

Eğitim, Şiddet ve Psikolojik Danışmanlık: Kapsamlı Bir Değerlendirme

Editor
Mehmet Akif Erdener
Fahri Sezer

BİDGE Yayınları

Eğitim, Şiddet ve Psikolojik Danışmanlık: Kapsamlı
Bir Değerlendirme

Editör: Doç. Dr. Mehmet Akif Erdener - Doç. Dr. Fahri Sezer

ISBN: 978-625-372-349-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.12.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İçindekiler

İngiltere’de Eğitim Sisteminin Gelişimi: Tarihsel Bir Değerlendirme:1870-1980	4
Sümer AKTAN	4
Şiddet; Kökeni Nedenleri ve Türleri	28
Fahri SEZER	28
Erhan TUNÇ	28
Öğretmenlik Uygulaması Dersi Penceresinden “Okullarda PDR Uygulama Dersi”	56
Erhan TUNÇ	56
Mehmet Akif ERDENER	56

BÖLÜM I

İngiltere’de Eğitim Sisteminin Gelişimi: Tarihsel Bir Değerlendirme:1870-1980

Sümer AKTAN¹

Giriş

Üzerinde güneş batmayan imparatorluk olarak anılan İngiltere’nin on sekizinci ve ondokuzuncu yüzyıl boyunca dünyada siyaset, ekonomi, teknoloji ve askeri alanda lider bir ülke olduğu önemli bir tarihsel olgudur (Rule, 2024; Spadafora & Spada, 1990). Avrupa’da güçlü bir politika ve söz sahibi olmasının yanında dünyanın pek çok bölgesinde önemli sömürgeler elde ederek kolonyalist bir anlayışın gelişmesine katkı sunan İngiltere, her ne kadar dünya siyasetindeki rolünü II.Dünya Savaşı sonrası dönemde eski sömürgesi olan Amerika Birleşik Devletlerine kaptırmış olsa da yüksek öğretim ve İngilizcenin Lingua Franca olmasının da etkisi ile dünyada hala itibar gören ve üniversiteleri aracılığı ile dünya eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Welch, 2021).

¹ Prof. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye, Orcid: 0000-0003-2938-7782, saktanus@gmail.com

İngilterenin bu şekilde gelişmesi ve dünya eğitim ve kültürü alanında ilk sıralarda yer almasının tarihsel nedenleri bulunmaktadır. Her ne kadar bu üstünlüğün İngilizce olan ilişkisinde Amerikanın dünyanın askeri alanda önemli bir kutbu olmasının ve soğuk savaşın etkisi olsa da İngiltere'nin özellikle on dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren başlayan eğitim örgütlenmesinin de bu durumda azımsanmayacak bir yeri vardır.

Bu çalışmada İngiltere'de eğitim sisteminin gelişim süreci tarihsel bir perspektiften açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için çalışmada 1870-1980 arası dönem incelenmiştir. Bunun temel nedeni İngiltere'de 1870 düzenlenemsi ile zorunlu temel eğitimin kanunlaşması ve özellikle 1979 ile başlayan Thatcher döneminin neo liberal politikaların başlangıcı olmasıdır. İngiliz eğitim sistemi önce Viktoria Dönemi değerleri ile başladığı eğitim sisteminin inşa sürecine zaman içinde ilerlemeci bir zihniyet ile devam etmiş ve bu anlayış 1980'li yıllarda neo-liberal ve yeni muhafazakârlığa evrilmiştir. Çalışma 1870-1980 arası dönemde eğitim sisteminin inşa sürecini izah ederken aynı zamanda yine bu dönem arasındaki eğitim programlarına da yer vermiştir. Eğitim programlarının 1870-1980 ve Thatcher döneminde nasıl geliştiği de çalışmada irdelenmiştir. Avrupa Birliğinden çıkmasına rağmen yüksek öğretim kurumları ile kendinden bahsettiren İngiliz eğitim düşüncesinin tarihsel süreklilik içinde gelişiminin incelenmesinin özellikle mukayeseli eğitim alanında yapılacak çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

İngiliz Eğitim Sisteminin Gelişimi

İngiltere'de eğitimin örgütlenmesi ve bir sistem halinde örgütlenmesinin tarihsel süreklilik içinde incelenmesi için 1870-1944 arası dönemin irdelenmesi gerekmektedir. 1944 yılında yayınlanan kanun 74 yıllık bir dönemi belirtmekte ve eğitim sisteminde Victoria dönemi değerlerinden ilerlemeci bir zihniyete geçişi temsil etmektedir. 1870 yılında Victoria döneminde yapılan eğitim reformunun ardından 1944 yılında yayınlanan eğitim kanunu ve bu iki olay arasındaki yetmiş dört yıllık süreç eğitim sistemin yapısal anlamda gelişim sürecini göstermektedir (Roach, 2012).

1870 eğitim reformu her ne kadar önemli bir adım olsa da bu sürecin gelişimi on sekizinci yüzyıla kadar inmektedir.

İngiltere’de on sekizinci yüzyılın başlarında erkek öğrenciler için Gramer Okulu tipinde pek çok okul bulunmaktadır. Bu okulların tarihsel gelişimine bakıldığında köklerinin 15. yy’a kadar gittiğini görmek mümkündür (Stone, 1969). Bu okullar dışında yetimler için açılan okullar da dikkat çekmektedir. 1780’lerin sonlarına doğru Robert Raikes isminde bir Metodist papaz tarafından Pazar Okulları kavramı ortaya atılmıştır (Kathan, 1980; Tholfsen, 1980). Pazar Okulları’nın temel amacı: inanmayan insanları Hristiyan inancına çekmek ve onları kilisenin çatısı altında toplamaktır (McCartney, 2019). 1800 yılında bu okulların sayısı 1000’i aşmıştır. John Pounds isimli bir ayakkabı tamircisi ise 1800’lerin başlarında yoksul çocukların okuma- yazma ve bir miktar zanaat öğrenebilecekleri okullar açmaya başlamıştır (Clark, 1969). Bu okulların sayısı 1870’li yıllarda 200 adedi bulmuştur. Bu iki okulun ortak özelliği tamamen özel sektör eliyle kurulması ve hayırseverlerin bağışları ile yaşamalarıdır. İngiltere’de eğitim alanına devleti çekmek için ilk teşebbüs 1807 yılında hazırlanan ve 7–14 yaşları arasında bulunan bütün çocuklara iki yıllık bir öğretim vermek amacı ile kurulması düşünülen Mahalle Okulları Kanun Tasarısıdır. Bu yasa Avam Kamara’sından geçmesine rağmen Lordlar Kamara’sında reddedilmiştir (Barnard, 1966). Bu durumun en olası nedeni İngiltere’de kapitalizmin gelişim sürecinin bu dönemde hızlanması ve üretim açığı olarak yorumlanabilir. On dokuzuncu yüzyıl İngiliz sanayisinde çocuk istihdamının yoğun olduğu bir dönemdir (Honeyman & Goose, 2016). Çocuk işçilerin çok fazla bir şekilde istihdam edildiği İngiliz sanayisinin böyle bir işgücü kaybından uğrayacağı zarar kuşkusuz dönemin aristokratlarını ürkütmüş olabilir.

Bu kanun tasarısının reddedilmesine karşın devlet 1830’lu yılların başlarından itibaren maddi yardımlarda bulunarak eğitime müdahil olmaya başlamıştır. 1833 senesinin ağustos ayında iki özel derneğe 20.000 £ miktarında bir bağış gerçekleştirilmiş ve akabinde 1839 yılında bu ödenek 30.000 £’a çıkarılmıştır. Yine aynı dönem

içerisinde, dağıtılan ödeneklerin nereye ve nasıl harcadığını denetlemek maksadı ile bir Eğitim Dairesi (*Education Department*) kurulmuştur. İngiliz eğitim tarihinde bu kurum eğitim bakanlığının başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Curtis & Boulton, 1960; Daglish, 1996; Dent, 1961).

İngiltere’de kraliyet hükümetinin başbakanı olan Whig partisinden Charles Grey’in eğitime yönelik böyle yüklü bir desteği sunmasının kuşkusuz farklı nedenleri vardır. Öncelikle hükümetin Whig partisinden olması partinin meşruti monarşi taraftarı ve Katolik karşıtı olması bu politikada önemli bir yer tutmuş olmalıdır. Zira bu büyük maddi bağışların dini eğilimleri olan ve İngiliz kilisesine bağlı Ulusal Okul Derneğine yapılması bu amaca yönelik bir eylem olarak ele alınabilir. Dini ve politik saiklerle yapılmış olsa da bu eylem ülkede bir eğitim örgütünün kurulmasına neden olması açısından önemli bir tarihsel süreci göstermektedir. Daha da önemlisi eğitim örgütünün yapılan harcamayı denetlemek için kurulması da ayrıca dikkat çeken bir olgudur.

Whig hükümetinin eğitime desteğinin önemli bir başlangıç olduğu ama bir son olmadığı görülmektedir. Gerçekten de İngiliz hükümetleri özellikle Victoria döneminde eğitim konusunda yaptıkları ile dikkat çekmektedir. Bu önemli adımlardan biri de 9 Ağustos 1870 senesinde onaylanan Temel Eğitim Kanunudur (McCulloch, 2020).

Liberal Partili William Ewart Gladstone başbakanlığı döneminde kabine üyesi William Edward Forster tarafından verilen önerge ile temel eğitimin zorunlu bir eğitim süreci olması kabul edilmiştir. İngiltere’de zorunlu eğitimin kabul edilmesi hükümetlerin eğitim politikası açısından önemli olmakla beraber İngiltere’de eğitimin devlet tarafından ciddiyetle ele alındığının da bir göstergesidir. Zorunlu eğitim devlete belli alanlarda masraflar yüklemektedir. Okulların sevk ve idaresi, tamir ve inşaa ve öğretmen istihdamına kadar farklı boyutları olan bu sürece devletin iştiraki gerçekten de önemli bir gelişmedir. İngilizlerin bu alanda Prusya’dan etkilendikleri açıktır. Prusya, dünyada zorunlu eğitimi

ilk defa kapsamlı bir şekilde uygulayan ülkedir (Rothbard, 1979). Prusyada zorunlu temel eğitim 1763 yılında Kral II. Frederick tarafından yayınlanan bir emirle gerçekleştirilmiştir (Neufeld,1963). Bu zorunlu eğitim sistemi zaman içinde bir çok Avrupa ülkesi tarafından kabul edilmiştir (Soysal & Strong, 1979). 1870 Temel Eğitim Kanunu bu etkilenmenin bir yansıması olarak ele alınabilir.

1870 Temel Eğitim Kanunu

9 Ağustos 1870 tarihinde onaylanan Temel Eğitim Kanunu veya teklifi veren parlamento üyesi W.E. Forster'in soyadı ile [Forster Act] anılan bu kanun İngiltere de zorunlu temel eğitimin esaslarını ortaya koyması ve eğitim örgütünün yapısını oluşturmaları açısından önemli bir girişim olarak ele alınabilir. Forster, parlamentoda yaptığı konuşmada bu yeni eğitim kanunun çalışan sınıfların lehinde bir kanun olduğunu vurgulamıştır. Kanunun yayınlandığı dönemde gerçekten de çalışan sınıfların kanunun çıkması için oldukça etkili olduğu söylenebilir.

1870 Temel Eğitim Kanunun yayınlanmasında etkili olan bir diğer unsur da sosyalizmin düşük gelir grupları arasında yayılmasından duyulan korkudur. Bu korkuyu yenmenin bir yolu olarak zorunlu eğitim bir çıkış yolu olarak görülmüştür (McCann, 1970). Middleton (1970, s.167) 1870 tasarısı üzerine yaptığı analizde Forster'ın parlamento konuşmasında vurguladığı endüstriyel ilerleme ile eğitim arasındaki ilişkiyi vurguladığı satırlara dikkat çekmektedir. Gerçekten de Forster, eğitimin ve özellikle temel eğitimin İngiliz işçi sınıfının niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir değişken olarak hizmet edeceğini öngörmüş ve bu alanda hamle yapılmasında geç kalmanın büyük sorunlara neden olacağını tespit etmiştir.

1870 Temel Eğitim Kanunu İngiltere'de eğitim sisteminin örgütlenmesi ve bir yapı içinde gelişmesinin önünü açmıştır. Kanunun getirdiği önemli yenilikler içinde ilk sırada kilise ve devletin eğitimdeki rolleri gelmektedir. Protestan kilisesinin eğitimdeki rolünü kabul etmekle beraber spesifik olarak herhangi bir mezhebin öğretisi veya dini ritüellerinin okullarda icrasını

yasaklamıştır. Yine ebeveynlere dini eğitime yönelik tercih hakkı sunması da yasanın eğitimde sekülerleşme noktasında önemli bir adım olduğunu göstermektedir.

İkinci bir yenilik olarak okul yönetim kurullarının oluşturulmasıdır. 1870 kanunu ile okul bölgeleri oluşturulmuş ve okul yönetim kurulları işlevsel hale gelmiştir. Eğitimde velilerin sınırlı da olsa maddi destek vermesi de yine kanunda geçen bir maddedir. Bu yeniliklere rağmen okulların eğitim programında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Klasik 3R [Reading-Writing-Arithmetic] programı ve ezber öğretim sürecinde hakimiyetini devam ettirmiştir. Shaw & Shirley (2018) 1870 Kanunu ile ilgili yaptıkları yorumda Viktorya dönemi eğitim programının temel gayesinin yoksul çocukların hayata bakış açılarını genişletmek ve sınıf atlamalarını teminden ziyade hayatta oynayacakları rolün gereklerini öğrenmelerini hedeflediğine vurgu yapmaktadır.

1902 Balfour Kanunu

İngiliz eğitim sisteminin şekillenmesinde rol oynayan bir diğer yasal düzenleme 1902 yılında çıkarılan eğitim kanunu veya yaygın bilinen ismi ile Balfour Kanunudur (Pugh, 1968). Kanun yaklaşık kırk yıllık bir zaman dilimi için İngiltere’de temel eğitimin yapısını değiştirmiş bir kanun olarak dikkat çekmektedir. 1870 Kanunu ile gönüllü eğitim teşkilatının bulunmadığı bölgelerde eğitim işlerinin yürütülmesi için yerel ve geçici okul kurulları oluşturulmuştur. 1902 yılında Muhafazakâr Partinin başbakanı Arthur Balfour kabinesi tarafından çıkarılan yasa ile bu kurullar kaldırılmış ve yerine bölge eğitim kurulları ihdas edilmiştir. Yasa, bu kurullara bölgelerinde ilkokul açılması ve her türlü destekleme faaliyeti ile bu okulları denetlemesi bu kurulların temel görevi olmuştur. Diğer taraftan orta dereceli mesleki okulların kurulması için gerekli alt yapının tesis edilmesi ve bir çeşit ortaöğretim kurumu olan Gramer okullarına tahsisat ayrılması veya yardımların sona erdirilmesi ve öğretmen yetiştirme için okullar açma yetkisini de vermiştir (Robinson, 2002). 1870 Kanunu ile mukayese edildiğinde kilise okullarına ve din eğitime yönelik desteği ile önceki

kanundan açık bir şekilde farklılık göstermektedir.

1918 Fisher Kanunu

I.Dünya Savaşının dönüm noktası olarak görülebilecek bir çarpışmanın olduğu sırada çıkarılan bir kanun olan ve kanunun hazırlanmasında emeği geçen Herbert Fisher'in adı ile -Fisher Act- anılan bu yasal düzenleme İngiliz eğitiminin önemli dönüm noktalarından birisidir. Bir diğer ifade ile İngiliz eğitim sisteminin nasıl şekillendiğini irdelerken üzerinde durulması gereken bir yasa olduğu söylenebilir. Gerçekten de İngilizlerin Alman ordusna karşı başlattıkları Amiens Taaruzu olarak tarihe geçen büyük bir askeri operasyonun başladığı gün mecliste onaylanan bu yasa David L.George hükümetinin eğitim alanında kazandığı büyük bir zafer olarak ele alınabilir. Yasanın getirdiği en önemli yenilik zorunlu eğitim yaşının on dörde yükeltilmesi olmuştur. Bunun yanında ana okullarının yaygınlaştırılması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gibi konularda yasada yer almıştır. Yasaya özellikle toprak sahipleri, sanayiciler ve kilise karşı çıkmıştır. Buna rağmen bu yasanın dönemin İngiliz hükümetinin eğitimin özellikle ortaegitimin yaygınlaşması bağlamında attığı önemli bir adım olarak bakmak mümkündür (Dean, 1970; Sherington, 1976).

1923-1933 Hadow Raporu

İngiliz eğitim tarihinde bir diğer önemli rapor da William Henry Hadow'un soyadı ile anılan ve kendisinin başkanlık yaptığı komite tarafından 1923-1933 yılları arasında yayınlanan bir dizi rapordur. Muhafazakâr Partili Başbakan Stanley Baldwin (1923-1924 / 1924-1929) ve İşçi Partili Başbakan James R. MacDonald (1929-1935) başbakanlığı arasında yayınlanan bu rapor dizisi İngiliz eğitim sisteminin yirminci yüzyıldaki yaşadığı temel problemlere yönelik getirdiği kapsamlı bakış açısı le değerli bir çalışmanın sonucudur (Bedford, 1970).

Hadow Raporu altı farklı konu başlığını incelemektedir. 1923 tarihli ilk rapor erkek ve kız öğrenciler için eğitim programının nasıl farklı bir şekilde tasarlanabileceği problemini irdelemiştir.

Erkek ve kızlar için hazırlanan programların hangi derslerden oluşması gerektiği ve uygulama süreci incelenmiştir. 1924 yılında yayınlanan ikinci rapor eğitimde psikolojik testlere yönelik hazırlanmıştır. Dünyada ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yoğun bir şekilde kullanılan ölçme araçlarının İngiliz eğitim sisteminde kullanılması ve süreçlere ilişkin görüşler bu raporun temel problemidir.

1926 yılındaki rapor ortaokul sonu ve lise çağındaki çocukların eğitimine ayrılmıştır. Raporun en dikkat çeken kısmı ergenlik dönemindeki çocukların eğitim programının bir bütün olarak tasarlanması ve derslerin birbiri ile ilişkili olarak öğretilmesine yönelik vurgudur. Yine okul hayatının sonlarına doğru mesleki açıdan öğrencilere rehberlik yapılması da raporda vurgulanmıştır. 1928 yılında yayınlanan raporun ana teması devlet okullarında okutulacak kitaplardır. Rapor okullarda kullanıla kitapları yetersiz bulmuş ve her okulun mutlaka bir kütüphaneye sahip olması önerilmiştir. 1931 yılında yayınlanan raporun teması temel eğitimidir. Rapor ilkokullarda genel eğitim durumu ve işleyiş üzerine önerilerden oluşmuştur. 1933 yılında yayınlanan rapor anaokullarına ayrılmıştır. Raporda ana okullarına ilişkin 105 adet öneri bulunmaktadır. Bu sayı diğer raporlarda sunulanlardan daha fazladır (Gillard, 2006).

1943 Norwood Raporu

Hadow Raporunun ardından 1941 yılında, raporda belirtilen belirli problemlerin çözümü için yeni bir komisyon atanır. 1941 yılında atanan bu komisyon Ortaokul Eğitim Programı ve Sınav Komisyonu olarak adlandırılır ve başkanlığına eğitimci Cyril Norwood atanır. Komisyonun temel görevi ortaokulların eğitim programları ve öğretim süreci ile sınavlar alanında kapsamlı bir rapor hazırlamaktır. Komisyonun raporu 1943 yılında yayınlanmıştır. Raporun en önemli kararı ortaöğretim basamağını kendi içinde üçlü bir yapıya ayırmasıdır. Buna göre ortaöğretim kademesinde üç farklı türde okul bulunacaktır. Bu okullar akademik açıdan yetenekli öğrencilerin devam edeceği güçlü bir akademik

program uygulayan gramer okullardır. İkinci tür okul teknik eğitm verecek olan teknik okullardır. Üçüncü sırada gelen okul türü ise modern ortaokullar olarak kategorize edilmiştir. Daha çok uygulamalı eğitim veren bir okul türüdür. Norwood Raporu ileri sürdüğü perspektif ile 1944 Butler Raporu için bir temel oluşturmuştur (Tomlinson, 2005).

1944 Butler Eğitim Kanunu

II.Dünya Savaşı devam ederken çıkarılan bir yasa olan ve yasa tasarısını sunan R.A. Butler'ın adı ile anılan bu yasa İngiliz eğitim sisteminin -ortaokul özelinde- yeniden düzenlendiği bir eğitim yasasıdır. Savaş sonrası dönemin eğitim sisteminin ana hatlarını ortaya koyan bu yasa tasarısı dönemin başbakanı Winston Churchill yönetimindeki kabine tarafından parlamentoya sunulmuş ve 3 Ağustos 1944 tarihinde onaylanmıştır. Bu yasa İngiliz eğitim tarihinde ilerici bir hamle olarak da nitelenmiştir (Jeffreys, 1984).

1944 reformu İngiltere için büyük bir felaket olan II. Dünya savaşının en heyecanlı günlerinde kabul edilmiştir. V-1 ve V-2 roketlerinin Londra'yı vurduğu bir dönemde çıkan bu yasa 1967 yılında kabul edilen Plowden Raporuna kadar olan süre içinde etkili olmuş önemli bir kanundur. 1944 eğitim kanunu, savaş dönemindeki koalisyon hükümetinin kendi arasında uzlaştığı demokratik bir uzlaşma olarak nitelenebilir (Tomlinson, 2005). Bu kanun ile ilk ve orta eğitim diğer toplumsal yardım kurumlarından ayrılmış ve okul çocukları için bedava süt, ulaşım hizmetleri ve ücretsiz giyim-kuşam yardımları yürürlüğe konulmuştur (Bridges, 1945).

Orta eğitim süresi 15 yaşına kadar zorunlu olmasına rağmen, öğrencilerin büyük bir kısmının 11 yaşında okuldan ayrılması önemli bir sorun oluşturmuştur. Bu durum aslında İngiliz ekonomisi açısından büyük bir sıkıntı yaratmıştır. 11 yaş öğrencilerin devam edecekleri üst öğretim kurumunun ne olacağına karar verildiği önemli bir yaş basamağı olarak düşünülmüştür. 1944 kanununa göre okullar Gramer, Teknik ve Modern olarak üç gruba ayrılmıştır. Bunun teorik temeli ise 1943 yılında oluşturulan Norwood Komitesi'nin kararlarına dayanmaktadır. Bu komitenin kararlarına

göre insan zihni: akademik, teknik ve pratik olmak üzere üç farklı türden oluşmaktaydı. 11 yaşındaki çocuklar, yetenek ve kabiliyetlerine göre bu üç farklı okul türüne yönlendirilecekti. Bu yaklaşım yönetsel açıdan faydalı olsa bile eğitimsel açıdan tartışmalıdır (Tomlinson, 2005).

1944 eğitim kanunu ile ilk defa eğitim bakanlığı kurulmuştur. Böylece eğitim kurulları kaldırılmış ve eğitimde merkezi bir oluşumun yolu açılmıştır. Bölge eğitim idarelerinin anaokulu, ilkokul, ortaokul ve teknik okullar açması zorunlu bir hal almıştır. 1944 yasasının temel amacı herkese eşit eğitim imkânları sunmak olduğu için zorunlu eğitim yaşı 15'e çıkarılmış ve okulların daha sağlıklı bir biçimde işlemesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 1944 reformu savaş sonrası İngiltere'nin ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve bir ölçüde eğitim alanında sosyal demokrat bir uzlaşmanın ürünü olan bir reform çalışması olarak dikkat çekmektedir.

1967 Plowden Raporu

D.B. Horatia Plowden'in başkanlığını yürüttüğü bir komisyon tarafından hazırlandığı için Plowden Raporu olarak bilinen rapor İngiltere'de ilkokul düzeyinde eğitim felsefesini dönüştüren bir rapordur. Raporun orijinal başlığı "Children and their Primary Schools- Çocuklar ve onların İlkokulları" başlığını taşımaktadır. Bununla beraber komisyon başkanı Barones Plowden'in adı ile kamuoyunda tanınmıştır (Tomlinson, 2005).

Plowden Raporu'nun içeriği incelendiğinde okullarda eğitim ve öğretim sürecinden yönetime ve okul aile birliğinden özel eğitime kadar farklı alanlarda öneriler sunduğu görülmektedir. Bu öneriler içinde ilk sırada okulların aile ile ilişkilerinin düzenlenmesi ve süreklilik sağlanması için bir programın hazırlanması gelmektedir. Okul aile iş birliğinin daha işlevsel bir duruma getirilmesi için alınan bu tedbir aynı zamanda raporun yayınlandığı dönemde bu boyutta bir problem olduğunu da göstermektedir. Yine yoksul bölgelerdeki okulların desteklenmesi ve pozitif ayrımcılık üzerinde önemle durulan bir diğer öneridir. Raporda okul öncesi eğitim için kreşlerin

üç yaşına giren her öğrenciye açık olması, eğitim araştırmalarının her on yılda bir yapılması ve özel eğitim alanında normalin altında ifadesi yerine yavaş öğrenen ifadelerinin kullanılması, okullarda fiziksel cezalandırmanın kesinlikle yasaklanması gibi tedbirlere yönelik öneriler yer almaktadır (Plowden Report, 1967).

Neo-Liberalizm Çağı: Thatcher Politikaları

Plowden Raporundan on iki yıl sonra yeni bir eğitim kanunu parlamentoya sunulmuştur. Margret Thatcher hükümeti tarafından sunulan bu kanun İngiltere'nin ve genel olarak dünyanın bazı ekonomik sorunlarla yüzleştiği bir dönemde çıkarılmıştır. 1968 yılında başlayan öğrenci hareketleri ve 70'li yıllarda gelişen sosyalist hareketler ve petrol krizi gibi olayların gölgesinde İngiltere yeni bir eğitim kanunu hazırlamıştır. Thatcher hükümeti yeni muhafazakarlık ve neo liberal bir eğitim tasarısı hazırlamış ve sunmuştur (Shaw & Shirley, 2018). Gerçekten de Thatcher yönetimi İngiltere de yeni bir dönemin başlangıcı olarak alınabilir. 1970 seçimlerinde başbakan olan Muhafazakâr Partili Edward Heath kabinesinde eğitim bakanlığını üstlenen ve 1970-1974 yılları arasında bakanlık yapan Thatcher 4 Mayıs 1979 yılında Muhafazakâr Parti lideri olarak başbakanlığa atanmış ve 28 Kasım 1990 tarihine kadar başbakanlık görevini yürütmüştür (Ewans, 2018; Goodlad, 2015).

1973'te patlak veren ekonomik kriz ve ardından gelen ekonomik durağanlık, İngiltere siyasetinde egemen olan siyasi partilerin özellikle savaş sonrası dönemde geliştirmiş oldukları Keynes'çi ekonomik ve sosyal politikaları yerine monetarist bir politikayı benimsemeye başlamıştır (McKenzie, 2014). İngiltere'de ekonomi alanında faaliyet gösteren bazı düşünce kuruluşları Avusturyalı ekonomist Friedrich August von Hayek'in düşüncelerini etkili bir biçimde savunmaya başlamıştır. Bu kuruluşlar arasında; *Institute of Economic Affairs*, *The Adam Smith Institute* ve *Centre for Policy Studies* sayılabilir. Bu kuruluşlar daha sonraları Thatcher ve 1981-1986 yılları arasında Eğitim Bakanlığı yapacak olan Keith Joseph'i derinden etkilemiştir (McKenzie,

2014).

1973 sonrası süreçte ortaya çıkan ekonomik durgunluk İngiliz sanayisinin başarısızlığı olarak algılanmıştı. Bu algılamaya eklenen yüksek işsizlik rakamları ve sosyal refah düzeyindeki düşüşün temel nedeni olarak: hükümetlerin, savaş sonrası uygulanmaya başlayan ve sürdürülen sosyal demokrat politikalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden eğitim ve okullarda etkilenmeye başlanmıştı. İlk olarak politik gruplar, sivil toplum kuruluşları ve en sonunda eğitim bakanlığı okulların organizasyon ve işletilmesinde iş dünyasının ya da değişik bir ifade ile serbest piyasa modelinin egemen olduğu bir sistemin egemen olmasında ısrar etmiştir (Dale, 1989).

Eğitim alanında en baskın bir tartışma konusu olan fırsat eşitliği ve ilerlemeci eğitim felsefesi yerini eğitim imkanlarının geliştirilmesi ve okuldan ayrılanların iş bulabilecekleri modern ve dinamik bir ekonominin tesis edilmesi gibi konular almıştır. Bunun bir yansıması olarak Çok amaçlı okullar (*Comprehensive School*) bünyesinde meslek eğitime yönelik yeni bir bakış açısı ortaya çıkmıştır. Ülke içerisinde bu gibi bakış açıları ortaya çıkarken uluslar arası örgütler bünyesinde de önemli gelişmeler İngiliz politikasını etkilemeye başlamıştır. OECD yayınladığı bir raporda, güçlü ve dayanıklı bir ekonominin oluşmasında en etkili unsur olan becerikli iş gücünün ortaya konulmasında eğitim sisteminin çok hayati bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu perspektif kısa bir zaman sonra İngiltere de devlet sınavlarının önemini arttırmıştır. Bu sınavlar artık sadece öğrencilerin hangi okullara devam edeceklerini değil, ulusal ekonominin geleceğinin ne olacağına karar veren önemli birer gösterge haline gelmiştir (Furlong & Philips, 2001).

Thatcher hükümetinin ilk Eğitim Bakanı olan Mark Carlisle (1979–1981) Kasım 1979'dan itibaren çok amaçlı okulların ulusal bir politika konusu olduğunu ilan etmiştir. Yerel yönetimler kendi içlerinde okul sistemlerini sürdürmekte serbest olacaklardı ama çok amaçlı okulların gelişimi konusunda hükümet birinci derecede inisiyatif alacaktı. Muhafazakâr hükümet 80'li yılların başlarından

itibaren eğitim fırsatlarının oranlarını yükseltmek için çok önemli çalışmalar yapmıştır. Bunun yanında özel öğretim kurumları da desteklenmiştir. Bunun temel nedenleri arasında herhalde Muhafazakârların zihin yapılarında yatan seçkin eğitim anlayışının egemen olması önemli bir etkidir.

Hükümet 1980 yılında bir eğitim kanunu çıkararak eğitim alanındaki icraat programına başlamıştır. 1980 eğitim kanununa göre, yerel eğitim idareleri yetenekli çocukların özel okullara girmesine yardım edecekti. Bütün bağımsız okullar kayıt altına alınacaktı. Diğer taraftan yine bu kanun ile ebeveynler okulların sunduğu eğitim imkânları üzerinde görüş beyan edebilecek ve yerel eğitim idareleri tarafından oluşturulan komisyonlarda görev alabileceklerdi. Yerel eğitim idareleri sınavlar ve program hakkında ebeveynlere bilgi verecekti. Her okulun iki öğrenci velisi ve bir öğretmenden oluşan bir idare heyetine sahip olması da yine 1980 eğitim kanunu ile mümkün olmuştur (Tomlinson, 2005).

Thatcher döneminde çıkarılan ve Thatcher'ın neo liberal politikalarının yansıması olan 1980 Eğitim Kanunu tasarruf amaçlı bazı önlemleri uygulamaya koymuştur. Bunlardan belki de en önemlisi ilave desteğe muhtaç olan ailelerin çocukları istisna olmak üzere okullarda verilen ücretsiz yemek ve süt uygulamasına son verilmesidir. 1986 yılındaki Sosyal Güvenlik Kanunu bu uygulamaya önemli bir destek sağlamış ve ücretsiz yemek sağlanması uygulaması sosyal güvenlik yasası ile de kaldırılmıştır.

İngiliz eğitim sisteminin yönetsel anlamda gelişim sürecinin 1980'li yıllarda tam anlamı ile oluştuğu ve kurumsallık açısından da önemli bir gelişim süreci gösterdiği söylenebilir. Yönetim anlamında gelişim süreci böyle bir süreç izlemişken bu sürecin bir diğer boyutunu da eğitim programları oluşturmaktadır. Öyle ki 1870-1980 arası yüz on yıllık dönemde tartışmanın odak noktalarının başında programa ilişkin sorunların ilk sırada geldiği görülmektedir. Bu bağlam içinde İngiliz eğitim sisteminde eğitim program sorunsalının nasıl algılandığını da incelemek gerekmektedir.

Eğitim Programı Üzerine Tartışmalar

Bir eğitim sisteminin yönetim anlayışının gelişimi, okul sisteminin sevk ve idaresi gibi alanlarda alınan tedbir ve yapılan reformların temelindeki amaç eğitim programının hedeflerinin kazandırılmasıdır. Bir diğer ifade ile tüm okul sisteminin esas hedefi okullarda öğretim sürecinin ve değerlendirmenin nitelikli bir şekilde yapılması ve öğrencilerin derslerin kazanımlarını sağlam bir şekilde edinebilmeleridir. Bu önemlidir zira eğitim programı hedeflerine ulaştıkça daha nitelikli bir toplum ve iş gücü yetiştirmek mümkün olmaktadır. Etkileşimi, klikleşmeyi ve bilgi akışını mümkün kılan sistemler, bilgiyi etkin bir şekilde işleyen ve çevresel ve iç dalgalanmalardan kaynaklanan bozulmalara direnen çevresel olarak istikrarlı durumlara ulaşır (Marion & ark., 2016).

Bu durum İngiliz eğitim sisteminde de kendini göstermiştir. 1870 Eğitim Kanunun yayınlanmasının ve bu kanunun ardından yapılan irili ufaklı komisyon çalışmalarının tamamının ana gayesi okullarda eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasıdır. Bu gerçekliğin yanında bir başka problem daha vardır. İngiltere gibi meşruti monarşiyi ve fikir hürriyetini erken bir dönemde gerçekleştiren bir ülkede eğitim programları ile ilgili kararların alınması oldukça yoğun tartışmalara ve başka bir ifade ile güç savaşlarına da neden olmuştur. Tıpkı Amerika Birleşik Devletleri'nde Onlu ve Onbeşli Komite çalışmalarının sancılı geçmesi gibi İngiltere'de de eğitim programı üzerinde tartışmalar meydana gelmiştir.

1870 Kanunu özel olarak temel eğitimin zorunlu olmasına odaklanmış bir kanundur. 5-13 yaş arası çocukların eğitim sistemine dahil edilmesi, çalışan ailelerin çocuklarının eğitim hakkından istifade etmesi kanunun önemli noktalarını teşkil etmektedir. Kanun uzun dönemde devletin eğitime daha çok müdahalesine yol açmış, okumaz yazmazlıkla etkili bir mücadele zemini geliştirmiş ve İngiliz işçi sınıfının daha donanımlı olmasına ve İngiltere'nin rekabet gücüne katkı sunmuştur. Bununla beraber Viktorya Dönemi değerlerinin eğitim programında vurgulandığı daha da ötesi işçi

sınıfının eğitim aracılığı ile dikey bir hareketlilikten ziyade yatay düzlemde sosyal hareketliliğine devam etmesi arzulanmıştır. Uygulanan eğitim programı dönemin klasik program düşüncesinin bir yansımasıdır. Temel olarak uygulanan eğitim programı okuma, yazma ve matematik ile din derslerinden oluşmuştur. İlkokulda sınıflar ilerledikçe programda tarih, coğrafya, fen bilgisi ve müzik yer almıştır (Gordon, 1977; McCann, 1969).

1902 Balfour Kanunu yine önemli bir düzenleme olarak dikkat çekmektedir. Eğitim programı açısından temel eğitim programı aslında 1870'ten çok da farklı değildir. Okuma, yazma, matematik ve din dersleri temel kademedeki yerlerini muhafaza etmiştir. Bununla beraber Fen Bilgisi derslerinin düzeyi 1870'ten daha ileriye gitmiştir. Teknik ve mesleki derslerin sayısı artmış, tarih ve coğrafya derslerinin kapsamı genişlemiştir. Yine yabancı dil öğretimine ilişkin derslerde programda yer almıştır (Reid, 1997).

1902 okul programı incelendiğinde aslında dünyada geniş yankı bulan iş pedagojisi, temel eğitimin kapsamının genişletilmesi gibi kavramların İngiliz okullarında da kendini gösterdiği söylenebilir. Temel eğitim kademesinde mesleki ve teknik derslerin yerinin artması dönemin güncel eğitim söylemi olan iş pedagojisinin bir yansıması olarak alınabilir. Keza Almanya ile devam eden ekonomik ve siyasi rekabetin de bu süreçte rol oynadığı ileri sürülebilir. 1870 sonrasında Prusya önderliğinde birleşen Alman prensliklerinin oluşturduğu Alman İmparatorluğu eğitim ve kültür alanında attığı adımlarla sanayi, ticaret ve ekonomide İngiltere için çok güçlü bir rakip olmuştur. Özellikle 1890 sonrasında Almanya'nın büyük bir deniz gücü oluşturmaya yönelik gayreti İngiltere tarafından dikkatle izlenmiştir. Kuşkusuz İngiltere'nin Almanya'nın bu akıl almaz gelişim sürecinde eğitimin ve devletin eğitime olan müdahalesini takdir ettiği anlaşılmaktadır. 1902 kanununun aslında bunun bir yansıması olduğunu ileri sürmek çok büyük bir abartı sayılamaz.

1918 yılında yayınlanan Fisher Kanunu da İngiltere'de modern bir eğitim sisteminin kurulmasında önemli bir kilometre

taşıdır (Dean, 1970). Okuldan ayrılma yaşını 12'den 14'e yükselten, eğitime erişim imkanlarını genişleten ve 18 yaşına kadar olan genç işçilere zorunlu yarı zamanlı eğitimi getiren Fisher Kanunu İngiliz eğitim sisteminin kurumsallaşmasında ve eğitimin yaygınlaşmasında önemli bir adım olmuştur. Aynı durum eğitim programlarında da görülmektedir. Teknik ve mesleki becerilere yönelik vurgunun artması, pratik beceriler ile ticari ve sanayiye yönelik eğitim düşüncesine yönelik okul programları bu dönemin en önemli gelişmeleri içinde yer almaktadır.

Birinci Dünya Savaşının son günlerinin yaşandığı bir tarihte çıkarılan kanunun eğitim programında odaklandığı noktaların genelde sanayi, mesleki-teknik ve ticaret alanında yoğunlaşmasının savaşın getirdiği güçlüklerle bağlamak mümkündür. İngiltere'nin savaş döneminde özellikle Temmuz 1917'ye kadar Fransa ile -diğer müttefikleri olmasına karşın Batı cephesinin en büyük ortağı Fransadır- götürdüğü mücadele -Temmuz 1917 ilk Amerikan güçlerinin Avrupa'ya geldiği tarihtir- İngiltere'de teknik becerilere sahip işçilerin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Askeri alanda çok büyük bir üretim sürecinin yaşandığı 1914-1918 arası dönem, teknik becerilere sahip insan gücünün stratejik anlamda ne kadar önemli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

1930-1944 arası dönemde eğitim programları savaş sonrası dönemin ve büyük ekonomik buhranın etkilerini göstermektedir. Bu on dört yıllık dönemde savaş öncesi ve savaş süreci olarak bir ayırım yapıldığında, 1930-1939 arası dönemde ilkokulların çekirdek programının pek fazla değişmediği ve standart temel derslerin yine programda yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber 1929 ekonomik buhranın etkilerinin toplumsal yapı içinde etkili olması özellikle yoksul kesimlerin eğitim sistemindeki dezavantajlı durumu gibi sorunlar eğitim sistemini de meşgul etmiştir. Teknik becerilerin önemi ve bu konu ile ilgili yatırımların arttırılması savaş öncesi dönemin özellikler olarak alınabilir.

1939-1944 arası dönem savaş dönemidir. Bu dönemin eğitim ve program anlayışında görülen en önemli farklılaşma sivil savunma

eğitimi, ilk yardım ve ev ekonomisi gibi konuların eğitim programında kendine yer bulmasıdır. Bunun temel nedeni savaş sürecinde özellikle 1940-41 arası dönemde Britanya Savaşı olarak adlandırılan ve Almanya'nın İngiltereye yönelik hava hücumlarının büyük bir artış göstermesidir. İngiltere havadan ve denizden – denizaltılar ile- uğradığı Alman ablukası sayesinde temel ihtiyaç maddelerine erişim noktasında büyük zorluklar yaşamıştır. Ev ekonomisi ve ilk yardım bu korkunç dönemde eğitim programlarına girmiş iki önemli ders olarak dikkat çekmektedir.

1944-1967 arası dönemde İngilterede eğitim alanında ve eğitim programında meydana gelen değişim ve dönüşümler şu şekilde açıklanabilir. Öncelikle savaş sonrası dönemin yeniden yapılanma dönemi olması nedeni ile eğitimde teknik becerilere olan vurgu kendini korumuştur. Sosyal bilimler, yabancı dil de özellikle klasik değil ama çağdaş yabancı dillere yapılan vurgunun artması ve mesleki teknik eğitime yapılan vurgu bu dönemde de kendini göstermiştir. Öğretim analizinde da önemli bir değişim göze çarpmaktadır. Geleneksel öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenen merkezli ilerlemeci bir anlayışı kendini göstermeye başlamıştır. Eğitim programında daha esnek bir anlayış kendini göstermiş ve program tasarısında daha birbiri ile ilişkili konuların yer alması teşvik edilmiştir.

1967 Plowden Raporunu takiben İngiliz eğitim sisteminin daha çocuk merkezli ve daha fazla ilerlemeci bir anlayışı benimsediği görülmektedir. Yine 1968'den itibaren başlayan gençlik hareketleri kendini İngiltere'de de göstermiştir. Sosyal değişim, bilgi-işlem teknolojilerinin gelişmesi gibi faktörler eğitim programında da birtakım değişimleri getirmiştir. özel eğitim lanında daha fazla kapsayıcı tedbirlerin alınması bu dönemde dikkat çekmektedir. Bilgisayar, tasarım ve teknoloji, medya çalışmaları eğitim programında kendine yer bulmuştur. Eleştirel düşünce, bütüncül eğitim ve bireyin potansiyeline yapılan vurgu bu dönemin eğitime yönelik bakış açısını belirtmektedir.

1979 yılında Thatcher hükümetinin iktidara gelmesi-

yukarıda açıklandığı gibi-neo liberal politikalar, bütçe kesintileri, piyasa koşulları gibi unsurların dikkate alındığı bir dönem olmuştur. Bu dönemin eğitim manifestosu olarak alınabilecek bir belge varsa o belge Better Schools veya The White Paper [Beyaz Belge] adı verilen plandır. Better Schools ya da diğer bir ifade ile Beyaz Belge (*The White Paper*) 1980’li yıllar boyunca hükümetin eğitime bakış açısını biçimlendiren temel belge olmuştur. Bu belge içerisinde ifade edilen görüşler etkisini uzun bir dönem sürdürmüştür. Bu belge ile eğitim ile ilgili standartlar tek tip olmaktan çıkarılmış ve yetenek düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Standartların niteliği üzerinde değişikliklerin yapılması da bu belgede gündeme gelmiştir.

İngiltere ve İngiliz toplumunun çok hızlı bir şekilde değişmesi ile teknolojinin her geçen gün gelişmesi okullardaki programların standartlarının sürekli olarak yenilenmesini gerektirmiştir. Beyaz Belge bu konuya da önemle parmak basmıştır. Beyaz Belgeye göre, okulların yegâne ve temel amacı endüstri için ham madde olan insan sermayesini vücuda getirmektir. Farklı ve çok boyutlu bir eğitim programı ile farklı fakat çok becerikli bir iş gücünün meydana getirilmesi İngiliz sanayisi için çok önemli bir konu olmuştur. Bu iş gücü aynı zamanda dünya ile rekabet edebilecek bir biçimde teknolojiye hâkim ve yeniliğe açık bir zihniyete sahip olacaktı. Okulların her zaman hatırlaması gereken esas nokta iş yaşamı için öğrencilerin hazırlanmasının birinci görevleri olduğudur. Endüstri ve ticaret okul’un ana müşterileri arasında yer almaktadır (Better Schools, 1985).

Beyaz Belge’de geçen bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, eğitim bütünü ile iş dünyasının iş gücünü karşılamaya odaklanmıştır. Bu aslında İngiltere için önemli bir güdüleyici faktördür. Sanayi inkılâbının ardından gelen eğitim reformlarında olduğu gibi, 80 lerin sonlarına doğru teknolojiye ileriye adımlar ve dünya politikasında meydana gelen değişimler (Demir perdenin yıkılışı) küreselleşme olgusunun yavaş yavaş ortaya çıkmasına neden olmuştu. Dünya değişiyordu ve İngiltere de bu değişime uyum sağlamak için sanayisinde daha fazla beyaz yakalı personel istihdamına gitmeye başlamıştı. İş gücü niteliği değişiyorsa buna paralel olarak okullarda

verilen eğitimde bundan nasibini almalıydı.

Sonuç

Bu çalışmada on dokuzuncu yüzyılın üzerinde güneş batmayan imparatorluğunun eğitim sisteminin yapılanması ve gelişme sürecinin 110 yıllık dönemi incelenmiştir. 1870 temel eğitim kanunu ile zorunlu temel eğitimi kabul eden İngiltere’de eğitimin temel işlevi hayatta başarılı olabilecek, teknik becerilere sahip birey yetiştirmeye odaklanmıştır denilebilir. 1870 ile 1980 arasında yayınlanan oldukça fazla komisyon raporu bulunmaktadır. Bununla beraber bu çalışmada sadece İngiliz eğitim tarihinde iz bırakmış ve sisteminin gelişme sürecinde etkisi yüksek olan raporlar incelenmiştir. Bütün raporlarda dikkat çeken husus becerili, temel becerilere sahip birey yetiştirme esasına odaklanmıştır. 1970-1902-1918 raporlarında geleneksel öğretim sistemleri etkisini sürdürürken Hadow Raporunun da etkisi ile geleneksel öğretimin yerini daha fazla çocuk merkezli yaklaşımlar almaya başlamıştır. Keza 1944 Butler Yasası bu açıdan oldukça etkili bir metindir denilebilir.

1945 sonrası dönemde birçok kolonisini kaybeden -bunların en önemlisi kuşkusuz Hindistan olmuştur- İngiltere küresel bir güç olmaktan da uzaklaşmaya başlamıştır. Bu durumun temel nedeni kuşkusuz Amerikanın dünya savaşındaki baskın rolüdür. İngiltere’nin on dokuzuncu yüzyıldaki rolünü devralan Amerika, İngiltere’nin gölgede kalmasına neden olmuştur. Bu durumundan kurtulmak isteyen ve yeniden önemli bir politik aktör olduğunu vurgulamaya çalışan İngiltere, eğitim sisteminde attığı adımlarla daha teknoloji odaklı, fen ve matematik okur yazarlığına yönelik ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelmiştir. Özellikle 1970-1974 arası dönemde Muhafazakâr Partili eğitim bakanı Thatcher’in uyguladığı eğitim politikaları İngiltere’de yeni bir dönemin sinyallerini vermiştir. Thatcher’in 1979 yılında başbakan olması İngiltere’nin kaybettiği siyasal ve ekonomik üstünlüğün yeniden kazanılmasına yönelik politikaların uygulanmasına neden olmuştur. 1982 yılında Arjantine karşı Falkland Adaları için yapılan savaşın Thatcher’a büyük bir şöhret kazandırdığı ve İngiltere’nin o şanlı

günlerine duyulan özlemin bir yanışması olduğu ileri sürülebilir.

Thatcher yönetimi eğitimde piyasa koşulları, rekabet ve sermaye odaklı seçimlerin moda olmasına neden olan bir eğitim anlayışının da gelişmesine katkı sunmuştur. Neo liberal eğitim politikaları eğitimi kamuya sunulan bir hizmet yerine bir piyasa ürünü veya bir tüketim malı olarak sunmuştur. Ayrıca bütçeden yapılan kesintilerin de eğitime ayrılan kaynakları azalttığı görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında Thatcher dönemi eğitim politikaları gelişmekte olan bazı ülkeler tarafından da örnek alınmıştır denilebilir.

Kaynakça

Barnard, H.C. (1966). *A history of English education from 1760*. London: University of London Press.

Bedford, J. L. (1970). The origins of the Hadow Report. *Journal of Educational Administration and History*, 3(1), 24-25.

Better Schools (1985). DES. Cmnd 9469. HMSO: London.
<https://www.education-uk.org/documents/official-papers/1985-wp-better-schools-summary.html>

Bridges, C. E. (1945). Education Act 1944. *Probation*, 4(10), 106-108. <https://doi.org/10.1177/026455054500401003>

Clark, E. A. G. (1969). The early ragged schools and the foundation of the Ragged School Union. *Journal of Educational Administration and History*, 1(2), 9-21.

Curtis, S. J. & Boulton, M.E.A. (1960) *An introductory history of English education since 1800*. London: University Tutorial Press.

Daglish, N. (1996) *Education policy-making in England and Wales: The crucible year 1895-1911*. London: Woburn.

Dale, R. (1989) *The state and education policy*. Buckingham: Open University Press.

Dean, D. W. (1970). H.A.L. Fisher, reconstruction and the development of the 1918 Education Act. *British Journal of Educational Studies*, 18(3), 259-276.

Dent, H.C. (1961) *The educational system of England and Wales*. London: University of London Press.

Evans, E. J. (2018). *Thatcher and thatcherism*. Routledge.

Furlong, J. & Philips, R. (2001). *Education, reform and the state: Twenty-five years of policy and practice*. London: Routledge.

Gillard, D. (2006). The Hadow Reports: An introduction. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*.

www.infed.org/schooling/hadow_reports.htm.

Goodlad, G. (2015). *Thatcher*. Routledge.

Gordon, P. (1977). Commitments and developments in the elementary school curriculum 1870–1907. *History of Education*, 6(1), 43-52.

Honeyman, K. & Goose, N. (2016). *Childhood and child labour in Industrial England: Diversity and agency, 1750–1914*. New York: Routledge.

Jeffreys, K. (1984). R.A. Butler, The board of education and the 1944 Education Act. *History*, 69(227), 415–431. <http://www.jstor.org/stable/24419691>

Kathan, B. W. (1980). The Sunday school revisited. *Religious Education*, 75(1), 5-14.

Marion, R., Christiansen, J., Klar, H., Schreiber, C., & Erdener, M. A., (2016). Informal leadership, interaction, cliques and productive capacity in organizations: A collectivist analysis. *The Leadership Quarterly*, 27, 242-260. doi:10.1016/j.leaqua.2016.01.003.

McCann, W. P. (1969). Elementary education in England and Wales on the eve of the 1870 Education Act. *Journal of Educational Administration and History*, 2(1), 20-29.

McCann, W. P. (1970). Trade unionists, artisans and the 1870 Education Act. *British Journal of Educational Studies*, 18(2), 134–150. <https://doi.org/10.2307/3120305>

McCartney, C. (2019). British Sunday schools: an educational arm of the churches, 1900–39. *Studies in Church History*, 55, 561-576. <https://doi.org/10.1017/stc.2018.24>

Mcculloch, G. (2020). Compulsory school attendance and the Elementary Education Act of 1870: 150 years on. *British Journal of Educational Studies*, 68(5), 523-540.

McKenzie, J. (2014). *Changing education: A sociology of*

education since 1944. New York: Routledge.

Middleton, N. (1970). The Education Act of 1870 as the start of the modern concept of the child. *British Journal of Educational Studies*, 18(2), 166–179. <https://doi.org/10.2307/3120307>

Neufeld, J. (1963). Compulsory education in Germany. *ALA Bulletin*, 57(9), 805–805. <http://www.jstor.org/stable/25696774>

Pugh, D. R. (1968). The 1902 Education Act: the search for a compromise. *British Journal of Educational Studies*, 16(2), 164–178.

Reid, W. A. (1997). Principle and pragmatism in English curriculum making 1868-1918. *Journal of Curriculum Studies*, 29(6), 667-682.

Roach, J. (2012). *Secondary education in England 1870-1902: Public activity and private enterprise*. Routledge.

Robinson, W. (2002). Historiographical reflections on the 1902 Education Act. *Oxford Review of Education*, 28(2/3), 159–172. <http://www.jstor.org/stable/1050905>

Rothbard, M. N. (1979). *Education: Free and compulsory*. Alabama: Ludwig von Mises Institute.

Rule, J. (2024). *The experience of labor in eighteenth-century industry*. Taylor & Francis.

Shaw, S., & Shirley, I. (2018). History of education. In Hillary Cooper & Sally Elton Challcraft (Eds.), *Professional studies in primary education* (3rd ed., pp. 17-43). London: Sage.

Sherington, G. E. (1976). The 1918 Education Act: Origins, aims and development. *British Journal of Educational Studies*, 24(1), 66-85.

Soysal, Y. N., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277–288. <https://doi.org/10.2307/2112831>

Spadafora, D., & Spada, J. (1990). *The idea of progress in eighteenth-century Britain*. Yale University Press.

Stone, L. (1969). Literacy and education in England 1640-1900. *Past & Present*, 42(1), 69-139. <https://doi.org/10.1093/past/42.1.69>

The Plowden Report: Children and their Primary Schools (1967). London: Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html>

Tholfson, T. R. (1980). Moral education in the Victorian Sunday school. *History of Education Quarterly*, 20(1), 77-99.

Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. Open University Press.

Welch, P. (2021). Mass Higher Education in England—a Success Story? *Postdigital Science and Education*, 3(1), 48-64.

BÖLÜM II

Şiddet; Kökeni Nedenleri ve Türleri

Fahri SEZER¹
Erhan TUNÇ²

G iriş

Şiddet, toplumların karşılaştığı en yaygın ve zararlı sorunlardan biridir. Fiziksel, duygusal veya psikolojik olarak zarar gören bireylerin sayısı her geçen gün artmakta ve bu durum toplumların sağlıklı gelişimini engellemektedir. Şiddetin nedenleri oldukça karmaşıktır ve psikolojik, sosyolojik ve kültürel faktörlerden kaynaklanabilir.

Şiddet, bireyler arasında fiziksel, psikolojik, cinsel veya ekonomik açıdan zarar verici her türlü davranışı içerir. Şiddet, bireyin kendisine veya bir başkasına yönelik olabileceği gibi toplumun belirli gruplarına veya tüm topluma da yöneltilebilir. Şiddet, bireylerin fiziksel ve ruhsal bütünlüklerini tehdit eden, onları

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-3092-7275, fahrisezer@balikesir.edu.tr

² Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-6328-8545, erhantunc25@gmail.com

korku, çaresizlik ve acıya sürükleyen davranışlardır (Wolff, 1969; Stormer, 2013).

Özetle şiddet, "fiziksel güç veya güç tehdidinin kasıtlı olarak kendine, başka bir kişiye, bir gruba veya topluma karşı kullanılması; ölüm, yaralanma, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu veya yoksunluğa yol açması muhtemel bir hareket" olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2002). Şiddetin çeşitli biçimleri ve farklı boyutları olduğu ve toplumun her kesiminde, her yaş grubunda görülebileceği unutulmamalıdır. Bu açıdan çok geniş bir yelpazede değerlendirilmesi gereken şiddetin türlerinin neler olduğunun bilinmesi önemli bir husustur.

Şiddetin türleri literatürde fiziksel şiddet, psikolojik (duygusal) şiddet, ekonomik şiddet, cinsel şiddet, sosyal şiddet, sistematik veya yapısal şiddet ve siber şiddet başlıkları altında değerlendirilmektedir (Kang & Park, 2015).

Şiddet Türleri

1. Fiziksel şiddet

Fiziksel şiddet, bir kişinin başka bir kişiye fiziksel güç kullanarak zarar vermesi veya tehdit etmesi şeklinde tanımlanır (Wolff, 1969). Bu tür şiddet genellikle vurma, itme, tekmeleme veya darp gibi fiziksel saldırıları içerir. Fiziksel şiddet, bireylerin sağlığına ve yaşam kalitesine ciddi zararlar verebileceği ve yasal olarak yaptırımının olduğu bilinmelidir.

Fiziksel şiddet, ev içi veya aile içi şiddet, okul zorbalığı, sokak kavgaları veya iş yerinde karşılaşılan saldırganlık gibi farklı ortamlarda meydana gelebilir. Bu tür şiddetle başa çıkmak ve önlemek için farkındalığı artırmak, hukuki düzenlemeleri uygulamak, destek mekanizmalarını sağlamak ve bireylerin güvenliğini sağlamak büyük önem taşır (Shook & ark., 2000).

2. Psikolojik (duygusal) şiddet

Kişinin ruhsal sağlığına zarar vermek amacıyla yapılan tehdit, aşağılama, hakaret, manipülasyon, izolasyon gibi davranışları

kapsar (Jackson, & Ashley, 2005). Fiziksel iz bırakmasa da, etkileri zihinsel ve duygusal olarak derin olabilir. Psikolojik şiddet genellikle kişinin kontrolünü sağlamak, güvensizlik yaratmak ve onu manipüle etmek amacıyla yapılır.

Psikolojik şiddete maruz kalan bireyin uzun vadede özgüveninde, benlik algısında ve genel psikolojik sağlığında ciddi sorunlar ortaya çıkabilir. Depresyon ve kaygı bozuklukları yaşayabilir. Uzun vadede ise travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ve duygusal bağımlılık gibi ciddi ruh sağlığı sorunlarına da yol açabilir (Winstok & Sowan-Basheer, 2015).

3. Ekonomik şiddet

Kişinin ekonomik özgürlüğünü ve güvenliğini kısıtlayarak bağımlı hale getirmeyi amaçlayan davranışları içerir. Örneğin, bir bireyin gelirine el koyma, maddi kaynaklarını kontrol etme veya harcama yetkisini kısıtlama, harçlık vermeme, kredi kartına el koyma vb. Ekonomik şiddet, bireyin mali bağımsızlığını kaybetmesine ve zorlayıcı bir bağımlılık ilişkisine girmesine yol açabilir. Buda mağdurların yaşam kalitesini ciddi şekilde etkilenmesine ve uzun vadede psikolojik sorunlar yaşamalarına yol açabilir (Huang & ark.,2013).

4. Cinsel Şiddet

Bireyin rızası olmadan gerçekleştirilen her türlü cinsel temas veya davranışları içerir. Bu durum taciz, tecavüz, cinsel sömürü, cinsel zorbalık gibi durumları kapsamaktadır. Cinsel şiddet, bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını ciddi şekilde zedeleyebilir ve kalıcı travmalara neden olabilir. Mağdurlar, travma sonrası stres bozukluğu (PTSD), anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon gibi psikolojik sorunlarla karşılaşabilir. Ayrıca bu şiddete maruz kalanlar fiziksel sağlık sorunları da (cinsel yolla bulaşan hastalıklar, yaralanmalar vb.) yaşanabilir (Tavara, 2006).

5. Sosyal şiddet

Sosyal şiddet, bireylerin veya grupların, başkalarına yönelik ekonomik, psikolojik veya sosyal güç kullanarak zarar verme veya kontrol sağlama eylemlerini ifade eder. Bu tür bir şiddet, genellikle dolaylı yollardan gerçekleşir ve fiziksel şiddetle sınırlı değildir. Bireyi sosyal çevresinden izole etmek, toplumsal ilişki kurmasını engellemek veya topluma uyum sağlama sürecini sabote etmek amacı güder (Fox & Hoelscher, 2012).

Sosyal şiddet, bireyin arkadaşlarıyla veya ailesiyle ilişkilerini sınırlandırarak toplumsal dışlanmaya yol açabilir. Ayrımcılık, mobbing, zorbalık, toplumsal dışlama bu şiddete örnek durumlardır.

6. Sistematik veya yapısal şiddet

Devlet, kurumlar veya toplumsal yapılar tarafından bireylere veya belirli gruplara uygulanan adaletsiz ve baskıcı uygulamaları içeren şiddet türüdür. Örneğin, belirli etnik gruplara yönelik ayrımcılık, yoksulluk sınırında yaşamaya zorlanma veya insan haklarının ihlali gibi durumlar. Bu tür şiddet, bireylerin veya grupların temel hak ve özgürlüklerinden yoksun bırakılmasına ve fırsat eşitliğinden mahrum edilmesine yol açar. İnsanlara doğrudan fiziksel zarar vermekten ziyade, onları sosyal, ekonomik veya politik açıdan dezavantajlı duruma düşüren yapılarla ilişkili bir durum olarak tanımlanabilir (Jackson & Sadler, 2022). Özellikle, eğitim örgütlerinde yöneticilerin öğretimsel denetim davranışlarının beklenen düzeyde olmaması sorunlara yol açabilmektedir. Bunun önlenmesinde ise yönetim sorumluluklarının birden fazla kişiye dağıtılmasının ya da yönetim rollerinin yeniden yapılandırılmasının faydalı olacağı söylenebilir (Deniz & Erdener, 2020).

7. Siber şiddet

Dijital platformlarda bireylere yönelik yapılan tehdit, taciz, hakaret veya ifşa gibi davranışları içeren şiddet türüdür. İnternet, sosyal medya, mobil iletişim araçları ve diğer dijital platformlar üzerinden gerçekleştirilen bu tür şiddet, fiziksel şiddet kadar ciddi sonuçlar doğurabilir.

Siber şiddet, mağdurlar üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabilir. Bu etkiler arasında yaygın olarak anksiyete, depresyon, düşük özsaygı, sosyal izolasyon ve hatta intihar düşünceleri yer almaktadır. Özellikle genç bireyler arasında yaygın olan bu tür şiddet, dijital çağın getirdiği bir sorun olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Peterson & Densley, 2017).

Psikolojik Açıdan Şiddetin Kuramsal Temelleri

Şiddetin kuramsal temelleri, şiddetin nedenlerini, nasıl sürdürüldüğünü ve hangi toplumsal, psikolojik ve yapısal faktörlerin bu olguya katkıda bulunduğunu anlamak açısından önemlidir. Şiddetin kuramsal temellerini sosyolojik, psikolojik, biyolojik, antropolojik ve kültürel nedenler gibi birçok disiplin açısından ele almak mümkündür. Şiddetin kökenini anlamaya yönelik temel teorik yaklaşımlardan bazıları şu şekildedir;

A. Psikanaliz Açısından Şiddet

Psikanaliz açısından şiddet, bireyin bilinçdışı süreçlerin, çocukluk deneyimlerinin ve içsel çatışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Psikanaliz, şiddeti yalnızca dışsal faktörlerle değil, bireyin içsel dinamikleriyle de açıklamaktadır (Bosteels, 2017). Özellikle Sigmund Freud'un psikanalitik teorileri şiddetin temelini anlamada önemli bilgiler sunmaktadır.

1. İd, ego ve süperego

Freud'un yapısal modeline göre id, dürtü ve isteklerin kontrolsüz ifadesini temsil eden ve tamamen haz prensibine göre hareket eden hayvani yönümüzdür. Süperego toplum kurallarını ve ahlaki değerleri temsil eder ve mükemmel-kusursuz olma prensibi ile davranmak ister. Ego ise id ve süperego arasındaki dengeyi sağlamaya çalışan kişiliğimizin yürütme organı gibi hareket eder (Sezer & ark., 2020). Şiddet, id'in dürtüleri ego tarafından yeterince kontrol edilemediğinde veya süperego baskısının bireyde öfke yarattığı durumlarda ortaya çıkabilir. Örneğin, sürekli bastırılan saldırgan dürtüler, uygun olmayan yollarla şiddet olarak patlak verebilir.

Özetle, öfke duygusu id, ego ve süper ego arasında bir gerilim kaynağı olabilir. İd öfkeyi hemen dışa vurmak isterken, ego bunu gerçekçi yollarla yönetmeye çalışır, süper ego ise öfkeyi bastırma veya ahlaki olarak yargılama eğilimindedir. Bu dinamikler, bireyin öfke ile başa çıkma tarzını ve öfkenin dışa vurulma biçimini belirler.

2. Thanatos (ölüm içgüdü) ve eros (yaşam içgüdü)

Freud, insan davranışlarını iki temel içgüdüye dayandırır: yaşam içgüdü (Eros) ve ölüm içgüdü (Thanatos). Thanatos, bireyin kendine zarar verme ya da ölüm arzusunu içerir. Bu dürtü, dışa yansıtıldığında şiddet davranışları olarak kendini gösterebilir. Freud'a göre, Thanatos'un enerjisi dışa yönlendirilerek saldırganlık ve şiddet gibi davranışlarda açığa çıkabilir. Yaşam dürtüsü olarak tanımlanan eros, bireyin hayatta kalma, üreme, sevgi ve yaratma arzularını içerir. Eros, yapıcı ve koruyucu güçleri temsil ederek ölüm içgüdü (Thanatos) karşı direnmemizi sağlar.

Freud, bu iki dürtünün insan psikolojisinde sürekli bir mücadele içinde olduğunu ileri sürer. Thanatos ve Eros arasındaki çatışma, insanın hem yıkıcı hem de yaratıcı yönleri arasındaki dengeyi belirler. Thanatos'un dürtüleri bireyi yıkıcı bir enerjiye yönlendirdiğinde, Eros bu dürtüleri frenlemeye ya da yeniden yönlendirmeye çalışır. Ancak bu çatışma, bazı durumlarda içsel bir baskıya dönüşerek patlayıcı bir biçimde dışa vurulabilir. Eros, bireyi yapıcı ve uyumlu bir yönelime teşvik ederken, Thanatos'un dürtüleri bu yönelimi baltalayan, hatta şiddet olarak dışa vurulabilen bir direnç olarak kendini gösterebilir (Niederland, 1967).

3. Savunma mekanizmaları ve şiddet

Savunma mekanizmaları, bireyin içsel çatışmalarla başa çıkmak için geliştirdiği stratejilerdir (Sezer & ark., 2020). Örneğin, bastırma, yansıtma ve yer değiştirme gibi mekanizmalar, bireyin kabul edemediği dürtüleri başkalarına veya başka nesnelere yönlendirmesine yol açabilir. Bu yönlendirme sürecinde şiddet,

bireyin başa çıkmakta zorlandığı duyguları ifade etme biçimine dönüşebilir.

Yansıtma (projection) bireyin kendi kabul edilemez düşünce, duygu veya dürtülerini başka kişilere yansıtmasıdır. Bu durumda, kişi kendi içsel çatışmalarını veya şiddet eğilimlerini başkalarına yansıtarak, dışsal bir tehdit olarak algılayabilir ve buna karşı agresif bir tavır takınabilir. Benzer şekilde yer değiştirme (displacement) ile öfkesini doğrudan asıl kaynağına değil, daha güvenli gördüğü bir hedefe yöneltebilir; bu durum bazen birey tarafından fiziksel ya da sözlü şiddet olarak ifade edilebilir.

Buna karşın sağlıklı savunma mekanizmaları, bireyin duygusal zorlanmalara karşı şiddete başvurmadan başa çıkabilmesine yardımcı olur. Örneğin: Mizah, altruizm (diğerkâmlık) gibi olgun savunma mekanizmaları, bireyin stresle yapıcı bir şekilde baş etmesini sağlar (Apter & ark., 1989).

4. Çocukluk dönemi deneyimleri ve şiddet

Psikanalize göre çocukluk döneminde yaşanan travmalar, şiddet eğiliminin gelişiminde kritik bir rol oynar. Örneğin, çocuklukta ihmal edilen, aşırı baskılanan veya sevgiden mahrum kalan bireylerin, ileriki yaşlarda kendilerine ve çevrelerine zarar verici davranışlar sergileme eğiliminde oldukları gözlemlenebilir. Bu travmatik deneyimler, bireyin bilinçdışında bir çatışma kaynağı yaratarak öfke ve şiddet biçiminde dışa vurulabilir. Bu nedenle, çocukluk döneminde sağlanan güvenli, destekleyici ve sağlıklı bir ortam, ilerleyen yaşlarda bireyin şiddet içeren davranışlar geliştirmesini önleyebilir (Erdener & ark., 2017a; Sezer & ark., 2019).

B. Nesne İlişkileri Teorisi Açısından Şiddet

Nesne İlişkileri Teorisi, bireyin erken gelişim dönemlerindeki bakım verenleriyle (bakıcı) kurduğu ilişkilerin, kişiliğin gelişiminde ve diğer insanlarla kurduğu bağlarda büyük bir rol oynadığını savunmaktadır. Bu teoriye göre, bireyin yaşamının erken döneminde anne veya bakım veren kişiyle kurduğu ilişkiler,

kişinin kendine ve başkalarına karşı tutumlarını ve davranışlarını şekillendirir. Şiddet, bu bağlamda, bireyin içsel nesne ilişkilerindeki sorunlardan kaynaklanan bir tepki olarak değerlendirilmektedir (Zosky, 1999).

Nesne İlişkileri Teorisi, bireyin zihninde erken çocukluk döneminde bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerden oluşan "içsel nesne temsilleri" oluşturduğunu öne sürer. Bu temsiller, bireyin benlik algısını ve diğerleriyle kurduğu ilişkilerin temelini oluşturur. Eğer birey, tutarsız veya travmatik deneyimler sonucu olumsuz içsel nesne temsilleri geliştirmişse, bu temsiller kişinin dünyayı olumsuz algılamasına, öfke ve şiddet gibi tepkiler geliştirmesine yol açabilir. Bu durumda, birey geçmişteki olumsuz deneyimlerin izlerini taşıyan içsel nesne temsillerine bağlı olarak şiddet eğilimleri gösterebilir.

Bunula birlikte bölme" (splitting) mekanizması, özellikle bebeklik ve çocukluk döneminde, bakım verenlerin tutarsız tutumları sonucunda ortaya çıkar. Örneğin, birey birini hem sevgi dolu hem de tehdit edici olarak algıladığında, bu iki zıt duygu arasındaki gerilim nedeniyle "iyi" ve "kötü" nesneleri zihninde ayırarak bir tür savunma geliştirebilir. Bu bölme mekanizması sağlıklı bir şekilde çözülmezse, birey kendisini ve diğer insanları ya tamamen iyi ya da tamamen kötü olarak görme eğilimine girer. Bu da, şiddetli ve agresif tepkiler geliştirmesine zemin hazırlayabilir (McCluskey, 2010).

C. Bağlanma Stilleri ve Şiddet Eğilimi

Bağlanma stilleri, bireylerin çocuklukta ilk bakım veren kişiyle (genellikle ebeveyn) geliştirdikleri duygusal bağlar ve bu bağlara verdikleri tepkilerden oluşur. Bu stiller, bireyin yetişkinlikteki ilişkilerini ve davranışlarını, özellikle de şiddet eğilimini etkileyebilir. Bağlanma teorisine göre, güvenli bağlanma geliştiren bireyler ilişkilerde sağlıklı bir duruş sergilerken, güvensiz bağlanma geliştirenler, ilişkilerinde çatışma, stres ve şiddet içeren davranışlar sergilemeye daha yatkındır (Woike & ark., 1996). John Bowlby'ye (1984) göre bağlanma stilleri ve şiddete eğilim şu şekilde açıklanabilir;

- **Güvenli bağlanma:** Güvenli bağlanma geliştiren bireyler, genellikle duygusal olarak dengeli, güvenilir ve destekleyicidir. Duygularını daha sağlıklı bir şekilde ifade eder ve başkalarına karşı empati geliştirme eğilimindedirler. Bu bireyler, stresli durumlarda duygusal düzenleme becerilerini kullanarak şiddet içeren davranışlardan uzak dururlar. Bu nedenle, güvenli bağlanma, düşük şiddet eğilimi ile ilişkilendirilir.
- **Kaygılı bağlanma:** Kaygılı bağlanma geliştiren bireyler, reddedilme korkusu, terk edilme endişesi ve düşük özgüven gibi sorunlar yaşarlar. Bu bireyler, çevresinden yoğun ilgi ve onay beklerler; bu ihtiyaçları karşılanmadığında ise duygusal tepkiler gösterebilirler. Özellikle romantik ilişkilerde, bu bağlanma stiline sahip kişiler, aşırı bağımlılık veya kıskançlık gibi durumlarla başa çıkmak için şiddet içeren davranışlara başvurabilirler.
- **Kaçınan bağlanma:** Bu bireyler, yakın ilişkilerden kaçınma veya duygusal mesafeyi koruma eğilimindedir. Bağımsızlıklarına ve kendi duygusal dünyalarına önem verirler. Ancak, ilişkilerde yüzleşme ya da duygusal yakınlık gerektiğinde, kendilerini savunmasız hissedebilirler. Bu bireylerde, özellikle duygusal çatışmalardan kaçınmak için karşı tarafa karşı duygusal soğukluk, pasif-agresif davranışlar veya duygusal uzaklık gösterilebilir. Kaçınan bağlanma stili, fiziksel olmasa da psikolojik şiddet içeren davranışlarla ilişkilendirilebilir.
- **Dağınık/düzensiz bağlanma (disorganized):** Düzensiz bağlanma, çocukluk döneminde istismar veya ihmal gibi travmatik deneyimler yaşayan bireylerde daha sık görülür. Bu kişiler, ilişkilerinde hem yakınlaşma isteği hem de korku hissetme eğilimindedir. Bu bağlanma stiline sahip bireyler, duygusal olarak kaotik olabilir ve öfke patlamaları veya aşırı tepkilerle şiddet içeren davranışlar sergileyebilir. Çoğu zaman çocuklukta şiddete maruz kalan bireyler, yetişkinlikte bu

davranışları başkalarına karşı tekrarlama eğiliminde olabilirler (Sezer & ark., 2020).

Sonuç olarak, bağlanma stilleri, bireyin yetişkinlikteki davranışlarını, ilişkilerini ve şiddet eğilimini önemli ölçüde etkiler. Güvenli bağlanma geliştiren bireyler şiddet içermeyen çözümler bulmaya daha yatkınken, güvensiz bağlanma geliştiren bireylerde duygusal düzenleme ve çatışma çözme becerileri zayıf olabilir. Bu nedenle, bireyin sahip olduğu bağlanma stilini anlamak, şiddet eğilimini azaltmada-anlamada önemli bir rol oynayabilir. Bütün bu şiddet türlerine genel olarak baktığımızda eğitimin genel amaçları çerçevesinde şiddetin önlenmesi çok büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarında meydana gelen şiddet olayları özellikle ergenlik döneminde bireylerin sosyalleşmelerinin önüne geçmektedir (Erdener & ark., 2017b).

D. Davranışçı Kuramlar Açısından Şiddet

Davranışçı kuramlar, şiddet eğilimlerini bireyin çevresinden edindiği deneyimlerle öğrenilen ve pekiştirilen davranışlar olarak değerlendirmektedir. Davranışçılık, bireylerin doğuştan dünyaya boş bir levha gibi geldiklerini ve bu nedenle şiddete eğilimli olmadıklarını, aksine şiddeti çevresel etkenler yoluyla öğrendiklerini savunur. Kurama göre, şiddet, tıpkı diğer davranışların öğrenilmesinde olduğu gibi ödüller ve cezalarla pekiştirilir veya ortadan kalkar (Moore, 2011).

Davranışçı kuramların şiddet açısından temel yaklaşımları

- *Klasik koşullanma:* Klasik koşullanma, bireyin belirli uyarıcılar ile belirli tepkileri ilişkilendirmesi sürecidir. Eğer bir birey, örneğin, sık sık stresli durumlarda şiddet gördüyse, bu bireyde şiddet ve stres arasında bir koşullanma oluşabilir. Stresli durumlar yaşadığında, kendi duygusal tepkilerini ifade etme biçimi olarak şiddete başvurabilir.
- *Edimsel koşullanma:* Skinner'ın edimsel koşullanma teorisine göre, davranışlar, sonuçlarına göre pekiştirilir veya zayıflatılır. Şiddet davranışı, birey için ödüllendirici bir sonuç doğuruyorsa, yani bir sorunu çözüyorsa ya da bireyin

isteklerini yerine getiriyorsa, bu davranış pekiştirilmiş olur ve tekrar etme olasılığı artar. Örneğin, aile içinde çocuğun agresif davranışları sonucunda istediği şeyi elde etmesi, bu davranışın pekişmesine neden olabilir. Aynı şekilde, kişi şiddet uyguladığında ceza ile karşılaşmazsa, şiddet uygulamaya devam edebilir (Moore, 1999).

- *Sosyal öğrenme teorisi*: Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireylerin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenebileceğini öne sürer. Bu bağlamda, çocuklar ve gençler, şiddeti ebeveynlerinden, akranlarından, medyadan veya toplumsal figürlerden gözlemleyebilir ve model alabilir. Bandura çocukların yetişkinlerin saldırgan davranışlarını gözlemlediklerinde bu davranışları tekrarlamaya yatkın olduklarını vurgulamıştır. Şiddet, gözlem yoluyla öğrenilip normalleştirildiğinde, bireylerin bu davranışa başvurma olasılığı artar (Albert, 2017).

E. Bilişsel Kuramlar Açısından Şiddet

Bilişsel kuramlar, bireylerin düşünce süreçlerinin ve inançlarının, davranışlarını nasıl etkilediğini vurgular. Bilişsel kuramlar açısından şiddet, bireyin olayları algılama, değerlendirme ve yorumlama biçimlerinin sonucudur. Şiddet, bilişsel süreçlerin bir yansıması olarak, genellikle bireyin düşünce ve inanç sistemindeki bozulmalardan ya da olumsuz düşünce kalıplarından (mantık dışı inançlarından) kaynaklanır. Bu yaklaşıma göre, şiddeti anlamak için bireyin bilişsel yapısını, yani düşünce kalıplarını, mantık dışı inançlarını ve kendisi ve çevresi hakkındaki algılarını incelemek gerekmektedir (Anderson & Huesmann, 2007).

Bilişsel kuramlar açısından şiddetin temel nedenleri

1. *Şiddeti normalleştiren ve destekleyen inançlar*: Bu düşünce tarzına sahip bireylerde, "şiddet, sorunları çözmenin geçerli bir yoludur" gibi bilişsel çarpıtmalar mevcuttur. Örneğin, çocuklukta şiddeti gözlemleyerek büyüyen bireyler, şiddeti sosyal norm olarak kabul edebilir ve bu

inancı yetişkinlikte sürdürebilir. Bu tür düşünceler, bireyin sorun yaşadığında şiddete başvurma olasılığını artırır.

2. **Öfke ve düşmanca atıflar:** Bilişsel kurama göre şiddete eğilimli bireylerin genellikle olaylara düşmanca ya da olumsuz atıflarda bulunma potansiyellerinin olduğunu öne sürer. Örneğin, bir kişi, bir başkasının davranışlarını tehdit olarak algıladığında (düşmanca atıf) karşılık olarak şiddet gösterebilir. Bireydeki düşmanca atıflar, bireyin karşısındakine olumsuz niyetler yüklemesiyle tetiklenir.
3. **Kontrol düşüncesi ve güç algısı:** Şiddet eğilimli bireylerde, başkalarını kontrol etme ya da güç gösterisinde bulunma gibi bilişsel şemalar gelişebilir. Bu kişiler, başkalarını kontrol etmenin bir yolu olarak şiddeti kullanabilirler. Güç ve kontrolün, kendini kabul ettirme ve güven kazanmanın tek yolu olduğuna dair yanlış inanışlar, şiddet davranışlarını tetikleyebilir.
4. **Duygusal düzenleme sorunları ve dürtüsellik:** Bilişsel kuramlar, duyguların düşüncelerle düzenlendiğini savunur. Şiddet eğilimli bireylerde, özellikle öfke gibi güçlü duygulara dair yanlış bilişsel kalıplar (örneğin, "öfkeyi ancak şiddetle ifade edebilirim") duygusal düzenleme sorunlarına yol açabilir. Duygularını kontrol etmekte zorlanan bireyler, dürtüsel (impulsif) olarak şiddete başvurabilirler.
5. **Kendilik algısı ve özgüven eksikliği:** Olumsuz kendilik algısına sahip bireyler, çevrelerinden gelen eleştirilere karşı daha hassas olabilir ve eleştiriyi kişisel bir tehdit olarak algılayabilirler. Bu durum, bireyin kendini savunma amacıyla şiddet içeren davranışlara başvurmaya yol açabilir. Düşük özgüven, başkalarının yorumlarını düşmanca olarak yorumlama olasılığını artırır ve bireyin şiddete başvurma eğilimini güçlendirir (Anderson, & Huesmann, 2007).

Sonuç olarak, bilişsel kuramlar açısından, şiddet davranışları bireyin olumsuz düşünce kalıplarından ve çarpıtılmış inançlarından kaynaklanır. Bu nedenle, şiddeti azaltmada bilişsel müdahaleler önemli bir yere sahiptir. Bilişsel yapı üzerinde çalışarak, bireyin şiddet eğilimini azaltmak ve sağlıklı başa çıkma yolları geliştirmek mümkündür.

F. İnsancıl Kuram Açısında Şiddet

İnsancıl kuram, şiddeti bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyelini gerçekleştirememesi ve kendini anlamlı bir şekilde ifade edememesi sonucu ortaya çıkan bir davranış olarak yorumlar. İnsancıl kurama göre, her insan özünde kendini gerçekleştirme ve sağlıklı gelişim gösterme kapasitesine sahiptir; ancak bu süreçte karşılaştığı engeller ve olumsuz yaşantılar, bireyin bu potansiyele ulaşmasını engelleyebilir. Bu engeller, bireyde içsel bir çatışma yaratabilir ve bu çatışma zamanla şiddet içeren davranışlara yol açabilir. Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi insancıl psikologlara göre, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri sağlandığında, şiddet gibi yıkıcı davranışlar da azalır (Davies, 2008). İnsanın topluluk halinde yaşaması doğası gereğidir. İnsan toplumsal bir varlık olarak her zaman farklı bireylerden oluşan ve belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen grupların içinde yer almıştır. İnsanın grup içindeki rolü ve etkileşimleri onun yaşamı boyunca hayatını etkileyen bir deneyimdir (Erdener, 2023). Bu deneyim onun şiddetle baş başa kalmasına etki edecek önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsancıl kuram açısından şiddetin nedenleri

1. ***Kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanamaması:*** Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, bireylerin kendini gerçekleştirebilmesi için temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının yanı sıra, sevgi, ait olma ve saygı görme gibi daha üst düzey ihtiyaçlarının da karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında, birey kendini eksik ve yetersiz hisseder. Örneğin, sevgi ve saygı görmeyen bir birey, içsel öfke veya değersizlik hisleri ile şiddete yönelebilir.

2. Özsaygı ve öz-değer eksikliği: İnsancıl kurama göre, bireylerin sağlıklı bir benlik algısına sahip olması ve kendini değerli hissetmesi, sağlıklı bir yaşam için gereklidir. Bireyin kendine güveni eksikse ya da başkaları tarafından değersiz hissettiriliyorsa, bu durum öfke ve hayal kırıklığı yaratabilir. Özsaygısı düşük bireyler, kendilerini kanıtlama veya başkalarına zarar vererek üstünlük sağlamaya çalışma gibi davranışlarla şiddet eğilimi gösterebilirler.

3. Otantik olmama (sahte kendilik): Rogers'a göre, bireyler kendi gerçek benliklerini ifade edemediklerinde ve başkalarının beklentilerine göre hareket ettiklerinde otantik olmayan bir yaşam sürerler. Bu durum, içsel tatminsizlik ve huzursuzluk yaratabilir. Bu huzursuzluk, bireyin kendini ifade edememesi ve bastırılmış duyguların dışa vurumu olarak şiddet davranışlarına dönüşebilir.

4. Empati eksikliği ve izolasyon: İnsancıl kuramda, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için empati geliştirmesi önemlidir. Birey, başkalarının duygularını anlamada zorlanıyorsa veya sosyal olarak izole edilmişse, bu durum duygusal kopukluk yaratabilir. İzolasyon ve empati eksikliği, bireyin başkalarına zarar verme olasılığını artırabilir (Copson, 2015).

Sonuç olarak kuram, şiddeti bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirememesi durumu ile ilişkilendirir. İnsancıl perspektiften bakıldığında, şiddet, içsel bir tatminsizliğin veya bastırılmış bir kendini ifade etme ihtiyacının dışavurumu olarak değerlendirilir. Bu kurama göre, bireylerin kendilerini gerçekleştirme süreçlerinde desteklenmeleri, içsel doyum ve anlam bulmaları sağlandığında, şiddet gibi yıkıcı davranışların azalması mümkün olur.

Şiddetin Ortaya Çıkmasındaki Psikolojik Faktörler

Şiddetin ortaya çıkmasında birçok psikolojik faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bu faktörler bireyin kişilik özellikleri, çocukluk dönemi yaşantıları, duygusal düzenleme becerileri, stres ve travmaya karşı dayanıklılığı gibi çeşitli etmenlerden oluşmaktadır. Şiddet davranışı, genellikle karmaşık bir duygu, düşünce ve davranış

döngüsünün sonucunda ortaya çıkar. Bu faktörlerin her biri, bireyin şiddete başvurma eğilimlerini artırabilir veya azaltabilir.

- ***Kişilik özellikleri:*** Kişilik özellikleri, bireyin şiddet eğilimini doğrudan etkileyen önemli psikolojik faktörlerden biridir. Özellikle antisosyal kişilik bozukluğu, narsistik kişilik bozukluğu veya borderline kişilik bozukluğu gibi kişilik bozukluklarına sahip bireylerde şiddet davranışlarının daha sık görüldüğü saptanmıştır. Bu kişilik özelliklerine sahip bireyler, empati yoksunluğu, dürtüsellik, kendini üstün görme gibi özellikler sergileyebilir ve çatışma durumlarında şiddete başvurabilirler (Walker, 1999).
- ***Öfke kontrol sorunları ve duygusal düzenleme eksikliği:*** Şiddet davranışının ortaya çıkmasında öfke kontrol eksikliği ve duygusal düzenleme becerilerinin yetersizliği de önemli bir etkidir. Duygusal düzenleme becerileri zayıf olan bireyler, duygusal stres anlarında sağlıklı başa çıkma yöntemleri geliştiremezler ve yoğun öfke yaşadıklarında şiddete başvurma eğiliminde olabilirler. Öfke yönetimi eğitimi gibi destekleyici uygulamalar, şiddeti azaltmada etkili olabilir.
- ***Travmatik yaşantılar ve çocukluk dönemi deneyimleri:*** Çocukluk döneminde fiziksel, duygusal veya cinsel istismara maruz kalmış bireylerde, yetişkinlikte şiddet eğilimi gelişebilir. Erken yaşta istismara uğramak veya şiddet görerek büyümek, bireyde öğrenilmiş bir davranış olarak şiddeti içselleştirme ve bunu başkalarına yönlendirme eğilimi yaratabilir. Ayrıca travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gibi durumlar da bireylerde ani öfke patlamalarına ve şiddet eğilimlerine yol açabilir.
- ***Empati eksikliği:*** Empati, diğer insanların duygularını anlama ve onlara karşı duyarlılık geliştirme yeteneğidir. Empati yoksunluğu olan bireyler, başkalarının acı çekmesini önemsemeyebilir ve kendi çıkarlarını koruma veya öfke gibi

duyguları bastırmak adına şiddete başvurabilirler. Bu durum, özellikle antisosyal kişilik yapısı olan bireylerde belirgindir.

- **Özgüven sorunları ve değersizlik duygusu:** Özgüveni düşük bireyler, kendilerini ifade etmede zorlanabilir, sık sık başkaları tarafından tehdit altında hissedebilir veya sosyal çevrelerinde kendilerini yetersiz görme eğiliminde olabilirler. Bu duygular, bireyin şiddet yoluyla kendini kanıtlama veya güç gösterisi yapma eğiliminde olmasına neden olabilir.
- **Stres ve hayal kırıklığına tolerans düşüklüğü:** Bireylerin stresli veya hayal kırıklığı yaratan durumlarda gösterdikleri tepkiler de şiddet davranışları üzerinde etkilidir. Stres toleransı düşük olan bireyler, stres yaratan durumlarda sağlıklı başa çıkma yolları yerine şiddeti bir çıkış noktası olarak görebilirler. Ayrıca işsizlik, ekonomik zorluklar veya sosyal dışlanma gibi stres faktörleri, bireylerde öfke ve şiddet eğilimlerini artırabilir (King, 2012).

Şiddetin ortaya çıkmasındaki psikolojik faktörler çok boyutlu olup, bireyin kişilik yapısı, çocukluk dönemindeki yaşantılar, duygusal düzenleme becerileri ve empati kapasitesi gibi etmenleri içerir. Bu faktörlerin her biri şiddete başvurma olasılığını artırabilir, ancak uygun psikolojik destek ve terapi yöntemleriyle şiddet eğilimlerinin azaltılması mümkündür. Bireylerin duygusal sağlığını ve ilişkisel becerilerini güçlendirmek, toplumdaki şiddet oranını azaltmada etkili bir yol olarak kabul edilmektedir.

Şiddetin Ortaya Çıkmasındaki Sosyolojik Faktörler

Bireylerin toplumsal yapı, kültürel normlar, ekonomik koşullar ve çevresel etkenlerle olan ilişkileri şiddetin ortaya çıkmasındaki sosyolojik faktörler arasında yer almaktadır. Şiddet yalnızca bireysel bir davranış olarak değil, aynı zamanda toplumsal yapıların, değerlerin ve normların bir yansıması olarak ele alınır. Sosyolojik açıdan şiddet, toplumsal düzeydeki eşitsizlikler, kültürel değerler, ekonomik sorunlar ve sosyal kontrol mekanizmalarındaki

eksikliklerle ilişkilidir. Şiddetin ortaya çıkmasına neden olan başlıca sosyolojik faktörler şu şekilde ele alınabilir;

1. Toplumsal eşitsizlikler ve adaletsizlikler

Toplumdaki gelir dağılımı eşitsizliği, sınıfsal farklılıklar, eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri ve adalet sistemindeki aksaklıklar, bireylerin şiddete yönelmesinde etkili olabilir. Özellikle ekonomik eşitsizlikler, bireylerin yaşam standartlarını düşürmekte ve yoksulluk koşullarında öfke, stres ve hayal kırıklığı gibi duygulara yol açmaktadır. Toplumdaki adaletsizlik algısı, bireyleri mevcut sistemin kurallarını sorgulamaya ve bazen bu kuralları şiddet yoluyla ihlal etmeye teşvik edebilir. Bu bağlamda, şiddet, bireylerin adaletsiz gördükleri bir duruma karşı tepki verme biçimi olarak ortaya çıkabilir (Evans, 2016). Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde Mıknatıs okullar (Magnet Schools), özellikle 1970'lerde ırk ayrımına son verme yöntemi olarak kabul etmesiyle popülerlik kazanmıştır. Ayrımcılıktan arındırılmış okulları ebeveynler, eğitimciler ve öğrenciler için daha çekici hale getirme çabasıyla geliştirilmiştir (Erdener, 2023).

2. Kültürel normlar ve değerler

Bazı kültürlerde şiddet, bir güç ve kontrol aracı olarak kabul edilebilir. Örneğin, ataerkil yapılarda erkeklerin kadınlara karşı şiddet uygulaması ya da aile içinde çocuklara karşı disiplin amacıyla şiddet uygulanması, toplumsal olarak onaylanmasa bile örtük bir şekilde meşru görülebilir. Şiddetin bir çatışma çözüm yöntemi olarak kabul edildiği toplumlarda, bireylerin de bu davranışları öğrenerek içselleştirmesi muhtemeldir. Toplumun değer yapısında şiddeti normalleştiren veya onaylayan yaklaşımlar, bireylerin şiddete başvurmasını kolaylaştırır (Eiser, 1998).

3. Ekonomik koşullar ve yoksulluk

Yoksulluk, işsizlik ve kötü ekonomik koşullar, bireylerde stres ve hayal kırıklığı yaratarak şiddet eğilimini artırabilir. İşsizlik, bireylerin kendilerini yetersiz, değersiz ve çaresiz hissetmesine yol açabilir, bu da onları şiddet yoluyla tepkilerini dışa vurmaya

yönlendirebilir. Ayrıca, kötü yaşam koşullarında yaşayan bireylerin sosyo-ekonomik taleplerinin karşılanmaması, onların içinde bulundukları çevreye ve diğer insanlara karşı saldırganlık hissetmelerine neden olabilir. Ekonomik güçlükler aynı zamanda, suça eğilimli davranışların artmasına ve şiddet olaylarının yaygınlaşmasına da yol açabilir. Hiç şüphesiz ailenin gelir durumu bireylerin gelecekleri ile ilgili karar vermelerinde çocuklarına yardımcı olmaları açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin özellikle eğitime katılımı çocukların özgüvenini artırmada kilit bir öneme sahiptir (Erdener & Knoepfel, 2018). Okul idaresi ve öğretmenler ailelerin çocuğun geleceğine yönelik kararlar vermede yardımcı olması için aile katılımını desteklemesi gerekmektedir (Erdener, 2016).

4. Sosyal kontrol mekanizmalarındaki eksiklikler

Toplumda yasal düzenlemeler, kolluk kuvvetleri ve adalet sistemi gibi sosyal kontrol mekanizmaları, bireylerin şiddet davranışlarını sınırlandıran unsurlardır. Ancak bu mekanizmaların eksikliği veya zayıf işlemesi, bireylerin şiddet eylemlerini sürdürmesini veya arttırmasını teşvik edebilir. Sosyal kontrolün yeterli olmadığı, cezai yaptırımların caydırıcı olmadığı ya da adalet sistemine güvenin düşük olduğu toplumlarda, bireyler kendilerini daha fazla şiddet eylemine başvurma eğiliminde hissedebilirler.

5. Toplumsal cinsiyet rolleri ve şiddet

Cinsiyet rollerinin toplumdaki belirginliği, özellikle kadına yönelik şiddetin anlaşılmasında önemlidir. Ataerkil toplum yapılarında erkeklerin kadınlara göre daha güçlü ve baskın olduğu varsayımı, erkeklerin kadınlar üzerinde kontrol kurma eğilimlerini artırabilir. Bu tür toplumlarda kadınların pasif, erkeklerin ise baskın bir rol oynaması gerektiği düşüncesi, şiddetin toplumsal bir norm olarak içselleştirilmesine yol açabilir. Bu tür roller, kadınların toplumdaki eşitsizliklerden daha fazla etkilenmesine ve maruz kaldıkları şiddetin yaygınlaşmasına neden olabilir (Çötök, 2015).

6. Göç ve kentleşme

Göç, bireylerin sosyoekonomik koşullarında ve toplumsal yapılarında köklü değişikliklere neden olabilir. Kentleşme süreciyle birlikte göç alan bölgelerde kalabalıklaşma, kaynakların yetersizliği, barınma sorunları ve sosyal uyumsuzluk gibi durumlar ortaya çıkabilir. Göçmen bireylerin, gittikleri yerde topluma entegre olmada yaşadıkları zorluklar, sosyal dışlanma ve marjinalleşme, öfke ve hayal kırıklığı yaratarak şiddet eğilimlerini tetikleyebilir. Bu tür çevresel stres faktörleri, toplumsal uyumun zayıflamasıyla birlikte şiddet olaylarının artmasına yol açabilir (Sezer, 2011).

7. Medyanın rolü ve şiddetin normalleştirilmesi

Medya, şiddeti yansıma biçimiyle toplumda şiddetin yaygınlaşmasında etkili olabilir. Özellikle televizyon, film, internet ve sosyal medyada sıkça şiddet içeren sahnelerin gösterilmesi, bireylerin şiddeti sıradan veya kabul edilebilir bir davranış olarak algılamasına neden olabilir. Şiddet içeriğine sürekli maruz kalan bireyler, bu davranışları öğrenebilir ve içselleştirebilir. Özellikle gençler ve çocuklar, medya aracılığıyla öğrendikleri şiddet davranışlarını rol model alarak sosyal çevrelerinde uygulayabilirler (Sezer & Sağay, 2014).

8. Eğitim ve fırsat eşitsizliği

Eğitim düzeyi, bireyin şiddet eğiliminde önemli bir rol oynar. Eğitim, bireylerin empati, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Eğitimde fırsat eşitsizliği yaşayan bireylerin sosyal hayata katılım olanakları azalır, bu da onların kendilerini dışlanmış veya ötekileştirilmiş hissetmelerine yol açar. Eğitimdeki eksiklikler, bireylerin sosyal becerilerinin yeterince gelişmemesine, bu da sorun çözme yerine şiddete başvurma olasılığını artırmasına neden olur (Marion & ark., 2016; Sezer, 2022). Eğitimcilerin bulundukları kuruma aidiyet duygularının üst düzeyde olması, öğrenci motivasyonunu, başarıyı ve olumlu etkileşimleri doğrudan ve istendik yönde etkilemektedir (Gül & Erdener, 2018).

9. Toplumsal hareketler ve çatışma durumları

Toplumsal huzursuzluklar, siyasi veya etnik çatışmalar gibi durumlar, bireylerin şiddete yönelmesine zemin hazırlayabilir. Özellikle politik istikrarsızlık ve toplumsal gruplar arasındaki çatışmalar, bireylerin şiddeti bir direniş veya protesto aracı olarak görmesine yol açabilir. Siyasi kutuplaşma, ayrımcılık ve nefret söylemleri de toplumsal bağları zayıflatarak bireylerin şiddete eğilim göstermesine neden olabilir.

10. Sosyal izolasyon ve yalnızlık

Bireylerin sosyal ilişkilerde yoksunluk yaşaması ve yalnızlık hissetmesi, öfke ve hayal kırıklığı gibi duyguları besleyebilir. Özellikle sosyal ağları sınırlı olan bireyler, yaşadıkları sorunları ifade etmekte zorlanabilir ve bu durum duygusal patlamalara yol açabilir. Sosyal izolasyon, bireyin sorunlarını paylaşamaması nedeniyle, çözüm bulamayan bireylerin zamanla şiddete yönelmesine neden olabilir (Erdener & ark., 2017).

Sonuç olarak şiddetin sosyolojik temelleri, bireylerin toplumsal yapının ve kültürel değerlerin etkisi altında şekillenen yaşam koşullarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Eşitsizlik, toplumsal normlar, ekonomik durumlar, medya etkisi ve sosyal kontrol mekanizmalarındaki eksiklikler, bireylerin şiddete başvurma olasılığını artırır. Bu faktörlerin anlaşılması, toplumsal yapıyı düzenlemek ve bireylerin yaşadığı dışlanma, adaletsizlik ve çatışma durumlarını iyileştirmek için önemli bir başlangıç noktasıdır. Şiddeti azaltmak için toplumsal düzeyde alınacak önlemler, bireylerin sağlıklı bir şekilde topluma entegre olmalarına ve yaşadıkları öfke ve stresle daha yapıcı biçimde başa çıkmalarına yardımcı olacaktır.

Şiddetin Ortaya Çıkmasında Kültür ve Dinin Etkisi

Şiddetin ortaya çıkmasında kültür ve din, toplumun değerler sistemine, normlarına ve bireylerin davranış biçimlerine önemli ölçüde yön verir. Kültür, bir toplumda şiddeti kabul edilebilir veya kabul edilemez kılan normları belirlerken, din de bireylerin şiddet konusundaki etik ve ahlaki tutumlarını şekillendirir. Kültür ve dinin

şiddet üzerindeki etkisi, toplumdan topluma ve bireyden bireye değişiklik gösterir. Kültürel ve dini faktörlerin şiddetin oluşumundaki etkileri şu şekilde açıklanabilir;

1. Şiddetin meşrulaştırılması ve “onur” kavramı

Bazı kültürlerde "onur" ve "şeref" kavramları, bireylerin şiddet eğilimlerini etkileyen önemli bir rol oynar. "Onur"un korunması gerektiği algısı, bireyleri özellikle aile veya toplum içinde tehdit altında hissettiğinde şiddete başvurmaya teşvik edebilir. Örneğin, "namus cinayetleri" veya aile içindeki kadınlara yönelik şiddet, onurun korunması adına meşru görülebilir. Bu tür kültürel normlar, bireylerin şiddeti toplumsal bir gereklilik veya mecburiyet olarak algılamasına yol açabilir (Apter, 1997).

2. Dinî radikalizm ve şiddet

Dinin bazı aşırı yorumları veya radikal ideolojiler, bireyleri şiddete teşvik edebilir. Radikal dini gruplar, kendi inançlarını savunma veya yayma amacıyla şiddet uygulayabilirler. Bu durum, bireylerin din adına şiddet eylemlerine başvurmasını teşvik eden bir sosyal baskı mekanizması oluşturur. Dinî radikalizm, bireylerin kendilerini dini görevleri yerine getirme veya "düşman" olarak algıladıkları kişilere karşı "kutsal savaş" verme yükümlülüğünde hissetmelerine yol açabilir. Bu tür şiddet eğilimleri, dinin barışçıl mesajlarından sapma olarak değerlendirilse de, bazı bireyler veya gruplar tarafından toplumsal meşruiyet elde etmek amacıyla kullanılabilir (Kaplan, 2015).

3. Dini ve kültürel değerlerin yanlış yorumlanması

Kültür ve dinin şiddetle ilişkisi, çoğu zaman bu değerlerin yanlış veya yüzeysel yorumlanmasından kaynaklanır. Özellikle dini metinlerin veya kültürel değerlerin eksik veya yanlış anlaşılması, bireyleri veya grupları şiddete yönlendirebilir. Bazı bireyler, dini veya kültürel değerleri, kişisel veya politik çıkarlarını meşrulaştırmak amacıyla kullanarak şiddet uygulayabilirler. Bu bağlamda, özellikle dini liderler ve kültürel önderlerin toplum

üzerindeki etkisi büyüktür; yanlış yönlendirme veya radikal öğretiler, toplumsal şiddeti artırabilir (Kaplan, 2015).

4. Modernleşme, kültür ve şiddet

Modernleşme süreci, toplumların geleneksel değer sistemlerinden uzaklaşarak yeni normlar ve değerler edinmelerine yol açabilir. Bazı topluluklarda modernleşme, kültürel değerlerin zayıflaması ve toplumsal normların değişmesiyle birlikte bireylerde bir kimlik krizi yaratabilir. Geleneksel normlara bağlı bireyler, modernleşme sürecinde değişen değerleri bir tehdit olarak algılayabilir ve bu duruma karşı şiddet içeren tepkiler verebilir. Modernleşmeyle birlikte toplumsal yapıda yaşanan değişimler, bireylerin alışık oldukları düzenin bozulması nedeniyle şiddet yoluyla tepki göstermelerine yol açabilir (Apter, 1997).

5. Dinler arası çatışmalar ve toplumsal şiddet

Tarih boyunca dinler arası çatışmalar, toplumlar arasında şiddet olaylarının yayılmasına neden olmuştur. Dinlerin farklı yorumları ve uygulamaları, bazı toplumlarda toplumsal gerginliklere ve şiddete yol açabilmektedir. Dinler arası çatışmalar, toplulukların kendi kimliklerini koruma ve savunma dürtüsüyle şekillenmekte, bu da karşı tarafı bir "tehdit" olarak algılamalarına neden olmaktadır. Din temelli toplumsal ayrışmalar, bireylerin diğer grupları "düşman" olarak görmelerine yol açabilir ve bu algı, şiddet eylemlerini haklı çıkaran bir unsur olarak ortaya çıkabilir (Kaplan, 2015).

6. Kültürel önyargılar ve dini fanatizm

Kültürel önyargılar ve dini fanatizm, farklı gruplara yönelik şiddet eylemlerini teşvik eden faktörlerdir. Özellikle, yabancı düşmanlığı, etnik önyargılar veya mezhep çatışmaları, toplumlarda şiddetin yaygınlaşmasına neden olabilir. Dini fanatizm, bireylerin kendi dini inançlarını diğerlerinden üstün görmesine ve diğer gruplara karşı tahammülsüz bir tutum sergilemesine yol açar. Bu bağlamda, kültürel ve dini fanatizmin toplumsal barışa zarar vermesi, bireylerin şiddeti "kutsal bir görev" veya "mücadele" olarak görmesine yol açabilir (Kaplan, 2015).

Sonuç

Şiddetin önlenmesi, çok boyutlu bir yaklaşım gerektirir. Psikolojik destek hizmetleri, eğitim programları ve toplumsal farkındalık projeleri, şiddet davranışlarını azaltmak için etkili stratejilerdir. Ayrıca, toplumsal normların değiştirilmesi ve kültürel yapının yeniden değerlendirilmesi, şiddeti önlemek adına önemlidir. Ancak bu değişimin gerçekleşmesi eğitim, destek programları ve medya gibi araçların etkin ve verimli kullanılması ile mümkün olabilir.

- **Eğitim:** Okul müfredatlarına şiddet karşıtı eğitimlerin eklenmesi, genç bireylerin sağlıklı iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- **Destek programları:** Bireylere ve ailelere psikolojik destek sağlanması, şiddet döngüsünün kırılmasına yardımcı olabilir.
- **Medya farkındalığı:** Medya kuruluşlarının sorumlu yayıncılık yapması ve şiddeti normalleştiren içeriklerin azaltılması, toplumsal algıyı olumlu yönde etkileyebilir.

Sonuç olarak, şiddetin psikolojik, toplumsal ve kültürel nedenlerini anlamak ve önlemek için atılması gereken adımların neler olduğunun bilinmesinin gerekliliği kadar, şiddetin önlenmesi için toplumun her kesiminin üzerine düşen sorumlulukların neler olduğunun bilinmesi de önemlidir.

Kaynaklar

Albert, B. (2017). Social learning theory of aggression. In *Control of aggression* (pp. 201-252). Routledge.

Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2007). Human aggression: A social-cognitive view. *The Sage handbook of social psychology*, 259-287.

Apter, A., Plutchik, R., Sevy, S., Korn, M., Brown, S., & Van Praag, H. (1989). Defense mechanisms in risk of suicide and risk of violence. *The American journal of psychiatry*, 146(8), 1027-1031.

Bosteels, B. (2017). Critique of Originary Violence: Freud, Heidegger, Derrida. *The Undecidable Unconscious: A Journal of Deconstruction and Psychoanalysis*, 4, 27-66.

Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *American journal of psychoanalysis*, 44(1), 9.

Copson, A. (2015). What is humanism?. *The Wiley Blackwell handbook of humanism*, 1-33.

Davies, T. (2008). *Humanism*. Routledge.

Deniz, Ü., & Erdener, M. A., (2020). Levels of school administrators exhibiting instructional supervision behaviors according to perceptions of teachers. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 5(4), 1038-1081.

Eiser, A. R. (1998). Violence and transcultural values. *Violence Against Women: Philosophical Perspectives*, 161-167.

Erdener, M. A. (2023). Magnet Schools. (Ahmet Melih Gunes & Eyup Yunkul, Eds.) *New paradigms in education*. (77-94), Ankara: Nobel Yayınları.

Erdener, M. A., (2023). Positive groups in schools. (Kaya Yıldız, Ed.) *Positive Organizational Thinking in Education*. (126-143), Ankara: Pegem Akademi.

Erdener, M. A., & Knoepfel, R. C., (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13., doi: 10.21890/İjres.369197 (Yayın No: 3743331)

Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 303-320.

Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E., (2017). Common student problems in high schools. (Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri.) *Journal of Turkish Studies*, 12(14), 151-166., Doi: 10.7827/Turkishstudies.11517 (Yayın No: 3611194)

Erdener, M. A. (2016). Principals and teachers practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 151-159., doi: 10.13189/ujer.2016.041319 (Yayın No: 2981226)

Evans, M. (2016). Structural violence, socioeconomic rights, and transformative justice. *Journal of Human Rights*, 15(1), 1-20.

Fox, S., & Hoelscher, K. (2012). Political order, development and social violence. *Journal of Peace Research*, 49(3), 431-444.

Gül, Ö., & Erdener, M. A., (2018). Examination of primary school teachers' views on their organizational commitment. (İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.) *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (Elektronik)*, 12(2), pp. (772-797). doi: 10.17522/balikesirnef.506520

Huang, C. C., Postmus, J. L., Vikse, J. H., & Wang, L. R. (2013). Economic abuse, physical violence, and union formation. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 780-786.

Jackson, B., & Sadler, L. S. (2022). Structural violence: An evolutionary concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 78(11), 3495-3516.

Jackson, M., & Ashley, D. (2005). Physical and psychological violence in Jamaica's health sector. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 18, 114-121.

Kang, M. J., & Park, I. S. (2015). Types of violence and coping methods experienced by general hospital nurses. *Journal of Korean Clinical Nursing Research*, 21(1), 92-104.

King, B. (2012). Psychological theories of violence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(5), 553-571.

Marion, R., Christiansen, J., Klar, H., Schreiber, C., & Erdener, M. A., (2016). Informal leadership, interaction, cliques and productive capacity in organizations: A collectivist analysis. *The Leadership Quarterly*, 27, 242-260. doi:10.1016/j.leaqua.2016.01.003.

McCluskey, M. J. (2010). Psychoanalysis and domestic violence: Exploring the application of object relations theory in social work field placement. *Clinical Social Work Journal*, 38, 435-442.

Moore, J. (1999). The basic principles of behaviorism. In *The philosophical legacy of behaviorism* (pp. 41-68). Dordrecht: Springer Netherlands.

Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological Record*, 61, 449-463.

Niederland, W. G. (1967). Psychoanalytic profile of a creative mind: Eros and Thanatos in the life of Heinrich Schliemann. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 200-219.

Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here?. *Aggression and violent behavior*, 34, 193-200.

Sezer, F. (2022). The Role of Social Support and Lifestyle in Pre-Service Teachers' Psychological Wellbeing. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 225-245.

Sezer, F., Erdener, M. A., & Tezci, E. (2019). Eğitimcilerin öğrenci problemlerine ait farkındalık durumları ve bu problemlere ilişkin çözüm önerileri (Educators' awareness and solutions approaches regarding often encountered student problems.). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 87-116.

Sezer, F., Aktaş, E.F. & Osmanoğlu, D.E. (2020). Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi, (ed. Sezer, F.) Vizetek yayıncılık.

Shook, N. J., Gerrity, D. A., Jurich, J., & Segrist, A. E. (2000). Courtship violence among college students: A comparison of verbally and physically abusive couples. *Journal of Family Violence*, 15, 1-22.

Stormer, N. (2013). On the origins of violence and language. *Quarterly Journal of Speech*, 99(2), 182-190.

Tavara, L. (2006). Sexual violence. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 20(3), 395-408.

Walker, L. E. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American psychologist*, 54(1), 21.

Winstok, Z., & Sowon-Basheer, W. (2015). Does psychological violence contribute to partner violence research? A

historical, conceptual and critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 5-16.

Woike, B. A., Osier, T. J., & Candela, K. (1996). Attachment styles and violent imagery in thematic stories about relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 1030-1034.

Wolff, R. P. (1969). On violence. *The Journal of Philosophy*, 66(19), 601-616.

Wolff, R. P. (1969). On violence. *The Journal of Philosophy*, 66(19), 601-616.

World Health Organization. (2002). *World report on violence and health: Summary*. World Health Organization.

Zosky, D. L. (1999). The application of object relations theory to domestic violence. *Clinical Social Work Journal*, 27, 55-69.

BÖLÜM III

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Penceresinden “Okullarda PDR Uygulama Dersi”

Erhan TUNÇ¹
Mehmet Akif ERDENER²

Giriş

Türk eğitim tarihi incelendiğinde günümüzde olduğu gibi öğretmenin, eğitim sisteminin en temel ögesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği, “insana ve topluma şekil verebilen, kimliğiyle bütün toplumlar için önemli ve vazgeçilemez bir meslek” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen de bu mesleği icra eden olarak “okul” adlı sosyal sistemin en önemli öğelerinden biridir (Bursalıoğlu, 2012; Sezer vd., 2017).

Öğretmen eğitiminde istenen düzeyde niteliğin gerçekleşebilmesi, öğretmen adaylarından beklenen genel ve özel alanlarla ilgili yeterliklere sahip olarak yetiştirilebilmelerine

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-6328-8545, erhantunc25@gmail.com

² Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Balıkesir/Türkiye, Orcid: 0000-0002-1375-3963, erdener@balikesir.edu.tr

bağlıdır. Bunun için de eğitim fakültelerinin yürüttükleri eğitim programlarını çağın gerektirdiği yönde geliştirmesi bir zorunluluktur (Sağlam ve Kürüm, 2005). Eğitim kurumları olarak eğitim fakülteleri ve uygulama okulları yürüttükleri programlarla öğretmenliğin gerektirdiği sorumlulukları üstlenen öğretmen niteliklerini kazandırmaya çalışmaktadırlar.

Nitelikli toplumları oluşturan insan kaynağının yetiştirilmesi hususu öğretmen adaylarının hem hizmet öncesi hem de hizmet içindeyken nitelikli yetiştirilmeleriyle gerçekleşebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri, 1998 yılında yapılan bir düzenleme çalışması ile yeniden yapılandırılmıştır (Küçükahmet, 1999). Eğitim Fakültelerinin yeniden formüle edilmesiyle teori ve uygulama arasında bir denge sağlamaya yönelik olarak öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda okullarda uygulamalara daha çok süre ayrılmıştır. Bu da beraberinde fakülte-okul arasında güçlü bir iş birliği kurulmasını gerektirmiştir (Kılıç, 2004).

Öğretmen adaylarının eğitim kurumlarında son sınıf düzeyindeyken katıldıkları uygulama dersleri, fakülte'deki teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi açısından önemli olduğu gibi öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim ortamına duyuşsal olarak katılımları açısından da ayrıca önemlidir. Bu kapsamda, hem iş ortamına ilişkin adaptasyonun desteklenmesi yönünde hazırbulunuşluğun desteklenmesi, okul ikliminin, okulda örgütsel yapının ve eğitim ortamının deneyimlenmesi gerçekleşmektedir. Böylece öğretmenlik için gerekli davranışları doğrudan gözleme fırsatı yakalanmaktadır. Bütün bunların öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlikleri üzerine olumlu etki yaratabileceği raporlanmıştır (Sezer, 2012; Sezer, 2013). Güneş (2019) de yaptığı çalışmada okul ikliminin önemine vurgu yaparak; okul iklimiyle öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bütün bu nedenlerden dolayı öğretmenlik uygulaması dersini yalnızca öğretmen adayının pratik hazırbulunuşluğunun değerlendirilmesi olarak görmek de yanlış olacaktır. Öğretmenlik uygulaması dersi ayrıca uygulama öncesi lisans programında aldıkları teorik derslerin,

öğretim yönteminin hatta öğretim elemanının da işlevselliğinin değerlendirmesi açısından önemli bir fırsattır. Böylece uygulama öncesinde gerçekleşen teorik sürecin de değerlendirilmesiyle eğitim programlarına da katkı sağlandığı söylenebilir (Sezer, 2018).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde kazandıkları yeterliklerin artması ile eğitimin niteliğinin de artacağını vurgulayan bir diğer çalışmada (Rıza ve Hamurcu, 2000) hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik için gerekli olan bilgiler kazanmak yanında, beceri ve tutumların kazanılması açısından da önemli amaçların gerçekleştiği vurgulanmıştır. Aynı hassasiyet okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) uygulaması dersini alan psikolojik danışman adayları için de geçerlidir. Uygulama kapsamında gerçekleştirilecek olan programın psikolojik danışmanlık meslek elemanı için gerekli olan bilgi beceri ve tutumları kapsayıcı, dolayısıyla bilişsel ve duyuşsal ağırlıklı olmak üzere kapsamlı olarak hazırlanması gerekir (Sezer, 2013; Özpolat vd., 2012).

Özbaş ve Yalçın (2017), okullarda öğretmenlik uygulaması için önemi tekrarlanan okul fakülte işbirliğinin, okullarda PDR uygulaması dersi için de önemini vurgulayarak okul rehberlik hizmetlerinin etkililiği için gerekli olan anlayışı “ekip anlayışı ile süreç odaklı yönetim anlayışı” şeklinde ifade etmişlerdir.

Okullarda Öğretmenlik Uygulamasının Önemi:

Öğretmen yetiştirme konusunda yeterli deneyimlere sahip olduğu söylenebilecek Türkiye açısından öğretmenlik uygulamalarının önemi bu tarihsel süreçte hiç azalmamıştır. Yalnızca öğretmen adaylarının teorik derslerde öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmeleri ile sınırlı olmayan öğretmenlik uygulaması aynı zamanda fakülte ve okul için bir öz değerlendirme fırsatıdır. Uygulama öğrencilerinin devam ettikleri programlara bağlı olarak öğretmenlik, psikolojik danışmanlık, rehberlik, program geliştirme ve sınıf yönetimi başta olmak üzere daha birçok konuda özyeterlik kazanmaları açısından önemli bir süreçtir. Öğretmenlik mesleği öncesinde, sahada çalışmaya ilişkin belirsizliğin yarattığı kaygı, heyecan ve yetersizlik düşünceleri, yine sahada ve gerçek

koşullarda gerçekleştirilen gözlem ve uygulamalarla giderilmektedir. Yine okullarda kişilik hizmetleri kapsamında, daha spesifik bir hizmet olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık meslek öncesi eğitim kapsamında yürütülmekte olan okullarda PDR uygulaması dersleri de psikolojik danışman adaylarının mesleki özyeterlikleri açısından ayrıca önemlidir.

Meslek öncesi eğitim uygulamaları sürecinde hem öğretim elemanı hem de okuldaki uygulama öğretmeni / psikolojik danışman tarafından sağlanan süpervizyonun, adayların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Okullarda öğretmenlik uygulaması ile okullarda PDR uygulama derleriyle ilgili olarak derleme çalışması olarak hazırlanan bu yazı, kaynakları inceleme, özetleme, analiz etme, sentezleme dolayısıyla derinlemesine ve eleştirel inceleme içermektedir. Alanyazın taraması olarak yürütülen bu incelemeyle okullarda öğretmenlik uygulaması dersine göre daha yeni olduğu söylenebilecek okullarda PDR uygulamaları dersi ile ilgili araştırma sonuçları, uygulamalardan beklentiler ve dersin işlevselliği konusunda güncel bir çalışmalar da derlenmiş olacaktır.

Okullarda öğretmenlik uygulama dersi:

Okullarda öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleği için gerekli olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi konusunda önemli bir adım olarak hizmet öncesi eğitim olarak yürütülmektedir. Başlangıçta yalnızca eğitim fakültesi öğrencileri için planlanan ve günümüzde bütün öğretmen adayları için yürütülmekte olan Okullarda öğretmenlik uygulaması dersi, lisans programlarına dahil edilerek 14 haftalık (minimum 12 haftada 72 saat devam zorunluğu) bir program şeklinde, haftalık olarak 2 saati fakültede, 6 saati de uygulama okulunda olacak şeklinde yürütülmektedir.

Okullarda öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının eğitim kurumunda öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı faaliyetlere aktif olarak katılarak, pratik yanında görüş ve kanaat geliştirdikleri 5 kredilik bir ders olarak uygulanmaktadır. Bu

ders kapsamında okulda gerçekleştirilen uygulama faaliyetlerinin en belirgin fonksiyonu, teorinin pratiğe dönüşmesi işlevidir. Türkiye'nin, öğretmen yetiştirme ve uygulama konusunda deneyimli bir ülke olduğu söylenebilir. Ülkemizde günümüze kadar “Köy Enstitüleri”, “İlköğretmen Okulları”, “Yüksek Öğretmen Okulları”, “Eğitim Enstitüleri”, “Eğitim Yüksek Okulları”, “Eğitim Fakülteleri” gibi kurumlar aracılığıyla öğretmen yetiştirilmiştir. Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde öğretmen yetiştirmenin önemli aşamalarından birisinin, öğretmen adaylarının gerçek eğitim ortamlarına hazırlamak olduğu görülmektedir (Sarıtaş, 2007; Sezer vd. 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (MEB, 2018), okullarda öğretmenlik uygulaması dersinin amacını, “uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi beceri tutum ve davranışları resmi ve özel eğitim öğretim kurumları ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlamak” şeklinde açıklamaktadır. MEB (2021) tarafından uygulanan, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”ye göre, “öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmaları” amaç olarak ifade edilmiştir (Erdener vd., 2017).

Dursun ve Kuzu (2008), öğretmenlik uygulaması dersini “YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” kapsamında; “öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir ders” olarak tanımlamaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi kapsamında fakültelerde edinilen teorik

bilgilerin uygulamaya aktarılması için Öğretmenlik Uygulaması dersinin fakülte-okul işbirliği içinde okullarda daha fazla pratik yapmaları sağlanmıştır (YÖK, 1998; YÖK, 1999).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının genel eğitim, alan bilgisi ve meslek boyutu şeklinde üç boyut olarak açıklayan Küçükahmet (1976), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin iyi bir vatandaş yetiştirme, öğretmenlik alanıyla ilişkili bilgi, beceri tutum ve değerleri kazanma ile teorik - uygulama düzeyinde mesleki davranışları içerdiğini açıklamaktadır (Akt. Severcan, 2007: 28).

Okullarda PDR uygulama dersi:

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) lisans programı eğitim fakültelerinin, eğitim bilimleri bölümü altında yürütülen bir programdır. Bu programdan mezun olan psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını farklı uygulama ortamlarında bireysel ya da grupla çalışmalar şeklinde uygulamaları beklenmektedir. Lisans eğitimi sürecinde teorik düzeyde aldıkları dersler ile bu derslerde edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmeleri için birçok uygulama dersi de verilmektedir. Böylece mezuniyet sonrası için gerekli yeterlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okullar da psikolojik danışman adayları için hem hizmet öncesi hem de mezuniyet sonrası hizmet yürütecekleri alanlardan biridir. Adayların, hizmet öncesi eğitim kapsamında eğitim kurumu olarak okullarda devam ettikleri uygulamalarda süpervizyon desteği ile beceri ve mesleki kimlik kazanmaları desteklenmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında yürütülmekte olan Okullarda PDR uygulaması dersi de diğer lisans programlarında yürütülmekte olan Öğretmenlik uygulaması dersi de ortaya yönerge ile işlemektedir. Ancak uygulamalarda psikolojik danışman adaylarından öğretim hizmeti (ders) şeklinde bir uygulama yapmaları beklenmemektedir. Psikolojik danışman adayı olan uygulama öğrencilerinden, okullarda bireysel ve grupla olmak üzere eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal problem alanlarında olmak üzere önleyici ve gelişimsel ağırlıklı olmak üzere, zaman zaman da

müdahaleye dayalı saha çalışmalarını deneyimlemeleri beklenmektedir.

Türkiye’de PDR lisans programlarında okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamalarda olması gereken özelliklerin açıklandığı bir çalışmada (Özyürek, Çam ve Atıcı, 2007) uygulamaların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda yürütülmesi gerektiği; bu kurumlardaki rehber öğretmen / psikolojik danışmanların çalışmalarında etkili olmaları, kurum yöneticilerinin de bu uygulamalar için uygun ortamın oluşturulması hususunda katkı sağlayan yöneticiler olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca okul uygulamalarında süpervizörlük yapan öğretim üyeleri ile okuldaki süpervizörler arasında işlevsel bir işbirliğinin olması gerekir. Hatta okul süpervizörlerinin en az üç yıllık deneyime sahip okul psikolojik danışmanları olması önerilmiştir. Çalışmalarda (Özyürek, Çam ve Atıcı, 2007; Sezer, 2013) uygulamaların öğretim üyesi tarafından gözlenip, geliştirici dönütler vermesi bireysel ya da grup süpervizyonu ile desteklenmesi ve bir model olarak katkıda bulunması gerektiği de vurgulanmıştır.

Okullarda PDR uygulama dersi de okullarda öğretmenlik uygulamaları dersi gibi okulda yürütülen uygulamalar ve fakültede yürütülen teorik çalışmalar olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Haftalık 6 saat şeklinde okul uygulamasına devam eden adaylar, okul süpervizörü psikolojik danışman tarafından bireysel ve grup olarak desteklenmekte, lisans programındaki teorinin pratiğe dönüşmesi konusunda desteklenmektedirler. Özyürek (2009) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda uygulamalarla ilgili süpervizyon dersinin veya yapılan toplantıların yetersiz kaldığı, sürecin ağırlıklı olarak grupla yürütüldüğü, okul uygulamalarının öğretim üyesi olan süpervizörlerce yeterince gözlenmediği şeklinde eksiklerin de olduğu bir süreç olarak ifade edilebilir.

Okul uygulamalarıyla birlikte süpervizyon sürecinin önemi dikkat çekicidir. Süpervizyon, Bernard ve Goodyear (1992) tarafından daha deneyimli bir meslek üyesinin daha acemi bir meslek üyesine rehberlik etmesi, deneyim kazanması için

geribildirim vermesi olarak tanımlanmaktadır. Studer (2005), süpervizyonun, adayların psikolojik danışmanlık becerilerini geliştirmek ve ustalaşmalarını sağlamak için yürütülen uygulama (practicum) ve eğitim aşamasındayken okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili çeşitli aktiviteleri yapma fırsatı sunan staj (internship) dersleriyle birlikte verildiğini ifade etmektedir.

Nelson ve Johnson (1999) psikolojik danışman adaylarının uygulamalara ilk kez gittiklerinde sıklıkla yaşadıkları kaygı, heyecan veya belirsizlik gibi duyguların, süpervizörlerin başarılı müdahaleleri ve stratejiler kullanmalarıyla birlikte başarılı deneyimlerin temelini oluşturan duygular olduğunu ifade etmektedir. Yine Studer (2005) eğitim kurumlarındaki staj uygulamalarının, psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili farklı türden aktiviteleri yapma fırsatı sunduğunu; Nelson ve Jackson (2003) da staj çalışmaları sayesinde öğrencilerin öğrenmelerini uygulayabilme, hatta içgörü kazanma yönünde etkileri olduğunu açıklamıştır. Sutton ve Page (1994) süpervizyon desteğinin bir köprü rolü üstlenerek teori ile uygulamalar arasında bir bağlantı noktası olduğunu ifade etmiştir. Henderson (1994) ise adaya verilen süpervizyon desteğinin adayın, okul ortamı hakkında öğrenme fırsatı sağladığını belirtmektedir.

Uygulama sürecinde süpervizör aktörlerin ulaşılabilir olup, her bir öğrenciye bireysel / yüz yüze destek olabilmesi uygulamadaki etkinlikleri tartışıp, öğrencilerin konuyla ilgili sorularına cevaplar vermesi adayların mesleki gelişimleri açısından önemli katkılar sağlar. Bu süreçte süpervizör desteği yanında akran desteği ve akran değerlendirmesinin de aday için bir norm oluşturması ve duygusal destek kanalı olarak algılanması uygulama sürecinin motivasyonunu arttırabilir. Böylece okullarda PDR uygulamaları boyunca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, duygusal alanlarda gelişme kaydetmeleri, içgörü kazanmaları ve mesleğe daha hazır hale gelmeleri yönünde ciddi bir katkı sağlanmış olacaktır.

İlgili araştırmalar:

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, uygulama dersleri veya nasıl yapılandırılması gerektiği hakkında çok sayıda araştırmaya (Akar, 2003; Akdemir, 2013; Aksoy, 2013; Atıcı ve Çam 2013; Aykaç, Kabaran ve Bilgin; 2014; Ateş ve Burgaz, 2014; Aytaçlı, 2012; Azar, 2011; Çakmakçı ve Demir, 2021; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015; Ergün, 1987; Eşme, 1998; Görge, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Özyürek, Çam ve Atıcı, 2007; Kavcar, 2002; Kılıç; 2004; Köse, 2016; Özpolat vd., 2007; Sezer, 2022; Üstüner, 2004; Yünkül ve Güneş, 2023) rastlanmaktadır.

Görge, Çokçalışkan ve Korkut (2012), yaptıkları bir çalışmada öğretmen adayı katılımcıların %30'unun öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik yeterliliklerini kazandırmada en etkili ders olduğunu, %70'inin de öğretmenlik uygulaması dışındaki derslerin daha etkili olduğunu ifade ettiklerini raporlamışlardır Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin “mesleki yeterlilikleri kazandırma derecesi açısından değerlendirilmesi sonucunda; öğretmen adaylarının “orta”; uygulama öğretmenlerinin “yüksek” ve öğretim üyelerinin de “orta” düzeyde işlevsel olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Özyürek (2009) okullarda PDR uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları hakkında yaptığı bir araştırmada;

- uygulamalarla ilgili yapılan süpervizyon amaçlı ders ya da toplantıların yetersiz olduğu,
- yapılan toplantıların daha çok grupta yürütüldüğü, okullarda yapılan uygulamaların öğretim elemanları tarafından yeterince gözlenmediği,
- çalışmalarına ilişkin geribildirim alan öğrencilerin bu geribildirimleri genelde yapıcı, geliştirici ve mesleki gelişimi teşvik edici nitelikte bulunduğunu açıklamıştır.

Atıcı ve am (2013), okullarda PDR uygulama dersi kapsamında öğrencilerin gittikleri okul ve okulun personeli, uygulama okul spervizrleri, dersin yürütülmesi süreci ve bütün bu srecilerin gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırma sonucunda öğrencilerin uygulamaya gittikleri okulların fiziki koşullarının iyi olmasının, okuldaki öğretmenlerin, yöneticilerin ve psikolojik danışmanların süreci destekleyici yönde davranmalarının ve ortamı iyileştirmeye yönelik tedbirler almalarının uygulama sürecinin verimini ciddi anlamda etkilediği açıklanmıştır. Ayrıca, teorik derslerdeki bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi, akran geribildirimlerinden yararlanılabilmesi, sorun czme ve okullarda psikolojik danışmanlık becerilerini geliştirmesi gibi konularda etkili ve işlevsel olduğu açıklanmıştır.

Okullarda PDR uygulamalarının etkisini inceleyen bir başka clışmada (Atıcı, zyrek ve am, 2005) ğrencilerin grup rehberliği etkinliklerini yürütme konusundaki yetkinlik inançları ve benlik saygısı düzeylerinde bir artış olduğu belirlenmiştir.

epni, Aydın ve şahin (2015) tarafından yürütülen clışmada ise ğretmen adaylarının, uygulamalardan yararlı deneyimler edindikleri, lisans düzeyindeki bilgileri sınıf yönetimi becerilerini kullanarak uygulamaya aktarabildikleri, branşlarıyla ilgili daha uygun stratejiler kazandıkları ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda dersin ğretim elemanı spervizryle ilgili değerlendirmede, yeterli bilgilendirme yaptığı ve özsaygı geliştirici dil kullandığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Nelson ve Jackson (2003) tarafından yürütülen bir clışmada, psikolojik danışmanlık uygulaması ğrencilerinin spervizrleri, akranları, hatta aileleriyle staj clışmalarını tartışıp değerlendirmelerinin mesleki kimlik gelişimleri açısından katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim fakültelerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programları dışındaki öğretmenlik programlarında yürütülmekte olan öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin cok sayıda araştırmaya rastlanmakla

birlikte nispeten daha yeni bir uygulama dersi olan okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Araştırmalarda genellikle aday öğrencilerin uygulamadaki faaliyetlerini tartışmak, soru ve sorunlarına cevap alabilmek, mesleki gelişim alanlarıyla ilgili konularda paylaşımda bulunmak için süpervizör öğretim elemanlarının ulaşılabilir olmasının önemi vurgulanmıştır. Adayların, akran olan arkadaşlarını da duygusal ve sosyal destek kaynağı olarak gördükleri; sahadaki süpervizörlerin desteği ve güveninin de tamamlayıcı bir faktör olduğu tekrarlanmıştır. Uygulama dersleri kapsamında yürütülen faaliyetlerle öğrencilerin bilgilerinde, içgörü ve özyeterlik düzeylerinde artış gözlenmesi beklenmektedir. Teorik bilgilerin uygulamaya dönüşmesiyle sürecin başındaki kaygı düzeyinin düşmesi, buna paralel olarak başarı duygusun da artış olması psikolojik danışmaya karşı olumlu duygular yaşanmasını de beraberinde getirecektir. Okul uygulamalarında hem okul hem de fakülte tarafından sunulan süpervizyon desteğinin öğretmen yetiştirmedeki yeri ve önemi dikkat çekçidir.

Öğretmenlik uygulaması ile okullarda PDR uygulamaları kapsamında milli eğitim sisteminin belirlediği standartlar doğrultusunda uygulamaların gerçekleştirildiği bu kapsamda fakülte okul işbirliğinin bu sürecin en önemli parçası olduğu görülmektedir. Bu işbirliği hem eğitim kurumu olarak okulların gelişimlerinin desteklenmesi hem de fakülteleri uygulamalarının sağlıklı bir ortamda yürütülmesi konusunda karşılıklı bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Uygulama kapsamında yürütülen çalışmalar ile hem öğretmen hem de psikolojik danışman adaylarının yalnızca bilgi düzeyindeki edinimlerini beceriye dönüşmediği, uygulamaların aynı zamanda öğrencilerin yetkinlik, özsaygı ve öz yeterlik gibi kişisel ve mesleki kimliklerinin gelişimlerine dair katkısı da dikkat çekmektedir.

Uygulamaların gerçekleştirildiği süreçte sağlanan süpervizyon ve akran desteğinin hem başkası tarafından hem de öz değerlendirme sonuçlarıyla birlikte uygulamalara ilişkin belirsizliğin azalmasıyla birlikte kaygıyı düşürdüğü, güven duygusunu arttırdığı söylenebilir.

Okul uygulamaları ve destekleyici süpervizyon ile birlikte gerçekleştirilen uygulamalar ile teorik bilgilerin pratiğe dönüştüğü, lisans düzeyindeki tüm dersleri bütünleştirme fırsatı sağladığı, problem çözme konusunda özyeterliliği geliştirdiği, psikolojik danışmanlık becerilerini uygulama ve geliştirme konusundaki özyeterliliği arttırdığı görülmektedir (Atıcı ve Çam, 2013).

Öğretmen Yetiştirmede Uygulama ve Süpervizyon:

Türkiye’de 1997 yılında öğretmen eğitime ilişkin yapılan yeni düzenlemeler ve 2000’li yılların başlarından itibaren Avrupa Birliği’ne uyum çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar öğretmenlik eğitimi yapan bütün programlarında öğretmenlik meslek bilgisi ile okulda uygulama etkinliklerinin ağırlığı da artırılmıştır (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Öğretmenlik uygulamalarında vazgeçilmez bir öge olan süpervizyon, aday öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Süpervizyon planlama, işlem ve sonuç aşamalarında geribildirim ile destekleme sürecidir. Bu süreçte süpervizörlerin rehberliği, öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları zorlukları aşmalarına, uygulamanın amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur.

Türkiye’de süpervizyon, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında üniversiteden öğretim üyeleri ile okullarda danışmanlık görevi verilen öğretmenler / psikolojik danışmanlar tarafından sağlanır. Bu süreçte aday öğretmenlere rehberlik eden süpervizörlerin rolleri şu şekilde tanımlanabilir:

1.Gözlem ve Değerlendirme: Aday öğretmenlerin dersleri planlama ve uygulama becerileri izlenerek değerlendirilir.

2.Geribildirim Sağlama: Adaylara, uygulama öncesi planlama, uygulama sırasında işlemi değerlendirme ve uygulamanın dönem sonunda olumlu ve yapıcı geribildirimler verilerek gelişimlerine katkı sağlanır.

3.Mesleki Destek: Yine uygulamanın her aşamasında adayların pedagojik yeterliliklerini desteklemeye yönelik öneriler sunulur.

Alan yazın incelendiğinde (Blumberg, 1980; Hargreaves, 2000; Glickman, 2002) Avrupa ülkelerinde öğretmenlik uygulamaları kapsamında yürütülen süpervizyon desteğinin genellikle daha yapılandırılmış bir biçimde uygulandığı söylenebilir. Örneğin, Finlandiya ve Hollanda gibi ülkelerde süpervizörler, öğretmen adaylarına sadece rehberlik etmekle kalmaz; aynı zamanda onların mesleki gelişimlerini sistematik bir şekilde izler. Süpervizörlerin rollerinden bazıları şunlardır (Blumberg, 1980):

1.Mentorluk: Süpervizörler, aday öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre mentorluk sağlar.

2.Performans Analizi: Adayların ders işleme süreçleri detaylı olarak analiz edilip raporlanır.

3.Sürekli Eğitim: Süpervizörler, aday öğretmenlere sürekli mesleki gelişim materyalleri ve kaynakları sunar.

Alan yazın ışığında, süpervizyonun hem Türkiye’de hem de Avrupa’da öğretmenlik uygulamalarının vazgeçilmez bir parçası olduğu söylenebilir.

Süpervizyon hem öğretmenlik hem de PDR uygulamalarında süpervizyon, adayların mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini, mesleki yeterliliklerinin artırılmasını hem de etkili hizmet sunumunu destekleyen kritik bir süreçtir. Psikolojik danışmanlık sürecinde danışman adayının mesleki bilgi, beceri ve etik duyarlılık kazandırılması için deneyimli bir uzman tarafından rehberlik edilmesi sürecidir (Bernard & Goodyear, 2014). Bu süreç, danışman adayının yansıtma yaparak kendini değerlendirmesine

olanak tanır ve mesleki gelişimini destekler. Sürevizyon, uygulamalı psikolojik danışmanlık eğitiminin vazgeçilmez bir bileşenidir, çünkü hem hizmet sunumunun niteliğini artırır hem de psikolojik danışmanların etik standartlara uygun çalışmasını temin eder (Borders, 2005).

Sürevizyon Modelleri

Sürevizyon sürecinde farklı modeller kullanılmaktadır. Bu modeller, sürecin yapısını ve çerçevesini belirler. Öne çıkan modeller şunlardır:

Disiplinlerarası Model: Danışmanın mesleki becerilerini disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirme odaklıdır. Bu modelde, farklı alanlardan uzmanların görüşleri alınarak danışmanın çok yönlü bir bakış açısı kazanması hedeflenir (Stoltenberg & McNeill, 2010).

Gelişimsel Model: Danışman adayının bilgi ve beceri düzeyine göre farklı aşamalardan geçmesini öngörür. Her aşamada, bireysel gereksinimler dikkate alınarak farklı stratejiler kullanılır (Holloway, 1995).

Entegratif Model: Bu model, farklı teorik yaklaşımları birleştirerek bireysel özelliklere ve ihtiyaçlara uygun bir sürevizyon ortamı sağlar (Bernard & Goodyear, 2014).

Okullarda PDR uygulamaları, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla verilen profesyonel bir hizmettir. Bu hizmetin niteliğini artırmak için süpervizyon, çok önemli bir rol oynar. Psikolojik danışman adaylarının bilgi ve becerilerini pratikte kullanabilmesine, etik ilkeleri sahaya yansıtabilmelerine ve nitelikli psikolojik danışman özelliklerini kazanmalarına yönelik amaçlar içerir

Böylece süpervizyon, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalarda sunulan desteğin profesyonel bir düzeye çıkmasının sağlanmasında etkili

olacaktır. Adayların alanlarında yetkinleşmeleri için gösterilen bu çaba artık eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsurudur

Kaynaklar

Akar, H. (2003). *Oluşturmacı öğrenme sürecinin hizmet öncesi öğretmen eğitimi öğrencilerinin erişimi, kalıcılık ve tutumuna etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.

Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye’deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.

Atıcı, M. Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-24.

Atıcı, M. ve Çam, S. (2013). Okullarda PDR uygulamaları dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 106-119

Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.

Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn and Bacon.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Pearson.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors & teachers: A private cold war*. Berkley, CA: McCutchan Publishing Company.

Borders, L. D. (2005). *The New Handbook of Counseling Supervision*. Routledge.

Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.

Çakmakçı, C. C. ve Demir, N. (2021). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya’da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1169-1187. <https://doi.org/10.16916/aded.946460>

Çepni, O., Aydın, F. ve Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*. 4(1), 35 49. e-ISSN: 2147-1606,

Dursun, Ö.Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 159-178.

Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Determination of frequent student problems areas in middle schools. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 303-320.

Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.

Eşme, İ. (1998). Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 138, 3-6.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: ASCD.

Görge, İ., Çokçalışkan, H., ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28), 56-73.

Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1632.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.

Henderson, R. (1994). *Supervision of school counselors*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED372353).

Holloway, E. L. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. Sage Publications.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 7-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058

Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018). Öğretmenlik uygulaması yönergesi. *MEB Tebliğler Dergisi* (Ek), 81, 2729.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. Eylül 2021 - 2767-EK.(s.1049)

Nelson, K. W. & Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of Hispanic student interns. *Counselor Education and Supervision*, 43, 2-14 <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01825.x>

Nelson, M. D. & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach to supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, (39), 89-100. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb01220.x>

Ozpolat, A. R., Isgor, I. Y., & Sezer, F. (2012). Investigating psychological well being of university students according to lifestyles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262.

Özbaş, M. ve Yalçın, S. (2017). Okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerinin yönetimine ilişkin performansları konusunda psikolojik danışman görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 62-77.

Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 206-213.

Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(832), 54-63.

Özyürek, R., Çam, S. ve Atıcı, M. (2007). Psikolojik danışman eğitiminde okullardaki rehberlik uygulamalarının önerilen özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 555-588.

Rıza, E. T. ve Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 91-97.

Sağlam, M. ve Küdürm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi (Özel sayı)*, 33, 137.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.

Severcan, S. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sezer, F. (2012). Examining of Teacher Burnout Level in Terms of Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).

Sezer, F. (2013). Professionals working in the field of psychological counseling views on the music therapy Psikolojik danışma alanındaki uzmanların müzik terapisine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 219-232.

Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504.

Sezer, F. (2018). Teachers' perceptions for problematic student behaviors: Examination according to teachers' burnout situations. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 378–393.

Sezer, F. (2022). The Role of Social Support and Lifestyle in Pre-Service Teachers' Psychological Wellbeing. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(2), 225-245.

Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).

Sezer, F., Erdener, M. A., & Tezci, E. (2019). Eğitimcilerin öğrenci problemlerine ait farkındalık durumları ve bu problemlere

ilişkin çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 87-116.

Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (2010). *IDM Supervision: An Integrated Developmental Model for Supervising Counselors and Therapists*. Routledge

Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors in training: A guide for field supervisors. *Professional School Counselor*, 8(4), 353-359.

Sutton, J. M. & Page, B. J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *The School Counselor*, 42(1), 32-39.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.

Yükseköğretim Kurulu (1998). *Aday Öğretmen Kılavuzu*. Erişim Tarihi 15.Nisan.2008,

Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. *Öğretmen Eğitimi Dizisi* (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aday_ogretmen/adayogr.html), Ankara.

Yünkül, E. ve Güneş, A. M. (2023). Investigation of CEIT undergraduate progkiram according to teachers’ and academicians’ views. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 1-25. ISSN: 1307-6086.

