindeki yanlışlığına bir kısım ayetler üzerinden işaret edilen Nâfi, bu iddialara yine bir kısım ilahi kelim örnekleri üzerinden cevaplar verir. Kendisine müşrik hükmü verilen hali hazırdaki pasif müminlerin Hz. Peygamber döneminde Mekke'de

bulunan pasif müminler gibi olmadığını, o dönemdeki müminlerin kaçıp Müslümanlara ulaşma durumu bulunmayan ve Mekke’de baskı altında kalan kimseler olduklarını, halbuki şimdi bu kategoride yer alan kişilerin dini konularda bilgili olup, Kur’an okuduklarını ve durumlarının aynı olmadığını savunur. Ardından şimdiki pasif müminlerle aynı konumda bulunduğunu düşündüğü kişiler hakkında inen “Savaşa giden orduya katılmayan münâfiklar, Allah’ın Resulüne muhalefet edip, cephe gerisinde evlerinde oturup kalmaları sebebiyle sevindiler (Tevbe 9/81).” ve “Bedevîlerden özür bahane edenler, kendilerine izin verilsin diye geldiler, Allaha ve Resulüne yalan söyleyenler de oturdular, muhakkak bunların kâfir olanlarına elim bir azab isabet edecek . (Tevbe 9/90)” şeklinde kınama mahiyetinde inen ayetleri zikrederek onlar hakkında hiçbir iyiliğin düşünülmeyeceğini söyler. Müşriklerin çocuklarının da müşrik olduğu hususunda daha önce zikri geçen ayeti (Nuh 71/26-27) naklederek burada Allah’ın daha henüz doğmamış çocukları kâfir olarak isimlendirdiğini, Nuh’un kavmi hakkında geçerli olan durumun şimdiki insanlar içinde yürürlükte olduğunu belirtir. Aralarında bir fark gözetilemeyeceği hususunda “Sizin kâfirleriniz onlardan daha hayırlı mıdırlar yoksa kitaplarda sizin için bir beraat mı var? (Kamer 54/43)” ayetinin zahirine tutunan Nâfi, sonuç itibarıyla onların Arap müşrikleri konumunda bulunduğunu savunur. Onların emanetlerine (mallarına) yönelik hareketinin de gerekçesine değinen Nâfi, Allah’ın, kendilerine muhalefet eden kimselerin canları gibi mallarını da kendilerine helal kıldığını, onların Müslümanlara ait birfey (Fey, “İslâm devletinin gayri müslim tebaadan aldığı cizye, haraç ve ticaret malları vergilerinin ortak adı” olarak kullanılmaktadır. bk. Mustafa Fayda, “Fey”, DİA, XII, 511.) hükmünde olduğunu belirtir ve kendisine muhalefet eden Necde’yitevbeye davet ederek mektubuna son verir (Müberra, el-Kamil, III, 103-105; İbnEbü'l-Hadid, Şerhu nehci'l-belaga, IV, 311-312.).

Nâfi b. Ezrak'ın ilgili görüşlerini ortaya koyarken kendisinden istidalde bulunduğu ayetlere dair kanaatini bildiren Belâzûrî (ö. 279/892), onun savunduğu söz konusu fikirlere ilahi kelamı tevîl ederek ulaştığını belirtir. Öncesinde, Nâfi'nin görüşlerine etki etmiş olan ilgili şahsı dinledikten sonra onun fikirlerine meyledip “Allah'a ortak koşan müşrikleri nerede bulursanız öldürün” (Tevbe 9/5) ayetini okuduğunu söyler. Çocukların öldürülmesine kendince kanıt olarak kullandığı ayeti (Nuh 71/27) tevîl ettiğini belirterek onun bu ilahi kelamı hakiki manasından çıkardığını ihsas eder. Yine pasif kalan kimselerden teberrî edip onların öldürülmesini helal addetme şeklindeki görüşüne de ilgili ayetin (Tevbe 9/90) tevîli üzerinden ulaştığını ilave eder (Ebû'l-Abbâs Ahmed b. Yahyâ b. Cabir Belazûrî, Ensâbü'l-eşraf, thk. Süheyl Zekkar-Riyad Zirikli, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1996/1417, VII, 144-145.).

Nâfi b. Ezrak'ın savunduğu bu görüşlere sadece kendisinden ayrılan Necde b. Âmir değil, Abdullah b. Saffâr ve Abdullah b. İbâz gibi sonradan kendilerine Sufriyye ve İbadiyye fırkaları nispet edilen zevat da karşı çıkar ve onlar Nâfi'ye bu muhalefetlerini bildiren bir mektup yazarlar. Onun pasif kalan kişiyi tekfir eden, savaştan önce onların mallarını helal addeden ve çocukların öldürülmesini mubah gören anlayışını reddederler. Hz. Peygamber'in, düşmanlarının canlarını ve mallarını savaş aşamasından sonra helal kıldığına işaret ederler (Belazûrî, Ensâbü'l-eşraf, VII, 146-147.). Bu olaya değinen Taberî ve İbnü'l-Esîr ise Abdullah b. İbâz'ın onun müşrikler hakkında uygulanması gereken hususlara dair söylediklerinin doğru olduğu, ancak bu tabirini içerisine yanlış kimseleri dâhil ettiğiyönünde görüş bildirdiğini söyler (Taberî, Tarihü't-Taberî, V, 568. İbnü'l-Esir, el-Kamil fi't-tarih, III, 492.).

Nâfi b. Ezrak'ın benimsediği görüşlerden anlaşıldığı üzere Ezârîka fırkası, çocukları babalarının hükmüne tabi kılmakta, mümin babanın çocuğunu mümin; müşrik bir babanın evladını ise müşrik olarak değerlendirmekte ve bu ikinci kısımda yer alan bütün çocukları ebedi cehennemlik addetmektedir (el-Eş'ari,

Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 162; Şehristânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 141.). Müşrik bir babanın henüz buluğa ermemiş çocuğunun, sırf babasının kâfirliğinden dolayı ebedi azaba duçar olacağını iddia eden bu düşüncenin savunulacak bir tarafı yoktur. İşlemediği bir suçtan, sadece babasının konumundan ötürü bir çocuğun azaba müstahak olduğunu ileri sürmek, İslam'daki ferdi mesuliyet ve kimsenin başkasının yükünü çekmeyeceği kuralı gereği yanlışlığa mahkûm bir düşüncedir (Mağribî, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 181.).

Öte yandan Ezârika'nın yine bir şiddet yansıması olarak kendi beldelerine hicret eden kimselerin samimiyetini ölçmek adına oldukça acımasız bir yöntem takip ettiği görülür. Buna göre onlar, yanlarına gelen veya onlardan olduklarını iddia eden kimselere, kendilerine olan muhalefetlerinden ötürü esir aldıkları ve ellerinde tuttıkları kişileri ve çocuklarını öldürmekle imtihan ederek, bu işi yapanları iddialarında tasdik etmekte, aksi yönde davranan kişileri ise münafık ve müşrik oldukları iddiasıyla öldürmektedirler (el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 79; İsfereyînî, et-Tebîrî'd-din, s. 50.). Bu yöntemin onlar arasında nasıl ortaya çıktığı hususunda bilgi veren kaynaklar, çizdikleri tabloyla, kaybedilen itidalin ne tür çelişiklere ve sıkıntılara sebep olduğunu açıkça gösterirler. Belirtildiğine göre bu yöntemi ilk kez Abdullah b. Vaz'ın ortaya attığında, mezhebin kendisine nispet edildiği Nâfi b. Ezrak bu fikre karşı çıkıp ondan tövbe etmesini istemişken, bu şahsın ölümünü takiben o ve bağlıları bu görüşe yönelmişler ve doğruluğun bu fikirde olduğunu iddia etmişlerdir. Nâfi, bu görüşe yönelik önceki muhalefetinden dolayı kendisini ve ona muhalefet eden diğer kimseleri küfre nispet etmemişken, kendi kabulünü takiben ona muhalefette bulunanları tekfir etmiştir. Bununla birlikte Ezârikâ, pasif kalanlara yönelik bir tekfir cihetine gitmeyen, kendi beldelerine gelmek isteyenlere karşı devreye soktukları sorgulama sistemini uygulamayan Muhakkime-i Ūlâ'dan beri oldukları yönünde bir ifade kullanmamış, ortaya koydukları bu görüşlerin onlara kapalı

kalmışken kendilerine açık hale geldiğini savunmuşlardır (el-Eş'ari, Makâlâtü'l-İslâmiyyin, I, 158; el-Bağdâdî, el-Fark beyne'l-fırak, s. 79.). Böylece ilgili görüşe ulaşmadan önce bu konuda farklı bir kanaat izhar etmelerinden ötürü kendilerinin herhangi bir tekfire muhatap kalmamaları gerektiğini ihsas etmişlerdir.

Ezârika'nınbu imtihan işini yerine göre karşıdaki kişinin konumuna göre sözlü bir şekilde yaptığı da anlaşılmaktadır. Bu manada onların bir müddet yanında savaşmış oldukları Abdullah b. Zübeyr'in sonradan kendi düşüncelerinde olup olmadığını anlamak ve buna göre hareket etmek için yanına gittikleri ve sorularını kendi ön yargılarına göre şekillendirdikleri görülmektedir (Müberra, el-Kamil, III, 97-98; İbnü'l-Esir, el-Kamil fi't-tarih, III, 490-491.). Onların Hz. Osman hakkında olumsuz şeyler söylemesini bekledikleri Abdullah b. Zübeyr'in kendisini onun dünya ve ahirette velisi ve dostu, onu sevenlerin yardımcısı, düşmanlarının ise düşmanı olduğunu belirtmesi Ezârika'nın ondan beri olduklarını ilan edip yanından ayrılmalarına neden olmuştur (Taberi, Tarihü't-Taberi, V, 566; İbnü'l-Esir, el-Kamil fi't-tarih, 491.).

Öte yandan Ezârika'nın“Üzerlerine savaş yazılınca, hemen içlerinden bir kısmı; insanlardan, Allah'tan korkar gibi, hatta daha çok korkarlar (Nisa 4/77).” ayetindeki kınama ile “Allah yolunda mücadele eder, hiçbir kınayıcının kınamasından da korkmazlar (Mâide 5/54).” ilahi kelamındaki övgüden hareketle (İbnEbü'l-Hadid, Şerhu nehci'l-belaga, IV, 311.) sözlü veya fiili takiiyyeyi kabul etmemeleri de (Şehrîstânî, el-Milel ve'n-nihal, I, 141) bir şiddet unsuru olarak değerlendirilmelidir. Zira bu fikir helakine götürecektir bir durum olsa da kişiye görüşünü açıklamaya icbar anlamı taşımaktadır. Bu anlayış, hiçbir şekilde ortamı ve şartları dikkate almaksızın kişiyi akidesini ortaya koymaya zorlamaktadır. Bu ise aslında bir nevi intihar demektir. Doğruluk her zaman aranan bir nitelik olsa da kişinin bu tavrını

vatanına düşman olan kimseler karşısında da sürdürmesi büyük bir ihanete eşdeğerdir. Yine cesaret güzel bir haslet ise de kişinin harbin gidişatına göre düşmanlarının önünden kaçması caizdir (Mağribi, el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye, s. 181-182). Halbuki Ezârîka'nın burada hiçbir kayıt düşmeksizin mutlak bir şekilde hiç kimseye en küçük bir ruhsat tanımaması, İslâm'ın sınırlı durumlar için de olsa vermiş olduğu bir hakkın insanların elinden alınması anlamına gelmektedir.

Bu görüşleri savunan kişilerin aynı zamanda silahlı bir güç olmaları ve liderleri Nâfi b. Ezrak'ın sadece imamı değil, aynı zamanda komutanları olması onları daha tehlikeli bir hale getirmektedir. Nitekim kaynaklarda zikredilen bilgiler Nâfi'nin sahip olduğu görüşlerden ötürü, onun tehdidine maruz kalan halkı doğaç olarak büyük bir endişeye kapıldığını ortaya koymaktadır. Bu manada onun Basra üzerine yürüyeceği zaman, insanları öldürme ve onları imtihana tabi tutma hususundaki sözlerini işitmiş olan halkın telaş içerisinde bundan korunmak için kimi şahıslara müracaat edip yardım istedikleri, ayrıca ondan ve adamlarından kurtulmak için deve kurban ettikleri belirtilmektedir (Belazûri, Ensâbü'l-eşraf, VII, 148, 152.). Her ne kadar Nâfi, giriştiği bu saldırı neticesinde öldürülmüş, dolayısıyla halka karşı uygulaması muhtemel şiddete dair bir hüküm yürütmek mümkün olmamışsa da, onun fikirlerinin halkta uyandırdığı dehşet dikkat çekicidir. Kimi kaynaklar ise halkın duyduğu endişeyi onun görüşleri üzerinden değil, uygulamaları üzerinden ortaya koymaktadır. Bunlardan birinde Nâfi'nin, aralarından ayrıldığı Haricîlerin Muhakkime-i Ulâ grubuna yazdığı mektuptan sonra çekildiği Ahvaz bölgesi civarında insanları sorgu suale tabi tutma, onların çocuklarını öldürme ve mallarını alma gibi yaptığı işler etrafta yayılınca Basra halkının bundan büyük bir korkuya kapıldığı ve kendilerini onlardan koruyacağını umdukları bir hamiye müracaat ettikleri nakledilmektedir (İbn Ebü'l-Hadid, Şerhu nehci'l-belaga, IV, 313.).

Ezârika'nın genel anlamda uygulamaya soktukları görüşlerinden onların cehaletleri, Kur'an'ı anlamadıkları, sünnete aşinalık kazanmadıkları ve bu halleriyle Hz. Peygamber'in "...Kur'an-ı Kerim'i okuyacaklar, fakat Kur'an-ı Kerim onların gırtlaklarından aşağı geçmeyecek (Buhârî, "Tevhîd", 57.)" dediği kimselere misal teşkil ettikleri anlaşılmaktadır (Ahmed Muhammed Ahmed el-Celî,Diraseani'l-fırak fî tarihi'l-müslimin: el-Havaricve's-Şia, Riyad: Merkezü'l-Melik Faysal li'l-Buhusve'd-Dirasati'l-İslâmiyye, 1406/1986,s. 56.). Çok kısa bir süre varlığını sürdürmüş olan Ezârika, takip ettiği yol ile İslam dünyasının başındaki en tehlikeli fitne unsurlarından biri haline gelmiştir. Kendi fırkalarına mensup olmayan müminlerin müşrik olup öldürülmelerinin caiz olduğu şeklindeki düşüncelerine bağlı olarak nice müslümanın kanını akıtmış, ekonomik, siyasi ve sosyal alanda pek çok tahribata sebebiyet vermiştir (Mustafa Öz, "Ezârika", DİA, XII, 46). Nâfi b. Ezrak sonrasında Ubeydullah b. Beşir, Zübeyr b. Ali, Katare b. el-Fucaeve Ubeyde b. Hilal gibi zevat tarafından temsil edilen Ezârika fırkası (Gönen, 2006, s. 42-43.), zulüm ve baskıyla şöhret bulan, etrafını yakıp yıkan, tarihi kan ve yağmayla dolu olan diğer bütün topluluklar gibi zayıflamış (Ahmed el-Celî,Diraseani'l-fırak,s. 55.) ve tarih sahnesinden silinip gitmiştir.

Sonuç

İslam dünyasında samimiyetinden kuşku duyulmamakla birlikte itidalden uzak bir şekilde hareket eden Haricîlerin en müfrit grubu olarak değerlendirilebilecek olan Ezârika fırkası, şiddet içeren fikirleriyle temayüz etmiştir. Bu olguyu çok yönlü olarak adeta hayatlarının merkezine yerleştiren Ezârika, onun sözlü, fiili ve psikolojik her türlü örneğini sergilemiştir. Sadece Kur'an da yer alan büyük günahlar değil, kendilerince yanlış olarak görülen davranışlar üzerinden de tekfir müessesini çalıştıran Ezârika, aralarında cennetle müjdelenen sahabelerin de yer aldığı pek çok değerli şahsiyeti küfre nisbet

etmiş, kimi zaman bununla da yetinmeyerek ilgili şahısların bir kısmının müşrik olduğuna dahi hüküm vermiştir. Kendilerinden başka hiç kimseye hayat hakkı tanımayan fırka, muhalifi olan herkesimekarşıötekileştirici bir tavır geliştirmekte bir sıkıntı görmemiştir.

Kendilerini hakikatin tek temsilcisi, geriye kalan herkesi kâfir veya müşrik olarak değerlendiren Ezârîka'nın şiddetinden sadece Haricilik dışındaki mezhep mensupları değil, bizzat beraberce hareket ettikleri kendi bağlıları da paylarını almıştır. Bu manada liderleri Nâfi b. Ezrak'ın emrine uymadıkları ve pasif kaldıkları iddiasıyla kimi mensupları da müşrik şeklinde yaftalanmaktan kurtulamamıştır. Bir kişinin iki dudağı arasında bulunan bir sözile kendi bağlılarına dahi kâfir damgası vuran bir yapının bunu diğer müminlere karşı uygulamaktan geri durması düşünülemez için onlar bu alanı oldukça geniş tutmuşlar ve bunu hiç kimsenin kendisini emniyette hissedemeyeceği bir yapıya dönüştürmüşlerdir.

İnsanları tekfir etmenin sonucu olarak birtakım faaliyetlere de yönelen Ezârîka, bu manada insanı dehşete düşürecek görüşlere ve uygulamalara da kapı aralamışlardır. Bu manada muhaliflerinin eş ve çocuklarını da tekfir eden fırka, onların öldürülmesine onay vermiş ve o çocukların ebedi cehennemlik olduklarını iddia etmiştir. Aksini ortaya koyan ayetlere, hadislere ve uygulamalara gözlerini kapayarak kendilerince bir ayetin zahiri üzerinden bu kanaate ulaşmışlardır. Mükellef olmayan çocuklar hakkında böylesine akli ve nakli destekten uzak bir şekilde ileri sürülen bu görüşün hiçbir karşılığı olduğunu düşünmek mümkün değildir.

İnsanların mümin kalabilmeleri için kendi buldukları bölgeye hicret etmelerini de şart koşmuş olan Ezârîka, bu göçün sebep olacağı çeşitli zorluklar üzerinden insanlara ağır bir yük yükledikleri gibi, kendilerine bağlılıklarını ispat sadedinde de onları din ve vicdana sığmayan bir imtihana tabi tutmuşlardır. Elleri tuttukları esirleri, hatta onların

çocuklarını öldürmek üzerinden muhacirleri sınavan Ezârîka hicretin kabulünü, bu işi yapmadaki başarıya bağlamakta bir sıkıntı görmemişlerdir. Öte yandan hiçbir zaman, mekân ve şart altında takıyyeyi kabul etmeyen fırka, bu yönüyle de insanları, canlarını kaybetmeye varabilecek kadar şiddetle, en azından onun riskiyle baş başa bırakmışlardır.

Savundukları görüşleri hakikatintek yansıması olarak gören Ezârîka, bu manada aksi yöndeki bütün düşünce ve fikirleri yanlışlığa mahkûm etmiş, bununla da yetinmeyerek ilgili kimseler üzerinde sürekli bir yaptırım uygulamanın yollarını aramışlardır. Bir meselede sonradan ulaştıkları görüş üzerinden insanları yaftalayan ve onların eş ve çocuklarını da bu kapsama dâhil eden Ezârîka, kendilerinin daha öncesinde farklı düşündüklerini gözden irak etmişler ve muhaliflerine uyguladıkları ilgili müeyyidelere en azından o zaman dilimi için kendilerini muhatap görmemişlerdir. Böylesine benmerkezci ve şiddete eğilimli olan bir düşünce yapısı, eline geçirdiği güç ile etrafına korku ve dehşet yaymaya başlayınca, diğer şiddet politikasından beslenen oluşumlar gibi kısa zaman içerisinde tarih sahnesinden silinip gitmiştir.

Kaynakça

el-Bağdâdî, EbûMansûrAbdülkahir.el-Fark beyne'l-firak ve beyânü'l-fırkati'n-naciyemin-hum.thk. Muhammed Osman el-Huş.Kahire: Mektebetüİbn Sina, ts.

Belâzürî,Ebü'l-Abbas Ahmed b. Yahyâ b. Cabir. Ensâbü'l-eşraf.thk. Süheyl Zekkar-Riyad Zirikli. Beyrut: Dârü'l-Fıkr, 1996/1417.

el-Buhârî, Muhammed b. İsmail.el-Câmiü's-sahîhSahîhu'l-Buhârî. İstanbul: Çağrı Yayınları, 1981.

el-Celî,Ahmed Muhammed Ahmed.Diraseani'l-firak fî tarihi'l-müslimin: el-Havaricve's-Şia.Riyad: Merkezü'l-Melik Faysal li'l-Buhusve'd-Dirasati'l-İslâmiyye, 1406/1986.

Emîn,Ahmed. Duha'l-İslâm.Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısriyye, 1964.

el-Eş'ari,Ebü'l-Hasan.Makâlâtü'l-İslâmiyyin ve ihtilafü'l-musallîn, thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid.Kahire: Mektebetü'n-Nehda'l-Mısriyye, 1950.

Fayda, Mustafa. “Fey”.DİA. XII.

Fığlalı, Ethem Ruhi. “Hâricîler”.DİA. XVI.

el-Füheyd, Fehd b. Süleyman b. İbrahim.Teessüri'l-Havârici'l-muâsırînbiusûli'l-Havârici'l-mütekaddimîn.
Riyad: Mektebetü'l-Melik Fahd el-Vataniyye, 1434/2013.

Gönen,Metin.Ezârika'nın Doğuşu ve Görüşleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

el-Hamd,Abdülkadir Şeybe.el-Edyânve'l-fırakve'l-mezâhibü'l-muâsıra. Riyad: MektebetüFahd el-Vataniyye, 1433.

İbnEbü'l-Hadid, Ebû Hamid İzzeddin Abdülhamid b. Hibetullah. Şerhu nehci'l-belaga.Bağdad: Dâru'l-Kitabi'l-Arabî, 1428/2007.

İbnHazm, Ebû Muhammed b. Ali. el-Faslfi'l-milel ve'l-ehva ve'n-nihal. Kahire: Mektebetü's-Selami'l-Alemiyye, ts.

İbnü'l-Cevzi, Ebü'l-FerecCemâlüddînAbdurrahmân b. Alî b. Muhammed Bağdâdî. Telbisü'l-İblîs, Beyrut: Daru'l-Kalem, 1403.

İbnü'l-Esir,Ebü'l-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim. el-Kamil fi't-tarih.tsh. Muhammed Yusuf ed-Dekkâk. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1407/1987.

İsferayînî,Ebü'l-Muzaffer İmadüddin.et-Tebîrî'd-din ve temyizü'l-fırakati'n-naciyeani'l-fıraki'l-hâlikîn.thk. Kemâl Yûsuf el-Hût, Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1403/1983.

Mağribi, Ali Abdülfettah.el-Fırakü'l-kelamiyyi'l-İslâmiyye: medhal ve dirase.Kahire: Mektebetu Vehbe, 1415/1995.

el-Makrizi,TakıyyüddinAhmed b. Ali b. Abdülkadir. el-Mevaiz ve'l-i'tibarbizikri'l-hıtatve'l-asar. 2. Bs. Kahire: Mektebetü's-Sekafeti'd-Diniyye, 1987.

Malâtî,Ebü'l-Hüseyin Muhammed b. Ahmed b. Abdurrahman.et-Tenbihve'r-red ala ehli'l-ehvave'l-bida'.thk. Muhammed Zeynuhum Muhammed Azb. Kahire: MektebetuMed-buli, 1413/1992.

Marsafî, Seyyid b. Ali. Rağbetü'l-amil minkitabi'l-kamil. Kahire: Matbaatü'n-Nahda, 1348/1929.

Mes'udi, Ebü'l-Hasan Ali b. Hüseyin b. Ali. Mürücü'z-zeheb ve me'âdinü'l-cevher. Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye, 1425/2005.

Müberred, Ebü'l-Abbas Muhammed b. Yezid b. Abdülekber el-Ezdi. el-Kamil fi'l-luğave'l-edeb.thk. Abdülhamid Hindâvî. Riyad: Vizaretü'ş-Şuuni'l-İslâmiyyeve'l-Evkaf ve'd-Da'uve'l-İrşâd, ts.

Öz, Mustafa. "Ezârîka". DİA.XII.

er-Râzî,Ebü Abdullah Fahreddin.İ'tikadatufiraki'l-müsliminve'l-müşrikin.thk. Ali Sâmi en-Neşşâr.Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısriyye, 1356/1938.

Şehristanî, Ebü'l-Feth. el-Milel ve'n-nihal.thk. Ali Mühenna-Ali Hasan Faûr.Beyrut: Dâru'l-Marife, 1414/1993.

Taberî, Ebû Cafer İbnCerir Muhammed b. Cerir b. Yezid.Tarihü't-Taberi: tarihü'l-ümemve'l-mülûk.thk. Muhammed Ebü'l-Fazlİbrâhim. Kahire: Dâru'l-Maarif, ts.

ISBN: 978-975-2489-17-2