

**Prof. Dr.
Emine AKYÜZ'e
Armağan
Akademisyenlikte 50 Yıl**

Çocuk Hakları • Eğitim Hukuku • Vatandaşlık Eğitimi

**Editörler:
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Yrd. Doç. Dr. Pelin TAŞKIN**



Editörler

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Yrd. Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E ARMAĞAN AKADEMİSYENLİKTE 50 YIL

ISBN 978-605-241-164-3
DOI 10.14527/9786052411643

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2018, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindex.net** tarafından yayınları taranmaktadır; indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilmektedir.

I. Baskı: Nisan 2018, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kuşcuoğlu
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B
0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 33365

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCI

1990 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünden mezun olmuştur. Yüksek lisans derecesini 1993 yılında Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda "İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali" konulu tezini vererek tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi boyunca bir yandan da Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi lisans programındaki bazı dersleri gönüllü olarak takip etmiştir. Doktora derecesini 1999 yılında Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Eğitim Hukuku Programı'ndan mezun olarak almıştır. Doktora tez konusu "Türkiye'de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi"dir. Doktora tezinin bir kısmını 1997 yılında Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) "Yurtiçi-Yurtdışı Bütünleştirilmiş Doktora Bursu" kazanarak ziyaretçi bursiyer (visiting scholar) olarak gittiği Columbia University Center for the Study of Human Rights'da (New York, ABD) yaptığı çalışmaların sonucunda yazmıştır. 2006 yılında "Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" alanında doçent unvanını kazanmıştır.

Prof. Dr. Karaman Kepenekci 1992 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü, Eğitim Hukuku Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı bölümde 2002-2006 yılları arasında yardımcı doçent, 2006-2011 yılları arasında doçent olarak görev yapmıştır. 2011 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda profesör olarak çalışmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında çeşitli bilimsel etkinliklerde görev alan Prof. Dr. Karaman Kepenekci'nin eğitim hukuku, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi, çocuk hakları ve eğitim yönetimi alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde kitap, kitap bölümü, makale, bildiri ve proje niteliğinde çok sayıda çalışması bulunmaktadır.

Yrd. Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

2004 yılında Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. Yüksek lisans derecesini 2008 yılında Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Hukuk Ana Bilim Dalı'nda "Karşılaştırmalı Hukukta Sözleşmelerin Kanuna, Ahlaka ve Adaba Aykırılığı Sorunu" konulu tezini vererek tamamlamıştır. Doktora derecesini 2014 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Ana Bilim Dalı'nda "Ortaöğretim Okulları Öğrencilerine Yönelik Disiplin Düzenleme ve Uygulamalarının Çocukların Temel Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Değerlendirilmesi" tezini vererek almıştır. Ayrıca 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı'nın güz döneminde, Erasmus Öğrenci Değişim Programı'yla Eberhard Karls Üniversite'da (Tübingen, Almanya) öğrenim görmüştür.

Yrd. Doç. Dr. Taşkın 2007 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2016 yılından itibaren Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda yardımcı doçent doktor olarak görev yapmaktadır.

Yurt içi ve yurt dışında çeşitli bilimsel etkinliklerde görev alan Yrd. Doç. Dr. Taşkın'ın eğitim hukuku, çocuk hakları ve eğitim yönetimi alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmaları bulunmaktadır.

ÖNSÖZ

Akademik camiada alanına değerli hizmetler sunmuş akademisyenler için “Armağan” niteliğinde bir kitap çıkarma geleneği vardır. Bu gelenekle bir yandan emektar akademisyenlere olan vefa borcu ödenerek verdiği hizmetler için teşekkür edilir bir yandan da alana önemli bir eser kazandırılır. Bu geleneği bugüne kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi anabilim dalındaki hocalarımız yaşattılar ve alana emek vermiş değerli hocaları için armağan kitaplar çıkardılar. Bu çalışma, belirtilen geleneğin devamı niteliğindedir ve gelecek yıllarda da sürdürülmesi umuduyla ortaya konulmuştur.

Dünyada, özellikle de Batıda çocuk hukuku ve eğitim hukuku alanları uzun yıllardır akademisyenlerce etraflı bir şekilde çalışılmasına rağmen bu alanların önemi Türkiye’de yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla ülkemizde çocuk hukuku ve eğitim hukuku gibi alanlarda eser veren akademisyen sayısı yok denecek kadar azdır. Böyle az çalışmanın olduğu bir alanda ilk ve özgün yayınlar üreten ve bu yönüyle “öncü” olarak nitelenebilecek nadir akademisyenlerden biri de Prof. Dr. Emine Akyüz’dür. Prof. Dr. Akyüz 1968 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi “Eğitim Hukuku” kürsüsüne asistan olarak adım attığı günden bugüne kadar hem bir hukukçu hem de bir eğitim bilimci duyarlılığıyla çocuk hukuku ve eğitim hukuku alanlarında çok değerli eserler vermiştir. Prof. Dr. Akyüz’ün yılların deneyimi ve birikimi ile kaleme aldığı özellikle “Çocuk Hukuku” kitabı alanın her boyutunu en ince ayrıntısına kadar ele alan bir hukuk kitabı olmasına rağmen çocukla ilgili her meslekten ve neredeyse her yaşta kişinin okuduğunda kolayca anlayabileceği en temel eserlerden biridir. Prof. Dr. Akyüz bu kitabının yanı sıra çocuk hukuku ile ilgili onlarca makale yazmış, bildiri sunmuş ve tezler yönetmiştir. Diğer yandan “Eğitim Hukuku” alanında da Türkiye’deki ilk kitabı yazan akademisyen olma sıfatını taşımaktadır. Ülkemizde hem hukuk hem de eğitim bilimleri camiasındaki akademisyenlerin çoğunun “Eğitim Hukuku” alanından haberdar olmadığı bir dönemde böyle bir eser ortaya koymak çok önemli ve değerli bir çaba olarak nitelendirilebilir. Alanında son derece değerli ve özgün nitelik taşıyan belirtilen çalışmaların bir “kadın akademisyen” tarafından ortaya konulduğu dikkate alınır, Prof. Dr. Akyüz’ün ülkemizdeki değeri ve önemi daha da iyi anlaşılacaktır.

Sayın Prof. Dr. Akyüz’ün hem öğrencileri olmuş hem de asistanlığını yapmış akademisyenler olarak, hocamıza yetişmemizde verdiği emekler, ülkemize eserleriyle sunduğu değerli katkılar için teşekkür etmek ve böylece ona olan vefa borcumuzu biraz olsun ödeyebilmek üzere, yaklaşık bir yıl önce “Prof. Dr. Emine Ak-

yüz'e Armağan – Akademisyenlikte 50 Yıl" adlı bir armağan kitap çıkarmak üzere yola koyulduk. Bu doğrultuda Mayıs 2017'de hem eğitim bilimleri hem de hukuk alanında çalışan, ulaşabildiğimiz akademisyenlere Prof. Dr. Akyüz için, özellikle "Çocuk Hukuku", "Eğitim Hukuku" ve "Vatandaşlık Eğitimi" alanlarında üretilen eserlerden oluşan bir Armağan'ın çıkarılmasını istediğimize ilişkin duyuru yaptık. Bu duyuruyu yapar yapmaz yoğun bir ilgi ile karşılaştık ve çok memnun olduk. Armağan'a makale vermek isteyen, çoğu Prof. Dr. Akyüz'ün öğrencisi olmuş akademisyenlerle, teklif ettikleri makale konularının kabulü, makalelerinin gönderilmesi, okunması, değerlendirilmesi ve gerektiği takdirde düzeltilmesi sürecinde sürekli iletişim halinde olduk. Sonuç olarak 63 değerli çalışmayı Armağan'da basılmak üzere kabul ettik. Bu makaleler sayesinde Türkiye'de çocuk hukuku, eğitim hukuku ve vatandaşlık bilgisi alanlarının gelişimine de hizmet edildiğini düşünüyoruz. Tüm makalelerin yazarlarına makaleleri ile ilgili değerlendirmelerimizi hoşgörü ile karşıladıkları, bizimle işbirliği içinde çalıştıkları ve en önemlisi de Armağan'a sunmuş oldukları değerli katkıları için çok teşekkür ederiz. Ayrıca Prof. Dr. Emine Akyüz'ü yakından tanıma şansını yakalamış 17 yazar da hocamız ile ilgili anılarını, duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde kaleme aldılar. Anı yazısı gönderen yazarlarımıza da bu değerli katkıları için çok teşekkür ederiz.

Armağan'ın çıkarılması sürecinde destek ve yardımlarını gördüğümüz Prof. Dr. Emine Akyüz'ün saygıdeğer eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz hocamız başta olmak üzere, çocukları Doç. Dr. Nilüfer Akyüz Berker ile Doç. Dr. Ahmet Oğuz Akyüz'e de çok teşekkür ederiz.

Son olarak Armağan'ı basmayı tereddütsüz kabul ettiği, her talebimizi geri çevirmeden yerine getirdiği ve desteğini esirgemediği için başta Pegem Akademi Yayıncılık'ın müdürü Sayın Servet Sarıkaya'ya olmak üzere, dizgi çalışması için Sayın Tuğba Kuşcuoğlu'na, kapak tasarımı çalışması için Sayın Mehmet Gruşcu'ya ve emekleri geçen tüm diğer yayınevi çalışanlarına çok teşekkür ederiz.

Alana yararlı olmasını umduğumuz bu eser, kabul etmesi dileğiyle saygıdeğer hocamız Prof. Dr. Emine Akyüz'e tüm yazarlarla birlikte sunduğumuz bir armağandır. Hocamızın memnuniyeti bizi de memnun edecektir.

22 Şubat 2018, Ankara

Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci

Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın

İÇİNDEKİLER

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ	iii
Yrd. Doç. Dr. Pelin TAŞKIN	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix

GİRİŞ

Prof. Dr. Emine Akyüz'ün Özel ve Akademik Yaşam Serüveni	2
<i>Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ</i>	

1. BÖLÜM: ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ MAKALELER

Çocuk Çocuktur, Çiçek Değildir	24
<i>Yahya AKYÜZ</i>	
Anne-Baba ve Çocuk İlişkileri: Çevre ve Kalıtımın Rolü	29
<i>Berka ÖZDOĞAN</i>	
Ulusal Merkezi Sınavlar Çocuk Haklarını Etkiler mi?	36
<i>Nükhet DEMİRTAŞLI</i>	
Çocuk Hakları Bağlamında Okul Beslenme Politika ve Uygulamalarına Genel Bir Bakış	46
<i>Naciye AKSOY ve Ülkü ÇOBAN SURAL</i>	
Sağlıklı Çocuklar ve Mutlu Aileler İçin Tüp Bebek Tedavisi	59
<i>Bülent BERKER</i>	
Okul Çağı Çocuklarında Oluşabilen Görme Kusurları ve Korunma Yöntemleri	62
<i>Nilüfer AKYÜZ BERKER</i>	

Çocuklara Programlama Nasıl Öğretilir?	66
<i>Ahmet Oğuz AKYÜZ</i>	
Çocuklara Matematik Tarih ile Nasıl Öğretilir?	74
<i>Didem AKYÜZ</i>	
Medyaya Yansıyan Çocuk İstismarı Olaylarının Değerlendirilmesi	78
<i>Şakir ÇINKIR ve Funda NAYIR</i>	
Çok Satılan Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Hakları Üzerine Bir Çözümleme	90
<i>Canan ASLAN ve Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU</i>	
Çocuklardaki Nefrolojik Hastalıkların Belirlenmesinde ve Önlenmesinde Ailelerin ve Öğretmenlerin Rolü	103
<i>Bahar BÜYÜKKARAGÖZ</i>	
Velayetten Kaynaklanan Sorunlara ve Çözümlerine İlişkin İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri	108
<i>Pelin TAŞKIN ve Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ</i>	
Çocuğu İstismardan Korumada Yeni Bir Yaklaşım: Çocuk İzlem Merkezleri	119
<i>Samiye Çilem BİLGİNER ve Deniz ÇALIŞKAN</i>	
Türk Vatandaşlığının Kaybı Sonucunu Doğuran Hâllerin Çocuklar Bakımından Değerlendirilmesi	128
<i>F. Elif ÇELİK</i>	
Çocukluğa Uzanan Görünen El	136
<i>Ayhan URAL</i>	
Köy ve Kent Okullarındaki Öğrencilerin Çocuk Haklarına ve Haklarının İhlaline İlişkin Görüşleri	147
<i>Bilgen KIRAL</i>	

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ve Ders Kitaplarının "Çocuk Haklarını Tanıma" Açısından İncelenmesi	160
<i>Dilşat PEKER ÜNAL</i>	
Çocuk Korumada Sistem Yaklaşımı	171
<i>Davut ELMACI</i>	
Çocuk Haklarının Hayata Geçirilmesine Yönelik Bir Adım: Çocuk Hakları Eğitimi	183
<i>Fatma ÖZDEMİR ULUÇ</i>	
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevre Hakkı Eğitimi: Etkinlik Örnekleri	193
<i>Osman SABANCI</i>	
Okul Güvenliğinin Hukuksal Boyutları ve Okul Yönetiminin Okul Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamaları	210
<i>Adem BARIŞ ve Hüseyin YOLCU</i>	
Çocuğun Korunmasında Önemli Bir Güvence: İştirak Nafakası	220
<i>Nurten FİDAN ÖZDERİN</i>	
Ulusal ve Uluslararası Hukukta Göçmen ve Vatansız Çocukların Haklarının Korunması	232
<i>Hasan Ali GÜÇLÜ</i>	
Okullarda Çocuğun Suça Sürüklenmesinin Önlenmesi	241
<i>Yağmur KOÇ BAŞARAN</i>	
Türkiye'de Çocuk Haklarının Mevcut Durumunun Değerlendirilmesi	253
<i>Pınar ARSLAN ve İnci ÖZTÜRK FİDAN</i>	
Sığınmacı Öğrencilerin Eğitim Sorunları	265
<i>Semra Nur KARABAĞ ve Ebru OĞUZ</i>	

Seçmeli Ders Uygulamasının Çocuğın Katılım Hakkı Çerçevesinde Değerlendirilmesi	276
<i>Arzu BUCAK ve Erdal KÜÇÜKER</i>	

Tıbbi Karar Verme Sürecinde Çocukların Hakları	288
<i>Ahmet ÖZEN</i>	

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Yapılan Çeviri Yanlıları	300
<i>Nihat TARIMERİ</i>	

2. BÖLÜM: EĞİTİM HUKUKU İLE İLGİLİ MAKALELER

Akademisyenlerin Hukuka Aykırı Davranışları	308
<i>Ali BALCI ve Nuriye KARABULUT</i>	

Eğitimde Planlama ve Bütçeleme Metinlerinin Hukuksal Yönünün Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi	321
<i>Kasım KARAKÜTÜK</i>	

Hiyerarşi, Statü ve Güç İlişkisinin Etik Bağlamında Değerlendirilmesi	332
<i>İnayet AYDIN</i>	

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Genel Amaçlarının Günümüz Koşullarında Yeniden Değerlendirilmesi	345
<i>Burhanettin DÖNMEZ</i>	

Eğitim Hakkı ve Mevcut Sosyal Konumu Yeniden Üreten Bir Araç Olarak Okul	353
<i>Kürşad YILMAZ</i>	

Sosyal Pedagoji ve Sosyal Hizmet Üzerine	364
<i>Uğur TEKİN</i>	

Türk Eğitim Mevzuatı Üzerine Genel Bir Değerlendirme.....	370
<i>Cem TOPSAKAL</i>	
Türk Eğitim Sisteminde 2000’li Yıllarda Gerçekleşen Yapısal Değişimler.....	381
<i>Asiye TOKER GÖKÇE</i>	
Türkiye’de Turizm Öğretmeni Yetiştirmenin Hukuksal Evrimi.....	393
<i>Bilgehan GÜLCAN, Özgür YAYLA ve Alper İŞİN</i>	
Öğretmenlerin İş Sağlığının ve Güvenliğinin Korunması	407
<i>Nihan DEMİRKASIMOĞLU</i>	
Sınav Hukukunun Kuramsal Temelleri	418
<i>Bilge BİNGÖL SCHRIJER</i>	
Zorunlu Eğitim: Kavram, Kapsam, Yasal Dayanaklar ve Eğilimler	433
<i>Aysun ERGİNER</i>	
Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yasal Çerçevesi	445
<i>Gökhan ARASTAMAN</i>	
Milli Eğitim Sisteminde Esnek Personel Düzenlemeleri	453
<i>Tarık SOYDAN</i>	
Okula Yansıyan Siber Zorbalık: İdari ve Hukuki Önleme Yolları	466
<i>Filiz AKAR</i>	
Eğitim Ortamlarında Çocuklara Yönelik Şiddet Olaylarının İzleme ve Raporlama Haritalarına ve Eğitimci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....	477
<i>Zeynep UĞURLU</i>	
Hak Arama Özgürlüğü ve Eğitim Hakkı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	491
<i>Püren AKÇAY ÜZÜM</i>	

Okul Yöneticilerinin Yargıtay'a İntikal Eden Hukuka Aykırı Davranışlarının Değerlendirilmesi	502
<i>Meltem ÖKDEM</i>	
Eğitim Örgütlerinde Mobbing'in Önlenmesi: Hukuksal Dayanaklar ve Dava Örnekleri	516
<i>Burcu ERDEMİR</i>	
Türkiye'de Eğitim Hakkının Hukuksal Evrimi	525
<i>Niyazi ALTUNYA</i>	
Okul Yöneticilerinin Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçları	536
<i>Caner CERECİ</i>	
Simgesel Şiddet ve Eğitim Alanı	548
<i>Özgür AYDIN</i>	
Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açıdan Değerlendirme	559
<i>Ayşegül ATALAY MAZLUM</i>	
Yurt Dışında Yayımlanan Eğitim Hukuku Dergilerinin İçerik Analizi	570
<i>Burcu TOPTAŞ</i>	
Öğretmene Yönelik Şiddet: Medyaya Yansıyan Olayların İncelenmesi	583
<i>Özge ERDEMLİ</i>	
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Hakkı: Ulusal ve Uluslararası Uygulamaların Karşılaştırılması	595
<i>Tuğba GÜNER DEMİR</i>	
Öğretmenlerin İzin Hakkını Düzenleyen Mevzuata ve Bu Hakkın Kullanımına İlişkin Görüşleri	605
<i>Sevgi YILDIZ</i>	

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yetki, Görev ve Sorumlulukları	616
<i>Aysun BAY DÖNERTAŞ</i>	

Maarif Müfettişlerinin Soruşturma Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması.....	628
<i>İbrahim ÇELİK ve Hilal ERKOL</i>	

3. BÖLÜM: VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELER

Göçmenler İçin Göçmenler: Göçmenlere Yönelik Özgürleştirici Deneyimler ..	640
<i>Hasan Hüseyin AKSOY</i>	

Eğitim Politikalarına Yönelik Vatandaşlık Eğitimi Modelleri.....	654
<i>Figen EREŞ</i>	

Türkiye’de Etkin Vatandaşlık Eğitimi: Sorunlar ve Öneriler	665
<i>A. Figen ERSOY</i>	

Kültürel Çeşitlilik Bağlamında Ortaokullardaki Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri	677
<i>Gül KURUM</i>	

Aktif Vatandaş Yetiştirmede Okulun Rolü	690
<i>Sevgi Gürses KÜRÇE</i>	

4. BÖLÜM: ANI YAZILARI

- Prof. Dr. Emine Akyüz ile Anılarım**..... 702
Berka ÖZDOĞAN
- Asistan Arkadaşım Emine Akyüz**..... 703
Cahit KAVCAR
- Prof. Dr. Emine Akyüz'ün Ardından** 704
Ali BALCI
- Eğitim Yöneticileri Yetiştirilmesinde Hukuk Bilgisinin Önemi ve
Prof. Dr. Emine Akyüz Hocamızın Katkısı**..... 705
Kasım KARAKÜTÜK
- Prof. Dr. Emine Akyüz'e İlişkin Düşünce ve Duygularım**..... 709
İnayet AYDIN
- Prof. Dr. Emine Akyüz ile İlgili Bir Anı**..... 710
Burhanettin DÖNMEZ
- Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Emine Akyüz'e**..... 711
Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
- Prof. Dr. Emine Akyüz ile Anılar**..... 714
Cem TOPSAKAL
- Anılarda Prof. Dr. Emine Akyüz**..... 715
Hüseyin YOLCU
- Prof. Dr. Emine Akyüz'e** 716
Samiye Çilem BİLGİNER ve Deniz ÇALIŞKAN
- Sayın Prof. Dr. Emine Akyüz'e** 717
F. Elif ÇELİK

Prof. Dr. Emine Akyüz'e	718
<i>Aysun ERGİNER</i>	
Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'ma	719
<i>Püren AKÇAY ÜZÜM</i>	
Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'ma	720
<i>Fatma ÖZDEMİR ULUÇ</i>	
Saygıdeğer Prof. Dr. Emine Akyüz'e	721
<i>Nurten FİDAN ÖZDERİN</i>	
Rol Model Olarak Prof. Dr. Emine Akyüz	722
<i>İbrahim ÇELİK</i>	
Canım Anneannem Prof. Dr. Emine Akyüz'e	724
<i>Sinem BERKER</i>	
5. BÖLÜM:	
FOTOĞRAFLAR	727

GİRİŞ

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'ÜN ÖZEL VE AKADEMİK YAŞAM SERÜVENİ

Yasemin KARAMAN KEPENEKCI¹

Giriş

Prof. Dr. Emine Akyüz 5 Aralık 1943 tarihinde Ankara'nın Ayaş ilçesinin Ilıca köyünde doğmuştur. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuş ve devamında avukatlık stajı (1966-1967) yapmıştır. Mayıs 1968'de Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'ne asistan olarak girmiştir. Bu arada 1974 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi "Medeni Hukuk" kürsüsünde doktorasını tamamlamıştır. 1977-1979 yılları arasında Zürih Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde (İsviçre) "medeni hukuk" ve "çocuk hukuku" alanlarında inceleme ve araştırmalarda bulunmuştur. Mart 1980'de doçent, Kasım 1989'da profesör olmuştur. Göreve başladığı 1968 yılından emekli olduğu 2010 yılına kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Hukuku" anabilim dalında çalışmıştır. Emekli olduktan sonra Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi "Medeni Hukuk" anabilim dalında görev almıştır. Eğitim hukuku ve çocuk hukuku (hakları) alanlarında birçok eseri bulunmaktadır. Evli olup, iki çocuğu ve dört torunu vardır.

Bu çalışmadaki bilgiler yazarın 4 Kasım 2017 tarihinde Prof. Dr. Emine Akyüz ile gerçekleştirdiği görüşme sırasında, kendisinin belirttiği yaşam öyküsünden yararlanılarak kaleme alınmıştır². Çalışmanın en sonunda da Prof. Dr. Emine Akyüz'ün "Eserler Listesi" verilmiştir.



**Belge 1 ve 2. Prof. Dr. Emine Akyüz ile Yapılan Görüşmeden Kareler,
4 Kasım 2017, Beysukent, Ankara**

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yasemin.kepenekci@ankara.edu.tr
2 Prof. Dr. Emine Akyüz'ün yaşamının çeşitli kesitlerinden örnekler sunan fotoğraflara Armağan'ın en sonunda bir bölüm (5. Bölüm) olarak yer verilmiştir.

Ailesi...

Prof. Dr. Emine Akyüz (o zamanki soyadıyla Güler), Ankara'nın Ayaş İlçesi'nin Ilica Köyü'nde 5 Aralık 1943 tarihinde dünyaya gelir. Babası Mustafa Bey çiftçilikle uğraşır; annesi Fatma Hanım ise o dönemin hemen hemen tüm anneleri gibi ev hanımıdır; o da ihtiyaç olduğunda köydeki işlerin görülmesinde rol alır. Babasının köyün ileri gelenlerinden olduğunu ifade eder. Dedesi köyün muhtarıdır. Diğer dedesi (annesinin babası) ise köyün epeyce hatırı sayılır, varlıklı ailelerindedir. Emine Hoca'dan önce anne ve babasının iki erkek çocuğu olur ama onlar üç beş aylıkken ölür. Bu yüzden ailesi Emine Hoca doğduğunda kendi köyelerine yakın Tiske (şimdiki adıyla Yeşilbağ) köyündeki dağlık bir yerde bulunan yatıra giderek bebekleri yaşasın diye adak kurban keser. Emine Hoca'nın üç erkek ve bir kız kardeşi vardır.

Emine Hoca 20 Ağustos 1969 tarihinde Yahya Akyüz (Prof. Dr., Eğitim Tarihi alanında akademisyen) ile evlenir. 5 Mayıs 1973'te kızları Nilüfer (Akyüz) Berker (Doç. Dr., Göz Hastalıkları Uzmanı); 26 Ekim 1981'de de oğulları Ahmet Oğuz Akyüz (Doç. Dr., Bilgisayar Mühendisliği alanında akademisyen) dünyaya gelir. Kızları Nilüfer (Akyüz) Berker, Bülent Berker (Prof. Dr., Kadın Hastalıkları ve Doğum alanında akademisyen) ile evlidir. Sinem ve Kaan isimlerinde iki çocukları vardır. Sinem Tıp Fakültesi'ne, Kaan ise ortaokul 6. sınıfa devam etmektedir. Oğulları Ahmet Oğuz Akyüz, Didem (Çam) Akyüz (Doç. Dr., Matematik Eğitimi alanında akademisyen) ile evlidir. Gizem ve Mete isimlerinde iki çocukları vardır. Gizem ilkokul 1. sınıfa, Mete ise anaokuluna devam etmektedir.



Belge 3. Prof. Dr. Emine Akyüz ve eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ile Birlikte, 4 Kasım 2017, Beysukent, Ankara

İlgi Alanları...

Emine Hoca özel yaşamında en çok kitap okumayı sever. Başucunda her zaman bir kitap olur. Daha ortaokul ve lise yıllarındayken Türk ve dünya klasiklerinin tümünü okur. Hatta “Vadideki Zambak” kitabını ortaokul yıllarında, bağ evinde okuduğunu hatırlar. İki yıl önce bu kitabı tekrar okur ve aynı keyfi alır. Emine Hoca her türde kitap okumayı çok sevdiği halde felsefe ile ilgili kitaplar özel ilgi alanına girer. Bugünlerde “Homosophians”ı okumaktadır.

Emine Hoca müzikten de (özellikle klasik Türk ve batı müziği ile Türk sanat müziğinden) çok hoşlanır. Radyo ve televizyondan bu türde parçalar dinler. Yakın çevresi onun sesinin güzelliğini bilir. Nitekim kendisi de evde bir işle uğraşırken şarkı (örneğin “Yıldızlı Semalardaki Haşmet Ne Güzel Şey” ve “Unutturamaz Seni Hiçbir Şey” şarkılarını) söylediğini ifade eder.

Mutfakta da başarılıdır Emine Hoca. Kendisi belirtmek istemese de yine yakın çevresi ve arkadaşları onun lezzetli yemeklerinin ve pastalarının tadına bakmıştır. Belirtmek gerekir ki dost ve arkadaş sohbetlerinden de çok zevk alır.

Çocukluğu...

Emine Hoca'nın doğduğu Ilıca köyü Ayaş'a yedi sekiz kilometre uzaklıkta, bağ-bahçe içerisinde, sulu tarımın yapıldığı şirin bir yerleşim yeridir. Ilıca köyü adını yakınından geçem ılık bir dere den almaktadır ve eski bir Hitit yerleşim yeridir. Emine Hoca'nın tüm çocukluğu bu köyde, bağda bahçede oyun oynayarak geçer. Amcasının eşi onu çok sever, ne isterse yapar. Bu yenge daha sonra doğum yaparken vefat eder. Kendisi çocukluğunun üç dört yaşlarına kadar geçen kısmının ayrıntılarını pek hatırlamamakla birlikte, çocukluğunu genel olarak “çok güzel” bir dönem olarak değerlendirir.

Çocukluğuna ilişkin ilişkin hatırladığı birkaç olayı şöyle ifade eder:

Köyün harman yeri vardı; köyün oldukça dışında. Orada hiç ev yoktu. Orada bizim ev yeni yapılmaktaydı ve işte ben çok küçük olmama rağmen bu evin yapılışını, iskeletini hala hayal meyal hatırlıyorum. Bu ev daha sonra iki katlı, kiremitli çatısı olan güzel bir eve dönüştü ve çocukluğumun kalan kısmı bu yeni evde geçti. Daha önce köyün ortalarında bir evde otururduk. Bu eski evde oturduğumuz dönemde bir gün annemin beni sokakta oynarken yemeğe çağırdığını hatırlıyorum. Yemekte kuru fasulye vardı. Ben de “yemem de yemem, yemem de yemem” diye tutturdum. Belki de oyundan gelmek istemediğim için böyle yaptım. Annem de beni kolumdan sürükleye, sürükleye, “babana söylerim” diyerek eve götürmüştü. Ben büyüdüğümde kardeşlerim de aynı şeyi yaptığında babamın “yemezse yenmesin, haspayı yesin, başka da yemek vermeyin” dediğini hala hatırlıyorum. Ama aslında babamın bu yaklaşımı güzel bir şeymiş, değil mi? Yoksa çocuklar gerçekten çok sağlıksız besleniyorlar. “Şunu yemem, bunu yemem” gibi. Bu olayı çok net hatırlıyorum o eski evimizden.

Çocukluğuna ait hatırladığı bir diğer olay ise bağ bozumunun yapılması ve ardından gelen pekmez kaynatma faaliyetidir. Bu dönemi şöyle anlatır:

Köye bir veya bir buçuk kilometre kadar uzaklıkta, çok güzel beş altı dönümlük bir bağımız vardı. Yukarıda da bir başka bağımız varmış ama biz çocuk olduğumuz için aşağıdaki bağda dururduk. Çok iyi hatırlıyorum, bağın hemen altından bir dere geçiyordu ve derenin bir kilometre kadar yukarısında da bir kaynak su vardı. Bu bağın çok güzel üzümüleri olurdu. Hatta bu bağda yirmi otuz dut ağacı, büyük bir ceviz ağacı ve bir kaynak havuz vardı. Su içmek için taştan kenarlarını örmüşler. Çok güzel bir yerdi. Bu bağ aslında eskiden Hititlerin yerleşim yeriymiş. Sadece bağ bozumu zamanı gittiğimiz bağ evimiz iki katlıydı ama camları yoktu. Annem ve babam bağ bozumunun ardından 15 gün yardımcıları ile birlikte pekmez kaynatırdı. Zor bir işti ama biz onun zevkini yaşadık, zorluğunu yaşamadık. Şimdi oralara giderken yılandan falan korkarım. O zaman hiç aklımıza gelmezdi yılandı, akrepti, oydu, buydu. Başımıza da hiç bir şey gelmedi.

Yukarıdaki açıklamalarından da anlaşılacağı üzere Emine Hoca doğayla iç içe, oyuna doymuş bir çocukluk geçirir. Bu durumu şöyle ifade eder:

Bir gün torunum Sinem'e çocukluğumu anlatıyorum. Baktım gözleri yaşardı, ağlıyor. "Kızım niye ağlıyorsun?" dedim. Ben böyle bir çocukluk geçirmiyorum dedi. Üzüldü, "keşke biz de böyle bir çocukluk geçirseydik" dedi.

İlkokul, Ortaokul ve Lise Yılları...

Emine Hoca küçük denebilecek bir yaşta (beş buçuk altı yaşlarında) ilkokula başlar ve sadece birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için birleştirilmiş eğitim verilen bu okulu çok sever. Köyde yeni yapılan evleri okula çok yakın, 50-60 metre mesafededir. Aslında okul binası da yenidir ve o zamanlar kendisine büyük gelen bir bahçesi ve tek sınıfı vardır. Öğretmeni Feda Bağcı, öğretmen okulundan yeni mezun olmuş, Nallıhan taraflarından gelmiş genç ve bekâr bir erkektir. Daha sonraki hemen hemen tüm öğretmenlerinin isimlerini unutsa bile ilk öğretmenin ismi hala aklındadır. Öğretmen okulun bahçesine kavak ağaçları diktirir ve bunları sulama görevini öğrencilere verir. Ayrıca bahçeye çim ektirir, çevresini de nergis ve kadife çiçekleri ile çepeçevre sardırır. Emine Hoca o zamanki öğretmenlerin çocukların doğa ile iç içe yetişmesine ve çiçekleri, ağaçları sevmesine çok önem verdiklerine inanır.

Emine Hoca ilkokulun ilk yıllarını pek hatırlamamakla birlikte, büyükleri ona Cumhuriyet Bayramı gibi özel günlerde çok güzel şiirler okuduğunu daha sonraki yıllarda söylediler ve hatta onun şiir okuma şeklini taklit ederler.

O döneme ait şu ilginç anısını da hatırlar:

Sürülerimiz ve bir çobanımız vardı: Ahmet çoban. Hatta adımı bile hatırlarım. Ben okuma yazmayı öğrenirken başlarmışım ağlamaya, zor gelirmiş herhalde. O çoban be-

nimle ilgilenirmiş, akşam sürüyü getirince bana yazı yazdırırmış, okutmaya çalışırmış. Kendi evi ve çocukları da olduğu halde bizim ailenin bir yakını gibi olmuş. Benim okuma yazma öğrenmeme bu çoban yardım etti, hem de o zamanın çobanı.

Emine Hoca'nın babası eğitime çok önem verir ve çocuklarının eğitime devam etmelerini, bu yolda gidebilecekleri yere kadar gitmelerini aklına koyar. Dolayısıyla Emine Hoca ilkokulun ilk iki yılını bu köy okulunda okuduktan sonra babası çocuklarını okutmak için Ankara'nın o zamanki önemli semtlerinden birinden, kalenin tam karşısından (Altındağ-Ankara) büyük bir ev alır. Buldukları çevrede çok iyi komşuları vardır. Babası ve annesi köydeki işlerle ve küçük kardeşlerinin bakımı ile ilgilenmek zorunda oldukları için dedesi ile büyükannesini (ilk büyükannesi öldüğü için ikinci büyükannesini) okula devam eden çocuklarının başına gönderir.

Emine Hoca ilkokulun 3., 4. ve 5. sınıflarını Ankaradaki bu yeni evlerine çok yakın bir okulda okur. O zamanlar ilkokullar arası "güzel okuma yarışmaları" olur. Bu yarışmalardan birinde Emine Hoca birinci olur ve okulu ona bu başarısından dolayı bir hediye verir.

İlkokulu bitirdikten sonra, ortaokulu Ulus'ta (Ankara) Roma Hamamı'nın yanındaki bir okulda okur. Okulunun onlara Roma Hamamı'nın kalıntılarını gezdirdiğini hatırlar. Ünlü tiyatro sanatçısı Işık Yenersu o yıllarda çok samimi olduğu sınıf arkadaşlarındandır.

Lise öğrenimi için Ankara'nın en meşhur lisesi olarak nitelendirdiği Ankara Kız Lisesi'ne (Etnografya Müzesi'nin yakınlarındaki) gider ve edebiyat bölümünde okur. Yabancı dil olarak İngilizce dersleri alır. Yardımcı yabancı dili ise Fransızca'dır. Lisede çok nitelikli öğretmenleri (felsefe-mantık öğretmeni, edebiyat öğretmeni ve Fransızca öğretmeni gibi) olduğunu hatırlar. Yine çalışkan bir öğrencidir. Lise yıllarında dedesi yaşlandığı için annesi ve babası köydeki işlerini ayarlayarak sık sık yanlarına gelir.

Belki de öğretmenin etkisiyle felsefeye olan özel ilgisi lise yıllarına dayanır. O dönemde insanın var oluşuna kafa yorar ve tasavvufa ilgi duyar. Mesnevi de dâhil olmak üzere Mevlana'nın tüm kitaplarını okumaya lise yıllarında başlar.

Liseyi bitirirken o zaman geçerli olan olgunlaşma sınavına girer. Öğrencilerin notları ne kadar yüksek olursa olsun olgunlaşma sınavını veremezlerse liseden mezun olmaları mümkün değildir. Emine Hoca olgunlaşma sınavını da başarı ile vererek, hiç sene kaybetmeden 1961 yılında liseden mezun olur.

Üniversite Yılları...

1960'lı yıllarda her fakülte kendi öğrencisini kendi yaptığı sınavlar ile seçer. Emine Hoca ilk olarak özel ilgisinden dolayı A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe bölümünün sınavına girer ve sınavı çok iyi geçer. İki gün sonra da sabah Ankara'nın çok dışında bir merkezde yapılan A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin sınavına, ulaşımdaki tüm güçlükleri yenerek girer. Ancak aynı gün öğleden sonra A.Ü. Hukuk Fakültesi'nin sınavına yetişmek için sabah yapılan sınavı yarım bırakarak çıkmak zorunda kalır. Sonradan hem felsefe bölümünü hem de hukuk fakültesini kazandığını öğrenir; ancak felsefe değil hukuk okumayı tercih eder. Emine Hoca bu durumu şöyle anlatır: "Aslında niye böyle bir tercih yaptığımı çok da bilmiyorum ama ailemin herhangi bir müdahalesinin olmadığını çok iyi hatırlıyorum. Sanırım ilerideki iş bulma olanaklarını düşündüm."

Hukuk Fakültesi'nde de çok çalışkan bir öğrenci olur ve hatta ileride akademisyen olmanın hayallerini kurar. Beş kişilik bir arkadaş grubu vardır. Her gün bu gruptan biri sabah erkenden (7.00-7.30 gibi) fakülteye gelir, grup için amfinin ön sıralarından yer ayırır. Emine Hoca her derste not tutar, anlatılanların özetlerini çıkarır. Bütün yıl boyunca günü gününe ders çalışır. Yazarak çalışmanın öğrenmede kalıcılığı sağladığına inanır. Akşam erken yatar, gece 3.00-4.00 gibi uyanır ve ders çalışır. Bu çalışma alışkanlığı ilerideki yıllarda da devam eder.

Tüm derslerden çok yüksek notlar almakla birlikte özellikle medeni hukuk dersi ilgisini çeker. Medeni hukuk dersini Prof. Dr. Şakir Berki Hoca'dan alır. Prof. Dr. Jale Akipek de medeni hukuk hocasıdır ve o zamanlar Prof. Dr. Turgut Akın-türk onun asistanıdır.

Emine Hoca'nın devam ettiği yıllarda Hukuk Fakültesi'nde sınavlar hem yazılı hem de sözlü olarak yapılır. Sınavlara bir ay kala öğrenciler eleme dersini seçmek üzere kura çekerler. Bu sistemi şöyle açıklar: "Öğrenciler kura ile eleme sınavına girecekleri iki farklı dersi belirlerlerdi. Öğrenciler bu derslerin sınavlarında on puan üzerinden yedi ve üstü bir not alabilirse diğer derslerin sınavlarına girebilirlerdi. Zor bir sistemdi."

Hukuk Fakültesi'ni de 1965 yılında dereceyle (ikincilikle) bitirir. Birinci olmasını engelleyen olayı şöyle anlatır:

Sınavları ayrı ayrı yapılırsa bile Hukuk Felsefesi ve Hukuk Sosyolojisi tek bir ders olarak, birlikte alınırdı. Her iki ders de çok zordu. Hukuk Felsefesi'nden 10 aldım. Hukuk Sosyolojisi dersine giren rahmetli Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu Hoca o sene sınava çok yakın bir zaman kala yeni bir kitap çıkardı. Ben daha önceki kitabına çok iyi çalışmıştım ama yeni kitaba zaman azlığı nedeniyle çok iyi çalışamayacağımı biliyordum. Kişilik olarak her zaman "bir işi ya çok iyi yaparım ya da hiç yapmam" şeklinde bir yaklaşım olmuştur. Yarım olacaksa yapmam. Notlarıma çalıştım ama sözlü sınavda Hami-

de Hoca bana hep yeni çıkardığı kitaptan sorular sordu. Dolayısıyla son sene ben o ders-ten ikmale (bütünlemeye) kaldım. Daha önce hiç bütünlemeye kalmamıştım. Sonra bütünleme sınavından 10 aldım ama bütünlemeye kalmam benim birinciliğim etkiledi.

Hukuk Fakültesi'nde okurken ileride hâkim ya da avukat olmayı istemez; akademisyen olmayı ister ve dolayısıyla doktora yapmayı hedefler. O yıllarda lisans programından mezun olan öğrenciler doğrudan doktora programına (yüksek lisans programı olmadığı için) devam edebilmektedir. Doktora yapabilmek için de 3. sınıftan itibaren üç ayrı dersten toplam üç lisans semineri hazırlamaları gerekir. Son derece verimli geçen bu seminerleri sekiz on kişilik gruplar halinde alırlar. İleride doktora yapmak isteyen her öğrenci seçtiği konu ile ilgili her biri 70-80 sayfalık üç seminer metni hazırlar. Emine Hoca da lisans programında seminerler alır. Bunun nedenini şu şekilde ifade eder:

Benim "Çocuk Hukuku" kitabımı da ithaf ettiğim, babamın yakın dostu olan Sadullah Öztürk'ün benim üzerimde çok etkisi olmuştur. Sadullah Öztürk hem öğretmen hem de hukukçuydu. Çok bilgili bir insandı. Yanına her gittiğimizde bana hep hukuk soruları sorardı. Birlikte tartışırdık. Beni akademisyen olmam için teşvik ederdi. O seminerleri yapma nedenim de ileride akademisyen olmak istememdi.

Mezuniyet Sonrası: Avukatlık Stajı ve Öğretmenlik Deneyimi

Hukuk Fakültesi biter bitmez Emine Hoca avukatlık stajı yapmaya başlar. Bu dönemde bir yandan da İngilizcesini geliştirmek için Amerikan Kültür Yabancı Dil Kursları'na gider. Aynı yıl iki erkek kardeşi de ODTÜ'ye başlayarak hazırlık okur ve Emine Hoca onlara da İngilizce çalıştırır.

Avukatlık stajı yaptığı dönem diğer yandan da bir ortaokulda sözleşmeli olarak İngilizce dersleri vermeye başlar. Öğretmenliği çok seven Emine Hoca çocuklarla çok iyi anlaşır, onlarla yakından ilgilenir, tenefüslerde onlarla bahçede oyunlar oynar. Bu okulda geçen bir anısını şöyle anlatır: "Çok yaramaz bir çocuk vardı; ismi Cahit'ti. Bana bir şiir yazmıştı. Bu şiiri saklamıştım. Şimdi nerede kim bilir." Yine Cahit ile ilgili başka bir anısını da şöyle ifade eder: "Cahit yerinde zor dururdu. Çok hareketliydi. Demek ki hiperaktifmiş. Bir gün bana uzun bir sopa, değnek gibi bir şey getirmiş, "hocam ben konuşunca bunu uzatın, beni dürtün" dedi. Tabii ben bunu hiç yapmadım. Güldüm, gerçekten çok severdim çocukları".

Doktora Eğitimi ve Akademisyenliğe Adım Atışı...

Emine Hoca 1966 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde "Medeni Hukuk" kürsüsünde doktora yapmaya başlar. Lisans dönemindeyken üç seminer yapan Emine Hoca doktora döneminde de üç seminer yapar. Böylece altı semineri tamamlamış olur. Bu dönemde Prof. Dr. Şakir Berki Hoca'dan velayet ile ilgili bir

ders aldığıını hatırlar. Aslında Medeni Hukuk alanında asistan olmayı istemekle birlikte o zamanlar Almanca bilmediği için böyle bir şansının olmadığını bilir.

Doktora yaptığı dönem Hukuk Fakültesi'nde Hukuk Maliyesi alanında doktor asistan olan ve sıralar ABD'den yeni gelmiş bulunan Prof. Dr. Mualla Öncel ile tanışır. Mualla Hoca ile kısa sürede yakın arkadaş olurlar ve her ikisi de birbirini çok sever. Mualla Hoca'dan öğrendiğine göre 1965 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir Eğitim (Bilimleri) Fakültesi kurulmuştur ve Hukuk Fakültesi'nde Medeni Hukuk hocası olan Prof. Dr. Ali Naim İnan bu yeni açılan Fakülte'nin Eğitim Hukuku kürsüsünde çocuk hakları ile ilgili bir ders vermektedir. Ancak Emine Hoca, Ali Naim İnan Hoca'dan daha önce Hukuk Fakültesi'nde hiç ders almamıştır ve dolayısıyla birbirlerini tanımıyorlardır. Olayların bundan sonraki gelişimini şöyle ifade eder Emine Hoca:

Çok iyi hatırlıyorum. Mualla Hoca'nın odasındayım. Ali Naim Hoca'ya telefon etti. Hocam "çok çalışkan, çok cici bir arkadaşımız var. Medeni Hukuk'ta asistan olmak istiyor ama burada Almanca bilenler sınava giriyor ve kendisi de Almanca bilmiyor. Ancak sizin ders verdiğiniz Eğitim Fakültesi'nde eğer kadro varsa oraya göndereyim" dedi. Hatta Ali Naim Hoca telefonda benim nasıl biri olduğumu sormuş; Mualla Hoca da benim yanımda "Beni nasıl bilerseniz onu da öyle bilin, ben ona kefil oluyorum" dedi.

Bu telefon görüşmesinden sonra Emine Hoca, Ali Naim İnan Hoca'nın yanına gider. Konuşmaları sırasında o dönemde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nde asistan kadrosu olduğunu öğrenir. Daha sonra bu kadroya başvurur. Önce İngilizce sınavını geçer. Hatta bu İngilizce sınavına hazırlanmasında yine Mualla Hoca'nın yardımları olur. Ardından bilim sınavına girer ve bu sınavı da geçer. 1968 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nde Prof. Dr. Ali Naim İnan Hoca'nın asistanı olarak göreve başlar. O zamanlar Eğitim (Bilimleri) Fakültesi, şimdiki Adalet Yüksekokulu'nun binasında eğitim vermektedir. Asistanlığının ilk döneminde rahmetli Prof. Dr. Esin Konanç ve Prof. Dr. Mahmut Âdem ile aynı odayı paylaşır. Esin Hoca, İtalya'da Ceza Hukuku alanında doktora-sını tamamlayıp gelmiştir ve Prof. Dr. Uğur Alacakaptan'ın asistanıdır. Asistanlığa daha önce başlayan ve 1969 yılında hayatını birleştireceği Yahya Hoca ise Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'nun asistanıdır.

Asistanlığa girdikten sonra Ali Naim Hoca kendisine Medeni Hukuk alanında doktora yaptığı için velayet ve çocuğun ana-babasına karşı korunması konusunda bir doktora tezi yazmasını önerir. Ancak bu alanda doktora yaptığı için Almanca öğrenmesinin zorunlu olduğunu belirtir. Bunun üzerine Emine Hoca 1969 yılında, bir yıl boyunca Devlet Dil Okulu'nun sabahtan aşama kadar süren Almanca programına devam eder. Bir yandan da hem Hukuk Fakültesi'nde çalışan ve annesi de Alman olan Nurşin Ayiter Hoca ile Almanca çalışır hem de Alman

Kültürü Derneği'ne gider. Kısaca bütün bir yılını Almanca öğrenmeye verir. Başlarda biraz zorlansa da sonunda öğrenmeyi başarır. Aynı zamanda doktora tezini yazmaya başlar. Almanyadan ve İsviçre'den birçok kitap getirtir. Tezi için çokça çeviri yapar. "Medeni Kanun'a Göre Hâkimin Velayete Müdahalesi" konulu tezini 1974 yılında savunur ve doktor olur. O günü şöyle anlatır:

Tezimi savunduğum dönem Nilüfer bebektir. Tezimi savunacağım günden bir gece önce Nilüfer'i anneme bırakmıştım ertesi gün tez savunması yapacağım, biraz daha çalışayım diye. Nilüfer de sabaha kadar beni istemiş. Annem de üzülmiş ve bana kızmış ve "hala okuyor şu kız, beş yaşından beri elinde kitap var" diye söylenip durmuş o gece.

Yurt Dışına Gidişi, Doçentliği ve Profesörlüğü...

O dönemki akademik yükselme kriterleri gereği, Emine Hoca'nın doçent olabilmesi için tez yazması gerekir. Bir yandan çocuk hakları ile ilgili çeşitli konularda makaleler yazarken bir yandan da hem Prof. Dr. Ali Naim İnan Hoca'nın hem de yine Medeni Hukuk alanında çalışan Prof. Dr. Bilge Öztan Hoca'nın tavsiyeleri ile boşanma ve ayrılıkta çocuğun korunması üzerine bir doçentlik tezi yazmaya karar verir. Bu arada Fakülte'nin yurt dışına asistan gönderme listesinde de sırası gelmiştir. Avrupa Konseyi'nin yabancı dil bursundan yararlanarak İsviçre'de hem Almanca'sını geliştirmek hem de doçentlik tezi için kaynak araştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılan sınava girer. Daha sonra bu sınavı yedek olarak kazandığını öğrenir. Ne var ki tüm adayların başvuru dosyaları yurt dışında başvurdukları üniversitelere de gönderilmiştir ve Emine Hoca'nın başvuruda bulunduğu Zürih Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki Medeni Hukuk hocası ve "çocuk hukukunun babası" olarak adlandırılan Prof. Dr. C. Hegnauer, Emine Hoca'nın dosyasını inceleyerek çok beğenir. Milli Eğitim Bakanlığı yedek olarak kazandığını bildirdiği halde doğrudan İsviçre'den kendisine bursu asil olarak kazandığına ilişkin bir yazı gelir ve 1977 yılında bir yıllığına İsviçre'ye gider. Sonradan öğrendiğine göre Milli Eğitim Bakanlığı ile Zürih Üniversitesi Hukuk Fakültesi arasında o dönem bir tartışma yaşanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı kendi seçtiği adayı İsviçre'ye göndermek istemiş, İsviçre ise "bursu biz veriyoruz, istediğimiz adayı alırsız" demiş ve bu yüzden kabul yazısını doğrudan Emine Hoca'ya yollamıştır.

Emine Hoca'nın ardından eşi Yahya Hoca da Fakülte'den görevlendirme olarak o zaman dört yaşında olan kızları Nilüfer ile birlikte İsviçre'ye gider. Emine Hoca süresini bir yıl daha uzatarak, iki yılın sonunda, 1979 yılında, Türkiye'ye döner ama Yahya Hoca ve Nilüfer İsviçre'de ancak üç ay kalabilirler. Nilüfer'in Türkiye'ye dönmesinin hem kendisi hem de kızı için zor olduğunu söyler ve bu yüzden iki ayda bir kızını görmeye Türkiye'ye gelir. Bu durumu şöyle anlatır:

Nilüfer her gece ağlıyormuş "anne, anne, anneciğim" diye. Rüya görüyormuş ve ne gördüğünü de hatırlamıyormuş. O yüzden ben burs komisyonuna çocuğumun durumunu

ve artık Türkiye'ye dönmek istediğimi yazdım. Komisyonun başkanı da fakültede öğretim üyesiydi, tanışmıştık. Talebimi kabul ettiler. Orada altı ay daha kalabilirdim ama yarıda kesip geldim. Ben Türkiye'ye geldikten bir süre sonra Nilüfer'in durumu düzeldi.

Türkiye'ye döndükten sonra da doçentlik tezini yazmaya devam eden Emine Hoca 1980 yılında “doçent” olur ve o yılın yaz tatilinde bursunun kullanamadığı süresinin üç ayını kullanmak üzere Yahya Hoca ve Nilüfer ile birlikte yine İsviçre'ye gider.

Emine Hoca doçent olduğu 1980 yılından itibaren çocuk hakları ve eğitim hukuku alanında eserler vermeye devam eder ve 1989 yılında profesör kadrosuna atanır. Profesörlüğü döneminde de araştırmalar yapmak ve konferanslar vermek üzere yurt dışına gider. Örneğin 2002 yılında Alman Devleti'nin “Akademik Değişim Programı”ndan yararlanarak dört aylığına Almanya'ya gider. 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün görevlendirmesi ile ABD'de “University of Central Florida”da çocuk hakları ile ilgili araştırmalarda bulunur ve üniversite öğrencilerine konferanslar verir. 2005 yılı sonbaharında da “Tokyo Üniversitesi Türkoloji Bölümü” (Japonya) tarafından davet edilir ve orada da çocuk haklarına ilişkin konferanslar verir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Hocalığı...

Emine Hoca asistan olarak göreve başladığı 1968 yılından yaş sınırından emekli olduğu 2010 yılına kadar Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde geçen 42 yıllık hocalığı sırasında lisans ve lisansüstü düzeyde, başta “Eğitim Hukuku” ve “Çocuk Hakları” dersleri olmak üzere hukukla ilgili birçok ders (Yönetim Hukuku, Yönetimsel Yargı, İş Hukuku, Çalışan Çocukların Korunması, Türk İsviçre Alman Çocuk Hukukunda Son Yıllardaki Gelişmeler, Üniversite Özerkliği, Eğitime İlişkin Haklar, Vatandaşlık Bilgisi, İnsan Hakları ve Demokrasi gibi) verir. Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki yıllarını şöyle değerlendirir:

Ben Fakülte'deki asistanlığında da hocalığımda da çok mutluydum. Çok rahat bir çalışma ortamımız vardı. Sabah saat 9.00'da geleceksin, akşam 17.30'da çıkacaksın gibi klasik bir durum yoktu. Asistanlık dönemimiz de öyle geçti. Benim evim fakülteye çok yakındı. Özellikle tercih etmiştik, hem akademik çalışmalarımı rahat yapayım, derslerime rahat geleyim hem de çocuklarım büyürken onlara yakın olayım, sık sık gidip kontrol edeyim diye.

Geçmişe dönüp baktığında Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde hocalığı ile ilgili duygu ve düşüncelerini şöyle ifade eder:

Arada bir düşünürüm, eğer Hukuk Fakültesi'nde hoca olsaydım sadece bir hukukçu olacaktım. Ama Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde hoca olunca hem hukuk hem eğitim hem psikoloji hem sosyoloji hem de sosyal hizmet çalıştım. Çocuk hukuku deyince bunların tümü üzerinde çalışmak zorundasınız. Diğer bir deyişle, çocuk hukuku çeşitli bilimsel

alanlarda çalışmayı gerektiriyor. Bu Fakülte benim ufkumu çok genişletti. Ali Naim Hoca bana “eğitim bilimleri alanında da yüksek lisans yap” demişti ama benim fırsatım olmadı. Çünkü ben bir alana kendimi verince çok çalışmam gerektiğini düşünürüm. Aynı anda her iki alana da nasıl zaman ayıracağım? Çok iyi yapamayacaksam, hiç yapmayayım daha iyi.

Emine Hoca Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrencilerinden de çok memnun olduğunu “Öğrencilerimden genel olarak memnundum, saygılı öğrencilerdi. Ben de onlara karşı çok saygılı davranırdım, hiçbir öğrenciye sert davranmazdım” sözleriyle dile getirir.

Eserleri...

Emine Hoca akademik yaşamının önemli bir kısmını çocuk hukuku konusunda araştırmalar yapmaya adanmış, bu konuda onlarca eser (kitap, kitap bölümü, makale, bildiri gibi) üretir, lisansüstü tezler yönetir. Çocuk hakları alanında çalışmayı çok sevdiğini şöyle açıklar: “Belki çocukları çok sevmemin, onlarla çok iyi anlaşmamın bunda etkisi oldu. Çünkü öğretmenlik yaparken de çocukları ne kadar çok sevdiğimi fark etmişim”.

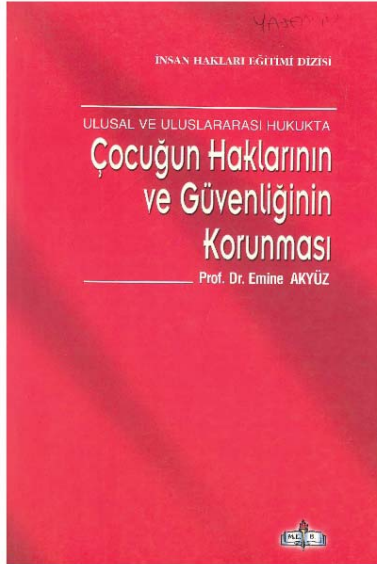
Aşağıda önce Emine Hoca'nın doçentlik tezinden ürettiği “Medeni Kanuna Göre Müşterek Hayatın Tatili, Ayrılık ve Boşanmada Çocuğun Korunması” kitabının, daha sonra sırasıyla yine çocuk hakları konusunda yazdığı “Çocuğun Güvenliği Sorunu”, “Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması” ve beşinci baskısını yapan “Çocuk Hukuku – Çocukların Hakları ve Korunması” kitaplarının kapaklarının fotoğrafları bulunmaktadır: (Belge 4, 5, 6, 7)



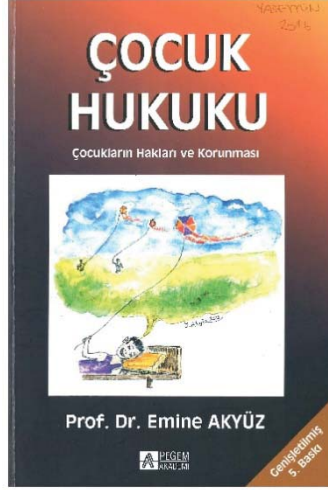
Belge 4. Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'nın “Medeni Kanuna Göre Müşterek Hayatın Tatili, Ayrılık ve Boşanmada Çocuğun Korunması” (1983) Kitabı



Belge 5. Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'nın "Çocuğun Güvenliği Sorunu" (1989) Kitabı

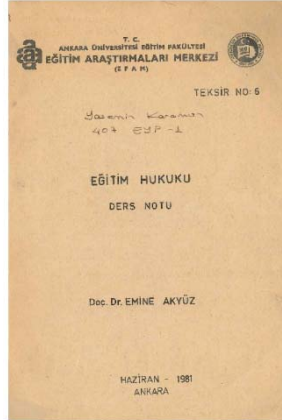


Belge 6. Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'nın "Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması" (2000) Kitabı



Belge 7. Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'nın "Çocuk Hukuku – Çocukların Hakları ve Korunması" (2016) Kitabı

Emine Hoca eğitim hukuku ile ilgili dersler verirken bu konuda da teksir bir kitap yazar (Belge 8).



Belge 8. Prof. Dr. Emine Akyüz Hoca'nın "Eğitim Hukuku" (1981) Kitabı

Emine Hoca hukuk alanındaki kitaplarını sadece hukukçular için yazmamıştır. Onun kitapları hukukçuların yanında, eğitimcilere, sosyal hizmet çalışanlarına, psikologlara, sosyologlara ve hatta anne ve babalara hitap eder. Kullandığı dilin her okuyan tarafından anlaşılır olması konusunda hassasiyet gösterir. Kısa cümlelerle yazmaya özen gösterir. Kendisini böyle yazmaya hem eşi Yahya Hoca'nın hem de İsviçre'deki hocası Prof. Dr. Hegnauer'ın teşvik ettiğini ve örnek olduğunu söy-

ler. Nitekim Prof. Dr. Hegnauer'ın da eserlerinin çok anlaşılır olduğunu, Almanca bilindiği takdirde onun eserlerinin çok rahat, Türkçe okur gibi okunduğunu ve anlaşıldığını dile getirir. Hegnauer Hoca ile aralarında bir gün şöyle bir konuşma geçtiğini belirtir:

Bir gün ona “Ben sizin kitabınızı ve makalelerinizi çok iyi anlıyorum. Bazı Alman tezleri ya da makaleleri beni zorluyor, çok uzun cümleler oluyor” demiştim. Bana “kısa cümleler yazmak, anlaşılır bir eser ortaya koymak çok zordur. Anlamadığımız şeyi anlatamazsınız. Konusuna hâkim olan kişi eserlerini kısa, öz ve herkesin anlayacağı şekilde yazabilir; anlamazsa dolambaçlı yollardan anlatır” demişti. Eğer bir konuyu yazmak için oturduğumuzda kaleminiz iyi işlemiyorsa, bilin ki o konuyu iyi öğrenmemişsinizdir.

Çocuk hukuku ile eğitim hukuku alanlarının birbiri ile ilişkili olduğunu düşünür ve bunu şu cümleleri ile ifade eder: “Zaten kürsünün adı eğitim hukuku idi. Eğitim hukukunun içinde çocuk hukuku gayet tabii ki var. Çünkü eğitim büyük ölçüde 18 yaşının altındaki çocukların eğitimini içerir.”

Çocuk hukuku ve eğitim hukuku ile ilgili akademik çalışmalar yapacaklar için şu önerilerde bulunur:

Bu alanlarda çalışanlar eğitimle ve çocukla ilgili olduğu ölçüde anayasa hukukunu, medeni hukuku, yönetim hukukunu, ceza hukukunu ve hatta iş hukukunu bile bilmelidir. Başka bir açıdan bakılırsa hem ulusal hukuku hem de uluslararası hukuku bilmelidir. Ayrıca hukuk kadar eğitim yönetimi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi ve sosyal hizmet gibi alanlarda da kendini geliştirmeye çalışmalıdır.

Türkiye’de Çocuk Hukuku ve Eğitim Hukuku’nun Mevcut Durumuna ve Geleceğine İlişkin Değerlendirmeleri...

Emine Hoca Türkiye’de çocuk hukukunun ve eğitim hukukunun mevcut durumunu ve geleceğini ayrı ayrı değerlendirir. Çocuk hukuku alanı ile ilgili şunları belirtir:

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nden sonra Türkiye’de çocuk hakları kavramı daha da yerleşmeye başladı. Aslında 1965 yılında benim hocam Prof. Dr. Ali Naim İnan Eğitim (Bilimleri) Fakültesi’nde “Çocuk Hakları ile İlgili Kurumlar” diye bir ders açmış. 1968 yılında ilk “Çocuk Hukuku” kitabını yazmış. Türkiye’de bu konuyu ilk ele alan kişi Ali Naim Hoca’dır. Çocuk hukukunun kapsamına medeni hukukun yanı sıra hangi hukuk dallarının girebileceğini benim düşünmemi Ali Naim Hoca sağladı. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 42. maddesi gereği çocuk haklarını çocuklara ve başta anne babalar ve öğretmenler olmak üzere çocukla ilgili yetişkinlere öğretmek zorunluluğu geldiği için 1990’lı yıllarda çocuk hakları ile ilgili çalışmalar ivme kazandı. Başlarda Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bizim gibi uzmanların da katıldığı toplantılar düzenledi. Adalet Bakanlığı da çalışmalar yaptı. Medeni Kanun, Ceza Kanunu değişti, Çocuk Koruma Kanunu çıkarıldı. Özellikle Medeni Kanun deği-

şirken çocuk hakları ile ilgili konularda çalışan komisyonlarda ben de çok görev aldım. Türkiye'de benim de katkılarımın uzun yıllar çocuk hakları ile ilgili toplantılar, sempozyumlar düzenlendi. Ama son beş yıldır bu çalışmalar askıda kaldı, duraklama devrine girdi. UNICEF yine çalışıyor ama daha çok çalışmanın yapılması lazım. Ülkede çocuk istismarı vakalarına dikkati çekmek üzere medyada haberler yer alıyor. Diğer ülkelerde ise daha kurumsallaşmış çalışmalar yapılıyor ve bizde de yapılması lazım. Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde ve hukuk fakültelerinde çocuk hakları dersi zorunlu ders olarak okutulmalı.

Eğitim hukuku ile ilgili değerlendirmeleri ise şöyledir:

Eğitimde daha ileri ülkelerin durumları dikkate alınarak mevzuat çalışmaları yapılmalı. Özellikle PISA sonuçları beni çok üzüyor. Neden en iyi çocuklar bu sınavlara girdiği halde çok düşük notlar alıyoruz? Demek ki öğretmenleri iyi yetiştiremiyoruz. Türkiye'de eğitim hukuku alanının gelişmesi için hem eğitimcilerin hem de hukukçuların bu alana ilgi duyması gerekir. Eğitimin yönetiminden, program geliştirmesine ve hatta sınav konusuna kadar her alanının hukuksal açıdan incelenmesi gerekir. Ne var ki hukukçular eğitim konularına pek ilgi duymuyor. Eğitimciler de hukuk bilmedikleri için eğitim hukukuna pek ilgi duymuyorlar. Bir çekimserlik gösteriyorlar. Ben bir hukukçu olarak nasıl eğitim ve psikoloji gibi konuları çalıştıysam; eğitimciler de temel hukuk konularına çalışabilirler. "Bu alanda doktora yapsınlar" demiyorum ama hukukla ilgili çeşitli eğitimler alabilirler.

Akademisyenliğe Bakışı...

Hukuk Fakültesi'nde öğrenci olduğu yıllardan beri akademisyen olmayı isteyen ve bunu da başaran Emine Hoca akademisyenliğin en çok "özgür çalışma imkânı verme" yönünü sever. Bu konudaki görüşünü şöyle ifade eder: "Özgürce çalışıyorsunuz. Konunuzu kendiniz seçiyorsunuz. Size baskı yapan yok. Hocalarınız ve yöneticiler sizin daha iyi çalışmanız için imkânlar hazırlıyor". Bu rahat çalışma ortamını kaybetmemek için yönetici olmayı hiç düşünmez. Bu durumu da şu şekilde açıklar: "Daha rahat, daha özgürce çalışmak için hiçbir yere bağlı olmamalıyım".

Akademisyenliğin hem araştırma yapma hem de ders verme kısmını çok sevdiğini ve özellikle ders verme işinin onu çok heyecanlandırıldığını şöyle açıklar: "Derslerime her zaman çok iyi hazırlanarak girdim. Hala öyle yaparım. Dönem başlarında ve derse girerken hala heyecanlanırım. Hatta bazen öyle olur ki gece uyukum kaçar bu heyecandan. Ancak derse başladıktan sonra heyecanım kalmaz".

Türkiye'de kadın akademisyen olmak hakkındaki düşüncelerini de şu şekilde dile getirir: "Kadın olmanın zorlukları var ama kadın olmak akademisyen olmaya engel değil. Evlenmek ve anne olmak da akademisyenliğe engel değil. Hatta kadın olunca hayatınızı daha da planlı yaşıyorsunuz. Akademisyen anneler çocuk yetiştirmede daha bilinçli olabiliyor. Ben çocuklarımı yetiştirirken onlarla nasıl iyi

iletişim kuracağımı öğrenmek için psikoloji çalıştım. Önemli olan çocuğunuza kaliteli zaman ayırmak”.

Akademisyen bir eşe sahip olmayı da şöyle ifade eder: “Çok iyi tabii. Akademisyen bir kadının eşi de akademisyen ise onun önünü çok açıyor. Birbirinizin işini kolaylaştırıyorsunuz. Birbirinize her zaman yardım ediyorsunuz. Mesela benim yazdığım her şeyi eşim okur ve eleştiriler getirir”.

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'ÜN ESERLER LİSTESİ

Doktora Tezi

Akyüz, E. (1974). *Medeni Kanun'a Göre, Hâkimin Velayet Hakkına Müdahalesi*. Ankara: Basılmamış Doktora Tezi, 170 s.

Makaleler

- Akyüz, E. (1978). Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1-2), 1-6.
- Akyüz, E. (1979). Önemli Kanunlarımızda Çocuğun Korunmasına İlişkin Hükümler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 137-152.
- Akyüz, E. (1979). Türk Medeni Kanununa Göre Çocuğun Malları Bakımından Korunması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 153-175.
- Akyüz, E. (1980). Çocuk Hakları Bildirgesi ve Türk Hukuk Sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1-2), 340-364.
- Akyüz, E. (1981). Atatürk'ün Aile Hukukuna İlişkin Devrimleri. *Atatürk'ün 100. Doğum Yılına Armağan*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 81-91.
- Akyüz, E. (1982). Sahih Nesepten Doğan Kanunlar İhtilafı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 145-173.
- Akyüz, E. (1983). Medeni Kanuna Göre Anne-Babanın Çocuğu Yetiştirme Görevi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (7), 511-529.
- Akyüz, E. (1987). Medeni Kanunun 272. Maddesine Göre Çocuğun Korunması ve Yeni İsviçre Medeni Kanunu Göz Önünde Tutularak Yapılması Önerilen Değişiklikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 137-160.
- Akyüz, E. (1988). Medeni Kanun ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu Açısından Korunmaya Muhtaç Çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 409-420.
- Akyüz, E. (1988). Korunmaya Muhtaç Çocukların Kurum ve Aile Yanına Yerleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 409-420.
- Akyüz, E. (1991). Medeni Kanun'a Göre Çocuğun Ana Babasına Karşı Korunması, *Aile ve Toplum, Aile Araştırma Kurumu Dergisi*, 1 (2), 31.
- Akyüz, E. (1993). Velayet Hakkının Kaldırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 9-26.
- Akyüz, E. (1995). Evlat Edinmeye İlişkin Uluslararası Sözleşmeler, Çağdaş Hukuk Sistemleri ve Türk Medeni Kanunu, *Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'na Armağan*, Ankara, 153-165.
- Akyüz, E. (1999). Medeni Kanunun Velayete İlişkin Hükümlerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İsviçre Medeni Kanunu Işığında Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Cumhuriyetin 75. Yılı Armağanı*, İstanbul, 647-672.

- Akyüz, E. (2001). Çocuğun Güvenliği İlkesi Işığında Korunmaya Muhtaç Çocuklar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24 (2), 709-734.
- Akyüz, E. (1998). Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Çocuğun Eğitim Hakkı. Sosyal Hizmetler Dergisi, *Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayını*, 1 (7).
- Akyüz, E. (1999). Cumhuriyet Döneminde Çocuk Hukukundaki Gelişmeler. *Cumhuriyet ve Çocuk*, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara.
- Akyüz, E. (1999). Çocuk Hakları ve Eğitimi. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. II. MEB. Yayını. Ankara. 311.
- Akyüz, E. (2000). Çocuğun Çocuk Olma ve Sağlıklı Bir Çevrede Yaşama Hakkı. *I. İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler Kitabı*. İstanbul. 43-56.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 3-24.
- Akyüz, E. (2009). Eğitim Hakkı. *Prof. Dr. Ali Naim İnan'a Armağan*, Ankara. 1031-1076.
- Akyüz, E. (2009). Velayet Hakkı ve Çocuğun Korunması. *Prof. Dr. Ali Naim İnan'a Armağan*, Ankara. 111-157.

Kitaplar

- Akyüz, E. (1981). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi, 201 s.
- Akyüz, E. (1983). *Medeni Kanuna Göre Müşterek Hayatın Tatili, Ayrılık ve Boşanmada Çocuğun Korunması*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 208 s.
- Akyüz, E. (1989). *Çocuğun Güvenliği Sorunu*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası, 188 s.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, 671 s.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku – Çocukların hakları ve Korunması*. Ankara: PegemA Yayınevi, 649 s.

Kitap Bölümleri

- Akyüz, E. (2006). Eğitim Hukuku Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Ş. Erçetin ve N. Tozlu). Ankara: Pegem Yayınevi, 65-88.
- Akyüz, E. (2008). Velayet Çocuğun Korunması ve Koruyucu Aile Hizmeti. *Koruyucu Aile, Evlat Edinme ve Ruh Sağlığı*. (Ed. N. Erol). Ankara, 55-122.

Bildiriler

- Akyüz, E. (1983). Çocuk Mahkemeleri Kanununun Çocuğun Güvenliği Açısından Değerlendirilmesi. Çocuk Suçluluğu ve Çocuk Mahkemeleri Sempozyumu, Ankara.
- Akyüz, E. (1990). Çocuk Haklarına İlişkin Ulusal ve Uluslararası Yeni Düzenlemeler. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*, Ankara.
- Akyüz, E. (1993). Türkiye'de Çocukların Korunması, Çocuk Esirgeme Kurumu ve Ayaş Yetiştirme Yurdu. *Tarihten-Günümüze Ayaş ve Bünyamin Ayaşı Sempozyumu*, Ankara. 247-263.
- Akyüz, E. (1995). Medeni Kanun'a Göre, Hâkimin Velayet Hakkına Müdahalesi. İstanbul Barosu Çocuk Hakları Günleri. İstanbul. 39-54.
- Akyüz, E. (1998). Uluslararası Belgeler, Anayasalar ve Medeni Kanuna Göre Ailenin Korunması. *III. Aile Şurası Tebliğleri*, Ankara.
- Akyüz, E. (2002). Uluslararası Standartlara Göre Çocuk Yargılanması. II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu, Yargı Öncesi ve Yargılama Süreci Bildiri Kitabı,. Ankara. 123-151.
- Akyüz, E. (2003). Suça İtilen Çocuklara İlişkin Avrupa Konseyi Politikaları. III. *Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu "Bakım, Gözetim ve Eğitim"*, Ankara. 201-215.
- Akyüz, E. (2007). Alman Çocuk ve Gençlik Yardımı Kanununa Göre Gençlik Yardımının Önleyici Hizmetleri. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Hizmet Sempozyumu Kitabı*, 167.

Yönetilen Tezler

Yüksek Lisans Tezleri

1. Eğilci, A. (1982). Türkiye'de Eğitim Hakkı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
2. Tunaboşlu, F. (1985). Lise Öğretmenlerinin Görevleri, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Atak, R. (1985). Orta Öğretim Sisteminde Kayıtları Etkileyen Faktörler, Nedenleri ve Sistem Maliyeti, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
4. Koçak, H. (1986). Ankara Merkez Orta Öğretim Kurumlarının Öğretmenlerine Göre Amaçlarına Ulaşma Durumları, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Dönmez, B. (1986). Türk Eğitim Örgütünde Uzmanlık Hizmetleri ve Uzmanın Yeri, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Türkeri, S. (1995) Çocuk İslahevleri ve Çocuk Cezaevlerindeki Çocukların Suç İşleme Nedenleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
7. Tercan, M. (1995). Çocuğun Ana Babası Tarafından Fiziksel İstismarı ve İhmali, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

8. Deveci, H. (1996). Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Demokratik Örgütlenme Özgürlüğünün Gerçekleştiği Kurum Olarak Öğrenci Dernekleri ve Sorunları, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
9. Özdemir, F. (1996). Korunmaya Muhtaç Çocuklar İçin Koruyucu Aile Bakımı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
10. Özsoy, T.B. (1996). Ana Babaların Zihinsel Engelli Çocuğu Eğitime ve Tedip Hakkı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
11. Emre Akçadağ, H. (1997). Vesayet Hukukunda Çocuğun Korunması, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü
12. Fidan Mursal, N. (1998). İştirak Nafakası, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
13. Uluç, A. (2004). Ulusal Özel Televizyon Kanallarında Görev Yapan Haber Çalışanlarının Kişilik Hakları İhlallerine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Tutumları, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
14. Şener, C. (2006). Ankara İli Keçiören İlçesindeki Resmi Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Aşamalarına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
15. Akçay, P. (2009). Onarıcı Adalet Çerçevesinde Uzlaşma ve Çocuk Mahkemesinde Uygulanması, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
16. İpek, A. (2010). Suça Sürüklenen Çocukların Okul Dönemlerinin İncelenmesi ve Bu Dönemde Barındırdıkları Risk Faktörlerinin Belirlenmesi, Ankara, İstanbul ve İzmir Jandarma Çocuk Merkezi Örneği, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Doktora Tezleri

1. Akçay, C. (1994). Çanakkale İlinde Görev yapan Öğretmenlerin Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İhtiyaçları, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
2. Özdemir Uluç, F. (2009). İlköğretimde Çocuk Hakları, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü.

1. BÖLÜM

ÇOCUK HAKLARI İLE İLGİLİ MAKALELER

ÇOCUK ÇOCUKTUR, ÇİÇEK DEĞİLDİR¹

Yahya AKYÜZ²

Birleşmiş Milletler Örgütü öteden beri yılların bir bölümünü bazı toplumsal sorunlarla adlandırıyor. Örneğin, 70'li yılların ilki "Eğitim Yılı"ydı. Sonra "Kitap Yılı" (1972), "Kadın Yılı" (1975) geldi geçti. Şimdi ise (1979) "Çocuk Yılı"ndayız.

Örgütün bu girişimlerden amacı, böyle bir adlandırmadan bir dürtü ve özendirme olarak yararlanarak ilgili konuda her ülkede ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmasını, bilinçlenme ve kamuoyu oluşturulmasını sağlamaktır. Yıla adı verilen konu, o yıl enine boyuna tartışılır. Fakat sorunlara çözüm bulunması ve bunların uygulamaya konulması süre ister. Böylece, yıl bittiği halde ilgili konudaki çalışmaların sona ermemesi gerekir.

Yeni girilen "Çocuk Yılı"nın daha ilk günlerinden başlayarak çeşitli ülkelerde ve Türkiye'de bu konuda bazı toplantılar, tartışmalar yapılmaya başlanmıştır. Arzu edilir ki, bu çalışmalar 1979 yılıyla beraber sona ermesin... "Çocuk" konusu, herhangi bir konudan çok daha fazla sürekli ilgi, çaba gerektirmektedir; çünkü... Yine arzu edilir ki, çocuk konusu derinlemesine ve somut biçimde çeşitli yönleriyle işlensin ve çocuklarımızla ilgili olarak ortaya çıkacak bilimsel verilerin gereği uygulamaya konsun ve bir sonuç vermeyecek olan duygusal yaklaşımlardan kaçınılsın, bu yılın amacı çocuğa ve çocukluğa övgüler yağdırmak biçiminde anlaşılmasın.

Çevre ve Çocuk

Çocuklara ilişkin tartışılması gereken konular arasında, çocuk ve çevre ilişkilerine, çevre sorunları karşısında çocuğun durumuna önemli bir yer ayırmak uygun olur. Böyle bir konunun da başlıca üç yönü vardır ve bunları gerçekçi biçimde ortaya koymak gerekir.

Önce, günümüzde çocuk, çevre sorunlarından nasıl etkilenmektedir?

Psikoloji, çocuğun sağlıklı, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminde, dengeli bir kişilik kazanmasında uygun bir doğal çevrenin gerekli olduğunu ortaya koyuyor. Kaynağı J.J. Rousseau'ya çıkan çağdaş eğitim, çocuk ve doğal çevre ilişkilerinin önemini vurguluyor. Bozulmuş bir çevre içinde, güneşten, sudan, topraktan,

1 Yazarın 13 Şubat 1979 tarihinde Milliyet Gazetesi'ne yayımlanmış olduğu makalesinin genişletilmiş halidir.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi, yahyaakyuz@yahoo.com

bitkilerden, hayvanlardan uzakta yetişen çocukların bedensel, zihinsel, duygusal bakımdan normal gelişmedikleri ve normal dışı davranışlar gösterdikleri gözleniyor. Örneğin, böyle yetişen çocuklar, pısrık, yaşama ve yaşatma sevincinden yoksun olarak kalıyorlar. Bu çocuklarda, suç işleme ve “uygarlık hastalıkları” denen çeşitli kötü alışkanlıklar daha çok gözleniyor.

Bugün, gelişmiş Batı ülkelerinde çocukların çevre sorunlarından olumsuz biçimde etkilendikleri ileri sürülmektedir. Kentleşme ve endüstrileşmenin sonucu olarak çocuğun yaşam koşulları bozulmuş, zorlaşmıştır. Kuşkusuz, çocuk sağlığına, eğitim yöntemlerine, eğitim ve öğretim süresine ilişkin çok önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır; fakat oynama, bağırma, zıplama, hareket etme gereksinmesi bulunan ve canlı bir yaratık olarak çocuğun dünyasının daraldığı, bozulduğu da bir gerçektir (Le Monde, 1976).

Onlar, Hesaba Katılmıyor

Türkiye’de çocukların çevre sorunları karşısında durumlarına bakıldığında, özellikle büyük kentlerdeki çocukların hiç de şanslı olmadıkları görülmektedir. Buralarda, “apartman çocuğu” olsun, “gecekondu çocuğu” olsun, çocuk hiç hesaba katılmayan bir yaratıktır. Hatta büyük kentlerin “çocuk” diye bir yaratıktan haberi bile olmadığını söylemek abartma sayılamaz.

Kuşkusuz çocukları önemsemeyen kentler değil, biz yetişkinleriz. Çünkü Türkiye, her 100 insanından 40’ını çocukların oluşturduğu (0-14 yaş arası) ve sosyolojik anlamda “genç toplum” olduğu halde, onları görmeyen, görmemezlikten gelenler, politikacılar, aydınlar, mimarlar, mühendisler, şehircilik uzmanları, müteahhitler, araç sürücüleridir... Çocukları niçin hesaba katmıyoruz? Bunun temel nedeni, yetişkinler olarak kendi çıkarlarımıza, kendi ölçülerimize uygun bir dünya kurmak istememizdir. Yine dar boyutlu maddî çıkarları düşünerek, çocuklara uygun çevre sağlamak için gerekli yatırımların ekonomik açıdan “verimsiz” görülmesi de söz konusudur. Çok önemli psikolojik bir neden de, bunlara eklenebilir: Çocukluk çağının “geçici” ve “geçmesi gerekli” bir dönem olduğunu; çocuğun eksik, kusurlu, tamamlanmamış bir yaratık olduğunu; bir süre sonra nasılsa “büyüyeceğini” düşünerek de çocuğu ve çocukluğu önemsemeyiz. Biz yetişkinler, çocuklara belki en sık, “Büyüyünce ne olacaksınız?” sorusunu yöneltiriz. Çocuk da bu anlamsız soruyu tam bir masumlukla, “doktor”, “subay”, “mühendis”, “pilot” ya da “davulcu olacağım” diye yanıtlar. Çocuk, büyüyünce bir şey olur; ama, şu anda nedir? Şu andaki gereksinimleri nelerdir? Bunlar karşılanmakta, çocuk çocukluğunu yaşamakta mıdır? İşin bu yönleri üstünde durulmaz. Türkçe’de, “çocuk gibi ayağa dolaşmak” deyimi bile bu küçük yaratıktan biz yetişkinlerin rahatsız olduğunu göstermez mi? Yetişkinler, bilinçli ya da bilinçsiz biçimde, çocukları hep

zayıf, beceriksiz, özlemleri, ilgileri bastırılabilir; hakları ve gereksinmelerinden vazgeçirilebilir bir yaratık olarak görmektedirler.

Donuk Yaşantı...

Böylece, dar görüşlülüğün, yanlış girişimlerin, bencil çıkarların, kendilerinininkinden farklı ölçülerin kurbanıdır, çocuklar... Örneğin, kentlerin havasını solunmaz hale biz getiririz, fakat körpeçik ciğerlerine onlar da bu havayı çekmek zorunda kalırlar. Kentleri bir beton yığını haline biz dönüştürür, yaya kaldırımlarını kırpar ya da araçlarla kapatır, bazı kentlerin göbeğindeki boş alanları bozar, yetişkinler için stadyum yapar, çocuklara park ve oyun alanları yapmayı düşünmeyiz. Onlar da araç altında ezilme pahasına sokakta oynarlar ya da evlerine kapanırlar; birbirlerinden, güneşten, topraktan, bitkilerden, hayvanlardan, uzakta, donuk bir yaşantı sürdürürler. Sonra da, büyük sözlerle, toplumun geleceği için onlardan şimdiden görevler beklenir. Onlar için, bugün yapılması gerekenler hiç düşünülmezken. Çocuk ve gençlerin beğenilmeyen, cezalandırılan birçok davranışlarının, yetişkinlerin onlara yaptığı haksızlıklara tepki olarak oluştuğunu artık anlamak gerekir.

Çocuk ve çevre sorunlarına ilişkin üzerinde durulması gereken ikinci konunun, yetişkinlerin bu alanda eğitilmesi olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Başta politikacılar, belediye yetkilileri, vali, kaymakam gibi kamu yönetimi makamlarında bulunanlar olmak üzere, tüm aydınların çocuk psikolojisi, çocuk eğitimi, çevre sorunları alanında eğitilmesi, bilinçlendirilmesi büyük yararlar sağlar. Kuşkusuz bu, basın, radyo, TV, sinema gibi yığınsal haberleşme ve eğitim araçları ile yaygın eğitim biçiminde yapılabilir. Ayrıca seminer, kurs ve konferanslar düzenlenmesine de gidilebilir. Bu konu bir çeşit “hizmet içi eğitim” biçiminde ele alınabilir. Böylece, Türkiye'nin yönetiminde payı olanlar, belki koydukları yasalar, aldıkları kararlar, giriştikleri uygulamalarda çocukları ve onların çevrelerini daha çok düşünüp koruyabilirler. Mimar, mühendis, müteahhitlere de benzer bir eğitim verilmesi yararlı olur.

Yeni Bir Ders

Çocuk ve çevre sorunlarına ilişkin ele alınması gereken üçüncü temel konu, çocuklara bu sorunlara değin bilgiler, davranışlar ve bilinç kazandırma yollarını araştırmak olmalıdır. Bu iş, ancak, eğitimle yapılabilir. 1977 yılının Ekim ayında Tiflis'te UNESCO'nun düzenlediği “Çevre Sorunlarına İlişkin Eğitim” konulu, konferansta ders programlarının bu sorunlar hakkında bilgiler içermesi gerektiği üzerinde durulmuştur (UNESCO, 1978); fakat 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Yasası'nda çevre korunmasına ilişkin bir amaca rastlanmaz. Bu alanda eğitim sisteminde büyük bir boşluk vardır (Akyüz, 1977).

Eğitim yoluyla çocuklara çevre sorunlarına ilişkin bilgiler, davranışlar ve bilinçlenme nasıl kazandırılabilir? Bu konuda yaygın ve örgün eğitim yoluyla yapılabilecek girişimlere ilişkin bazı öneriler ileri sürülebilir.

Yaygın eğitim alanında, başka deyişle, radyo, TV, basın kanalıyla yapılan eğitim çalışmalarında çevre sorunlarına daha çok yer vermek, çocuklara yönelik programlar, yazılar, dergiler, filmler hazırlamak gerekir.

Örgün eğitim denilen, okullar kanalıyla yapılan eğitim ve öğretimde ise, eğitim sisteminin bu alandaki eksiklikleri giderilmelidir. Böylece, her düzeydeki okullara çevre korunması ya da çevre sorunları adında bir ders mutlaka konulmalıdır. Böyle bir ders hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak işlenebilir. Kuramsal bölümde doğal dengenin insan ve toplum yaşantısındaki önemi, bu dengeyi koruyan ve bozan etmenler, Türkiye’de ve dünyada çevre sorunları vb. ele alınmalıdır. Uygulama bölümünde de öğrencileri bazı çevre koruma ve geliştirme çabalarına karıştırmak olasıdır. Son yıllarda gittikçe gelişen, çocuk ve gençlerle boş zamanlarını değerlendirme çalışmaları içinde önerilen bu ders, ilginç bir uygulama alanı bulabilir. Öte yandan, öğretmen yetiştiren kurumların programlarını bu açıdan gözden geçirmek ve çevre sorunlarına ilişkin dersler koymak gereklidir.

Yaygın ve örgün eğitim yoluyla yapılacak çalışmalarda yetişkin, çocuk ve öğrenciyi aydınlatmaktan, ona bilgiler kazandırmaktan ötede, onların ilgisini çekmek, sorunlara duyarlılığını ve çözümlerine katılmasını sağlamak amacı göz önünde tutulmalıdır.

O, Çocuktur...

Çocuk sorunu, çevre korunması sorunu bugün endüstrileşmiş olsun olmasın tüm ülkelerin başta gelen sorunlarıdır. Bunlar dünyanın çözüm aradığı sorunlardır. Türkiye de bu konularda kafa yormalıdır. Bu yapılırken, konular gerçekçi ve bilimsel biçimde ele alınmalıdır. Umursamazlıktan vazgeçerken, bu kez duygusalığa da düşülmemelidir. Örneğin, “çocuk bir çiçektir”, “bugünün küçüğü yarının büyüğüdür” gibi sözler bir sonuca götürmez. Çocuk ne bir çiçek ne de eksik, kusurlu, gelişmemiş bir yetişkindir. Çocuk, önce “çocuk”tur. Onun kendine özgü gereksinimleri, kendi ölçüleri, kendi mantığı, kendine özgü hakları vardır. Çocukluğun geçici, bir an önce atlatılması gereken bir dönem gibi görmek yanlıştır. Tersine, bu, işlevli olan, çok önemli bir çağdır. Çocuğa küçük olduğu için acıyarak iyi davranmak da yanlıştır. Çocuğa, çocuk olarak, yetişkinlerden ayrı ölçülere, ayrı psikolojik yaşantıya sahip, kendi başına bütünlüğü olan, hakları bulunan bir varlık olarak bakılmalı, onu olduğu biçimde sevmelidir. Eğer çocuğa böyle yaklaşılsın ve o olduğu gibi sevilirse, ona uygun çevre koşulları sağlama gereği de anlaşılır.

Kaynakça

Akyüz, Y. (1977). Çevre Korunması ve Eğitim Sistemimiz, *Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-30.

Le Monde (1976). *Enfants d'aujourd'hui*, 4-8 Nov.

UNESCO (1978) *Connexion*, Janv.

ANNE-BABA VE ÇOCUK İLİŞKİLERİ: ÇEVRE VE KALITIMIN ROLÜ

Berka ÖZDOĞAN¹

Giriş

Bilindiği gibi, çocuğun yetişmesinde rol oynayan etmenler çevresel ve kalıtımsaldır. Çevre deyince aile ve yaşanan toplum düşünülür. Çocuğun, ailesi, evinin bulunduğu semt, arkadaş grupları, okul çevresini oluşturur. Anne-baba, kalıtımsal olarak çocuğa verdiklerinin yanı sıra, çevresi olarak da yine onu şekillendirmektedirler. Ancak, çocuğun edindiği davranış kalıplarını, kalıtımsal ve çevresel etmenlerin hangi oranlarda şekillendirdiğini saptamak güçtür.

Aile en dar şekli ile hukuki, dini ya da diğer kurullarla ana-baba ve çocuklardan oluşan, sosyal bir kurumdur. Kişilerarası ilişkiler aile içinde başlar ve kişi aile dışındaki kimselerle kuvvetli ilişkiler kuruncaya kadar kişiliğinin belirleyici özellikleri yerleşmiş olur.

İnsan yavrusunun yaşayabilmesi için, uzun zaman kendi cinsinden birinin bakımına gereksinimi vardır. Genellikle çocuğun ilk aylarında ve ilk bir yılda en yakın ilişki kurduğu kimse anne ya da onun yerini tutan kişidir. Daha sonraki yıllarda buna baba ya da onun yerini tutan kişi ve kardeşleri eklenir. Anne-baba ile bu kuvvetli ilişkiler çocukta özdeşleşme yolu ile önemli özelliklerin oluşmasına neden olur. Yine bu ilişkilerin çeşitli tarzlarından, kişiliğin bütününde değişik çatışma ve karmaşalar meydana gelir. Kardeşlerin varlığı ya da yokluğu, onlarla kurulan ilişkilerin çeşitleri de bu çatışmalara yenilerini ekler, bazılarını kuvvetlendirir ya da azaltır.

Kişinin bütün yaşamı boyunca kuracağı ilişkiler, diğer insanlara karşı davranış ve tutumu, olaylar karşısındaki tepkileri ve duygusal yanıtları, gelişim sürecinde aile üyeleri ile olan ilişkilerinin çeşitlerine, onlara karşı gösterdiği tepki ve duygusal yanıtlara büyük ölçüde bağlıdır. Eğer bir bireye yardım edilmek isteniyorsa ya da bireyin kendisi kendisine yardım etmek, daha mutlu bir yaşam sürmek istiyorsa özellikle anne-çocuk ilişkilerinin çok iyi saptanması gerekmektedir.

Çocuklara nasıl bir eğitim verilmeli ki, daha sonraki yıllarda kendine güvenen, değer veren, mutlu, başkalarına değer veren, güvenen, onlarla birlikte olmaktan mutlu olan hoşgörülü insanlar yetişsinler. Birçok anne-baba ve öğretmen eğer

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi,
berkaozdogan@hotmail.com

çocuklar zorlanmazsa iyi eğitim verilemez düşüncesindedirler. Oysa anne-babalar davranışları ile çocuklara modeldirler. Eğer çocuklara değer verirlerse, onlara karşı açık olurlarsa, kendi duygularını çocukları ile paylaşırlarsa, çocuklarını oldukları gibi kabul ederlerse, yetenekleri doğrultusunda gelişimlerine olanak sağlarsa ve çocuklarının yapmak istemediklerini kendileri yapmazlarsa, çocuklar da daha sonraki yıllarda diğer insanlarla kurdukları ilişkilerde bu tarzda davranırlar.

Çocuk tek başına kendini yaratamaz. Anne ve çocuk bir bütündür. Fakat çocuk üzerine yazılabilen boş bir beyaz kağıt da değildir. Annenin çocuğuna yansıttığı duygularına her çocuk farklı tepki verir, kimi olduğu gibi kabul eder, kimi karşı koyar. Baba ile çocuk arasında da çok küçük yaştan itibaren sıcak ve yakın ilişkiler daha sonraki yıllarda önemli eğitim önerilerinin çocuk tarafından daha çabuk kabulünü sağlar. Anne-baba arasındaki ilişkiler daha sonraki yıllarda çocukların eşlerine karşı tutumlarında da belirgin rol oynar.

Günümüzde baskıcı anne-baba ve eğitimci yerine, çocuğun ihtiyaçlarını gerçekçi ve günümüz koşullarına uygun olarak yerine getiren, ona cesaret veren, sorunlarını paylaşan ve kurallara niçin uyulması gerektiğini açıklayarak uymasını bekleyen bir otorite figürünün çocuğun gelişiminde ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmasında etkin olduğu kabul edilmektedir.

Bir çocuk duygusal olarak anne-babasından yakınlık, anlayış, hoşgörü bekler. Bunları yeterince göremezse mutsuz olur (Scherrmann ve Scherrmann 2015). Bireyin kişiliğinin oluşumunda sadece anne-babasının yaşantıların değil, anne-babaların kendi anne-babaları ile olan ilişkilerinin de rol oynadığı yapılan araştırmalar sonunda bulunmuştur. Özellikle yaşanan travmaların etkisi nesiller boyunca görülmüştür. Parçalanmış aileler, göçler, bireyin kişilik oluşumunu olumsuz etkilemiştir. İş yaşamına, aile hayatına olumsuz etkileri olmuş, uyuşturucu bağımlılığına neden olmuştur. Dünya üzerinde yüzyıllar boyunca süren savaşların, bireyin kişilik oluşumunu nasıl olumsuz etkilediği artık bilinmektedir, buna rağmen toplumları yönetenlerin bu konuyu önem vermemeleri çok üzücüdür. Çok küçük yaşta öz anne-babasını kaybeden daha sonra çok iyi şartlarda evlat edindiği ailede büyüyen bireylerin huzur bulamadıkları, devamlı soylarını aradıkları, kendi ailelerini, öz geçmişlerini bulup tanıdıktan sonra huzur buldukları görülmüştür.

Birinci ve ikinci Dünya savaşı gazilerinin, soykırımdan kurtulanların, Kamboçya, Afganistan, Balkanlar ve 25 yıldır kesintisiz süren Ortadoğu savaşlarının çocukları, modern dünyanın nesiller arası travmalarının en yeni kurbanları arasındadır. Liste korku verecek derecede genişlemektedir. Şiddet, savaş ve zulüm, nesillerin yeniden bu travmayı yaşamalarının tohumlarını ekmektedir. Sağ kurtulanlar yaşadıkları travmaları farkında olmaksızın kendilerinden sonra gelen nesillere aktarmaktadırlar. Buna bir örnek olarak, Ruanda'da 1994 yılından sonra

doğan bir çok çocuk yaklaşık 800.000 kişinin katliamına tanık olmak için çok küçük yaşta; ancak bu vahşiliğe tanık olmuş ve sağ kalmış kişilerle aynı travma sonrası stres belirtilerini yaşamaktadırlar. Ruandalı gençler onlar henüz doğmamışken yaşanmış olan bu vahşete benzer yoğun anksiyete ve takıntılı duyguları bildirmişlerdir (Wolyn, 2016).

Bir göçmen ailenin çocuğu olarak, annemle konuşmalarımı düşündüğüm zaman, Balkan Harbini, Balkanlarda Türk ailelerinin çektikleri zulmü anlattığımı hatırlıyorum. Annem Balkan Harbinde, iki yaşında olmasına rağmen, anneannemin yaşadıklarını (öyle canlı anlattığımı hatırlıyorum ki) sanki kendi yaşamış gibi anlatırdı. Mutlu bir evliliği, sağlıklı çocukları olmasına rağmen annemi hüzünlü bir insana dönüştürmüştü. Bu hüzün kısmen bende de devam etti. Ben de sık sık anneannemin yaşadıklarını düşünürüm. Annemin her anlattığı Balkan Harbi hikâyesinden sonra “ne oldum değil, ne olacağım” demeli sözü sanki hayat felsefesi. Bu görüşü kendi çocuğuma da aktardığımı düşünüyorum.

Fareler üzerindeki araştırmaları bu denli ilgi çekici yapan şey, bir neslin yaşadığı problemleri bir sonraki nesillere nasıl aktarılabilirdiğini kanıtlamasıdır. Bir gurup fareye kiraz çiçeği kokusu ile birlikte elektro şok verilmiş, kiraz çiçeği kokusuna karşı hassasiyetleri artmış, çok düşük düzeydeki kokuya karşı aynı tepkiyi vermişlerdir. Araştırmanın ilginç yanı sonraki iki nesil de, kiraz çiçeği kokusuna maruz bırakıldığında, bunu daha önce deneyimlemedikleri halde gerginleşmiş ve bundan kaçınmışlardır. Farelerin sadece bu kokuya duyarlılığı değil, aynı zamanda buna ilişkin tepkiyi de kalıtsal olarak transfer ettikleri görülmüştür (Wolynn, 2016).

İnsanın diğer canlılardan farkı, kendini değiştirebilme özelliğidir. Bir birey isterse kendi yaşam tarzını istediği doğrultuda yardım alarak ya da bu konuda bilgilenerken değiştirebilir. Geçmiş, kader değildir. “Şimdi ve burada” prensibi ile birçok şey değişebilir. Geçmiş unutmak da mümkün değildir, gerekte yok; fakat geçmiş ile birlikte sağlıklı bir şekilde yaşanabilir.

Bizi üzen duygu ve düşüncelerle birlikte nasıl yaşayabiliriz? Öğrenmek, bilmenin ötesinde, elde edilen bilgileri yaşantıya geçirmektir. Burada eski öğrenilmiş davranış kalıplarının, düşünce tarzının değişmesi gerekmektedir. Bu da bugünden yarına olamaz. Bireyin kendine zaman tanıması gerekmektedir. Düşünceyi değiştirmek, nefes egzersizleri, gevşeme çalışmaları, meditasyon bir yaşam tarzıdır. Bilinçli yaşam, duyguları bilinçli olarak gözden geçirmektir. Olaylara uygun tepki vermektir. Uygun tepkiden amaç, bireyin davranışlarının kendine ve çevresine zarar vermeyecek şekilde olmasıdır. Eğer duygularımızı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edersek ve karşımızdaki kişinin duygularını anlamaya çalışırsak uygun davranmış oluruz.

Yaşanan olumsuzluklara verilen değer gücümüzü zayıflatıyor. Böyle bir durumda korku, kızgınlık, engellenme yaşıyoruz. Bu duruma bedensel tepki eşlik ediyor. Kalp çarpıntısı, nabız yükselmesi, terleme, gibi. Duygu ve düşüncelerimizle birlikte soruna yaklaşırsak onu daha iyi değerlendirmiş oluruz. Kendimizi tanıma ile işe başlayabiliriz. Kendimizi tanımak demek, güçlü ve zayıf yönlerimizin farkına varmak demektir. Duygularını tanıyan kişi kendi hayatını kendi kontrol edebilir. Hiç kimse, sizin izniniz olmadan, sizi kendinize değersiz hissettiremez.

Mutlu bir yaşam sürmek istiyorsak içimizdeki mutluluğu yaşatmalıyız. Bizim bu mutluluğumuzu gören çevremizdeki bizi seven kişiler de mutlu olacaklardır. Böylece çevremizde mutlu bir halka oluşacaktır. Bunu yapmak bizim elimizdedir. Mutluluk çaba sarf edilince kazanılır. Mutluluğun kaynağı insanın zihninde, yüreğinde, değerlerinde, dünyaya bakış tarzında, ilişkilerinde gizlidir. “Geçmişimiz bizim geleceğimizi belirler” Eğer böyle inanırsak bir kafesin içine kısılmışız demektir.

İçimizdeki olumsuz duygulardan nasıl kurtuluruz? O duygu ve düşünceleri terk ederek. Elinizdeki kızgın kömür parçacığını fırlatıp atacağınız gibi. Bu olumsuzluklarla birlikte yaşamak istemiyorsanız, bu duygu ve düşünceleri terk edin. Geçmişte yaşananları geride bırakın, şu anda onlara ihtiyacınız yok. Sadece şu anda ihtiyacınız olanları düşünün. Şu andaki gücünüzü hissedin. Varoluşun farkına varın, anı hissedin. Şu an sizi geçmişin tutsaklığından kurtarır. Yaşam şu andır, gerçek olanda budur. Gökyüzü bulutlu olabilir, fakat güneş bulutların arkasında durmaktadır ve hep oradadır. Kış gelmişse, bahar yakındır. Geçmiş ve gelecekle ilgilenmekten çok, bulunduğumuz ana konsantre olmalıyız. Eğer geçmiş ve gelecekle ilgilenirsek anı yaşamayı kaybederiz. Oysa an değerlidir. Geçmiş yaşanmıştır, gelecekte henüz yaşanmamıştır. Gerçek olan bulunduğumuz andır. Geleceği iyi ya da kötü olarak düşünebilirsiniz. İkisi de hayalden ibarettir. Gerçek olan şimdiki zamandır. Eğer şimdiki zaman iyi değerlendirilirse gelecek zamanın iyi olma olasılığı yüksektir.

Bir başkasının sizin yaşamınıza anlam vermesini beklemeyin. Siz kendiniz, kendi yaşamınızı anlamlandırın. Geçmişte olumsuz yaşantılar yaşanmış olabilir, onlar geçmişte kaldı. Geçmişte yaşanan olumsuz yaşantıları şimdiki zamana taşırsak ve onlarla ilgilenirsek, geçmiş günümüze taşımış oluruz ve geçmişte olduğu gibi bugün de olumsuz duyguları yaşarız. “Geçmiş benim geçmişim, onu yok saymam” diyebilirsiniz. Geçmiş bugüne taşımak, bugünü yaşayamamıza neden olur. Oysa bugün geçmişten bağımsız olarak yaşanabilir.

Ne yaptığının farkına varın. Yaptığınız şeyden hoşlanıyorsanız devam edin. Hoşlanmıyorsanız değiştirme şansınız var. Onu değiştirmek için çare arayabilirsiniz. Dikkatinizi daima şimdiki zamana yoğunlaştırın. Geçmişin karanlığı bu-

günün aydınlığını örtmesin. Gelecek henüz yaşanmadı, onu aydınlık bir gelecek yapmak sizin elinizde. Kendinizi kötülüklerden siz kendiniz koruyabilirsiniz. Yediğiniz yemek eğer sizi hasta ediyorsa ve siz onu yemeğe devam ederseniz hasta olursunuz, bu sizin elinizde.

Bazen şimdiki zaman korkutucu üzücü olabilir. Bu durumda sizi üzen şeyi duygularınızdan arınmış olarak izleyin. Aklınızla bilinçli olarak dışarıdan üzüntünüze bakın. Eğer üzüntünüze dışarıdan bakmayı becerebilerseniz, onu çok iyi göreceksiniz ve ondan kurtulmak için birçok yol bulacaksınız ya da o üzüntünün sizin için ne kadar anlamsız olduğunu göreceksiniz.

Dikkatinizi duygularınıza toplayın, size üzüntü veren duygularınızı fark edin, kabul edin. Bu duygulara dışarıdan bir seyirci olmaya çalışın. Bu, bu anın gücüdür. Bu gücü elinizde hissedin. Size sıkıntı veren, üzerinde düşündüğünüz birçok şey aynı zamanda sizin için çok değerli olan şeylerdir. Bir madeni paranın iki yüzü gibi birbirinden ayrılmaz. Geçmişinizin geleceğinizi belirlediğine inanıyor musunuz? Geçmişin gücüne ne kadar çok inanıyorsak, o kadar çok yaşantımıza hâkim olmaya çalışmayız, olaylara karşı pasif oluruz. 19. yüzyılda bu görüş hakim oldu. Darwin, Marx, Freud geçmişimizin bizim geleceğimizi belirlediğini ileri sürdüler. Freud ve arkadaşlarına göre “Çocukluğumuzda yaşananlar sadece kişiliğimizin oluşmasını sağlamakla kalmaz; o dönemlere saplantılar olur. Daha sonraki yıllar da o saplantıların üstesinden gelmek için yapılan çabalarla geçer” denilmektedir. Uzun yıllar psikolojik terapiler, çocukluk yıllarındaki travmaları çözmek için yapılan çalışmalarla geçti. Hala birçok çalışma, konuşma grupları bunun üzerinde durmaktadırlar.

Biz ancak, zedeleyici çocukluk yaşantılarımızı ayrıntılı olarak düşünüp değerlendirdiğimiz zaman bir kurban olmaktan kurtuluruz. Çocukluğumuzda yaşanan olumsuz yaşantılardan çok bu yaşantıların bizi olumsuz etkilediğine ve bunu değiştiremeyeceğimize inanmış olmamız bize zarar vermektedir. Çocuklukta yaşananların yetişkin yaşamını etkileyemeyeceğine inanmak birinci kurtuluş olmaktadır. Her yıl yaşamınızı gözden geçirirseniz, değiştirmek istediğiniz birçok şeyin elinizde olduğunu göreceksiniz.

Olumsuz duyguların üstesinden gelecek en iyi şey, bireyin yapabileceği şeyleri yapıp ortaya çıkarmasıdır. Birey kendi gücünün farkına varır ve bu gücü harekete geçirirse olumsuz duygulardan kurtulmuş olur. İnsanın kendi dünyası ile baş edebilecek bir güç geliştirmesi gerekir. Bu güç kendi içinde doğup büyümeli, kendi dünyası ile baş etme yeteneğini kendi yaşantıları ile kazanmalıdır. Dış dünyayı istediğimiz gibi düzenlememiz hemen hemen imkânsızdır; biz ancak kendi iç dünyamızı düzenleyebiliriz. Dış dünyamızda değiştirebileceğimiz ya da değiştiremeyeceğimiz şeyler vardır. Çabalarımızı değiştirebileceğimiz şeyler üzerine

yoğunlaştırmalıyız. Bilim adamları tesadüfen olumlu yaşantıların gerçekleşmesini beklemek yerine, olumlu yaşantıların oluşması için çaba sarf edilmelidir demektedirler.

Günlük yaşantılardan mutlu olun. Yemek yemenin, duş almanın, yolda yürümenin, bir kediyi sevmenin mutluluğunu yaşayın ve böylece mutlu yaşantılarınızın arttığını göreceksiniz. Yarından itibaren başlayın. Günlük rutin davranışlarınızın farkına varın ve onları mutlulukla yaşayın. Kahvenizin yanında yediğiniz kekin kokusunu, tadını hissedin. Evde ya da işte başardığınız bir işin mutluluğunu yaşayın. “Küçük şeylerle mutlu olurken, göreceksiniz büyük mutluluğu yakalamışsınız”. Mutluluk herkes için farklı farklıdır. Genel bir tanımını yapmak mümkün değildir. Herkes kendi mutluluğunu yaratır. Sizi mutlu edecek olan tek insan, yine sizsiniz.

Mutluluk aranmalı mı? Devamlı mutluluk mümkün mü? Devamlı mutlu olunamaz. Mutluluklar kısa sürelidir. Dış şartların bizim mutluluğumuzu düzenlemediğini bilmemiz önemlidir. Bir araştırmada tek yumurta ikizlerinin, aynı yaşam şartlarına rağmen aynı derecede mutlu olmadıkları görülmüştür. Burada %40 bilinçli davranma, %50 kalıtım, %10 dış şartların rol oynadığı ifade ediliyor. Bu araştırmaya göre yaşantımızda %40 davranışlarımız ve düşüncelerimiz etkilidir. Bu çok önemli bir sonuç. Biz kendimizi mutlu yapabiliriz. Yeter ki mutlu olan bir insanın nasıl davranacağını ve nasıl düşüneceğini bilelim (Seligman, 2007).

Sonuç

Mutlu insanlar,

- Aileleri ve arkadaşları ile uzun zaman geçiriyorlar ve bu ilişkinin iyi gitmesi için çaba sarf ediyorlar.
- Sahip oldukları şeyleri görüyorlar.
- İş arkadaşlarına ve yabancılara yardımcı oluyorlar.
- Geleceğe bilinçli olarak olumlu bakıyorlar.
- Yaşamı mutlu geçirmek için ortam yaratıyorlar “şimdi ve burada” prensibini benimsiyorlar.
- Haftalık ya da günlük rutin yaşantıların içine sporu da yerleştiriyorlar.
- Enerjilerini hedefleri için harcıyorlar.

Bu insanlar da üzüntü, stres ve kiriz yaşıyorlar. Duygusal tepki veriyorlar, fakat onların gizli silahları güçlü oluşları, kendilerine güvenmeleri ve bu zorlukların üstesinden geleceğine inanmalarıdır. Her başarı emek ürünüdür. Bir mesleği

öğrenmek, sporda başarılı olmak gibi. Bir bakıma mutluluk başarmaktır diyebiliriz (Tolle, 2007).

Sonuç olarak diyebiliriz ki, dünya liderleri barış ortamını bozarken, savaş kararları alırlarken, savaşın yaşandığı ülkelerdeki insanların, evlerini yıkmakla, onları yurtlarından etmekle kalmayıp, ruh sağlıklarını bozmakta, daha da kötüsü nesiller boyu sürecek olan bir “yasın” tohumlarını ekmektedirler.

Dünyaya barışın gelmesi ümidiyle...

Kaynakça

- Seligman, M.E.P. (2007) *Der Glücks-Factor*. Verlag Lübbe, Bergisch Gladbach.
- Scherrmann, B. Scharman, M. (2015) *Endlich in Frieden mit den Eltern*. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau.
- Tolle, R.(2007) *Jetzt. Die Kraft der Gegenwart*. Verlag J. Kamphaus, Bielefeld.
- Wolynn. M. (2016), *It Didn't Start With You (Seninle Başlamadı)*. (Çev: M. Madenoğlu). İstanbul: Sola Yayınları.

ULUSAL MERKEZİ SINAVLAR ÇOCUK HAKLARINI ETKİLER Mİ?

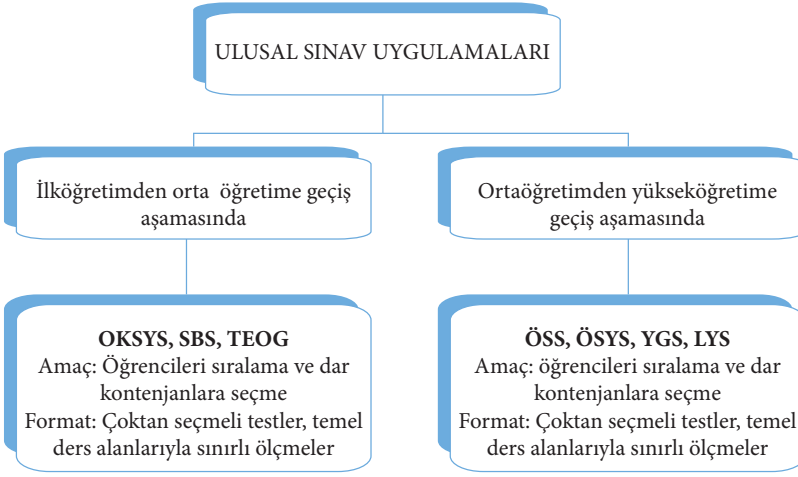
Nükhet DEMİRTAŞLI¹

Giriş

Bu makalede, temel eğitimden orta öğretime geçişte uygulanan ulusal merkezi sınavların yarattığı bireysel ve toplumsal baskının, Çocuk Haklarına İlişkin Sözleşme' deki (ÇHS) bazı gelişimsel hakları etkileme durumu irdelenmiştir. Bu kapsamda, akademik başarısızlık nedenli intiharlar ve intihar girişimleriyle ilgili bazı sonuçlar paylaşılarak, ulusal merkezi sınavlara verilen aşırı önemin bireysel ve toplumsal boyutta yaratabileceği potansiyel risklere dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Bir ülkenin en önemli zenginlik kaynağı, beşeri sermayesi yani insan gücüdür. İnsan gücünün niteliği, ülkenin refahını belirleyen temel unsurlardandır. Beşeri gücün niteliği, ülkedeki eğitim sisteminin kalitesinden etkilenir. Okullar, nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen ve eğitimin niteliğini etkileyen ilk sıradaki kurumlardır. Artık günümüzde ebeveynler çocuk sahibi olmayı planlarken kaliteli okul arayışına da başlamaktadırlar. Bu arayışın altında, çocuğun aldığı eğitim ile gelecekteki yaşam kalitesi arasında sıkı bir bağ bulunduğuna ilişkin inanç yatar. Ebeveynler için okul niteliğinin en önemli göstergesi, okulun ulusal merkezi sınavlarda başarılı olan öğrenci oranıdır. Bir çalışmada, yüksek oranda (%75) öğrenci velisi, tarafsız kurumlar tarafından öğrencinin akademik başarısını ve yeteneğini belirlemeye yönelik olarak yapılan sınavların sonucunu “kesinlikle dikkate alınması gereken bir gösterge” olarak değerlendirmiştir (MEB, 2010). Şekil 1’de geçmişten günümüze çeşitli adlar altında tarafsız kurumlar tarafından uygulanmış ulusal merkezi sınavlar ve özellikleri gösterilmiştir.

1 Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi, rnukhet@yahoo.com



Şekil 1. Ulusal Merkezi Sınavlar ve Özellikleri

Bu sınavlara toplumda yüksek derecede önem ve değer verilmiştir. Şekil 1’de özellikleri verilen ulusal merkezi sınavların temel amacı, öğrencileri bir sonraki öğretim kademesindeki okullara seçmektir. Bu sınavların sonucuna göre öğrencisini seçerek alan okulların “iyi, kaliteli” okullar olduğu düşünülür. Giderek yarışma sınavı haline gelen bu sınavlara verilen aşırı önem, başta öğrenci olmak üzere ilgili tüm paydaşlar (veli, öğretmen, yönetici) üzerinde bir baskı yaratmaktadır. Bu baskının doğrudan veya dolaylı biçimde ortaya çıkan etkileri hem eğitsel hem de toplumsal boyutta gözlenmektedir. Bu sınavların doğurgularını Şekil 2’deki gibi sınıflandırmak mümkündür.



Şekil 2. Ulusal Merkezi Sınavların Olası Sonuçları

Bu yazının konusu ile ilgili büyük soru şudur:

Ulusal Merkezi Sınavlar Çocuk Haklarının Uygulanmasını Engeller mi?

ÇHS tarihte en geniş kabul gören insan hakları belgesidir. Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır. Kökleri, 1924 tarihli Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisi'ne dayanan ve ilk kez 1989 yılında onaylanan ÇHS bugün BM üyesi 196 ülke tarafından onaylanmıştır (<http://indicators.ohchr.org/>).

ÇHS üzerinde uluslararası planda mutabakata varılmış, üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartlar ve yükümlülükleri içermektedir. ÇHS kişisel, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki çocuk haklarını en geniş biçimde tanımlamaktadır. ÇHS'ye yön veren temel değerler şunlardır: Ayrım gözetmeme, çocuğun yararının gözetilmesi, yaşama ve gelişme, katılım (UNICEF, 2004). Belge, nerede doğduklarına, kim olduklarına, cinsiyetlerine, dinlerine ya da sosyal kökenlerine bakılmaksızın bütün çocukların haklarını tanımlamaktadır. **ÇHS'de** çocuklara tanınan haklar dört grup altında toplanabilir. Bunlar: (1) Yaşamsal Haklar, (2) Gelişimsel Haklar, (3) Korunma Hakları ve (4) Katılım Haklarıdır.

Bunlardan gelişimsel haklar: Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı ile din, vicdan ve düşünce özgürlüğüdür (Akyüz, 2000, 5). Gelişimsel haklar kapsamında sözleşmede yer alan,

“Taraf Devletler çocuk eğitiminin çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi amacına yönelik olmasını kabul ederler” (m. 29/1a);

“Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar” (m. 31/) ve

“Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler” (m. 31/2) hükümleri, yukarıda belirtilen soru açısından irdelenecektir.

İlgili maddeler birlikte incelendiğinde, bu Sözleşme'ye imza atan ve onaylayan her devlet gibi Türkiye Cumhuriyeti devleti de, 18 yaş ve altındaki çocukların

kişilik, beden ve zihin gelişimlerini olumlu yönden destekleyecek nitelikte eğitim olanağı sağlamakla yükümlüdür. Ayrıca, TC Devleti'nin, çocukların dinlenme, yaşına uygun, ruh sağlığına iyi gelecek eğlencelere, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmayı sağlayıcı ve teşvik edici ortam ve fırsatları sağlama yükümlülüğü vardır.

Eğitim sistemimizde kademeler arası geçişte sınıf düzeyi 8. ve 12. sınıflara denk gelen 11-19 yaş aralığındaki çocuklar, Şekil 1'de özellikleri kısaca belirtilen seçme sınavlarına hazırlanmakta ve bu sınavlarda başarılı olmayı hedeflemektedirler. Yarışma niteliğindeki bu sınavların yarattığı "başarılı olma" baskısının yıllar içinde arttığı gözlenmektedir. Bu baskı, kimi çocuklarda daha yoğun yaşanmakta, başarısızlık korkusuna yol açmaktadır. Bu durum, yukarıda belirtilen ÇHS maddelerinde tanımlanan temel haklardan potansiyel olarak mahrum olacakları bir sürece girmelerine yol açabilmektedir. Akademik başarı ve bununla yakından ilgili seçme sınavlarında başarılı olma kaygısının yarattığı bu baskı ve bu baskının ortaya çıkardığı olumsuz psikolojik durumlar hakkında uzmanlar, özellikle sınav zamanlarında aileleri ve diğer ilgilileri uyaran aşağıdaki gibi açıklamalar yapmaktadırlar (Vatan Gazetesi, 2017):

Psikiyatrist Dr. Yankı Yazgan

İntihar, depresyon adını verdiğimiz ruhsal bozukluktan ayrı değil. Depresyon çeşitli mekanizmalarla ortaya çıkan, ergenlik ve gençlik döneminde başlayan, ciddi ve öldürücü olabilen bir ruhsal hastalık. Çocuklar ve gençlerde depresyonun tipik özellikleri, öfke ve sinirlilik, davranış sorunları, ümitsizlik, içe kapanma gibi durumları içerir; üstelik duygular hızlı biçimde değişir.

Ailelere düşen görevler

Umutlu, çocukların ve gençlerin kendilerini güvende hissettikleri, anlaşıldıklarını düşündükleri bir yaşam ortamı yaratmak... Bu ortamlar, en ağır koşullarda bile oluşturulabilir. Umutsuzluk ve karamsarlık ise bulaşır; bulaştığı yerde, genetik-fizyolojik yatkınlıklar ile birleştiğinde öldürücü bir hastalık olabilir. Bir çocuk rahatça konuşabileceği, kendisini can kulağı ile dinleyecek bir başkasına ihtiyaç duyar. Böyle birisi hayatında varsa, depresyon riski azalır.

Psikiyatrist Prof. Dr. Mehmet Eskin

İntihar konusu çok karmaşık bir şeydir. Birçok ailenin çocuklarından çok fazla talepleri vardır ama çocuklar kendini öldürmez. Kendini öldüren insan kendilerinden beklentileri çok yüksek ve bu karşılanmadığında intihara yöneliyor.

Anne babaların yapması gereken en sağlıklı şey çocuklarından elbette başarı beklemeliler ve bu başarı çocuğun erişebileceği bir başarı olmalı. Ebeveynler imkânsız istememeli. Her zaman çocukla iletişim içinde olmalı. Anne ve baba iletişim kurmuyor onun ne düşündüğünü, tasarımlarını, hayata bakışını bilmiyorsa çocukların yapamayacağı şeyleri de ekleyerek ona zarar veriyor. Anne babalar çocuğunu iyi tanımalı, bunun anahtarı onunla konuşmak ve onu dinlemektir. Ebeveynler çocuğu her zaman en yüksek puanı alması için zorluyor ve o zaman çocuklarının “iyi çocuk” olacağını düşünüyor.

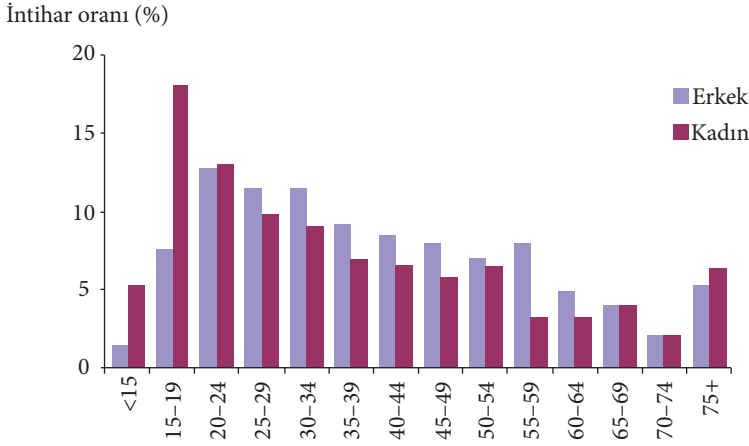
Psikiyatrist Prof. Dr. Nevzat Tarhan

Genellikle başarı odaklı yetiştirilen proje çocuklar var. Bu çocuklarda, “Başarılı olursam iyi bir insanım, başarısız olursam kötü insanım” algısı oluşur. Yaşam felsefesini başarıya göre kurmuştur çünkü. Başarı hedefine göre yüksek motivasyonla yetiştirilirler.

Ailelerle konuştuğumuzda “Biz baskı yapmıyoruz” derler genelde. Bu çocuklara aslında baskı yapmaya da gerek yok. Kendi iç dünyalarında baskı oluşturuyorlar. Yüksek motivasyonla yetiştirildiği için en iyi ben olmalıyım hedefiyle yaşamlarını sürdürüyorlar. Başarısız olma ihtimaline karşı ise yaşam sebebim ortadan kalktı düşüncesiyle yaşamına son verebilirler.

Sosyallik, bu gibi çocukların ilgi alanlarında daha geri planda kalıyor. Tek ilgi alanları başarı oluyor.

Yukarıda uzmanların açıklama ve uyarılarında dile getirdikleri intihar vurgusu, sınav ve akademik başarısızlığın olası bir sonucu olarak önemlidir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 1974 yılında intihar eylemini “kişinin amacının bilincinde ve değişik derecelerde ölümcül amaçlı olarak kendine zarar vermesi” olarak tanımlamıştır (Aktaran, Harmancı, 2015). İntihar olgusu bakımından ülkemize ait istatistikler incelendiğinde çeşitli bulgular mevcuttur (Şekil 3).



Şekil 3. Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre İntihar Oranı, 2015

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21516>

Şekil 3'te verilen grafik incelendiğinde, 15 yaş altı çocukların 2015 yılı istatistikleri bakımından intihar etme oranları toplamda %2,5'tir. Bu oran erkeklerde %1,5 kadınlarda (daha yüksek olmak üzere) ise %5,3'tür. İntihar eden kişiler yaş grubuna göre incelendiğinde, 2015 yılında intihar edenlerin %34,3'ünü 15-29 yaş grubundakiler oluşturmuştur. İntihar eden kişiler cinsiyete göre incelendiğinde, intihar eden kadınlarda en yüksek intihar oranı (%18) 15-19 yaş grubunda görülürken; erkeklerde ise bu oranın en yüksek (%12,8) olduğu yaş grubu 20-24 yaş aralığı olmuştur. Bu istatistikler bakımından, 15 yaş altındaki ve 15-24 yaş aralığındaki bireylerin intihar etme eğilimlerinin diğer yaş aralıklarına göre daha yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir.

İntihar oranlarının yaş ve cinsiyete göre 2006-2015 yılları arasındaki istatistikleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. 2006-2015 Yılları Arasındaki Oranlarının Yaş ve Cinsiyete Göre İntihar Oranları*

Yaş grubu ve cinsiyete göre intiharlar, 2006-2015
Suicides by age group and sex, 2006-2015

Yıl Year		Toplam Total		-15		15-19	
		Sayı Number	(%)	Sayı Number	(%)	Sayı Number	(%)
2015	Toplam-Total	3 211	100,0	80	2,5	337	10,5
	Erkek-Males	2 335	100,0	34	1,5	179	7,7
	Kadın-Females	876	100,0	46	5,3	158	18,0
2014 ⁶²	Toplam-Total	3 169	100,0	123	3,9	371	11,7
	Erkek-Males	2 352	100,0	59	2,5	230	9,8
	Kadın-Females	817	100,0	64	7,8	141	17,3
2013	Toplam-Total	3 252	100,0	85	2,6	402	12,4
	Erkek-Males	2 382	100,0	39	1,6	229	9,6
	Kadın-Females	870	100,0	46	5,3	173	19,9
2012	Toplam-Total	3 287	100,0	106	3,2	371	11,3
	Erkek-Males	2 377	100,0	53	2,2	198	8,3
	Kadın-Females	910	100,0	53	5,8	173	19,0
2011	Toplam-Total	2 677	100,0	103	3,8	354	13,2
	Erkek-Males	1 876	100,0	45	2,4	175	9,3
	Kadın-Females	801	100,0	58	7,2	179	22,3
2010	Toplam-Total	2 933	100,0	107	3,6	381	13,0
	Erkek-Males	2 073	100,0	48	2,3	202	9,7
	Kadın-Females	860	100,0	59	6,9	179	20,8
2009	Toplam-Total	2 898	100,0	95	3,3	331	11,4
	Erkek-Males	2 111	100,0	49	2,3	175	8,3
	Kadın-Females	787	100,0	46	5,8	156	19,8
2008	Toplam-Total	2 816	100,0	76	2,7	375	13,3
	Erkek-Males	1 924	100,0	28	1,5	182	9,5
	Kadın-Females	892	100,0	48	5,4	193	21,6
2007	Toplam-Total	2 793	100,0	92	3,3	358	12,8
	Erkek-Males	1 808	100,0	34	1,9	171	9,5
	Kadın-Females	985	100,0	58	5,9	187	19,0
2006	Toplam-Total	2 829	100,0	77	2,7	394	13,9
	Erkek-Males	1 782	100,0	38	2,1	162	9,1
	Kadın-Females	1 047	100,0	39	3,7	232	22,2

*Yazar Notu: Tablo daha büyük yaş gruplarını da kapsamaktadır. Makalenin amacı bakımından 15-19 yaş grubuna kadar olan kısım verilmiştir.

Kaynak. TÜİK İntihar İstatistikleri, 2011, 51, www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=23

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2006 yılından bu yana 15 yaş altı çocuklarda intihar oranları genellikle artma eğiliminde olup, kız çocukları daha yüksek oranda intihar etmektedir. 15-19 yaş arasındaki çocukların intihar etme oranları da %10 ile %14 arasında gidip gelmektedir. Bu yaş grubundakilerin (15-19 yaş) intihar etme nedenlerine arasında “öğrenim başarısızlığı” diğer yaş gruplarına kıyasla daha öne çıkan bir intihar nedenidir (Tablo 2).

Tablo 2. 2011 Yılı Yaş Grubu ve Nedene Göre İntiharlar*

Yaş grubu Age group	Toplam Total	Hastalık Illness	İntihar nedeni - Cause of suicide							Bilinmeyen Unknown
			Aile geçimsizliği Family incompatibility	Geçim zorluğu Economic problems	Ticari başarısızlık Business failure	Hissi ilişki ve istediği ile evlenememe Emotional relationship and not marrying the person wanted	Öğrenim başarısızlığı Educational failure	Dijer Other		
Toplam Total	A	2 677	519	252	215	60	146	15	222	1 248
	B	1 876	350	156	196	58	98	10	171	837
	C	801	169	96	19	2	48	5	51	411
-15	A	103	6	9	1	-	4	2	7	74
	B	45	3	2	-	-	3	1	4	32
	C	58	3	7	1	-	1	1	3	42
15-19	A	354	22	28	6	-	48	8	30	212
	B	175	10	6	5	-	26	5	22	101
	C	179	12	22	1	-	22	3	8	111

A: Toplam B: Erkek C: Kadın

*Yazar Notu: Tablo daha büyük yaş gruplarını da kapsamaktadır. Makalenin amacı bakımından 15-19 yaş grubuna kadar olan kısım verilmiştir.

Kaynak. TÜİK İntihar İstatistikleri (Suicide Statistics), 2011, 45 www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=23

Bu istatistikleri teyit eden bir başka çalışmada (Tel ve Uzun, 2003) hastanelerin acil bölümüne başvuran ve intihar girişiminde bulunan vakaların sayısının 15-19 yaş aralığında daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu istatistiklerde de görülen öğretim başarısızlığı nedeniyle intiharlar göz önüne alındığında, bu durumda eğitimin genel amacı ile çelişen bir tablo ortaya çıkmaktadır. Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, bireylerin ilgi ve yetenekleri, eğitim yoluyla son sınırına kadar geliştirilir ve davranışları eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017, 19).

Ulusal merkezi seçme sınavlarına hazırlanma ve girme aşamasında olan 15 yaş altı öğrencilerin öğrenim başarısızlığı nedeniyle intihar etme eğilimine yol açtığı düşünülen ulusal sınavlarda başarısız olma korkusu, bu yaş grubuna öğretmenlik yapan öğretmen gözlemlerinde de kendini göstermektedir. Yapılan bir nitel çalışmada, seçme sınavlarına hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin öğretmenleriyle iletişimleri ve genel psikolojik durumlarına ilişkin şu görüşler öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir (Demirtaşlı, 2016):

- Öğretmen ve öğrenci derste daha stresli oluyor.
- Derslerde sürekli sınavı hatırlatıyoruz. Bu da antipati uyandırıyor.
- Onları tehdit ettiğimizi düşünüyorlar. Gözlerinde, eğlenceli olan yerimiz sıkıcı, despot öğretmene dönüşüyor. Pek hoşlandığım bir şey değil.
- Bazı öğrencilerde sınav kaygısı davranışlarına da yansiyabiliyor.
- Öğrenciler sınav kaygısı nedeniyle gergin ve mutsuz oluyor.
- Öğrencilerde psikolojik olarak yoğun baskı yarattığı için bu yaş grubu öğrenciler biraz daha isyankâr oluyor.

Sonuç

Genel olarak değerlendirildiğinde; çeşitli gözlemler ve bazı çalışmalar, ülkemizde 15 yaş altında ve 15-19 yaş aralığında bulunan çocukların yarışmacı seçme sınavlarının baskısı altında olduklarını işaret etmektedir. Baştaki büyük soruya verilebilecek yanıt: “Evet, seçme amaçlı ulusal merkezi sınavların, çocukların gelişimsel haklarına uygun bir eğitim almalarını ve gelişim sürmelerini engelleme potansiyeli vardır” olacaktır. Bir başka deyişle, bu türden sınavlar, toplumda yarattığı yüksek beklenti ve kaygı nedeniyle, çocukların gelişimsel haklardan yoksun bir eğitim dönemi ve sosyal yaşam sürmesine yol açma potansiyeli taşımaktadır. Devletin ve eğitimle ilgili kurumların, çocuğun temel eğitim hakkı ve gelişimsel hakları da dâhil olmak üzere tüm haklarını destekleyici eğitim uygulamaları ve politikaları geliştirmeleri gerekir. Bu konuya duyarlı uygulamaların tutarlılık ve süreklilik göstermesi, çocuğun menfaatini önceliğe alması beklenir. Aksi durumda, bireysel ve toplumsal düzeyde telafisi zor istenmeyen sonuçlarla karşılaşılması kaçınılmaz olacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2002). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı*. UNICEF.
- Demirtaşlı, N. (2016). Hesap Verebilir Eğitim Sisteminde Bir Paydaş Olarak Öğretmenlerin TEOG (Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) Uygulamasına Yönelik Görüşleri. Antalya: 5. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*. 1-3 Eylül.
- Harmancı, P. (2015). Dünya'daki ve Türkiye'deki intihar vakalarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(1) <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/husbfd/article/view/5000113831>, İndirme Tarihi: 24.11.2017
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P.(2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- MEB (2010). İlköğretim Okulları Başarı Göstergeleri MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_ok_bas_gostergeleri.pdf, İndirme Tarihi: 05.11.2017
- Tel, H. ve Uzun, S.(2003). İntihar Girişimi ile Acil Servise Başvuran Hastaların Sosyal Destek ve Stresle Baş Etme Durumları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 4, 151-158.
- Vatan Gazetesi (2017). <http://www.gazetevatan.com/aileler-dikkat-sinav-stresi-cocuklari-intihara-surukleyebilir-907802-pazar-vatan/>, İndirme Tarihi: 25.11.2017

ÇOCUK HAKLARI BAĞLAMINDA OKUL BESLENME POLİTİKA VE UYGULAMALARINA GENEL BİR BAKIŞ¹

Naciye AKSOY²

Ülkü ÇOBAN SURAL³

Giriş

Karmaşık yapılı pek çok canlının yaşamını sürdürmesinin temel kaynaklarından biri kuşkusuz ki besinlerdir. İnsan için besinlerin alınması ne sadece açlığın giderilmesi ne de arzulanan yiyeceğin tüketilmesidir. İnsan için beslenme; hem büyüme, gelişme ve sağlığın korunabilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan besin öğelerinin alınması ve beden tarafından kullanılması hem de erken yaşlarda fiziksel gelişim ve zekânın en önemli çevresel faktörlerinden birinin sağlanmasıdır (Baysal, 2002).

İyi/sağlıklı beslenmenin temel kavramları; yeterlilik, denge, kalori kontrolü, denetlenmişlik ve çeşitlilik. İyi durumdaki sağlığın sürebilmesine ya da elde edilebilmesine katkı sağlayan faktörlerin en önemlilerinden biri olan yeterli beslenme, insanların besin ihtiyaçlarının tamamının karşılanmasıdır. Dengeli beslenme ise vücut için gerekli vitamin, mineral, karbonhidrat, yağ, protein ve sağlığa iyi gelen diğer maddelerin günlük önerilen miktarlarda alınmasıdır (Leitzmann, 2011; Wahlqvist vd., 2011). Özellikle bedensel ve zihinsel gelişme sürecinin en önemli ve en hızlı döneminde olan çocuklar için beslenme, bugün ve gelecekte fiziksel ve sosyal açıdan daha kaliteli bir yaşam sürdürebilmeleri açısından büyük önem arz etmektedir. Ancak çeşitli kuruluşların çalışmaları, pek çok ülkede milyonlarca çocuğun savaşlar, çatışmalar, yoksulluk, iklim değişikliği, gıda ve tarım politikaları gibi nedenlerle yetersiz beslendiğini, bazı bölgelerde de beslenmenin çok gerisinde bir başka ifade ile açlık nedeniyle ölüm riski altında olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin World Hunger Education Service (WHES)'in verilerine göre her yıl açlık yüzünden yaklaşık 3,1 milyon çocuk ölmekte ve yetersiz beslenme nedeniyle 160 gün hastalık yaşamaktadır (WHES, 2017). Benzer şekilde Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) da sadece Nijerya, Somali, Güney Sudan ve Yemen'deki 1,4 milyon çocuğun açlıktan dolayı ölüm riski taşıdığını belirtmektedir (UNICEF, 2017).

1 Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen IVth International Eurasian Educational Research Congress'de "Türkiye'de Okul Beslenme Politikalarının Çocuk Hakları Perspektifinden Değerlendirilmesi" başlığı ile sunulan sözlü bildiriye dayalı olarak hazırlanmıştır.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, naciye@gazi.edu.tr

3 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ulkusural@gazi.edu.tr

Çocuklar ev dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamlarında geçirmektedir. Okullar aynı zamanda fiziksel ve bilişsel aktivitelerin yoğunlaştığı, bu yoğunlaşmaya bağlı olarak da bireyin besin ihtiyacının arttığı mekânlardır. Bu ihtiyaçtan hareketle okullar çocuklara sadece dengeli ve sağlıklı beslenmenin teorik olarak anlatıldığı değil; bu hizmetin sunulması yoluyla sağlıklı beslenme alışkanlığının kazandırıldığı yerler olmalıdır. Ancak bu konudaki somut veriler, gelişmiş ülkeler dahil okul çağı çocuklarının çoğunun okula aç gittiğini göstermektedir. Örneğin gelişmekte olan ülkelerde ilköğrenim çağındaki 66 milyon çocuk derslere aç devam etmektedir (WHES, 2017). Gelişmiş ülke kategorisinde olan ülkelerden Amerika'da her dört eğitimciden üçü (No Kid Hungry, 2017), Avustralya'da ise her üç öğretmenden ikisi (Food Bank, 2015) çocukların evlerinde beslenemedikleri için okula aç geldiklerini belirtmektedir. Öte yandan açlığın, yetersiz ve dengesiz/sağlıksız beslenmenin çocukların bilişsel/zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal gelişimine ve okul yaşantılarına olan olumsuz etkileri de yine çok sayıda araştırma ile ortaya konmaktadır (Amcoff, 1981; Perales, Heresi, Pizarro ve Colombo, 1996; Jyoti, Frongillo ve Jones, 2005; Florence, Asbridge ve Veugelers, 2008; Hannum, Liu ve Frongillo, 2014; Garkal ve Shete, 2015; Naik, Itagi ve Patil, 2015; Özenoğlu ve Ünal, 2015; Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2017).

Aşağıda dengeli ve yeterli beslenmede belirleyici bir faktör olan yoksulluk ile yetersiz beslenme arasındaki ilişki, çocukların beslenme hakkının yasal temelleri ile okul beslenme politika ve uygulamaları konuları tartışılmıştır.

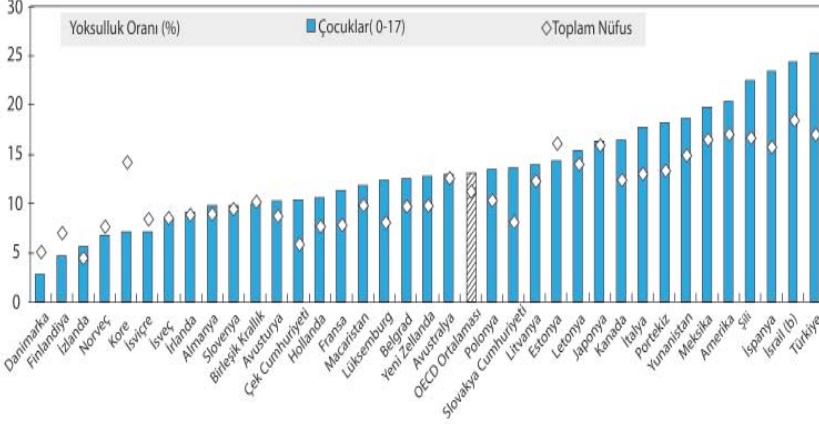
Yoksulluk ve Yetersiz Beslenme

Günümüzde bir taraftan insanların yaşam kalitesini artırma ve yaşam süresini uzatmaya dönük çalışmalarda hızlı gelişmeler yaşandığına, öte yandan da milyonlarca insanın gelir dağılımında yaşanan adaletsizliklerin sonucu olan yoksulluk nedeniyle bu gelişmelerden yararlanamadığına tanıklık etmekteyiz. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 2016 yılı İnsani Gelişme Raporu'na göre dünyada her dokuz insandan biri aç; her üç insandan biri de yetersiz beslenmektedir (UNDP, 2016). Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Dünya Bankası (DB) tarafından ortaklaşa hazırlanan son rapor sonuçlarına göre de dünya genelinde 385 milyon çocuk aşırı yoksulluk içinde yaşamaktadır. Aşırı yoksulluk içinde yaşayan yetişkin oranı yüzde 9,2 iken; bu rakam yetişkin nüfusa göre çocuklarda iki kat daha büyük bir sayıya ulaşmaktadır. "Aşırı Yoksulluğa Son Verme: Çocuklar Üzerine Bir Araştırma" raporuna göre de 2013'de gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yüzde 19,5'inin, bir diğer deyişle 385 milyon çocuğun günde ortalama 1,90 ABD Doları (yaklaşık 6 TL) veya daha düşük bir gelirle geçinmeye çalışan ailelere mensup olduğu belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler [BM], 2016).

Türkiye gelir dağılımı eşitliği ve buna bağlı olarak da yoksulluk konusunda olumsuz bir tablo sergilemektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre Türkiye'de en zengin yüzde 20'lik kesim, en yoksul yüzde 20'den 7,6 kat daha fazla gelirden pay almaktadır. "Yüzde 20'lik Dilimlerle Gelir Dağılımı" verilerine göre en yüksek %20'lik gelir grubunun toplam gelirden aldığı pay 2014 yılında %45,9 iken, bu oran 2015 yılında % 46,52'e yükselmiş; öte yandan en yoksul %20'lik kesimin toplam gelirden aldığı pay ise 2014 yılında %6,2 iken, 2015 yılında % 6,1'e gerilemiştir (TÜİK, 2016). Türkiye, yoksulluk oranı açısından da, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri içerisinde en yoksul üçüncü ülke konumundadır. OECD 2013 yılı verilerine göre yoksullaşma oranının en yüksek olduğu üç ülke İsrail, Amerika ve Türkiye'dir (OECD, 2016a). TÜİK'in Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması (2015) verilerine göre sürekli yoksulluk oranı, 2014 yılında %15,1 ve 2015 yılında da %15,8 olmuştur. Maddi yoksulluk, yemek ve evin ısınma ihtiyacının ekonomik olarak karşılanamaması oranı ise 2014 yılında %29,4'e, 2015 yılında ise %30,3'e yükselmiştir. Bu göstergelerin yanı sıra iki günde bir et, tavuk ya da balık içeren (veya vejetaryenler için eşdeğer yiyecekler) yemek masrafını karşılayamayanların oranı %35,8 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2016).

Türkiye'de çocuk yoksulluğu verileri de oldukça iç karartıcıdır. UNICEF Türkiye'de Çocukların Durumu (2011) raporunda yer alan verilere göre 2008 yılında gıda ve gıda dışı yoksulluk içinde olan 15 yaşından küçük 4,6 milyon çocuk (18 yaşın altı alınırsa 5,5 milyona yakın) ulusal yoksulluk sınırının altındadır. Ayrıca raporda 15 yaşından küçükler arasında yoksulluğun kentsel alanlarda %14,47, kırsal kesimde %44,92 gibi kaygı verici düzeyde olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2011). Grafik 1'de 2013 yılı OECD ülkeleri 0-17 yaş grubu çocuk yoksulluğu verileri yer almaktadır. Grafikte görüldüğü gibi 0-17 yaş grubu çocuk yoksulluğunda Türkiye en son sırada yer almaktadır. Rapora göre toplam nüfus içinde 0-17 yaş grubundaki çocukların yoksulluk oranı OECD ortalaması 13,3 iken Türkiye'de bu oran %25,3'dür. Yani Türkiye'de dört çocuktan biri yoksuldur.

Grafik 1. OECD Ülkeleri 0-17 Yaş Grubu Çocuk Yoksulluğu Grafiği



Kaynak: OECD Family Database. 2016b.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistiklerle Çocuk (2013) Raporu'na göre Türkiye'de yaklaşık 16 milyon 706 bin yoksul insan bulunmakta ve yoksul çocukların yoksul insanlar içindeki oranı %44,3 olarak belirtilmektedir. Çocuklarda yoksulluk oranı yaş gruplarına ve cinsiyetlerine göre de farklılaşmaktadır. Rapora göre 0-5 yaş grubunda yoksulluk oranı %30,1; 6-13 yaş grubunda %33,9; 14-17 yaş grubunda %33,6, genel olarak kızlarda %33,1 ve erkeklerde ise %32,0'dır (TÜİK, 2015).

Yapılan araştırmalara göre yoksulluk, en çok çocuklara zarar vermekte, hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte, buna bağlı olarak da ağır ve kalıcı hasarlara neden olmaktadır (Konuk Şener ve Ocaççı 2014; UNICEF, 2011, 2016; Hatun, 2002). UNICEF'in, Dünya Çocuklarının Durumu 2005 raporunda yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik "Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun biçimde yaşamakta, böylece haklarından yararlanamamakta, yeteneklerini tam olarak geliştirememekte ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamamaktadırlar" ifadeleri yer almaktadır. Bununla birlikte Dünya Çocuklarının Durumu 2016 Raporu'nda da en yoksul durumdaki çocukların beş yaşına gelmeden ölme ve kronik beslenme yetersizliğine maruz kalma olasılığının en varlıklı kesimlere mensup çocuklara göre iki kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2016). Özellikle yoksulluğa bağlı yetersiz beslenme, çocukların ilk dönemlerde yaşama, dengeli beslenme, hastalık ve enfeksiyonlardan korunma şansını azaltmaktadır. Engelliler, yeterince gelişmeyenler ve

kronik hastalıklara yakalananlar daha çok yoksul kız ve erkek çocuklardır. Yeterince beslenememe ve ilk dönem uyarımlar alamama nedeniyle bu çocuklar tam potansiyellerini gerçekleştirememektedir (UNICEF, 2011). Yetersiz beslenmenin (malnutrasyon) uzun dönemde öne çıkan en belirgin etkisi bodurluk (çocuğun yaşına göre kısa kalmasıdır), kavrukluk (çocuğun vücut ağırlığının boyuna göre az olması) ya da gelişme gecikmesidir (UNICEF, 2011). Bununla beraber, beslenme yetersizliği menenjit, orta kulak enfeksiyonları, soğuk algınlığı, idrar yolu enfeksiyonu, çeşitli parazit hastalıkları gibi enfeksiyonlara daha sık yakalanma olasılığını artırmakta, vücudun savunma sistemini bozmakta ve buna bağlı olarak da ishal, pnömoni gibi öldürücü hastalıklara zemin hazırlamaktadır (Hatun, 2002).

Yoksulluğa bağlı yetersiz beslenme çocukların sadece zihinsel ve bedensel gelişimlerini değil; sosyal yaşamlarını da aynı oranda olumsuz etkilemektedir. Örneğin yoksulluk nedeniyle yetersiz beslenen çocuklar derslerine odaklanmada zorlanmakta, akademik görevlerini aksatmakta, kaliteli bakım alma veya okul öncesi eğitime katılma şansları azalmakta, eğitime erişimde, eğitim için gerekli materyalleri satın almada ve derslerine çalışacak uygun yer bulmada da güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu çocuklar aynı zamanda davranış sorunları yaşamakta, daha sık hastalanmaları nedeniyle okula gidememekte ve bu nedenle de okul başarılarında düşüş olmakta, okul idaresi tarafından daha çok cezalandırılmakta ve okulu bırakma oranları da yüksek olmaktadır (Konuk Şener ve Ocakçı 2014).

Çocukların Beslenme Hakkının Yasal Temelleri

Beslenme hakkı Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi tarafından “her erkek, kadın ve çocuğun, her zaman yeterli yiyecek için fiziksel ve ekonomik erişime ya da bu yiyecekleri temin etmek için gerekli araçlara sahip olması” şeklinde tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler beslenme hakkıyla ilişkili olarak yiyeceklerin “mevcut”, “erişilebilir” ve “yeterli” olmasına da vurgu yapmaktadır (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği-[UNOHCHR], 2010). Bu tanımdan hareketle beslenme hakkı, sadece kalorilerin, proteinlerin ve diğer gerekli besin maddelerinin asgari oranına ilişkin bir hak değil; aynı zamanda herkesin sağlıklı ve aktif bir yaşam sürmesi için gerekli olan tüm besin öğelerine ve bunlara erişmek için gerekli olan araçlara sahip olmasına karşılık gelmektedir.

Beslenme hakkı pek çok uluslararası yasal metinde temel bir insan hakkı olarak tanımlanmakta ve güvence altına alınmaktadır. Beslenme hakkının uluslararası yasal metinlerde yer alması kronolojik olarak şu şekilde ele alınabilir: Çocukların beslenme hakkı uluslararası insan hakları belgelerine ilk kez 1924 yılındaki Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile girmiştir. Bildirge'nin 2. Maddesinde “aç

çocukların beslenmesi gerektiği” belirtilmiştir (Akyüz, 2013). 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 25. maddesinde “herkesin, yiyecek dahil olmak üzere gerek kendisinin gerekse ailesinin sağlığına yetecek bir yaşam düzeyine ulaşma hakkı bulunduğu” belirtilmektedir. 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi’nin 4. maddesinde de; çocukların sağlıklı biçimde büyüyüp gelişmeleri; bunun sağlanması için yeterli beslenme hizmetlerinden yararlanma hakkı benimsenmektedir. Beslenme hakkı Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1979), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) ve Engelli Hakları Sözleşmesi (2006) gibi özellikle bazı özel grupları korumaya dönük (çocuklar, kadınlar ve engelliler) olarak çıkarılan diğer uluslararası sözleşmelerde de tanınmaktadır. Örneğin 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 24/2-c maddesinde beslenme hakkı şu şekilde ifade edilmektedir:

Taraf devletler, temel sağlık hizmetleri çerçevesinde ve başka olanakların yanı sıra, kolayca bulunabilen tekniklerin kullanılması ve besleyici yiyecekler ve temiz içme suyu sağlanması yoluyla ve çevre kirlenmesinin tehlike ve zararlarını göz önüne alarak, hastalık ve yetersiz beslenmeye karşı mücadele edilmesi amaçlarıyla uygun önlemleri alırlar.

Ayrıca, 1974 BM Açlık ve Sefaletin Ortadan Kaldırılmasına Dair Evrensel Bildiri’de, UNICEF’in hazırlamış olduğu 1981 tarihli Anne Sütü Muadillerinin Pazarlanmasıyla İlgili Uluslararası Yasada, 1986 Kalkınma Hakkı Bildirgesi’nin 8. maddesinde, 1990 Çocukların Yaşatılmaları, Korunmaları ve Geliştirilmelerine Yönelik Dünya Bildirgesi ve Eylem Planı’nda beslenme hakkına ilişkin hükümler bulunmaktadır. 1992 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Beslenme Konferansı ve 1996 yılında gerçekleştirilen Dünya Besin Zirvesi’nde, beslenme hakkı ile ilgili kararlar alınmıştır (Güzeloğlu, 2009).

Ulusal yasalarda beslenme hakkı, uluslararası yasal metinlerde olduğu kadar kapsamlı ve ayrıntılı olmamakla birlikte, dolaylı olarak ifade edilmektedir Güzeloğlu’na (2009, 314) göre:

...Beslenme hakkı birçok ülke anayasasında ekonomik ve sosyal bir hak olarak değerlendirilmiş, devletler gıda hakkına ilişkin yükümlülükleri çok da fazla üzerlerine almamışlardır. 1982 Anayasamız da böyledir. Her zaman 1961 Anayasası ile karşılaştırılan 1982 Anayasası bu alanda da sınıfta kalmıştır. Zira 1961 Anayasası’nın 52. maddesinde, devlete, halkın gereği gibi beslenmesi için gerekli tedbirleri alma yükümlülüğü getirilmiştir. 1982 Anayasası’nın da ise beslenme hakkına ilişkin bir hüküm bulunmamaktadır. Bazı hukukçular beslenme hakkını 17. maddedeki yaşama hakkı ile 56. maddedeki sağlık hakkı kapsamında değerlendirmektedirler.

Benzer şekilde 2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda da beslenme hakkına ilişkin doğrudan bir hüküm bulunmamaktadır. Yasanın “*Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler*” başlığı altındaki 5 (d). maddesinde “Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına” ifadeleri yer almaktadır. Benzer şekilde 1973 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde de doğrudan beslenme hakkı yerine dolaylı olarak her bakımdan sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir hüküm bulunmaktadır.

Okul Beslenme Politikaları ve Uygulamaları

Okula giden çocukların yeterli ve dengeli beslenmelerine katkıda bulunarak sağlıklı büyüme ve gelişmelerinin sağlanması amacıyla devletin gözetim ve denetiminde çocuklara yiyecek sağlanması/sunulması olarak ele alınan okul beslenmesi, politika ve uygulamalar açısından ülkelere göre çok çeşitlilik göstermekle birlikte, uygulamalar genel olarak çocukların okulda iken beslenmesine karşılık gelen okul-içi beslenme ve çocuğu okula giden ailelere belli bir oranda yiyecek verilmesi şeklinde iki ana grupta toplanabilmektedir. Ücretsiz, düşük ücretli okul beslenme programları bireysel, bölgesel ya da tüm ülkede kapsamlı (ülkesel) hedefleme (targeting) şeklinde uygulanmaktadır (Gelli, 2016). Bireysel hedefleme beslenme programları, yaş, cinsiyet veya yoksulluk gibi demografik faktörler dikkate alınarak seçilen çocuklar için uygulanmaktadır. Coğrafi olarak hedeflenen programlarda kişinin uygunluğu yere göre belirlenmektedir. Bazı yerler, yoksulluk, gıda güvenliği (food-security) yaygınlığı veya düşük eğitim başarısı gibi göstergelere göre seçilebilir. Ülkesel hedefleme beslenme programları ise tüm çocukların yaşlarına, sosyo-ekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine bakılmaksızın ücretsiz beslenme programına katılması şeklindeki uygulamalardır (World Food Programme [WFP], 2013). Dünya Gıda Programı'nın; Dünya Bankası'nın 2010 yılı Kalkınma Göstergeleri ile UNESCO İstatistik Enstitüsü'nün 2011 yılı verilerine dayalı olarak hazırladığı tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 1). İncelenen 105 ülkenin tamamında okul beslenme politikalarının ilkökul öğrencilerini hedeflediği; %29'unun okul öncesi ve ilköğretim okullarındaki çocukları; %11'inin ilköğretim okulları ile ortaöğretim okullarındaki çocukları, ülkelerin geri kalan %11'inin ise üç okul düzeyindeki çocukları kapsadığı görülmektedir.

Tablo 1. Okul Düzeylerine Göre Okul Yemeği Sunan Ülkeler

Okul Düzeyi			Ülkeler	
Okulöncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Sayı	%
	✓		51	49.0
✓	✓		30	29.0
	✓	✓	12	11.0
✓	✓	✓	12	11.0

Kaynak: World Food Programme State of School Feeding Worldwide 2013

Okul beslenme politika ve uygulamalarında ülkelerin gelir düzeyleri de oldukça belirleyicidir. WFP'nin 2013 raporunda okul besleme programlarının kapsamının en az olan ülkelerin en fazla beslenme ihtiyacı olan ülkeler olduğu, tahminlere göre de orta gelir grubundaki ülkelerde yaklaşık öğrencilerin %50'sinin ücretsiz yemek aldığı, ancak düşük gelirli ülkelerde bu oranının %18 olduğu belirtilmektedir. Ancak yüksek gelirli ülkelerin, Finlandiya ve İsveç hariç, çok azı okul çocuklarının tamamına ücretsiz okul beslenmesi (ülkesel) sağlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve İrlanda Cumhuriyeti'nde devlet sadece sıcak yemek verilen programların finansmanını sağlarken; İngiltere, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda, İtalya, Fransa, İspanya, Hong Kong ve Japonya'da ise devlet okul yemek programları kısmen finanse edilmektedir. Ortanın altı gelire sahip Hindistan ve Guatemala ise bir kanun ya da kararname ile ülkedeki tüm çocukların okulda yemek yeme hakkına sahip olduğunu belirten hak temelli yaklaşımları benimseyerek ücretsiz okul beslenme politikası uygulamaktadır (Candaş, Akkan, Günsel ve Deniz, 2011). Brezilya'nın diğer ülkelere örnek teşkil eden Ulusal Okul Beslenme Programı (The National School Feeding Programme [PNAE]), Brezilya gıda güvenliği politikasının bir parçasıdır ve yetersiz beslenen çocuk sayısını azaltmayı ve okullaşma oranını artırmayı amaçlamaktadır. 1950'li yıllardan bu yana etkililiğini artıran PNAE 1994'te ulusal düzeyde yasalaşmıştır. İnsan hakları anlayışına dayalı PNAE yoluyla Brezilya'da 2009 yılında ilköğretim ve ortaöğretimdeki 46 milyon öğrenciye ücretsiz öğle yemeği sunulmuştur. Brezilya'nın yanı sıra El Salvador'da sosyal eşitlik ilkesinden hareket eden Okul Beslenme ve Sağlık Programı da (The School Feeding and Health Programme) çocukların acil gıda gereksinimlerini karşılamayı, okula kaydı artırmayı ve okul terkleri ile devamsızlık oranını azaltmayı hedeflemiştir (Pepino, 2014).

Yüksek ve orta-gelirli ülkelerdeki okul beslenme programları genel olarak ulusal politikalar çerçevesinde daha kurumsallaşmışken; düşük gelirli ülkelerdeki programlar ise ulusal politika çerçevelerinde daha az konsolidasyona sahiptir. Ör-

neğin yüksek ve ortanın üstü gelire sahip 94 ülkenin %86'sında okul besleme programını düzenleyen bir politika veya yasal bir çerçeve bulunurken; düşük gelirli ülkelerin çoğunun (%52) okul beslenmesi ile ilgili bir politika veya yasal çerçevesi yoktur (WFP, 2013).

Bireysel, bölgesel ya da ülkesel olup olmadığına bakmaksızın planlı ve programlı uygulanan okul beslenme programlarının çok yönlü olumlu getirileri araştırmalarla ortaya konmuştur. Candaş, Akkan, Günsel ve Deniz (2011) okul beslenmesi üzerine yaptıkları çalışmalarında okul beslenmesinin bu çok boyutlu getirilerini kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Özellikle ücretsiz olarak uygulanan okul beslenme programlarının bu getirileri özetle şu şekildedir:

- Okul beslenmesi, kronik yetersiz beslenmenin çocuğun merkezî sinir sisteminde ve buna bağlı olarak bilişsel yeteneklerinin gelişiminde yarattığı tahribatın sonucu olarak yaşanan akademik performans düşüklüğü ile çocukta stres yaratan, dikkatini yoğunlaştırmasını, karmaşık işlemleri tamamlamasını zorlaştıran açlığın etkilerini azaltmakta böylece öğrencilerin eğitimden yararlanma potansiyeli artmakta ve dolayısıyla okul başarısında artış görülmektedir.
- Ücretsiz okul beslenmesi, yoksul aileler için önemli bir destek sağladığı için özellikle kız çocuklarının okula devamlılığına ve okulda kaldığı sürenin artmasına önemli katkı sunmaktadır.
- Ücretsiz okul beslenme uygulaması uzun vadede çocuk yoksulluğunun, çocuk işçiliğinin ve dolayısıyla kalıcı eşitsizliklerin azaltılmasında etkili olmaktadır. Ücretsiz uygulanan beslenme okul başarısını, okullaşmayı ve okula devamlılığı artırdığı için ve okulu terki ve sınıf tekrarını azalttığı için yoksul çocukların eğitimden daha fazla yararlanmasını sağlamaktadır.
- Okul beslenmesi çocuğun sağlığını ve fiziksel gelişimini olumlu etkilediği, bağışıklık sistemini güçlendirdiği, enfeksiyonlara karşı direncini artırdığı, yemek yeme alışkanlıklarını iyileştirdiği ve sağlık beslenme bilgisini artırdığı için çocuğun kısa ve uzun vadede yaşam kalitesini çok yönlü olarak artırmaktadır.
- Okul beslenme uygulaması yetersiz beslenmeden kaynaklanan saldırgan davranma, kişilik değişikliği gibi davranış bozukluklarını azaltmakta ve aynı zamanda beraber oturarak yenen yemekler öğrencilerin sosyal kabiliyetlerini olumlu yönde etkilemekte, arkadaşlık ortamı, ortaklık ve beraberlik duygusu yaratmaktadır.

Sonuç

Tarihsel süreçte eğitim kurumları bir taraftan eşitsizliklerin yeniden üretildiği (özel-kamu ayırımı; eleme sınavları vb. yollarla); diğer taraftan da toplumsal eşitliği sağlamanın ve bireyin dezavantajlarını gidermenin temel araçlarından biri olarak işlev görmektedir. Yine tarihsel süreçte eğitimin, çeşitli mücadeleler yoluyla kazanılan ve tüm bireyler için temel bir insan hakkı olduğunun kabulü de yasaların güvencesine bırakılmıştır. Ne var ki bir hakkın yasal metinlerde yer alması, bu hakka her bireyin hiçbir engelle karşılaşmadan eriştiği ve yararlandığı anlamına gelmemektedir. Yukarıdaki bölümlerde ele alındığı gibi beslenme hakkı da uluslararası ve ulusal düzenlemelerde güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda okul beslenme politika ve uygulamaları temel insan hakkı ve eşitliğin bir bileşeni olarak büyük önem arz etmektedir. Özellikle gelir düzeyi, insanların yiyecek satın alma gücüne etki etmektedir. Ekonomik açıdan sınırlı olanaklara sahip ailelerde yiyecek miktarı kısıtlı olacağı için aile fertlerinin her birine düşen yiyecek miktarı da azalmaktadır. Özellikle yoksul ailelerin çocukları aile ortamında yeterli ve dengeli beslenememekte ve okullarda uygulanacak ücretsiz beslenme programları onlar için bu yetersizliği kısmen de olsa giderebilecekleri bir olanak sunabilecektir. Bir başka ifade ile toplumda mevcut olan beslenme eşitsizliğinin giderilmesi açısından okul beslenmesi önemli bir rol oynamaktadır. Okul beslenme politikaları eşitsizliğin giderilmesine yönelik bir sosyal politika aracı olduğu kadar, obezite ve diyabet gibi hastalıklar ve sürdürülebilir sağlıklı bir yaşam için gerekli sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırması açısından da üzerinde durulması gereken bir konudur.

Türkiye eğitim siteminde, taşınmalı eğitimde verilen öğle yemeği hariç, ilkokullarda okul beslenme uygulamalarına yönelik yeterli olmasa da bazı olumlu gelişmeler söz konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı işbirliği halinde 10.10.2012 tarih ve 28437 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Okul Sütü Programı Uygulama Esasları Hakkında 2012/3741 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ve 15.12.2012 tarih ve 28368 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Okul Sütü Programı Uygulama Tebliği (No: 2012/75) ile 2013 yılından itibaren “Okul Sütü Uygulaması” başlatılmıştır (Okul Sütü Programı Uygulama Esasları Hakkında Karar, 17.08.2013 tarih ve 28738 sayılı). Ayrıca Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı Uygulama Esasları Hakkında Karar ile (21.11.2016 tarih ve 9547 sayılı) 2015-2016 eğitim yılının ikinci döneminde Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı koordinatörlüğünde, Sağlık Bakanlığı ve MEB ile birlikte Okul Öncesi ve Temel Eğitim Birinci Kademe Okullara “Kuru Üzüm Dağıtım Programı” başlatılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere kuru meyve tüketim alışkanlığının kazandırılması ile yeterli ve dengeli beslenmelerine katkı sağlayıp bu öğrencilerin sağlıklı gelişmelerinin sağlanması amacıyla haftada iki gün olmak üzere kuru

üzüm dağıtımı yapılmaya başlanmıştır. Okul Sütü ve Okul Üzümlü Programlarına ek olarak öğrencilerin sağlıklı beslenme ve hareketli yaşam açısından teşvik edilmesi ve bu konularda gerçekleştirilen iyi uygulamaların desteklenmesi amacıyla MEB'e bağlı okul öncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında 2010 yılı itibarı ile "Beslenme Dostu Okul" programı yürütülmektedir. Bu program "Dünya Sağlık Örgütü Beslenme Dostu Okul İnisiyatifi"ne paralel olarak gerçekleştirilmektedir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2016).

Türkiye'de okul beslenme uygulamaları değerlendirildiğinde okullarda öğrencilere süt ve kuru üzüm hariç herhangi bir gıda sunumunun yapılmadığı görülmektedir. Özellikle okullarda kahvaltı, öğle yemeği, ara öğün ve okul sonrası yemek gibi doyurucu, besleyici herhangi bir beslenme programının varlığından söz etmek mümkün değildir. Çocuk yoksulluğunun, çocuk işçiliğinin, okul terklerinin, bölgelerarası ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin çok yüksek olduğu Türkiye'de de hem sosyal devlet ilkesinden hareketle çocuk yoksulluğu ve işçiliğine karşı bir sosyal adalet ve mücadele aracı olarak hem de taraf olunan uluslararası hukuksal düzenlemelerin, anayasanın ve eğitimin eşitlik ve hak ilkesi gereği, zorunlu eğitim süresince devlet okullarında ücretsiz kahvaltı ve öğle yemeği uygulamasına –ilkokullardaki süt ve üzüm dağıtımı uygulamalarına ilaveten- geçilmesi ile temel bir hakkın gözetilmesi ve yerine getirilmesi söz konusu olacaktır.

Kaynakça

- Akyüz E. (2013). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Amcoff, S. (1981). *The Impact of Malnutrition on the Learning Situation. in Nutrition Education 1*. UNESCO/Oxford University Press .<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142929eo.pdf>, İndirme Tarihi: 3.10.2017.
- Baysal, A. (2002). *Beslenme*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- BM (2016). *UNICEF ve Dünya Bankası: Dünya Geneline Yaklaşık 385 Milyon Çocuk Aşırı Yoksulluk İçinde Yaşıyor*. <http://www.un.org.tr/unicef-ve-dunya-bankasi-dunya-genelinde-yaklasik-385-milyon-cocuk-asiri-yoksulluk-icinde-yasiyor>, İndirme Tarihi: 7.4.2017.
- Candaş, A., Akkan, B.E., Günseli, S. ve Deniz, M.B. (2011). *Devlet İlköğretim Okullarında Ücretsiz Öğle Yemeği Sağlamak Mümkün mü? Farklı Ülke Modelleri ve Türkiye'ye Yönelik Öneriler*. İstanbul: Açık Toplum Vakfı.
- Florence, M.D., Asbridge, M. ve Veuglers, P.J. (2008). Diet quality and academic performance. *Journal of School Health*. 78(4), 209-215.
- Food Bank (2015). *Hunger in the Classroom. Food Bank Report 2015*. <https://www.foodbank.org.au/wp-content/uploads/2015/05/Foodbank-Hunger-in-the-Classroom-Report-May-2015.pdf>, İndirme Tarihi: 13.9.2017.
- Garkal, K. D. Ve Shete, A.N. (2015). The influence of nutrition and socio-economic status on intellectual development in school children. *National Journal of Physiology, Pharmacy & Pharmacology* 5(2), 145 – 148.
- Gelli, A. (2016). Design and implementation. *Global School Feeding Source Book. Lessons From 14 Countries*. (Ed. L. Drake, A. Woolnough, C. Burbano, ve D. Bundy). London: Imperial College Press, 1-17.
- Güzeloğlu, T. (2009). Küresel gıda krizi ve beslenme hakkı. *Türk Tabipler Birliği Dergisi*, 80, 299-314.
- Hannum, E., Liu, J. ve Frongillo, E. (2014). Poverty, food insecurity and nutritional deprivation in rural China: Implications for children's literacy achievement. *International Journal of Educational Development*, 34, 90-97.
- Hatun, Ş. (2002). *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 13. Yılında Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri*. Ankara: Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi.
- Jyoti, D. F., Frongillo, E. A. ve Jones, S. J. (2005). Food insecurity affects school children's academic performance, weight gain, and social skills. *The Journal of Nutrition*. 135, 2831–2839.
- Konuk Şener, D. ve Ocakçı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68.
- Leitzmann, C. (2011). The role of food, agriculture, forestry and fisheries in human nutrition: adequate diet of essential nutrients for healthy people. *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. 4.
- Naik, S.R., Itagi, S. K. ve Patil, M. (2015). Relationship between nutrition status, intelligence and academic performance of Lambani school children of Bellary district, Karnataka. *International Journal of Farm Sciences*, 5(3), 259-267.

- No KidHungry (2017). *Hunger in Our Schools*. https://www.nokidhungry.org/pdfs/HIOS_2017.pdf, İndirilme Tarihi: 15.10.2017.
- OECD. (2016a). *Poverty rate*. <https://data.oecd.org/inequality/poverty-rate.htm>, İndirme Tarihi: 17.4.2017.
- OECD. (2016b). *Family Data Base*. <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>, İndirme Tarihi: 18.4.2017.
- Özenoğlu, A. ve Ünal, G. (2015). Açlık ve yoksulluğun çocuklarda saldırganlık ve şiddet davranışları ile ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Sciences*. 4(1), 162-179.
- Pepino, S. (2014). Nutrition, education and awareness raising for the right to adequate food. *The Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO)*.<http://www.fao.org/3/a-i3895e.pdf>, İndirme Tarihi: 19 Eylül 2017.
- Perales C.G., Heresi E., Pizarro F. ve Colombo M. (1996). Cognitive functions of school children with normal IQ and histories of severe and early malnutrition. *Arch Latinoam Nutr.*, 46(4), 282-6.
- TÜİK (2015). *İstatistiklerle Çocuk*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası,
- TÜİK (2016). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21584>, İndirme Tarihi: 17.4.2017.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2017). *Sağlıklı Beslenme Önerileri*. <http://beslenme.gov.tr/index.php?page=99>, İndirme Tarihi: 12.9.2017.
- UNDP (2016). *Human Development Report 2016. Human development for everyone*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf. İndirme Tarihi: 15.4.2017.
- UNICEF (2011). *Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu*. https://abdigm.meb.gov.tr/projele_r/ois/egitim/032.pdf, İndirme Tarihi: 21.4.2017.
- UNICEF (2016). *The State of The World's Children 2016. A fair chance for every child*. https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf, İndirme Tarihi: 21.4.2017.
- UNICEF (2017). *Fighting Famine in a Race against Time*. https://www.unicef.org/emergencies/index_95476.html, İndirme Tarihi: 21 Eylül 2017.
- UNOHCHR (2010). *The Right to Adequate Food*. <http://www.refworld.org/docid/4ca460b02.html>, İndirme Tarihi: 30.4.2017.
- Wahlqvist, M. L., Dalais, F. S., Kouris-Blazos, A., Savige, G. S., Semenov G. ve Wattanapenpai-boon N. (2011). The Role of Food, Agriculture, Forestry and Fisheries In Human Nutrition: Nutrition and Human Life Stages. *EOLSS*. 4.
- WFP (2013). *State of School Feeding Worldwide 2013*. <https://www.wfp.org/content/state-school-feeding-worldwide-2013?ga=1.205728406.428973782.1493578017>, İndirme Tarihi: 1.4.2017.
- WHES (2017). *World Child Hunger Facts*. <https://www.worldhunger.org/world-child-hunger-facts/>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.

SAĞLIKLI ÇOCUKLAR VE MUTLU AİLELER İÇİN TÜP BEBEK TEDAVİSİ

Bülent BERKER¹

Giriş

Çiftlerin bir yıllık süre içerisinde çocuk istemeleri ve korunma yöntemi kullanmamalarına rağmen gebeliğin olmamasına “infertilite” veya “kısırlık” diyoruz. Türkiye’de ve dünyadaki çiftlerde yaklaşık %15 oranında infertilite sorunu vardır. Gebelik birçok faktörün bir arada olması ile gerçekleşir. Sorunu olmayan çiftin, aylık gebe kalabilme oranı %20-25 olup bu oran bir yıl sonunda yaklaşık %85’e ulaşmakta, iki yılın sonunda ise % 90’ını geçmektedir. Gebelik oluşumu için; yumurtalıktan atılan sağlıklı bir yumurtanın, erkek üreme hücresi olan sperm ile birleşmesi gereklidir. Normalde bu olay kadının yumurtalık kanalında meydana gelir ve “döllenme” adı verilir. Yumurta ve spermin karşılaşması ve döllenmiş yumurtanın rahime ulaşabilmesi için rahim kanallarının açık ve sağlıklı olması gerekir. Bu nedenle bir yılsonunda istenilmesine rağmen gebelik gerçekleşmezse doktora başvurmakta yarar vardır.

Infertilitenin kadın ve erkeğe bağlı olmak üzere çeşitli nedenleri bulunabilmektedir. Yumurtlama sorunu ve sperm sayısı azlığı, tüplerde iltihap ve sperm yapı bozukluğu ve benzeri durumlar çiftlerde beraberce görülebilir. Bütün bu durumların dışında infertil çiftlerin yaklaşık %10–15’inde (kadın ve erkek araştırıldığı) gebeliğin oluşmasına engel olabilecek herhangi bir problemin saptanmadığı görülmektedir.

Günümüzde gebelik oranı en yüksek tedavi yöntemi bilindiği üzere “tüp bebek” uygulamasıdır. “Tüp bebek” kadının yumurtasının, eşinin spermleri ile laboratuvar ortamında biraraya getirilerek döllenmesini sağlayan bir yardımcı üreme yöntemidir. Döllenmiş yumurtalar daha sonra doğal gelişimlerine devam etmeleri için tekrar kadının rahmi içine verilirler. “Bebegi olmayan her çifte tüp bebek yapılıyor mu” sorusunun cevabı tabii ki “hayır”dır; ancak tüpleri olmayan, tıkanmış ya da ileri derecede hasar görmüş olan kadınlarda tüp bebek tedavisi tercih edilen bir tedavi şeklidir. Erkeğe bağlı nedenler ya da endometriozis durumlarında da kullanılabilir. Sebebi belirlenemeyen infertilite olgularında da diğer tedavilerle sonuç alınmazsa tüp bebek tedavisi tercih edilmektedir.

Tüp bebek tedavisinde son yıllarda çok önemli gelişmeler olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte en sağlıklı embriyonun tespit edilmesi mümkündür. Tüp bebekte

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, bulentberker@gmail.com

gebelik oranı arttırılmaya çalışılmaktadır. Bu oran şu anda %60-70 civarındadır ama gebe kalamayan hastanın olmaması istenmektedir. O nedenle özellikle genetik testlerle, tüm kromozomlar bir gün içerisinde taranıp elde edilen embriyolardan en sağlıklısı artık seçilebilmektedir. Eskiden sadece üç kromozoma bakılabılırken, şimdi bütün kromozomlara çok daha detaylı olarak bakılabilmektedir. Özellikle tekrarlayan tüp bebek başarısızlığı varsa (çiftler akraba bile olmasa) embriyolarda genetik bir bozukluk olup olmadığı artık çok daha net öğrenilebilmektedir.

Diğer çok önemli gelişme ise embriyoların 24 saat kapalı bir sistemde kamera ile gözlemlenebilmesidir. Böylece embriyonun nasıl ve hangi hızda bölündüğü görülebilmektedir ve böylece en düzgün eşit sayıda bölünen embriyo seçilebilmektedir. Günümüzdeki teknolojiler en sağlıklı embriyoların nasıl seçilebileceği konusunda çok ciddi yardımda bulunmaktadır.

Sonuç

Tüp bebek tedavisinde başarı için ailenin gösterdiği çaba ve sabır kadar doktorun da bu konu da tecrübeli olması gereklidir. Amerika'da Stanford Üniversitesi ve Boston Tüp Bebek merkezlerinde çalışmış ve uzun süredir de Ankara'da tüp bebek tedavisi ve üreme cerrahisi ile uğraşan bir akademisyen olarak hastalarımızın gösterdiği çabayı takdirle karşılıyor, onlara en yüksek başarı oranını sunmak için tüm gelişmeleri yakından takip ediyor ve uyguluyorum. Hemen belirtmek gerekir ki, en az teknolojik uygulamalar kadar hastalarımızın tedaviye zaman geçirmeden başlamaları da çok önemlidir. Çünkü kısırlık süresi ne kadar uzunsa ve kadının yaşı ne kadar ileri ise başarı da o oranda olumsuz etkilenmektedir.

Aile mutluysa toplum da mutlu ve sağlıklıdır.

Kaynakça

- Berker, B., Kahraman, K., Taşkın, S. ve et al. (2011). Recombinant FSH versus clomiphene citrate for ovarian stimulation in couples with unexplained infertility and male subfertility undergoing intrauterine insemination: A randomized trial. *Arch Gynecol Obstet.*, 284(6), 1561.
- Berker, B., Şükür, Y.E., Kahraman, K. ve et al. (2014). Impact of unilateral tubal blockage diagnosed by hysterosalpingography on the success rate of treatment with controlled ovarian stimulation and intrauterine insemination. *L. Obstet. Gynaecol.*, 34(2), 127-30.
- Berker, B., Şükür, Y.E., Aytaç, R. ve et al. (2015). Infertility work-up: To what degree does laparoscopy change the management strategy based on hysterosalpingography findings? *J. Obstet Gynaecol Res.*, 41(11), 1785-90.
- Berker, B. ve Seval, M. (2015). Problems with the diagnosis of endometriosis. *Womens Health*, 11(5), 597-601.
- Kaartinen, N. ve Tinkanen, H. (2017) Do in vitro fertilization treatments result in healthy babies? *Duodecim*, 133(8), 728-34
- Nisenblat, V., Bossuyt, P.M., Farquhar, C. ve et al. (2016). Imaging modalities for the non-invasive diagnosis of endometriosis. *Cochrane Database Syst Rev.*, 26(2).
- Nezhat, C., Littman, E.D., Lathi, R.B., Berker, B. ve et al. (2005). The dilemma of endometriosis: Is consensus possible with an enigma? *Fertil Steril.*, 84(6), 1587-8.
- Okun, N ve Sierra S. (2014). Pregnancy outcomes after assisted human reproduction. *J. Obstet. Gynaecol. Can.*, 36(1), 64-83.
- Pandian, Z., Bhattacharya, S., Vale, L. ve et al. (2005). In vitro fertilisation for unexplained subfertility. *Cochrane Database Syst. Rev.*, 18(2).
- Schoolcraft, W. ve Meseguer, M. (2017). Paving the way for a gold standard of care for infertility treatment: improving outcomes through standardization of laboratory procedures. *Reprod Biomed Online*; 35(4), 391-9.

OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARINDA OLUŞABİLEN GÖRME KUSURLARI VE KORUNMA YÖNTEMLERİ

Nilüfer AKYÜZ BERKER¹

Giriş

Görme yeteneği çocukların gelişimi açısından çok önemlidir; çünkü çocuklar çevreleri ile sosyal etkileşimde bulunarak gelişirler. Görme bozuklukları, günümüzde bütün dünyada çok yaygınlaşan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk çağında ortaya çıkan görme bozuklukları, ailedeki genetik yatkınlıktan etkilenmekle birlikte, çevresel faktörlerle de desteklenmektedir. Görme azlığı, çocuğun gelişimini, okul başarısını ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkiler. Okulda dikkat eksikliği, derslere karşı isteksizlik, yorgunluk, okumayı geç öğrenme, derslerde algılama bozuklukları, düşük karne notları ve davranış bozuklukları görme bozukluğuna bağlı olarak gelişebilir. Görme bozukluklarının erken teşhis ve tedavi edilmesi, çocukların hem okul başarısının artmasını hem de çevrelerindeki bireylerle sosyal iletişimlerinin daha iyi olmasını sağlar.

Bebeklerde doğumla birlikte gelişmeye başlayan görme duyusu, çocukluk çağına gelindiğinde 7-10 yaşlarında tamamlanır. Görme gelişimi esnasında her yaşta çeşitli problemler oluşabilmekle birlikte, görme bozuklukları genellikle çocuğun okula başlaması ile fark edilmektedir. Bazı durumlarda görme bozukluklarının ilkokul yıllarına kadar teşhis edilmemesi gecikmeye ve kalıcı görme kayıplarına neden olmaktadır. Bu nedenle doğumdan itibaren düzenli aralıklarla göz muayeneleri yapılması önerilir. Özellikle ailesinde görme bozukluğu, göz hastalığı, şaşılık ve göz tembelliği olan çocuklarda, bebeklik çağından itibaren rutin göz muayeneleri ihmal edilmemelidir.

Okul çağı çocuklarında en sık görülen görme kusurları” miyopi”, “hipermetropi” ve “astigmatizma” olarak sıralanabilir. Bu problemlere “kırma kusurları” denmektedir; çünkü gözdeki kornea ve göz lensi gibi optik yapıların kırıcılık özelliğine ve ayrıca gözün ön-arka çapının uzunluğuna bağlı olarak gelişmektedir. Normal görme, diğer bir deyişle “emetropi”, çevreden gelen görüntülerin bu kırıcı ortamlardan geçtikten sonra retina denen ağ tabakasının tam üzerinde odaklanmasıyla sağlanır. Ancak görüntüler retina üzerinde odaklanamazsa bulanık olarak algılanır. Bu çalışmada, çocukluk çağında en sık görülen görme azlığı nedenleri ve tedavileri irdelenmektedir.

1 Doç. Dr., T.C. Sağlık Bakanlığı Ulucanlar Göz Eğitim Araştırma Hastanesi,
niluferberker@gmail.com

Miyopi

Halk arasında “uzağı görememe” olarak bilinen kırma kusurudur. Miyop çocuklar yakını net görürler; ancak uzaktaki objeleri, örneğin okulda tahtayı bulanık görürler. Miyopide göz ön-arka çapının normalden uzun olması ya da kornea ve lensin kırıcılığının fazla olması nedeniyle görüntü retinaya ulaşmamakta ve retinanın önünde odaklanmaktadır. Uzaktaki cisimlere karşı ilgisizlik, okulda tahtayı görememe, evde televizyonu yakından seyretme, uzağa bakarken gözlerini kısma ve ovuşturma miyopinin belirtileridir. Miyopi sıklıkla ilkokul çağında başlar ve yirmili yaşlara kadar ilerleyebilir. En hızlı artış 10-15 yaş arasında olmaktadır. Ailede miyop ebeveyn ve kardeşlerin olması miyopiye yatkınlık oluşmasına yol açar. Çevresel faktörler de miyopi gelişmesinde önemli rol oynarlar. Günümüzde miyopi görülme sıklığı artmıştır. Bunda rol oynayan en önemli çevresel faktör, çocukların hayatına çok erken yaşlarda giren tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik cihazlardır. Yakın okuma ve çalışma süresi arttıkça, miyopi gelişme ve ilerleme riski artar. Yapılan araştırmalarda, dışarıda daha çok vakit geçiren çocuklarda, ev içinde ve masa başında vakit geçirenlere oranla daha az miyopi olduğu saptanmıştır.

Miyopi, en sık çocuğun okula başlamasıyla, tahtadaki yazıları göremediğinin öğretmeni tarafından farkedilmesiyle saptanmaktadır. Ancak bazı çocuklarda doğumdan itibaren mevcut olabilir. Miyopi, çok yüksek derecelerde olmadığı sürece göz tembelliği açısından risk içermez; çünkü çocuk yakındaki objeleri net görmekte ve beyin gelişimi esnasında bu net görüş görme yollarının yeterli gelişimini sağlamaktadır.

Miyopi tedavisinde kullanılan kalın kenarlı mercekler, görüntünün retina üzerine düşerek netleşmesini sağlar. Miyopiden korunmak her zaman mümkün değildir; çünkü aile kalıtımı ve göz ön-arka çapları miyopiyi oluşturan ana faktörlerdir. Ancak dışarıda spor faaliyetleri ile uğraşan çocuklarda, masa başında tablet ve bilgisayara çok vakit ayıranlara göre daha az oranda olduğu ve daha yavaş ilerlediği gösterilmiştir. Çocuğun çalıştığı ortam, masa ışığının homojen ve aydınlık olması da miyopi açısından diğer koruyucu önlemlerdir.

Hipermetropi

Halk arasında “yakını görememe” olarak bilinir. Sonsuzdan gelen ışınlar, göz küresi normalden küçük olduğu için ya da kornea ve lensin kırıcılığı az olduğu için retinanın arkasında odaklanır. Görme net değildir; gözlük takmak gerekir. Yakın görüntüyü netleştirebilmek için gözler gereğinden fazla uyum yapmak zorunda kalır. Bu durum, yorgunluk, baş ağrısı, konsantrasyon eksikliği, kitap okumaktan kaçınma ve göz ovalama gibi belirtiler verir. Bazı ileri durumlarda şaşılık tabloya eşlik edebilir.

Hipermetropi tedavisinde, ince kenarlı yakınsak merceklerle görüntünün retinaya odaklanması sağlanır. Hipermetropi, miyopinin aksine genellikle bebeklik çağından itibaren bulunur. Yenidoğanların %75'i hafif hipermetrop doğar. Göz yapılarının ve boyutunun gelişmesiyle ilkokul yaşlarına gelindiğinde hipermetropi düzelir. Ancak çocukta yüksek hipermetropi mevcutsa bunun okul öncesi dönemde teşhis ve tedavi edilmesi gerekmektedir; çünkü tedavisinin gecikmesi göz tembelliğine yol açabilir. Bu nedenle ailelere ve hekimlere çok iş düşmektedir. Aile öyküsü veya şaşılık olan çocuklarda doğumdan hemen sonraki aylarda, olmayanlarda ise en geç üç yaşına kadar damlalı göz muayenesi yapılmalıdır. Küçük çocuklar, okula başlamadan önce en çok yakın objelere odaklanmaktadır. Hipermetropi varlığında yakın objelerin görüntüsü net olmayacağı için gelişmekte olan beyine bulanık görüntüler ulaşır ve görme yolları gelişimi yeterli olmaz. Bu durum, beyin gelişiminin tamamlandığı yedi yaşından önce fark edilip düzeltilmezse, ömür boyu kalan ve göz tembelliği denen görme problemi ortaya çıkacaktır.

Astigmatizma

Korneada değişik eksenlerde değişik kırıcılık olmasına bağlı olarak görüntünün bulanık algılanması durumudur. Hem uzak hem yakın görmeyi etkilediği için, çocukluk çağında yüksek astigmatizma değerlerinin gözden kaçması derin göz tembelliklerine yol açabilir. Ayrıca astigmatizma baş ağrısı, konsantrasyon bozukluğu, derslere isteksizlik ve ilgisizlik gibi problemlere de yol açabilir. Bu baş ağrısı ve göz yorgunluğu durumuna tıp dilinde "astenopi" denmektedir. Astenopi, gözün görüntüyü netleştirebilmek için aşırı uyum yapmaya çalışması sonucu ortaya çıkar.

Sonuç

Çocukluk çağında, her şey normal gibi görünse de her çocuk doğumdan itibaren rutin göz muayeneleri ile değerlendirilmelidir. Aileler göz bozuklukları ile ilgili bilgilendirilmeli, görme azlığından şüphelenilirse erkenden hekime başvurmaları konusunda bilinçlendirilmelidirler. Bazen aileler, az gördüğünü ifade etmesine rağmen çocuklarına inanmamakta, gözlük takmaya özendiğini zannetmektedirler. Maddi imkânsızlıklar da çocukların göz hekimine geç getirilmesine neden olabilmektedir.

Okul çağı çocuklarında görme problemlerinin saptanmasında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Okullarda belli aralıklarla göz taramaları yapılmaktadır. Bu taramalarda az gördüğü saptanan çocukların aileleri ile görüşülmesi, göz hekimine başvurmaları sağlanmalıdır. Çocuklar özellikle ilkokulun ilk yıllarında görme azlığını ifade edemeyebilir. Bu yıllarda göz bozuklukları sıklıkla

kendini derste konsantrasyon eksikliği, hiperaktivite, ders başarısının düşük olması hatta antisosyal davranışlar şeklinde gösterebilir. Hatta bazen çocuklar bu davranışları nedeniyle öğretmeni ve ailesi tarafından olumsuz eleştirilere ve tavırlara maruz kalmaktadır. Bu yanlış yaklaşımlar uzun süre altta yatan göz bozukluğunun atlanmasına yol açmaktadır. Bu çocuklarda kırma kusurları düzeltildiğinde ders başarısının, anlama ve konsantrasyon yeteneğinin arttığı ve sosyal ilişkilerin düzeldiği görülmektedir.

Sonuç olarak, çocukluk çağı görme problemlerinde zamanında teşhis ve doğru tedaviler ile kalıcı görme kaybını önlemek ve çocuğun okul başarısını, derslere olan ilgisini ve motivasyonunu yükseltmek mümkündür. Bu nedenle, her çocuk doğumundan itibaren düzenli aralıklarla göz hekimleri tarafından değerlendirilmelidir. İlkokula başlamadan önce ve başladıktan sonra her yıl görme muayeneleri yapılmalı ve gerekli durumlarda gözlük verilmelidir. Bu konuda aileler ve öğretmenler bilinçlendirilmeli, okullarda seminerler düzenlenmeli, medyada eğitici programlar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Azizoğlu S., Crewther, S.G., Şerefhan, F., Barutchu, A., Göker, S. ve Junghans, B.M. (2017). Evidence for the need for vision screening of school children in Turkey. *BMC Ophthalmol*, 17, 230.
- Guggenheim, J.A., St Pourcain, B., McMahon, G. ve et al. (2015). Assumption-free estimation of the genetic contribution to refractive error across childhood. *Mol. Vis.*, 21, 621–632.
- Ibironke, J. O., Friedman, D. S., Repka, M. X., Katz, J., Giordano, L., Hawse, P. ve Tielsch, J. M. (2011). Child development and refractive errors in preschool children. *Optom. Vis. Sci.*, 88(2), 181-7.
- Morgan, I. Ve Rose, K. (2005) How genetic is school myopia? *Prog. Retin. Eye. Res.*, 24, 1–38.
- Ramamurthy, D., Lin, Chua, S.Y. ve Saw, S.M. (2015). A review of environmental risk factors for myopia during early life, childhood and adolescence. *Clin. Exp. Optom.*, 98, 497– 506.
- Shah, R.L., Huang, Y., Guggenheim, J.A. ve Williams, C. (2017) Time Outdoors at specific ages during early childhood and the risk of incident myopia. *Invest Ophthalmol Vis. Sci.*, 1, 58(2), 1158-66.
- Williams, C., Miller, L., Gazzard, G. ve Saw, S.M. (2008). A comparison of measures of reading and intelligence as risk factors for the development of myopia in a UK cohort of children. *Br. J. Ophthalmol*, 92, 1117–1121.
- Williams, K.M., Bertelsen, G., Cumberland P. ve et al. (2015). Increasing prevalence of myopia in Europe and the impact of education. *Ophthalmology*, 122, 1489–1497.

ÇOCUKLARA PROGRAMLAMA NASIL ÖĞRETİLEBİLİR?

Ahmet Oğuz AKYÜZ¹

Giriş

Bu çalışmada çocuklara programlama öğretmenin neden önemli olduğu ve bunu isteyen ebeveynlerin çocuklarına programlama öğretmek için neler yapabileceği üzerinde durulacaktır. Bilgisayarın temelleri ve programlama kısaca açıklandıktan sonra; “çocuklara programlama nasıl öğretilir?” sorusu yerine, öncelikle “çocuklara programlama neden öğretilmelidir?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu soruyu cevapladıktan sonra çocukların programlama öğrenmesini kolaylaştırıcı günümüzde var olan bazı araçların neler olduğuna göz atılacak ve bunların hangi yaş grubu çocuklara uygun olabileceği incelenecektir.

Bilgisayarın Temelleri ve Programlama

İçinde bulunduğumuz çağ bilgisayar çağı olarak adlandırılmaktadır. Bunun sebebi eskiden bir masa üstünde duran bilgisayarların günümüzde hayatımızın her alanına girmiş olmasıdır. Kullandığımız cep telefonları, evlerimizdeki televizyonlar, beyaz eşyalar, arabalarımız, uçaklar, saatlerimiz gibi saymakla bitiremeyeceğimiz birçok alet bilgisayar niteliğindedir.

Bilgisayarlar temelde “donanım” ve “yazılım” olmak üzere iki tür unsurdan oluşur. Donanım bilgisayarın içindeki elektronik bileşenleri kapsarken, yazılım ise bu bileşenlerin üzerinde çalışan kod (diğer bir deyişle komutlar dizisi) parçalarına verilen isimdir. Bir bilgisayardaki en önemli yazılım “işletim sistemi” adı verilen ve bilgisayardaki donanım bileşenlerinin birbiri ile uyum içerisinde çalışmasını sağlayan yazılımdır. İşletim sistemi aynı zamanda kullanıcıların yazmış oldukları programların da hızlı ve güvenli bir şekilde bu elektronik donanım üzerinde çalışmasını sağlamakla sorumludur.

Program ile kastedilen kullanıcıların tercih ettiği bir programlama dilinde yazdığı kod parçalarıdır. Bu kod parçaları yine o dilin sağladığı araçlar ile derlenip bilgisayar üzerinde çalışmaya hazır hale getirilir. Bunu somutlaştırmak adına bir örnek verelim. Farz edelim ki bir kullanıcı iki sayının en büyük ortak böleni olan sayıyı bulmak istesin. Bu dilimizde ortak bölenlerin en büyüğü (OBEB) olarak adlandırılmaktadır. Bunun için Haskell dilinde (Lipovaca, 2011) Şekil 1’deki gibi bir program yazılabilir. Bu program Euclid’in yaklaşık olarak milattan önce 300 yılında yazmış olduğu “Elements” kitabındaki (Euclid ve Joyce, 1996) yöntemin

1 Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, akyuz@ceng.metu.edu.tr

Haskell koduna aktarılmış halidir. Bu program farklı programlama dillerinde yazılmış olsaydı şekil ve içerik itibarıyla buradakinden farklı görünürdü.

```

obeb a 0 = a
obeb a b = if a > b
            then obeb (a - b) b
            else obeb (b - a) a

```

Şekil 1. Haskell Dilinde Yazılmış Basit Bir Bilgisayar Programı Örneği

Yazılan bu program yine Haskell dilinin sağladığı derleyiciler ile derlenip çalışmaya hazır hale getirilir. Program çalıştırıldığında verilen herhangi iki tamsayının OBEB'i olan sayıyı bize çok hızlı bir şekilde bulacaktır.

Programlama Neden Önemlidir?

Yazımızın başında bilgisayarların hayatımızın her alanında girdiğinden bahsetmiştik. Programlama bilmenin sağlayacağı akla gelen ilk fayda çevremizdeki bilgisayar nitelikli cihazları daha etkin olarak kullanmak olarak görünse bile, temelde programlama bilmenin bize sağlayacağı çok daha önemli bir fayda vardır: Problemleri sistematik bir şekilde çözmeyi öğrenmek.

Programlama yoluyla bilgisayarla bir iş yaptırmak için yapılacak işin tanımının yukarıdaki örnekteki gibi çok net olarak verilmesi gerekir. Bilgisayarlar günlük hayatımıza sıkça kullandığımız “şey”, “yani”, “şöyle”, vb. gibi muğlak ifadelerden anlamazlar. Bir işin tanımının net olarak verilebilmesini için de o işin net olarak anlaşılması gerekir. Diğer bir deyişle bilgisayara programlama yoluyla bir şey yaptırmayı başarmak için öncelikle o işi açık ve net bir şekilde anlamış olmamız gerekir. Nasıl ki bir arkadaşımıza bir problemin çözümünü anlatırken o çözümü gerçekten anlamak yaygın bir durumsa, bir bilgisayara da bir program aracılığı ile bir iş yaptırırken o işin temel prensiplerini daha iyi anlamamız kaçınılmaz bir durumdur.

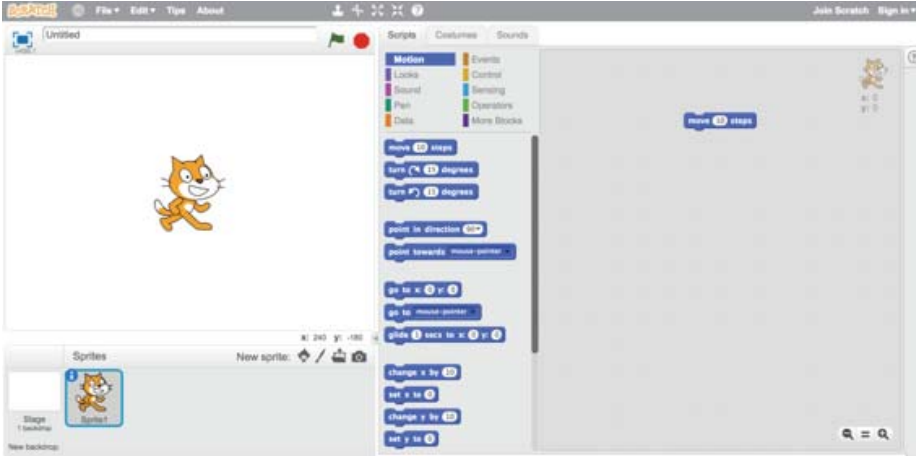
Sistematik olarak bir probleme yaklaşmayı öğrenmek teknoloji, matematik, fizik gibi alanlar dışında günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz birçok problemin çözümünde de bize yardımcı olacaktır. Programlama bize ve çocuklarımıza sistematik düşünme ve bu düşüncelerimizi hayata geçirmek için net ve anlaşılır adımlar atma konusunda önemli tecrübeler kazandıracaktır.

Buna ek olarak programlama basit parçaları bir araya getirerek karmaşık problemlere çözümler üretmeyi sağlayan yap-boz benzeri faydalı zihinsel bir etkinliktir. Bu yönüyle programlama çocuklarımızın parça-bütün ilişkilerini öğren-

melerine, detaylara özen göstermelerine, düşüncelerini organize ve ifade etmelerine ve genel olarak zekâlarının gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Çocuklar Programlamayı Nasıl Öğrenebilir?

Yukarıdaki örneği verilen türden bir programı küçük yaşlardaki bir çocuğun yazmasını ya da anlamasını beklemek doğru olmayacaktır. Özünde programlama karmaşık bir bilgisayar dilini öğrenmeyi gerektirmez. Kuralları birbirinden ne kadar farklı olsa dahi bütün programlama dillerinin ortak özelliği bir özelliği vardır. Bu özellik koşullu ve döngüsel ifade yetisine sahip olmak olarak özetlenebilir (Watt, 2004). Koşullu ifade bir koşula göre iki durumdan birisinin seçilmesi anlamına gelir. Yukarıdaki kod örneğindeki if-then-else yapısı buna bir örnek teşkil etmektedir. Döngüsel ifade ise bir işin tekrarlanarak yapılması anlamına gelir (bunu yineleyen ifade olarak tanımlamak da mümkündür). Her tekrarda belli değerlerin değişmesi suretiyle çözüme yaklaşılmış olur. Yukarıdaki kodda then ve else ifadelerinden sonra obeb fonksiyonunun tekrar çağrılması bunu örneklendirmektedir.



Şekil 2. Scratch Dilinin Ana Ekranı

Programlama dillerinin bu temel mantığını anladıktan sonra bir programlama dilinin aslında yazı yerine görsel bloklardan oluşabileceğini anlamak zor olmayacaktır. Özellikle programla ile yeni tanışacak 7-8 yaşlarındaki çocuklar için bu tür görsel dillerin kullanılması daha uygundur. Günümüzde bu tür blok tabanlı görsel dillerin geliştirilmesi aktif bir araştırma alanıdır (Rader, Brand ve Lewis, 1997; MacLaurin, 2011; Slany, 2012). Çeşitli diller var olmakla beraber yazımıza MIT tarafından geliştirilen Scratch dilinden (Resnick vd., 2009) örnekler vererek devam edeceğiz.

Scratch ile Görsel Programlama

Scratch ile bir program oluşturmak için internet tarayıcımızla (Internet Explorer, Google Chrome, Firefox vb. tarayıcılar kullanılabilir) <https://scratch.mit.edu/> adresine gitmemiz gerekmektedir. Burada yer alan “TRY IT OUT” bağlantısını seçerek Scratch dilinin ana ekranına ulaşabiliriz. Ana ekranda bizi Şekil 2’deki benzer bir görüntü karşılayacaktır.

Ekranın temelde üç bölüme ayrılmış olduğu görülebilir. Sol tarafta içinde kedi resmi olan bölge, oluşturduğumuz programın sonuçlarını göreceğimiz penceredir. Orta bölge ise program bloklarını içeren bölgedir. Programımızı orta bölgeden sağdaki bölgeye bu bloklardan istediklerimizi taşıyarak oluşturabiliriz. Örneğin kedimizin baktığı yöne doğru 10 adım ilerlemesini istersek, buradaki “move 10 steps” bloğunu orta bölgeden sağdaki bölgeye taşımamız gerekmektedir. Bunun bir örneği Şekil 3’te gösterilmiştir. Bunu yaptıktan sonra sağ bölmedeki “move 10 steps” bloğuna tıkladığımız takdirde kedimizin tanımlanan hareketi yaptığını gözlemleyebiliriz. Buradaki 10 sayısını herhangi başka bir sayı ile değiştirerek kedimizin farklı sayıda adım atmasını sağlayabiliriz. Bu örnekte Scratch dili ile ilk programımızı nasıl yazacağımızı görmüş olduk. Çocuklarımıza bu basit örneği gösterdikten sonra denemeler yapmak için bir süre kendi kendilerine bırakmak doğru olacaktır.



Şekil 3. İlk Program Bloğumuzu Oluşturmaya Bir Örnek

Çalışmamızın bir önceki bölümünde bahsettiğimiz üzere programlamanın iki temel unsuru “koşullu ve döngüsel (yineleyen)” ifadelerdir. Şimdi Scratch dilinde bu ifadelerin nasıl kullanılabileceğine dair bir örnek verelim. Çocukların hayal gücüne hitap etmek açısından bir senaryo düşünmek faydalı olacaktır. Örneğin kedi-

nin sahibine ulaşması gibi bir senaryo kurgulayabiliriz. Bu senaryoyu oluşturmak için soldaki bölgeye bir çocuk resmi ekleyebiliriz. Bunu Şekil 4'te gösterilen oval ile işaretlediğimiz “New sprite” düğmesine basınca çıkan birçok resim arasından istediğimiz resmi seçerek yapabiliriz. Kedimizi fare ile tutarak ekranın sol üst köşesine, yeni eklediğimiz çocuğu da sağ alt köşesine taşıyarak aralarında bir mesafe oluşmasını sağlayabiliriz. Bu noktada dikkat edilmesi gereken şey, hangi karakteri programlamak istiyorsak alt tarafta “Sprites” yazan bölgeden o karakterin seçilmesi gerektiğidir. Amacımız kediyi çocuğa ulaştırmak olduğu için biz bu bölgeden kedi resmini seçmeliyiz. Bu resme fare ile sağ tıklayarak “info” kutucuğunu seçip bu karakterin adını “Kedi” olarak güncelleyebiliriz.



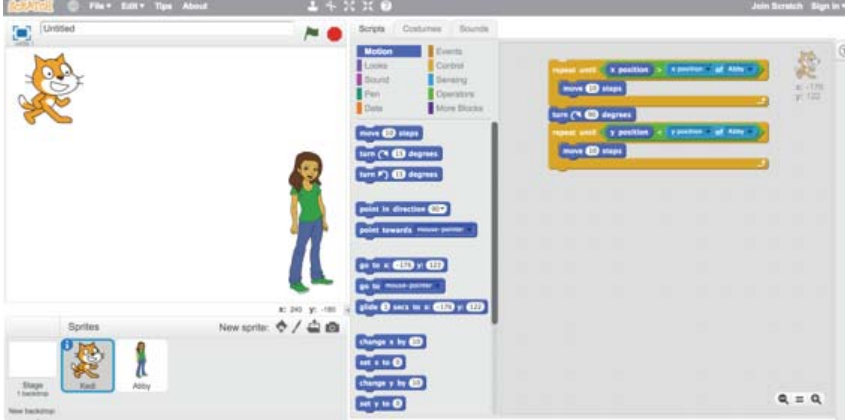
Şekil 4. Programa İkinci Bir Karakterin Eklenmesi

Bu aşamada yapmamız gereken kedinin sahibine nasıl ulaşabileceğini düşünmek olacaktır. Herhangi bir program yazmadan önce çözümün nasıl olabileceğini kurgulamak programlamanın en önemli aşamalarından birisidir. Buna bilgisayar bilimlerinde *algoritma* geliştirmek denir. Çocuğumuzdan da programı oluşturmaya başlamadan önce nasıl bir algoritma kurguladığını anlatmasını isteyebiliriz. Olası algoritmaları düşündükçe bir problemin birden fazla çözümü olduğunu ve her çözümün birbirine göre farklı avantaj ve dezavantajlar içerdiğini fark edebiliriz. Örneğin bizim senaryomuz için uygun olabilecek üç çözümün neler olduğuna bir göz atalım:

1. Kedi dümdüz yürüyerek kızın hizasına kadar gelir. Sonra 90 derece sağa döner ve kıza ulaşana kadar yürümeye devam eder.
2. Kedi 90 derece sağa dönüp dümdüz yürüyerek kızın hizasına gelir. Sonra 90 derece sola döner ve kıza ulaşana kadar yürür.

3. Kedi yaklaşık 45 derece sağa döner. Kıza doğru çapraz bir rota çizerek ilerler ve kıza ulaştınca durur.

Bunlar olası çözümler içerisinde sadece bazılarıdır ve başka çözümler de bulunabilir. Bu üç çözümün avantaj ve dezavantajlarını irdelemeyi okuyucularımıza bırakıyoruz; çalışmamızda birinci çözümün Scratch ile nasıl hayata geçirilebileceğine bakalım.



Şekil 5. Scratch Ekranında Programın Tamamlanmış Hali

Birinci çözümde ilk başarmamız gereken kediyi kızın hizasına gelinceye kadar yürütmek olacaktır. Diğer bir deyişle yürüme eyleminin belli bir koşul sağlanana kadar devam etmesi gerekecektir. Bunun için Scratch ekranındaki orta bölmeden “Control” ögesini seçip “repeat until” bloğunu seçebiliriz. Bu blok girdi olarak bir koşul almaktadır. Bizim durumumuzda bu koşul kedinin x-pozisyonunun (yatay pozisyon anlamına geliyor), kızın x-pozisyonundan büyük olması olarak tanımlanabilir. Bu koşul olduğu anda döngünün bitmesini istiyoruz. Bunun için yine “Motion” ögesi altında bulunan “x-position” ve “Sensing” ögesi altında bulunan “x-position of Abby” bloklarını kullanabiliriz. Scratch dilinin güzel bir yanı blokların yap-boz parçası olarak tanımlanmış olması ve bu sayede bir boşluğa hangi türden blokların konulabileceğini görmemizi sağlamasıdır.

Örneğimizde iki x-pozisyonunu karşılaştırmak istediğimiz için “repeat until” bloğundaki boşluğa öncelikle “Operators” ögesinden büyüktür operatörünü (“>”) koyabiliriz. Bu operatör iki boşluğa sahiptir. Bunun sol boşluğuna kedinin x-pozisyonunu sağ boşluğuna ise kızın x-pozisyonunu koyabiliriz. Böylece bu koşul sağlanana kadar bir işlemin tekrar edeceği bir yapı oluşturmuş oluruz. Tekrar etmesini istediğimiz işlem ise kedinin baktığı yönde yürümesidir. Bu sebeple “repeat until” bloğunun gövdesine “move 10 steps” bloğunu koyabiliriz. Sonrasın-

da kedinin sağa doğru 90 derece dönmesini istediğimiz için “Rotate 90 degrees” bloğunu ekleyebiliriz. Son olarak kedinin y-pozisyonunun kızın y-pozisyonuna kadar ilerlemesini istediğimiz için birincisine benzer bir “repeat until” bloğu ile programımızı tamamlayabiliriz. Bu blokların birbirleri ile bağlanmış hali Şekil 5’te gösterilmektedir.

Programı üstteki “repeat until” bloğuna basarak çalıştırdığımızda kedinin önce sağa doğru yürüdüğünü, kızın hizasına gelince aşağı doğru döndüğünü ve tekrar kızın hizasına gelince durduğunu gözlemleyebiliriz. Daha iyi anlaşılması açısından programımızın son hali Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6. Programın Blok Yapısının Yakından Bir Görünümü

Sonuç

Çalışmamızda bilgisayar ve programlamanın temelleri üzerinde kısaca durduktan sonra çocuklar için programlamanın neden önemli olduğunu vurguladık. Sonrasında çocuklar için programlama öğrenmeyi kolaylaştırabilecek ve programlamayı sevdirebilecek görsel bir programlama dilini basit bir örnek üzerinden açıklamaya çalıştık. Günümüzde çocukların programlama öğrenmesini kolaylaştırmak için başka araçlar ve yöntemler de mevcuttur. Çocuklarını bu doğrultuda yönlendirmek isteyen ebeveynlerin öncelikle kendilerini bu konularda bilgilendirmeleri çok faydalı olacaktır. Çalışmamızın bu konuda bir adım atılmasına faydalı olacağını umuyoruz. Son olarak vurgulanması gereken önemli bir nokta programlama konusunda birçok kaynağın İngilizce olmasından dolayı programlama konusunda ilerlemek isteyenlerin kendilerini İngilizce konusunda da yetiştirmelerinin faydalı olacağıdır. Esasen programlama ve İngilizce öğreniminin karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici bir ilişkisi vardır. İngilizce bilmenin programlamayı desteklediği kadar programlama öğrenmenin de İngilizce gelişimine katkısı olacaktır.

Kaynakça

- Lipovaca M. (2011). *Learn You a Haskell for Great Good!: A Beginner's Guid* . CA, USA: Starch Press, San Francisco.
- Euclid ve Joyce, D. E. (1996). *Euclid's Elements*. Worcester MA: Clark University, Department of Mathematics and Computer Science.
- Watt, D. A. (2004). *Programming Language Design Concepts*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rader, C., Brand, C. ve Lewis, C. (1997). Degrees of comprehension: children's understanding of a visual programming environment. *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems*. ACM, 351-358
- MacLaurin, M. B. (2011). The design of Kodu: A tiny visual programming language for children on the Xbox 360. *ACM Sigplan Notices*. ACM 46(1), 241-246.
- Slany, W. (2012). Catroid: A mobile visual programming system for children. In *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children*, ACM, 300-303.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K. ve Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

ÇOCUKLARA MATEMATİK TARİH İLE NASIL ÖĞRETİLEBİLİR?

Didem AKYÜZ¹

Giriş

Günümüzde birçok çocuk matematik öğrenimi sırasında sıkıntılar yaşamakta, matematiği öğrenmenin çok zor olduğunu düşünmektedirler. Bunu aşmak için matematik öğrenmeyi öğrenciler için eğlenceli bir hale getirmek ve böylece onların konuyu derinlemesine anlamasını sağlamak mümkündür. Matematiği tarih ile bağlayarak öğretmek matematik öğretmeyi başarmanın yollarından biridir. Matematikte birçok konunun temelleri çok eskiden atıldığı için birçok konuyu tarih ile bağlamak mümkündür. Bu makalede lise öğrencilerinin çok fazla kullandıkları ikinci dereceden denklem çözümlerinin tarih ile nasıl öğretilebileceği örnek olarak verilecektir.

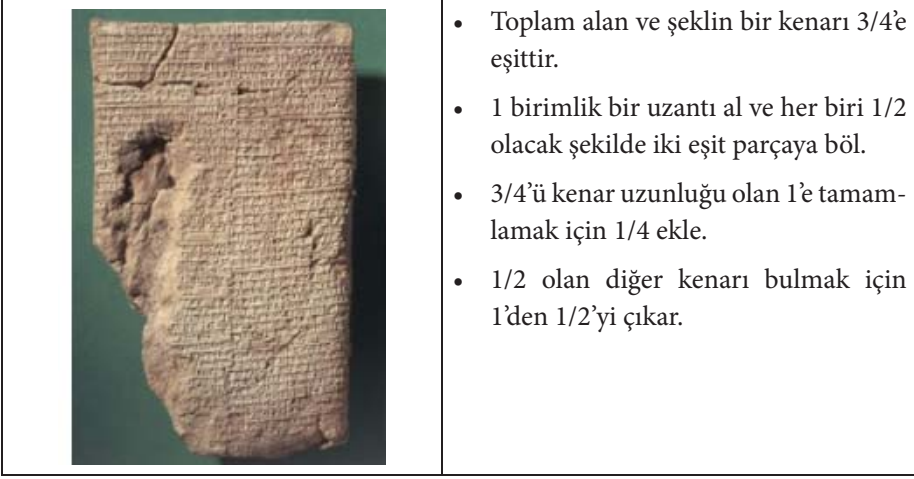
Babil Tabletleri

Babiller tarafından yapılmış olan kil tabletleri, yaklaşık 4000 yıl kadar önce ikinci dereceden denklem çözümlerinin Babilliler tarafından “kareye tamamlama” yöntemi ile yapıldığını göstermektedir (Hoyrup, 2002). Bu yöntemin temelinde cebirsel yaklaşımdan çok geometrik bir yaklaşım bulunmaktadır. Bunun için Babilliler ikinci derece bir denklemi semboller yerine kare, dikdörtgen gibi geometri şekilleri ile ifade etmişlerdir. Aslında bu çözüm ile soyut bir ifade olan ve bilinmeyen içeren denklemler daha somut bir hale getirilmiş ve görsel düşünmeyi içeren çözümler yapılmıştır (Radford ve Gurette, 2000).

İngiliz Müzesi tarafından BM13901 seri numaralı Babiller’in yapmış olduğu bir tablette, Babiller’in ikinci dereceden bir denklemi nasıl çözdükleri gösterilmektedir (Şekil 1). Tablette, toplam alanı ve bir kenarı bilinen bir geometrik şeklin diğer kenarının ne olacağı sorulmaktadır. Babiller’in yüzyıllar önce yapmış olduğu çözüm Şekil 1’in sağ tarafında günümüz diline çevrilmiştir.

Burada yazılı olan ifadeler her ne kadar karmaşık görünse de görsel olarak ifade edildiğinde denklem çözümüne çok farklı bir bakış açısı getirmektedir. Şekil 2’de tablette yazılmış olan ifadeler geometrik şekiller kullanarak görsel olarak sunulmuştur. Burada belirtilmesi gereken iki önemli nokta bulunmaktadır: Yukarıda ifade edilen alan bir kenarı x olan bir kare olarak düşünülmektedir. Bu durumda tablette yazan ilk ifade, diğer bir deyişle alanın ve bir kenarın toplamının $3/4$ olması $x^2+x=3/4$ olarak gösterilecektir.

1 Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dakyuz@metu.edu.tr



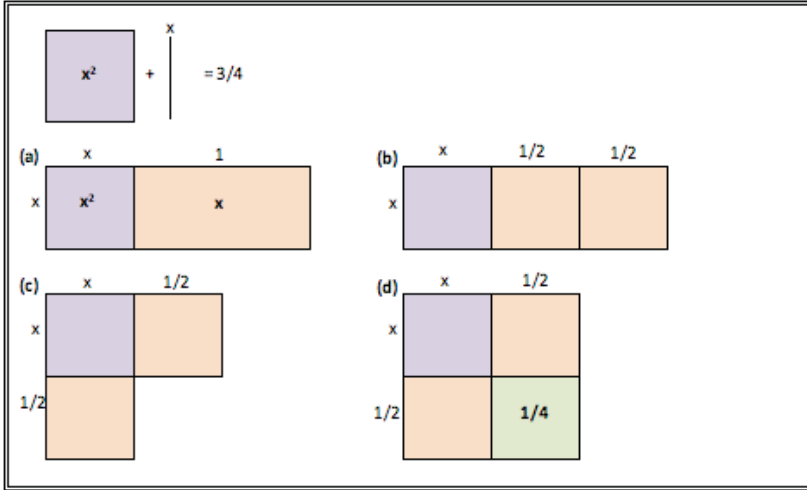
Şekil 1. BM13901 ve Modern Dile Çevirisi

Bu çözümde x olarak tanımlanan uzunluk, kenar uzunlukları 1 birim ve x birim olan bir dikdörtgenin alanı olarak düşünülmüştür. Bu durumda yukarıda verilen ve (a) olarak belirtilen şeklin toplam alanı $x^2+x=3/4$ olarak düşünülmüştür. Daha sonra (b) de görülen kısımda dikdörtgen olan şekil iki eş parçaya bölünmüş ve (c) de görülebileceği gibi bu eş şekillerden biri karenin altına eklenmiştir. Karenin de bir kenarı x olduğundan eklenen şekil tam olarak karenin altına yerleşmiştir. Bu durumda görsel olarak şekil değişmesine rağmen tüm şeklin alanı korunmuştur. Son olarak (d) de görülebileceği gibi şekil bir kenarı $1/2$ ve alanı $1/4$ olan küçük bir karenin sağ alt köşeye eklenmesi ile kareye tamamlanmıştır. Böylece kenar uzunluğu $x+1/2$ olan ve toplam alanı $3/4+1/4=1$ olan bir şekil elde edilmiştir. Alanı 1 birim olan bir karenin kenar uzunluğu 1 'e eşit olduğundan $x+1/2=1$ denkleminin çözümünden, x 'in uzunluğu $1/2$ birim olarak bulunmuştur.

Aslında bu yöntem günümüzde “tam kareye tamamlama” olarak isimlendirilmektedir. Bu cebirsel denklemi, diğer bir deyişle $x^2+x=3/4$ 'ü tam kareye tamamlamak için öncelikle $-3/4$ ifadesi her iki tarafa eklenerek ifade $x^2+x-3/4=0$ olarak yazılır. Daha sonra bu ifadenin bir tam kare olması için hangi terimin eklenmesi gerektiği düşünülür. Diğer bir deyişle ifadeyi $(x+1/2)^2$ olarak düşünebilmek için hangi terimin eklenip çıkarılacağına karar verilir. Bu durumda son ifadenin $1/4$ olması için yukarıdaki ifadeye 1 eklenip 1 çıkarılır. Bir başka deyişle ifade $x^2+x-3/4+1-1=0$ olarak yazılırsa eşitlik bozulmuş olmaz. Yine aynı ifade $x^2+x-3/4+1=1$ şeklinde yazılabilir ve bu da $x^2+x+1/4=1$ ifadesine eşittir. Artık sol taraf bir tam kare olarak yazılabilir, diğer bir deyişle $(x+1/2)^2=1$ şeklinde ifade edilebilir. Bu durumda neyin karesi 1 'e eşittir sorusu sorulur ve içerideki ifadenin 1 ve -1 olması

durumunda bu eşitlik geçerli olduğundan x bu değerlere eşitlenerek sonuç bulunabilir.

Fakat yukarıdaki görselde Babilliler tarafında negatif değerler alınmamıştır. Aslında matematikte negatif değerler çok daha sonra bulunmuştur. O zamanki işlemlerde problemler geometrik alan üzerinden çözüldüğünden ve alan negatif olamayacağından sadece pozitif değerler kullanarak bu denklemlerin çözümleri bulunmuştur. Çünkü yukarıdaki problemde olduğu gibi tarihte birçok matematik problemi günlük hayatta karşılaşılan soruların cevabını bulmak için çözülmeye çalışılmıştır. Yukarıdaki problemi de Babillerin tarım yaparken kullandıkları düşünülmemektedir.



Şekil 2. Babillerin Yapmış Olduğu Çözümün Geometrik Yorumu

Bu örnek tarihin günümüzde yapmış olduğumuz birçok matematiksel yaklaşımı anlamada ne kadar önemli olabileceğini göstermektedir. Aslında böyle bir örnek öğrencilerin matematiğe bakış açısını kolaylıkla değiştirebilir. Öncelikle, öğrencilerin böyle bir örnek ile tarihte Babiller'in ne zaman yaşamış olduğunu, matematiği ne şekilde tabletlere yazdıklarını ve ne gibi yöntemlerle çözdüklerini gözlemleyerek derse olan ilgileri artırılabilir, daha sonra ise Babiller'in yapmış oldukları çözümü anlayarak matematiğe farklı bir bakış açısı ile bakmaları sağlanabilir.

Yukarıda yapılan çözüm cebirsel bir denklemin geometrik, bir başka deyişle görsel bir çözümdür. Matematik eğitiminde araştırmacılar tarafından belirtilen en önemli noktalardan biri ders anlatımı sırasında çoklu gösterimleri kullanmaktır. Çoklu gösterimden anlaşılması gereken, örneğin bir cebirsel denklemin geo-

metrik şekillerle ifade etmek veya grafik üstünde çözümünü göstermektir. Bunun önemi ise farklı öğrencilerin farklı şekillerde öğrenmelerinden kaynaklanmasındır. Bazı öğrenciler cebirsel, bazı öğrenciler geometrik, bazı öğrenciler ise sayılar arasındaki ilişkiyi gösteren tablolardan faydalanarak aynı matematiksel ifadeyi düşünüp anlayabilirler.

Çoklu gösterimleri desteklemenin en önemli yollarından biri de Geogebra gibi (<https://www.geogebra.org>) dinamik geometri programlarını kullanmaktır. Bu programlar internetten öğrencilerin ücretsiz olarak ulaşabileceği, matematiksel problemlerin çözümünde görselliği destekleyen programlardır. Günümüzde artık teknoloji çok fazla yaygınlaştığı için tarihte bulunan herhangi bir örneğin (yukarıda Babiller'in geliştirmiş olduğu yöntem bu program yardımıyla yapıp, öğrencilerin aynı dosya üzerinde birden çok örneğin çözümünü görsel olarak izlemesi gibi) görülmesi sağlanabilir.

Sonuç

Bu çalışmada çocuklara matematiğin tarihle nasıl öğretilebileceği küçük bir örnek ile gösterilmiştir. Matematiği farklı sosyal bilim dalları ile ilişkilendirmek, ilgisi o yönde olan ve matematiği bu sosyal bilim dallarından ayrı olarak düşünen öğrencilerin ilgisini çekmekte ve matematiğe olan bakış açılarını değiştirmekte çok önemlidir. Buna ek olarak, teknoloji, tarih ve matematiği bağlamak için iyi bir araç olabilir. Bu araçlar ile matematik öğrenciler için soyut bir kavram olmaktan çıkarılıp, görsel bir anlatımla öğrencilere anlatılabilir. Unutmayalım ki çocuklara matematiği sevdirmenin en önemli yolu matematiğin ne işe yaradığını anlatmak ve onlara farklı örnekler sunmaktır.

Kaynakça

- Hoyrup, J. (2002). *Lengths, Widths, Surfaces: A Portrait of Old Babylonian Algebra and Its Kin*. New York: Springer.
- Radford, L., ve Guerette, G. (2000). Second Degree Equations in the Classroom: A Babylonian Approach. (Ed. V. Katz), *Using History To Teach Mathematics: An International Perspective*. Washington, DC: The Mathematical Association of America, 69-75.

MEDYAYA YANSIYAN ÇOCUK İSTİSMARI OLAYLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Şakir ÇINKIR¹

Funda NAYIR²

Giriş

Tüm dünyada çocuk istismarı önemli bir sorundur. Türkiye’de çocuk istismarı üzerine oldukça fazla sayıda çalışma yapılması ve istismarı cezalandırmaya engellemeye yönelik yasal düzenlemelerin bulunmasına çıkarılmasına rağmen bu sorunun önüne geçilememiştir. Çocuk istismarı ile ilgili haberlere hemen hemen her gün hem görsel medyada hem de yazılı basında rastlamak mümkündür. Çocuk istismarının önüne geçebilmek için bireysel ve toplumsal düzeyde farkındalık yaratmak önemlidir. Özellikle istismara uğrayan çocukların özelliklerinin ortaya konulması ve bu çocukların kimler tarafından nerede ve nasıl istismar edildiklerinin bilinmesi gerekli önemlerini alınmasına yardımcı olacaktır.

Çocuk istismarı, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, 1999) tarafından “çocuğun sağlığına, hayatta kalmasına, gelişimine ve onuruna zarar verebilecek her türlü fiziksel, duygusal ve cinsel kötü muamele ve çocuğun ihmal edilmesi” olarak tanımlanmıştır. Çocuk istismarına ilişkin alanyazında yer alan diğer tanımlar incelendiğinde “çocuğa karşı bir yetişkin tarafından uygulanan ve çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimine zarar veren davranışlar” (Zeytinoglu, 1991; Karaman, 1993) vurgusunun ortak olduğu görülmektedir.

Fiziksel istismar, fiziksel güç kullanarak çocuğa zarar verilmesidir (UNICEF, 2016). Genellikle dört sekiz yaş arası çocuklarda görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004) ve dövme, bakım eksikliği, kötü beslenme (Polat, 2001), tekmeleme, sarsma, ısırma, boğazını sıkma, yaralama, yakma, zehirleme ve boğma (UNICEF, 2016) gibi davranışlarla ortaya çıkmaktadır. Tek başına çocuklara yönelik fiziksel istismarın yaygınlığı dünya çapında %22,6 olarak tahmin edilmektedir (Stoltenborgh, Bakermans-Kranenburg, vanIjzendoorn ve Alink, 2013).

Duygusal istismar, çocuğun gelişimine uygun ve destekleyici bir ortam hazırlanmamasıdır. Genellikle altı sekiz yaş arası çocuklarda görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004) ve hareket serbestinin kısıtlanması, küçük düşürme, suçlama, tehdit, korkutma, ayrımcılık yapma ve alay etme ve dışlama ve düşmanca yaklaşımın fiziksel güç içermeyen diğer biçimleri (UNICEF 2016) olarak ortaya çıkmaktadır.

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, cinkir@gmail.com

2 Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, fnayir09@gmail.com

Cinsel istismar çocuğun, kendisinin tam olarak kavrayamadığı, onay vermesinin mümkün olmadığını, gelişme düzeyi açısından hazır olmadığı, toplumun yasal düzenlemelerini veya toplumsal tabularını ihlal eden bir cinsel etkinliğe dâhil edilmesidir” (UNICEF, 2016). Başka bir deyişle, cinsel istismar yetişkinlerin cinsel ihtiyaçlarını doyumak ve haz almak amacıyla çocuğu cinsel obje olarak kullanmasıdır. Bu durumda çocuk ve yetişkin arasında güç orantısızlığı vardır ve çocuk söz konusu cinsel eyleme bilinçli bir şekilde rıza göstermeyecek durumdadır (Sanderson, 2010).

Çocuk istismarı olaylarının önlenmesi tüm devletler için öncelikli konular arasındadır. Özellikle uluslararası hukuk kuralları bu konuda devletlere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Uluslararası hukuk kurallarından bağlayıcı olanlarından biri “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”dir. Sözleşme’nin 19. 34. ve 39. maddeleri çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesiyle ilgilidir. Bu maddeler çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi, çocuğun cinsel içerikli gösterilerde kullanılmasının ve cinsel faaliyetlere girişmek için kandırılmasının önlenmesi ve istismar ve ihmale uğrayan çocukların bedensel ve ruhsal sağlığına kavuşması için gerekli önlemlerin alınması konularında taraf devletlere sorumluluklar yüklemektedir. Ulusal hukukta ise çocuğu cinsel istismar suçundan korumak 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu’nun 103. maddesinde düzenlenmiştir. Bu maddeye göre 15 yaşından küçük çocuğa cinsel istismarda bulunan kişi sekiz yıldan on yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede 18 yaşından küçük olanlar çocuk olarak tanımlanmakta; ancak Türk Ceza Kanunu çocuklar arasında 15 yaşını tamamlamış ayrımı yaparak 15 yaş üzerindeki cinsel istismar suçlarını “reşit olmayanla cinsel ilişki” suçu kapsamında değerlendirmektedir (TCK, m.104).

Çocuğun fiziksel istismarına ilişkin olarak da TCK’nın 477. ve 478. maddelerinde düzenlenmeler bulunmaktadır. Buna maddelere göre, bakmakla yükümlü oldukları çocuklara kötü muamelede bulunanlar hapis cezası ile cezalandırılmaktadır. Görüldüğü gibi çocuk istismarına ilişkin uluslararası hukuk kurallarının taraf devletlere yüklediği sorumluluklara paralel olarak ulusal hukuk kurallarında da düzenlemeler yapılmış ve çocuğun cinsel veya fiziksel istismarı durumlarında hapis cezası öngörülmüştür.

Çocuk istismarına ilişkin veriler incelendiğinde son yıllarda bu olaylarda artış olduğu görülmektedir. Adalet Bakanlığı verilerine göre 2006 yılında çocuk istismarına ilişkin açılan dava sayısı 2.414 iken, bu sayı 2016 yılında 15.051’e çıkmıştır. Benzer şekilde 2006 yılında açılan davalara ilişkin 1.607 mahkûmiyet kararı verilirken, 2016 yılında açılan davalara ilişkin verilen mahkûmiyet kararı 12.455 olmuştur. (Adli İstatistikler, 2016). Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) “Güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocuklara” ait verileri incelendiğinde ise

2014 yılında 1377'si erkek, 9718'i kız çocuğu olmak üzere 11095 çocuk cinsel suçlara maruz kalırken; 2016 yılında 1478'i erkek ve 11211'i, kız çocuğu olmak üzere toplam 12689 çocuğun cinsel suçlara maruz kaldığı görülmektedir (www.tuik.gov.tr). İstismara uğrayan çocukların, yetişkinlik dönemlerinde kronik inflamasyon (Bertone-Johnson, Whitcom, Missmer Karlson ve Rich-Edwards, 2012; Danese ve ark., 2009), astım (Coogan ve ark., 2013.), madde bağımlılığı (Banducci, Hoffman, Lejuez ve Koenen, 2014), depresyon (Chapman ve ark., 2004), intihar davranışı (Dube ve ark., 2001) ve travma sonrası stres bozukluğu (Frans, Rimmo, Aberg ve Fredrikson, 2005) dahil olmak üzere fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları ile karşılaşma olasılıkları daha yüksektir.

Görüldüğü gibi çocuk istismarına ilişkin olarak açılan dava sayısı son on yılda yaklaşık yedi kat artarken buna paralel olarak verilen mahkûmiyet kararı da aynı oranda artmıştır. Benzer şekilde son iki yılda cinsel suçlara maruz kalan çocuk sayısında da artış olmuştur. Belirtilen veriler detaylı olmadığı için sadece genel bilgiler elde edilebilirken, istismar olayına ilişkin olarak mağdurun ve istismarcının demografik özelliklerine ilişkin istatistiki bilgilere ulaşılamamaktadır. Bununla birlikte veriler genelde cinsel istismarla ilgilidir. Bununla birlikte duygusal ve fiziksel istismara ilişkin istatistikler de yeterli değildir. Bu noktada medyaya yansıyan çocuk istismarı olayları, bir başka veri kaynağını oluşturmaktadır. Toplumun olayları genellikle medya yoluyla öğrendiği düşünüldüğünde, medyanın toplum üzerinde bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle çocuk istismarı olaylarının medyada yer alması toplumun bu konuda bilgi edinmesine ve olayları duymasına yardımcı olmaktadır. Ancak, bazı medya kuruluşlarında bu haberlere yer verilirken; bazı medya kuruluşları olayları görmezden gelmekte ya da olayları daha basitleştirerek yer vermektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı gazetelere yansıyan çocuk istismarı haberleri doğrultusunda Türkiye'deki çocuk istismarı durumu hakkında genel bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocuk istismarına ilişkin haberlerin gazetelere göre dağılımı nasıldır?
2. Çocuk istismarına ilişkin haberler mağdurun cinsiyeti ve yaşı, istismarcının cinsiyeti ve yaşı, istismarcının mağdura yakınlığı ve istismarın yeri değişkenlerine göre nasıldır?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında duruma ilişkin faktörler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da çocuk istismarı olaylarında mağdura, istismarcıya ve istismara ilişkin haberlerin medyada yer alış biçimine ilişkin bilgi elde etmek üzere durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çocuk istismarına ilişkin 01 Nisan 2017- 30 Eylül 2017 tarihleri arasında (6 aylık süre) Hürriyet, Sabah, Sözcü, Türkiye, Yeni Şafak, Diriliş Postası, Yeni Çağ ve Cumhuriyet gazetelerinin internet sayfalarında yer alan çocuk istismarı haberleri incelenmiştir. Gazeteler seçilirken belirlenen dönemdeki tirajları göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre gazetelerden ilk üçünün tirajı 200.000'in üzerinde, diğer ikisinin tirajı 100.000 - 200.000 arası ve son üç gazetenin tirajı ise 100.000'in altındadır (<http://www.gazeteciler.com/tirajlar>). Haberler incelenirken ilgili gazetelerin internet sitelerindeki arama sayfalarına "çocuk istismarı", "çocuk tacizi", "çocuk tecavüzü", "çocuk şiddeti" ve "çocuk dayaağı" ifadeleri yazılarak çıkan haberler tek tek incelenmiş ve çocuk istismarı ile ilgili olan haberler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde bir konunun resmedilmesi ve açıklanması amaçlanmaktadır (Ekiz, 2013). Buna göre gazetelerde yer alan çocuk istismarı olayları mağdurun cinsiyeti ve yaşı ile istismarcının cinsiyeti, yaşı, mağdura yakınlık derecesi, mesleği ve medeni durumu ve istismarın gerçekleştiği yer çerçevesinde ele alınmıştır.

Bulgular

Çocuk istismarı ile ilgili Hürriyet, Sabah, Sözcü, Yeni Şafak, Diriliş Postası, Yeni Çağ, Türkiye, Yeni Şafak, Türkiye ve Cumhuriyet gazetelerinin internet sayfalarında yer alan haberlerin gazetelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocuk İstismarı Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Gazeteler	Fiziksel İstismar	Duygusal İstismar	Cinsel İstismar	Toplam
Sabah	-	-	-	-
Hürriyet	9	-	48	57
Sözcü	9	-	15	24
Yeni Şafak	-	-	-	-
Diriliş Postası	-	-	-	-
Yeni Çağ	-	-	1	1
Türkiye	-	-	1	1
Cumhuriyet	10	-	22	32
Toplam	28	-	87	115

Tablo 1’de görüldüğü gibi 01 Nisan - 30 Eylül 2017 tarihleri arasında çocuk istismarına ilişkin olarak en çok haberi (57) Hürriyet gazetesi yapmış, bunu 32 haberle Cumhuriyet ve 24 haberle Sözcü gazetesi takip etmiştir. Yeni Çağ ve Türkiye gazetesinde bir haber yer alırken, Sabah, Yeni Şafak ve Diriliş Postası gazetelerinde çocuk istismarına ilişkin bir habere rastlanılmamıştır. Yapılan haberler incelendiğinde çocukların cinsel istismarına ilişkin haberlerin daha fazla yer aldığı görülmektedir (n=87). Hürriyet gazetesinde yapılan haberlerin 9’u (%15.5) fiziksel istismar ile ilgiliyken; 49’u (%84.5) cinsel istismarla ilgilidir. Benzer şekilde Sözcü gazetesinde yapılan haberlerin 9’u (%37.5) ve Cumhuriyet gazetesinde yapılan haberlerin 10’u (%31.3) fiziksel istismarla ilgiliyken; Sözcü gazetesinde yapılan haberlerin 15’i (% 62.5) ve Cumhuriyet gazetesinde yapılan haberlerin 22’si (% 68.7) cinsel istismarla ilgilidir. Yeni Çağ ve Türkiye gazetelerinde cinsel istismarla ilgili sadece bir haber yapılmıştır.

Belirlenen gazetelerde cinsel istismara ilişkin haberlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsel İstismara İlişkin Haberler

No	Mağdurun		İstismarcının		İstismarcının Mağdura Yakınlığı	İstismarın Yeri
	Cinsiyeti	Yaşı	Cinsiyeti	Yaşı		
1	K	14	E	-	Yabancı	-
2	K	14	E	22	Yabancı	Sosyal Medya
3	E	13	E	33	Yabancı	Sosyal Medya
4	K	8	E	43	Yabancı	Ormanlık Alan

5	E	17	E	19	Yabancı	Sosyal Medya Ark. ile Buluşmada
6	E	12	E	44	Yabancı	İstismarcının Evi
7	K	12	E	40	Yabancı	İstismarcının İş Yeri
8	K	9	E	36	Yabancı	Park
9	K	12	E	52	Yabancı	İstismarcının İş Yeri
10	E	11	E	23	Yabancı	Park
11	K	14	E	38	Yabancı	-
12	K	15	E	32	Yabancı	İstismarcının Evi
13	K	16	E	-	Yabancı	İstismarcının Evi
14	K	16	K,E	17,42	Yabancı	-
15	K	11	E	16	Yabancı	Sosyal medya
16	K	-	E	-	Yabancı	Market
17	K	7	E	16	Komşu	İstismarcının Evi
18	K	9	E	46	Komşu	Sokak
19	E	11	E	19	Komşu	-
20	E	10	E	26	Komşu	Terk Edilmiş Bina
21	K	13	E	37	Komşu	-
22	K	4	E	-	Komşu	Asansör
23	K	15	E	56	Akraba	-
24	K	13	E	20	Akraba	Cami Bahçesi
25	K	14	3E	-	Üvey Baba, Üvey Kardeş, Dayısının Oğlu	-
26	K	15	E	70	Dedesesi	İstismarcının Evi
27	K	13	E	32	Akraba	İstismarcının evi
28	K	13	E	25	Abisi	Ev
29	K	12	2E	23,46	Kocası, Kayın-pederi	Ev
30	2K, 5E	5-14	E	34	Yeğen, Komşu	-
31	K	17	E	26	Erkek Arkadaşı	İstismarcının Evi
32	K	16	E	25	Erkek Arkadaşı	Ormanlık Alan
33	K	13	E	20	Arkadaş (Sosyal Medya)	İstismarcının Evi
34	K	14	E	23	Arkadaşı	Pastane
35	K	14	E	18	Arkadaş	Boş Bina
36	E	16	E	44	Öğretmeni	İstismarcının Evi

37	E	15	E	38	Öğretmen	Verilmemiş
38	9E	9-13	E	-	Yardımcı Öğrt.	Kur'an Kursu
39	K	9	E	-	Öğretmen	Okul
40	K	10	E	36	Öğretmen	Okul
41	E	11-12	E	16-17	Belletmen	Yatılı Kur'an Kursu
42	-	11	E	-	Öğretmen	Kur'an Kursu
43	E	10	E	20	Yurt Görevlisi	Özel Erkek Yurdu
44	K	15	E	33	Güvenlik Gör.	Sokak
45	K		E		İmam	Kur'an Kursu
46	K	8	E	21	Jandarma	Askeri Misafirhane
47	K	12	E	34	Annesinin Sevgilisi	Ormanlık Alan
48	K	4	E	-	Üvey Baba	Ev
49	K	13	E	-	Annesinin Arkadaşı	-
50	K	-	E	34	Kırtasiyeci	İş Yeri
51	2K	14	3E	-	Hizmetli	Çocuk Yuvası
52	K	17	E	-	Temizlik Görevlisi	Yetiştirme Yurdu
53	K	6	E	-	Öğrenci velisi	Okul
54	2K	7,10	E	55	İşveren	İstismarcının Evi
55	E	15	E	29	İşveren	Ormanlık Alan
56	K	11	E	-	-	Sokak
57	-	-	E	-	-	Okul

Tablo 2 incelendiğinde mağdurun cinsiyetinin genelde kız olduğu ve yaşlarının 4 ile 17 arasında değiştiği görülmektedir. Bir gazete haberinde mağdurun cinsiyeti bilgisine yer verilmezken, üç gazete haberinde mağdurun yaşına ilişkin bir bilgi verilmemiştir. İstismarcının cinsiyeti genelde erkektir ve yaşı 17 ile 56 arasında değişmektedir. 12 gazete haberinde mağdurun yaşına ilişkin bir bilgi verilmemiştir. İstismarcının mağdura yakınlığı incelendiğinde 16'sının yabancı olduğu diğerlerinin ise mağdurun akrabası (ağabeyi, dedesi, kayınpederi vb.), komşusu veya bir şekilde mağdurun yakın çevresinde yer alan bir tanıdığı (annesinin sevgilisi, arkadaşı, öğretmeni, vb.) olduğu görülmektedir. İki gazete haberinde ise istismarcının mağdura yakınlığına ilişkin bilgi verilmemiştir. İstismarın yeri incelendiğinde en fazla istismarın evde gerçekleştiği; bunu sırasıyla okul, Kur'an Kursu, çocuk yuvası veya öğrenci yurdu gibi devlet kurumlarının takip ettiği ve daha sonra istismarın dışarıda (sokak, park, ormanlık alan, vb.) gerçekleştiği gö-

rülmektedir. Ayrıca, iki haberde cinsel istismarın sosyal medyada gerçekleştiği görülmektedir. On gazete haberinde ise istismarın yerine ilişkin bilgi verilmemiştir.

Belirlenen gazetelerde fiziksel istismara ilişkin yer alan haberlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Fiziksel İstismara İlişkin Haberler

No	Mağdurun		İstismarcının		İstismarcının Mağ- dura Yakınlığı	İstismarın Yeri
	Cinsiyeti	Yaşı	Cinsiyeti	Yaşı		
1	K	16	E	-	Yabancı	-
2	K	5	E	27	Baba	Ev
3	K	5	E	-	Baba	Ev
4	E	12	E	30	Yabancı	Sokak
5	-	5	E	-	Akraba	Bahçe
6	K	3	K	26	Üvey anne	Ev
7	K	3	E,K	-	Kreş sahipleri	Kreş
8	E	13	K	-	Üvey anne	-
9	E	2	E	-	Akraba	Ev
10	-	9 aylık	K	38	Bakıcı	Ev
11	K	40 günlük	K	-	Annesi	Denize atma
12	-	5	K	-	Bakıcı anne	Anaokulu
13	E	5	-	-	-	Sokak
14	E	13	K	-	Üvey anne	Ev
15	E	1	E	29	Baba	Ev
16	-	1	K	-	Bakıcı	Kreş
17	E		E	-	İnfaz koruma me- muru	Cezaevi
18	E	10	E	-	Annesinin sevgilisi	Ormanlık alan
19	-	7	-	-	Öğretmeni	Okul

Tablo 3 incelendiğinde 01 Nisan -30 Eylül 2017 tarihleri arasında çocuğun fiziksel istismarına ilişkin 19 haber olduğu görülmektedir. Söz konusu haberlerde mağdurun cinsiyetine ilişkin olarak 14 gazete haberinde mağdurun cinsiyetine yer verildiği ve istismara uğrayan çocukların cinsiyetlerinin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Beş gazete haberinde ise mağdurun cinsiyetine ilişkin bilgi verilmemiştir. Fiziksel istismara uğrayan çocukların yaşları 1 ile 16 arasında değişmektedir. İki haberde ise daha bir yaşını doldurmamış bebeklerin bile fiziksel istismara uğradığı görülmektedir. İncelenen haberlere göre istismarcının cinsiyeti genelde erkektir. Sadece bir haberde istismarcının cinsiyetine ilişkin bilgi veril-

memiştir. İstismarcının yaşına ilişkin bilgiler incelendiğinde, istismarcının yaşının verilmediği çok fazla haberin olduğu görülmektedir. İstismarcının mağdura yakınlığı incelendiğinde ise, istismarcının çoğunlukla mağdurun tanıdığı olduğu ve özellikle baba, üvey anne ve bakıcıların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Haberler incelendiğinde fiziksel istismarın yerinin genelde ev olduğu ve kreş ve anaokulu gibi kurumlarda da fiziksel istismarın gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 01 Nisan -30 Eylül 2017 tarihleri arasında Hürriyet, Sabah, Sözcü, Türkiye, Yeni Şafak, Diriliş Postası, Yeni Çağ ve Cumhuriyet gazetelerinin internet sayfalarında yer alan çocuk istismarı ile ilgili haberler ele alınmıştır. Araştırmada öncelikle belirlenen gazetelerde yer alan çocuk istismarı haberlerinin sayısı incelenmiştir. Buna göre çocuk istismarına ilişkin en fazla haber ana akım medya olarak bilinen Hürriyet gazetesinin internet sayfasında yer almıştır. Bunu sırasıyla Cumhuriyet ve Sözcü gazetesi izlerken, Türkiye ve Yeni Çağ gazetesinde sadece bir haber yer almıştır. Sabah, Diriliş Postası ve Yeni Şafak gazetelerinin internet sayfalarında ise çocuk istismarına ilişkin herhangi bir habere rastlanılmamıştır. Benzer şekilde Doğrucan ve Yıldırım (2011) da araştırmalarında çocuk istismarına ilişkin en az haberin Yeni Şafak gazetesinde yer aldığını ortaya koymuşlardır. Yeni Şafak gazetesi muhafazakar yapısıyla bilinen bir gazetedir. Bu nedenle çocuk istismarı olaylarını görmezden geliyor olabilir. Ancak aynı araştırmada çocuk istismarına ilişkin en fazla haberin Sabah gazetesinde yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak Sabah gazetesinin 2013 yılında el değiştirmesinin (www.milligazete.com.tr) etkili olduğu söylenebilir.

Gazetelerde yer alan haberler istismar türüne göre incelendiğinde, haberlerin çoğunluğunun cinsel istismarla ilgili olduğu ve fiziksel istismarla ilgili haberlere daha az yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Doğrucan ve Yıldırım(2011) da cinsel istismar haberlerinin diğer istismar türlerinden daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak Terzi ve Özbay (2014) yaptıkları araştırmada fiziksel istismara ilişkin haberlerin daha fazla olduğunu saptamış ve bu araştırma bulgularına paralel olarak mağdurun cinsiyet farklılıklarının çok fazla olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu ise duygusal istismarla ilgilidir. Gazetelerde duygusal istismarla ilgili hiçbir habere yer verilmemiştir. Duygusal istismarın gazete haberlerinde yer almamasının nedeni olarak duygusal istismarın fark edilmesinin zor olması (Depanfilis, 2006) ve çocuğun duygusal istismarına ilişkin açık bir yaptırımın olmaması ileri sürülebilir.

Cinsel istismara ilişkin haberler incelendiğinde en fazla kız çocuklarının istismara uğradığı görülmektedir. Doğrucan ve Yıldırım (2011) ve Terzi ve Özbay da

(2014) araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmıştır. Mağdurun yaş aralığı 4 ile 17 arasında değişmekte ve çoğunlukla 12-15 yaş arasında cinsel istismara uğramaktadır. Buna göre cinsel istismara en fazla ergenlik dönemindeki kız çocuklarının uğradığı söylenebilir. Haberlere konu olan olaylarda istismarcılar genelde erkektir ve yaşları 17 ile 56 arasında değişmektedir. İstismarcı genelde mağdurun akrabası, komşusu veya bir şekilde çevreden tanıdığı biridir. İstismarın genelde evde gerçekleştiği görölmektedir. Bu bulgulara göre göre cinsel istismarın en fazla çocuğun güvendiği kişiler tarafından çocuğun kendini en güvende hissettiği yerde (evde) gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Araştırmada istismarın yeri ile ilgili ortaya çıkan bir başka bulgu okul, Kur'an Kursu, çocuk yuvası veya öğrenci yurdu gibi devlet kurumlarında cinsel istismar olaylarının göröldüğü gerçeğidir. Devlet koruması ve denetiminde olan bu kurumlarda bu tür olayların olması oldukça düşünürücüdür. Bununla birlikte iki olayda olsa istismarın sosyal medyada gerçekleşmesi sosyal medyanın yarattığı tehlikelere dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Fiziksel istismara ilişkin haberler incelendiğinde mağdurun cinsiyetinin bir fark oluşturmadığı ve istismarın genelde aile bireyleri tarafından gerçekleştirildiği görölmektedir. Terzi ve Özbay (2014) da araştırmalarında benzer bir bulguya ulaşmıştır. Mağdurun yaşı incelendiğinde yaş aralığının 1 ile 16 yaş arasında değiştiği ve genelde 0-7 yaş arasında daha fazla göröldüğü saptanmıştır. Taner ve Gökler'e (2004) göre de fiziksel istismar en fazla dört-sekiz yaş aralığında gerçekleşmektedir. İstismarın genelde evde gerçekleştiği görölmektedir.

Çocuk istismarı ile ilgili toplumun bilinçlenmesi bu tür olayları engellemek için önem taşımaktadır. Çünkü çocuk istismarı sadece mağdur çocuğu etkileyen bir olay değil, gelecek kuşakları da etkileyen bir olaydır. Çocuklukta istismara uğrayan mağdurlar, yetişkinlik dönemlerinde yakınları ve eşleri tarafından yüksek oranlarda yeniden mağdur olma riski altındadırlar (Bensley, Van Eenwyk ve WynkoopSimmons, 2003; Coid ve ark., 2001; Schaaf ve McCanne, 1998) ve onların çocukları da istismara uğrama riski altındadır (Berlin, Appleyard ve Dodge, 2011; Madigan ve ark., 2014; Milan, Lewis, Ethier, Kershaw ve Ickovics, 2004; Plant, Barker, Waters, Pawlby, ve Pariante, 2013).

Sonuç olarak gelecek kuşakların istismar edilmesini önlemek için yüksek riskli ailelere ve kişilere müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çocuk istismarına ilişkin detaylı veri toplanması gerekli önemlerin alınması müdahale süreçlerine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Adli İstatistikler (2016). www.adlisicil.adalet.gov.tr, İndirme Tarihi: 15.10.2017.
- Banducci,A.N.,Hoffman,E.M., Lejuez,C.W. ve Koenen, K.C. (2014). The impact of childhood abuse on inpatient substanceusers: Specific links with risky sex, aggression, and emotion dys regulation. *Child Abuse&Neglect*, 38, 5, 928-938.
- Bensley, L., Van Eenwyk,J. ve WynkoopSimmons, K. (2003). Childhood family violence history and women's risk forintimate partner violence and poorhealth. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(1), 38-44.
- Berlin, L.J.,Appleyard,K. ve Dodge, K.A. (2011). Intergenerationa lcontinuity in child maltreatment: mediating mechanisms and implications for prevention. *Child Development*, 82, 1, 162-176.
- Bertone-Johnson E.R.,Whitcomb, B,W.,Missmer, S.A.,Karlson, E.W. ve Rich-Edwards, J.W. (2012). Inflammation and early-life abuse in women. *American Journal of Preventive Medicine*, 43, 6, 611-620.
- Chapman, D. P.,Whitfield, C. L., Felitti,V.J., Dube,S.R., Edwards,V.J. ve Anda, R.F. (2004). Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 82, 2, 217-225.
- Coid, J.,Petrukevitch, A., Feder, G., Chung, W., Richardson, J. ve Moorey, S. (2001).Relation between childhood sexual and physical abuse and risk of revictimisation in women: A cross-sectionalsurvey. *Lancet*, 358 (9280), 450-454.
- Coogan, P.F,Wise, L.A., O'Connor, G.T., Brown, T.A., Palmer, J.R., ve Rosenberg, L. (2013). Abuse during childhood and adolescence and risk of adult-onset asthma in African American women. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 131,4,1058-1063.
- Danese, A., Moffitt, T.E., Harrington, H., Milne, G.J., Polanczyk, G., Pariante, C.M., ve Caspi, A. (2009). Adverse childhood experiences and adult risk factors for age-related disease: Depression, inflammation, and clustering of metabolic risk markers. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163, 12, 1135-1143, 10.1001/archpediatrics.2009.214
- Depanfilis, D. (2006). *Child neglect: a guide for prevention, assessment and intervention*. Child Abuse and Neglect User Manual Series, Washington DC: Child Welfare Information Gateway.
- Doğrucan, A. ve Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismarı haberlerinin incelenmesi: (Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman Gazeteleri Örneğinde), *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 2,188-207
- Dube, S.R., Anda, R.F, Felitti, V.J., Chapman, D.P., Williamson, D.F, Giles, W.H. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: Findings from the Adverse Childhood Experiences Study. *JAMA*, 286, 24, 3089-3096
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frans, O., Rimmo, P.A. , Aberg, L. ve Fredrikson, M. (2005). Trauma exposure and post-traumatic stress disorder in the general population. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 111, 4, 291-299, 10.1111/j.1600-0447.2004.00463.x

- <http://www.gazeteciler.com/tirajlar>, İndirme Tarihi: 15.10.2017.
- Karaman, Y. (1993). İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Madigan, S., Wade, M., Plamondon, A., Vaillancourt, K., Jenkins, J.M., Shouldice, M. ve Benoit, D. (2014). Course of depression and anxiety symptoms during the transition to parenthood for female adolescents with histories of victimization. *Child Abuse & Neglect*, 38, 7, 1160-1170.
- Milan, S., Lewis, J., Ethier, K., Kershaw, T. ve Ickovics, J.R. (2004). The impact of physical maltreatment history on the adolescent mother-infant relationship: Mediating and moderating effects during the transition to early parenthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 3, 249-261
- Plant, D.T., Barker, E.D., Waters, C.S., Pawlby, S. ve Pariante, C.M. (2013). Intergenerational transmission of maltreatment and psychopathology: The role of antenatal depression. *Psychological Medicine*, 43, 3, 519-528.
- Polat, O. (2001). Çocuk ve şiddet, İstanbul: Der Yayınları
- Sanderson, C. (2010). *Anne baba ve öğretmenler için çocuğun cinsel eğitimi ve tacizden korunma rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Schaaf, K.K., ve McCanne, T.R. (1998). Relationship of childhood sexual, physical, and combined sexual and physical abuse to adult victimization and posttraumatic stress disorder. *Child Abuse & Neglect*, 22, 11, 1119-113
- Stoltenborgh, M.J. Bakermans-Kranenburg, M.H. van Ijzendoorn, L.R. Alink (2013). Cultural-geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology: Journal International De Psychologie*, 48, 2, 81-94.
- Taner, Y., ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Terzi, S, ve Özbay, Y. (2014). Çocuk istismarı ile ilgili gazete haberlerinin istismarın türü, istismarcı ile mağdurun cinsiyeti ve bağlam açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 126-133.
- UNICEF, (2016). Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz, Dünya Sağlık Örgütü Yayınları
- World Health Organization. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention geneva*. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>, İndirme Tarihi: 20 Ekim 2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Zeytinoğlu, S. (1991). Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışanların Türkiye`de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri, *Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi*, Ankara: Gözde Repro Ofset.
- www.tuik.gov.tr, Güvenlik Birimine Getirilen Çocuklar, 2014, İndirme Tarihi: 15.10.2017.
- www.tuik.gov.tr, Güvenlik Birimine Getirilen Çocuklar, 2016, İndirme Tarihi: 15.10.2017.
- www.milligazete.com.tr, İndirme Tarihi: 04.01.2018.

ÇOK SATILAN ÇOCUK EDEBİYATI KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARI ÜZERİNE BİR ÇÖZÜMLEME

Canan ASLAN¹

Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU²

Giriş

Çocuğun yüksek yararı kavramıyla ilgili en önemli adımlardan biri 1989 yılında Birleşmiş Milletler oturumunda kabul edilen uluslararası nitelikli Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)'dir. Şirin'e göre (2011, 13) ÇHS'nin çocuğun öncelikli yüksek yararı temelinde yaşama ve sağlığını koruma, gelişme ve yeteneklerini geliştirme, korunma, bakılma ve çocuğun görüşünün alınması ölçütleri yanında çocuğa karşı her tür ayrımcılığın önlenmesi ilkesi çerçevesinde de yorumlanması olasıdır. Çocukların kendi yeteneklerini tam anlamda özgürce geliştirmeleri anlayışına dayanan ÇHS'de çocukların "yaşamsal", "gelişimsel", "korunma" ve "katılım" hakları 54 maddede düzenlenmiştir. Ayrıca sözleşme, hükümleri ile çocukta sorumlu olan tüm yetişkinlere ödevler yüklemektedir. Çocuklara hakları ve sorumlulukları konusundaki temel ve önemli bilgileri verebilmenin, çocuk haklarını yaşama geçirebilmenin ve çocukların başkalarının haklarına saygı duyan insanlar olarak yetiştirilebilmelerinin en doğru ve etkili yolu çocuk hakları konusunda verecek olan eğittir.

Çocuk Hakları Eğitiminin Yararı ve Gerekliliği

Çocuk hakları eğitimi, haklar ve korunma yolları konusundaki bilgilerin öğrenilmesini, bunların tutum ve davranışlara dönüştürülmesini kapsayan ve insan haklarının da koşulunu oluşturan bir insan hakkıdır; çünkü çocuk, insan haklarına oranla çocuk haklarını kendi yaşamı ile daha kolay ilintilendirebilir. Bu nedenle, çocuk için insan hakları eğitimi çocuk haklarıyla başlamalıdır. Çocuk hakları eğitimi, insan hakları eğitiminin temelidir (Akyüz, 2016, 13,14, 602).

Çocuk hakları eğitimi almayan çocuklar hak ve sorumluluğun birbirinden ayrılmaz niteliğini anlayamaz, hak sahibi olmayı istedikleri her şeyi yapabilecekleri biçiminde algırlar. Çocuk hakları eğitimi, gelişmiş bir yurttaşlık bilincine sahip olmak bakımından da çok önemli ve etkilidir (Uluç, 2008, 68). Çocukların demokratik değerleri anlama ve uygulamalarının en etkili aracıdır; çocukların ihmal ve istismardan korunmalarında da önleyici rol oynar. Çocuklarda, kendile-

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, caslan@ankara.edu.tr

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, bilgenurdogan@hotmail.com

riyle aynı olanaklara sahip olmayan diğer gruplarla dayanışma duygusunu geliştirir, günlük ilişkilerde eşitlik ilkesinin gözetilmesini sağlar. Demokrasinin temel değerleri olan insan haklarına saygı, hoşgörü, barış, özgürlük ve eşitlik ortamı içinde yetişen çocuk, bu değerleri gelecek kuşaklara da aktarır. Çocuklar bu eğitimle demokratik sistem içindeki rollerinin bilincine varırlar. Bireyin kendini geliştirebilmesi, yaşadığı çevreyi ve toplumu kavrayabilmesi, sorunlarına ilgi duyup çözümüne katılabilmesi, toplumda etkin ve yararlı bir rol oynayabilmesi çocuktan başlayarak haklarını bilmesine, hak ve sorumluluk bilinci edinmesine bağlıdır. Böylece etkin, özgür, sorumlu ve katılımcı yurttaş kimliği kazanan çocuklar toplumda demokrasinin yerleşmesine katkı sağlarlar (Akyüz, 2016, 14-15). Çocuk hakları, çocuk merkezli hakların bilgisini davranışa dönüştürmedikçe var olmaz. Çocuk hakları gerçek yaşam bilgisine ancak eğitimle dönüşebilir (Şirin, 1999, 58).

ÇHS'nin 42. maddesine göre *“Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.”* Çocuklara sahip oldukları hakları öğretimde eğitim ortamlarında kullanılan ders kitaplarından, çocuklara yönelik hazırlanmış filmlerden, dergilerden, bilgilendirici nitelikteki metinlerden yararlanılabilir. İletilerini duyumsatarak verdiklerinden çocuğun gerçekliğine ve yaşına uygun hazırlanmış çocuk edebiyatı yapıtları okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun birçok gelişimine (Aslan, 2007a, 2007b, 2013; Glazer, 2000) katkı sağlamanın yanı sıra çocuklara haklarını duyumsatmada da en uygun ve etkili araçlardandır.

Çocuk Haklarını Duyumsatmada Çocuk Edebiyatı

ÇHS'nin 17. maddesine göre *“Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar.”* Bu amaçla Taraf Devletlerin teşvik ettiği konulardan biri de *“çocuk kitaplarının üretimi ve yayılması”*dir (m. 17/c). Çocuğun gelişim sürecinde önemli bir rol üstlenen yazınsal nitelikli çocuk kitapları, öncelikle çocuğun söz dağarcığını ve böylece anlam evrenini zenginleştirerek çocuğun okuduğunu/dinlediğini eksiksiz anlamasını, kendi duygu ve düşüncelerini doğru ve tam anlatabilmesini, insanı ve yaşamı doğru anlamlandırmasını sağlar. İyi geliştirilmiş olumlu karakterler, kurgudaki inandırıcı olaylar ve estetik dil aracılığıyla çocuğun yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine katkıda bulunur, üst düzey düşünme becerilerini ve kendi kararlarını alabilme sorumluluğunu geliştirir, çocuğun genel kültür düzeyini artırarak birçok konuda bilgilenmesini sağlar, çocuğa haklarını yansıtma ve duyumsatmada da önemli bir rol oynar. Özellikle bu amaçla yazılan, ÇHS'de yer alan çeşitli ilkelerden ilham alınarak çocuğun çeşitli hakları olduğunu sezdiren çeşitli çocuk edebiyatı yapıtları da bulunmaktadır (Serres, 2015).

Çocuk edebiyatı kitaplarında ve ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde çocuk haklarının varlığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan kimi çalışmalar bulunmaktadır. Maltepe'nin (2013) Aytül Akal'ın yazdığı çocuk kitaplarında; Maltepe ve Bayram'ın (2012), Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde; Karaman-Kepeneci'nin (2010), 100 Temel Eser listesindeki öykülerde çocuk haklarına ne düzeyde ve nasıl yer verildiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Karaman-Kepeneci ve Aslan (2013), okulöncesi dönem çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk haklarının sunulmuş düzeyini ortaya koymak amacıyla bir başka çalışma yapmıştır. Çocukların kimi nedenlere bağlı olarak daha çok buluştukları kitapların çocuğa haklarını duyumsatması bağlamında da incelenip değerlendirilmesi özellikle önemlidir. Yapılan araştırmalar sonucunda çok satılan çocuk kitaplarında çocuk haklarının ne düzeyde ve nasıl yansıtıldığını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa çocukların daha sık buluştukları “çok satılan çocuk kitaplarında” çocuk haklarının ne düzeyde ve nasıl yansıtıldığını bilmek önemli ve gereklidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 2017 yılında Türkiye’de çocuk edebiyatı adı altında çok satılan kitapların çocuk haklarını ne düzeyde ve nasıl yansıttığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Aşağıda araştırmanın deseni, araştırmada incelenen kitapların seçim süreci, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiştir. İncelenmek üzere seçilen kitaplarda çocuk haklarının yansıtılıp yansıtılmadığını, yansıtılmışsa nasıl yansıtıldığını çok boyutlu incelemek, verileri ayrıntılı ve bütüncül olarak çözümlenmek amacıyla bu yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” yoluyla toplanmıştır.

Kitapların Seçimi

İncelenecek kitapların belirlenmesinde aşağıda sıralanan üç temel ölçüt temel alınmıştır:

1. Kitapların 2017 yılında en çok satılan kitap listelerinde yer alması,
2. İlkokul dönemindeki çocuklara (6-10 yaş) seslenmesi,
3. Tür olarak öykü ve romanlardan oluşması.

Çok satılan çocuk kitapları kimi internet kitap satış sitelerinde ve yayınevlerinin sitelerinde belli zaman aralıklarında yaş gruplarına ve türlere göre listelenmektedir. Birinci ölçüt olan 2017 yılında en çok satılan kitapların belirlenmesinde “D&R” ile “Idefix Online Kitabevi” adlı kitap satış sitelerindeki listelerden yararlanılmıştır. Bu amaçla ilkököl dönemindeki çocuklara seslenen öykü ve romanlar arasından bu iki sitedeki listelerde ortaklık gösteren 10 kitap incelenmek üzere seçilmiştir. Kitapların 5’i roman, 5’i de öyküdür.

Çizelge 1. İncelenen Kitapların Kimlik Bilgileri

Kitabın Kodu	Kitabın Adı	Yazarın Adı	Yayınevi	Yayın Yılı	Türü
K1	Ay’i Kim Çaldı?	H. Stratton	Yapı Kredi Yayınları	2017	Öykü
K2	Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett, Gary Rubinstein	1001 Çiçek Kitaplar	2017	Öykü
K3	Kitaplardan Korunan Çocuk	Susanna Tamaro	Can Çocuk Yayınları	2016	Roman
K4	Bunun Adı Findel	Andrew Clements	Günüşiği Kitaplığı	2017	Roman
K5	Ekmek Parası	Muzaffer İzgü	Bilgi Yayınevi	1999	Roman
K6	Eyyah Kitap!	Mine Soysal	Günüşiği Kitaplığı	2006	Öykü
K7	Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak	Can Çocuk Yayınları	2004	Öykü
K8	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Yayınları	2017	Öykü
K9	35 Kilo Tembel Teneke	Anna Gavalda	Günüşiği Kitaplığı	2017	Roman
K10	Güneşi Bile Tamir Eden Adam	Behiç Ak	Günüşiği Kitaplığı	2017	Roman

Verilerin Çözümlemesi

Kitapların çözümlenmesinde bir nitel araştırma yöntemi olan “içerik çözümlemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kısaca, içeriğin dizgesel, tarafsız ve sayısal çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Neuendorf, 2002). İçerik çözümlemesinde ilk olarak çözümleme kategorisi ve alt kategoriler belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada çözümleme kategorisi olarak “çocuk hakları” alınmış ve bu kategori kendi içinde ÇHS ile tutarlı olarak; “yaşamsal”, “gelişimsel”, “korunma” ve “katılım” hakları olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kate-

gorilerin bu çalışmada ne anlama geldikleri aşağıda belirtilmiştir (Akyüz, 2016, 4; Karaman-Kepeneci, 2010):

Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, ailesiyle birlikte yaşama, ayrımcılığa uğramama, bir ada sahip olma, nüfusa kaydedilme, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır.

Gelişimsel Haklar: Çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme hakkı, bilgi edinme gibi hakları ile din, vicdan, düşünce özgürlüğüdür.

Korunma Hakları: Çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlara; çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel istismardan korunması hakkı, çocuk işçiliğinin önlenmesi hakkı, silahlı çatışma altındaki çocukların korunması hakkı, yargı sistemindeki çocukların korunması hakkı, madde bağımlılığı ve sığınmacı çocuklar için özel bakıma gereksinim duyan çocukların hakkı örnek olarak verilebilir.

Katılım Hakları: Çocuğun ailede ve toplumda etkin bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bunlara; çocuğun görüşlerini açıklama ve kendini ilgilendiren konularda karara katılım hakkı, düşünce, düşüncelerini ifade etme, dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı örnek olarak verilebilir.

Bağlam birimi olarak tümce seçilmiş ve belirlenen alt kategorilerin her bir tümcede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Çözümlemede bağlam birimi olarak seçilen her bir tümcedeki alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan açık ve örtük anlatımlar ile doğrudan anlamı veren tümceler sayılmıştır. Daha bütüncül bir sonuca ulaşabilmek için kitaplarda, çocuk haklarının hem olumlu hem de olumsuz kullanımları çözümlenmiş; kısaca, her alt kategori kendi içinde çocuk haklarına yer verme bakımından “olumlu” ve “olumsuz” olarak değerlendirilmiştir. Her kitaptaki alt kategorilerin sıklık (frekans) ve yüzde olarak değerleri bulunmuş ve değerlendirmeler bu sayılar üzerinden yapılmıştır. Nitel araştırmalarda kategorilerin oranlarını görselleştirmek geçerliği artıracığından ve bulguları okura bir bütün halinde görme olanağı sağlayacağından bulgular çizelge üzerinde verilmiştir.

Güvenirlilik çalışması için araştırmacılar öncelikle Rubinstein’in “Hiç Hata Yapmayan Kız” ile Tamaro’nun “Kitaplardan Korkan Çocuk” adlı kitaplarında ön deneme çalışmaları yapmış; çocuk haklarını yansıtan tümcelerin hangi alt kategorilere gireceğini uzlaşmaya varana kadar birlikte çözümlemişlerdir. Ardından İzgü’nün “Ekmek Parası” adlı kitabını ayrı ayrı çözümlemiş, kodlama sonucunda araştırmacılar arasındaki görüş birliği %89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada

araştırmacıların kodlamaları arasında yapılan hesaplamalarda %70'in üzerine çıktığından kitapların güvenilir biçimde çözümlendiği söylenebilir (Strauss ve Corbin, 1990).

Bulgular

İncelenen kitaplarda çocuk haklarına yer verilme düzeyi ve bunlara nasıl yer verildiği her bir kitap için ayrı ayrı çözümlenmiş, sonuçlar Çizelge 2'de gösterilmiştir:

Çizelge 2. Çok Satılan Kitaplarda Çocuk Haklarına Yer Verilme Düzeyi ve Niteliği

Kitap No	Çocuk Hakları								Toplam f(%)	
	Yaşamsal		Gelişimsel		Korunma		Katılım		f+	f-
	f+	f-	f+	f-	f+	f-	f+	f-		
K1	3	0	3	0	0	0	0	0	6	0
K2	14	0	13	0	0	0	0	0	27	0
K3	35	4	39	4	4	2	6	7	84	17
K4	36	3	119	17	29	1	36	2	220	23
K5	160	168	78	21	18	354	2	6	258	549
K6	111	26	427	41	72	54	50	64	660	185
K7	37	5	49	1	18	30	2	11	106	47
K8	5	0	9	0	0	0	0	0	14	0
K9	46	10	48	2	22	11	4	6	120	29
K10	1	0	5	1	0	0	15	0	21	1
Toplam f(%)	448 (18.9)	216 (9.1)	790 (33.4)	87 (3.7)	163 (6.9)	452 (19.1)	115 (4.9)	96 (4.0)	1516 (2367)	851

Çizelge 2'ye göre incelenen kitaplarda çocuk haklarını olumlu biçimde duyumsatan anlatımlar (%64.0%) olumsuz anlatımlardan (%36.0) daha fazladır. Kitaplarda en çok çocukların gelişme haklarına ilişkin olumlu ifadeler yer verilmiş (%33.4); bunu sırasıyla, çocukların korunma hakları ile ilgili olumsuz ifadelerin kullanımı (%19.1) ve çocukların yaşamsal hakları ile ilgili olumlu ifadelerin kullanımı (%18.9) izlemiştir. Ardından sırasıyla, çocukların yaşamsal hakları ile ilgili olumsuz (%9.1), korunma hakları ile ilgili olumlu (% 6.9), katılım hakları ile ilgili olumlu (%4.9), katılım hakları ile ilgili olumsuz (%4.0) ve gelişme hakları ile ilgili olumsuz (%3.7) ifadeler yer verildiği görülmüştür.

İncelenen Kitaplarda Çocukların Yaşamsal Hakları

Kitaplarda yaşamsal haklara yer verme oranı %28.0 (%18.9 olumlu, %9.1 olumsuz)'dır. Yaşamsal haklar ile ilgili olumlu anlatımlara en fazla K5, K6, K9, K7, K4 ve K3 kodlu kitaplarda yer verilmiştir. Aşağıda, yaşamsal hakların olumlu ve olumsuz kullanımlarına ilişkin örnekler sunulmuştur:

Olumlu Kullanımlar

- *Berk çok şanslı bir çocuk. Çatı katındaki odasında, göğe bakan bir penceresi var. Yatağına yattığı zaman gökyüzünü seyredebiliyor. (K1, 1)*
- *O gün akşama doğru annesi kapının arkasından tatlı bir sesle konuşarak doğum günü pastasının mumlarını söndürmesi için onu (Leopoldo) kandırmaya uğraşmıştı. (K3, 10)*
- *Ama doktordan geldiğimiz gece ne anam uyudu ne de babam. Terleyen vücuduma havlunun birini koydu, birini kaldırdı anacığım. Babam da iki de bir eğildi eğildi soluğumu dinledi. (K5, 15-16)*

Olumsuz Kullanımlar

- *Ah, şu ayakkabılara sahip olmayı ne çok istiyordu! Onların bir çiftini ayaklarında görebilmek için neler vermezdi. (K3, 22)*
- *Oysaki delinen gökyüzü değil, bizim çerden çöpten evimizdi. Yağmur tepemizden vurdukça, o çinkolar bangır bangır bağıryorlardı. Artık elimizde balmumu, elimizde çöp, neresi akıyorsa oraya mum tikiyor, çöp tepiyor-duk. (K5, 88)*
- *Mağaza müdürüdür annem. Ne tatili ne hafta sonu var, hep çalışır. Öyle az zaman geçirebiliyoruz ki birlikte. ... Annem gelene kadar zaman geçmek bilmiyor bazen. Bir şeyler oluyor okulda, anlatmak istiyorum ona ama nerede? Babamsa hiç dinlemez. (K6, 113-114)*

İncelenen Kitaplarda Çocukların Gelişimsel Hakları

İncelenen kitaplarda, en çok çocuğun gelişimsel haklarına yer verilmiştir (%37.1). Bunun büyük bir bölümü olumlu ifadelerden (%33.4) oluşmaktadır. Gelişimsel hakları ile ilgili olumlu anlatımlara en fazla K4, K5, K6, K7 ve K9'da yer verilmiştir. Aşağıda gelişimsel hakların olumlu ve olumsuz kullanımlarına ilişkin anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

Olumlu Kullanımlar

- *Sonra Betül ve Kaan oynadılar, oynadılar, oynadılar. Ardından Betül dışarı çıktı ve parkta paten kayan Mine ile Sera'yı buldu. Birlikte çok düştüler ve çok güldüler!* (K2, 29-30)
- *Pek çok sınıf arkadaşı hafta sonları anne babasıyla kırlara gidiyordu...* (K3, 8)
- *Evimizde büyük bir kitaplık var... Annemle babam birtakım kitaplar taşıyıp duruyorlar bana. Her alışveriş turundan benim için "seçtikleri" kitaplarla dönerler eve."* (K6, 32-33)

Olumsuz Kullanımlar

- *... ama o hiç (anne babasıyla kırlara) gitmemişti.* (K3, 8)
- *Çocuklar pazar günleri bile çalıştıklarından şöyle söylerler: Oysaki bilye oynayacak ne onun zamanı vardı ne de benim.* (K5, 113)
- *Sekiz yaşında yazdırmış babam beni okula. Geç vermesinin nedeni işine yaramam. ... Bizim gibi çulsuzların ortayı bitirmesi bile iş. Üniversiteyi kim kaybetmiş ki biz bulalım? Dersanesi, sınavı; hadi bir kaza oldu da girdin; defteri, kitabı mümkün değil!* (K6, 116)

İncelenen Kitaplarda Çocukların Korunma Hakları

Kitaplarda korunma haklarına yer verme oranı % 26.0 (%6.9 olumlu, %19.1 olumsuz)'dır. Korunma hakkı ile ilgili olumsuz ifadelere en çok K5, K6 ve K7'de yer verilmiştir. Kitaplardaki korunma haklarıyla ilgili örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Olumlu Kullanımlar

- *(Anneleri) "Ne vardı yani bu çocukları böyle umutlandıracak? Haydi, oğlum, haydi, zaten kırık bir şeydi, büyür kendinize yepyenisini, pırıl pırılını alırsınız."* dedi. (K5, 103)
- *Tamam, eskiden vurdulu kırdılı oyunlar da oynuyordum. Ama annem beni ikna etti. O her zaman "Şiddet haksızların ve cahillerin yöntemidir. Haklı ve okumuş insan aklıyla yaşar." der. Annem buna inandığı için artık savaşı, dövüşlü oyunlar oynamıyorum.* (K6, 24-25)

- *Babamı dinlemek harikadır. Akıl verir ama hiç baskı yapmaz. Üzülmemem ya da boşa zaman kaybetmemem için yol gösterir yalnızca.* (K6, 89)

Olumsuz Kullanımlar

- *Oysaki Müdür Bey, müfettişin üzerindeki kahve lekelerini göstererek bana kızırıyordu... Sonra bana döndü: "Haydi çık dışarı... Sana çık demedim mi ben?"* (K5, 33-34)
- *O an çalışmaya karar verdim ama kararımı ancak yazın uygulayabildim. İkinci gün iki kardeş birden gezmeye başladık. Galiba sokağın birinde fazla bağırılmış olacağız ki kapının biri hızla açıldı, don gömlek bir adam hışımla üzerimize geldi, bir tokat ağabeyime, bir tokat bana vurdu, şeker kesekâğdımı da aldı yere çarptı,... bağırıldı.* (K5, 43-44)
- *On beşinde everdiler zaten (ablamı). Şimdi bir oğlu, iki kızı var. Babam ablamı everirken on beş bin lira başlık parası, iki de davar aldıydı.* (K6, 27)

İncelenen Kitaplarda Çocukların Katılım Hakları

Kitaplarda en az katılım haklarına (%8.9) yer verildiği görülmüştür (%4.9 olumlu, %4.0 olumsuz). Katılım hakları ile ilgili olumlu anlatımlara en çok K4, K6 ve K10'da yer verilmiştir. Katılım haklarının olumlu ve olumsuz kullanımlarına ilişkin örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Olumlu Kullanımlar

- *(Çocukların "findel" sözcüğü ile ilgili kararlarına yer verilen gazete yazısından) Herkes konuşma özgürlüğünü ve eğitim kurallarının sorgulanmasını dâhiyane biçimde gündeme getiren bu planın Nick Allen'in eseri olduğu konusunda fikir birliğinde. ... Lincoln İlkokulu'ndaki çocuklar findellerini çok seviyorlar ve bu sözcük savaşında kimsenin geri adım atmaya niyeti yok.* (K4, 76)
- *(Anne, baba ve çocuklarla) Kitaplık projesi hep birlikte tartışıldı, kararlar alındı ve yapıldı.* (K6, 32)
- *Babam hep hoşgörülüdür. Ne yapsam, ne desem, niye öyle dedim, neden öyle yaptım diye önce bana sorar.* (K6, 89)

Olumsuz Kullanımlar

- *O günden sonra kitap korkusu hastalığımı yenmek için anne ve babası önemli kararlar almaya başlamışlardı. Televizyon, kara bir çöp torbasına sarılmış, bir zincirler sıkı sıkıya bağlanmış, bu da yetmezmiş gibi ucuna bir asma kilit takılmıştı. (K3, 12)*
- *Benim neyi istediğim, neyi sevdiğim önemli değil. Onlar için önemli olan, benim mutlaka yapmam gerekenler. Okumam gerekenler, giymem gerekenler, gülümsemem gerekenler, yanlarına çıkmam gerekenler, görüşmem gerekenler. Hiçbir konuda görüşümü sormadan, benim adıma her şeyi belirleyip duruyorlar. (K6, 32-33)*
- *(Babam) ... kendime seçtiğim kitabı değiştirtti bana “Bacak kadar kızsın, şimdiden aşk romanları mı okuyacaksın? Ne okunacağını biz biliriz! Ben derim sana, şu uygun, bu uygun değil; alır okursun. İşte o kadar!” (K6, 42)*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda çocuk haklarıyla ilgili olumlu anlatımlara daha fazla yer verilmiş olması, kitapların çocuğa haklarını doğru duyumsatması bağlamında olumlu bir sonuçtur. Kitaplarda, en çok çocuğun gelişimsel haklarına ve özellikle gelişim haklarıyla ilgili olumlu ifadelere yer verilmiştir. Bu sonuç, kurguda yer alan yetişkin karakterlerin gerçek yaşamdaki karakterler gibi çocukların özellikle eğitim, oyun, dinlenme, eğlenme, bilgi edinme gibi haklarına önem vermeleriyle ilişkilendirilebilir. Karaman-Kepeneci (2010) ve Karaman-Kepeneci ile Aslan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmalarda da çocuğun gelişimsel haklarına yer veren anlatımların daha çok olduğu görülmüştür. Bu sonuç, anılan iki çalışmada da belirtildiği üzere, incelenen kitapların çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarına ait olmasıyla, dolayısıyla yazarların çağdaş ailenin çocuğa bakışını, çocuktaki ve çocuk haklarındaki değişimi ve gelişimi doğal olarak yapıtlarına da yansıtmasıyla ilişkilendirilebilir. Gelişimsel hakların olumlu kullanımının en çok yer aldığı kitaplar “Eyvah Kitap” ve “Bunun Adı Findel” adlı kitaplardır. Bunun en önemli nedeni kitaplardaki çocuk karakterlerin “eğitim, bilgi edinme, eğlenme” haklarının aileleri ve öğretmenleri tarafından gözetilmesidir.

Kitaplarda ikinci sırada çocuğun yaşamsal haklarına ilişkin anlatımlar yer almaktadır. Çocukların yaşamsal haklarına ilişkin daha çok olumlu anlatımların olması çocuk karakterlerin birer ailelerinin olmasından, aileleriyle birlikte yaşamalarından, beslenme ve barınma gibi temel gereksinimler konusunda uygun yaşam standartlarına sahip olmalarından, gerektiğinde doktora götürülüp tıbbi bakım görme olanaklarının olmasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun yaşamsal

haklarına ilişkin olumsuz anlatımlar ise bir yaşam gerçeği olarak çocuğun yoksul ailede yaşadığı yoksunlukların kitaplara yansımalarıyla ilgilidir. Yaşamsal haklar bakımından en çok olumsuz anlatımın olduğu kitap, “Ekmek Parası”dır. Kitaptaki anne-baba yoksulluk ve yoksunluk nedeniyle çocuklarına yeterli bakımı gösterememektedir. Polat, Yaşar Topuzoğlu ve Gezer'e göre (2008, 26), “Toplumlarda giderek artan çocuk istismarı kapsamına ailenin sosyo-ekonomik yoksunluğu nedeniyle çocuğuna yeterli bakımı, korunmayı ve eğitimi sağlayamaması girmez. Böyle durumlarda çocuk istismarından bahsedilebilmesi için yetişkin davranışında kasıt olup olmadığı sorgulanmalıdır.” Bu durumda anılan kitabın çocuğa yaşamsal haklarını sezdirme konusunda olumsuz bir kitap olarak değerlendirilmemesi gerektiği söylenebilir.

Üçüncü sırada çocukların korunma hakları ile ilgili anlatımların geldiği, bu anlatımların büyük bölümününse olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Bu durum, bazı kitaplarda çocuk karakterlerin para kazanmak amacıyla çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Çocuğun azarlanması, rencide edilmesi, onurunu kırıcı davranışlarda bulunması da bu sonucun bir başka nedenidir. Yine “Ekmek Parası” adlı kitapta çocuk, babasının yaptığı ayakkabıyla yürüyemediği için müdürün odasında düşer ve müfettişin yanında müdür tarafından azarlanıp odadan kovulur. Sesten rahatsız olduğunu söyleyen bir başka yetişkin tarafından saldırıya uğrar, babası tarafından ev sahiplerine karşı duygu sömürüsü aracı olarak kullanılır. ÇHS'ye göre devletler, çocuğun korunma hakkını da en üst düzeyde gözetmeli, çocuğun sağlığı açısından sakıncalı olan geleneksel uygulamaların ortadan kaldırılması için önlemler almalıdır. Bu kitapta okul disiplini çocuğun saygınlığını zedeleyecek biçimde, istismar ederek uygulanmış; aslında bir yaşam gerçeği örtük biçimde eleştirilmiştir. İncelenen diğer kitaplarda belirlenen korunma haklarının olumsuz kullanımları da benzer biçimde çocuğun çalıştırılması, yetişkinler tarafından fiziksel ve duygusal olarak istismarı ile ilgilidir.

Kitaplarda dördüncü sırada çocuğun katılım haklarıyla ilgili anlatımların olduğu, olumlu ve olumsuz anlatımlarınsa birbirine yakın oranlarda yer aldığı görülmüştür. Bu sonuç da çocuğun ailede alınan kararlara katılmaması ya da katılmasının istenmemesi, çocukla ilgili kararların çocuktan habersiz ya da onun yok sayılarak yetişkinlerce alınması nedenlerine bağlanabilir. Oysa ÇHS'nin 12. ve 13. maddelerine göre çocuk, kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme, düşüncesini çocuğun seçeceği herhangi bir araçla özgürce açıklama hakkına sahiptir. Çocuğun katılım haklarıyla ilgili olumsuz anlatımlar en çok “Eyvah Kitap”ta bulunmaktadır. Nedeni ise kurguda yer alan yetişkinlerin çocuk adına, çocuğun görüşünü almadan karar vermeleri ve bu doğrultuda çocuğa katılma, görüş bildirme hakkını tanınmamalarıdır. Bu da yine gerçek yaşamın bir yan-

sıması olarak değerlendirilebilir. Karaman-Kepeneci'nin (2010) yapmış olduğu çalışmada da en az çocuğun katılım hakkına yer verildiği görülmüştür. Maltepe ve Bayram'ın (2012) Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler ile Maltepe'nin (2013) Aytül Akal'ın öyküleri üzerine yapmış olduğu çalışmalarda bu çalışmanın sonuçlarının tersine, en çok çocuğun katılım haklarına yönelik anlatımların olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonucunda, çocuğun yaşamsal ve gelişimsel haklarına daha çok, katılım ve korunma haklarına ise daha az yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, Karaman-Kepeneci (2010) ve Karaman-Kepeneci ile Aslan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla da tutarlık göstermektedir. Yaşamsal ve gelişimsel gereksinimleri karşılanmamış, korunmayan ve düşüncesi alınıp kendisini de ilgilendiren konularda kararlara ortak edilmeyen çocuk, özerk birey olamaz. Aslan'a göre (2016) toplumlar, özerk benlik duygusu gelişmiş bireyler yetiştir(e)mezlerse toplum yaşamını belirleyen önemli konularda taraflı, güdümlü, ezbere, bilinçsizce ve doğal olarak yanlış kararlar alınır. O halde kendilerini koruyabilmeleri, demokratik sistem içindeki rollerinin farkında olabilmeleri, toplumsal ve siyasal yaşamda başarılı, etkin, yaratıcı, üretken, kendi hak ve çıkarlarını bilen ve koruyabilen, kendine güvenen, insan haklarına saygılı ve özerk bireyler olarak var olabilmeleri, ulusların gelişebilmesi, ilerleyebilmesi, huzur, barış ve refah içinde yaşayabilmesi için çocuklara küçük yaşlardan başlayarak hakları öğretilmelidir. Çocuğa haklarını sezdirmede ve duyumsatmada yararlanılabilecek en önemli araçlardan biri çocuğa görelilik ilkesine uygun ve çocuk gerçekliğini yansıtan çocuk edebiyatı yapıtları olduğu için, bu nitelikteki yazınsal kitaplar çocuklara haklarını duyumsatma ve haklarına karşı farkındalık oluşturma konusunda destekleyici birer uyarıcı işlevi üstlenebilir. Ancak çocuk edebiyatı adı altında çocuk haklarının yok sayıldığı, çocukların her bakımdan örselendiği ve istismar edildiği, kendilerini bulmalarına ve gerçekleştirilmelerine engel oluşturan, yetişkin doğrularını dayatarak çocuğu edilginleştiren kitaplar da bulunmaktadır. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin çocukları, çocuk haklarını yansıtan konusunda başarılı kitaplarla buluşturmaları gerekir. Yazarlar, kurgularını oluştururken çocuk hakları konusunda duyarlı davranmalı, bunu kurgu içinde çocuğa haklarına uygun davranan yetişkin karakterlerin davranışları yoluyla sezdirmelidir.

Bu çalışmada, çocuk haklarının sunuluşu bakımından çok satılan on çocuk kitabı incelenmiştir. Çalışma kapsamına alınmayan diğer çocuk edebiyatı kitaplarının da yine bu bakış açısıyla incelenmesi yapılan araştırma sonucunda getirilebilecek bir diğer öneridir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, C. (2007a). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 4-6 Ekim 2006. Ankara. 189-200.
- Aslan, C. (2007b). Yazınsal çocuk kitaplarının çocuğun anadili gelişimine katkısı. *Dil ve Yaratıcılık Dergisi*, 1 (1), 32-46.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online* 15(3), 723-741.
- Glazer, J. I. (2000). *Literature for Young Children*. California: C.E. Merrill Publishing Company.
- Karaman Kepenekci, Y. (2010). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey. *Journal of Peace Education*, 7(1), 65-83.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2013). *Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi 1. Ankara: AÜ Basımevi.
- Maltepe, S. ve Bayram, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk hakları açısından incelenmesi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi. 5-7 Ekim 2011. Ankara, 119-128.
- Maltepe, S. (2013). Aytül Akal'ın öykülerinde çocuk hakları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 15 (58), 141-156.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications
- Polat, O., Yaşar Topuzoğlu, A. ve Gezer, T. (2008). *100 Soruda "Cinsel Sağlık Üreme Sağlığı (CSÜS) ve Cinsel İstismar Rehberi"*. İstanbul: Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği.
- Serres, A. (2015). *Çocuk Olmaya Hakkım Var*. (Çev: F. Ö. Pınard) İstanbul: YKY.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Şirin, M. R. (1999). Gerçek hayat bilgisi çocuk hakları. 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı*. İstanbul Çocukları Vakfı. İstanbul, 26-27 Haziran 2000.
- Şirin, M. R. (2011). *Çocuk Hakları ve Medya*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uluç, Ö. F. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇOCUKLARDAKİ NEFROLOJİK HASTALIKLARIN BELİRLENMESİNDE VE ÖNLENMESİNDE AİLELERİN VE ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

Bahar BÜYÜKKARAGÖZ¹

Giriş

Çocuklar toplumsal kalkınmanın sağlanması için en önemli öznelerinden biridir. Dolayısıyla sağlıklı bir toplum, sağlıklı çocukların varlığına bağlıdır. Çocuğun sağlık hakkı temel bir haktır ve bu hak doğum öncesi ceninin ve annenin sağlığından başlayıp, ergin bir birey olma sürecine kadar devam eden, çocuğun tüm bedensel ve ruhsal bütünlüğünü kapsayan bir yapıya sahiptir. Ülkemizde çocuklar da dâhil olmak üzere herkesin sağlıklı gelişiminin, hastalıklarının önlenmesinin, tedavisinin ve kontrolünün sağlanması Anayasa tarafından güvenceye alınmıştır (m. 56). Aşağıda çocuğun sağlık hakkına erişimini önemli ölçüde etkileyen nefrolojik hastalıklar ile çocuğunda nefrolojik hastalığı olan ailelere ve sınıfında bu hastalığa sahip öğrencisi bulunan öğretmenlere düşen görevler tartışılmıştır.

Çocuklardaki Nefrolojik Hastalıklar

Böbrekler atık maddelerin, asitlerin ve fazla suyun kandan uzaklaştırılarak idrar olarak atılımının sağlanması için, kan basıncı, sodyum ve potasyum gibi çeşitli elektrolitlerin dengesinin sağlanması, kemik gelişimi ve yeni kan hücrelerinin sentezi için gerekli hormonların salgılanması gibi önemli fonksiyonlara sahip organlardır. Böbrek hastalıkları tüm bu fonksiyonları olumsuz etkileyerek hayati sonuçlara yol açabilir. Günümüzde böbrek hastalıkları, özellikle çocuk sağlığını etkileyen önemli problemlerdendir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde birçok çocuk önlenebilir ya da tedavi edilebilir böbrek hastalıkları nedeniyle hayatını kaybetmektedir. Çocuklarda böbrek hastalıklarının tanı veya tedavisinde gecikme böbrek fonksiyonlarını bozarak, akut veya kronik istenmeyen etkilere yol açabilir. Bu hastalıkların en korkulan sonucu kronik böbrek hastalığı veya son dönem böbrek yetmezliğine ilerlemedir. Böbrek hastalıkları sadece böbrek fonksiyonlarını bozmakla kalmayıp, kemik sağlığı ile büyümeyi ve zihinsel gelişimi de olumsuz yönde etkileyebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı çocukların sağlık hakkının bir parçası olarak böbrek sağlığının korunması, geliştirilmesi ve bu hizmete ulaşımının kolaylaştırılması "Uluslararası Nefroloji Birliği" (ISN) tarafından ana hedefler olarak belirlenmiştir.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, karamanbahar@yahoo.com

Çocuklarda böbrek hastalıkları çok değişik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu hastalıkların önemli bir kısmını böbrek ve idrar yollarındaki doğumsal anomaliler veya renal kistik hastalıklar gibi kalıtsal bozukluklar oluşturur. Doğumsal anomaliler anne karnındayken ve henüz hiçbir belirti veya bulgu vermeden önce ultrasonografi incelemesi yapılarak belirlenebilir. Bu şekilde en sık rastlanan bozukluklar idrar yollarındaki darlıklar veya veziköüreteral reflü nedeniyle ortaya çıkan, böbrek toplayıcı sistemi ve idrar yollarındaki genişlemelerdir. Böbreğin sayı, şekil veya yerleşim bozuklukları da (renal agenezi, hipo-displastik böbrek, ektopik yerleşimli böbrek, atnalı böbrek anomalisi vb). ultrasonografi ile belirlenebilir. Bu gruptaki ultrasonografik değerlendirme yapılmamış hastalar ise sıklıkla tekrarlayan idrar yolu enfeksiyonları nedeniyle izlem sırasında tanı almaktadır. Günümüzde geç tanı alan ve uygun tedavi edilmeyen doğumsal böbrek ve idrar yolu anomalileri önde gelen bir kronik böbrek hastalığı nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuklarda birincil olarak ortaya çıkan veya bağ dokusu hastalıkları ve vaskülitler gibi sistemik hastalıklara bağlı olarak gelişen böbrek glomerül hastalıkları akut ve kronik böbrek hastalığıyla sonuçlanabilir. Ülkemizde akut glomerülonefritin en sık nedeni hala enfeksiyonlar olup, en sık etken Grup A beta hemolitik streptokok enfeksiyonlarıdır. Böbrek tübülünü etkileyen hastalıklar ise çoğunlukla kalıtsal özellik gösterir. Bununla birlikte, antibiyotikler, ağrı kesici ilaçlar veya çeşitli ekzojen maddelerin kullanımına bağlı oluşan edinsel bir tablo olan akut tübülointerstisyel nefrit de günümüzde önemli bir akut böbrek yetmezliği nedenidir. Yine de özellikle gelişmekte olan ülkelerde ishal gibi sistemik enfeksiyonların halen akut böbrek yetmezliğinin en sık nedeni olduğu unutulmamalıdır.

Çocuklarda mesane ve idrar yollarında da çeşitli edinsel hastalıklar görülebilmektedir. Bunlardan en sık görülenleri mesane ve idrar yolu enfeksiyonları ve üriner sistem taş hastalığıdır. Mesanenin ve barsakların dolum ve boşaltımını bozan birtakım durumlar da dolaylı yoldan böbrek sağlığını da olumsuz etkileyebilir.

Çocuklarda böbrek damarlarını etkileyen çeşitli hastalıklar görülebilir. Altı yaş altı çocuklarda böbrek parankim ve damar hastalıkları, nedeni belirlenebilen (sekonder) hipertansiyona yol açan en önemli etkenlerdir. Bununla beraber, günümüzde artan obezite epidemisine bağlı olarak primer hipertansiyon da önemli bir sağlık sorunu haline gelmiştir. Hipertansiyonun çocuklarda tek başına bir kronik böbrek hastalığı nedeni olabileceği unutulmamalıdır.

Görüldüğü üzere doğumsal, kalıtsal ve edinsel çok çeşitli durum böbrek hastalığına yol açabilir. Bu hastalıkların her birinin, hastalığın cinsine ve yerine göre farklı belirtileri vardır. Bununla beraber bazı böbrek hastalıklarının herhangi bir belirti veya bulgu vermeden sinsi seyir gösterebileceği de unutulmamalıdır.

Çocuklarda böbrek glomerülünü etkileyen hastalıklar genellikle ödem, idrar miktarında azalma (oligüri), idrarda patolojik miktarda protein atılımı (proteinüri), idrardan kan gelmesi (hematüri) ve hipertansiyon gibi belirti ve bulgularla kendini gösterir. Bazı glomerül hastalıkların öncesinde boğaz enfeksiyonu öyküsü veya piyodermi gibi cilt enfeksiyonlarının varlığı tanıda kolaylık sağlar. Tekrarlayan kusma ve sıvı kaybı (dehidratasyon) atakları, kilo alamama, büyüme geriliği, boy kısalığı, idrar miktarında artış (poliüri) gibi bulgular ise genellikle tübüler hastalıklara ait bulgulardır. Ateş, karın ağrısı veya böğür ağrısı gibi yakınmalarla başvuran her hastada idrar yolu enfeksiyonu olabileceği akılda tutulmalıdır. Bunun yanı sıra sık tuvalete gitme veya yetişememe, alt ıslatma ve idrarda yanma gibi alt üriner sistem belirtileri de idrar yolu enfeksiyonlarını düşündürmeli ve bu hastalar eşlik edebilen mesane işlev bozukluğu açısından da değerlendirilmelidir. Kronik anemi, büyüme gelişme geriliği ve kemik deformiteleri olan bir hastada altta yatan neden kronik böbrek hastalığı olabilir. Çocuklarda hipertansiyon belirti vermeyebilir ve sadece rutin muayenede saptanabilir. Bununla beraber, baş ağrısı, burun kanaması ve okul başarısında düşme gibi belirtiler de hipertansiyonu işaret edebilir. Halsizlik, yorgunluk, kilo kaybı gibi konstitüsyonel bulgularla birlikte cilt ve eklem yakınmaları olan hastalarda ise böbrek tutulumu olan sistemik bir hastalık olasılığı gözden geçirilmelidir. Çocuklarda böbrek taşları karın ağrısı, böğür ağrısı ve hematüri gibi belirti ve bulgular verebileceği gibi, rutin yapılan ultrasonografilerde de saptanabilir.

Ailelere ve Öğretmenlere Düşen Görevler

Çocuklarda böbrek hastalıklarının belirlenmesinde ve önlenmesinde esas rol çocuk hastalıkları ve nefroloji uzmanlarına aittir. Bununla beraber, ailelere ve öğretmenlere de düşen görevler olduğu düşünülmektedir. Literatürde aile ve öğretmenlerin böbrek hastalıkları konusundaki bilgi ya da bilinç düzeylerini değerlendiren geniş kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Aşağıdaki öneriler yazarın klinik tecrübeleri doğrultusunda verilmiştir.

Tekrarlayan idrar yolu enfeksiyonları ve üriner sistem taş hastalığından korumak ve yeterli böbrek fonksiyonunu sağlamak amacıyla aileler çocuklarının yeterli sıvı tükettiğinden emin olmalıdır. Çocukların çok tuzlu beslenmesinin önlenmesi de hem üriner sistem taş hastalığı hem de hipertansiyon açısından önemlidir. Obezite de hipertansiyon gelişiminde önemli bir faktör olduğundan, ebeveynler obezite konusunda dikkatli olmalı ve çocuklarına sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmalıdır. Çocukların idrar yolu enfeksiyonları ve mesane-barsak işlev bozukluğundan korunmasında düzgün işeme ve dışkılama alışkanlıklarını edinmesi de önemlidir. Bu nedenle aileler çocuklarının işeme ve dışkılama alışkanlıklarını

kontrol etmeli ve çocukta idrar tutma davranışı veya kabızlık gibi sorunları dikkate almalıdır. Çocukta yeni başlayan alt ıslatma, sık tuvalete gitme gibi yakınmalar idrar yolu enfeksiyonu semptomu olabileceğinden, bu yakınmaları olan çocukların mutlaka doktora götürülmesi gerekir. Çocuklarda beş yaş üstünde devam eden gece alt ıslatmaları da nefrolojik değerlendirme gereken patolojik bir durumdur ve ailelerin bu konuda bilinçli olması gerekir. Ayrıca akut tübülointerstisyel nefrit gelişiminden ve ilaçların böbrek üzerindeki zararlı etkisinden korunmak amacıyla aileler doktor önerisi olmadan antibiyotik ve analjezik ilaçları çocuklarına vermemelidir.

Ailede böbrek hastalığı veya anne-baba akrabalığı varlığında böbrek tübül hastalıkları, genetik geçişli glomerül hastalıkları (nefrotik sendromların genetik formları, Alport hastalığı, vb.), vezikoüreteral reflü ve polikistik böbrek hastalığı gibi çeşitli hastalıkların görülme oranı ve bunlara bağlı kronik böbrek hastalığı gelişim sıklığı artar. Bu nedenle aralarında akrabalık bulunan veya ailelerinde böbrek hastalığı öyküsü olan ebeveynler çocuklarını yakınmaları olmasa bile mutlaka kontrole götürmelidir. Yine aileler doğum öncesi dönemde böbrek hastalığından şüphelenilen bebeklerin doğum sonrasında mutlaka nefrolojik izlemlerini yaptırmalıdır.

Çocuğun böbrek sağlığının korunmasında ve hastalıklarının belirlenmesinde öğretmenlerin de katkısı olabilir. Örneğin okulda alt ıslatan, süregelen halsizliği nedeniyle etkinliklere katılmakta zorlanan ya da büyüme, gelişimi ve okul başarısı arkadaşlarına göre geri olan bir çocuk öğretmeni tarafından fark edilebilir ve ailesi bilgilendirilebilir. Çocuğun okulda yetersiz miktarda sıvı alımı ya da zararlı beslenme ve olumsuz tuvalet alışkanlıkları dikkatli ve ilgili bir öğretmen tarafından değerlendirilebilir ve aile bu konuda uyarılabilir.

Sonuç

Çocuklarda böbrek hastalıklarının önlenmesi, tanınması ve tedavisi hekim, aile ve öğretmenlerin uyumu ve işbirliğini gerektirir. Bu nedenle ağır sonuçlar doğurabilen bu hastalıklar konusunda aile ve öğretmenlerin bilinç düzeyini ve farkındalıklarını arttırmak çocuk nefroloji uzmanlarının ve bu alanda faaliyet gösteren kuruluşların ana hedefleri arasında olmalıdır.

Kaynakça

- Barakat, A. J. (2012) Presentation of the child with renal disease and guidelines for referral to the pediatric nephrologist. *Int. J. Pediatr*, <http://dx.doi.org/10.1155/2012/978673>, 31.01.2018, İndirme Tarihi: 31.01.2018.
- Büyükkaragöz, B. ve Bakkaloğlu-Ezgü, S. A. (2017) Çocuklarda primer hipertansiyon. *Türkiye Klinikleri J. Pediatr Sci*, 13(4), 332-40.
- Düşünsel, R. (2006) Klinik ve laboratuvar bulgular ışığında akut böbrek yetmezliği ayırıcı tanısı. *J. Curr. Pediatr*, http://www.guncelpediatrici.com/article_353/Klinik-Ve-Laboratuvar-Bulgular-Isiginda-Akut-Bobrek-Yetmezligi-Ayirici-Tanisi, İndirme Tarihi: 31.01.2018.
- Goodyer, P.ve Phadke, K. (2014) Evaluation of renal disease, *Manual of Pediatric Nephrology* (Ed. K. Phadke, P. Goodyer ve M. Bitzan). Heidelberg New York Dordrecht London: Springer, 1-64.
- Kidney Disease in Children. <https://www.niddk.nih.gov/health-information/kidney-disease/children>, İndirme Tarihi: 31.01.2018.
- Taktak, A. ve Çakar, N. (2015) Kalıtsal kistik böbrek hastalıklarına yaklaşım. *J. Curr. Pediatr*, 13, 40-5.
- Yürük-Yıldırım, Z. N. (2013) Konjenital böbrek anomalileri. *Çocuk Dergisi*, 13 (4), 141-146.

VELAYETTEN KAYNAKLANAN SORUNLARA VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Pelin TAŞKIN²

Yasemin KARAMAN KEPENEKCI³

Giriş

Çocuğun anne ve babası ile ilişkileri hem kendi özel yaşamı hem de toplumsal yaşam için önem taşır. Bu ilişkilerde çocuğun korunması velayet kurumu ile sağlanır. Velayet çocuğun (küçüğün) ve bazı durumlarda da ergin kısıtlı çocukların kişiliğine, mallarına özen göstermek ve onu temsil etmek konusunda anne ve babaya görev yükleyen ve bu görevlerin onun yararına uygun biçimde yerine getirilmesini sağlayan yetkileri içeren bir hukuksal kurumdur ve Türk Medeni Kanunu'nun (TMK) 335'nci maddesinde düzenlenmiştir (Akyüz, 2009). TMK'nın 335. maddesinde “*ergin olmayan çocuk, ana ve babasının velâyeti altındadır*” denilmek suretiyle sadece anne ve babanın (ve anne ve baba statüsüne sahip olan evlat edinenin) veli olabileceği belirtilmektedir. Üvey anne ya da babaya velâyet tanınmamıştır; ancak eşlerden biri diğerinin evlilik birliğine getirdiği müşterek olmayan çocukların yetiştirilmesine yardımcı olmakla yükümlü tutulmuştur (TMK, m. 338). Velayet kurumu sayesinde, çocuk ergin olduğunda bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlaki bakımdan yaşama uyum sağlayabilme beceri ve yeteneğini kazanır (Akyüz, 2016).

TMK'nın yukarıda verilen 335. maddesinden de anlaşılacağı üzere velayet anne ve baba için hem bir hak hem de sorumluluk niteliği taşır. Hak olarak değerlendirildiğinde velayet anne ve babanın kişilik haklarının bir parçasıdır, kişiliklerine sıkı sıkıya bağlıdır, başkalarına devredilemez. Ayrıca bu haktan feragat edilemez ve anlaşmayla ortadan kaldırılamaz (Zevkliler ve Havutçu, 2003). Sorumluluk açısından değerlendirildiğinde, velayet ile çocuğun sağlıklı bir şekilde yeterli bir olgunluğa ulaştırılmasının amaçlandığı söylenebilir.

Velayetin kullanılması sırasında “çocuğun yüksek yararı”nın gözetilmesi gerekir (Akyüz, 2016; Özer Taşkın, 2006, Reyhani Yüksel, 2016). Akyüz (2016)

1 Bu çalışma yazarların 31 Mayıs-03 Haziran 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sundukları “Velayet Hakkının Kullanılmasında Okula Yansıyan Sorunlara İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri” konulu bildirilerinin genişletilmiş halidir.

2 Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr

3 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yasemin.kepenekci@ankara.edu.tr

çocuğun yüksek yararı kavramını, “Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlaki, hukuki ve ekonomik bakımdan sağlıklı, dengeli ve özgür biçimde geliştirilmesi, korunup kollanmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır. TMK devlete anne ve babanın velayeti çocuğun yüksek yararına kullanmalarını sağlamak üzere müdahalede bulunma ve onları denetleme yetkisi tanımıştır. Anne ve baba velayet hakkını kullanırken anlaşılmadıkları için çocuğun yüksek yararı tehlikeye düşerse, hâkim gerekli tedbirleri alabilir (TMK, m. 346 vd.).

Anne ve baba velâyeti evlilik devam ettiği sürece birlikte kullanır (TMK, m. 336/I). Başka bir deyişle çocuk adına yapılacak hukuksal işlemlerde her ikisinin de rızasının bulunması gerekir. Ancak bazen farklı bir şehirde çalışma, hastalık gibi nedenlerden dolayı velâyet anne veya baba tarafından tek başına kullanılabilir. Bu gibi durumlarda TMK’nın 342/II. maddesi gereği iyi niyetli üçüncü kişiler, eşlerden her birinin diğerinin rızasıyla işlem yaptığını varsayabilirler (Birinci Uzun, 2016). Eşler velâyeti kullanırken önemli konularda (çocuğun adının konulmasına, gideceği okulun belirlenmesi belirlenmesine, çocuğun reşit kılınmasına, nişanlanma ve evlenmesine rıza gösterilmesine gibi) anlaşılmazlarsa ayrı ayrı her biri bu sorunun çözülmesi için hâkime başvurabilir (TMK, m. 195/I-II). Bu tür sorunlarda hâkime düşen, uzman kişilerin yardımını istemek, anne ve babayı yükümlülükleri konusunda uyarmak ve çocuğun yüksek yararına uygun bir biçimde onları uzlaştırmaya çalışmaktır (Birinci Uzun, 2016). Ancak çocuğun yüksek yararı ve gelişimi tehlikeye düştüğünde anne ve baba bu duruma çare bulamaz veya buna güçleri yetmezse hâkim çocuğun korunması için uygun önlemleri alabilir (TMK, m. 346).

Evlilik dışı ilişkiden doğan çocuğun velâyeti (baba ile soybağı tanıma veya hâkim hükmü ile kurulmuş olsa bile) tek başına anneye ait olur (TMK, m. 337). Anne ve babadan birinin ölümü halinde velâyet tek başına ve kendiliğinden sağ kalan eşe geçer (TMK, m. 336/III). Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi tehlikeye bulunur veya çocuk manen terk edilmiş halde kalırsa hâkim, çocuğu anne ve babadan alarak bir aile yanına veya bir kuruma yerleştirebilir (TMK, m. 347/I). Diğer yandan çocuğun ailenin huzurunu onlardan katlanmaları beklenmeyecek derecede bozması ve durumun gereklerine göre başka çare kalmaması durumunda da anne ve baba veya çocuğun talebi üzerine hâkim aynı önlemleri alabilir (TMK, m. 347 f. 2). Böyle durumlar yaşandığında anne ve babanın velâyet hakkı devam eder. Ne var ki anne ve babanın deneyimsizliği, hastalığı, başka bir yerde bulunması veya benzeri sebeplerden biriyle velâyet görevini yerine getirememeleri halinde (çocuğun korunmasına yönelik diğer önlemlerden herhangi yarar sağlanamayacağı önceden anlaşılırsa) hâkim mevcut ve doğacak bütün çocukların velâyetini anne veya babanın birinden veya her ikisinden kaldırabilir (TMK, m. 348/I, II, III).

Boşanma durumunda velayet hâkim tarafından anne veya babadan birisine verilir (TMK m. 336, III). Evlilik birliğinin boşanma ile sona ermesi halinde, velâyetin anne veya babadan hangisine verileceğine hakim, çocuğun yüksek yararını da dikkate alarak ve takdir yetkisine dayanarak karar verir (TMK, m. 182). Belirtmek gerekir ki velayet hakkına sahip olmayan anne ya da babanın çocukla kişisel ilişki kurma hakkı (TMK, m. 323), diğer bir deyişle çocuğu görme, onunla buluşup görüşme, ziyaret etme, haberleşme gibi hakları vardır (Erlüle, 2010). Kişisel ilişki “çocuğun anne ve babası ile karşılıklı bağımlı düzenleme” olarak tanımlanabilir (Şeker, 2017). Çocuğun yetişmesine katkıda bulunmak, gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak, kendisine yabancılaşması önlemek, sevgi ihtiyacını gidermek, kısacası onunla olumlu olumsuz deneyimlerin ve duyguların paylaşımını sağlamak için çocuktan ayrı olan anne veya baba ile çocuk arasındaki ilişkinin devam etmesi gerekir (Serdar, 2017). Bu hak sadece anne ve babaya değil, çocuğun yararına uygun olduğu takdirde, belli şartlarda büyük anne, büyük baba, teyze ve hala gibi çocuğun hısımlarına da tanınmıştır (TMK, m. 325). Kişisel ilişki kurma hakkının çerçevesinin çizilmesinde de hâkime geniş takdir yetkisi tanınmıştır (Şeker, 2017).

Boşanma durumunda ortak velayetin uygulanması, 25 Mart 2016 tarihli Resmî Gazete’de yayınlanan 6684 sayılı “11 No’lu Protokol ile Değişik İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Sözleşme’ye Ek 7 No’lu Protokol”ün onaylanmasının uygun bulunduğu kanunla iç hukuka girmiştir. Ek 7 No’lu Protokol’ün 5. maddesinde yer alan “Eşler evliliğin sona ermesi durumunda, çocukları ile ilişkilerinde medeni haklar ve sorumluluklardan eşit şekilde yararlanırlar” hükmüne göre velayetin anne ve babaya ortak verilmesi (çocuğun güvenliğine ve yüksek yararına aykırı olduğuna ilişkin kanıtlar olmadığı takdirde) mümkün olmuştur (Gençcan, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatı açısından konuya yaklaşıldığında ise Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (m. 17), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (m. 34), Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği’nde (m. 3), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (m. 4/1) ve Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde (m. 9/3) öğrenci velisi ile ilgili düzenlemelerin olduğu görülür. Belirtilen yönetmelikler gereğince anne ve babanın dışında, çocuğun “yasal sorumluluğu üstlenen kişiler” de veli tanımının içinde yer almaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017).

Akyüz (2016) öğreti ve yargı kararlarını da dikkate alarak, velayetin hukuka uygun kullanılmamasından doğabilecek sorunları açıklamıştır. Velayetin kullanımını sırasında birçok sorun yaşanmaktadır ve bu sorunlardan bir kısmı okula da yansımaktadır. Okula yansıyan sorunlar genellikle “anne ve babadan kaynaklanan sorunlar” ve “çocuktan kaynaklanan sorunlar” şeklinde gruplanabilir (Özer

Taşkın, 2006; Akyüz, 2016). Bu gruplamaya göre anne babanın deneyimsizliği/bilgisizliğinin, süregelen hastalığının veya bir engelinin olması velayet hakkının kullanımında sorunlara yol açabilmektedir. Anne ve babanın başka yerde bulunması (çocuğun üçüncü kişinin yanına bırakılması ve bakım ve eğitiminin bu kişi tarafından yapılması, mahkûm olması, gaipliği), tek ebeveyn olması (ölümü, boşanması, imam nikâhlı evliliği, anne-babadan çocuğun alınması, velayetin kaldırılması veya evlilik dışı doğumların olması) gibi durumlarda da sorunlar yaşanabilmektedir. Ayrıca anne ve babanın istismara dönüşen aşırı sert veya aşırı yumuşak (çocuğun şımartılması veya her istediğinin yapılması) tutumları ya da ilgisiz/ihmalkâr (hasta çocuğun tedavi ettirilmemesi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğa uygun eğitim verdirilmemesi, mesleki eğitim verilmemesi, manen terk edilmiş olması, eğitimi ile ilgilenmemesi) tutumları velayetin kullanımında sıkıntılar doğurabilmektedir. Diğer yandan çocuğun ailenin huzurunu katlanamayacak derecede bozması (engelli olması, hiperaktivitesinin olması, suç işlemeyi alışkanlık haline getirmesi, alkol ve madde kullanması) ile ailedeki çocuk sayısının çokluğu da velayetin kullanımında yine sorun oluşturabilmektedir.

Anne ve babanın sahip olduğu velayetin kullanımı bazı hallerde çekişmeli duruma gelebilir. Bunlar, yukarıda da belirtildiği gibi, evlilik birliğinin sona ermesiyle, örneğin boşanma ile ortaya çıkabileceği gibi, velayetin kaldırılmasını gerektirecek bazı sorunların yaşanmasıyla da gündeme gelebilir. Velayetin kullanımından doğan bu ve benzeri sorunlar öğrenim gören çocuğun okul hayatını olumsuz etkileyebilir, okul başarısını düşürebilir, diğer öğrencilerin velayet uyuşmazlıklarına tanık olmasına yol açabilir. Okul müdürlerinin velayet konusunda yargı kararlarını uygulamakla yükümlü oldukları ve yukarıda belirtilen Milli Eğitim Bakanlığı yönetmelikleri gereğince velayetten doğan sorumluluklarının ve görevlerinin bulunduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde velayetin kullanımında anne ve babadan veya çocuktan kaynaklanan sorunların okula yansması durumu ile okul müdürlerinin bu sorunları aşmak üzere izledikleri yolları ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın problemi anne ve babanın çocuk üzerindeki velayetten doğan hakları ve sorumlulukları bağlamında yaşadıkları sorunlardan okula yansıyanlara ve bu sorunların çözümünde izlenen yollara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin neler olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı velayet kurumu gereği anne ve babanın çocuk üzerinde sahip oldukları haklarının kullanımından ve sorumluluklarının yerine getirilmesinden kaynaklanarak okula yansıyan sorunlara ve bu sorunların çözümünde izlenen yollara ilişkin kamu ilkokullarında görev yapan yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularında kısaca bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde olan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, bir ana olgu üzerine odaklanan ve katılımcıların görüşlerini temel alan bir yöntemdir (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara'daki kamu ilkokullarında yöneticilik yapmakta olan 14 yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Katılımcıların 4'ü kadın, 10'u erkektir ve 11'i müdür, 3'ü müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Daha önce çocuk hakları konusunda bir eğitim aldıklarını ve okullarında velayetin kullanımından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirten okul yöneticileri araştırmanın kapsamına alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak için katılımcılara kodlar (K1, K2, K3 gibi) verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri "görüşme" yöntemiyle, araştırmacılar tarafından geliştirilen Velayetin Kullanmasında Okula Yansıyan Sorunlara ve Çözümüne İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri isimli görüşme formu doğrultusunda toplanmıştır. Görüşme formu, Akyüz'ün (2016) velayetten doğan sorunlara ilişkin ileri sürdüğü görüşlerinden ve ilgili mahkeme kararlarından yararlanarak araştırmanın başında belirlenen kategoriler doğrultusunda geliştirilmiştir. Kategoriler velayetin kullanımını sırasında okula yansıyan "anne ve babadan kaynaklanan sorunlar" ve "çocuktan kaynaklanan sorunlar" ve "bu sorunların çözümünde okul yönetiminin izlediği yollar" şeklinde üçe ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için bütün analizler araştırmacılar tarafından birlikte yapılmıştır. Çalışmada, sayfa sınırlılığından dolayı, katılımcıların görüşleri genel olarak verilmiş, diğer bir deyişle katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılamamıştır.

Bulgular

Aşağıda velayetle ilgili anne - babadan ve çocuktan kaynaklanarak okula yansıyan sorunlar ile velayetin kullanılmasında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin okul yönetiminin izlediği yollar ile ilgili bulgular verilmiştir.

Velayetle İlgili Anne Babadan Kaynaklanarak Okula Yansıyan Sorunlar

Katılımcıların velayetin kullanılmasında anne babanın “deneyimsizliğinden, genç olmasından ve bilgisizliğinden”, “süreğen hastalığından”, “bir engelinin olmasından”, “başka yerde bulunmasından”, “tek ebeveyn olmasından” ve “tutumu”ndan kaynaklanarak okula yansıyan sorunların olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Katılımcılar velayet kullanılmasında “*anne babanın deneyimsizliğinden, genç olmasından ve bilgisizliğinden*” kaynaklanarak okula yansıyan, çocuğun eğitimine gerekli özen gösterilmemesi, çocuğun okuldan kaçma davranışının önüne geçilememesi ve okula devamının sağlanamaması, çocuğa şiddet uygulanması ve çocuğun uyku ve beslenmesine gereken özenin gösterilmemesi gibi sorunların ortaya çıktığını belirtmişlerdir (K11).

Katılımcılar “*anne babanın psikolojik (depresyon, şizofreni, bipolar bozukluk gibi) ve fizyolojik (kanser gibi) süreğen hastalıklarının bulunması*” durumunda şu sorunların yaşandığını belirtmişlerdir (K1, K8, K11): Çocuğun bakımının ihmal edilmesi, ev ödevlerine gerekli desteğin verilmemesi, derslere zamanında gelememesi, çocuklardan bazılarının anne ve babasının bu durumu nedeniyle erken olgunlaşması ve bunun sonucunda okulda otoriter davranışlar sergilemeleri, bazı durumlarda diğer arkadaşlarına karşı şiddet/zorbalık uygulamaları ve bazen de sınıf arkadaşlarını diğer arkadaşlarına karşı koruma sorumluluğunu üstlenmeleri.

Katılımcılar bazen “*anne babanın engellerinin (görsel, işitsel, bedensel, zihinsel) olması*” durumuyla karşılaştıklarını ve bu gibi durumlarda şu sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir (K10, K11): İşitme engeli olan anne ve babalarla telefonla iletişimin sağlanamaması, annenin görme engelinden dolayı çocuğun sorunlar yaşaması ve okulda bu durumu kullanması, zihinsel engelli anne ve babaların olduğu durumlarda çocukla ilgilenen bir akrabasının ya da yakının bulunmaması, yine zihinsel engelli anne ve babaların olduğu durumlarda çocuğun sorumluluk duygusunun ya hiç gelişmemesi ya da çok fazla gelişmesi, bedensel engelli velilerin okula ulaşımında sorunlar yaşanması veya bedensel engelli velilerin okula gelememelerini, çocukların okuldaki sorunlarına gerekçe olarak göstermeleri gibi sıkıntıların yaşandığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar “*anne babanın başka yerde bulunması*” nedeniyle şu tür durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12): Ço-

cuğun bir akrabaya (büyükanne, büyükbaba, hala, amca, teyze, dayı, evli ağabey, evli abla) bırakılması, çocuğun bırakıldığı kişinin maddi yetersizlik içinde olması, çocuğa vasi tayin edilmesi, anne babadan birinin cezaevinde olması ve çocuğun sevgi evine yerleştirilmesi. Bu durumların sonucunda da, çocukla yeteri kadar ilgilenememe (K6), kayıt ve nakil işlemlerini yapmada sorunlar yaşama (K6, K12), sosyal etkinlikler için izin almada sorunlar yaşama (K6), üçüncü kişilere bırakılan çocuğa yeterli sevgi ve ilgi görmeme ve çocuğun ilgi çekmek için diğer çocukları rahatsız etmesi veya öğretmenlerine saygısızlık göstermesi (K6), çocuğun devamsızlık yapması ve okuldan kaçması (K3, K6, K10), sigara içme gibi kötü alışkanlıklar edinmesi (K10), çocuğun hırsızlık davranışı göstermesi (K10), çocuğun okul disiplinini bozan diğer davranışları göstermesi (K3), çocuğun akademik başarısızlık göstermesi (K11) ve çocuğun özgüven sorunu yaşaması (K11) gibi sorunları ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar anne ve babanın “*tek ebeveyn olması*” sonucu okullara şu durumlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir: Velayeti elinde bulunduran anne veya babanın hâkim kararı olmaksızın, çocuğun bakım yükümlülüğünü diğer ebeveynine informal olarak vermesi (K3, K6, K8, K12), velayete sahip olmayan ebeveynin, çocukla kişisel ilişki kurmak üzere okula gelmesi (K4, K6, K10), velayete sahip olmayan ebeveynin çocukla ilgili kişisel ve gizli bilgileri (not dökümü gibi) öğrenmek istemesi (K6), velayete sahip ebeveynin, diğer ebeveyn tarafından okuldan çocuğu kaçırmakla/elinden almakla tehdit edilmesi (K2, K9), evlilik dışı/imam nikâhlı birlikteliklerden doğmuş çocukların nüfus kayıtlarının büyük anne ve büyük baba üzerine çıkartılması (K8), velayete sahip olan ebeveynlerin diğer ebeveynin çocukla okulda kişisel görüşme talebini kabul konusunda farklı tutumlar sergilemeleri (K7), velayet davası sonuçlanmadan çocuğu elinde bulunduran ebeveynin çocuğun okulda diğer ebeveynle görüşmesine engel olması (K12). Karşılaştıkları bu durumlar nedeniyle çocuğun okula kayıt ve nakil işlemlerinin yapılmasında sorunlar yaşama (K3, K6, K12), çocuğun sosyal etkinliklere katılımı için izin almada sorunlar yaşama (K6), velayeti elinde bulundurmeyen ebeveynin okula gelerek çocukla kişisel ilişki kurma konusunda ısrarcı davranması ve okul yönetimiyle tartışması (K11), velayeti elinde bulundurmeyen ebeveynin okula gelerek, velayete sahip ebeveynle okulda kavga etmesi (K4), velayeti elinde bulundurmeyen ebeveynin okulda çocukla görüşme talebinin okul yönetiminin hâkim kararı bulunmadığı gerekçesiyle reddetmesine itiraz etmesi (K4, K10), velayeti elinde bulundurmeyen ebeveynin okulda çocukla görüşme talebinin (çocuğun da istemesi üzerine) okul yönetimince karşılanması için görüşmenin okul içinde veya dışında gerçekleşmesine yönelik farklı keyfi/informal çözüm yollarının bulunması (K6, K12), velayetin kendine geçmesini sağlamak için velayete sahip olmayan ebeveyn tarafından çocukla ilgili kişisel ve gizli bilgilerin mahkemede kullanıl-

ması (K6), çocuğun devamsızlık yapması (K9) ve okul yönetiminin velayeti elinde bulundurmayan ebeveynin okula gelerek çocuğu kaçırma ihtimaline karşı okulda olağanüstü tedbirler alması (K2) gibi sonuçların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Son olarak katılımcılar “*anne babanın tutumu*” kapsamında anne ve babanın otorite zayıflığı içinde olması (K3, K6, K7, K8), ilgisizliği (K6), çocuğu istismar (K5, K9, K10) ve ihmal (K9) etmesi gibi durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Anne ve babanın otorite zayıflığının bir sonucu olarak çocuğun yaşı büyüdükçe, özellikle ergenlik döneminde, notlarının düşmesi, devamsızlık yapması, disiplini bozucu veya şımarık davranışlar sergilemesi, sosyal uyum sorunları yaşaması (K3, K5, K6, K7, K8) gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar istismar ve ihmalin sonucunda da boşanmış olup olmaması fark etmeksizin, anne babanın çocuğa ilgisiz davranması (K6), çocuğun okula kirli gelmesi (K9), hastalandığında tedavi ettirilmemesi (K9), çocuğa kaynaştırma raporu alma konusunda ihmalkâr davranması (K10), çocuğu sürekli dövmesi ve ona küfür etmesi gibi (K5, K9, K10) sorunların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Velayetle İlgili Çocuktan Kaynaklanarak Okula Yansıyan Sorunlar

Katılımcıların velayetin kullanılmasında çocuktan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerinin çocuğun “*ailenin huzurunu katlanamayacak derecede bozması*” ve “*ailedeki çocuk sayısının çokluğu*” şeklinde ikiye ayrıldığı görülür.

Katılımcılar çocuğun özel eğitime (hiperaktivite, zihinsel engeller gibi nedenlerle) ihtiyaç duyma (K1, K3, K8, K9, K11) ve olumsuz arkadaş edinme sonucunda (K1) “*ailenin huzurunu katlanamayacak derecede bozması*” durumuyla karşılaştıklarını ve bu durumların ailenin çocuğun özel eğitim ihtiyacını reddetmesi (K9, K11), boşanmış olması durumunda velayeti diğer ebeveyne geçirmek için uğraşması (K8), çocuğun sürekli okul değiştirmesi (K3), çocuğun bir yakınına bırakılması (K11) ve okul-öğretmen-veli arasında çatışmaların yaşanması (K11) gibi sorunları ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar ayrıca “*ailedeki çocuk sayısının çokluğu*” durumuna da değinerek bu durumun ailede kişi başına düşen gelir düzeyinin azalması (K7) çocuğa ilginin azalması (K7, K12, K14), çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmaması (K7), çocuğun okula temiz gelmemesi (K12), çocuğun ders araç gereçlerini sağlamaması (K12) ve çocuğun okula devamının sağlamaması (K12) gibi sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Velayetin Kullanılmasında Yaşanan Sorunların Çözümü İçin Okul Yönetiminin İzlediği Yollar

Katılımcılar velayet hakkından kaynaklanan herhangi bir sorunla karşılaştıklarında okul rehberlik servisiyle çocuğu görüştüklerini belirtmişlerdir (K7, K10, K13). Katılımcılardan bazıları okulda rehberlik servisinin olmadığını ya da yetersiz kaldığını belirtirken (K5, K6), bazıları Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) yardım istendiğini ifade etmişlerdir (K9). Öte yandan bazı katılımcılar, bazı anne ve babalarda velayetin kullanımından doğan sorunlar nedeniyle tükenmişlik yaşandığını (K10) ve boşanmış aile çocuklarının okulda öğretmenler tarafından etiketlendiğini (K5) gözlediklerini ifade etmişler ve bu durumlara karşı şu yolları izlediklerini belirtmişlerdir: Okul yönetimi olarak çocuğun yararını gözecek şekilde insiyatif alma ve kişisel çabalarla sorunu çözmeye çalışma (K5, K6, K9, K11), ev ziyaretleri yapma (K9), MEB'den bir uzmandan yardım alma (K6, K13), okulda rehber öğretmen olmasına rağmen, çözülemeyen sorunlarla karşılaşıldığında Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) yardım isteme (K9), çocuğa yardım konusunda okul rehberlik servisi ve sınıf öğretmeni ile birlikte bir durum analizi yapma ve ortak hareket biçimi belirleme (K2, K3, K7, K11, K14).

Katılımcılar velayetin kullanımından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarında çözüme yönelik olarak rehberlik servisinin aileyle yeterli işbirliği yapmasının teşvik edilmesi (K7), okula devamsızlık yapan öğrencilerin tespit edilmesi ve onları aktif hale getirebilecek eğitsel görevler verilmesi (K5, K6, K13), çocuğun vesayetine sahip kişilerle yaşanan sorunların çözümüne yönelik birebir görüşmelerin yapılması (K6), sorunlu durumlarda velayete sahip olmayan ebeveynin bilgilendirilmesi (K5), çocuğun fiziksel güvenliğini sağlamak üzere okulda tatbikat yapılması ve emniyet güçlerinden destek alınması (K2, K9, K10), resmi belgeler (mahkeme kararı) doğrultusunda hareket edilmesi (K8, K10) ve diğer kurum ve kuruluşlardan aileye destek sağlanması (K7) gibi yolları da izlediklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmayla anne babanın velayeti çocuğun yüksek yararına ve ilgili mevzuata uygun kullanmaması nedeniyle okula yansıyan sorunlar ve sorunların aşılması konusunda yapılanlar konusunda okul yöneticilerinin görüşleri genel hatlarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yukarıda aktarılan bulgular aslında, velayetin anne ve babalar tarafından çocuğu yetişkin yaşamına hazırlamak amacıyla kullanılmadığını gözler önüne sermektedir. Çocuğun anne ve babası tarafından deneysizlik ve bilgisizlik gibi nedenlerle istismar ve ihmal edilmesi en başta çocuğun güvenliğini olumsuz etkilemekte; devamında da okullarda ve tüm toplumda buna bağlı güvenlik sorunlarının yaşanmasına yol açabilmektedir. Ayrıca boşanma gibi

durumlardan kaynaklanan ve çocuğun tek ebeveyn tarafından yetiştirilmesini zorunlu kılan yaşantılarda da okula yansıyan birçok sorun söz konusu olabilmektedir. Anne babasını boşanmasını arzu etmeyen çocuklar, bu duruma üzüntü ve yalnızlık duygusu yaşama, gerileme, reddetme, uyku problemleri yaşama ve okul başarısızlığı gösterme gibi bazı tepkiler verebilirler (Türkaslan, 2007). Öte yandan SHÇEK'e göre, sokaktaki çocukların evlerini terk etme nedenleri arasında aile içi şiddet, cinsel/fiziksel istismar, ailenin bakabileceğinden fazla çocuğa sahip olması, sevgisizlik, ihmalkârlık gibi nedenler gösterilmektedir (Usta Sayita, 2008). Görüleceği üzere, velayetin kullanımından kaynaklanan sorunlar, çocukların evlerini ve okulu terk etme sonucunu dahi doğurabilmektedir. Okul yöneticilerine de velayetin kullanımından doğan bütün bu sorunları çözmek gibi önemli bir sorumluluk yüklenmektedir.

Velayetin kullanımından kaynaklanan sorunların aşılması okul yöneticilerinin bireysel çabalarıyla mümkün olmayabilir; daha büyük çapta çözüm seçenekleri gerekebilir. Örneğin, anne baba olmadan önce ebeveynlere yönelik MEB ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (ASPB) işbirliği ile eğitimler düzenlenmesi ile velayet hakkının kullanımından doğan sorunların bir kısmı aşılabilecektir. Anne babaların psikolojik ve fizyolojik tüm rahatsızlıklarının tedavisi konusunda MEB ve Sağlık Bakanlığı (SB) işbirliği yapmalıdır. Engelli anne babalara yardım için MEB ve ASPB politikalar üretmelidir. Tek ebeveyn olarak çocuğunun velayeti ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmede zorluk yaşayanlara MEB ve ASPB tarafından rehberlik ve destek hizmetleri sağlanmalıdır. Velayet hakkının ebeveynler arasında mahkeme kararı olmaksızın (informal olarak) el değiştirmesinin önlenmesi için MEB, ASPB ve Adalet Bakanlığı (AB) tarafından ortaklaşa denetimler yapılmalıdır. Çocuklara yönelik otorite zayıflığı, istismar ve ihmâl gibi olumsuz tutumların önlenmesi için özellikle, boşanmış ebeveynler için MEB tarafından eğitimler düzenlenmelidir. Boşanmış ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip anne babalara destek hizmetleri MEB ve ASPB tarafından sağlanmalıdır. Çocuğun özel hayatının gizliliğinin sınırlarının (örneğin, velayete sahip olmayan ebeveyn ile hangi bilgilerin paylaşılıp paylaşılmayacağı gibi) öğretmen ve yöneticiler tarafından bilinmesi için seminerler düzenlenmelidir. Özellikle boşanmış ailelerin çocuklarını etiketleyecek tutum ve davranışlardan kaçınmaları için öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Velayet hakkının kullanılmasında yaşanan sorunların çözümü için MEB, ASPB, SB ve AB işbirliğiyle anne ve babalara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2009). Velayet ve Çocuğun Korunması. *Prof. Dr. Ali Naim İnan'a Armağan*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Akyüz, E. (2016). Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması. Ankara: Pegem Yayınları.
- Birinci Uzun, T (2016). Türk Medenî Kanunu'na Göre Velâyetin Kullanılması ve Çocuğun Yüksek (Üstün) Yararı İlkesi Doğrultusunda Boşanmada ve Evlilik Dışı İlişkide Birlikte Velâyet Modeli, *Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1) 135-166.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Erlüle, F. (2010). Çocuk ile Kişisel İlişki Kurulması, *Marmara Üniversitesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 16(3-4), 217-248.
- Gençcan, Ö. U. (2017). Velayette Devrim: Ortak Velayet Geldi, *Cumhuriyet*, 20.09.2017. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/656606/Velayette_devrim__Ortak_velayet_geldi.html#, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özer Taşkın, Ö. (2006). Velâyetle Çocuğun Yüksek Yararı İlkesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serdar, İ. (2007). Kişisel İlişki Kurma Hakkı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(Özel Sayı), 739-781.
- Şeker, H. (2017). Birlikte Yaşamaya Ara Verilmesi, Boşanma ve Ayrılık Davalarında Müşterek Çocuklarla Kişisel İlişki Tesisi ile Velayet Hakkına Dair İnceleme ve Çözüm Önerileri, http://www.Turkhukuksitesi.Com/Makale_155.Htm, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Türkaslan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları, *Aile ve Toplum*, 3(11), 99-108.
- Reyhani Yüksel, S. (2016). *Velayet Hakkının Anayasal Sınırları*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Usta Sayita, S. (2008). Türkiye'de Çocukların Evlerini Terk Ederek Sokakta Yaşamalarında Sorumlular ve Sorumlulukları, *İ. Ü. Hukuk Fakültesi Mecmuası*, LXVI(1), 179-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zevkliler, A. ve Havutçu, A. (2003). *Medeni Hukuk*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ÇOCUĞU İSTİSMARDAN KORUMADA YENİ BİR YAKLAŞIM: ÇOCUK İZLEM MERKEZLERİ

Samiye Çilem BİLGİNER¹

Deniz ÇALIŞKAN²

Giriş

Şiddet mağduru bir çocuğun iyilik halinin sağlanması ve haklarının savunulmasında, pek çok farklı alandan hizmet sağlayıcı aynı paydada buluşmaktadır. Çocuğun üstün yararının gözetildiği sosyal hizmetler, beden ve ruh sağlığı hizmetleri, hukuki hizmetler gibi hizmetlerde, her alanın temsilcisi kendine düşen sorumlulukları çocuk dostu ve etkin bir biçimde sağlamak ile sorumludur. Bu temsilcilerin birlikte çalışması halinde hem çocuğun tekrarlayan sorgulama ve değerlendirme işlemlerinin, hem de bu işlemlerin yol açacağı örseleyici deneyimlerin önüne geçilmiş olur.

Ülkemizde, başta cinsel istismar mağduru çocuklar olmak üzere, adli bildirim sürecinden, adli görüşmenin gerçekleştirilip gerekli tıbbi muayenelerin tamamlanmasına kadar uzayan adli işlem basamaklarında çocukların ikincil mağduriyetleri söz konusu olabilmekteydi. Bu süreçte çocuk, yaşadığı olayı ilk olarak anlattığı bireyden, karakolda verdiği beyana, avukatı, adli tıp uzmanı ve çocuk psikiyatristi ile yaptığı görüşmelere kadar defalarca aynı olayı farklı kişilere dile getirmek durumunda kalabiliyordu. Örneğin, Adalet Bakanlığı tarafından yapılmış bir araştırmada, cinsel istismar mağduru çocukların adli süreçte ortalama 17 kez istismar yaşantısını açıklamak zorunda kaldığı gösterilmiştir (Akco ve ark, 2013). Çocukla görüşme yapabilecek bir eğitim ve donanıma sahip olmayan meslek elemanlarınca, tekrarlayan sorulara maruz kalan çocuklarda daha derin ve tedavisinin daha güç ruhsal yaralanma oluşması kaçınılmazdır. Öte yandan yinelenen açıklama yapma gerekliliğinin çocuklarda ve ailelerde ek strese neden olduğu ve çocukta oluşan psikolojik etkileri artırdığı ve ikincil duygusal istismara yol açtığı vurgulanmaktadır (Cross ve ark, 2007; Olafson, 2012).

1 Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi, s.bilginer@ktu.edu.tr

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Koruma Birimi,
caliskan@medicine.ankara.edu.tr

Çocuğu Kötü Muameleye Karşı Korumada Multidisipliner Yapılanma

Çocuğa yönelik kötü muamele ve şiddetin çocuk üzerindeki etkileri, Dr. Henry Kempe ve arkadaşları tarafından 1962 yılında kaleme alınmış olan “Hırpalanmış Çocuk Sendromu” makalesi ile önemli bir tartışma konusu olmuştur. Dr. Kempe'nin başlattığı, şiddet mağduru çocuklara yönelik multidisipliner ekip çalışması sonucunda 1985 yılında, US'deki ilk “Çocuk Adalet Merkezi” (Child Advocacy Center-CAC) kurulmuştur. Bu merkezlerde amaç, mağdur çocuklarla ile yapılan adli görüşmelerin, tıbbi muayenelerin ve tedavinin çocuk dostu, güvenli ve nötral bir ortamda gerçekleşmesi, böylece çocuğun ikincil örselenmesinin önüne geçilmesidir. Bugün US'de 900'den fazla CAC bulunmaktadır. Bu merkezler; kolluk kuvvetleri, çocuk koruma görevlileri, savcılar, avukatlar, çocuk savunucuları, ruh ve beden sağlığı meslek elemanlarına ev sahipliği yapmaktadır. Avrupa'da CAC benzeri yapılanmaların ilki İzlanda'da 1998 yılında, çocuk evi anlamına gelen “Barnahus” adı ile faaliyete geçmiştir. Barnahus, CAC'dan farklı olarak ulusal çocuk koruma sistemi içine entegre edilmiş ve ulusal kaynaklardan finanse edilen bir yapıdır. Ulusal yargı sistemine entegre edilmesi nedeniyle Barnahus'larda alınan adli görüşme kaydı, çocuğun mahkemede yeniden dinlenmemesi için yeterlidir. CAC modeli, ulusal yargı sistemine entegre bir sistem olmaması nedeniyle daha çok mağdur çocuğu, mahkemede yeniden dinlenmeye hazırlayan bir sürecin parçası gibi işlev görmektedir. Kuzey Avrupa ülkeleri (Danimarka, Norveç, İsveç, Finlandiya gibi) başta olmak üzere bugün Avrupa ülkelerinin büyük kısmında toplamda 50'den fazla Barnahus bulunmaktadır (Guidance for Multidisciplinary and Interagency Response to Child Victims and Witnesses of Violence, 2017).

Ülkemizde çocuğa yönelik kötü muameleyi önleme ve çocuğu koruma adına son on yılda birçok önemli hizmete imza atılmıştır. Bunlar arasından “one stop shopping- tek merkezden alışveriş/hizmet” olarak tabir edilen hizmet anlayışı ile tek merkezde bütüncül hizmet sunumuna olanak veren, Sağlık Bakanlığı çatısı altında yer alan Çocuk İzlem Merkezleri, cinsel istismar mağduru olgulara yönelik atılan en önemli adımlardan biri olmuştur. Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Barolar ve Kolluk Kuvvetleri gibi pek çok kurumun paydaşlığında hizmet sunan bu merkezlerin Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastaneler bünyesinde kurulması ve işleyişinin Sağlık Bakanlığı koordinesinde yürütülmesi uygun görülmüş ve pilot uygulama olarak ilk Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) 01.10.2010'da Ankara'da kurulmuştur.

Türkiye'de Çocuk İzlem Merkezi'nin Kuruluş Süreci

Çocuk İzlem Merkezleri'ne yönelik ilk çalışmalar 2008 yılında, süreçte paydaş olabilecek Bakanlıkların temsilcileri ve akademisyenlerin katılımı ile başlatılmış,

ardından Sağlık Bakanlığı koordinasyonunda süreçte paydaş olan kurumların bir dizi toplantısı sonucunda ilk Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) 01.10.2010'da Ankara'da kurulmuştur.

ÇİM ile ilgili ilk yasal düzenleme Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu'nun (HSYK) 11/02/2012 tarihli ve B.03.1.HSK.0.70.12.04-010.07.02-1-2012/144/8134 sayılı "Soruşturma Usul ve Esasları" konulu Genelgesidir. Bu Genelgenin 48'nci maddesinde "özellikle cinsel istismar suçunun mağduru olan çocukların etkin bir şekilde korunmalarının sağlanması, ikincil mağduriyetlerinin önlenmesi, adli ve tıbbi işlemlerin bu alanda eğitimli kişiler tarafından tek seferde yapılması ve istismarı önleyici tedbirlerin alınması amacıyla Sağlık Bakanlığına bağlı hastaneler/ kurumlar bünyesinde kurulan çocuk izlem merkezlerinde soruşturma işlemlerinin yapılmasının sağlanması" bildirilmiştir. Yine HSYK'nın 11.02.2012 tarihli ve B.0 3.1.HSK.0.70.12.04-010.07.02-1-2012/144/8134 sayılı, "Üniversitelerin çocuk koruma birimleri ve merkezleri" konulu duyurusunda da; "Takdir ve değerlendirmesi Cumhuriyet Başsavcılığı'na ait olmak üzere, üniversitelerde kurulan ve Sağlık Bakanlığı tarafından Sağlık Bakanlığı Çocuk İzlem Merkezlerinin işleyişine dair usul ve esaslar (afiliasyon-işbirliği) dikkate alınarak tamamlanmış özelliklere haiz bulunan çocuk koruma birimleri veya merkezlerinde de soruşturma işlemlerinin yapılabileceğinin bilinmesi" tüm Cumhuriyet Başsavcılıkları'na iletilmiştir. ÇİM'lerin kuruluş ve işleyişine ilişkin temellerin sunulduğu ilk resmi düzenleme olan "Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM)" konulu Başbakanlık Genelgesi 04.10.2012 tarih ve 28431 sayılı Resmi gazetede yayımlanmıştır.

Bu genelgeye istinaden; "ÇİM'lerin çalışma ve yaygınlaşma sürecinin sağlıklı ve amacına uygun bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri görüşüp karara bağlamak ve bu konuda kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonu sağlamak üzere" ÇİM Yönetim ve Koordinasyon Kurulu 22.10.2012'de bir araya gelmiştir. ÇİM'lerin kuruluşu, merkezlerde görev alan personel ve kurumların sorumlulukları, merkezlere ulaşım ve bu merkezlerdeki çalışma esasları bu toplantı ile karara bağlanmıştır. Buna göre; Sağlık Bakanlığı, ÇİM'lerin kurulması, tüm ekipmanın sağlanması ve görev yapacak personelin eğitimi, ayrıca çocuklarla çalışan meslek mensuplarına yönelik ÇİM farkındalık eğitimi verilmesi, çocuğun ÇİM'de bulunduğu süre içinde her tür tıbbi bakım ve yardımın sunulması ile *Mülki Amir*; Merkezlerde yapılacak hizmetlerin yerine getirilebilmesi için mekan, araç ve personel tahsisi dâhil olmak üzere gereken tüm tedbirlerin alınarak işleyişin takip edilmesi, uygulamada görülen aksaklık ve çözüm önerilerinin Koordinasyon Kuruluna iletilmesi ile, *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl ve İlçe Temsilcileri*; Çocuğun ÇİM'de bulunduğu süre içerisindeki aynı ihtiyaçlarının karşılanması ile görevlendirilmiştir.

Pilot uygulama olarak Ankara'da hizmete geçen ilk ÇİM'in ardından yedi yıllık sürede, ülke genelinde 28 ilde 31 ÇİM'e ulaşılmıştır. İstanbul'da dört ÇİM olmak üzere; Ankara, Gaziantep, Kayseri, Samsun, Diyarbakır, Bursa, Adana, İzmir, Antalya, Elazığ, Malatya, Erzurum, Kocaeli, Konya, Sivas, Van, Manisa, Edirne, Mersin, Trabzon, Denizli, Karabük, Eskişehir, Afyon, Urfa, Zonguldak ve Sakarya ÇİM bulunan diğer illeri oluşturmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2016).

Çocuk İzlem Merkezleri'nde Sunulan Hizmetler ve Personel Yapısı

Çocuk İzlem Merkezleri, fiziki olarak hastanenin diğer bölümlerinden ayırt edilemeyecek şekilde planlanmış olup bağlı oldukları hastane içinde herhangi bir yönlendirme tabelası yer almamaktadır. Öte yandan iç donanımları itibariyle her türlü adli ve tıbbi işlemin eksiksiz şekilde yapılmasına ve çocuğun kendini rahat, güvende hissetmesine olanak sunacak şekilde "çocuk dostu" ortamlar olarak oluşturulmuştur. Aynı çatı altında hem çocuğun ses ve görüntü kaydının alındığı adli görüşmesi, hem de çocuğun güvenliğine ilişkin ailesel özellikler alanında uzman meslek elemanlarınca edinilir. Çocuğun beyanının ardından gerek duyulması halinde adli tıbbi muayenesi ya da psikiyatrik değerlendirmesi de ilgili hekimlerce aynı merkezde sonlandırılır. Acil koruma kararı alınması halinde çocuk hakkındaki sosyal işlemler ve kurumsal iletişim ilgili meslek elemanlarının katılımı ile merkezden yönetilir ve çocuğun kuruma nakli gerçekleştirilir. Tüm merkezler 7/24 esasına göre hizmet vermektedir. Bir mağdurun, beyanı alınana kadar güvenlik gerekçesi ile geceyi ailesinin yanında geçirmesi uygun bulunmamış ise ya da mağdurun beyanı alınana kadar geçecek sürede konaklayabileceği bir yer yoksa geçici süre ile barınması, beslenme, giyim ya da sağlık gereksinimleri merkezde karşılanır. Bu işlemlerin yönetimi ve merkezin idari işlerinden sorumlu bir hekimin (tercihen bir çocuk sağlığı ya da çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı) liderliğinde bir çocuk izlem merkezi ekibinde; çocukla adli görüşmeci, aile görüşmecisi, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü temsilcisi, Cumhuriyet Savcısı, mağdurun avukatı, Adli Tıp Uzmanı, hemşire, sekreter, polis/güvenlik görevlisi ve diğer konsültan hekimler rol alır.

Çocukla Adli Görüşmeci

Cinsel istismar mağduru çocukla adli görüşme; çocuğun yaşadığı travmatik olaya dair ikincil örselenmeye sebep olmadan, kendi aktarımlarına izin vererek, yargılamadan, yönlendirmeden, yansız ve yüksüz sorular ile adli soruşturmaya esas teşkil eden bilgilerin temin edildiği görüşmelerdir. ÇİM'nde adli görüşmeci olarak görev yapabilmek için Sağlık Bakanlığı tarafından onaylanmış Çocukla Adli Görüşmeci Sertifikalı Eğitimi'ni başarı ile tamamlamış olmak gerekmektedir. Bu sertifikalı eğitim programına sağlık kurum ve kuruluşlarında görev yapan he-

kim, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, sosyal çalışmacı ile çocuk gelişimi, psikiyatri, psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik veya sosyal hizmet alanlarında yüksek lisans yapmış hemşireler katılabilmektedir.

Çocukla Adli Görüşmeciler İçin Sertifikalı Eğitim Programı

Türkiye Halk Sağlığı Kurumu ve Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu tarafından 2011 yılından beri düzenlenen Çocukla Adli Görüşmeciler İçin Sertifikalı Eğitim Programı, Sağlık Bakanlığının 05/06/2015 tarihli ve 634 sayılı onayı ile yürürlüğe girmiştir (ÇİM Yönetim ve Koordinasyon Kurulu, 2012). Amaç; çocukla (0-18 yaş) adli görüşme sürecinde görev yapacak personele görevlerinin gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmaktır. Eğitimler hem kuramsal (teorik) hem de uygulama eğitimini kapsamaktadır. Beş gün (40 saat) süren teorik eğitimde adli görüşmeciler adayları; çocuğun fiziksel, cinsel ve ahlaki gelişim süreçleri, çocukla iletişim, çocuklarda sık karşılaşılan psikopatolojiler, çocuğa yönelik kötü muamelelerin tanımı, tipleri ve görülme sıklığı, kısa ve uzun dönem etkileri, risk faktörleri, risk analizi, çocuk istismarı ile ilgili yasal mevzuat ve uygulamalar, istismara uğrayan çocuklar için yapılandırılmış kurumlar, merkezlerin yapısında bulunan kurumların görev ve sorumlulukları, adli görüşmecilerin özellikleri, adli görüşme sürecinin özellikleri, adli görüşme teknikleri, görüşmenin yapılandırılması, engelli çocuklarla ve küçük çocuklarla görüşme, davranış kontrol listesi, adli görüşme sürecinde çocukların güvenilirliği ve yeterliliği, adli görüşmenin değerlendirilmesi, aile görüşmesi sürecinin özellikleri ve adli muayene raporunun özellikleri konularında eğitim almaktadır.

Katılımcılar sertifika alabilmek için öncelikle teorik eğitimi tamamlamalı ve bu eğitim sonunda yapılacak sınavdan 100 (yüz) üzerinden en az 70 (yetmiş) puan almalıdır. Teorik sınavda 70 (yetmiş) puan ve üzeri alan katılımcılar uygulama eğitimine devam ederler.

İlk ve ileri uygulama eğitimi olarak iki aşamadan oluşan 216 saatlik program kapsamında adli görüşmeciler adayları en az 20 adli görüşme video kaydı izler ve 5 rol-oynama tekniği ile adli görüşme gerçekleştirir. Ardından en az 8 (sekiz) mağdur çocukla adli görüşmeyi tamamlayan adaylar, eğitim merkezi olarak belirlenen ÇİM'lerinde, merkezin sorumlu hekimi ve 2 (iki) adli görüşmeciden oluşan 3 (üç) kişilik komisyon tarafından uygulama değerlendirmesine alınır. Uygulama değerlendirmesi, Çocukla Adli Görüşme Değerlendirme Formu kullanılarak yapılır. Uygulama değerlendirmesinden 100 (yüz) üzerinden en az 70 (yetmiş) puan alan katılımcı başarılı sayılır. Teorik sınav ve uygulama değerlendirmesi sonucunda başarılı olan katılımcılara Çocukla Adli Görüşmeciler İçin Sertifikası düzenlenir. Sertifika, Sağlık Bakanlığınca onaylandıktan sonra geçerlilik kazanır.

Aile Görüşmecisi

Sağlık Bakanlığı kadrosunda görevli olan adli görüşmeciler aynı vakada olmamak şartı ile aile görüşmecisi olarak da merkezde görev yapabilmektedir. Aile görüşmecisinin görevi; mağdur çocukların aileleri görüşerek çocuk ihmaline ve istismarına yönelik risk faktörlerini belirlemek, risk faktörlerine ve/veya ailenin yaşadığı krize yönelik müdahalelerde bulunmak, süreç ve merkezin işleyişi hakkında ailelere danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunmaktır.

Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü Temsilcisi ve Hizmetleri

Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü Temsilcisi olarak çalışan sosyal hizmet uzmanı; çocuklarda tespit edilen güvenlik ya da ihmal riski durumunda adli görüşmeye bizzat dinleyici olarak eşlik eder. Cumhuriyet Savcısı'nın talimatları doğrultusunda sosyal inceleme yapar, gerektiği hallerde acil koruma kararına ilişkin iş ve işlemleri yürütür, çocuğun kuruma teslimi sırasında ona eşlik eder, ayrıca Çocuk Koruma Kanunu çerçevesinde çocuk için gereken bakım, barınma, sağlık, eğitim, danışmanlık tedbiri ya da aynı-nakdi yardım hizmetlerine yönelik işlemleri yürütür.

Adli Muayene

ÇİM'lerinde çocukla yapılan adli görüşmenin ardından gerek duyulması halinde çocuk, merkezdeki adli muayene odasına alınır. Muayene odasında, nöbetçi adli tıp uzmanı tarafından, Cumhuriyet Savcısı'nın talimatları doğrultusunda iç ve dış beden muayenesi yapılır. Gerekli olgularda, adli delil olabilecek giysiler, sperm örneği, saç, tükürük, tırnak içlerinden gerekli örnekler alınır. Olası uyuşturucu madde kullanımına yönelik kan ve idrar örnekleri alınarak Adli Tıp Kurumuna teslim edilir. Bu muayenenin sonucu, adli tıp uzmanı tarafından raporlandırılarak ilgili Cumhuriyet Savcılığı'na iletilir.

Diğer Adli Tıbbi İşlemler

ÇİM'lerinde ayrıca; adli görüşme sırasında, gebe olduğunu iddia eden ya da gebeliği dolayısıyla ÇİM'e getirilen çocukların gerekli muayenelerinin ve gebelik tespitinin raporlandırılması; nüfusa kayıtlı olduğu yaştan daha büyük olduğunu iddia eden mağdurlara ilişkin kemik yaşı tespitinin raporlandırılması; ayrıca psikiyatrik açıdan çocuğun mental kapasitesinin değerlendirilmesi, beyanının güvenilirliğinin ya da fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılayıp algılamadığı ve davranışlarını yönlendirme yeteneğinin yeterince gelişip gelişmediğinin değerlendirilmesi ve raporlandırılmasına ilişkin işlemler nöbetçi Cumhuriyet Savcısı'nın talimatları doğrultusunda merkezin bağlı olduğu hastane içinde ilgili hekimlerin konsültasyonları ile gerçekleştirilir.

Çocuk Sağlığı Hizmetleri

Çocuk İzlem Merkezleri, Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastaneler bünyesinde yapılmış olması nedeniyle, cinsel istismar mağduru çocukların adli ve sosyal ihtiyaçlarının yanı sıra beden ve ruh sağlığının korunması ve gerekli hallerde oluşan bozukluğun erken saptanarak tedavi sunulabilmesine imkan sunan merkezlerdir. Bu merkezlerde adli işlemlerden bağımsız olarak, cinsel yolla bulaşan hastalık (CYBH) ve gebelik riskinin tespiti, akut cinsel saldırıya yönelik tıbbi müdahale, acil kontrasepsiyon, CYBH profilaksisi ya da rutin çocuk sağlığı muayenesi yapılabilmektedir.

Eğitim Faaliyetleri

Tüm Çocuk İzlem Merkezleri'nde çalışan personel merkezlerin bağlı olduğu ile ve ilçelerde çocuk istismarı ve çocuk izlem merkezlerinin işleyişine ilişkin kamuya ve halka yönelik farkındalık eğitimlerini yürütmekle görevlidir. Öte yandan Ankara ve İzmir ÇİM Türkiye'de Çocukla Adli Görüşmeciler Sertifikalı Eğitim Programı kapsamında eğitim merkezi olarak kabul edilen iki çocuk izlem merkezidir. Bu merkezlerde görevli adli görüşmeciler eğitici rol üstlenmektedir. Ayrıca Ankara ÇİM, ülke genelinde gerek Adalet Bakanlığı gerekse İç İşleri Bakanlığı temsilcilerine yönelik olarak teorik ve uygulamalı "Çocuk İstismarı ve Çocuk İzlem Merkezi Hizmetleri", "Çocukla İletişim", "Çocukla Adli Görüşme" ve "Çocukla Adli Görüşmenin Güvenilirliği" konularında eğitici rol üstlenmektedir. Her yıl Adalet Akademisi'ne kayıtlı savcı adayları ve çocuk şube polislerine yönelik bu kapsamda eğitimler sunulmaktadır.

Çocuk İzlem Merkezi'nde Uygulama

Türk Ceza Kanunu gereğince, bir çocuğun cinsel istismara maruz kaldığını bilen, şüphesi olan kişi, bu suçta Cumhuriyet Savcılığı'na ya da kolluk kuvvetlerine bildirmekle yükümlüdür. Cinsel istismar mağduru olduğu bildirimi alınan bir çocuk, Cumhuriyet Savcısı'nın emir ve talimatları doğrultusunda, tercihen sivil araç ve ekiple, olay hakkında hiçbir görüşme yapılmadan ÇİM'e ulaştırılır. Günün nöbetçi adli görüşmecisi tarafından karşılanan, ilgili evrakları teslim alınan çocuk için sekreteryaya tarafından ÇİM kayıt defterine kayıt oluşturulur ve Baro'dan avukat talebinde bulunulur. Mağdur, nöbetçi adli görüşmecisi tarafından, adli görüşmeye hazırlık sürecini geçirmek üzere gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmiş bir odada ön görüşmeye alınır. Ön görüşmede amaç, çocukla tanışmak, ikili ilişki kurarak, güven duygusunu kazanmak, bu arada çocuğun gelişim düzeyini değerlendirmek ve olay hakkında kabaca bilgi almaktır. Bu kısa görüşme sırasında çocuğa merkez tanıtılır, adli görüşme yaşına uygun şekilde anlatılır ve çocuğun ortama alışması için yeterli sürede onunla ilgilenilir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2016).

Ayrıca çocuğun ya da avukatının talebi doğrultusunda bu aşamada çocuk ve avukatı tanıştırılır. Eş zamanlı olarak varsa çocuğun ailesi günün aile görüşmecisi tarafından karşılanarak, olay hakkındaki bilgisi ve tepkisini edinmek ayrıca Çocuk İzlem Merkezi'ndeki süreç hakkında bilgilendirilmek üzere aile görüşme odasına alınır

Çocuk ile gerçekleştirilen ön görüşme ve aile ile gerçekleştirilen görüşmenin ardından adli görüşmeci ve aile görüşmecisi edindiği bilgileri nöbetçi Cumhuriyet Savcısı ve çocuğun avukatı ile paylaşır ardından gerektiği halde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Temsilcisi'nin de dinleyici olarak katıldığı kayıt altındaki adli görüşmeye geçilir.

Çocukla adli görüşme, ses ve görüntü kaydına olanak sunan teknik donanıma sahip aynalı odada gerçekleşir. Aynalı odada; eğitilmiş adli görüşmeci ve mağdur dışında mağdurun Türkçe bilmemesi halinde görüşmede ona yardımcı olan yeminli tercüman yer alır. Okul öncesi yaş grubunda olup bakım veren den ayrılmakta güçlük çeken mağdurlara adli görüşme odasında, mağdurun sırtı dönük oturacağı şekilde konumlandırılarak, bakım verenlerden birisi de eşlik edebilir.

Adli görüşme sırasında ek sorular sorulmak istenirse, merkezlerin kendi teknik donanımına göre, yazılı ya da sözlü olarak bu sorular adli görüşmeciye iletilir. Adli görüşme tamamlandıktan sonra görüşmeye katılanlar huzurunda ifade tutanağı oluşturulur ve imza altına alınır. Bu aşamada ifadeyi izleyen Cumhuriyet Savcısı'nın talimatları doğrultusunda mağdurların adli tıp, adli psikiyatrik ya da diğer tıbbi muayeneleri aynı merkezde organize edilir.

Sonuçta, adli, psikiyatrik, tıbbi ve sosyal açılarından çok yönlü olarak merkezde değerlendirilen mağdurlara ait tüm bilgiler rapor haline getirilip, ses ve görüntü kayıtları ile birlikte ilgili Cumhuriyet Başsavcılığı'na gönderilir. Adli görüşmeciler, çocukla yaptıkları görüşmeye ilişkin kendi değerlendirmelerini içeren adli görüşme raporlarını en geç 10 gün içinde soruşturma dosyasına eklemek üzere ilgili Cumhuriyet Başsavcılığı'na gönderirler. Tüm kayıtlara ilişkin dosyanın bir kopyası ise ÇİM arşivinde saklanır.

Sonuç ve Öneriler

İlk olarak 2010 yılında faaliyete geçmiş olan ÇİM'lerin halen tek yasal dayanağı 2012 yılında yayınlanmış olan (20) No'lu Başbakanlık Genelgesi'dir. ÇİM ve bu merkezlerde yapılan işlemlere ilişkin yeni yasal düzenlemelerin hızla yürürlüğe girmesi gerekmektedir.

Adli görüşmesi ÇİM'lerde gerçekleştirilmiş mağdurlar, halen beyanına başvurulmak üzere duruşmaya çağırılmamaktadır. Bu durum ÇİM'ler ile mahke-

meler arasındaki eşgüdümün artırılmasına ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Her ne kadar adliyelerdeki çocuk dostu ortam özelliğini içinde barındıran “Adalet Görüşme Odası” sayıları artıyor olsa da ÇİM ile kurumsal ve personel bazında entegrasyonunun henüz sağlanamamış olması halen bir dezavantaj oluşturmaktadır.

ÇİM’lerde beyanı alınan çocukların adli ya da diğer işlemlerinin takibi bu merkezlerde gerçekleştirilememektedir. Oysa alanında uzman meslek elemanlarınca, bu çocukların devam eden adli, tıbbi, sosyal ve eğitim izlemlerinin sağlanabilmesi; olası mağduriyetlerin önüne geçmek adına çocuklara önemli kazanımlar sağlayacaktır.

Sonuç olarak halen bir yönetmeliği bulunmayan ÇİM’lerde, beyanına başvuru vakalarının standardizasyonu sağlanamamış ve tekrar dinlenmek üzere duruşmaya çağırılmasının önüne geçilememiştir. Öte yandan bu çocukların izlemine yönelik yeni yapılanmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İleri dönük olarak bu alanlarda yapılacak çalışmalar, hem ÇİM’lerde sunulan hizmetin niteliğini hem de cinsel istismar mağduru çocukların adli süreç ve sonrasındaki yaşam kalitesini arttırmaya yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Akco S, Dağlı T, Inancı MA, Kaynak H, Oral R, Şahin F, et al. (2013). Child abuse and neglect in Turkey: professional, governmental and non-governmental achievements in improving the national child protection system. *Paediatr Int Child Health*, 33(4), 301-309.
- Cross TP, Jones LM, Walsh WA, Simone M, Kolko D. (2007). Child forensic interviewing in Children’s Advocacy Centers: empirical data on a practice model. *Child Abuse Negl*, 31(10), 1031-1052.
- Olafson E. (2012). A call for field-relevant research about child forensic interviewing for child protection. *J Child Sex Abuse*, 21(1), 109-129.
- Guidance for Multidisciplinary and Interagency Response to Child Victims and Witnesses of Violence, <http://www.childrenatrisk.eu/promise/wp-content/uploads/2017/06/PROMISE-European-Barnahus-Quality-Standards.pdf>, İndirme Tarihi: 29.11.2017.
- ÇİM Yönetim ve Koordinasyon Kurulu. 22.10.2012 tarih ve 2012/1 Karar No’lu Toplantı Karar Tutanağı, <http://docplayer.biz.tr/376371-Cocuk-izlem-merkezi-yonetim-ve-koordinasyon-kurulu-toplanti-karar-tutanagi.html>, İndirme Tarihi: 03.01.2017.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. Başta Cinsel İstismar Olmak Üzere Çocuklara Yönelik Her Türü İstismar Olaylarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu 3 Kasım 2016, <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem26/yil01/ss442.pdf>, İndirme Tarihi: 03.01.2017.

TÜRK VATANDAŞLIĞININ KAYBI SONUCUNU DOĞURAN HÂLLERİN ÇOCUKLAR BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

F. Elif ÇELİK¹

Giriş

Çocuk, milletlerarası hukukta yararı en üst düzeyde korunan², masum, duyarlı ve gelişmekte olan bir insan varlığıdır (Akyüz, 2013, 1). Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'ne göre çocuk doğumundan hemen sonra, derhal, nüfus kütüğüne kaydedilecek; doğumundan itibaren bir isim sahibi olma, bir vatandaşlık kazanma, mümkün olduğu ölçüde ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır (m. 7/1). Özellikle çocuğun vatansız kalması söz konusu olduğunda taraf devletlerin, kendi milli hukuklarına ve ilgili milletlerarası sözleşmeler çerçevesinde üstlendikleri yükümlülüklerine uygun olarak bu hakların işlerlik kazanmasını taahhüt ettikleri kabul edilmiştir (m. 7/1).

Vatandaşlığın Kaybı

Vatandaşlık hukukuna yön veren ilkelerden birisi de “*herkes, vatandaşlığını değiştirmede serbest olmalıdır*” ilkesidir³. Bu ilkeye göre hiç kimseye istemediği bir vatandaşlık statüsü zorla yükletilemez. Özellikle, vatandaşlığın sürekliliğinin ve mülkiliğinin etkisini yitirmeye başlaması ile kişinin, vatandaşlığını da değiştirebilmesi kabul edilmiştir⁴. Ancak vatandaşlığın kaybı, tek başına kişinin iradesine

1 Yrd. Doç. Dr., Ufuk Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, felifcelik@gmail.com

2 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (RG. 27.01.1995 tarih ve 22189 sayılı) madde üç uyarınca çocuğu etkileyen tüm faaliyetlerde çocuğun yüksek yararı temel düşüncedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği tarafından 2008 yılında yayımlanan Çocuğun Yüksek Yararının Belirlenmesine Dair Kılavuz İlkelerde “çocuğun yüksek yararı” ifadesi ile genel olarak bir çocuğun esenliğinin kast edildiği belirtilmiştir. Bu esenlik; yaş, çocuğun olgunlaşma düzeyi, ebeveynlerin varlığı veya yokluğu, çocuğun çevresi ve deneyimleri gibi pek çok bireysel unsura bağlı olarak belirlenmektedir (Erişim: 20.10.2017, <http://www.refworld.org>). Çocuğun yüksek yararına ilişkin değerlendirme, her somut olayda hâkimin taktir hakkına bağlı olarak yapılacağı için, çocuğun yüksek yararı kavramını bir çeşit hakkaniyet kavramı olarak nitelemek de mümkündür (Serozan, 2005, 67).

3 Bu ilke, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde de tekrar edilmiştir. Buna göre “*hiç kimse keyfi olarak vatandaşlığından veya vatandaşlığını değiştirme hakkından mahrum edilemez*” (m. 15). (Nomer, 2009, 6-7; Güngör, 2015, 34; Doğan, 2014, 29; Aybay, 2006, 65).

4 19. yy'dan itibaren artık kişilerin toprağa bağlanamayacağı, kişilerin devlete karşı bazı hakları ileri sürebileceği ve vatandaşlık alanında kişilerin iradesine önem verilmesi gerektiği; bunun bir uzantısı olarak devletin, kişilerin vatandaşlıklarını değiştirmeye ilişkin iradelerini kullanmalarını engellememesi gerektiği anlayışı egemen olmuştur (Göğer, 1972, 13).

terk edilmiş bir sonuç değildir; bazı sebeplerin varlığı altında devletler de kişilerin, kendi devletlerine hukuki ve siyasi anlamda bağlı kalmasını istemeyebilir. Özellikle, vatana bağlılık ile bağdaşmayan eylemlerin icra edilmesi, devlete karşı sorumlulukların yerine getirilmemesi gibi sebeplerle devletler, ilgili kişi üzerindeki diplomatik himaye yetkilerinden vazgeçebilir ve kişinin vatandaşlığına onun iradesi dışında son verebilir (Doğan, 2014, 148).

5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu⁵ (TVK), vatandaşlığın kaybı sonucunu doğuran hâlleri, yetkili makam kararı veya seçme hakkının kullanılması olarak belirtmiş (m.23); yetkili makam kararı ile Türk vatandaşlığının kaybının ise çıkma, kaybettirme ya da vatandaşlığa alınmanın iptali ile gerçekleştiğini ifade etmiştir (m.24).

Yetkili Makam Kararı ile Kayıp

1. Türk Vatandaşlığından Çıkma

Kişinin, sahip olduğu vatandaşlıktan kendi iradesi ile ayrılabilmesinin normal yolu, yetkili makamlardan izin almak suretiyle vatandaşlıktan çıkmasıdır. TVK madde 25'te Türk vatandaşlığından çıkmak isteyen kişilere, belirli şartları taşımaları hâlinde⁶, İç İşleri Bakanlığı'nca çıkma izni⁷ veya çıkma belgesi⁸ verilebileceği hükme bağlanmıştır.

Türk vatandaşlığından çıkma yoluyla Türk vatandaşlığının kaybının çocuklar bakımından yarattığı sonuçlar, TVK m. 27/11 ve Türk Vatandaşlığı Kanunu'nun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik (TVKUY) m. 50'de düzenlenmiştir. TVK m. 27/11 hükmüne göre "*Türk vatandaşlığını kaybeden ana ya da babanın talebinin bulunması ve diğer eşin de muvafakat etmesi halinde çocukları da kendileri ile birlikte Türk vatandaşlığını kaybeder*"⁹.

5 RG. 12.06.2009 (T), 27256 (S).

6 a) Ergin ve ayırt etme gücüne sahip olmak b) Yabancı bir devlet vatandaşlığını kazanmış olmak veya kazanacağına ilişkin inandırıcı belirtiler bulunmak c) Herhangi bir suç veya askerlik hizmeti nedeniyle aranan kişilerden olmamak ç) Hakkında herhangi bir mali ve cezai tahdit bulunmamak

7 Çıkma İzin Belgesi, Türk Vatandaşlığı Kanunu Uygulama Yönetmeliği'nde (TVKUY) (RG: 06.04.2010 tarih ve 27544 sayılı) "*ilgilinin yabancı bir devlet vatandaşlığını kazanacağına dair inandırıcı belirtiler bulunduğunu gösteren, İç İşleri Bakanlığı tarafından düzenlenerek müracaat makamınca ilgiliye teslim edilen belge*" olarak tanımlanmıştır (m. 44/1, m. 45/1).

8 Çıkma belgesi, Türk Vatandaşlığı Kanunu Uygulama Yönetmeliği'nde "*ilgilinin Türk vatandaşlığından çıktığını gösteren ve teslim alınması ile Türk vatandaşlığının kaybı sonucunu doğuran belge*" olarak tanımlanmıştır (m. 47/1).

9 403 sayılı TVK m. 32'de Türk vatandaşlığından çıkmanın çocuklar bakımından doğuracağı sonuçlar şu şekilde hükme bağlanmış idi; "*Türk vatandaşlığından çıkan babanın çocukları, a) ananın ölmüş bulunması b) ananın yabancı olması c) velayetin babada olması hâllerinde babalarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybederler. Ananın Türk vatandaşlığından çıkması küçük çocuğun vatandaşlığına tesir etmez. Ancak vatandaşlıktan çıkan ananın küçük*

Hükümde “çocuk” ifadesinin kullanılması ve “ana ya da babanın muvafakatinin aranması”, ilgili çocukların, “küçük” olduklarına işaret etmektedir. TVKUY m.3/1-c’de 18 yaşını tamamlamamış kişi çocuk olarak tanımlanmakta; küçüklük şartı, Türk Medeni Kanunu’na¹⁰ göre tespit edilmektedir¹¹.

Burada önemli olan husus, ilgili küçüğün, ana ve/veya babasının Türk vatandaşlığından çıkarak Türk vatandaşlığını kaybetmesi hâlinde vatansız kalması ihtimalidir. Vatansızlık, milletlerarası hukukta istenmeyen bir durum olduğu için TVK m.27/11, TVKUY m. 42/111 ve 50/v11’te yer alan düzenlemelerde ana ve/veya babasının Türk vatandaşlığından çıkması neticesinde küçük çocuk vatansız kalacaksa çocuğun, Türk vatandaşlığının ana ve/veya babaya bağlı olarak kaybetmesi kabul edilmemiştir. O hâlde vatansız kalmamak şartı ile;

- Türk vatandaşlığını birlikte kaybeden ana ve babanın çocuğu da Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/11).
- Ana veya babadan birisinin Türk vatandaşlığını kaybetmesi hâlinde, Türk vatandaşlığını kaybeden kişinin talepte bulunması ve diğer eşin de muvafakat etmesi kaydı ile¹² çocuk ana veya babaya bağlı olarak Türk

çocukları, a) babanın ölmüş bulunması b) babanın belli olmaması c) babanın yabancı olması d) velayetin anada bulunması hâllerinde analarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybederler. Baba ve anaya bağlı olarak vatandaşlığın kaybı; çocuk 15 yaşından büyük ise, yazılı muvafakatine bağlıdır. Yukarıdaki hükümler gereğince vatandaşlığın kaybı çocukları vatansız kılacak ise, çocuklar Türk kalır”. Hükümün düzenlenmesinden Türk vatandaşlığından çıkan babanın küçük çocuklarının babayı takip ederek mutlaka Türk vatandaşlığını kaybettiği buna karşılık Türk vatandaşlığından çıkan ananın küçük çocuklarının bazı hallerde anayı takip ederek Türk vatandaşlığını kaybettiği görülmektedir (Erdener Uluocak, 1968, 81).

1312 sayılı TVK madde 7’de tabiiyetten müsaade ile çıkmanın eş ve çocuklara etkisini düzenleyen bir hükme yer verilmemiştir. Bu bakımdan TVK m.7 kapsamında bir kişinin Türk vatandaşlığını kaybetmesi karısının ve çocuklarının tabiiyetine tesir etmemektedir. Müsaade ile Türk vatandaşlığından çıkmanın çocuklara tesir etmeyeceği hakkındaki düzenleme, aynı Kanununun 14.maddesindeki hüküm ile de desteklenmektedir zira bu maddede Türk vatandaşlığından çıkanların tekrar vatandaşlığa alınmaları düzenlenmiş ve bu imkân müsaade ile Türk vatandaşlığından ayrılan kişinin müsaade tarihinden sonra doğan çocuklarına getirilmiştir (Fişek, 1959, 117).

10 RG. 08.12.2001 (T), 24607 (S).

11 “Erginlik on sekiz yaşın doldurulmasıyla başlar. Evlenme kişiyi ergin kılar (TMK, m.11)”. “On beş yaşını dolduran küçük, kendi isteği ve velisinin rızasıyla mahkemece ergin kılınabilir (TMK, m. 12)”.

12 Kanun koyucu, önceki Türk Vatandaşlığı Kanunlarından farklı olarak konuyla ilgili hükümlerde çıkma izni için başvuramamış diğer ana veya babadan değil; diğer eşten bahsetmektedir. Burada Uygulama Yönetmeliği’ndeki hükümlerle birlikte değerlendirildiğinde diğer eşin, hukuki ana veya baba olduğunun varsayıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Yönetmelikte diğer eşin muvafakati hususunda onun Türk vatandaşı ya da yabancı olmasına göre bir değerlendirme yapılmadığı da görülmektedir (Güngör, 2015, 160).

vatandaşlığını kaybedecektir. Muvafakat edilmemesi durumunda hâkim kararına göre işlem yapılacaktır (TVKUY, m. 50/III)¹³.

- Ana veya babadan birinin ölmüş olması hâlinde çocuk, Türk vatandaşlığını kaybeden ana veya babasına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/IV).
- Ana ya da babadan birinin yabancı olması hâlinde çocuk, Türk vatandaşlığını kaybeden ana veya babaya bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/V).
- Türk vatandaşlığını kaybeden ananın evlilik birliği dışında doğan çocuğu anasına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/VI).

Bu çocuklar da TVK m.28 kapsamında özel yabancılık statüsündedir¹⁴ ve statüleri, ergin olmalarından sonra da devam etmektedir. Bu kişilere TVK m. 28 ve TVKUY m. 53-54 kapsamında mavi kart¹⁵ düzenlenmektedir. Çocuklar için mavi kartın düzenlenmesi ancak Mavi Kartlılar Kütüğünde kayıtlı olmaları ve ebeveynlerinin müracaatları halinde mümkündür. Bu şartlarla, ana veya babası ile birlikte işlem gören çocuk için mavi kart, nüfus kayıtları esas alınarak düzenlenmekte (TVKUY, m. 54/1) ve istenmesi hâlinde çocuğun fotoğrafı yapılandırılmaktadır (TVKUY, m. 54/III)¹⁶.

- 13 Hâkimin vereceği karar, İç İşleri Bakanlığı'na gönderilmek üzere müracaat makamlarıca hazırlanan dosyanın içinde bulunması gereken evraklar arasında sayılmıştır (TVKUY, m.42/IV).
- 14 1995 yılından beri Türk vatandaşlık hukuku bakımından istisnai olarak bir takım haklara sahip olan bir "yabancı sınıfı" yaratılmıştır. Bu kategoride anılan yabancılar, doğumla asli Türk vatandaşı olup da Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nden izin almak suretiyle Türk vatandaşlığından çıkan eski Türk vatandaşları olduğu için onlara sanki Türk vatandaşlığından hiç ayrılmamışlar gibi birtakım ayrıcalıklı haklar tanınmıştır. Bu kişiler, kendilerini hâlen Türk vatandaşı gibi hissetmelerini sağlayacak olan Türkiye'ye giriş, Türkiye'den çıkış, Türkiye'de ikamet, taşınmaz mal edinme ve miras konularında, Türk vatandaşı iken sahip oldukları haklardan aynen yararlanmaya devam etmektedirler (Erdem, 2014, 224; Çiçekli, 2000, 70).
- 15 Mavi Kart, doğumla Türk vatandaşı olup da çıkma izni almak suretiyle Türk vatandaşlığını kaybedenler ve üçüncü dereceye kadar alt soyları için düzenlenen ve TVK m. 28'de belirtilen haklardan faydalanılabileceğini gösteren ve 21.02.1963 tarih ve 210 sayılı Değerli Kağıtlar Kanunu kapsamında bulunan bir belgedir (TVK, m. 28/vi-vi, TVKUY, m. 53).
- 16 Mavi Kartlılar Kütüğü ve Beyan Edilen Nüfus Olaylarının Tutulması Hakkında Yönerge'nin soy bağına ilişkin esasların düzenleyen 14.maddesinde Mavi Kartlılar Kütüğü'nde kayıtlı ana ile Türk vatandaşı babadan evlilik dışında doğan çocuğun Mavi Kartlılar Kütüğü'ne annenin bildireceği baba adı ile yazılacağı; ana ve babanın evlenmesi veya baba tarafından tanınması ya da mahkeme kararıyla babalığa hükmedilmesi hâlinde, çocuğun Mavi Kartlılar Kütüğü'ndeki kaydı kapatılacağı hükme bağlanmıştır. Çocuğun kaydı babasının kayıtlı bulunduğu haneye, Türkiye Cumhuriyeti kimlik numarası verilerek aktarılmaktadır. Türk vatandaşlığından çıkan kişinin Türk vatandaşlığından çıktıktan sonra çocuğu olması durumunda bu çocuğun Mavi Kartlılar Kütüğü'ne kaydettirilmesi, resmi makam-

Çıkma belgesinde kayıtlı çocuklara, ergin olmalarından itibaren üç yıl içinde kullanmak kaydı ile Türk vatandaşlığını seçme hakkı yolu ile (TVK, m. 21); bu süreyi kaçıranlar bakımından da yetkili makam kararı ile ikâmet şartı aranmaksızın yeniden Türk vatandaşlığını kazanabilme imkânı tanınmaktadır (TVK, m. 13/1).

2. Türk Vatandaşlığının Kaybettirilmesi

Türk vatandaşlığının kaybettirilmesi, kişinin iradesi dışında gerçekleşen bir kayıp halidir. Milletlerarası hukukta “keyfi” olmamak şartıyla¹⁷ devletlerin tek yanlı olarak kişinin iradesi dışında onun vatandaşlık statüsünü sonlandırabileceği kabul edilmektedir (Göğer, 1972, 104; Doğan, 2014, 148).

Türk hukukunda “keyfi olmama” şartı, vatandaşlığın irade dışı kaybı sonucunu doğuracak sebeplerin önceden objektif olarak belirlenmiş olması (TVK m. 29)¹⁸ ve vatandaşlığın kaybı sonucunu doğuracak idari işlemlere karşı Anayasal teminat altına altında (Any. m. 66/ıv, 125) yargı yolunun kapatılmamış olması ile sağlanmaktadır.

İç İşleri Bakanlığı'nın teklifi ile Bakanlar Kurulu'nca verilen kaybettirme kararına, doğumla ya da sonradan Türk vatandaşlığını kazanmış kişiler girmektedir.

larca verilmiş doğuma ilişkin belgeye dayanılarak bildirimde bulunulmuş olması şartıyla mümkündür. Ancak Mavi Kartlılar Kütüğü'ne kayıt olmak isteyen altoyaların, Mavi Kart sahibi üst soyu ile soy bağı zincirleme olarak belgelendirmesi gerekmektedir. Mavi Kartlılar Kütüğü ve Beyan Edilen Nüfus Olaylarının Tutulması Hakkında Yönerge (m. 15) Türk vatandaşlığından çıkanların ve altoyalarının haklarının korunması ve bu şekilde Türkiye ile irtibatlarının ve duygusal bağlarının güçlendirilmesini temin etmek amacıyla 2012'den önce sadece “çıkma belgesinde kayıtlı reşit olmayan çocukları” şeklinde yer alan hüküm, yapılan yeni düzenleme ile “üçüncü dereceye kadar altoyaları” olarak değiştirilmiştir. Düzenlemenin devamında bu kapsamın üçüncü dereceden altoy ile yani Türk vatandaşlığından çıkan kişinin torununun çocuğu ile sınırlı kalmayabileceği ve Bakanlar Kurulunun gerekli görmesi durumunda üçüncü dereceden de fazla genişletebileceği öngörülmüştür (TVK, m. 28/4). Ancak kapsamın kişi bakımından bu kadar geniş tutulması ve Bakanlar Kurulunun bireysel mi yoksa genel olarak mı bu kapsamı genişletme konusunda takdir yetkisini kullanacağı konusunun açık olmaması sebebiyle düzenleme tartışılabilir bir niteliğe sahiptir. (Tütüncübaşı, 2011, 181).

17 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, m. 15.

18 a) Yabancı bir devletin, Türkiye'nin menfaatlerine uymayan herhangi bir hizmetinde bulunup da bu görevi bırakmaları kendilerine yurt dışında dış temsilcilikler, yurt içinde ise mülki idare amirleri tarafından bildirilmesine rağmen, üç aydan az olmamak üzere verilecek uygun süre içinde kendi istekleri ile bu görevi bırakmayanlar b) Türkiye ile savaş halinde bulunan bir devletin her türlü hizmetinde Bakanlar Kurulunun izni olmaksızın kendi istekleri ile çalışmaya devam edenler c) izin almaksızın yabancı bir devlet hizmetinde gönüllü olarak askerlik yapanlar ile 26.09.2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 302 inci, 309 uncu, 310 uncu, 311 inci, 312 nci, 313 üncü, 314 üncü ve 315 inci maddelerinde yazılı suçlar nedeniyle hakkında soruşturma veya kovuşturma yürütülen ve yabancı ülkede bulunması nedeniyle kendisine ulaşılamayan ve İç İşleri Bakanlığınca Resmî Gazetede yapılan yurda dön ilanına rağmen üç ay içinde yurda dönmeyenler.

TVK m. 30 ve TVKUY m. 56/v uyarınca hakkında kaybettirme kararı verilen kişi, kaybettirme kararı, Resmi Gazetede yayımlandığı tarihten itibaren Türkiye’de yabancı statüsüne geçmektedir.

Kaybettirme kararının hukuki sonuçları kanun koyucu tarafından oldukça açık biçimde, kaybettirmenin etkilerini sınırlamak amacı ile kişisel olarak düzenlemiştir. Dolayısıyla Türk vatandaşlığı kaybettirilen kişinin çocukları, kaybettirme kararından etkilenmemektedir¹⁹.

3. Vatandaşlığa Alınmanın İptali

TVK m. 31 uyarınca Türk vatandaşlığını kazanma kararı, ilgilinin yalan beyanı veya vatandaşlığı kazanmaya esas teşkil eden önemli hususları gizlemesine bağlı olarak verilmişse; ilgiliyi Türk vatandaşı yapan bu karar, kararı veren makam tarafından iptal edilmektedir. Vatandaşlığa alınma kararının iptali, vatandaşlık statüsünü sonlandırdığı için, irade dışı bir kayıp hâlidir ve sadece Türk vatandaşlığını yetkili makam kararı ile sonradan kazanmış kişiler bakımından uygulama alanı bulmaktadır.

TVK m.32 ve TVKUY m. 58/ıı, iptal kararının, ilgili kişiye bağlı olarak Türk vatandaşlığını kazanan çocukları hakkında da uygulanacağını düzenlemektedir. Kanun koyucunun burada bahsettiği çocuklar, Türk vatandaşlığını kazanan ana veya babalarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kazanan küçük çocuklardır (TVK, m. 20)²⁰. Vatandaşlığı iptal edilen kişinin Türk vatandaşlığını kazanmasının ardından, örneğin evlilik sebebiyle, Türk vatandaşlığını kazanmış kişinin vatandaşlığı, iptal kararından etkilenmemektedir.

İptal kararı kapsamlı dahi olsa cezai nitelikte ve kişisel olduğu için çocukların malları tasfiye edilmemektedir (Göger, 1972, 131-132; Doğan, 2014, 147; Güngör, 2015, 176).

19 403 sayılı TVK’nın ilk hâlinde vatandaşlığın kaybının hiçbir hâlde cezai nitelik taşımaması gerektiği esasından hareket ettiği görülmektedir. Bu bağlamda vatandaşlığı kaybettirilen kişilere özellikle ülkeye giriş ve miras hakları konusunda engel olunmamış; bu bağlamda vatandaşlığın kaybını düzenleyen hükümlere cezai nitelik kazandırılmamıştı (Göger, 1972, 104; Aybay, 2006, 244).

20 “... Ana veya babanın Türk vatandaşlığını kazandığı tarihte velayeti kendisinde bulunan çocukları, diğer eşin muvafakat etmesi hâlinde Türk vatandaşlığını kazanır. Muvafakat verilmemesi hâlinde ana veya babanın mutad meskeninin bulunduğu ülkedeki hâkim kararına göre işlem yapılır. Türk vatandaşlığını birlikte ana ve babanın çocukları da Türk vatandaşlığını kazanır” (m.20/ıı). Hükümde geçen “Türk vatandaşlığını kazandığı tarihte” ibaresi, bu makalenin hazırlandığı sırada henüz Resmi Gazete’de yayımlanmamış olan Nüfus Hizmetleri Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile hükümden çıkarılmıştır.

Seçme Hakkının Kullanılması ile Kayıp

Seçme hakkının kullanılması yolu ile Türk vatandaşlığının kaybedilmesi, kişinin iradesine bağlı sonuç doğuran bir kayıp hâlidir.

TVK m. 34 uyarınca kendisine seçme hakkı verilerek Türk vatandaşlığından ayrılma imkânı getirilen kişiler, küçükken iradesi olmaksızın Türk vatandaşlığı statüsü kazanmış olan ergin Türk vatandaşlarıdır. Bu kişiler;

- Ana ya da babadan dolayı soy bağı nedeniyle doğumla Türk vatandaşı olanlardan yabancı ana veya babanın vatandaşlığını doğumla veya sonradan kazananlar,
- Ana ya da babadan dolayı soy bağı nedeniyle Türk vatandaşı olanlardan doğum yeri esasına göre yabancı bir devlet vatandaşlığını kazananlar,
- Evlat edinilme yolu ile Türk vatandaşlığını kazananlar,
- Doğum yeri esasına göre Türk vatandaşı oldukları halde sonradan yabancı ana veya babasının vatandaşlığını kazananlar,
- Herhangi bir şekilde Türk vatandaşlığını kazanmış ana veya babaya bağlı olarak Türk vatandaşlığını kazanan kişilerdir.

Kanun koyucunun beş kategori halinde düzenlediği bu kişiler, ergin olmalarından itibaren üç yıl içinde seçme haklarını kullanarak Türk vatandaşlığından ayrılabilir. Ancak bu hakkın kullanılması bir şarta bağlıdır. TVK m. 34/ıı hükmüne göre kişinin seçme hakkını kullanması onun vatansız kalması sonucunu doğuracaksa bu kişi seçme hakkını kullanamayacaktır.

TVK m.35/ıı, seçme hakkını kullanarak Türk vatandaşlığından ayrılan kişilerin çocuklarının vatandaşlık durumu konusunda TVK m. 27 düzenlemesine yolumada bulunmuştur. Buna göre ergin olmayan çocuklar ise vatansız kalmamaları kaydı ile;

- Türk vatandaşlığını birlikte kaybeden ana ve babanın çocuğu da Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/ıı).
- Ana veya babadan birisinin Türk vatandaşlığını kaybetmesi halinde, Türk vatandaşlığını kaybeden kişinin talepte bulunması ve diğer eşin de muvafakat etmesi kaydı ile çocuk ana veya babaya bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir. (TVKUY, m. 50/ııı).
- Ana veya babadan birinin ölmüş olması halinde çocuk, Türk vatandaşlığını kaybeden ana veya babasına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/ıv).

- Ana ya da babadan birinin yabancı olması halinde çocuk, Türk kaybedecektir (TVKUY, m. 50/v).
- Türk vatandaşlığını kaybeden ananın evlilik birliği dışında doğan çocuğu anasına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybedecektir (TVKUY, m. 50/v1).

Sonuç

Türk Vatandaşlığı Kanunu'nun Türk vatandaşlığının kaybı sonucunu doğuracak hâlleri, temelde, kişinin iradesine bağlı ve kişinin iradesi dışında meydana gelen kayıp hâlleri biçiminde düzenlediği görülmektedir.

Türk vatandaşlığından çıkma, Türk vatandaşlığının kaybettirilmesi, Türk vatandaşlığına alınma kararının iptali ve Türk vatandaşlığından seçme hakkının kullanılması yolu ile ayrılma olmak üzere her bir kayıp hâlinde kaybın sonuçları, çocuklar bakımından da ele alınmıştır.

Türk vatandaşlığının kaybı sonucunu doğuran hâllerin çocuklar bakımından düzenlenmesinde kanun koyucu tarafından gözetilen ortak esas, çocuğun vatansız kalmamasıdır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2013). *Çocuk Hukuku*. Ankara.
- Aybay, R. (2006). *Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul.
- Çiçekli, B. (2000). Türk vatandaşlığından izin alarak çıkma. *Ankara Barosu Dergisi*, (4), 63-75.
- Doğan, V. (2014). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. Ankara.
- Erdem, B. (2014). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul.
- Erdener Uluocak, N. (1968). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul.
- Fişek, H. (1959). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. Ankara.
- Göğer, E. (1972). *Türk Tabiiyet Hukuku*. Ankara.
- Güngör, G. (2015). *Tabiiyet Hukuku, Gerçek Kişiler-Tüzel Kişiler-Şeyler*. Ankara.
- Nomer, E. (2009). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku*. İstanbul.
- Tütüncübaşı, U. (2011). Türk vatandaşlığından çıkma ve 6304 sayılı kanun kapsamında türk vatandaşlığından çıkanların hakları (Yeni "mavi kart" uygulaması). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 153-194.

ÇOCUKLUĞA UZANAN GÖRÜNEN EL

Ayhan URAL¹

Giriş

Çocukluk kavramının, yetişkinler tarafından yeni zamanlarda üretildiği genel kabul görmekte. Kavram, çok boyutlu olmasının yanında önemli bir göreliliğe de sahip. Algılanan çocukluk, kurgulanan, istenen, görülen, yaşanan çocukluk hep farklı. Çocuklar da farklı yaşar tanımlanan çocukluklarını. Zamanlar, kültürler, toplumlar, sınıflar, koşullar farklılaştırır çocuklukları. Yoksulluğun çocukları, yoksunluklarla mücadele içinde bulur çocukluğunu. Savaşın çocukları, ölümün kıyısında korumaya çalışır çocukluğunu. Şiddetin çocukları, sevginin hayaliyle geçirir günlerini. Koşullarına tutsak edilmiştir bütün çocukluklar. Tutsaklıklarından kaçır özgürlüğüne doğru, gücü yettiğinde bütün çocukluklar. Kaçacak gücü bulamayanlar da düşler özgürlüklerini.

Çocuk ve çocukluğu kavramsallaştırma ve tanımlamayla yetinmeyip sahip olmaya da çalışır çocuğa ve dolayısıyla çocukluğa, bir kısım *yetişkin* çocuk sömürücüsü. Çocukluk sömürücülerinin bu tutum ve davranışları, daha da karmaşıktır çocukluğu. Küçüktür, güçsüzdür, muhtaçtır, diye niteler çocuğu. *Özne* olduğu gerçeği görmezden gelinir çocuğun; işgal edilir, hegemonya kurulur üzerinde. İstemleri yerine, *çıkarsanan* gereksinimleri karşılanmak istenir en iyi şekilde. Bilimden, etikten de vurularak *nesneleştirilir* her bir çocuk yeniden.

“Çocuklar kimindir?” sorusunun sorulması, tartışılması ve yanıtlanmasından kaçınılır. Yetişkinlerden olmuş-doğmuş olmaları gerçeğiyle yetinilerek mülkiyet duygusuyla sahiplenilir çocuklar. Çocukların insanlığı ileriye taşımaları gerçeğini de sahipleri olarak kendileriyle sınırlandırıp kullanır çocukları çocuk sömürücüleri. Çocukların ne düşündüğü, ne söylediğiyle ilgilenmezler, ortaya çıkan sonuçlar bir anlam ifade etmez onlar için, kaçınmazlar çocuk istismarının hiçbir türünden. Nedense sonlandırılmaz, sürüp gider çocuk sömürüsü.

Çocuğu, çocukluğu bu sömürücü kavrayışın dışında anlayan *yetişkinler* de yok değil. Şöyle biraz bakarsak çevremize, geçmişe; karıştırırsak biraz eski defterleri, rastlarız irili ufaklı birçok örneğe. Güç alırız her birinden, gün yüzüne çıksınlar, daha çok bilinsin daha çok benimsensinler diye de çaba gösteririz çoğunlukla. Onların kurtaracağına inanırız çocuğu, çocukluğu, bizi, insanlığı. O mücadelelerden ilham alarak, her türlü istismara karşı öneriz dayanışmayı, birleştiririz çabamızı, hiçbir ayrımcılığa maruz bırakmadan, eşitlik, özgürlük ve adalet için kurarız barikatı.

1 Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, urala@gazi.edu.tr

Coşkulu bir çocukluk dönemi geçirmeleri için çocuk gönencini gönencimizden ayrı düşünmeden çocuklarla kuralıyız dünyayı yeniden. Büyük bir özür borcumuz var çocuklardan. Her türlü yapıldı istismarın, çekinmeden, sıkılmadan, utanmadan. Yazık ki yapılıyor hâlâ. Küçük bedenlere taşıtılıyor bu insanlık ayıbı. Güç olanı başarabilmek için açmaya cesaret ederek gözlerimizi, bakalım çocukların yaşadıklarına, çocuklara yaşatılanlara.

...utancı bilerek yaşamak korkunç,

daha korkuncu da var: utancı bilerek yaşatmak.

...güç iştir çünkü bir tarihi insan gibi yaşamak,

bir hayatı insan gibi tamamlamak güç iştir (Cansever, 1972).

Çocuk Emeği Sömürüsü

Çocuk emeği sömürüsü ile başlayalım. Çocuk emeği kullanılmadı mı, sömürülmedi mi yüzyıllardır? Bu gün de kullanılmıyor mu? Daha çok yoksul, alt toplumsal sınıftan çocuklara yönelmiyor mu çocuk emeği sömürüsü? Hayır, denilebilir mi? Ne güzel olurdu değil mi, hayır diyebilmek bütün bu sorulara?



Kaynak: <https://www.thinglink.com/scene/508625409944846336>, İndirme Tarihi: Kasım 2017

Bir fotoğraf ne anlatabilir ki, ne söyleyebilir ki? Görmezden gelinebilir mi, gizlenebilir mi *çocuk emeği* üzerine kurulan dünya? Sanayi devrimi zamanlarıydı, bu devrim de çocuklarını yemiş mi denilmeli? Geçmişte kaldı, özür dileyip geçilsin mi? Peki, bugünlere ne demeli?



Kaynak: <http://www.fisek.org.tr>, İndirme Tarihi: Ekim 2017

Bugünkü çocuk işçi sayıları da mı bilinmez, görülmez? Çocuk emeğine ilişkin binlerce rapor, rakam, istatistik, proje ortadayken reddedilebilir mi? Çalıştırılan çocuklar, nasıl, görülmez, duyulmaz, bilinmez, duyumsanmaz?

Düşünülmesinin bile insanı dehşete düşüreceğini belirtmemiş miydi yüz elli yıl öncesinden Karl Marx? -...dokuz, on yaşındaki çocuklar, sabahın ikisinde, üçünde ya da dördünde çul yataklarından zorla kaldırılmakta, bir dilim ekmek için gece saat ona, on bire, on ikiye kadar çalıştırılmaktadır. Elleri ayakları yorgunluktan bitkin, vücutları kavruk, yüzleri kireç gibi, insanlıkları taş gibi bir uyuşukluğa dönüşmüş; düşünmek bile insana dehşet veriyor (Marx, 1975).



Kaynak: <https://www.flickr.com>, İndirme Tarihi: Kasım 2017

Bir minik kız çocuğu betimlemesiyle sürgit hale getirilen vahşeti gözümüze sokup, yürekleri üşütmemiş miydi Hayaloğlu?

Ona hergün rastlardım kuyruğun bir ucunda

Bir minibüs parası sımsıkı avucunda

Uykusuna doymamış kırpışan gözleriyle

Anlarsa baktığımı başı inerti öne

Bildiğim kadarıyla ölmüş anne-babası

Okulundan koparıp işe koymuş ablası

Ne rüyalar görürdü kim bilir yol boyunca

Hep gülümserdi yüzü ansızın uyanınca

Bir minik kız çocuğu saçları darmadağın

Yollarda yalın ayak üşür üşür üşür elleri

Meraklandım bir kaç gün durakta görmeyince

Tanyanlar söyledi inanmadım ilk önce

Dalmış bir gün rüyaya mavi önlük içinde

Fabrika değil sanki bir okul bahçesinde

*İşte o an dişliler kapmış iki elini
 Böyle ödemiş yavrum rüyanın bedelini
 Tebessüm donup kalmış ağzının kenarında
 Soluvermiş minik kız henüz ilkbaharında
 Bir minik kız çocuğu bir minik kuş yüreği
 Ölümün kucığında üşür üşür üşür elleri (Hayaloğlu, 2002).*

Çocuk haklarına dair sözleşme ve diğer uluslararası sözleşmelerle koruma altına alınmamışlar mıydı çocuklar? Bütün dünya güvenceleri olup, imza koymamış mıydı sözleşmeye? Önlemeyecekler miydi, korumayacaklar mıydı çocukları? Nasıl korunamazlardı, görülemez, bilinemez, duyumsanamazlardı, yaşamın her alanındaki *çocuk işçiler*?

Çocuğun Cinsel İstismarı

Cinsel istismar, yaygın bir başka çocuk sömürüsü alanı. Teşhir, taciz, tecavüz, ensest, çocuğu pornografide kullanma, çocuk gelin gibi bir çırpıda akla gelen cinsel istismar türleri, çocuk sömürücülerinin kullandığı insanlık dışı yöntemlerinden sadece birkaçı.

Çocuğun cinsel bir nesne olarak kullanımı, onun özgünlüğüne, özerkliğine, sosyal, kültürel, fiziksel ve duygusal bütünlüğüne saldırı değil mi? Bu saldırı, onun bütün yaşamında onarılamayacak kalıcı izler bırakarak bir daha asla kendisi olmasına izin vermezmiş.

Kırılır kolları kanatları, uçamaz olurlar. Susar, konuşamazlar. Umutları, hayalleri, özlemleri yok olur, donar kalırlar o anda. Güven duyguları çıkarılıp alınır çocuk bedenlerinden, ortada bırakılırlar öylece. Nasıl büyüyebilirler, niçin büyüsünler? Herkesedir soruları. Bilirler, yanıtlanmaz, yanıtız kalırlar. Tacizdir, tecavüzdür, ensesttir, çocuk gelindir, ne fark eder? Benzerdir, aynıdır sonuçları, aynıdır sonları. Ruhlarıdır tecavüz edilen salt bedenleri değil, onurlarıdır çiğnenen örtüleri değil. Sonlanan, sonlandırılan yaşamlara dönüştürülür çocuk yaşamları. Ölüm, çocuk yaşamlarıyla sınırlı kalmaz, bütün yaşamlarını kapsar. Ölü yaşar cinsel istismara maruz kalmış çocuklar, çocukluklarını. Öyle yaşarlar bütün yaşamlarını. Dünyanın gözü önünde.

Daha çok eşitsiz cinsiyet ilişkilerinin egemen olduğu kültürlerde görülen *çocuk gelinlere* dikkat çekmek adına söylemişti *Ünzile*'yi Sezen Aksu.

Ünzile insan dölü
On kardeş beşi ölü
Büyüdükçe unufak
Ve gelir de görücü
İnci gibi dişi
Görücü bilir işi
Söğüdüm ağlar gider
Olur hatun kişi
Varmadan sekizine
Ergin oldu Ünzile
Hem çocuk hem de kadın
Onikisinde ana
Bir gül gibi al ve narin
Bir su gibi saydam ve sakın
Susar kadın Ünzile
Yağmuru kim döküyor
Ünzile kaç koyun ediyor
Dayaktan uslanalı
Hiçbir şey sormuyor
Korkar durur gitmez
Köyün en son çitine
İnanır o sınırdá
Dünyanın bittiğine ... (Aksu, 1986).



Hiçbir masraftan kaçınmadan görkemli düğünler yapılır çocuk gelinlere. Zimmelerine geçirdikleri adaleti mülkün temeli yaptıkları için sakınılmaz hukuktan. İnsanlıktan da utanılmaz, korkusuz ve ahlâksızca savunulur, kültüre, geleneğe, toplumsal cinsiyete bağlanarak sürdürülür hoyratça, çocuğun cinsel istismarı. En yakınlarındakilerin eliyle sokulur çocuk bedenler gelinliklere, sunulur çocuk sömürücülerine. Örtmez, örtemez çocuk gelinlerin incitilen duygularını, acılarını hiçbir örtü. Durup düşünmek gerek gayri resmi sayılarını hesaba katmadan, resmi sayıları karşısında çocuk gelinlerin, neden, niçin, nasıl diye? İhmal, duygusal, fiziksel ve cinsel istismarla çocuk istismarının her halini yaşar çocuk gelinler.

Savaşta Kullanılan Çocuklar

Çocuk sömürücüleri, dünyanın değişik coğrafyalarında *çocukların askeri kullanımını* herkesin gözü önünde yapmadılar mı, yapmıyorlar mı? *Savaşta kullanılan çocuklar* konusu; çocuk sömürüsünün bir başka türü olarak durmakta önümüzde.



Kaynak: <http://www.bbc.com/news/business-31587963>, İndirme Tarihi: Ekim 2017

Kirli silahlarını tutuşturup eline çocukların, anlamsız savaşlarında hoyratça savaşırannlar kim? Ne diyor resmi raporlar, istatistikler, ne kadar çocuk savaşırıldı, savaşırılıyor? Kimler, niçin ve nasıl kullanır bunca çocuğu? Ölüyor, öldürülüyor çocuklar, insanlık dışı bir doyumsuzluğa sahiplerin elinde. Onlarca izleme örgütünün sadece izlediği, dışlanan, ötekileştirilen, sözde *sığınmacı ve göçmen çocukların* acısını dindirmek olmalı temel hedef. Çocukların seçimi olmayan çocukluk koşulları, çocukluk halleri. Unutulmamalı Aylan bebekler, unutulamazlar da.



Kaynak: <https://www.birgun.net/haber-detay/dunyayi-sarsan-aylan-bebegin-olumunun-1-yili-126718.html>, İndirme Tarihi: Kasım 2017

Sahip olma tutkusu.
 Benim olsun duygusu.
 Daha çok arzusu.
 Bana ait olsun düşüncesi.
 Elde etme isteği.
 Mülkiyet hakkı.
 Savunma davranışı.
 Açıklama gereksinimi.
 ...batsın,
 ...yok olsun,
 ...yıkılsın,
 ...çöksün,
 ...
 ...anlamaya çalışmak yeter,
 ...bizden kaçıyorlardı, size geliyorlardı,
 ...sizden kaçıp bize geliyorlardı, ne fark eder?
 ...ne farkı var?
 ...sahip olma duygunuz, sahip olma duygumuz,
 ...ne farkı var?
 ...öldürüyoruz, öldürülüyoruz,
 ...insanlığımızı öldürüyoruz.

Oysa yaşayabilmeli, yaşama çocuklar. İnsan onuruna yaraşır bir yaşam sürme mücadelesidir yaşamak. Esarete, sömürüye, yoksulluğa karşı verilmeli mücadele. Eşitliğe, özgürlüğe, kardeşliğe ulaşmalı daha çok gecikmeden. Bedeli çocuklara ödetiliyor her koşulda, çocuklar ödüyor bedelini. İnsanlığın sırtında yükür ölen -öldürülen- her bir çocuk.

Çocuğun Eğitimsel İhmali

Eğitimsel ihmali, çocuk sömürüsünün her alanında kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip. Eğitim hakkından yoksun bırakılan çocuklar, her türlü istismara açık hale geliyor. Ancak, temel yaşam becerilerini destekleyen *iyi eğitim* güçlendirebilir, yetkinleştirebilir çocuğu. Destekler, özgürlük ve özgürlüğünü çocuğun. Sosyalleş-

mesini destekler. Toplumsallaştırır, bireyselleştirir. Eşitliği, adaleti, dayanışmayı, işbirliğini, paylaşımı öğrenmesini destekler. Anlayabilmesini, açıklayabilmesini, yordayabilmesini, kontrol edebilmesini destekler. Sevgi ve saygıyı, kardeşliği geliştirerek barışçıl bir dünya kurmasını destekler. Yaşamayı destekler. Özneleştirir, duyumsar kendisini, önemser, yüceltir sahip olduklarını. Sorgular, eleştirir, reddeder, direnir, karşı koyar, koruyabilir kendini çocuk. İhmali, istismarı, sömürüyü, baskıyı, şiddeti eğitimle yener çocuk. Eğitim hakkı gasp edilen çocuk da eğitimsel ihmalle karşılaşan çocuk da yoksundur eğitimin sunduğu bütün bu olanaklardan.

Eğitimsiz çocuk; güçsüzdür, bağımlıdır, nesnedir, esirdir çocuk sömürücülerinin elinde. *Kusurlu eğitim* aracılığıyla düşük düzeyli bir eğitime maruz bırakılır çocuk. *Yarışmacı eğitim anlayışıyla* yarıştırılır, sıralanır, elenir, seçilir, damgalanır. Sosyal hareketlilik vaadiyle yola çıkarılıp, sınıfına mahkûm edilir. Sınırlandırılır, ötekileştirilir, dışlanır. Yabancılaştırılır, ayrımcılıkla yüzleştirilir çocuklar, zehirlenir çocukluk. Yazılır, söylenir ve bilinir, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu. Eğitim hakkı için insanca direnir, bedel öder çocuklar.

Ne kadardır eğitim hakkından yoksun bırakılan çocukların sayısı? Azlığı veya çokluğu önemsizdir, varlığıdır önemli olan. Tek bir çocuğu dahi herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmamaktır aslolan.

Sonuç

Bunca istismar ve acı karşısında çocukların umutlarıyla umutlanan, sevinçlerine kaynaklık eden, kıvançlarını duyumsayan, tasalarıyla kahrolan, mücadelelerine destek olan, çocuk sömürücülerine karşı duranlar olmadı mı, yok mu? Var tabii ki; mücadeleleri, çabaları, eylemleri takdire şayan. İşte, sadece birkaçı:

Çocuğu, günahkâr olarak dünyaya geldiği düşüncesiyle karalayanlara -aşağılayanlara- karşı onun masumiyetini; insanın önsel bir bilgiye sahip olmadığını, zihnin deneyimlerle oluştuğunu betimlemek amacıyla boş bir levha -tabula rasa- analojisini kullanarak savunan Locke (1690);

Çocukluğu, anlamaya ve anlatmaya çalışarak irdeleyen, kavramlaştıran, tanımlayan ve bu olguyu, antropoloji, toplumbilim, felsefe, psikoloji, hukuk, ekoloji, pedagoji gibi birçok alanla ilişkili olarak romanlaştırma basireti göstererek evrenselleştiren Rousseau (1762);

Çocuklara, *...her şeyin hiçi, kendinin de her şeyi, biricik olabilecekleri* ilhamını veren Stirner (1844);

Sinemanın ilkel koşullarında büyük bir özveriyle çocuğun ve çocukluğun bütün yönlerini ele alan bir film çekerek onu ölümsüzleştiren Chaplin (1921);



Kaynak: <https://photo.charliechaplin.com/images/766-The-Kid-9-hd-jpg>, İndirme Tarihi: Aralık 2017

Çocukları sahiplenenlere; ...*çocuklarınız sizin çocuklarınız değil* diyerek, çocuğun ve çocukluğun özgürleşmesine önemli katkı yapan Kahlil Gibran;

Çocukları, bir bayram hediye edebilecek kadar anlayıp onurlandıran Türkiye Cumhuriyetinin -23 Nisan 1920- kurucusu Mustafa Kemal Atatürk;

Rus Devrimiyle birlikte oluşturulan Gorki Topluluğuyla sorunlu bir yaşam sürdürme durumunda olan çocuklara ve dolayısıyla bütün çocuklar için yeni bir yaşam yolu seçeneği sunabilmiş Anton S. Makarenko;

İkinci Paylaşım Savaşının zorlu koşullarında kurdukları enstitülerde -*Köy Enstitüleri*- yetiştirdikleri öğretmenlerle Türkiye Cumhuriyeti'ndeki bütün çocuklara eğitim sunmayı başararak eğitim hakkı konusunda dünya çocukları için öncü bir model yaratan, dönemin eğitim bakanı Hasan Âli Yücel, ilköğretim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve çalışma arkadaşları;

Le Petit Prince -*Küçük Prenses*- adlı kitabıyla çocuğun imgelem dünyasını yalın bir şekilde herkese anlatabilmiş Antoine de Saint-Exupéry;

Bütün çocukları yaşatma arzusunu Kız Çocuğu adlı şiirindeki; ...*büyümez ölü çocuklar / ...çocuklar öldürülmesin / şeker de yiyebilsinler / dizeleriyle geçmişe, bugüne ve geleceğe haykıran Nazım Hikmet Ran;*

İtalya'nın Barbiana kasabasında, başarısız oldukları gerekçesiyle okuldan atılan çocuklara okuma yazma öğretmek kendilerini okuldan atan öğretmenlere yazdıkları mektupları Lettera A Una Professoressa -*Barbiana Öğrencilerinden Mektup*- adıyla kitaplaştırarak, eşitlikçi eğitim mücadelesinin sembolü olan Lorenzo Milani;

L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime -*Eski Devirlerde Çocuk ve Aile Yaşamı*- adlı kitabıyla çocukluk kavramını, modern bir keşif olarak betimleyerek çocukluk çalışmalarının evrenselleşmesine katkı yapan Philippe Ariés;

Çocuklarım adlı şiirindeki; ...birlikte neler düşünmedik / burnumuzun dibindeki görmeden / bulutlara mı karışmadık / güz rüzgârlarında dökülmüş / hasta yapraklara mı üzülmedik / serçelere mi acımadık kış günlerinde / kendimizi unuttarak / dizeleriyle çocuğun ve çocukluğun özgeciliğini bütün doğallığıyla ortaya koyan Rifat Ilgaz;

Al Beni Sevecenliğine adlı şiirindeki, ...çocuğum ben, göğsünde büyüt dize siyle çocuğun ve çocukluğun masumiyetine olan inancını evrensel bir öneriye dönüştüren Şükran Kurdakul;

The Wall adlı albümleriyle çocukluğu sınırlandırmak amacıyla örülen ve onu yabancılaştıran bütün duvarlara karşı temel bir başkaldırı sergileyen efsane müzik grubu Pink Floyd;

Öyle Bir Ölse adlı şiirindeki;

Öyle bir ağlasam

öyle bir ağlasam ki çocuklar

size hiç gözyaşı kalmasa

öyle bir aç kalsam

öyle bir aç kalsam ki çocuklar

size hiç açlık kalmasa

öyle bir ölsem

öyle bir ölsem ki çocuklar

size hiç ölüm kalmasa dizeleriyle çocuklukla bu denli bütünleşebilen ve çocuklara bu denli özgeci bir duygu besleyen Aziz Nesin;

Meçhul Öğrenci Anıtı adlı şiirindeki, ...en arka sırada bir parmağın tek ve doğru karşılığı: / -Solgun bir halk çocukları ayaklanmasının kalbine!dir / ...her çocuğun kalbinde kendinden daha büyük bir çocuk vardır / dizeleriyle okulun sol durduğu -yuttuğu- bütün çocuklukları, meçhul öğrenci olarak anıtlattıran Ece Ayhan;

Tamirci Çırağı adlı şarkısındaki, ...gözümde tomurcuk yaşlar ağır ağır doğruldum / ustam geldi sırtıma vurdu unut dedi romanları / işçisin sen işçi kal giy dedi tulumları / sözleriyle sömürüye ve sınıf bilincine dokunaklı bir şekilde dikkat çekmeyi başarmış Cem Karaca;

Kışın en etkili olduğu bir okul günüydü 24 Aralık 2003, Türkiye'nin bir köyünde -Ağrı İli, Doğubeyazıt İlçesi, Ortadirek Köyü- sınıf sobasını yakarken üzeri tutuşan öğrenciyi kurtarmaya çalışırken öğrencileriyle birlikte yanarak ölen, çocukluğa adanmanın sembolü olan Aysun Karalar ve Burçin Uysal öğretmenler;

Ben Malala, diyerek bir çocuğun sesinin dünyaya değişim yönünde ne kadar büyük bir ilham verebileceğini kanıtlayan barışçıl protesto eylemlerinin sembolü Malala Yusufzay;

Ömrünü çocuk hukuku alanına, çocuk hakları mücadelesine ve çocuklara adanarak çalışmalarını *Çocuk Hukuku* adlı eseriyle taçlandıran ve bu çalışmayı da kendisine adamaktan onur duyduğum Emine Akyüz;

- ...ve çocuk hakları mücadelesi verenler;
- ...ve diğerleri;
- ...ve doğrudan ve/veya dolaylı çocukluğuma dokunanlar;
- ...ve çocukları olduğum, annem Ayşe ve babam Mirza;
- ...ve çocuklarımızı doğuran, eşim İlkay;
- ...ve çocuğu ve çocukluğu öğreten çocuklarım, Merve Seray ve Ezgi Cemre;
- ...ve hepsi;
- ...teşekkürler.

Bütün bu sömürü ve istismar biçimleri, toplumdaki üretici güçler ve üretim ilişkilerinden beslenmekte. Toplumsal sınıfı, sosyal sermayesi ve sosyal bağları, çocuğun sömürüyle ilişkisini belirlemekte. Dolayısıyla daha çok altsınıfın çocukları maruz kalmakta sömürünün her biçim ve düzeyine. Çocuk sömürüsü sorunu genel bir çocukluk sorunu olarak tanımlayıp yaptıkları sözde çocukluk araştırmalarını, akademik statülerine dayanak yapanlar da yok değil. Sığ politikalarını, acıklı çocukluk yaşantılarına bulayıp sosyal politika olarak tanımlayan ve çocukları -çocukluğu- politik piyasalarda satarak politik geleceklerine malzeme yapan politikacılar da var. Çocukları her türlü istismardan kurtarmak adına yürüttükleri yüksek bütçeli projelerle gerçekte kendilerini kurtaranlar da yaygın.

Çocuklar, hepsini ve her şeyi biliyor, görüyor, tanıyor, duyumsuyor ve yaşıyor. Güçlenecek çocuklar, içlerindeki çocuklarlar büyüyecek ve çocuklarla kurtaracaklar çocukluğu her türlü sömürü ve istismardan. Bunun, ne kadar gerçekçi olduğu, ne denli başarılı olduğu, Paulo Freire tarafından deneyimlenerek, *Pedagogy of the Oppressed -Ezilenlerin Pedagojisi-* adlı kitapta; "...ezilenlerin büyük insani görevi şudur; kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek" şeklinde ifade edilmiştir.

Kaynakça

- Aksu, S. (1986). *Ünzile. Albüm: Git*. Söz: Aysel Gürel, Beste: Onno Tunç, Düzenleme: Onno Tunç, Yapım: İstanbul SN Müzik.
- Cansever, E. (1972). *Aşklar içinde. Yeni Dergi*, 94. İstanbul.
- Hayaloğlu, Y. (2002). *Bir minik kız çocuğu. Gözleri intihar mavi*. Ankara: Anka Yayınevi.
- Marx, K. (1975). *Kapital I: Kapitalist üretimin eleştirel bir tahlili*. (Çev.: A. Bilgi). Ankara: Sol Yayınları.

KÖY VE KENT OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÇOCUK HAKLARINA VE HAKLARININ İHLALİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bilgen KIRAL¹

Giriş

Çocuk denilince okul öncesi ve ilkokul eğitiminden yararlanan, bir takım ihtiyaçlarını yalnız karşılayamayan küçük bireyler akla gelmektedir. Çocuk kelime anlamı itibarıyla Türk Dil Kurumu'nun Sözlüğünde (2016) "bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğul veya kız evlat"; Oxford Sözlüğünde (2016) ise ergenlik çağının veya yasal yaşın altındaki genç insan olarak tanımlanmıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 1. maddesinde 18 yaşına kadar her insanın çocuk olduğu, Türk Ceza Kanunu'nun 6. maddesinde 18 yaşını doldurmamış bireye çocuk deyiminin kullanılacağı belirtilmektedir. Türk Medeni Kanunu'nun 28. maddesinde ise "Çocuk hak ehliyetini, sağ doğmak koşuluyla, ana rahmine düştüğü andan başlayarak elde eder" şeklinde bir hükme yer verilmektedir. Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi çocuk olarak bir takım haklar daha doğmazdan evvel bireylere verilmektedir. Çocuklar dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın çocuk olarak birtakım hakları bulunmaktadır. Bu haklar yasalarla güvence altına alınmıştır. Çocukların tümünün kişiliğini, özerkliklerini her yönüyle korumak, gerekli önlemleri almak için çocuk hakları ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Freeman, 1998, 2007). Doek (2008) insan hakları ile ilgili hangi sözleşme olursa olsun, hakların milliyete bağlı olmadığını, bununla birlikte her çocuğun bir milliyet hakkı olduğu, bunun en doğal haklarından biri olduğunu da belirtmektedir. İster çocuk, isterse yetişkin olsun devletlerin vatandaşlarının haklarını koruma zorunluluğu vardır. Buna göre çocuklar da diğer bireyler gibi bir takım haklara sahip bulunmaktadırlar. Örneğin o ülkede doğmayan ya da o ülkenin milliyetinden olmayan devletsiz, göçmen çocukların haklarını korumak da yaşadıkları devletin sorumluluğundadır.

Çocuk haklarının korunmasına yönelik olarak bir takım yasal çalışmalar yapılmıştır. Dünyanın çocuk hakları üzerine hazırlanmış ilk uluslararası yasal aracı 1924 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi"dir (Freeman, 2000). Bu beyannamede çocuğun ruhen ve bedenen gelişmeye müsait şartlarda bulundurulması gerektiği, acikan çocuğun beslenmesi, hasta çocuğun tedavi edilmesi, fikren geri kalan çocuğun teşvik edilmesi, terk edilen çocuğun himaye altına alınması, her türlü istismara karşı önlem alınması gerektiği, herhangi bir felaket durumunda önce çocuğa yardım edilmesi gibi maddeler bulunmaktadır (İnan, 1968). 20

1 Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bilgenkiral@gmail.com

Kasım 1989 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş (UNICEF, 2004); Türkiye’de ise 27.01.1995 tarihli 22184 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Topsakal ve Ay-yürek, 2012). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 54 maddeden oluşmaktadır. Bu haklar çocuğun yaşama hakkı (yaşama, uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme ve barınma hakkı); gelişme hakkı (eğitim, oyun, dinlenme, bilgi edinme, bilgi alma, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü); katılma hakkı (görüşlerini açıklama, dernek kurma, toplanma, karara katılma) ve korunma hakkı (yargıda, silahlı çatışmada, çalışma hayatında, fiziksel-duygusal ve cinsel istismardan, madde bağımlılığından korunması) olarak dört kategoride incelenebilir (Akyüz, 2001). 1982 Anayasasınının 41. maddesinde “Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir. Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır” maddesiyle çocuğun yaşamını güvence altına almıştır. Bu sebeple çocuklara haklarının neler olduğunun öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü ihmal, istismar, taciz veya zor durumda bırakılma, ezilme gibi durumlara karşı çocuklar en aciz durumda olan gruptur (O’Neill, 1988).

Çocuk hakları hareketlerinin temel nedeni çocukların ayrımcılığına karşı meydan okumak, çocuğun haklarını ortaya koymak, çocuklara karşı işlenecek suçların önüne geçmek, çocuğun ahlaki açıdan yetiştirilmesinde öncü olmak, çocuğun özerkliğine, haysiyetine saygı duymak, çocuğa uygun davranılmasını sağlamak, yasalar ve sözleşmeler ışığı altında çocuğun evde, okulda, işyerinde, sokakta vb. her yerde işlediği suçlarda yetişkinlerden farklı muamele görmelerini sağlamak, çocukların hayatlarını iyileştirmektir (Freeman, 1998). Çocuğun yaşamı ile ilintili, gelişimine paralel, çocuk haklarını esas alan bir eğitim çocuğun yaşadığı aile ortamı ve toplumun da buna katkısıyla sağlanmaktadır (Uluç, 2008). Kısacası yapılan çalışmalarla çocukları korumak, onlara haklarını öğretmek, toplumun birer parçası ve toplumsal bir varlık haline getirmek amaçlanmaktadır.

Çocuk hakları eğitimine erken yaşlarda başlanmalıdır. İlköğretim çağı çocuk hakları eğitiminde büyük bir paya sahiptir. Çocuklara temel vatandaşlık yeterlikleri ve değerleri bu dönemde kazandırılmaya başlanmaktadır (Mayall, 2000; Neslitürk ve Ersoy, 2007). Çünkü her çocuğun korunma, kendisine saygı duyulma, toplum içerisinde birey olarak kabul edilme, kendini ifade etme vb. gibi çocuk olarak sahip oldukları diğer haklarını da bilmeye hakları vardır. Çocukların sahip oldukları hakların önemsenmesi gereklidir. Bunun sadece aile tarafından değil; okul tarafından da ciddiye alınması şarttır. Bu sayede çocuklara saygı kültürünün, karakter gelişiminin, vatandaşlık bilincinin ve kapasitelerinin arttırılmasına ve

demokrasi bilincinin kazanılmasına katkıda bulunulmuş olur (Landsdown, Jimer-son ve Shahroozi, 2014). Todres (2004) yapmış olduğu araştırmasında Tayland'da kız çocuklarının haklarını yeterince bilmemelerinden dolayı cinsel içerikli işlerde çalışma gibi yanlış yollara saptıklarını ifade etmektedir.

Çocukların haklarını bilmeleri, yaşamlarının daha kaliteli olması açısından önemlidir. Hakların erken yaşlarda öğrenilmesi çocukların, ailelerin, devletlerin ve toplumların yararına olmaktadır. Zaten Çocuk Hakları Sözleşmesi de çocukların haklarının korunması ve çocuklara bu haklarının aktarılması gereğini belirtmektedir. Çocuk hakları eğitimi sadece kız çocuklarının değil, kız-erkek tüm çocuklara eşit verilmelidir. Freeman (2000) da bununla ilgili ihmal edilen, engelli, HIV virüsü taşıyan veya cinsel açıdan kendi cinsine ilgi duyan çocuklar ile kız çocukları, sokak çocukları, göçmen çocuklar gibi ihmal edilen çocuk gruplarına yönelik çalışmaların da artırılması gerektiğini, Çocuk Hakları Sözleşmesine bu gruptaki çocuklarla ilgili ayrıntılı maddelerin konulması gereğini ifade etmektedir. Freeman (1992) tüm çocukların haklarının ciddiye alınması gerçeğinden hareketle, ayırım yapmaksızın her tür çocuğun, çocuk olarak sahip olduğu haklarına, bireysel özerkliğine, düşüncelerine saygı duyulması gerektiğinin önemine değinmektedir.

Çocuk Hakları ile ilgili yapılan bir dizi araştırma mevcuttur. Melton (1980) başarılı, ders notları yüksek olan öğrencilerle, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre çocuk haklarına ve çocuk haklarını savunmaya daha yatkın olduklarını tespit etmişlerdir. Cherney ve Perry (1996) tarafından İsviçre, Kanada ve Amerika'da bulunan çocuklar üzerinde bir araştırma yapılmıştır. İlgili araştırmadaki çocuklar ortaokul öğrencilerinden, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden, farklı kültürlerden seçilmiş; çocukların çocuk haklarına ilişkin algıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda İsviçre'de yaşayan, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, Kanadada veya Amerika'daki diğer çocuklardan çocuk hakları anlamında daha fazla bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ruck, Abromovitch, ve Keating (1998) tarafından yapılan araştırmada çocuklar, çocuk hakları olarak bakılma, büyütülme, korunma, karar verme gibi haklarının olduğunu belirtmişlerdir. Küçük çocuklar çocuk hakkı denildiği zaman öncelikle korunma hakkını algılamaktadırlar. Alderson'un (1999) İngiltere'de yaptığı araştırmasında Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında öğrencilerin sadece %5'inin yeterli bilgiye sahip olduğu, %19'unun biraz bilgiye sahip olduğu ve geriye kalan %76'lık kısmın ise bu sözleşmeyi hiç duymadıkları sonucuna varmıştır. Gilbert'in (1998'den akt. Taylor, Smith ve Nairn, 2001) Yeni Zellanda'da yaptığı araştırmasında ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları farkındalık düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin %17'si çocuk haklarını hiç duymadığını, %28'i

ise haklarından emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Ama çocuklar Çocuk Hakları Sözleşmesinde geçen haklarını öğrenmeye istekli olduklarını da ifade etmişlerdir. Yeni Zelanda'da yürütülen bir diğer çalışma ise okul personeli ve öğrencilerin çocuk haklarını bilme düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin %15'i, okul personelinin yaklaşık %85'i Çocuk Hakları Sözleşmesi ve çocuk haklarının neler olduğu hakkında bilgi sahibidir (Taylor, Smith ve Nairn, 2001). Çocuk haklarının, ihlali üzerine Rusya'da yapılan çalışmada ise Çocuk Hakları Sözleşmesi çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrenciler okulu terk eden çocukların eğitim haklarının ihlal edildiğini ifade etmişlerdir (Lebelev, Maiorov ve Zolotukhina, 2002).

Such ve Walker (2005) tarafından yapılan araştırmada görüşme yapılan çocuklar sorumluluk alma yoluyla da haklarını elde edebileceklerini ve öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar hem evde hem de okulda sosyal vatandaş olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Karaman Kepenekci'nin (2006) üniversite öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumlarını test etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören, çocuk hakları ve insan hakları dersleri almış öğrencilerin bu dersleri almayan öğrencilere göre; kız öğrencilerin de erkek öğrencilere göre çocuk haklarına karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akengin (2008) tarafından yapılan araştırmada hem Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, hem de Türkiye'de 7. sınıfta öğrenim gören çocukların derslerde öğrenmelerine karşın haklarının farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 1/10'unun Çocuk Hakları Sözleşmesini duyduğu ve okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki çocuklar Çocuk Hakları Sözleşmesinin uygulanabilirliğine karşı daha kötümser bir bakış açısına sahipken, KKTC'deki çocuklar daha iyimser bir bakış açısına sahiptirler. Ersoy (2011) tarafından yapılan araştırmada genel anlamda öğrencilerin hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Topsakal ve Ayürek (2012) öğrencilerin çocuk haklarını kullanma, yararlanma ve ihlal edilme durumlarını araştırdıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin tamamı ilkokulun zorunlu olmasından dolayı öğrencilerin eğitim hakkını kullandıklarını düşünürken; öğrencilerin korunma haklarını kullanmada yetersiz olduklarını, yine öğretmenlerin tamamı öğrencilerin katılım haklarını kullanmadıklarını ya da sınırlı kullandıklarını düşünmektedirler. Morrow'a (1999) göre çocuklar yaşları büyüdükçe haklarını daha fazla öğrenmekte ve savunmaktadırlar.

Çocuk hakları ve bu hakların öğrenciler tarafından bilinmesine yönelik olarak yapılan araştırmalarda çocukların haklarını tam anlamıyla bilmediği sonucuna varılmıştır. Farklı ülkelerde, farklı sosyo-ekonomik kültüre sahip okullarda araştırmalar yapılmasına karşın; köy ve kent merkezindeki öğrencilerin bu konu-

daki görüşlerini ortaya koymaya dönük bir araştırma yapılmamış olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı köy ve kent ortaokullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaçtan yararlanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çocukların;

1. Sahip oldukları çocuk haklarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Çocuk haklarını öğrendikleri kaynaklara ilişkin görüşleri nedir?
3. Çocuk haklarını kullanma durumuna ilişkin görüşleri nedir?
4. Çocuk haklarının ihlaline ve ihlal edenlere yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada devlet ve özel okul öğrencilerinden derinlemesine ve detaylı bilgi edinilmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırma fenomenolojik bir çalışmadır. Katılımcıların yaşanmış deneyimlerini betimlemeyi; olayların onlar için ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2016; Johnson ve Christensen, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 akademik yılı Aydın ilinde bir köy ve bir kent merkezinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden gönüllü olanlarla yürütülmüştür. Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve benzeşik örnekleme yöntemlerinden (Johnson ve Christensen, 2016; Patton, 2014) faydalanılmıştır. Kent merkezindeki öğrenciler anne ve babası çalışan, az çocuklu çekirdek ailede yaşayan, ailesi 5-6 bin lira aylık ortalama gelir düzeyine sahip olan öğrencilerden seçilmiştir. Köydeki öğrenciler ise anne ve baba köy işleri ve çiftçilik ile geçimini sağlayan, kardeş sayısı fazla olan, hatta geniş aileye sahip ailelerin çocuklarından seçilmiştir. Araştırmaya 8 köy, 8 kent merkezinde öğrenim gören toplam 16 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler 4'er kız ve 4'er erkek öğrenci olacak şekilde seçilmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle alan yazın taranmış, tarama sonrasında ise yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Form hazırlanırken alanında uzman iki öğretim üyesinin

görüşlerine de başvurulmuştur. Formdaki soruların anlaşılabilirliği bir köy, bir de kent merkezinde öğrenim gören iki 5. sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılarak test edilmiştir. Ardından öğrencilerle asıl uygulamaya geçilmiştir. Formdaki sorular doğrultusunda öğrencilerle görüşmeler yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Aynı zamanda görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından gerekli notlar alınmıştır. Kaydedilen öğrenci görüşleri deşifre edilmiştir. Araştırmada iç geçerliliği test etmek için, katılımcı doğrulatması yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Ayrıca araştırmada katılımcıların görüşleri değiştirilmeden, doğrudan alıntılarla verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kategorilere ve alt kategorilere uygun kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada, katılımcıların görüşlerinin sıklığı frekans değerleri kullanılarak verilmiştir (Bilgin, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılara birer kod verilerek, araştırma içerisinde etik unsurlara da dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler farklı isimlerle araştırmada yer almıştır.

Creswell (2016), araştırmacının ses kaydı almasının, not almasının, ses kayıtlarını yazıya aktarmasının, kodlamaları bağımsız araştırmacıların yapmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracaklarını ifade etmektedir. Güvenirlik hesaplamalarında Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arasındaki uyumun %80 olmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracaklarını ifade etmektedirler. Bu çalışmada kodlamalar araştırmacıdan bağımsız farklı bir araştırmacı tarafından daha yapılmış olup, kodlamalar arasındaki tutarlık oranı %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili bildiklerine, haklarını öğrendikleri kaynaklara, haklarını kullanıp kullanmadıklarına, haklarının ihlaline ve kimler tarafından ihlal edildiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sahip Oldukları Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin sahip oldukları çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler				
	Köy Okulu (f:8)	f	Kent Okulu (f:8)	f	
Yaşama ve gelişme hakkı	Eğitim	8	Okul ve diğer ihtiyaçlarının karşılanması	8	
	Oyun oynama	8	Oyun oynama	8	
	Yeme-İçme	3	Eğitim	8	
	Giyinme	2	Giyinme	5	
			Yeme-İçme	4	
			Çalışmama	2	
			Aileyle vakit geçirme	2	
			Sağlık	1	
	Toplam		21		38
	Katılma Hakkı	-	-	Düşüncelerini açıklama	8
			Görüşlerinin dinlenmesi	7	
			Konuşabilme	3	
Toplam		-		18	
Korunma hakkı	Dayak ve kötü söze maruz kalmama	8	Cezalandırılmama	8	
	Cezalandırılmama	8	Özel hayatın gizli tutulması	3	
	Barınma	2	Çatışmalardan korunma		
				2	
Toplam		18		13	
Genel Toplam		47		67	

Tablo 1'e göre köy okulundaki öğrenciler eğitim, oyun oynama, yeme-içme ve giyinme haklarının olduğunu ifade ederlerken; kent okulundaki öğrencilerse okul ve diğer ihtiyaçlarının karşılanması, oyun oynama, eğitim, giyinme, yeme-içme, herhangi bir işte çalışmama, aileyle vakit geçirme ve sağlık haklarının olduğunu belirtmişlerdir. Köy okulundaki öğrenciler katılma hakkı kategorisinde herhangi bir görüş bildirmezken; kent okulundaki öğrenciler düşüncelerini açıklama, görüşlerinin dinlenmesi ve konuşabilme haklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Korunma kategorisinde köy okulundaki öğrenciler dayak ve kötü söze maruz kalmama korunma, cezalandırılmama ve barınma haklarının olduğunu ifade ederlerken; kent okulundaki öğrenciler cezalandırılmama, özel bilgilerinin (hayatlarının) korunması/gizli tutulması ve çatışmalardan korunma haklarının olduğunu ifade

etmişlerdir. Kategorilere göre en çok görüş yaşama ve gelişme hakları kategorisindedir. Bu kategorideki öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

- *Benim en temel hakkım oyun oynamak. Ailemin ve öğretmenlerimin bana karışmasını istemiyorum. Çünkü ben çocuğum. Teneffüslerin uzun olmasını istiyorum. Annem kızsada da tablet oynamak da benim hakkım (Kent, Arzu).*
- *Benim eğitim hakkım, yemek yeme hakkım var. Okula oyun oynamak için geliyorum. Evde iş var, okulda yok (Köy, Ali).*

Katılma ve korunma hakkında görüş bildiren öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

- *Ben çocuğum, büyükler gibi bir işte çalışmam, cezalandırılmam. Ben okula giderim, oyun oynarım. Ailem evde benim fikirlerimi sorar. Giyeceğim kıyafetten, alacağım eşyaya kadar, sokaktaki oyunuma kadar futbol, saklambaç istediğim gibi oynarım.... (Kent, Koray).*
- *Bazı insanlar çocuklarını dövüyor ve bir işte çalıştırıyor. Köyde zorla hayvan baktırıyolar. Bakmayınca kızıyorlar. Ben oyun oynamak istiyorum, çalıştırılmak veya dayak yemek istemiyorum. Ben çocuğum ve bunlar benim hakkım... (Köy, Niyazi).*

Öğrencilerin Çocuk Haklarını Öğrendikleri Kaynaklara İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin haklarını öğrendikleri kaynaklara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Çocuk Haklarını Öğrendikleri Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	
	Köy Okulu (f:8)	Kent Okulu (f:8)
Öğretmenler	8	8
Dersler ve kitaplar	2	4
Aile	-	6
Arkadaşlar ve çevre	-	1
Televizyon, internet	-	4

Tablo 2'ye göre köy okulundaki tüm öğrenciler çocuk haklarını öğretmenlerinden, 2 öğrenci derslerinden ve kitaplarından öğrendiklerini; kent merkezindeki öğrencilerin tümü öğretmenlerinden, 4 öğrenci derslerden ve kitaplardan, 6 öğrenci ailesinden, 1 öğrenci arkadaşları ve çevresinden, 4 öğrenci ise televizyon ve internette öğrendiklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere bu soruya bazı öğ-

renciler birden fazla görüş belirtmiştir. Aşağıda “öğretmenler” kategorisine ilişkin örnekler verilmiştir:

- *Haklarımı ilkökul öğretmenimden öğrendim. O bize anlattı. Yaşama, giyinme, yeme hakkımız olduğunu (Köy, Ayşe).*
- *Haklarımı ailemden öğrendim. Ailem bana ve kardeşime bir kıyafet alına-cağı zaman soruyor. Bir de sosyal bilgiler öğretmenim anlattı, haklarımızı. 18 yaşımıza kadar haklarımızın olduğunu bu hakları korumam ve savunmam gerektiğini de söyledi (Kent, Ece).*
- *İlkokulda kendi öğretmenimden, ortaokulda sosyal öğretmenim ...den, evde dayımdan öğrendim (Köy, Metin).*
- *Eğitim görerek yani okuldan, öğretmenlerimden öğrendim. Yaşayarak öğrendim. Okulda zaten bu konuları gördük (Kent, Suat).*

Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin haklarını kullanma durumuna ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Haklarını Kullanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	
	Köy Okulu (f:8)	Kent Okulu (f:8)
Evet kullanıyorum	3	6
Yaşama ve gelişme hakkı	3	5
Katılma hakkı	-	-
Korunma hakkı	-	1
Hayır kullanamıyorum	2	2
Yaşama ve gelişme hakkı	1	1
Katılma hakkı	-	1
Korunma hakkı	1	-
Bilmiyorum	3	-

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan köy okulu öğrencilerinin 3’ü haklarını kullandığını, kent okulundaki öğrencilerinse 6’sı haklarını kullandığını ifade kullandıklarını ifade etmektedirler. Hem köy hem de kent merkezindeki 2’şer öğrenci haklarını kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Köy okulunda öğrenim gören 3 öğrenci ise bu konuyu bilmediğini belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin örnekler verilmiştir:

- Çocuk olarak oyun hakkımı kullanamıyorum. Okuldan gelince hemen iş söylüyorlar (Köy, Osman).
- Çarşıya gidemiyorum, halı sahaya gidemiyorum. Oyun hakkım ihlal ediliyor. Ailem tehlikeli olduğu için izin vermiyor (Kent, Suat).
- Bisikletimle istediğim yere gitmeme izin vermiyor annem. Başına bir şey gelir diye korkuyorum diyor (Kent, İlke).
- Çocuk olarak konuşma özgürlüğümü kullanamıyorum. Çünkü etrafımdaki insanlar küfrediyorlar mesela. Hiçbir şey diyemiyorum (Köy, Büşra).

Öğrencilerin Çocuk Haklarının İhlaline İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Çocuk haklarının ihlaline, ihlal edenlere ve ihlal edilen haklara ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Çocuk Haklarının İhlaline İlişkin Görüşleri

Kategoriler		Alt Kategoriler	
		Köy Okulu (f:8)	Kent Okulu (f:8)
İhlal durumu	İhlal ediliyor	2	6
	İhlal edilmiyor	4	2
	Bilmiyorum	2	-
İhlal edenler	Aile	2	3
	Öğretmenler	2	1
	Arkadaşlar	-	1
	Akraba ve çevredekiler	-	1
İhlal edilen	Yaşama ve gelişme hakkı	1	2
Haklar	Katılma hakkı	-	3
	Korunma hakkı	1	1

Araştırmaya katılan köy okulu öğrencilerinin 2'si haklarının ihlal edildiğini düşünürken, kent merkezinde öğrenim gören 6 öğrenci haklarının ihlal edildiğini belirtmiştir. Köy okulu öğrencilerinin 4'ü, kent okulu öğrencilerinin 2'si haklarının ihlal edilmediğini düşünmektedir. Köy okulu öğrencilerinin 2'si bu konuda herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları yönünde cevap vermişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin örnekler verilmiştir:

- Annem ihlal ediyor. Küçük kardeşimi kucağına alıyor. Ben oturmak isteyince azarlıyor (Köy, Nilgün).

- *Çocuk haklarının ihlal edildiğini düşünüyorum. Suriye’de savaş olduğu için çocuklar yaşama hakkını kullanamıyor. Ben bütün haklarımı kullanmıyorum (Kent, Gökay).*
- *Bu konuda hiç bir şey düşünmüyorum. Bilmiyorum (Köy, Esmâ).*
- *Çok ödev veriyorlar benim oyun ve dinlenme hakkımı çiğniyorlar. Gerçi biliyorum onlar da benim iyiliğim için. Rahat giyinme konusunda çiğneniyor. Sadecegünü dışında hep okul forması giydiriyorlar (Kent, İrmak).*
- *Daha çok okulda arkadaşlarım konuşunca hemen bir olayda “sen deli misin?” diyorlar. Konuşma kişilik haklarımı ihlal ediyorlar. Söz hakkı alamıyorum. Konuşma hakkım ihlal ediliyor (Kent, Ece).*
- *Küçük olduğumu düşünerek düşüncelerimi hafife alıyorlar. Evde de oluyor, kantinde de oluyor aynı şeyler. Sekizler gelip önümüze geçiyorlar (Kent, Koray).*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda hem köy hem de kent okulundaki öğrenciler sadece yeme, içme, giyinme, oynama gibi haklarının olduğunun farkındadırlar. Bu araştırmada da diğer araştırmalarda görüldüğü gibi (Melton, 1980; Cherney ve Perry, 1996; Ruck, Abromovitch ve Keating, 1998; Taylor, Smith ve Nairn, 2001; Akengin, 2008; Ersoy, 2011) öğrenciler haklarının tam olarak farkında bulunmamaktadırlar. Bu araştırmanın diğerlerinden farkı kent merkezinde öğrenim gören öğrencilerin katılma hakkına ilişkin görüş bildirmeleridir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise hem köy hem de kent merkezinde öğrenim gören öğrencilerin tümünün haklarını öğretmenlerinden öğrendiklerini ifade etmeleridir. Ayrıca kent merkezindeki öğrenciler köydekilerden farklı olarak haklarını ailesinden, arkadaşlarından, televizyondan, internette öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular Ersoy’un (2011) bulguları ile paralellik göstermektedir. Kent okulundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu ile köy okulundaki öğrencilerin bir kısmı haklarını kullandıklarını ifade ederlerken; çok küçük bir azınlık kullanmadığını ifade etmiştir. Köy okulundaki öğrencilerden haklarını kullanıp kullanmadığını bilmeyen öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Köy okulundaki öğrencilerin yarısı haklarının ihlal edilmediğini düşünürken; kent okulundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ihlal edildiğini düşünmektedir. Bu araştırmada da diğer araştırmalarda olduğu gibi sosyo-ekonomik düzeyi düşük, köy okulunda öğrenim gören öğrencilerin; kent merkezindeki öğrencilere göre farkındalık düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda, öğrencilerin çocuk haklarına ve bunların ihlaline yönelik farkındalık düzeylerini artırmaya dönük drama dersleri yapılabilir. Ailelere ev ziyaretleri

yapılarak, aile bilinçlendirme çalışmaları yürütülebilir. Öğretmenler bu konu ile ilgili sürekli bilgilendirme, video izletme vb. çalışmalarını artırarak öğrencilerin bilinç düzeylerini artırmaya yardımcı olabilirler. Aynı araştırma göçle gelen öğrenciler, engelli öğrenciler, dezavantajlı gruptaki öğrenciler üzerinde yapılarak onların farkındalık düzeyleri araştırılabilir. Nicel araştırma teknikleri kullanılarak araştırma Türkiye örneklemini üzerinde yapılarak genel sonuçlara varılabilir.

Kaynakça

- Akengin, H. (2008). A comparative study on children's perceptions of the child rights in the Turkish community of Turkey and Northern Cyprus. *Education*. 129 (2), 224-238.
- Akyüz, E. (2001). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than "picking up litter and not killing whales"? *The International Journal of Children's Rights*. 7, 185-205.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Ed. M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Siyasal.
- Cherney, I. ve Perry, N. W. (1996). *Children's Attitudes Toward Their Rights. Monitoring Children Rights*. (Ed. E. Verhellen), Netherlands: Martinus NijhoffPub.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Uygulama El Kitabı, UNICEF. (1998). 621-622.
- Doek, J. E. (2008). *Preface. Children and Citizenship*. (Ed. A. Intervenizzi ve J. Williams), ThousandOak: Sage.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*. 10(1), 20-39.
- Freeman, M. (1992). Taking children's rights more seriously. *International Journal of Law and the Family*.6, 52-71.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*. 6, 433-444.
- Freeman, M. (2000). The Future of Children's Rights. *Children&Society*. 14, 277- 293.
- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *International Journal of Children's Rights*.15, 5-23.
- İnan, A. N. (1968). *Çocuk Hukuku*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları*. (Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A Study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*. 14, 307-318.
- Landsdown, G., Jimerson, S.R. ve Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*. 52, 3-12.

- Lebelev, O., Maiorov, A. ve Zolotukhina, V. (2002). The Rights of Children. *Russian Education and Society*.44 (8), 6-34.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*. 8, 243-259.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*. 9, 186-190.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir rehber*. (Ed.S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*. 7, 149-170.
- Neslitürk, S. ve Ersoy, A. F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(2), 245-257.
- O'Neill, O. (1988). Children's rights and children's lives. *Ethics*. 98(3), 445-463.
- Patton, M. Q. (1994). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.
- Ruck, M., Abromovitch, R. ve Keating, D. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64(2), 404-417.
- Such, E. ve Walker, R. (2005). Young citizens or policy objects? Children in the 'rights and responsibilities' debate. *Journal of Soc. Pol.* 34(1), 39-57.
- Taylor, N.; Smith, A. B. ve Nairn, K. (2001). Rights important to young people: secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*. 9, 137-156.
- Todres, J. (2004). Women's rights and children's rights: A partnership with benefits for both. *Cardozo Women's Law Journal*. 10, 603-624.
- Topsakal, C. ve Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 37-53.
- Uluç, F. Ö. (2008). İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin

MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU'NUN VE DERS KİTAPLARININ “ÇOCUK HAKLARINI TANIMA” AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dilşat PEKER ÜNAL¹

Giriş

Çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişimlerini sağlıklı sürdürebilmeleri için gereksinimlerinin karşılandığı bir çevrede büyümeleri gerekmektedir. Çocuğun bir aileye sahip olması, korunması, eğitim kurumuna devam etmesi, sağlık hizmetlerinden yararlanması, gelişimini destekleyecek nitelikte kitaplara ve yayınlara ulaşması, kendisini ilgilendiren konularda bilgi edinebilmesi ve görüşlerini ifade edebilmesi, istismar ve ihmalden uzak, oynayarak, eğlenerek büyümesi için uygun şartların oluşturulması; gelişimlerini sağlıklı sürdürmeleri için çocuklara sağlanması gereken ortamlardan bazılarıdır. Bu ortamların çocuklara sağlanması gerektiği konusunda hemfikir olan Birleşmiş Milletler'e (BM) üye devletler 20 Kasım 1989 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi kabul etmişlerdir. Sözleşme'de yer alan çocuk hakları; yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olarak dört ana başlık altında toplanmaktadır. Yaşama hakları çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardan oluşmaktadır. Gelişme hakları çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan, düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkı gibi haklardan oluşmaktadır. Korunma hakları çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında çocuğu koruyan haklar ile fiziksel, duygusal, cinsel istismardan, madde bağımlılığından vb. çocukların korunmasını sağlayan haklardır. Katılma hakları, çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve toplanma haklarıdır (Akyüz, 2010, 4). Türkiye Cumhuriyeti Devleti BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamış; 9 Aralık 1994 tarihinde 17., 29. ve 30. maddelerine çekinceler koyarak onaylamıştır. Onay kanunu 11 Aralık 1994 tarih ve 22138 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Sözleşmenin Türkiye'de uygulanması ve izlenmesi ile sorumlu koordinatör kuruluş olarak, o dönemde Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK); günümüzde ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı görevlendirilmiştir.

1 Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dilsat.unal@bozok.edu.tr

BM'e üye ülkelerin, uluslararası bir antlaşma ile yerine getirmeyi kabul ettikleri sorumluluklarını iç hukuk kuralları ile uyumlu hale getirmeleri de gerekmektedir. Anayasa'mızın 90. maddesinde bu durum; "... Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesi'ne başvurulamaz. Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır." şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeye göre Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uyarınca; 2001 yılında Türk Medeni Kanunu'nda bir değişiklik yapılmış ve velayet, evlât edinilme gibi hususlarda çocuğun görüşlerine başvurulması kabul edilmiştir. 2003 yılında yapılan bir düzenleme ile İş Kanunu'nda değişiklik yapılmış ve çalışma yaşının 15 yaşın tamamlanması ile başlaması, 18 yaşından küçük çalışanlar için 20 günlük ücretli izin hakkı, 18 yaşını tamamlayınca kadar sağlık raporu alma yükümlülüğü kabul edilmiştir. Ülkemizde eğitimle ilgili uygulamaları düzenleyen yasal metinlerin de BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile uyumlu olması; diğer bir ifade ile "çocuk haklarını tanınması" gerekmektedir. Özellikle Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini sıralayan, eğitim sisteminin genel yapısını düzenleyen, öğretmenlik mesleğini tanımlayan, okul bina ve tesisleri ile eğitim araç ve gereçlerinin sahip olması gereken nitelikleri belirleyen, devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumlulukları ile ilgili temel hükümleri kapsayan, 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (METK) "çocuk haklarının tanınması" önemlidir.

METK toplam yedi kısımdan ve 64 maddeden oluşmaktadır. Her kısımda eğitim sisteminin farklı bir boyutu ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. METK'nda Türk milli eğitiminin amaçlarının sıralandığı birinci bölümde, bedensel ve ruhsal olarak gelişmiş, kişilik ve karakterini oturtmuş/sağlamlaştırmış, hiçbir dogmanın etkisi altında kalmadan özgür düşünebilen, haklarını bilen ve kullanan, diğerlerinin haklarına saygı duyan, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Sıralanan bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için, öncelikle çocukların temel gereksinimlerinin karşılanması; sağlık, eğitim gibi çocukların gelişmelerini sağlayacak destekleyecek hizmetlerin sunulması, çocukların her türlü istismar ve ihmalden korunması ve çocukların toplumsal yaşama aktif olarak katılmalarını sağlayacak olanakların oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada Türk milli eğitim sisteminin temel amaçlarının Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile tutarlı olması ileri sürülebilir. Dolayısıyla 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda çocuk haklarına yer verilmesi durumunun incelenmesinde yarar vardır.

Çocukların sahip oldukları hakların iç hukuk kuralları ile uygulamaya dönüştürülmesi yanında, çocuklar tarafından bilinmesi de önem taşımaktadır. Bu

durum sözleşmenin 42. maddesinde “Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler.” ifadesi ile yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından çocukların haklarını öğrenmeleri için yapılan çalışmalar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan raporlarda yer almaktadır. Raporlarda Gençlik Spor Genel Müdürlüğü tarafından gençlere yönelik “madde kullanımı ve bağımlılığı” konusuna bilgilendirme çalışmaları yapıldığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni öğretim programları aracılığı ile öğrencilere hakları kazandırmaya yönelik çalışmalar yapıldığı yer almaktadır (Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017).

Çocuk haklarının öğretiminde öğretim programlarından yararlanılabileceği çeşitli araştırmalarda belirtilmiş (Özdemir Uluç, 2008, 104, 105, 112; Durgut, 2014, 21; Özdemir Doğan, 2017, 29) ayrıca Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı'nda ; “Üye ülkeler demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimin yanı sıra, genel ve mesleki eğitim ve öğretim düzeyinde de öğretim programlarına dâhil etmelidirler. Üye ülkeler aynı zamanda, bu öğretim programlarında yer alan demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini, söz konusu eğitimin anlamlı olmasını ve bu alandaki faaliyetlerin sürdürülebilir olmasını sağlamak üzere desteklemeye, gözden geçirmeye ve güncelleştirmeye devam etmelidirler” ifadesi yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2010, 10). Bu bulgular öğretim programlarında çocuk haklarının yer almasının, çocukların haklarını öğrenmesinde etkili olacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Özellikle ülkemizde öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından, diğer bir ifade ile tek bir merkezde hazırlanmakta, tüm yurttan uygulanmakta, bu uygulama sırasında bütün öğretmenlerin ve öğrencilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olması sağlanmaktadır. Hatta bu uygulamada öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan, ücretsiz olarak dağıtılan, gereksinim duyduğu her mekânda ve her zaman kolayca ulaşılabilen tek kaynak olan ders kitaplarının öğrencilere haklarını öğretmede çok etkili olacağı düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (MEB, 2012) ders kitaplarının nitelikleri; “a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez. b) Bilimsel hata içermez. c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar. ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez. d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar. e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır” şeklinde sıralanmıştır. C maddesinde yer alan “Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ...” ifadesi çocuk

haklarını da kapsamaktadır. Bu kapsamda ders kitaplarında çocuk haklarının yer alması çocukların haklarını öğrenmeleri açısından önemli ve gereklidir. Çocuk haklarının ders kitaplarında tanınma durumunu belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde bu konudaki araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Örneğin, Nayır ve Karaman Kepenekci (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 1.-2.-3.-4.-5.-6.-7.- ve 8. sınıf Türkçe öğrenci ders kitaplarında çocuğun katılım hakkı konusuna ne düzeyde yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çeçen ve Çiftçi (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada da ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi yapılmıştır. Yapılan araştırmada Türkçe ders kitabında yer alan temalar belirlenmiş; ancak çocuk hakları temasının bu listede yer almadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ders kitaplarında “çocuk haklarını tanınma” durumunun da oraya konmasında yarar vardır. Özellikle çocukların çocuk hakları ile ilgili bilgilerle en çok bulunduğu yıl olan 4. sınıftaki İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile Sosyal Bilgiler dersinin kitaplarının bu bağlamda incelenmesinde yarar vardır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı tüm ders kitaplarının hazırlanmasına yön veren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nu ile ilkököl 4. Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “çocuk haklarının tanınması”na ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun maddeleri/cümleleri ile ilkököl 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ve Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan cümleler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde belirtilen metinlerdeki her bir cümle “çocuk haklarını tanıma” durumuna göre incelenmiştir.

Araştırmada ders kitabı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yazdırılan ve 2017 yılında okullara ücretsiz olarak dağıtılan kitaplar kullanılmıştır. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı 6 ünite ve 109 sayfadan; Sosyal Bilgiler ders kitabı ise 7 ünite ve 204 sayfadan oluşmaktadır. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki üniteler; İnsan Olmak, Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Uzlaşma, Kurallar ve Birlikte Yaşamadır. Sosyal bilgiler ders kitabındaki üniteler ise Birey ve Toplum; Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Üretim, Dağıtım ve Tüketim; Etkin Vatandaşlık; Küresel Bağlantılar şeklindedir. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan Hazırlık Çalışmaları, Etkinlik, “Değerlendirme Çalışmaları, Sonra-

ki Konuya Hazırlık, Yapalım Öğrenelim başlıklarında yer alan cümlelerle Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan Sıra Sizde, Ben de Yapabilirim, Haber, Neler Öğrendik ve Kendimi Değerlendiriyorum başlıklarında yer alan cümleler de analize tabi tutulmuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki ve ders kitaplarındaki toplam cümle sayısını belirlemek için her kaynağın başından, ortasından ve sonundan seçilen üç sayfadaki ortalama cümle sayısı, sayfa sayısı ile çarpılarak incelenen yazılı metinlerdeki yaklaşık toplam cümle sayısına ulaşılmıştır. Buna göre Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yaklaşık 289, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yaklaşık 3270, Sosyal Bilgiler ders kitabında ise yaklaşık 3468 cümle olduğu hesaplanmıştır.

İçerik analizinde araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür (Yıldırım, Şimşek, 2004, 177). Bu bilgiye dayanarak Milli Eğitim temel Kanunu ve iki ders kitabı;

- *Yaşamsal haklar*; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma;
- *Gelişme hakları*; çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü;
- *Korunma hakları*; çocuğun her türlü ihmâl, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan, yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliğinde, fiziksel, duygusal ve cinsel istismarda, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar;
- *Katılma hakları*; çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve toplanma hakları olarak belirlenen kodlara göre analiz edilmiştir.

Belirlenen bu kodlara uygun olarak içerik analizi yapılmış, veriler frekans ve yüzde kullanılarak ortaya konmuştur.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için METK'nun bir sayfası ve ders kitaplarının birer ünitesi bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından da analiz edilmiştir. Araştırmacı ile ölçme ve değerlendirme uzmanı arasındaki görüş birliği oranı %87 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve ilkokul 4. sınıf “İnsan Hakları Yurttaşlık ile Demokrasi” ile “Sosyal Bilgiler” ders kitaplarını “çocuk haklarının tanınması”na yer verilme düzeyini belirlemek üzere yapılan bu araştırmada incelenen metinlerdeki çocuk hakları ile ilgili ifadelerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Ayrıca bu metinlerden seçilen örnek cümleler Tablo 1’in ardından sıralanmıştır:

Tablo 1. İncelenen Metinlerdeki Çocuk Hakları ile İlgili İfadelerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

İlgili çocuk hakkı	1739 sayılı METK		İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabı		Sosyal Bilgiler ders kitabı	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim olanaklarına erişim hakkı	15	5.1	10	0.1	7	0.2
Yaşam ve gelişim hakkı	5	1.7	4	0.12	2	0.05
Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü	2	0.6	8	0.2	4	0.11
Engelli çocuklar	1	0.3			6	0.18
Hakların ayırım gözetilmeden bütün çocuklar için tanınması	-	-	8	0.2	1	0.02
Özel yaşamın gizliliği, onur ve saygınlık	-	-	8	0.2	-	-
Sağlık bakımı ve hizmetleri	-	-	5	0.15	4	0.11
Serbest zaman, oyun ve kültürel etkinliklere katılım	-	-	4	0.12	12	0.3
Silahlı çatışmalardan korunma	-	-	3	0.09	4	0.11
Anne babanın sorumluluğu	-	-	1	0.03	1	0.02
Alternatif bakım	-	-	1	0.03	1	0.02
Doğum kaydı, ad, vatandaşlık ve anne baba bakımı	-	-	1	0.03	8	0.23

İfade ve bilgi özgürlüğü	-	-	1	0.03	6	0.18
Barışçıl örgütlenme ve toplanma	-	-	-	-	3	0.08
Şiddet, istismar ve ihmalden korunma	-	-	-	-	2	0.05
Çocuğun görüşüne saygı gösterilmesi	-	-	-	-	4	0.11
Çocuğun tanımı	-	-	2	0.06	-	-
Ekonomik sömürüden korunma hakkı	-	-	2	0.06	-	-
Toplam	23		58		65	

Tabloda da görüldüğü gibi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "eğitim olanaklarına erişim" hakkı diğer hak ifadelerine göre daha fazla sayıda yer almaktadır. Adı geçen kanunda yer alan toplam 23 çocuk hakkı ifadesinin 15'i eğitim olanaklarına erişim ile ilgilidir. %5.1'lik orana sahip olan eğitim olanaklarına erişim hakkını, %1.7 ile yaşam ve gelişim hakkı izlemektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bu haklara örnek cümleler; "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.", "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.", "Okulöncesi eğitiminin amaç ve görevleri... çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır." şeklinde yer almaktadır.

Ders kitapları ile ilgili bulgulara bakıldığında İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında "eğitim olanaklarına erişim hakkı"nın 10 cümle ve %0.1 oran ile en fazla vurgulanan hak olduğu görülmektedir. "Eğitim olanaklarına erişim hakkı" 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında en fazla vurgulanan haktır. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında eğitim olanaklarına erişim hakkından sonra en fazla vurgulanan haklar; "hakların ayrım gözetilmeden bütün çocuklar için tanınması" ile "özel yaşamın gizliliği", onur ve saygınlık"tır. İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında; "Çocukların ücretsiz eğitim hakkı vardır", "Okula gelerek eğitim hakkımdan yararlanıyorum."; "Temel haklara sahip olmanın hiçbir şartı ve sınırlaması yoktur. Tüm insanlar herhangi bir ayrım (din, dil, ırk, cinsiyet, yurttaşlık vb) gözetilmeksizin yalnızca insan oldukları için temel haklara sahiptir.", "Herkes özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir." "Herkes sağlık hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanma hakkına sahiptir", "Herkes düşünce ve kanaatlerini açıklama hakkına sahiptir."

“Herkesin yaşama ve varlığını geliştirme hakkı vardır. Hiç kimseye insan onuru ile bağdaşmayacak kötü davranışta bulunulamaz.” “Çocuktur deyip geçme, haklarımı bilirim, Beslenme, oyun, dinlenme, ben bunlarla büyürüm.” “Barış ortamında yaşamak her çocuğun temel hakkıdır.” “Devletin tüm yurttaşlara karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların başında yurttaşların sahip olduğu hakları korumak ve geliştirmek, toplumun ihtiyaçlarını ve güvenliğini karşılamak yer alır.” “Birlikte yaşarken farklı fikirlere saygı duymalıyız.” cümleleri haklarla ilgili ifadelere örnek olarak gösterilebilir.

Sosyal Bilgiler ders kitabı incelendiğinde “serbest zaman, oyun ve kültürel etkinliklere katılım hakkı”nın diğer haklara göre daha yüksek oranda yer aldığı görülmektedir. Bu hakkı “doğum kaydı, ad, vatandaşlık ve anne baba bakımı” ile ilgili hak ifadeleri izlemektedir. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında; “Oyun oynama, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme gibi pek çok hakkımız da vardır.” “Hepimizin bir ismi vardır. Doğan her çocuğa isim verilir. Bizi kimse isim değiştirmeye ve vatanımızdan çıkmaya zorlayamaz. Biz çocuklar, ailemizle ve sevdiğimizle yaşama hakkına sahibiz. Ailemizle ya da bize en iyi bakacak kişilerle yaşama hakkımızı kimse bizden alamaz.” “İnsanların yaşama, eğitim, sağlık, düşüncelerini ifade etme gibi hakları vardır.” “Hiç kimse bize milliyetimiz, cinsiyetimiz ve dinimizden dolayı ayrımcılık yapamaz. Düşüncelerimizi özgürce ifade etme hakkına sahibiz. Bunun için bizlere hizmet eden derneklere üye olabiliriz.” cümleleri yer almaktadır.

Yapılan analizler sonucunda 1739 sayılı kanunda yer alan yaklaşık 289 cümlenin 23’ü (yaklaşık %7.95’i), Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yaklaşık 3468 cümlenin 65’i (yaklaşık %1.87’si); İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan yaklaşık 3270 cümlenin 58’i (yaklaşık %1.77’si) çocuk hakları ile ilgilidir. İncelenen her üç metinde eğitim olanaklarına erişim, yaşam ve gelişme hakkı, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü yer almaktadır. Buna karşın her üç metinde çocuğun yararı, sosyal güvenlik hizmetlerine erişim hakkı, uyuşturucu bağımlılığından korunma hakkı, cinsel sömürüden korunma hakkı, satış, kaçırılma ve zorla alıkoymadan korunma hakkı, diğer suiistimal biçimlerinden korunma hakkı, işkenceden korunma hakkı, özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı, gerekli bilgilere ulaşma hakkı, çocuk mülteciler, azınlık ve yerli gruplara mensup olan çocuklar, aileleri olmayan çocukların hakları ve adil bir çocuk ceza adaleti sistemi uygulanması ile ilgili ifadeler bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk haklarını bütüncül bir yaklaşımla düzenleyen, diğer bir ifade ile çocukların kişisel, ekonomik, sosyal ve kültürel tüm haklarını bir bütün olarak ele alan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 42. maddesi uyarınca hakları çocuklara öğretilmelidir. Çocuklara haklarını öğretmenlerin en etkili yollarından birisi ders kitaplarında sunulan içeriklere bu hakların yerleştirilmesidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve seçilen iki ders kitabında çocuk haklarına yer verme durumunu belirlemek için yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türk milli eğitim sisteminin temelini oluşturan konularla ilgili hükümlerin yer aldığı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda çocuk haklarına göreli olarak az yer verilmiştir. Kanunda okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ile ilgili hükümler yer almaktadır. Özellikle bu hükümlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne uygun olarak ya da Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddelerin uygulanmasını kolaylaştıracak biçimde tasarlanması eğitimde nitelik artışını sağlayacaktır.

Ders kitaplarında bazı çocuk haklarının çok az; bazılarının ise hiç yer almadığı görülmüştür. Ders kitapları çocukların her an ulaşabildikleri bir kaynak olduğu için içerikte çocuk haklarına daha fazla yer verilmesi yararlı olacaktır. Nayır ve Karaman Kepenekci (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları incelenmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersi 6., 7. ve 8. sınıf öğretim programında yer alan ara disiplin kazanımları incelenmiş; öğretim programında "İnsan hakları ve vatandaşlık" kazanımları başlığı altında dört kazanıma yer verildiği görülmüştür. Bu kazanımlar 6. sınıf düzeyinde "Yakın çevresinde ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar", "Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder"; "Haklarının ihlal edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir" ve 8. sınıf düzeyinde "Hakları ihlal edilenlere karşı yardımcı olmanın insani bir davranış olduğunu belirtir" şeklindedir. Nayır ve Karaman Kepenekci (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularında dikkat çeken "az kazanımın olduğu" bulgusu bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında (sayıca yetersiz olsa da) en çok vurgulanan hak "eğitim olanaklarına erişim hakkı"dır. Eğitim olanaklarına erişim hakkı diğer hakların öğrenilmesinde, kullanılmasında bir temel oluşturmaktadır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28 ve 29. maddelerinde (UNICEF, 2018), İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde 26. Maddede (UNICEF, 2018); Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokolün 2. Maddesinde (TC Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018) ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmenin 13. Maddesinde (UNICEF,

2018) de eğitim hakkı yer almaktadır. Akyüz (2010, 228) tarafından da belirtildiği gibi; “Eğitim olmadan insanlar sağlıklarına özen gösteremezler, kendilerini ve ailelerini gereği gibi koruyamazlar, üretken biçimde çalışamazlar ve kültürel açıdan zengin bir yaşam sürdüremezler. Konu toplumun bütünü açısından ele alındığında, bireylerin eğitim hakkının yeterli biçimde gerçekleştirilmemesi demokrasiye, toplumsal gelişmeye, uluslararası barışa ve güvenliğe zarar verir.” Bu nedenle adı geçen hakkın içeriklerde diğer haklara göre daha yüksek oranda yer alması sevindiricidir.

Çeçen ve Çiftçi (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi yapılmıştır. Türkçe ders kitabında yer alması gereken temalar arasında “hak ve özgürlükler” de yer almaktadır. Ancak yapılan araştırmada bu temaya ders kitabında yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Şahbaz ve Çekici (2012) tarafında yapılan araştırma bulgularında ders kitaplarının “çocuk” kavramındaki yetersizliği ortaya konmaktadır. 6.-7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk imgesinin incelendiği araştırmada, çocuk aile içinde hasta, yoksul, çalışan, yardıma muhtaç olarak tanımlanmıştır. Aynı araştırmada çocukların ayrı bir birey olarak kabul edilmediği, çocuğa çok fazla etken rol verilmediği de ortaya konmuştur. Bu bulgular çocukların sahip oldukları hakların; özellikle yaşama ve gelişme, dinlenme ve kültürel etkinliklere katılım, sağlık hizmetlerine erişim, istismar ve ihmalden korunma gibi hakların Türkçe ders kitaplarında yeterince yer almadığını göstermektedir. Aynı durum İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da görülmektedir. İncelenen iki ders kitabında da çocukların sosyal güvenlik hizmetlerine erişim, uyuşturucu bağımlılığından, cinsel sömürüden, satış, kaçırılma ve zorla alıkoymadan korunma, gerekli bilgilere ulaşma hakkı hiç yer almamakta, diğer hakları ise çok az oranda yer almaktadır. İncelenen ders kitaplarında çocukların bazı haklarına yer verilmediğinin belirlenmesi birbiri ile örtüşen bir bulgudur. Başta ders kitapları olmak üzere öğrencilerin erişebileceği bütün görsel, işitsel ve görsel-işitsel eğitim materyalleri, çocuk haklarını öğretecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.

Yapılan çalışmada özellikle çocuğun korunma hakları kapsamına giren cümlelere (uyuşturucu bağımlılığından korunma, cinsel sömürüden korunma, satış, kaçırılma ve zorla alıkoymadan korunma, işkenceden korunma, özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma, mülteci, azınlık ve yerli gruplara mensup olan çocukların korunması, aileleri olmayan çocukların korunması ve adil bir çocuk ceza adaleti sistemi uygulanması ile ilgili) rastlanmamıştır. Oysa ki, çocuğun korunma hakları da en az diğer haklar kadar önemlidir. Örneğin cinsel sömürü altındaki bir çocuğa eğitime olanaklarına erişim hakkı sağlansa da çok başarılı

olunmayacaktır. Bu nedenle Çocuk Haklarına Dair Sözleşme doğrultusunda eğitim mevzuatında ve ders kitaplarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2017). <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/mevzuat/protokoller/cocuk-haklari-ile-i%CC%87lgili-mevzuat-protokol-ve-raporlar>, İndirme Tarihi, 10.11.2017.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması*. Ankara: PegemA Akademi.
- Avrupa Konseyi (2010). Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı. CM/Rec 2010/7 sayılı tavsiye Kararı ve açıklayıcı not. Web: <https://abdigm.meb.gov.tr/>, İndirme Tarihi: 03 Ocak 2018
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim* (173), 39-49.
- Durgut, A. (2014). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Nayır, F. ve Karaman Kepenekci, Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10 (81), 160-168.
- Özdemir Doğan, G. (2017) Çocuk hakları eğitiminde sınıf öğretmenleri perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: anlayışlar ve uygulamalar. *Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Özdemir Uluç, F. (2010). İlköğretim programlarında çocuk hakları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahbaz, N.K. ve Çekici, Y.E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki okuma parçalarında çocuk imgeleri. *Turkish Studies*. 7(2), 979-995
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları: Ankara.

ÇOCUK KORUMADA SİSTEM YAKLAŞIMI¹

Davut ELMACI²

Giriş

Sistem, yaşamak için birbirini düzenli biçimde etkileyen öğelerin oluşturduğu bir bütündür (Başaran, 2000) ve belirli kurallar çerçevesinde ve bir amaca dönük olarak çalışır. (Bursalıoğlu, 1970). Dolayısıyla belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan alt sistem ya da parçaların karşılıklı ilişki ve etkileşimlerinin oluşturduğu bütün sistemi meydana getirir. Sistem kuramı, parçalardan çok, parçalar arası ilişki ve etkileşimleri önemsemektedir (Balcı, 2010). Katz ve Kahn (1977) ister biyolojik organizma isterse toplumsal örgüt olsun, yaşayan sistemlerin açık sistemler olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Başaran'ın (2000) belirttiği gibi, tümüyle açık sistem olmadığı gibi tamamen kapalı sistem de yoktur. Talcott Parson, bütün yaşayan sistemlerin dört temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlar; varlığı sürdürme, bütünleşme, amaca ulaşma ve uyumdur. Varlığı sürdürme, sistem içindeki eylemin devamlılığının nasıl sağlanacağı; bütünleşme, alt parça ya da sistemlerin eşgüdümü; amaca ulaşma, sistemin belirli amaçlara ulaşması; uyum ise, sistemin dıştaki değişme ve gelişmelere paralellik göstermesiyle ifade edilir (Poloma, 1993). Bütün sistemler bu işlevlerini yerine getirerek yaşamlarını devam ettirmeye çalışır.

Sistem düşüncesi zamanla yönetim ve örgütlerin sistem yaklaşımıyla ele alınması anlayışını ortaya çıkarmıştır. Karmaşık toplumsal olayların çözümünde yararlı bir araç olan sistem yaklaşımı, bir sistemi içinde bulunduğu çevresiyle tanıyarak sorunların çözülmesini ifade eder (Okçabol, 1986). Sistem yaklaşımını, bir sorunla ilgili tüm yönleri hesaba katarak sorunun ya da olayın farklı parçaları arasındaki ilişkilere odaklanan bir sorun çözme yaklaşımı olarak ifade etmek de mümkündür (Tecim, 2004). Sistem yaklaşımı, toplumdaki olayların ve sorunların birbirlerinden tamamen bağımsız olmadığını, farklı toplumsal süreçlerin birbirlerini etkilediğini kabul eder. Günümüzde çocukların korunması konusunun da tek boyutlu olmadığı kabul edilen bir durumdur. Bu nedenle aile, toplum, yargı ve eğitim gibi sistemlerin çocukların korunması konusunda birbirleriyle yakın etkileşim içerisinde olduklarının anlaşılmasıyla birlikte, çocuk korumada sistem yaklaşımının giderek ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir.

- 1 Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci danışmanlığında hazırlanan "Koruma Altındaki Çocukların Korunmasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.
- 2 Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, davut.elmaci@amasya.edu.tr

Çocuk Koruma Sistemi

Çocukların maruz kalabileceği riskler oldukça fazladır ve ne yazık ki çocuklar bu risklerin birçoğundan etkilenebilmektedir. Çocuklarla ilgili bu endişeleri tanımlayıcı, önleyici, yanıtlayıcı ve çocukları etkileyen tüm risk ve ihlalleri azaltıcı bütüncül ve kapsamlı bir mekanizmaya, bir çocuk koruma sistemine ihtiyaç vardır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2010).

Tarihsel olarak çocukların korunmasına yönelik çabalar çocuk ticareti, çocuk işçiliği, sokak çocukları, kurum bakımı, acil durumlar gibi sadece bir olaya odaklanarak yapılmaya çalışılmıştır. Ancak zamanla bu parçalanmış yapının çocukların korunması için etkili olmadığı ve ihtiyaçlara cevap veremediği anlaşılmıştır. Örneğin, sokakta yaşayan çocuklara yönelik stratejiler, onların acil güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanabilir ya da bu çocukların çoğunun evde güvenli bir şekilde yaşayamadıkları için sokakta yaşadıkları gerçeğine odaklanabilir. Ancak çocukların kendi evlerinde karşılaştıkları risk faktörlerini çözüme kavuşturmadıkça, sokakta yaşayan çocukların sayısını azaltmak mümkün değildir. İşte sistem yaklaşımı, güvenlik kaygısıyla her çocuğa ayrı bir şekilde davranmaktan ziyade, çocukların haklarının korunmasıyla ilgili tüm aktörleri birbirleriyle ilişkilendirerek, çocuklara ve çocuk korumaya bütüncül bir bakış açısı getirir (Wulczyn ve diğerleri, 2010). Bu nedenle tüm çocuklar için güçlü bir çocuk koruma sistemi gereklidir. Çocuk koruma sistemi özellikle savunmasız, dezavantajlı durumdaki çocuklar için daha da önemlidir; çünkü bu çocuklar, daha fazla istismar ve ihmal riski altında bulunmaktadır (Forbes, Luu, Oswald ve Tutnjjevic, 2011).

Tüm devletlerin çocukların korunması için gerekli önlemleri almaları gerekmektedir. Devletlerin, tabi oldukları uluslararası yükümlülüklere uygun olarak çocuk koruma sistemlerini geliştirmeleri ve uygulamaları beklenir. Sistem yaklaşımı, devletlerdeki var olan çocuk koruma sistemlerinin kapasitelerinin güçlendirilmesini ve toplum tabanlı çocuk koruma mekanizmalarının geliştirilmesini gerektirir. Yine sistem yaklaşımı, çocuk koruma alanındaki ilgili aktörler arasında işbirliği için temel oluşturur ve bütüncül programlama için bir çerçeve çizer (UNHCR, 2012).

Çocuk koruma kurumları arasındaki parçalanmış yaklaşımlara karşı bir memnuniyetsizlik vardır. Bu parçalanmış yapının olumsuzluklarından kurtulmak için sistem yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk korumada sistem yaklaşımının şu yararları sağlaması beklenir (Save the Children Fund, 2010):

1. Sistem yaklaşımı, belirli bir grup ya da kategorideki çocukları ele almaktan çok tüm çocuklar için çalışır.
2. Sistem yaklaşımı, fonlanabilir bir ya da iki meseleye odaklanmaktan çok çocuk koruma sorunlarının her bağlamda, tüm aşamalarına değinir.
3. Sistem yaklaşımı, koordinasyonu geliştirerek, kıt kaynaklardan yararlanmayı artırarak ve tekrarı önleyerek var olan çocuk koruma yapılarını ve müdahalelerini daha etkili kılar.
4. Sistem yaklaşımı, farklı düzeylerdeki tüm aktörlerin çocuk koruma çabalarını, ortak bir amaç ve ortak standartlar altında birleştirir.
5. Sistem yaklaşımı, çocuğun yüksek yararı ilkesine uygun olarak çocuğu korumaya güçlü bir vurgu yapar.
6. Sistem yaklaşımı, yanıtlayıcı ve düzenleyici tedbirler içerir.
7. Sistem yaklaşımı, çocuk korumadaki parçalanmış programları ve çabaları, sürdürülebilir faydada yatırıma dönüştürür.
8. Sistem yaklaşımı, çocuk haklarını korumayı başarmak için yapısal ve örgütsel araçlar sağlar.

Görüldüğü gibi, sistem yaklaşımı çocuk korumaya bütüncül bir bakış açısı getirmektedir. Sistem yaklaşımı, tüm çocukların hedeflenmesi, sorunların bütüncül olarak ele alınması, kaynakların etkin kullanımının sağlanması, farklı aktörlerin ortak bir amaç etrafında birleştirilmesi ve her durumda “çocuğun yüksek yararı”na vurgu yapılması gibi yönlerden çocuk korumaya önemli katkılar sağlayabilir.

Tüm ülkeler için geçerli ortak bir çocuk koruma sisteminden söz etmek mümkün değildir. Her ülkenin çocuk koruma sistemi kendisine özgü olup kendi yapısına uygun formal ve informal unsurlardan oluşur. Formal unsurlar hükümet tarafından belirlenip onaylanır ve yasa, yönetmelik ve politikalar tarafından yönlendirilir. İnfomal unsurlar ise koruyucu işlevler için devlet/hükümet yetkisi içermez; tutumlar, değerler, davranışlar, sosyal normlar ve toplumdaki geleneksel uygulamalar tarafından biçimlendirilirler. Formal ve informal unsurlar arasındaki sınırlar her ülkenin kendine özgü yapısına göre değişir (Forbes ve diğerleri, 2011).

Çocuk refahı politikalarındaki gelişmeler, çocuk koruma sistemlerinin oluşumunu etkilemiştir (Yolcuoğlu, 2009). Refah sistemlerinin literatürde çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Wilensky ve Lebeaux (1965), refah sistemlerini “artık (residual)” sistemler ve “kurumsal (institutional)” sistemler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Esping-Andersen (1990) ise “liberal”, “muhafazakâr”

ve “sosyal demokratik/devletçi” sistemler olmak üzere refah sistemlerini üçe ayırmıştır (akt. Katz ve Hetherington, 2006). Bu sınıflandırmalar doğrudan çocuk refahını ele almamış olsalar da çocuk refahı sistemlerinin sınıflandırılmasında kullanılabilirler (Katz ve Hetherington, 2006). “Artık refah sistemi” yaklaşımına göre, normalde refah sağlama gereken kurumlar olan aile ve piyasa, bu işlevini yerine getiremediğinde, refah sağlama rolü devlete düşmektedir. “Kurumsal refah sistemi” yaklaşımında ise, devletin refah sağlama işlevi normal/doğal olarak kabul edilir. Bu işlev, modern sanayi toplumlarının en önemli görevlerindedir. Liberal refah sistemlerinde, devletin vatandaşlara sağladığı yararlar asgari düzeyde olup eğilim daha az harcama yönündedir. Vatandaşlar refahlarını piyasada aramaları için teşvik edilirler. Devlet, son çare olarak başvurulacak bir merci konumundadır. “Muhafazakâr refah sistemi” piyasa verimliliğinden çok, geçmişten miras kalmış hiyerarşik sosyal düzeni muhafaza etmekle ilgilidir. Muhafazakâr refah sistemine göre sosyal haklar geniştir ve özel refah düzenlemelerinin (piyasa) yalnızca marjinal bir rolü söz konusudur. “Sosyal demokratik/devletçi refah sistemleri” devletin yoğun sosyal haklar sağladığı, özel refah düzenlemelerinin ise marjinal bir düzeyde olduğu bir toplum modelini temsil etmektedir (Özdemir, 2005).

Katz ve Hetherington (2006) 12 ülkenin refah sistemlerini inceleyerek aile ve çocuk refahı sistemlerinin “düalistik” ve “holistik (bütüncü)” olmak üzere iki genel grup altında toplanabileceğini tespit etmişlerdir. “Düalistik sistemler” çocuk merkezlidir ve istismarı önleme ve çocukları kötü durumlardan kurtarma ihtiyacına göre yönlendirilirler. Bu sistemde öncelikli olan çocuğun yararidir; aile desteği ayrıca ele alınır. “Holistik sistemler” erken müdahale ve önleyici çalışmaları destekler ve bakımın sürekliliğine (continuum of care) dayanır. Bu sisteme göre, çocukların istismardan korunması çocuk refahının bir boyutudur; ancak çocukları istismardan korumak için daha önceden önleyici müdahalelerin de yapılmış olması gerekmektedir. Holistik sistemde aile desteği oldukça önemlidir (Katz ve Hetherington, 2006). Benzer şekilde Munro da (2011) çocuk korumada “atomik (parçacı)” ve “holistik (bütüncü)” yaklaşım olmak üzere iki sistem yaklaşımından söz etmektedir. Atomik ve holistik yaklaşımlar özet olarak Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Atomik ve Holistik Çocuk Koruma Yaklaşımları

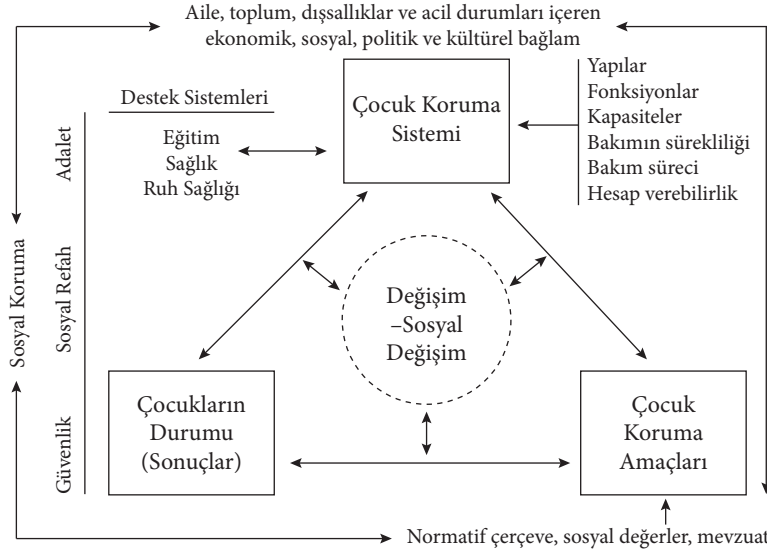
	Çocuk Korumaya Atomik (Parçacı) Yaklaşım	Çocuk Korumaya Holistik (Bütüncü) Yaklaşım
Doğası	- Sınırlı: Bireysel unsurlara odaklanma eğiliminde	- Geniş: Olaylar birbiriyle ilişkili
Perspektif	- İzole edilmiş “sorunlar”	- Tüm sistem
Sebeup ve Etki	- Sadece olan ya da yakın etkilere odaklı	- Yer ve zamana göre ayrılmış
	- Kısa sebepler zinciri	- Uzun sebepler zinciri
		- Dalgalanma etkisi
		- Beklenmeyen sonuçlar
		- Geri bildirim etkisi.
Tavsiye biçimi	- Yasal düzenleme ve uyum	- Profesyonel destek
	- Teknokratik	- Sosyo-teknik
Sonuçlar	- Çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarına yanıt verme sınırlı	- Çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarına yönelik yanıtlar çeşitli
	- Risk yönetimi savunmacı	- Azaltılamaz risklerin kabulü
	- Emir ve kontrol yönetimi, biçim ve prosedürler, mesleki yetkinliğin zorluğu	- Destekleyici ve kolaylaştırıcı yönetim
	- Uyum kültürü	- Öğrenme kültürü
	- Standardize edilmiş süreç ve kurallara odaklanma	- Çocuklara, çocukların ihtiyaçlarına, faydalı sonuçlar için uygun yollara odaklanma

Kaynak: Munro, E. (2011). The Munro Review of Child Protection Part One: A System Analysis, 13.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bütüncü yaklaşım olayları daha geniş bir biçimde ele alarak birbiriyle ilişkilendirmektedir. Parçacı yaklaşım ise olayları dar bir çerçevede ele alıp sorunları birbirlerinden ayırarak sadece ele alınan olaya odaklanmaktadır. Bütüncü yaklaşımın genel sistem kuramı felsefesine dayandığı söylenebilir. Parçacı (atomik) yaklaşıma göre, toplumsal gerçeklik, sınırları kesin olarak çizilmiş, birbirinden ayrı ama birbirini etkileyen birimlerden oluşmaktadır (Ozan, 2001). Bütüncü (holistik) yaklaşıma göre ise sistemi oluşturan parçalar arasındaki etkileşim önemlidir. Bütüncü yaklaşıma göre adalet, güvenlik, sağlık, eğitim vb. hizmetlerin her birinin sisteme etkisi bulunmaktadır. Bütüncü yaklaşımda, çok kapsamlı bir bakış açısı ve çok düzeyli müdahaleler gereklidir. Parçacı (atomik) yaklaşım ise daha dar kapsamlı olup sınırlı müdahaleler gerektirmektedir.

Çocuk Koruma Sisteminin Bileşenleri

Diğer sistemlerde olduğu gibi, çocuk koruma sistemi de çeşitli bileşenlerden meydana gelir. Çocuk koruma sisteminin içerik ve dinamiklerine ilişkin bir açıklama Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Çocuk Koruma Sistemi: İçerik ve Dinamikler

Kaynak. Wulczyn, F., Daro, D., Fluke, J., Feldman, S., Glodek, C. and Lifanda, K. (2010). Adapting a system approach to child protection: Key concepts and considerations, 19.

Şekilde görüldüğü gibi, çocuk koruma sistemi diğer yapı ve sistemlerle de ilişki içerisindedir. Aile ve toplumsal yapı, eğitim, sağlık, adalet, güvenlik gibi hizmetler çocuk koruma sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bütün bu hizmetler aynı zamanda sosyal korumanın da bir parçasıdır. Diğer yandan toplumlardaki çocuğa verilen değer ve çocukluk algısı, çocuk korumanın amaçlarının ne olması gerektiğini de belirleyen bir unsurdur. Dolayısıyla tüm bu süreçler çocukların durumunu etkilemektedir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), çocuk koruma sisteminin bileşenlerini yasal ve politik yapı, bilgi ve veri, koordinasyon, insani ve finansal kapasite, önleyici ve düzeltici faaliyetler, savunuculuk ve farkındalık yaratma olmak üzere altı başlıkta incelemektedir (UNHCR, 2012; UNHCR, 2010). Forbes ve diğerleri (2011) ise çocuk koruma sisteminin bileşenlerini şu şekilde ele almaktadır: (1) Yasalar, politikalar, standartlar ve düzenlemeler, (2) Hizmetler ve hizmet sunucu mekanizmalar, (3) Kapasiteler, (4) İşbirliği, koordinasyon ve uyum

mekanizmaları, (5) Hesap verme mekanizmaları, (6) Bakım çemberi, (7) Çocukların dirençliliği, yaşam becerileri ve katılımı. Çocukları Koruma Fonu (Save the Children Fund) benzer şekilde çocuk koruma sisteminin bileşenlerini şu şekilde sıralamaktadır (Save the Children Fund, 2010): (1) Yasal ve politik yapı, (2) Etkili düzenleme ve gözetim, (3) Önleyici ve yanıtlayıcı hizmetler, (4) Etkili koordinasyon, (5) Bilgi ve veri, (6) Becerikli bir çocuk koruma işgücü, (7) Çocukların sesi ve katılımı, (8) Bilinçli ve destekleyici bir kamu, (9) Yeterli kaynak.

Görüldüğü gibi, çocuk koruma sisteminde yasa ve politikaların, hizmetin sunumunun, kapasite ve kurumlar arası işbirliğinin yanında hesap verebilirlik de önemlidir. Bunun yanında bakım süreci ve çocukların bu sürece katılımları da çocuk korumanın önemli unsurlarıdır. Çocukları Koruma Fonu tarafından yapılan sınıflandırmada, çocuk korumayla ilgili bilgi ve veriler ile kamunun farkındalığına ve desteğine de dikkat çekilmektedir. Bu sınıflandırmada çocuk korumada savunuculuk ve farkındalık yaratmanın ayrıca ele alınması önemlidir. Böylelikle çocuk korumaya toplumsal bir desteğin sağlanması da amaçlanmış olmaktadır.

Fluke ve diğerleri (2012) ise çocuk koruma literatürünü araştırarak çocuk koruma sisteminin bileşenlerinin genel olarak üç başlık altında incelenebileceğini tespit etmişlerdir. Bu bileşenler şunlardır: (1) Yasa, politika ve düzenlemeler, (2) Sistem yapı ve fonksiyonları, (3) Bakım ve hizmetlerin sürekliliği.

Yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, çocuk koruma sisteminin bileşenlerini; (1) Yasal ve politik çerçeve, (2) Koordinasyon, (3) Kapasite, (4) Bilgi ve veri, (5) Savunuculuk ve farkındalık yaratma, (6) Önleyici ve düzeltici hizmetler şeklinde ele alınmanın mümkün olduğu görülmektedir. Aşağıda bu bileşenler kısaca açıklanmaktadır (Fluke ve diğerleri, 2012; Forbes ve diğerleri, 2011; Save the Children Fund, 2010; UNHCR, 2010; Wulczyn ve diğerleri, 2010):

1- Yasal ve politik çerçeve. Bir çocuk koruma sistemi, açık bir yasal ve politik çerçeve gerektirir. Yasal ve politik çerçeve sistemin yapısını, yetkilerini ve fonksiyonlarını tanımlar. Böyle bir çerçeve çocuk koruma alanında çalışan farklı ama birbiriyle ilişkili sektörlerle dayanak olacak tüm temel mevzuatı içermelidir. Bu temel mevzuat politika ve düzenlemelerle uyumlu olmalıdır. Mevzuat ve politikalarda, başta Çocuk Haklarına Dair Sözleşme olmak üzere, insan haklarıyla ilgili uluslararası diğer belgeler de göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Koordinasyon. Sistem bileşenleri, birbirlerini ve diğer sistemleri etkilemektedir. Sistem parçaları arasındaki bu etkileşim, koordinasyonu zorunlu kılmaktadır. Çocuk koruma sistemini güçlendirmek ve geliştirmek için hükümet kuruluşları, sivil toplum örgütleri, uygulayıcılar, gönüllüler ve farklı düzeylerdeki toplum mekanizmaları arasında bütüncül ve eşgüdümlü bir yaklaşım önemlidir.

3- *Kapasite*. Kapasite, sistemin işlemesi için gerekli olanaklara, madde ve insan kaynakları ile finansal kaynaklara işaret eder. Çocuk risk altında olduğunda ya da istismara maruz kaldığında çocukla temas kuran birçok profesyonel meslek elemanı ve gönüllü vardır. Sosyal çalışmacıların, öğretmenlerin, polislerin, hukukçuların ve çocukla etkileşim halinde olan diğer çalışanların motivasyon, bilgi ve beceri yönünden donanımlı olması, çocuk istismarını tanımlama ve önleme yeterliliğine sahip bulunması gereklidir. Ayrıca bu çalışanların sayıca da yeterli olması gereklidir. Bunun dışında yerel yetkililerin, toplum liderlerinin ve çocuk koruma alanında çalışan gönüllülerin de çocuk koruma ile ilgili belli düzeyde bilgi ve donanımlarının olması da önemlidir. Çocuk koruma sisteminin düzenli olarak çalışması için yeterli finansal kapasite de gereklidir.

4- *Bilgi ve veri*. Sistemin, mevcut durumunu izleyebilmesi, eksikliklerini giderebilmesi için bilgi ve veriye ihtiyaç vardır. Çocuk koruma sorunları ve iyi uygulamalar üzerine kanıta dayalı bilgi ve veri, politika gelişimlerini etkilemektedir.

5- *Savunuculuk ve farkındalık yaratma*. Savunuculuk, çocukları korumak için karar vericileri, politika yapımcıları ve yetkilileri etkilemek için harekete geçmedir. Çocukların korunmasına yönelik hizmetlerde halkın farkındalığını arttırarak güçlü bir halk desteğine sahip olmak çocuk koruma sisteminin daha etkili çalışmasına katkı sağlayacaktır.

6- *Önleyici ve düzeltici hizmetler*. Önleyici ve düzeltici (response) hizmetler, formel, informal, kamu ve sivil toplum kapsamındaki tüm hizmet sunan kurumları ve yapıları ile süreçleri içerir. Formel ve informal kurumsal yapılar ve hizmetler, sektörler arasında bağlantılı olmalı ve çocuklar ihtiyaç duydukları hizmetleri kolaylıkla alabilmelidir. Önleyici ve düzeltici hizmetler ve hizmet sunucu mekanizmalar çocuklara koruma sağlayan önemli bir araçtır.

Görüldüğü gibi, çocuk koruma sistemi birbirine bağımlı ve birbirini etkileyen farklı bileşenlerden meydana gelmektedir. Çocuk koruma sisteminin yasal çerçevesini uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasalar etkilemektedir. Bütüncü bakış açısı çocuk koruma sisteminin aktörleri arasında güçlü bir koordinasyonu gerektirmekte ve kurumlar arasındaki işbirliği ve koordinasyona özel bir vurgu yapmaktadır. Çocuk koruma hizmetleri yerine getirilirken insan ve madde kaynaklarının nicelik ve nitelik olarak yeterli düzeyde olması da önemlidir.

Sonuç

Modern çocuk paradigması ve toplumsal değişmelerle beraber çocukların korunması meselesinin bütüncül bir şekilde ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaya başlamıştır. Bütüncü bakış açısı çocuk korumada sistem yaklaşımının

kabul edilmesini sağlamış; böylelikle toplumdaki birçok kurum ve süreç çocuk korumayla ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşımların bir sonucu olarak daha sorunlar ortaya çıkmadan, risklerin tespit edilip önlenmesi ve kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun sağlanması çocuk korumada daha önemli hale gelmiştir.

Çocuk koruma sistemi, kendi alt sistemleriyle ve diğer birçok sistemle ilişkili ve etkileşim halindedir. Bu ilişki ve etkileşimler, çocukların yakın aile çevresinden, yaşadığı sosyal çevreye, topluma, yasalara ve uygulanan politikalara kadar uzanmaktadır. Toplumsal ve ekonomik politikalar, kültürel değerler ve aile ilişkileri, insan yaşamını şekillendirmektedir. Dolayısıyla, sistemde meydana gelen herhangi bir değişim sistemin bütününe etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal politikadaki değişimler, ebeveynlerden birinin kaybı, aile üyelerinin işini kaybetmesi, boşanma gibi sistemde meydana gelebilecek her türlü değişiklik çocuğu da yansıtmaktadır (Yolcuoğlu, 2009).

Çocuk koruma sistemindeki bu bütüncül yapının etkin bir şekilde çalışabilmesi için öncelikle sistemin yapısını ve yetkilerini belirleyen yasal ve politik bir çerçeve çizilmelidir. Bu yasal ve politik çerçevenin oluşturulmasında uluslararası insan hakları belgeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk koruma sisteminin birçok kurum ve yapıyı içeriyor olması nedeniyle kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun çocuk koruma sisteminde özel bir önemi vardır. Koordinasyonun sadece devlet mekanizmaları arasında değil; aynı zamanda çocuk koruma alanındaki sivil toplum örgütleri ve gönüllülerle de sağlanması gerekmektedir. Diğer yandan, risklerin ortaya çıkmadan engellenmesine yönelik önleyici hizmetler de ayrıca önemlidir. Çocuk koruma hizmetlerinin yürütülebilmesi için yeterli miktarda insan ve madde kaynaklarına ve sağlıklı verilere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Başka ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de çocuklar sokakta veya herhangi bir işte çalışma, suça sürüklenme, madde bağımlılığı gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca çocukların cinsel istismara maruz kalması, kızların erken evliliğe zorlanması, namus cinayetlerinin ve intihar olaylarının yaşanması da dikkat çekici sorunlardır. Bu tür riskleri azaltabilmeyen en iyi yolu, çocukları ve ailelerini yoksulluktan kurtarmak, gerek çocukların gerekse ana-babaların eğitim ve becerilerini geliştirmek, profesyonellerin ve genel kamuoyunun çocuk hakları konusundaki bilgilerini arttırmaktır. Ayrıca, gündemdeki olgulara ilişkin bilgileri temel alan önleme ve müdahale gibi alanlarda da somut politikaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Geliştirilen bu politikalar aynı zamanda sağlam bir yasal çerçeve ile desteklenmelidir (UNICEF, 2011).

Çocuklarla yakın ilişki içerisinde olan meslek elemanları olarak öğretmenlerin, çocuk koruma sisteminin bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Ancak gerek

öğretmen yetiştirme programlarında gerekse öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde çocuk koruma eğitimlerinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek zordur (Elmacı ve Beyhan, 2015). Bu durumun özellikle çocuk koruma sisteminin kapasitesi açısından bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Türkiye'de çocuk koruma sistemi açısından "Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017)" şüphesiz ki önemli bir politika belgesidir. Ancak bu politika belgesinde belirtilen birçok kararın hayata geçirilmesi pek kolay olamamaktadır. Örneğin, bu belgede belirtilen "okul sosyal hizmet birimleri"nin kurulması henüz gerçekleştirilememiştir. Okulların engelli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmeleri konusundaki ilerlemeler sınırlıdır. Okul servislerinde yaşanan sorunlar, servis sürücülerinin niteliği konusunda bu eylem planındaki hedeflere ulaşılmasında güçlükler yaşandığının bir göstergesidir.

Çocuk koruma Sistemi, ilgili kurumlar arasında güçlü bir koordinasyonu gerektirmektedir. Çocuk Koruma Kanunu hükümleri, işbirliği ve koordinasyonu önemli kılmaktadır. Türkiye'de "Çocuk Koruma Hizmetlerinde Koordinasyon Strateji Belgesi" üniversiteler dahil birçok kurumun çocuk koruma sisteminde etkin bir şekilde yer almasını öngörmektedir. Her ne kadar çocuk koruma ile ilgili bakanlıklar düzeyinde merkezi koordinasyon ve yerelde il ve ilçe koordinasyon toplantıları yapılmış olsa da daha önce "Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu Sekreteryaya Sorumlusu" olarak görev yapmış olan bu satırların yazarı, koordinasyon toplantılarının uygulamaya olumlu katkılarının daha fazla olması gerektiğini düşünmektedir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye İstatistik Kurumu gibi kurumlar, aile ve çocuklarla ilgili okullaşma oranları, korunmaya ihtiyacı olan aile ve çocuk sayıları, suça sürüklenen çocuk sayıları gibi veriler yayınlamaktadır. Bu veriler çocuk koruma sistemi için oldukça değerlidir. Ancak özellikle yapılacak araştırmalarla ilgili sınırlılıklar, çocuk koruma sisteminin iyileştirilmesine yönelik politikaları da sınırlandırmaktadır. Gerek Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında gerekse Milli Eğitim Bakanlığında sorun tespitine yönelik araştırmalara olumsuz bakıldığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle herhangi bir olumsuzluğu tespit etme olasılığı bulunan araştırma önerilerine pek sıcak bakılmamaktadır. Böyle olunca da ülkemize özgü bilgi üretimi ve çözüm önerileri geliştirilmesi zorlaşmaktadır. Oysa üniversiteler dâhil tüm kurumlar çocuğun yüksek yararı doğrultusunda işbirliği içerisinde hareket ettiğinde Türkiye'ye özgü çözüm önerilerinin geliştirilmesi daha kolay olacaktır. Aksi durumda başka ülkelerde üretilen ve Türkiye'nin yapısına tam olarak uymayan bilgilerle çocuk koruma sisteminin iyileştirilmesi zor olacaktır.

Kaynakça

- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalioğlu, Z. (1970). Eğitim Örgütüne Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1-4), 56-64. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/487/5707.pdf>, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- cocuk hizmetleri.gov.tr <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/teskilat-yapisi/baskanliklarimiz/koruyucu-ve-onleyici-hizmetler-dbsk>, İndirme Tarihi: 10.07.2017.
- Elmacı, D. ve Beyhan, A. (2015). Okulun Çocuk Koruma Politikası: İngiltere Örneği. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1). Web: http://www.cybdjcas.com/sayi/c1s1/c1s1_5.pdf, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- Fluke, J.D., Goldman, P.S., Shriberg, J., Hillis, S.D., Yun, K., Allison, S. and Light, E. (2012). Systems, Strategies, and Interventions for Sustainable Long-term Care and Protection of Children with a History of Living Outside of Family Care. *Child Abuse & Neglect*, 36, 722-731. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.09.005, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- Forbes, B., Luu, D., Oswald, E. and Tutnjevic, T. (2011). A System Approach to Child Protection: A World Vision Discussion Paper. World Vision International. Web: <http://www.wvi.org>, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- Katz, I. & Hetherington, R. (2006). Co-operating and Communicating: A European Perspective on Integrating Services for Children. *Child Abuse Review*, 15, 429-439. doi: 10.1002/car.965, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev. H. Can ve Y. Bahar). Ankara: TODAİE.
- Munro, E. (2011). The Munro Review of Child Protection Part One: A System Analysis. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175407/TheMunroReview-Part_one.pdf, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- Okçabol, R. (1986). Eğitsel Sorunların Çözümünde Sistem Yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 18-27. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5435/1600>, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- Ozan, E. D. (2001). Sosyal Bilimlerde Gerçekçi-İlişkisel Yaklaşımın Anahtarları. *Praksis Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*, 3. <http://praksis.fisek.com.tr/ozan01y.php>, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- Özdemir, S. (2005). Sosyal Gelişim Düzeyleri Farklı Refah Devletlerinin Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, (1), 231-266.
- Poloma, M.M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Save The Children Fund. (2010). Child Protection Systems in Emergencies: A Discussion Paper. London: The Save the Children Fund. <https://www.savethechildren.org.uk>, İndirme Tarihi: 11.07.2017.

- Tecim, V. (2004). Sistem Yaklaşımı ve Soft Sistem Düşüncesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 75-100. https://iibfdergi.deu.edu.tr/index.php/cilt1-sayı1/article/view/169/pdf_153, İndirme Tarihi: 08.07.2017.
- UNHCR. (2012). *A Framework for the Protection of Children*. Geneva: UNHCR. <http://www.unhcr.org/protection/children/50f6cf0b9/framework-protection-children.html>, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- UNHCR. (2010). *Protecting Children of Concern Through a System Approach: Guidance for Field Offices*. http://www.unicef.org/protection/UNHCR_Protecting_Children_of_Concern_through_a_Systems_Approach_Dec_1.pdf, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- UNICEF. (2011). *Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu 2011*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- Wulczyn, F., Daro, D., Fluke, J., Feldman, S., Glodek, C. and Lifanda, K. (2010). *Adapting a System Approach to Child Protection: Key Concepts and Considerations*. New York: United Nations Children's Fund. http://www.unicef.org/protection/files/Adapting_Systems_Child_Protection_Jan_2010.pdf, İndirme Tarihi: 11.07.2017.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum*, 5(18), 43-57.

ÇOCUK HAKLARININ HAYATA GEÇİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ADIM: ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ

Fatma ÖZDEMİR ULUÇ¹

Giriş

Çocuk hakları eğitimi (ÇHE), çocuğun hakların öznesi olarak kabulü ön şartına dayanır. Çocuk yetişkinin küçük bir modeli ya da ailesinin mülkü değildir. Çocuk, ana rahmine düştüğü andan itibaren hak sahibi bir bireydir. Çocukluğun nasıl algılandığına dair tarihsel süreç, ilgili alanyazında ortaya konulmuştur (Ak-yüz, 2016).

Çocuğun hak sahibi bir birey olarak algılanması, özellikle 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) ile birlikte hız kazanan, aslında oldukça yeni bir olgudur. Çocuğun düşünsel alanda hak sahibi bir birey olarak algılanmaya başlanması, *toplumsal yaşamda bu düşüncenin tam olarak hayat bulduğu* anlamına gelmemektedir. Çocuk hakları eğitimi, *çocukların gerçekten haklarının hayata geçirildiği bir toplumun inşasında, önemli bir araç olarak görülmelidir*. Bu doğrultuda çocuk haklarının hayata geçirilmesinde bir ön koşul olan adı geçen paradigma değişiminin “çocuk hakları eğitimi” ile sağlanabileceği ileri sürülebilir. Bu çalışmada ilk olarak çocuk hakları eğitiminin kavramsal çerçevesi üzerinde kısaca durulacak, daha sonra çocuk hakları eğitiminin öncelikle çocuklar olmak üzere kimlere ve nasıl verilmesi gerektiğine odaklanılacaktır.

Çocuk Hakları Eğitimi

Çocuk hakları eğitimi “çocukları ve yetişkinleri, günlük yaşamlarında (evde, okulda, mahallede, ülkede ve küresel olarak) çocuk haklarını uygulamaya geçirebilmeleri için güçlendirmeyi hedefleyecek biçimde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilke ve hükümlerini ve ‘çocuk hakları yaklaşımını’ öğrenme ve öğretmeyi içerecek eğitim” biçiminde tanımlanabilir. En geniş anlamı ile çocuk hakları eğitimi (UNICEF, 2014);

- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilke ve hükümlerinin ve çocuk hakları yaklaşımının,
 - çocuklara yönelik örgün ve örgün olmayan öğretim programlarına ve öğrenme ortamlarına,
 - doğrudan çocuklarla ya da çocuk ile ilgili alanlarda çalışan meslek mensuplarının eğitimine ve eğitim programlarına dâhil edilmesini,

1 Dr., Hukukçu ve Eğitim Uzmanı, fatmauluc@gmail.com

- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilke ve hükümleri ve çocuk hakları yaklaşımı konusunda kitle iletişim araçları ve diğer informal kanallarla halka ulaşmayı hedefleyen farkındalık yaratma faaliyetlerini,
- Hak sahibi olarak çocukların ve yükümlülük sahibi olarak yetişkinlerin Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilke ve hükümleri ve çocuk hakları yaklaşımı konusunda savunu ve uygulama kapasitelerinin geliştirilmesini içerir.

Çocuk hakları eğitimi temel olarak Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi tanımakla başlayacak biçimde, çocuk hakları konusunda gerekli, yeterli ve uygun bilgiyi edinmeyi, çocuk haklarını çocukların kendilerini güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, insan haklarının ve çocuk haklarının uygulandığı ve saygı gösterildiği bir ortamda öğrenilmesini ve çocuk haklarını kullanmak, çocuk haklarını korumak ve çocuğun gelişimsel gereksinimlerini karşılamak konusunda çocuk hakları için duyarlılık oluşturmayı içerecek biçimde tanımlanabilir (Males ve Stricevic, 2001). Çocukların "*çocuk haklarını öğrenmesi*", hangi haklara sahip olduklarını bilmeleri ve anlamaları anlamına gelir ve bu anlamıyla çocuk hakları eğitimi öğretmenin sınıfta çocuk haklarını konu alan bir dersi veya konuyu işleme yoluyla olabilir. Çocukların çocuk haklarını, sınıf ortamını ve okulu yöneten temel ilkeler olarak deneyimlemesi/yaşamması ise "*çocuk hakları aracılığıyla*" öğrenme olarak tanımlanabilir. Böylece çocuklar tutum, değer ve beceriler geliştirirler. "*Çocuk hakları için öğrenme*" ise çocukların öğrendikleri bu hakları sınıf, okul ve toplumda kullanabilmeleri konusunda teşvik edilmeleridir (Gollob ve Krapf, 2007). Howe ve Covell'a göre (2005) ise çocuk hakları eğitimi, kısaca Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de yer alan hakların, bu hakların hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğretilmesidir. Bu bağlamda etkili bir çocuk hakları eğitiminden söz edebilmek için yukarıda sözü edilen üç unsurun karşılanması gerekir.

Çocuk hakları eğitimi, insan hakları eğitimi başta olmak üzere, yurttaşlık eğitimi, barış eğitimi, kalkınma için eğitim gibi benzer kavramlarla ilintili olmasına karşın, özellikle çocuklar için kendi yaşamlarından uzak bir insan hakları ve yurttaşlık eğitiminin çocuklarda beklenen tutum ve becerileri geliştiremediğini gösterir araştırmalar vardır (Howe ve Covell, 2005). Çocuklara hak ve sorumlulukları anlama düzeyleri dikkate alınarak küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanan çocuk hakları eğitimi, onlara hakların soyut ve günlük yaşamın dışında olduğu fikri yerine, günlük yaşamın her anında varlığı hissedilebilen ve kişisel ve toplumsal yaşam kalitesini arttıran somut değerler olduğunu gösterir.

Çocuk hakları eğitiminin kendisi ayrıca bir haktır ve Sözleşme'deki diğer hakların hayata geçmesi için de bir araçtır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 42. maddesi çocuk haklarının çocuklara ve yetişkinlere öğretilmesi yükümlülüğünü getirmiştir. Etkili bir çocuk hakları eğitimi, çocukların haklarını talep edebilmeleri, sorumluluk sahiplerinin ise sorumluluklarını yerine getirmeleri yolunda önemli bir araç olabilir. Yetişkinler için ise çocuk hakları konusunda bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulduğu için çocuk hakları eğitimi ayrıca önemlidir.

Kimler İçin Çocuk Hakları Eğitimi?

Ana hatlarıyla çocuk hakları eğitimi “çocuklar” ve “yetişkinler” için olmak üzere ikiye ayrılabilir. UNICEF (2014) ise çocuk hakları eğitiminin aşağıdaki gibi birbirini tamamlar nitelikte gruplandırılarak verilmesini öngörmektedir:

- Çocukla ve çocuk için çalışan meslek sahiplerine (adalet, sağlık, sosyal hizmet çalışanları gibi) yönelik ÇHE
- Ebeveyn/çocuk yetiştirmeye yönelik programlarda ÇHE
- Formal olmayan eğitim programlarında ÇHE
- Erken çocukluk, ilköğretim ve ortaöğretimde ÇHE
- Kitle iletişim kampanyaları ile ÇHE
- Daha geniş insan hakları eğitimlerinin parçası olarak ÇHE

Çocuklara Yönelik Çocuk Hakları Eğitimi

Çocuklara yönelik verilen çocuk hakları eğitiminde, tüm okul yaklaşımı esas olmalıdır. Çocuklar çocuk haklarını, çocuk haklarına saygılı eğitim ortamlarında yaşayarak öğrenmelidir. Bu eğitim yönetiminin, eğitim-öğretim süreçlerinin, eğitim ortamlarının ve eğitim içeriğinin çocuk hakları ile uyumlu olması anlamına gelir. Bu bağlamda eğitim yöneticileri ile öğretmenleri, çocukla çalışan diğer profesyonellerden ayrı tutmakta fayda vardır. Formal eğitime erken yaşlardan itibaren dâhil edilen çocuk hakları eğitiminin yalnızca çocuklara ve eğitim ortamına değil, ailelere ve okulun yakın çevresine de yayılan dönüştürücü bir etkisi vardır.

UNICEF, çocukların yaşlarına göre haklarını ve bu hakları nasıl savunabileceklerini anlamalarını sağlayacak eğitsel ilkeleri şu şekilde belirtmiştir (2014, 8):

- Farkındalık yaratmakla yetinmek yerine aktif öğrenme: Faaliyetler hakların anlamını çocukların kendilerinin bulmalarını sağlayacak nitelikte olmalı.
- Tüm paydaşların katılımı: Sadece çocuklar değil, öğretmenler ve kolaylaştırıcılar (facilitator) da bu karşılıklı zenginleşme sürecine eşit olarak dâhil olmalı.

- Devamlılık: Bilginin tam olarak edinilebilmesi için sarmal bir döngü olmalı.
- İnteraktiflik: Çocuklar ve kolaylaştırıcılar arasında etkileşim teşvik edilmeli.
- Deneyim: Öğrenme, duygusal angajmanı sağlayan deneyimler yaratılması yoluyla daha da uyarılmalı, teşvik edilmeli.
- İletişim: Çocuklar her konuda kendilerini ifade edebilmeli.
- Uygunluk: Çocuk hakkı ile uygulanan yöntem arasında uyum olmalı.
- Grup dinamiği: Etkileşimin temelinde her bir bireyin onuruna ve bütünlüğüne saygı duyulması esas olmalı.
- Çocuğun kimliği ve özgürlüğü: Çocuklar bir birey olarak kabul edilmeli, kendilerine ve başkalarına güvenleri geliştirilmeli.

Çocuk hakları eğitimi bilgi kazandırma, değer oluşturma ve davranışa dönüştürme unsurlarını taşımaktadır.² Çocuk hakları eğitiminin eğitim sistemine yukarıdaki anlamıyla dâhil edilmesi, aslında bir eğitim reformu meselesi ve eğitim sisteminin tümünün çocuk hakları yaklaşımıyla dönüştürülmesidir. Çocuk haklarının öğretilmesini öğretim programlarına dâhil etmek önemlidir ama kapsamlı bir öğretmen eğitimi olmaksızın yetersizdir. Çocuk haklarını içeren bir öğretim programı ve çocuk hakları konusunda eğitim almış öğretmenler, okulun dönüşümünü sağlayacak yönetim kültürü ve okul lideri olmaksızın yeterli değildir. Çocuk hakları eğitiminin hayata geçirilmesi, pek çok alanda önemli bir kapasite gelişimine ihtiyaç duyurur. Tablo 1'de çocuk hakları eğitiminde kapasite gelişimi için hangi alanlarda ne gibi çalışmalar yapılabileceğini gösteren örneklere yer verilmiştir (UNICEF, 2014, 63):

Tablo 1. Çocuk Hakları Eğitiminde Kapasite Geliştirme Örnekleri

Dönüşüm Alanları	Örnekler
Eğitim Bakanlığı	Öğretim programı geliştirme (hükümetler arası kuruluşlarla işbirliği)
	Çocuk hakları eğitimini Bakanlık politikaları ve girişimlerine dâhil etmek
Yerel Eğitim Yetkilileri/ Okul Bölgeleri/Okul Kurulları	Tüm okul yaklaşımını desteklemek (pilot projeler ve daha yaygın uygulanan girişimler)
	Okul gruplarını desteklemek üzere "kümeleme" yaklaşımını benimsemek
	Eğitici eğitimleri girişimlerine dâhil olmak
	Okullar arası mentorluk uygulamalarını kolaylaştırmak

2 Bu konudaki yaklaşım ve öğretim program önerileri için bkz. <http://childrensrightseducation.com>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

Öğretmen Sendikaları	Çocuk hakları eğitimi ile ilgili yanlış anlaşılmaları ve ortak kaygıları gidermek üzere farkındalık artırma ve savunma çalışmaları yapmak
	Ortak faaliyetler gerçekleştirmek
	Bilgi paylaşım ağlarına, mesleki gelişim girişimlerine ve örgütsel yapılara dâhil etmek (sendika üyelerini çocuk hakları eğitimini okul sistemine dâhil etmek için okulla çalışma konusunda eğitmek gibi)
Okullar	“Tüm okul çocuk hakları eğitimi yaklaşımı”nı uygulamak üzere okullara destek sunmak
	Konuşmacı ve kaynak kişi sağlamak
	Aktiviteler ve yarışmalar organize etmek
	STK’larla işbirlikleri oluşturmak

Okul ölçeğinde “tüm okul yaklaşımı” ile çocuk hakları eğitimini hedefleyen UNICEF başta olmak üzere uluslararası kuruluşların geliştirdiği farklı modeller vardır. UNICEF’in Çocuk Dostu Okullar (Child-Friendly Schools) ve Haklara Saygı Duyan Okullar (Rights Respecting Schools) modelleri ile Uluslararası Af Örgütü’nün İnsan Hakları Dostu Okullar projesi (Human Rights Friendly Schools project) gibi.

Türkiye de çeşitli projelerle çocuk hakları eğitimini hayata geçirmeye çalışmaktadır. Örgün eğitim bağlamında çocuk hakları, okul öncesi ve ilköğretim programları başta olmak üzere mevcut öğretim programları kapsamında ya doğrudan ya da dolaylı olarak (entegre edilebileceği konuların varlığı biçiminde) yer almıştır. Ayrıca 08.06.2017/30090 tarih ve sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan özel gün ve haftalar içerisinde 20 Kasım Dünya Çocuk Hakları Günü³ ve 10 Aralık gününü içine alan İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası bulunmaktadır. Ancak, bu yer alış biçimi yukarıda açıklanmaya çalışılan bütüncül bakış açısından yoksundur ve tüm okul yaklaşımı ile ele alınmamaktadır. Okulu dönüştürmeyi hedefleyen, ço-

3 20 Kasım 2017 Dünya Çocuk Hakları gününde belediyeler, okullar, sivil toplum kuruluşları tarafından yapılmış bazı çalışmalar için şu linklere bkz. <http://aa.com.tr/tr/turkiye/cocuklar-icin-81-ilde-cocuk-haklari-bildirgesi-okunacak/970555>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

<http://www.milliyet.com.tr/dunya-cocuk-haklari-gunu-sgm-de-kutlandi-sakarya-yerelhaber-2416789/>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

<http://www.hurriyet.com.tr/veliler-koro-kurdu-cocuk-haklarini-sarkilarla-40650760>

<http://www.eba.gov.tr/haber/1511172060>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

<http://www.bilgi.edu.tr/tr/haberler-ve-etkinlikler/haber/7704/cocuk-haklar-egitim-ve-cocuk-kitaplar/>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

<http://www.eba.gov.tr/haber/1511204439>, İndirme Tarihi: 23.11.2017.

çocuk hakları anlayışını odağa alan Çocuk Dostu Okullar girişimi UNICEF desteği ile 2003 yılından bu yana pilot çalışmalar ve ardından yaygınlaştırma çalışmaları ile denenmiştir. Proje 2007 sonrasında İlköğretim Kurumları Standartları olarak evrilmiş ve 2011 yılından itibaren Türkiye geneline yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Ancak uygulamada karşılaşılan sorunlar, önerilen standart setinin daraltılmasına ve kısmen çocuk hakları perspektifinin zayıflamasına yol açmıştır.

2011 – 2014 yılları arasında Avrupa Birliği'nin finansal desteği ile Avrupa Konseyi tarafından uygulanan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVE/İHE) Projesi, ilköğretim ve ortaöğretimde insan hakları eğitimi ve demokratik okul iklimi yaratma konularında bir deneyim ortaya koymuştur. Proje kapsamında “eğitim mevzuatının ve mevcut öğretim programının DVE/İHE ışığında analiz edilmesi, güçlendirilmesine”, “mevcut ortaöğretim ders programının ve materyallerinin yeniden tasarlanmasına”, “DVE/İHE ile ilgili farkındalık artırılmasına, eğitim materyallerinin hazırlanmasına, pilot okullarda uygulamaya konulmasına, daha sonra yeniden düzenlenmesine ve tüm okullara dağıtılmasına” ve “MEB personelinin ve ilgili grupların DVE/İHE ile ilgili temel becerilerinin ve bilgi birikiminin farkındalık artırma faaliyetleri ve eğitimler yoluyla artırılmasına” yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

UNICEF'in desteği ile SHÇEK tarafından 1999 yılından bu yana tüm illerden çocukların katılımı ile çocuk hakları konusunda bilinç ve duyarlılık yaratmak amacıyla yürütülen Çocuk Forumu çalışmaları da çocuk hakları eğitimi bağlamında formal olmayan, ancak daha katılımcı bir girişim olarak değerlendirilmelidir. 2006 yılında düzenlenen Forum'da çocuk haklarının tanıtımı ve yaygınlaştırılması amacıyla çocuklar tarafından 25 ilde kampanya başlatılmış ve uygulanmıştır. Her ilde oluşturulmuş “Çocuk Hakları Komiteleri” aracılığı ile yürütülen bu çalışmaların Türkiye'de çocuk hakları konusunda özellikle çocuklar arasında olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Yukarıda belirtilen anlamı ile çocuk hakları eğitimi, çocuk haklarını hayata geçirmeye yönelik yapılacakların en başında gelmesi gereken ve sistemik bir değişimi gerektiren ilkesel bir stratejidir. Tüm boyutları ile öncelikle mevcut durumun dikkatle ve çocuk hakları perspektifi ile analiz edilerek yeniden inşasını gerektirir. Bu bağlamda, çocuklara yönelik olarak çocuk hakları eğitimi için Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde yapılmış araştırmalar mevcuttur (Özdemir Uluç, 2008; Batur Musaoğlu, 2012). Ancak bu araştırmalar ağırlıklı olarak öğretim programlarına yoğunlaşmıştır. Yine okullarda yapılan bu tür çalışmaların ve benzer programlardan edinilen deneyimlerin de derlenmesi, planlama çalışmaları öncesinde mutlaka yapılması önerilen adımlardandır. Bu denli bütüncül bir bakış açısı olmaksızın atılacak adımlar, çocuk hakları eğitiminin etkisi konusunda yanıltıcı olabilir.

UNICEF'in 26 ülkede çocuk hakları eğitiminin durumuna ilişkin Belfast Quenn's Üniversitesi'ne yaptırdığı araştırma sonuçları ülkelerin bu konuda yükümlülüklerini yerine getirme konusunda yeterince aktif davranmadığını göstermektedir (UNICEF ve Queens' University, 2015). Araştırma sonuçlarına göre araştırma kapsamında yer alan 26 ülkenin 11'inde çocuk haklarının öğrenilebileceği bir öğretim programı mevcuttur; 7 ülkede yalnızca ülkenin bazı yerlerinde çocuk haklarının entegre edilebileceği bir müfredat vardır; 15 ülkede çocuk haklarının dâhil edildiği herhangi bir müfredat içeriğine rastlanmadığı gibi okullarda çocuk hakları eğitimi zorunlu kılan herhangi bir yasal çerçeveye de rastlanmamıştır. Bu ülkelerde çocuk haklarının mutlaka sorumlulukla bağlantılı olarak öğretildiği, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye her zaman atıfta bulunulmadığı görülmüştür. Bu durumun çocuklarda, yalnızca sorumluluklarını yerine getirenlerin hak sahibi olduğu kanısını uyandırması muhtemeldir. Araştırmaya katılanlar, harekete geçmek için en önemli alan olarak öğretmen eğitimi göstermişlerdir ve ne yazık ki bu ülkelerin hiçbirinde öğretmenler çocuk hakları konusunda bir eğitim almamaktadır.

Yetişkinlere Yönelik Çocuk Hakları Eğitimi

Okullardan başlayarak topluma yayılan ve eş zamanlı yürütülen, çocukla ve çocuk için çalışan yetişkinlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine entegre edilecek bir çocuk hakları eğitiminin çocuk haklarının iyileştirilmesinde çok önemli bir rolü vardır. Yalnızca okullarda dönüşümün sağlanması, çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrede ve devletin diğer organlarında bu tür bir dönüşüm olmaksızın istenen etkiyi yaratamaz. O nedenle aşağıda sıralanan gruplar lisans eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla çocuk hakları konusunda eğitilmelidir:

- Çocuğa bakmakla yükümlü kişiler,
- Eğitim çalışanları (okul yöneticileri, müfettişler, okul çalışanları, sınıf ve branş öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar),
- Sağlık çalışanları,
- Sosyal çalışmacılar,
- Hukukçular ve adalet sisteminde çalışan tüm uzmanlar,
- Medya çalışanları,
- Üniversiteler,
- Kamu kurumlarının merkez ve il teşkilatı çalışanları

Çocuğa bakmakla yükümlü kişilere, kitle iletişim araçları ya da yaygın eğitim kurumları aracılığı ile ulaşılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme

Genel Müdürlüğü tarafından 1993 yılından 2010 yılına kadar çeşitli işbirlikleri ile 0-6 yaş aralığında çocuğu bulunan ailelere yönelik farklı ebeveyn eğitim programları uygulanmıştır. Bu programlar, 2008-2010 yılları arasında gözden geçirilmiş ve yetişkin eğitimi ilkeleri, interaktif yöntemle, hak temelli olması, okuma yazma bilmeyen anne babaların da katılımının sağlanması gibi unsurlar gözetilerek 0-18 yaş kapsayan “Aile Eğitim Programı” oluşturularak 2010 yılında uygulamaya konmuştur. Bu programlarla ailelere çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında bilgi, beceri ve tutum kazandırılması hedeflenmektedir. Program, halk eğitim merkezlerinde ve halk eğitim merkezleri aracılığı ile sınıf öğretmeni, okul öncesi, çocuk gelişimi ve eğitimi, rehber öğretmenlerine 80 saatlik eğitim ile verilen “Aile Eğitimi Uygulayıcısı Belgesi” olan eğitimciler tarafından örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Programların içeriğinde çocuk hakları ayrı bir modül olarak da yer almaktadır.⁴

Eğitim çalışanları ve çocuk koruma sisteminde rol sahibi olan hukukçular, sağlık çalışanları ve sosyal çalışmacıları hedefleyen çocuk hakları odaklı hizmet içi eğitim çalışmaları da, başta UNICEF olmak üzere çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşların desteği ile yürütülmektedir. Bu çalışmaların temel özelliği, sorumluluk sahibi kuruluşların -ki bunlar çoğunlukla kamu kuruluşu ya da bir meslek örgütü olabilmektedir- uluslararası ya da özel sektörün savunusu ve fon desteği ile başlatıldığı, hizmet içi eğitimler yolu ile kısıtlı kapsamda uygulanan ve kurumsallaşmayan çalışmalar olmasıdır. Eğitimlere katılacak kişiler çoğu kez isteklilik ve gönüllülük yolu ile değil, atanma yolu ile belirlenmektedir. Bütün bu nedenlerle, kapsamlı ve süregelen eğitimler olamamaktadır. Ayrıca eğitimler, kıt kaynaklar nedeniyle eğitici eğitimleri yolu ile yürütülmekte, bu eğitimciler eğitim verirken rehberlik ve denetim desteği çoğu kez alamamakta böylece eğitimlerin etkisi de istenen boyutta olamamaktadır. Bu çalışmalar ile kazanılan deneyimler, kalıcı sonuçlar bırakacak stratejilerin geliştirilmesi için çok önem taşımaktadır. Bu bağlamda;

- Mevcut durumu betimleyen bir ihtiyaç analizine dayanan,
- Eğitimlerin hedef grubunun program geliştirme süreçleri başta olmak üzere tüm süreçlere aktif katılım gösterdiği,
- Küçük kapsamlı uygulamaların değerlendirilerek etkisinin ortaya konduğu, gerekli uyarılama çalışmalarının yapıldığı,
- Yaygınlaştırma stratejisinin en baştan belirlendiği,
- Uygulamaların izlendiği ve değerlendirildiği,

4 <http://aileegitimi.meb.gov.tr/menu.php?id=1&i=895367>. İndirme Tarihi: 23.11.2017.

- Deneyimlerin kayda geçirildiği uygulamaların öne çıktığı görülmektedir.

Yine bu çalışmalar ile oluşturulan kurumsal kapasitenin önemi yadsınamaz. 2000’li yılların başında birkaç ilde oluşturulmuş Baro Çocuk Hakları Komiteleri’nin yaygınlaştırılarak bugün çocuk hakları konusunda önemli bir bilinç oluşturma, savunu ve destek merkezi haline gelmiş olmaları olumlu örneklerin başında gelmektedir.

Çocuk hakları konusunda bilinç ve farkındalık oluşturulması için, mesleki örgütler, meslek ağları, okullar arası paylaşım platformları, okullar arası mentorluk uygulamaları, sosyal medya önemli mecralardır. Bununla birlikte yaygın ve kitlesel farkındalık çalışmalarının yanında, kalıcı sonuçlar almak için “çocukla ve çocuk için” çalışan meslek gruplarını yetiştiren fakültelerin lisans programlarında çocuk hakları derslerinin zorunlu olarak yer alması çok önemlidir. Ne yazık ki eğitim ve hukuk fakülteleri bu anlamda görece önde olsalar da hala pek çok fakültenin programında çocuk hakları dersi ya hiç yer almamakta ya da seçimsel ders olarak yer almaktadır. Ayrıca, çocuk hakları eğitimi ile ilgili bilgi, değer ve davranış geliştirme bağlamında önerilen içerik ve yaklaşımın bu programlarda hayata geçirilip geçirilmediğine ilişkin görgül veri yoktur.

Sonuç

Aileler başta olmak üzere tüm sorumluluk sahiplerinin öncelikle çocukları haklarının bilincinde olarak yetiştirmek, hak ihlalleri yaşandığında bunu korkmadan dile getirmek ve haklarını talep edebilme becerilerini geliştirmek konusunda çalışması toplumsal dönüşümü başlatacaktır. Bunun başarılması elbette yetişkinlerin de çocuk hakları konusundaki paradigma dönüşümünü geçirmesine bağlıdır. Ancak bu iki durum birbirinin ön koşulu değildir ve eş zamanlı geliştirilmesi gereken uzun erimli bir stratejiyi gerektirir.

Daha kapsamlı bir strateji geliştirilmesi için tüm okul yaklaşımına uygun biçimde, okul sistemi, okul yönetimi, öğretmenler, okul-veli işbirliği, öğrenci katılımı, öğrenme ortamlarını detaylı inceleyen uygulamalı araştırmaların ve mevcut girişimlere yönelik haritalama ve değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Benzer şekilde çocukla ve çocuk için çalışan profesyonellere ve ailelere dönük oldukça dağınık ve münferit sürdürülmekte olan girişimlerin de etkililiği araştırılmalı ve kalıcı yaygın stratejiler geliştirilmesine yönelik çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Yayınları
- Batur Musaoğlu, E. (2012). MEB 36-72 Aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı'nın (2006) çocuk hakları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gollop, R. Ve Krapf, P. (2007). *Exploring Children's Rights: Nine Short Projects For Primary Level*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Howe, R.B. ve Cove, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education As a Pathway To Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Males, D. Ve Stritevic, I. (2001). *Knowing and living our rights-manual for children's right education in primary school*. Zagreb: Skolska Knjiga.
- Özdemir Uluç, F. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNICEF (2014). *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools*. Geneva: Published by UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (PFP).
- UNICEF ve Queens' University (2015). *Teaching and Learning about Child Rights: a Study of Implementation in 26 Countries*. Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division (PFP).

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇEVRE HAKKI EĞİTİMİ: ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Osman SABANCI¹

Giriş

İnsan yaşamında çevre, kaliteli ve sağlıklı yaşamın hem başlaması hem de sürdürülmesi noktasında önem arz etmektedir. Çevrenin korunması ve yaşanabilir bir ortam oluşturulması günümüz modern toplumlarının öncelik verdiği konular arasındadır. Bu konunun öncelik kazanmasında insanların sağlığa uygun ve sürdürülebilir bir çevrede yaşama hakkı olduğuna yönelik görüşlerin etkili olduğu görülmektedir (Keleş ve Ertan, 2002). Tüm insanlık tarihinde insanların yaşadığı farklı ekosistemlerden yaşamsal ihtiyaçlarını doğru ve dengeli bir şekilde elde etmesi önemli olmuştur. Buna karşın, toplumlar için çeşitli taleplerin ekosistemlerin ortaya çıkan baskılara dayanma yeteneği ile dengelemek sorun olmuştur (Ponting, 2011). Roma Kulübü'nün 1972 yılında yayınladığı "Büyümenin Sınırları" (Limits to Growth) başlıklı kitapta bu dengeyi bozan temel sorunlar, "sanayileşmenin hızlanması", "hızlı nüfus artışı", "gıda üretim şeklinin değişmesi", "yenilenemez doğal kaynakların tükenme hızı" ve "bozulan bir çevre" olarak sıralanmıştır (Meadows, Meadows, Randers ve Behrens III, 1972). Bu sorunların üstesinden gelinmesi için okul programlarına beslenme, çevreyi koruma, sosyal ve çevresel adalet ve insan hakları, tüketici hakları gibi konuların dâhil edilmesi gerekmektedir (Rust, 1987; Perumal, 2012).

Çalışmada çevre kavramı ve çevre hakkı konusu kısaca açıklandıktan sonra çevre hakkının ulusal ve uluslararası yasal temelleri ortaya konulmuştur. Devamında da çevre hakkı eğitimi kısaca açıklanmış ve disiplinler arası bir yaklaşımla ortaokullardaki farklı derslerde öğrencilerin çevre hakkı konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirecek; farkındalıklarını ve duyarlıklarını artıracak ders içi ve ders dışı etkinlikler geliştirilmiştir.

Çevre Kavramı

Genel anlamıyla çevre, canlı varlıkların yaşamsal ihtiyaçlarla bağlandıkları, cansız varlıkların da etkiledikleri ve etkilendikleri mekânlardır (Cerrah Özsevgeç, 2009). Görülebileceği gibi çevre sözcüğü, canlıların yaşadığı mekânı ve hemen civarını, bölge, ülke ve hatta biyosferi kapsadığı gibi; sosyal yaklaşımda hemşerilik, vatandaşlık gibi çeşitli düzeylerdeki sosyal ve kültürel ilişkileri kapsamaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2011). Bir diğer açıdan çevre, bugün yüklendiği

1 Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, osmansabanci@gazi.edu.tr

küresel, evrensel boyutuyla sadece vatandaşların değil, aynı zamanda ülke ve ırk ayrımı yapmadan tüm insanların, nihayetinde tüm canlıların ortak malı olarak değerlendirilmektedir (Ertaş, 2012). Çiçek'e göre (2012), çevrede yaşanan sıkıntıların ülkelerle sınırlı kalmayıp, diğer ülkeleri ve coğrafyaları etkilemesi (Örneğin Çernobil kazası) bu görüşü doğrulamaktadır.

Çevre Hakkı

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde, 1950'li yıllardan itibaren Dünyada hızla kirlenen çevreyle ilgili uluslararası bir duyarlılık oluşmuştur. Bu olgu "çevrebilim" adıyla bilimsel platformda yoğun bir şekilde araştırılmaya başlanmıştır. Çevre sorunları üzerine gelişen toplumsal bilincin birer çıktısı olarak "temiz çevre" bir insanlık hakkı olarak insan haklarıyla ilgili uluslararası belgelere girmiştir (Akyüz, 2015). Çevre hakkının konusu, insanların sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşamını sürdürmesi için çevrenin korunması ve geliştirilmesidir (Keleş ve Ertan, 2002). Çevre hakkı, su, gıda ve çevre sağlığı ile ilişkilendirilmiştir (Boyle, 2012).

"Üçüncü kuşak haklar" veya "kolektif haklar" kategorisinde değerlendirilen çevre hakkını (Perumal, 2012; Karaman Kepenekci, 2014; Turgut, 2017), barış hakkı ve kalkınma hakkı gibi diğer üçüncü kuşak haklardan ayıran en temel özellik, söz konusu hakkın şimdiki ve gelecek kuşakları kapsayan "kuşaklararası" niteliğidir (Gönüllü, 2014). Keleş ve Ertan'a göre (2002) çevre hakkının, diğer üçüncü kuşak haklarda olduğu gibi, gerçekleşmesi tüm paydaşların (devlet, bireyler, kamusal ve özel kuruluşlar ile topluluklar) ortak katılımı ve işbirliği ile sağlanabilmektedir. Bu durum çocukların ve gençlerinde karar alma süreçlerine katılımını kaçınılmaz kılmaktadır. Çevre hakkı; "barış içinde yaşama hakkı", "sağlık hakkı", "yaşama hakkı", "silahsızlanmış (özellikle nükleer silahlanmaya karşı çıkma biçiminde) bir dünyada yaşama hakkı" gibi haklarla ilişkilidir. Bu hakkın temelinde; geleceği düşünen, dengeli yaşayan, ihtiyacı olan kadarını tüketen, sağlıklı olan, başkaları için, özellikle toplum için fedakârlıkta bulunan, sorumluluklarının bilincinde olan insan olma hakkı bulunmaktadır (Özer, 1998, 77). Özetle, çevre hakkı içeriği nedeniyle çok boyutlu bir haktır.

Çevre Hakkının Yasal Temelleri

Çevre hakkını düzenleyen çevre hukuku, son yıllarda gelişme gösteren ve nispeten yeni bir hukuk dalıdır (Kaboğlu, 1988; Shelton and Kiss, 2005). Çevre hukuku, çevre kirliliği ile mücadeleyi ve doğal kaynakların korunması, tahsisi ve düzenlenmesini içermektedir (Yale Law School, 2015). Çevre hukuku, insanlardan kaynaklanan doğal ve yapay çevre tahribatının önlenmesini, sınırlandırılması ve

engellenmesini amaçlayan hukuk dalıdır (Keleş ve Ertan, 2002). Çevre hukukunun amacı kısaca çevrenin korunmasıdır; ancak Turgut'a göre (2017) bu mutlak anlamda sakıncacı bir koruma olmadığı gibi, iyileştirme ve geliştirmeyi de kapsayan geniş bir anlam içermektedir.

Ulusal Yasal Temeller

Çevre hakkının 1982 Anayasası'nın 56. maddesindeki sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. 1982 Anayasası, UNESCO'nun sınıflamasından farklı olarak, çevre hakkını "dayanışma hakları" adı altında yeni haklar bölümü açarak düzenlemek yerine, sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler arasında ele almıştır (Özer, 1998, 82). Anayasaya göre çevre hakkı sadece bir hak değil aynı zamanda yükümlülüklerde ihtiva etmektedir (Çiçek, 2012).

Ulusal ölçekte çevre hakkını düzenleyen bir diğer hukuksal düzenleme 9 Ağustos 1983 tarihinde kabul edilen 2872 sayılı "Çevre Kanunu"dur. Bu kanunun amacı, bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır. Bu kanun, altı bölüm ve 34 maddeden oluşmaktadır (Budak ve Güneş, 2011). Çevre Kanunu günümüze kadar birçok (1984, 1986, 1988, 1990, 1991 yıllarında) değişiklik geçirmiştir. Bu kanundaki "kirleten öder" ilkesiyle çevre zararlarının tazmininde kusursuz sorumsuzluk kuralı, çevresel etki değerlendirmesi gibi kavramlar Türk Çevre Hukuku'na kazandırılmıştır (Demirel, 2011, 34). Çevre Kanunu, 2006 yılında 5491 sayılı kanunla kapsamlı ve önemli bir değişime uğramıştır (Alica, 2011, 52). Ancak Kanun'da çocukların çevre hakkı ile ilgili herhangi bir hüküm bulunmamaktadır (Taşkın, 2011).

26 Eylül 2004 tarihinde kabul edilen 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun ikinci bölümünü oluşturan "Çevreye Karşı Suçlar" çevrenin kasten kirletilmesi (m. 181), çevrenin taksirle kirletilmesi (m. 182), gürültüye neden olma (m. 183) ve imar kirliliğine neden olma (m. 184) başlıklarında düzenlenmiştir. Katoğlu'na (2006) göre, belirtilen suçlar, topluma karşı suç olarak kabul edilerek, doğal ve kentsel çevre korunmaktadır.

6831 sayılı Orman Kanunu'nun 14. maddesi; 3194 sayılı "İmar Kanunu"nun 1. maddesi; 2863 sayılı "Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu"; 2873 sayılı "Milli Parklar Kanunu"; 3621 sayılı "Kıyı Kanunu"; 2960 sayılı "Boğaziçi Kanunu"; 4721 sayılı "Türk Medeni Kanunu"nun 2., 715., 718., 737., 740., 751., 754., 755., 756., 818. ve 837. maddeleri; 5199 sayılı "Hayvanları Koruma Kanunu"; 5977 sayılı "Biyogüvenlik Kanunu"; 1593 sayılı "Umumi Hıfzıssıhha Kanunu" ve 26939 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Çevresel Etki Değerlendirmesi Yönetmeliği" de çevre

hakkını düzenlemektedir. İç hukuk metinlerine ek olarak Sekizinci (2001-2005) ve Dokuzuncu (2006-2013) beş yıllık kalkınma planları ile Ulusal Sürdürülebilir Kalkınma Raporu, Ulusal Biyolojik Çeşitlilik Strateji ve Eylem Planı, Çölleşme Eylem Planı, Ulusal Emisyon Raporu, Çevre Operasyonel Programı (2007-2009) ve AB'nin birer yıllık dönemleri esas alan "İlerlemenin İzlenmesi Raporları" da çevre hakkın yasal çerçevesini çizmektedir (Turgut, 2017).

Uluslararası Yasal Temeller

Çevresel etmenlerin sınır ötesi özellikler göstermesi, bölgesel ve uluslararası sözleşmelerin hazırlanıp yürürlüğe konulmasını gerektirmiştir (Kaboğlu, 1992). Çevre hakkının uluslararası boyutunu içeren güvenceler arasında uluslararası çevre hukuku, insan hakları sözleşmeleri, çevre koruma sözleşmeleri, uluslararası toplantıların, uluslararası mahkeme ve hakemlerin kararları ile bildireler bulunmaktadır (Keleş ve Ertan, 2002, 93).

Çevre hakkını konu alan toplantı ve belgeler şu şekilde sıralanabilir (Kaboğlu, 1992; Keleş ve Ertan, 2002; Shelton and Kiss, 2005; Özkan, 2006; Flowers, 2010; Alica, 2011; Turgut, 2017): Bern konferansı (1913), Paris İnsan ve Çevresi Toplantısı (1923), Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Stockholm Konferansı Sonuç Bildirgesi (5 Haziran 1972), Tiflis Çevre Eğitimi Konferansı (1977), Afrika İnsan Hakları Şartı (1981), Dünya Doğa Şartı (1982), Brutland Raporu (1987), Rio Bildirgesi (1992), Çevresel Haklar Beyannamesi (1994), Kyoto Protokolü (1997), Lugano Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu (UNECE) Sözleşmesi (1998), "Binyıl Bildirisi ve Kalkınma Hedefleri" (2000), Johannesburg Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi (2002), Avrupada Çocuklar için Çevre ve Sağlık Planı (2004), Rio+20 Zirvesi (2012) ve Paris İklim Değişikliği Zirvesi (2015). Burada Rio bildirgesinin (1992) çocukların ve gençlerin çevre korumayla ilgili karar süreçlerine katılımını ön plana çıkardığı vurgulanmalıdır (Akyüz, 2015). Bu girişim çevre hakkının bugünkü ve gelecek kuşakları etkilemesinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilir.

Çevre hakkına ilişkin ulusal ve uluslararası düzenlemeler getirilmesine karşın çevre sorunlarının çok boyutlu olması, gönüllülük esasına dayanan sivil toplum kuruluşlarının katılımını gerektirmektedir. Bu kuruluşlardan bazıları "Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı" (TEMA), "Doğal Hayatı Koruma Derneği", "Greenpeace" vb. şeklinde sıralanabilir.

Çevre Hakkı Eğitimi

Günümüzdeki anlamını 1970'li yıllardan sonra bulduğu kabul edilen çevre bilincinin ve bunun bir ürünü olarak ortaya çıkan çevreciliğin ilk hareketleri 1700-1800'lü yıllarda ortaya çıkmıştır (Dilek, 2008). UNICEF ve UNESCO ekibinin birlikte hazırladığı bir proje raporuna göre (2007), öğretim programı geliştirilirken temel insan hakları sözleşmeleri ışığında küresel uzlaşma ve hak temelli bir eğitim dikkate alınmalıdır. Türkiye'de çevre eğitiminin amacı, bireylerin çevre konusunda etkin ve sorumlu davranışlar sergilemelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine destek olmaktır (Balkan-Kıyıcı, 2009). Demirkaya (2006) öğrencilerde çevreye yönelik zihinsel duyarlılığın daha çok 9-10 yaşlarında belirginleştiği ifade edilmektedir. Gardner ise çoklu zekâ kuramında, zekânın bir parçası olarak doğa (natüralistik) zekâsını eklemiştir (Gardner, 1993). Stapp (1969) da eğitime dayalı çevre hakkını, biyofiziksel çevre ve bununla bağlantılı sorunlar hakkında bilgili, bu sorunların nasıl çözüleceğinin farkında olan ve çözüme ilişkin motive olmuş bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamak olarak belirtir.


Çevre Hakkı Eğitimi Etkinliklerinin Geliştirilmesi

Çevre hukukuyla ilgili gelişmeler, çevre hakkının eğitim sürecine dâhil edilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Bu doğrultuda çevre hakkı eğitiminin biliş, duyuş ve davranış boyutları ve alt boyutları incelenmeli, hazırlanan etkinliklerin belirtilen boyutları kapsaması gözetilmelidir (Özdemir, 2016).


Aşağıda çevre hakkı ile ilgili ortaokul öğrencilerine yönelik ders içi ve ders dışı etkinlik örnekleri sunulmuştur. Öncelikle ilgili literatür incelenerek taslak etkinlikler geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak etkinlikler, 3 alan (2 sosyal bilgiler ve 1 fen bilimi uzmanı), 1 program geliştirme, 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve 1 dil uzmanının (Toplam 6 uzman) görüşüne sunulmuştur. Burada, amaçların, öğretim yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme araçlarının hedef grubun yaş düzeyine uygunluğu; zaman yönetiminin ve yönergelerin açıklığı vb. uzmanlarca sorgulanmıştır. Geribildirimler doğrultusunda taslak etkinlikler düzenlenmiştir. Gerektiği durumlarda uzmanlarla bir araya gelinerek etkileşimde bulunulmuştur. Sınırlı yazım alanı nedeniyle ders içi etkinlikten bir örnek sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Çevre Hakkı ile İlgili Ders İçi Etkinlik Örneği

ETKİNLİK TÜRÜ: Ders İçi Etkinlik	
ETKİNLİK ADI: Efsanelerdeki Çevre Hakkı	
Hedef Kitle	6. sınıf öğrencileri
Ders/ler	Sosyal Bilgiler(SB)/Fen Bilimleri(FB)/Türkçe Eğitimi(TE)/Çevre Eğitimi(ÇE)
Öğrenme Alanı	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. (SB.5.3.4/İnsanlar, Yerler ve Çevreler)
Sosyal Bilgiler	Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. (SB.6.5.2/Üretim, Dağıtım ve Tüketim)
	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. (SB.7.7.4/Küresel Bağlantılar)
Fen Bilimleri	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. (FB.4.6.1.1/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder. (FB.4.6.1.2/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. (FB.5.6.2.1/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar. (FB.5.6.2.2/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur. (FB.5.6.2.3/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır. (FB.5.6.2.4/İnsan ve Çevre-Canlılar ve Yaşam)
	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar. (FB.8.6.4.5/Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi / Canlılar ve Yaşam)
Türkçe	Öğretim programının uygulanması sürecinde öngörülen temalar ve temalarla ilgili konu önerileri içerisinde yer alır. Bu temalar ise “hak ve özgürlükler”, “zaman ve mekân”, “doğa ve evren” olarak sıralanabilir.
Yaklaşık Süre	1 ders saati (40 dakika)
Yöntemler	Anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, analogi, problem çözme
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, hikâye tanıtım kartları, kalem, silgi, çevre fotoğrafları
Öğrenme Ortamı	Öğrencilerin etkileşimini sağlayacak U oturma düzenini sağlayınız. Bir başka alternatif ise varsa okulun seminer/çalışma odasına geçilmesidir.

Amaçlar	Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin, edebi üründen (efsane) yola çıkarak insan ve çevre ilişkisini analogilerden yararlanarak değerlendirmesinin, kendilerinin çevre konusundaki hak ve sorumluluklarını öğrenmesinin, öğrencilerin kendilerinden yola çıkarak davranışlarının çevre üzerindeki etkisine karşı duyarlılık kazanması ve öğrencilerin, çevre sağlığını korumak ve çevre kirliliğini önlemek için bireysel sorumluluklarını fark etmelerinin kazandırılmasıdır.
Doğrudan Verilecek Beceriler	Çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, empati, kanıt kullanma
Doğrudan Verilecek Değerler	Duyarlılık, saygı, sorumluluk, dayanışma
Süreç	
Ön Hazırlık	Önerilen Süre: 5 dk
1. Efsane'nin yazılı olduğu çalışma yaprakları öğrencilere dağıtınız. Eğer olanak varsa edebi ürünü projeksiyon ya da akil tahta ile yansıtınız.	
2. İnsanların çevreye verdiği zararları gösteren çeşitli fotoğrafları hazırlayınız.	
Dersin İşlenişi: Önerilen Süre: 20 dk	
1. Aşama	<p>Öğrenciden yardım alarak aşağıdaki metni okutunuz.</p> <p>Efsane şu şekildedir: “Bir zamanlar, gözle görülemeyecek ölçüde küçük canlılar olan Ephemeralar, yapraklarla beslenen ve ormanı tüketerek yaşamlarını sürdüren minik yaratıklarmış. Gün geçtikçe bu türün sayısı çoğalmış ve ormanı hızla tüketmeye başlamışlar. Bu canlı türünün ömrü yalnızca 1 saat ile sınırlı olduğu için ormanın tüketildiğinin farkına varamamışlar. Zamanla orman tükenmiş ve ormanın tükenmesiyle birlikte Ephemeralar da yok olmuşlar. Böylece Ephemeralar, orman ile birlikte kendilerini de tüketmişler.” (Ertan, 2004)</p> 

<p>2. Aşama</p>	<p>Öğrencilerinizden olabildiğince çok fikir üretmeleri isteyiniz. Bu amaçla aşağıdaki soruları sınıfa yöneltiniz.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Efsanedeki kahramanlar kimlerdir? sorusunu cevaplamaları isteyiniz. 2. Efsanedeki canlıların çevre üzerindeki tüketim rolünü değerlendirmeleri isteyiniz. 3. Efsanedeki canlılar ile insanların çevreye etkileri arasındaki ilişkileri irdelemelerini isteyiniz. 4. Öğrencilerinizden, insanların çevre üzerindeki hak ve sorumluluklarını kendini de sürece katarak çevre kartlardaki boşlukları doldurmalarını (bk. Ek 1) isteyiniz. Sonrasında öğrencilerin bu yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız. <table border="1" data-bbox="414 698 1110 761"> <thead> <tr> <th data-bbox="414 698 593 741">Ek 1. Haklarım</th> <th data-bbox="593 698 783 741">Sorumluluklarım</th> <th data-bbox="783 698 1110 741">Yapabileceklerim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="414 741 593 761"></td> <td data-bbox="593 741 783 761"></td> <td data-bbox="783 741 1110 761"></td> </tr> </tbody> </table>	Ek 1. Haklarım	Sorumluluklarım	Yapabileceklerim			
Ek 1. Haklarım	Sorumluluklarım	Yapabileceklerim					
<p>3. Aşama</p>	<p>İnsanların çevreye zarar vermesinin arkasındaki gerekçeleri/nedenleri çevrelerindeki yaşadıkları veya gördükleri olaylarla ilişkilendirilerek açıklamalarını isteyiniz.</p> <p>Not: Fen Bilimleri öğretmeni analogi kapsamında farklılık/benzerlikleri ortaya koyarken ekosistem ve denge konusuna vurgu yapabilir.</p>						
<p>4. Aşama</p>	<p>İnsanoğlunun, efsanedeki canlıların karşılaştığı sonuçla yüzleşmemesi ve sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşaması için yapması gerekenleri üzerine öğrencilerin fikir üretmelerini sağlayınız. Bu fikirlerini yazılı bir şekilde arkadaşlarına sunmalarına imkân veriniz. Bu efsanenin mutlu sonla bitmesi için öğrencilerden kendi sonuç önerilerini belirtmesini isteyiniz.</p>						

<p>Pekiştirme Süreci</p>	<p>Ders sonunda öğrencilerinize insanoğlunun çevre hakkının sınırlarını aşarak yaptıklarına ilişkin önceden hazırladığınız fotoğrafları (bk. Foto 1) sununuz. Dünyadaki canlı yaşamını ve kaynakları bilinçsizce tüketen insanoğlunu bekleyen korkunç sonu açıkça tekrar gösteriniz.</p>  <p>Foto 1. İnsanın çevre üzerine etkilerini gösteren fotoğraflar (Delineticiler Portal)</p> <p>BM Genel Sekreteri Guterres'in okyanuslar için düzenlenen konferansta söylediği söz "2050 yılında okyanuslarda plastik atıkların balık sayısından fazla olabileceğidir." üzerinde öğrencilerinizi tartışmalarını sağlayınız (NTVHaber,11.11.2017)</p>																											
<p>Değerlendirme</p>	<p>Önerilen Süre: 15 dk</p>																											
<p>1. Dersin işlenişi bölümünde bulunan dördüncü soruya ilişkin öğrencilerden gelen cevapları tahtaya "Beyin fırtınası çözümleri" başlığı altında listeleyiniz.</p>																												
<p>2. Öğrencilerinizin hazırladıkları çevre kartlarında bireysel anlamda çevreye zarar verdikleri tutumları görmelerini sağlayınız. Örn. Deodorant kullanan arkadaşını eleştirmesi gibi</p>																												
<p>3. Öğrencilerinizden dersin son bölümünde çevreye ilişkin hak ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında öz-değerlendirme (bk. Ek 2) yapmalarını isteyiniz. Burada Anayasa'nın 56. maddesini "Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir..." öğrencilerinize hatırlatınız.</p>																												
<table border="1"> <tr> <td colspan="3">Ek 2. Çevre Hakkı Öz Değerlendirme Formu</td> </tr> <tr> <td>Öğrencinin Adı Soyadı:</td> <td>Sınıfı:</td> <td>No:</td> </tr> <tr> <td colspan="3">1. Çevre sorunlarının oluşumunda payım. Az - Orta- Çok</td> </tr> <tr> <td colspan="3">2. Çevre hakkı konusunda bilinçlendim. Az-Orta- Çok</td> </tr> <tr> <td colspan="3">3. Çevre sorunlarının en aza indirgenmesinde bende gelişme var. Az-Orta - Çok</td> </tr> <tr> <td colspan="3">4. Çevrenin korunması ve geliştirilmesinde en başarılı yaptıklarım.....</td> </tr> <tr> <td colspan="3">5. Çevre bilinci konusunda geliştirmem gereken yönlerim.....</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Öğretmen Görüşü:</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Not: Fen Bilimleri öğretmeni öğrencilerin günlük faaliyetleri sonucunda oluşan çevresel etkileri belirlemek için "karbon ayak izini" hesaplayabilir.</td> </tr> </table>	Ek 2. Çevre Hakkı Öz Değerlendirme Formu			Öğrencinin Adı Soyadı:	Sınıfı:	No:	1. Çevre sorunlarının oluşumunda payım. Az - Orta- Çok			2. Çevre hakkı konusunda bilinçlendim. Az-Orta- Çok			3. Çevre sorunlarının en aza indirgenmesinde bende gelişme var. Az-Orta - Çok			4. Çevrenin korunması ve geliştirilmesinde en başarılı yaptıklarım.....			5. Çevre bilinci konusunda geliştirmem gereken yönlerim.....			Öğretmen Görüşü:			Not: Fen Bilimleri öğretmeni öğrencilerin günlük faaliyetleri sonucunda oluşan çevresel etkileri belirlemek için "karbon ayak izini" hesaplayabilir.			
Ek 2. Çevre Hakkı Öz Değerlendirme Formu																												
Öğrencinin Adı Soyadı:	Sınıfı:	No:																										
1. Çevre sorunlarının oluşumunda payım. Az - Orta- Çok																												
2. Çevre hakkı konusunda bilinçlendim. Az-Orta- Çok																												
3. Çevre sorunlarının en aza indirgenmesinde bende gelişme var. Az-Orta - Çok																												
4. Çevrenin korunması ve geliştirilmesinde en başarılı yaptıklarım.....																												
5. Çevre bilinci konusunda geliştirmem gereken yönlerim.....																												
Öğretmen Görüşü:																												
Not: Fen Bilimleri öğretmeni öğrencilerin günlük faaliyetleri sonucunda oluşan çevresel etkileri belirlemek için "karbon ayak izini" hesaplayabilir.																												

4. Çevreye ilişkin hak ve sorumluluklarını yerine getirmeyen insanlar için nasıl yasalar yapacaklarını öğrencilerinizden açıklamasını isteyiniz.
5. Diğer bir alternatif ise öğrencilerinizin çevre hakkındaki düşüncelerini içeren bir hikâye, masal vb. yazmalarını isteyebilirsiniz. Öğrencilerinize yazacakları edebi ürünün ana fikrini, zamanını, mekânını ve kahramanlarını kendilerinin belirleyeceklerini hatırlatınız.


Sınırlı yazım alanı nedeniyle çevre hakkı ile ilgili ders dışı etkinlikten bir örnek sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Çevre Hakkı ile İlgili Ders Dışı Etkinlik Örneği

ETKİNLİK TÜRÜ: Ders Dışı Etkinlik	
ETKİNLİK ADI: Bugün Çevremizi Gözlemleyelim	
Hedef Kitle	6., 7., 8. sınıf öğrencileri
Ders/ler	Sosyal bilgiler /Fen Bilimleri/Türkçe Eğitimi/Çevre Eğitimi
Öğrenme Alanı	Bk. Ders içi etkinlik 1
Yaklaşık Süre	3 ders saati (40+ Alan Gezisi+40 Dakika)
Yöntemler	Soru-cevap, tartışma, örnek olay, beyin fırtınası, gezi gözlem
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı tahta, çalışma kâğıtları, renkli keçeli kalemler, değerlendirme formu, gezi-gözlem formu, fotoğraf makinesi, servis aracı
Öğrenme Ortamı	Öğrencilerin etkileşimini sağlayacak U oturma düzenini sağlayınız. Okulun yakınındaki mesire, piknik alanı ve milli park.
Amaçlar	Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin çevre hakkının diğer haklarla benzerlikleri ve farklılıklarının, kır gezisinde sınıfta edinilen çevre hakkına ilişkin bilgilerin ne kadar davranışa dönüştüğünü gözlemesinin ve çevre hakkına ilişkin yaşanan ihlallerin nedenlerini ve yapılması gerekenlerini sorgulamasının kazandırılmasıdır.
Doğrudan Verilecek Beceriler	Gözlem, iletişim kurma, kendini ifade etme, katılım, sorumluluk alma, eleştirel düşünme, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma, karar verme
Doğrudan Verilecek Değerler	Duyarlılık, dürüstlük, saygı, sorumluluk, estetik
Süreç	
Hazırlık Aşaması	
1. Kır gezisine ilişkin ayrıntıları vermeden önce “çevre hakkı”nın diğer haklarla benzerlik ve farklılıklarını sorgulayacak çalışma kartları hazırlayınız.	
2. Kır gezisine ilişkin gerekli yasal mercilerden izinleri alınız. Araç temini için gerekli resmi başvurularda bulununuz (Şoför Adı, Araç Plakası, Model yılı).	
3. Yapılacak eğitsel geziye ilişkin ailelerden izin alınız (gezi tarihi, saati, gezinin amacı, ücreti, beslenme imkânları, öğrencilerin özel bir sağlık durumu olup olmadığı vb.) ve aileleri bilgilendiriniz.	

4. Yapılacak eğitsel gezinin planını (ziyaret edilecek alanların listelenmesi ve zaman yönetiminin gerçekleştirilmesi) oluşturunuz. Bu gezi planının oluşturulmasında Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilimleri Eğitimi öğretmeni işbirliği içinde çalışırlar. Bu plan oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğini dikkate alınız. Ayrıca inceleme gezisi yapılacak alanı daha önceden gidip geziniz, eğer gidilecek yer bir milli park ise gezi sırasında sizlere eşlik edecek uzmanlara ulaşmak için yetkililere ulaşınız.) Ayrıca gezi sırasında kullanılmak üzere ilk yardım malzemelerini temin ediniz. Buna ek olarak gezi yerinin krokisi veya haritasını öğrencilere gösteriniz.

Eğitim Aşaması	Önerilen Süre: 40 dk					
Gezi Öncesi Etkinlikler	Geziye çıkılmadan önce öğrencilerinizi “çevre” kavramı hakkında Fen Bilimleri öğretmeni, “çevre hakkı” kavramı hakkında Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından bilgilendiriniz. Çevre hakkının diğer hak kategorileriyle (yaşama hakkı, eğitim hakkı, çalışma hakkı, seçme ve seçilme hakkı ve tüketici hakkı vb.) benzerlik ve farklılıklarını tahtaya çizilen bir tablo (bk. Ek 1) üzerinde öğrencilerinizle sorgulayınız. Artık öğrencileriniz “çevre hakkı”nın diğer haklarla benzer ve farklı noktalarını örneklerle belirtirler.					
1. Aşama	Ek 1. Çevre hakkı	Ya- şama hakkı	Eğitim hakkı	Çalışma hakkı	Korunma hakkı	Seç- me ve seçilme hakkı
	Benzerlikler					
	Farklılıklar					
	Örnek/ler					
2. Aşama	Sonrasında yapılacak geziye ilişkin öğrencilere ön bilgiler veriniz. Her iki öğretmen kendi alanı açısından dikkat edilecek çevre unsurlarını belirtir. Örneğin Fen Bilimleri Eğitimi öğretmeni çevredeki görülebilecek canlılara dikkat çekerken, Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmeni “çevre hakkı” çerçevesinde insanların çevre’ye karşı davranış ve tutumlarını gözlemelerini ister.					

<p>Gezi Sırası Etkinlikler</p> <p>1. Aşama</p>	<p>Öğrencilerinizin gezi sırasında edindikleri izlenimlerini verilecek Ek 2'deki "Gezi Gözlem Formu"na yazmalarını isteyiniz.</p> <table border="1" data-bbox="413 334 1099 661"> <tr> <td colspan="4" data-bbox="413 334 1099 371">Ek 2. Gezi-Gözlem Formu</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="413 371 705 408">Öğrencinin Adı Soyadı:</td> <td colspan="2" data-bbox="705 371 1099 408">Sınıfı:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="413 408 705 445">Gezi yapılan yer:</td> <td colspan="2" data-bbox="705 408 1099 445">Numarası:</td> </tr> <tr> <td data-bbox="413 445 555 550">Canlının Adı</td> <td data-bbox="555 445 705 550"></td> <td data-bbox="705 445 893 550">Çevreye karşı yapılanlar (davranış/tutum)</td> <td data-bbox="893 445 1099 550">Eleştiriler/Çözüm Yolları</td> </tr> <tr> <td data-bbox="413 550 555 624">Canlının Özellikleri</td> <td data-bbox="555 550 705 624"></td> <td data-bbox="705 550 893 624">Olumlu:</td> <td data-bbox="893 550 1099 624"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="413 624 555 661"></td> <td data-bbox="555 624 705 661"></td> <td data-bbox="705 624 893 661">Olumsuz:</td> <td data-bbox="893 624 1099 661"></td> </tr> </table>	Ek 2. Gezi-Gözlem Formu				Öğrencinin Adı Soyadı:		Sınıfı:		Gezi yapılan yer:		Numarası:		Canlının Adı		Çevreye karşı yapılanlar (davranış/tutum)	Eleştiriler/Çözüm Yolları	Canlının Özellikleri		Olumlu:				Olumsuz:	
Ek 2. Gezi-Gözlem Formu																									
Öğrencinin Adı Soyadı:		Sınıfı:																							
Gezi yapılan yer:		Numarası:																							
Canlının Adı		Çevreye karşı yapılanlar (davranış/tutum)	Eleştiriler/Çözüm Yolları																						
Canlının Özellikleri		Olumlu:																							
		Olumsuz:																							
<p>2. Aşama</p>	<p>Öğrencilerinizden yaptıkları inceleme gezisinde çevre ve insan etkileşimde şahit oldukları önemli manzaraların fotoğraflarını çekmelerini (bk. Foto 2), isterse karikatürle veya resimle ya da yazılı olarak ifade edebileceklerini belirtiniz. Bu ürünleri oluşturulacak "çevre hakkı" köşesinde sergileyiniz. Bu ürünlerden örneğin en iyi resim "Dünya Çevre Gününde (5 Haziran)" dikkati çekmek için büyütülerek okulun bahçe duvarına aktarılacağını belirtiniz.</p>  <p>Foto 2. Öğrencilerin kıy gezisi sırasında çektikleri fotoğraf</p>																								
<p>Değerlendirme</p>	<p>Önerilen Süre: 40 dk</p>																								

<p>Gezi Sonrasında Etkinlikler</p>	<p>Öğrencilerinizden gezi değerlendirme formunu (bk. Ek 3) doldurmalarını isteyiniz. Ayrıca kendilerine dağıtılan ve doldurulan gözlem formunun ayrıntılarının sınıfta paylaşımlarını isteyiniz.</p> <table border="1" data-bbox="413 365 1107 942"> <tr> <td colspan="5">Ek 3.Eğitsel Gezi Değerlendirme Formu</td> </tr> <tr> <td colspan="5">Ziyaret Bilgileri</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Ziyaret yeri:</td> <td>Ziyaret tarihi:</td> <td colspan="2">Ziyaret saati:</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Kır gezisi etkinliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?</td> <td>İyi</td> <td>Orta</td> <td>Kötü</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Kır gezisinde en çok beğendiniz...</td> <td colspan="3">Kır gezisinde hiç beğenmediğiniz...</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Geziye ilişkin memnuniyetiniz nedir?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Gezinin planlanmasına ilişkin düşünceleriniz nedir?</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Geziye ilişkin eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mıdır? Lütfen belirtiniz.</td> <td colspan="2">Evet</td> <td colspan="2">Hayır</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Önerileriniz</td> <td colspan="4"></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Bundan sonra yapılacak gezilerin iyileştirilmesi için önerileriniz nedir? Lütfen belirtiniz.</td> <td colspan="4"></td> </tr> </table>	Ek 3.Eğitsel Gezi Değerlendirme Formu					Ziyaret Bilgileri					Ziyaret yeri:		Ziyaret tarihi:	Ziyaret saati:		Kır gezisi etkinliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?		İyi	Orta	Kötü	Kır gezisinde en çok beğendiniz...		Kır gezisinde hiç beğenmediğiniz...			Geziye ilişkin memnuniyetiniz nedir?		1	2	3	4	5	Gezinin planlanmasına ilişkin düşünceleriniz nedir?		1	2	3	4	5	Geziye ilişkin eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mıdır? Lütfen belirtiniz.		Evet		Hayır		Önerileriniz						Bundan sonra yapılacak gezilerin iyileştirilmesi için önerileriniz nedir? Lütfen belirtiniz.					
Ek 3.Eğitsel Gezi Değerlendirme Formu																																																										
Ziyaret Bilgileri																																																										
Ziyaret yeri:		Ziyaret tarihi:	Ziyaret saati:																																																							
Kır gezisi etkinliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?		İyi	Orta	Kötü																																																						
Kır gezisinde en çok beğendiniz...		Kır gezisinde hiç beğenmediğiniz...																																																								
Geziye ilişkin memnuniyetiniz nedir?		1	2	3	4	5																																																				
Gezinin planlanmasına ilişkin düşünceleriniz nedir?		1	2	3	4	5																																																				
Geziye ilişkin eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mıdır? Lütfen belirtiniz.		Evet		Hayır																																																						
Önerileriniz																																																										
Bundan sonra yapılacak gezilerin iyileştirilmesi için önerileriniz nedir? Lütfen belirtiniz.																																																										
<p>2. Aşama</p>	<p>Öğrencilerinizden kır veya çevre gezisinde neler hissettiklerini sorunuz. Çevre'nin insanoğluna hem görsel hem de yiyecek-içecek açısından zengin çeşitler sunarken, buna karşılık insanın hakkının ötesine geçerek yaptığı davranışları inceleyiniz. Bu davranışların arkasında yatan nedenleri tartışınız. Ayrıca çekilen görsellerden yola çıkarak çevre hukukundaki temel ilkeler (önleyicilik ilkesi, kirleten öder ilkesi vb.) sınıfta tartışınız.</p>																																																									
<p>3. Aşama</p>	<p>Öğrencilerinize gezi sırasında edindiği izlenimlerden yola çıkarak bir hayvan olsalardı hangisini olmak istediklerini nedeniyle birlikte açıklamalarını isteyiniz. Bu soruları, kuş, böcek, çiçek veya ağaç olarak genişletip değiştirebilirsiniz.</p>																																																									

4. Aşama	Tahtayı aşağıdaki şekilde (bk. Ek 4) dört bölüme ayırınız.			
	Ek 4. Sorumluluklar	Gerçek davranışlar	Nedenleri	Yapılması gerekenler
	Burada eğitsel gezideki gözlemlerinden hareketle kutucukların doldurulması gerektiği uyarısını yapınız Ayrıca öğrencilerinizden formda belirtiltiklerinden yola çıkarak grup etkileşimi oluşturmalarını isteyiniz. Sınıfı her biri 3 ile 5 arasında başarı seviyesi ve cinsiyeti farklı öğrencilerden oluşan gruplara ayırabilirsiniz.			
4. Aşama	Diğer bir alternatif ise öğrencilerinizin çevre hakkına ilişkin insanların gösterdikleri davranışları uygun olan ve olmayan açısından (bk. Ek 5) değerlendirmelerini talep ediniz.			
	Ek 5. Çevre hakkı			
	Uygun olan davranışlar		Uygun olmayan davranışlar	
Öğrencilerinizin söylediklerini tahtaya yazınız Hangi davranışların çoğunlukta olduğunu nedenleriyle birlikte sınıfta tartışınız.				

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çevre hakkının ulusal ve uluslararası yasal dayanakları ile çevre eğitimi ilkeleri dikkate alınarak öğretim programına ek ve tamamlayıcı olarak kullanılacak etkinlik örneklerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. İnsan ve çevre arasındaki ilişkideki bozulma her geçen gün artarak devam etmektedir. Gerekli koruyucu önlemler ve yasal düzenlemeler ulusal ve uluslararası düzeyde alınmadığı takdirde insan sağlığını ve hayatını tehdit edecektir. Belirtilen çevredeki bozulmalar diğer canlıların yaşam alanını da (habitat) etkilemektedir. Bu noktada en savunmasız varlık ise çocuklardır. Çocukların eğitim aracılığıyla, çevre hakkını öğrenmesi, korunması ve davranışa dönüştürmesi önem arz etmektedir. Çevre hakkı eğitiminin etkinlikler çerçevesinde verilmesi geleceğin teminatı olan çocukların sürece katılmasını sağlamaktadır. Yalçınkaya ve Çelikbaş (2013) araştırmalarında öğrencilerin çevre sorunlarının daha çok hayvanları ve cansız çevreyi etkiledikleri inancına sahip olduğu için çözümünde kendilerine sorumluluk yüklediklerini belirlemişlerdir. Çevre hakkının geleceğe yönelik diğer hakları kapsayıcı niteliğinin ve çevresel yurttaşlığın (Geray, 2016) öğretim programlarına yansıtılması gerekliliğini gündeme getirmektedir. Boyde göre (2012) anayasal bir hak olarak sağlıklı bir çevrede yaşamak, geçmişin yıkıcı ve kirlenici izlerinin yerini daha temiz daha yeşil toplumların alacağına yönelik umudun yansımalarıdır. Sürdürülebilir bir çevre ve kalkınma için yetişmiş insan gücünün oluşturulmasında eğitimin rolünü

yadsınmamalıdır. Bunun için çocuğun yakın çevresi ve yaşadığı çevreden başlayarak çevre hakkı eğitimi içeriği ve kapsamı genişleyen bir şekilde eğitimin her basamağında disiplinler arası bir yaklaşımla yer almalıdır. Öğrencilerin çevre hakkıyla ilgili bilişsel ve duyuşsal içgörü kazanmalarının yanında bu hakkın davranışlarının bir parçası haline gelerek çevre sorunlarında çözüm sürecine katılmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (ASOS), 3 (15), 427-436.
- Akyüz, E. (2015). *Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alıca, S. S. (2011). *Kent-Çevre-Hukuk: Avrupa Birliği Çevre Mevzuatı Çerçevesinde Türk Çevre Mevzuatı*. Ankara: Seçkin.
- Balkan-Kıyıcı, F. (2009). Çevre eğitimi. *Eğitim Fakülteleri İçin Genel Çevre Bilim*. (Ed. V. Sevinç). Ankara: Maya Akademi. 173-183.
- Boyd, D. R. (2012). The constitutional right to a healthy environment. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 54 (4), 3-14. <http://www.environmentmagazine.org>. İndirme tarihi: 09.11.2017.
- Boyle, A. (2012). Human rights and the environment: Where next? *European Journal of International Law*, 23 (3), 613-642.
- Budak, S. ve Güneş, A. M. (2011). *Temel çevre mevzuatı*. İstanbul: On İki Levha.
- Cerrah Özsevgeç, L. (2009). Çevre bilimine giriş. *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi*. (Ed. V. Sevinç). Ankara: Maya Akademi. 11-20.
- Çiçek, E. (2012). İnsan hakkı olarak çevre ve çevre hukukuna hâkim olan bazı ilkeler. *Türkiye Barolar Birliği (TBB) Dergisi*, 103, 351-378.
- Demirel, Ö. (2011). İnsan hakları açısından çevre hakkı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 207-222.
- Dilek, C. (2008). Çevre bilinci. *Çevre Eğitimi*. (Ed. O. Bozkurt). Ankara: Pegem Akademi, 179-213.
- Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 1-17.
- Ertaş, Ş. (2012). *Çevre Hukuku ve Hayvan Hakları Hukuku*. İzmir: İleri.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*. (Çev. M. Çulhaoğlu). Ankara: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, NY: Basicbooks.
- Geray, C. (2016). Çevre bilinci ve duyarlılığı için halkın eğitimi. İnsan, Çevre Toplum. (Ed. R. Keleş). Ankara: İmge, 497-514.
- Gönüllü, G. (2014). Çevresel ve kentsel hakların gelişimi: Dünyada ve Türkiye'de kentsel haklar. İnsan Hakları Yıllığı, 32, 31-52.
- Huckle, J. (1993). Environmental education: A view from critical theory. *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. (Ed. J. Fien). Geelong: Deakin University Press. 43-69.
- Huckle, J. and Sterling, S. (Edt). (1996). *Education for Sustainability*. New York, NY: Taylor&Francis.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1988). Çevre hakkı üzerine (Bir Danıştay kararının düşündürdükleri). İnsan Hakları Yıllığı. Ankara: TODAİE. 107-137.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1992). *Çevre Hakkı*. İstanbul: İletişim.
- Katoğlu, T. (2006). Çevre ve Ceza hukuku yeni Türk Ceza Kanunu ve çevreye karşı suçlar. *Çevre Hukuku Sempozyumu*. (Ed. E. Badur). Ankara: Türkiye Adalet Akademisi Yayınları. 77-104.
- Keleş, R. ve Ertan, B. (2002). *Çevre Hukukuna Giriş*. Ankara: İmge.
- Kepenekci, Y. K. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Leib, L. H. (2011). *Human Rights and the Environment: Philosophical, Theoretical, and Legal Perspectives*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Meadows, D. H., Meadows, D., L., Randers, J. ve Behrens III, W., W. (1972). *Limits to Growth*. Washington, DC: Universe Books.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, A. (1998). Çevre hakkı ve 1982 Anayasası. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 75-83.
- Özkan, N. (2006). Avrupa insan hakları mahkemesi ve çevre hukuku. *Çevre Hukuku Sempozyumu*. (Ed. E. Badur). Ankara: Türkiye Adalet Akademisi Yayınları. 57-67.
- Perumal, J. (2012). Identity, identification and sociolinguistic practices. *Safe Spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts*. (Edt: C. Roux). AW Rotterdam: Sense Publishers, 63-82.
- Ponting, C. (2011). *A New Green History of the World: The environment and the collapse of great civilizations*. London, United Kingdom: Vintage Publishing.
- Rust, V. D. (1987). The right to education for employment and mobility: Norway and Yugoslavia. *Human Rights and Education* (Ed. N. Bernstein Tarrow). New York, NY: Pergamon Press. 121-137.
- Shelton, D. and Kiss, A. (2005). *Judicial Handbook on Environmental Law*. United Kingdom: United Nations Environment Programme.
- Stapp, W. B. (1969). The concept of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 1 (1), 30-31.
- Taşkın, P. (2011). Environmental rights of children and a general evaluation of environmental education in Turkish educational system. *İlköğretim Online*, 10 (2), 682-694.

- Turgut, N. Y. (2017). *Çevre Politikası ve Hukuku*. Ankara: İmaj.
- Turner, S. J. (2014). *A Global Environmental Right*. New York, NY: Routledge.
- Türk, M. (2013). *Çevre Bilinci: Yasal Zorunluluktan Sosyal Sorumluluğa*. Ankara: Nobel Akademik.
- UNICEF and UNESCO. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization Of Children's Right to Education and Rights Within Education*. New York, NY: United Nations Children's Fund.
- Üçışık, H. G. ve Üçışık, H. F. (2013). *Çevre Hukuku*. Ankara: Ötüken.
- Yalçınkaya, T. ve Çelikbaş, A. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları. *3rd International Geography Symposium - GEOMED 2013*. (Edt: R. Efe, I. Atalay, I. Cürebal). Symposium Proceedings, ISBN: 978-605-62253-8-3, 619-625.
- Yale Law School (2015). *Environmental Law*. Yale: Career Development Office.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2011). *Çevre Bilimi ve Eğitimi*. Ankara: Gündüz.

OKUL GÜVENLİĞİNİN HUKUKSAL BOYUTLARI VE OKUL YÖNETİMİNİN OKUL GÜVENLİĞİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALARI¹

Adem BARIŞ²

Hüseyin YOLCU³

Giriş

Çocukların yaşantılarının büyük bir kısmını okullarda geçirmesi, okulların çocukların gelişimlerini destekleyecek biçimde düzenlenmesini ve yürütülmesini gerektirir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ([MEB], 2017) verilerine göre, 2016-2017 eğitim öğretim yılında 63.153 okulda 17.702.938 öğrenci öğrenim görmekte ve yine bu okullarda 989.231 öğretmen görev yapmaktadır. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda; çocukları yaşama hazırlama ve toplumsallaştırmada son derece önemli rol üstlenen okulların, öğrencilerin beden sağlığını, gelişimini ve korunmasını da güvence altına alması gerektiği, kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla, okulların beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı olması, fiziksel ve sosyal çevresinin güvenliğinin sağlanmasıyla ilgili unsurların uygun hale getirilmesine, sağlık ve madde bağımlılığının önlenmesine ilişkin konular okul güvenliğinin kapsamını oluşturmaktadır (Turhan ve Turan, 2012).

Okul güvenliği okulu geliştirme basamaklarından biri olarak ele alınmakla birlikte; okul güvenliğini yalnızca güvenli bir öğrenme çevresi oluşturmayla sınırlı tutmamak gerekmektedir. Konuya buradan yaklaşıldığında okul güvenliği, okulları olumsuz etkileyen risk faktörlerine karşı önlemler almayı ve okulu cazip hale getirmeyi de içermektedir (Çankaya, 2010). Buna ek olarak, okul güvenliği kavramının öğrenci ve öğretmenlerin güvenlik haklarının yanı sıra, temel insan haklarını kapsayan bir kavram olarak ele alınmasında yarar vardır. Bu nedenle okul güvenliği, okul çevresi ile ilgili düzenlemeleri de içeren oldukça geniş bir alana yayılan faaliyet ve uygulamaları kapsayan bir yapı ve sürece karşılık gelmektedir. Böylesi bir yapı ve sürecin oluşturulması doğrudan doğruya okul yöneticileri, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında kurulacak güçlü bir bağ ve olumlu ilişkilerle mümkündür (Şanlı, Çankaya ve Töremen, 2011).

1 Bu çalışma Adem Barış'ın Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Hüseyin Yolcu'nun danışmanlığında yürütmüş olduğu "Farklı Öğretim Düzeylerinde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezinin kuramsal bölümünden üretilmiştir.

2 Müdür Yardımcısı, Kastamonu Ali Fuat Darendeliler İlkokulu, adembaris79@gmail.com

3 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, h.yolcu72@gmail.com

Okul güvenliğini sağlamanın hukuksal boyutlarını ve okul yöneticilerinin okullarda okul güvenliğini sağlamaya yönelik uygulamalarını konu alan bu çalışmada öncelikle okul güvenliğinin hukuksal boyutları üzerinde durulmuş, bunun ardından okul yöneticilerinin okul güvenliğini sağlayamaya yönelik başvurdukları uygulamalar ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonunda sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Okul Güvenliğini Sağlamanın Hukuksal Boyutları

Örgütler, belirli hukuk kuralları çerçevesinde yönetilmek durumundadır. Bu yüzden hukuk kurallarının örgüt yöneticileri tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin bilmek ve uygulamak zorunda oldukları yazılı hukuk kurallarına en genel anlamıyla “eğitim mevzuatı” denir (Karaman Kepenekci, 2004). Okul yöneticileri okulları MEB mevzuatı çerçevesinde yönetmek zorundadırlar. Aşağıda MEB mevzuatında okul güvenliğinin ele alınma durumu kronolojik sıra ile tartışılmıştır.

Türkiye’de okul güvenliği ile ilgili ilk yasal düzenlemenin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) olduğu söylenebilir. Kanun’un 61. maddesi “okul güvenliği” ile ilgilidir. Bu maddeye göre, “okul binalarının sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından gereksinime yanıt veren bir çevrede olması” gerekmektedir. Okulların içinde bulunduğu yakın çevrede öğrencilere kötü örnek oluşturacak mekân ve yerlerin olmaması gerçeğinden hareketle, bu tür mekân ve işyerlerin okul binalarından en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunlu hale getirilmiştir. Yalnız bu maddenin bir istisnası bulunmaktadır. Buna göre, turizmin yoğun olduğu bölgelerdeki okulların tatil olduğu dönemlerde öğrenciler açısından uygun olmayan mekân ve işyerleri ile okullar arasındaki 100 metre şartı aranmamaktadır.

Okul güvenliğini sağlamak adına öğrencileri sivil savunma hakkında bilinçlendirmek (özellikle kulüp çalışmalarıyla) gerekmektedir. Bu konuyu düzenlemek amacıyla çıkarılmış “Okullarda Sivil Savunma Kolu Kurulması ve Çalışması İle İlgili Esaslar” (1988) ile ilgili yönergenin amacı; örgün eğitimdeki öğrencileri bilinçlendirmek, eğitmek ve okullarda yapılacak çalışmaları plânlamak, koordine edilmesini sağlamaktır. Yönerge bu yönüyle öğrencileri hem yurt savunmasında hem de kendi güvenliklerini sağlamada bilinçlendirmek ve sorumluluk duygusu aşılacaktır (m. 1). Okullarda ders yılı başında yapılan öğretmenler kurulunda en az bir öğretmen sivil savunma rehber öğretmeni seçilir. Rehber öğretmen, mahallî sivil savunma birimleriyle iş birliği yapar (m. 5).

Okullarda güvenliği sağlamak adına öngörölmüş olan okul polisi uygulaması, 13.04.2001 tarihli ve 24372 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Emniyet Genel Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü/Büro Amirliği Kuruluş, Görev ve Çalışma

Yönetmeliği” çerçevesinde kurulmuştur. Çocuk polisi uygulaması “Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Arttırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü”nün ardından okullarda görevlendirilen polis ekiplerinin sayıları ve görev alanları arttırılmıştır. Söz konusu proje kapsamında; okul güvenliğinin sağlanabilmesi için “Polis İrtibat Görevlileri” okullara görevlendirilmiştir.

Türkiye’de okul güvenliğini sağlama konusunda yapılan önemli yasal düzenlemelerden biri de MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği’nin (2004) 6. maddesidir. Söz konusu bu maddeye göre, okul-aile birliklerine kantin ve benzeri yerlerin işletilmesini sağlayarak beslenme ve sağlık güvenliği ile ilgili görev ve yetki verilmiştir. Yine aynı madde çerçevesinde, okul servis araçları ile ilgili yükümlülüklerinin yerine getirilmesinin okul-aile birliğinin okul güvenliğini sağlama konusunda yapacağı çalışmalar arasında olduğu belirtilmiştir. Okul-aile birliği yukarıda sayılan hizmetleri gerçekleştirirken, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek amacıyla yapmaktadır (m. 6).

Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Hakkındaki Genelge (2009) ile eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması için oluşturulan “İl ve İlçe Yürütme Kurulları” kurulmuştur. Kurul yılda iki defa toplantı yapacak; ancak gerekli görülmesi halinde ve acil durumlarda ilave toplantılar yapacaktır.

MEB İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi (2011) kapsamında getirilen kurum standartları alanlarından biri de “Destek Hizmetleri” alanıdır. Bu hizmet alanı kapsamında, okulların yerine getirmesi beklenen dört standart bulunmaktadır. Bunlar (1) Okulda güvenli ve uygun bir fiziksel ortam sağlama, (2) Okulda sağlıklı ve güvenli bir psiko-sosyal ortam sağlanmasına yönelik çalışmalar yürütme, (3) Okulda çocuklara ihtiyaçlarına uygun, destekleyici sağlık ve beslenme hizmetleri verme ve (4) Okulda sağlığa uygun temizlik hizmetleri verilmesidir. Dolayısıyla, bu yönüyle yönerge eğitim hizmetlerinin yerinde tespit edilmesi ve kurumlara yeterli kaynak aktarımı ve birlikteliği sağlamak için uygulamaya konulmuştur.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne (2013) göre; yaralayıcı, öldürücü her türlü alet getirmek yasaklandığı gibi bu tür aletleri ve maddeleri kullanmak suretiyle herhangi bir kimseyi yaralamaya teşebbüs etmek, yaralamak, öldürmek, maddi veya manevi zarara yol açmak örgün eğitim dışına çıkarma cezası gerektiren bir disiplin suçudur (m. 164).

MEB Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin (2014) 7., 58., 78., 81. ve 90. maddelerinde, okul güvenliği ile ilgili hükümlerin olduğu görülmektedir. Bu yönetmeliğin 7. maddesinde; “olağanüstü durum, sel, deprem,

hastalık, aşırı sıcak veya soğuk gibi durumlarda mülki amirlerin ve il veya ilçe hıfzıssıhha kurulunun gerekli olması halinde eğitim-öğretime ara verileceği ve gerekli önlemleri alacağına” yer verilirken; 58. maddesinde; “Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu’nun görevlerine yer verilmiştir. Söz konusu Yönetmeliğin 78. maddesi, “öğrenci sağlığı ve güvenliği ile ilgili hangi hizmetlerin verileceği ve ne tür esaslara uyulacağını” ele alırken; 81. madde, “binanın kullanılması” ve 90. madde ise, “oyun yerinin düzenlenmesi ve öğrencilerin sağlığı için yer verilmesi gereken faaliyetlere” ilişkin düzenlemeleri içermektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde okula yaralayıcı, öldürücü aletler getirmek ve bunları bulundurmamak, okul değiştirme yaptırımı gerektiren davranışlar arasındadır (m. 55).

Türkiye’de kırsal alanda yaşayan ailelerin ilköğretim, ortaokul ve lise öğrenimlerine devam eden çocukları, çeşitli nedenlerden dolayı, taşınmaz eğitim adı verilen bir uygulamayla seçilen merkez okullarına günü birlik taşınarak eğitimlerini sürdürebilmektedir (Yolcu ve Polat, 2015). Bu uygulama çerçevesinde çok sayıda öğrencinin okula ulaşmak için uzun bir yolculuk yapmak zorunda kalması, bir dizi güvenlik önlemlerinin alınmasını zorunlu kılmaktadır. MEB Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği (2014) çerçevesinde, öğrencilerin buldukları yerleşim yerlerinden taşıma merkezlerine güvenli bir şekilde taşınmalarını sağlamak, sağlık ve beslenme ile ilgili konularda alınması gereken önlemlere açıklık getirilmiştir. MEB hem öğrencilerin ücretsiz olarak eğitim haklarını almaları sağlarken, diğer yandan da yönetmelik çerçevesinde öğrenci güvenliğinin Bakanlık bünyesinde kalmasını sağlamıştır (m. 1).

Okullardaki Ortak Kullanım Alanlarının Hijyeni Hakkındaki Genelge’de (2016) her tür ve kademedeki eğitim kurumunda bulunan öğrencilerin beden sağlığının korunması, okulların hijyenik bir ortama kavuşturulması ve belirli bir standart getirilmesi, okul bina ve yerleşkelerinin olumsuz çevre şartlarından asgari düzeyde etkilenmesi için gerekli önlemlerin alınmasıyla ilgili tedbirlere yer verilmiştir. Söz konusu Genelge çerçevesinde, öğrencilere temizlik alışkanlığını kazanmaları için eğitimler verilmesini yanı sıra, okul çevresinde açıkta satılan yiyeceklerin satışının engellenmesine ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir.

Okul Sağlığı Hizmetleri İşbirliği Protokolü 26.05.2016 tarihinde imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Protokol hükümlerinin uygulanmasında Sağlık Bakanlığı adına Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB adına Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı yetkilidir. Protokolün amacı; öğrencilerin ve çalışanların sağlığının korunması, sağlıklı okul yaşantısının sağlanması ve temizlik ve hijyenin teşvik edilmesidir.

Okul Kantinlerinde Satılacak Gıdalar ve Eğitim Kurumlarındaki Gıda İşletmelerinin Hijyen Yönünden Denetlenmesi Konulu Genelge (2016) kapsamında okul kantinlerini denetlenmektedir. Bu genelge gereğince kantinlerin gıda güvenliğinin denetimi, denetleme formu ile on başlık altında değerlendirilmekte ve denetimler yapılmaktadır. Dolayısıyla sadece çevre ve gıda güvenliğini ve sağlığına değil, aynı zamanda ürünlerin ve ortamın hijyenik olmasına da özen gösterilmektedir. Genelge çerçevesinde kantinlerin genel denetimi ise, okul müdürünün kendisi veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı başkanlığında kurulacak bir komisyon tarafından ayda en az bir kez denetlenmesi gerekmektedir.

Okul yöneticisinin okulu mevzuat çerçevesinde yönettiği düşünülürse, okul güvenliğinin sağlanması konusunda sorumlu ve yetkili kişinin okul müdürü olduğu görülecektir. Bu nedenle yetersiz veya uygulamada amaca ulaşmayacak mevzuat yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmeli, yöneticilerin ise sadece mevzuata göre okul güvenliğini sağlamada değil; görev bilinci dışında da bunu uygulamaları beklenmelidir. Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı okul yöneticileri kendilerini mevzuatın katı bir uygulayıcısı rolünden, okulun güvenli iklimine katkı sunan bir çalışanı olarak görmeleri sağlanmalıdır.

Okul Yönetiminin Okul Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamaları

Okullarda güvenliği sağlama ile ilgili faaliyetlerin başında saldırganlık ve şiddet davranışlarıyla mücadele gelmektedir. Bu doğrultuda okul yönetimlerinin okullarda güvenliği sağlamada başvurdukları güvenlik önlemleri arasında nöbetçi öğretmenlik uygulaması, öğrencilerin üstünün aranması, güvenlik kameraları ile okulun denetiminin yapılması, akran arabuluculuğu, okul polisi uygulaması, güvenlik görevlisi tutma ve saldırgan çocukların okuldan uzaklaştırılması yer aldığı görülmektedir. Aşağıda ilgili araştırma bulguları ışığında bu hususlar ele alınmıştır.

Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2013) göre nöbetçi öğretmenlik uygulaması, okullarda güvenliğin sağlanmasındaki en önemli uygulamalardan biridir. Öğretmenler, okul yönetiminde düzenlenen nöbet çizelgesine göre, normal öğretim yapan okullarda gün boyunca, ikili öğretim yapan okullarda kendi devresinde yarım gün nöbet tutmaktadır. Öğretmenler, okuldaki öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak haftada en az bir kez bu görevi yerine getirmek durumundadır. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2013) göre, özürsüz olarak nöbet görevini yerine getirmeyen öğretmen hakkında özürsüz olarak derse gelmeyen öğretmen gibi işlem yapılmaktadır. Nöbetçi öğretmenlik uygulamasında, öğretmenin nöbet yerinde bulunması

ve zamanında duruma müdahale etmesi öğrenci güvenliği bakımından son derece önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar, nöbetçi öğretmenlik uygulamasında kimi sorunların varlığına dikkat çekmektedir (Eraslan ve Aycan, 2008; Gömleksiz ve ark., 2008; Günay ve Özbilen, 2014; Turhan ve Turan, 2012). Örneğin, Eraslan ve Aycan'ın (2008) araştırma bulgularına göre, kazaya uğrayan öğrencilerin %41,3'ü kazaya uğradıkları yerde nöbetçi öğretmenin olmadığını ve %47'i de kazaya ilk müdahaleyi yapanın arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Gömleksiz ve arkadaşları (2008) ise, nöbetçi öğretmenlerin birbirine şiddet uygulayan öğrencilere karşı herhangi bir müdahale veya uyarıda bulunmadıklarını gözlemlemiştir. Söz konusu durum, öğretmenlerin ihmal davranışı çerçevesinde değerlendirilebilir. Turhan ve Turan'ın (2012) araştırmasında okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler nöbetçi öğretmenlerin okul güvenliğini sağlamada yetersiz kaldıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bütün bunlara ek olarak, Günay ve Özbilen'in (2014) araştırmasına katılan öğretmenler ise, nöbet görevini asli bir görev olarak benimsemediklerini, güvenlik ve ilkyardım konusunda özel bir eğitimden geçmediklerini, nöbet görevlerinin asli işlerini yapmalarını engellediğini ve verimliliklerini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin üstlerinin aranmasının okul yönetimlerinin okul güvenliğini sağlamada başvurdukları uygulamalar arasında en yaygın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kesici, delici ve yaralayıcı aletlere ulaşmalarının kolaylığı ve bunları okula getirmeleri, okul yönetimlerinin sık sık bu olası duruma karşı önlem almaya zorlamaktadır. Durmuş ve Gürkan'ın (2005) yaptığı araştırmada kimi öğrencilerin okul içi ve dışında karıştıkları kavgalarda gözdağı vermek amaçlı yanlarında delici ve kesici alet taşıdıkları ortaya konulmuştur. Güven ve Dönmez'in (2002) araştırmasında ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %25'i istediklerinde ateşli silah bulacaklarını ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmada, öğrencilerin yaklaşık %55'i okula getirilmesi ve taşınması yasaklanmış suç aleti ile okula geldiği belirtilmiştir. Bu araştırma bulguları birlikte ele alındığında, okul yönetiminin okulda güvenliği sağlamada öğrencilerin üstlerini aramasının, ne kadar doğru bir uygulama olduğunu gösterse de aynı zamanda bunun ne kadar yetersiz kaldığını göstermektedir.

Okullardaki güvenlik zafiyet ve açıklıklarının kapatmak anlamında, okul yöneticilerinin başvurduğu uygulamalardan biri de güvenlik kameralarıdır. Bu doğrultuda, güvenlik kameraları koridorlar, okulun giriş ve çıkış kapılarında, kantin, okul bahçesi gibi okulun birçok fiziki mekânında yaygın olarak kullanılmaya başlanılmıştır (Çetinkaya ve Akçay, 2012). Buradaki temel beklenti, öğrencilerin kendilerinin kameralar tarafından izlendiğini bildiklerinde, istenmeyen davranış örüntülerinden kaçınmaları ve şiddetle ilgili tutumlarını gözden geçirmeleridir (Schwartz, 1996). Yapılan bir araştırmada okuldaki güvenlik kameralarının öğren-

cilerin ve öğretmenlerin olumsuz davranışlarını sınırlandırma ve kontrol altına almalarında etkili olduğu, ancak doğal davranış sergilemelerini de engellediği gözlenmiştir (Tunç ve Ulutaş, 2014).

Okul gibi kalabalık ve devamlı iletişim halinde olunan bir mekânda öğrenciler arasında çıkan çatışmalar kaçınılmazdır. Öğrencilerin sorunlarının okulda denetim ve disiplin yöntemleriyle çözümlenmesi, öğrencinin pasif izleyici durumunda olması sorumluluk alma bilincini öğrenememesine yol açar. Sorun çözmeyi öğrenen birey ise, bunu hayatında uygulayarak farklı çözüm yollarının olduğunu görür. Böylece, barışçıl ve sorun çözme becerisi gelişmiş bireyler yetişir. Arabulucu, çatışmanın çözümünde etkin rol alan ve tarafsız bir sorun çözücü bir misyon yüklenen kişidir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini inceledikleri araştırmalarında, öğrenci çatışmalarının büyük bir bölümünün akran arabuluculuk yoluyla çözüldüğü ve %98 oranında anlaşma sağlandığı saptanmıştır (Türnüklü, Kaçmaz, İki ve Balcı, 2009). Gülkökan (2011) akran arabuluculuğunun, ilköğretim öğrencilerinin anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, öğrenci çatışmalarının akran arabuluculuğu yoluyla çözülmesi ve akran arabuluculuğunun anlaşmayla sonuçlanma oranı istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Anlaşmazlıkların çözümünde arabuluculuğun etkin bir rol oynadığını başka bir araştırma sonucunda da arabuluculuk masasına getirilen 154 anlaşmazlığın 144'ü uzlaşma ile sonuçlanmış; anlaşmazlıkların 10'unda ise, anlaşma sağlanamamıştır. Bütün bunların sonucunda arabuluculuk toplantılarında başarı oranının %96 olarak gerçekleştiği görülmüştür (Gögebakan, 2016). Bununla birlikte, arabuluculuk eğitimleri sayesinde okullarda disiplin olaylarında azalmalar olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, lise düzeyinde 10 okul üzerinden yürütülen bir çalışmada, arabuluculuk eğitiminin bu okullarda disiplin sorunlarının azalmasında belirgin bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, diğer durumlar nispeten eşit kaldığı takdirde, disiplin olaylarının yarı yarıya azalmış olduğu söylenebilir (Yıldız, Çetin, Türnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz, 2016). Öğrencilere çatışmaları nasıl yönetecekleri ve uygulayacakları stratejiler konusunda yeterli eğitim verildiğinde, sorun çözme başarılarının arttığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Ancak burada yer verilen araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, okul güvenliğini sağlamada okul yönetimlerinin akran arabuluculuğundan yeteri kadar yararlanamadıkları ifade edilebilir.

Okullarda okul güvenliğini sağlamada son yıllarda öne çıkan uygulamalardan biri de yukarıda da değinildiği gibi "Okul Polisi" uygulamasıdır. Yapılan bir araştırmada, okul polisi uygulamasının birçok okulda şiddet olaylarının azaltılmasında etkili olduğu gözlenmiştir (Koçöz, 2011). Yine konuyla ilgili başka bir

araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul polisinin okul çevresinde bulunmasının kendilerini güvende hissetmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Yüzer, 2013). Okul güvenliğini sağlamada okul polisi uygulamasının işe yarar olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları olsa da bu uygulamanın, pedagojik açıdan tartışmalı olduğunun da belirtilmesi gerekir. Söz konusu tartışmanın odağında polis ile öğretmenin aynı ortamda bulunması, öğretmenin işini yaparken özgür iradesine müdahale anlamına geleceği ileri sürülmektedir (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, 2010)

Okul yönetimlerinin okullarda güvenliği sağlama anlamında başvurduğu uygulamalardan bir diğeri de özel güvenlik görevlisi çalıştırmadır. Bununla birlikte, okulların özel güvenlik görevlisi hizmeti satın almalarında en önemli unsur okulun bütçe olanaklarıdır. Özel okullar dışarda bırakıldığında bütçe olanakları daha iyi olan kamu okulları özel güvenlik görevlisi çalıştırabilirken; diğer kamu okullarının böyle bir uygulamaya başvuramadığı söylenebilir. Erol'un (2009) araştırma bulgularına göre, okulların %61'inde hiçbir güvenlik görevlisinin bulunmaması, bir bakıma yukarıda belirtilenlerle örtüşmektedir. Turhan ve Turan (2012) okullarda en az iki güvenlik görevlisi bulunmasının, güvenli okul için gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu belirleme göz önünde bulundurulduğunda özel güvenlik görevlisinin olmadığı okullarda, öğrenim gören öğrencilerin daha güvenilir bir eğitim ortamına erişim olanağından yoksun kalmış oldukları ileri sürülebilir.

Okul yöneticileri, güvenlik ve öğrenci disiplini ile ilgili olarak yaşanan sorunların okul bütçesini etkilediğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, okullarının güvenliğini sağlamak için güvenlik görevlisi çalıştırmak zorunda olduklarını, bununla bütçe içinde önemli bir gider kalemi olduğunu ifade etmişlerdir (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Dolayısıyla, okul - aile birliklerine güvenliği sağlamada önemli görevler düşmektedir. Okul-aile birliğinin kuruluş amaçlarından birisi de okula maddî katkı sağlamaktır (MEB, 2012). Bu çerçevede okulların kendi gelir kaynaklarını oluşturmaları ve bu kaynakları okulun ihtiyaçları çerçevesinde harcamaları esastır. Okulun güvenlik ihtiyacının karşılanması amacıyla güvenlik görevlisinin alımı da okul-aile birliğinin görev alanı içerisindedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasında, okulların güvenlik ve temizlik hizmetlerinin karşılanmasını sağlamak üzere "Daha Güvenli Bir Eğitim Ortamı İçin Toplum Yararına Program Protokolü" (2017) imzalanmıştır. Protokolle, okullarda 47 bin 850 hizmetli, 9 bin 473 güvenlik görevlisi olmak üzere 60 bine yakın kişi görevlendirilmesi planlanmıştır. İçişleri Bakanlığının bütün illerde riskli olarak belirlediği okulların kameralarla güvenlik alanı içine alınması konusunda, üç Bakanlık mutabakata varmış ve bu konuda çalışmalar başlamıştır. Valiliklerce belirlenen riskli okullarda istihdam

edilecek güvenlik personeli, öğrencilerin daha güvenli bir ortamda eğitim görmesi, okula giriş-çıkışlarında herhangi bir zararlı unsurla karşılaşmaması, güvenlik dışı olayların oluşmaması için ortak bir çalışma gerçekleştirilmesi sağlanacaktır.

Sonuç

Okul güvenliği kavramı ve içeriğine bağlı olarak zamanla bu konuda yapılan yasal düzenlemelerde artış olduğu görülmektedir. Her yeni yasal düzenleme uygulamadaki kimi boşlukları doldursa da bunların bir kısmının pedagojik açıdan (okul polisi ve güvenlik kameraları örneğinde olduğu gibi) tartışmalı olduğu, mali (güvenlik kameraları, güvenlik görevlisi örneğinde olduğu gibi) bakımdan okullarda sıkıntılar oluşturduğu gözlenmektedir. Bu nedenle okul güvenliği ile ilgili yasal düzenlemelerin uygulamada ne kadar işlevsel olduğu ve bu düzenlemelerin uygulamasında karşılaşılan sorunları ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Çankaya, İ. (2010). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, H. H. ve Akçay, M. (2012). Eğitimde yüz bulma teknikleri ile kişi sayımı .XVII. *Türkiye'de İnternet Konferansı*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 7-9 Kasım 2012.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- Eraslan, R. ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2(1), 8-18.
- Erol, F. (2009). *Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi*. Ankara: MEB Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi.
- Göğebakan Yıldız, D. (2016). Ortaokul düzeyinde uygulanan anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk eğitim programının etkililiği (Boylamsal bir çalışma). *E-International Journal of Educational Research*, 7 (1), 36-55.
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercak altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7 (2), 273-287.
- Gülkokan, Y. (2011) Akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **İzmir** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin okul nöbet görevleri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 64-78.

- Güven, M. ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (4), 59-68.
- Karaman Kepenekci, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 3 (6),159-174.
- Koçöz, R. (2011). Şiddet Üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 69 (1), 245-257.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017*. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, Ö. F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 6 (1),17-39.
- Schwartz, W. (1996). An Overview of strategies to reduce school violence. ERIC/CUE Digest No: 115, ED410321, 1996. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED410321.pdf>, İndirme Tarihi: 04.10.2016.
- Şanlı, Ö. ve Çankaya, İ. H. ve Töremen, F. (2011). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,18(1), 121-142.
- Tunç, B. ve Ulutaş, P. (2014). Teknolojik araç ve sistemlerin okulların gözetiminde kullanılmasına dair olgu bilimsel bir çalışma. 9. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Türnüklü , A., Kaçmaz, T., İki, E. ve Balcı, F.(2009). *Liselerde Öğrenci Şiddetinin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). “Polatlı müzakereci-arabulucu-lider öğrenci yetişiyor” projesinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15 (2), 650-670.
- Yolcu, H. ve Polat, S. (2015). Eğitime Erişimde Eşitsizlik Özneleri: Kuramsal Bir Çalışma. *Prof. Dr. Mahmut Ademè Armağan Kitabı*. (Ed. Prof. Dr. Kasım Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 349-382.
- Yüzer, F. M. (2013). Okullarda şiddetin önlenmesinde güvenlik Hizmetlerinin rolü: okul polisi uygulaması Ankara ili **örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.

ÇOCUĞUN KORUNMASINDA ÖNEMLİ BİR GÜVENCE: İŞTİRAK NAFAKASI¹

Nurten FİDAN ÖZDERİN²

Giriş

Nafaka, aile bireylerinin birbirlerine karşı bakım yükümlülüğü ile zor durumda bulunan akrabalara yardım yükümlülüğünü içeren bir kavram ve bir kurumdur. Günümüzde sosyal devlet ilkesinin zorunlu ve doğal sonucu olarak, devlet tarafından birçok yardım ve sigorta kurumu geliştirilmiştir. Nafaka da bunlarla birlikte bir hukuksal kurum olarak hukuk düzenimizde önemli bir yer tutmaktadır.

Medenî Hukukumuzda, “*tedbir nafakası*”, “*yoksulluk nafakası*”, “*iştirak nafakası*” ve “*yardım nafakası*” olmak üzere dört tür nafaka vardır. *Tedbir nafakası* (4721 sayılı Türk Medeni Kanunu-TMK m. 169), boşanma veya ayrılık davası devam ederken, hâkimin, yoksulluğa düşecek olan eşin barınmasına, geçimine ve çocukların bakım ve eğitimine dair re’sen hükmettiği bir nafaka türüdür. *Yoksulluk Nafakası* (TMK, m. 175), boşanma ile yoksulluğa düşecek olan eşin, kusuru daha ağır değilse, talebi halinde, geçimi için, diğer tarafın mali gücü oranında hükmedilen nafakadır. *Yardım nafakası* (TMK, m. 364), yardım edilmediği takdirde yoksulluğa düşecekler ise, altsoy, üstsoy ve kardeşlere yardım edilmesi gerektiği esasına dayanır. Kardeşlerin yardım yükümlülüğü refah içinde bulunmaları koşuluna bağlanmıştır. Çalışmamızın ana konusunu oluşturan “*iştirak nafakası*” ise TMK’nun 182. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre, velayetin kullanılması kendisine verilmeyen eşin, çocuğun sağlık, eğitim ve ahlak bakımından yararları gözetilerek, bakım ve eğitim giderlerine gücü oranında katılması gerekir. Bu çalışmamızda *iştirak nafakasının* hukuksal temeli ortaya konulmaya çalışılırken, özellikle ana-babanın bakım yükümlülüğü, sayfa sınırlandırması elverdiği ölçüde açıklanmaya çalışılmış; daha sonra *iştirak nafakası* kavramı ve bu kurumla ilgili temel hukuksal sorunlar ele alınmıştır.

İştirak Nafakası Kavramı, Hukuksal Mahiyeti ve Gerekliliği

Boşanma, evlilik bağına ortadan kaldırmakla birlikte ana babanın çocuğun bakım ve eğitim masraflarını karşılama yükümlülüğünü sona erdirmez (Akyüz, 1983, 128). Fakat boşanmadan önce ana baba bu yükümlülüklerini birlikte yerine getirme durumunda iken, boşanma gerçekleştikten sonra çocuğun velayeti ana

1 Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması (Eğitim Hukuku) Anabilim Dalı’nda Prof. Dr. Emine Akyüz’ün danışmanlığında 1996 yılında sunulan “İştirak Nafakası” isimli yüksek lisans tezinin güncellenmiş özeti.

2 Hâkim, Erzurum Bölge Adliye Mahkemesi, nfidan@gmail.com

veya babadan birine verildiğinden bu yükümlülük birlikte yerine getirilemez. Çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi için gerekli masraflar öncelikle velâyet kendisine bırakılan eşe aittir. Diğer eş bu masraflara hâkimin belirlediği oranda katılır. TMK m. 182. f.2'ye göre de “velâyet kendisine verilmeyen eş çocuğun bakım ve eğitim giderlerine gücü oranında katılmak zorundadır.” Hâkim, bu maddeyi esas alarak, tarafların çocuğun masraflarına ne ölçüde katılacaklarını takdir eder (Feyzioğlu, 1986, 389; Arsebük, 1940. 786; Tekinay, 1986, 287). İştirak nafakası, çocuğun korunması için gerekli ve hatta zorunlu bir kurumdur. Çünkü ana baba boşandığı zaman çocuk gerçekten de birçok sosyopsikolojik sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlara bir de maddi sorunların eklenmemesi için velâyet kendisine verilmeyen eşin çocuğun masraflarına katılmasını sağlamak önemli bir çözüm olacaktır.

İşte ana babanın boşanmaları, ayrılmaları veya evliliklerinin butlanı halinde; veyahut evlilik dışı çocuklar için, babaya karşı açılan şahsi veya malî sonuçlu babalık davası sonucunda babalığın tespit edilmiş olması halinde çocuk kendisine verilmeyen tarafın, bakım masraflarına iştirak etmesi suretiyle ödediği nafakaya iştirak nafakası denir. Belirtmek gerekir ki, boşanma kararının kesinleşmesi tarihine kadar çocuk için hükmedilen nafaka tedbir nafakası, boşanma kararının kesinleşmesinden sonra hükmedilen nafaka ise iştirak nafakasıdır (Gençcan, 2013, 1364).

Hâkim, taraflardan talep gelmese bile iştirak nafakası konusunda re'sen karar verir. Çünkü iştirak nafakasının takdiri kamu düzeni ile ilgilidir ve çocuğun korunması ve yetişmesi ile ilgili yasal bir önlemdir. İştirak nafakasının miktarını hâkim serbestçe takdir edecektir (Akyüz, 1983, 129). Bu bakımdan Yargıtay'ın eski içtihatlarının aksine, şu anda iştirak nafakası konusunda hâkimin, davadaki talebi de aşabileceği esası Yargıtay'ca da kabul edilmekte; miktar belirtilmeden istenen iştirak nafakası talebi, bu nedenle bozma konusu yapılmamaktadır (Gençcan, 2013, 1370). Öğretideki bazı hukukçuların da savunduğu gibi hâkim (Velidede-oglu, 1948, 221; Arslan, 1970, 211), çocuğun yararı için gerekli görürse, çocuk kendisine tevdi edilmiş olan eşin talep ettiği için daha fazla miktarda bir iştirak nafakasına re'sen hükmedebilir (Feyzioğlu, 1986, 139; Akıntürk, 1966, 236; Öztan, 1979, 294; Akyüz, 1983, 128). Hâkimin, çocuğun menfaatleri gerekli kıldığı için kendiliğinden iştirak nafakasına karar verme yetkisi varsa, ana babanın da malî ve sosyal durumlarını göz önünde bulundurarak nafaka miktarını, talep edilenden fazla olarak re'sen takdir etmesi de mümkün olmalıdır.

Ancak istenmediği açıkça belirtilen iştirak nafakasına kendiliğinden hükmedilmemelidir. Bununla birlikte, “işsiz olup, geliri de bulunmayan bir eş, iştirak nafakası istemediğini açıklamış olsa bile, çocuğun korunması ilkesi uyarınca iştirak nafakasına kendiliğinden hükmedilmelidir” şeklindeki hukuksal görüşe katılıyoruz (Gençcan, 2013, 1372). İştirak nafakasının ödenmesi, bakım yükümlülüğünün ifasından başka bir şey değildir. Çünkü çocuk, zengin ve hiçbir şekilde yardıma

muhtaç olmayan tarafta bırakılmış olsa bile, diğer taraf bakım masraflarına katılır. Yine velâyet kendisine bırakılan eş zaruret halinde olsa ve hatta yardım nafakasıyla geçinse bile çocuğuna bakmakla yükümlüdür; diğer taraf da bu bakım masraflarına katılır (Akyüz, 1983, 128).

Ana Babanın Çocuklarına Karşı Bakım Yükümlülüğü

İştirak nafakasının hukuksal temelini oluşturan bakım yükümlülüğü, evlenme ve doğum olaylarıyla ortaya çıkabileceği gibi, evlât edinme sözleşmesi gibi bir sözleşmenin yapılmasıyla da ortaya çıkabilir. Evlenme, karı kocayı ortak çocukların bakım ve yetiştirilmesi ile sorumlu hale getirir. Evlilik dışı bir çocuğun doğması ise, öncelikle ana için bakım yükümlülüğünü meydana getirir. Daha sonra değişik yollarla nesep bağının kurulması veya babalığa hükmedilmesi yoluyla bu yükümlülüğe babanın iştiraki de sağlanabilmektedir.

Bakım yükümlülüğü, soy bağının sonucudur ve tabii bir hukuk kuralıdır. Velâyet hakkı ana babadan nez edilse (kaldırılsa) bile, ana babanın çocuğun bakımının sağlanması ve eğitimi ile ilgili görevleri devam eder. Çocuk her zaman ana babasından kendisinin bakım ve eğitiminin sağlanmasını isteyebilir. Yukarıda belirttiğimiz gibi çocuğun bakımını sağlayacak kişiler kanun hükmüyle, mahkeme kararıyla ya da çok ayrık durumlarda bir sözleşmeyle belirlenebilir. Hukuksal bağı birbirinden farklı, birden fazla çocuk sahibi olunması halinde bakım yükümlülüğü hepsine karşı aynıdır.

Bakım yükümlülüğü, ana babanın çocuğa bakmak, geçimini sağlamak, onu yetiştirmek, düşünsel ve ruhsal anlamda onu eğitmek için yapılması gereken masrafları karşılama yükümlülüğünü içerir (TMK, m. 327, 339, 182). Ana baba, bakım yükümlülüğünü velâyet hakkından bağımsız olarak yerine getirmek zorundadır. Velâyet hakkı ellerinden alınsa bile bu yükümlülükleri çoğu kez devam eder. Çocuğun bakım ve eğitimi için gerekli masrafların yapılıp yapılmaması ana babanın mutlaka varlıklı olmasına bağlı değildir (Akıntürk, 1983, 282).

İştirak nafakası kapsamındaki bakım ve eğitim giderleri, çocuğun haline uygun yiyecek, giyecek, barınma, sağlık, dinlenme (tatil ve seyahat), eğitim ve öğretim (okul), harçlık ve ulaşım giderlerini kapsar. Çocuğun fiziksel ihtiyaçları yanında, ana babanın bakım yükümlülüğü, çocuğun ruhsal, zihinsel ve düşünsel (manevi) olarak yetiştirilmesi için gerekli giderleri de kapsar. Eğer çocuk bedensel ya da zihinsel olarak engelli ise bakım yükümlülüğünün kapsamı çocuğun bu durumunun gerektirdiği bakım oranında değişecektir (TMK, m.340).

Çocuğun ruhsal ve zihinsel gelişiminin sağlanması anlamını taşıyan eğitimi konusunda kanun koyucu, ana babayı, ekonomik, sosyal ve kişisel olanaklarıyla orantılı olarak çocuğu yetiştirme görevini yerine getirmekle yükümlü kılmıştır.

Buradaki yetiştiririnin anlamı, çocuğun, kişisel ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecek, gerçekleştirebilecek, topluma bağımsız ve sorumluluklarının bilincinde bir kişi olarak katılabilecek bir biçimde eğitilmesidir (Akyüz, 1991a, 38). Ana baba çocuğun mesleki eğitimi için gerekli tüm tedbirleri de alır. Çocuğun ruhsal ve ahlâki gelişimi açısından onun dini eğitimini tayin etmek zorundadırlar (TMK, m. 341). Ana baba, çocuğu bir dini inanca göre yetiştirebilecekleri gibi hiçbir dini eğitim de vermeyebilirler (Akyüz, 1991a, 41; Akıntürk, 1967, 280). Ergin olan çocuk ise, dinini seçmekte özgürdür.

Evlât edinme; aralarında soy bağı bulunmayan iki kişi -evlât edinen ve evlâtlık- arasında, bir sözleşme ile farazî ve itibarî bir soy bağı kurulmasıdır. (Doğanay, 1948, 265-266).³ Evlât edinme işlemlerinin tamamlanmasıyla ana babaya ait hak ve görevler evlât edinen kimseye geçer (TMK, m. 314). Bu andan itibaren evlât edinen, çocuğun masraflarını karşılamakla yükümlü olur. Asıl ana babanın bakım yükümlülüğünün evlât edinme ile birlikte sona ereceğini, “çocuğun ruhsal güvenliği” açısından sakıncalı bulan görüşlerin yanında (Öztan, 1979, 354; Akyüz, 1991a, 157), bu yükümlülüğün evlât edinme sözleşmesi tamamlandıktan sonra ikinci derecede olduğunu ve evlât edinenin gücü yetmediği durumlarda asıl ana babanın çocuğun bakımını sağlamak zorunda olduğunu savunan görüşler de (Tekinay, 1986, 480; Ergenekon, 1966, 17) vardır. Kanaatimizce, iâşe yükümlülüğünün, evlât edinene yasal olarak geçmesiyle, gerçek ana babanın bu yükümlülüğü ortadan kalkar. Bu görüşün “çocuğun ruhsal güvenliği” bakımından daha isabetli olduğu kanısındayız. Böylece çocuk üzerindeki hukuksal sorumluluk bölünmemiş olur. Öz ana baba bu sorumluluklarına dayanarak çocuk üzerindeki etkilerini devam ettirmek isteyebilirler. Bu da çocuğun evlât edinen aileyi benimsemesini, onlarla bütünleşmesini zorlaştırır. Bu nedenle, bakma borcunun, yasal olarak evlât edinene geçmesi ile asıl ana babanın bakma yükümlülüğü sona ermelidir (Akyüz, 1991a, 157).

Evlilik birliğinin kurulmasıyla birlikte eşlerin hak ve ödevlerinden biri de “çocukların bakım, eğitim ve gözetimine beraberce özen göstermek”tir (TMK, m. 185/2/II). Evlilik birliğine, karı kocanın önceki evliliklerinden olan çocuklar da dahildir. *Bakım ve eğitim, gözetim yükümlülüğü, bu nedenle üvey çocuklara karşı da söz konusudur* (Tekinay, 1986, 306; Öztan, 1979, 108; Akıntürk, 1967, 103). Ayrıca TMK’nun 338. maddesi uyarınca “eşlerin, ergin olmayan üvey çocuklarına karşı da özen ve ilgi gösterme yükümlülüğü vardır. Kendi çocuğu üzerinde velayet hakkını kullanan eşe, diğer eş uygun bir şekilde yardımcı olur; durum ve koşullar zorunlu kıldığı ölçüde çocuğun ihtiyaçları için onu temsil eder.”

3 “Federal Mahkemenin bir kararında belirttiği gibi, üçüncü bir şahsın çocuğa bakması, hatta bu bakmanın devamlı olacağı ve üçüncü şahsın ilerde çocuğu evlât edineceğinin anlaşılması babanın nafaka borcunun kesilmesine esas olamaz.”; Tekinay, 1986, 583.

Ana ve Babanın Bakım Yükümlülüğünün Süresi

Bakım yükümlülüğü çocuğun ergin (reşit) olmasına kadar devam eder (TMK, m. 328). Ancak ayrıksı olarak, çocuk rüşünü tamamlamadan kendi gereksinmelerini karşılayacak güce erişirse bakım yükümlülüğü, çocuk reşit olmadan da sona erebilir. Bunun aksi de olabilir. Örneğin çocuk yükseköğrenim yapıyor ve eğitimi onun çalışıp kendini geçindirmesine uygun değilse, bu halde ana babanın bakım yükümlülüğü, çocuğun öğrenimini tamamlayabileceği normal sürenin bitimine kadar devam eder (Ergenekon, 1966, 23; Akyüz; 1983, 140). Yasada bu normal sürenin ne olduğu belirtilmemiş olmakla birlikte, doktrinde önerilen süre 27 yaştır. Diğer bir görüş ise, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Yasası'nın 34. maddesinde öngörülen 25 yaşın esas alınması gerektiği yönündedir (Usta, 2016, 251). Yargıtay'ın şu andaki eğilimi, çocuğun reşit olmasından sonra ödenen nafakanın niteliğinin TMK m. 364'teki yardım nafakası olduğudur.⁴ Çocuk sakat veya çalışamayacak durumda ise, reşit olduğu andan itibaren kesilen iştirak nafakasının yerini yine TMK. m. 364'e göre, ana babanın yasal nafaka yükümlülüğü gereğince ödemek zorunda oldukları "yardım nafakası" alır (Akyüz, 1983, 141; Öztan, 1979, 295; Akıntürk, 1967, 236; Velidedeoğlu, 1948, 221; Feyzioğlu, 1986, 390). Kanaatimizce, çocuk ergin olduktan sonra da hala kendi geçimini sağlayamayacak durumdaysa, yukarıda örneklendirildiği gibi ana-babanın bakım yükümlülüğü, iştirak nafakası mahiyetinde devam etmelidir. Bu durum çocuğun menfaatlerine daha uygundur. Çünkü iştirak nafakası ile yardım nafakası aynı hukuki güce sahip değildir (Usta, 2016, 251). Öte yandan on sekiz yaşından sonra da öğrenimi ve bakım ihtiyacı devam eden çocuğun, yardım nafakası için dava açmak zorunda bırakılması ve bu dava süresince bakım desteğinden yoksun kalması çocuğun korunması ilkesi ile de bağdaşmaz.

İştirak Nafakasını Talep Yetkisi

Ana babanın, çocuğun eğitim ve bakım masraflarını karşılama yükümlülüğünün özel bir türü olan iştirak nafakası için dava açma hakkı TMK'nun 329. maddesinde açıkça düzenlenmiştir. Çocuğun bu talep hakkı genel niteliktedir ve evlilik birliğinin devam edip etmemesinden etkilenmez. Boşanma gerçekleşse bile çocuk, velâyeti kendisine verilmeyen ana veya babasından, diğerinin karşılayamadığı miktardaki eğitim ve iâşe masraflarını ödemesini isteyebilir. Öte yandan velâyet kendisinde olan ana veya babanın da, diğer tarafa karşı çocuk adına bir talep hakkı vardır. Evlilik sona erse bile, ana baba, çocuğun bakım ve eğitim gider-

4 "Müşterek çocuk (G), 2.12.1968 doğumludur. Dava tarihinde 18 yaşını bitirmiştir. Onun tarafından MK. m.315'e dayanılarak istenilen bir yardım nafakası da yoktur. Bu durumda adı geçen çocuk için mahkemece tedbir ve iştirak nafakasına hükmedilmesi doğru değildir." Yargıtay 2.H.D.nin 30.9.1991 günlü ve 8051/11767 sayılı kararı.

lerinden müştereken sorumludurlar. Ana baba bu yükümlülüğü, evlilik süresince beraberce, boşanmadan sonra da sosyal ve ekonomik durumlarına, çocuğun kişisel ve sosyal gereksinmelerine göre yerine getireceklerdir. Böylece velâyete sahip ana veya baba, her ne kadar çocuğun giderlerinden birinci derecede sorumlu ise de (Arsebük, E. 1940, 786), diğer tarafın da bu giderlere katılmasını kendi adına isteyebilir. Çocuk vesayet altındaysa, vasinin çocuğun giderlerini karşılama yükümlülüğü olmadığından, vasi, ana babanın ikisinden de iştirak nafakası ödemelerini çocuğun temsilcisi olarak talep eder (Akyüz, 1983, 142-143).

İştirak Nafkasının Miktarı, Ödeme Biçimi ve Sona Ermesi

TMK'nun 330. maddesine göre, nafaka miktarı belirlenirken, *çocuğun ihtiyaçları ve gelirleri ile ana babanın hayat koşulları ve ödeme güçleri* dikkate alınır. Nafaka *her ay peşin olarak* ödenir. Talep halinde hâkim, irat biçiminde ödenmesine karar verilen nafakanın, gelecek yıllarda, tarafların sosyal ve ekonomik durumlarına göre ne miktarda ödeneceğine hükmedebilir. Yargıtay 2. Hukuk Dairesi'nin yerleşik içtihatları doğrultusunda (Yargıtay 2. HD, 24.01.2005,15334-586), Türk Borçlar Kanunu'nun 99. maddesi uyarınca iştirak nafakası *Türk parası* ile irat şeklinde, her ay peşin olarak ödenir. Toptan ödenemez (Gençcan, 2013, 1405 vd). Öte yandan faiz, ancak talep halinde, nafaka muaccel ve nafaka yükümlüsü temerrüde düşürülmüş ise hükmedilebilir (Yargıtay 2. HD, 22.11.2004,12464-13550).

Çocuğun gereksinimleri, kanunda "bakım ve eğitim" masrafları olarak ifade edilmiştir. Bakım ve eğitim masrafları ise çocuğun şahsına bağlı birtakım etmenlere⁵ bağlıdır (Akyüz, 1983, 130). Çocuğun bakım masraflarına, yiyecek, giyecek, barınma (konut) ve sağlık giderleri girer (İnan, 1968, 120; Akıntürk, 1967, 280; Öztan, 1979, 371; Akyüz, 1983, 127; Ergenekon, 196, 5; Konanç, 1989, 7). Bu giderlere çocuğun gerekli ve olağan tatil ve dinlenme giderleri de uygulamada bakım masraflarına dâhil edilmektedir (Yargıtay 2. HD'nin 9.11.1970 Tarih, 5821/5899 sayılı kararı; Başaklar, 1974, 123). Görülüyor ki, bakım masrafları çocuğun biyolojik olarak gerek duyduğu dört temel ihtiyacı karşılamaktadır. Çocuğun yeterli ve dengeli beslenmesi, amaca uygun ve temiz giydirilmesi, hastalanmaması için ona yeterli vücut bakımı yapılması, gerektiğinde bilimsel yöntemlere uygun muayene ve tedavi ettirilmesi, onun sosyal şartlarına uygun sağlık, hijyenik bir konutta barındırılması için (Akyüz, 1991b, 35-36) gerekli masraflar bakım masrafları kapsamındadır.

Eğitim masrafları, çocuğun yetiştirilmesi, bedensel ve düşünsel yeteneklerine göre bir meslek edindirilmesinin gerektirdiği masraflardır (Akyüz, 1983, 127; Konanç, 1989, 7). Çocuğun eğitimi, çocuğun ahlâksal ve düşünsel anlamda geliş-

5 Çocuğun yaşı, sağlık ve öğrenim durumu, mali durumu, çocuğa yapılan mali yardımlar çocuğun şahsına bağlı etmenlerdir.

bilmesi için ana babanın göstermek zorunda oldukları özeni ifade eder. Ahlâksal ve düşünsel eğitime çocuğun öğretimi, mesleki ve dini eğitimi ve hatta siyasal ve sosyal inancı girer (Akıntürk, 1967, 280). Çocuğun özellikle okul masrafları; yeteneklerine, eğilimlerine uygun bir meslek edindirilmesi, bunun dışında birtakım yetenekleri varsa boş zamanlarının buna göre değerlendirmesi (örneğin: jimnastik, resim, müzik gibi kurslarına gönderilmesi) için gerekli masraflar da çocuğun eğitim masraflarıdır.

Bazı hukukçular, iştirak nafakası miktarı belirlenirken, bakım ve barındırma giderleri ya da okul, eğitim, gelişme giderlerinde özeni ve aşırılığa kaçılmaması gerektiğini belirtmektedirler (Yalçınkaya ve Kaleli, 1988, 1866). Örneğin baba çok zengin olsa bile, kız çocuğunun sürekli bale ve dans dersleri alması, oğlan çocuğunun sömestr tatillerinde Uludağ'da kayak sporu yapması, çocukların yaz tatillerini pahalı bir tatil köyünde geçirmeleri aşırılık ve özeni olarak görülmüş ve bu görüşe ilginç bir Yargıtay kararı örnek verilmiştir.⁶ Mahkeme, evlilik dışı ortak çocuğun daha üniversite öncesinde “dünyaca meşhur olan, çok iyi tanınan ve belli bir seviyenin üzerindeki ailelerin çocuklarını tahsil ettirdikleri” İngiltere'deki bir okulda eğitim görmesi nedeniyle 1.200.000 TL iştirak nafakasının babadan tahsiline karar vermiştir. Yargıtay, nafakanın miktarını fahiş görmüş, yurt ve dünya gerçeklerinin bir yana bırakılmasını adalete uygun bulmamıştır. Söz konusu Yargıtay kararında öncelikle Türkiye'de hemen her kademede özel ve resmi, ciddi, önemli ve başarılı sayısız öğretim kurumuna dikkat çekilmiş ve hele üniversite öncesinde yurt dışında eğitim olanağı aranmasının ülke ve dünya gerçeklerine aykırılığı vurgulanmıştır. Karara konu olan olayda çocuğun, babanın bilgisi ve muvafakati dışında yurt dışında okutulması gerçekten de adalete uygun değildir. Öte yandan isteklerin ve ihtiyaçların sınırsız olduğu, her güzel ve iyi şeyin mutlaka daha güzel ve iyisinin olduğu da bir gerçektir. Ancak çocuğun bakım ve eğitim masrafları için ödenecek iştirak nafakası miktarı belirlenirken göz önünde tutulacak ölçü, “toplumun ve çevrenin genel yaşam, gelişim ve eğitim çizgisi” (Yalçınkaya ve Kaleli, 1988, 1865) ya da “yurt içi eğitim ve öğretim koşulları” olmamalıdır. Yurt dışında öğrenim yapmak, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimine daha uygunsa ve nafaka yükümlüsünün malî gücü de bunu mümkün kılıyorsa çocuk neden yurt içi eğitim ve öğretim koşullarına mahkûm edilsin? İştirak nafakasının temel amacı, çocuğun en yüksek yararı ve bunun sınırlarını belirleyen de nafaka yükümlüsünün malî gücü ise ve yükümlünün malî gücü yetiyorsa çocuğun yurt dışında daha iyi eğitim görmesi kanımızca lüks ya da fantazi olarak nitelendirilmemelidir.

6 Yargıtay 2. HD.nin 23.10.1986 tarih, 8787/9191 sayılı kararı. Bu karar için bkz. YKD. 1987, cilt: XIII, sayı: 5, 682-684.

Ana babanın ödeme gücü, kendi geçimleri için gerekli olanlar da dâhil olmak üzere, tüm gelirleri, işe, ibate ve eğitim yükümlülükleri dikkate alınarak hesaplanır. Servet durumu da nazara alınır. Ödeme gücüne, çalışarak alınan aylık ve ücretler de girer. Bu nedenle çalışabileceği halde çalışmayan ebeveynin, çalıştığı takdirde elde edeceği kazanç ödeme gücü belirlenirken dikkate alınır. Ancak çalışamayan, başka hiçbir geliri, gelir elde etmek olasılığı bulunmayan kişi ödeme gücünden yoksun sayılır. Serveti olmakla birlikte, yatırım yapmadığından dolayı geliri olmayan kişinin ise ödeme gücü vardır. Çünkü ne kazandığı değil, iyi niyetli olduğu takdirde ne kazanabileceği önemlidir (Akyüz, 1983, 133; Ergenekon, 1966, 8). Ödeme gücü hesaplanırken, ana-babanın yapmak zorunda olduğu, başka çocukları için ödeyeceği iştirak nafakası, ebeveynin boşandığı eşine ödemekle yükümlü olduğu maddi ve manevi tazminat (TMK, m. 143) ve yoksulluk nafakası (TMK, m. 144), yeniden evlenmişse eşi ve bu evliliğinden olan çocuklarının geçim masrafları da dikkate alınmalıdır (Akyüz, 1983, 133; Tekinay, 1986, 288).

İştirak nafkasına hükmedilecek davada davalının ödeme gücünü ispat yükü davacıdadır. Davalının malî durumu mutlaka resmi ve yazılı belgelere dayanmalıdır. Tanık anlatımları belki davalının nasıl bir yaşam biçimine sahip olduğunu açıklayabilir; ancak tanıklığa dayanılarak davalının sayısal açıdan geliri belirlenemez. Gerektiğinde davalının işyerinde bilirkişi incelemesi yapılarak (Doğanay, 1948, 120-121) mahkemeye bir fikir vermek amacıyla ne miktar kazanç sağlayabildiği saptanabilir. Kazancın belirlenmesinde resmi vergi kayıtlarına dayanılabilir. Malî durumun ve kazancın belirlenmesinde dava tarihindeki koşullar dikkate alınır. İleride bu koşulların değişebileceği ve daha fazla kazanç varsayımı nafaka miktarının belirlenmesinde etken olamaz. Davalının ileride maddi durumunda meydana gelecek iyileşme ve gelişme ancak yeni bir iştirak nafkasının artırılması davasına konu olabilir. Davalıya çok zengin ailesinden bir süre sonra miras kalacağı iddiası da henüz gerçekleşmediği için göz önünde tutulamaz (Yalçinkaya ve Kaleli, 1988, 1864). Ana babanın şahsen kendilerinin yararlandığı yaşam biçiminden ve eğitim olanaklarından çocukların da yararlanması hakkaniyet gereğidir. Bu nedenle ana-babanın eğitim ve öğrenim düzeyi, mesleği ve sosyal statüsü, yaşam tarzı iştirak nafkası miktarının tayininde dikkate alınır (Akyüz, 1983, 132).

Velâyet kendisine verilmeyen tarafın maddi olanakları ne denli sınırsız olursa olsun yeterli bir iştirak (katkı) sağlanmış ise bunun daha fazlasının istenmesi ya da iştirak nafkasının yalnızca eşlerden biri açısından tek taraflı bir yükümlülüğe dönüştürülmesi düşünülemez.⁷ Yargıtay'ın bir kararına göre bu yükümlülüğü

7 İştirak nafkasının amacı, her iki tarafın kendi maddi olanakları ölçüsünde müşterek çocuğun ihtiyaçlarını karşılamalarıdır. Davalı baba, 50.000-TL Nafaka Ödemek Suretiyle Yeterince İştirak Ve Katkı Sağlamıştır." Yargıtay 2. HD'nin 28.4.1986 tarih ve 4337/4484 Sayılı Kararı, Yalçinkaya ve Kaleli. 1988, 1968, 1385 No'lu İçtihat.

yalnızca babaya ilişkin bir ödev olarak görmek ve ananın katkısını yalnızca bakıp gözetmeden ibaret olduğunu düşünmek nafakanın amacına uygun sayılamaz.⁸ Kanaatimizce velâyet kendisine bırakılan tarafın çocuk için harcayacağı emek, katlanacağı külfetler nafaka miktarının tespitinde dikkate alınmalıdır (Doğanay, 1961, 145). Ancak kadının çocuğa bakımının iştirak nafakası miktarının tespitinde nazara alınmasını eleştiren hukukçular da vardır. Onlara göre koca hem çocuğundan yoksun kalarak manen, hem de malî gücünü aşan bir nafaka ödemekle maddeten sarsılacaktır (Yazman, 1961, 6). Bu konuda “Velâyet hakkı sahibinin çocuğa şahsen bakması ve eğitmesi çalışma zamanını ve gücünü azaltır. Bu ise diğer ebeveynin ödeyeceği nafaka miktarının yüksek olmasını haklı gösterir. Hatta bazı hallerde masraflarının tümünün bu ebeveyn tarafından karşılanması gerekebilir” (Akyüz, 1983, 135) görüşüne katılıyoruz. Ana tüm zamanını çocuğun bakımı ve eğitimine veriyorsa, başkaca hiçbir geliri yoksa ve diğer ebeveynin malî durumu çocuğu tüm masraflarını karşılamaya yetiyorsa çocuğun iâşe ve eğitim masraflarının tümünün diğer ebeveyn tarafından karşılanmasına karar verilebilir (Akyüz, 1983, 135). Yargıtay’ın da bu yönde içtihatları vardır.⁹

8 “Davacı, Boşanma Kararıyla Kendisine Verilen Güler İçin Ananın İştirak Nafakası İle Yükümlü Tutulması İstenmiştir. Boşanmış karı koca, malî güçleri oranında çocuğun geçimine katkıda bulunurlar (TMK, m. 148). Öyle ise tarafların aylık gelirleri ve bakmakla kanunen yükümlü buldukları öteki durumları gözetilerek, müşterek çocuk güler için uygun iştirak nafakası takdir edilmesi gerekir. Buna rağmen ananın katkısı yalnızca bakıp gözetmeden ibaret olduğundan söz edilerek davanın reddedilmesi usul ve kanuna aykırıdır.” Yargıtay 2. HD’nin 15.1.1979 Tarih Ve 9223/88 sayılı kararı, Yalçınkaya ve Kaleli, 1973, 1405 No’lu İçtihat.

9 “...Kadının geliri bulunmaması ve çocuklara bakmaktaki güçlüğü göz önünde tutularak çocuklar için uygun miktarda iştirak nafakası miktarı tayin edilmesi ve bunun da tamamen babaya yükletilmesi suretiyle çocukların anaya tevdiinin daha uygun olacağını düşünülmemesi yolsuzdur.” Yargıtay 2.H.D’nin 22.11.1957 tarih ve 6014/5998 sayılı kararı; Doğanay, 1961, 148, 403 No’lu içtihat.

“Davacı kadın geliri bulunmadığını, çocuğuna bakamayacak vaziyette olduğunu söylemiştir. Ananın geliri olmadığı anlaşılırsa, babanın, çocuğuna bakılması için gerekli olan parayı vermesi gerekir. Davalının durumu ve iş bulma, olanakları dikkate alınarak, küçük yaşta, bir çocuğun yanında bulunması nedeniyle ayrıca işe gidip kadının çalışmasına imkân olup olmadığına da araştırılması gerekir. Küçük bir çocuğun yalnız başına evde bırakılamayacağı, çalışmak için gittiği zaman ananın bu durumu idare edemeyeceği anlaşılırsa çocuğuna bakmakla yükümlü olan babanın iştirak nafakası ödemesi gerekir. Ananın bu kadar küçük çocuğa fiilen bakması da kendisine düşen nafaka yükümlülüğünü ödeme yerine geçtiği de göz önünde tutularak ona göre bir karar verilmesi gerekirken...” Yargıtay 2. HD.nin 5.6.1958 tarih ve 2820/2842 sayılı kararı; Doğanay, 1961; 148, 407 No’lu içtihat.

“... Küçük iki çocuğa bakan bir kadının dışarıda çalışmasına imkân olup olmadığı araştırılmadan ve bu şekilde çocuklara fiilen kadının bakması dahi nafakaya iştirak mahiyetinde bulunduğu nazara alınmadan yazılı şekilde karar verilmesi yolsuzdur.” Yargıtay 2. HD’nin 24.6.1958 tarih, 3153/3210 sayılı kararı; Doğanay, 1961, 149, 408 No’lu içtihat.

İştirak nafakası miktarının belirlenmesinde hâkimin takdir yetkisi esastır. Ancak taraflar da bu konuda aralarında sözleşme yapabilir. Taraflar arasında yapılan böyle bir sözleşme hâkim tarafından onanmadıkça hiç bir hüküm ifade etmez. Kanun koyucu, boşanma atmosferine giren eşlerin birtakım direnmeler ve çekişmeler arasında yapacakları anlaşmanın her zaman, özgür iradelerinin ürünü olamayacağını, zayıf tarafın kandırılması ya da ezilmesi olasılığının bulunduğunu dikkate alarak bu hükmü getirmiştir (Tekinay, 1986, 293).

TMK'nun 331. maddesi hükmüne göre hâkim, durumun değişmesi ve talep halinde nafaka miktarını yeniden belirler veya kaldırır. Boşanmanın çocuklara ilişkin kısmı, kesin hüküm oluşturmaz. Boşanma hükmü ile birlikte kararlaştırılan iştirak nafakasının kuşkusuz yıllar içinde sabit kalması düşünülemez. Çünkü aradan geçen süre içerisinde bir yandan çocuğun gereksinmelerinde artma veya azalma olacak, bir yandan da değişen şartlar nedeniyle nafaka yükümlüsünün kazancında az ya da çok bir değişme olacaktır. İşte bu durumda evvelce *hükmedilen nafakanın arttırılmasına veya azaltılmasına karar verilmesi* kaçınılmazdır (Yalçınkaya ve Kaleli, 1988, 1865).

İştirak nafakası, çocuğun veya nafaka yükümlüsünün ölümü, velâyete sahip tarafın iştirak nafakasından feragat etmesi¹⁰ ve çocuğun reşit olması¹¹ durumunda *sona erer*.

İştirak nafakası davalarında görevli mahkeme Aile Mahkemesi, yetkili mahkeme de, iştirak nafakası boşanma davası ile istenilmiş ise, boşanma davalarında yetkili olan Aile Mahkemesi; boşanmadan sonra bağımsız dava ile istenilmiş ise, nafaka alacaklısının yerleşim yeri mahkemesi veya davalının yerleşim yeri mahkemesidir.

6098 sayılı Borçlar Kanunu'nun 156/2 maddesine göre, iştirak nafakasından zamanaşımı 10 yıldır. Nafaka alacağı, zaman geçtikçe nafaka borçlusu zimmetinde tahakkuk edeceğinden, takip tarihinden itibaren geriye doğru on yıldan önce işlemiş olan nafaka alacağı zamanaşımına uğrar.

10 Velâyete sahip ebeveyn, iştirak nafakası yükümlüsü ile bir sözleşme yaparak iştirak nafakasından vazgeçebilir. Bu sözleşmenin geçerliliği de hâkimin onayına tâbi olmalıdır. Hâkim bu sözleşmeyi onaylarken çok titiz davranmalı, çocuğun korunmasını, çocuğun güvenliğini gözetmelidir. Nafakadan vazgeçen tarafın, çocuğun eğitiminin ve bakımının gerektirdiği tüm masrafları karşılayabilecek durumda olup olmadığını, vazgeçme nedeniyle çocuğun yeteneklerine, eğilimlerine uygun eğitim görme hakkının tehlikeye düşüp düşmeyeceğini araştırmalıdır.

11 Çocuğun eğitime devam ediyor olması halinde iştirak nafakası öğrenim süresince devam eder.

Sonuç ve Öneriler

Bakım yükümlülüğü, velâyete bağlı değil, soy bağının bir sonucudur. Bu nedenle velâyet hakkı ana babadan alınsa bile, onların çocuğa karşı bakım yükümlülükleri devam eder. Evlilik dışı çocukla anası arasında, doğumla birlikte soy bağı kurulur. Ana, evlilik dışı çocuğuna karşı da bakma, eğitme, özen gösterme ve koruma yükümlülüğü altındadır. Evlilik dışı çocukla babası arasında, soy bağı tanıma ya da babalık davasıyla kurulur. Ancak bu iki yolla babanın bakım yükümlülüğü doğar.

İştirak nafakası, kural olarak çocuğun on sekiz yaşını tamamlamasına kadar ödenir. Ancak çocuğun öğrenimi on sekiz yaşından sonra da devam ediyor ve bu durumu çalışıp para kazanmasına elverişli değilse, bu takdirde, çocuğun öğrenimini tamamlaması için gerekli normal süre sonuna kadar, ana babanın çocuğa ödeyeceği nafaka, yardım nafakası değil, iştirak nafakası mahiyetinde devam etmelidir. Çünkü bakım nafakası ile iştirak nafakası aynı hukuki güce sahip değildir.

İştirak nafakası, çocuğun korunması için öngörülen bir nafaka türü olduğundan bu nafakaya ilişkin davaların yargılama giderlerinin tamamının devlet tarafından karşılanması, sosyal devlet ve çocuğun güvenliği ilkesine daha uygun olur.

İştirak nafakası kamu düzeni ile ilgili olduğundan, taraflar talep etmese bile hâkim, bu konuda kendiliğinden karar verir. Hâkim, çocuğun gereksinimleri ve ana babanın malî ve sosyal durumunu göz önünde bulundurarak, hakkaniyet öyle gerektiriyorsa, davacının talep ettiği miktardan daha fazla bir miktara hükmedebilmelidir.

Kaynakça

- Akıntürk, T. (1967). *Aile Hukuku Dersleri*. Ankara.
- Akyüz, E. (1983). *Medenî Kanuna Göre Müşterek Hayatın Tatili, Ayrılık ve Boşanmada Çocuğun Korunması*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Akyüz, E. (1991a). *Çocuğun Güvenliği Sorunu*. Ankara.
- Akyüz, E. (1991b). Medenî Kanuna Göre Çocuğun Ana Babasına Karşı Korunması. *Aile ve Toplum Dergisi*. Haziran, 35-36.
- Arsebük, E. (1940). *Medenî Hukuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Arslan, Y. (1970). *Boşanma Davaları*. Ankara.
- Develioğlu, F. (1982). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara.
- Doğanay, İ. (1948). Muhtelif Nafaka Davaları. *AD*, 2, 259 vd.
- Doğanay, İ. (1961). *Nazari ve Tatbiki Muhtelif Nafaka Davaları*. Ankara.

- Ergenekon, Y. (1966). *Türk Medenî Hukukunda Yardım Nafakaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Feyzioğlu, F. N. (1986). *Aile Hukuku*. İstanbul.
- Gençcan, Ö. U. (2013). *Boşanma, Tazminat ve Nafaka Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- İnan, A. N. (1968). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Konanç, E. (1989). *Türk Hukukunda Çocuğun Korunması*. Ankara.
- Kaleli, Ş. (1978). Nafaka Davaları. *YD*, IV, 1-2, 115 vd.
- Öztan, B. (1979). *Aile Hukuku*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Tekinay, S. S. (1986). *Türk Aile Hukuku*. İstanbul.
- Usta, S. (2016). *Velayet Hukuku*. İstanbul: Onikilevha Yayıncılık.
- Velidedeoğlu, H. V. (1948). *Türk Medenî Hukuku*, İstanbul.
- Yalçınkaya, N. ve Kaleli, Ş. (1988). *Yeni Boşanma Hukuku*. Ankara.
- Yazman, İ. (1961). İştirak Nafakası Miktarının Takdiri. *ABD*, 3.

ULUSAL VE ULUSLARARASI HUKUKTA GÖÇMEN VE VATANSIZ ÇOCUKLARIN HAKLARININ KORUNMASI

Hasan Ali GÜÇLÜ¹

Giriş

Bu çalışmada ulusal ve uluslararası hukukta vatansız ve göçmen çocukların haklarının nasıl korunduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, çocuk kavramının hukukta ne anlama geldiği açıklanmış; göçmen ve vatansızlık kavramları tanımlanmış, bu kavramlarla yakın anlamlara gelebilecek olan mülteci ve sığınmacı kavramlarıyla arasındaki farklara değinilmiş ve günlük dildeki kullanımlarda yapılan yanlışlara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın devamında ise göçmen ve vatansız çocukların haklarının ulusal ve uluslararası hukukta korunması incelenmiştir.

Çocuk Kavramı

Çocuk kavramından, belirli bir gelişim evresinde olan, yetişkinlere bağımlı, çevresindeki olaylara merak duyan, 18 yaşını doldurmamış gerçek kişi, diğer bir deyişle insan anlaşılmalıdır. Çocuğun korunması, haklarının ve ödevlerinin düzenlenmesi, haklarının korunması en başta çocuğun insan olması fikrine dayanır (Akyüz, 2016, 5). Çocuk toplumun temelidir. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler çocuk haklarının iç hukuklarında düzenlenmesine ve korunmasına, gelişmemiş olan ülkelere oranla daha çok önem vermektedir. Çocuğun korunması, en başta çocuğun mensubu olduğu ailenin bir görevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun mensubu olduğu aile tarafından korunması çok önemlidir; fakat yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı devletler çocuk haklarının düzenlenmesi ve korunması konusunda aktif olmalıdırlar (Çevik ve Karakaş, 2016, 904).

Göçmen Kavramı

Göçmen, ekonomik kaygılarla, refah seviyesini artırmak için kendi vatandaşı olduğu ülkeden ayrılarak başka ülkeye giden, göçen kimselere verilen addır. Göçmen aslında kendi ülkesinin korumasından yararlanmaktadır. Göçmen kimseler muhacir olarak da adlandırılmaktadır. Türkiye'de göçmenlerin mülga 2510 sayılı kanun zamanında ülkemizde göçmen olarak kabul edilmeleri için, Türk kültürüne bağlı olmaları gerekmektedir. Göçmenlerin veya muhacirlerin Türk kültürüne bağlı olup olmadıklarını ise bakanlar kurulu inceleyip karara bağlamaktaydı.

1 Arş. Gör., Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi, hasanaliguclu93@gmail.com

Mülga 2510 sayılı kanunun yerini alan 5543 sayılı İskân Kanunu da Türk kültürüne bağlı olma koşulunu sürdürmektedir. Türk kültürüne bağlı olup olunmadığının tespiti tamamen subjektiftir. Bakanlar Kurulu'nun göçmen olmak isteyen bir kimsenin Türk kültürüne sahip olup olmadığına karar verirken hangi kıstasları kullanacağı açık değildir. Göçmenler, ülkemizde yürürlükte olan İskân Kanunu'na göre dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar; serbest göçmen, münferit göçmen, iskânlı göçmen ve toplu göçmenlerdir (Öztürk Yılmaz, 2007, 250).

Mülteci kavramı ise, yeni bir kavram değildir; yüzyıllardır kullanılan bir kavramdır. Günlük hayatta dergilerde, gazetelerde mülteci kavramı sıklıkla kullanılmaktadır; ancak çoğu zaman doğru kullanılmamaktadır. Mülteci kavramı sığınmacı ve göçmen kavramlarıyla sıklıkla karıştırılmaktadır. Hukuki açıdan mülteci ve sığınmacı kavramları, göçmen kavramından farklıdır. Sığınmacı, kendi ülkesini terk eden başka bir ülkeden sığınma talep eden kişiye verilen addır. Sığınma talebi, sığınma talep edilen ülke tarafından kendi iç hukuku ve uluslararası hukuk tarafından kabul edilebilir bir talep olarak görüldüğü takdirde kabul edilir ve bu andan itibaren sığınmacılık sona erer, mülteci kavramı ortaya çıkar. Mültecilerin hukukî durumunu düzenleyen Cenevre Mültecilerin Hukukî Statüsüne İlişkin Sözleşme'ye göre mülteci, siyasi düşüncesi, ırkı, dini vb. sebeplerle zulme uğrayacağı düşünülen, korkan ve korktuğu için vatandaşlık bağı ile bağlı olduğu ülkenin korumasından yararlanmayan veya yararlanmak istemeyen kişiye verilen addır. Mülteci ve sığınmacı zorunlu olarak ülkesini terk ederken, göçmen gönüllü olarak ülkesini terk etmektedir (Ergüven, Özturanlı, 2013, 1010).

Vatansızlık (Heimatlos) Kavramı

Vatansızlık, kişinin hiçbir devletin vatandaşlığına tabî olmamasını ifade eden bir kavramdır. Kişi vatansızsa hiçbir devlete vatandaşlık bağı ile bağlı değildir. Vatansızlık çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Kişi vatansız doğmuşsa veya çeşitli şekillerde vatandaşı olduğu ülkece vatandaşlıktan çıkarılmışsa ve yeni bir ülkenin vatandaşlığını elde edememişse vatansız olarak adlandırılır (Öztürk, 2007, 97-99).

Vatansızlık “de facto” ve “de jure” vatansızlık olarak ikiye ayrılarak da incelenebilir. De facto vatansızlar politik sebeplere bağlı olarak vatandaşı oldukları devletten uzaklaştırılmışlardır (Nomer, 1999, 35). Günümüzde vatansız kimsenin kalmaması için ülkelerin ve uluslararası kuruluşların birçoğu çaba sarf etmektedir. 1895 yılında Milletlerarası Hukuk Enstitüsü'nün yaptığı Cambridge Toplantısı sonucu ortaya çıkan tavsiye kararında vatandaşlığın klâsik ilkeleri olarak adlandırabilecek ilkeler yer almıştır. Bu klâsik ilkelerden biri de “vatandaşlığı bulunmayan kimse olmamalı” ilkesidir (Güngör, 2015, 20).

Birleşmiş Milletler Vatansızlığın Azaltılmasına Dair Sözleşme de, adından da anlaşılacağı gibi vatansızlık durumunun ortadan kaldırılmasını veya en aza indirilmesini hedefleyen bir sözleşmedir. 1961 yılında New York'ta imzalanmış, 13 Aralık 1975'te yürürlüğe girmiştir.

Dünya'da ve Türkiye'de Göçmen ve Vatansız Çocuk Sorunu

Silahlı çatışma ve savaş sonrası yaşanan göçler çocukları daha da yıpratıcı bir sorundur. Bu tarz çocuklarda fiziksel, psikolojik zararlar ve şiddetin normalleşmesi gibi etkiler görülmektedir (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 31).

Göçmen ve vatansız olma durumu birçok zorluğu beraberinde getirir. Bu zorluklardan en çok etkilenen kişiler ise doğal olarak çocuklardır. Çocuklar başkalarına bağımlı bireylerdir. Özellikle göçmen çocukların birçoğu refakatsiz göç etmektedirler. Refakatsiz göç etmek zorunda kalan çocuk; anne, babası ve akrabalarından ayrı düşmüş çocuktur (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 218).

Refakatsiz çocukların uluslararası korunması çok iyi sağlanmalıdır. Avrupa Birliği üyesi ülkeler refah seviyelerinin yüksek olması sebebiyle göç hareketlerinden çok etkilenmektedirler. Yunanistan, Macaristan gibi ülkeler geçiş ülkeleri; Almanya, Fransa gibi ülkeler son durak ülkeler olarak görülmektedir (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 219). Bu ülkeler göçmenlere geçici veya kalıcı olarak ev sahipliği yapan ülkelerdir. AB ülkelerine giden göçmen sayısı oldukça fazladır. Göçmen çocuk ve refakatsiz göçmen çocuk sayısı da oldukça fazladır. Bunun sebebi olarak AB ülkelerindeki refah seviyesini gösterebiliriz. Göçmen kimseler hayat şartlarının düzelmesi için göç etmektedirler. Dolayısıyla bu kimselerin AB ülkelerini tercih etmeleri hiç şaşırtıcı değildir. AB, refakatsiz çocuklar için düzenleme yapmaktan kaçınmamış; refakatsiz çocuklar hakkında bir eylem planı hazırlamıştır (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 219). AB, göçmen politikaları kapsamında mülteci çocukları ülkelere ve ailelerine göndermeye yönelik planlar da yapmaktadır. Bu uygulama yerinde bir uygulama olamaz. Mülteci olarak gelen kimseler zaten ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Diğer bir deyişle, mecburen ülkelerini terk etmişlerdir.

Göçmenler ise refah düzeylerini artırmak için ülkelerinden göç etmişlerdir. AB, koruyucu aile yardımından da yararlanma yolunu açık tutmuştur. Göçmen çocuklar kendi kültürlerine yakın ailelerin yanlarına yerleştirilmektedir (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 220). Kendi kültürlerine yakın ailelere teslim edilen çocuklar daha fazla uyum sağlayabilmektedirler. Göçmen çocuklar evlat edinilerek de korunabilir. Refakatsiz göçmen çocukların buna ihtiyaçları vardır ve AB bu yöntemi de teşvik etmektedir. ABD ise geleneksel olarak göçmenlerin

ülkesi olarak anılmaktadır. ABD'de refakatsiz çocukların yaptığı başvurular çok önemsenmektedir (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 222).

Türkiye, tarih boyunca yoğun göç alan bölgelerden biri olmuştur. Refah seviyesi daha düşük olan ülkelerdeki kimseler Türkiye'ye göç etmektedirler. Türkiye hem göç alan hem de göç yolları üzerinde yer alan bir ülkedir. Türkiye'deki refakatsiz göçmen çocukların kayıtları ne yazık ki 2005 yılından itibaren tutulmaya başlanmıştır (Suleymanov, Sönmez, Ünver ve Akbaba, 220). Ülkemizde altı ay süreyle ikamet izni olan her çocuk ücretsiz sağlık hizmetinden yararlanabilmektedir. Refakatsiz çocukların sağlık hizmeti giderlerini devlet karşılamaktadır. Ülkemizdeki refakatsiz çocuklar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın koruması altındadır.

Ulusal Hukukta Göçmen ve Vatansız Çocukların Korunması

Ulusal hukukta çocuk haklarının korunmasıyla ilgili çok sayıda düzenlemede bulunabilir. Çocuk haklarının korunması en başta ülkemizde 1982 Anayasası ile düzenlenmiştir. Anayasamızda yer alan 10., 17., 41., 42., 50., 56., 58., 61. ve 62. maddeler çocuk haklarını özel olarak düzenler ve korur (Akyüz, 2016, 5). Anayasamıza göre kanunlar önünde herkes eşittir (m. 10). Vatansız ve göçmen çocuklar da bu eşitlikten Anayasamız uyarınca yararlanırlar. Anayasamıza göre göçmenlerin ve vatansızların temel hak ve özgürlüklerinde kabul edilen sistem eşitlik ve genelliktir (Erten, 2015, 3). Vatansız ve göçmen kişilerin hakları ancak kanunla sınırlanabilir. Kanunla getirilecek sınırlama keyfi olmamalıdır. Anayasamızın 17. maddesine göre herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkı vardır. Bu hak göçmen ve vatansızlar içinde elbette ki geçerli olan haklardır. Yine Anayasamızın 18. maddesine göre hiç kimse zorla çalıştırılmaz ve angarya yasaktır. Bu hüküm de vatansız ve göçmenler için geçerlidir. Bir kimse göçmen veya vatansız olduğu için zorla çalıştırılmaz. Ülkemizde bir siyasi partiye üye olabilmek ve seçme seçilme hakkını kullanabilmek için Türk vatandaşı olma şartı aranmaktadır. Göçmen ve vatansız olan kimseler siyasi partiye üye olamamakta ve seçme ve seçilme hakkından yararlanamamaktadır. Kişi vatansız veya göçmen de olsa bulunduğu ülkenin kimin veya hangi siyasi partinin yöneteceğini belirleme hakkı tanınmaması yerinde değildir.

Ceza ve Ceza Muhakemesi Kanunu ise çocukları hem mağdur hem sanık hem de hükümlü olmaları durumunda korumaktadır. Ceza Kanunu çocukları mağdur, sanık veya hükümlü olarak korurken bir ayırım yapmamakta; söz konusu çocuklar vatansız ve göçmen de olsa korumadan yararlanabilmektedir. Çocukların eğitim hakkını düzenleyen Milli Eğitim Temel Kanunu ise vatansız ve göçmen çocukları dolaylı olarak korumaktadır. Çocuklar zararlı yayınlara karşı da korunmaktadır. Bu koruma da yine bütün çocukları kapsamaktadır (Akyüz, 2016, 5).

Çocuk hukukunu oluşturan kurallar esas olarak Medeni Kanunumuzda düzenlenmiştir (Akyüz, 2016, 5). Türk Medeni Kanununda, ülkemizin tarafı olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi doğrultusunda anne ve babanın çocuk üzerinde sahip olduğu haklar değişikliğe uğramıştır (Özdemir, 2013, 82). Elbette ki bu düzenleme vatansız ve göçmen çocuklar için de geçerlidir.

Ülkemizde yabancıların durumun, dolayısıyla göçmen ve vatansız kişilerin hukuki durumunu “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” ile düzenlemektedir. Devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olmayanlar bu kanun uyarınca yabancıdır (m. 3). Dolayısıyla göçmen ve vatansızlar bu kategoriye girer ve bu kanun onların hukukî durumunu düzenler ve korur.

Bazı meslekleri ülkemizde sadece vatandaşlar icra edebilmektedir; göçmen ve vatansız kişiler bu meslekleri yerine getirememektedir. Avukatlık, devlet memurluğu, noterlik, hasta bakıcılığı gibi meslekler bunlara örnek olarak gösterilebilir (Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanun, m. 11). Göçmen ve vatansız bir çocuk, ileride bu meslekleri yasal statüsü değişmezse ne kadar başarılı olursa olsun icra edemeyecektir.

Uluslararası Hukukta Göçmen ve Vatansız Çocukların Korunması

Ulusal koruma, uluslararası koruma ile desteklenmedikçe yeterli olmaz; en azından etkin bir koruma sağlandığını iddia etmek oldukça güçleşecektir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu ve Avrupa Konseyi çocuk ve çocuk haklarının korunması konusunda oldukça etkin çalışan uluslararası kuruluşlardır. Uluslararası hukukta çocuk haklarını düzenleyen en temel metin olarak adlandırabileceğimiz metin 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'dir. Sadece göçmen çocuklar için değil vatansız, mülteci, sığınmacı çocuklar için de temel uluslararası düzenleme Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukları hiçbir ayırım yapmaksızın korumaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların en temel haklarını güvence altına alan uluslararası bir metindir. Göçmen çocukların yaşam haklarını Çocuk Hakları Sözleşmesi koruma altına almaktadır (m. 6). Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, çocuklar sadece bir gün alıkonulabilir ve bu sadece istisnai durumlarda söz konusu olabilmektedir (m. 37). Uygulamada çocuğun doğru olmayan beyanı, yaşını yanlış söylemesi sebebiyle bu süreç uzayabilmekte ve sözleşme ihlal edilebilmektedir.

BM tarafından 28 Eylül 1954'te New York'ta hazırlanan, 6 Haziran 1960'ta yürürlüğe giren “Vatansız Kişilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme” uluslararası çalışmalara örnek gösterilebilir. Söz konusu sözleşmeye göre, her vatansız kişi bulunduğu ülkenin kanunlarına ve yönetmeliklerine uymakla yükümlüdür. Aynı zamanda kamu düzeninin sağlanması için alınan önlemlere de uymakla yükümlüdür. Söz

konusu sözleşme uyarınca hiçbir devlet vatansızlar arasında dil, din, ırk ayrımı gözetemez (m. 3). Sözleşmeci devlet yabancılara sağladığı muamelenin aynısını vatansızlara da sağlamakla yükümlüdür. Sözleşme'ye göre, vatansız kişilerin kişisel statüleri sürekli ikametgâhlarının ait olduğu ülkenin Kanunu'na göre düzenlenir. Bu sözleşme henüz Türkiye tarafından onaylanmamıştır. Bunu bir eksiklik olarak görebiliriz. Zira bu sözleşme vatansız kişilerin hukukî statülerini düzenlerken aynı zamanda onları korumaktadır.

Söz konusu sözleşmenin 15. maddesinde dernek hakkından bahsetmektedir. Buna göre, sözleşmeci devletler ülkelerinde yasal olarak ikamet eden vatansızlara siyasi olmayan ve kazanç amacı taşımayan dernek ve sendikalara üye olmada yabancılara tanınandan daha az elverişli olmayacak bir durum sağlamakla mükelleftir (m. 15). Sözleşme'nin bu maddesi eleştiriye açıktır. Bu maddeye baktığımızda kişilere siyasi amacı olan dernekler konusunda bir hak tanınmadığı görülmektedir. Vatansız kişilerin bir siyasi derneğe üye olmasında sakınca görülmemelidir. Bir diğer eleştirilecek husus ise yasal olarak ikamet eden vatansızlara bu hakkın tanınmış olmasıdır. Yasal olarak ikamet etmeyen vatansızları tanımlamak güçtür ve tanımlansa bile bu kişilerin de dernek kurma hakkına sahip olabileceği kabul edilebilir.

Belirtilen konvansiyonun 22. maddesi uyarınca sözleşmeci devletler vatansız kişilere, ilköğretim konusunda, kendi vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulamalıdır. Söz konusu maddeye uyulup uyulmadığı şüphelidir; fakat bu hükmün yerinde olduğu söylenebilir. İlköğretim konusunda, sözleşmeci devletler yabancılara uyguladıkları muameleyi değil, kendi vatandaşlarına uyguladıkları muameleyi uygulamakla mükelleftir. Çocukların korunması en başta onların eğitimiyle sağlanır. İyi bir eğitim almamış veya alamamış çocuğun yeteri biçimde korunduğunu iddia etmek güçtür. Dolayısıyla 22. maddede düzenlenen hüküm çocuklara verilen önemin göstergesidir.

Uluslararası hukukta göçmenlerle ilgili 1951 tarihli BM "Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi" önemli bir kaynak olarak gösterilebilir. Bu sözleşmenin, göçmen çocukların haklarını düzenleyip, koruyan bir uluslararası sözleşme olduğunu ifade edebiliriz. BM göçmen çocuk kaçakçılığının önlenmesine ilişkin Türkiye'nin de kabul ettiği protokolde göçmen çocuklar için önemli düzenlemeler getirmektedir. Bu protokol, refakatsiz göçmen çocuklar için çok önemli bir düzenlemedir. Çocuk kaçakçılığı tüm dünyanın sorunudur. Göçmen kaçakçılığı da aynı şekilde evrensel bir sorundur. Zira refakatsiz çocuklar korumadan neredeyse tamamen yoksun kimselerdir.

Sonuç

Göçmen ve vatansız kişiler yabancı olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla çeşitli ulusal ve uluslararası düzenlemelerle bu kişilerin hukukî durumları düzenlenmekte ve hakları korunmaya çalışılmaktadır. Gelişmiş olarak tabir ettiğimiz ülkeler göçmen ve vatansız kimselere cazip gelmektedir. Çünkü bu kişiler, gelişmiş ülkelerde refah seviyelerinin daha yüksek olacağını düşünmekte ve haklarının daha iyi düzenlenip korunacağına inanmaktadırlar. Göçmen ve vatansız kişilerin durumları son zamanlarda uluslararası örgütlerin dikkatini çekmeye başlamıştır. Uluslararası örgütler, göçmen ve vatansızların hukuki durumunu düzenlemek için çeşitli girişimlerde bulunmaktadırlar. Göçmen ve vatansız çocukların korunması için ulusal hukukta da bir takım düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin iş hukuku yasalarıyla kendilerine daha fazla haklar sağlanmalı, ceza hukuku normları göçmen ve vatansızları daha etkin koruma sağlamalı ve dolayısıyla yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca göç veya iltica eden kişiler geldikleri ülkeye gitmeye zorlanmamalıdır. Bu tür zorlama göç veya iltica eden kişiler için adeta bir işkencedir. Göç veya iltica eden veya vatansız kişiler kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelidir.

Günümüzde, göçmen ve vatansız kişilerle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizlik bilimsel çalışmaların sayıca az olmasından kaynaklanmaktadır. Göçmen ve vatansız kişiler hakkında yapılan bilimsel çalışmalar artırılmalıdır. Göçmen ve vatansız kişilerin korunmasını sağlamak için sivil toplum örgütleri ve meslek kuruluşları ülkemizde çaba sarf etmektedirler. Türkiye Barolar Birliği ve Ankara Barosu bu konuyu çeşitli etkinliklerle ele almakta, incelemektedir.

Türkiye göç yolları üzerinde bulunan bir ülkedir. Türkiye, özellikle kitlesel göçler almaktadır. Avrupa'yı, Asya'ya bağlaması sebebiyle göç edenlerin veya iltica edenlerin uğrak noktası olduğu kuşkusuzdur. Bu kitlesel göçlere ülkemizin hem fiilen hem de hukuken hazır olduğunu söylemek güçtür.

Son dönemlerde ülkemiz özellikle Suriye'den göç almaktadır. Devletin kontrolünde olduğunu söylemenin oldukça güç görüldüğü bu göçlerin etkilerini kentlerde ve kırsal kesimlerde görmemiz mümkündür. Göçlerin yoğun olduğu yerlerde suç oranlarının artması devletin yeterince önlem almadığını ve göç eden kimselere iyi bir yaşam standardı sunmadığının göstergesidir. Günümüzde yazılı, görsel basın ve sosyal medya olarak adlandırdığımız mecralarda Suriye'den göç eden veya iltica eden kimseler hakkında eleştiri sınırlarını aşan hatta Türk Ceza Kanunu uyarınca suç oluşturan ifadelere rastlamaktayız. Bu küçük düşürücü, ayırıcı söylemler hem göç ve iltica eden kişileri olumsuz etkilemektedir. Ülkede göç

ve iltica eden kişiler sebebiyle suç oranlarının artması bu göç ve iltica edenlerin kabahati değildir. Zira devlet tarafından gerekli önlemler alınırsa etkin bir suç politikası oluşturulursa bu tarz sorunların en aza indirileceği çok açıktır.

Söz konusu bu göçler merkezi ve yerel yönetimlere ek yükler getirmektedir. Merkezi ve yerel yönetimler bu göçler sebebiyle daha fazla kaynak harcamasına gitmek zorunda kalmaktadır (Aslan ve Demirhan 2015, 35). Kentteki göçün, kente uyumu oldukça önemli bir meseledir. Ülkemize göç eden kimseler kentlerde yaşamaya başlamakta bazıları kentlere uyum sağlayamamaktadır. Kente uyum sağlamada en önemli görev yerel yönetimlere yani belediyelere düşmektedir. Ulusal ve uluslararası göç politikasının belirlenmesi için oluşturulacak kuruluşlarda yerel yönetim temsilcilerine görev verilmelidir (Aslan ve Demirhan, 2015, 36). Zira yerel yönetimler yaşanan aksaklıkları en iyi bilebilecek kurumlardır.

Birleşmiş Milletler'in yaptığı çalışmalara göre dünya genelinde yaklaşık 10 milyon vatansız yer almaktadır. Birleşmiş Milletler yaptığı çalışmalarla vatansız kişilerin sayısının azaltılmasına çalışmaktadır. Ülkemizde vatansız olarak nitelendirebileceğimiz kişiler özellikle Batı Trakya'dan gelen kişilerdir. 1988'de yürürlükten kaldırılan Yunan Vatandaşlık Kanunu'nun 19. maddesine göre Yunan kökenli olmayan birinin geri dönme niyeti olmaksızın Yunanistan'dan ayrılması vatandaşlığını kaybetmesine sebep oluyordu. Bu durumda vatansız kalan kimse hiçbir devletin diplomatik korumasından doğal olarak yararlanamaz. Ülkemiz bu kimseleri korumak için gerekli önlemleri almalıdır.

Göç veya iltica eden veya vatansız kişilere karşı tek sorumluluk elbette ki devletin değildir. Sivil toplum örgütleri, hatta birey olarak bizler de gerekli özeni göstermeliyiz. En azından ayrımcılık yaratacak söylemlerden kaçınmalıyız. Göçmenler için harekete geçen gönüllüler "Migrant Offshore Aid Station" adında bir yapı kurmuşlardır. Bu yapıda çalışan gönüllüler, kendi paralarıyla gemi almışlar ve bu geminin amacı göçmen kaçakçılığı suçunun mağduru olan kişileri kurtarmaktır.

Bir devletin vatandaşı olmak, bir kimse çeşitli avantajlar sağlar. En başta bir devletin vatandaşlığına sahip bir kimse yabancı bir ülkeye gittiğinde bile vatandaşı bulunduğu ülkenin diplomatik himayesi altındadır. Devlet, vatandaşını yabancı ülkelerde de korumakla yükümlüdür. Özellikle vatansız ve göçmen çocuklar korunmalıdır. Özellikle küçük yaşlarda bulunduğu ülkeden göç edip başka ülkeye yerleşen çocukların bazı zorluklar yaşayacakları kuşkusuzdur. Bu zorluklardan biri de göç ettikleri ülkeye uyum sağlayamamaktır. Yetişkinlerin bile uyum sağlamakta zorlandığı bu gibi durumlarda çocukların işlerinin hiç de kolay olmadığı bir gerçektir. Vatansız ve göçmen çocuklar için devletler ücretsiz eğitimler düzenlemelidir. Bu eğitimler mesleğinde uzman olan kişiler tarafından verilmelidir.

Aslında bu tarz eğitimlerin verilmesinde kişinin yararından ziyade kamusal yarar vardır. Topluma uyum sağlayamayan, topluma alışamayan çocuk veya yetişkinler kamu düzenine de istemeseler bile zarar vermektedirler. Ayrıca eğitim sistemi içinde de göçmen ve vatansızlar hakkında bilgi verilmeli, onların hakları olduğu vurgulanmalı ve korunmaları için yapılabilecek olanlar eğitimciler tarafından öğrencilere aktarılmalıdır. Bu eğitim ilkokuldan başlamalı ve üniversiteye kadar devam etmelidir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, S. ve Demirhan, Y. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi, *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(9).
- Çevik, Ö. ve Karakaş, B. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18/3.
- Ergüven, N. ve Özturanlı, S.(2013). Uluslararası mülteci hukuku, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4).
- Erten, R. (2015). Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu hakkında bir değerlendirme, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XIX(1).
- Güngör, G. (2015). *Tabiiyet Hukuku Gerçek Kişiler, Tüzel Kişiler, Şeyler*, Ankara: Yetkin Yayınları.
- Nomer, E. (1999). *Vatandaşlık hukuku*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özdemir, H. (2013). Çocuk mallarının yönetimi kullanılması harcanması ve korunması, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XVII(3).
- Öztürk, N. (2007). Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı'nın vatandaşlığın irade dışı kaybı yollarına yaklaşımı, *TBB Dergisi*, 73.
- Öztürk Yılmaz, N. (2007). 5543 sayılı iskân kanunu hükümleri uyarınca Türk vatandaşlığının kazanılması, *TBB Dergisi*, Sayı 68.
- Suleymanov, A., Sönmez, P., Demirbaş Ünver, F. ve Akbaba M., S. (2017). *International migration and children*, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.

OKULLARDA ÇOCUĞUN SUÇA SÜRÜKLENMESİNİN ÖNLENMESİ

Yağmur KOÇ BAŞARAN¹

Giriş

Toplum, çevre ve birey etkileşimi sonucu ortaya çıkan evrensel olgulardan biri olan suç, tarih boyunca sürekli var olan önemli bir toplumsal sorundur. Bireylerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkan grupların birleşiminden meydana gelen toplum, sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde yer almaktadır. Diğer taraftan toplumun önemli bileşenlerinden olan bireylerin bu değişim ve dönüşüm sürecine uyum gösterebilmeleri ve toplumun hızına yetişebilmeleri kolay olmamaktadır. Ortaya çıkan dengesizlik durumu ise çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlardan biri de “suç ve suçluluk” olgusudur (Erkan ve Erdoğan, 2006).

Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğü'ne (2018) göre suç kavramı, “töreler ve ahlak kurallarına aykırı davranış” ve “yasalara aykırı davranış, cürüm” olmak üzere farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Kısaca suç, yasaları çiğneyen uyumsuz davranışa göndermede bulunan bir kavramdır (Giddens, 2012). Alacakaptan (1975) ise suçu, “isnat yeteneğine sahip bir bireyin kusurlu iradesinin yarattığı icra veya ihmali bir hareketin meydana getirdiği yasada yazılı tipe uygun, hukuka aykırı ve yaptırım olarak bir cezanın uygulanmasını gerektiren bir eylem” olarak ifade etmektedir.

Yetişkinler için olduğu gibi çocuklar için de suç tehlikeli bir olgudur. Toplumun geleceği olan çocukların suça yönelten faktörlerin araştırılması ve çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesi çok önemlidir. Bu nedenle derleme niteliği taşıyan bu çalışmada ilgili literatür ve mevzuat incelenerek okullarda çocuğun suça sürüklenmesi ve önlenmesi konusu ele alınmıştır. Bu bağlamda çocuğun suça sürüklenmesi ve nedenleri, hukuksal açıdan çocuğun suça sürüklenmesi ve okulda çocuğun suça sürüklenmesini önlemeye ilişkin yöneticilerin sorumlulukları konuları tartışılmıştır.

Çocuğun Suça Sürüklenmesinin Nedenleri

“Suçlu” yürürlükteki mevzuata aykırı davranan başka bir ifadeyle ceza yasasının o ülkede suç olarak tanıdığı eylemin sahibidir. “Çocuk” ise o ülkenin yasasına göre belirli bir yaşın altındaki bireydir (Attar, 2010). Türkiye’de Medeni Kanun, 18 yaşını bitirmiş kişileri yetişkin olarak kabul etmektedir (m.11). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 1. maddesine göre de 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır.

1 Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, koच्याğmur@gmail.com

Çocuğun suça sürüklenmesine neden olan faktörleri *bireysel* (zor mizaç, hiperaktivite, dikkat eksikliği, risk alma, empati kuramama, kıpırdaklık, düşünmeden dürtüsel hareket etme, hazzı ertelemeye yetersizlik, düşük IQ düzeyi, düşük öz kontrol düzeyi), *akran grupları* (anti sosyal arkadaşlar ve arkadaş suçluluğu, anti sosyal kardeşler ve kardeş suçluluğu), *yaşanılan yer* (mahallenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi, mahalledeki sosyal düzensizlik, komşular arasındaki birlik duygusu, komşuların orta fayda için bir araya gelebilme konusundaki istek ve yeterliliği, komşular tarafından sağlanan informal sosyal kontrolün düzeyi), *aile* ve *okul* olarak beş boyutta ele almak mümkündür (Topçuoğlu, 2014).

Suçluluk durumu, genellikle bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar geçen gelişim döneminde ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde bireyin yaşadığı olumsuzluklar suçluluğun meydana gelmesinde önemli bir paya sahiptir. Suçluluğun ortaya çıktığı bu süreç okul öncesi ve okul sonrası olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun kişiliği ailesi tarafından şekillendirilmektedir. Ailenin iyi olarak nitelendirdiği davranışlar çocuk tarafından iyi olarak; kötü olarak nitelendirdikleri davranışlar çocuk tarafından kötü olarak kodlanmaktadır. Ailesinin değerleri ve ilkeleri çerçevesinde karakter gelişimini sürdüren çocuk, okula başladığında yeni bir sosyal çevre edinmektedir. Çocuk, bu sosyal çevrede farklı karakterlere sahip birçok kişi ile aynı ortamda bulunmakta ve etkileşime girmektedir. Çocuğun bu dönemde yaşadıkları, uyumu ve başarısı gibi faktörlerin niteliği onu suçluluğa yöneltebilmektedir (Bilir, 2009).

Çocuğun suça sürüklenmesi konusunda aile önemli bir role sahiptir. Bu kapsamda çocuğun sosyalleşme süreci, aile içi etkileşim, aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin çalışması, aile içinde diğer suçlu kişilerin olması gibi durumlar çocuğun suça sürüklenmesi açısından kritik değişkenlerdir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisinin doğum öncesinden başladığını söylemek mümkündür. Ailenin çocuğu isteme ve psikolojik, kültürel, ekonomik açıdan çocuğun doğumuna ve yetiştirilmesine hazır olma durumu ile ailenin çocuktan beklentileri o çocuğun hayata karşı ilk izlenimini ve çevresiyle kuracağı duygusal iletişimi önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim çocuğun aile üyeleri ile olan ilişkileri, çocuğun diğer kişilere ve hayata karşı olan tutum ve davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü bireyin ilk sosyal çevresi doğduğu ailedir. Çocuğun sosyalleşmesi ailede başlamakta ve hayatı boyunca devam etmektedir. Çocuğun hayatının ilk zamanlarında ailesi ile olan yoğun etkileşimi ileri yıllarda göstereceği davranış tarzının belirlenmesinde etkileyici rol oynamaktadır. Hiçbir çocuğun hayatının ilerleyen süreçlerinde suça sürükleneceğini ya da davranışlarının tümüyle hukuka uygun olacağını mevzuata tümüyle uyacağını belirlemek olası değildir (İçli, 1994).

Sutherland ve Cressey (1960, 172) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre suça sürüklenmiş çocukların ailelerine ilişkin saptanan durumlardan birkaçı şöyle sıralanmaktadır:

- Ailenin diğer fertlerinin ahlaka aykırı davranan suçlu veya alkolik olması,
- Anne ve babadan birinin veya her ikisinin boşanma, terk etme ve ölüm nedeniyle olmaması,
- Anne veya babanın fiziksel bir engel, hastalık veya ihmal nedeniyle çocuk üzerinde kontrolünün eksik olması,
- Ailenin kalabalık olması, baskı, kıskançlık ve anne veya babadan birinin aşırı hâkimiyet kurması,
- İşsizlik, ekonomik açıdan gelir yetersizliğinin olması ve annenin çalışması,
- Koruyucu ailelerin gelenek, standart, ırk ve inanç konularında çocuklardan farklılık göstermesi.

Benzer şekilde Kunt (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları da ailenin çocuğun suça sürüklenmesi açısından etkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çocukları suça yönelten aileye ilişkin özellikler şu şekilde özetlenebilir:

- Ailenin köyden kente göç etmesi ve kentteki eğitim fırsatlarına rağmen ekonomik yetersizlik nedeniyle eğitim hakkını kullanamamaları,
- Ailenin nüfus açısından kalabalık olması ve çocuklara gösterilen ilginin, denetimin ve sunulan imkânların azalması,
- Ailenin ekonomik koşullarının geçim düzeyinin altında olması, işsizlik ve ailenin parçalanması,
- Ailenin eğitim düzeyinin çok düşük olması ve hatta okuma-yazma dahi bilmemesi,
- Ailede sürekli tartışma ve kavganın yaşanması ve çocukların aile içi şiddete maruz kalması,
- Ailedeki bireylerin alkol, sigara, uyuşturucu vb. zararlı alışkanlıklara sahip olması,
- Ailede sabıkalı kişilerin olması.

Çocuğun ailesinden sonra içinde bulunduğu ilk sosyal çevre okuldur (Ereş, 2009). Başka bir ifadeyle okul, çocukların davranışlarını kontrol eden ve çocukları

sosyalleştirerek geleceğe hazırlayan sosyal örgütlerden ikincisidir. Çocuk önce ailesi sonra da okulu tarafından yönlendirilmektedir. Çocuk ilgi ve yeteneklerini, yetersiz olduğu alanları, başarının getirdiği mutluluğu ve başarısızlığın ortaya çıkardığı sorunları okulda tanımaktadır. Okulun temel görevi genç nesli sosyalleştirmek, toplumun kültürünü aktarmak ve nitelikli insan gücünü yetiştirmektir.

Çocukların zamanlarının büyük bir bölümünün okulda geçtiği, bu nedenle de okulun çocuğun suça sürüklenmesini önleme konusunda önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Çünkü okul, çocukların çoğunluğunu büyük ölçüde sokakların olası tehlikelerinden korumakta ve suç işlemekten uzak tutmaktadır (Attar, 2010). Buna karşın çocuğun okuldaki akademik başarısındaki, okula olan bağlılığındaki ve motivasyonundaki düşüklük ile öğretmene olan düşük güven duygusu, okulda zorbalığa maruz kalması ve okul devamsızlığı çocuğu suça yöneltme riskini taşıyan önemli durumlardır (Topçuoğlu, 2014).

Price ve Everet (1995; 1997) tarafından öğrenciler ve okul müdürleri ile yapılan araştırma sonuçlarına göre çocukları suça yönelten faktörler şöyledir:

- Evde ebeveyn denetiminin olmaması,
- Ailenin okula katılımının olmaması,
- Kitle iletişim araçlarının şiddeti teşhir etmesi,
- Çocukların geleceğe dair amaçlarının olmaması,
- Öğrenmeye ilişkin motivasyonun olmaması ve öğrenmenin sıkıcı bir faaliyet olarak görülmesi,
- Çete veya akran baskısının olması,
- Alkol ve uyuşturucu madde ile ilgilenme,
- Akademik başarısızlık ve yoksulluk,
- Toplumda şiddet içeren davranışların yaygınlaşması ve bu davranış kalıplarının çocuklar için örnek olması,
- Okulda şiddet içeren davranışlar için etkili kural ve cezaların olmaması,
- Öğrenciler arasındaki etnik kökene ilişkin çatışmalar,
- Eğitim programlarında şiddeti önlemeye yönelik ünitelerin olmaması,
- Çocukların birbirlerini tahrik etmesi,
- Erkek arkadaş/kız arkadaş kıskançlığı,
- Çocukların kendilerini güçlü ve önemli hissetmek istemeleri,
- Farklı gruplarda yer alan çocukların birbirlerine karşı olan önyargıları,

- Kabadayı unvanına sahip olma isteği,
- Bir gruba veya çeteye katılma isteği,
- Başkalarının özel eşyalarına el koyma isteği,
- Başkalarına zarar verme arzusu ve hevesi ile silah taşımının yaygın olması.

Yoneyama ve Naito (2003) okullarda gözlenen çocuğun suça sürüklenmesinin nedenlerini, stres (başarı baskısı ve anlamsız çalışmalar), güce dayalı ilişkiler, örtük program olarak öğretmen-öğrenci ilişkileri (güvene dayanmayan zayıf ilişkiler ve öğrencileri dinlememe), öğretmenlerin fiziksel cezaya başvurmaları, çeşitli sınıf yönetimi uygulamaları, öğrenciler arasındaki gruplaşmalar ve farklılıklara tolerans göstermeme olarak ifade etmektedir. Harris (1993) tarafından yapılan bir araştırma sonuçlarında ise okullarda öğretmenlerin en sık karşılaştıkları suçların itişme-kakışma türü davranışlar, sözel olarak hakaret içerikli küfürlü konuşmalar ve hırsızlık eylemleri biçimde olduğu görülmektedir (Akt., Işık, 2006)

Çocuğun Suça Sürüklenmesinin Hukuksal Sonuçları

Çocuğun suça sürüklenmesi ve çocuğun suça sürüklenmesi konusunda uluslararası ve ulusal mevzuatta hükümler bulunmaktadır. Aşağıda çocuğun suça sürüklenmesi hukuksal açıdan ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Uluslararası Mevzuatta Çocuğun Suça Sürüklenmesi

Çocuğun suça sürüklenmesine ilişkin bağlayıcı uluslararası hukuksal metinlerden biri Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilen “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”dir [ÇHS]. ÇHS’nin 37. maddesi işledikleri suçlar nedeniyle çocuklara suçlu çocuklara verilecek cezalara ilişkin önemi bir sınır çizmektedir. ÇHS’deki bu maddeye göre 18 yaşından küçük olanlara işledikleri suçlar nedeniyle idam cezası verilemeyeceği gibi salıverilme koşulu bulunmayan ömür boyu hapis cezası da verilmeyecektir. Sözleşme’nin 40. maddesine göre ceza yasasını ihlal ettiği kabul edilen her çocuk, yaşı ve topluma yeniden kazandırılması noktaları dikkate alınarak, sahip olduğu saygınlık ve değer duygusunu geliştirecek ve diğer insanların haklarına ve özgürlüklerine saygı duymasını güçlendirecek şekilde muamele görme hakkına sahiptir. Bu madde kapsamında hakkında ceza kanununu ihlal iddiası veya ithamı bulunan her çocuğun sahip olması gereken güvenceler şöyle sıralanmaktadır:

- Hakkında yapılan suçlama yasal açıdan kesinleşene kadar masum sayılma,

- Hakkında yapılan suçlamalardan doğrudan kendisinin veya anne-baba/ yasal vasi aracılığı ile haberdar edilmesi ve savunmaların hazırlanmasında gerekli yasal vb. yardımlardan faydalanma,
- Yetkili, bağımsız ve tarafsız bir mahkeme veya makam önünde yaşı ve yüksek yararı dikkate alınarak anne-babanın veya yasal vasinin bulunduğu bir duruşmada konunun gecikmeden karara bağlanması,
- Tanıklık ve suçu ikrarı için zorlanmama,
- Gerekliğinde çevirmen yardımından yararlanma,
- Özel hayatının gizliliğine özen gösterilme,
- Ceza yasasının ihlal edildiğine ilişkin karar verildiğinde bu karar için daha üst ve yetkili mahkemelere başvurma.

ÇHS'nin 40. maddesi aynı zamanda taraf devletlerin yasa ihlali konusunda bir yaş sınırının belirlenmesini, bu yaş altındaki çocukların ceza ehliyetinin olmadığını kabul etmesini ve gerekli koşullar sağlandığında insan hakları ve yasal güvenceler çerçevesinde bu çocuklar için kovuşturma olmadan önlemler almasını öngörmektedir.

Çocuğun suça sürüklenmesi konusunda uluslararası hukuksal metinlerden biri de Birleşmiş Milletler tarafından 1990 yılında kabul edilen "Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin Birleşmiş Milletler Yönlendirici İlkeler (Riyad İlkeleri)"dir. Riyad İlkeleri çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesi kapsamında yapılması gerekenleri aile, eğitim, yerel toplum, kitle iletişim araçları, kamu otoriteleri, yasal düzenlemeler ve araştırma, politika geliştirme ve koordinasyon başlıklarında ele almaktadır. Bu metinde yer alan en temel ilkeler şöyle özetlenebilir:

- Çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesi suçun önlenmesinin yoludur. Bireyler mevzuata uygun ve faydalı faaliyetlere yönelerek, insancıl bir hayata uygun uğraş edinerek suça yöneltmeyen bir anlayış edinebilirler.
- Toplum tarafından ergenlikteki çocukların kişilikleri dikkate alınarak, onların koşullarını ve sevinçlerini göstermeleri hoş karşılanarak ve desteklenerek uyumlu bir gelişim göstermeleri sağlanmalıdır.
- Gençler toplumsallaştırma ve denetim önlemlerinde sıradan bir nesne olarak görülmemeli; aksine gençler toplumda etkin bir rol üstelenmelidir.
- Suç önleme programları ulusal adalet sistemine uygun olarak çocukların yararına yönelik olmalıdır.

- Çocuk gelişiminde yüksek derecede olumsuz bir etkiye neden olmayan ve başkası için zarar doğurmayan bir davranış yüzünden, suçlama ve cezalandırmadan kaçınılmasını amaçlayan önlemler dikkate alınmalı ve incelenmelidir.
- Çocuğun suça sürüklenmesini önlemeye ilişkin yerel hizmet ve programların özellikle hiçbir hizmetin bulunmadığı bölgelerde hayata geçirilmesi ve toplumsal denetime ilişkin çözüm yollarının en son çare olarak dikkate alınması uygundur.

Birleşmiş Milletler tarafından 1985 yılında kabul edilen bir diğer hukuksal metin ise “Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları”dır. Bu metin hukuka aykırı davranan çocuklara özgü bir yargı sistemi oluşturulması üzerine odaklanmakta; cezai sorumluluk yaşı, çocuk hakları, inceleme ve kovuşturma, yargılama ve hüküm, kurum dışı ve kurumsal infaz, araştırma ve planlama ile politika geliştirme ve değerlendirme konularına ilişkin düzenlemeler sunmaktadır.

Ulusal Mevzuatta Çocuğun Suça Sürüklenmesi

1982 TC Anayasası’nda çocuğun suça sürüklenmesine ilişkin doğrudan bir madde bulunmamaktadır. Diğer taraftan çocukların korunmasına ilişkin ilke Anayasa’nın doğrudan 41. maddesinde hükme bağlanmaktadır. Bu bağlamda “Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması için gerekli tedbirleri alır” hükmünün çocukları suç işlemekten korumayı da kapsadığı söylenebilir. Benzer biçimde Anayasa’nın 58. maddesinde “Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır” hükmü bulunmaktadır. Gençlik döneminin 12-21 yaşlarını kapsadığı (Yörükoğlu, 2007; Akt. Koç ve Karaman-Kepeneci, 2015) temel alınır, Anayasa’nın 58. maddesinin çocuğun suça sürüklenmesini önlemeye yönelik faaliyetleri de içeren bir hüküm olduğu ifade edilebilir.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun [TCK] 31. maddesi çocuğun suça sürüklenmesine ilişkin hükümler içermektedir. TCK’nın 31/1 maddesinde çocuklar yaşları itibarıyla 0-12, 12-15 ve 15-18 olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Maddeye göre; fiili işlediği sırada 12 yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu yoktur. Bu çocuklara ceza kavuşturması yapılamaz, ancak çocuklara özgü güvenlik tedbirleri uygulanabilir. Fiili işlediği sırada, 12 yaşını doldurmuş olup da 15 yaşını doldurmamış olanların, işlediği fiilin anlam ve sonuçlarını algılayamaması veya davranışlarını yönlendirme yeteneğinin yeterince gelişmemiş olması halinde, ceza sorumluluğu yoktur. Fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını al-

gılama ve bu fiille ilgili davranışlarını yönlendirme yeteneğinin varlığı halinde, bu çocuklar hakkında suç ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasını gerektirdiği durumda 12 yıldan 15 yıla; müebbet hapis cezasını gerektirdiği durumda ise 9 yıldan 11 yıla kadar müebbet hapis cezasına karar verilir. Diğer cezaların yarısı indirilir ve bu halde her fiil için verilecek hapis cezası 7 yıldan fazla olamaz. Fiili işlediği sırada 15 yaşını doldurmuş olup da 18 yaşını doldurmamış olan kişiler hakkında suç; ağırlaştırılmış müebbet cezasını gerektirdiği durumda 18 yıldan 24 yıla, suç; müebbet hapis cezasını gerektirdiği durumda ise 12 yıldan 15 yıla kadar hapis cezasına karar verilir. Diğer cezaların 1/3'ü indirilir ve bu halde her fiil için verilecek hapis cezası, 12 yıldan fazla olamaz.

Çocuğun suça sürüklenmesine ilişkin bir diğer hukuksal düzenleme 5395 sayılı “Çocuk Koruma Kanunu”dur [ÇKK]. ÇKK, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının güvence altına alınmasına ve yüksek yararının temel alınmasına ilişkin çeşitli hükümleri kapsamaktadır. ÇKK’ya göre çocuk mahkemeleri çocuk hakkında “gerekirse” bireysel özelliklerini ve sosyal çevresini gösteren bir inceleme yaptırmaktadır. Oysa böyle bir incelemenin “gerekirse” değil “mutlaka” yaptırılması elzemdir. Çünkü çocuk mahkemeleri çocuğun tüm gelişimini (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal) değerlendirerek yargılama yapmak zorunda olan kuruluşlardır. Dolayısıyla mahkemelerin gelen her dosya için ayrıntılı bir sosyal inceleme yaptırarak yargılamayı başlatması gerekmektedir (Akyüz, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] mevzuatında çocuğun suça sürüklenmesi konusunu doğrudan düzenleyen bir hukuksal düzenleme bulunmamaktadır. Ancak MEB’e bağlı okul türlerinin işleyişini ayrıntılı düzenleyen yönetmeliklerden biri olan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin [OKY] “Öğrencinin Korunması” başlıklı 158. maddesi okul yönetiminin; ihbar, şikâyet, duyumla gerekli görülen hallerde, önceden tedbir almasını, olumsuz öğrenci davranışlarının fiil ve suça dönüşmesini engellenmesini hükme bağlamaktadır. OKY’nin 164. maddesi bir çocuğu suç sayılan bir eylemi yapmaya ve suçu yüklenmeye zorlamayı, kanunların suç saydığı fiilleri işlemeyi disiplin cezası gerektiren durumlar kapsamında ele almaktadır.

Okullarda Çocuğun Suça Sürüklenmesinin Önlenmesine İlişkin Atılabilecek Adımlar

Okulların suç önleme konusunda önemli derecede rolü ve işlevi bulunmaktadır. Çocukların okula düzenli devamlarının sağlanarak sağlıklı ve üretken vatandaşlar olarak yetiştirilmesi çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesinde oldukça etkilidir (Karaman-Kepeneci ve Yücedağ-Özcan, 2000).

Okullarda suçun önlenmesi konusunda atılması gereken en önemli adımlardan biri çocuğun suça yönelmesine ilişkin erken uyarı işaretlerinin farkına varmaktır. Bu işaretler; içe kapanıklık, aşırı yalıtılmışlık ve yalnızlık, aşırı reddedilme, şiddete uğrama, dalga geçilme ve tacize uğrama, düşük akademik başarıya ve okul ilgisine sahip olma, yazı ve resimlerde şiddeti anlatma, kontrolsüz öfke, fevriyet ve zorbalık türünde davranışlar sergileme, disiplin sorunu yaşama, şiddet ve saldırgan davranış geçmişine sahip olma, önyargılı olma, madde ve alkol kullanma, çete üyesi olma, yasa dışı silah edinme ve kullanma, diğer çocuklar için kritik seviyede şiddet tehdidi olma biçiminde kendini göstermektedir (Ögel, Tarı ve Eke, 2006). Okul yöneticilerinin erken uyarılmasını sağlayacak bu işaretlerin farkında olması çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesi için düzenlenecek programlar açısından önemlidir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin çocuğun suça sürüklenmesini önlemeye ilişkin düzenlemesi gereken programlar üç grupta ele alınmaktadır: 1) Birincil önleme programları: Asosyal ve saldırgan davranışları azaltarak sosyal davranışları öğretmeyi hedefleyen ve tüm öğrencileri kapsayan programlardır. 2) İkincil önleme programları: Saldırgan ve şiddet içerikli davranış sergileme riski taşıyan bazı öğrencileri kapsayan; küçük gruplardan oluşan, rehabilite edici programlardır. 3) Üçüncül önleme programları: Asosyal ve suç içeren davranış sergileyen öğrencilere odaklanan, yoğun ve kişiye özel programlardır (Acker, 2007; Akt. Yavuzer, 2011). Okul yönetiminin ise bu programları düzenlerken aile, veli, sağlık kuruluşları ve sivil toplum örgütleri vb. gerekli birimlerle işbirliği içinde çalışması ve eşgüdümü sağlaması gerekmektedir.

Çocuğun suça sürüklenmesinin önlenmesinde farklı kurumlar etkili olabilmektedir. Çocuğun ailesinden sonra vaktinin önemli ve büyük bir bölümünü ayırdığı okulun suça yönelmeyi önlemedeki rolü diğer kurumlara göre daha fazladır. Nitekim okullar hem eğitim-öğretim işlevini yerine getirerek toplumda suçun önlenmesini sağlamakta hem de çocukların okul içinde suç işlemlerini önleyici stratejileri uygulamaktadır. Bu stratejiler şöyle özetlenebilir (Karaman-Kepekci ve Yücedağ-Özcan, 2000):

- Okul binalarının güvenli hale getirilmesi,
- Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir biçimde verilmesi,
- Okulda alkol, uyuşturucu madde ve silah bulundurulmasının engellenmesi,
- Demokratik okul ve sınıf ikliminin oluşturulması,
- Uygun davranış desenlerinin ve disiplin kurallarının tüm öğrencilere bildirilmesi ve aynı şekilde uygulanması,

- Ödül-ceza dengesinin sağlanması; cezaların öğrencilerin kişilik gelişimlerine zarar vermemesi ve şiddet içermemesi,
- Öğrencilere stres ve öfke yönetiminin öğretilmesi, şiddet içermeyen çatışma çözme ve şiddete karşı savunma yöntemlerinin gösterilmesi,
- Öğrencilere temel hukuk eğitiminin verilmesi,
- Öğrencilerin ekip çalışması yapma konusunda yönlendirilmesi,
- Öğrencilerin ders dışı sportif, kültürel ve sanatsal faaliyetlere özendirilmesi,
- Öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliğinin sağlanması.

İlgili mevzuatta okul yöneticilerine suç önleme stratejisi kapsamında ele alınabilecek bazı sorumluluklar yüklendiğini söylemek mümkündür. Örneğin, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin [OÖİKY] 58. maddesi okul yöneticilerine, “öğrencilerin olumlu davranış kazanmalarına katkıda bulunma, zararlı alışkanlıklardan korunmaları için veli ve çevre ile iş birliği yapma”; 78. maddesi “güvenli okul ortamının sağlanması için her türlü eğitim ve rehberlik faaliyetlerine önem verme; öğrencilerin fiziki ve psikolojik şiddetten korunması için iletişim araçları ile kamera ve alarm sistemlerinden yararlanma” sorumluluklarını vermektedir. Benzer şekilde OKY'nin 78. maddesi okul müdürlerinin, “okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alma”, 158. maddesi “ihbar, şikâyet, duyumla gerekli görülen hallerde, önceden tedbir alma, olumsuz öğrenci davranışlarının fiil ve suça dönüşmesini engelleme” ve “zarar veren, alkollü ya da bağımlılık yapan maddeleri bulundurma, kullanma, bu tür maddelerin üretim ve kaçakçılığına alet olmaya karşı koruma” sorumluluklarını vermektedir. Ayrıca OKY'nin 218. maddesi ile “güvenli okul ortamının sağlanması için her türlü eğitim ve rehberlik faaliyetlerine önem verme korunma için iletişim araçlarıyla kamera ve alarm sistemlerinden de yararlanılarak gerekli tedbirler alma ve güvenliğin sağlanmasına yönelik personel görevlendirme” sorumluluğu okul yöneticilerine verilmektedir.

Sonuç

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan suçluluk, tek bir etkene bağlı olarak açıklanması mümkün olmayan, karmaşık ve evrensel bir olgudur. Nitekim evrensel ve kültürel faktörler suçluluk kavramına farklı bakış açılarından yaklaşılmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda özetlemek gerekirse hukukçulara göre suç, yasa gereği yaptırım gerektiren eylem; sosyologlara göre suç, toplumun değerlerine aykırı biçimde ortaya çıkan olgu; kriminologlara göre ise suç, biyolojik ve psikolojik, sosyal ve ekonomik vb. nedenlerden dolayı ortaya çıkan sapma davranıştır (Bal, 2004; Akt. Acar, Demir, Görmez ve Keser, 2015).

Yetişkinler kadar çocukların da suça dâhil olma, diğer bir ifadeyle suçlu olma ihtimalleri bulunmaktadır. Çocukların hem suça yönelmesinde hem de suça karşı korunmasında aile ve okul en önemli değişkenlerdendir. Anne ve babanın sosyo-kültürel, ekonomik, psikolojik ve fizyolojik durumu gibi birçok değişken çocuğu bir yandan suça yöneltebilmekte diğer yandan da suça dâhil olmaktan koruyabilmektedir. Benzer şekilde okulların kültürü ve iklimi, yönetici ve öğretmen tutum ve davranışları, akran grupları, akademik başarı ve okul güvenliği vb. durumlar çocukların suç ile olan etkileşimine yön verebilmektedir.

Sonuç olarak okulların çocuğun suça sürüklenmesini önleme konusunda aile kadar etkili olduğunu söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin öğretmenler, aileler ve öğrenciler ile etkili bir iletişim ağı oluşturması suçun önlenmesi konusundaki ilk adımlardan biridir. Yöneticilerden öğrencileri tanınması ve izlemesi; suç işleme potansiyeline sahip öğrencileri fark etmesi ve gerekli önlemleri alması; suç işleyen öğrencileri topluma kazandıran ve rehabilite eden programların hazırlanmasına liderlik etmesi beklenmektedir. Bu süreçte yöneticilerin; ilgili kurum ve kuruluşlardan yardım alması, aile ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması ve çocuğun suça sürüklenmesini önlemeye ilişkin her faaliyette çocuğun yüksek yararını en önemli ölçüt olarak dikkate alması gerekmektedir.

Kaynakça

- Acar, G., Demir, A., Görmez, D., ve Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 651-656.
- Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğü. (2018). *Suç*. <http://www.sozluk.adalet.gov.tr/su%C3%A7>, İndirme Tarihi: 15.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi
- Alacakaptan, U. (1975). *Suçun Unsurları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Attar, H. (2010). *Çocuk Suçluluğunun Önlenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Bilir, S. (2009). Liselerde çocuk suçluluğunun önlenmesine yönelik okul kaynaklı faktörlere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5 (17), 88-96.
- Erkan, R. ve Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (9), 79-90.
- Everett, S. A. ve Price, J. H. (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: the MetLife survey. *Journal of Adolescent Health*, 17 (6), 345-352.
- Giddens, U. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

- Işık, H. (2006). Toplumsal bir sorun: Çocuk suçluluğu ve aile ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 287-299.
- İçli, T. G. (1994). *Kriminoloji*. Ankara: Semih Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Yücedağ-Özcan, A. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 153-163.
- Koç, Y. ve Karaman-Kepenekci, Y. (2015). Ortaokul Ders Kitaplarında Gençliğin Korunması ve Spora Yönlendirilmesi Haklarına Yer Verilme Düzeyi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 37-52.
- Kunt, V. (2003). Suç ve Çocuk. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayıncılık.
- Price, J. H. ve Everett, S. A. (1997). A national assessment of secondary school principals' perceptions of violence in schools. *Health Education & Behavior*, 24 (2), 218-229.
- Sutherland, E. H. ve Cressey, D. R. (1960). *Principles of Criminology*. U.S.A: Lippincott Company.
- Topçuoğlu, T. (2014). Çocuk suçluluğu ve gelişimsel (risk-odaklı) suç önleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (1), 217-226.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192 (4), 43-61.
- Yoneyama, S. ve Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 315-330.

TÜRKİYE'DE ÇOCUK HAKLARININ MEVCUT DURUMUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Pınar ARSLAN¹

İnci ÖZTÜRK FİDAN²

Giriş

Çocukların sahip oldukları haklar en geniş anlamıyla Çocuk Hakları Sözleşmesinde (ÇHS) yer almaktadır. ÇHS sadece bir iyi niyet bildirisi değildir; taraf olan devletler yönünden bağlayıcı olup onları yükümlülük altına sokmaktadır. Bu çalışmada, ilk olarak Türkiye'de çocuk haklarının gelişimine yer verilmiştir. Daha sonra istatistiklerden yararlanılarak ÇHS kapsamında, çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılma haklarına ilişkin bilgiler verilmiş; değerlendirmeler yapılmıştır.

Türkiye'de Çocuk Haklarının Gelişimi

Türkiye'de çocukların korunmasına ilişkin ilk kurumsal yapılar, 19. yüzyılın sonunda özellikle II. Abdülhamid döneminde ortaya çıkmıştır. Darülmahriyye-i Aliyye, Darülmecidiyye ve Darülaceze bu dönemin kurumlarıdır. Türkiye'de çocukların çalışma koşulları ile ilgili olarak alınması gereken önlemlere ilişkin ilk yasal düzenleme, 1930 tarihli Umumi Hıfzısıhha Kanunu'dur (Semerci ve diğerleri, 2012, 9).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren Çocuk Hakları Sözleşmesini Türkiye 14 Eylül 1990 tarihinde imzalamıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından 10 Aralık 1994'de onaylanan bu Sözleşme Türkiye'de 27 Ocak 1995'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve iç hukukun bir parçası olmuştur. Türkiye sözleşmede yer alan azınlıkların ve yerli halkların dil, din ve kültürle ilgili olan 17, 29 ve 30. maddelerine Türkiye cumhuriyeti Anayasası ve 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun yorumlama hakkına ilişkin çekince koyarak onaylamıştır (Taşkın, 2014, 72). Türkiye, ÇHS dışında, çocuk haklarını güvence altına alan Avrupa Konseyi Çocuk Haklarının Uygulanmasına Dair Avrupa Sözleşmesi, Çocuk İstihdamına İlişkin 138 ve 182 sayılı ILO Sözleşmeleri ile BM Sınırışan Suçlarla Mücadele Sözleşmesine Ek Başta Kadın ve Çocuk Ticareti Olmak Üzere İnsan Kaçakçılığının Önlenmesi, Bastırıl-

1 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, pinararslan44@hotmail.com

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, iiozturk@yahoo.com.tr

ması ve Cezalandırılmasına İlişkin Protokol gibi uluslararası sözleşmelere de taraftır (www.mfa.gov.tr).

Ulusal hukuka bakıldığında başta Anayasa olmak üzere Medenî Kanun, Ceza Kanunu, İş Kanunu ve Çocuk Koruma Kanunu gibi birçok kanun metninin de ÇHS'de yer alan ilkeleri yansıttığı görülmektedir (abdigm.meb.gov.tr). Özellikle eğitim ve öğretimle ilgili olan yasal düzenlemeler çocukları korumaktadır. Örneğin, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 56. maddesinde okula devama ilişkin olarak çocuğunu okula göndermeyen veli ya da vasisine para cezası verileceği düzenlenmiştir.

Çocukları koruma üzerine yasal düzenlemelere ek olarak TBMM de 2008 yılında Çocuk Hakları İzleme Komisyonunu oluşturmuştur. Bu komisyon, çocuklarla ve çocuklarla birlikte görev yapan profesyonellerle yakın bir işbirliğini amaçlamaktadır (abdigm.meb.gov.tr). Uluslararası Çocuk Merkezi, Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek için Ortaklık Ağı ve Çocuklara Yönelik Ticari Cinsel Sömürüyle Mücadele Ağı, TBMM'deki Çocuk Hakları İzleme Komitesinin daimi bir komisyona dönüşmesi çağrısı yapmıştır. 27.11.2014 tarihinde yayımlanan politika notunda, çocuğun cinsel sömürü ve istismarı suçunun faillerinin kaydının tutulması ve failerin izlenmelerinin sağlanması, YÖK kararıyla tüm yükseköğretim kurumlarında çocuk hakları, çocuk gelişimi ve çocuk koruma eğitiminin zorunlu ders olarak okutulması, çocuğun rehabilitasyonu zorunluluğunun yasal güvenceye alınması, kız çocukların erken yaşta evlendirilmesinin önüne geçecek özel önlemler alınması, çocuğun uzun süre istismara maruz kalmasına rağmen konuşmaya cesaret edemediği hallerde cebir olmadığının varsayılması olarak yorumlanabilecek 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 103. maddesinin değiştirmesi gerekliliğine yer verilmiştir (bianet.org). Ayrıca 2016 ve 2017 yıllarında hükümet ve muhalefet partisinden milletvekilleri, daimi bir Çocuk Hakları İzleme Komisyonu Kurulması Hakkında Kanun Teklifi vermişlerdir (www2.tbmm.gov.tr, bianet.org).

Türkiye'de Çocuk Hakların Mevcut Durumuna İlişkin İstatistikler

Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların haklarını uluslararası düzeyde düzenleyen en kapsamlı belgedir. Sözleşmede yer alan çocuk hakları yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanabilir (Akyüz, 2013, 4). Aşağıda bu haklarla ilgili Türkiye'deki mevcut durum, sayfa sınırlılığı nedeniyle birkaç değişken bağlamında değerlendirilecektir.

1. Yaşama Hakları. Çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören hakları içerirler.

Yaşama hakları altında yıllara göre bebek ve çocuk temel ölümlülük göstergelerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Temel Ölümlülük Göstergeleri, 2009-2016

Yıl	Bebek Ölüm Hızı (%)	5 Yaş Altı Ölüm Hızı (%)
2009	13,9	17,7
2010	12,0	15,5
2011	11,6	14,9
2012	11,6	14,4
2013	10,8	13,4
2014	11,1	13,3
2015	10,2	12,4
2016	10,0	12,1

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Tablo 1'de verilmiş olan temel ölümlülük göstergelerine göre sekiz yıllık bir süreçte beş yaş altı ölüm hızlarının %17,7'den %12,1'e ve genel olarak bebek ölüm hızlarının da %13,9'dan %10'a gerilediği görülmektedir. Bebek ölüm hızı, ülkelerin gelişmişliklerini gösteren önemli göstergelerden biridir ve tüm ülkelerde düşürülmeye çalışılan bir göstergedir. Zira 2000 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler Binyıl Zirvesinde, bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması hedeflenmiştir (Barlas, Şantaş ve Kar, 2014, 1). Fakat çocuk ölüm oranlarında gerilemeye rağmen 2017 yılı verilerine göre canlı doğumlardaki yenidoğan ölüm oranlarında Türkiye'nin 225 ülke içerisinde 91. sırada olduğu, yenidoğan ölüm oranlarının Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkelerine kıyasla yüksek olduğu söylenebilir (www.cia.gov).

2. Gelişme Hakları. Çocuğun yeteneklerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü ve bilgi alma gibi haklardan oluşurlar.

Gelişme hakları altında, yıllara göre öğrenci sayıları (Tablo 2) ve okullaşma oranlarına (Tablo 3) yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Sayıları, 2002-2016

Yıl	Okul Öncesi Öğrenci Sayısı	İlkokul Öğrenci Sayısı	Ortaokul Öğrenci Sayısı (1)	Lise Öğrenci Sayısı
2009	980.654	10.916.643	-	4.240.139
2010	1.115.818	10.981.100	-	4.748.610
2011	1.169.556	10.979.301	-	4.756.286
2012	1.077.933	5.593.910	5.566.986	4.995.623
2013	1.059.495	5.574.916	5.478.399	5.420.178
2014	1.156.661	5.434.150	5.278.107	5.691.071
2015	1.209.106	5.360.703	5.211.506	5.807.643
2016	1.326.123	4.972.430	5.554.415	5.849.970

(1) 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/1998 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz eğitim ile 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/2013 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim arasındaki süreçte ilkokul ve ortaokul, ilköğretim olarak tanımlandığı için ortaokul verileri, ilkokul verileri içerisinde verilmiştir.

Kaynak: MEB. (2016). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.

Tablo 2’de verilmiş olan öğrenci sayılarına göre 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim ile birlikte ilkokullardaki öğrenci sayıları azalmıştır. Yıllar geçtikçe ilkokullardaki öğrenci sayısının azalması (yaklaşık 2,2 olan toplam doğurganlık hızının yakın bir gelecekte yenilenme düzeyine inmesi) çocuk ve genç nüfusun azalmasıyla açıklanabilir (Uyanık, 2017, 73-74).

Her öğretim kademesindeki öğrenci sayılarının yıllara göre değişimini yorumlayabilmek için okullaşma oranlarını gösteren Tablo 3’e bakmak yerinde olacaktır.

Tablo 3’te yıllara göre okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 3. Okullaşma Oranları, 2002-2016

Yıl	Okul Öncesinde Okullaşma (%) Brüt Oranı (3-5Yaş)(1)	İlkokulda Okullaşma (%) Net Oranı	Ortaokulda Okullaşma (%) Net Oranı(2)	Ortaöğretimde Okullaşma (%) Net Oranı
2009	26,92	98,17	-	64,95
2010	29,85	98,41	-	66,07
2011	30,87	98,67	-	67,37
2012	30,93	98,86	93,09	70,06

2013	28,03	99,57	94,52	76,65
2014	37,12	96,30	94,35	79,37
2015	38,61	94,87	94,39	79,79
2016	41,16	91,16	95,68	82,54

- (1) 2009 yılından önceki veriye ulaşılamamıştır.
- (2) 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/1998 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz eğitim ile 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/2013 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim arasındaki süreçte ilkökul ve ortaokul, ilköğretim olarak tanımlandığı için ortaokul verileri, ilkökul verileri içerisinde verilmiştir.

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17, www.tuik.gov.tr

Tablo 3'e göre okul öncesinde okullaşma oranı yıllar geçtikçe artarak 2016 yılında %41,16'ya ulaşmıştır. Okullaşma oranının son üç yılda büyük bir artış göstermesinde, UNICEF Türkiye Millî Komitesi ve MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü işbirliğinde başlatılan *Ayda 25 Lira ile Bir Çocuk Okul Öncesinde* gibi kampanyaların (www.egitimvegelecek.com) ve çalışan kadın sayısının artması etkili olabilir. Nitekim Amerika Birleşik Devletlerinde 1950 ve 1975 yılları arasında okul öncesi çağda çocuğu olan kadınların işgücüne katılma oranının %200 arttığı hesaplanmıştır (Eşkinat, 2013, 86).

Millî Eğitim Bakanlığı, ilkökul ve ortaokul okullaşma oranlarındaki düşüşün nedenini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren aktif-pasif öğrencilerin ayrıştırılmasına gidildiğini, sistem üzerindeki pasif duruma düşen öğrencilerin (yurtdışına çıkan, vefat eden, açıköğretime geçiş yapan öğrenciler) okullaşma oranlarının hesabında kullanılan öğrenci sayılarına dâhil edilmemesiyle açıklamıştır (MEB, 2016, 18). Millî Eğitim Bakanlığına göre ilkökullardaki okullaşma oranının düşüş nedenlerinden bir diğeri ise ilkökul öğrenim çağındaki çocukların kayıt erteleme ya da okulöncesi eğitime geçiş esnekliğinin sağlanmasıdır (MEB, 2016, 18).

Millî Eğitim Bakanlığı okula devamı sağlamak üzere bazı yaptırımlar getirmiştir. Okula devama ilişkin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda 23.01.2008 yılında değişiklik yapılmıştır. Çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasisine uygulanacak yaptırım anılan Kanununun 56. maddesinde düzenlenmiştir. "Muhtarlıkça veya mülkî amirce yapılan tebliğle rağmen çocuğunu okula göndermeyen veli veya vasiye okul idaresince tespit edilen çocuğun okula devam etmediği beher gün için onbeş Türk Lirası idarî para cezası verilir. Bu para cezasına rağmen çocuğunu okula göndermeyen veya göndermeme sebeplerini okul idaresine bildirmeyen çocuğun veli veya vasisine beşyüz Türk Lirası idarî para cezası verilir" (www.

mevzuat.gov.tr). Okula devam etmeyen çocukların ailelerine yönelik bu yaptırım uygulanmadığı bu yasal düzenlemenin sıkı bir biçimde uygulandığı söylenemez. Kanun hükmünün hem pratikte etkin şekilde uygulanmadığı hem de öngördüğü ceza tutarı dikkate alındığında caydırıcı bir etki doğurmadığı görülmektedir. Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığının, 4+4+4 olarak yapılandırılan kesintili eğitim sistemine ilişkin okul terklerine ilişkin verilerine ulaşılammıştır.

3. Korunma Hakları. Çocuğun her türlü istismara ve ihmale karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar çocuğun yargı sisteminde ve çalışma yaşamında korunması ile silahlı çatışmadan, fiziksel, duygusal, cinsel istismardan, madde bağımlılığından korunmasını ve sığınmacı ve özel bakıma ihtiyacı olan çocukların korunmasını sağlayan haklardır.

Korunma hakları altında, yaş grubuna göre kurumsal olmayan istihdam (Tablo 4), yaş grubu ve çalışma durumuna göre okula devam eden ve devam etmeyen çocuklar (Tablo 5) ile annenin yaş grubuna göre doğum istatistikleri (Tablo 6) verilmiştir.

Tablo 4. Yaş Grubuna Göre Kurumsal Olmayan İstihdam, 1994-2012

	Yıllar	Yaş Grubu	
		6-14 Yaş	15-17 Yaş
Kurumsal Olmayan Nüfus (Bin)	1994	10.945	4.023
	1999	11.939	3.883
	2006	11.378	3.647
	2012	11.386	3.861
İstihdam Edilenler (Bin)	1994	958	1.312
	1999	609	1.021
	2006	285	605
	2012	292	601
İstihdam Oranı (%)	1994	8,8	32,6
	1999	5,1	26,3
	2006	2,5	16,6
	2012	2,6	15,6

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Tablo 4 incelendiğinde, hem 6-14 yaş grubunda hem de 15-17 yaş grubunda, 2012 yılında istihdam edilen çocuk sayısında, 1999 yılında istihdam edilen çocuk sayısına göre yarı yarıya bir düşüş (yaş gruplarına göre sırasıyla %5,1'den %2,6'ya ve %26,3'ten %15,6'ya) yaşandığı söylenebilir. Çalışan çocukların önemli bir bölümü kayıt dışı olarak çalışmakta, yaptıkları işler yardımcı olmak biçiminde

ifade edilmekte, dolayısıyla çocuk işçiliği oranları resmî istatistiklere yansımaktadır (Efe ve Uluoğlu, 2016, 66).

Tablo 5'te yıllara göre yaş grubu ve çalışma durumuna göre okula devam eden ve devam etmeyen çocukların dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Yaş Grubu ve Çalışma Durumuna Göre Okula Devam ve Devam Etmeyen Çocuklar, 1994-2012

	Yıllar	Yaş Grubu	
		6-14 Yaş	15-17 Yaş
Okula Devam Eden Çocuk Sayısı (Bin)	1994	9.478	1.801
	1999	10.493	2.032
	2006	10.519	2.193
	2012	11.067	2.884
Ekonomik İşlerde Çalışanlar (Bin)	1994	374	103
	1999	276	112
	2006	170	103
	2012	239	206
Okula Devam Etmeyen Çocuk Sayısı (Bin)	1994	1.467	2.222
	1999	1.445	1.851
	2006	860	1.454
	2012	319	978
Ekonomik İşlerde Çalışanlar (Bin)	1994	584	1.208
	1999	332	909
	2006	115	502
	2012	53	395

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Tablo 5'e göre 6-14 yaş grubunda okula devam ederken ekonomik işlerde çalışan çocuk sayısında yıllara göre dalgalanmalar görülmektedir. 2012 yılına gelindiğinde 6-14 yaş grubunda okula devam ederken ekonomik işlerde çalışan çocukların sayısında, 2006 yılına göre bir artış (170.000'den 239.000'e) kaydedildiği görülmektedir. Mıhçı'ya (2012, 33) göre 4+4+4 eğitim sisteminin dört yıllık birinci kademe sonrasında özellikle erkek çocukların çıraklık ve staj uygulamaları çerçevesinde doğrudan ve erken çağda emek piyasası içine çekilme tehlikeleri vardır. 15-17 yaş grubunda ise okula devam ederken ekonomik işlerde çalışan çocuk sayısında, 2012 yılında, 2006 yılına göre %100 artış (103.000'den 206.000'e) olduğu görülmektedir. Her iki yaş grubunda da okula devam ederken ekonomik işlerde çalışan çocuk sayısında artış olmuştur.

Tablo 5'e göre 6-14 yaş grubunda okula devam etmeyip ekonomik işlerde çalışan çocuk sayısında, 2006 yılına göre 2012 yılında %53 azalma (115.000'den 53.000'e) varken; 15-17 yaş grubunda ise bu oran %21 (502.000'den 395.000'e) düşmüştür. Genel olarak bakıldığında ise ekonomik işlerde çalışmaya devam etseler de 6-14 ve 15-17 yaş grubundaki çocukların okula devam etmelerinin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 6'da yıllara göre çocuk annelerin yaş grubuna göre doğum yapma durumu verilmiştir.

Tablo 6. Annenin Yaş Grubuna Göre Doğumlar, 2010- 2015

Yıl	15 Yaşın Altında	15-17 Yaş Arası
2009	956	31.596
2010	716	29.449
2011	562	26.242
2012	537	23.979
2013	404	21.777
2014	370	20.229
2015	244	17.789
2016	234	16.396

Kaynak: <http://www.hurriyet.com.tr/iste-dehsete-dusuren-istatistikler-40282914> adresinden 26.10.2017 tarihinde alındı.

Tablo 6'ya göre 15 yaşın altında anne olanlar ile 15-17 yaş grubunda anne olanların sayısında yıllar geçtikçe azalma görülmektedir. 18 yaşın altında doğum yapan kadınlar arasında çocuk gelinlerin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Eğitim hakkından yararlanmaları gereken yaşta, çocukların evlendirilmesiyle birlikte eğitim haklarının ellerinden alındığı belirtilebilir.

Sabancı Vakfı Toplumsal Gelişme Hibe Programı kapsamında desteklenen Çocuk Gelinlere Hayır Ulusal Platformu, Uçan Süpürge Derneği'nin *Çocuk Gelinler: Yıkıcı Gelenekler ve Ataerkil Sosyal Mirasın Mağdurları* Projesi ve Kadın ve Demokrasi Derneği'nin *Erken Yaşta Evliliklere Karşı Mücadele* Çalıştayı gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve projelerin geliştirilmesiyle çocuk yaşta evlendirilmelerin önüne geçilmesi için çaba sarf edildiği dikkati çekmektedir (www.psiyolog.org.tr, mbianet.org, kadem.org.tr).

4. Katılma Hakları. Çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, çocukların görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, düşünme, düşüncelerini ifade etme, vicdan ve din özgürlüğü, dernek kurma ve toplanma haklarıdır.

Çocukların katılım hakları arasında yer alan dernek kurma özgürlüğü, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 15. maddesinde düzenlenmiştir. Ülkemizde de 5253 sayılı Dernekler Kanunu'nda çocukların dernek kurma özgürlüğüne ilişkin hükümler bulunmaktadır (Taşkın ve Karaman-Kepeneci, 2009). ÇHS'nin 15. maddesine göre taraf devletler, çocukların bu özgürlüğünden kaynaklanan haklarını tanımaktadır. Bu haklar, çocukların derneklere girmekten ya da toplantılara katılmaktan yasaklanmamasını öngörmektedir. 5253 sayılı Dernekler Kanunu ile ÇHS uyum içindedir (Gören, 2012, 57). Söz konusu Kanunu'nun 3. maddesine göre on beş yaşını bitiren ayırt etme gücüne sahip küçükler yasal temsilcilerinin yazılı izni ile çocuk dernekleri kurabilirler veya kurulmuş olan çocuk derneklerine üye olabilirler. Yine on iki yaşını bitiren çocuklar da bu hüküm uyarınca yasal temsilcilerinin izni ile çocuk derneklerine üye olabilirler; ancak yönetim ve denetim kurullarında görev alamazlar. Ayrıca çocuk derneklerine on sekiz yaşından büyükler kurucu üye olamazlar (Taşkın ve Karaman-Kepeneci, 2009). 2017 yılı verilerine göre faal çocuk derneklerinin sayısı 16'dır. Bu sayı, Türkiye genelindeki 111.506 faal derneklerin yalnızca %0,01'ini oluşturmaktadır (www.dernekler.gov.tr).

Sonuç

Çocukların yaşadığı sorunların gittikçe çoğalması, çocuk haklarının gelişmesi için çaba harcanmasına neden olmuştur. Ülkeler, çocuk haklarına yönelik gerek yasal düzenlemelerini oluşturarak gerekse uluslararası alanda kabul edilen sözleşmeleri onaylayarak bu hukuksal düzenlemelere uyacaklarını vaat etmişlerdir. Türkiye'de çocukların yaşatılması, geliştirilmesi, korunması ve katılımlarının sağlanmasına yönelik düzenlemelerde önemli gelişmeler görülmekle birlikte daha yapılması gereken çok şey olduğu söylenebilir.

Çocukların yaşama hakları kapsamında, bebek ve çocuk ölüm hızlarındaki göstergeler dikkate alınmaktadır. Sorkinè (1977) göre gelişmekte olan bir ülkede bebek ölüm hızındaki düşüş, ekonomik büyümeye olumlu katkı sağlamaktadır (akt. Çetin ve Ecevit, 2010, 169). Tüm ülkeler, kişi başı gelirin yükseltilmesi, yaşam süresinin artırılması ve bebek ölüm oranlarının azaltılması gibi toplumsal refah düzeyini artıracak göstergeleri yüksek düzeylere çıkarmayı amaçlamaktadır (Collier, 2002 akt. Avcı ve Teyyare, 2012, 200). Ülkemiz çocuk ölüm hızlarını azaltmayı hedeflemiş olsa da bu konuda gelişmiş dünya ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Çocuk ölüm hızında düşüş sağlanmasında Sağlık Bakanlığına büyük görevler düşmektedir.

Çocuğun gelişme hakları içerisinde akla ilk gelen, eğitim hakkıdır. İlkokul okullaşma oranları dışında, okul öncesi, ortaokul ve ortaöğretim okullaşma oran-

larında artış görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ilkokul okullaşma oranında düşüş olmasını yurtdışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan öğrencilerin istatistikî hesaplamaya dâhil edilmemesiyle ve ilkokul öğrenim çağındaki çocukların okula kayıtlarını ertelemesiyle açıklamaktadır. Genel olarak bu artışlara rağmen okula devam edemeyen çocuklar da bulunmaktadır. Çocuklarını okula göndermeyen veli ya da vasiler için para cezaları öngörülse de bu yaptırım uygulanmamaktadır. Öte yandan 12 yıllık zorunlu eğitimin, okul terklerine yasal engel getireceğine ilişkin görüşler olduğu gibi (Önen, 2014, 222); 4+4+4 eğitim sistemini düzenleyen 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un özünde kesintili eğitimin amaçlandığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır (Dinçer, 2012, 77).

15.07.2005'te yürürlüğe giren 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 3. maddesine göre korunma ihtiyacı olan çocuk, bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimiyle kişisel güvenliği tehlikede olan, istismar veya ihmâl edilen ya da suç mağduru çocuktur. Bu tanımdan hareketle, korunma ihtiyacı olan çocukların kapsamına, çalışan çocukların, hükümlü çocukların, istismar edilen çocukların, uyuşturucu madde kullanan çocukların, çocuk gelinlerin ve sokakta yaşayan veya çalışan çocukların girdiğini tahmin etmek zor değildir. Bu çocukların yüz yüze kaldığı sorunların ivedilikle çözülmesi, gelecek kuşaklar olarak onların ve diğer tüm çocukların toplumda fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır.

Çocuk toplumda tek başına bir birey olarak değerlendirilmemelidir (Polat, 2008, 157). Bu durumu bertaraf etmeye yönelik olarak geliştirilen ve çocuğun katılım hakkını kullanmasını sağlayacak Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi gibi araçların uygulanmasında da bazı eksiklikler ve hatalar olduğu söylenebilir. Demokrasi anlayışının yerleşmemiş olması, öğretmenlerin müdahale etmeleri, üst sınıfların ilgisizliği, demokrasi konularına müfredatta yer verilmemesi gibi olumsuzlar örnek olarak verilebilir (Güven, Çam ve Sever, 2013, 17). Ayrıca çocuğun, okulda seçmeli dersini, velisinin onayıyla seçebilmesi, çocuğun katılım hakkını etkili bir biçimde kullanamamasına örnek olarak verilebilir. Uygulamada, çocuğun kendisiyle ilgili olarak karar alma ve bu kararlara katılma hakkına sahip olmadığı görülmektedir. Polat'a (2008, 157) göre çocuk ile anne-babası arasındaki durum bir velayet hakkına dayanmaktadır. Türkiye'de velayet, yetişkinlere çocuk üzerinde hak veren bir statüdür. Bu durumda da anne ve babalar, maalesef çocuklarla ilgili birçok kararı, çocuğa danışmadan vermektedir.

Türkiye, ÇHS'yi onaylamasına ve sözleşme ile uyumlu, çocukların yararını ve korunmasını temel alan yasal düzenlemeler oluşturmasına rağmen çocuk haklarının yaşama geçirilmesinde sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların çözülme-

sinde yapılması gerekenlerin başında, ÇHS'nin 42. maddesinden taviz vermemek gelmektedir. Daha net bir ifadeyle, 18 yaş altı tüm çocukların ve bu çocuklardan sorumlu tüm yetişkinlerin çocuk haklarını öğrenmelerini sağlayacak tedbirlerin alınması gerekmektedir (Karaman Kepenekci, 2012, 35). Çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının geliştirilmesi bir zorunluluktur. Çocukların bu haklarının geliştirilmesi ve çocukların daha iyi bir yaşam düzeyine kavuşturulmaları toplumsal bir hedef olmalıdır. Bu nedenle anne ve babanın, toplumun ve devletin, çocuk hakları konusunda sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2013). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, M. ve Teyyare, E. (2012). Sağlık Sektöründe Yolsuzluk: Teorik Bir Değerlendirme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 199-221.
- Barlas, E., Şantaş, F. ve Kar, A. (2014). *Türkiye'de Bölgesel Bebek Ölüm Hızlarının Sağlık Ekonomisi Perspektifinden Karşılaştırmalı Analizi*. International Conference on Eurasian Economies 2014, Macedonia, 2014. Scopje: Beykent University Press.
- Çetin, M. ve Ecevit, E. (2010). Sağlık Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Regresyon Analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 166-182.
- Dinçer, A. (2012). Gözümüz Aydın! Dört Dörtlük Nur Topu Gibi Bir Eğitim Sistemimiz Oldu! *Eleştirel Pedagoji*, 4(21), 77-79.
- Eşkinat, R. (2013). Kadın ve Ekonomik Yaşam. (Ed. G. Y. Oğuz). *Toplumsal Yaşamda Kadın* (s. 77-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gören, Z. (2012). Çocukların Temel Haklarının Anayasal Garantisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 45-105.
- Güven, M., Çam, B. ve Sever, D. (2013). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının ve Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 1-22.
- <http://www.egitimvegelecek.com/?p=1018>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <http://kadem.org.tr/erken-yasta-ve-zorla-evliliklere-karsi-mucadele-calistay-raporu/>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- http://www.mfa.gov.tr/cocuk-haklari-konusunda-turkiye_de-yapilan-calismalar.tr.mfa, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <http://www.abdigim.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tasari-teklif_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=209299, İndirme Tarihi: 29.10.2017.

- <http://www.hurriyet.com.tr/iste-dehsete-dusuren-istatistikler-40282914>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1070, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <https://www.dernekler.gov.tr/tr/DernekIslemleri/istatistikler.aspx>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <http://bianet.org/bianet/cocuk/160309-meclis-te-daimi-bir-cocuk-haklari-izleme-komisyonuna-ihhtiyac-var>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- http://bianet.org/bianet/cocuk/184082-akp-den-tbmm-de-cocuk-haklari-komisyonu-icin-kanun-teklifi?bia_source=rss, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <http://www2.tbmm.gov.tr/d26/2/2-1660.pdf> adresinden 29.11.2017 tarihinde alındı.
- <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2091rank.html#tu>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <https://m.bianet.org/bianet/insan-haklari/136084-cocuk-gelinler-imzolari-meclise-gidiyor>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- <https://www.psikolog.org.tr/?Detail=666>, İndirme Tarihi: 29.10.2017.
- Karaman Kepenekci, Y. (2012). Çocuk Haklarına Genel Bir Bakış. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 15, 33-35.
- MEB. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı.
- Mıhçı, H. (2012). Kesintili ve Kademeli Eğitim Sistemi Neden Getirildi? *Eleştirel Pedagoji*, 4(21), 29-36.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Polat, O. (2008). Türkiye'de Çocuk Haklarının Durumu. *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), 149-157.
- Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan, B., Kılıç, Z. Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Taşkın, P. (2014). Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, P., Karaman-Kepenekci, Y. (2009). Demokratik Katılıma Bir Örnek: Çocukların Dernek Kurma Özgürlüğü. 1. *Uluslararası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, Bildiri Kitabı.
- Uyanık, Y. (2017). Nüfus Yaşlanmasının İşgücü Piyasaları Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 72-94.

SIĞINMACI ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SORUNLARI¹

Semra Nur KARABAĞ²

Ebru OĞUZ³

Giriş

Tarih boyunca göçlerin çok farklı nedenlerinin ve sonuçlarının olduğu görülmektedir. Göçü ortaya çıkaran sebepler ne olursa olsun, göçler iki taraf için de değişime neden olmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türkiye’de (daha öncesinde de Osmanlı İmparatorluğu’nda) göç olgusu ile karşı karşıya kalınmıştır. Türkiye’de son yıllarda savaş ve çeşitli sebeplerden dolayı göç artmıştır. Yaşanan bu göçlerin en büyüğü olarak, Nisan 2011 tarihinden itibaren Suriye’den Türkiye’ye giriş yapan ve Türkiye’ye sığınan Suriyeliler örnek gösterilebilir.

Göç edenler hukuki statülerine göre farklı şekillerde isimlendirilmiştir. Bunlar; mülteci, sığınmacı, katılımcı ya da ilticacıdır.^{4,5} Türkiye’de mültecilik mevzuatının temeli 1951 tarihli “Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi”ne dayanmaktadır. Bu sözleşmeye “coğrafi sınırlama” ile taraf olan Türkiye, sadece Avrupa’dan Türkiye’ye gelen kişilere mülteci statüsü vermektedir. Avrupa dışından gelmiş kişiler ise Türkiye’ye geçici olarak sığınabilmekte ve kendilerine “sığınmacı” statüsü verilmektedir. Bu sebeple, Türkiye’ye kaçan Suriyeli “mülteci” değil “sığınmacı” statüsüne sahiplerdir. “Sığınmacı” statüsü, mültecilikten doğan bazı doğal hakları içermediğinden, Türkiye’de sığınmacılar için

1 Bu çalışma Semra Nur Karabağ’ın 2017 yılında Doç. Dr. Ebru Oğuz danışmanlığında hazırladığı “Sığınmacı Katılımcı Öğrencilerin Eğitim Sorunları” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, s.n.karabag@windowslive.com

3 Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.oguz@msgsu.edu.tr

4 Mülteci ve sığınmacı birbiri ile karıştırılan ve sıklıkla birbirleri yerine kullanılan iki kavramdır. Mülteci kavramı, mültecilik statüsünü hukuken elde etmiş bir yabancı için kullanılmalıdır. Sığınmacı ise, mültecilik statüsü incelenen ve bu nedenle kendisine geçici koruma sağlanan kişi anlamına gelmektedir. Mülteci, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuksal Statüsüne Dair Cenevre Sözleşmesi’nin tanıdığı bütün haklardan yararlanan kişi; sığınmacı ise hakkında mültecilik statüsü ile ilgili yapılan çalışmalar henüz karara bağlanmamış yabancı kişi demektir. Mülteci statüsü kişiye vize ya da çalışma izni verilmesi gibi kendisine kamusal ya da yasal bir işlem yapılmasını isteme hakkını verir (UGÖ, 2009).

5 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) ile gerçekleşmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 14. maddesinin 1. fıkrasında yer alan “Herkes zulüm karşısında başka ülkelerde sığınma talebinde bulunma ve sığınma olanağından yararlanma hakkına sahiptir” şeklindeki düzenleme ile “iltica” bir hak olarak pozitif anlamda tanımlanmıştır (Kaya ve Yılmaz Eren, 2014).

ayrı hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, Suriyelilere uygulanan hukuki rejim “Geçici Koruma” rejimi “AB Uygulamasında Geçici Koruma” ve “Türkiye Uygulamasında Geçici Koruma” olarak tasnif edilmiştir. Geçici koruma; bireysel uluslararası koruma başvuru mekanizmasının etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olamayacağı ölçüde kitlesel göç hareketinin olduğu durumlarda, Bakanlar Kurulu kararı ile yürütülen acil ve geçici bir koruma tedbiridir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017,75).

Cenevre Sözleşmesi'nin temelinde savaşın yıkıcı etkilerinden insanlığı koruma ve savaşların maddi ve manevi zararlarını en az düzeye indirme yükümlülüğü yer almaktadır. Ayrıca, sözleşme kapsamında sığınmacıların eğitim kapsamındaki her türlü haktan yararlanabilecekleri belirtilmektedir. Ancak, Türkiye Cumhuriyeti Devleti bir ayrımı koyarak, birçok yasal metinde yer alan eşitlik açıklamasına aykırı davranmakta; göç eden kişilerin -geldiği yerlere göre- haklarını sınırlandırmaktadır.

Türkiye'de uygulanan göç politikaları sığınmacıların eğitim sorunlarının çözümünü de etkilediğinden bu iki konu ilgili literatür, mevzuat ve araştırma bulguları ışığında beraber incelenmiştir.

Türkiye'nin Göç Politikaları

Cumhuriyetin kurulduğu ilk dönemde devlet politikasında egemen olan anlayış ulus-devlet yaratma projesi olmuştur. Bu amaç doğrultusunda göç ve sığınma politikaları da öncelikle “Türk soyu ve kültürü” özelliklerine sahip sığınmacıların Türkiye'ye yerleşmesi üzerine sağlamlaştırılmıştır. Bu anlayış, 1934 “İskân Kanunu” ile resmileşmiş, Türkiye'nin uluslararası göç kuralları haline gelmiştir. 1980'li yıllara geldiğinde ilk defa belirgin bir “yabancı göçü” ile karşılaşmıştır ve devlet, cumhuriyetin kuruluş yıllarında oluşturmuş olduğu göç politikalarıyla bu yeni göç ortamını düzenlemekte zorlanır hale gelmiştir.

Sonuç olarak, hem önceden oluşturulmuş olan göç politikalarının ve uygulamalarının hayatın yeni koşullarına uyarlanması hem de yeni oluşan göç ortamının dünyada egemen olan “güvenlik temelli” kaygılarla düzenlenmesi nedeniyle Türkiye devleti yeni göç politikaları oluşturma süreçleriyle karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'nin son yıllarda uyguladığı “sistemsiz”, “esnek”, “geçici” ve artık yetersiz gelen düzenlemelerinin yerini, Avrupa Birliği ve göç politikasının etkisinde gelişerek büyüyen ve kurumsallaşmaya daha çok önem vermeye başlayan göç politikaları ve uygulamaları almıştır (İçduygu, 2010). Yeni göç politikalarında, bir taraftan sığınmacıların ve mültecilerin yapacakları hareketler hakkında kararlar verilmiş, diğer taraftan Türkiye'ye yapılan düzensiz göçlere odaklanan bir bakış açısı varlık göstermeye devam etmiştir. İltica ve Göç Ulusal Eylem Planı da bu

anlayışın bir eseri olmuştur. Ulusal Eylem Plânı kapsamında, Türkiye'nin iltica ve göç mevzuatı ve sisteminin Avrupa Birliği müktesebatı ile uyumlu hale getirilmesi için yürürlüğe konması gereken yasal düzenlemeler, idarî yapılanma ve fizikî alt yapının tamamlanması için gereken yatırımlar ve alınması gereken tedbirler yer almaktadır (Güner, 2007).

Göç ve İltica Ulusal Eylem Planı ile göç ve sığınma politikalarıyla ilgili uygulamalar tekrar gözden geçirilmiş ve bu uygulamalarda uluslararası standartlara ait yeni ve uyumlu bir anlayış meydana getirilmiştir (Demirhan ve Aslan, 2015). Gerçekleştirilmiş olan bu yeni düzenleme ile çeşitli göçlerle Türkiye'ye gelip yerleşmiş olan sığınmacıları iki farklı başlık altında toplamak ve incelemek mümkün olmaktadır: Birinci grup, Avrupadan gelmiş olan ve 1951 yılında imzalanan Cenevre Sözleşmesi'nin şartlarından yararlanması mümkün olan sığınmacılar; ikinci gruptakiler ise, Avrupa dışından Türkiye'ye gelen ve yeniden yerleştirilmeyi bekleyen sığınmacılardır (BeFrelick, 1997).

Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

İnsanların hem zorunluluktan hem de gönüllü olarak başlattıkları göç ve yer değişiklikleri sebebiyle, hem kendi hayatları hem de sonrasında içinde buldukları toplum hayatı etkilenmektedir. Bu süreçte insan hayatında en çok, beslenme, barınma, sağlık ve eğitim alanları etkilenmektedir (Akan ve Aslan, 2008).

Göçün sonucunda, Türk eğitim sisteminde yaşanan, fizikî yetersizlik, kalabalık sınıflar, ikili öğretim, öğretmen ve öğretim elemanı yetersizliği ve dengesiz dağılım gibi var olan sorunlar giderek farklılaşmaktadır (Emin, 2016). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin 912.741'i okul çağında bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

Ailesiyle beraber göç olayını yaşayan çocuklar, bu yer değişikliklerinden dolayı çevresel, mesleki ve bazen de inanç yönünden farklı kültürlerle karşılaşmaktadırlar. Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de sığınmacı öğrenciler kendilerine iyi bir gelecek sağlayabilmek için iyi bir eğitim sürecinden geçmek zorundadırlar. Ne var ki, aileleriyle birlikte göç etmek zorunda kalan ve ülkelerini terk eden öğrenciler bu temel haklarından biri olan eğitim konusunda çeşitli sorunlar ve eksiklikler yaşamaktadırlar (Akan ve Aslan, 2008). Türkiye'nin neredeyse bütün bölgelerinde yaşanan göç olaylarının olumsuz etkilerinin en başında toplumsal yapının en temel ögesi olan eğitimin, özellikle de ilköğretimin işleyişinin bozulması gelmektedir. Özellikle de uyum güçlüğünden ve dil farkından kaynaklı olarak çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum, problemlerin giderilmesine yönelik politikaların hızlı bir şekilde geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Seydi, 2013). Yaşanan sorunlar aşağıda başlıklar altında incelenmiştir.

• **Okula uyum, dil ve materyal sorunu:** Göç, öğrencilerin ve ergenlerin ruh sağlığında çok çeşitli ve onarılması çok zor olan tahribatlara yol açmaktadır; kısaca göç, toplumun en önemli fertlerinden olan öğrenci ve ergen için çok büyük bir risk içermektedir. Büyük göçlere ve yer değişikliklerine maruz kalan öğrenciler ve ergenlerde yeni yerlerine, yeni okullarına alışma süreçlerinde farklı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okula uyum, dile hâkim olma ve okul iklimine bağlı olarak sağlanabilir. Okula uyum sorunu, mağdur öğrencilerin eğitimlerine de yansımaktadır ve sığınmacı öğrenciler göç ettikleri yerlerdeki yeni okullarda çok çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017). Uyum sorunu dili az anlamayla ya da anlamamayla da ilgili olabilir. Bu nedenle, dil sorununun en önemli sorunlardan biri olduğu yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Polat, 2012; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Uzun ve Bütün, 2016). Sığınmacı öğrencilerin eğitime yönelik bir başka araştırmada ise öğretmenler, sığınmacı öğrencilerin okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmelerini, Türkçeyi okula başlamadan önce öğrenmeleri gerektiğini, sığınmacı ailelerin eğitim konusunda bir yetişkin eğitimi almalarını ve öğretmenlerin sığınmacı eğitime yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını düşünmektedirler (Ereş, 2014). Ayrıca Erdem'e göre (2017) öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

• **Kültürel uyum sorunu:** Son zamanlarda ülkeye kabul edilen çok sayıda sığınmacı yüzünden giderek artmaya başlayan bir kültürel çeşitlilikle de karşı karşıya kalınmaktadır. Farklı kültürlerden geldikleri için Türk kültürüne uyumda sorun yaşayan sığınmacı öğrencilerin bilgiye dayalı, kültürel değerlere bağlı ve küresel ekonominin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitime ihtiyaçları vardır. Okullaşma oranlarına bakıldığında kamplarda yaşayan Suriyelilerin (254.185) %90'ı eğitime erişirken, büyük kentlerde yaşayan 2.7 milyonun %25'i eğitime erişebilmektedir. Çocuklar iki farklı şekilde eğitim görmektedirler. Birincisi eğitim dilinin Arapça olduğu revize edilmiş Suriye müfredatını takip eden Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) verilen eğitime devam edenler; ikincisi ise, Türk okullarında verilen eğitime devam edenlerdir (Özer, Ateşok ve Komsuoğlu, 2016b).

• **Kaynak sorunu:** Sığınmacıların eğitimine ve eğitim sorunlarına yönelik çalışmaların yapılabilmesi için kaynak aktarımının sağlanması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, sivil toplum örgütleri, dernekler ve UNICEF bu alana yatırım yapmaktadır. UNICEF GEM'lerde çalışan Suriyeli öğretmenlere cüzi de olsa bir maaş ödemektedir.

• **Erkek ve kız çocukların okullaşma sorunu:** Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) raporlarına göre; GEM ve devlet okullarında okul öncesi ve ilkokul kademelerinde erkeklerin kızlara nispeten daha fazla okullaştığı söylenebilir. Ancak ortaokul ve lise düzeyinde kız çocukları erkeklere göre daha fazla okullaşmaktadır. Bunun muhtemel sebebi erkek çocukların ailelerine ekonomik destek sağlamak için çalışmak durumunda kalmalarıdır. Kız öğrenciler ve ara sınıflara kayıt olan öğrenciler lise düzeyinde ciddi sorunlar yaşanmaktadır. 11. sınıf bu anlamda okullaşmanın en az olduğu kademe olarak görülmektedir. Bu durumun temelde iki nedeni olduğu ifade edilebilir; birincisi uyumlu sınıfların oluşturulamaması, ikincisi ise bu yaşlardaki çocukların ailelerine destek olmak için okuldan daha çok çalışmayı tercih etmeleri ya da kız çocuklarının evlendirilmeleridir (Çoşkun ve Emin, 2016).

• **Öğrencilerin ailelerinin veya velilerinin ilgisizliği sorunu:** Türkiye’de göçlerin yoğun olarak görüldüğü bölgelerde öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunlardan biri de, öğrenci velilerinin okula ve öğrencilerin eğitim sürecine karşı göstermiş oldukları ilgisizliktir. Bu duruma ilişkin olarak “geçim sıkıntısı” sorunu okul yönetimine ve öğretmenlere bahane olarak sunulmakta ve velilerin öğrencilere olan ilgisizliğinin temel sebebi olarak fakirlik öne sürülmektedir. Göç ile gelen halkın ortak yanı, göç öncesi yaşadıkları bölgelerin kırsal kesim olmasıdır. Bu durum sığınmacı ailelerin eğitime karşı olan ilgisizliğinin temel nedeni olarak kabul edilebilir. Bu sonucu ortaya çıkaran başka bir sebep de sığınmacı ailelerin çocuk/öğrenci sayısının çok fazla olmasıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016a).

Göç eden ailelerin özellikle kentlerdeki yaşamı ile birlikte, öğrenciler üzerindeki etki ve denetimleri de azalmaktadır. Hatta bu ailelerde bireyler arasında yeni kent toplumunun ihtiyacı olan çocuk ve anne baba arasındaki otorite ve sevgi ilişkileri de yeteri derecede gelişme gösterememiştir. Tüm bu yaşananlara karşın kentlerde yaşayan öğrencilerin sosyalizasyonunu sağlayan aile dışındaki kurumlardan söz konusu küçük sığınmacılar yeteri derecede yararlanamamaktadır. Göç etmek zorunda kalan ve yaşadıkları ülkeyi terk edip şehirlere yerleşen anne ve babalar kırsal bölgelerdeki eski davranış biçimlerini hemen unutup değiştirmemekte ve bu durum öğrenci ile ailesi arasında büyük sorunlar yaşamasına yol açmaktadır (Kıray, 1982).

• **Okul başarısızlığı:** Aileleriyle birlikte zorunlu göç yaşayan öğrencilerde en çok görülen problem, hem öğretmenlere hem de ailelere göre okul başarısızlığı olarak kabul edilmektedir. Göçler sonucunda dolan büyük kentlerin özellikle çok fazla göç alan bölgelerinde yaşayan sığınmacı öğrenciler arasında okuldaki başarısızlık, okuldan kaçma sorunu, sokakta çalışma zorunluluğu gibi sorunların yaygın olarak görülmesi bu durumun hem sosyal hizmetler hem de eğitim alanında

çalışanların bütüncül bir bakış açısıyla eşgüdümlü olarak çalışmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır (Trueba, 2004).

Karabağ'ın (2017) İstanbul'da yaşayan sığınmacı çocukların eğitim sorunlarına ilişkin yapmış olduğu araştırmada; sığınmacı öğrencilerin okullarda en çok yaşadıkları sorunun dil sorunu olduğu ve buna bağlı olarak da uyum sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ekonomik koşulların yetersizliği ve ailelerin eğitime katkısının yeterli olmaması diğer sorunların başında gelmektedir. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleriyle yaşadıkları olumsuzluklar, öğrencilerin öğretmenlerinden şiddet ve hakaret görmeleri ve uğradıkları ayrımcılıktır. Ancak bunun yanında olumlu olarak Türkçe'yi daha iyi konuşanların uyum sorununu daha az yaşadıkları, Türkiye'de olmaktan dolayı mutluluk duydukları ama bunun yanında vatan hasreti çektikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerinin iyi olduğunu ve onları sevdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerinin sert ve katı tutumları olduğunu belirten öğrencilerin sayısı diğerlerine göre daha fazladır. Emin'in (2016) yayımladığı rapora göre, çocukların yaşadıkları sorunlar; eğitime erişim ve katılım, öğretmen, dil, koordinasyon eksikliği, fiziksel alt yapı eksikliği, müfredat farklılığı ve öğretim materyalleri azlığı ve çocuk işçiliğidir.

Türkiye'de yaşayan sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecinin sorunlu olduğu ve bu sorunların acilen giderilmesinde, Avrupa Birliği raporunda da belirtildiği üzere, eğitim politikalarının yeniden düzenlenmesine ve bu politikalara uygun bir planlamaya ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir. Cenevre Sözleşmesi ile insan haklarının ve dolayısıyla eğitim hürriyetinin ve hakkının korunması güvence altına alınmıştır. Sözleşme'nin 4. maddesine göre, taraf devletler eğitim hürriyeti açısından, kendi vatandaşlarına uygulanan her türlü hakkı sığınmacılara da sağlama yükümlülüğündedir. Sözleşmenin 22. maddesine göre, sığınmacı kişilere temel eğitim haklarını sunmada, vatandaşlarına göstermiş oldukları muamelenin aynısını göstermek zorundadır. Aynı zamanda madde kapsamında, her türlü eğitime dayalı olanaklardan da yararlanabilme ve sertifikalara sahip olabilme hakkı tanınmıştır (Lortoğlu, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığının Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Uygulamaları

Tüm çocuk ve gençlerin temel eğitim-öğretime erişim hakkı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası uyarınca korunmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Cenevre Konvansiyonu, Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü ile sığınmacı/mülteci çocuk ve gençlerin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre Türkiye'de yaklaşık olarak 613 bin Suriyeli sığınmacı öğrenci eğitim görmektedir. Ancak, okul çağ nüfusunun %38'i okula gidememektedir (Taştan ve Çelik, 2017).

Bu sorumluluğunun farkında olan Türkiye, temel eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik politikalar geliştirmiştir. İlk olarak, kamplardaki çocuklara kendi dillerinde, kendi müfredatlarında eğitim verilmeye başlanmıştır. Ancak kamp dışında çok daha büyük bir kitlenin olması nedeniyle, eğitim hizmetleri sadece kamplar ile sınırlı kalmamıştır. MEB'in, 26 Nisan 2013 tarihinde "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" ve 26 Eylül 2013 tarihinde yayımladığı "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelgelerle ve çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışılmıştır (Emin, 2016; Ertaş ve Çiftçi Kıraç, 2017). Yayımlanan bu genelgeler uygulamada var olan faaliyetleri ortak bir standarda ulaştırması, tüm kurumlarda ortak hareket etme ilkesini meydana getirmesi ve hatta bu sığınmacı öğrencilerin üniversite öğretimine de yer vermesi bakımından çok önemli bir yere sahip olmuştur.

Suriyeli nüfusun 2 milyona yaklaştığı 2014 yılında ise, Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanarak, Nisan 2014'te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile yürürlüğe girmiştir. 2014 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve bu kanun çerçevesinde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsünü belirleyen ve yasal çerçeveyi çizen Geçici Koruma Yönetmeliği ile bütüncül ve hak temelli bir yaklaşımla mültecilerin eğitim hakkı yasal zemine oturtulmuştur.

Türkiye'nin okul çağındaki Suriyeli çocuklara yönelik, 2014/21 sayılı "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi" kapsamında kamp içlerinde ve kamp dışlarında kurulan geçici eğitim merkezlerinde eğitim verilmektedir. Bununla birlikte kamp dışındaki Suriyeli çocukların devlet okullarında ve ayrıca kendilerinin açtıkları özel okullarda görebilecekleri eğitim hizmetleri sunulmaktadır (MEB, 2014). Ancak Suriyeli ailelerin çoğunluğunun ekonomik imkânları oldukça kısıtlı olduğundan bu okullara olan talep düşüktür. MEB ile UNICEF işbirliği ile kamplardaki öğretmenlere maaş ödemesi ve Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS)'in uygulanması başka bir gelişmedir.

Geçici eğitim merkezleri (GEM), okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik kamplarda ve kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir (MEB, 2014). Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) ve okullarda Suriye'den gelmiş olan öğretmenler, Suriye eğitim-öğretim müfredatına göre eğitim vermektedirler. Sığınmacı öğrencilerin eğitim gördüğü bu okullarda haftada altı saat zorunlu Türkçe dersi görülmektedir. Sığınmacılara ayrılan bu alanların dışında yaşayan ve ülkeye yasal yoldan giriş yapmış olan Suriyeli sığınmacı ailelerin

öğrencileri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarına kayıt yaptırabilmekte ve diğer Türk öğrencileri gibi eğitim-öğretim hakkından ücretsiz olarak yararlanabilmektedirler. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır. Ancak Türk devlet okullarında eğitim görmekte olan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çoğu Türkçe bilmedikleri için hem yeterli eğitim alamamakta hem de kısa zaman sonra bu okullardan ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Suriyeli sığınmacı öğrencilerin eğitim için sahip oldukları üçüncü seçenek Arapça eğitim vermekte olan ve halk tarafından Suriyeli okulları olarak da bilinen geçici eğitim merkezleridir (Erdoğan ve Ünver, 2015).

Türkiye devletinin Suriyelilere yönelik MEB'e bağlı okullarda sağladığı ücretsiz eğitim olanaklarından faydalanılması için yerel düzeyde uygulamadaki yaşanan farklılıkları, karışıklıkları ve eksik bilgilendirmeyi gidermesi gerekmektedir (Aras ve Yasun, 2016). Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde, Suriyeliler sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı elde etmişlerdir. Geçici Koruma Yönetmeliği'nin (22 Ekim 2014) 22. maddesi gereğince ikamet izni -dolayısıyla yabancı kimlik numarası- bulunmayanların, geçici koruma kimlik belgesi ile Türk okullarına kaydına izin verilmektedir. Düzenlemelerle, ikili yapı MEB tarafından kabul edilmiş; Suriyeli çocuklara MEB'e bağlı devlet okullarına ve akredite olmuş GEM'lere yasal kayıt hakkı tanınmıştır. İkamet izni olmayanların eğitime erişim hakkını da koruyan bu düzenleme, tam anlamıyla kayıt dışı göçmenlerin devletin sağladığı hizmetlerden yararlandırılması olarak yorumlanamasa da, tanıtma belgesi verilerek farklı bir şekilde kayıt altına alınmış göçmenlerin eğitime ulaşmalarının önünü açarak, Türkiye'de oluşmakta olan mülteci eğitimine yönelik sistemi sürdürülebilir kılma yönünde önemli bir adım olmuştur (Emin, 2016).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 22. maddesi ile mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, haklarını kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için taraf devletler gerekli bütün önlemleri alırlar. Aynı sözleşmenin 28. maddesi de çocuğun eğitim hakkına ilişkindir. Bu hüküm ile taraf devletler temel öğretimi genel eğitim ve mesleki eğitim şeklinde örgütlemek ve bunları tüm çocuklara sağlamak ve çocukların ulaşabilmesine yardımcı olmak, çocukların parasız zorunlu temel eğitim görmesini temin etmek, okulda yaşanması muhtemel olan disiplin problemlerine yönelik çocuğun insan olmasından gelen saygınlığının korunmasını temin etmek, çocuğun kariyer planlaması konusunda tüm çocuklara rehberlik sağlamak, yükseköğretim için çocukların yetenekleri doğrultusunda her türlü araç gereci sağlamak ve yerine getirmek ile yükümlü tutulmuştur.

Sonuç

Suriye'den savaş nedeniyle gelenlerin yaklaşık bir milyonu eğitimlerini yarım bırakmak zorunda kalanlar ve okul çağında olanlardan oluşmaktadır. Bu oran, çok büyük bir kesimin eğitim ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Türkiye, uyruğu her ne olursa olsun tüm çocukların eğitim hakkı olmasını güvence altına alan Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni onaylamıştır. Dolayısıyla savaş ve çatışma sonrası asgari uygun standartlarda eğitimi Suriyeli sığınmacı çocuklara sağlamaktan sorumludur (INEE, 2010; akt: Türk Tabipleri Birliği, 2016). Avrupa Birliği Sığınmacı Entegrasyon Politikaları Merkezi'nin yayınlamış olduğu rapora göre, Türkiye çok büyük oranlarda göç alan bir ülke olmasına karşın bu göçleri yönetmek üzere geliştirilmiş uygulamalar konusunda yetersiz kalmıştır. Türkiye'de sığınmacıların eğitimine yönelik pek çok yasal metin bulunmaktadır; ancak sığınmacı ve mülteci öğrencilerin bu yasal metinlerden hareketle gerekli eğitime erişimleri için imkânlar yetersiz kalmaktadır (EU-MIPEX, 2014). Ülke genelinde yaşayan tüm sığınmacılara verilecek eğitimle ilgili gerekli bir yönlendirme veya koşulların ayrıntılı içeriği hakkında bilgi veren bir yönerge de bulunmamaktadır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016b).

Sığınmacılara yönelik eğitimlerin başarılı olabilmesi, bu konudaki politikalarının belirlenmesine, planlanmasına ve bu plan doğrultusunda düzgün uygulamaların yapılmasına bağlıdır. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki, eğitim planlaması zahmetli bir süreçtir. Eğitimde yeni bir planlama ve politika oluşturmada her yeni model pek çok modelin temel özelliklerine ve bu özelliklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016b).

Devlet tarafından oluşturulan politik analizler ışığında da sığınmacıların sorunlarının çözümünde ve daha sonraki süreçte izlenecek yolu bulmak için birçok disiplinden yararlanmak gerekmektedir. Devlet eğitimde bu uygulamaları gerçekleştirirken ve yeni eğitim politikaları oluştururken pek çok davranış ve sosyal bilimlerine ait teorileri, yöntemleri kullanmalıdır (Weiner, 1997). Ancak özellikle kampların dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde halen bazı sorunlar olduğunu ifade etmek gerekir. Kamplarda eğitime erişim dışarıya göre daha yüksektir. Suriyeli çocukların yaşadıkları eğitim sorunları bu çalışmada da sık sık vurgulandığı gibi, dil sorunu, eğitim masraflarını karşılama sorunu, geçim zorluğu ve çocuk işçiliği sorunu, psiko-sosyal desteğin ve telafi eğitiminin yetersiz olması, ayrımcılık ve dışlanma, gönüllülük esasına dayalı öğretmenlik olarak toparlanabilir. Bunlara ek olarak Suriyeli ailelerin gelecek planları ve endişeleri, eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar, Arapça bilen idari personel, eğitimci ve uzman sayısının yetersiz olması, kamu kurumları ve STK'lar arasındaki koordi-

nasyon eksikliği, bürokrasinin katı kuralları ve yavaşlığı, eğitim mekânlarının fiziksel altyapı sorunları, oyun alanlarının azlığı ya da hiç olmaması, müfredatta yanlış bilgi ve eksiklikler, öğretim materyallerinin dağıtımı gibi sorunlar da belirtilebilir (Ihlamur Öner, 2017).

Bu süreçte Türkiye ulusal yasal metinler ve uluslararası anlaşmalarla taahhüt ettiği sözleri tamamen yerine getirebilmiş değildir. Bu süreci en sağlıklı şekilde atlabilmenin yollarından biri eğitimle birlikte toplumsal dönüşümü sağlamaktır.

Kaynakça

- Akan, Y. ve Arslan, İ. (2008). *Göç Ekonomisi*, Bursa: Ekin Yayınları.
- BeFrelick, B. (1997). Barriers to protection: Turkey's asylum regulations, *International Journal of Refugee Law*, 9, 8-34.
- Demirhan, Y. ve Aslan, S. (2015). Türkiye'nin sınır ötesi güç politikaları ve yönetimi, *Birey ve Toplum*, 5(9), 23-62.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1 (1)26-42.
- Erdoğan, M. ve Ünver, C. (2015). *Türk İş Dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler Konusundaki Görüş, Beklenti ve Önerileri*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.
- Ertaş, H. ve Çiftçi Kıracı, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*. 13.99-110.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA Analiz.
- EU – MIPEX. (2014). *Migrant Integration Policy Index*.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2016). *2015 Türkiye Göç Raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Ankara: Yayın No: 40.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Ankara: Yayın No: 40.
- Güner, C. (2007). İltica konusunda Türkiye'nin yol haritası: ulusal eylem plânı. *AÜHFD*, 56 (4). 81-109.
- Ihlamur Öner, S. G. (2017). Suriyeli çocukların eğitime erişimi. *Bir Arada Yaşamın Ve Barışın İmkanlarını Aramak Ortadoğu Konferansı*. 15-17 Aralık 2017. İstanbul.
- İçduygu, A. (2010). Türkiye'de uluslararası göçün siyasal arka planı: küreselleşen dünyada ulus-devleti inşa etmek ve korumak. *Türkiye'ye Uluslararası Göç*, (Ed. B. Pusch ve T. Wilkoszewski), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Keskinkılıç Kara, S.B., Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.

- Karabağ, S. N. (2017). Sığınmacı katılımcı çocukların eğitim sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2014). *Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu Arada Kalanların Hakları Ve Yükümlülükleri*. SETA Raporu, İstanbul.
- Kıray, M. (1982). *Toplumsal Yapı Toplumsal Değişme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Komsuoğlu, A. (2016). Türkiye'nin Suriyeli göçmen çocuklar ile ilgili eğitim politikası: İstanbul örneği çerçevesinde bir analiz. TÜBİTAK Projesi, 115K100.
- Köknel, Ö. (1989). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Lortoğlu, C. (2017). Suriyeli mültecilerin "misafir" olma haline misafirperverlik hukuku ve etiği açısından bakış. *İnsan&İnsan*, 4 (11) 54-80.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A., ve Ateşok, Z. (2016a). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 4(37). 76-110.
- Özer, Y. Y., Ateşok, Z. ve Komsuoğlu, A. (2016b). *Türkiye'nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü*. Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler, (Ed. Esen A. ve Duman M.) WALD, İstanbul. 147-172
- Polat, F. (2012). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seydi, A.R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Türk Tabipler Birliği. (2016). *Savaş, Göç ve Sağlık*. Ankara.
- Trueba, E. (2004). *Resiliency and Success: Migrant Children in the US*, Colorado: Paradigm Publishers.
- Uluslararası Göç Örgütü, (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. No:18.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Weiner, M. (1997). *Bad Neighbors, Bad Neighborhoods: An Inquiry into The Conditions for Refugee Flows*, International Migration Working Paper Series, Center for International Studies Massachusetts Institute of Technology.

SEÇMELİ DERS UYGULAMASININ ÇOCUĞUN KATILIM HAKKI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Arzu BUCAK²

Erdal KÜÇÜKER³

Giriş

Katılım hakkı, uluslararası düzeyde bir çocuk hakkı olarak ilk kez Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) gündeme gelmiştir (Akyüz, 2001). Çocuklar açısından katılım, sosyal hayatta çocuğun dikkate alınması, daha görünür kılınması, düşüncelerinin dinlenmesi, ilgilerinin hesaba katılması, kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerinin alınmasıyla başlar (Casas, 1996). Shier (2001) çocukların dinlenmesi, görüşlerini söylemeye teşvik edilmesi, görüşlerinin dikkate alınması, karar verme süreçlerine dâhil edilmeleri ve karar verme gücü ve sorumluluğuna ortak edilmeleri şeklinde beş aşamalı bir katılma süreci önermektedir. Katılımı çocuk hakları açısından bir güvence olarak gören Değirmencioğlu (2012), bu hak ile çocukların özne durumuna gelebildiğini ileri sürer.

Çocuğun katılım hakkını kullanabilmesi, öncelikle ebeveyn tutumları ile ilgilidir. Çocuklar ekonomik, fiziksel ve psikolojik olarak ebeveynlerine bağımlı olduklarından haklarını genellikle ebeveynleri aracılığıyla kullanırlar. Bu yüzden ebeveynlerin tutumları, çocukların haklarına gerçekten sahip olup olmadıklarına karar vermede önemli bir faktördür (Peterson-Badali, Morine, Ruck ve Slonim, 2004). Çocukların hangi haklarının kullanılacağına, genişletileceğine veya kısıtlanacağına genelde ebeveynleri karar verirler (Helwig, 1997). Melton'a (1980) göre küçük çocuklar, katılım haklarını yetişkinler tarafından sunulan ya da geri çekilen ayrıcalıklar olarak görmektedirler. Karar verme yetisini kazanmak, çocuğun katılım ve özgür irade hakları bilincinin gelişimine bağlıdır (Cherney, 2010) ve çocuklar büyüdükçe, çocuklar da ebeveynler de kişisel sorunları ebeveyn otoritesinin bir öznesi olarak değil, bireysel bir tercih olarak değerlendirirler (Smetana ve Asquith, 1994).

Eğitimin bir hak olarak yaşam bulabilmesinin, çocuğun katılım hakkı ile birlikte ele alınmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda katılım, çocuk hakları çerçevesinde eğitim ve öğretim süreçlerinde sağlanması gereken haklardan biridir

1 Bu çalışmada Yrd. Doç. Dr. Erdal Küçükler danışmanlığında Arzu Bucak tarafından hazırlanmakta olan aynı adlı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır.

2 Öğrenci, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, arzubucak@gmail.com.

3 Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erdal.kucuker@gop.edu.tr.

(Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Eğitim sistemi ve okullar, çocuğa özel hayatını koruma, fikirlerini ifade etme, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü gibi özgür irade ve katılım hakkını temin etmelidir (Jiang, Kosher, Ben-Arieh ve Huebner, 2014). Çocuklar, eğitim amaçları, politikaları ve uygulamalarının seçimine katılmalı; kendi kapasiteleri ve ilgileri doğrultusunda eğitimlerini şekillendiren tüm aşamalara dâhil edilmelidir (Melton, 1987). Çocukların katılım haklarını kullanabilmeleri için seçimler yapabilme ve kararlara katılma fırsatına sahip olmaları gerekir (Smith, 2007). Araştırmalar, çocukların kendileriyle ilgili kararlara katılmak istediklerini (Cashmore, 2002) ve okulda erişim ve korunma haklarından daha çok katılım hakkına önem verdiklerini (Taylor, Smith and Nairn, 2001) ortaya çıkarmıştır. Katılım haklarına saygı duyulmasının ve kendilerini etkileyen konulara dâhil edilmesinin, çocukların olgunlaşma ve gelişimleri üzerinde olumlu etkileri vardır (Day, Peterson-Badali ve Ruck, 2006).

ÇHS, eğitim planlaması yapılırken, eğitim sistemi ve okullar yapılandırılırken çocuk haklarının temel alınmasını ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesini gerektirmektedir (Akyüz, 2001). Çocuğun kendi görüşlerini ifade edebileceği ortamın oluşturulması, yaşı ve olgunluğuna bağlı olarak kendi anlayışlarını ve seçimlerini sergilemelerinin sağlanması, etki ve baskıya maruz bırakılmaması ve manipüle edilmemesi, sözleşmeye taraf devletlerin hukuki yükümlülükleri arasındadır (Şahin ve Polat, 2012). Ancak ÇHS'nin büyük önem verdiği katılım hakkı, Türkiye'de, etkili bir şekilde uygulanamamaktadır (Erbay, 2013). Türkiye'de 7- 15 yaşları arasındaki kızların evde yaşamlarını etkileyen konularda katılım oranı % 9,7 iken erkeklerde % 13,5'tir. Okulda yaşamlarını etkileyen konularda katılım oranı ise kızlarda % 8,9'a, erkeklerde ise % 12,3'e düşmektedir (Polat ve Gezer, 2007'den akt. Erbay, 2013).

Türkiye'de 2012 yılında zorunlu eğitimin süresi 12 yıla çıkarılarak eğitim sisteminde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Bu değişikliklerden biri de ortaokul ve liselerde seçmeli ders saatlerinin ve sayısının artırılmasıdır. Yeni sistem ile beşinci sınıftan itibaren verilecek olan seçmeli dersler, (1) Din, Ahlak ve Değerler, (2) Dil ve Anlatım, (3) Yabancı Dil, (4) Sanat ve Spor, (5) Fen Bilimleri ve Matematik ve (6) Sosyal Bilimler olmak üzere altı alanda gruplandırılmıştır. Bu alanlar altında 20'den fazla ders bulunmaktadır. Öğrenciler, bir öğretim yılında bu derslerden üçünü almakla yükümlüdürler. Uygulamanın ilk iki yılında (2012-2013 ve 2013-2014) öğrencilere, listede yer alan 20'den fazla dersten 10'unu sıralamaları istenmiş ve bu tercihlere bağlı olarak en az 10 öğrenci tarafından seçilen derslerin açılacağı ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (2012) seçmeli ders uygulaması ile öğrenci ve ebeveynlerine seçme hakkı tanındığını, "böylece bireylerin

demokratik hak ve taleplerine sınırlama değil, aksine [...] bireylere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir eğitim alma yönünde taleplerinin karşılanması imkânı” sağlandığını belirtmiştir.

Ancak alanyazın tarandığında uygulama ile ilgili şüpheler olduğu görülmektedir. Bir seçmeli dersin açılabilmesi için, o dersi en az on öğrencinin seçmesi şartı vardır. Ancak bu sayıya ulaşamadığı takdirde bu dersleri seçen öğrencilerin diğer derslere nasıl yönlendirileceği belirsizdir (ERG, 2012). Yirmi ayrı seçmeli ders çerçevesinde her on öğrenciye bir derslik açılması ihtimali düşünüldüğünde, büyük bir derslik ve öğretmen ihtiyacının doğacağı söylenebilir. Bu durumda çoğu okulun seçmeli dersler konusunda bir çeşitliliğe değil, benzerliğe yönelmesi beklenebilir (İnal, 2012). Farklı seçimlik derslerin açılmaması ve öğrencilerin okulda bulunan öğretmenlerin açtıkları seçimlik dersleri almak zorunda kalmaları sonucunda eğitim sistemine, Güven’in (2012) “Türk eğitiminin bir buluşu” olarak betimlediği “zorunlu seçimlik” ders uygulaması girmiştir. Kurul (2012) ise seçmeli dersler yoluyla “okul içinde örtük bir yönlendirme, ötekileştirme, kaynak ayırmayarak belli seçmeli dersleri açmama” gibi politikalarla “ayrımcılığın derinleşebileceğini” ileri sürmektedir. Okçabol (2012), Kur’an-ı Kerim ile Hz. Peygamberimizin Hayatı adlı seçmeli derslerin kanun maddesinde sayılmasının laik devlet anlayışı ile bağdaşmadığını; Altıntaş (2012) bu derslerin isteğe-bağlı seçmeli görüntüsü altında açıldığını, ancak uygulamada zorunlu-seçmeli kılınacağını düşünmektedirler. Temel Dini Bilgiler dersinde Alevilik, Musevilik, Hıristiyanlık vb. diğer inançlara ilişkin öğrenim görme gibi, daha az tercih edilebilecek dersler ise sadece kâğıt üzerinde var olan seçenekler olarak kalabilecektir (ERG, 2012). Uygulamanın eleştiriyi hak eden bir başka yönü de, çocukların 9–10 yaşlarında ders seçimi yapmak durumunda kalmalarıdır. Genellikle soyut işlemler dönemindeki (11- 12 yaş ve üzeri) bir çocuk içebakışı kullanarak yeteneklerini ve sınırlılıklarını fark edebilir ve kendini nesnel bir şekilde değerlendirebilir (Deniz, 2012). Çocukların ilgi, yetenek ve değerlerini tanıyarak amaçlarının ve beklentilerinin belirgin ve tutarlı hale gelmesi ise ergenlik döneminin sonunda gerçekleşebilmektedir (Boğaziçi Üniversitesi, 2012).

Uygulama öncesindeki bu şüphelerin yersiz olmadığı, uygulamaya ilişkin araştırmalarla ortaya konulmaktadır. 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili araştırmalarda seçmeli ders uygulamasında gözlenen çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde planlanmamaktadır (Epçaçan, 2014). Seçmeli ders uygulaması ders sayısı ve saatlerinin artmasına (Demir, Doğan ve Pınar 2013) ve okula giriş-çıkış saatlerinin uzamasına (Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014), bunlar da öğrencilerde bıkkınlığa ve yorgunluğa neden olmaktadır (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Ayrıca araştırmalarda

seçmeli derslerin verimsiz işlendiğine (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014) ve seçmeli dersler nedeniyle okuldaki boş alanların dersliğe dönüştürülmesi sonucunda sosyal etkinlikler için uygun mekân kalmadığına (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014) ilişkin sorunlar da saptanmıştır.

Konuyla ilgili araştırmalarda, ortaya konulan bu sorunların yanında bu araştırmayla doğrudan ilgili olarak öğrencilerin seçmeli ders uygulaması sürecinde katılım ve seçme haklarını tam olarak kullanamadıklarına ilişkin bulgulara da rastlanmaktadır. Buna göre öğrenciler çoğunlukla ailelerinin (Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013) ya da okul yöneticilerinin (Epçaçan, 2014) kendileri için seçtikleri dersleri almak zorunda kalmaktadırlar. Fiziki mekân, zaman (Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014) ve öğretmen yetersizliği (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013), okul yöneticilerini öğrenciler adına ders seçimi yapmaya zorlamaktadır. Bununla birlikte bazı okul yöneticilerinin seçmeli din derslerinin açılmasına dönük bir çaba içinde oldukları da gözlenmektedir (Epçaçan, 2014). Hatta din derslerinin seçilmemesini sorun olarak algılayan okul yöneticileri de bulunmaktadır (Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014).

Konu ile ilgili bu araştırmalar, öğrencilerin seçmeli ders uygulaması sürecinde aileleri ve okul yönetimlerinin tutumları nedeniyle katılım haklarını yeterince kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Özetlenen araştırmalardan çıkarılan bu sonuçlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiş, konunun gerçek muhatapları olan öğrenci ve velilerin görüşlerinin alındığı bir araştırma yapılmamıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı seçmeli ders uygulaması sürecinde öğrenci ve velilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin çocuğun katılım hakkı çerçevesinde değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Amasya il merkezinde bulunan bir ortaokulda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 10 beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır. Kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda form, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı yoluyla ve not alma şeklinde kaydedilmiştir.

Öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerin kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Görüşme verileri, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler belirli kategorilere göre betimlenmiş, betimlemeler yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşme verilerinin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar daha sonra karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmacının analizlerindeki uzlaşma oranı % 89,0 olarak belirlenmiş, bu da analizin güvenilirliği açısından yeterli görülmüştür. Belirlenen kategoriler altında ulaşılan boyutlar, katılımcı sayılarını gösteren frekans tabloları halinde sunulmuştur. Verilerin sunumunda öğrencilere Ö1-Ö10, velilere V1-V10 şeklinde verilen kodlar kullanılmıştır. Katılımcılara kodlar verilirken öğrenci ve velisi için aynı sayı kullanılmıştır. Ayrıca kategorilerin oluşmasını sağlayan görüşlerin çoğu doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular

Seçmeli Ders Uygulamasına İlişkin Veli Görüşleri

Velilerle yapılan görüşmelerde seçmeli ders uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması için iki soru sorulmuştur. İlk soruda, velilerin eğitimin işlevine ilişkin görüşleri alınmıştır. Velilerin eğitimin işlevine ilişkin düşünceleri ile ders seçiminde izledikleri stratejiler arasında bir ilişki olabileceği düşünüldüğünden bu soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Eğitimin İşlevine İlişkin Veli Görüşleri

Eğitimin İşlevi	f	Katılımcılar
Meslek kazandırmak	4	V2, V3, V4, V10
Ekonomik Geleceği garanti altına almak	3	V1, V4, V9
Hayalleri gerçekleştirmek	1	V7
Kültürel Kültürlü, bilgili bireyler yetiştirmek	2	V2, V10
Zamanın ve hayatın önemini kavratmak	1	V5
Politik Topluma, millete, ülkeye fayda sağlamak	3	V5, V6, V8

Görüşme yapılan velilerin çoğu, eğitimin ekonomik işlevleri kapsamında değerlendirilebilecek ifadeler kullanmışlardır. Bir veli çocuğunu okula gönderme sebebini “meslek sahibi” olma şeklinde açıklamaktadır: “Okuyup meslek sahibi olması için. Herkesin amacı odur herhalde. Güzel bir eğitim alıp meslek sahibi olması” (V3). Başka bir veli ise çocuğunun gelecekteki “hayallerine” eğitim yoluyla kavuşacağını düşünmektedir: “Benim çocuğumun arzuladığı, ilgi duyduğu, özendiği çok şey var. Kayınpederimizle yaşıyoruz biz. Ev küçük. İleride şöyle arabam şöyle evim olsun diyor, hep özeniyor. Çok hayalleri var. Onları gerçekleştirebilmesi için. Na-

sıl elde edebilirim onları diyor. Yavrum onların yolu eğitimden geçiyor diyorum” (V7). Eğitimin ekonomik işlevine vurgu yapan diğer veliler de benzer ifadeler kullanmaktadırlar. Görüşme yapılan on veliden yalnızca üçü (V5, V6, V8) eğitimin işlevini açıklarken ekonomik işlevine değinmeden politik ya da kültürel işlevine ilişkin ifadeler kullanmışlardır.

İkinci olarak velilere ders seçimi sürecini etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ders Seçimi Sürecini Etkileyen Unsurlara İlişkin Veli Görüşleri*

Karar verme sürecini etkileyen unsurlar	f	Katılımcılar
Çocuğun isteği	7	V2, V3, V4, V5, V7, V8, V9, V10
Velinin isteği	6	V1, V3, V5, V6, V7, V8
Okul yönetiminin yönlendirmesi	6	V1, V2, V5, V6, V7, V10
Çocuğun ilgi ve yeteneği	5	V1, V4, V5, V9, V10
Dersi önemli ve faydalı bulma	4	V2, V5, V6, V10

*Veliler bu soruya birden fazla görüş bildirmiştir.

Velilerin çoğu, ders seçiminde “çocuğun isteğinin” etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu veliler açısından çocuğun isteği, ders seçimindeki tek unsur değildir. Çünkü çocuğun isteğinin ders seçiminde etkili olduğunu ifade eden veliler, aynı zamanda kendi isteklerinin (V3, V7, V8), okulun yönlendirmesinin (V2, V7, V10), çocuğun ilgi ve yeteneğinin (V4, V9, V10) ve dersin çocuğa sağlayacağı faydanın (V2, V10) da etkili olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir deyişle ders seçim süreci, velilerin çoğu için çeşitli unsurların etkisi altında gerçekleşmektedir. Ancak bu unsurlardan hangisinin ne düzeyde etkili olduğu belirsizdir. Bazı velilerin ders seçim sürecinde etkili olan unsurlara ilişkin ifadeleri şu şekildedir: “İngilizcede geçen yıl iyi eğitim almadığı için istedik. Matematik de öyle hayatın büyük bir bölümünde olduğu için. Spor da eğlence olsun diye.” (V2) “Zekâ Oyunlarını değiştirip Kuran yapmak istiyoruz. Çünkü ona çok ihtiyacımız var. [...] Ama çocuğum, arkadaşları Zeka Oyunlarını seçtiği için onu seçti. Biz Kuran’ı geliştirmesini istiyoruz.” (V5) “İleriki yaşamında kendisine artılar getirebilecek yönleri düşündük. Mesela İngilizce derler ya bir lisan bir insan, iki lisan iki insan diye. Matematik de ben kâinatta her şeyin matematik üzerine kurulduğunu düşünüyorum. Zekâ Oyunları da ben zekânın geliştirilebileceğine inanıyorum. [...] Zekâ Oyunlarını benimseyemedi. Ben, fikrinin değişeceğini düşündüğümden ısrar ettim. Şu anda seviyor yanı.” (V6)

Velilerin ortaya koydukları unsurların biri dışında kalanlar, çocuğa, veliye ya da derse ilişkin algı, istek ya da beklentileri ifade ederken, “okul yönetiminin yönlendirmesi” üzerinde, seçme sürecindeki katılım hakkı açısından ayrıca durulması gerekmektedir. Veliler, ders seçim sürecinde okul yönetiminin nasıl bir etki yaptığını şu sözlerle ifade etmişlerdir: “Bu okulda bu seçmeli dersler açılacak bunlardan seçin dendi. Bu yönlendirmeyseniz tabii ki yönlendirme oldu.” (V1) “Bize verilen listede 10 tane ders vardı. Biz onlar içinden sıraya koyduk.” (V6) “Sonradan geldiğimiz için istediği dersi seçemedik. Zekâ Oyunları istedi. Çok dolu olduğu için, sonradan geldiğimiz için Kuran’ı aldık.” (V7) “Okulun yönlendirmesi oldu. Üçüncü sırada Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi vardı. Bu ders açılmadı. Onun yerine Spora gitti.... Bazı okullarda Kuran gibi dini dersleri tercih eden öğrencilere taraflı davranıldığını duydum.” (V10)

Seçmeli Ders Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme yapılan öğrencilere, istedikleri dersleri alıp alamadıklarına ve ders seçimi sürecinde hangi unsurların etkili olduğuna ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede ilk üç sırada tercih ettikleri dersleri alıp alamadıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin İlk Üç Tercihlerini Alma Durumları

Öğrencilerin aldığı dersler	f	Katılımcılar
İlk 3 tercihim alamadım	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
İlk 3 tercihim aldım	3	Ö1, Ö5, Ö9

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğu ilk üç tercihinde yer alan derslerin tümünü alamadığını belirtmektedirler. Bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlarda bu durumun nedenleri ya da öğrenci üzerindeki etkisi görülebilmektedir: “Bilim Uygulamalarını almak istemişim. Öğretmeni olmadığı için alamadım.” (Ö2) “Müzik üçüncü tercihimdi. Açılmadığı için Spor oldu. Dördüncü tercihimdi. Alamadığım için üzülüm. Saz çalıyorum. Müzikle aram iyi.” (Ö3) “Bilimi istemişim. Açılmadığı için alamadım. Biraz üzülüm.” (Ö4) “Zeka Oyunlarını babam seçti. Şu anda memnun değilim. İlk üçte değildi çıkmayacağını düşündüm. Spor vardı üçüncü tercihimde. O çıkmadı. Zekâ Oyunları beşinci tercihim falandı. İyi etkilemiyor beni bu dersi almak, ben seçmedim.” (Ö6) “Drama almak istemişim ilk üç tercihimdeydi. Drama açılmadığı için alamadım. Üzülüm.” (Ö8) “Birinci tercihim Yazarlık ve Yazma Becerileriydi. İkinci İngilizce, üçüncü Matematik Uygulamaları. Spor altıncı tercihimdi. Benim sıralamam bu şekilde değildi. Sporu daha sonra seçtim. Bu dersi almaktan memnun değilim.” (Ö10)

İkinci sırada öğrencilere ders seçimini nasıl yaptıkları, kimlerin bu seçimde nasıl bir etkisi olduğu, diğer bir deyişle ders seçimi sürecini etkileyen unsurların neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar, çeşitli unsurlar altında gruplandırılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ders Seçimi Sürecini Etkileyen Unsurlara İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Öğrencilerin Dersleri Seçme Nedenleri	f	Katılımcılar
Öğrencinin isteği	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Dersi geliştirme isteği	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9
Dersi sevmeye	3	Ö2, Ö6, Ö7
Öğretmeni sevmeye ya da sevmeme	2	Ö8, Ö9
Dersi önemli ve faydalı bulma	2	Ö8, Ö10
Dersi merak etme	1	Ö1
Arkadaşının seçtiği ders	1	Ö5
Velinin isteği	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8

*Öğrenciler bu soruya birden fazla görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin çoğu, ders seçim sürecinde kendi isteklerinin etkili olduğunu söylemektedirler. Bu yanıtın, velilerin yanıtları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan, velilerin yanıtlarında olduğu gibi, ders seçiminde tek bir unsur ya da öznenin değil birden fazla unsur ya da öznenin aynı anda etkili olduğu anlaşılmaktadır: “İngilizce ile Matematiği annemle babam seçti. Zekâ Oyunlarını ben seçtim. Arkadaşlarım Zekâ Oyunlarına gittiği için onu seçtim.” (Ö5) “Sporu özellikle futbolu seviyorum onun için seçtim. Ama Zekâ Oyunlarını öylesine seçtim çıkmaz diye. O da çıktı.” (Ö6) “Ben seçtim. Kuran-ı Kerim’de annemin etkisi oldu.” (Ö7) “Matematik ilk üçte değildi. Hz. Muhammed’in Hayatı ilk üçte değildi değiştirdim. İngilizce vardı iyi değildi, onu sevmedim. Pazartesi de Sporum vardı hoca serbest bırakıyor diye onu da değiştirdim. Drama açılmadığı için alamadım.” (Ö8)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 4-4 eğitim sistemi ile getirilen seçmeli ders uygulamasına ilişkin öğrenci ve veli görüşleri, çocukların katılım hakkı çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ilgi, istek ve tercihlerinin esas olduğu seçmeli ders gibi bir uygulamadan çocukların yüksek düzeyde katılımının sağlanmasını beklemek doğaldır. Ancak araştırma sonuçları, uygulamada çocuk katılımının yeterince sağlanmadığını göstermektedir. Öğrenciler ve velileriyle yapılan görüşmeler ve literatür taraması sonucunda, çocuklara tercihler ve seçimler yapabilme fırsatı sunan katılımın üç nedenden dolayı seçmeli ders uygulamasında yeterince

sağlanamadığı görülmüştür. Bunlar; ailenin tutumu, çocuğun olgunluk düzeyi ve okul yönetiminin etkisi.

Yapılan görüşmeler sonucunda velilerin eğitimi temel bir çocuk hakkı olarak değil, bireye meslek kazandıracak ve gelecekteki ekonomik getirileri garanti altına alacak bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Veliler, toplumsal, ekonomik, politik ve bireysel işlevleri olan eğitimin (Erdem, 2005) daha çok ekonomik işlevleri üzerinde durmaktadırlar. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların ders seçimlerinde ailelerinin isteğinin yüksek düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Demir, Doğan ve Pınar (2013), Örs, Erdoğan ve Kipici (2013) ve Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal (2014) da araştırmalarında bu sonucu destekler bulgulara ulaşmışlardır. Veliler, dersleri faydalı-faydasız ya da önemli-önemsiz gibi kategorilere ayırarak, bu düşünceleri çocuklarına aşılama çalışmaktadırlar. Spor, Müzik ve Görsel Sanatlar gibi çocukların var olan yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve onları geliştirebilecek dersleri, sadece eğlence veya kafa dağıtma etkinliği olarak ele almaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, bazı öğrencilerin ailelerinin isteği ile seçtikleri dersleri almaktan memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Kendi istekleri dışında seçtikleri dersler çocukları sıkıkmaktadır. Bulgular, Peterson-Badali, Morine, Ruck ve Slonim'in (2004), ebeveynlerin tutumlarının çocukların haklarına gerçekten sahip olup olmadıklarına karar vermede önemli bir faktör olduğu savını destekler niteliktedir.

Çocukların olgunluk düzeyleri de özgürce seçim yapabilmelerini etkileyen bir unsur olarak ele alınabilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ders seçimlerinde ailelerinin isteğini göz önünde bulundurduklarını söylemeleri, ilgi ve yeteneklerinden bahsetmemeleri, ders seçimini etkileyen faktörler arasında öğretmenlerine karşı duygularının ve arkadaşlarının etkisinin bulunması, onların böyle bir kararı vermek için yeterli olgunlukta olmadığının göstergeleri olabilir. Çocuklar büyüdükçe katılım ve özgür irade haklarına ilişkin farkındalığı kazanmaktadırlar ve buna bağlı olarak ebeveynleri de çocuklarıyla ilgili kararları bireysel bir tercih meselesi olarak değerlendirmeye başlamaktadırlar (Cherney, 2010; Smetana ve Asquith, 1994). Ancak bu farkındalığı henüz kazanmayan ve yeteneklerinin ve sınırlılıklarının farkında olmayan bir çocuğun, ders seçimi yapmak durumunda kaldığında kolayca yönlendirilebileceği söylenebilir.

Çocukların seçmeli ders sürecinde katılım haklarının yeterince sağlanamamasının en önemli nedenlerinden biri de okul yönetiminin ders seçim sürecindeki etkisidir. Açılacak derslerin önceden belirlendiği, bazı derslerin seçilmesi için baskı yapıldığı ve çocukların çeşitli gerekçelerle almak istedikleri dersler yerine başka derslere yönlendirildiği veliler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin tercih ettiği bazı dersler ya hiç açılmamış ya da bazı öğrencilerin tercih ettiği derslerde

çok kişi olduğu için, öğrenciler o dersleri alamamıştır. Çok kişi olduğu gerekçesi ile öğrencilerin açıldığı halde alamadıkları derslere, hangi kriterlere göre atandıkları ise belli değildir. Öte yandan dini derslerin, seçmeli dersler arasında yer almasının, görüşme yapılan bazı velileri çeşitli nedenlerle rahatsız ettiği de saptanmıştır. Araştırmalarda, fiziki mekân ve öğretmen yetersizliğinin bazı okul yöneticilerini öğrenciler adına ders seçimi yapmaya zorladığı ve seçmeli din derslerinin açılmasına dönük bir çaba içinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Epçaçan, 2014). Bu bulgu, MEB'in 2012 yılında okullara gönderdiği, uygulamanın nasıl yapılacağını açıkladığı Seçmeli Dersler konulu yazısına da aykırıdır. Sonuç olarak, çocukların seçmeli ders gibi bir uygulamada seçme ve katılım haklarını tam olarak kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Seçmeli ders uygulamasında gözlenen durum, Değirmencioğlu'nun (2010) "tersten katılım" olarak adlandırdığı sürecin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Buna göre çocuklar, istedikleri etkinlikleri yapmaktan alıkonulurken, istemedikleri ve onların yararına olmayan etkinlikleri yapmak zorunda bırakılmaktadırlar. Ailelerinin ve okul yönetimlerinin etkisi ve yaşlarına bağlı olarak olgunluk düzeyleri, çocukların, seçimler yapabilmesini ve kararlara katılabilmesini sağlayan, katılım haklarını kullanmalarının önünde birer engel olarak ortaya çıkmaktadır ve birçok çocuk kendisi için "zorunlu" kılınan seçmeli dersleri almaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ve konu ile ilgili alanyazın çerçevesinde ortaokullardaki seçmeli ders uygulamasının kaldırılması önerilmektedir. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde seçmeli ders uygulamasının çocuğun katılım hakkı çerçevesinde incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Altıntaş, M. (2012). (8/2=4+4+4) sisteminin sosyo-ekonomik yönü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 9-27.
- Boğaziçi Üniversitesi. (2012). 5.1.1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güncellenen Görüşü. http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/Bogaziçi_Üniversitesi_Egitim_Fakültesi'nin_Güncellenen_Görüşü.pdf, İndirme Tarihi: 23.12.2017
- Casas, F. (1997). Children's rights and children's quality of life: conceptual and practical issues. *Social Indicators Research*, 42, 283-298.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse&Neglect*, 26, 837-847.

- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Cherney, I. D. (2010). Mothers', fathers', and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *International Journal of Children's Rights*, 18, 79-99.
- Day, D. M., Peterson-Badali, M. ve Ruck, M. D. (2006). The relationship between maternal attitudes and young people's attitudes toward children's rights. *Journal of Adolescence*, 29, 193-207.
- Değirmencioğlu, S. (2012). Katılım hakkına tersten yaklaşım: Tersten katılım. *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara, 18-19 Mayıs, 2012, 378-389.
- Demir, S. B., Doğan, S. ve Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(9), 1081-1098.
- Deniz, M. E. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Konya: Maya Akademi.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 603-621.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2012). 4+4+4 düzenlemesi ile neler değişti? Yeni sisteme geçişte neler izlenmeli? *4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları Bilgi Notu*.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *EKEV Akademi*, 18(58), 505-521.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli – Nitelikli- Eğitim*. Ankara: Anı.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı = Reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Helwig, C. C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child Development*, 68(3), 484-495.
- İnal, K. (2012). AKP'nin reform mantığı ve '4+4+4'ün ideo-pedagojik eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 78-92.
- Jiang, X., Kosher, H., Ben-Arieh, A. ve Huebner, E. S. (2014). Children's rights, school psychology, and well-being assessments. *Soc Indic Res*, 117, 179-193. DOI 10. 1007/s11205-013-0343-6
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal.
- Kurul, N. (2012). Geleceğin eğitimi ve 'yeni' zorunlu eğitim modeline ilişkin çıkarımlar. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 42-77.

- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology, Fall*, 186-190.
- Melton, G. B. (1987). Children, politics, and morality: The ethics of child advocacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(4), 357-367.
- Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar*. Ankara: MEB.
- Okçabol, R. (2012). Gericileşmenin ve piyasalaşmanın şifreleri 635, 651, 652, 653, 666, 4+4+4 ve ... *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 28-41.
- Örs, Ç., Erdoğan, H. ve Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Peterson-Badali, M., Morine, S. L., Ruck, M. D. ve Slonim, N. (2004). Predictors of maternal and early adolescent attitudes toward children's nurturance and self-determination rights. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 159-179. DOI: 10. 1177/0272431603262667
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117.
- Smetana, J. G & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.
- Smith, A. B. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 275-283.
- Taylor, N., Smith, A. B. ve Nairn, K. (2001). Rights important to young people: secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 137-156.

TIBBİ KARAR VERME SÜRECİNDE ÇOCUKLARIN HAKLARI

Ahmet ÖZEN¹

Giriş

Çocuklar, bir birey olma yolunda henüz gelişmekte olan ve bu süreçte iyi ya da kötü birçok faktöre açık hale gelen toplumsal bir gruptur. Bu nedenle çocukların korunması, kişisel gelişimlerinin sağlanması ve toplumsal hayata entegrasyonu hususunda ayrı bir özen göstermek gerekmektedir. Günümüzde çocuklar, toplumsal birikimi geliştirecek ve onun devamını sağlayacak en önemli özne olduklarından, toplumların çocuklara bakış açısı günden güne önemini artırmaktadır. Bu süreçte geleceğin toplumunu oluşturacak olan çocukların sağlık, eğitim, kültür gibi konularda desteklenmesi, bu dönüşümün ilk basamağını oluşturacaktır. Bu noktada ise aileye ve devlete önemli görevler düşmektedir.

Bu çalışmada tıbbi karar verme sürecinde çocuğun sağlık hakkının kullanılması ile yasal temsilcilerin ve kamu otoritesinin çocuk üzerindeki yetkisi ele alınmıştır.

Tıbbi Karar Verme Sürecinde Çocuğun Sağlık Hakkını Kullanması

Çocuğun sağlık hakkı, temel hak ve özgürlüklerindedir. Çocuğun sağlık hakkını kullanması hususunda “temel hak ehliyeti” ve “temel hak kullanma ehliyeti” kavramlarının açıklanması gerekmektedir. Görene göre (1998, 114), bu ayrım özel hukuktaki hak ehliyeti² ve fiil ehliyeti³ ayrımına uygunluk göstermektedir. Gören (1998, 136), temel hak ehliyetini, temel hak sahipliği olarak tanımlarken; temel hak kullanma ehliyetini ise bu hakları bağımsız olarak kullanma olarak tanımlar. Buradan hareketle Türk Medeni Kanunu’ndaki tam fiil ehliyeti şartlarının uyarlanması durumunda, ayırt etme gücüne sahip, kısıtlı olmayan ergin kimselelerin temel hak kullanma ehliyetine sahip olduğu söylenebilecektir (Akyüz, 2016, 349). Temel hak kullanma ehliyetine sahip olmayan çocuk açısından hakların kullanılması hususu ise, çocuğun üstün yararı dikkate alınarak yasal temsilciler vasıtasıyla gerçekleştirilecektir (Akyüz, 2016, 348).

1 Av. Antalya Barosu, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi. ahmetozen0792@gmail.com.

2 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu “Hak Ehliyeti”, m. 8 – “Her insanın hak ehliyeti vardır. Buna göre bütün insanlar, hukuk düzeninin sınırları içinde, haklara ve borçlara ehil olmada eşittirler.”

3 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu “Fiil Ehliyeti”, m. 9 – “Fiil ehliyetine sahip olan kimse, kendi fiilleriyle hak edebilir ve borç altına girebilir.”

Tıbbi karar verme sürecinden kastedilen, çocuğa tıbbi müdahaledir. Tıbbi müdahale, “tıp mesleğini icraya yetkili kişiler tarafından uygulanan teşhis, tedavi veya hukuka uygun amaçlarla kişinin müdahaleden beklediği menfaate uygun tıbbın sınırları içerisinde kalan fiziki ve ruhi girişim” şeklinde tanımlanmaktadır (Özpinar, 2007, 17). Tıbbi müdahaleye örnek olarak cerrahi operasyon, ilaç tedavisi, psikoterapi, aşı verilebilir (Şimşek, 2015, 3537). Çocuğa tıbbi müdahale konusuna üst perspektiften bakıldığında, çocuk haklarını düzenleyen Anayasa m. 41 ve sağlık hakkını düzenleyen Anayasa m. 56 ile çocuk sağlığı hakkını düzenleyen Çocuk Hakları Sözleşmesi m. 24’ün yakın bir ilişkiye sahip olduğu görülecektir. Belirtilen düzenlemelerdeki ana amaç, çocuğun üstün yararın korunması ve korumayı sağlayacak mekanizmaların oluşturulmasıdır.

Tıbbi müdahale çocuğun yaşam hakkı ve vücut dokunulmazlığıyla ilişkili olduğundan çocuğun kişilik hakkına müdahale anlamı taşır (Usta, 2012, 159). Anayasa m. 17/2’ye göre; “Tıbbi zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz; rızası olmadan bilimsel ve tıbbi deneylere tabi tutulamaz.” Anayasa’da yer alan bu hüküm uyarınca tıbbi zorunluluklar halinde kişinin vücut bütünlüğüne dokunulabilir. Işık Yılmaz’a göre yapılan tıbbi müdahalenin hukuka uygun olabilmesi için dört şartın varlığı gerekmektedir. Bu şartlar; tıbbi müdahalenin kanunun yetkili kıldığı kişilerce yapılması, tıp biliminin verilerine göre gerekli ve bu verilere uygun tıbbi müdahalenin yapılması, yapılan tıbbi müdahalenin kanunen öngörülmüş amaca uygun olması ve aydınlatılmış hastanın rızasıdır (Işık Yılmaz, 2012, 391-392).

Tıbbi karar verme sürecinde aydınlatılmış hastanın rızası koşulu ayrıca önem arz etmektedir. 09.12.2003 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren ve Anayasa’mızın 90. maddesi uyarınca iç hukukumuzun bir parçası haline gelen İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi’nin 5. maddesinde rıza koşulu düzenlenmiştir. Bu maddeye göre, sağlık alanında herhangi bir müdahale, ilgili kişinin bu müdahaleye özgürce ve bilgilendirilmiş bir şekilde muvafakat etmesinden sonra yapılabilecek; bu kişiye müdahalenin amacı ve niteliği ile sonuçları ve tehlikeleri hakkında önceden uygun bilgiler verilecek ve ilgili kişi, muvafakatini her zaman, serbestçe geri alabilecektir. İç hukukta benzer bir düzenlemeye Hekimlik Meslek Etiği Kuralları’nın 26. maddesinde “Aydınlatılmış Onam” başlığı altında da yer verilmiştir.⁴ Oral’a göre (2011, 196-198), geçerli bir rıza için; hastanın rıza ehliyetine

4 Hekimlik Meslek Etiği Kuralları, m. 26:

Hekim hastasını, hastanın sağlık durumu ve konulan tanı, önerilen tedavi yönteminin türü, başarı şansı ve süresi, tedavi yönteminin hastanın sağlığı için taşıdığı riskler, verilen ilaçların kullanılışı ve olası yan etkileri, hastanın önerilen tedaviyi kabul etmemesi durumunda hastalığın yaratacağı sonuçlar, olası tedavi seçenekleri ve riskleri konularında aydınlatır. Yapılacak aydınlatma hastanın kültürel, toplumsal ve ruhsal durumuna özen gösteren bir uy-

sahip olması, rızanın müdahalede bulunabilecek yetkililere yöneltilmiş olması ve rızayı sakatlayan nedenlerin olmaması gerekmektedir.

Tıbbi karar verme aşamasında çocuklara ilişkin olarak rıza ehliyeti kavramının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple çocukların durumunu inceleyen, ayırt etme gücüne sahip olup olmadıklarına göre ikili bir ayrıma tabi tutmak gerekir. Bu duruma ilişkin olarak ulusal ve uluslararası mevzuatlarda yer alan düzenlemeler aşağıdaki gibidir:

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 16. maddesine göre,

Ayırt etme gücüne sahip küçükler ve kısıtlılar yasal temsilcilerinin rızası olmadıkça, kendi işlemleriyle borç altına giremezler. Karşılıksız kazanmada ve kişiye sıkı sıkıya bağlı hakları kullanmada bu rıza gerekli değildir.

1219 Sayılı Tababet ve Şuabatı San'atlarının Tarzı İcrasına Dair Kanun'un 70. maddesine göre,

Tabipler, dış tabipleri ve dişçiler yapacakları her nevi ameliye için hastanın, hasta küçük veya tahtı hacirde ise veli veya vasisinin evvelemerde muvafakatını alırlar. Büyük ameliyei cerrahiyeler için bu muvafakatin tahriri olması lazımdır. (Veli veya vasisi olmadığı veya bulunmadığı veya üzerinde ameliye yapılacak şahıs ifadeye muktedir olmadığı takdirde muvafakat şart değildir.)

01.08.1998 tarih ve 23420 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Hasta Hakları Yönetmeliği'nin "Hastanın Rızası ve İzin" başlıklı 24. maddesine göre:

Tıbbi müdahalelerde hastanın rızası gerekir. Hasta küçük veya mahcur ise velisinden veya vasisinden izin alınır. Hastanın, velisinin veya vasisinin olmadığı veya hazır bulunmadığı veya hastanın ifade gücünün olmadığı hallerde, bu şart aranmaz.

Kanuni temsilcinin rızasının yeterli olduğu hallerde dahi, anlatılanları anlayabilecekleri ölçüde, küçük veya kısıtlı olan hastanın dinlenmesi suretiyle mümkün olduğu kadar bilgilendirme sürecine ve tedavisi ile ilgili alınacak kararlara katılımı sağlanır.

gunlukta olmalıdır. Bilgiler hasta tarafından anlaşılabilir biçimde verilmelidir. Hastanın dışında bilgilendirilecek kişileri, hasta kendisi belirler. Sağlıkla ilgili her türlü girişim, kişinin özgür ve aydınlatılmış onamı ile yapılabilir. Alınan onam, baskı, tehdit, eksik aydınlatma ya da kandırma yoluyla alındıysa geçersizdir.

Acil durumlar ile hastanın reşit olmaması veya bilincinin kapalı olduğu ya da karar veremeyeceği durumlarda yasal temsilcisinin izni alınır. Hekim temsilcinin izin vermemesinin kötü niyete dayandığını düşünüyor ve bu durum hastanın yaşamını tehdit ediyorsa, durum adli mercilere bildirilerek izin alınmalıdır. Bunun mümkün olmaması durumunda, hekim başka bir meslektaşına danışmaya çalışır ya da yalnızca yaşamı kurtarmaya yönelik girişimlerde bulunur. Acil durumlarda müdahale etmek hekimin takdirindedir. Tedavisi yasalarla zorunlu kılınan hastalıklar toplum sağlığını tehdit ettiği için hasta veya yasal temsilcisinin aydınlatılmış onamı alınmasa da gerekli tedavi yapılır. Hasta vermiş olduğu aydınlatılmış onamı dilediği zaman geri alabilir.

Avrupa Konseyi 5013 sayılı Biyoloji ve Tıbbın Uygulanması Bakımından İnsan Hakları ve İnsan Haysiyetinin Korunması Sözleşmesi: İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesinin Onaylanmasına Dair Kanun'un "Muvafakat Verme Yeteneği Bulunmayan Kişilerin Korunması" başlıklı 6. maddesinin ikinci fıkrasına göre:

Kanuna göre bir müdahaleye muvafakatini verme yeteneği bulunmayan bir küçüğe, sadece temsilcisinin veya kanun tarafından belirlenen makam, kişi veya kuruluşun izni ile müdahalede bulunulabilir. Küçüğün görüşü, yaşı ve olgunluk derecesiyle orantılı bir şekilde, gittikçe daha belirleyici bir etken olarak göz önüne alınacak olup ilgili kişi mümkün olduğu ölçüde izin verme sürecine katılacaktır.

Çocukların hukuki işlem yapabilme ehliyeti, ayırt etme gücüne ve yapılacak hukuki işlemin niteliğine bağlıdır (Usta, 2012, 154). Ayırt etme gücüne sahip küçüklerin, diğer bir deyişle özel hukuk anlamında sınırlı ehliyetsizlerin tıbbi müdahaleye rıza verebilmeleri konusunda doktrinde çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşleri "ayırt etme gücüne sahip küçüğün yasal temsilcisinin rızasıyla birlikte küçüğün de görüşünün alınması gerektiğini savunanlar", "hem yasal temsilcinin hem de ayırt etme gücüne sahip küçüğün rızasının alınmasının şart olduğunu savunanlar" ve "sadece ayırt etme gücüne sahip küçüğün rızasının alınmasının şart olduğunu savunanlar" olmak üzere özetlemek mümkündür (Usta, 2012, 159). Oral'a göre (2011, 197), yasal temsilcinin rızasıyla birlikte küçüğün görüşünün alınmasını savunanların yasal dayanağını Tababet ve Şuabatı Sanatının İcrasına Dair Kanunun 70. maddesi ve Hasta Hakları Yönetmeliğinin 24. ve 26. maddeleri oluşturmaktadır. Hem yasal temsilcinin hem de küçüğün rızasını birlikte arayan görüşün savunucuları ise Anayasanın 17. maddesi ile Medeni Kanunun 16. ve 24. maddelerini kaynak olarak göstermektedir (Oral, 2011, 197). Sadece çocuğun rızasını yeterli gören görüşü savunanlar ise, çocuğun tıbbi müdahalenin önem ve kapsamını değerlendirecek ruhsal ve ahlaki olgunluğa sahip olduğunda, ana babanın velayet hakkının geri çekilmesi gerektiğini ve küçüğün kişiliğine sıkı sıkıya bağlı olan bu hakkını tek başına kullanabilmesi gerektiğini savunur. Bu görüşü ise Medeni Kanunu'nun 16. maddesinde belirtilen "... kişiye sıkı sıkıya bağlı hakları kullanmada bu rıza gerekli değildir." düzenleme ile temellendirirler (Şenocak, 2001, 76).

Çocuk kavramı, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 6/1-b maddesinde; "Henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi", 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 3/1-a maddesinde; "Daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişi", Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin 2. maddesinde de "Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır." şeklinde tanımlanmıştır. 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 11. maddesine göre erginlik, on

sekiz yaşın doldurulmasıyla başlar. Türk Medeni Kanunu'nun 12. maddesinde on beş yaşını doldurmuş kişinin anne ve babasının rızası ile hâkimin onayı ile ergin kılınabileceği kabul edilmiştir. Türk Medeni Kanunu m. 124 uyarınca 16 yaşını doldurmuş kişinin hâkim kararı ile 17 yaşını doldurmuş kişinin ise anne ve babasının rızası ile evlenebileceği kabul edilerek, evlenmenin kişiyi ergin kılacağı kabul edilmiştir. Türk Ceza Kanunu'nun 31. maddesine göre fiili işlediği sırada on iki yaşını doldurmamış olan çocukların ceza sorumluluğu yoktur. Fiili işlediği sırada on iki yaşını doldurmuş olup da on beş yaşını doldurmamış olanların işlediği fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılayamaması veya davranışlarını yönlendirme yeteneğinin yeterince gelişmemiş olması hâlinde ceza sorumluluğu yoktur. Fiili işlediği sırada on iki yaşını doldurmuş olup da on beş yaşını doldurmamış olanların işlediği fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılayabilecek durumda olması ve davranışlarını yönlendirme yeteneğinin bulunması halinde ise ceza indirimli uygulanır. Fiili işlediği sırada on beş yaşını doldurmuş olup da on sekiz yaşını doldurmamış olan kişiler hakkında ceza indirimli uygulanır. Anlatılan düzenlemeler incelendiğinde de görüleceği üzere, 12 yaşını tamamlamış ayırt etme gücüne sahip bir çocuğun ceza alabildiği, 15 yaşında bir çocuğun ergin kılınabildiği, 16 yaşında bir çocuğun evlenebildiği göz önüne alındığında, 15 yaşından büyük ve ayırt etme gücüne sahip bir çocuğun yasal temsilcisi olmaksızın kendi rızasıyla sağlık hakkını kullanamaması bahsedilen düzenlemelerle de örtüşmemektedir.⁵

Çocuk kavramı, yaş küçüklüğü, ergin olmayı düzenleyen hükümler ışığında on beş yaşını doldurmuş bir küçüğün yasa koyucu tarafından çocuğun üstün yararı ilkesi uyarınca belirlenecek şartlar uyarınca, tıbbi müdahale konusunda yasal temsilcisinin rızasını aramaksızın, sadece kendi rızasıyla bu hakkını kullanabilmesi gerekmektedir. Ancak son durumda bu hakkın kullanılabilmesi, müdahaleyi gerçekleştirecek yetkili sağlık mesleği mensubunun, müdahaleyi çocuğun üstün yararı bakımından gerekli görmesi koşuluna bağlanmalıdır. On beş yaşın üstündeki küçüklük için bu hakkın kişiye sıkı sıkıya bağlı hak olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu'nun 2015/2521 şikâyet numaralı, 31.12.2015 tarihli tavsiye kararında yer alan psikolog görüşünde⁶, 15 yaşını dolduran bir ço-

5 Aynı hususta benzer görüş için bkz. İ. Sarı ve M. Aşıröz. "Tıbbi Uygulamalar ve Bilimsel Çalışmalarda 'Çocuklarda Onam' Kavramı". Adli Tıp Dergisi, 2013, 68.

6 15 yaşındaki bir çocuğun kendini ifade edebilme ve aile desteği olmaksızın bir yerden bir yere gidebilme yönünde gelişimi tamamlamış olarak kabul edilebileceği, bir sağlık kuruluşuna tek başına giderek derdini anlatabilecek fiziksel ve bilişsel yeterliliğe normal şartlar altında eriştiğinin varsayıldığı, tek başına sağlık hizmeti almak istemesinin psikolojik anlamda olumsuz bir etkisi olmadığı gibi aksine kişisel gelişimine de pozitif bir kazanç sağlayacağı değerlendirilmekte olup... (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu'nun 2015/2521 şikâyet numaralı, 31.12.2015 tarihli tavsiye kararı)

cuğun kendi başına tıbbi tedavi olabilmesinin kişisel gelişimine pozitif bir kazanç sağlayacağı belirtilmiş, karar kısmında ise Sağlık Bakanlığı'na "15 yaşını dolduran çocukların yanlarında kanuni temsilcileri olmadan sağlık hizmeti almaya sosyal yaşama ilişkin durumları dikkate alınarak sağlıkta çocuğun yüksek menfaatine uygun kararların mevzuata dönüştürülmesi" bakımından ilgili kurum ve kuruluşlara genelge hazırlayıp yollaması konusunda tavsiyede bulunulmasına karar verilmiştir.

Türkiye dışındaki ülkelerde bu duruma ilişkin yapılan düzenlemelere bakılacak olursa, Amerika Birleşik Devletleri'nde küçüklerin tıbbi tedaviye rıza verebileceğine ilişkin hareket ABD Yüksek Mahkemesi'nin 1976 yılında verdiği, "yetişkin küçüklere"⁷ ebeveynlerinin rızası aramaksızın kürtaj talep etme hakkı tanıyan kararla başlamıştır (Hickey, 2007, 102). Daha sonraki davalarda ise küçüklere; madde bağımlılığı, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve doğum kontrol yöntemleri hususunda tıbbi tedaviye rıza hususunda hak tanınmıştır. Mahkemenin bu hakkı tanımada, küçüklerin ebeveynlerinin durumdan haberi olmaması halinde bu tür hassas konularda tedaviye talebinin daha yüksek olduğu gerekçesi ön plana çıkmıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında Illinois ve Massachusetts mahkemeleri "Yetişkin Küçük Doktrini"ni geliştirmişlerdir. Bu anlayış, çocukların tıbbi tedavisinde ebeveynlerin rızasının aranması kuralına istisna oluşturmuştur. Buna göre tıbbi tedaviye ilişkin bilgilendirilmiş, yapılacak müdahalenin kısa ve uzun vadeli sonuçlarını kavrayabilen ve tedaviye rıza/ret verebilen küçükler, yetişkin küçük olarak adlandırılır. Ancak küçüklere tanınan bu rıza hakkı, kayıtsız şartsız verilen bir hak değildir. Yetişkin küçük doktrinin küçüklerin rızasına izin verdiği şartlar aşağıdaki gibidir (Hickey, 2007, 102):

- Küçük, on dört yaş ve üstü olmalıdır.
- Küçük, rıza verebilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.
- Tedavi küçük açısından yararlı olmalıdır.
- Tedavi küçük açısından büyük bir risk oluşturmamalıdır.
- Tedavi tıbbi protokollerde yer almalıdır.

ABD Yüksek Mahkemesi ve birçok eyalet mahkemesi tarafından tanınmasına rağmen bu doktrin, küçüklere rıza ehliyeti vermesi yönüyle önem arz etmektedir (Hickey, 2007, 102). Birleşik Krallıkta 16 yaş ve üstü küçükler açısından aydınlatılmış onam alınabilmektedir.⁸ Kanada'da 7 yaşına kadar sadece yasal

7 "Mature Minors" kavramının Türk hukukundaki ayırt etme gücüne sahip küçükler olarak algılanması doğru olacaktır.

8 NHS Central Office for Research Ethics Committees. Multi center research ethics committees guidance notes, 2000. Research on children., aktaran Hatice Betül Gemici, Özlem Evrim Göksoy, Ahmet Doğan, Murat Doğan ve Vefik Arıca. "Çocuklarda Aydınlatılmış Onamda Güncel Yaklaşımlar". JCEI / Journal of Clinical and Experimental Investigations, 5(3), 2014, 500.

temsilcilerin, 7-14 yaş aralığında yasal temsilciler ve küçüğün, 14 yaşından büyük olması durumunda ise sadece küçüğün onamı geçerli kabul edilmektedir.⁹

Tıbbi Karar Verme Sürecinde Yasal Temsilcilerin Çocuk Üzerindeki Yetkisi

Türk aile hukukunda çocuğun yasal temsili konusunda velayet hakkı oldukça önemli bir yere sahiptir. Velayet hakkı, “kural olarak küçüklerin, istisnai bazı durumlarda ise kısıtlı olanların, kişisel ve malvarlığı değerlerinin korunması hususunda ana ve babaya verilen hak, yetki ve yükümlülükleri” ifade etmektedir (Kılıçoğlu, 2014, 362). Medeni Kanun’un 335. maddesine göre, “Ergin olmayan çocuk, ana ve babasının velâyeti altındadır. Yasal sebep olmadıkça velâyet ana ve babadan alınmaz.” denilerek velayet hakkının ana ve babaya ait olduğu belirtilmiştir.

Evlilik birliği içerisinde dünyaya gelen çocuğun velayeti ana ve babaya aittir. Eşlerin ayrılığı halinde hâkim velayeti eşlerden birine verme hakkına sahiptir. Eşlerden birinin vefatı halinde velayet sağ kalan eşe, boşanma halinde ise velayet çocuğun bırakıldığı tarafa aittir (TMK, m. 336). Ana ve babanın evli olmaması durumunda çocuğun velayeti sorununu kanun koyucu velayetin anaya ait olacağını düzenleyerek çözmüştür (TMK, m.337/1). Ancak evlilik dışı doğum anında ananın küçük olması, kısıtlı olması, vefat etmiş olması veya velayet hakkının alınması durumunda çocuğunun yüksek yararını gözeten hâkim, çocuğa vasi atayabilir ya da velayeti babaya bırakabilir (TMK, m.337/2).

Velayet hakkının süresi, kural olarak çocuğun ergin olduğu tarihe kadardır. (Dural, Ögüz ve Gümüş, 2012, 327). Velayet hakkı çocuğun ana ve babasına; çocuğun bakım ve eğitimi konusunda onun menfaatini göz önünde tutarak gerekli kararları alma ve uygulama, çocuğu olanaklarına göre eğitime ve onun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâkî ve toplumsal gelişimini sağlama ve koruma, çocuğun dini eğitimini belirleme ve velâyetleri çerçevesinde üçüncü kişilere karşı çocuklarının yasal temsilcisi olma hakkı verir (TMK, m.339-342).

Ana ve baba velayet hakkı uyarınca çocuklarının yasal temsilcisidirler. Ana ve babanın temsil hakkına ilişkin olarak Medeni Kanun m. 342/3’te yer alan düzenlemede, “vesayet makamlarının iznine bağlı hususlar dışında kısıtlıların temsiline ilişkin hükümler velâyetteki temsilde de uygulanacağı” hüküm altına alınmıştır. Vasiden farklı olarak velinin, çocukla ilgili işlemler açısından herhangi bir maktandan izin alma zorunluluğu bulunmamaktadır (Usta, 2012, 154). Küçük adına

9 Öztürk Türkmen, H. Çocuklarda Aydınlatılmış Onam Almak. Ankara Etik Günleri, 30-31 Mart 2006, aktaran Sarı ve Aşirdizer, 2013, 65.

yapılacak hukuki işlemlerde velayet hakkı hem anaya hem babaya tanındığından ikisinin de rızası aranacaktır (Dural, Öğüz ve Gümüş, 2012, 331). Ancak eşlerden birinin rızası ile yapılan işlemlerde üçüncü kişilerin iyi niyeti korunacaktır.¹⁰

Çocukları hakkında karar verme yetkisine sahip olan ana ve babanın göz önünde bulundurması gereken en önemli kıstas, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin de temel ilkelerinden biri olan "çocuğun yüksek yararının korunması"dır. Bu ilkenin iç hukuktaki yansıması Medeni Kanun'un 339/1. maddesinde görülmektedir. Bu maddeyle, ana ve babanın çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili kararlarını verirken, öncelikle onun menfaatini düşünerek hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir.¹¹

Çocuğun sağlık hakkı kapsamında yasal temsilcilerin rızası gerek ulusal gerek uluslararası mevzuatta yer almaktadır. Muvafakat verme yeteneği bulunmayan küçükler hakkında tıbbi müdahaleye karar verme yetkisi velayet hakkı kapsamında ana ve babaya tanınmıştır. Ana ve babanın, çocuklarına yapılacak tıbbi müdahalenin amacı, niteliği, sonuçları ve tıbbi müdahale yapılmaması sonucu ortaya çıkabilecek tehlikeler hakkında aydınlatılması gerekmektedir. Tıbbi müdahale hususunda aydınlatılan ana ve babanın, tıbbi müdahaleye rıza verme/vermeme konusunda çocuğun yüksek menfaatini mutlaka değerlendirmeleri gerekmektedir. Haklı bir sebep olması durumunda ana ve babanın müdahaleye rıza göstermeme hakları bulunduğu gibi, çocuğun üstün yararının gerektirmesi durumunda müdahaleye rıza göstermeleri gerekmektedir. Bu hususta Yargıtay 19. Ceza Dairesi'nin 05.11.2015 tarihli kararında, ana ve babanın aşı uygulamasına haklı bir sebebe dayanmaksızın rıza göstermemelerine ilişkin olarak, aşının gerek çocuğun gelecekteki bireysel sağlığı bakımından, gerekse toplum sağlığı bakımından önem arz etmesi, aşıya rıza göstermeme durumunun çocuğun üstün yararına açıkça aykırılık oluşturacağı ve bu aykırılık sebebiyle ana ve babanın rızasının aranmayacağı belirtilmiştir.¹² Yargıtay 2. Hukuk Dairesi'nin 18.09.2017 tarihli kararında ise; Anayasa Mahkemesi'nin 2013/1789 numaralı bireysel başvuru kararına atıfta bulunularak, bebeklik dönemi aşılarının yapılması hususunda zorunlu sağlık tedbiri uygulamasının "kanunilik şartı" taşımadığı ve bu durumun Anayasa'nın 17. maddesinde yer alan "kişinin maddi ve manevi varlığının korunması ve geliştirilmesi hakkı"nı ihlal ettiği sebebiyle, yargılaması devam eden davalarda göz önüne alınması ve hak ihlallerine yol açılmaması gerektiği belirtilmiştir.¹³

10 Medeni Kanun, m. 342/2: İyiniyetli üçüncü kişiler, eşlerden her birinin diğerinin rızasıyla işlem yaptığını varsayabilirler.

11 Medeni Kanun, m.339/1: Ana ve baba, çocuğun bakım ve eğitimi konusunda onun menfaatini göz önünde tutarak gerekli kararları alır ve uygularlar.

12 Yargıtay 19. CD. 2015/87 E. - 2015/6676 K.

13 Yargıtay 2. HD. 2017/3976 E. - 2017/9562 K.

Tıbbi Karar Verme Sürecinde Kamu Otoritesinin Çocuk Üzerindeki Yetkisi

Hukuk devleti, kendi içinde bir devinime sahip, insan haklarını tanıma ve koruma amacını güden, toplumsal bir organizmadır (Çeçen, 1989, 838). Tanımdan anlaşılacağı üzere hukuk devletinin en önemli koşulu insan haklarının tanınması ve koruma altına almasıdır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da hukuk devletinin gereklerini sağlama yolunda temel haklar ve ödevleri düzenleyerek koruma altına almıştır. Anayasa'mızda temel hak ve ödevler; kişinin hakları ve ödevleri, sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler ve siyasi haklar ve ödevler üzere üç kısımda ele alınmıştır. İnceleme konumuzu oluşturan çocuğun sağlık hakkı, çocuk haklarını düzenleyen Anayasa m. 41 ve sağlık hakkını düzenleyen Anayasa m. 56 kapsamında olduğundan, Anayasa'mızın sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler başlığı altında düzenlenmiştir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar konusunda devletin yükümlülükleri, 1997 yılında ilan edilen "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların İhlallerine İlişkin Maastricht İlkeleri"nde, saygı gösterme, koruma ve gereğini yerine getirme yükümlülüğü olarak belirlenmiştir (Algan, 2007, 83). Devletin saygı gösterme yükümlülüğü, bireyin temel hakkının engellenmemesi, ihlal edilmemesi; koruma yükümlülüğü, bireyin temel hakkına yönelen her türlü tehdide karşı devletin gerekli önlemleri alması; gereğini yerine getirme yükümlülüğü ise, sosyal, ekonomik ve kültürel haklardan yararlanmanın bütünüyle gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulması ve haktan yararlanmanın doğrudan devlet tarafından sağlanması anlamına gelmektedir (Algan, 2007, 85-90).

Devletin saygı gösterme yükümlülüğü, "müdahale etmeme" kavramının ilkelendirilmesiyle oluşturulmuştur. Temel hak sahibinin haklarını kullanmada aşırıya kaçması, diğer hak sahiplerinin haklarının ihlaline ve dolayısıyla hak çatışmalarına neden olabileceğinden, devlet tarafından temel haklara müdahale edilerek, hakların sınırları belirlenmektedir (Gören, 2000, 87). Gören (2000, 96), müdahale kavramını, "bireye temel hakkın koruma alanına giren bir davranışı olanaksız kılan her türlü devlet tasarrufu" olarak tanımlamaktadır. Anayasanın 13. maddesi, temel hak ve özgürlüklerin sınırlanmasını düzenlemektedir.¹⁴ Bu maddeden hareketle, çocuğun sağlık hakkına devlet müdahalesi, sınırlamanın kanunla öngörülmesi, sınırlamanın meşruluğunu oluşturan temel değerler olan "Anayasanın sözü ve ruhu, demokratik toplum düzeni, laik Cumhuriyetin gerekleri, ölçülülük" ilkeleri uyarınca yapılmış olması ve "sınırlama ile hakkın özüne dokunulmaması"

14 Temel hak ve hürriyetler, özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla sınırlanabilir. Bu sınırlamalar, Anayasanın sözüne ve ruhuna, demokratik toplum düzeninin ve lâik Cumhuriyetin gereklerine ve ölçülülük ilkesine aykırı olamaz.

hususlarına riayet edilmesi halinde mümkündür. Yukarıda sayılan şartların varlığı halinde, yapılan müdahale devletin saygı gösterme yükümlülüğüne aykırılık teşkil etmeyecektir.

Saygı gösterme yükümlülüğü, temel haklarını kullanma hususunda devlet müdahalesine karşı bireyi korumayı amaçlarken; koruma yükümlülüğü devlet müdahalesi dışında üçüncü kişiler tarafından bireyin temel haklarına yönelen müdahalelerin devlet tarafından korunmasını amaçlamaktadır (Algan, 2007, 86). Çocuğun sağlığının korunması hususunda, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun "Koruyucu ve Destekleyici Tedbirler" başlıklı beşinci maddesinde düzenlenen sağlık tedbiri önem arz etmektedir.¹⁵ Bu maddeyle çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ile birlikte tedavisinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bağımlı çocukların, sağlık tedbiri kapsamında tedavi edilmeleri için rızalarının aranmayacağı ve tedbir sürecinde çocuğa yol gösterileceği yönetmelikle ayrıca düzenlenmiştir.¹⁶

Devletin yerine getirme yükümlülüğü, gerekli koşulları hazırlaması ve haktan yararlanmayı sağlamayı gerektirir (Algan, 2007, 89). Bu yükümlülükte ana amaç, çocuğun üstün yararın korunması ve korumayı sağlayacak mekanizmaların oluşturulmasıdır. Devlet bu amaçla gerekli sağlık hizmetlerini sağlamakla yükümlüdür. 224 sayılı Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesi Hakkındaki Kanun'un ikinci maddesinde yer alan tanıma göre sağlık hizmetleri "İnsan sağlığına zarar veren çeşitli faktörlerin yok edilmesi ve toplumun bu faktörlerin tesirinden korunması, hastaların tedavi edilmesi, bedeni ve ruhi kabiliyet ve melekeleri azalmış olanların işe alıştırılması (rehabilitasyon) için yapılan tıbbi faaliyetlerdir." Görüldüğü üzere devlet, sağlık hakkı kapsamında birey sağlığının yanı sıra toplum sağlığını da korumakla yükümlendirilmiştir.

Devletler bu yükümlülüğü mali güç kriteri ile sınırlandırmışlardır. Anayasanın 65. maddesi bu hususu şu şekilde düzenlemektedir: "Devlet, sosyal ve ekonomik alanlarda Anayasa ile belirlenen görevlerini, bu görevlerin amaçlarına uygun öncelikleri gözeterek mali kaynaklarının yeterliliği ölçüsünde yerine getirir." Bu

15 Çocuk Koruma Kanunu m.5/1-d:Sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbi bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri kullananların tedavilerinin yapılmasına.

16 Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik m. 16/13:Alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde bağımlısı olan çocukların, koruyucu ve destekleyici sağlık tedbiri olarak, alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde bağımlılarının tedavi altına alınmasına yönelik olarak verilen kararların yerine getirilmesinde tedavi için çocuğun rızası aranmaz. Tedbirin uygulama süresince ilgili kurum uzmanı tarafından, çocuğa uyuşturucu veya uyarıcı maddenin kullanılmasının etki ve sonuçları hakkında bilgi verilir, sorumluluk bilincinin gelişmesine yönelik olarak öğütte bulunulur ve yol gösterilir.

düzenleme ile bir sosyal ve ekonomik hak olan çocuğun sağlık hakkı, devletin mali güç kriterine bağlı olarak gerçekleştirilecektir. Çocuğun sağlık hakkının, Anayasa'nın 17. maddesinde yer alan yaşama ve maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkı ile oldukça yakın bağlantılı olması sebebiyle, çocuğun sağlık hakkı ile birlikte Anayasanın 17. maddesini ilgilendiren hususların ağır bastığı hallerde, 65. maddede yer alan mali güç kriterinin uygulanmaması daha doğru olacaktır(Temiz, 2014, 165).

Sonuç

Çocuğun birey olarak tanımlanması sürecinin sonucu olan çocuk hakları, çocukların statüsünü ortaya koyarak, onların korunmaları, hayata en iyi şekilde uyum sağlamaları, sağlık, eğitim, barınma gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesi gibi konuları ayırım gözetmeksizin çocuğun üstün yararını esas olarak düzenlemektedir. Bu çalışmada incelenmeye çalışılan tıbbi karar verme sürecinde çocukların hakları, çocuğun sağlık hakkı ile yakından ilintilidir. Belirli bir yaşın altında olan ve davranışlarını yönlendirme yeteneği bulunmayan çocukların, bu haklarını yasal temsilcileri aracılığıyla kullanmasında üstün yararlarının olduğu ve bu durumun hukuki açıdan gerekliliği hususunda şüphe yoktur. Ancak kanun koyucu tarafından belirlenecek olan asgari yaş şartının ve çocuğun üstün yararını gözeten diğer şartların sağlanması durumunda, çocukların kendi haklarını yasal temsilcisinin rızasına bağlı olmaksızın kullanabilmelerinin önünün açılması gerekmektedir.

Çocuğun sağlık hakkının etkin bir biçimde hayata geçirilebilmesi için, eğitim, barınma ve bakım gibi diğer temel hakların da aktif olarak korunması ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple hakkın kullanılmasından en üst düzeyde faydanın sağlanabilmesi için çocuğun sağlıklı bir ortamda yetişmesi, kaliteli bir eğitim alması, özgür düşünebilmeyi öğrenerek kendi fikirlerini bu doğrultuda oluşturabilmesinin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). Çocuk Hukuku. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Algan, B. (2007). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların Korunması*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çeçen, A. (1989). Devlet ve İnsan Hakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 1989/6.
- Dural, M. Ögüz, T. ve Gümüş, M. A. (2012). *Türk Özel Hukuku - Aile Hukuku*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Gemici, H. B., Göksoy, Ö. E., Doğan, A., Doğan, M., ve Arıca, V. (2014). Çocuklarda Aydınlatılmış Onamda Güncel Yaklaşımlar. *JCEI/Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 5(3), 496-503.
- Gören, Z. (1998). Çocuğun Temel Hakları. *Anayasa Yargısı* 15, *Anayasa Mahkemesi Yayınları*, 40, 113-176.
- Gören, Z. (2000). *Temel Hak Genel Teorisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.
- Hickey, K. (2007). Minors' Rights in Medical Decision Making. *JONA'S Healthcare Law, Ethics, and Regulation*, 9(3), 100-104.
- Işık Yılmaz, B. (2012). Tıbbi Müdahalelerde Hekimin Aydınlatma Yükümlülüğü. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 98, 389-410.
- Kılıçoğlu, A. M. (2014). *Medeni Hukuk Temel Bilgiler*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Oral, T. (2011). Hekimin Aydınlatma Ve Hastanın Rızasını Alma Yükümü. *Ankara Barosu Dergisi*, 2, 185-209.
- Özpınar, B. (2007). *Tıbbi Müdahalede Kötü Uygulamanın Hukuki Sonuçları*. Ankara: Ankara Barosu Yayınları.
- Sarı, İ. ve Aşırız, M. (2013). Tıbbi Uygulamalar ve Bilimsel Çalışmalarda 'Çocuklarda Onam' Kavramı. *Adli Tıp Dergisi*, 28(1), 60-72.
- Şenocak, Z. (2001). Küçükün Tıbbi Müdahaleye Rızası. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 50(4), 65-80.
- Şimşek, U. (2015). Sağlık Hukukunda Aydınlatılmış Rıza. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, Prof. Dr. Hakan PEKCANITEZ'e Armağan*, 16, 3535-3556.
- Temiz, Ö. (2014). Türk Hukukunda Bir Temel Hak Olarak Sağlık Hakkı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 69(1), 165 – 188.
- Usta, S. (2012). *Çocuk Hakları ve Velayet*. İstanbul: On İki Levha Yayınları.

ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ'NDE YAPILAN ÇEVİRİ YANLIŞLARI

Nihat TARIMERİ¹

Giriş

Bu çalışmada kısaca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında açıklamalar yapıldıktan sonra, Sözleşme'nin Türkçeye çevirisinde yapılan yanlışlıklar üzerinde durulacaktır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

İnsan ve insanlık; bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi önemli bir evreler/dönemler halinde, ayrı ayrı ve birlikte ele alınır. Çocukluk evresi/dönemi günümüzde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) için önemli bir dönüm noktasıdır. Sözleşme sadece ABD tarafından kabul edilmiştir. Özellikle uygulama açısından da sık sık örnek alınan ABD bu açıdan ayrıca ele alınmayı da gerektirmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 40/24 sayılı *Convention on the Rights of the Child* ismiyle kabul edilmiştir. Sözleşme Türkçeye Çocuk Haklarına Dair Sözleşme şeklinde çevrilmiştir. Sözleşmenin resmi dili İngilizce, Çince, Fransızca, Rusça ve İspanyolca ve Arapçadır. 20 Kasım "Dünya Çocuk Hakları Günü" çocukların korunması için bir taahhüdün/yükümlüğün hatırlatılmasıdır. Sözleşme Türkiye'de 29.01.1995 tarihinde Resmî Gazete' de yayınlanmıştır. Evrensel hukuk ölçüleri Türkiye Cumhuriyeti içinde de taahhüt edilmiştir.

Anayasa'nın 90'ıncı maddesi ile iç hukuk bir parçası olan Sözleşme'nin 40. maddesinde diğer insan hakları standartlarına göre kanunla ihtilaf halinde olan çocuklarla ilgili özel yükümlülöklere yer verilmiştir. Başta Sözleşme olmak üzere *Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları)* gibi birçok düzenleme, herhangi bir ek açıklamaya gerek görölmeden İngilizce'den Türkçeye çevrilmiştir. Sözleşme'nin Önsöz'ünde "Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları" (Pekin Kuralları) hükümlerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Pekin Kuralları'na başta Türkiye Barolar Birliğı, Adalet Bakanlığı ve UNICEF gibi örgütlerin web sayfalarında *Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standartlar Kuralları* şeklinde çevirilere de rastlanmaktadır.

BMÇHS'nin 40. maddedeki düzenleme ayrı bir öneme sahiptir. Özellikle ceza yasanısı ihlâl ettiği iddia edilen ya da ihlâl ettiği yargılama sonucu kesinleşmiş her

1 Sosyal Hizmet Uzmanı, Zürih Gençlik Savcılığı (Eski), ntarimeri@gmail.com

çocuğun “yaşı” göz önünde bulundurularak, yeniden topluma kazandırılması ve toplumda yapıcı rol üstlenmesi arzu edilmektedir. Bu bağlamda sözleşmede çocuğun taşıdığı saygınlık ve değer duygusunu geliştirecek ve başkalarının da insan haklarına ve temel özgürlüklerine saygı duymasını pekiştirecek nitelikte muamele görme hakkı kabul edilmiştir. Dolayısı ile bu sözleşmenin önsözünde yer alan Pekin Kuralları bu anlayışın bir yansımasıdır. Sözleşme'nin taraf olan devletlerce uygulamaya yönelik *rehberlik/kılavuz* dışında gibi yasalaşmış/kurallaşmış bir özelliği öne çıkmaktadır.

Türkiye'de 2005 yılında yapılan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) ile ceza ve medeni hukuk bağlamında çocuk koruma boyutu birlikte ele alınmış ve kendine özgü bir çocuk koruma yapısı ve uygulaması oluşmuştur. Bu düzenleme her açıdan “mahcubiyet” noktası da olabilmektedir. Örneğin Sözleşme, ilke ve normatif açıdan yanlış olmasına rağmen, daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişiyi “çocuk” olarak tanımlanmışken, Türk Ceza Kanununda (TCK) henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlanmıştır. Yapılan bu düzenlemeler ve çeşitli tanımlar aslında çocuklar dâhil tüm kişilerin toplumsal ve evrensel açıdan korunup kollanması içindir. Sağlık, eğitim gibi kamu hizmetlerinin adil yürütülmesi için yapılmış olan taahhüt ve uygulamaların yerine getirilmesi ayrıca bir öncelik teşkil eder. Bu açıdan BMÇHS taraf devlet için yükümlülük ve sorumluktur.

Sözleşme'nin Çevirisindeki Yanlılara Bir Örnek

On sekiz yaşına kadar bir kişinin *çocuk* olarak tanımlandığı böyle bir sözleşmenin başlığında İngilizce *child* kelimesi kullanılmıştır. Pekin Kurallarının başlığında yer alan *juvenile* kelimesi ile farklı bir adlandırma söz konusudur. Fiziksel, kişisel, zihinsel ve sosyal gelişimi, olgunlaşma bu başlık altında ele almıştır. *Juvenile* kelimesi, toplumsal ve kişisel açıdan öngörülen güven bağlamında (gözetim de dâhil) diğer resmi diller dışında (İtalyanca ve Almanca da dâhil) çocuk dışında bir anlama gelmektedir. Fakat sözleşmede yer verilen *juvenile justice* ifadesi *çocuk mahkemeleri* şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. Resmi bir çeviri konusunda yetkili olan Dışişleri Bakanlığınca ve Başbakanlığın onayı ile yapılan bu çeviri daha sonra *çocuk adaleti* şeklinde de bazı yerlerde farklılaşmıştır. Böylece TBMM de Türkçeye çevrilmiş ve kabul edilmiş bu Sözleşme'nin Önsöz'ünde değinilen Pekin Kuralları *Çocuk Adaletinin İcrasına Dair Birleşmiş Milletler Minimum Standart Kuralları (Pekin Kuralları)* şeklinde yer almıştır. Türkçe metinler ile diğer resmi diller açısından başta tanımlar dâhil kavram ve uygulamalar açısından önemli anlam kaymaları söz konusu olduğu ve evrensel bir ölçü ve değerlendirmenin engellendiği bir durum ortaya çıkmaktadır. BMÇHS çocuk ve gençlere yönelik yapısal sorunu

da içeren böyle bir hukuksal durum somut bir sorun kaynağıdır. Çözüm ile birlikte bir değerlendirme ve önlemeyi ayrıca gerekmektedir.

Sözü edilen sözleşmede “*çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır*” ibaresine yer verilmiştir. Reşit olma gibi ergin veya yetişkin olma hali hukuksal açıdan öne çıkmıştır. Dolayısı sözleşme bir temenni, talep değil; talepler sonucunda oluşan bir yükümlülüğün yerine getirilmesi için hazırlanmıştır. Sözleşme hukuksal bir metindir. Dolayısı ile ülkeler (resmi diller dışında) bu yükümlülüğü kabul ederken aslına bir uygun bir çeviri yapmak zorundadır. Kendi dillerine çevirerek bu yükümlüklerinin doğru bir şekilde anlaşılması ve anlatılması gerekmektedir. BM’de kabul edilen bu metin Türkçeye *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* şeklinde çevrilmiştir. Çocuk, İngilizce *child*; Fransızcaya *enfant*; İspanyolca ise *Niño* dur. Bu resmi dillere dayalı olarak örneğin İtalyancada resmi gazetede yayınlanan *child* kelimesi *bambino* yerine, 18 yaşına kadar olan kişilerin *adolescente* kelimesi çevrilmiştir.

Çocukların yarar ve esenliğin gözetilmesi gibi maddelerin yer verildiği bu sözleşmenin İngilizce metninde önsözün sondan 4 üncü paragrafında 29 Kasım 1985 tarihli 40/33. *United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules)*’a gönderme yapılmıştır. Özellikle adalet hizmetinin tamamlayıcı unsuru ve uygunluğunu yansıtan bu zorunlu kurallara yönelik metnin Fransızcası *Ensemble de règles minima des Nations Unies concernant l’administration de la justice pour mineurs (Règles de Beijing)* şeklindedir. İspanyolcası ise *40/33 Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing)* şeklindedir. İtalyanca metinde ise *Insieme delle regole minime delle Nazioni Unite relative all’amministrazione della giustizia minorile (Regole di Pechino)* şeklindedir. Ayrıca bu sözleşme *Konvention über die Rechte des Kinder* şeklinde Almancaya da çevrilmiş olup *Rahmenbestimmungen der Vereinten Nationen für die Jugendgerichtsbarkeit (Beijing-Regeln)* ifadesi yer almaktadır.

TBMM de onaylanan bu Türkçe metin dâhil başta İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Rusça gibi resmi diller birlikte karşılaştırıldığında önemli bir gerçeğe aykırı çeviri yanlışlığı dikkati çekmektedir. Özellikle çocuk tanımı bağlamında *çocuk* ve *genç* başlığı altında ayrı bir tanımdan kaçınıldığı da açıktır. Yasama, yürütme ve yargı organı açısından İtalya’da olduğu gibi resmi metinde ek bir açıklama ile yapılan bir tercih de söz konusu değildir. Bir insan ile ilgili bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi evreler söz konusu olduğu halde, bu çeviri ile *ergenlik* veya *gençlik* evresi için bir kargaşa yaşanmıştır. Bu durum basit ve sehvlen yapılmış bir yanlışlık olarak düşünülemez. Bu yanlışlık sözleşmede yer alan

çocuğun yarar ve esenliğinin gözetilmesinin engellenmesine yöneliktir. Özellikle 29.01.1995 tarihinde yayınlanan bu Türkçe metinde 07.11.1979 tarihli 2253 sayılı *Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanunun* için bir uygulamanın gerçekleşmesi için yardımcı olunmak istenmiştir. 25.02.1988 tarihinde yapılan değişiklikler ile birlikte 07.05.2005 tarihli 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kadar devam eden bu özgün uygulama eski 765 sayılı (TCK, m.53 ve 54) ile birlikte ele alınmıştır. Onbeş yaşını bitirmeyen küçükler tarafından işlenen ve genel mahkemelerin görevine giren suçlarla ilgili davalara çocuk mahkemelerinde bakılması için, çocuk yerine *küçük* ve *küçükler* terimi kullanılmıştır. Böylece BMÇHS'ye rağmen 11 ile 15 yaşını bitirmeyenlerin dışındaki gençlerin yetişkinler gibi yargılanmalarının sağlanması da mümkün kılınmıştır. Bu yaklaşım ÇKK ve TCK'nin 31. maddesi ile de aynen devam etmektedir. 12 yaşından sonraki çocukların yetişkinler gibi bir sorumluluğu hala kabul edilmektedir. Ceza dahil özel ve ayrı bir düzenleme yerine 12-15 yaş grubu için bir sorumluluğun çocuklar tarafından ispatı da sosyal inceleme gibi değerlendirme ile mümkün kılınmaktadır. 15-18 yaş grubu için bu boyut ise Pekin Kuralının 16. maddesine rağmen görmezden gelinmektedir. Kısaca görüleceği gibi böyle bir devamlılık, "Hukukçular isterse iğne deliğinden deve katarını geçirir" yaklaşımı, çocuklar için geçerli ol(a)mamıştır. Aksine bu küçük deliğin tamamen kapatılması konusunda üstün bir beceri geliştirilmiştir. Buna karşın Akyüz'e göre (2016) psikolojik açıdan 12-18 yaş grubu *ergen* olarak kabul edilmektedir.

Çocuk ve gençlerin fiziksel, ruhsal/kişisel/zihinsel ve sosyal bir olgunlaşma/sosyalleşmesinin birlikte ele alınmasını Pekin Kuralları zorunlu kılmıştır. Müdahale dâhil sosyal iyileştirmeyi içeren sosyalleşme ile ilgili bu zorunluk aynı zamanda bir hukuksal soruna dönüşmüştür ve bu sorunun giderilmesi gerekmektedir. Aslında Pekin Kuralları ile getirilen ve çocukluk ile yetişkinlik arasında ergenlik/gençlik gibi evreyi içeren bu ayırım ve kargaşanın engellenmesine yöneliktir. Ayrıca 18 yaşına kadar olan çocukların ve gençlerin korunması ve gençlerin de yetişkinler gibi ele alınmaması BMÇHS ve Pekin Kuralları açısından bir önceliktir. Ceza hukuku açısından bir yaş sınırının belirlenmesinin ve buna bağlı olarak bir ehliyetin arandığı kabul edilmektedir. Fakat bu ehliyetin belirlenmesi özellikle diğer maddeler birlikte ele alındığında tıp, psikoloji ve hukuk alanlarında kavram kargaşasına da neden olmaktadır. *Genç* yerine *çocuk* denilmesi şeklinde yapılan bu yanlış çeviri sonucunda gençlik döneminin varlığı göz ardı edilmiş ve bu hata sadece Türkçe çeviride yapılmıştır. Çocukluk ve yetişkinlik arasında yer alan "gençlik" gibi önemli bir evrenin/çağın hala ele alınmak istenmediği bu çeviri yanlışlığı ile açıkça yansıtılmaktadır.

Örneğin İsviçre'deki düzenlemeler bağlamında 10-18 yaş grubu *pupertitaet* ile başlayan gençlik dönemi biyolojik ve sosyal açıdan bir yatkınlığı ifade eder. İngilizce *juvenile* kelimesinin kökeni Latince'dir. Başta İtalyanca, Fransızca, İspanyolca ve Romence gibi Roma şehri ve özelliği açısından *roman diline* de kaynak olan *gençlik* terimine yer verilmesinin nedenidir. Aynı zamanda bu sözcük/terim Roma İmparatorluğu ile ilgilidir. İmparatorluk ordularına hizmet edecek “askerlik çağına gelmiş gençler” anlamına geldiğinden de bahsedilmektedir. Dolayısı ile kökü ile ilgili bir uygunluk ve tutarlılık Türkçe çeviride görülmemektedir. Sözleşmede ön-sözünde Türkçe için yapılan bu çevirinin tartışılması ve değerlendirilmesi çocuk ve gençler açısından hem hukuksal açıdan hem de uygulama açısından önemli olmaktadır. Dil ve çeviri ile ilgili ortaya çıkan bu sorun hukuk dâhil psikolojiyi, sosyoloji, pedagoji ve tıp açısından açıdan ayrı ve birlikte ele alınmayı gerektirmektedir.

Sonuç

Arık'ın (1942a ve 1942b) ve Akyüz'ün (2016) önerdiği gibi “Çocuk Koruma(*ma*)” başlıklı çalışmalarda tespitler ve çözümlerin birlikte ele alınması gerekir. Bu bağlamda ifade etmek gerekir ki BMÇHS'nin Önsöz'ünde yer olan Pekin Kurallarının orjinal metninin başlığında yer alan “juvenile” kelimesinin “genç” yerine “çocuk” şeklinde Türkçeye çevrilmiş olması basit bir çeviri yanlışı değildir. Bu çeviri yanlışı maalesef çocuk hakları açısından telafisi mümkün olmayan zararlara ve ek mağdurlar oluşturmaya gebe dir. Kısaca bu çeviri yanlışı önemli bir sorundur. Dolayısı ile TBMM tarafından Türkçeye çevrilip onaylanan BMÇHS'nin Özsöz'ünde yer alan *Çocuk Mahkemelerinin Yönetimi Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları)* cümlesinin iptal edilmesi ve diğer ülkelerde olduğu gibi “Gençlik Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları (Pekin Kuralları)” şeklinde gerçeğe uygun bir çevirinin yapılması gerekir. Çeviride “çocuk” yerine “genç” ibaresinin kullanılması ve böylece var olan yanlıştın düzeltilmesi Adalet Bakanlığı tarafından teklif edilmesi, TBMM de bu değişikliği onaylamalıdır. Bu değişiklik yapılmadığı takdirde hukuksal başka sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir. Örneğin, Dışişleri Bakanlığı veya Başbakanlığa yapılan bir talep AIHM kadar gidebilecek hukuksal bir süreci başlatabilir. Ancak bu uzun süreç aynı zamanda Adalet Bakanlığı adına hicap duyulmasına da neden olabilir. ÇKK ve TCK'nın 31. maddesi açısından ortaya çıkan hak ihlallerin giderilmesi için çevirideki yanlıştın düzeltilmesine yönelik hukuksal sürecin başlatılması gerekmektedir. ÇKK'nun uygulama yönetmeliğinin 20/4 maddesi başta olmak üzere yönetmeliklerde yer alan bazı maddelerin iptali, hukuksal çözümün de bir parçası olacaktır. Bu çabalar aynı zamanda çocukların umutlarının ve rüyalarının canlı tutulmasına da yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku, Çocukların Hakları ve Korunması*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arık, F. (1942a). *Çocuk Ceza Hukukunda Yeni Adımlar*, Ankara: SİM.
- Arık, F. (1942b). *Küçük Suçlular Meselesine Bir Bakış*, Ankara: SİM.
- https://www.ab.gov.tr/files/TAIEX/seminerler/taieux_gundem.pdf, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://adlisosyalhizmet.blogspot.com.tr/>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- https://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Tratados%20DH/00%20_Tr_DH_48_Beijing_Rules.htm İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uakararlar/cocukadaletsistemininuygulanmasi.pdf, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- http://www.cte.adalet.gov.tr/menudekiler/uluslararası/dsm_tavsiyekararlari/15.pdf, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422b041369dc316585c0d87/%C3%A7ocuk%20dostu%20adalet.pdf>, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- <http://www.hukukmarket.com/images/contentspdf/143756.pdf>, 10.02.2018
- www.journals.istanbul.edu.tr/iuhfm/article/download/1023004219/1023003806, 10.02.2018
- <http://katalog.marmara.edu.tr/muyayinevi/YN536.pdf>, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- http://www.kinderheimeschweiz.ch/de/kinderheime_schweiz_hintergrund.php, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- <http://www.kitapyurdu.com/kitap/cocuk-korumama-kanunu-1-kitap/323164.html>, İndirme Tarihi: 10.02.2018.
- <https://www.nobelkitap.com/cocuk-korumama-kanunu-2-260171.html>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, 10.02.2018
- <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/44/25, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://www.un.org/depts/german/gv-early/ar4033.pdf>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://www.sozkimin.com/a/864-pestalozzi-kimdir-sozleri-ve-hayati.html>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://sosyalhizmetuzmanlari.com/Icerik/Makale/2403>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://sosyalhizmetuzmanlari.com/Icerik/Yazar/7>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- <http://www.shudernegi.org/FileUpload/ds644299/File/tarimeri-kapak.jpg>, İndirme Tarihi: 10.02.2018
- www.taa.gov.tr/.../turk-ve-alman-ceza-muhakemesi-hukukunda-cocuk-suclulugu-, İndirme Tarihi: 10.02.2018

2. BÖLÜM

EĞİTİM HUKUKU İLE İLGİLİ MAKALELER

AKADEMİSYENLERİN HUKUKA AYKIRI DAVRANIŞLARI

Ali BALCI¹

Nuriye KARABULUT²

Giriş

Akademisyenler, PhD. gibi ileri bir dereceye sahip ve genelde bir üniversite ya da bilimsel bir kurumda öğretim elemanı ya da araştırmacı olarak çalışan bireylerdir. Akademisyenler, genelde eğitim ve öğretim, araştırma ve yayın yapma ve topluma hizmet gibi alanlarda işlevde bulunan entelektüellerdir. Bir ölçüde toplumun beyin takımı olan, alanlarında topluma danışmanlık yapan, fikir ve kanaat önderi konumundaki akademisyenlerden işlevlerini, etik kodlara ve hukuk kurallarına uygun olarak icra etmeleri, hesap verebilir olmaları beklenir. Ne var ki akademik toplumda, akademisyenlik kariyerinde de çeşitli nedenlerle bazı akademisyenlerin hukuka aykırı davranışlarda bulunduğu gözlenebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, eğer varsa akademisyenlerin hukuka aykırı ne gibi davranışlarda buldukları, neden bu davranışlarda buldukları ve bu davranışların önlenmesi için alınacak tedbirler inceleme konusu yapılmaktadır.

Hukuk

Hukuk, Arapça bir kavram olarak haklar anlamına gelmektedir. Hukuk zamana ve yere göre göre değişik şekilde tanımlanmakta, bu yüzden de herkesin birleştiği tam bir tanım yapılamamaktadır (Karaman Kepenekci, 2008). Bununla birlikte hukuk³ kavramı, genel toplumsal yaşamı düzenleyen ve uyulması, devlet tarafından uygulanan yaptırımlarla güvence altına alınan kurallar bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Gözübüyük 1993; Şafak ve Kalkan, 2003; Kocaman 2007). Tanımda da ifade edildiği gibi hukukta, uyulması devlet zoru ile sağlanan kurallar, başka bir ifadeyle hukuk kuralları ön plana çıkmaktadır. Hukuk kurallarının şu dört temel özelliğinden söz etmek mümkündür (Kocaman, 2007): *Yaptırıma tabi olmaları, genel, soyut ve sürekli olmaları*. Ayrıca, hukuk kuralları anayasa, yasa, yasa gücünde kararname, tüzük ve yönetmelik, kararname, genelge, tebliğ ve ben-

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, alibalci@ankara.edu.tr

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, nuriyekarabulut@gmail.com

3 Hukuk aslında ideal ve pozitif hukuk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İdeal hukuk olması gerekeni anlatırken, pozitif hukuk belli bir zamanda belli bir ülkede yürürlükte olan hukuk kurallarını kapsar (Görgün, 1996). Bu çalışmada hukuk kelimesiyle pozitif hukuk ifade edilmektedir. Ayrıca hukukla ilgili özel hukuk-kamu hukuku, ulusal hukuk-uluslararası hukuk gibi çeşitli sınıflandırmalar da söz konusudur. Çalışmanın sınırlılığından dolayı bu konulara değinilmemiştir.

zerlerinde yer alan kurallardır. Bunların tümüne mevzuat⁴ denilmektedir (Kepe-
nekci, 2008; Gözübüyük, 1993).

Hukukla ilgili temel kavramlardan birileri de suç ve cezadır. *Ceza*, bir hukuk kuralının ihlal edilmesi durumunda devletin ihlalin sorumlularına - ihlal edenlere uyguladığı yaptırımdır. Ölüm cezası, ağır hapis cezası, meslek ve sanatla uğraşma yasağı cezası, disiplin cezası gibi çok çeşitli ceza türleri vardır (Önen, 1999). Suç kavramı ise ceza kavramı ile yakından ilişkili olup hukuka aykırı olan ve yaptırım olarak ceza uygulanmasını gerektiren filleri anlatmaktadır (Alacakaptan, 1975). Burada şunu belirtmek gerekir: Toplumun düzenini bozan suç niteliğindeki hukuka aykırı davranışlara ceza hukukuna göre yaptırımlar uygulanır. Öte yandan hukuka aykırı davranışlar bir kurumun düzenini bozmaya yönelik ise bu durumda disiplin hukukuna göre yaptırım uygulanır; disiplin cezaları söz konusu olur. Buna karşın bazı tutum ve davranışlar hem toplumun hem de kurumun düzenini bozmaya yönelik olabilir. Bu durumda ise hem disiplin hem de ceza kovuşturması yapılabilir (Gözübüyük, 2012).

Hukuka Aykırılık ve Akademisyenlerin Hukuka Aykırı Davranışları

Hukuka aykırılık, işlenen fiilin ya da yapılan davranışın hukuk düzeni ile çatışmasını ya da çelişmesini ifade etmektedir (Katoğlu, 2003; Öztürk, Erdem ve Özberk, 2001). Hukuk düzenini oluşturan yazılı ve yazılı olmayan kurallara aykırılık, hukuka aykırılığı ifade eder (Kocaman, 2007). Hukuka aykırılık suç teşkil eden davranışın vasfıdır. Bir fiil ya da davranış ya hukuka aykırıdır ya da hukuka uygundur. Dolayısıyla hukuki anlamda nötr bir durumdan söz etmek mümkün değildir. Başka bir ifadeyle fiilin hukuka aykırılığı ile ilgili bir derecelendirme yapılmaz. Örneğin bir insana hakaret etmek de bir insanı öldürmek de hukuka aykırı davranışlardır. Ancak hukuka aykırı davranışların oluşturduğu haksızlık üzerinde derecelendirme yapılabilir. Örneğin bir insana tokat atmakla bir insanı öldüresiye dövmenin oluşturduğu haksızlık düzeyi her halde aynı değildir (Şahin, 2014).

Literatür incelendiğinde hukuka aykırılık konusunda, kuramsal ve felsefi tartışmaların yapıldığı ve farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu tartışmalarda genelde iki ekstremler görüş bulunmaktadır. Bir uçta hukuka aykırılığın hukukun her bir dalı (medeni hukuk, ceza hukuku gibi) için ayrı ayrı sınırlandırılması gerektiğini savunulurken; diğer aşırı uçta hukuka aykırılığın bütün hukuk düzeni açısından genel olarak değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Bazı görüşler hukuka aykırılıkta davranışın kendisinin, bazıları, neticenin esas alınmasını,

4 Mevzuatta yazılı hukuk kuralları söz konusudur. Ancak yazılı hukuk kuralları dışında gelenek hukuku ve içtihat hukukuna dayanan yazılı olmayan hukuk kuralları da vardır. Bu çalışmanın kapsamı dışında olduğu için gelenek hukuku ve içtihat hukukuna yer verilmemiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Karaman Kepenekci, 2008)

bazı görüşler ise hem davranış hem de neticenin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında biçimsel ve maddi bakımdan hukuka aykırılık tartışmaları da yapılmaktadır. Yapılan fiilin, kanunun bir emir ya da yasağı ihlal etmesi durumunda biçimsel hukuka aykırılık söz konusudur. Biçimsel hukukta bir anlamda kanun ötesi kaynakların varlığı reddedilir. Fiil hukuken korunan bireysel ya da kolektif bir menfaati ya da varlığı ihlal ediyor, tehlikeye atıyor ya da normun amacına aykırılık teşkil ediyorsa maddi hukuka aykırılık söz konusudur. Maddi hukuka aykırılık toplumsal, siyasi ve etik değerlendirmeleri de içine alır ve davranışın sosyal açıdan tehlikeli olup olmadığıyla ilgili ilgilendirir. Hukuka aykırılık ile yapılan tartışmalardan bir diğeri objektif ve sübjektif hukuka aykırılık ayrımıdır. Objektif anlayışa göre hukuka aykırılık değerlendirme işlevi gören objektif normlara aykırılıktır. Sübjektif anlayışa göre ise hukuka aykırılık hukuk normunda yer alan emredici nitelikteki iradenin ihlal edilmesidir. Ayrıca hukuka aykırılık konusunda sadece yazılı hukuk kurallarının esas alınmasını savunan görüşlerin yanı sıra hem yazılı hem de yazılı olmayan hukuk kurallarının esas alınmasını savunan görüşler de söz konusudur (Katoğlu, 2003, 149-161).

Bu çalışmada hukuka aykırılık olarak daha çok *biçimsel anlayış* benimsenmiş, bu doğrultuda akademisyenlerin ilgili mevzuata aykırı davranışları, başka bir deyişle yapmaları yahut yapmamaları durumunda ceza alacakları davranışlar, hukuka aykırı davranışlar olarak tanımlanmıştır. *Bunları disiplin suçu sayılabilecek davranışlar diye de tanımlamak mümkündür.* Bu çerçevede çalışmanın odak noktasını akademisyenlerin disiplin suçu sayılabilecek davranışları oluşturmaktadır. İlgili mevzuat incelendiğinde akademisyenlerin davranışlarının düzenleyen üç temel kaynağın olduğu görülmektedir. Bunlar; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (YK), 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) ve Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliğidir (YDY).

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de, doğrudan akademisyenlerin hukuka aykırı davranışlarını konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte dolaylı olarak hukukla bağlantısı kurulan çalışmalar (Uçak ve Birinci, 2008; Ünal, Toprak ve Başpınar, 2012) vardır. Bu çalışmalar genellikle akademisyenlerin etik dışı davranışları ve bu davranışlara uygulanabilecek yaptırımlara yöneliktir ve tarama niteliğindedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın akademi toplumunda hukuka aykırı davranışlara yönelik bir farkındalık oluşturma, bu davranışların önlenmesine dönük tedbirler alınmasına yardımcı olma, konuya dikkati çekerek daha fazla çalışmanın yapılmasına öncülük etme ve yapılacak çalışmalara katkı sağlama bakımından yararlı olması umulmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı; varsa akademisyenlerin başlıca hukuka aykırı davranışları nelerdir? Neden bu davranışlar gösterilmektedir? Bu davranışların önüne geçmek üzere ne gibi önlemler alınabilir? sorularına yanıt bulmaktır.

Yöntem

Model

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından “temel yorumlayıcı desen” ile yürütülmüştür. Temel yorumlayıcı desenin birincil amacı, bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan bu desen, aslında diğer nitel desenlerin temelini oluşturmaktadır. Temel yorumlayıcı desende genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarından yararlanır ve bulgular kategori ya da temalar halinde sunulur ve kapsamlı bir betimleme söz konusudur (Merriam, 2009; Balcı, 2015; Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi'nin Siyasal Bilgiler, Hukuk ve Eğitim Bilimleri Fakültelerinde görev yapan 12 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmada “maksimum çeşitlilik örnekleme” dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcı sayısının az olduğu gruplarla yapılan araştırmalarda maksimum çeşitlilik örnekleme, sağladığı heterojenlik ile farklılıklardan doğan ortak örüntüleri, bir ortam ya da olgunun ortak boyutlarını ve temel deneyimleri ortaya çıkarmayı mümkün kılmaktadır (Patton, 2014). Bu çerçevede dördü siyasal, dördü hukuk ve beşi eğitim fakültesinden olmak üzere farklı demografik özelliklere sahip öğretim üyeleriyle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların altısı profesör, üçü doçent, dördü ise yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların üçü kadın, 10'u ise erkektir. Katılımcılar 8-36 yıl aralığında kıdemlere sahiptirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise akademisyenlerin hukuka aykırı davranışları ve nedenleri ile bu davranışların nasıl önlenebileceğine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. İki öğretim üyesi ile ön deneme yapılması ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Ancak kayıt yapılmasına izin vermeyen iki katılımcının görüşleri not tutularak kayıt altına alınmıştır. Üç katılımcı ise formu kendileri doldurmayı tercih etmişlerdir. Yapılan bütün görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya döküldükten (verilerin

deşifre edilmesi) sonra *verilerin betimsel analizi* yapılmıştır. Veri analizi geçerliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınmış; kod ve kategorilerin katılımcı görüşleriyle tutarlılığı gözetilmiş ve bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Veri analizi güvenilirliği için ise araştırmacılar kodların ve alt kategorilerin gruplandırılmasında ve kategorilerin isimlendirilmesinde birlikte çalışmış; uzlaştıkları yapılar üzerinde karar kılmışlardır. Katılımcıların görüşleri aktarılırken A1-A10 kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular, akademisyenlerin hukuka aykırı davranışları, bu davranışların nedenleri ve önlenmesi için yapılacaklar başlıkları altında sunulmuştur.

Akademisyenlerin Başlıca Hukuka Aykırı Davranışlarına Yönelik Bulgular

Eğitim ve öğretim alanında. Katılımcılara göre akademisyenlerin eğitim ve öğretim alanında başlıca hukuka aykırı davranışları şöyledir: Derslere girmeme ve dersleri gerektiği gibi yapmama ile öğrenci kayırmacılığı yapma ve kayırmacılık talep etme, eğitim öğretim alanında en fazla dile getirilen hukuka aykırı akademisyen davranışlarıdır. İstenmeyen siyasi faaliyetlerde bulunma ve danışmanlık görevini ihmal etme ise görece üzerinde en az görüş belirtilen hukuka aykırı akademisyen davranışlarıdır. Bu çerçevede araştırmaya katılan bir akademisyen şu ifadeleri kullanmıştır:

A4: ...varsayalım siz bir yüksek lisans, doktora tezini veya doçentlik jürisindesiniz diyelim. Ne yapmanız lazım sizin? Tarafsız düzgün bir şekilde baştan sona okumanız, çizmeniz, düzgün bir rapor hazırlamanız gerekir. Bunu yapmamışsanız bu bir görevi ihmaldir. Bu sorulmaz Türkiye'de ve bu sıkça rastlanan bir şeydir. Bütün aşamalarda. Yani görevi gereği gibi yerine getirmeme.... Yani tezi hiç okumayıp varsayalım orada savunma sırasında kim ne söylüyorsa ona göre...

Araştırma ve yayın yapma alanında. Katılımcılara göre akademisyenlerin araştırma ve yayın alanında başlıca hukuka aykırı davranışları şöyledir: İntihal, haksız yazarlık, veri sahteciliği ve veri çarpıtma, yayın sahteciliği, tekrarlı yayın, insan ve canlı sağlığını tehlikeye atan araştırma ve yayın yapma. Bu çerçevede bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

A13: ...herkesi zan altında bırakmak istemiyorum ama ben şunu çok duydum. Hani bir yalan vardır, bir kuyruklu yalan vardır, bir de istatistik vardır diye. Hani işte şunu yapayım p oranı şu çıksın, mesela şunu yapayım yok daha yüksek çıksın, yok daha düşük çıksın. Biraz oynanabiliyor gibi geliyor. Ve mesela ben hipotezimi destekleyeyim diye alanda var olmayan bir bilgiyi alana katıyorsam bu da bir hırsızlık bu da bir yalan söyleme bence. Bunun da olmaması gerekiyor. Ya da veri topladım diyor ama ortada bir veri yok...

Araştırma ve yayın boyutunda katılımcıların görece en fazla üzerinde durduğu konu intihal olmuştur. Bununla beraber intihalin ölçütlerinin iyi belirlenmesi gerektiğine yönelik kaygılar da söz konusudur. Örneğin A9 bunu şöyle dile getirmiştir:

A9:...Şimdi o zaman matematik alanındaki, fen alanındaki, fizik alanındaki, biyolojideki bunlar artık tüm dünya tarafından kabul edilmiş olarak görülüyor ve rahatlıkla o kitapları yazarlar hiçbir kaynak göstermeden yazıyor. Ama sosyal bilimlerde... Yani öğretim üyesi bir başkasından alıntı yapmışsa kuşkusuz onun kaynağını göstermesi gerekir. Ama genel geçer herkesin söyleyebileceği bir şeyi mutlaka bir kaynaktan alıp onun kaynağını göstermedi diye hukuka aykırı davranıyor demek de biraz tabii değil.

Topluma hizmet alanında. Katılımcılar, akademisyenlerin topluma hizmet alanında başlıca hukuka aykırı davranışlarını şöyle sıralamışlardır: Toplumun yanıltma, uzmanlık alanı dışında faaliyetlerde bulunma ve istenmeyen siyasi faaliyetlerde bulunma. Bu konuda iki katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

A6: ...Alanı olmadığı halde belli konularda görüş beyan etme... Herkesin kendi uzmanlık alanıyla ilgili görüş bildirmesi, diğer alanlara saygılı olması gerekir. Örneğin bir berber her konuda fikir sahibi olabilir ancak çıkıp televizyonda orda burada fikir beyan etmiyor.

A5: ...Yetkinlikleri yani yetkinliklerinin olmadığı alanlarda ya da uzmanlıklarının yeterli olmadığı konularda o konuda da uzmanlık yapma ya da kendi alanı olmayan bir konuda konferans verme çabası...

Akademisyenlerin Hukuka Aykırı Davranışlarının Başlıca Nedenlerine Yönelik Bulgular

Eğitim ve öğretim alanında. Katılımcılara göre akademisyenlerin eğitim ve öğretim alanında hukuka aykırı davranışlarının nedenleri şöyledir: Akademik ve pedagojik açıdan yetersiz olma, hak, sorumluluk ve yaptırımlar konusundaki bilgisizlik. Söz konusu nedenler arasında güç ve ekonomik çıkar elde etme hırsı, kompleksli ve hoşgörüsüz olma gibi kişisel nedenlerin yanında aşırı sorumluluk ve beklentiler de yer almaktadır. Bu çerçevede bir akademisyen şu ifadeleri kullanmıştır:

A11: ...Hem de üniversitenin ve toplumun bir bilim çalışanından bir akademisyenden beklentilerine cevap verebilmek. Ne istiyor işte proje yap diyor ne diyor işte şey yap diyor kurumsal hizmet yap diyor. Oraya seminer ver diyor, buraya şunu anlat, burada eğitim ver diyor bütün bunların yapılabilmesi hepsi zaman gerektiren şeyler. MEB çağırıyor ayrı, diğer bakanlıklar diğer kurumlar işte onların projeleri onların eğitimleri, projenin kendi bir sürü çalışması mesela burada fakülte içerisinde rektörlükteki bir sürü toplantı, şey. Bunlara da itiraz etme, yok ben gelemiyorum dersim var deme lüksün de

çok fazla yok açıkçası. Katıl dendiğinde katılmak zorundasın gibi durumlar oluşuyor. Dolayısıyla bu yükümlülükler ve bu beklentiler kişilerin derslerine girmesini engelleyebiliyor, önemli ölçüde engelleyebiliyor.

Araştırma ve yayın yapma alanında. Katılımcılar, akademisyenlerin araştırma ve yayın yapma alanında hukuka aykırı davranışlarının başlıca nedenlerini şöyle belirtmişlerdir: Yükselme hırs ve kaygısı, denetimsizlik ve yaptırımların yetersizliği, niceliği dikkate alan yayın beklentisi ve araştırma ve yayın yapma konusunda yetersizlik. Bu konuda bir akademisyen şu ifadeleri kullanmıştır:

A2: *Denetimsizlik ve bunun bir suç olmaktan çıkması. Yani intihalin arkasında ne var diye düşünürsek bunun bir suç olmaktan çıkmış olması var. Birinin intihal yapıyor olmasının neredeyse kimsenin umurunda olmayışı var, üniversitelerden nitelikli araştırma beklenmiyor oluşu var. Üniversiteler 18-22 yaş grubundaki insanların dört yıl oyalandıkları yerler olarak düşünülüyor, farklı başka da bir beklenti yok.*

Topluma hizmet alanında. Katılımcılara göre akademisyenlerin topluma hizmet alanında hukuka aykırı davranışlarının başlıca nedenleri şöyledir: Kendini gösterme çabası, topluma hizmet ve yaptırımları konusunda bilgisizlik, bilim etiği ve mesleki değerlerin algılanmaması ile yaptırımların yetersizliği ve uygulanmıyacağı inancı. Bir katılımcı konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

A4: *...hukuk kurallarının yaptırımı yok inancı varsa zaten buna kimse bir şey yapmaz inancı varsa temel nedenlerden birisi o olur. Bunu büyük şirketler de yapar, mesela bankalarda gördüm. İşte yüz kişinin hakkı ihlal ediliyorsa, ancak beş kişi dava açar diyor. Anlatabildim mi? Bu Türkiye'ye özgü bir şey değildir, dünyada da böyledir... Akademisyen veya herhangi birisi hukuka aykırı davrandığı takdirde bunun mutlaka yaptırıma bağlanacağını bilirse yapmaz. Yani ona inanç olmalı. Ama bizde ya zaten insanlar umursamıyor ikincisi bir şekilde hallederiz, ahbap çavuş ilişkisi...*

Akademisyenlerin Hukuka Aykırı Davranışlarını Önlemek İçin Önerileri

Eğitim ve öğretime ilişkin öneriler. Akademisyenlerin bu boyutta hukuka aykırı davranışlarını önlemek için başlıca önerileri şöyledir: Suç, yaptırım, hak ve sorumluluk ile bilimsel, mesleki ve etik değerler üzerine eğitimler verilmesi, akademisyenlerin yaşam ve çalışma standartlarının iyileştirilmesi, gerekli yaptırımların uygulanması, hukuk kurallarına uyma konusunda bilinç oluşturulması ve hukuka aykırılık karşısında tepki gösterilmesi gerekmektedir. Bunların dışında mobing karşısında başvurulacak birimlerin olması gerektiğini dile getiren bir katılımcının şu görüşleri oldukça dikkat çekicidir:

A11: *...Şimdi siz mesela bir mobingle karşılaştığınızda onu dekana iletmeniz veya bir işte rektörlüğe iletmeniz şöyle bir şey olacağını düşünüyorsunuz. Sizden daha üst pozisyondaki kişinin dekanlıkla veya fakülteyle, rektörlükle daha iyi ilişkilerinin olacağını dolayısıyla bunu alt edebileceğini veya bu şikâyetin görmezden gelineceğini falan düşü-*

nebiliyorsunuz. İnsanların bunu dinleyeceklerinden bile çok emin değilsiniz aslında... Dekana mı gideceksiniz dekan yardımcısına mı? Bunu, sizi dinlerler mi? Hele de rektörlükte herhangi bir muhatabımız olur mu bu konuda? Hiç onun olacağı konusunda emin değilim, dikkate alınmayabilir; dolayısıyla hani uygun merciler oluşturulmalı.

Araştırma ve yayın yapmaya ilişkin öneriler. Katılımcılar, akademisyenlerin araştırma ve yayın yapma alanında hukuka aykırı davranışlarını önlemek için bilinçlendirici eğitimler, niteliği ve niceliği dikkate alan liyakat sistemi, hukuk kurallarının uygulanması, denetimlerin artması, nitelikli akademisyenlerin yetiştirilmesi, araştırma ve yayın konusunda destek ve teşvik verilmesi gibi konuları önermektedirler. Bu doğrultuda bir katılımcının görüşleri şöyledir:

A2: ... Nitel ve nicel kriterlerin bir karması yapılarak liyakat kriterleri belirlenmeli gerekir diye düşünüyorum. İkisinin de çöpe atılmaması yani sadece birine ağırlık verilmemesi ya da sadece birine güvenilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Kısmen şeylerden yararlanılabilir, bibliyometri dediğimiz işte indekste yayın yapma, etki katsayısına bakılması, atıflara bakılması, kısmen bunlardan yararlanılabilir. Bunların hani çöpe atılmaması gerektiğini düşünüyorum. Ama diğer yandan alanda güvenilen insanlara bir niteliksel değerlendirme de yaptırılması gerektiğini düşünüyorum. İşte bu seçilecek kişiler tercihen uluslararası bir havuzdan olmalı, yurt içinden değil uluslararası bir havuzdan olmalı diye düşünüyorum.

Bir katılımcının akademisyenlerin hukuka aykırı davranışları yapılan haberlerle kamuoyuna duyurulmalı, görünür hale getirilmeli şeklindeki önerisi dikkat çekmektedir. Söz konusu katılımcının görüşleri şöyledir:

A13: ...Belki kamuoyunda daha çok sansasyonel haberlere dönüştürülmesi gerekiyor. İnsanlar aman ben yapıyorum, bir şey olmaz, bizde böyle bir algı var. Aman kimse görmez, fark etmez, ben işte gemimi yürüteyim. Akıllı kaptan rolünde hepsi. Böyle görünür kılındığı zaman hani görürse ki aa adam görevinden oldu, rezil oldu ya bir dikkat edeyim ben de hani. Belki böyle uyarılarla. Ne kadar kötü bak gene dıştan denetim. Ama benim özüm aslında içten denetimi söylüyor...

Topluma hizmet alanına ilişkin öneriler. Akademisyenlerin topluma hizmet alanına ilişkin bu konudaki önerileri ise şöyledir: Suç, yaptırım, hak ve sorumluluk ile bilimsel, mesleki ve etik değerler üzerine eğitimler verilmeli, denetimler ve hesap verebilirlik arttırılmalı; yaptırımlar uygulanmalı ve hukuk kurallarına uyma yaşam biçimi olmalı; akademisyenler uzmanlık alanlarına saygı göstermeli. Bu kapsamda bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

A1: Eğiticilerin eğitimi gibi programlar düzenleyerek topluma hizmet verecek olanların eğitilmesi sağlanabilir.

A9: ...ikinci olarak mesleğe başlarken başvurduğu veya kadrosunu aldığı üniversite tarafından, ilgili fakülte tarafından ya da ilgili kadroya atandığı andan itibaren örneğin bir araştırma görevlisi kadrosuna atandığı zaman araştırma görevlisinin hak ve sorum-

lulukları nelerdir ne gibi hukukta yapması gereken ve yapmaması gereken hizmet içi eğitimler verilmesi gerekir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akademisyenlerin faaliyetlerini hukuk kuralları çerçevesinde yerine getirmesi, akademiya olan güvenin sarsılmaması, takdir edilir ki etik ve hesap verebilirlik açılarından oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin *eğitim ve öğretim* alanında yaptıkları başlıca hukuka aykırı davranışlar şunlardır: Derslere girmeme ve dersleri gerektiği gibi yapmama; öğrenci kayırmacılığı yapma ve kayırmacılık talep etme; öğrenci ayrımcılığı yapma; öğretme görevini gereği gibi yapmama; meslektaşlarına mobbing uygulama; idari görevlerini yapmama veya ihmal etme; gücünü kötüye kullanma; haksız kazanç elde etme; çalışma saatlerine uymama ve görev dışı işlerle ilgilenme; öğrenciye kötü davranma ve şiddet uygulama; öğrenciye uygunuz davranma; danışmanlık görevini ihmal etme ve istenmeyen siyasi faaliyetlerde bulunma. Derslere girmeme ve dersleri gerektiği gibi yapmama görece eğitim öğretim alanında üzerinde en fazla görüş belirtilen davranıştır. Benzer şekilde Oral, Avcı ve Tösten (2017) akademisyenlerin derslere gereken önemi vermediklerini saptamışlardır. Eğitimsen (2015) 47 üniversiteden 76 temsilcisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada üniversitelerde en fazla yapılan hak ihlallerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada yer alan mobbing ve ayrımcılık, Eğitimsen'in araştırmasında da en fazla yapılan 25 hak ihlali arasında bulunmuştur. Nitekim akademisyenler arasındaki mobbing ve bu konuda açılan davalar zaman zaman yazılı ve görsel medya da dile getirilmektedir (Bengin, 2013; Salman, 2014; Yılmaz, 2014). Bu çalışmada dile getirilen konulardan birisi de akademisyenlerin danışmanlık görevlerini ihmal etmeleridir. Bu bulguyu doğrulayacak şekilde Arabacı ve Akıllı (2013) lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarına yönelik yaşadıkları başlıca sorunların iletişim yetersizliği, rehberlik ve yardım eksikliği olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin *eğitim ve öğretim* alanında yaptıkları hukuka aykırı davranışların başlıca nedenleri şunlardır: Akademik ve pedagojik açıdan yetersiz olma; hak, sorumluluk ve yaptırımlar konusundaki bilgisizlik; aşırı sorumluluk ve beklentiler; yaptırım uygulanmaz algısı; eğitim ve öğretimde niteliğin düşmesi; kompleksli ve hoşgörüsüz olma; yükselme beklenti ve stresi; ailede ve üniversitede iyi yetiştirilmeme; kuşak çatışması ile güç ve ekonomik çıkar elde etme hırslıdır. Araştırma sonuçlarına göre bu alanındaki hukuka aykırı davranışları önlemek için şunlar yapılmalıdır: Suç, yaptırım, hak ve sorumluluk ile bilimsel, mesleki ve etik değerler üzerine eğitimler verilmeli; akademisyenlerin yaşam ve çalışma standartları iyileştirilmeli; hukuka aykırılık

durumunda gereken yaptırımlar uygulanmalı; hukuk kurallarına uyma konusunda ortak bilinç oluşturulmalı; denetim ve hesap verebilirlik sistemleri işletilmeli, bir hukuksuzluk durumunda, taraf olunmasa dahi gereken tepki gösterilmelidir.

Akademisyenlerin *araştırma ve yayın yapma* alanında yaptıkları başlıca hukuka aykırı davranışlar şunlardır: İntihal, haksız yazarlık, tekrarlı yayın, veri sahteciliği ve veri çarpıtma, yayın sahteciliği, tekrarlı yayın ve insan ve canlı sağlığını tehlikeye atma. Daha önce de ifade edildiği üzere bu tür davranışlar etik dışı olmakla beraber aynı zamanda hukuka aykırıdır. Bu bağlamda Dotterweich ve Garrison (1998) etik dışı olarak bu tür davranışları incelemişler ve bir makaleye katkıda bulunmayan kişilerin isimlerinin eklenmesi, yazarlara katkıları oranında kredi verilmemesi, verilerin seçici/yanlı olarak raporlanması ve intihal gibi davranışların öne çıktığını belirtmişlerdir. Özellikle intihal hem bu çalışmada hem de diğer birçok çalışmada (Oral ve diğ., 2017) akademisyenlerin üzerinde en fazla görüş belirttikleri konudur. Bununla beraber intihalın farklı boyut ve dereceleri söz konusudur. Bu sınırların belirgin şekilde çizilip farklı cezalara tabi tutulması gerekmektedir (Ünal ve diğ., 2012).

Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin araştırma ve yayın yapma alanında yaptıkları hukuka aykırı davranışların başlıca nedenleri şunlardır: Yükselme hırs ve kaygısı; denetimsizlik ve yaptırımların yetersizliği; niceliği dikkate alan yayın beklentisi; araştırma ve yayın yapma konusunda yetersizlik; kolaycılık; yapılanın suç olduğunu bilmeme; imkânların kısıtlı olması; araştırma ve yayın yapma koşulunda eğitim eksikliği. Bu bulgular Köklü'nün (2003) araştırmasında da dile getirilmektedir. Farklı olarak Köklü (2003) psikolojik sorunlar ve etik komitelerin yetersizliğini de bu tür istenmeyen akademisyen davranışlarının başlıca nedenleri olarak sıralamaktadır.

Akademisyenlerin araştırma ve yayın yapma alanındaki hukuka aykırı davranışlarını önlemek için şunlar yapılmalıdır: Suç, yaptırım, hak ve sorumluluk ile bilimsel, mesleki ve etik değerler üzerine eğitimler verilmeli; atama, yükseltme ve değerlendirme süreçlerinde hem niteliği hem de niceliği dikkate alan bir liyakat sistemi geliştirilmeli; hukuk kuralları ve yaptırımları uygulamalı ve uygulandığına dair bilinç geliştirilmeli; denetimler arttırılmalı; araştırma ve yayın süreciyle ilgili eğitimler verilmeli; araştırma ve yayın yapma konusunda gereken destek ve teşvik sağlanmalı; nitelikli akademisyenler yetiştirilmeli ve sistem içinde tutulmalıdır. Araştırmasında benzer bulguları dile getiren Köklü (2003) ayrıca bilimsel araştırmaların hakemli dergilerde yayınlanması gerektiğini ve hakemlerin de işlerine özen göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Dotterweich ve Garrison'a göre ise (1998) özellikle lisansüstü eğitimde verilen araştırma yöntemleri dersinin bilim etiğiyle ilgili konuları kapsamaması, bu tür istenmeyen davranışları önlemede etkili olabilir.

Toplumunu yanıltma, istenmeyen siyasi faaliyetlerde bulunma ve uzmanlık alanı dışında faaliyetlerde bulunma akademisyenlerin *topluma hizmet* alanında yaptıkları başlıca hukuka aykırı davranışlardır. Akademisyenlerin topluma hizmet alanındaki hukuka aykırı davranışlarının başlıca nedenleri arasında kendini gösterme çabası; topluma hizmet ve yaptırımları konusunda bilgisizlik; yaptırımların yetersizliği ve uygulanmayacağı inancı; bilim etiği ve mesleki değerler konusunda algılama yetersizliği yer almaktadır. Akademisyenlerin topluma hizmet alanındaki hukuka aykırı davranışlarını önlemek için başlıca yapılması gerekenler şunlardır: Suç, yaptırım, hak ve sorumluluk ile bilimsel, mesleki ve etik değerler üzerine eğitimler verilmeli; denetimler ve hesap verebilirlik arttırılmalı; yaptırımlar uygulanmalı ve hukuk kurallarına uyma, yaşam biçimi olmalı ve akademisyenler uzmanlık alanlarına saygı göstermelidir.

Akademisyenlere üç işlev alanında da mesleki değer, etik değer, hak, sorumluluk ve yaptırımlarla ilgili eğitimler verilmesi son derece önemlidir. Özellikle ilgili mevzuat konusunda akademisyenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı açıktır. Bu sonuca, hem görüşmeye katılan akademisyenlerin ifadelerinden hem de “ilgili mevzuatı bilmiyorum ki size yardımcı olayım” diyerek görüşme talebini reddeden akademisyenlerin ifadelerinden ulaşılmıştır.

Şunu da belirtmek gerekir ki bu çalışmada elde edilen görüşler ışığında akademisyenlerin hukuka aykırı davranışları konusunda genel bir çerçeve çizilmiştir. Dolayısıyla bu davranışların akademisyenlerin geneline atfedilmesi, diğer bir deyişle, genellenmesi doğru olmaz. Çalışma sadece eğitim, hukuk ve siyasal bilgiler fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşleriyle, başka bir ifadeyle bazı sosyal bilimcilerle sınırlıdır. Bundan sonra da bu çalışmanın tıp ve mühendislik fakülteleri gibi sağlık ve fen bilimleri alanında da yapılması beklenebilir. Soruşturmalara yansımış yasal metinlerin incelenmesi gibi yollarla da bu çalışmanın yapılmasında yarar görülebilir. Ayrıca çalışma akademisyenlerin yöneticilerinin ve öğrencilerin görüşlerine göre de yapılabilir.

Kaynakça

- Alacakaptan, U. (1975). *Suçun Unsurları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 10-11 Mayıs 2013. Sakarya, 124-134
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bengin, T. (2013). *Mobbing davası açan doçente sürgün*. <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/tunca-bengin/mobbing-davasi-acan-docente-surgun-1715933/>, İndirme Tarihi 18.09.2017.
- Dotterweich, D. P. ve Garrison, S. (1997). Research ethics of business academic researchers at AACSB institutions. *Teaching Business Ethics*, 1(4), 431-447
- Eğitimsen, (2014). *Dönüştürülen Üniversiteler ve Yükseköğretim Kurumlarında Yaşanan Hak İhlalleri Üniversite Temsilcileri Kurulu Sonuç Raporu*. Ankara: Eğitimsen.
- Görgün, Ş. (1996). *Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara. Turhan Kitabevi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2012). *Yönetim Hukuku*. Ankara. Turhan Kitabevi Yayınları.
- Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Katoğlu, T. (2003). *Ceza Hukukunda Hukuka Aykırılık*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kocaman, A. (2007). *Temel hukuk bilgisi*. Ankara: TESMER Yayınları.
- Köklü, N. (2003). Akademisyenlerin araştırma etiği konusundaki görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 137-151.
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative Research: A Guide To Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Oral, B., Avcı, Y. E. ve Tösten, R. (2017). Öğretim elemanlarının mesleki hayatlarında karşılaştıkları etik olmayan davranışlar: Dicle Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63), 1230-1241.
- Önen, M. (1999). *Hukukun temel kavramları*. (5. Baskı) . İstanbul: Beta Yayınları.
- Öztürk, B., Erdem, M. ve Özbek, V. (2001). *Ceza hukuku: Genel hükümler ve özel hükümler*. Ankara: Turban Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.Edt: M. Bütün ve S. B.Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Salman, U. A. (2014). *Akademisyenler mobbing mağdurdu*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/akademisyenler-mobbing-magdurdu>, İndirme Tarihi: 18.09.2017.
- Şafak, A. ve Kalkan, H. (2003). *Ceza Hukuku (Genel Hükümler)*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Basımevi.

- Şahin, B. Ç. (2014). *Suçun Hukuka Aykırılık Unsuru, Hukuka Uygunluk Nedenleri(Hakkın Kullanılması, Görevin İfası, Meşru Müdafaa*. <http://gazihukuknot.blogspot.com.tr/2014/12/1-sucun-hukuka-aykrık-unsuru-hukuka.html>. İndirme Tarihi: 17.07.2017.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22 (2), 187-204.
- Ünal, M., Toprak, M. ve Başpınar, V. (2012). Bilim etiğine aykırı davranışlar ve yaptırımlar: Sosyal ve beşeri bilimler için bir çerçeve önerisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45 (3), 1-27.
- Yılmaz, Ö. (2014). *Akademisyenler Neden Mobbing Kurbanı Oluyor?* <http://www.haberturk.com/polemik/haber/920109-akademisyenler-neden-mobbing-kurbani-oluyor>, İndirme Tarihi: 18.09.2017.

EĞİTİMDE PLANLAMA VE BÜTÇELEME METİNLERİNİN HUKUKSAL YÖNÜNÜN EĞİTİM YÖNETİMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kasım KARAKÜTÜK¹

Giriş

Türkiye’de kamu bütçesi hazırlanmasına Cumhuriyet öncesi başlandı, Cumhuriyet’ten bugüne kadar da sürdürüldü. Kamu bütçeleri, kamu eğitim bütçelerini de kapsadı. Ayrıca ikisi Atatürk döneminde olmak üzere 1950’li yıllara kadar ekonomiye yönelik beş plan hazırlandı. 1960 sonrası planlı kalkınma döneminde ekonomik ve içinde eğitimin de yer aldığı toplumsal ilkeleri ve hedefleri kapsayan planlar hazırlandı. Ancak Cumhuriyetle birlikte dünyada planlama konusunda yapılan çalışmaların öncü niteliği yanında, yarım yüzyıldan fazla bir planlı kalkınma uygulamasının sonuçlarına bakıldığında eğitime yönelik temel hedeflerin gerçekleştirilemediği her kalkınma planında yapılan değerlendirmelerde görülmektedir. Bunun ekonomik bunalımlar, plan hedeflerinin gerektirdiği bütçenin verilememesi, yöneticilerin planlamaya inanmamaları, planlamanın yasal dayanaklarının yetersiz olması, planlamanın hukuksal yaptırımı konusundaki eksiklikler gibi birçok nedeni olabilir. Ancak planlama ve bütçeleme metinlerinin gerek uygulanmasında, gerek hazırlanmasında eğitim-okul yöneticilerinin görev alması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, eğitimde planlama ve bütçeleme metinlerinin hukuksal yönünün değerlendirilmesi konu edilmiştir.

Sorun ve Amaç

Yönetim süreçlerini Fayol planlama, örgütleme, emretme, eşgüdümleme ve kontrol; Gulick ve Urwic planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme (POSDCORB) olarak sıraladılar. Bursalıoğlu’na (1998) göre, yönetim süreçleri karar, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etki, denetleme-değerlendirmeden oluşur. Başaran ve Çinkır’ın (2013) eğitim yönetimi modelinin süreç boyutu planlama, sorun çözme, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme-değerlendirme alt süreçlerinden; işlev boyutu eğitim programının yönetimi, işgören (personel) hizmetlerinin yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, destek işlerin yönetimi ve bütçenin yönetiminden oluşur. Karaman Kepenekci ve Taşkın (2017, 231), eğitim-okul yöneticilerinin mali işler ve demirbaşlar ile ilgili sorumluluklarını, bütçenin yerinde kullanılması, ayniyat işlemlerinin yasal düzenlemelerine göre yürütülmesi, kaynakların etkili, verimli

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. karakut@education.ankara.edu.tr

ve hukuka uygun elde edilmesi, kullanılması, muhasebeleştirilmesi, raporlanması ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınması biçiminde belirttiler. Yönetim süreçleri arasında ister bir süreç olarak belirtilsin ister belirtilmesin, bütçeleme, yönetim süreçlerinden planlamanın bir aşamasıdır; yönetim süreci içinde planlama ve bütçeleme yapılması gereken işler arasında yer alır. Planlama süreci, eğitim bütçesinin hazırlanması, birim maliyetlerin belirlenmesi, gelirin sağlanması ve giderlerin yapılması işlerini de kapsadığından bütçeleme planlamanın bir aşamasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra (il-ilçe-okul) örgütünde görev yapan tüm eğitim-okul yöneticilerinin, yönetim sürecinde planlama ve bütçeleme yapmaları gerekir. Gerek yönetim süreciyle ilgili tanımlar, gerek eğitim örgütlerinde ve okulda yapılan işlerin çözümlenmesi, eğitim-okul yöneticilerinin planlama ve bütçeleme konusunda yeterlik kazanmaları gerektiğini gösterir. Bu yeterlikler içinde, eğitim-okul yöneticilerinin eğitimde uygulanan planlama ve bütçeleme metinleri ve bu metinlerin hazırlanma süreci ile hukuksal yönü konusunda kazanmaları gereken yeterliklerin de yer alması gerekir.

İkincisi, Türkiye'de 1964 yılında Eğitim İdaresi ve Planlaması, daha sonra Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitim Yönetimi ve Teftişi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, Eğitim Yönetimi gibi değişik adlarla açılmış olan lisans ya da lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) düzeyde öğretim yapan, eğitim uzmanı, bilim insanı ve öğretim üyesi yetiştiren programlar içinde eğitim planlaması, eğitim ekonomisi, eğitim finansmanı, eğitim maliyesi, eğitimde bütçe yönetimi, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitim ve istihdam ilişkisi, eğitim hukuku gibi adlarla dersler okutulmaktadır. Bu dersler kapsamında eğitimde planlama ve bütçelemenin hukuksal yönü, planlama ve bütçelemenin yasal dayanakları, plan ve bütçe gibi metinlerin hukuk sıradizinindeki (hiyerarşisindeki) yeri, eğitim-okul yöneticilerinin planlama ve bütçeleme görev, yetki ve sorumlulukları da ele alınması gereken konular arasındadır. Belirtilen konularda hukuk alanındaki öğretim üyelerinin, eğitim bilimcilere de ışık tutacak çalışmaları sınırlıdır. Planlamanın hukuksal yönüyle ilgili başlıca çalışmaları Tan'ın (1976) yaptığı gözlenmektedir. Bu çalışmalar 1961 Anayasası ve o doğrultudaki hukuksal düzenlemelere yöneliktir. Daha sonra 1982 Anayasası yürürlüğe konuldu. Kamu örgütlerinde yapılacak planlama ve bütçelemeyle ilgili 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 2003 yılında kabul edilmesinden sonra, o yıla kadar uygulanmakta olan kamu eğitimini de içeren planlama ve bütçeleme metinlerine ek olarak çok yıllık (orta vadeli) program, çok yıllık bütçe (orta vadeli mali plan), stratejik plan, edim (performans) programı, etkinlik (faaliyet) raporu gibi planlama ve bütçeleme metinlerinin, eğitim-okul yöneticilerince uygulanması ve hazırlanması zorunlu kılındı. Bu dönemde kamu (Devlet) bütçesi ile ilgili olarak

Coşkun'un (2000), "bütçe hukuku"yla ilgili olarak da Mutluer, Öner ve Kesik'in (2006) yayınları bulunmaktadır. Bununla birlikte, eğitim planlaması-bütçeleme araçlarının hukuk sıradizinindeki yeri ve gücünün ne olduğu, eğitim-okul yöneticilerinin uygulamaları ya da hazırlamaları gereken bu metinlere uymadıklarında bir yaptırım uygulanıp uygulanmayacağıнын yeterince tartışma konusu edilmediği gözlenmektedir. Bu nedenle hazırlanan metinlerin, beklenen gerekleri yerine getirip getirmediğinin incelenmemesi ve niteliğinin değerlendirilmemesi bir *sorun* olarak kabul edilebilir.

Bu bağlamda bu çalışmanın *amacı*, eğitimde planlama ve bütçeleme metinlerinin hukuksal yönünü ve eğitim-okul yönetimine etkisini değerlendirmektir.

Bu çalışma derleme niteliğindedir. Bu kapsamda gerekli bilgileri sağlamak üzere konuyla ilgili başta planlama ve bütçeleme metinleri olmak üzere hukuksal düzenlemeler üzerinde belge taraması yapılmış ve ilgili bilgiler çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Eğitimde Planlama ve Bütçelemenin Hukuk ile İlişkisi

Eğitimde planlama ve bütçelemenin dayanması gereken araçların neler olduğu, bunların hukuk sıradizinindeki yeri ve gücünün olup olmadığı, bu metinlere uyulmadığında yaptırımının neler olacağı gibi soruların yanıtları, eğitim-okul yöneticileri ve uygulayıcılar açısından önemlidir. Eğitimde planlama ve bütçelemenin hukuk ile ilişkisi, öncelikle devletin temel yapısı, anayasa ve ilgili hukuksal düzenlemelerin planlama ve bütçeleme konusundaki öngörülerini ile planlamanın ilişkili olduğu hukuk dallarının incelenmesini gerektirir.

Kalkınma planlarının Kalkınma Bakanlığı'nca (başlangıçta Devlet Planlama Teşkilatı'nca) hazırlanması Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıyla ilgili yasalar, 1961 Anayasası (m. 41 ve 129) ve daha sonra (2011) Devlet Planlama Teşkilatı'nın Kalkınma Bakanlığı'na dönüştürülmesi ile ilgili 641 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de, 1982 yılında bugün yürürlükte bulunan Anayasa'da belirtildi. Buna göre planlama (m. 166) ve bütçeleme göreviyle birlikte kesin hesap yasalarının hazırlanması (m. 161-164) da devletin görevidir. Anayasa'ya göre (m. 2), Türkiye Cumhuriyeti "insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti"dir. Devletin temel niteliklerinden birisi olan sosyal devletin gereği olarak, yurttaşlarına klasik özgürlükler yanında, en az (asgari) yaşama düzeyi sağlaması, sosyal hakları vermesi, eş deyişle eğitim, sağlık gibi hizmetleri sunması gerekir. Öyleyse sosyal devlet, planlama yapılmasını da gerektirir. Çünkü yurttaşlarına belirtilen yaşam düzeyini ve hizmetleri fırsat ve olanak eşitliği içinde sunabilmesi için planlama yapmak, bu planın gerektirdiği bütçeyi vermek gerekir.

Anayasa'da devletin görevi olan planlamayı ve planlamayı yapacak kamu örgütlerini düzenleyen maddeler, planlamanın önemli bir anayasal dayanağını oluşturdu. Bu doğrultuda “ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı sağlayacak biçimde planlamak, bu amaçla gerekli örgütü kurmak Devletin görevidir” (m. 166). Ayrıca, kalkınma girişimlerinde üretimin artırılması, yatırımlarda toplum yararlarının gözetilmesi, kaynakların verimli biçimde kullanılmasını hedef alan kalkınma planına göre gerçekleştirilmesi gerekir. Bu kapsamda, planlamanın kamu hukukunun alanına girdiği, kamu hukuku içinde ise en çok anayasa hukuku, yönetim hukuku ve vergi hukuku, eğitime devlet bütçesinden kaynak ayrılması nedeniyle mali (parasal) hukukla ilişkisi olduğu gözlenmektedir.

Kamu-eğitim bütçesinin hazırlanması da kamu hukuku içinde yer alır. Bütçe hazırlanmasının Anayasa'da (m. 161-164), devlete verilmiş görev olması nedeniyle Anayasa hukukunu, gelir-gider işlemleri yönetimin görevleri arasında olduğu için yönetim hukukunu, kamu parasını hukuka aykırı harcayanlara ceza verilmesi ceza hukukunu, borçların ödetilmesi yargılama ve icra hukukunu, bütçenin finansmanında yabancı ülkelerden borçlanılması durumunda devletler özel hukuku ilgilendirir (Mutluer ve diğerleri, 2006). Ancak bütçe uygulamaları, eğitim kurumlarının-okulların gereksinimi olan malların-hizmetlerin satın alınmasında ya da bina yapımı gibi işlerde ihaleye girildiğinde sözleşme yapılması durumu özel hukukun alanına da girer. Ayrıca planlama ve bütçeleme, ilgili hukuksal düzenlemeler çerçevesinde yapılması gerekir.

Diğer yandan Anayasa'nın 131. maddesi gereğince yükseköğretimin planlanması, düzenlenmesi yönetilmesi, denetlenmesi görevi Yükseköğretim Kurulu'nundur. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gibi kanunlar kapsadıkları öğretim düzeylerinde planlamanın yapılmasını öngörmektedir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu da tüm kamu örgütlerinde stratejik planlamayı zorunlu kıldı, bütçenin (kamu kaynaklarının) etkili ve verimli kullanılması için gerekli düzenlemeleri öngördü. Gerek Anayasa, gerek eğitimle ilgili yasalar, devlet düzeyinde yapılacak planlar ve bütçeler içinde kamu eğitiminin de yer alacağını göstermektedir.

Eğitimde Planlama ve Bütçeleme Metinleri

Bu çalışmada *planlama ve bütçeleme metinleri (belgeleri)*; kamu örgütlerinin yöneticileri ve eğitim-okul yöneticilerinin hazırlanmasına katıldıkları ve uygulamaları gereken perspektif planlar, kalkınma planları, çok yıllık (orta vadeli) programlar, yıllık programlar ya da kamu örgütlerinin yöneticileri ve eğitim-okul yöneticilerinin hazırlayıp uygulamaları gereken stratejik planlar, edim (performans)

programları, etkinlik (faaliyet) raporları gibi *planlama metinlerini*; bütçe yasaları, kesin hesap yasaları, çok yıllık bütçeler (orta vadeli mali planlar) gibi *bütçeleme metinlerini* tanımlamaktadır. Edim (performans) programı da stratejik planlama ile birlikte hazırlanmasına karşın, aslında bütçeleme metnidir.

Eğitimde planlama ve bütçeleme metinlerinin hazırlanma, kabul edilme ve onanma aşamalarının incelenmesi, bu metinlerin hukuk sıradizinindeki yeri ve gücü konusunda olduğu kadar, eğitim-okul yöneticilerince uygulanması ya da uygulanmaması konusunda da ipuçları verir. Aşağıda eğitimde planlama ve bütçeleme metinleri ana hatları ile açıklanmıştır.

Kalkınma Planları

Birincisi 1963-1967, sonrakiler 1968-1972, 1973-1977, 1979-1983, 1985-1989, 1990-1994, 1996-2000, 2001-2005, 2007-2013, onuncusu 2014-2018 dönemini kapsayan beş (dokuzuncusu yedi) yıllık kalkınma planları ile birlikte hazırlanan üç uzun dönemli perspektif planının (1963-1977, 1973-1995, 2001-2023), Devlet Planlama Teşkilatı'nın Kalkınma Bakanlığı'na dönüştürüldükten sonra hazırlanma ve kabul edilme aşamaları şöyle gerçekleşmektedir: Yüksek Planlama Kurulu'nca ekonomik, toplumsal ve kültürel ilkeler ve hedefler belirlenir. Bu ilkeler ve hedefler Bakanlar Kurulu'nca görüşülerek karara bağlanır. Kalkınma Bakanlığı, Bakanlar Kurulu'nun onayladığı ilkeler ve hedefler doğrultusunda kalkınma planını hazırlayarak Yüksek Planlama Kurulu'na sunar. Kalkınma planının Başbakanlığa sunulmasından sonra Yüksek Planlama Kurulu, Kalkınma planının kabul edilmiş olan ilkelere ve hedeflere uygun olup olmadığını bir raporla Bakanlar Kurulu'na bildirir. Kalkınma planı Bakanlar Kurulu'nca incelenerek kabul edilir ve imzalanır. Başbakanlıkça kalkınma planı Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na oradan Plan ve Bütçe Komisyonu'na gönderilir. Komisyon'da kalkınma planı görüşülür ve Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na, sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'na sunulur. Genel Kurul'da kalkınma planı görüşülerek oylanır ve onanır, sonra Resmi Gazete'de yayınlanır.

Yıllık Program

İlk yıllık program, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanmadan önce 1962 yılında hazırlanarak uygulamaya konuldu. Daha sonra kalkınma planlarının her yılının uygulanması için yıllık program hazırlandı. 2006 yılında ilk çok yıllık (orta vadeli) Programın uygulanmasıyla birlikte yıllık programlar, kalkınma planının ve ona uygun hazırlanan çok yıllık programların uygulanması için hazırlanmaya devam edildi. Adının yıllık program olmasına karşın, aslında yıllık planıdır. Kalkınma Bakanlığı'nca hazırlanarak Yüksek Planlama Kurulu'na sunulan yıllık program, Yüksek Planlama Kurulu'nda incelenerek bir rapor ile Bakanlar

Kurulu'na sunulur, Bakanlar Kurulu'nda görüşülerek imzalanır ve Resmi Gazete'de yayımlanır.

Çok Yıllı (Orta Vadeli) Program

Planlı dönemin başından başlayarak hazırlanan kalkınma planı ve yıllık program arasında 2006 yılından sonra çok yıllık program üçer yıl olmak üzere şu dönemler için hazırlandı: 2006-2008, 2007-2009, 2008-2010, 2009-2011, 2010-2012, 2011-2013, 2012-2014, 2013-2015, 2014-2016, 2015-2017, 2016-2018, 2017-2019. Çok yıllık program; stratejik planlar, kalkınma planları ve genel ekonomik koşulların gereklerini göz önünde tutarak makro ekonomik hedefleri, ilkeleri, temel ekonomik büyüklükleri içerir. Çok yıllık programın hazırlanma ve kabul edilme aşamaları şöyledir: Kalkınma Bakanlığı'nca hazırlanan çok yıllık program Bakanlar Kurulu'na sunulur, Bakanlar Kurulu'nda görüşülür, imzalanır, Resmi Gazete'de yayımlanır.

Stratejik Plan

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, kamu örgütlerinde stratejik plan hazırlanmasını zorunlu kıldı (m. 9). Stratejik planlar, 2006 yılından sonra bir takvime göre farklı yıllarda hazırlanmaya başlandı. Örneğin Ankara Üniversitesi Stratejik Planı (ilki 1995-2000), 2008-2012, 2014-2018; Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2010-2014, 2015-2019. Stratejik planlama çalışmaları; stratejik plan, edim programı, etkinlik raporu olmak üzere üç belgenin hazırlanmasını gerektirir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Stratejik Planı merkez örgütünde Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın sorumluluğunda hazırlanır. İl, ilçe ve okul düzeyinde de görüşler alınarak stratejik plana son biçimi verilir. Milli Eğitim Bakanlığı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile kurum ve okullar da stratejik planlarını hazırlar. Buna göre bir okulun-kurumun stratejik planı hazırlanırken şu aşamalar izlenir: Okul müdürlüğünce stratejik planlama kurulu oluşturulur. Okulun stratejik planını bu kurul hazırlar. Okul Müdürlüğü stratejik planı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderir, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Birimi okulların stratejik planlarını inceleyerek kabul eder. İlçe Milli Eğitim Stratejik Planını hazırlayıp İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderir, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Stratejik Planlarını inceleyerek kabul eder. İl Milli Eğitim Stratejik Planının hazırlayarak Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'na gönderir. Strateji Geliştirme Başkanlığı'nca Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı hazırlanır. Strateji Geliştirme Başkanlığı Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine Bakanlığın stratejik planını gönderir ve planı Bakanlığın internet sayfasında yayınlar.

Etkinlik (Faaliyet) Raporu

5018 sayılı yasa gereğince 2006 yılından sonra “üst yönetici”ler ve bütçeyle ödenek ayrılan harcama yetkilileri, her yıl etkinlik raporu hazırlamak durumundadırlar. Bu raporların hazırlanması, ilgili yönetimlere verilmesi, kamuoyuna açıklanmasıyla ilgili işlemler Kamu İdarelerince Hazırlanacak Faaliyet Raporları Hakkında Yönetmelik’te belirtildi. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Müsteşar (üst yönetici), harcama yetkililerinin hazırladığı birim etkinlik raporlarını temel alarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın etkinlik raporunu hazırlar ve kamuoyuna açıklar, bir örneğini Maliye Bakanlığı’na, bir örneğini Sayıştay’a gönderir. Maliye Bakanlığı merkezi yönetim kapsamındaki tüm örgütlerin yıllık genel etkinlik raporunu kamuoyuna açıklar, aynı zamanda bu raporu Sayıştay’a gönderir. Sayıştay bu raporla ilgili dış denetim sonuçlarını da göz önünde bulundurarak görüşünü de bildirerek Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne sunar. Türkiye Büyük Millet Meclisi bu raporlar ve değerlendirmeler ışığında ilgili kamu yöneticilerinin (Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı’nın) yönetim ve hesap verme sorumluluğunu görüşür. Bu sürecin ilgili bakanlık, Maliye Bakanlığı, Sayıştay ve Türkiye Büyük Millet Meclisi sıralamasını izlediği gözlenmektedir.

Edim (Performans) Programı

Edim programı, edime (performansa) dayalı bütçe yaklaşımı doğrultusunda hazırlanır. Edim programı, bir mali yılda kamu örgütünün stratejik planı doğrultusunda yürüteceği etkinlikleri gösterir. Ayrıca bu etkinliklerin kaynak gereksinimini, edim hedef ve göstergelerini de içerir. Bunun için o örgütün bütçesinin ve etkinlik raporunun hazırlanmasına dayanak oluşturan bir metindir. Konuyla ilgili düzenlemeleri Maliye Bakanlığı belirler. Maliye Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı ve ilgili kamu örgütü edim göstergelerini birlikte hazırlarlar. Edim denetimleri bu göstergelere göre yapılır. Edim programı, kamu örgütlerince hazırlanır.

Bütçe

Kamu (Devlet) bütçesi öngörülen takvime göre hazırlanır. Kamu bütçesi eğitim bütçesini de kapsadığından, bütçenin hazırlanma süreci eğitim bütçesi için de geçerlidir. Genel ve özel bütçe kapsamındaki kamu örgütleri, bütçe çağrısı ve Bütçe Hazırlama Kılavuzu’ndaki ilkelere göre, çok yıllık bütçe (orta vadeli mali plan) ve bütçe (yıllık) sınırları içinde kendi önceliklerini belirleyerek bütçelerini hazırlarlar. Maliye Bakanlığı, merkezi yönetim bütçe yasa tasarısının hazırlanmasından ve bunu yaparken ilgili kamu örgütleri arasında eşgüdümü sağlamaktan sorumludur. Kamu örgütleri, bütçe gelir ve gider önerilerini hazırlayarak Maliye Bakanlığı’na sunarlar. Genel bütçe gelir önerisi Maliye Bakanlığı’na, diğer bütçelerin gelir önerileri ilgili örgütlerin yönetimlerince hazırlanır. Yatırım önerileri,

Maliye Bakanlığı'na verilir. Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü uzmanları, bütçesi hazırlanan kamu örgütlerinin yöneticileriyle bütçe gelir-gider önerileriyle ilgili görüşmeler yapabilir. Maliye Bakanlığı ile Kalkınma Bakanlığı'nca eşgüdüm içinde kamu örgütlerinin bütçelerine son biçimi verilir. Yüksek Planlama Kurulu'nda makroekonomik göstergeler ve bütçe büyüklüklerinin görüşülmesinden sonra, Maliye Bakanlığı'nca hazırlanan merkezi yönetim bütçe yasa tasarısı ile ulusal bütçe kestirim raporu, Bakanlar Kurulu'nca Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na sunulur. Meclis Başkanı bütçe yasa tasarısını, Plan ve Bütçe Komisyonu'na gönderir. Plan ve Bütçe Komisyonu'nda görüşülen bütçe yasa tasarısı Komisyon raporu ve kesin hesap yasa tasarısıyla birlikte Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na sunulur. Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı bu metinleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'na sunar. Görüşmelerden sonra kabul edilen Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu onaylanmak üzere Cumhurbaşkanlığı'na gönderilir. Cumhurbaşkanınca onanan bütçe, on beş gün içinde Resmi Gazete'de yayımlanır. Cumhurbaşkanı bütçe yasasını yeniden görüşülmek üzere Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne gönderemez. Ayrıca Kanun Hükmünde Kararname ile bütçede değişiklik yapılamaz. Merkezi yönetim bütçe yasasına uygun olarak hazırlanan kamu yatırım programı, Kalkınma Bakanlığı'nca hazırlanır ve yürürlüğe konulur.

Çok Yıllı Bütçe (Orta Vadeli Mali Plan)

2006 yılından sonra hazırlanmaya başlanan çok yıllık bütçe, 2006-2008, 2007-2009, 2008-2010, 2009-2011, 2010-2012, 2011-2013, 2012-2014, 2013-2015, 2014-2016, 2015-2017, 2016-2018, 2017-2019, 2018-2020 yıllarını kapsamak üzere üçer yıllıktır; Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne onay için gönderilecek bütçe yılı ile izleyen iki yılı kapsar. Çok yıllık bütçenin hazırlanma ve onanma aşamaları şöyledir: Kalkınma Bakanlığı'nca hazırlanan çok yıllık program Resmi Gazete'de yayımlanır. Maliye Bakanlığı'nca çok yıllık programla uyumlu çok yıllık bütçe hazırlanarak Yüksek Planlama Kurulu'na sunulur. Yüksek Planlama Kurulu'nca çok yıllık bütçe, Haziran Ayının 15'ine kadar görüşülerek karara bağlanır. Çok yıllık bütçe Resmi Gazete'de yayımlanır.

Eğitimde Planlama ve Bütçeleme Metinlerinin Eğitim Yönetimi Açısından Hukuksal Yönü

Hukuk öğretiminde ve hukuk alanındaki temel kitaplarda ulusal (iç) hukukumuzun yazılı kaynaklarının sıradizini şöyle belirtilmektedir:

- Anayasa,
- Yasalar, Kanun Hükmünde Kararnameler, Uluslararası Antlaşmalar(ın uygun bulunması hakkındaki yasalar),

- Tüzükler,
- Yönetmelikler.

Bu metinlerin her birisi üstteki metinlere aykırı olamaz. Yukarıdan aşağıya doğru da üstteki daha genel, alttaki öncekinin uygulamasına katkı vermek ve daha ayrıntılı olmak durumundadır.

Kuşkusuz, uluslararası hukukun iç hukukumuzun üstünde konum kazanması, uluslararası hukukun iç hukukumuzdaki sıradızının üstünde yer alması da söz konusudur. Örnek olarak Avrupa Konseyi'ne bağlı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM, 1959)'nin kararları verilebilir. Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu Avrupa Konseyi (1949) -Avrupa Birliği'yle ilişkisi yoktur- üyesi ülkeler, ulusal (iç) hukukta başvuruları olumsuz sonuçlanan kişilerin başvurabildikleri bu Mahkeme'nin temel aldığı Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ile içtihatlarını temel ölçünlerden saymakta, yargı yetkisini tanımaktadır. Ayrıca, Avrupa Birliğine üye olması durumunda Türkiye'nin, hukuk sıradızını değiştirecek; Avrupa Parlamentosu, Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Adalet Divanı gibi kuruluşlar, hukuk sistemimizin üzerinde yer alacaktır.

Ulusal hukukun anayasa, yasalar, tüzükler, yönetmelikler olarak uygulanan sıradızını yanında kamu örgütlerinin (yönetimlerinin), yasa, tüzük ve yönetmelikler doğrultusunda görevlerini yerine getirebilmek, kendi uğraş alanları ile ilgili düzenlemeleri yapmak için hazırlanan yönetmeliklerin altındaki sıralarda *kararnameler, tebliğler, yönergeler (talimatlar), genelgeler* yönetimin diğer (adsız) düzenleyici işlemleri de vardır. Bunlar arasında yer alan *kararnameler*, Bakanlar Kurulu ya da yetkili kılınan diğer kamu örgütlerince çıkarılan, yasalara dayanılarak yasa konusu olan konuları düzenleyen metinlerdir. *Tebliğler* de Maliye Bakanlığınca yasaların verdiği yetkiye dayanılarak çıkarılan, bağlayıcı ya da bağlayıcı olmayan, yönetimin düzenleyici işlemleridir.

Kalkınma planı, çok yıllık program ile yıllık programların kamu kesimi için buyurucu (emredici), özel sektör için özendirici olduğu genel kabul gören bir görüştür.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen hukuksal metinler yasa ya da yasa gücünde, yaptırım olan belgeler olmasına karşın, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen kalkınma planının da yasa gücünde olup olmadığı, yasadandan üstün olduğu, Anayasa'dan üstün olduğu, ekonomiyi ilgilendirdiği, hukuk sistemi dışında olduğu gibi konular başka ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de tartışılmaktadır. Bazı yazarlar, kalkınma planlarının, yasa gibi bir metin olmadığını, Türkiye Büyük Millet Meclisi Kararı'nın eki olduğunu belirterek hukuksal yaptırımının olmayacağını ileri sürmektedirler. Yönetimsel nitelikli olduğunu savunanlar yanında kalkınma planını "referans-norm" olarak görenler bulunmaktadır.

Kalkınma planının hukuk sıradizininde anayasa ile yasa arasında bir hukuksal niteliğe sahip olduğunu savunan bir görüş de vardır (Tan, 1976, 155). Bir başka görüş, kalkınma planının özel kişileri bağlayan, yükümlülükler ve haklar yaratan nitelikte olmadığını belirtmektedir (Özbudun, 2004, 220). Anayasa Mahkemesi'ne (1967/41 Esas, 1969/57 Karar Sayılı, 23-25.10.1969 Karar Günlü. *Resmi Gazete*. Sayı: 13776, 12.03.1971; 1967/42 Esas, 1969/58 Karar Sayılı, 25.10.1969 Karar Günlü, *Resmi Gazete*. Sayı: 13804, 09.04.1971) göre de Kalkınma planı Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden geçmiş olmasına karşın yasa niteliğinde olmadığı için kişilere ödev yükleyemez; yürürlükteki yasaları değiştirici bir etkiden yoksundur.

Ayrıca, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin hukuksal işlemleri, ikiye ayrılır: Yasalar ve meclis kararları. 3067 sayılı Kalkınma Planlarının Yürürlüğe Konması ve Bütünlüğünün Korunması Hakkında Kanun, Türkiye Büyük Millet Meclisi kararı olarak kalkınma planının yasalar gibi yargısal denetime tabi tutulmayacağını belirtmektedir. Kalkınma planının yargı denetimine girebilmesi için ayrıca bir yasa ya da yönetsel işlemin gerektiği görüşü de ileri sürülmektedir. Diğer yandan, kalkınma planını uygulamayan ya da hedeflerini gerçekleştiremeyen yöneticilere bir yaptırım uygulanmaması da kamu kesimi için bu belgelerin zorlayıcı niteliğinin olmadığı anlamına gelebilir. Bir diğer durum da, sosyal devletten kapitalist devlete geçilmesiyle, piyasa ekonomisinin kalkınma planlarının özel sektöre yön göstermek üzere hazırlanan metinler özelliği taşıdığı değerlendirilmesine yol açmıştır.

Çok yıllık program ile yıllık programların Bakanlar Kurulu'nca onanması, hukuksal olarak Bakanlar Kurulu Kararı (kararnamesi) niteliği taşıdığı, dolayısıyla eğitim-okul yöneticileri yönünden yönetmelik gücünde olduğu söylenebilir. Ancak, çok yıllık programın, kalkınma planı yanında stratejik plana da uygun olması gerektiği anlaşılmaktadır (641 SKHK, 2011, m. 31). Bu ise, stratejik planların daha üst konumda olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Stratejik plan, edim programı ve etkinlik raporu, yönetimin iç düzenlemeleridir. Bu metinlerin hukuk sıradizindeki yeri yönetmelik gibi düşünülebilir. Kamu örgütlerince hazırlanıp son aşamada Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşülen etkinlik raporlarının hukuk sıradizindeki yerinin yönetim hukukçuları başta olmak üzere tartışılması gerekmektedir.

Bütçeler, yasadır. Çok yıllık bütçeler (orta vadeli mali plan) o yılın bütçesi içinde yer alır. Bütçe uygulaması denetlenir. Uyulmaması durumunda yaptırımı vardır. Bütçeler uygulandıktan sonra bütçe kesin hesap yasaları da bütçe ile birlikte hazırlanır ve o da yasadır. Ancak, bütçe ile kesin hesap yasalarının önerilme ve kabul ediliş süreçleri diğer yasaların kabul edilme sürecinden farklıdır. Çünkü Anayasa'ya göre yasa önermeye (teklif etmeye) Bakanlar Kurulu ve milletvekilleri yetkilidir. Oysa, bütçe ve kesin hesap yasası tasarısı kamu örgütlerince hazırlanıp

Maliye ve Kalkınma Bakanlıklarının hazırlıklarından sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulmaktadır.

Sonuç

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında bütçelerin (ve kesin hesapların) yasa olması nedeniyle eğitim-okul yöneticilerince uygulamaları sırasında ve sonrasında denetlendiği, uymayanlara gerekli yaptırımların ve gerekli durumlarda cezaların uygulandığı; bütçeleme belgelerinin eğitim-okul yöneticilerince uygulanmasının zorunlu olduğu gözlenmektedir. Ancak eğitim-okul yöneticilerinin hazırlanmasına katıldıkları ve uygulamaları gereken kalkınma planı, çok yıllık program, yıllık program gibi planlama metinlerinin, kalkınma planlarının ve çok yıllık programların Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onanmasına karşın hukuksal sıradizindeki yerinin tartışmalı olması bu metinlerin uygulanmaması durumunda yaptırımlarının olmaması nedeniyle planlı dönemde, eğitimle ilgili bazı hedef ve politikaların elli yıldan fazla sürede gerçekleştirilemediği, planlarda tekrar ettiği görülmektedir. Diğer yandan eğitim-okul yöneticilerinin kendilerinin hazırlayıp uygulamaları gereken stratejik plan, edim programı ve etkinlik raporunun da yalnız 5018 sayılı yasa ve bağlı düzenlemelerde zorunlu tutulması, bu planlama metinlerinin nitelikli biçimde hazırlanıp etkili biçimde uygulanmasına yetmemektedir. Çünkü bu planlama metinlerinin biçimsel olarak hazırlanması yeterli kabul edilmekte, başka bir yaptırım uygulanmamaktadır.

Kaynakça

- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bursalıoğlu, Z., (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Coşkun, G., (2000). *Devlet bütçesi: Türk bütçe sistemi*. Ankara: Turhan Yayınevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu*. İkinci sürüm. Ankara.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*. Ankara: PEGEMA Yayınevi.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Maliye Bakanlığı. [Yıl Yok]. *Analitik Bütçe Sınıflandırmasına İlişkin Rehber*. Ankara.
- Maliye Bakanlığı. (2009). *Performans programı hazırlama rehberi*. Ankara.
- Mutluer, M. K., Öner, E. ve Kesik, A. (2006). *Bütçe Hukuku*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Özbudun, E. (2004). *Türk Anayasa Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Tan, T. (1976). *Planlamanın hukuki düzeni*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Tan, T. (1984). *Ekonomik Kamu Hukuku*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

HİYERARŞİ, STATÜ VE GÜÇ İLİŞKİSİNİN ETİK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

İnayet AYDIN¹

Giriş

İş yaşamında yöneten, yönetilen ilişkisi içinde ortaya çıkan hiyerarşi mekanizmalarında üstlerin kazandığı güç ve statünün yanlış yorumlanması ve kullanımı, insan haklarını ve insan onurunu zedeleyici bazı etik sorunlara da yol açmaktadır. İşte bu nedenle İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin "*Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar*" maddesinde (m. 1) yer alan insanların onur ve haklar bakımından eşitliğinin üzerinde önemle durulmasında yarar vardır. Performansa dayalı olarak elde edilen hiyerarşik üstünlükler, insanlar arasında onur kırıcı ayrımcılıklara ve güç eşitsizliklerine yol açmamalıdır.

Onur kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "*izzetinefis, haysiyet, özsaygı, şeref, erdem, vakar, gurur, saygınlık, kendine saygı duyma ve başkalarını da kendine saygılı kılma*" olarak tanımlanmıştır. Onur kavramı, İngilizce "dignity" sözcüğünün Türkçe karşılığıdır. İnsan onurunun kaynağı insanın değerinden gelmektedir. İnsanın değeri, onu başkalarının yanında saygın yapan unsurlardır ve saygınlığı insanın onurudur. Kuçuradi (1982) "insanın değeri" ile "onurunu" eş anlamlı kullanmakta ve "İnsanın değeri" derken bundan insanın diğer canlılar arasındaki özel yerini anladığını ifade etmektedir. Diğer canlılardan farklı olarak insan akıl ve vicdan sahibidir. Bu yetiler insana kişilik değeri katan ve onu özgür kılan özelliklerdir. Kafadar'a göre (2014) "*insan haklarına hayat için değil fakat onurlu bir hayat için ihtiyaç duyulur. Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmeleri'nde belirtildiği gibi insan hakları, 'insan kişinin özündeki onur'dan kaynaklanır'*". İnsanın bu hakları kaybetmesi ya da gereği gibi yararlanamaması, bir insan gibi yaşayamayacağı anlamına gelir. Bu nedenle insan hakları ihlalleri, aslında bir kimsenin insanlığının inkârı ile de eş anlamlı tutulmalıdır. İnsan haklarından kaynaklanan insan onuru, üstün ve vazgeçilemez bir değer olarak yaşamın her alanında korunmalı ve saygı gösterilmelidir.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

Örgütsel Yapı, Yönetim ve Hiyerarşi

Örgütler, insan tarafından kendi yetersizliklerini yenmek ve ortadan kaldırmak için oluşturulan toplumsal sistemlerdir. Bu anlamda örgütler, tek kişinin üstesinden gelemeyeceği işleri başarmak için kurulurlar. Günümüzde insanın en basit işlerden en karmaşığına kadar bütün çalışmaları ancak çok çeşitli kaynak ve olanakları sistemli şekilde bir araya getiren örgütler sayesinde mümkün olabilmektedir (Balcı ve Aydın, 2007). Örgüt, bir sistem içinde görevlerin gerçekleştirilmesini sağlayan planlı ilişkiler ağıdır. Örgütlenmenin en önemli amacı, girdilerin mümkün olan en az fire ile anlamlı çıktılara dönüştürülmesini sağlamaktır (Chattopadhyay ve Malhotra, 1991). Amaçları ve çalışma alanları farklı olsa da her örgütün yönetilmeye ihtiyacı vardır. Örgütler çeşitli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan yapılar, yönetim ise bu yapıyı en iyi biçimde işletme mekanizması olarak düşünülebilir. Etkili bir yönetim için, etkili bir örgütsel yapılanma kurulmalıdır. Bu yapılanma biçimlerinden biri ve en yaygın olarak kullanılanı hiyerarşik yapılanmadır.

Çalışanların örgütlerin amacını gerçekleştirebilmesi için örgütsel işbölümü yapılması gereklidir. Örgütte yapılan sistematik işbölümü ile işgörenlere verilen görevler ve bunlara ilişkin sorumluluklar da belirlenmiş olmaktadır. Böylece karmaşık görevler, işgörenlere daha yalın ve basit görevler biçiminde paylaştırılarak yönetilebilir hale getirilir. Görevlerin birimler ve basamaklar biçiminde toplanması yolu ile örgütsel hiyerarşi oluşur. Örgüt yapısının en önemli öğelerinden biri hiyerarşidir ve örgüt yapısı içinde makamların ve yetkilerin dağılımı hiyerarşiyi meydana getirir. Böylece üst- ast ilişkileri de bu hiyerarşik yapı ile belirlenmiş olur. Bursalıoğlu'na göre (1998) hiyerarşinin kurulmasında, iş bölümü ve uzmanlaşma ilkesine göre belirlenen görevlerin yetki ve sorumluluk derecelerine bakılarak değerlendirilmesi ve basamaklı bir yapı oluşturacak şekilde birbirlerine bağlanması esas alınır. Bu şekilde hiyerarşi, örgütün amaç ve yapı boyutları arasında köprü görevi görür.

Hiyerarşik bir yapıda, çalışanlar örgüt içinde çeşitli düzeylerde sıralanır ve bu üst üste dizilim sonucunda bir emir-komuta zinciri oluşturur. Zincirin her aşamasında, bir kişinin doğrudan kontrolü altına alınmış birkaç çalışan vardır. Geleneksel hiyerarşik bir yapıda, her çalışanın örgüt içindeki rolü açıkça tanımlanır ve diğer çalışanlarla olan ilişkilerinin niteliğini de ortaya koyulur. Hiyerarşinin üst basamaklarında bulunanlar, alt basamaklara emir zinciri yolu ile ulaşırlar. Böyle bir zincir, emir birliği kavramına göre kurulur ve işler. Hiyerarşiye biçim veren unsur, kontrol alanı kavramıdır. Bu kavrama göre bir üstün kontrol edeceği bir alt basamaktaki astların sayısı da sınırlı olmalıdır. Bu sayı küçük tutulursa hiyerarşi

uzunlaşır, büyüdüğü oranda yassılaştır. Weber'in yaklaşımına uygun bir hiyerarşinin anlamı, ast düzeydeki her görevin ya da makamın, daha üst düzeydeki bir görevin ya da makamın denetim ve gözetimine bırakılmasıdır. Böylece her kademe bir aşağıdakini kontrol ederken, bir üst kademe tarafından da kontrol edilmektedir (Akt. White, 1999).

Hiyerarşik Yapılanmanın Faydaları

Hiyerarşinin varlığı ast ve üstlerin rollerine dayalıdır. Üst rolündeki kişiden astları üzerinde otoritesini kullanması beklenir. Asttan beklenen ise üstünün otoritesini kabul etmesidir. Her ast bir başkasının üstü durumundadır ve böylece bir hiyerarşik emir-komuta zinciri ile yetki hattı oluşur. Bu haliyle hiyerarşik örgütlenme pek çok kuramcı tarafından büyük örgütler için en etkili, yararlı ve doğal yapılanma olarak görülmektedir (Akt. White, 1999, 434). Bir örgütte hiyerarşik yapılanmanın sağladığı en önemli fayda, toplumsal düzenin kurulması, rollerin netleştirilmesi ve koordinasyonun kolaylaştırılmasıdır. Örgütteki her işgörenin yetki ve sorumluluk düzeyleri açıktır. Böylece hiyerarşik yapı örgütte etkililik ve kontrol olanaklarının artırılmasını sağlar (Drummond, 2012). Hiyerarşik bir yapılanmanın örgütsel ve bireysel diğer faydaları aşağıda tartışılmıştır.

Hiyerarşi Etkili Bir Örgütsel Düzen Sağlar

Örgütler, insanların gruplar halinde çalışmasını zorunlu kılan yapılardır. Bireyler gerek gruplarla gerekse kendi ait olduğu grup ve diğer grup üyeleri ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Gruplar halinde çalışmak en az üç önemli problemi de beraberinde getirmektedir. İlk olarak, grup üyeleri grubun ortak hedeflerini paylaşmayabilirler. Oysa grup hedeflerine ulaşmak için karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara sakin ve etkili bir biçimde gruplar tarafından birlikte çözümler üretilmesi gerekmektedir. İkincisi, gruplar üyelerini gerektiğinde kendi çıkarlarından fedakârlık yaparak ve bencillik göstermeden grubun başarısına katkıda bulunmak için motive etmelidirler. Üçüncüsü, gruplar bireysel davranışları koordine etmeli ve böylece üyelerin topluca başarılı olmak için çalışması sağlanmalıdır. Bunun yapılması görev ve sorumlulukların paylaşılması yoluyla, üyeler arasındaki iletişimin sürdürülmesini sağlayarak gruplar arasındaki çatışmayı en aza indirgemektedir. İşlevselci bakış açısına göre hiyerarşik yapılanma örgüt içindeki tüm bu sorunların çözülmesinde etkili bir araç olmaktadır (Anderson ve Brown, 2010).

Hiyerarşik düzenlemeler, ortak örgütsel amaçlara yöneltilmesi gereken işgören çabalarının uyumsuzluğundan doğan sorunların giderilmesi için çözümler sunar. Bu anlamda hiyerarşi, bir kontrol mekanizması olarak belirsizlik ve kaosa karşı güçlü bir toplumsal doku sağlayarak, düzen, yapı ve istikrar gibi önemli ih-

tiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Sorrentino ve Roney, 1986). İnsanların diğer düzen türlerine karşı hiyerarşik düzeni tercih etmesinin nedeni, hiyerarşinin sosyal gruplar arasındaki koordinasyonun sağlanmasında özellikle etkili olmasıdır. Daha dik hiyerarşik yapıya sahip örgütlerde güç, statü ve nüfuz açısından örgüt üyeleri arasında daha büyük bir asimetri bulunmaktadır. Daha yatık bir örgütsel yapılanmaya göre dik yapılanma biçiminde üyelerin daha yüksek performans göstermesi, grup içi bağlılık ve koordinasyonun etkili olması; grup içi çatışma düzeylerinin düşük olması beklenir (Anderson ve Brown, 2010).

Hiyerarşi, Otorite ve Birlik Oluşturur

Zeitlin'e göre (1974) resmi bir hiyerarşide, sistemin tüm üyelerinin resmi rolleri ve pozisyonları açıkça tanımlanmış ve sınırlandırılmıştır (Akt. Diefenbach ve Sillince, 2011). Böylece herkesin görev, yetki ve sorumluluklarının sınırları açıkça belirlendiği için örgüt içinde bir düzen ve birlik oluşmaktadır. Görev, yetki ve sorumlulukların tanımlanmış olması başarı için yeterli değildir. Aynı zamanda bu yetki ve sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin kontrol edilerek, disiplin altına alınması da gereklidir. Diğer bir deyişle liderlik gerektiren yerlerde otoriteye de ihtiyaç vardır. Yetki, bir yöneticinin komutası altındaki herkesin örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmasını sağlamak için gerekli disiplin yaptırımlarını uygulamasını sağlayan bir araçtır. **Böylece otoritenin etkili kullanımı, örgüt içinde birliği de sağlamaktadır.**

Birimler Arası ve Birimler İçi Etkili İletişim Sağlar

Hiyerarşik yapı, bir örgütün çalışanları, birimleri ve bölümleri arasında etkili iletişim yolları kurmaya yardımcı olur. Çeşitli birimlerin üzerinde bir bölüm yöneticisi olur ve bu birimlerle ilgili bilgiler bu yönetici üzerinde iletilir. Yönetici bu bilgileri diğer birim yöneticileri ya da doğrudan çalışanlara aktarabilir. Böylece örgütle ilgili emir, talimat ya da bilgiler, her bir çalışana tek tek ulaştırmak yerine bölüm yöneticileri aracılığıyla etkin bir şekilde tüm birim yöneticisi ve çalışanlarına ulaştırılabilir (<http://smallbusiness.chron.com>). Hiyerarşi ile oluşturulan bu tanımlanmış iletişim yapısı yetki ve sorumlulukları konusunda sağlanacak iletişimin yapısını da kararlı ve tanımlanmış hale getirir

Hiyerarşi Kariyer Yollarını Gösterir

Hiyerarşik yapılar, çalışanlarına gelişme ve yükselme fırsatları sunmakta ve bu da motivasyon ve iş doyumunun artmasında önemli bir etken olmaktadır. Her şeyden önce hiyerarşik yapı ile ortaya çıkan yetki hiyerarşisi, örgütteki her çalışan için net bir kariyer haritası oluşturmakta ve böylece çalışanlara yükselebilecekleri bir dikey kariyer merdiveni sunmaktadır. Kurumsal yapı içinde yönetici ve denetleyici pozisyonlarının bulunması, çalışanların kariyer hedeflerini belirlemelerine

ve kariyer merdivenlerinden yukarıya doğru tırmanmak için ne tür bir yol izlemeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilir. Hiyerarşik kademelerde üst sıralarda yer almak için kişi ve gruplar performanslarını artırmak için çabalamakta ve bu durum hem bireysel hem de örgütsel çıkarlara hizmet etmektedir.

Hiyerarşik Yapı Çalışanların Psikolojik İhtiyaçlarına Cevap Verir

Örgütlerde hiyerarşik bir düzen olması, çalışanlar açısından psikolojik anlamda çekici bir unsurdur. Bunun en önemli nedeni hiyerarşik düzen sayesinde örgütteki çalışmaların kolayca koordine edilmesi yolu ile çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasında istikrar sağlanmasıdır. İkinci neden ise hiyerarşik yapı, örgüt içindeki gruplar ve bireyler için maddi çıkarlar elde etme ve başka kişi ve grupları kontrol etme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hiyerarşik basamaklarda daha üst sıralarda yer almak konusunda çalışanlara motivasyon ve teşvik sağlamaktadır (Magee ve Galinsky, 2008; Kennedy ve Anderson, 2017).

Tannenbaum ve arkadaşlarına göre (1974) hiyerarşide üst katmanlarda yer almak, bireylere daha fazla özerklik ve başkalarını kontrol yetkisi getirir (Akt. Kemikkıran, 2015). Böylece hiyerarşi aynı zamanda statünün ve gücün de belirleyicisi olur. Güç sahibi olanlar kaynakların, görevlerin, yetkilerin, fırsatların ve ödüllerin başkalarına nasıl dağıtılacağını belirleme hakkına sahip olurlar. Bu aynı zamanda başkalarını ilgilendiren kararların alınması ve başka çalışanların performansını değerlendirme yetkisini de beraberinde getirir. Hiyerarşik olarak üst konumda olmak statü sembolleri de dâhil olmak üzere daha fazla maddi ve psikolojik ödül elde edecekleri için çalışanların örgüt içinde yükselme motivasyonu artar.

Hiyerarşik konumun yükselmesi ile birlikte sahip olunan statü sembolleri, bir tür yönetici egosunu da beraberinde getirmektedir. Statü sembolleri, kişinin elde ettiği statüye bağlı olarak kendisi ile ilişkilendirilen dışsal ve görülebilir prestij sembolleridir. Bu semboller bir kişinin statü sahibi olduğunu hemen anlayabileceğimiz gözlenebilir kanıtlardır. Statü sembolleri, kişinin sahip olduğu prestij düzeyinin kolaylıkla gözlenebilmesi ve algılanmasına izin verir. Bir kişinin oturduğu koltuğun özellikleri bile onun örgüt içindeki statüsü hakkında fikir verir. Büyük ve deri koltuklar üst düzey yöneticilere verilirken, daha hafif büro koltukları alt hiyerarşik düzeydeki elemanlara dağıtılmaktadır. Buna benzer şekilde çöp kutusu, telefon, kırtasiye malzemeleri, odanın büyüklüğü ve döşemesi, çeşitli indirimler, ücret farklılıkları bir kurum içinde çalışanlar arasındaki statü farklılıklarının göstergesidir (Rao ve Krishna, 2002). Örneğin kapısının önünde bir sekreterin oturması, o kişinin yönetici olduğunun en önemli kanıtıdır. Büyük bir çalışma odası verilmesi, kapıda isminin yazılması, unvan sahibi olmak hiyerarşik kademelerde işgal edilen yer ve sahip olunan statü ile bağlantılıdır.

Hiyerarşi, Hesap Verebilirlik Sağlar

Hesap verebilirlik, üstlenilen bir işin hangi düzeyde gerçekleştirildiği ve ne derecede başarılabilirdiğini nedenleri ile açıklamayı gerektirir. Diğer bir tanımlamaya göre hesap verebilirlik, *“bir işi, görevi gerçekleştirmek için kamu ya da özel sektörde kullanılan kaynakları emanet edenlere, kaynakların kullanımı ve görevin nasıl ve ne oranda yerine getirildiği ile ilgili açıklamada bulunma zorunluluğudur”* (Baş, 2005). Hiyerarşik olarak bir örgütün üst düzey yöneticilerinin yönetimde hesap verme sorumluluğu da doğar. Etkili bir hiyerarşi, yöneticileri doğabilecek sonuçlardan sorumlu kılar.

Hiyerarşik Yapılanmanın Yarattığı Etik Sorunlar

Hiyerarşik yapının yarattığı emir-komuta ilişkisi, yöneticilerin buldukları konumu aşırı ciddiye alması ve bazı yetki patolojileri yüzünden ciddi örgütsel ve etik sorunlara yol açabilmektedir. Hiyerarşi örgütün daha etkili yönetilmesi ve amaçlara etkin biçimde yönlendirilmesi için gerekli bir yapıdır. Örgütsel yapı içinde işgörenler hiyerarşik konum olarak farklıdır ancak onurda eşittirler. Bir örgütte hiyerarşik olarak farklı basamaklarda bulunan kişiler, bu farklılıklarını kendilerinden daha alt hiyerarşik kademelerde çalışan işgörenlerin onurlarını zedeleyici biçimde kullanmaya başlarsalar, insan haklarını ihlal etmiş olacaklardır. Bu tür ihlaller örgütlerde zaman zaman gözlenmekte ve bu durum yönetici konumundaki kişiler tarafından sahip oldukları hiyerarşik üstünlüğün getirdiği doğal bir süreç olarak görülebilmektedir. Oysa bu ihlaller, üst konumlarda bulunan kişilerin etik bilinçlerinin zayıf olması ve hiyerarşinin getirdiği statü ve gücün yanlış kullanımının sonucudur. Aşağıda bu sorunlar ele alınmıştır.

Aşırı Merkezîyetçilik ve İletişim Sorunları

Hiyerarşik yapının yararları kadar, çalışanlar ve örgüt açısından yarattığı sakıncalar da bulunmaktadır. Hiyerarşik örgütlerde oluşan piramidin üst kısmı giderek daralır, aşağıya doğru çalışan sayısı arttıkça taban genişler. Hiyerarşinin yarattığı yönetim katmanını arttıkça çalışanlar arasındaki iletişim ve koordinasyon hızı azalır. Genellikle en önemli kararlar üst yönetim tarafından alındığı için merkezîyetçi bir anlayış örgüte hâkim olur. Bu durum hiyerarşik örgütlerin aşırı bürokratik bir hale gelmesi, yatay ve dikey bölüm ve birimler arasındaki iletişimin zayıflaması ve yavaşlaması gibi sorunları da beraberinde getirir. Artan bürokrasi çoğu zaman örgütün değişim hızını da engellemektedir. Argrise göre katı hiyerarşik örgütler çalışanlarının davranışlarını aktif olmaktan pasifliğe; eşit olmaktan ast olmaya; özenetim yerine bağımlılığa; uzun dönemli bakış açısı yerine kısa dönem odaklanmaya yönelik olarak değiştirmektedir (Akt. White, 1999). Hiyerarşi-

nin olumsuz etkileri arasında bireylerin baskılanması, ürkeklik, tutuculuk, teknisyenlik, amaç çatışmaları, uyguculuk, düşük moral, düşük verimlilik ve inovasyon yetersizliği gibi sonuçlar da sayılabilir. Bu durum kurum içi insan ilişkilerinin de bu olumsuzluklardan etkilenmesi ve giderek iletişim süreçlerinin zarar görmesine yol açabilmektedir.

Aşırı İtaate Dayalı İlişkiler

Hiyerarşik yapı bir itaat ilişkisini de beraberinde getirmektedir. Bu tür yapılarda denetlenen-denetlenen; usta-çırak; yönetici ast ilişkileri gibi oldukça katı bir hiyerarşik ilişkiler sistemi vardır (Diefenbach ve Sillince, 2011). Örgütün hiyerarşik olarak üst basamaklarında olmak, bu basamağın getirdiği bazı ayrıcalıklardan da yararlanmak anlamına gelmektedir. Örgütün hiyerarşik yapısını oluşturan basamaklarda her görev aynı zamanda bir “makam”dır. Her makama görevin gerektirdiği yetki ve sorumluluklar verilir. Yetki aktarımı üst makamdan alt makamlara doğru azaltılarak yapılır. Aslında bu yetki ve sorumluluk, makama atanmış kişinin değil, makamındır. Makam sahibi ile makamın mülkiyet bağı olmamalıdır. Her makam ast makamı denetlemekle sorumludur. Böylece örgütte komuta zinciri bozulmamış olur (Başaran, 2000). Makam sahibi olmak kişilere emretme yetkisini kazandırır. “Emir, üstlerin astlarından bekledikleri şartlar altında harekete geçmelerini veya eylemlerini yönlendirmelerini ya da durdurmalarını talep etmektir” (Ertürk, 1998, 121). Emir veren olmak, emir verme konusunda bir üslup geliştirmeyi de gerektirir. Çünkü astların emirlere direnmesi ve emir vereni kabul alanına almaması da söz konusudur. Üstler yetkileri aşan emirler vermeye başladılar mı yetkilerini de kötüye kullanmaya başladılar. Yetkinin kötüye kullanılması, yetkinin üstlerin kendisi ya da başkalarının özel çıkarları ya da faydaları için kullanılmasıdır (Başaran, 2000). Hiyerarşik konumun görev içinde ya da görev dışında ayrıcalık sağlamak için kullanılması, bir yandan etik dışı bir davranış iken diğer yandan da başka insanların onurunu zedeleyen bir iletişim biçimidir.

Hiyerarşi, Statü ve Güç İlişkisi

Yönetimin en temel kavramlarından ikisi güç ve etkidir. French ve Raven (1959) güç kavramını, yönetimin astların değer, duygu, inanç, tutum, düşünce ve niyetlerini etkileme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Yine bu bağlamda Yukl (1994) örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine bağlılık göstermek için *çalışanların etkilenmesi* olarak güç kavramına yaklaşmıştır. Etki ise bir yandan yöneticinin astlar üzerinde güç kazanmasını sağlayan bir kavram iken diğer yandan da yöneticinin bu etkiyi sağlayacak bazı taktikler kullanmasıdır (Politis, 2005). Bu anlamda güç, etki etme kapasitesi ve potansiyeli iken etki başkalarına istediğini yaptırabilmektir. Bakan, doktor, öğretmen, polis sahip olduğu statü sayesinde başkalarını

etkileme gücüne sahiptir. Buna pozisyon gücü de denir. Pozisyon gücü, kişinin resmi olarak sahip olduğu kurumsal statüsünden, unvanından ya da rütbesinden dolayı elde ettiği güçtür (Northouse, 2013). Bir polis size bir şey yapmanızı söylerse, bir otorite pozisyonunda olduğu için uymak zorunda kalırsınız. Çoğu yönetici de otorite pozisyonundadır. Sahip oldukları yetkiyle, bir yöneticinin size bir emir veya yön verme hakkı vardır.

Raven ve French (1959) gücün beş farklı kaynağı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Birinci tür güç yasal (legitimate) güçtür. Bu gücün kaynağı, yöneticinin başkalarına emir verme, yön gösterme ve talep etme yetkisidir ve bu gücü kullanana başkalarının bu emirlere uymasını bekleme hakkına sahiptir. Bu güç, yöneticinin yasal yetkisi ve statüsü ile ilgilidir. Örneğin mahkemede karar veren bir hâkim, yasal güç sergilemektedir. Uzmanlık gücü ise yöneticinin yeterliliği ile ilgili olarak astların algılarından kaynaklanır. Bir yabancı ülkede turistleri gezdiren bir tur rehberi, o ülke hakkında bilgili olduğu için uzmanlık gücünü sergilemektedir. Benzeşim gücünün kaynağı ise astların yöneticiye hayranlıkları ya da sevgilerinden kaynaklanmaktadır. Bu güç kaynağı, liderin algılanan çekicilik, karizma veya beğenilebilirlik özellikleri ile yakından ilgilidir. Öğrencilerinin hayranlık duyduğu bir öğretmenin benzeşim gücü vardır. Ödüllendirme gücünün kaynağı, başkalarını ödüllendirebilme yetkisidir. Çok çalışan bir çalışanına ödül veren bir yönetici ödül gücünü kullanmaktadır. Zorlayıcı güç ise başkalarını cezalandırma kapasitesine sahip olmaktan kaynaklanmaktadır. Bu güç kaynağı yöneticiden korkma ve kendi emirlerine uyumamaları nedeniyle cezalandırabileceği inancına dayalıdır. Oyuncuları geç kaldığı için kenarda oturtan bir teknik direktör zorlayıcı gücünü kullanmaktadır (Akt. Northouse, 2013,10).

Gücün bilgi ve kapasiteye dayalı olan uzmanlık gücü ve etkiyi resmi bir makam elde etmiş olmakla meşrulaştıran pozisyon gücü olmak üzere iki ana kaynağı vardır. Diğer yandan kişisel güç olarak tanımlanan ve benzeşim ve uzmanlık gücünden kaynaklanan güç türü ise astların makam sahibini daha sevimli ve bilgili bulmalarını sağladığından, gönüllü bir etkilenmeyi içermektedir. Oysa pozisyon gücü olarak adlandırılan yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç, üstlerin ya da makam sahiplerinin istekleri yerine getirmelerini sağlamak amacıyla çalışanları etkilemek için başvurulan araçlardır. Bu güç türlerinin kullanılması, çalışanları bir şey yapmak için kendi isteklerine aykırı olarak etkilemek, diğer bir deyişle onları güçlülerin isteklerine boyun eğmek ve zorunlu hissetmelerini sağlamak demektir. Bu noktada güçle ilgili en temel sorun, gücün yozlaştırılması ve kötüye kullanılmasıdır. Güce abanan makam sahipleri, sadece kendi amaçlarının gerçekleşmesine odaklanmakta ve çalışanların istek ve ihtiyaçlarını dikkate almamaktadırlar.

Mutlak Güç Mutlaka Yozlaşır

Lord Acton'ın "Güç yozlaşır, mutlak güç ise mutlaka yozlaşır" sözü, etik açıdan önemle üzerinde durulması gereken ve yönetimde mutlak güce ulaşan kişilerin bu gücü er geç kötüye kullanabileceği olasılığını hatırlatan bir sözdür. Güç bir kişinin sahip olduğu bir tür mülkiyet ve kişiler arası ilişkilerin doğal bir sonucu haline gelmektedir. Güç, özü gereğince en azından bir başka insanın varlığını gerekli kılar. Diğer kişinin durumuna göre, aradaki asimetrisinin derecesine ve kişilerin ilişkideki gücüne göre kaynaklardan karşıdakinin ne kadar yararlanacağını belirler. Hem statü hem de güç bireylerin arasındaki ilişkinin dinamiğine göre belirlenen olgulardır (Smith ve Magee, 2015). Tost, Gino ve Larrick'e göre (2013) yüksek konumlardaki bireyler, bütçe, işe alma ve yükseltme, kritik kararlar verme gibi konularda daha fazla takdir yetkisi ve kontrole sahiptirler. Buna ek olarak, üst düzey kişiler daha iyi tanınmakta ve saygı görmektedirler. Diğerleri bu yüksek makamlardaki kişilerden tavsiyeler alma, fikirlerini benimseme ve onlara hayranlık besleme konusunda çok heveslidirler. Sonuç olarak, hiyerarşik olarak yüksek konumdaki kişiler genellikle başkaları üzerinde büyük bir etkiye sahiptirler (Akt, Kennedy ve Anderson, 2017).

Liyakat sistemine göre örgütün hedeflerine daha fazla katkıda bulunduğu düşünülen, daha yetkin üyelerin hiyerarşik yapıda daha üst sıraya yerleşmesi beklenir. Örgüte önemli katkılarda bulunduğu inanan kişilere hiyerarşik yapıda daha yüksek makamlar verilirken; daha az katkıda bulunduğu düşünülen ya da grubun başarısını aşağı çektiği düşünülen kişiler, daha düşük makamlara atanırlar. Örgütte grup odaklı davranışların ödüllendirilmesi, hiyerarşik yapının bireyleri örgüt amaçları için çalışmaya ve toplu başarının yakalanması için uğraş vermeye motive eder (Anderson ve Brown, 2010). Ancak hiyerarşik yapı içinde bu tür bir performansa dayalı yükseltme yerine kayırmacılığa dayalı bir atama sistemi oluştuğunda, astların üstlere direnmesi ve çatışmalar da artmaktadır.

Diğer yandan güç asimetrisi ve gücün sömürülmesi örgütlerde yolsuzluk ve gücün kötüye kullanımına da yol açmaktadır. Gücü elinde tutan grup, güçsüz ya da farklı olan kişi ya da gruplara karşı ön yargılar geliştirmekte ve bu durum kayırma ve eşitsiz uygulamaları gündeme getirmektedir. Hewstone ve diğerleri (2002), "*gruplar arası önyargıyı, bir kişinin sistematik bir şekilde kendi grubunu, farklı gruplara karşı tercih edecek şekilde değerlendirme yapması*" biçiminde tanımlamıştır. Bu şekilde gerekçelendirilen bir ayrımcı davranış, kendi ait olduğu gruba gücünü kullanarak diğerlerine sağlamadığı bazı ayrıcalıkları sağlamak, kendine yakın olanlara daha fazla hizmet sağlama yaklaşımı, grup içinde bile kendisine daha yakın bulduklarını kayırma ya da kendi ait olduğunun dışındaki grupları kötüleme şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu tür kişi ya da grupların elindeki güç mutlaklaştıkça, gücün sömürüsü de mutlak hale gelmektedir.

Sömürünün Kaynağı Olarak Güç Asimetrisi

Gücü kullanan ve üzerinde gücün kullanıldığı iki taraf olması bu ilişkinin etik açıdan değerlendirilmesini de zorunlu hale getirmektedir. Aralarında güç asimetrisi olan kişiler arası ilişkilerde etik, gücün doğru kullanımı ve etik davranışlar sergilenmesi açısından önemlidir. Güç asimetrisi, bir örgütsel hiyerarşide bireyler ve gruplar arasında statü farklılıklarının bulunması ve bu farklılıklardan dolayı başkalarını harekete geçirmek yeteneğinin farklılaşması ile sonuçlanan bir durumdur (<https://www.igi-global.com>). Güçlü olan taraf güçsüz tarafa istediğini yaptırma ve etkileme açısından daha üstün durumdadır. Bu üstünlüğünü yanlış kullanırsa birtakım etik dışı davranışlar da ortaya çıkabilmektedir.

Rosenblatt (2012) hiyerarşi, statü farklılıkları ve güç asimetrisinin, gücü elinde tutanların bu gücü kötüye kullanarak kayırma ve ayrımcılık yapma eğilimleri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Güç, ilişkilerdeki bağımlılığı yansıtmaktadır. Molm'a göre (1988) yapısal gücü elinde tutan taraf ile ona bağımlı taraf arasında ciddi bir güç asimetrisi olduğunda buna bağlı olarak kaynakların dağılımında ve taraflar arası takasın niteliğinde de önemli bir asimetri oluşmaktadır (Akt. Kemikkıran, 2015). Bu noktada yöneticiler açısından en temel etik sorumluluk, kötüye kullanma ve gücün yozlaşmasının önüne geçilerek, gücün denetlenmesi ve adil kullanımının sağlanmasıdır. Yetkili ama güçsüz yöneticiler, çalışanları etkilemekte yetersiz kaldıkları için buyurgan olurlar. Güçsüzlük çoğunlukla etkisiz, amaçsız yönetim uygulamaları ile buyurganlık ve kurallara körü körüne bağlı bir yönetim biçimi yaratır (Schledity, 2012). Yetki ile yeterlik arasındaki boşluk ne kadar artarsa bürokratik yapılar, örgütün kuruluş amaçlarına ya da kamu yararına hizmet etmek yerine bir süre sonra kendi varlıklarını devam ettirmek için amaçlarını değiştiren, bağımsızlık eğilimi göstermektedir.

Gücün Dengelenmesi İçin Etik

Güç, işleri başarmak için gereken kapasitedir. Saf biçimi itibariyle güç, iktidar yaratıcı bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle güç ilişkilerinde önemli bir etik sorun, çalışanların sadece araç olarak kullanılması, kendi onur ve değerleri olan birer amaç olduklarının gözden kaçırılmasıdır. Kant "İnsan yaşamı hiçbir amaç için araç olarak kullanılmaz" demektedir. Öktem'e (2007) göre insanı bir araç olarak değil, daima bir amaç olarak görmek ve buna göre eylemde bulunmak insandan iş alanında faydalanılmaması anlamına gelmez. Her işte insanların emeğinden faydalanılır ama Kant'ın burada ileri sürdüğü düşünce, her insanın kutsal bir varlık olmasıdır. Bu nedenle herkes insanı kendi başına bir amaç olarak görmeli, asla bir araç olarak görmemelidir. Herkes insan onuruna saygı göstermelidir.

Gücün kötüye kullanımını ya da güç sömürüsü, başkalarının üzerinde güç sahibi olan, diğer bir deyişle zihinsel becerisine, sosyal konumuna, fiziksel gücüne dayalı olarak kendi iradesini başkalarına dayatma kapasitesine sahip olan kişilerin, bu gücünü bilgi, teknoloji, servet ya da başkalarının ona olan güvenini kötüye kullanarak diğer insanları sömürmesi ya da zarar vermesidir. Gücün kötüye kullanımı, bireylerin bu tür eylemleri kendisi yapmasa bile eylemsiz kalarak bu zararların doğmasına neden olacak pasif davranışları da içerir (<http://www.angelfire.com>).

Güç asimetrisi olan ilişkilerde güçlü tarafın, insan onurunu dikkate almaması ve karşıdaki kişiye sadece hiyerarşik kademesi ve statüsüne göre değer yüklemesi sonucu pek çok değer sorunu yaşanmaktadır. Kipnis'e göre (1972) yüksek güç sahibi kişiler astları ile aralarında psikolojik olarak bir mesafe yaratmak istemektedirler. Buna karşılık düşük güç sahibi olan yöneticiler astları ile sosyal bağlar kurmaya önem vermeye daha gönüllü davranmaktadırlar. İşte güçlü olmaktan kaynaklanan bu mesafe yaratma arzusu Türkiye'nin bürokratik yaşamında ve kamu kurumlarında çok belirleyici bir etki yaratmaktadır. Pellegrini (2006) Türkiye'de iş yerlerinde hiyerarşik düzeye göre kullanıma ayrılmış yemekhane, otopark, asansör ve tuvaletler olduğunu belirtmektedir. Kemikkıran'a göre (2015, 318) güç mesafesinin yüksek olması, *"güçlünün güçsüzden farklı olması, kararların güçlüler tarafından verilmesi, güçlünün ayrıcalıklara sahip olması, toplumda var olan eşitsizliğin taraflar tarafından kabul edilmesi"* olarak tanımlanabilir.

Bir örgütte güç mesafesi gücün dağılımını belirleyen bazı etkenler açısından ve örgütün nasıl işleyeceğini şekillendirmesi açısından çok önemli bir etmendir. Gücün örgüt içindeki dağılımı, yetkilerin kimlerde toplanacağı, kararların kim tarafından ve ne düzeyde verileceği güç mesafesine göre şekillenmektedir (Hofstede, 1985). Toplumlar güç mesafesi yüksek ya da düşük olarak nitelendirilirken, aradaki farkın en oneli belirleyicisi gücün eşitsiz şekilde dağılımına toplumun nasıl baktığıdır (Kemikkıran, 2015). Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde, astlar ile üstleri kolayca iletişim kuramamakta dolayısıyla astlar fikirlerini açıkça ifade edememektedir (Ghosh, 2011, 90). Astlarla üstler arasındaki bu mesafe, çalışanlar tarafından etik dışı davranışların ve onur kırıcı uygulamaların da zamanla doğal karşılanmasına yol açmaktadır.

Sonuç

İnsan sahip olduğu özel değerden dolayı onur sahibi bir varlıktır. Bu onur yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi iş yaşamında da en önde gelen değer olarak görülmelidir. Örgütlerin amaçlarına ulaşması, tanımlanmış işleri gerçekleştiren işgörenlerce yerine getirilir. İş yaşamında işleyiş, düzen, koordinasyon sağlamak amacıyla hiyerarşik bir yapı içinde yetki ve sorumluluklar tanımlanmış ve birbiri-

ne bağlanmışır. Bu durum insanlar arasında hiyerarşideki konumuna göre statü ve güç farklılıkları oluşturmaktadır. Ancak hiyerarşi ve statüde farklı olan herkes onurda eşittir ve bu ilke çerçevesinde davranmakla yükümlüdür. Hiyerarşik farklılıkların getirdiği ayrıcalıkları sömürü amacıyla kullanmak; statü sembolleri ile gösteriş yapmak ya da pozisyonu nedeniyle elde ettiği gücü kötüye kullanarak başkalarını ezme, insan haklarına aykırıdır.

Kaynakça

- Anderson, C., ve Brown, C.E. (2010). The functions and dysfunctions of hierarchy, Research in Organizational Behavior. <http://www.haas.berkeley.edu/faculty/papers/anderson/functions%20and%20dysfunctions%20of%20hierarchy.pdf>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.
- Balcı, A. Aydın, P. İ. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baş, H. (2005). Hesap verme sorumluluğu ve Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. 20. *Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma*. Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 23-27 Mayıs 2005.
- Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın, Dağıtım.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chattopadhyay, G.P. ve Malhotra, A. (1991). Hierarchy and modern organisation: A paradox leading to human wastage. *The Indian Journal of Social Work*, LII, 4, Special Issue on Management, Bombay, 561-584.
- Diefenbach, T. ve Sillince, A.A.J. (2011). Formal and Informal Hierarchy in Different Types of Organisation. *Organisation Studies*, 32(11), 1515-1537.
- Drummond, H. (2012). *Guide to Decision Making. Getting it more right than wrong*. London: The Economist Newspaper Ltd.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basımevi.
- French, J.R.P. ve Raven, B. (1959) The Bases of Social Power, 150-167, (Ed. D. Cartwright, D) *Studies in Social Power*, Ann Arbour: MI: Institute for Social Research.
- Ghosh, A. (2011). Power Distance in Organizational Contexts- A Review Of Collectivist Cultures. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47 (1), 89-101.
- Hewstone, M., Rubin, M. ve Willis, H (2002). Intergroup Bias, *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 575-604.
- Hofstede, G.(1985). The Interaction Between National and Organizational Value Systems. *Journal of Management Studies*, 22 (4), 347-357.
- <https://www.hierarchystructure.com/animal-social-hierarchy>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.
- <http://smallbusiness.chron.com/hierarchy-authority-important-organization-11899.html>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.
- <http://www.angelfire.com/md/imsystem/sibabuse.html>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.
- <https://www.igi-global.com/dictionary/power-asymmetry/41808>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.

- Kafadar, F. (2014). *Hukuk, Sivil Toplum ve Demokrasi: "İnsan Onuru"*. <http://www.genbaris.com/hukuk-sivil-toplum-ve-demokrasi-insan-onuru/>, İndirme Tarihi: 1.11.2017.
- Kemikkıran, N. (2015). Güç mesafesi yüksekse eşitsizlik mi istenir? Ankara: *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, (70-2), 317 – 344.
- Kennedy, A. J. ve Anderson, C. (2017). Hierarchical rank and principled dissent: How holding higher rank suppresses objection to unethical practices. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 139 (2017) 30–49.
- Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 33- 41.
- Kuçuradi, I. (1982). *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayını.
- Magee, J.C. ve Galinsky, A.D. (2008). Social Hierarchy: The Self-Reinforcing Nature Of Power And Status. Northwestern University In preparation for Academy of Management Annals, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2644&rep=rep1&type=pdf>, İndirme Tarihi: 1.11.2017.
- Northouse, P.G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. California: Sage Publication. Inc.
- Öktem, Ü. (2007). Kant Ahlakı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*. dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/922/11498.pdf, İndirme Tarihi: 1.11.2017.
- Pellegrini, E.K. ve Scandura, T.A. (2006). Leader-Member Exchange (LMX), Paternalism and Delegation in the Turkish business culture: An empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 73(2), 264-279.
- Politis, J. D. (2005). The Influence of managerial power and credibility on knowledge acquisition attributes. *Leadership & Organization Development Journal*. 26, 197-214.
- Rao, V.S.P. ve Krishna, V.H. (2002). *Management: Text and Cases*. New Delhi:Excel Books.
- Schlechty , P. C. (2012) . *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev. Yüksel Özden). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith,P. ve Magee, J.C. (2015). The interpersonal nature of power and status. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, (3), 152–156.
- Sorrentino, R., ve Roney, C. (1986). Uncertainty orientation, achievement-related motivation, and task diagnosticity as determinants of task performance. *Social Cognition*, 4, 420-436.
- White, R.D. (1999). Organisational design and ethics: The effects of rigid hierarchy on moral reasoning. *International Journal of Organisational Theori and Behaviour*. 2(3&4), 431-456.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations (3rd edition)* .Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU'NUN GENEL AMAÇLARININ GÜNÜMÜZ KOŞULLARINDA YENİDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Burhanettin DÖNMEZ¹

Giriş

Örgütlerin varlık nedeni toplumların ihtiyaçlarıdır. Örgütler, önceden belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar. Bu amaç genel olarak bir mal ya da hizmet üretmektir. Örgütler süreç içinde belirlenen bu amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirmek için kendilerini geliştirirler ve zaman zaman değişen koşullara uygun olarak amaçlarında bazı değişiklikler yapma ihtiyacı duyarlar. Bazen de amaçları değişmediği halde etkinlikler amaca hizmet eder nitelikte olmaktan uzaklaşır. Bu durum amaç kayması olarak ifade edilir. Bir başka deyişle her örgüt amacını gerçekleştirmek için çalışır, amaçtan sapma varsa etkinliklerin amaca uygun hale getirilmesi gerekir. Amaç ihtiyacı karşılamaktan uzaksa amacın değiştirilmesi gerekir. Aksi takdirde amaca uygun olmayan faaliyetler bir başıboşluğa, yönetim zafiyetine neden olur. Bu tür örgütlerin etkili ve verimli olmaları mümkün değildir.

Türkiye Eğitim Sistemi de Türk toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulmuştur. Bu ihtiyacın nasıl karşılanacağı başta anayasa olmak üzere eğitimle ilgili mevzuatta ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin amaçları ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde uyulması gereken ilkeler Milli Eğitim Temel Kanunu (METK)'nda yer almaktadır. Bu Kanun 24.06.1973 tarihlidir. Bu tarihe gelinceye kadar eğitim sisteminin amaçları açık ve net bir biçimde bir kanunda ifade edilmemiştir. Kuşkusuz gerek başta Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmak üzere, Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve 1961 Anayasası, daha sonra İlköğretim ve Eğitim Kanunu, METK'da ifade edilen bazı konulara temas etmiş olmakla birlikte METK'ya olan ihtiyaç ortadan kalkmamıştır. Çünkü Anayasa da ifade edildiği gibi (m. 42), Türkiye Cumhuriyetinde her türlü eğitim öğretim Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmak koşulu ile devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Bir başka deyişle bu kanun, eğitim öğretimin genel çerçevesini çizmekte ve yetiştirilecek insan tipinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektedir. Bu nedenle kanun bir bütün olarak çok önemlidir. Böyle olmakla birlikte, kanunların anayasaya aykırı olamayacağı ilkesinden hareketle Anayasadaki eğitime ilişkin maddeler bağlayıcı niteliktedir. Bu nedenle kanundaki genel amaçların değerlendirilmesinde anayasanın mevcut düzenlemesi gözardı edilemez. Yine amaçların gerçekleştirilebilmesi için uyul-

1 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

ması gereken temel ilkeler, amaçların açılımı niteliğindedir. Bütün bunlar dikkate alındığında çalışmanın kapsamının oldukça genişleyeceği açıktır. Bu yüzden çalışma genel amaçlarla sınırlandırılmış ve yeri geldiğinde Anayasaya ve temel ilkelere atıfta bulunulmuştur.

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Türk Milli Eğitim Sisteminin uzak amaçları, genel amaçları ve her eğitim kademesinin amaçları 1739 sayılı kanunun 2. maddesinde yer almaktadır. Ayrıca amaç hiyerarşisi açısından bakıldığında daha alt düzeyde dersin amaçları ve konunun amaçları yer almaktadır. Bu hiyerarşide amaçlar aşağı doğru inildikçe somutlaşmakta, yukarı doğru çıktıkça soyutlaşmaktadır. Bu çalışmada genel amaçlar inceleneceği için Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Amaçları kanunda yer aldığı şekli ile aşağıda verilmiştir (m. 2).

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı: Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Genel Amaçların Yorum Yöntemleri Açısından Analizi

Genel amaçların yorumlanması ve değerlendirilmesinde bir sistematik oluşturmak üzere konu yorumlama yöntemleri açısından ele alınmıştır. Kanunların yorumlanması söz konusu olduğunda, yargı yerlerince yapılan yorumlardan ve bilimsel çevrelerce yapılan yorumlardan söz edilebilir. Yargı yerleri önlerine gelen uyuşmazlıkları çözümlerken, uygulayacakları kuralları yorumlar, buna yargı yorumu denir. Yargı yerleri karar verirken öğretiden, bir başka deyişle bilimsel çalışmalardan yararlanabilirler, buna da bilimsel çevrelerce yapılan yorum denir.

Çünkü kanunlarda yer alan ifadelerin anlamı her zaman açık değildir. Bir ifade kullanılan kelimeye, içinde yer aldığı metne, kanun koyucunun amacına ya da içinde yaşanan konjonktüre ve tarihsel koşullara göre farklı anlamlara gelebilir. Bu nedenle, Türk Medeni Kanununun 1. maddesinde “*Kanun, sözüyle ve özüyle değiştiği bütün konularda uygulanır.*”demektedir (TMK, 2001). Ayrıca Anayasa, 13. maddesinde temel haklar konusunda yasama organı tarafından çıkarılacak kanunların Anayasanın sözüne ve ruhuna uygun olması gerektiğini belirtmiştir (T.C. Anayasası, 1982). Bilimsel yorum ise bilim insanları tarafından yapılan yorumlardır. Bu tür yorumlar yargı organları bakımından bağlayıcı olmamakla birlikte, yargı organlarının her zaman yararlanabilecekleri kaynaklardır. Unutulmamalıdır ki, kanunlar ihtiyacı karşılamaktan uzak olsalar da yürürlükte oldukları sürece uygulanmak zorundadırlar. Bu nedenle kanun değişikliklerinin gerekçelerinin oluşturulmasında bilimsel çalışmaların önemli bir rolü vardır.

Yorum Yöntemleri

İster yargı yerlerince yapılan yorumlar, isterse bilim çevrelerince yapılan yorumlar olsun, yorum yöntemleri aynı olacaktır. Genel olarak hukuka giriş ya da hukuk başlangıcı kitaplarında ifade edildiği gibi yorum yöntemleri 1. Deyimsel (lafzi) yorum. 2. Tarihsel yorum. 3. Amaçsal (Gai) yorum. 4. Karma yorum olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir (Gözübüyük, 1983).

Genel Amaçların Deyimsel Yorumu ve Analizi

Deyimsel yorum, lafzi yorum da denilen bu yöntemde, kanunun deyim ve mantık anlamı araştırılır. Kullanılan kelimelerden hareketle metne anlam verilme-ye çalışılır. Benzetme ve aksi ile kanıtlama gibi mantık kurallarından da yararlanılmakla birlikte, bu yöntemde asıl olan kanunda yer alan sözlere bağlı kalmaktır (Gözübüyük, 1983)

Genel amaçlar bu açıdan ele alındığında, birinci paragrafta, Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar yetiştirmekten söz etmektedir. Ayrıca paragrafta, böyle bir insanın sahip olması gereken niteliklerden söz edilmektedir. Bir başka deyişle bu paragrafta devletin yetiştirmeyi düşündüğü insanın nitelikleri belirlenmektedir. Bu paragraf bu hali ile bir bakış açısının, bir düşünce biçiminin, bir ideolojinin “*Türk milletinin bütün fertlerine*” benimsetilmesi anlamına gelmektedir. Günümüzde eğitim yoluyla çocuklara ve gençlere bir ideoloji aşılanmaktadır. Bu ideoloji, vatandaşların devlet-toplum-birey ilişkilerini devletin istediği şekilde görmelerini garanti edecek ve böylelikle onları daha kolay yönetilebilir hale getirecek genel fikirlerin aşılmasıyla ilgilidir (Erdoğan, 2006). Bir başka deyişle içeriği ve yöntemi ne olursa olsun, devlet kendi doğrularını halka dayatmakta, demokratik bir eğitim yerine ideolojik bir eğitim vermektedir.

İkinci paragrafta ise genel olarak sağlıklı bireyler yetiştirmekten söz edilmektedir. Yetiştirilecek bireylerin beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde yetiştirilmesi istenmektedir. Devamında ise hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip kişiler olarak yetiştirmekten söz edilmektedir. Metin kendi içinde çelişkilerle doludur. Birinci paragrafta bir ideolojinin “*Türk milletinin bütün fertlerine*” kazandırılmasından söz edilirken, ikinci paragrafta hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip kişiler olarak yetiştirilmekten söz edilmektedir. Bir ideolojinin her eğitim kademesinde kazandırılmaya çalışılması halinde insanların zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından nasıl dengeli ve sağlıklı olabileceklerini açıklamak mümkün değildir. Adeta, birinci paragraftaki hatanın ikinci paragrafta telafi edilmeye çalışıldığı izlenimi yaratılmıştır. Burada tartışılan şey, kazandırılmaya çalışılan düşüncenin içeriği; doğru ya da yanlış olması değildir. Jakoben bir anlayışla verilmeye çalışılmasıdır. Tepeden inmece olmasıdır. Devletin demokratiklik ilkesine ters düşmesidir.

Üçüncü paragrafta, bütün bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirmekten söz ederken, istidat ve yetenek ifadeleri hemen hemen aynı anlama geldiği halde birlikte kullanılmıştır (TDK, Türkçe Sözlük, 2005). Buradaki kullanımda aradaki nüans dikkate alınarak, istidatın var olan potansiyeli ifade etmek için, yeteneğin ise bu potansiyelin işe koşulma derecesini ifade etmek amacıyla kullanıldığı düşünülmektedir. Yeterlik olarak birlikte işgörme alışkanlığı ve meslek kazandırma üzerinde durulmuştur. Yarışmacı bir eğitim sisteminin bütün kademelerinde işbirliği yeterliğinin kazandırılması konusunun bu denli önemsenmesi, buna karşın sistemdeki yarışın giderek artması dikkati çeken bir noktadır. Mesleki yeterlik açısından bakıldığında ise artık mesleğin yüksek öğretimde kazandırılması nedeni ile her kademeyi kapsayan bir amaç olmadığı söylenebilir.

Genel Amaçların Tarihsel Yorumu ve Analizi

Tarihsel yorumda, kanunda kullanılan sözler yeterli değildir; hazırlık çalışmalarına, mecliste yapılan tartışmalara ve kanunun gerekçesine bakmak gerekir. Her kanun toplumun bir ihtiyacından doğar ve toplumun içinde yaşadığı tarihsel koşulların bir sonucudur. Bu nedenle tarihsel koşullar yeterince bilinmeden kanunun tam olarak anlaşılması çok güçtür.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) kayıtları incelendiğinde, Milli Eğitim Temel Kanunu tasarısının Hükümet Programında yer alan Milli Eğitim Reformunu gerçekleştirmek üzere hazırlandığı ve Meclise sunulduğu, hazırlıklar sırasında Bakanlıkça geçmişte bu yolda yapılan bütün çalışmaların değerlendirildiği, özellikle VII. ve VIII. Millî Eğitim Şûraları kararlarından yararlandığı ve hazırlanan

kanunun uzun dönemli kalkınmanın ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planının Temel Hedefleri ve Stratejisine uygun olduğu ifade edilmektedir (TBMM, Tutanaklar, 04.12.1972).

Aynı kaynakta kanunun sosyolojik gerekçesi şöyle açıklanmaktadır: “*Bugün millî eğitim sistemimizin temeli Cumhuriyetin ilânından sonra atılmış; çöken Osmanlı İmparatorluğunun kalıntıları üzerinde genç Türkiye Cumhuriyeti yaratılırken Millî Eğitime başlangıçta Devletin muhtaç olduğu idarî kadroları süratle doldurmak görevi düşmüş; buna, millî ülküye bağlı, idealist ve dinamik kuşaklar yetiştirmek, devrimleri halka yaymak, batıl inanışlarla ve cahillikle savaşmak görevleri eklenmişti. Millî Eğitim sistemimiz 1932 - 1933'te bu istekleri karşılayacak şekilde örgütlenmiş, zaman içinde gelişerek o günlerin imkân ve şartları ölçüsünde görevini yerine getirmiştir.*”

Yine Kanunun gerekçesinde, 1939 - 1972 yılları arasında, objektif çalışmaların ortaya koyduğu verilere dayanılarak, eğitim sorunları üzerinde çözüm yolları aramak üzere, sekiz defa Millî Eğitim Şûrası toplandığı, bu Şûralarda, Türk eğitim sisteminin, toplumumuzun hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verecek hale getirilmesi ve eğitimle ilgili özel sorunlara çözüm yolları aranması konularının tartışıldığı ve kararlar alındığı ifade edilmektedir.

Kanunun gerekçesinde, Millî birlik ve bütünlüğün güçlendirilmesi başlığı altında; “*Son yıllarda ülkemizde vuku bulan gençlik olaylarının ve anarşik hareketlerin incelenmesi, diğer önemli sebepler arasında, millî eğitim sistemimizin de muhteva bakımından önemle ele alınarak, Türk milletinin bütün fertlerinin Atatürk devrimlerine, Türk milliyetçiliğine ve demokrasi ideallerine bağlı vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan, böylece millî birlik ve bütünlüğü gerçekleştiren eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulamanın titizlikle izlenmesi, bu arada öğretmen yetiştirmeye daha büyük bir önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur*” denilmektedir (TBMM, Tutanaklar, 04.12.1972).

Kanunun gerekçesinde bir temel kanuna duyulan ihtiyaç şöyle ifade edilmektedir: “*Yukarıda sıralanan başlıca meseleler, amaçlar ve ilkelerden başlayarak okul öncesinden yükseköğretim sonuna kadar bütün örgün ve yaygın eğitimin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması ve eğitimimizin, devamlılık ve istikrar içinde, yenileşme, gelişme ve yayılmasına imkân verecek esasların, bir temel kanunda toplanması zorunluluğunu doğurmuştur.*”(TBMM, Tutanaklar, 04.12.1972).

Sonuç olarak, tarihsel koşullar ve eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum böyle bir kanunu zorunlu kılmaktadır. Kanunun gerekçesinde ifade edilmeyen bir başka konu ise şudur. Maalesef Türkiye’de eğitimle ilgili temel kanunların hepsi demokrasinin kesintiye uğradığı ara dönemlerde ve darbe dönemlerinde çıkarıl-

mıştır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu 1960 Darbesinden sonra 1961 yılında; Milli Eğitim Temel Kanunu 1971 Muhtırasından sonra 1973 yılında; Yükseköğretim Kanunu 1980 İhtilalinden sonra 1981 yılında çıkarılmıştır. Dönemin anlayışının bir sonucu olarak kanunda “Türk Milliyetçiliği” olarak ifade edilen milliyetçilik kavramı 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı kanunla “Atatürk Milliyetçiliği” olarak değiştirilmiştir. Bunun dışında genel amaçlarda bugüne kadar geçen 40 yılı aşkın süre içinde başka bir değişiklik yapılmamıştır.

Genel Amaçların Amaçsal Yorumu ve Analizi

Bu yöntemde kanun koyucunun, kanun metninde amacını yeterince açık anlaşılır bir biçimde ifade etmesi gerekir. Kanunlar yürürlüğü girdikten sonra hazırlayanların görüş ve düşüncelerinden bağımsız hale gelir. Kanunlar, uygulandığı zamanın gereklerine ve anlayışına göre yorumlanır (Gözübüyük,1983)

Milli Eğitim Temel Kanununun öncelikli amacı, daha önce kanunun gerekçesinde de açıklandığı gibi iyi yurttaşı, devletin tanımladığı iyi insanı yetiştirmektir. Birinci paragrafta bu insanın sahip olması gereken niteliklerden söz edilmektedir. Kısaca bu insan vatanını, ailesini milletini seven, Atatürk ilkelerine, Türk milletinin değerlerine ve Devletin temel niteliklerine bağlı insan olarak tanımlanmaktadır.

İkinci paragrafta, sağlıklı, bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Sağlıklı insanın hem beden hem de ruhen sağlıklı olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu insanın gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sağlıklı bir insanın, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı yaratıcı ve verimli bir insan olması istenmektedir.

Üçüncü paragrafta ise bireye kazandırılacak iki yeterlikten söz edilmektedir. Bunlardan biri işbirliği, diğeri üretim yeterliğidir. Bu iki yeterlik alanı da birbiri ile yakından ilgilidir. Uygulamada giderek daha yarışmacı hale gelen eğitim sisteminin temel amaçlarından birinin işbirliği yeterliği kazandırmak olması çok ilginçtir. İkincisi üretim yeterliği, bir başka deyişle bir meslek kazandırmaktır. Bu yolla bireyin mutlu olacağı ve toplumun mutluluğuna da katkıda bulunacağı kabul edilmektedir. Oysa günümüzde bir mesleğin temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde alınacak eğitimle kazanılması mümkün olmadığı gibi üniversitenin asli görevi de meslek kazandırmak olarak algılanmamalıdır. Maalesef günümüzde üniversite salt meslek kazandıran okul olarak algılanmakla birlikte mezunlarının önemli bir kısmı eğitim gördükleri alanda istihdam edilememektedir.

Genel Amaçların Karma Yorumu ve Analizi

Yasaların gereği gibi yorumlanabilmesi için zaman zaman bu yorum türlerinin bazılarının birlikte yararlanılabilir. Sadece deyimsele yoruma ağırlık verilirse, düzenleme konusu ve amaçları bir yana itilmiş olur. Sadece amaçlara öncelik verilirse de uygulayıcı istediğini yapmakta özgür kalır. Bu nedenle yorum türlerinin dengeli bir biçimde kullanılması yorumu daha başarılı kılacaktır (Gözübüyük,1983).

Bu nedenle zaman içinde kelimelere ve kavramlara yüklenen anlamların değişebileceği, tarihsel süreçte toplumun ihtiyaçlarının ve bakış açılarının farklılaşabileceği düşünüldüğünde yasanın içinde bulunulan koşullarda yeniden yorumlanması gerekmektedir. Örneğin inceleme konusu olan yasa ve bu yasadaki yer alan amaçlar 1973 yılında yazılmış ve bugüne kadar üzerinden 43 yıl geçmiş, yeni kuşaklar yetişmiştir. Hızlı değişimin kaçınılmaz olduğu çağımızda bakış açılarının aynı kalması düşünülemez. Demokrasi ve insan haklarındaki gelişmeler, devletleri giderek daha katılımcı ve hesap verebilir yönetim anlayışlarına, eğitim sistemlerini bireyin daha özgür ve yaratıcı olmasını sağlayacak, bireyselleştirilmiş bir eğitime doğru zorlamaktadır. Eğitimle ilgili temel kanunların hep demokrasinin kesintiye uğradığı ara dönemlerde çıkarıldığı hatırlandığında bu gereklilik daha iyi anlaşılabilir. Bu kanunun çıkarıldığı dönem dikkate alındığında, döneminin çok daha önünde bir bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle günümüze kadar uygulaması devam eden ezberci ve bilgi yığılmacı; bilgiyi merkeze alan görüşe karşın, bireyi merkeze alan; bireysel farklılıkları önemseyen bir görüşü savunduğu görülmektedir. Ancak, psikoloji ve pedagojideki gelişmelere uygun bir bakış açısını içermekle birlikte sosyolojik olarak incelendiğinde amaçların İkinci Dünya Savaşı yıllarından kalma bir devlet yurttaş ilişkisi temeli üzerine kurgulandığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu endişe temel ilkelerde yapılan açıklamalarla giderilmeye çalışılsa da, yapılan mantık hatası kendisini somut olarak göstermektedir. Nitekim kanunda 1983 yılında yapılan değişiklikle “Türk milliyetçiliği” ifadesi “Atatürk milliyetçiliği” şeklinde değiştirilmiştir. Böyle olmakla birlikte, demokrasi ilkesi, kendi ruhuna aykırı totaliter söylemden arındırılmamıştır. Bir bütün olarak Devlet tarafından tanımlanan ve neye inanacağı ve neyi ne kadar eleştirebileceği devlet tarafından belirlenen iyi yurttaş yine ancak Devletin izin verdiği kadar demokrat olabilecektir. Bu durum çağdaş demokrasi ve insan hakları anlayışına uymamaktadır.

Sonuç

METK, Türkiye eğitim sistemi için çok önemli bir temel kanundur. Toplumun eğitimle ilgili taleplerini karşılamak üzere çıkarılmıştır. Kuşkusuz çıkarıldığı dönemin derin izlerini taşımakla birlikte, bir yönüyle bakıldığında bu kanun pedagojik olarak çağının çok önündedir. Bugün hala uygulamada ölçüde esasici ve daimici olan eğitim sistemine ilerlemeci ve varoluşçu bir bakış açısı ile yaklaşabilmiştir. Ancak, aynı başarıyı insan hakları ve demokrasi açısından gösterememiştir. Devlet vatandaş ilişkilerine totaliter bir anlayışla yaklaşmıştır. Bu açıdan da çağının gerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada, dönemin iktidarının bakış açısını yansıttığı militarist izler taşıdığı açıktır. Kanun, sistemin her bireye kazandırması gereken yeterlikleri iletişim, işbirliği, öğrenme ve araştırma, sağlıklı yaşama ve üretim yeterliği olarak tanımlamıştır. Kanun insan haklarındaki gelişmelere, demokratik toplumun gereklerine, çağcıl bir insanının sahip olması gereken yeterliklere uygun olarak yeniden gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.

Kaynakça

- Erdoğan, M. (2006). Eğitim ve Öğretimi Özgürleştirmek. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu, *Eğitim-Bir-Sen*. 4-5 Kasım 2006. Ankara.
- Gözübüyük, Ş. (1983). *Hukuka Giriş*. Ankara: S Yayınları.
- TBMM. Millî Eğitim Temel Kanunu Tasarısı ve Millî Eğitim ve Plân Komisyonları Raporları(1/754).https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM_/d03/c037/mm__03037116ss0893.pdf, İndirme tarihi:11.10.2017

EĞİTİM HAKKI VE MEVCUT SOSYAL KONUMU YENİDEN ÜRETEBİR ARAÇ OLARAK OKUL

Kürşad YILMAZ¹

Giriş

Eğitim informal yollarla kültür aktarımı şeklinde olsa da ilk insandan beri var olan bir süreçtir. Her toplumda, geçirilen değişimlere bağlı olarak farklı zamanlarda farklı eğitim etkinlikleri söz konusu olmuştur. Ancak insanoğlunun yerleşik yaşama geçmesi ile birlikte daha sistemli bir eğitim etkinliğinden bahsedilebilmiştir. Aile ile başlayan eğitim etkinlikleri zamanla dini kurumların eline geçmiş ve bu durum uzun zaman devam etmiştir. Daha sonraki zamanlarda ise devletin kontrolündeki bir eğitim söz konusu olmuştur. Zamanla eğitim üzerindeki devlet kontrolü o kadar ilerlemiş ve o kadar önemli bir hale gelmiştir ki okul, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak (Althusser, 2010) nitelendirilmiştir. Althusser (2010) bu nitelermeyi üretim ilişkileri üzerinden yapmıştır. Şişman'a göre (2000) sanayileşme ile birlikte toplumda meydana gelen işbölümü ve uzmanlaşma okulları da etkilemiştir. Okullara kişileri çeşitli rollere ve uzmanlık alanlarına hazırlama rolü biçilmiştir. Sanayileşme döneminde topluma yön veren ana unsur fabrika olduğundan okullar da tıpkı birer fabrika olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda okul belli başlı bir takım girdileri kullanmak suretiyle üretim yapan birer işletme şeklinde tasarlanmıştır.

Sanayileşmiş ya da sanayileşmeye çalışan toplumların okulları, nesiller boyunca çocukları tornadan çıkmış birer makine olarak ve fabrika yaşamı için gerekli olacak şekilde yetiştirmeye devam etmiştir. Çünkü işçilerin, fabrika mesaisinin monotonluğunu kabullenmeleri ve fabrika içindeki düzenlemelere uyum sağlamak üzere işlerini ve konumlarını benimsemeye istekli olmaları, bu bakımdan önemlidir. Bunun sağlanması için de okullar "monoton, sıkıcı, kişisel tatmin vermeyen, daha çok bilişsel süreçlerle uğraşan ve insanın maddi yönleri ile ilgilenen yerler" olarak tasarlanmıştır. Buradan yetişen kişiler üretim sisteminin otoritesini kabul etmekte ve bu kabul ediş o kadar etkili olmaktadır ki, kimse bu sistemde herhangi bir köklü değişiklik arayışına girmemektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman okullar, gücü elinde bulunduran bürokrasinin ve elit tabakaların diğer toplumsal tabakaları kendi isteklerine uygun bir şekilde ürettikleri birer fabrika olarak çalışmaktadırlar. Okullar bürokrasiye sadık vatandaşlar yetiştirirken, elit tabakalar için de kalifiye işçiler üretmektedir (Toku, 1996; Spring, 1997). Ancak, okullar kapitalist ekonomik sistem için işçi yetiştirmeyi hedeflerken insani değer-

1 Prof. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com

leri göz ardı etmiş, eşitsizliği güçlendirmiş ve buna bağlı olarak da her geçen gün meşruluğunu kaybetmiştir (Turan, 2007). Çünkü okullar kişilerin mevcut sosyal konumunu yeniden üreten bir egemenlik aracı olarak iş görmektedir. Bu işlevde kişilerin bulunduğu sosyal konum önemli bir etkiye sahiptir. Eğitime erişimde rol oynayan sosyo-ekonomik düzey ya da değişkenler arasında özellikle “ailenin geliri, ebeveynlerin mesleği ve eğitim düzeyi” gibi değişkenler sayılmaktadır (Yolcu ve Polat, 2015). Alanyazında sosyo-ekonomik düzeyin tanımlanmasına ve hangi değişkenlerle daha iyi temsil edilebileceğine ilişkin belirli bir fikir birliği yoktur. Ancak sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde bazı çalışmalarda eğitim düzeyi, meslek ve gelir düzeyi gibi değişkenler kullanılırken, bazı çalışmalarda ise yalnızca ekonomik düzey kullanılmıştır (Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu-Akar, 2015).

Yukarıda sayılan bu ve benzeri değişkenler, kişilerin eğitime girişlerini, aldıkları eğitimin niteliğini ve eğitimden çıkış şartlarını büyük oranda etkilemektedir. Örneğin Türkiye’de aileler gelir düzeyleri arttıkça, çocuklarını kamu okullarından daha nitelikli olduklarını düşündükleri özel okullara gönderme eğiliminde olmaktadır ve bu durum çeşitli araştırmalar (Keskin ve Turna, 2010; Ulusoy ve Yolcu, 2013) ile doğrulanmıştır (Yolcu ve Polat, 2015). Bu ve benzeri birçok bulgunun da gösterdiği gibi ailenin geliri, ebeveynin mesleği ve eğitim düzeyi gibi sosyo-ekonomik düzeyin göstergesi olan değişkenler kişilerin eğitime erişimini doğrudan etkilemektedir.

Eğitime erişimi etkileyen değişkenlerden biri de hanenin sosyal statüsüdür. Aslında sosyal statüyü doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Ancak ebeveynin eğitim durumu, ailenin sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinliklere gitme alışkanlıkları, hanedeki gazete okuma durumu gibi değişkenler, bir yaklaşım değişkeni olarak değerlendirilebilmektedir. Bu anılan değişkenler ile eğitim arasında önemli ve güçlü bir ilişki vardır (ERG, 2009a). Yapılan araştırmalar, ilköğretimden diplomasız ayrılmaların çoğunun, çocuğun kişisel seçimine bağlı olmayan sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur (ERG, 2009b). Kuvvetle muhtemel bunun eğitimdeki başarı üzerinde de belirli bir etkisi vardır. Diğer tüm faktörlerin sabitlenmesi durumunda, hanenin sosyal statü bakımından daha yüksek bir yerde olması eğitime katılım olasılığını, özellikle de kızların eğitime katılım olasılığını yükseltmektedir (ERG, 2009a).

Bu açıklamaların Batı toplumları ve kurumları için geçerli olabileceği, toplumun geçmişinin ve sahip olduğu kültürün bu konular üzerinde önemli etkilerinin olabileceği düşünülse de bu açıklamalar aslında Türk eğitim sistemi için de geçerli olabilmektedir. Türk toplumunda da okul, kişilerin mevcut sosyal konumunu yeniden üreten bir kontrol aracı olarak çalışmakta ve sosyal adalete zarar veren bir kurum olarak sistemde yer almaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de eğitim hakkı

bağlamında mevcut sosyal konumu yeniden üreten bir araç olarak çalışan okullara ilişkin bir çözümleme yapılması amaçlanmıştır. Aslında bu çözümlemenin çok önemli bir tarihsel arka planı olsa da, sayfa sınırlılığından dolayı bu konuya girilmemiş, mevcut duruma ilişkin çözümlenmeler yapılması amaçlanmıştır. Yapılan çözümlenmeler sırasında ortaya konulan her genelleme ya da indirgemenin yaşayacağı zaafı bu düşünceler de taşımaktadır. Ancak durumun tespit edilmesi ve sorgulanması açısından bu genellemeler de gerekli olabilir.

Eğitim Hakkı ve Eğitime Erişim

Eğitim hakkı, diğer insan haklarına erişmenin bir aracıdır ve tüm haklar içinde ayrı bir öneme ve role sahiptir (Karaman-Kepenekci, 2007). Eğitim hakkı ile ilgili olarak “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı” gibi birçok uluslararası metinde ve ulusal düzeydeki yasal metinlerde çeşitli düzenlemeler yer almıştır. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitim, herkesin insan olmasından ötürü yararlanması gereken temel bir “hak” olarak tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ise eğitim hakkının çerçevesini “herkes için erişilebilir kılınması” biçiminde genişletmiştir. Rapora göre erişilebilirliğin “ayrımcılık olmaması, fiziksel erişilebilirlik ve ekonomik erişilebilirlik” olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Yolcu ve Polat, 2015).

Bu üç boyut, Türk eğitim sisteminde de ilke olarak benimsenmiştir. 1982 Anayasası’nın Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevini düzenleyen 42. maddesinde “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz; öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir; ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır...*” denilmektedir. Eğitim hakkı, 1982 Anayasası’na göre devletin vatandaşlara sunması gereken bir kamu hizmetidir (Akyüz, 2000).

Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki (MEB, 1973) temel ilkeler arasında yer alan “*Eğitim Hakkı*” ilkesinde, ilköğretim görmenin her Türk vatandaşının hakkı olduğuna; ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabileceğine vurgu yapılmaktadır. “*Fırsat ve İmkân Eşitliği*” ilkesi ise, eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanacağına; maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımların yapılacağına denilmektedir. Ayrıca “*Genellik ve Eşitlik*” ilkesinde ise, eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamayacağı kayıt altına alınmaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi mevcut ilkeler, eğitim hakkı ve eğitime erişim ile ilgili ideal bir durum ve bakış açısı ortaya koymaktadır. Ancak bu ideal durum ilke şeklinde bulunsa da maalesef uygulamada çok önemli bazı sorunları barındırmaktadır. Eğitim hakkı, sosyal ve ekonomik koşulların etkisi altında olduğundan gerekli sosyal ve ekonomik koşullar sağlanmadıkça kişilerin eğitim hakkından yeterli ve etkili bir biçimde yararlanmaları söz konusu olmamakta (Akyüz, 2016) ve çeşitli eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de eğitime ilişkin göstergeler ve araştırmalar, eğitim hizmetlerinden tüm kişilerin eşit biçimde yararlanamadığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de eğitime erişim ve eğitimin niteliği konusunda öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyeti, yaşadığı bölge gibi farklı değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan birçok eşitsizlikten söz edilebilmektedir (Bülbül, 2015).

Bu eşitsizlikler bazı araştırmalarda istatistikler yolu ile belirlenmeye çalışılırken bazı araştırmalarda eğitimcilerin bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur. Örneğin Polat'ın (2007) araştırmasına göre, araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, kaynak dağıtımı (parasal, maddesel ve personel) yetersizliğinin okullarda adaletsiz sonuçlara yol açtığı ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının okullarda var olan adaletsizlikleri artırdığı görüşündedir. Katılımcılara göre, adaletsizlikler, daha çok alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrenciler aleyhine işlemektedir. Örneğin ailenin gelirinin düşük olması, özellikle sorunlu eğitim kademesi sonrasındaki eğitime katılımı önemli bir değişkendir. Yoksulluk riskinin yüksek, gelir düzeyinin düşük olduğu ailelerde anne babanın yanı sıra çocuklar da çalışmak ve aileye maddi olarak katkı getirmek durumundadır. Bu durum çocukların eğitimden erken yaşlardan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Gelir düzeyi düşük olan ailelerin genel profili göz önünde bulundurulduğunda, bu durum özellikle kızların eğitime erişimini olumsuz yönde etkilemektedir (ERG, 2009a).

Türk eğitim sisteminde kişilerin gerek eğitime giriş, gerek eğitim sırasında, gerekse çıkış şartları ile ilgili olarak çok önemli eşitsizlikler olduğu sık sık vurgulanmaktadır. Örneğin, Türkiye'de ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının okul tercihini etkilemesi giriş şartlarına; zenginler ile fakirler arasındaki eğitim harcamaları farkı eğitim sırasındaki eşitsizliklere; okullardan mezun olma ve bir üst öğrenime devam etme oranları ise çıkış şartlarındaki eşitsizliklere örnek olarak verilebilir. Aktaş-Salman'ın (2016) araştırmasında MEB'in verilerine göre gelir durumu çok iyi olan öğrenciler ile kötü olan öğrenciler arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarındaki testlerde ortalama 22 puan fark bulunduğu belirlenmiştir. Eğitim için yapılan harcamalarda da zengin kesim ve fakir kesim arasında 78 katlık bir uçurum bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de

öğrencilerin akademik başarıları ile ailelerin sosyo-ekonomik durumları arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir (ERG, 2014b). Gelir düzeyi yüksek ailelerin olduğu bölgelerde bulunan okullarda öğrenci başarısı yüksek iken, yarıdan fazlasını dezavantajlı olarak adlandırılan öğrencilerin oluşturduğu okullardaki öğrenci başarısı daha düşük olmaya yatkındır (ERG, 2013). İlköğretim kademesinde öğrencinin performansını (ya da akademik başarısını) belirleyen en önemli değişken sosyo-ekonomik durumdur. Bu durum ortaöğretim kademesinde ise sistem çapında bir eşitsizlik sorununa dönüşmüş görünmektedir. Bunun temel sebebi ise ortaöğretimde bulunan program türleri özelinde bir ayırım yaratılmış olmasıdır (ERG, 2014a). Bu durum, ailelerin sosyo-ekonomik durumu öğrencinin akademik performansını doğrudan etkiliyor şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, Türk eğitim sistemi, her öğrenciye aynı nitelikte ve aynı nicelikte eğitim fırsatı sağlayıp, dezavantajlı öğrencileri de an az avantajlı öğrenciler kadar başarılı kılamamaktadır (ERG, 2014b).

Türkiye’de öğrencilerin devam ettikleri program türleri ve gittikleri okullar sosyo-ekonomik duruma göre karşılaştırıldığında, bu durumun nedenleri daha iyi anlaşılabilir (ERG, 2014b). Örneğin Türk eğitim sisteminde en yüksek sosyo-ekonomik dilimden gelen 15 yaş grubundaki öğrenciler daha çok fen liselerine ya da Anadolu liselerine gitmektedir. Diğer taraftan, meslek liselerine devam eden öğrencilerin yüzde 23’ü en düşük yüzde 20’lik sosyo-ekonomik dilimden gelmektedir (ERG, 2014a).

Bu durum uluslararası bir sınav olan PISA² sınavlarından elde edilen sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. 2012 yılında yapılan ve 65 ülkenin değerlendirilmeye alındığı PISA sınavı değerlendirmelerinde Türkiye, matematik okuryazarlığında 44, fen okuryazarlığında 43, okuma becerilerinde ise 42. sırada yer almıştır. Matematik okuryazarlığındaki yeterli düzeylerine göre dağılım, Türkiye’de cinsiyete, bölgelere, sosyo-ekonomik gruplara ve program türlerine göre dikkat çekici farklar olduğunu ortaya koymaktadır (ERG, 2014b). Bu durumda, farklı sosyo-ekonomik duruma sahip olan, farklı sosyal ve ekonomik koşullardan gelen kişiler yarışa diğerleri ile aynı noktadan başlayamamaktadır. Bu durum ise elde edilen çıktılarının niteliğinin de aynı olmamasına sebep olmakta ve bu böylece fırsat eşitliği ilkesi gerçekte toplumsal eşitsizliklerin aynı şekilde sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Polat, 2007). Bir anlamda yoksulluk eğitimsizliği, eğitimsizlik yoksulluğu sürekli olarak yeniden üretmektedir.

2 Sayfa sınırlılığından dolayı, PISA gibi küresel eğitim ölçümlerinin oluşturulması ile ilgili tartışmalara burada girilmemiştir.

Sosyal Bir Kontrol Mekanizması Olarak Okul

Modernite ile özdeşleşmiş önemli kavramlardan biri de kontrol kavramıdır. Kontrol, bir işin doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığını inceleme, denetim, denetleme, bir şeyin gerçeğe ve aslına uygunluğuna bakma, yoklama, arama, (Türk Dil Kurumu, 1988; Meydan Larousse, 1990) denetim altına alma gibi anlamlara gelmektedir. Sosyal kontrol ise, bireyin davranışlarını sınırlayıp yönlendirerek, toplumun norm ve değerlerine uyumunu sağlayan bir süreçtir (Yaşar, 2007). Bu anlamda sosyal kontrol sürecinin bireyin davranışlarında sınırlayıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada kontrol, bireylerin davranışlarının ayarlanması, yönlendirilmesi, tek tipleştirilmesi, istenen yöne çekilmesi gibi anlamlarda kullanılmıştır.

Modern devlet, sosyal kontrol aracı olarak okulu, bunu kurumsallaştırmak için de zorunlu eğitimi kullanmıştır. Eğitimin egemen güçlere hizmet etmesinin modernite projesinin önemli bir parçası olduğu, eşitsizlikleri meşrulaştırdığı, hiyerarşik ve otokratik bir sistemin devamını sağladığı (Giroux ve McLaren, 1989; Giroux, 1994; Toku, 1996; Spring, 1997; Freire, 1998; Turan, 2000) sık sık dile getirilmiştir. Modern devlet ile okul arasındaki ilişkinin bulanıklığı, eğitim ve okul ile ilgili bütün kavramlara yansımıştır. Ulus devletlerde okullar, statükoyu devam ettiren, eşitsizliği yeniden üreten ve meşrulaştıran alanlardır (Turan, 2003). Illich'e (2000) göre modern toplumlarda bütün eşitsizliklerin kaynağı okuldur. Bu bağlamda okullar egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmekte ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışmaktadırlar. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilmekte, gelişme gösterebilmekte; ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmamaktadır (Spring, 1997).

Modernitenin disiplin, denetleme ve kontrol mekanizmasının ortaya çıktığı önemli alanlar, aile ve fabrikanın yanı sıra, özel bir anlam taşıyan okullardır. Okullar, devlet için moderniteye özgü bireyler üreten eğitim sisteminin detaylı bir genel çerçevesini hazırlamıştır (Lafci, 2002). Asıl amaç mümkün olduğu kadar fazla sayıda bireyi, tehdit oluşturmayacak bir düzeyde tutmak, standartlaştırılmış bir vatandaşlık öğretisini yaymak, başkaldırı ve özgünlüğü öldürmektir (Gatto, 2016). Bu bağlamda modern devletin kontrolü altındaki okullarda verilen eğitimin öncelikli amacı, kaçınılmaz bir şekilde gücü elinde bulunduranların emirlerine ve uygulamalarına körü körüne boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düşmesi ya da akıl dışı uygulamalar olması durumunda bile gücü elinde bulunduranların otoritesini destekleyecek ve doğru ya da yanlış olduğunu düşünmeden bu durumu benimseyecek vatandaşlar üretmektir. Okullar, vatandaşları üretmektedir; çünkü okul fabrika gibi bant sistemi ile çalışmakta, işine yarayanları seçmekte, işine yaramaya-

cağını düşündüklerini ise merkezi sınavlar yoluyla elemektedir. Bu durumu Ritzer (1996 Akt: Şahin, 2003) *uysallaştırma*, Freire (1998) *evcilleştirme*, Baker (1995) ise *itaat etmenin öğretilmesi* kavramları ile açıklamaktadır.

Eğitim sosyal bir kontrol aracı olarak bilgiyi statülere ve hiyerarşiye göre düzenleyip rasyonelleştirerek bireylerin mesleki ve sosyal ilerlemeleri için statü ve hiyerarşiyi dağıtmakla kalmamakta aynı zamanda bu süreci meşrulaştırarak kişilerin kabullenmesini sağlayacak ideolojik bir görevi de yerine getirmektedir (Güven, 2000). Bunu sağlayan süreçlerden biri de eğitimin sosyalleştirme işlevidir. Sosyalleşme ile birlikte kültür aktarımı, kültürün dönüştürülmesi ve toplumsal hareketlilik gibi işlevler önemli toplumsal işlevler olarak görülebilir.

Ashında eğitimin en önemli işlevlerinden biri toplumsal hareketliliktir ve demokratik toplumlarda özellikle eğitim aracılığı ile olabildiğince yukarı doğru toplumsal hareketliliğin gerçekleşmesi beklenmektedir. Toplumsal hareketlilik, bir toplumdaki toplumsal tabakalar içinde ya da arasında yer değiştirmek suretiyle kişilerin statülerinde meydana gelen değişimleri ifade etmektedir (Şişman, 2000). Yatay hareketlilik, bireyin aynı tabaka içindeki hareketleri ile ilgiliyken; dikey hareketlilik bireyin bir toplumsal tabakadan aşağı ya da yukarı yönlü hareketine işaret etmektedir. Yukarı toplumsal hareketlilikte, eğitimin önemli bir değişken olarak işleminde, fırsat ve imkân eşitliği önemli bir değişkendir. Ancak, bireyler arasındaki ayrıcalıkları, eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı amaçlayan eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, bireyler arasında eşitlik yerine, yeni eşitsizlikler ortaya çıkarabilmektedir.

Doğan'a göre (2007) toplumsal eşitsizlikleri giderebilecek bir gelişme olarak düşünülen toplumsal hareketlilik beklenen düzeylerde gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla sınıf toplumunun çelişkilerini, eşitsizliklerini ortadan kaldırmada eğitimin güçlü bir etken olduğunu söylemek mümkün değildir. Örneğin eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ailesi işçi, çiftçi, küçük esnaf ya da memur gibi düşük gelir seviyesine sahip kişilerden oluşmaktadır. Acaba bu kişilerin çocukları öğretmen olarak yukarı dikey hareketlilik yaşamakta mıdır? Ailelerin aylık gelirleri düşünüldüğünde öğretmenlerin yukarı yönlü dikey hareketlilik yaşadıklarını söylemek zordur. Türkiye'de dört kişilik bir ailenin açlık ve yoksulluk sınırları konusunda bazı sendikaların açıkladığı aşağıdaki rakamlar bu konuya ışık tutabilir:

- Eylül 2017 - Açlık: 1523 TL, Yoksulluk: 4960 TL (Türk-İş, 2017).
- Ağustos 2017 - Açlık: 1709 TL, Yoksulluk: 4815 TL (Memur-Sen, 2017).
- Ağustos 2017 - Açlık: 2005 TL, Yoksulluk: 5334 TL (Türkiye Kamu-Sen, 2017).

- Ağustos 2017 - Açlık: 1760 TL, Yoksulluk: 6836 TL (Birleşik Kamu-İş, 2017).

Yukarıda verilen rakamlara paralel olarak, Temmuz 2017 tarihi itibari ile göreve yeni başlayan bir öğretmenin maaşı (diğer gelirler dâhil edilmeden) 2.892 TL, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip bir öğretmenin maaşı ise 3.336 TL olmuştur. Bu rakamlara göre evli, eşi çalışmayan ve 2 çocuğu olan bir öğretmenin ailesi açlık sınırının biraz üstünde, yoksulluk sınırının ise çok altında bir yaşam sürebilmektedir. Eğer iki öğretmen evlenir de gelirleri 5.784 TL'ye çıkarsa, bu aile ancak o zaman yoksulluktan kurtulabilmektedir. Bu bağlamda, bir öğretmen evlenmezse dikey hareketlilik yaşayamamakta; ancak evlenirse ve eşi çalışırsa dikey hareketlilik yaşayabilmektedir. Kişilerin, ailelerinden daha üst düzeyde eğitim alması, yaşadıkları kültürel çevreyi tabi ki değiştirebilir. Ancak bu durum yaşam standartları açısından çok büyük bir farklılaşmaya sebep olmamaktadır.

Türkiye'de özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim yoluyla dikey hareketlilikler çok büyük oranda yaşanmıştır. Çünkü Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet memuru olarak düzenli bir gelire ulaşmak için ilkokul mezunu olmak yeterliydi. Daha sonraki zamanlarda kısa süren Köy Enstitüleri uygulaması dikey hareketlilik için çok önemli bir kaynak oluşturmuştur. İzleyen yıllarda ise sıra ile ortaokul mezunu olmak, lise mezunu olmak ve üniversite mezunu olmak bile dikey hareketlilik için yetmemiştir. Bu durumda, ailelerin ortalama eğitim seviyesinin artmasının etkisi olduğu gibi nüfusun artmasına paralel olarak yeterli istihdam alanlarının oluşturulmaması da sebep olabilir. Günümüzde üniversite mezunu olmak bile dikey hareketlilik yaşamaya yetmemektedir.

Bu bağlamda kişiler içinde buldukları sosyal tabakaya bağlı olarak, daha iyi bir mesleğe sahip olmak ya da yukarı yönlü bir dikey hareketlilik yaşayabilmek için çok fazla çaba göstermeleri gerektiğine inandırılmaktadır. Hatta eğer bu kişiler belli bir eğitim düzeyini yakalamışlar ise bu durumla yetinmesini de bilmelidirler. Spring'e göre (1997) kişilerin toplumsal hiyerarşide üst katmanlarda yer edinmemesinin en önemli sebebi, öğrencinin öğretilenleri öğrenememesi, diğer bir deyişle kendi başarısızlıklarıdır. Fakirlere, var olan toplumsal yapıyı kabullenmeleri ve ekonomik gelişmenin var olan yapı içinde gösterilecek kişisel çabalara dayandığına inanmaları öğretilmektedir. Burada fakir öğrencilere, içine girdikleri süreci ve gerçek yaşama ilişkin olanı birbirine karıştırmalarına neden olacak bir eğitim verilmektedir (Illich, 2000). Eğitimin kendilerine toplumsal bir ilerleme sağlayacağına inandırılan bireyler bu inanç doğrultusunda mevcut eğitim sürecini desteklediklerinden ve öğretilen şeylerin standartlığına inandıklarından başarısızlığın kendilerinden kaynaklandığını kabul etmektedirler. Bu durum bireylerin içinde buldukları şartları kabullenmelerini sağlamaktadır (Spring, 1997). So-

nuç olarak eğitim bir egemenlik aracı ve yoksulluk kültürünü yeniden üreten (Turan ve Şişman, 2003) toplumsal bir yeniden üretim mekanizması (Rysakova, 2014) olarak iş görmektedir.

Bu kitap bölümünün yazıldığı dönemlerde ortaya çıkan TEOG sınavının kaldırılması tartışmaları da aslında bu duruma iyi birer örnek oluşturmaktadır. Tartışmalar sırasında bazı yazarlar, standart testlerle eşitsizliklerin yeniden üretildiğini, ayrımcılığın meşrulaştırıldığını ve perdelemede bir araç olarak kullanıldığını ve bu durumun sorgulanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu görüşleri savunan kişilere göre merkezi sınavlar, mevcut sosyal konumu yeniden üreten birer araç olarak çalışmaktadır. Sınava giren kişileri sıralayan, sırasına göre etiketleyen ve buna göre bir okula yerleştiren sistem aslında, mevcut sosyal konumu yeniden üretmeye yardımcı olmaktadır. Çünkü ailelerin sosyo-ekonomik durumları bu kişilerin sınava hazırlanma ve okul tercih etme durumlarını yakından etkilemektedir. Aslında yapılması gereken en önemli şey, bütün okulların aynı nitelikte ve nicelikte olmasını sağlayacak tedbirleri almaktır. Ancak ailelerin çocuklarını bazı devlet okullarına kaydettirmek için yarıştıkları hatta bazen yasal olmayan durumlara bile başvurdukları düşünülürse, aynı nitelikte ve aynı nicelikte bir eğitim hayal gibi görünmektedir. Bu ve benzeri tartışmalar bağlamında, belirlenecek olan her türlü eğitim politikası, sosyal adalet ve fırsat-imbân eşitliği ilkelerini esas almalıdır.

Kaynakça

- Aktaş-Salman, U. (2016). Eğitimde eşitlik uçurumu. *Aljazeera Türk Eğitim*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/egitimde-esitlik-ucurumu-0>. İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: MEB Yayını.
- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve Devlerin İdeolojik Aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki.
- Baker, C. (1995). *Zorunlu Eğitime Hayır* (Çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı.
- Birleşik Kamu-İş (2017). *Açlık Sınırı Yeniden 1.760 Liraya Çıktı*. <http://www.birlesikkamuis.org.tr/haber-1005-aclik-siniri-yeniden-1760-liraya-cikti.html>, İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Bülbül, T. (2015). Türkiye eğitim sisteminde aşlamayan bir sorun: Eşitsizlik. *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdemî 80. Yaş Armağanı*. (Ed. K. Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 449-478.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. ve Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji*. Ankara: Pegem A.

- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2009a). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2009b). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2013). *Türkiye'de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarımın Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2014a). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2014b). *Türkiye PISA 2012 Analizi: Genel Bulgular ve Eğilimler*. İstanbul: ERG Yayını.
- Freire, P. (1998). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Gatto, J. T. (2016). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı* (Çev: M A. Özkan). İstanbul: EDAM.
- Giroux, H. A. (1994). Slacking off: Border, youth and postmodern education. *Journal of Advanced Composition*, 14(2), 347-366.
- Giroux, H. A. ve McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye' de Devlet ve Resmi İdeoloji*. Ankara: Siyasal.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz Toplum* (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2007). Eğitimin hukuki temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* (Edt: M. D. Karlı). Ankara: Pegem Akademi, 51-76.
- Keskin, H. D. ve Turna, B. G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihini etkileyen değişkenler (Rize örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411-426.
- Lafcı, A. (2002). Postmodernizmi anlamak. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 4(1). <http://www.isgucdergi.org>, İndirme Tarihi: 20.02.2004.
- MEB (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Resmî Gazete. Tarih: 24.6.1973, Sayı: 14574, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2342. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Memur-Sen (2017). Ağustos Ayı Açlık ve Yoksulluk Sınırı Memur-Sen Tarafından Açıklandı. <http://www.memursen.org.tr/agustos-ayi-acilik-ve-yoksulluk-siniri-memur-sen-terafindan-aciklandi>, İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Meydan Larousse (1990). *Meydan Larousse Ansiklopedisi*. İstanbul: Meydan Yayınevi.
- Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rysakova, P. (2014). Eleştirel pedagoji: Toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak eğitim. (Çev. N. Korkmaz). *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (Ed: N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica). Ankara: Pegem Akademi, 1-8.

- Spring, J. (1997). Özgür Eğitim (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Şahin, A. (2003). Kapitalizmin köleleştirme aracı olarak eğitim: Demokratik eğitim için bir arayış. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 11, 73-79.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A.
- Toku, N. (1996). Türkiye için alternatif bir model: Sivil eğitim. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Van, Türkiye.
- Turan, S. (2000). Demokratik bir toplum ve okulda bir lider olarak öğretmenin rolü. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 3(4), 120-125.
- Turan, S. (2003). Yönetim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Alternatif Yaklaşım (Ed. M. D. Karşlı). Ankara: Öğreti, 243-262.
- Turan, S. (2007). Eğitimde değişim kapasitesi oluşturmak ve okulu stratejik bir kurum olarak yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış*, 3(8), 22-27.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2003). Bir egemenlik aracı olarak eğitim ve yoksulluk kültürünün yeniden üretimi. *Yoksulluk ve Sosyal Hizmetler Sempozyumu*. 9-11 Ekim 2003, Antalya, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk-İş (2017). Eylül 2017 Açlık ve Yoksulluk Sınırı. <http://www.turkis.org.tr/EYLUL-2017-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d10603>, İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Türkiye Kamu-Sen (2017). Ağustos Ayı Asgari Geçim Sonuçları Açıklandı. https://www.kamu-sen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11236, İndirme Tarihi: 10.06.2017.
- Ulusoy, B. ve Yolcu, H. (2013). Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hanehalkı eğitim harcamaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 1-27.
- Yaşar, M. R. (2007). Dinden psikiyatriye: Değişen sosyal kontrol sürecinin doğası. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=65>, İndirme Tarihi: 07.12.2007.
- Yolcu, H. ve Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdemî 80. Yaş Armağanı*. (Ed. K. Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 349-382.

SOSYAL PEDAGOJİ VE SOSYAL HİZMET ÜZERİNE

Uğur TEKİN¹

Giriş

Sosyal pedagoji Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal hizmet yapılanmasının ve teorisinin içinde sınırlı kalmış; Avrupa'da ise oldukça gelişkin (kapsamlı) olarak ele alınmıştır. Anglo Sakson ülkelerinin sosyal hizmet tartışmalarından etkilenen ve teorik çerçevesini neredeyse doğrudan bu ülkelerden alan Türkiye'de sosyal hizmet camiası, İngiltere'de de var olan sosyal pedagoji yaklaşımlarını göz ardı etmiştir. Pozitivizmin etkisinde kaldığı için çok yönlü olarak gelişmeyen eğitim bilimlerinde ise sosyal pedagoji kavramını görmek mümkün değildir. Bu çalışmada ele alınan konuların günümüzde önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkan okul sosyal hizmeti tartışmasına da bazı açılımlar getirebileceği düşünülmektedir. Çalışmada ilk olarak sosyal pedagoji kavramını ele alınmıştır. Sosyal hizmet ve sosyal pedagojinin farklı mecralarda gelişmesine Almanya örneğinde bakılarak, bu iki sistemin hangi konularda örtüştüğü tartışılmış ve günümüzde üstlendikleri toplumsal işlevler değerlendirilmiştir. Son olarak, sosyal pedagojinin Türkiye'de sosyal hizmet ve eğitim yapılanmalarında neden göz ardı edildiği kısaca irdelenmiştir.

Sosyal Pedagoji ve Eğitimi

Sosyal pedagoji kavramının 20. yüzyıl boyunca biçimlenişi aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

20. yüzyılın başında Natorp (1874 ve 1898) sosyal pedagojiyi, topluluk içinde yaşayarak sosyal sorunları çözmeye yönelik bir sosyal eğitim-öğretim kuramı olarak kavramsallaştırmıştı. 1920'li yıllarda Nohl'un kavramsallaştırması ise sosyal pedagojinin sosyalleşmede yaşanan sorunlara müdahale yönüne vurgu yapmaktaydı (Nohl, 1963 ve 1926). Bu yazarlar, sosyal pedagojiyi sosyalizasyonu destekleyen örgün eğitim kurumlarına yardımcı bir eğitim alanı olarak tanımlanmaktaydılar. Mollenhauer ise 1960'lı yıllarda sanayileşmenin geldiği düzeyin etkileriyle geleneksel sosyalizasyon kurumlarının yetersiz hale gelmesinden hareketle sosyal pedagojiyi aile ve okul dışı bir eğitim sisteminin yapılandırılması olarak görmekteydi (Mollenhauer, 1968 ve 1964). Günümüzde sosyal pedagoji artık sosyalizasyon perspektifinden bağımsızlaşarak toplumda yaşayan bütün bireylerin refahını ve gelişimini hedef alan bütüncül yaklaşımlar geliştirmektedir (Hamburger, 2008).

1 Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ugurtekin@aydin.edu.tr

Türkiye’de üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve sosyal hizmet bölümlerinin hiçbirinde sosyal pedagoji dersi açılmamıştır ve bu konuda bilimsel yayın bulmak hemen hemen mümkün değildir. Almanya, Avusturya, Hollanda, Fransa gibi ülkelerdeki üniversite programlarında ise sosyal pedagoji bölümü, program ve ders olarak oldukça yaygındır. Her ülkenin üniversite yapısı, gelişimi farklılıklar taşımaya rağmen bir fikir vermesi açısından burada önce günümüzde sosyal pedagoji ile sosyal hizmetin durumu genel olarak değerlendirecek, sonra da Almanya yükseköğretim sisteminde sosyal hizmet ve sosyal pedagoji bölümlerinin nasıl konumlandığı ve Türkiye’deki sosyal pedagoji ve sosyal hizmetin mevcut durumu değerlendirilecektir.

Günümüzde Genel Olarak Sosyal Pedagoji ve Sosyal Hizmet

Geleneksel olarak hem sosyal hizmet hem de sosyal pedagoji zor durumda olanlara yardım ve sorunlu kesimleri disiplin altına alma amaçlıyken; bugün modernizmin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan bireyselleşme, “işlevsel farklılaşma”nın belirlediği modern toplumun yapısal bir alt sistemi haline gelmiştir (Taşgın ve Tekin, 2013, 120). Toplumsal değişimin bir sonucu olarak aile ve okul gibi geleneksel sosyalizasyon organlarının etkilerini yitirmeleri ve krize girmeleri, bu alanda başka kurumsal yapılara ihtiyaç yaratmaktadır. Yeni sosyalizasyon yapıları, destek kurumlarının yapılandırılması sosyal hizmet ve sosyal pedagojinin hem teorik hem de uygulama alanında geliştirdikleri modellerin birbirlerini tamamlamalarıyla mümkün olabilmekte ve bu da uygulama alanında daha fazla bütünleşmeyi beraberinde getirmektedir. Toplumda örgütlü yardımın artık sadece ihtiyaç duyan kişiler ve ihtiyacı olan sosyal gruplar için değil, herkes için bir çözüm üreten yapı olarak değerlendirilmesi, “normalleşme” olarak kavramlaştırılmaktadır. Sosyal hizmet uzmanlarının çalışma alanlarının yaygınlığı ülkelerin sosyal devlet yapılanmasının düzeyine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Günümüzde sosyal devletin zayıflaması bir olgu olarak bütün ülkelerde kendini dayatırken, sosyal hizmetlerin ve sosyal pedagojik çalışmanın yaygınlaştığı gözlenmektedir.

Aile (evlilik ve boşanma) danışmanlığı, sosyal pedagojik aile yardımı, psiko-sosyal danışma, gençlere yardım gibi alanlar geçmişte olduğu gibi sadece toplumun alt ve dışlanmış kesimlerine yönelik değildir. Evlat edinme sürecinin yürütülmesi, AIDS danışmanlığı, kronik hastalar için kendi kendine yardım grupları, velayet ve vesayet kararlarında yazılan raporlar, gençlerin boş vakitlerinin değerlendirilmesine yönelik projelerde olduğu gibi sosyal hizmet ve sosyal pedagojinin faaliyet alanı toplumsal açıdan zayıf durumda olmayan yetişkinler ve gençleri de kapsamaktadır. Toplumda örgütlü yardım yapılarının önemli bir kesimini oluşturan sosyal hizmet ve sosyal pedagoji modern toplum için artık terkedilmesi mümkün olmayan merkezi bir role sahiptir. Bu anlamda sosyal hizmet ve sosyal peda-

goji sistem teorisi yaklaşımıyla modern toplumun toplumsal bir fonksiyon sistemi haline gelmiştir (Bommes ve Scherr, 2000, 22).

Almanya'da Sosyal Pedagoji ve Sosyal Hizmet

Almanya'da çok uzun süreden beri sosyal pedagoji ve sosyal hizmet eğitimi yüksekokullarda (*Fachhochschule*) iki ayrı bölüm olarak yer almaktadır. Bölümlerin oldukça fazla ortak dersleri vardır ve bu bölümleri bitirenler hemen hemen aynı alanlarda çalışmaktadır. Hem eğitimin yapısının yakınlığı hem de meslek yaşamında oldukça yakın işleri üstlenmeleri nedeniyle bu iki meslek arasında geçişgenliğin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bologna süreci kapsamında Almanya'da üniversitelerin yapısal değişimiyle yüksekokullar uygulamalı bilimler üniversitelerine dönüşmüştür. Bu değişime bağlı olarak sosyal hizmet ve sosyal pedagoji bölümlerinde kısmi bazı değişimler olmasına rağmen bu değişim yapısal bir karakterde değildir. Sosyal hizmet ve sosyal pedagojinin, yöntem ve teorik birikim gibi konularda birbiriyle örtüşen önemli yanları mevcuttur.

Bu iki alanın farklı bölümler olarak gelişmesinin iki temel nedeni şu şekilde değerlendirilebilir: Birincisi sosyal pedagoji eğitimi yüksekokulların yanı sıra üniversitelerin bazı eğitim fakültelerinde veya beşeri bilimler fakültelerinde de yer almaktadır. Bu farklılığın temelinde yatan önemli bir faktör, sosyal pedagojinin, teorisini ve kendi bakış açısından oluşturduğu "gerçekliği" eğitim bilimleri içinde şekillendirmesidir. Sosyal pedagoji, eğitim sistemi dışına düşen kesimlerin sistemle ilişkisinin yeniden kurulmasına yönelik yöntemler geliştirmektedir. Modern toplumun sistemlerinden dışlanmış grupların da eğitim yoluyla topluma yeniden kazandırılmasını veya marjinalleşmiş durumlarından çıkarken yaşamlarını idame ettirebilecek yetenekleri kazanmalarına yönelik programlar ve yöntemler geliştirmektedir. Diğer bir deyişle, ağırlıklı olarak gençlerin toplumsallaşma sorunlarında yoğunlaşırken, sistem dışına itilme tehlikesi olan diğer kesimlerle de çalışmaktadır. Bu noktada sosyal hizmetle sosyal pedagojinin müdahale alanı çakışmakta ve özellikle son yıllarda emansipatif (bireyin kendi kendine yeterli hale gelmesini amaçlayan) sosyal hizmet çalışmalarında, kendi kendine yardım gruplarının inşasında ve yapılandırılmasında veya müracaatçılarla (başvuranlarla) uzun süreli, bire bir yakın çalışma yöntemlerinin geliştirilerek uygulanmasında sosyal pedagoji ve sosyal hizmet aynı yöntemleri geliştirmektedir.

Almanya'da sosyal pedagojinin sosyal hizmetten ayrı olarak şekillenmesinin ikinci önemli nedeni, bu iki mesleğin doğmasının ve kurumsallaşmasının farklı tarihsel dönemlerde, farklı toplumsal sorunlar temelinde gerçekleşmesidir. Sosyal hizmet, 19. yüzyılda yoksullara yardım konusunda kamunun yapılanması kapsamında gelişen hizmetlerin kurumsallaşmasıdır. Avrupa'nın diğer ülkelerinde de

gözlenen bu sürecin hukuki arka planını her ülkede farklı dönemlerde uygulamaya giren sosyal yasalar oluşturmaktadır. Sosyal pedagoji ise, 20. yüzyılın başında yoksulların eğitimi ve özellikle de gençlik hareketleri nedeniyle bir sorun olarak tanımlanan gençlerin kontrolü temelinde ortaya çıkmıştır. Ailevi, mesleki ve okul eğitimlerine ek bir eğitim sistemi olarak gelişmiştir. Kurumsallaşmasının hukuki arka planını yine her ülkede farklı zamanlarda uygulamaya giren çocuk ve gençlere yönelik hazırlanan yasalar oluşturmaktadır. Buradaki önemli farklılık tarihsel arka plana bakıldığı zaman netleşmektedir; sosyal hizmet marjinalleşmiş yetişkin gruplarına hizmet vermek üzere doğmuştur ve günümüzde bütün toplum kesimlerinin refahını hedeflemektedir. Sosyal pedagoji ise çocuklar ve gençlerin yarım kalmış sosyalleşme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkmış ve günümüzde bütün toplum kesimlerinin eğitim yoluyla sosyal refaha ulaşması için yöntemler geliştiren ve uygulayan bir kurumsal yapıya erişmiştir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupada bu iki çalışma alanı yukarıda da ifade edildiği gibi farklı kökenleri ve farklı hedef kitleleri olmasına rağmen günümüzde aynı kesimlere yönelik, birbirini tamamlayan yöntemler geliştiren yapılara dönüşmüştür. Son yıllarda sosyal pedagoji alanında önemli çalışmaları olan Franz Hamburger'in (2008) değerlendirmesinden yola çıkarsak, sosyal pedagoji toplumsallaşma sorunları yaşayan gençlerle sınırlı kalmayarak tüm insanlığa açık, onların ihtiyaç durumunda kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli yöntemleri teorik olarak geliştirme ve uygulama yeterliliğine sahiptir. Günümüzde sosyal hizmetin kuramsal yapısını belirleyen en önemli belge İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi iken sosyal pedagoji için bu belgenin yanı sıra Çocuk Hakları Bildirgesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi en önemli diğer yönlendirici temel dokümanlar niteliğindedir.

Türkiye'de Sosyal Pedagoji ve Sosyal Hizmet

Türkiye'de sosyal hizmet yapılanmasına bakıldığında iki olgu dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, sosyal hizmet uzmanı yetiştirmek amaçlı açılan ilk yüksekokulun 40 yıldan uzun bir süre tek kurum olarak kalmasıdır. İkincisi ise, sosyal hizmetin sağlık hizmetlerinin bir parçası olarak şekillenmesidir. Günümüzde dahi ağırlıklı olarak sosyal hizmet programlarının sağlık bilimleri fakülteleri içinde açılmaları ve uzun süre sosyal hizmetlerin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı içinde yapılandırılması sosyal hizmetlerin gelişimini önemli ölçüde etkilemiştir. Yükseköğretim alanında sosyal hizmet eğitimi, 1961 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Sosyal Hizmetler Akademisi'yle başlamıştır. 1967-1982 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi bünyesinde Sosyal Çalışma Bölümü'nün kurulması, tek kurumda eğitim verilmesine bir istisna oluşturmuştur. Sonrasında ise, bu iki yapı birleştirilerek 1982'den 2000'lere kadar Hacettepe'deki

Sosyal Hizmetler Yüksekokulu'na (ve daha sonra bölümü) dönüşmüş ve bu alandaki tek eğitim kurumu olarak faaliyet göstermiştir. Bu durum, alanın gelişimini olumsuz etkilemiştir. Günümüzde ise, bunun tam tersi bir gelişmeyle, öğretim üyesi yetersizliğine rağmen 80'in üzerinde sosyal hizmet bölümünün açılması bu olumsuz gelişmeye katkıda bulunmaktadır.

Sosyal pedagojinin Türkiye'de yükseköğretimde gelişmemesinin temelinde yatan olgu, eğitimin temel sorunsalının okullara öğretmen yetiştirmekle sınırlı kalmasıdır. 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak gelişen öğretmen yetiştirme kurumları bilimsel çalışmalarla sınırlı kalmış ve gerekli öğretmen açığını karşılamakta bile yeterli olamamıştır. Özellikle 1970'li yıllarda "hızlandırılmış" "mektupla öğretmen yetiştirme" (Akyüz, 1999, 378) gibi ara bir dizi programlarla alan yeterliliği olmayan öğretmenler yetiştirilmiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirmenin üniversitelere bağlanması, eğitimin farklı alanlarda gelişmesini sağlamamıştır. Bunun temel nedeni, kurulan eğitim fakültelerinin ihtiyacı karşılamak amacıyla hızlı öğretmen yetiştirmeye odaklanmasıdır.

Bu noktada, bir başka dinamik daha gözlenmektedir. 1950'li yıllardan bu yana eğitim bilimlerindeki tartışmalar, genellikle ABD referanslı olarak şekillenmiştir. ABD'ye gönderilen veya oradan gelen heyetler kapsamında eğitim sisteminin dünyadaki gelişmelere ayak uydurması hedeflenmiştir. Bu çaba da eğitim alanında bilimsel çalışmaların geliştirilmesi yerine, yaşanan sorunlara kısa vadeli çözümler üretmekten öteye gitmemiştir.

1950 yılından itibaren ABD ile kurulan bu ilişkiler yukarıda ele alınan sosyal hizmet eğitimini ve sistemini belirlediği gibi eğitim bilimlerinin içinde "psikolojik danışmanlık ve rehberlik" hizmetleri tartışmalarını da getirmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, ABD'ye özgü olan ve 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan "mesleki rehberlik" hareketinin 20. yüzyılın başında eğitim sistemine eklenmesidir. Türkiye'de bu alandaki ilk lisans programı 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi "Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik" bölümüdür. 1997 yılında A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans eğitimi veren "eğitim bilimleri" bölümünün kapatılmasıyla "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" (PDR) neredeyse eğitim bilimleri bölümlerinin altında tek lisans bölümü olarak kalmıştır. Bu gelişmenin iki önemli sonucu olmuştur. İlki, özellikle Avrupa'da eğitim bilimleri alanındaki tartışmalar ve buna bağlı olarak bu çalışmada ele alınan sosyal pedagoji tartışmaları da Türkiye'ye yansımamıştır. İkincisi ise rehberlik araştırma merkezlerinde kullanılmak üzere çevrilen ölçme araçları tek bilimsel çalışma yöntemi olarak benimsenmiş ve eğitim bilimlerinde günümüze kadar aşılamanan güçlü bir pozitivizm akımının etkin olmasına neden olmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada ele alınan konunun, Türkiye’de günümüzde gündeme gelen okul sosyal hizmeti konusuna da bir perspektif sunabileceği düşünülmektedir. Sosyal hizmetin güçlendirilmesinde önemli açılımlar getirebilecek olan sosyal pedagoji kavramının hem eğitim bilimlerinde hem de sosyal hizmet eğitiminde ele alınması ve teori üretiminde kullanılması, okul sosyal hizmeti tartışmalarına kuramsal bir açılım getirebilecektir.

Sosyal hizmetler ve sosyal pedagoji arasındaki ilişkiye bir yaklaşım getiren az sayıda bilim insanından biri de uzun seneler A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğretim üyeliği yapan Prof. Dr. Emine Akyüz olmuştur. Çocuklar ve gençler üzerine yaptığı çalışmalarla hukuki arka plan, sosyalleşme ve haklar temelinde yürüyen tartışmayı Türkiye’de eğitim fakültelerine taşıyan kişi olmuştur (Akyüz, 2016). Eğitim bilimlerinin sadece örgün eğitime odaklandığı Türkiye’de pedagojinin farklı alanlarını tartışmaya açmış olan Akyüz sosyal hizmet ve sosyal pedagoji alanlarının yakınlaşması konusunda bir yaklaşım getirmiştir. Akyüz’ün açtığı bu yolda genç araştırmacıların da çalışmalar yapacağı ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)*. İstanbul: Alfa.
- Bommes, M./Scherr, A. (2000). *Soziologie der sozialen Arbeit: Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Weinheim ve Münih: Juventa Verlag.
- Hamburger, F. (2008). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Mollenhauer, K. (1968 ve 1964). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim/Basel.
- Natorp, P. (1974 ve 1898). *Sozialpädagogik*. Paderborn.
- Nohl, H. (1963 ve 1926). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.
- Taşgın, N. Ş. ve Tekin, U. (2013). Türkiye’de Sosyal Hizmetin Temel Karakteristikleri ve Güncel Görünümü. (Der. H. Acar, N. Negiz, N. ve E. Akman). *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları*. Ankara: Maya Akademi.

TÜRK EĞİTİM MEVZUATI ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Cem TOPSAKAL¹

Giriş

Yaşam boyu öğrenme ilkesinden hareket ile eğitim hukuku aileden başlayarak, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumlarına kadar, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılan eğitim ve öğretimi düzenleyen hukuk kurallarından oluşmaktadır (Akyüz, 2006, 71). Bir ülkede eğitimde devletin ve bireylerin uyması, uygulaması gereken kurallara eğitim hukuku denir (Başaran, 2007). Eğitim hukukunun konusuna örgün ve yaygın eğitim kurumlarının örgütlenişi, yapısı, yönetim biçimi, hukuksal durumu, işleyişi, denetimi, bu örgütlerde yer alan yönetici, öğrenci, öğretmen, müfettiş, diğer çalışanlar, velilerin temel hak ve görevlerini, hukuksal durumlarını düzenleyen hukuk kuralları girmektedir (Akyüz, 2006). Eğitim hukuku, eğitimi düzenlemek amacıyla konulmuş hukuk kurallarından ya da mevzuattan oluşur ve bu hukuk kurallarını açıklamaya, boşluklarını gidermeye, aksayan yönlerine ilişkin eleştirilerde bulunmaya çalışır (Akyüz, 2006, 71-72; Karaman Kepenekci, 2006, 302).

Eğitim hukuku; Anayasanın eğitimi etkileyen hükümlerini, eğitim personeli ni ilgilendiren konuları, okul geliştirme çabalarını araştırır. Okul devamsızlığını, öğrenci disiplini, ifade özgürlüğünü, öğrenci seçme ve yöneltme uygulamalarını, engelli öğrenciler de dâhil olmak üzere öğrencilerle ilgili yasal düzenlemeleri, her türlü ayrımcılığa son verilmesini, din eğitimini, eğitim finansmanını, okul-devlet ilişkilerini, devlet ve hükümetlerin eğitime ilişkin rollerini inceler (Lunenberg ve Ornstein, 2013, 26).

Eğitim hukuku eğitime belirli standartlar getirir. Eğitim kanunları her çocuğa bir eğitim fırsatı verilmesi zorunluluğunu getirir. Eğitim için eşit fırsatlar sağlama-ya güçlü vurgular yapar. Eğitimde hiçbir ayırım, fark gözetmeksizin bütün çocuklara, bireylere imkânlar tanınmasına yönelik düzenlemeler açıklar. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara, bireylere ek haklar verir. Eğitimde öğrenci başarısı, öğretmen performansı, veli katkısı, planlar, programlar, ders kitapları, yöntem ve teknikler, disiplin, eğitim bütçesinin kullanımı gibi standartlar getirir (HG.org Legal Resources, 2016).

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
cem.topsakal@erdogan.edu.tr

Eğitim mevzuatının önemli bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) web sayfasında mevzuat adı altında yer almaktadır. MEB mevzuat başlığının tümü incelendiğinde 952, YÖK mevzuat başlığının tümü incelendiğinde 107 mevzuat adı listelenmektedir. Mevzuat hazırlamanın belirli koşulları bulunmaktadır ve eğitim mevzuatının da mevzuat metinlerinin hazırlama usul ve esaslarına uygun olarak hazırlanması gerekir (Uluğ, 1986). Bu konuda 17.02.2006 tarih ve 26083 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “Mevzuat Hazırlama Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” bulunmaktadır. Bunun yanında 21.07.2017 tarih 38 Sayılı Başbakanlık tarafından yayımlanan “Kanunların Hazırlanması” konulu genelge mevcuttur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim mevzuatının, mevzuat hazırlama usul ve esaslarına uygunluğunu ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak Türk Eğitim mevzuatı ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Alttaki mevzuatın üstteki mevzuata aykırı yönleri var mıdır?
2. Mevzuat madde metinleri anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş midir?
3. Mevzuat madde metinleri herhangi bir tereddüde yol açmayacak açıklıkta düzenlenmiş midir?
4. Mevzuat hakkında (taslak halindeyken) ilgili mahalli idareler, üniversiteler, sendikalar, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinden faydalanılmış mıdır?
5. Mevzuatın uygulanması sırasında günlük yaşamda hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırmada genel tarama modellerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç, araştırılması istenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir: 1- Dokümanlara ulaşma, 2- Orijinalliğin kontrol edilmesi, 3- Dokümanların anlaşılması, 4- Verilerin analiz edilmesi, 5- Verilerin kullanılması. Eğitime yön veren MEB ve YÖK mevzuatı geniş olduğu için çalışmada 1982 Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu (METK), Yükseköğretim Kanunu, Devlet Memurları Kanunu ele alınarak incelenmiştir.

Bulgular

Aşağıda çalışmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular başlıklar halinde tartışılmıştır.

Türk Eğitim Mevzuatında Alttaki Mevzuatın Üsttekine Uygunluğu

Mevzuat Hazırlama Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin (Mevzuat Yönetmeliği) 4. maddesi taslak hazırlamada uyulacak ilkelerle ilgilidir. Bu ilkelerden biri “Taslaklar üst hukuk normlarına aykırı olamaz” (m. 4/a) şeklindedir. Bir hukuk düzeninde normların altlık-üstlük ilişkisi içinde olmasına “normlar hiyerarşisi” denir (Gözler, 2016). Bu hiyerarşide alt basamakta yer alan norm geçerliliğini üst basamaktan alır ve üst basamağa aykırı olamaz.

Türkiye’de 2012 yılında yapılan değişiklikle zorunlu eğitim sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmış, ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu durum METK’da şu şekilde yer almıştır: “Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar. 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter” (m. 22). “Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. Ancak mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen fark derslerini tamamlaması zorunludur” (m. 22). Burada ortaöğretimin zorunlu olduğu açık bir şekilde ortaya konulmuştur. 1982 Anayasasının 42. maddesi eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgilidir. Beşinci fıkrada “İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” hükmü yer almaktadır. Ortaöğretimin zorunluluğu ile ilgili bir düzenleme ise bulunmamaktadır. Bu durum normlar hiyerarşisi ilkesine aykırıdır. Anayasa’da düzenlenmeyen ya da düzenlenmesi öngörülmemeyen bir konunun, yasa ile düzenlenmesi doğru değildir. Yapılması gereken önce Anayasa değişikliği sonra yasa değişikliği olmalıdır.

Türk Eğitim Mevzuatındaki Metinlerinin Anlaşılabilirliği

Mevzuat Yönetmeliği’ne göre “Taslağın madde metinleri kısa ve anlaşılır biçimde düzenlenir” (m. 4/f). Bu açıdan METK incelediğinde, kanunun kapsamını düzenleyen 1. madde üç satırdan ibarettir. Beş virgülle ayrılmış “ve” bağlacı altı kez kullanılmıştır. Böyle olmakla birlikte maddenin büyük çoğunlukla kısa ve anlaşılır olduğu belirtilebilir.

İkinci maddede ise Türk milli eğitiminin genel amaçları düzenlenmiştir. Üç alt madde halinde düzenlenen genel amaçlar bir cümlede toplanarak on beş satır-

dan oluşmuştur. On beş satırdan oluşan maddenin kısa ve anlaşılır olduğu söylenemez. Genel amaçlar bütün eğitim personelini ve ilgilileri bağlar. Maddenin daha kısa ve anlaşılır olması için kısa cümlelere bölünmesi uygun olacaktır. Karşılaştırmalı eğitim sistemleri açısından incelediğinde genel amaçların kısa ve özlü ifadelerle açıklandığı görülmektedir (Balci, 2007; Bakioğlu, 2013). Uzun cümlelere şunlar örnek olarak verilebilir: m.10/2 dört satır, m. 11 beş satır, m. 16/2 beş satır. Uzun cümlelerin kısa ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Bunun dışında METK'nın genel olarak kısa ve anlaşılır maddelerden oluştuğu ifade edilebilir.

Yükseköğretim Kanunu'nun amaçları ise 4. maddede üç fıkra halinde bir cümlede toplanarak 17 satırdan oluşmaktadır. Madde uzun ve ayrıntılıdır. Üçüncü maddede kavram ve terimlerin tanımları "a" harfinden "y" harfine kadar sıralanmıştır. Uzun olmakla birlikte tanımlar anlaşılırdır.

Devlet Memurları Kanununun 36. maddesi çeşitli tarihlerde değiştirilmiştir. 4190. sayfada dipnot verilmiştir. Dipnot altı sayfa sürmektedir. Mesleğe özel yarışma sınavına tabi tutularak alınanların bu şekilde sıralanması normaldir. Ancak kanunların kısa olması ilkesine aykırıdır.

Türk Eğitim Mevzuatında Yer Alan Metinlerin Açıklığı

Mevzuat Yönetmeliği'ne göre "Taslakların kapsam maddesi, herhangi bir tereddüde yol açmayacak açıklıkta düzenlenir" (m. 4/f) şeklindedir. Buna göre maddeler açık olmalıdır. Örneğin, METK'nın 22. maddesindeki hüküm açık bir biçimde ortaya konulmuş; ancak bu açıklık 7. maddedeki eğitim hakkına yansımamıştır. Şöyle ki; "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanır" (m. 7) hükümleri bir tereddüde neden olmakta, ortaöğretim zorunluluğunu vermemektedir.

Yükseköğretim Kanunu'nun 33. maddesinde öğretim yardımcılarını düzenlenmiştir. Öğretim yardımcılarında biri de araştırma görevlileridir. "Araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen diğer görevleri yapan öğretim yardımcısıdır (m. 33/a). Burada *diğer görevler* açık değildir. Kapsamının ne kadar olduğu belli değildir. Uygulamada sorunlara neden olmaktadır.

Başka bir örnek olarak şu düzenleme verilebilir: 1982 Anayasasının 39. maddesi ispat hakkı ile ilgilidir. İspat hakkı eğitim personelini de ilgilendirmektedir. Belirtilen madde şöyledir: "Kamu görev ve hizmetinde bulunanlara karşı, bu görev ve hizmetin yerine getirilmesiyle ilgili olarak yapılan isnatlardan dolayı açılan hakaret davalarında, sanık, isnadın doğruluğunu ispat hakkına sahiptir. Bunun dışındaki hallerde ispat isteminin kabulü, ancak isnat olunan fiilin doğru olup ol-

madığının anlaşılmasında kamu yararı bulunmasına veya şikâyetçinin ispata razı olmasına bağlıdır”. Bu maddede kimin isnatta bulunduğu, kim tarafından hakaret davası açıldığı, sanığın kim olduğu, isnadın doğruluğunun ispat hakkının ne olduğu, bunun dışındaki hallerin ne olduğu, ispat isteminin kabulünün hangi şartlara bağlı olması oldukça karmaşık, anlaşılması güç biçimde düzenlenmiştir. Bu maddenin hiçbir tereddüde yol açmayacak biçimde düzenlenmesi gerekir.

Devlet Memurları Kanunu'na göre “Kadın memura, çocuğunu emzirmesi için doğum sonrası analık izni süresinin bitim tarihinden itibaren ilk altı ayda günde üç saat, ikinci altı ayda günde bir buçuk saat süt izni verilir. Süt izninin hangi saatler arasında ve günde kaç kez kullanılacağı hususunda, kadın memurun tercihi esastır” (m. 104/D). Bu düzenlemenin öğretmenlere nasıl uygulanacağı MEB Personel Müdürlüğü'nün yayımladığı “Süt İzni Genelgesi” ile düzenlenmiştir. Burada ikili ve tekli öğretim yapılan eğitim kurumlarında sınıf öğretmenlerinin haftalık ders programlarının öğretmen ile okul idaresi işbirliği içinde dersleri aksatmayacak şekilde düzenlenmesi, aynı konunun diğer alan öğretmenleri için de uygulanacağı belirtilmiştir. Uygulamada özellikle branş öğretmenleri için süt izninin dersleri aksattığı gerekçesiyle kullandırılmaması sorunları ortaya çıkmıştır (Damar, 2013). Bu kanunun açık hükmüne aykırılıktır. Sorunun çözümü için genelge MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün 06.01.2016 tarih ve 160504 yazısı ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yazıda işbirliği içinde süt izni hakkının hiçbir tarafı mağdur etmeden kullandırılmasının sağlanması istenmiştir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017, 174-175).

Türk Eğitim Mevzuatı Hazırlanırken İlgili Kuruluşların Görüşlerinin Alınma Durumu

Mevzuat Yönetmeliği'nin 6. maddesinde görüş alma konusu üzerinde durulmuştur. Buna göre “Taslaklar hakkında konuyla ilgili mahalli idareler, üniversiteler, sendikalar, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinden de faydalanılır” (m. 6/2). Milli eğitim kanunlarının hazırlanmasında Milli Eğitim Şura kararlarından yararlanılmaktadır. Birçok Şura'da alınan kararlar daha sonra kanunlaşmaktadır (Y. Akyüz, 2015, 401-404). Örneğin zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması 2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şurasında görüşülmüştür (memurlar.net, 2006). 2017 yılı için hazırlanan 1.,5. ve 9. sınıflar için öğretim programlarında birçok paydaştan 184 bini aşan görüş alınmıştır (Diker Coşkun, 2017).

Türk Eğitim Mevzuatının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Mevzuat Yönetmeliği'ne göre “Taslakta mükerrer maddelere yer verilmez” (m. 16/2). Genel anlamda eğitim mevzuatında bu duruma dikkat edilmeye çalışıl-

dığı ifade edilebilir. Yine aynı Yönetmeliğe göre “Taslaklarda, yaşayan Türkçe kullanılır, Türkçe karşılığı bulunan yabancı kelimelere yer verilmez” (m. 23/1) hükmü yer almaktadır. Bu düzenlemenin sayfasında “kanun”, “hüküm”, “tekrar”, “malî”, “teşkilat”, “kelime” sözcükleri Arapçadır ve bu sözcüklerin Türkçe karşılığı vardır. Bu durum hukuk dilinin daha çok Arapça temelli olmasından kaynaklanıyor olabilir. “Türkçe karşılığı bulunmayan teknik terimlere yer verilmesinin zorunlu olması durumunda, bu terimler aslına uygun olarak yazılır” (m. 23/1); ancak yine de Mevzuat Yönetmeliğine uyulması gerekir. Mevzuat Yönetmeliğine göre terim birliği sağlamak amacıyla taslakların başlığında ve madde metinlerinde “yasa” kelimesi yerine “kanun” kelimesi kullanılır. Türk Eğitim mevzuatında buna dikkat edildiği belirtilebilir.

Kanunlar ihtiyaç olduğunda değiştirilmeli, işlevsiz olduğunda ise kaldırılmalıdır. 1973 yılında yürürlüğe giren METK incelendiğinde, 1983, 1997, 2003, 2004, 2008, 2009, 2012, 2014, 2016 yıllarında toplam 18 kez değiştirildiği görülmektedir (METK, 2017). Bu durum eğitim hukukunun dinamikliğini göstermektedir. Ancak uygulamada eğitim mevzuatının sık sık değiştiği de görülmektedir. Örneğin Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sınavlara 15 dakika erken gelinmesi kuralını getirmişti. İlk kez 2017 yılında Yükseköğretim Giriş Sınavı’nda (YGS) uygulanan bu kurala göre, öğrenciler sınavdan 15 dakika önce binada olmak zorunda idi. Uygulamada saat 10.00’da başlayacak sınav için 09.45’de binanın kapıları kapatılıyor, bundan sonra kimse içeri alınmıyordu. Bu sınavda ve sonrasındaki sınavlarda uygulanan kural sonucunda yüzlerce, binlerce öğrencinin mağduriyeti ortaya çıktı. Ekim 2017’de ÖSYM Başkanı’nın açıklamasına göre 15 dakika kuralı kaldırıldı (Diken, 2017). Bu kuralın bir yıl bile sürmemesi Türk eğitim mevzuatı açısından dikkat çekicidir. Bu kuralın değişmesinde sınava geç kalan öğrencilerin Kamu Denetçiliği Kurumu’na başvurması, yapılan inceleme sonucu haklı bulunmaları ve Kamu Denetçiliği Kurumu’nun ÖSYM’ye öğrencilerin mağduriyetlerinin giderilmesi ve kuralın gözden geçirilmesi yönünde tavsiyesinin de etkisinin olduğu belirtilebilir (Hürriyet Eğitim, 2017).

Türk eğitim mevzuatının genişliği ve zenginliği önemli bir konudur. MEB mevzuatı eğitim yöneticileri, öğretmenler, eğitimle ilgili paydaşlar için temel bir kaynaktır. Mevzuat bankası içinde kanun, kanun hükmünde kararname (KHK), tüzük, yönetmelik, yönerge, Bakanlar Kurulu kararları, tebliğ, usul ve esas, genelge, diğer, tümü alt başlıkları bulunmaktadır. İlk bakışta Anayasa görülmemekle birlikte, tümü alt başlığında Türkiye Cumhuriyeti Anayasası yer almakta ya da mevzuat arama kısmından Anayasaya ulaşılmaktadır. Sayfada mevzuat arama, e-mevzuat (Başbakanlık), Resmi Gazete ve Tebliğler Dergisi kısımları bulunmaktadır. MEB mevzuatına ilişkin sayısal değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. MEB Mevzuatına İlişkin Sayısal Değerler

Mevzuat	Kanun	KHK	Tüzük	Yönetmelik	Yönerge	BKK	Tebliğ	Usul-Esas	Genelge	Diğer	Toplam
Sayı	25	2	1	123	85	11	5	17	340	4	613

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/>, İndirme Tarihi: 14.12.2017.

Tablo 1'e göre MEB bünyesinde 25 kanun, 2 KHK, 1 tüzük, 123 yönetmelik, 85 yönerge, 11 Bakanlar Kurulu kararları, 5 tebliğ, 17 usul ve esas, 340 genelge, 4 diğer toplamda 613 yasal düzenlemeye ulaşılmaktadır. Bir sayfadan oluşan bir kanun (Yatılı Bölge ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Mahsus Okullarda Döner Sermaye Kurulmasına Dair Kanun) bulunduğu gibi; çok fazla sayfadan oluşan Milli Eğitim Temel Kanunu (17 sayfa), İlköğretim ve Eğitim Kanunu (20 sayfa), Devlet Memurları Kanunu (162 sayfa) gibi kanunlar da bulunmaktadır.

YÖK mevzuatına ilişkin sayısal değerler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. YÖK Mevzuatına İlişkin Sayısal Değerler

Mevzuat	Anayasa	Kanun	KHK	BKK	Tüzük	Yönetmelik	Yönerge	Usul-E.	Mülga	Toplam
Sayı	1	14	4	7	3	56	1	1	20	107

Kaynak: <http://www.yok.gov.tr/>, İndirme tarihi: 14.12.2017.

Tablo 2'ye göre T.C. Anayasası metni dışında, 14 kanun, 4 KHK, 7 Bakanlar Kurulu kararları, 3 tüzük, 56 yönetmelik, 1 yönerge, 1 usul ve esas, 20 mülga (yürürlükten kaldırılan mevzuat) olmak üzere toplamda 107 yasal düzenleme bulunmaktadır. Bir sayfadan oluşan kanun bulunduğu gibi (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun), görece daha fazla sayfadan oluşan Yükseköğretim Personel Kanunu (13 sayfa), Yükseköğretim Kanunu (108 sayfa) gibi kanunlar da bulunmaktadır. Buna göre MEB ve YÖK mevzuatının oldukça geniş ve zengin olduğu ifade edilebilir.

METK'nın 38. maddesine göre "Yükseköğretim paralıdır". Bu maddeden tüm yükseköğretim kurumlarında öğrenimin paralı olduğu sonucu çıkmaktadır. Oysa 2012 yılında Bakanlar Kurulu Kararnamesiyle getirilen düzenleme ile örgün öğretim kurumları için harç ücretleri kaldırılmıştır (CNN Türk, 2012) ve bu uygula-

ma devam etmektedir (BKK, 2017). Açık öğretimden de harçlar kaldırılmıştır. Bu imkândan o yıl yaklaşık dört milyona yakın öğrenci yararlanmış ve yararlanmaya devam etmektedir. Yalnızca ikinci öğretim öğrencileri harç ücreti ödemektedir. Bazı istisnai durumlarda örgün birinci öğretim öğrencileri de harç ücreti ödeyebilmektedir. Örneğin; dört yıllık fakülte kazanan ve öğrenimini bu sürede tamamlayamayan öğrenci üniversitelerin belirlediği harç ücretini ödemek zorundadır (BKK, 2017; UNI Bilgi.net, 2017).

METK'nın 43/4 maddesine göre öğretmenlik kariyer basamakları belirlenmiştir. Bu maddeye dayalı olarak bir yönetmelik düzenlenmiş, bu sistemle aday öğretmenlikten sonra uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik basamakları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ilk kez bir sınav yapılmış ancak Yönetmeliğin bazı maddeleri Anayasa Mahkemesi'nce iptal edilmiştir (Topsakal, 2016, 35). Bu konu METK'ya kısmen yansımıştır. METK'nın öğretmenlik kariyer basamakları günümüze kadar uygulama alanı bulamamıştır.

Sonuç

Çalışmada, Türk eğitim mevzuatının genel olarak normlar hiyerarşisine uygun olduğu, istisna olarak normlar hiyerarşisine aykırı olan düzenlemelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir bütün olarak incelendiğinde Türk eğitim mevzuatı metinlerinin kısa ve anlaşılır hükümleri kadar; uzun ve anlaşılması güç düzenlemelerinin de bulunduğu saptanmıştır. Türk eğitim mevzuatı hazırlanırken, mevzuatın herhangi bir tereddüde yol açmayacak açıklıkta düzenlenmesi ilkesine genel olarak uyulmaya çalışıldığı görülmekle birlikte; tereddüde düşüren hatta birbiriyle çelişen düzenlemelere de rastlanılmıştır. Türk eğitim mevzuatının hazırlanması sürecine toplumun birçok kesiminden paydaşların katıldığı ve Milli Eğitim Şura Kararlarından yararlandığı belirlenmiştir. İlgili kişi ve kuruluşların görüşünün alınması uygulamasının Türk eğitim mevzuatına yaygınlaştırılmadığı saptanmıştır. Karaman Kepenekci'nin (2004) çalışmasında da benzer bir şekilde eğitim mevzuatının yeterli olmadığı, uygulamada sorunlar yaşandığı, güncel olmadığı, dilinin sade olmadığı, hazırlanmasında paydaşların görüşlerinin alınmadığı, dağınık olduğu, sık sık değiştiği, maddelerin yoruma açık olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Diğer bir husus ise hukuk dilinin anlaşılabilirliği ile ilgilidir. Hukuk dili farklıdır; roman gibi okumak mümkün değildir. Mevzuatın geniş ve dağınık oluşu okumayı, anlamayı, öğrenmeyi güçleştirmektedir. Eğitim mevzuatını bilme işi genelde "başkalarına" örneğin okul müdürlerine ve müdür yardımcılara bırakılmaktadır (Uluğ, 1986). Genel olarak mevzuata, özelde eğitim mevzuatını anlayamama, uzak

durma söz konusu olmaktadır (Erdin, 2008)². Hakların öğrenilmesinde sadece bir kanunu okumak yetmemekte; konu ile ilgili birden çok yasal düzenlemeyi incelemek gerekebilmektedir. Bu tarz bir incelemeyi yapabilmek için tüm MEB ve YÖK mevzuatı ile ilgili temel bir hukuk eğitiminin verilmesi doğru olacaktır. Bu eğitimin ise hem örgün hem de yaygın eğitim çalışmalarıyla MEB ve YÖK kapsamında başta öğrenci, öğretmen, veli, yönetici olmak üzere tüm paydaşlara verilmesi gerekmektedir.

Eğitim mevzuatının sık sık değişmesi yerine, ihtiyaç saptaması yapılarak ve pilot uygulama yapılarak değiştirilmesi daha doğru olacaktır. Sık değişme durumunda eğitim mevzuatına karşı bir güvensizlik oluşturmakta, paydaşlar mutsuz ve huzursuz olmaktadır. Günümüzde eğitim kademelerine girişte yapılan düzenlemeler buna bir örnektir (Mebpersonel, 2017). Eğitim mevzuatı eğitim paydaşlarının yaşamını zorlaştırmak yerine kolaylaştırmalı, eğitim kalitesini arttırmalıdır.

Sonuçlara dayalı olarak Türk eğitim mevzuatı ile ilgili aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Normlar hiyerarşisine aykırı düzenlemeler değiştirilmelidir.
- Mevzuatının kısa ve anlaşılır olması için Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim elemanlarından yararlanılmalıdır. Mevcut mevzuatın dili güncellenmelidir.
- Mevzuat, daha kolay anlaşılabilmesi için küçük el kitapları şeklinde basılmalı ve ilgililere dağıtılmalıdır.
- Mevzuat oluşturulurken paydaşların görüşlerine yer verilmelidir.

2 Yazar çalışmasında kısa alıntı yapmak için şu ibarenin eklenmesini istemektedir: “Yasaların Dili” başlıklı makalenin tüm hakları yazarı Selim Erdin'e aittir ve makale, yazarı tarafından Türk Hukuk Sitesi (<http://www.turkhukuksitesi.com>) kütüphanesinde yayınlanmıştır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2006). Eğitimin hukuki temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Ş.Ş. Erçetin ve N. Tozlu), Ankara: Hegem Yayınları, 65-112.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000- M.S. 2015*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bakanlar Kurulu Kararı. (2017). 21 Ekim 2017 Tarihli ve 30217 Sayılı Resmi Gazete. 2017/10918 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair Kararın Yürürlüğe Konulması Hakkında Karar.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/10/20171021.htm>, İndirme Tarihi: 14.12.2017.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi. PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balçı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1989). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CNN Türk. (2012). Üniversite Harçları Kaldırıldı, <https://www.cnnurk.com/2012/turkiye/08/27/universite.harclari.kaldirildi/674458.0/index.html>, İndirme Tarihi: 10.11.2017.
- Damar, A. (2013). Öğretmenler 'Süt İzni' Kullanabilir mi?
<http://www.mebpersonel.com/ogretmenler-sut-izni-kullanabilir-mi-makale,434.html>, İndirme Tarihi: 14.11.2017.
- Diken. (2017).<http://www.diken.com.tr/osym-15-dakika-kuralini-kaldirdi/>. İndirme Tarihi: 24.10.2017.
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu*. ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf, İndirme Tarihi: 01.11.2017.
- Erdin, S. (2008). Yasaların Dili. http://www.turkhukuksitesi.com/makale_900.htm, İndirme Tarihi: 14.12.2017.
- HG.org Legal Resources (2016). Educationallaw. <https://www.hg.org/edu.html>, İndirme Tarihi: 29.11.2016).
- Hürriyet Eğitim, (2017). KDK'dan ÖSYM'ye '15 dakika kuralı' tavsiyesi: Öğrencilerin mağduriyetini giderin.
<http://www.hurriyet.com.tr/ogrencilerin-magduriyetini-giderin-40442170>. İndirme Tarihi: 14.12.2017
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Mevzuatına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (6), 159-174.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). Türkiye'de eğitim hukuku. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. (Ed.M.Hesapçioğlu ve A. Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık, 97-311.

- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal
- Lunenberg, Fred C. ve Allan C.,Ornstein. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. Ed. G.Arastaman), Ankara: Nobel Yayınları.
- Mebpersonel. (2017). TEOG sınavı kesin kalktı mı? 2017 - 2018 MEB resmi açıklaması. <http://www.mebpersonel.com/egitim/teog-sinavi-kesin-kalkti-mi-2017-2018-meb-resmi-aciklamasi-h216786.html>, İndirme Tarihi: 14.12.2017.
- Memurlar.net.(2006). MEB'de 12 yıllık zorunlu eğitim hazırlığı, <http://www.memurlar.net/haber/57211/>, İndirme Tarihi: 23.10.2017.
- Topsakal, C. (2016). Türk eğitim sisteminin yasal temelleri. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara: PegemA, 25-43.
- Uluğ, F. (1986). *Mevzuat Hazırlama Tekniği*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayınları.
- UNİ Bilgi.net. (2017). (<http://www.unibilgi.net/haberler/2017-2018-universite-harc-ucretleri/>). İndirme Tarihi: 26.10.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE 2000'Lİ YILLARDA GERÇEKLEŞEN YAPISAL DEĞİŞİMLER

Asiye TOKER GÖKÇE¹

Giriş

Yeni bir bin yıla girerken insanlık dini, teknolojik veya ekonomik nedenlerle büyük bir beklenti içine girmiştir. 2000'li yılların başında esen teknolojik, ekonomik ve siyasi rüzgârlar, küresel değişimi ve dönüşümü iyice hızlandırmıştır. Türkiye de bu baş döndürücü hıza kendini kaptırmış; 2000'lerin başından günümüze her anlamda bir dönüşümün yaşandığı yeni bir döneme girmiştir. Bu dönemde öncelikle siyasal düzenlemelerin beraberinde getirdiği sosyo-kültürel değişimler yaşanmıştır. Gerek siyasal, gerek ekonomik yapısal reformlar ile adeta yeni bir ülke yaratılmıştır. Günümüzde siyasal dilde kullanılan 'Yeni Türkiye' kavramı, bu sürecin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 'Yeni' ifadesi olumlu bir anlam çağrıştırmakla birlikte, her yeniliğin gelişme olmadığı bilinen bir gerçektir. Yönetim biliminin belki de en önemli konusu değişim yönetimidir. Gelişmeyi sağlayacak değişimin etkili olması, yeniliğin mevcut amaca en iyi biçimde hizmet etmesi ve toplumun büyük kesimine, yüksek oranda yarar sağlaması ile değerlendirilebilir. Bu bağlamda, amaca uygunluk ve maksimum fayda sağlama, yenilikleri değerlendirmede iki ölçüt olarak kabul edilebilir. Bu bölümde, Türkiye'de 2000'den günümüze kadar eğitim alanında gerçekleşen değişimler amaca uygunluk ve maksimum fayda bakımından incelenerek değerlendirilecektir.

Türkiye'de eğitim sistemi merkezden yönetildiğinden, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) aldığı kararların tüm ülkede uygulanması esastır. Bu nedenle çalışmada MEB'in 2000-2017 yılı mevzuatı incelenmiştir. Çalışma sonucunda MEB tarafından gerçekleştirilen yapısal değişiklikler Milli Eğitim merkez ve taşra örgütüne, okul sistemine, okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile öğretmenlik mesleğine yönelik olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır.

Milli Eğitim Örgütüne Yönelik Yapısal Değişiklikler

MEB merkez örgütünün yapısı, Ekim 2011 yılında Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile değiştirilmiştir. Bu düzenleme ile 1992 yılında kabul edilen ilgili kanun yürürlükten kaldırılmıştır. 1992 tarihli kanunda, MEB'in ilk ve en önemli görevi, eğitimin ülke genelinde, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, laik ve demokratik bir ulusal bilince sahip yurttaş yetiştirmeyi sağlamak olarak düzenlenmiştir. 2011'deki düzenlemede (MEB, 2011) ise

¹ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asi.gokce@kocaeli.edu.tr, asitoker@gmail.com

Bakanlığın görev tanımından Atatürk ilke ve inkılapları, laiklik ve demokratiklik, ulusallık ifadeleri çıkarılarak, tanım tamamen değişmiştir. Bunun yerine, bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel niteliklere sahip, rekabetçi, girişimci bireyler yetiştirmek vurgulanmıştır. Bu düzenlemede yeni nesle verilecek eğitimde bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel niteliklerin neler olduğu tanımlanmamıştır. Eğitimde ulusal, demokratik ve laik birey yetiştirme amacının yerini küresel dünyada rekabet edecek girişimci ve rekabetçi birey yetiştirme almıştır.

Diğer yanda, 652 sayılı kanun hükmünde kararname, Bakanlığın danışma ve denetim ana hizmet birimleri ile yardımcı hizmet birimlerini 'Bakanlık Hizmet Birimleri' biçiminde yeniden düzenlemiştir. Böylece önceden Bakanlık birimleri 33 iken, 2011'de 19' a indirilmiştir. Söz konusu düzenleme eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını da değiştirmiştir. Kanun hükmünde kararnameye göre yöneticiler yalnızca emre ve mevzuata göre değil, *performans ölçütlerine ve hizmet kalite standartlarına* uygun biçimde görevlerini yerine getirecektir (Evrensel, 2011). Kararnamede anılan performans ölçütleri ve hizmet kalite standartları, söz konusu birimlerde çalışan işgörenlerin görevlerini yerine getirirken kamu yararın ve ulusal çıkarların gözetilmesi esasını göz ardı etmelerine neden olabilir. Ayrıca Kararnameye göre, işgörenlerin sözü edilen performans ölçütlerine ve standartlarına uygunluğu Bakanlıkça değerlendirilecektir. Bu kararın da kamuda eşitlik ve tarafsızlık ilkesini büyük oranda bozabilme olasılığı bulunmaktadır. Bu olasılıklar da söz konusu kararnamenin getirdiği değişikliğin hangi amaca ve kimin yararına olacağı sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

MEB, 652 sayılı kanun hükmünde kararname hükümlerine dayanarak 2011'den günümüze kadar çıkardığı yönergelerle Bakanlığın tüm birimlerinden, eğitim yöneticilerinin norm kadrolarına kadar birçok konuda büyük değişiklikler getiren değişiklikler yapmıştır. Örneğin 12/09/2012'de kabul edilen 28409 sayılı yönetmelik ile 1993 tarihli 21482 sayılı yönetmelik kaldırılmıştır. 1993-2012 yılları arasında (1999, 2003 ve 2006 yıllarında) çeşitli değişikliklere uğrayan 1993 tarihli yönetmelikte, Başkanlığın görevleri arasında '*Bakanın en yakın ilmi danışma ve karar organı olarak milli eğitimimizin amaçlarına, ilkelerine uygun bir şekilde ve çağdaş metotlarla topyekûn milli eğitimi gerçekleştirmek için gerekli tedbirleri almak*' ve '*Eğitim sistemini, eğitim plân ve programlarını bütün eğitim araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek, bunlara dair uygulama kararlarını almak*' gibi iki önemli madde vardı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yönetmelikteki değişikliklere rağmen 2012 yılına kadar Bakanlığın en etkili karar organı olarak varlığını sürdürüyordu. Ancak 2012'ye gelindiğinde çıkarılan 28409 sayılı yönetmelikle Başkanlığın görevleri '*Millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri ile evrensel değer ve standartları*

göz önünde bulundurarak kalite, eşitlik ve etkililik ilkeleri ile millî ve toplumsal değerlere dayalı olarak eğitim sistemini geliştirme çalışmalarını yürütmek; *'Eğitim ve öğretim programlarının millî, bilimsel, toplumsal ve evrensel değer ve standartlara; kalite, erişim, verimlilik, etkililik, fırsat eşitliği ilkelerine uygunluğunu sağlayacak politika ve stratejiler geliştirmek için çalışmalar yapmak*, biçiminde tanımlanmıştır. Böylece MEB'in en etkili karar organı olan Başkanlık, bir danışma kurulu halini almıştır.

Ayrıca 21482 sayılı yönetmeliğe göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının bünyesinde, Başkanlık, Kurul, Daire Başkanlıkları, Şube Müdürlükleri ve Enstitüler (2003 tarihinde Öğretim Materyallerini Geliştirme, İnceleme Merkezi oldu) bulunurken; 28409 sayılı yönetmelik ile yalnızca Başkanlık ve Talim ve Terbiye Kurulu yer almaktadır. Yeni yönetmelik Kurulun karar alma ve yaptırım yetkisini yürürlükten kaldırdığı için Başkanlığın bünyesinde bulunan Daire Başkanlıkları, Şube Müdürlükleri ve Öğretim Materyallerini Geliştirme ve İnceleme Merkezi de işlevini yitirmiştir. Sonuç olarak 28409 sayılı yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütüne etkisi çok büyük olan bir değişiklik olarak tarihe geçmiştir.

MEB merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin atanmalarında da sıkça değişikliğe gitmiştir. Örneğin 18/12/2012 tarihinde yayımlanan 2012/46 sayılı genelge merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin atanmasında önemli değişiklikler sunarken, genelgenin ilanından 10 gün sonra, 29/12/2012'de kabul edilen 250926 sayılı genelge, bu değişiklikleri hiç bir düzenleme getirmeksizin, yürürlükten kaldırmıştır. 2012/46 sayılı genelgede çok ciddi düzenlemeler yer almaktaydı. Ayrıca bu genelge ile yasal olmayan biçimde hızla uygulamalar yapıldığı, Bursa milletvekili Erdemir (TBMM, 2012) tarafından Milli Eğitim Bakanının yazılı açıklamasının istendiği soru önergesinden anlaşılmaktadır. Soru önergesinde, Bursadaki okullarda 2012/46 sayılı genelge kapsamında görevlendirme yapılacağı duyurusunun 28/12/2012 tarihinde yapılmasına rağmen, 300 başvurunun alındığı, Bursa valiliğinin onayıyla 20 kişinin görevlendirmesinin 24 saat içinde, diğer bir deyişle 29/12/2012 tarihinde yapıldığı belirtilmiştir. Soru önergesinde 29/12/2012 tarihinde söz konusu genelge yürürlükten kaldırıldığına göre bu görevlendirmelerin nasıl yapıldığı ile görevlendirmesi yapılan kişilerin bağlı bulunduğu sendikanın ne olduğunun Bakan tarafından yazılı cevaplanması istenmektedir.

MEB'in Temmuz 2013'te çıkardığı yönetmelik de sözü edilen yöneticilerin atanmaları konusunda çokça tartışmalara ve dava konusu olan değişikliklere yol açmıştır. Yönetmeliğin iptaline ilişkin açılan davada bir sendika (Eğitim Ajansı, 2013) dava dilekçesinde söz konusu yönetmeliğin birçok bakımdan sorunlu olduğunu belirtmiştir. Bu yönetmelik, iki ay sonra, 12/10/2013 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan başka bir yönetmelik ile yürürlükten kaldırılmıştır.

Okul Sistemine Yönelik Yapısal Değişiklikler

2010 yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesine karar verilmiştir (MEB 2010). Bu genelge ile 2013 yılı Mayıs ayına kadar 937 genel liseden 460'ı Anadolu lisesine, 378'i Anadolu mesleki ve teknik eğitim lisesine ve 49'u Anadolu imam hatip lisesine dönüştürülmüştür. Bu okulların 37'si ise buldukları ilçelerdeki başka okullara tahsis edilmiştir. Böylece 2013 yılı itibari ile yaklaşık 1700 genel lisenin dönüşümü yapılmıştır (Milliyet, 2013). Okullardaki bu dönüşüme 2014 yılında da devam edilmiştir. 2014'te Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan 22 okul türü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi biçimine dönüştürülmüştür. (MEB, 2014a).

2012 yılında, 222 sayılı kanunda ve birçok kanunda değişiklik yapılmıştır. Bunlar arasında en önemli 11 Nisan 2012'de çıkan 6287 sayılı kanundur. Bu değişikliğin temelinde 2010 yılında yapılan Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar yer almaktadır. Bu kanunda, 'toplam nüfusun ortalama eğitimini artırmak ve okullaşma oranındaki bölgesel farklılıkları azaltmak' gerekçesiyle zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarıldığı belirtilmiştir. Böylece eğitim kademeleri 4+4+4 (ilkokul + ortaokul + lise) biçiminde yeniden yapılandırılmıştır. MEB (2012) bu değişiklik ile kademeler arası dikey ve yatay geçişlere olanak sağlandığını; böylece eğitim sistemini demokratikleştirdiklerini ve esnekleştirdiklerini belirtmiştir. MEB ayrıca bu değişiklik ile eğitim programlarına eklenen seçmeli derslerle (Hz. Peygamberimizin Hayatı ve Kur'an-ı Kerim), toplumun eğitimden beklentilerinin ve sosyo-kültürel taleplerinin karşılanacağını açıklamıştır.

6287 sayılı kanun ile 16/8/1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunda yer alan 'sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim' ifadesi 'ilköğretim ve ortaöğretim' biçiminde değiştirilerek, 'sekiz yıllık kesintisiz' ifadesi kanundan çıkarılmıştır. 4306 sayılı kanunun düzenlediği sekiz yıllık kesintisiz eğitim toplumun bir kesimi tarafından birçok konuda eleştirilmiş ve sonunda yok edilmiştir. Uygulamaya yönelik tepkilerin büyük bir kısmını, aileleri tarafından okula gönderilmek istenmeyen çocukların kolluk güçleri tarafından 'zorla' okula getirilmesi oluşturmuştur. Bu tepkiler çocuğunu evlendirmek, evde veya dışarıda çalıştırmak gibi çeşitli nedenlerle okula göndermek istemeyen aileler tarafından dile getirilmiştir. Anayasanın kanun önünde eşitlik başlığı altında '*Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz. Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik il-*

kesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar. ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca 'Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi' başlığı altında da 'Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz' ifadesi yer almaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimi düzenleyen kanun, ilköğretim çağına gelmiş her çocuğun eğitim hakkını -onu okula göndermek istemeyen aileye rağmen- korumaktaydı. Değişimlerin olumlu veya olumsuz olduğunun anlaşılmasında başvuru 'amaca uygunluk ve maksimum fayda sağlama' ilkeleri ışığında değerlendirildiğinde, sekiz yıllık kesintisiz eğitim, yukarıda belirtilen Anayasa maddelerine göre, ülke çapında eğitimi gerçekleştirme amacına uygundur ve maksimum fayda sağlamaya yöneliktir.

2012'de çıkarılan 401 sayılı genelgede '*Veliler, okul yönetimleri ve mülki amirler, ilköğretim öğrencilerinde olduğu gibi ortaöğretim öğrencilerinin de okula devamını sağlamakla yükümlüdürler.*' maddesi yer almaktadır. Ancak maddede tarafların yükümlülükleri konusunda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. 2016 yılı itibari ile ülke genelinde hiçbir öğrencinin kolluk gücü ile okula gittiği gündeme gelmemiştir. Söz konusu kanunda 'sekiz yıllık kesintisiz' ifadesi kaldırıldığından zorunlu eğitim 'kesintili' 12 yıla çıkarılmıştır. 4+4+4 eğitim kanunu ilk dört yıldan sonra ortaokul ve liseye devam zorunluluğu getirmekle birlikte, seçenek olarak açık lise olanağını sunmaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimde de açık lise uygulaması vardı. Ancak 4+4+4 öğrencilere ilk dört yıldan sonra örgün eğitim yerine açık öğretimde okuma seçeneği vermiştir. Bu kanundan dolayı örgün eğitimden ayrılan öğrenci sayısı büyük oranlara ulaşmıştır. Çelik (2015) örgün eğitimin dışına çıkan öğrenci sayısının 2014-2015 öğretim döneminde 1 milyon 785 bin 577 ile rekor kırdığını belirtmektedir. Yazar, açık ortaokula giden öğrenci sayısının 315.143 olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, 2000 yılında açık lisede okuyan öğrenci sayısının 778.000 iken, bu sayının 2015 yılında 1.470.434 olduğunu da vurgulamaktadır.

12 Yıllık Zorunlu Eğitim (kamuoyunda bilinen adı ile 4+4+4 eğitim) kanunu sonrasında, 2015-2016 yılı itibari ile ilkokul ve ortaokul kademelerindeki okullaşma oranlarında önemli düşüş olmuştur. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilkokullardaki okullaşma oranı %99.57 iken 2015-2016 yılında bu oran %94.87'ye düşmüştür. Benzer biçimde 2013-2014'te ortaokullardaki okullaşma oranı %94.52 iken 2015-2016'da bu oran %94.39'a inmiştir. Kız çocuklarının okullaşma oranı da 2013-2014 eğitim öğretim yılında %99.61 iken, bir yıl sonra, 2014-2015'te %96.57'ye, hemen ardından 2015-2016 yılında da %95.22'ye gerilemiştir (ANKA, 2016). Kız çocuklarının okullaşma oranlarındaki gerileme, 12 yıllık zorunlu eğitimin ülkeye etkisini gözler önüne sermektedir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokuldan mezun olan 36.401 kız öğrenci, söz konusu dönemde açık liseler de dâhil, herhangi bir ortaöğretim kurumuna kayıt olmamıştır (Eğitim-Sen, 2014).

12 yıllık zorunlu eğitim kanunu okul öncesi eğitimi de olumsuz etkilemiştir. Demir (2016) 2011-2012 eğitim öğretim yılında 5 yaş grubuna yönelik okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 65.69 iken, bir yıl sonra, 2012-2013 eğitim öğretim yılında %39.72'ye düştüğünü belirtmiştir. Yazar ayrıca ilkokula okullaşmanın 2013-2014 eğitim öğretim yılında, bir önceki yıla göre çok az bir artışla %42.54'e çıktığını belirtmiştir. Salman (2015) da 12 Yıllık zorunlu eğitim kanunu sonucunda ortaöğretim kademesinde örgün eğitim dışında kalan öğrenci oranının %6.17 olduğunu belirtmektedir. Bu oran küçük gibi görünse de bu orana göre 2014 yılında ortalama 350.000 çocuk lise eğitimine devam etmemiştir.

MEB'in devamsızlık ve okulu terk verilerine erişim sağlanamadığından, ilköğretime ve ortaöğretime katılıma ilişkin net bir değerlendirme yapılamamaktadır. Bununla birlikte Semerci, Erdoğan ve Kavak (2014) mevsimlik tarım işçilerini inceledikleri raporlarında çeşitli tarlalarda çalışan 18 ve altı yaş çocukların yarısının (%50) eğitimlerini terk ettiğini; eğitime devam eden çocukların da yarısının (%57) okula düzenli devam edemediğini belirtmektedir. Rapora göre çocuklar herhangi bir tarlada çalışmasalar da eğitimlerini aksamaktadır. Ayrıca tarlada çalışmayan çocukların okulu terk oranı beşte bir (%21) ve okula düzenli devam edememe oranı da yarıya yakındır (%43). Rapora göre çocuklarda yaş arttıkça eğitimi/okulu terk etme olasılığı da artmaktadır.

12 yıllık zorunlu eğitim kanunu ile okulların türlerinde de değişikliğe gidilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında imam hatip ortaokulu sayısı 730 bağımsız ve 369 lise bünyesinde olmak üzere toplamda 1.099'iken, 2014-2015 eğitim öğretim yılında bu okulların sayısı 1.219 bağımsız ve 378 lise bünyesinde olmak üzere 1.597'ye çıkmıştır. Okul sayısı ile birlikte öğrenci sayısı da artmıştır. İmam hatip ortaokullarında okuyan öğrenci sayısı 2012-2013'te 94.467'iken, bu sayı 2013-2014 eğitim öğretim yılında 140.15'e yükselmiştir. 2014-2015'te ise bu öğrencilerin sayısı 385.830 olmuştur. Buna göre öğrenci sayısında bir önceki yıla göre yaklaşık üç kat artış söz konusudur (Eğitim-Sen, 2014). Değişimlerin olumlu veya olumsuz olduğunun anlaşılmasında başvurulan amaca uygunluk ve maksimum fayda sağlama ilkeleri ışığında değerlendirildiğinde, bu uygulamanın manidar olduğu görülür.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte de değişiklikler yapılmıştır. 2000'in ilk yıllarında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına Liselere Giriş Sınavı (LGS) ile öğrenci yerleştirilmiştir. 2004-2008 yıllarında öğrencilerin özel öğretim kurumları dışındaki tüm liselere kabulü için Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulanmıştır. 2009 yılında çıkarılan yeni bir genelge ile ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflara yönelik Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya başlanmıştır. Kamuoyunda tepki çeken SBS, 2011 yılında yalnızca 7. ve 8. sınıflar için; 2012'de

ise sadece 8. sınıflar için uygulanmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise son kez yapılmıştır. 2014 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulanmaya başlanmış; bu sınav da Eylül 2017'de MEB tarafından, Cumhurbaşkanının isteği ile kaldırılmıştır.

Okul Yöneticisi Atamaya ve Görevlendirmeye Yönelik Yapısal Gelişmeler

MEB 2000'den sonra okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesine yönelik çok sayıda ve farklı düzenlemeler yapmıştır. Ocak 2004 tarihinde çıkardığı yönetmelikle okul yöneticisi atamalarında önemli yer tutan hizmet içi eğitim zorunluluğu yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni düzenlemede, müdür yardımcılığına atanmak için hizmet içi eğitim yerine Bakanlıkça veya valiliklerce yapılacak seçme sınavını getirilmiştir. Söz konusu yönetmelik Nisan 2007'de yeni bir yönetmelik ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmeliğe göre genel şartların dışında ayrıca eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklarda en az bir yıl görev yapmış olmak, müdür yardımcılığına atanacaklarda en az bir yıl yöneticilik yapmış olmak, müdür yardımcılığına atanacaklarda ise öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak şartı getirilmiştir. Bu yönetmelik ile okul yöneticisi görevlendirilmesinde temel ilkeler, kariyerin, liyakatın esas alınması, norm kadronun dikkate alınmasıdır. Bununla birlikte söz konusu yönetmelik, müdür yardımcılığı için daha önce yürürlükte olan yetiştirme ve sınav sistemi yerine, adaylığın kaldırılmış olmasını yeterli görmüştür. Ancak 2007'de yürürlüğe giren yönetmelik fazla uzun ömürlü olmamıştır. Bakanlık bu yönetmeliği 2008 yılı içinde, Nisan, Ağustos ve Ekim aylarında olmak üzere üç kez değiştirmiştir. Aynı yönetmelik 2009 yılında da Ağustos ve Eylül aylarında üç kez değiştirilmiştir. 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile okul ve kurum müdürlerinin, yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak okul veya kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmak kaydıyla, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak, il milli eğitim müdürünün teklifi ile vali tarafından atanacağı belirlenmiştir. Aydoğan (2011) bu uygulamanın okullara gelecekte yönetici atamalarını ve öğretmen görevlendirmelerini valilerin gerçekleştirmesine zemin oluşturacağını belirterek, valilerin tarafsız davranmama çağını iddia etmiştir.

28 Şubat 2013'te çıkarılan başka bir yönetmelik ile okul yöneticisi atanmasında yine değişiklik yapılmıştır. Bu yönetmeliğe göre yazılı ve sözlü aşamalardan oluşan eğitim kurumu yöneticiliği sınavı uygulanacaktır. Yönetmeliğe göre yazılı ve sözlü sınavların her birinden 100 tam puan üzerinden 70 ve üstü puan alan adaylar başarılı sayılmıştır. Bu sınavlara başvurabilmek için yükseköğrenim mezunu öğretmen olmak, yazılı sınavda başarılı olmak, müdürlük için en az beş yıl ve müdür yardımcılığı için en az üç yıl öğretmen kadrosunda görev yapmış olmak yeterli görülmüştür. Aynı yıl Ağustos ayında yeni bir düzenleme yapılmıştır.

Bu değişikliğe göre eğitim kurumlarında müdür veya müdür yardımcılığı yazılı ve sözlü sınavına başvurabilmek için istenen çalışma süresi kısaltılmış; müdürlük için bir yıl yöneticilik yapmış, müdür yardımcılığı için de en az iki yıl asil öğretmenlik yapmış olmak şartları getirilmiştir. Böylece okul yöneticisi olma şartlarında, beş ay ara ile önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

2014 yılında eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik norm kadroları belirleyen yeni bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile okul yöneticilerinin norm kadroları belirlenmiştir (MEB, 2014b). 2015 yılında da yeni bir yönetmelik çıkmıştır. Bu yönetmeliğe göre müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirme yazılı sınav sonucuna göre, müdürlüğe görevlendirme ise değerlendirme ve sözlü sınav sonucuna göre yapılmıştır. Sınavlara müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında dört yıllık ya da aynı eğitim kurumu müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında toplam sekiz yıllık görev süresi dolanlar başvurabilmiştir. Ayrıca müdür olarak görevlendirileceklerde, müdür olarak görev yapmış olmak, müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak, toplam en az üç yıl görev yapmış olmak, Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak şartlardan en az birini taşıma koşulu aranmıştır (MEB, 2015). Yönetmeliğe göre değerlendirmeyi il millî eğitim müdürlüğü yapacaktır. Söz konusu yönetmelikte Ocak 2016'da bazı eklemeler yapılmıştır. Örneğin yönetmeliğe '*Müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan yeterli sayıda aday bulunamaması hâlinde, bu maddenin birinci fıkrasında aranan hizmet süreleri ihtiyaç karşılanana kadar birer yıl düşürülür.*' ifadesi eklenmiştir. Nisan 2017'de yapılan yeni bir düzenleme (MEB, 2017) ile müdür ve müdür başyardımcılığı için daha önce koşul olan en az iki yıl ve üç en az üç yıl görev yapmış olma şartı kaldırılmıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi MEB eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin atamalarında 2000-2017 yıllarında kabaca 13 kez değişiklik yapmıştır. Gerek içerik, gerek sıklık bakımından incelendiğinde, okul yöneticisi atanmasında gerçekleşen düzenlemelerin hangi amaca yönelik ve kimin yararına olduğu sorusu önem kazanmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yapısal Değişiklikler

MEB, 2000'li yıllarda öğretmen atama ve görevlendirmelerinde de birçok yeni düzenleme getirmiştir. Örneğin 2004 yılında '*öğretmenlik kariyer basamakları*' adı altında, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulanmaları gündeme gelmiştir. Bu konuda 2005 yılında çıkarılan ve 2006'da yeniden düzenlenen yönetmelik ile öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmuştur.

Yönetmeliğe (MEB, 2006) göre öğretmenlik mesleğine ait kariyer basamakları, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak

üzere üçe ayrılmıştır. Kariyer basamaklarında yükselmek için sınav şartı vardır. Bu sınava başvurmak için, lisans mezunu öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına başvurmak için öğretmenlikte yedi yıl; başöğretmenlik sınavına başvurmak için de uzman öğretmenlikte altı yıl kıdeme sahip olma şartı aranır. Bununla birlikte, kendi alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olanlar bu sınavdan muaftır.

Uygulanmasında birçok aksaklık ve mağduriyet yaşandığı için *yönetmeliğin* iptaline yönelik davalar açılmıştır. 2009 yılında, Anayasa Mahkemesi yönetmeliğin bazı bölümlerini iptal etmiş ve karar Mart 2010 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bakanlık, 2017 yılı itibari ile halen bu konuda yeni düzenleme yapmaya çalışmaktadır. 2009'da eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar da belirlenmiştir. Ancak zamanla bu konu da eğitim öğretimdeki değişimlere ve ihtiyaçlara bağlı olarak değişikliklere uğramıştır. Öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarında ve bu program adlarında çok sayıda değişiklik yapılmıştır. Örneğin, teknik eğitim fakülteleri ile mesleki ve teknik eğitim fakülteleri teknoloji fakültelerine, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri turizm fakültelerine, mesleki eğitim fakülteleri ise sanat ve tasarım fakültelerine, dönüştürülmüştür. Bu gerekçeler ile öğretmen atamalarına esas olan alanlar ile adayların mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları dersler 2014, 2015 ve 2016 yıllarında beş kez değiştirilmiştir.

2014 yılında, kamuoyunda dershanelerin dönüşümü olarak bilinen, dershanelerin etüt merkezlerine veya temel liseye dönüşümü gündeme gelmiştir. Yapılan düzenleme ile dershanelerde beş yıl boyunca sigortalı ve resmi olarak çalışan öğretmenlerin Bakanlık bünyesine alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca dershanelerde öğretmenlik yapanlardan bir kısmının MEB kadrosuna dâhil edilerek atamasının yapılması da öngörülmüştür. Ancak dershanelerde yaklaşık 60 bin öğretmen görev yaparken, bunlardan sadece üç bin kadarının atamasının yapılabileceği gündeme gelmiştir. Bu düzenleme de Anayasa Mahkemesi (Milliyet 2015) tarafından iptal edilmiştir. Böylece 1 Eylül 2015'te tümünün kapatılması beklenen dershanelerin faaliyetlerine, buralarda çalışan yaklaşık 60 bin öğretmenin de görevlerine devam ettiği gözlenmiştir.

Öğretmenlere yönelik değişen kararlardan biri de öğretmenlikte adaylığın kaldırılmasıdır. Öğretmenlerin adaylıkları, 2014 yılının Mart ayına kadar, bir yıllık adaylık süresi sonunda bitmekteydi. Ancak 2014'te getirilen yeni uygulama, adaylığın kaldırılmasında, aday öğretmenin en az bir yıl fiili çalışması ve performans değerlendirmesinde başarılı olması sonucu gireceği yazılı ve sözlü sınav koşulunu getirmiştir. Aday öğretmenlerin performansını il millî eğitim müdü-

rü tarafından görevlendirilecek eğitim denetçisi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü ve bu kişinin görevlendireceği danışman öğretmen değerlendirecektir (MEB, 2015). 2016'da da bir yönetmelik ile aday öğretmenlerin adaylık döneminde yapacaklarına ve yetiştirme programına yönelik kurallara açıklık getirilmiştir. Ağustos 2016'da (MEB, 2016) önceliği kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelere vermek üzere sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin bir düzenleme yapılmıştır. Mayıs 2017'de (MEB, 2017a) 2017-2023 Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesini yayınlamıştır. Bu belgede *öğretmenin* hizmet öncesi eğitimi, adayların *öğretmenlik mesleğini* seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, mesleğin statüsü ve mesleki gelişimde süreklilik konuları yer almaktadır. Belgede, bütün öğretmenlerin, örneğin öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik, her dört yılda bir öğretmen yeterliklerine uygun olarak yapılacak olan sınava tabi tutulması, okul temelli mesleki gelişim modelinin güncellenerek uygulamaya geçirilmesi ve öğretmen akademilerinin kurulması gibi eylem planları yer almaktadır.

Milli Eğitim Şûralarının Yapısal Değişikliklerdeki Rolü

Milli Eğitim Bakanlığı 2000 yılından sonra 2006, 2010 ve 2014 yıllarında 17., 18. ve 19. Milli Eğitim şûralarını gerçekleştirmiştir. 2006 yılında yapılan 17. Milli Eğitim Şûrasında eğitim kademelerine, kademeler arasında geçişlere ve sınav sistemine yönelik geliştirilen 66 öneri arasında ağırlık özel eğitime verilmiştir. Şûrada yaşam boyu öğrenme başlığı altında eğitimde hareketlilik, öğretmen ve yönetici niteliği, yönetişim gibi konularda 97 öneri geliştirmiştir. Şûranın getirdiği öneriler arasında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, yönetim kademeleri için yönetici yeterliklerinin belirlenmesi, Bakanlık merkez teşkilatının yeniden yapılandırılarak görev alanının denetim, yönlendirme ve stratejik planlama ile sınırlandırılması bulunmaktadır. 2016 yılına gelindiğinde, bu şûrada alınan kararların gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Örneğin Şuradan çıkan zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması kararı 2012'de hayata geçirilmiştir.

2010 yılında gerçekleşen 18. Milli Eğitim Şûrasının 2012'de kısmen hayata geçirilen, dolayısı ile en etkili olan önerisi, eğitim kademelerinin bir yıl okul öncesi, dört yıl temel, dört yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık ile dört yıl ortaöğretim eğitimi biçiminde 13 yıla çıkarılmasıdır. 2014 yılında gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şûrasında (MEB, 2014c) ise haftalık ders çizelgelerine ve öğretim programlarına yönelik 47, öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik 42, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılmasına yönelik 46 ve okul güvenliğine yönelik 48 öneri getirilmiştir. Bu şurada yapısal olmamakla birlikte devamında bu tür değişimlere neden olabilecek kararlar bulunmaktadır. Örneğin öğretim kademelerinde Osmanlı kültürünü ve islam dinini öne çıkaran öneriler yer almaktadır. Okul

öncesi eğitime yönelik önerilenler arasında, okul öncesi ve ilkokul programında Türk kültürüne ait şiir, fabl, hikâye, masal gibi değerler eğitimine, Türk müziği çalışmalarına yer verilmesi gibi maddeler öne çıkmaktadır. Bu maddelerde sözü edilen 'kendi kültürümüz' sözünün 3000 yıldan fazla geçmişe sahip olan medeniyetimiz içinde sadece Osmanlı kültürünü ifade ettiği bilinen bir gerçektir. Şûrada getirilen önerilenler arasında din kültürü ve ahlak bilgisi adlı dersin ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfların öğretim programında da bulunması, buna karşın yurttaşlık ve demokrasi, trafik güvenliği ve insan hakları derslerinin programdan kaldırılması; hafızlık eğitimi alacak öğrencilere daha fazla olanak sağlanması, ortaokul ve liselerde okutulan Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi programının değişmesi yer almaktadır. Ayrıca bir yandan bütün ortaöğretim kurumlarında ders sayısının çeşidinin ve haftalık ders saatlerinin azaltılması önerilirken, diğer yandan din kültürü ve ahlak bilgisi adlı dersin liselerde iki saate çıkarılması önerilmiştir. Dil ve anlatım dersinin Türk edebiyatı dersi ile birleştirilmesi; böylece Türk dili ve edebiyatı biçiminde tek ders olarak okutulması da önerilmiştir.

Şûradaki maddeler incelendiğinde, ders çeşidinin ve saatinin azaltılması ve bu amaçla Türkçe dil bilgisi ve anlatımının lise eğitiminden kaldırılması önerilmektedir. Ancak liselerde din dersinin yetersizliği vurgulanmaktadır. Bir ulusu yaşatmak, o ulusun dilini yaşatmakla mümkündür. Çünkü dil kültürü de içinde barındırır. Yabancı dil öğrenmede başarının anahtarı, öğrenilen dilin kültürünün anlaşılması ve o kültür bağlamında düşünülmesidir. Bu doğrultuda 19. eğitim şûrasında, Türkçe derslerine ve Osmanlı kültürüne vurgu yapan önerilerin amacı açıktır. Bu Şûranın önerilerinin hangi amaca yöneldiği ve kime en yüksek düzeyde fayda sağlayacağı, eğitimcilerin üzerinde düşünmesi gereken konuların başında gelmelidir. Şûranın önerileri arasında Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinin öğretim programında yer alan alkollü içki ve kokteyl hazırlama dersinin kaldırılması ile aşure günü, muharrem ayı ve kutlu doğum haftasının belirli gün ve haftalar kapsamında kutlanması yer almaktadır. Bu iki öneri de eğitimde dinsel yönelimin göstergesidir. Şûrada öğretmenin niteliğinin artırılmasına, eğitim yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine yönelik öneriler de bulunmaktadır. Bu bağlamda, şûranın yukarıda bahsedilen önerileri, başta tüm eğitim kademeleri olmak üzere, Milli eğitimin örgüt ve yönetim yapısına yönelik yapısal değişiklik potansiyeli taşımaktadır.

Sonuç

Türkiye'de son 15 yılda eğitim sisteminde önemli yapısal değişimler gerçekleşmiştir. 2011'de merkez ve taşra örgütlerinde neredeyse sil baştan düzenleme yapılmıştır. MEB tüm ülkedeki eğitim sistemini yönetmektedir. Türkiye'de eğitimin amaçları, diğer bir deyişle 'nasıl bir insan yetiştireceğiz?' sorusunun cevabı 1739

sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ve buna dayanarak çıkarılan 1992 tarihli kanunda açıkça belirtilmektedir. 652 sayılı kanun hükmünde kararname, 1992 tarihli kanunundaki Bakanlığın görevlerini değiştirerek, aslında ülkede verilecek eğitimin amaçlarını değiştirmiş olmaktadır. Bu bağlamda söz konusu kararname, sadece bu boyutu ile bile bütün bir ülkeyi ilgilendiren bir reform niteliğindedir. Zira Bakanlık, 2012 yılından itibaren, başta Talim Terbiye Kurulunun yapısı olmak üzere, merkez ve taşra örgütlerinde gerçekleştirdiği bütün yapısal değişiklikleri bu kararnameye dayanarak yapmıştır.

Önceki yıllarda etkisinin MEB'in uygulamalarına pek yansımadağı görülen Milli Eğitim Şuralarının 2000'li yıllarda MEB'e neredeyse yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür. 2000 yılından sonra yapılan üç Şura incelendiğinde 4+4+4 zorunlu eğitim sisteminin uygulanmaya başlaması başta olmak üzere, okul güvenliği, yaşam boyu eğitim, orta öğretime geçiş ve okul yöneticisi görevlendirmeleri gibi konularda MEB'in bu dönemde yapılan Şura kararlarına bağlı kaldığı gözlenmektedir.

Kaynakça

- ANKA (2016). Kız öğrenciler 4+4+4 uygulamasıyla örgün eğitim dışına itildi. *Sözcü*. <http://www.sozcu.com.tr/2016/egitim/>, İndirme Tarihi: 13.04.2016
- Aydoğanolu, E. (2011). Eğitimde yeniden yapılanma. *Evrensel*. <http://www.evrensel.net/haber/16961>, İndirme Tarihi: 22.04.2016
- Çelik, S. (2015). 1.8 Milyon Öğrenci Örgün Eğitimin Dışında. *Haber Türk*. <http://www.haber-turk.com/gundem/haber/1064868>, İndirme Tarihi: 13.04.2016
- Eğitim ajansı (2013). Türk Eğitim-Sen MEB Taşra Yöneticileri Yönetmeliği Yargıya Taşdı. *Eğitim Ajansı*. <http://www.egitimajansi.com/haber-yazdir/21719>, İndirme Tarihi: 14.04.2016
- Eğitim-Sen (2014). 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Başlarken Kız Çocukları Eğitim Sisteminin Neresinde? *Eğitim-Sen*. www.egitimsen.org.tr, İndirme Tarihi: 13.04.2016
- Evrensel (2011). Eğitimde yeniden yapılanma. *Evrensel*. <http://www.egitimciyiz.com/>, İndirme Tarihi: 14.04.2016
- MEB (2010). Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3669_160.html, İndirme Tarihi: 20.04.2016.
- Milliyet (2013). Genel liselerin dönüşümü tamamlandı. <http://www.milliyet.com.tr/>, İndirme Tarihi: 20.04.2016.
- Milliyet (2015). <http://www.milliyet.com.tr/aym-den-kritik-karar-gundem>, İndirme Tarihi: 22.04.2016.
- Salman, U.A. (2015). Okul terki hala önemli sorunlardan biri. <http://www.memurlar.net/haber/538748/>, İndirme Tarihi: 22.04.2016.
- Semerci, P.U., Erdoğan, E. ve Kavak, S. (2014). *Mevsimlik Tarım İşçiliği 2014: Araştırma Raporu*. <http://hayatadestek.org/>, İndirme Tarihi: 22.04.2016
- TBMM (2012). *Soru önergesi*. <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-18507s.pdf>, İndirme Tarihi: 13.04.2016

TÜRKİYE'DE TURİZM ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMENİN HUKUKSAL EVRİMİ

Bilgehan GÜLCAN¹

Özgür YAYLA²

Alper İŞİN³

Giriş

Turizmin kitlesel bir hareket özelliği kazanarak, günümüz çarpıcı sektör rakamlarına ulaşmasının başlangıcı 20. yüzyılın ortalarıdır. Söz konusu kitlesel yönelişin sosyolojik zemini ise, yaklaşık yüz yıl kadar devam eden ve II. Dünya Savaşı ile sona eren kaotik bir süreçte olgunlaşmıştır. Bu süreçte sanayi devrimi ile beraber alışageldiği doğal ve kültürel hayattan bir ölçüde koparak yoğun çalışma saatleri baskısı altında kentlerde sıkışan insan, önce I. Dünya Savaşı gibi acı bir tecrübe yaşamış, savaş sonrası yaralarını saramadan ağır bir küresel ekonomik krizle mücadele etmiş ve sonrasında da insanlık tarihinin neredeyse en kaotik dönemlerinin gerçekleştiği II. Dünya Savaşı'nı yaşamıştır. Böylece dünyadaki neredeyse üç jenerasyonun yaşamı, değişen derecelerde, ölümler, fiziksel ve psikolojik hasarlar, açlık, parçalanmış aileler, kitlesel göçler, yok olan ülkeler ve insanlık değerlerinin çöküşüne şahitlikle geçmiştir. Bu uzun travmatik yılların 1950'lerde sona ermesi ile birlikte, turizm hareketleri de gelişip kitlesel bir özellik kazanmıştır. Böylece özlenen özgürlük ve barış ortamı içinde insan, kendisinin de önemli bir parçası olduğu doğal ve kültürel çevreyi yeniden keşfetmeye başlamış, bir anlamda kendini gerçekleştirme imkânına kavuşmuştur. Aynı dönemde ulaşım teknolojilerindeki gelişme ve çeşitlenmeler, tatil ve çalışma saatlerini düzenleyen yasal gelişmeler, ülkelerin giderek daha fazla şekilde seyahati özendirici sosyal politikaları benimsemeleri ve özellikle de artan refah düzeyi gibi faktörler, turizmin küresel gelişmesinde başlıca diğer teşvik edici faktörler olmuştur.

Gelinen noktada turizm küresel ticarete en önemli sektörlerden biri durumundadır. Turizm sektörü 2016 yılı verilerine göre, farklı turistik amaçlarla yaklaşık 1,3 milyar insanın seyahat ettiği (UNWTO), küresel GSYH doğrudan katkısı %3,1 büyüyen, 109 milyon insanın doğrudan istihdam edildiği, bu seyahatlerin sonucunda doğrudan ekonomik etkisinin 2,3 trilyon US dolara ulaştığı ve dünya üzerindeki tüm işler içinde her on işten birini oluşturacak bir ekonomik büyüklü-

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi, bgulcan@gazi.edu.tr

2 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi, ozgurayla@gazi.edu.tr

3 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi, alper.isin@gazi.edu.tr

ğe ulaşmıştır. Üstelik tahminler, bu eğilimin artarak devam edeceği ve 2027 yılında turizmin 3,4 küresel ortalama büyüme hızına ulaşarak küresel sektörler içinde ilk sıralarda yer alacağı yönündedir (WTTC). Turizmin en dikkat çekici başlığı olan ekonomik etkisinin yanında zamanla özellikle sosyal, kültürel, psikolojik, ve ekolojik etkilerinin farkına varılmış, böylece turizm kapsamlı bir fenomen olarak farklı disiplinlerin inceleme alanı haline gelmiştir. Bu ilgi sonucunda üretilen turizm bilgisinin zamanla çarpıcı biçimde artması, disiplinlerarası karakterli bir dal olarak turizmin bilim dünyasında yerini almasını beraberinde getirmiştir (Gülcan, 2009).

Günümüzde hizmetler sektörünün en önemli başlığı haline gelen turizmin küresel sektörel büyüklüğü ve büyüme hızı ülkelerin dikkatini günden güne daha fazla çekmekte, ülkeler bu büyük pastadan daha fazla pay almak için şiddetli bir rekabet savaşına girmektedirler. Söz konusu yoğun rekabet ortamında başarılı olmanın başlıca unsurları ise, destinasyonun sahip olduğu zengin arz kaynakları, ulaşılabilirlik imkânları, alt ve üst yapı yeterliliği, güvenlik ve imajdır. Ancak birbiriyle doğrudan ilişkili söz konusu bu unsurlar, nitelikli bir insan gücünün varlığı ile desteklenmediği sürece, başarılı olmak için yeterli olamamaktadır. Böylece temel öznesi insan olan turizmde, eğitilmiş insan kaynağı başarının anahtar rolünü üstlenmekte, bu noktada da turizm eğitimi popüler bir başlık olarak gündemde yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, günümüz turizmde başarı adına yaşanan yoğun rekabet, şiddetli bir kalite savaşına dönüşmüş, kalite ise toplum nezdinde yeterli bir turizm bilincinin, sektör nezdinde de yeterli düzeyde eğitim görmüş, işin önemini farkında olan personelin varlığına bağlı hale gelmiştir (Ünlüönen, 1993, 497).

Ülkeden ülkeye farklılıklar gösteren turizm eğitimi, özellikle 1990'lı yılların sonu itibari ile de akademinin popüler başlıklarından biri haline gelmiştir (Richards, 1998). Hâlihazırda gerek dünyada ve gerekse küresel turizm sektörünün önemli aktörü olan Türkiye'de, turizm eğitimi başlığı, yönetim, ölçme ve değerlendirme, programlama gibi cepheleri ile turizmin önemli bir konusu haline gelerek, eğitim ve turizm literatürünün kesişme noktasında yer almaktadır. Artan rekabet ve değişen sektörel ve pedagojik eğilimlere göre de, turizm eğitiminin hukuksal yapısı da sürekli olarak güncellenmektedir.

Türkiye'de Turizm Eğitimi ve Öğretimine Genel Bakış

Türkiye'de turizmin çarpıcı biçimde büyümeye ve Türkiye'nin bir turizm ülkesi olmaya başladığı yıllar 1980'lerin başlarıdır. O zamandan bu güne Türkiye'nin turizmden aldığı pay hatırı sayılır bir düzeye ulaşmış; olumsuzluklarla dolu 2016 yılında bile yaklaşık 31 milyon ziyaretçi sayısına ulaşarak 22 milyar dolar gelir

elde edilmiştir (TÜİK, 2017). Gelineen noktada Türkiye küresel turizm pazarında ilk on ülke arasına girerek oldukça etkili bir oyuncu haline gelmiştir. Bu başarının altında elbette başarıdaki temel unsurlardan olan turizm eğitimi ve öğretimine yönelik hukuksal düzenlemelerin çok etkisi vardır.

Hizmetler sektörünün en önemli başlığını oluşturan turizm sektörünün başarısı büyük ölçüde insan faktörü üzerindedir (Baum 2007, 1383). Zira, turizm sektöründe istihdam edilen çalışanların tutum ve davranışları, ülkeyi ziyaret eden turistlerin destinasyondan ve destinasyonda sunulan tüm ürünlerden memnuniyetlerinde ve bağlılıklarında önemli bir faktördür (Richardson, 2009). Bu bağlamda turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu etkileyici, hevesli ve nitelikli işgörenlerin varlığı yüksek kalitede turizm eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Dawson, Abbott ve Shoemaker, 2011).

Turizm eğitimi genel olarak “bir meslek için gerekli olan özel kültürü kazandıran” (Doğan, 1983, 167) mesleki ve teknik eğitim kapsamında yer almaktadır. Bununla birlikte temel ögesi ve öznesinin insan olduğu turizmde eğitim, diğer mesleki eğitim türlerinden bazı farklı özellikler taşımaktadır. Örneğin turizmde sunulan hizmetlerin çoğunda evrensel nitelikte belirli bir kalite düzeyi bulunmaktadır. Bu nedenle turizm sektöründe çalışan bireylerin ve iş gücü eğitimi önemli bir ayrıcalık arz eder (Özaktaş, 1992, 94). Bu bağlamda, turizm eğitimi, emek yoğun bir sektör olan turizmde verimliliğin artırması, turistlerle doğrudan iletişim kuran personele mesleki becerilerin kazandırması, personelin yetki, yetenek ve sorumlulukları arasında denge kurmayı sağlayacak standart davranışların kazandırılması süreçlerini kapsamaktadır.

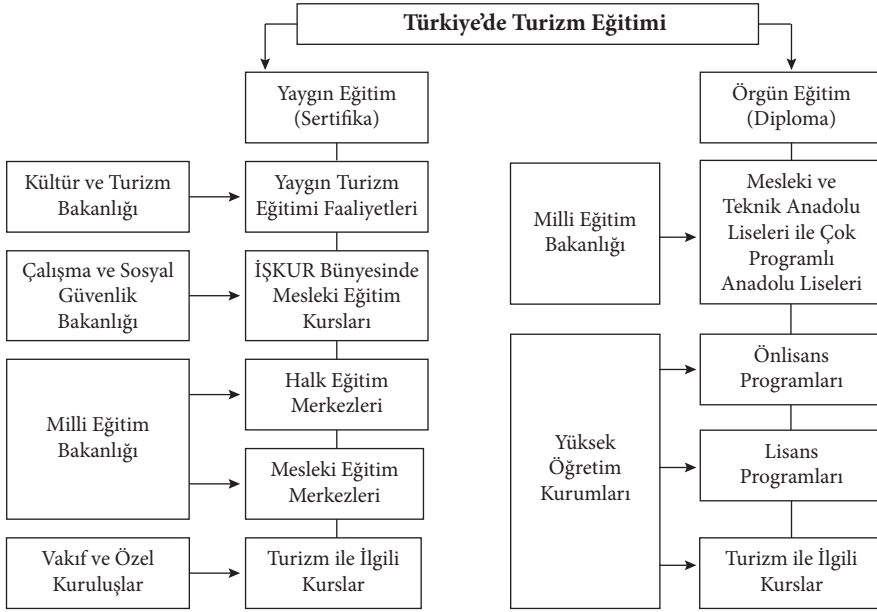
Turizm eğitimini konu alan çeşitli çalıştaylarda ve konferanslarda birçok ülkede turizm eğitiminin uygulamaya yönelik kısmının daha da artırılması gerektiği (turizm eğitiminde uygulama yönelimli bakış açısını yansıtır şekilde) dile getirilmekte, buna yönelik öğretim programları hazırlanmaktadır (Reports, 1998). Uygulama yönelimli yaklaşımdan başka, yönetim yönelimli yaklaşımlar da turizm eğitiminde yer almaktadır (Demirkol ve Pelit, 2002). Gerek uygulamalı ve gerekse yönetim yönelimli yaklaşımlar eğitimin farklı seviyelerinde ele alınmakla birlikte, uygulama yönelimli yaklaşımların orta öğretim düzeyinin, yönetim yönelimli yaklaşımların ise daha çok lisans ve lisansüstü turizm eğitimin konusunu oluşturduğu görülmektedir.

Şekil 1’de görüleceği gibi Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamındaki turizm uzmanlık eğitimi Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Çok Programlı Anadolu Liseleri’nde uygulanmaktadır. 2017 yılı itibariyle Türkiye’de turizm genel başlığı altında ‘Konaklama ve Seyahat Hizmetleri’ alanında 190, ‘Yiyecek İçecek Hizmet-

leri' alanında 580 ve 'Eğlence Hizmetleri' alanında 6 ortaöğretim kurumunda eğitim verilmektedir. Söz konusu alanların Türkiye mesleki ve teknik orta öğretim içindeki ağırlığı % 6,2'dir (MEB, 2017).

Yükseköğretimde ise turizm eğitiminde uzmanlaşma, ön lisans seviyesinde Meslek Yüksek Okulları, lisans seviyesinde Turizm Yüksekokulları ve Turizm Fakülteleri, lisansüstünde ise yüksek lisans ve doktora dereceleri ile sağlanmaktadır. Türkiye'de 2017 yılı itibariyle 110 farklı üniversitede önlisans düzeyinde turizm uzmanlık eğitimi verilmektedir. Bu seviyedeki uzmanlıklar, Turist Rehberliği, Kültürel Miras ve Turizm, Aşçılık, Turizm Animasyonu, Turizm ve Seyahat Hizmetleri, İkram Hizmetleri, Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Sağlık Turizmi İşletmeciliği adlı programlarla gerçekleştirilmektedir. Lisans seviyesinde ise uygulama ağırlıklı olarak genellikle 40 farklı üniversitede bulunan Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu ve bilimsel araştırma yayın misyonu öne çıkan 35 Turizm Fakültesi ile beraber diğer fakülteler altındaki ilgili bölümlerle birlikte toplam 51 üniversite bünyesinde turizmin farklı uzmanlıklarında öğretim yapan programlar bulunmaktadır (Yayla, Silik ve Dülger, 2017).

Turizm eğitiminin örgün eğitim kadar önemli bir ayağı da yaygın eğitimdir. Yaygın turizm eğitimi, toplumda turizm bilinci oluşturmak, turistik kaynakların sürdürülebilir ve etkili şekilde kullanımını geliştirmek, turiste karşı eşit ve dürüst hizmet etmenin ahlak ve terbiyesini kazandırmak ve gerçek konukseverliğe dayalı bir davranış biçimi oluşturmayı amaçlayan bir öğretim türüdür (Atay ve Yıldırım, 2008, 398). Türkiye'de Şekil 1'de gösterilen çeşitli bakanlıklar, meslek kuruluşları, Açık Öğretim Fakülteleri, belediyeler ve bazı özel eğitim kurumları yaygın turizm eğitiminde roller üstlenmektedirler (Hacıoğlu, Kaşlı, Şahin ve Tetik, 2008, 13). Türk eğitim tarihi içinde turizm yaygın eğitiminde 08.09.1981 tarih ve 17452 sayılı Turizm ve Tanıtma Bakanlığı'na Bağlı Turizm Eğitim Merkezleri Kurulması Hakkında Kanun ile belirtilen bakanlığa bağlı olarak kurulan Turizm Eğitim Merkezleri'nin (TUREM) çok önemli bir yeri olmuştur. Ancak 03.02.2006 tarih ve 17452 sayılı Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Millî Eğitim Bakanlığına Devredilmesi ile Bazı Kanunlarda ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile kamu kurumlarına bağlı tüm okulların Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmesi yönünde dönüşüm yaşanmıştır. Ardından da 06.10.2012 tarih ve 28433 sayılı Turizm Eğitim Merkezleri Kuruluş Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik ile TUREM'ler tamamen kaldırılmıştır. Halihazırda Türkiye'deki turizm eğitimi, farklı tür ve seviyeleri ile Şekil 1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 1. Türkiye’deki Turizm Eğitimi

Türkiye’de Turizm Öğretmeni Yetiştirmenin İlk Hukuksal Girişimleri

Türkiye’nin turizmdeki ilk hukuksal düzenlemelerin turizm rehberliği alanında gerçekleştirildiği, bu düzenlemelerin de cumhuriyetten önceki dönemlerde başladığı görülmektedir. Bu bağlamda ilk örnek, yabancı dil bilen gayrimüslimlerin gelen seyyahlara rehberlik ve tercümanlık hizmeti vermesi ile ilgili olarak 29 Ekim 1890’da yürürlüğe konulan “Seyyahlara Tercümanlık Edenler Hakkında 190 sayılı Nizamname”dir (Ünlüöner, 1993, 499).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte turizmle ilgili ilk kurumsal yapıların ortaya çıktığı ve buna uygun olarak da hukuksal altyapı çalışmalarının başlatıldığı görülür. Bu kapsamda cumhuriyetin ilk kurumu 29 Eylül 1923’te kurulan ve amacı Türkiye’nin eserlerinin yabancılara ve yabancıları da Türkiye vatandaşlarına doğru biçimde tanıtmak ve ülkenin somut kültür mirasının korunması ile ilgili çalışmalar yapmak olan Türk Seyyahin Cemiyeti’dir. Cemiyet 1930 yılında Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu adını alarak Türk turizmine günümüze kadar önemli hizmetler vermiş ve özellikle 1923-1939 yılları arasında turizm ve kültür alanında bir devlet organı gibi görev yapmıştır. Cumhuriyetin turizm adına ilk hukuksal girişimi ise 1925 yılında çıkarılan “1730 sayılı Seyyah Tercümanları Hakkında Kararname”dir (Ünlüöner, 1993, 499). Adından da anlaşılacağı gibi bu yasal düzenleme de turist rehberliği ile ilgilidir.

Turizmin eğitiminin turist rehberliğinden başka cephelerinin kamu yönetiminin dikkate alınıp dile getirilmesi, turizmin uluslararası hareketliliğinin başladığı 1950'li yıllarda olmuştur. Ondan önce 1939'da ilki gerçekleştirilen beş Milli Eğitim Şurasında turizm eğitime değinilmediği görülmektedir. 18-23 Mart 1957 tarihinde iki gündeminin birisi mesleki ve teknik öğretim olan 6. Milli Eğitim Şurası'nda ise ilk kez turizm eğitimi gündeme gelmiştir. Şura kapsamındaki Ticaret Eğitimi Komisyonu tarafından turistik yerlerin ihtiyaçları doğrultusunda yeni kursların açılması, bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın turizm personeli ve idaresi için modern bir okul açılması önerilmiştir (Dinç, 1999, 126). Burada dikkat çekicisi olan, turizm eğitime yönelik bir önerinin Ticaret Eğitimi Komisyonu'na dile getirilmesidir. Anlaşılmaktadır ki turizmin Türkiye ekonomisi için önemini farkına varıldığı söz konusu tarihlerde, turizm, ticaretin bir parçası olarak görülmekte, buna göre turizm eğitimi ile ilgili konular da ticaret eğitiminin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Komisyonun bu önerisi karar olarak bir karşılık bulmamış, ancak Kız Teknik Öğretimi'nin amacı bahsinde iç ve dış turizm bilgisi verilmesi kararlarda yer almıştır (6. Milli Eğitim Şura Kararları, 1957, m. 8/j).

1950'li yıllara gelindiğinde dünya genelinde 25 milyon kişiye ulaşan turist sayısı (Önen, 2008, 2) Türkiye'nin de turizmi geliştirecek politikalarını oluşturmasını gerekli kılmış ve 1950 yılında bu amaçla çıkarılan "5647 Sayılı Turizm Müesseseleri Teşvik Kanunu" bu konudaki ilk yasal düzenleme olmuştur. Söz konusu yıllarda İstanbul'da 100'den fazla seyahat acentesinin ve 164 konaklama işletmesinin bulunması (Maviş, vd., 2002, 136) turizm eğitime olan ihtiyaç hakkında bir fikir vermektedir. Turizmin ticaretin altında bir olgu olduğu kabulüyle, Türkiye'de düzenli olarak ilk turizm eğitimi 1953 yılında Ankara ve İzmir Ticaret Liselerinde turizm meslek kurslarının açılması ve bazı turizm derneklerinin de tercüman rehberlik kurslarını düzenlemeleri ile başlamıştır (Olal, 1984). Bu bağlamda bölge düzeyinde turist rehberliği kursları 1955 yılında İstanbul'da başlamış, İstanbul ve İzmir'de 1955-1962 yılları arasındaki dönemde toplam 183 turist rehberi mezun olmuştur (Ünlüönen, 199, 499).

1960'lı yıllar turizmin Türkiye'de ülke politikalarında önemli yer tutmaya başladığı ve buna bağlı olarak turizm eğitiminde önemli hamlelerin gerçekleştiği yıllar olmuştur. 1960'ların başında turizm eğitimi anlayışında çarpıcı bir değişim gerçekleşmiş ve bunun yansıması olarak, turizm ilk kez ticaret eğitiminden bağımsız bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Değişen anlayışın ilk yansıması, 1961-1962 öğretim yılında ilk kez Ankara'da, sonrasında İstanbul ve Kuşadası'nda turizm sektörüne kalifiye personel yetiştirmek amacıyla kurulan ortaöğretim düzeyindeki 'Otelcilik Okulları' olarak karşılık bulmuştur (Ünlüönen ve Boylu, 2005,

14). Bu aynı zamanda örgün turizm eğitimi için de oldukça önemli bir başlangıç hamlesidir. Diğer taraftan 02 Temmuz 1963 tarihinde, kamu yönetiminin turizmin bir bakanlık düzeyinde ele alınması kararı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı kurulmuş; ayrıca yine 1963 yılında başlayan Türkiye’de ilk planlı dönem çalışmalarında turizm ülke planı içerisinde zikredilmiştir (DPT, 1963, 428).

Orta öğretim düzeyinde otelcilik okullarının ortaya çıkmasıyla eşzamanlı olarak yeni bir soru da zorunlu olarak gündeme gelmiştir: Orta öğretimdeki bu okullara hangi kurum öğretmen yetiştirecek? Bu soruya cevap, Ankara’da mevcut bulunan ve bir süre sonra adı Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu olacak kurumdur. Yıllar içinde isim ve içerik olarak bir dizi değişime uğrayan Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Türk eğitim tarihinde istisnai bir örnek olarak 1956 yılında kurulup 2007 yılına kadar yaklaşık 50 yıl Türkiye’de turizm orta öğretimine öğretmen yetiştiren tek kurum olmuştur. Bu nedenle Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu’nun tarihi, Türkiye’de turizm öğretmeni yetiştirmenin tarihi olarak kabul edilmelidir. Bu cümleden hareketle, Türkiye’deki turizm öğretmeni yetiştirmenin hukuksal evrimini de, söz konusu kurumun hukuksal evrimi içinde ele almak doğru bir yaklaşım olacaktır.

Turizm Öğretmeni Yetiştirmede 50 Yıl Türkiye’nin Tek Kurumu: Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu

Türkiye’de turizm, başlangıçtan itibaren ve uzun yıllar boyunca bir ticaret konusu olarak ele alınmış, turizm eğitimi de bu kabulden hareketle ticaret eğitiminin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle turizm eğitiminin başlangıçtaki hukuksal temellerini incelerken, ticaret eğitiminin hukuksal gelişimini göz önünde tutmak gerekmektedir.

Ticaret eğitiminin ilk kurumu 16 Ocak 1883 tarihinde İstanbul’da “Hamîdiye Ticaret Mektebi” adıyla açılıp, sonradan çeşitli değişimlerle Marmara Üniversitesi olacak okuldur. İlgili kurumun nizamnamesi de, sonradan kurulacak ticaret liselelerinin dayanağını oluşturmuştur. Çünkü ilgili okulun 1914 yılında bir talimatname ile yeniden düzenlenmesi kapsamında Kısım-1 Evvel ve Kısım-1 Sani olarak ticaretin iki farklı eğitim seviyesine değinilmiştir. Buradaki Kısım-1 Evvel Ticaret Lisesine, Kısım-1 Sani ise Yüksek Ticaret eğitimine işaret etmektedir (Güvemli, 2005).

Cumhuriyetle beraber gençlerin ticaret bilgisine sahip olması ve ticaret erbabı yetiştirilmesi önemli bir gündem olmuştur. Bu amaçla ilk hukuksal düzenlemeler, 10.06.1933 tarih ve 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile Maarif Vekâleti teşkilatında Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü’nün ve bu kapsamda Ticaret Öğretim Hizmetleri’nin kurulma-

sıdır. Ardından 22.09.1941 tarih ve 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanuna Ek 4113 Sayılı Kanun ile o tarihteki adıyla Maarif Vekilliği'nde Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığına bağlı olarak Ticaret Öğretimi Müdürlüğü'nün kurulması diğer önemli bir adımdır. “Sözü edilen Kısım-1 Evvel ise, daha sonra ticaret Lisesi adını alacak ve Kısım-1 Sani'den ayrılacaktır. Bu okulun adı 1. Ticaret Lisesi olacak, 1950'li yıllarda Sultanahmet Ticaret Lisesi olarak adı değiştirilecektir” (Güvemli, 2005).

Türkiye'nin ticaret eğitimi yapan liselere öğretmen yetiştiren müstakil bir kuruma kavuşması ise 1955'te, New York Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi arasındaki anlaşma çerçevesinde AID fonları kullanılarak dokuz kişilik bir ekibin Türkiye'ye gelmesi ile gerçekleşmiştir. Ekip, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi merkez olmak üzere, A.Ü. Hukuk Fakültesi'nde ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda kapsamlı bir eğitim çalışmasına girişmiş, bu kapsamda ticaret eğitimi ele alınmış, var olan Ankara Ticaret Lisesi'nin yapısı analiz edilmiş ve sonuçta *ticaret öğretmeni yetiştiren bir yüksekokul* ihtiyacı olduğu yönünde bir kanaate varılmıştır. Böylece 16 Ocak 1956 tarihinde, söz konusu çalışmanın ürünü olarak lise mezunlarına yönelik olarak üç yıllık Ankara'da “*Sekreterlik Öğretmeni Yetiştirme Merkezi*” açılmış ve aynı yıl merkez ticaret liselerine öğretmen yetiştirme hedefi ile “*Ticaret Öğretmen Okulu*”na dönüştürülmüş ve 1959 yılında okulun adı “*Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu*” olmuştur. Ülke ticaretinin her geçen gün gelişmesi ve buna paralel Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu'na yönelik artan talep, Maarif Vekâleti'ndeki daha önce kurulmuş olan Ticaret Öğretimi Müdürlüğü'nün de sorumluluğunu artırmış ve 1960 yılında 7119 Sayılı Bakanlık onayı ile müdürlük, “Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü”ne dönüştürülmüştür.

1960'lı yıllar ise uluslararası turizm hareketlerinin hızlı geliştiği ve Türkiye'yi de önemli biçimde etkilediği yıllardır. Bu gelişme kamu yönetiminde ve turizm eğitiminde bir dizi yeni kurumsal ve hukuksal düzenlemelerin yapılmasını da beraberinde getirmiştir. İlk kez 1961-1962 öğretim yılında Ankara'da açılan sonrasında artan otelcilik okulları, 1963 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın kurulması, yine aynı yıl 1963 yılında başlayan planlı dönem çalışmalarında turizmin ülke planı içerisinde zikredilmesi bu önemli gelişmelerden öne çıkanlardır. Turizm başlığında sayılan bu ve benzer gelişmeler, turizm öğretmeni yetiştirme konusunu da etkilemiş ve 1965 yılında Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu'nun adı, “*Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu*” olarak değiştirilmiş ve öğrenim süresi de üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Bu gelişme turizmin artık ticaret eğitimi kapsamı içinde değil; ama onunla birlikte ele alınmasının ilk işaretidir. Bu paralelde Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki birim de 18 Aralık 1965 tarihinde 2466 Sayılı Bakanlık onayı ile genel müdürlük seviyesine çıkararak, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü adını almıştır.

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, böylece var olan İşletme-Muhasebe ve Büro İdaresi Bölümlerinin yanında 1965 yılında Turizm Bölümü'ne de sahip olarak, adında turizm ibaresi olan Türkiye'nin ilk ve uzun yıllar boyunca da tek yükseköğretim kurumu olmuştur. Sonraki yıllarda orta öğretimde Otelcilik ve Turizm Liseleri ile Sekreterlik ve Ticaret Liseleri'nin sayısının artması, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin de tüm Türkiye'ye yayılmasını sağlamıştır. Ayrıca okulun Turizm Bölümü mezunları, sadece Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerine değil, MEB Ticaret ve Turizm Genel Müdürlüğü kapsamındaki tüm liselere öğretmen olarak atanmışlardır. Sadece Turizm Bölümü mezunları değil, ilgili yüksekokulun her bir bölümünden mezun olan öğretmen adayları çok uzun bir süre herhangi bir atanma sorunu yaşamadan genç öğretmen adaylarının tercihlerinde ilk sıralarda yer almıştır.

1982 yılına gelindiğinde Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nda ve dolayısıyla turizm öğretmenliğinin yetiştirilmesinde önemli bir kurumsal değişiklik gerçekleşmiştir. 20.07.1982 tarih ve 41 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname ile MEB'e bağlı Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları birleştirilerek Gazi Üniversitesi bünyesinde "Mesleki Eğitim Fakültesi" kurulmuştur. Böylece turizm öğretmenliği, ticaret ve turizm eğitiminin 1992 yılında tekrar kazanacağı bağımsız kimliğine kadar yaklaşık 10 yıl süresince Gazi Üniversitesi bünyesindeki Mesleki Eğitim Fakültesi çatısı altındaki "Turizm Eğitimi" adlı bölüm mezunlarından yetişmiştir. Diğer taraftan söz konusu çatı kurum değişikliği, Ticaret ve Turizm Yüksekokulu gibi uzun yıllarca hizmet veren ve geleneklere sahip bir kurumun yok olmasına neden olmuştur. Söz konusu değişim, MEB teşkilat yapısında da bir değişikliği beraberinde getirmiştir ve MEB bünyesinde var olan genel müdürlük, 18.06.1984 tarih ve 208 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Hükümleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile "Ticaret ve Turizm Öğretimi Dairesi Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir.

Turizm Öğretmeni Yetiştirmede İlk Bağımsız Fakülte: Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi içinde yer alan Turizm Eğitimi Bölümü, 10 yıl boyunca Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştiren tek bölüm olmuştur. Turizmin sektörel gelişimi ve buna paralel biçimde turizm ve otelcilik alanındaki meslek liselerinin sayısal artışı nedeniyle, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Turizm Eğitimi Bölümü mezunu öğretmen adaylarının gerek öğretmen olarak gerekse özel ve kamu sektöründe turizm uzmanları olarak istihdamında da herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Tarihler 1992 yılını gösterdiğinde, Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştirmeyi etkileyecek diğer önemli bir gelişme yaşanmış ve turizm öğretmenliği yetiştirmenin kurumsal adresi bir kez daha değişmiştir. 1992 tarihli ve 3837 sayılı, "11.07.1992 tarih Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" ile Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesindeki Ticaret Eğitimi ve Turizm Eğitimi bölümlerine Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü de eklenmiş ve bu bölümler adıyla yeni kurulan "Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi" altında toplanmıştır. Bu gelişme, bir anlamda belli adımlar atarak bir geriye dönüş gibi yorumlanabilir. Diğer taraftan 30.04.1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun ile MEB teşkilatındaki Ticaret ve Turizm Öğretimi Dairesi Başkanlığı, eksiden olduğu gibi tekrar Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü haline dönüştürülmüştür.

Yeni fakültede turizmdeki sektörel gelişmelerine uygun olarak "Turizm Eğitimi Bölümü" altında iki program oluşturulmuştur: Seyahat İşletmeciliği Eğitimi ve Konaklama İşletmeciliği Eğitimi. Böylece turizm öğretmenliğinde bir branşlaşma da başlamıştır. Yeni kurulan Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, böylece Türk eğitim tarihinde adında "turizm" ibaresi olan ilk ve tek fakülte olarak uzun yıllar Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştirmiştir.

Her ne kadar Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştiren tek kurum olsa da, 2000'li yılların başında Turizm Eğitimi Bölümü mezunlarının öğretmen olarak atanma sorunları baş göstermiş, bu sorun artarak devam etmiş ve 2000'li yılların ortalarına doğru bu sorun, neredeyse hiçbir mezunun atamasının gerçekleştirilmemesi ile zirveye çıkmıştır. Turizm Eğitimi Bölümü'nde başlayan bu sorun, ilerleyen yıllarda fakültenin diğer bölümleri içinde de geçerli olmaya başlamıştır. Diğer taraftan turizm eğitimi bölümü mezunlarının özel sektörde kolayca iş bulabilmeleri de, özel sektör ihtiyacı karşılamak üzere yükseköğretim seviyesinde turizm eğitimi yapan kurum sayısının artması ile zorlaşmaya başlamıştır. 2003 yılı itibarı ile Türkiye'de 23 üniversitede 33 lisans düzeyinde turizm programı uygulandığı belirlenmektedir (Ünlüöner ve Boylu, 2005, 21). Tüm bu gelişmeler mezun istihdamını olumsuz etkilemiştir.

Mesleki ve Teknik Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Değişmesi: Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinden Turizm Fakültesine Dönüşüm

Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim tarihinde belki de en kapsamlı ve hızlı yapısal değişimler Avrupa Birliği'ne uyum kapsamında ve çoğunluğu AB fonlarıca desteklenen projeler ile 2000'li yıllarda gerçekleşmiştir. Bu değişiklikler mesleki

ve teknik eğitim alanının hemen her cephesini etkilemiş, farklı eğitim seviyesindeki birçok kurum, öğretim programları, öğretmen yetiştirme esasları ve MEB teşkilatlanması bu değişimlerden payını almıştır.

Türkiye'deki mesleki ve teknik öğretimin her seviyesinde yeniden yapılanma ile ilgili yürütülen en önemli üç proje orta öğretim seviyesinde Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), önlisans seviyesinde İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Güçlendirilmesi Projesi (İKMEP) ve lisans seviyesinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu (MTEM) adlı projelerdir. İlgili projelerin pilot uygulamaları, hızlı biçimde tüm ülkedeki ilgili okullarda genelleştirilmiştir. Söz konusu üç proje kapsamında yer alan turizm eğitimi, her seviyede birtakım değişikliklere uğramış, Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştirme sistemi de bu değişimden köklü biçimde etkilenmiştir.

Turizm öğretmeni yetiştirmeyi asıl etkileyen ise, bu projelerin de bir çıktısı olarak, Avrupa Birliği'ndeki genel uygulamalarla paralel biçimde mesleki ve teknik orta öğretime öğretmen yetiştirme politikasının değiştirilmesi olmuştur. Çeşitli platformlarda sıkça dile getirilen düşünceye göre, mesleki ve teknik öğretmen olmak için, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin diplomaları artık tek kriter olmayacaktır. İlgili alan öğretiminden lisans diploması olan her mezun, pedagojik formasyonu tamamlaması ve belli bir yıl sektörel işbaşı tecrübesine de sahip olması durumunda öğretmen olabilecektir. Sonuçta bu fikre dayanarak 2009 yılında çıkarılan 15546 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ticaret ve turizm ortaöğretimine öğretmen yetiştirme misyonu ile kurulan ve 2007 yılında kabul edilen 5662 sayılı kanun (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda Ve Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Genel Kadro Ve Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye Ekli Cetvellerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun) ile Nevşehir Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi'nde kurulanlarla beraber sayısı üçe çıkan Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri kapanmıştır. Aynı şekilde bu karar, Türkiye'deki tüm Teknik Eğitim Fakülteleri ve Mesleki Eğitim Fakülteleri ile o tarihte sayısı sadece bir olan Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi'nin de kapanmasını beraberinde getirmiştir. Sonuç olarak, bu karardan sonra Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştirme misyonlu herhangi bir fakülte kalmamıştır. Kapanan fakülteler yeni misyonla yeni isimler almış, bu bağlamda kapatılan Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri de, Turizm Fakültelerine dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm MEB teşkilat yapısında da değişime sebep olmuş, mesleki ve teknik eğitime ait tüm genel müdürlükler kapatılarak yeni ihdas edilen Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü altında toplanmıştır.

Yeni kurulan Turizm Fakültelerinin misyonu, orta öğretime öğretmen yetiştirmekten, turizm alanında akademik bilgi üretmeye ve ilgili sektörü bu bilgiyle destekleyemeye doğru evrilmiştir. Diğer taraftan turizm fakülteleri kurulana kadar, Türkiye'de misyonu sadece akademik turizm bilgisi üretimi ve yayını ile turizm eğitim öğretimi ile sınırlanmış ve turizmin işletme içi ve işletme dışı dünyasını beraberce ele alan müstakil akademik bir kurumun bulunmadığını söylemek yerinde olacaktır (Gülcan, Özekici, Eren, 2017). Böylece bir taraftan Türk turizm dünyasının önemli bir ihtiyacına cevap verebilecek yeni kurumlar ortaya çıkarken; diğer taraftan da turizm öğretmeni yetiştiren tarihi bir kurumsal yapı yok olmuştur.

Yeni misyonları ile pedagojik formasyon kazandıran tüm derslerin öğretim programlarından çıkarıldığı ve alanda uzmanlaşmaya yönelik bölüm yapısı ve derslerden oluşan yeni öğretim programlarına sahip olan Turizm Fakülteleri, halen Türk yüksek öğretiminde faaliyetlerini sürdürmektedirler. Diğer taraftan Türkiye, 2009 tarihli bu köklü karardan sonra mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmen yetiştirme konusunu tam olarak çözüme kavuşturabilmiş değildir. En azından söz konusu yapısal değişiklikten önce öngörülen ve mesleki ve teknik öğretmenlik kriteri olarak dile getirilen sektörel işbaşı tecrübesi de bu zaman kadar hayata geçirilememiştir.

Türkiye'de 2017 yılı itibarıyla sayıları 35'e çıkan Turizm Fakülteleri (osym.gov.tr), yine mevcut turizm öğretmenliği ihtiyacına cevap veren kurumlar durumundadır. Her ne kadar zaman içinde program adlarında bazı farklar oluştu ise de, Turizm Fakülteleri genel olarak Turizm İşletmeciliği, Turist Rehberliği, Gastronomi ve Mutfak Sanatları ile Rekreasyon Yönetimi adlı dört lisans programlarında öğretimlerine devam etmekte, turizm öğretmenleri de bu programların mezunları arasından pedagojik formasyonlarını birtakım kurumlarda tamamlayanlar arasından seçilerek atanmaktadır. Diğer yandan ilgili dört programda aynı adlı yüksek lisans programları da bulunmaktadır. Doktora programı olarak da Turizm İşletmeciliği, Rekreasyon Yönetimi ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları adlı üç program bulunmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, Türkiye'de turizm öğretmeni yetiştirme konusu yıllar içinde birçok hukuksal değişimin yaşanmasına paralel olarak çok renkli ve değişimlerle dolu bir tarihsel geçmişe sahiptir. Evrimin dinamik bir süreç olarak değişimi mecbur kıldığından hareketle, söz konusu hukuksal dinamizmin benzer şekilde devam edeceğini söylemek de mümkün görünmektedir.

Kaynakça

- Atay, L. ve Yıldırım, H. M. (2008). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin profili ve tercihlerine yönelik bir araştırma, *IV. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi*, 394-408.
- Baum, T. G. (2007). Human reseources in tourism: Still waiting for change. *Tourism Management*, 28 (6), 1. 383-1399.
- Dawson, M., Abbott, J, ve Shoemaker, S. (2011). The Hospitality Culture Scale: A Measure Organizational Culture and Personal Attributes, *International Journal of Hospitality Management*, 30, 290–300.
- Demirkol, Ş. ve Pelit, E. (2002). Türkiye'deki Turizm Eğitim sistemi ve Avrupa Birliği Sürecindeki Olası Gelişmeler, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 2, 125-146.
- DPT-Devlet Planlama Teşkilatı (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/9/plan1.pdf>, Erişim Tarihi: 17.11.2017
- Diñç, S. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları (1923-1960), *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 167-181
- Gülcan, B. (2009). Turizmin Disipliner Evrimi, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 186-206.
- Gülcan B.; Özekici Y.K. ve Eren A. (2017). Türkiye Turizm Yükseköğretiminde Yeni Bir Model Olarak Kurulan Turizm Fakültelerinin Analizi, 3. *Turizm Şurası Tebliğler Kitabı*, 2, 276-295.
- Güvemli, O. (2005),Türkiye'de Ticaret Liselerinin Kuruluş Öyküsü, MUFAD-Muhasebe ve Finansman Dergisi, 28, 16-23, İndirme Tarihi: <http://journal.mufad.org/attachments/article/548/4.pdf>.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. ve Tetik, N. (2008). *Türkiye'de Turizm Eğitimi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Maviş, F.,Ahipaşaoğlu, H. S., ve Kozak, N. (2002). *Genel Turizm Bilgisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/okullar.asp?PAGE=Liste>, İndirme Tarihi: 27.10.2017.
- Olalı, H. (1984) The Framework and Problems of Tourism Education in Turkey,*Tourism Education Congress*, İstanbul, October 16-17, Bogaziçi University Tourism Administration Program of Vocational School, 206.
- Önen, O. M. (2008). *Dünyada ve Türkiye'de Turizm*. Türkiye Kalkınma Bankası A.Ş. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Müdürlüğü, Ankara.
- Özaktaş, A. (1992). Turizm Eğitiminde Sorunlar ve Öneriler, Turizm Eğitimi Konferans-Workshop, Turizm Bakanlığı, Ankara.

- Reports (1998). Research For Industry and Education: A Report of the Autumn Conference of the UK National Liaison Group for Higher Education in Tourism, *Tourism Management*, Vol. 19(6), s: 617-619.
- Richards, G. (1998). A European Network For Tourism Education, *Tourism Management*, Vol. 19 (1), 1-4.
- Richardson, S. (2009). Undergraduates' Perceptions of Tourism and Hospitality as a Career Choice, *International Journal of Hospitality Management*, 28, 382–388.
- TUİK-Türkiye İstatistik Kurumu (2017). <http://www.tuik.gov.tr/Start.do;jsessionid=1TvQhRLL0PX6yv2rZsCyQwqP7zqV8wQnTQmfY4wGGQ7JvvhjPw3t!-1547716115>, İndirme Tarihi: 17.10.2017.
- Ünlüönen, K. (1993). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitim ve Öğretimi, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6, 497-521.
- Ünlüönen, K. ve Boylu, Y. (2005). Türkiye'de Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimindeki gelişmelerin değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (12), 11-32.
- UNWTO-World Tourism Organization (2017). <http://www2.unwto.org/>, İndirme Tarihi: 27.10.2017.
- WTTC-World Travel and Tourism Council (2017). <https://www.wttc.org/>, İndirme Tarihi: 27.10.2017.
- Yayla, Ö., Silik, C. E., ve Dülger, A. S. (2017). Turizm Lisans ve Önlisans Eğitiminde 2017 Yılı Sayısal Değerlendirmeler, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5 (4), İnpress.

ÖĞRETMENLERİN İŞ SAĞLIĞININ VE GÜVENLİĞİNİN KORUNMASI

Nihan DEMİRKASIMOĞLU¹

Giriş

Okulların değişmesi ile birlikte okulun sağlığı ve güvenliği ile ilgili işveren ve çalışanlardan beklenen yükümlülükler yeniden gündeme gelmektedir. Okullardaki güvenlik konusu, gerçekten önemlidir ve bu konuya yaratıcı yaklaşılması gerekir. Okulda güvenlik konusu yasal bir yük ya da bürokratik bir angarya olarak görülmemelidir. Riskleri yönetmeye planlı bir yaklaşım, yalnızca kazaları ve işle ilgili sağlık problemlerini önlemek için değil; kişilere riskleri değerlendirmenin ve yönetmenin eğitim programı ile ilişkisinin kurulabileceğini öğretmek ve risk yönetimine duyarlı bir kültür inşa etmek için de önemlidir. Risk, yaşamın bir parçasıdır; fakat kazalar yaşamın bir parçası olmak zorunda değildir. Bunun için okulların çalışanlar, öğrenciler ve ziyaretçiler için güvenli olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu anlamda, geleceğin vatandaşları olan çocukların ve eğitim çalışanlarının okullardaki risklerin farkında olması için “güvenli bir öğretim” ve “güvenliği öğretme”nin el ele gitmesi beklenmektedir (RoSPA, 2012).

İş sağlığı ve güvenliği kavramı dar anlamda, “işçinin sağlık ve güvenliğinin işyeri sınırları ve işten doğan tehlikeler karşısında korunmasını”, geniş anlamda ise “işyeri ile sınırlı sağlık ve güvenlik önlemlerinin yeterli koruma sağlamayacağını kabul eden ve işçinin sağlığını ve güvenliğini etkileyen ve ilgilendiren, işyeri dışından kaynaklanan riskleri de kapsayan” bir kavramdır. İş güvenliği, kavram olarak, işin yapılması sürecinde çalışanların karşılaşılabilecekleri tehlikeleri ortadan kaldırmak ya da riskleri aza indirmek ile ilgili işverenin yüklenmiş sorumluluklara ilişkin teknik kuralların tamamını ifade etmektedir. İşgören/işçi sağlığı, çalışma ortamının koşullardan, araç ve gereçlerden kaynaklanabilecek tehlikelerden arındırılmış olmasını ya da bu tehlikelerin en düşük düzeye indirilmesiyle işgörenin huzurlu bir biçimde çalışabilmesini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, çalışanın sağlıklı bir yaşam çevresinde ihtiyaç duyduğu sağlık kurallarını içermektedir (Sabuncuoğlu, 2013, 310).

Okullarda iş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin amacı, eğitim işgörenlerinin ve öğrencilerin okul ortamında ortaya çıkabilecek hastalık, kaza, yangın ve sabotaj gibi olumsuzluklardan korunması, güvenli ve huzurlu bir eğitim ortamının sağlanmasıdır (Deliönü ve Utlu, 2016). Okul çalışanlarının sağlığı, başta öğretmenler olmak üzere bütün okul çalışanlarının sağlığını kapsamaktadır. Öğretmenlerin

1 Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nihansal@yahoo.com

güvenliği ve sağlığı, öğrencilerin okul başarısı ve ruhsal gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Gündüz ve Albayrak, 2014).

İş sağlığı ve güvenliği hakkı, uluslararası alanda 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde "Herkesin çalışma, işini serbestçe seçme, adaletli ve elverişli koşullarda çalışma ve işsizliğe karşı korunma hakkı" olduğu ifadesi ile ilan edilmiştir. Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği koşullarının iyileştirilmesine yönelik çabalar Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (International Labor Office-ILO) işbirliği ile özellikle iki anlaşmanın kabul edildiği 2005 yılından itibaren devam etmektedir. Bunlar: İş Güvenliği ve Sağlığı Sözleşmesi (1981, 155) ve İş Sağlığı Hizmetleri Sözleşmesi'dir (1985, No. 161). 2015 yılında ise İş Sağlığı ve Güvenliğini Geliştirme Çerçeve Sözleşmesi'nin (2006, No. 187) Türkiye'de yürürlüğe girmesi ile yeni uluslararası taahhütler üstlenilmiştir. Son yıllarda meydana gelen iş kazaları, özellikle Somadaki madende gerçekleşen trajik kaza bu alandaki ulusal çabalara ivme kazandırmıştır. Bu olaydan sonra, Türkiye 2016 yılının 23 Mart tarihinden itibaren iki sözleşmeye daha taraf olmuştur: İnşaat İşlerinde Güvenlik ve Sağlık Sözleşmesi (1988, No. 167) ve Madenlerde Güvenlik ve Sağlık Sözleşmesi'dir (1995, No. 176).

İç hukukumuzda, başta Anayasa olmak üzere çalışanların iş güvenliği ve sağlığını düzenleyen daha ayrıntılı bir mevzuat bulunmaktadır. İş sağlığı ve güvenliği konusu ile ilgili Anayasa'nın 49. maddesinde, çalışmanın tüm vatandaşlar için hem bir hak hem de bir ödev olduğu hükmü yer almaktadır. Devlet ise çalışanların "hayat seviyesini yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları ve işsizleri korumak, çalışmayı desteklemek, işsizliği önlemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak ve çalışma barışını sağlamak için gerekli tedbirler" almakla yükümlü kılınmıştır. Çalışanların çalışma şartları ile dinlenme hakkı Anayasa'nın 50. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre, çalışanlara yaşları, cinsiyetleri ve güçlerine uygun işler dışında iş yaptırılmaz. Ayrıca, küçükler, kadınlar ve bedensel ve ruhsal yetersizlikleri olanlar çalışma şartları açısından korunmaktadır. Anayasa'nın 56. maddesine göre, "herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir. Devlet, herkesin hayatını, beden ve ruh sağlığı içinde sürdürmesini sağlamak, insan ve madde gücünde tasarruf ve verimi artırarak, işbirliğini gerçekleştirmek amacıyla sağlık kuruluşlarını tek elden planlayıp hizmet vermesini düzenler. Devlet, bu görevini kamu ve özel kesimlerdeki sağlık ve sosyal kurumlarından yararlanarak, onları denetleyerek yerine getirir" ifadesi ile tüm çalışanlar gibi, öğretmenlerin okullarda sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkı güvenceye alınmış ve bu konuda önleyici mekanizmalar üretme sorumluluğu devlete verilmiştir.

İş sağlığı ve güvenliği konusu, 4857 sayılı İş Kanunu ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile daha ayrıntılı bir biçimde düzenlenmektedir. 4857 sayılı İş Kanunu'nun 7. maddesine göre, geçici işçi çalıştıran işveren, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun 17. maddesinin altıncı fıkrasında öngörülen eğitimleri vermekle ve iş sağlığı ve güvenliği açısından gereken tedbirleri almakla, geçici işçi de bu eğitimlere katılmakla yükümlüdür. Ayrıca 4857 sayılı İş Kanunu'nun 24. maddesine göre, "İş sözleşmesinin konusu olan işin yapılması işin niteliğinden doğan bir sebeple işçinin sağlığı veya yaşayışı için tehlikeli olursa" işçinin süresi belirli olsun veya olmasın, işçinin iş sözleşmesini sürenin bitiminden önce veya bildirim süresini beklemeksizin fesih hakkı bulunmaktadır.

30 Haziran 2012 yılında yürürlüğe giren 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'ndan önce, iş sağlığı ve güvenliği konusu 4857 sayılı İş Kanunu'nun yukarıda açıklanan ilgili maddeleri ile düzenlenmekteydi. 2012 yılında ilk kez iş sağlığı ve güvenliği konusunu müstakil olarak düzenleyen 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu (İSGK), başta öğretmen ve yöneticiler olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı tüm kamu ve özel okullarda görevli personeli kapsamaktadır. Bu nedenle İSGK, izleyen başlıkta öğretmenleri ve öğretmenleri ilgilendiren önlemleri almak üzere işvereni -MEB adında sorumlu okul müdürü-kapsayan yönleri ile izleyen daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na Genel Bir Bakış

Bu kanunun iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin düzenlemeleri aşağıdaki çerçevede özetlenebilir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2012):

- Kamu ve özel sektör ayrımı yapılmadan tüm çalışanların iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin konular kapsanmıştır.
- Kuralcı bir anlayış yerine, önleyici anlayış temel alınmıştır.
- Tüm işyerlerinde iş güvenliği uzmanı ve iş yeri hekimi gibi uzman profesyonellerin görev alması gerekli kılınmıştır.
- İş kazaları ve meslek hastalıklarının önlenmesi için risk analizleri yapılarak gerekli önlemler alınması gerekli kılınmıştır.
- İş kazalarının ve meslek hastalıklarının kayıtlarının güncellenmesi öngörülmüştür.
- Elli ve daha fazla çalışanın bulunduğu iş yerlerinin tümünde iş sağlığı ve güvenliği kurullarının oluşturulması öngörülmüştür.
- Çalışanların, iş yerinde ciddi tehlikelerle karşılaşmaları durumunda çalışmaktan kaçınma hakkını kullanabilmeleri düzenlenmiştir.

- Çalışanların hayati tehlike ile karşılaşmaları durumunda iş yerinin tamamında ya da belirli bir bölümünde çalışmayı durdurulabilmeleri hükme bağlanmıştır.

6331 sayılı İSGK'nın amacı, "işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ve mevcut sağlık ve güvenlik şartlarının iyileştirilmesi için işveren ve çalışanların görev, yetki, sorumluluk, hak ve yükümlülüklerini düzenlemektir (m. 1). Kanunun 3. maddesine göre, "işveren adına hareket eden, işin ve işyerinin yönetiminde görev alan işveren vekilleri, bu Kanunun uygulanması bakımından işveren sayılır". Buna göre, MEB'e bağlı kamu ve özel okul yöneticileri, okuldaki öğretmen ve diğer personelin iş sağlığı ve güvenliğini ilgilendiren önlemlerin alınmasında birinci derecede sorumlu kişidir. Kanun kapsamına, kamu ve özel sektördeki işyerlerindeki işverenlerin ve işgörenlerin tamamı girmektedir. Buna göre, bir okuldaki okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personelin tamamı için sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınması gerekmektedir.

İSGK'nın 13. maddesi, çalışanlara ciddi tehlikelerle karşılaşmaları durumunda, işverenden durumun belirlenmesini ve gerekli önlemlerin alınmasını isteme hakkını vermektedir. Çalışanın başvurusu üzerine iş sağlığı ve güvenliği kurulunun acil olarak toplanması, karar vermesi ve kararını tutanakla belirtmesi gerekmektedir. Kurul tarafından alınan karar, çalışana ve onun temsilcisine yazılı olarak bildirilmelidir. Kurulun, çalışanın talebini haklı bulması durumunda, çalışan gereken önlemler alınana kadar çalışmaktan kaçınabilir. Çalışanın kaçınma hakkını kullandığı dönemdeki ücreti ve diğer hakları saklıdır. Ayrıca, tehlikenin yakın ve ciddi olduğu durumlarda çalışanların, bildirmeksizin iş yerini terk etme ve güvenli alanlara gitme hakkı bulunmaktadır. İş sözleşmesi ile çalışanlar, yazılı taleplerine karşılık gerekli önlemlerin alınmadığı durumlarda, iş sözleşmelerini feshetme hakkına sahiptirler. Aynı durumda bulunan kamu personeli ise, çalışmadığı dönemde fiilen çalışmış sayılmaktadır. Buraya kadar sözü edilen hakların MEB'e bağlı tüm kamu okulları ile özel okullarda görevli öğretmenler için söz konusu olduğu söylenebilir. Kamu sektöründe çalışan memur oranları açısından değerlendirildiğinde MEB, istihdam ettiği öğretmen sayısı ile İSGK'nın gerekliliklerinden etkilenen en fazla personele sahip kurumdur. Türkiye'de, 881 bin 832'si kamu okullarında, 123 bin 548'i özel okullarda olmak üzere toplam 1 milyon 5 bin 380 öğretmen görev yapmaktadır.

6331 sayılı İSGK'nın 14. maddesi ile işyerindeki tüm iş kazalarına ve meslek hastalıklarına ilişkin kayıtları tutma, gereken incelemeleri yapma ve bunlarla ilgili raporları düzenleme yükümlülüğü işverenlere verilmiştir. Bunun dışında, işveren (m. 14) çalışanların;

- a. İşyerinde maruz kalabilecekleri sağlık ve güvenlik risklerine göre gözetim altında tutulmalarını sağlamak,
- b. İş kazası ve meslek hastalığı ya da sağlık nedeniyle tekrarlanan işten uzaklaşmalarından sonra, çalışanın talep etmesi halinde sağlık muayenelerinin yapılmasını sağlamakla yükümlüdür.

Çalışanın sağlık gözetimine ilişkin maliyetlerin tamamı işverence karşılanır ve çalışanın sağlığına ilişkin bilgiler itibarının ve özel yaşamın gizliliğinin korunması amacıyla gizli tutulur (m. 15).

Milli Eğitim Bakanlığı 19.08.2014 tarihinde yayınladığı genelge (2014/16) ile İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununu merkez ve taşra teşkilatı birimlerine uyarlamak üzere çalışmalarına başlamıştır. Genelgenin yayımlandığı tarihten sonra, Bakanlık merkez teşkilatında ve 81 ilin milli eğitim müdürlüklerinde ve tüm ilçe milli eğitim müdürlüklerinde en az bir İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi oluşturulmuştur. Okullarda ise, 50 ve daha fazla çalışanın bulunduğu okul ve kurumlarda İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları oluşturulması öngörülmüştür. 50'nin altında personel çalıştıran okul ve kurumlarda ise, İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları'nın bulunması gerekli değildir. MEB merkez teşkilatında İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları'nın başkanı işveren vekili sıfatı ile müsteşar yardımcısı, taşra teşkilatında il/çe milli eğitim müdür yardımcısı, okul ve kurumlarda okul müdürü, merkez müdürüdür.

Öğretmenlerde Meslek Hastalıkları ve İş Kazaları

Çalışma yaşamında iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili odaklanılan iki temel göstergesi iş kazaları ve meslek hastalıklarıdır. Bu göstergeler, bir ülkedeki iş sağlığı ve güvenliği koşullarının genel durumunun yanında, o ülkedeki çalışan nüfusun genel sağlık durumunu da göstermektedir. Türkiye'de iş kazaları oranı son 40 yıl içerisinde büyük düşüş göstermiş olsa da (ILO, 2016, 64), 2016 yılında iş kazası sıklığı %1,78 olarak açıklanmıştır. 2016 yılında iş kazası geçiren sigortalı sayısı 286068 iken, iş kazalarına bağlı ölen kişi sayısı 1405'dir (TÜİSAG, 2016). Üstelik iş kazalarının %98'i önlenabilir niteliktedir.

Öğretmenlik mesleğindeki iş kazaları, endüstriyel iş kolları ile karşılaştırıldığında, nadir durumlar olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlik mesleği uzun yıllar tehlike potansiyeli düşük meslek grupları arasında görülse de, günümüzde öğretmenlerin iş çevresinden ve meslekten kaynaklanabilen pek çok riskle karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okullardaki eğitim sürecindeki eksikliklere ve olumsuz çalışma koşullarına bağlı olarak yaşadıkları sağlık sorunlarını meslek hastalıkları kapsamında ele almak yerinde olacaktır.

Meslek hastalıkları 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 14. maddesine göre, "sigortalının çalıştığı veya yaptığı işin niteliğinden dolayı tekrarlanan bir sebeple veya işin yürütülme şartları yüzünden uğradığı geçici veya sürekli hastalık, bedensel veya ruhsal engellilik halleri" olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenler için meslek hastalığı olarak tanımlanan ve tanımlanabilecek sağlık sorunlarını Semiz (2013), şu şekilde açıklamaktadır:

- Tebeşir ve Sınıf Tozuna Bağlı Hastalıklar. Astım, bronşit, sinüzit, çeşitli akciğer hastalıkları, cilt hastalıkları ve alerjik sorunlar.
- Çalışma Şekline -Ayakta Durmaya Göre- Hastalıklar. Fıtık, bel ve boyun ağrıları, fiziki deformasyon, eklem ağrıları, varis, topuk dikenli,
- Çalışma Şekline -Konuşmaya Bağlı- Hastalıklar. Faranjit, laranjit, ses teli nodülleri,
- İnsan ve Çevre İletişimine Bağlı Hastalıklar. Salgın hastalıklar ve mikrobik hastalıklar.
- Ruhsal Sorunlar. Aşırı yorgun hissetme, migren, uyku sorunları, sosyal çevreden kopmalar, sinirsel sorunlar ve bunaltılar.

Yukarıda açıklanan hastalıkların dışında, öğretmenlerin çalışma koşullarına bağlı olarak fiziksel, biyolojik ve kimyasal risklerle karşı karşıya kaldıkları bilinen bir gerçektir. Örneğin öğretmenlerin genellikle çalışma ortamları kapalı alanlardır. Bu alanlarda oluşan hava kirliliği, akut hastalıkların nedenini oluşturmaktadır. Bu tehlikeyi tetikleyen temel nedenler ısıtma, havalandırma ve iklimlendirmenin iyi olmamasıdır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarının kirlenmesi, tozlanması, bakteriler ve virüsler gibi hastalıklara neden olan mikro-organizmaların üremesine yol açarak solunum yolları hastalıklarına neden olmaktadır (<http://www.isguvenligi.net>). Yukarıda açıklanan meslek hastalıklarının çoğu kronik hale gelmekte ve yaşam boyu tedavi gerektirmektedir. Söz konusu hastalıkların büyük çoğunluğunun mesleği bırakmadan tamamen iyileşme olasılığı bulunmamaktadır (Semiz, 2013).

Günümüzde ilerleyen teknoloji ile birlikte teknisyen, makinist, kozmetolojist ve aşçılar gibi meslek elemanlarına duyulan olan gereksinim giderek artmaktadır. Bu tür teknik beceri gerektiren işlerin öğretimi liselerde, mesleki eğitim kurumlarında, meslek yüksek okullarında, politeknik okullarda ve üniversitelerde yapılmaktadır. Bu öğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerin işin niteliğine göre bazı kimyasal, fiziksel ve mekanik tehlikelerle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bunun yanında, sanayi tarafından bu kurumlara bağışlanan eski makineler kullanıldığı için potansiyel riskleri de artmaktadır. Bazı makineler, modern güvenlik sistemleri ve tehlike anında makinanın durmasını sağlayan mekanizmalardan da yoksun olabilmektedir. Öğretmenlik mesleği, endüstriyel alanlara göre

iş güvenliği açısından düşük riskli görünmesine karşılık, bu makineleri kullanan öğretmenler belirtilen risklerin her zaman tam olarak farkında olamamaktadır (<http://www.isguvenligi.net>).

Bunların yanında, örneğin kimya ve resim-sanat öğretmenlerinin bazı kimyasal maddelerle çalışmak durumunda olması, görünmeyen tehlike ve riskleri barındırabilmektedir. Kimya öğretmenleri branşlarının gereği olarak formaldehit, asitler, bazlar ve bazı tehlikeli gazlarla deneyler yapabilmektedir. Benzer şekilde resim ve sanat öğretmenleri atölyelerde boyalar, pigmentler, çözücüler ve plastikler gibi kimyasal malzemelerle çalışmaktadır (<http://www.isguvenligi.net>). Özellikle okulların laboratuvarlarında deney yapılırken meydana gelen kazalardan basına yansıyanlardan anlaşılacağı üzere, okullardaki iş kazalarının sonuçları, bu görünmeyen risk ve tehlikelere karşı ciddi güvenlik önlemlerinin alınmasını gerektirmektedir. Örneğin, 2010 yılında İstanbul'da bir kolejin laboratuvarında bir deney esnasında meydana gelen patlamada bir öğretmen ve beş öğrenci yaralanmıştır (<http://www.habervaktim.com>). 2013 yılında Tunceli'de bir okulun laboratuvarında yapılan deney esnasında patlama meydana gelmiş, patlamada bir öğretmen ve iki öğrenci yaralanmıştır (<http://www.iha.com.tr>). Benzer bir olay 2014 yılında İstanbul'da özel bir okulda Fen Bilgisi dersinde laboratuvarında deney yapılırken ortaya çıkmış ve patlamada dersin öğretmeni ile bir öğrenci yaralanmıştır. Öğrencinin annesinin "Çocuğumu okula yolluyorum ancak sanki harbe yollamış gibi bu durum ile karşılaşıyorum. Sorumlulardan davacıyım... Oğlum gözlerinden yaralanmış. Yaralı olan bir gözünde görememe riski var. Ayrıca suratı da yanık. Böyle deney mi olur? Çocukların eldivenleri yok gözlükleri yok. Çocuğu neden bu kadar yakınına aldı? ...İhmalî olanlardan davacıyım» ifadelerinden deney yapılırken gerekli önlemlerin alınmadığı anlaşılmaktadır (<http://www.hurriyet.com.tr>). 2016 yılında sonuçlanan davada, davalı 180 günlük adli para cezasına (3 bin 600 lira) çarptırılmıştır. Cezayı hakkaniyetli bulmayan davacının avukatı, olayda tümüyle kusurlu olan öğretmenin hak ettiği cezayı alana kadar hukuk mücadelesine devam edeceklerini açıklamıştır (<https://www.birgun.net>). 2015 yılında Yalova'da bir meslek lisesinin laboratuvarında kimya dersi sırasında deney yapılırken patlama olmuş ve deneyi yapan öğretmen yaralanmıştır (<http://www.gazetevatan.com>). Son olarak, Ankara'da bir meslek lisesinde fizik dersinde öğrencilerin deney tüpleri ile okul dışından getirdikleri cıvayı deney yaparken yere düşürmeleri sonucunda, yayılan cıvadan sekiz okul çalışanı ve 17 öğrencinin etkilendiği belirlenmiştir (<http://www.sozcu.com.tr>). Bu haberlerden anlaşılacağı gibi, okullarda eğitim etkinliklerinin yürütülmesi sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güvenliğini sağlama noktasından ciddi açıklar bulunmaktadır. Hatta okullarda karşılaşılan iş kazaları, endüstriyel kazalar gibi yaralanmalara yol açmakta ve hatta hayati tehlikelere neden olabilecek riskler içermektedir.

Öğretmenlik mesleği, çocuklarla ve gençlerle ilgilenmeyi ve dolayısıyla yoğun emeği gerektiren stresli bir iştir. Öğretmenlerin iş yerinde karşılaşabilecekleri iş riskleri, yukarıda açıklanan örneklerle sınırlı değildir. MEB'in okul hizmetlerini yürütecek yeterli sayıda görevliyi istihdam etmemesi sorununun bir sonucu olarak, Kars'ta bir okulda ücretli çalışan öğretmenin soba yakmak isterken, sobanın alev alması sonucu yaralandığı gözlenmiştir. Göreve başladığının ikinci günü, sınıftaki sobayı tiner yardımıyla yakmak isteyen öğretmenin, çıkan yangın sonucunda vücudunda birinci derecede yanıklar oluşmuştur (<http://uidder.org>). Buradaki örnekte, öğretmenin görev alanı dışında bir işi yapmak durumunda kalması, bu konuda bilgisiz ve eğitimsiz olması ile iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin gerekli önlemlerin okul tarafından alınmamış olması gibi nedenlerle okulda iş kazası riskinin arttığı anlaşılmaktadır. Başka bir habere göre, 2016 yılında Bursa'da bir ilkokul öğretmeni, okulun bahçesinde geri manevra yapan servis minibüsünün altında kalarak hayatını kaybetmiştir (<http://www.busadabugun.com>).

Fransa'da Temmuz 1999-Mart 2000 yılları arasında, yaşları 20 ve 60 arasında değişen 3679 öğretmen ile 1817 öğretmen olmayan meslek grupları arasında ruhsal ve fiziksel sağlık karşılaştırmasını yapan bir araştırmada, öğretmenlerin ruh sağlığı açısından diğer meslek gruplarından daha zayıf olduğunu gösteren bir sonuca ulaşılmamıştır. Başka bir deyişle, öğretmenlerde psikolojik bozukluk ya da psikolojik strese ilişkin ortalama puanlar, diğer meslek gruplarından anlamlı bir biçimde farklılaşmamıştır. Buna karşılık, araştırmaya katılan hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yaşamları boyunca rinofarenjit ve larenjit hastalıklarına yakalanma düzeyleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ve daha yüksek düzeydedir. Erkek öğretmenlerde konjunktivitler ve alt idrar yolu enfeksiyonları; kadın öğretmenlerde ise bronşit, egzama/dermatit ve varisli damar hastalıkları daha sık görülmektedir. Özetle, bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler arasında başta kulak-burun-boğaz hastalıkları olmak üzere bir dizi fiziksel rahatsızlık oldukça yaygındır. Özellikle, öğretmenlerin boğazlarında sesle ilgili problemler yaşamaya daha eğilimli oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tebeşir tozuna maruz kalmaları, ayakta çalışmaları ve dolayısıyla varisli damarlara sahip olma olasılıkları ve tuvalet ihtiyaçlarını zamanında giderememek ya da az su içmek gibi durumları, idrar yolu enfeksiyonuna neden olabilmektedir. Mesleğin icra edilmesi sürecindeki bu gibi durumlar ya da zorunluluklar, meslek hastalıklarına ya doğrudan neden olmakta ya da onların gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Kovess-Masféty, Rios-Seidel, Nerrière, Chee, 2006).

Yukarıda sözü edilen araştırmadan elde edilen veriler anketler aracılığıyla elde edilmiştir ve dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin beyanları ile sınırlıdır. Bu konudaki araştırmaların sağlık kayıtlarına dayalı olarak yapılması,

öğretmenlerin sağlık durumları ile ilgili daha genellenebilir ve güvenilir bilgiler sağlayabilir.

Türkiye'de öğretmenlerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sağlık sorunları, meslek hastalıkları ya da iş kazaları gibi konuları birlikte ya da tek tek ele alan benzeri bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği ile iş kazalarına ilişkin kapsayıcı ampirik araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Türkiye'de okullarda iş sağlığı ve güvenliğini konu edinen araştırma sayısı yok denecek kadar az olmakla birlikte, var olan çalışmaların (Sarıkaya, Güllü ve Seyman, 2009; Aksoy, Çevik ve Çakıcıer, 2009) daha çok okullarda 2014 yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya konulan 6331 sayılı İSGK çerçevesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Deliönü ve Utlu (2016) tarafından lise ve dengi okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvenliği konusundaki bilgileri, görev yaptıkları okullardaki iş güvenliği ile ilgili görüşleri ve iş güvenliği önlemleri dışındaki gizli tehlikeleri belirlemek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Altısı okul yöneticisi, 17'si mesleki teknik öğretmen ve 15'i kültür dersleri öğretmenlerinden oluşan toplam 32 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, iş güvenliği konusunda mesleki teknik öğretmenlerin (işin gereğine uygun olarak) genel kültür derslerinin öğretmenlerinden daha çok bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki teknik öğretmenlerinin okullarda iş güvenliği ile ilgili önlemlerin alınmasına katkı sağladıkları anlaşılmıştır.

Sonuç

Okullarda iş sağlığı ve güvenliği, okulun etkililiği için olmazsa olmaz bir ön koşuldur. Okullarda iş sağlığı ve güvenliğini teminat almaya yönelik ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerin ortak noktasının proaktif yaklaşım olduğu söylenebilir. 6631 sayılı İSGK, bu anlamda çalışanların sağlıklı ve güvenli bir ortamda çalışma haklarının korunması ve geliştirilmesi açısından önlemler almayı işverene ya da işveren vekiline yüklemektedir. Okullarda iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarının müstakil bir yasada ele alınmasıyla birlikte, ulusal düzlemde çalışanların haklarını koruyan ve işverene yükümlülükler getiren bir yasal düzenleme ilk kez 2012 yılında uygulamaya konulmuştur. İSGK, yürürlüğe girdiğinden itibaren özellikle çok sayıda personel çalıştıran işverenlere fazlaca yükümlülük yüklemesi, çalışan sayısı bakımından orta ölçekli kurumlarda bir işyeri hekimi ve İSG uzmanı zorunluluğu getirmesi, bu yükümlülüklerin ciddi bir eleman istihdamı gerektirmesi gibi nedenlerle bazı hükümlerin uygulanmaya konulması zamana yayılmıştır. Görünen o ki, İSG'nin okullarda yerleşik işleyişin bir parçası haline gelmesi için zamana ve mevzuattaki boşlukları dolduracak yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Buraya kadar tartışılanlar dikkate alındığında, öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunun bağımsız bir hukuksal düzenleme ile ele alınmasının görece yeni olduğu ve mevzuatta yer alan yükümlülüklerin yerine getirilmesinden sorumlu yetkililere (okul özelinde okul müdürlerine) yüklenen sorumlulukların zamana yayılarak, kademeli bir biçimde yerleştirilmeye çalışıldığını belirtmek mümkündür. Örneğin, İSGK 2012 yılında yürürlüğe girmekle birlikte, iş sağlığı ve güvenliği uzmanı ve iş yeri hekimi görevlendirme zorunluluğu 2017 yılının Temmuz ayına kadar ertelenmiştir. Diğer yandan 81 ilde ve ilçe merkezlerinde iş sağlığı ve güvenliği kurulları oluşturulmuştur. Her okulda bir iş güvenliği uzmanı görevlendirilmesi için hazırlıklar sürmektedir. İş güvenliği uzmanlarının görevlendirilmesinde, iş güvenliği sertifikası olan öğretmenlerden de yararlanılabilecektir. Bunun yanında, İSGK çalışanların iş sağlığının ve güvenliğinin korunması için önlemler alınmasını öngören ve okul personelini koruyan bir düzenleme niteliğindedir. Kanuna yöneltilen eleştirilerin başında, öğrencilerle ilgili hükümler içermemesi gelmektedir. Bu eleştiriler hiç de haksız değildir. İSGK’de, aslında en çok korunmaya muhtaç olan bireyler olan çocukların sağlığı ve güvenliği ile ilgili hükümler yer almamaktadır. Kanun’da yalnızca okul çalışanlarını değil, öğrencileri de kapsayacak hükümlerin yer alması daha yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusu, yukarıda da açıklandığı gibi, yasal düzenlemelerde ayrıntılı bir biçimde ele alınmasına karşılık, ulusal ve uluslararası alanda ampirik araştırmalara çok az konu edinmektedir. Var olan çok sınırlı sayıdaki ampirik araştırmanın, İSGK’nın uygulanmasına odaklandığı da dikkate alındığında, Türkiye’de öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğini araştıran çalışma olmaması şaşırtıcıdır. Gelecekte, araştırmacıların Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde iş sağlığı ve güvenliği kapsamında yalnızca öğretmenlerin beyanını değil; aynı zamanda onların genel sağlık durumlarını, meslek hastalıklarına ve iş kazalarına maruz kalma düzeylerini de içine alacak şekilde ortaya koyan ampirik araştırmalar yürütmesi, öğretmenlik mesleğindeki risk faktörlerinin belirlenebilmesi için gereklidir. Bu konuda yürütülecek çalışmaların, veriye ve sağlık kayıtlarına dayalı olması araştırma sonuçlarına duyulabilecek güveni artırabilecektir. Araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlik mesleğinde sık karşılaşılan hastalıkları belirlemek ve bunları önlemeye yönelik önlemler almak mümkün olabilecektir. Bu noktada Sağlık Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliği yapması bir gereklilik olarak görünmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, S., Çevik, B. ve Çakıcıer, N. (2013). Gümüşova Meslek Yüksekokulu'nda İş Güvenliği Bilincinin Belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 69-76.
- Deliönü, Ö. ve Utlı, Z. (2016). Lise ve dengi okullarda iş sağlığı ve güvenliği ile iş sağlığı ve güvenliği dışındaki tehlikeler. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1514-1531. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3434, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Gündüz, S., ve Albayrak, H. M. (2014). Okul Sağlığında Neredeyiz? *Ankara Medical Journal*, 14(1), 29-33.
- http://www.bursadabugun.com/haber/bursa-da-okul-bahces_nde-kaza-ogretmen-hayat_n_kaybett_-757199.html, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <http://www.iha.com.tr/haber-okul-laboratuvarda-patlama-3-yarali-263347/>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <http://www.hurriyet.com.tr/ozel-okulda-deney-sirasinda-patlama-2-yarali-27699269>
- <http://www.gazetevatan.com/o-sahne-gercek-oldu--746551-yasam/>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <http://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/son-dakika-ogrencilerin-okula-getirdigi-civa-dokuldu-1-ogretmen-ve-23-ogrenci-hastaneye-kaldirildi-2074576/>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <http://www.habervaktim.com/haber/119944/okul-laboratuvarinda-patlama-kabusu.html>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- http://uidder.org/karsta_bir_ogretmen_is_kazasi_gecirdi.htm, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <https://www.birgun.net/haber-detay/okuldaki-deneyde-gozunu-kaybetti-verilen-ceza-sasirtti-116409.html>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- <http://www.isguvenligi.net/iskollari-ve-is-guvenligi/egitim-sektorunde-is-sagligi-ve-guvenligi>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- ILO (2016). İş Sağlığı ve Güvenliği Profili. <https://www.csgb.gov.tr/media/4578/kitap09.pdf>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Kovess-Masfety, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E. ve Chee, C. C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6(1), 101.
- RoSPA. (2012). Managing Safety in Schools & Colleges. www.rospa.com/schoolandcollegesafety/, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Sarıkaya, M., Güllü, A., ve Seyman, M. N. (2009). Meslek Yüksekokullarında iş sağlığı ve güvenliği eğitimi verilmesinin önemi: Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu örneği. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 327-332.
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- TÜİSAG. (2016). 2016 Yılı İş Kazası ve Meslek Hastalıkları İstatistikleri. <https://tuisag.com/2016-yili-is-kazasi-meslek-hastaliklari-istatistikleri>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.

SINAV HUKUKUNUN KURAMSAL TEMELLERİ

Bilge BİNGÖL SCHRIJER¹

Giriş

Ülkemizde sınav hukuku² bütünsel bir biçimde ele alınmamakta, daha çok idare hukuku disiplininin bir alt dalı olarak değerlendirilmektedir. Bunda elbette “sınavlara ilişkin iş ve işlemlerin” nihayetinde birer “idari işlem” olmaları, çoğu zaman bir “kamu kurumu” tarafından yapılmaları ya da bir “kamu kurumunun gözetim ve denetiminde” yapılmalarının etkisi büyüktür. Ancak sınav hukukuna bütünsel yaklaşım eğitim-öğretim ve yükseköğretim hukukunun kendine özgü genel teoriye sahip bir alan olarak gelişmesine bağlıdır³. Eğitim hukuku, bu zamana kadar eğitim fakültelerinin müfredatında yer almakla birlikte; ayrı bir hukuk disiplini olarak görece yeni yeni hukuk fakültelerinin müfredatına girmiştir ve bir “özel idare hukuku” alanı olarak ele alınmaktadır (Gözler, Kaplan, 2013, 58; Maurer, 2011, 39). Hatta Alman idare hukuku alanındaki eserleri ile tanınan Oppermann, eğitim, yükseköğretim, bilim ve sanat alanlarını bir bütün olarak “kültür” olgusu içinde değerlendirerek, “Kültür İdaresi Hukuku” dalından bahsetmekte ve bu alanın da özel idare hukuku disiplinlerinden birisi olduğunu savunmaktadır (Oppermann, 1969, 11).

Eğitim-öğretim konulu uyumsuzluklar çeşitlilik arz etmektedir. Bunlar, öğretmenler hak ve yükümlülükleri, öğrencilik statüsüne ilişkin her türlü uyumsuzluk, bu alanda önemli bir yer tutan sınav ve not uyumsuzlukları -yalnızca okul veya yükseköğretim kurumlarındaki sınavlar değil, herhangi bir mesleğe giriş ya da meslekte yükselme sınavları da burada değerlendirilebilir- okul öncesi dâhil her aşamada eğitim-öğretim kurumunun açılması, izin ve ruhsat işlemleri, özel hukuk

1 Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, kuzeyb@gmail.com

2 Sınav hukuku konu itibarıyla oldukça geniş bir araştırma alanıdır. Bu çalışmada sınav hukukunun teorik temelleri ve temel hak ve hürriyetlerle ilişkisi üzerinde durulacaktır. Sınavlar nihayetinde birer idari işlem olarak yargı denetimine tabidir. İdari yargı sürecinden kaynaklanan uygulamaya ilişkin tartışmaların analizi, bu yazımımızın kapsamını aşmaktadır. Sınavlara ilişkin yargısal denetimin disiplin hukuku ve ceza hukuku boyutu da bulunmaktadır. Sınavlara ilişkin kimi usulsüzlükler ve hukuka aykırılıklar Türk Ceza Kanunu'nun 112. maddesinde düzenlenen “eğitim-öğretimi engelleme suçunu” oluşturabilmektedir. Bununla birlikte yine sınavdan önce, sınav sırasında ya da sınavdan sonra sınav ile ilgili kişilerin disiplin suçu oluşturan eylemleri de söz konusu olabilir. Tüm bu hususların incelenmesi de devam niteliğindeki bir çalışmaya bırakılmıştır.

3 Josef Lindner, Alman hukuku açısından, eğitim hukukunun genel bir teorisinin olup olmayacağını tartışmış; buna neden ihtiyaç duyulduğunu irdelemiştir. Lindner, Josef Franz, “Was ist und weshalb brauchen wir eine ‘Theories des Bildungsrechts’?”, Die Öffentliche Verwaltung, Heft 8, 2009.

tüzel kişilerince yürütülen eğitim faaliyetleri açısından ortaya çıkan, yükseköğretime ilişkin uyuşmazlıklar olarak anılabilir. Konu itibariyle farklı olsalar da bir eğitim-öğretim kurumunda gerçekleşmiş olmasından ötürü bile bir uyuşmazlık bu kapsamda değerlendirilebilir. Bunun nedeni eğitim ve öğretimin kendine özgü niteliğinin dikkate alınması gerekliliğidir⁴.

Eğitim öğretim alanına ilişkin her uyuşmazlık nihayetinde anayasal güvenceye kavuşturulmuş eğitim hakkını, mesleğini özgürce seçebilme ve kişiliğini özgürce geliştirme hakkını ve bilim özgürlüğünü de ilgilendirmektedir. Bu nedenle bu alandaki uyuşmazlıkların her birinde bir temel hak ve özgürlük meselesi olduğu da mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Algan ve Algan, 2013). Buna ilaveten bir hususu belirtilmekte fayda vardır: Sınavlara ilişkin uyuşmazlıklardan söz ederken, farklı sınav türlerinin olduğu ve hukuki tartışmanın sınav türüne göre farklı zeminlerde gerçekleştiği akılda tutulmalıdır. Örneğin bir kamu kurumundaki meslekte yükselme veya mesleğe giriş sınavları Anayasa'nın 70. maddesinde güvenceye kavuşturulmuş, "kamu hizmetine girme hakkı" zemininde irdelenebilir (Yılmaz, 2011, 37). Buna karşılık bir yükseköğretim kurumundaki sınav notuna itiraz "fırsat eşitliği", "mesleğini serbestçe seçme özgürlüğü" gibi ilkeler zemininde irdelenebilir. Ancak nihayetinde, sınavlara ilişkin her türlü uyuşmazlık bir temel hak ve hürriyet sorununu da beraberinde getirmektedir.

Eğitim-öğretim alanına ilişkin ülkemizde dava sayısı oldukça fazla olan sınavlara ilişkin uyuşmazlıklarda, kimi zaman idare hukuku ve idari yargıya ilişkin temel ilkelerin hakkaniyeti ve nasafeti sağlama açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Örneğin, idare yargı kararını uygulamakla yükümlü olduğundan, bir sınıf tekrarı kararına karşı açılan iptal davasında yürütmeyi durdurma kararı verildikten sonra, idare yargı kararının gereğini yerine getirmekle, bir başka ifade ile söz konusu işlem hiç yapılmamış gibi öğrenciyi bir üst sınıfa geçirmekle yükümlüdür (Çağlayan, 2004, 216). Bu şekilde dava devam ederken üst sınıfa geçip, o sınıfın derslerini alan ve o derslerden başarılı olan öğrencinin durumunun, davanın reddedilmesi halinde ne olacağı hususu gerek doktrinde gerek yargıda tartışmalı

4 Örneğin, okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin, farklı yargı yerlerinde verilen kararlarda, mahkemeler "okul öncesi eğitim kurumu" kavramı üzerinde farklı değerlendirmelerde bulunmuştur. Örnek kararların künyeleri: Danıştay 8. D., E. 1194/3402, K. 1995/451; Danıştay 8. D., E. 1995/3474, K. 1997/3327; Anayasa Mahkemesi, E. 2005/95, K. 2007/5. Tüm bu uyuşmazlık alanları açısından ayrı ayrı araştırma ve inceleme yapılabilir. Her ne kadar Danıştay kendi içinde daireler bazında belli bir görev dağılımı yaptıysa da, eğitim-öğretim alanına giren uyuşmazlıkların ilk derece yargı yeri düzeyinde de ayrı bir uzmanlık alanı gibi ele alınması ve geleceğe yönelik olarak ülkemizde ayrı birer eğitim-öğretim mahkemelerinin kurulması, eğitim (ve yükseköğretim) hukukunun kendine özgü ilkeleri ve kurumlarıyla gelişmesini sağlayacaktır. Elbette eğitim bilimi, eğitim felsefesi ve hukukun ortak çalışması, eğitim (ve yükseköğretim) mevzuatının sadeleşmesi ve bir sisteme kavuşturulması da söz konusu alanın gelişmesine büyük katkı yapacaktır.

hususlardan biridir (Bilgin ve Sezer, 2009, 16-17; Çağlayan, 2004, 223)⁵. Bu açıdan özellikle sınav olgusunun ve sınava ilişkin her türlü iş ve işlemin idari işlem teorisi açısından ayrıca ve kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurularak ele alınması gerekmektedir.

Sınav Hukuku ve Temel Haklar

Türk hukuk sisteminde “sınav hukuku” başlığında ayrı bir alan bulunmama- la birlikte; sınav olgusu daha çok idare hukuku çalışanların “idarenin takdir yet- kisinin yargısal denetimi” tartışmalarında gündeme gelmekte ve sınavlarda not verme işleminin yargısal denetimi ve söz konusu denetimin sınırları açısından irdelenmektedir⁶. Yukarıda da ifade edildiği gibi, sınav hukuku, idare hukuku- nun bir alt dalı olarak değerlendirilen eğitim hukukunun konusudur. Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü verileri incelendiğinde, idari yargı kolunda yer alan eğitim-öğretim konulu uyuşmazlıklar, öğrenci işleri, öğrenci not tespit davaları, öğrenim ve öğretim işlerini kapsamakta; buna ek olarak ayrıca bir kamu kurumu ve meslek kuruluşları sınav işlemleri başlığı da dikkati çekmektedir. T.C. Adalet Bakanlığı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü’nün 2016 yılı “Adli İstatistikler” verilerine göre, eğitim-öğretim konulu uyuşmazlıkların sayısı 8871 olup toplam yıl içinde açılan idari davalar içindeki oranı % 3,2’dir. Bunlardan 851’i sınav uyuş- mazlığıdır. Bu veriye kamu kurumu ve meslek kuruluşlarının sınav işlemleri de eklenince eğitim-öğretime ilişkin bir yıl içerisinde açılan toplam dava sayısı yak- laşık 10.000’e ulaşmaktadır.

Sınavlara ilişkin uyuşmazlık sayısının fazlalığı dikkati çekse de, sınav hukuku alanı özellikle, giderek yaygınlaşan çeşitli düzeylerdeki merkezi sınavların ve bu sınavlara ilişkin uyuşmazlıkların kamuoyunda tartışılmaya başlanmasıyla görece yeni yeni gündeme gelmektedir⁷. 2014 yılında İdari Yargılama Usulü Kanunu’nun

5 Benzer biçimde sınav kılavuzundaki bir hukuka aykırılık nedeniyle iptal edilen 2009 yılındaki Harita ve Kadastro Mühendisleri lisans sınavına dayanarak lisanslı olarak harita ve kadastro mühendislik bürosu kurmaya hak kazananların lisansları iptal edilerek büroları kapanmıştı. Bürosu kapananlardan bir kişi, Lisanslı Harita Kadastro Mühendislik Bürolarının faaliyetlerinin durdurulmasına ilişkin işlemin iptali istemiyle dava açmıştı. Ankara 15. İdare Mahkemesi davayı reddetmiştir. Ankara 15. İdare Mahkemesi, E. 2013/796, K. 2013/1341.

6 24.01.1986 tarihinde, Güneş Gazetesi’nde yayımlanan “Sınav Yargısı Nasıl Olmalı?” başlıklı makalesinde Akıllıoğlu “sınav yargısı” kavramından söz etmiştir. Yine Yayla, Güneş Gazetesi’nde “Sınav Yargısı Neden Gerekli” isimli makalesinde bu kavramı kullanmıştır; Kaya, C., 2011, 55.

7 Aslında sınavlarda not verme işlemlerinin ve başarı değerlendirme işlemlerinin yargısal denetimi ve bunun doktrinde ele alınması her dönemde söz konusu olmuştur. Bu konu- da idare hukuku alanında eser veren akademisyenlerimiz ve idari yargı yargıçları sayılı makale yayınlamıştır. Ancak yaygın olarak Türkiye’de, kamuoyunda gündeme gelmesi özellikle merkezi sınavların sayısının artması ve bu sınavları yürüten ÖSYM ile ilgili çok

(İYUK) 20. maddesinde yapılan bir değişiklikle⁸ “ortak ve merkezi sınavlara” ilişkin uyuşmazlıkları, alelade yargılama usulünden daha hızlı sonuçlandıracak; hem kararların sonuçları açısından hem de yargılama süresi açısından farklı hükümler içeren bir “ivedi” yargılama” usulü sistemimize girmiştir. Söz konusu 20/B hükmü ile kanun koyucu sınavlara ilişkin ivedi yargılama usulünü yalnızca, “ortak ve merkezi” sınavlar ile “bu sınavlara ilişkin iş ve işlemler ve sınav sonuçları” ile sınırlı tutmuştur. İYUK’nun 20/B hükmünde düzenlenen bu usul doktrinde tartışılmış; dava açma süresini, temyiz süresini, savunma sürelerini, karar verme sürelerini son derece kısalttığı ve çeşitli aşamalardaki itiraz yollarını kaldırdığı için, Anayasa Mahkemesi’nin bir kararına da “hak arama hürriyetinin ihlali” gerekçesiyle konu olmuş⁹ ancak iptal edilmemiştir (Kasapoğlu Turhan, 2015,185-219). Yargılama teorisi açısından söz konusu iddialar haklıysa da, zincirleme sonuçları olan merkezi ve ortak sınavlara ilişkin uyuşmazlıkların kısa sürede sonuçlanması gerekmektedir. Bu sınavlar, büyük bir grubu ilgilendiren ve çoğu zaman üniversiteye giriş, belli bir mesleğe giriş ya da memuriyete girişte ön koşul olan ve sonuçlarına zincirleme olarak birçok işlemin bağlandığı türden sınavlardır¹⁰. İYUK’na kapsamı sınırlı da olsa, “sınav”lara ilişkin ayrıca bir düzenlemenin girmiş olması “sınav hukuku” alanının kendine özgü ilke ve tanımlarıyla gelişmesi açısından olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Sınav hukukunun düzenlediği yaşam alanının ve koruduğu menfaatlerin belirlenmesi, bu alana özgü ilkelerin de ortaya konulmasını sağlayacaktır. Sınav hukuku genel olarak, *insanların yetenek, yeterlilik ve bilgisinin belirlenmesi* ile ilgilenen bir hukuk dalıdır; sınava tabi tutulan kişinin haklarını ve olası bir uyuşmazlıkta başvurabileceği yasal çözüm yollarını, sınav yapan ile sınav olan arasındaki

fazla olayın gündeme gelmesi ile gerçekleşmiştir.

- 8 11.09.2014 tarih ve 29116 (Mükerrer) sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ve aynı gün yürürlüğe giren 10.09.2014 tarih ve 6552 sayılı Kanun’un 96. maddesiyle, 2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu’na 20/B hükmü eklenmiştir.
- 9 Anayasa Mahkemesi, E. 2014/189, K. 2015/32, T. 19.03.2015, R.G. tarih-sayı: 21.05.2015-29362.
- 10 Danıştay 16. Dairesi bir kararında hâkim adaylığı sınavını merkezi ve ortak sınav olarak değerlendirmemiş; KPSS, ALES, YDS, YGS, LYS, TEOG vb. sınavların merkezi ve ortak sınav olduğunu belirtmiştir. Ancak Danıştay İDDGK, 16. Daire kararının aksi yönünde karar vermiştir. Danıştay İDDGK, hâkim adaylığı sınavının, Adalet Bakanlığı ile ÖSYM arasında imzalanan bir protokole göre yapıldığını, sınava başvuruların alınması, ücret yatırılması, sınavın değerlendirilmesi, sınav sonuçlarına itiraz vb. işlemlerin ÖSYM tarafından gerçekleştirildiğini ve bu sınavın hâkim-savcı olmak isteyen ve başvuru şartlarını taşıyan herkese açık, ülke genelinde bir sınav olduğunu belirterek, merkezi ve ortak bir sınav olduğunu ve İYUK 20/B’nin kapsamına girdiğini belirtmiştir. Danıştay 10. Dairesi çeşitli kararlarında, İş Güvenliği Uzmanlığı Sınavını 20/B kapsamında merkezi ve ortak sınav olarak değerlendirmiştir. Danıştay 16. Daire, E. 2015/13268, K.2015/3837; Danıştay İDDGK, E. 2016/1348, K. 2016/1557; Danıştay 10. Daire, E. 2015/3835, K. 2015/4683, T. 02.11.2015; Danıştay 10. Daire, E. 2015/5019, K. 2015/5789, T. 10.12.2015.

ilişkiyi ve karşılıklı taleplerini hukuk çerçevesinde inceleyen bir alandır (Salzwe-
del, 1996, 731 vd.). Bununla birlikte her sınavda nihayetinde mutlaka kamu yarar-
rını ilgilendiren bir yön de bulunmaktadır.

Alman idare hukukunda sınav hukukunun alanı, Anayasa ile güvenceye ka-
vuşturulmuş *mesleğini özgürce seçme hakkı ve fırsat eşitliği* ile ilişkili olarak değer-
lendirilmektedir (Alman Anayasası m. 3 ve m. 12). Sınavlara ilişkin birçok husus,
idarenin takdir yetkisini kullandığı alanlardır ve bu nedenle takdir yetkisinin yar-
gısal denetimine ilişkin temel problemler sınav hukukunda da söz konusu olmak-
tadır (Tan, 1996, 409). 1991 yılında Alman Federal Anayasa Mahkemesi, sınav
(Staatsexamen) sonucuna yapılan bir itirazdan sonuç alamayan adayın, bireysel
başvurusunu değerlendirdiği bir kararda, *sınavlarda not verme işlemleri açısından*
çatışan iki Anayasal ilkeyi ortaya koymuş ve idari yargı yerlerinin not tespitine
ilişkin uyuşmazlıkları çözerken, hangi açıdan hassas davranmaları gerektiği ko-
nusunda bir görüş bildirmiştir¹¹. Sınavlarda not verme işlemlerinin yargısal dene-
timinde çatışan iki Anayasal ilke “hak arama hürriyeti” ile “fırsat eşitliği”dir. Al-
man Anayasası’nın 19/IV hükmü *kişilerin hukuki koruma güvencesine sahip olma*
hakkını (hak arama hürriyeti) düzenlemektedir. Buna göre, kamu gücünün kul-
lanımından dolayı herhangi bir hakkı zedelenen kişilerin yargı yoluna başvurma
hakkı Anayasa ile güvenceye alınmış bir temel haktır. Bu hüküm gereği sınavlarda
başarı değerlendirme işlemleri de kamu gücüne dayanarak tesis edilen işlemler
olduğundan, hukuk devletinde yargı denetimine açık olmak zorundadırlar. An-
cak sınav değerlendirmeleri aynı zamanda sınavı yapan kişinin bilgi ve uzmanlı-
ğına dayanan, onun subjektif değerlendirmesinin söz konusu olduğu, pedagojik
ve alana özgü niteliklere sahip birer işlem olduğundan, bir sınav notunun yargı
yeri tarafından denetlenmesi ve bu yapılırken bilirkişi görüşlerine göre karar ve-
rilmesi yine Alman Anayasası’nın m. 3/I hükmünde düzenlenen “fırsat eşitliği”
ilkesine aykırı durumlar ortaya çıkartabilir. Şöyle ki, sınav sonucuna itiraz eden
öğrencinin kâğıdı yargı organı tarafından bilirkişilere gönderildiğinde, aynı sına-
va giren diğer öğrenciler açısından bir eşitsizlik meydana gelecektir. Sınavlardaki
fırsat eşitliği, söz konusu sınava giren herkesin, eşit koşullarda yarışması, aynı öğ-
retim üyesi tarafından, aynı koşullar altında değerlendirilmesini gerektirmektedir.
Yüksek Mahkeme çatışan bu iki Anayasal ilkenin her uyuşmazlıkta *dikkatle ele*
alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Yüksek Mahkeme “sınava özgü
değerlendirme” ile “alana özgü doğruluk kontrollerini” birbirinden ayırmıştır.
Mahkeme, “*sınava özgü değerlendirmeleri –prüfungsspezifischen Wertungen*” bir
“değerlendirme alanı” olarak ele almıştır ve bunu “fırsat eşitliği” ilkesi ile gerek-
çelendirmiştir. Burada sınava özgü değerlendirmeden kasıt, sınav metoduna ka-

11 İlgili Alman Federal Anayasa Mahkemesi kararı: BVerfGE 84, 34; 17.4.1991.

rar verme, değerlendirme ölçütünü belirleme, sınavda neyi ne kadar hangi açıdan ölçeceğine karar verme gibi işlerdir. Örneğin, öğretim üyesinin sınavı tasarlama biçimi, puanlandırma sistemi, sınavı değerlendirirken uyguladığı yaklaşım gibi işler oldukça öznel ve kişiseldir. Bu nedenle o sınava giren herkes açısından fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, herkesin aynı değerlendirme ilkelerine tabi olması gerekmektedir. Mahkemece tespit edilecek bilirkişinin bu alana girmesi mümkün değildir; fırsat eşitliğini ihlal eder. Ancak Mahkeme, “*alana özgü-bilimsel doğruluk kontrolü –fachwissenschaftlichen Richtigkeitskontrollen*” durumlarını ise idarenin “değerlendirme alanı” olarak görmemiş ve bu alandaki kararların denetlenebileceğini hükme bağlamıştır. Mahkeme’nin bundan kastı, örneğin bir öğrencinin, sınavı yapan öğretim üyesinin ya da jürinin “doğru” olarak karar verdiği bir yanıtı, onun doğrusuna göre yanıtlamamasının doğrudan “yanlış” cevap şeklinde değerlendirilmemesi gerektiğidir. Eğer öğrencinin soruyu çözme ve tartışma yöntemi sorulan soru ile uyumluysa bu durumda öğrenci başarılı da sayılabilir. Öğrencinin sınav sonucuna ilişkin *bu iddiasının* bir yargı organı önünde dinlenebilir olması Alman Anayasası’nın m. 19/IV hükmü tarafından güvence altına alınan kamu gücünün haksız kullanımına karşı herkesin etkili ve zamanında hukuki koruma hakkına sahip olması nedeniyledir. Mahkeme’nin burada üzerinde durduğu husus, “bilimsel, bir alana özgü doğruluk kontrolü” olarak adlandırdığı alanın münhasıran öğretim üyesinin ya da değerlendiricinin “sübjektif değerlendirmesine” tabi olmadığı ve bu alanın “değerlendirme alanı” olarak kabul edilip idari yargı denetiminden bağışık tutulmasının mümkün olmadığıdır. Elbette yargı yeri, “alana özgü doğruluk kontrolü”nde gerekli gördüğü hallerde uzman kişilerden yararlanabilecektir (Maurer, 2011, 161).

Alman hukuk sisteminde sınav hukukunun konusunu, yükseköğretimdeki sınavlar, doktora sınavları, doçentlik sınavları, belirli bir mesleğe giriş ve meslekte yükselme sınavlarına ilişkin her türlü iş ve işlem (sınava başvuru ve sınava alınma, sınav komisyonlarının oluşumu, sınavın içeriği, soruların hazırlanması ve sınav yapan kişinin uzmanlığı, sınavın yürütülmesi sırasındaki iş ve işlemler, değerlendirme ve not verme, takdir yetkisine ilişkin sorunlar ve birer düzenleyici idari işlem olan her türlü sınav yönetmeliğinin oluşturulması) oluşturmaktadır. Buna karşılık, ilk, orta ve lise öğretiminde yer alan okullardaki sınavlar, Alman hukukunda pedagojik nedenlerle sınav hukuku alanında değerlendirilmemekte; yalnızca bir *meslek edinme ile yakın ilişki kurulabilecek* lise bitirme sınavları gibi son aşama sınavları bu alan dahilinde değerlendirilmektedir¹² (Salzwedel, 1996, 731). Buna ek olarak sınavlara ilişkin uyuşmazlıkların yanında, doğrudan bir sınava ilişkin olmayan; *belli bir kişinin, belli bir meslekteki ya da kurumdaki görevine ilişkin*

12 Sınav hukukunun kapsamı açısından internet kaynağı: <https://www.anwalt.de/rechtsanwalt/pruefungsrecht.php>; Erişim Tarihi: 8.11.2017.

yeterliliğinin değerlendirilmeye tabi tutulduğu durumlar ile sınav benzeri olarak nitelendirilebilecek, özellikle ilk, orta ve lise öğretimi alanında yer alan okullardaki, belli bir okula, sınıfa ya da alana alınıp alınmamaya ilişkin kararlar da sınav hukuku alanı içinde değerlendirilmektedir¹³ (Maurer, 2011, 158-159).

Türk hukuku açısından da benzer bir kapsam belirlemesi yapabilmek mümkündür. Yalnız Türk hukuku açısından idari yargı kararları değerlendirildiğinde, ilk, orta ve lise öğretimdeki sınavların ve başarı değerlendirmelerinin de sınav hukuku kapsamında ele alındığı görülmektedir (Bilgin ve Sezer, 2009). Hukuk sistemimizde sınavlara ilişkin uyumsuzluklar sınavın niteliğine, konusuna ve hangi aşamada yapıldığına göre çeşitli hak ve özgürlükler zemininde ele alınabilmektedir. Örneğin 2010 yılında kamuoyunda yoğun tartışmalara neden olan YÖK'ün katsayı kararları ile Danıştay'ın bu husustaki kararları “meslek seçme özgürlüğü” çerçevesinde ele alınmıştır (Özdemir, 2010)¹⁴. Buna ek olarak “fırsat eşitliği”, “hukuk devleti ilkesi” ve özellikle bir sınava katılma başvurusunun reddi kararları açısından da “eğitim-öğretim hakkı” birer tartışma zemini olarak belirlemektedir. Türk hukuk sisteminde not takdirinin yargısal denetimi konusunda doktrinde görüş ayrılığı¹⁵ bulunmakla birlikte (Kaya, 2011, 53), Danıştay ve idari yargı yerleri, sınavlarda not verme işlemlerini daha çok “teknik bir konu” olarak değerlendirmekte ve denetlemektedir (Tan, 1996, 414).

13 Türk hukuku açısından da idari yargı yerlerine bu türden uyumsuzlukların yansdığı görülmektedir. Örneğin Danıştay 8. Dairesi bir kararında: “...davacının Fen lisesine giriş sınavına yapmış olduğu başvurunun reddi üzerine bakılan davanın açılmış olduğu anlaşılmaktadır.” Danıştay Kararları Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 5,2004, 225; 8.D., E. 2003/4409, K. 2004/1123; benzer biçimde sınavdan başarısız olma sebebiyle kaydın silinmesi işlemine karşı açılan iptal davası için bkz. Eskişehir İdare Mahkemesi, 25.09.2003 tarih, E. 2003/797, K. 2003/1227.

14 Danıştay kararları ve YÖK'ün savunması analizi hakkında TOBB Raporu; Erişim adresi: https://www.tobb.org.tr/AvrupaBirligiDairesi/Dokumanlar/RaporlarYayinlar/KATSAYI_SORUNU.pdf; Erişim Tarihi: 10.11.2017.

15 Türk idare hukuku doktrininde sınavlarda not verme işlemlerinin yargısal denetimine ilişkin görüşler temelde iki grupta toplanabilir. Bunlardan birincisi bu işlemlerin oldukça subjektif nitelikte olduğu ve ağır ve açık takdir hatası, ölçülülük ve eşitlik ilkelerine aykırılık haricinde denetlenemeyeceğidir (Gözler, K. 2009, 956; Balta, 1970-1972, 136 vd., Gözübüyük ve Akıllıoğlu, 1993, 258, Gözler, 2013, 362-364'den aktaran Kaya, C., İdarenin Takdir Yetkisi..., 2011, 51-62). İkincisi ise, sınav ve jüri değerlendirme işlemlerinin “teknik tespitler” olduğunu ve bu nedenle teknik tespitler yönünden takdire yer olmadığını savunmaktadır (Tuncay, A., İdare Hukuku ve İdari Yargının Bazı Sorunları, Ankara, Danıştay Yayınları, 1972, 156'dan aktaran: Kaya, C., 2011, 53).

Amerika Birleşik Devletleri'nde de sınav ile hukukun kesiştiği nokta yine bir takım haklar ekseninde yer almaktadır. Sınavlara ilişkin her türlü uyuşmazlık, Amerikan Anayasası'nın 14. maddesinde¹⁶ düzenlenen "yasalar karşısında eşit işlem görme güvencesi -*equal protection clause*" ilkeleri ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre, eğer bir sınav ile keyfi olarak bazı vatandaşların hakları ve fırsatları kısıtlanırsa, Anayasa'nın 14. maddesinin ihlali söz konusu olabilecektir (Hogan, 2007, 344). ABD'de sınav hukukunun gelişmesinde 1960'lı yıllarda "*yargı kararları aracılığıyla belli bir takım sosyal hedeflere ulaşmak*" olarak değerlendirilen "*yargısal aktivizm -judicial activism*"'in de etkisi olmuştur. Belli bir mesleğe girişte uygulanan merkezi sınavlar ve okul mezuniyet sınavları ile belli bir kesime -ki bu da ABD açısından "beyaz olmayan" azınlıklar ve Afro-Amerikalılar olmaktadır- ayrımcılık yapıldığı iddiaları ile çeşitli davalar¹⁷ açıldığında, Amerikan yargı yerleri, yargısal aktivizme varacak ölçüde sınavları azınlık hakları ile ilişkilendirmekteydi (Hogan, 2007, 13). 1964 yılında kabul edilen Medeni Haklar Yasası - *Civil Rights Act* ile de çalışma yaşamındaki ayrımcılık yasaklanmış; bir iş sahibi olma yönünden fırsat eşitliği düzenlenmiştir. İlk bakışta çalışma yaşamına ilişkin bir takım ilkeler öngören bu yasa aslında *lise bitirme ya da mesleğe giriş sınavlarının hukuka uygunluğunu* da sağlamaya yönelik bir yasal güvence öngörmektedir. Özellikle ABD'deki azınlık milletlerden olan öğrenciler 1970'li yıllarda lise bitirme sınavlarında başarısız olmakta ve bu nedenle bir lise diploması alamamaktadır. Yargıya intikal eden bunun gibi olaylar neticesinde, bu türden sınavların Medeni Haklar Yasası'nı ve Anayasa'nın 14. maddesini ihlal ettiği yönünde kararlar verilmiştir (Hogan, 2007, 346). Buna karşılık bir öğretim üyesinin ya da öğretmenin eğitim-öğretim süresince ders başarısını ölçen sınavları hakkında ise (not tespiti davalarında) Amerikan yargı yerleri oldukça çekingen davranmakta, ölçme-değerlendirme ilkelerine ağır ve açık bir aykırılık olmayan durumların haricinde bu türden sınavların hukuka uygunluğunu denetlememektedir (Hogan, 2007, 337).

16 Hogan, "Sınav"ın "hukuk" ile ilişkisinin, 1868 yılında Amerikan Anayasası'nın 14. maddesinde gerçekleştirilen bir değişiklik ile başladığını belirtmektedir. O yıl 14. maddeye, eyalet parlamentolarının (o dönemdeki konfederasyona üye devletlerin parlamentolarının) "eskiden köle" olan kimselerin haklarını zedeleyici nitelikte yasa yapmalarının önüne geçmek için, eşitlik ilkesi eklenmiştir. Hogan, Thomas, P., 344; 1868 değişikliği ile ilgili bkz. Amerika Birleşik Devletleri Türkiye Büyükelçiliği resmi web sitesi: <http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDAnaHatlar/Hukümet.htm>; Erişim Tarihi: 07.11.2017.

17 Debra P. v. Turlington Davası, GI Forum v. TEA Davası, Crawford v. Honig Davası, PASE v. Hannon Davası, Larry P. v. Riles Davası; bu davalarda özellikle okul bitirme sınavları ya da mesleğe giriş sınavları gibi merkezi sınavlarda "beyaz" olmayanların başarısızlık oranlarının "beyaz" olanlara oranla 10 kat daha fazla olmasının nedenleri sorgulanmakta ve sınavların bu açıdan yukarıda adı geçen 14. maddedeki eşitlik ilkesine aykırılık teşkil edip etmeyeceği tartışılmaktadır. Bu davaların özetleri, temel argümanları ve konu hakkında detaylı bilgi için bkz. Hogan, 359-364.

Kavramsal Bir Analiz: Hukukta Sınav Olgusu

Sınav, eğitim biliminde, “testlerin uygulanmasını, *yetenek, başarı ve benzeri özellikleri ölçme sürecini* vurgulayan” geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır (Tekin, 2003, 82). Test ise, sınavdan daha dar olarak, “bireylerin belli özelliklerini ölçmek için düzenlenen ve onu alan herkes için aynı olan sorular ya da işlerden oluşan bir ölçme aracıdır” (Tekin, 2003, 82). Testler, ölçtüğü alan, beceri ya da niteliğe göre çeşitli açılardan sınıflandırılabilir; konumuz açısından önem arz eden test türü ise, bir kişinin belli bir durumda ne kadar iyi ya da doğru yapabildiğini belirlemeye çalışan “maksimum yeterlilik testleridir”. Bu test türünde, teste tabi tutulan kişi, kendisinden istenilen işi en iyi ya da en doğru biçimde yapmaya çalışır. Bu test türünde teste tabi tutulan kişinin yanıtları, uzmanlar tarafından hazırlanmış doğrularla kıyaslanır (Tekin, 2003, 84). Hukuki bir uyumsuzluğun konusu olarak en çok karşılaşılan test türleri, merkezi sınavlar, yükseköğretim kurumlarında yapılan sınavlar ve belli bir mesleğe giriş ya da meslekte yükselme sınavlarını da içeren maksimum yeterlilik testleridir. Bununla birlikte belli bir performansa dayalı sınavlar ile sözlü sınavlar da yargı denetimine konu olmuştur. Yargı denetimi özellikle not tespiti davalarında oldukça teknik bir biçimde dosya bilirkişilere sevk edilerek gerçekleşmektedir. Yargıçlar çoğu zaman bilirkişilerden “takdir hatası”, “ölçme ve değerlendirme ilkelerine aykırılık” ve “objektiflik ilkesi”ne aykırılık olup olmadığının değerlendirilmesini talep etmektedirler. Ölçme değerlendirme ilkelerinin ne olduğu, sınav notları ile idarenin takdir yetkisi arasındaki ilişki gibi tartışmalar çoğu zaman yargı kararında yer almamakta; mahkeme doğrudan, hukukçu olmayan bilirkişi raporuna göre karar vermektedir (Bilgin ve Sezer, 2009, 11; Tan, 1996, 414). Ancak eğitimde ölçme-değerlendirme, sahip olduğu önemden ötürü ayrı bir araştırma alanı olarak gelişmiştir. Herhangi bir eğitimin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde güvenilirlik ve geçerlilik olmak üzere temel iki değerlendirme ölçütü bulunmaktadır. Bunlardan *güvenirlik*, ölçme aracının performansı tutarlı bir biçimde ölçmesi ile ilgilidir. Bir başka ifade ile, bir sınav tekrar tekrar yapıldığında yine benzer sonuçlar ortaya çıkıyorsa, o sınav güvenilirlik açısından belli bir standarda sahiptir. *Geçerlilik* ise, sınavın ya da ölçme aracının, ölçülmek istenileni ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. “Sınav, amacına ne kadar ulaşıyor?” sorusu ile ilgilidir (Hogan, 2007, 43-92). Ancak “eğitim nedir?” ve “eğitimin amaçları nelerdir?” soruları, bunun üzerine düşünenleri, güvenirliliğin ve geçerliliğin mükemmel ölçütlerini geliştirmenin mümkün olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır (Davis, 2007, 283).

Eğitim felsefesinin temel problemlerinden olan “Başarılı sayılmanın ya da başarının bir ölçütü var mıdır? Öğrenme nasıl ölçülür?” sorularının (Davis,

2007, 272)¹⁸ tartışıldığı, eğitimde başarı değerlendirmesinin düşünsel temellerinin sorgulandığı, başarının nasıl ölçüleceğine ilişkin, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin de önüne gelmiş bir uyuşmazlıktan burada bahsetmek yerinde olacaktır. 1997 yılında yapılan Öğrenci Seçme Sınavı'ndan, *daha önce girdiği sınavlardan düşük not almış olması nedeniyle, son girdiği sınavdan yüksek puan almasının mümkün olmadığı ve söz konusu yüksek puanın "açıklanamaz" olduğu gerekçesiyle* ÖSYM davacı Mürsel Eren'in üniversite giriş sınavını geçersiz saymıştır. Anılan işlemin iptali istemi ile tüm iç hukuk yollarını tüketen davacı Mürsel Eren, *eğitim hakkının ihlal edildiği gerekçesi* ile AİHM'ne bireysel başvuru yoluna gitmiştir. AİHM kararında Mürsel Eren'in başvurusunu kabul edilebilir bulup, "eğitim hakkının" ihlal edildiği yönünde görüş bildirmiştir¹⁹. Bu davayı dikkate değer kılan, uyuşmazlıkla ilgilenen tüm yargı yerlerinin, "başarının ölçütünün ne olacağına" ilişkin bir sorgulamayla kendilerini baş başa bulmuş olmalarıdır.

Türk hukukunda sınavları genel olarak düzenleyen tek Kanun Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'dur. Söz konusu kanun Türkiye'de birçok sınavın yapılmasından sorumlu, kamu tüzel kişiliğine, idari ve mali özerkliğe sahip, Yükseköğretim Kurulu ile ilgili, özel bütçeli bir kuruluş olan ÖSYM'nin kuruluş, işleyiş ve sınavlara ilişkin birçok hususu düzenlemektedir. Kanununun 2. maddesinin ğ) bendi sınavı, *"belirlenen usul ve esaslara göre adaylara yazılı veya sözlü olarak soru sorma ve verilen cevaplar ile yaptırılan uygulamaları kayıt altına alma işlemleri"* olarak tanımlamaktadır. Bunlarla birlikte adı geçen kanun, sınavlara ilişkin temel ilkeler öngörmesi bakımından önemli bir düzenlemedir²⁰. 7. maddede sınavların "ölçme, değerlendirme ve yerleştirme işlemleri, güvenilirlik, gizlilik, tarafsızlık, bilimsellik ilkeleri çerçevesinde ve aday-

18 Davis burada şu soruyu sormakta: "öğrenilenlerin ölçülmesi, hem 'eğitim'i değerlendirebilecek kadar güvenilir olup hem de aynı zamanda bu ölçümün yapılmasına geçecek kadar geçerli olabilir mi?", 272.

19 "...kopya çektiğine dair bir kanıt veya bu hususta aleyhine yöneltilen açık bir suçlama olmadığını ve 1997 senesinde düzenlenen sınava dershaneye giderek hazırlanmış olduğu açıklamalarına da itiraz edilmediğini göz önüne alan AİHM, başvuranın iyi sonuçlar almasının açıklanamaz olduğuna dair Akademik Konsey tarafından varılan sonucun, savunulması mümkün olmadığı kanısındadır. Bu nedenle, AİHM, yerel mahkemelerde onanan başvuranın sınav sonuçlarını feshetme kararının, yasal ve makul bir temele dayanmadığı ve keyfi olarak varılmış sonuçlar doğurduğu kanısına varır. Yukarıda kaydedilenler ışığında AİHM, ÖSYM'nin, Akademik Konsey'in tavsiyesine dayanarak başvuranın sınav sonuçlarını feshetmesinin, başvuranın eğitim hakkını reddetmek olduğu sonucuna varır." Karar için bkz. <http://kararara.com/aihm/turkce/aihm10426.htm> ; erişim tarihi: 13.11.2017; karar hakkında tartışma ve karar düzeltme yolu ve Danıştay yorumu hakkında bkz. Bilgin,H., Not Tespit Davaları, 30-34.

20 Kanun Numarası: 6114; Kabul Tarihi: 17/2/2011; Yayımlandığı Resmi Gazete Tarih: 3/3/2011, Sayı: 27863; ÖSYM Kanunu ve İlgili İlkeler için bkz. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6114.pdf> ; Erişim Tarihi: 10.11.2017.

lara fırsat eşitliği sağlayacak biçimde” yapılacağı hükme bağlanmıştır. ÖSYM'nin önemli görevleri arasında “hizmetin gereklerine uygun ölçme, seçme, değerlendirme ve yerleştirme yöntemlerini belirlemek” de sayılmaktadır. Öte yandan, özel hukuk tüzel kişilerinin talep ettikleri her türlü ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapmak da görevleri arasındadır. ÖSYM'den başka, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bir Milli Eğitim Bakanlığı Merkezi Sistem Sınav Yönergesi bulunmaktadır. Bunun gibi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 43. maddesi gereğince, her yükseköğretim kurumunun ayrı ve kendine özgü bir eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliği bulunmaktadır.

Sınav, yalnızca başarı değerlendirmesi olarak değil; öğrenimden beklenen hedefe ulaşıp ulaşılamadığını da ölçen bir araç olarak değerlendirilmektedir (Salzwedel, 1996, 736). Her çeşit sınava ilişkin uyuşmazlığın yargı kararlarına konu olduğu görülmektedir: İlk, orta, lise ve yükseköğretim süresince alınan dersleri geçme sınavları, ortaöğretime, liseye (eski sistemdeki fen lisesine geçiş) ve üniversiteye giriş merkezi sınavları, kamu hizmeti mesleklerine giriş için öngörülen kamu personeli seçme sınavı, hâkimlik ve savcılık, tıpta uzmanlık gibi çeşitli mesleklere girişler için öngörülmüş yazılı ve sözlü mesleğe giriş sınavları, belirli bir meslekte ya da görevde yükselme için öngörülen yazılı ve sözlü sınavlar, belli bir mesleğin lisansını alabilmek için düzenlenen sınavlar, yabancı dil yeterlilik sınavları, çeşitli yetenek sınavları, performansla bağlı sınavlar hakkında yargıya intikal etmiş birçok uyuşmazlık bulunmaktadır. Sınav türünün, sınavı yapan kurumun ve sınavın amacının, bu alanda idarenin takdir yetkisinin kapsamı açısından bir anlamı olabilmektedir. Örneğin, Alman doktrininde, kamu kurumu ve meslek sınavlarında, kamu yararının daha belirgin ve daha doğrudan olması sebebiyle, takdir yetkisinin daha kısıtlı bir alanda tanınabileceği kabul edilmekte; buna karşılık özellikle akademik özerkliğin ve bilim hürriyetinin söz konusu olduğu yükseköğretim alanında sınavlar açısından daha geniş bir takdir yetkisinin bulunması gerektiği savunulmaktadır (Salzwedel, 1996, 737).

Sınav aynı zamanda toplumsal işlevi olan bir olgudur. Sınav, bir toplumdaki üyelerin, özelliklerine göre en çok ihtiyaç duyulan yerlere dağıtılmasını sağlayan bir araçtır; insanları, kendi yetenek ve bilgilerini en iyi biçimde kullanabilecekleri bir işe kavuşturma aracıdır. Bir işi, o işe en uygun kişinin yapmasında toplumun genel yararı bulunmaktadır (Salzwedel, 1996, 732). Bir başka ifade ile herhangi bir sınav uyuşmazlığı kapsamında idarenin takdir yetkisinin hukuka uygunluğu -ya da sınava ilişkin iş ve işlemlerin hukuka uygunluğu- değerlendirilirken, arka planda işleyen daha büyük, sosyolojik ve sistemselsel bir sorgulamanın varlığının farkında olunması gerekmektedir. Örneğin, bir toplumun hâkimlere ihtiyacı ol-

duğunu düşünelim. Bu durumda hâkim olabilmek için geçilmesi gereken sınav, aslında adalet dağıtımı için duyulan ihtiyacı karşılamaya yönelik bir faaliyettir ve o iş için en uygun kişileri seçme aracıdır. Adaleti gerçekleştirmek için en uygun kişiler kuşkusuz bağımsız tarafsız yargıçlar olacaktır. Bu düşünce yapısı, insanı yalnızca belli bir sınavın uygulama aşamasında değil; onun arka planı olan belli bir sınavın yapılması usulünü ve sınavın niteliğini belirleyen kimi zaman yasama organının, kimi zaman da idarenin düzenleyici işlemlerinin meşruiyeti üzerinde de düşünmeye sevk etmektedir²¹.

Sınav, söz konusu toplumsal işlevine paralel biçimde, özellikle kamu görevlerinde yükselme açısından, *nesnel bir seçme veya atama yöntemi ve liyakati sağlamanın bir aracı* olarak da değerlendirilmektedir. Bürokraside alt, orta ve üst kademe yöneticilerinin göreve atanmalarına ilişkin öngörülen “meslekte yükselme” sınavlarının bu açıdan önemi büyüktür. Doktrinde ve uygulamada oldukça tartışmalı olan bu konuda, yalnızca Türkiye’de değil; çeşitli Avrupa ülkelerinde de özellikle üst düzey yöneticilerin belirlenmesinde potansiyel olarak siyasi kayırmacılığa imkân tanıyan yükselme sistemlerinin öngörüldüğü belirtilmiştir (Uz, 2011, 63-66). Kamu hizmetinde görevde yükselme sınavları ve yönetici kadroları açısından kimi zaman sınav öngörülmemiş olması liyakat tartışmalarını da beraberinde getirmektedir (Uz, 2011). Örneğin, Danıştay 5. Dairesi, “Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Esaslarına Dair Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin²², “ilçe müdürü” kadrolarına yapılacak atamaları sınav kapsamı dışına çıkartan 1. maddesini, “*bu kadrolara objektif kurallar çerçevesinde atama yapılmasını engellemesi nedeniyle*” hukuka aykırı bulmuştur²³.

Sonuç

Sınav ile hukukun kesişim alanı Türk hukuk sisteminde daha çok idare hukukunda ve idari yargıda ortaya çıkmaktadır. İlk bakışta teknik idari bir konu olarak görülen sınavlara ilişkin her türlü iş ve işlemin yargısal denetimi ve buna ilişkin sorunlar, özünde hem eğitim felsefesine ilişkin temel sorunları barındırmakta

21 Hâkimlik ve savcılık mesleğine giriş mülakat sınavları ile ilgili olarak bu yönde bir değerlendirme için bkz. Yılmaz, H., 2011, 35-52.

22 27.3.2012 gün, 28246 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Esaslarına Dair Genel Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik.

23 Danıştay 5. Daire, Yürütmeyi Durdurma Kararı Esas No: 2012/4736; kamu kurumu mesleğe giriş ve yükselme sınavları konusunun, kamu hizmeti kavramı ve idarenin kamu hizmetlerinin yürütülmesindeki sorumluluğunun kapsamı ile ilgili olarak ayrı bir çalışmada derinlemesine değerlendirilmesi gerekmektedir. Kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilişkisi için bkz. Uz, 2011, 59-94.

hem de mutlaka Anayasal bir ilke ile bağlantılı olmaktadır. Türkiye’de, Almanya’da ve ABD’de bu doğrultuda yargıya intikal etmiş sınav uyuşmazlıkları hep temel hak ve hürriyetler çerçevesinde ele alınmıştır. Sınav hukukuna özgü ele alınacak tartışmalı konular oldukça fazladır. Bu çalışmanın kapsamı tüm bu tartışmalara yer vermeye müsait olmamakla birlikte, çalışma, ileride sınav hukukunun kendine özgü bir teori ile gelişmesi için, *eğitim bilimciler ile hukukçuların ortaklaşa geliştirecekleri çözüm önerileri ve işbirliklerinin önemini vurgulamayı* amaçlamaktadır. Sınavlara ilişkin, sınav yönetmeliklerinin hazırlanması ve bu alandaki idarenin düzenleyici işlemlerindeki takdir yetkisinin kapsamına ilişkin tartışmalar, sınavı yapan ve sınav olan ilişkisinden kaynaklanan çeşitli uyuşmazlıklar²⁴, sınav türüne göre idari yargı denetiminin kapsamı sorunları²⁵ gibi birçok konunun eğitim bilimciler ile hukukçuların ortak çalışması ile analiz edilmesi gerekmektedir. Gelecekte, idari yargı kolu içerisinde uzmanlık mahkemesi olarak ayrı birer “eğitim-öğretim mahkemelerinin” kurulması da bir ortak çalışma ile değerlendirilebilir.

24 Ülkemizde özellikle doçentlik sınavına ilişkin jüri değerlendirmeleri hakkındaki uyuşmazlıkların sayısı oldukça fazladır. Bu yönde bir çalışma için bkz. Demircioğlu, 2016 / 3, 361-416.

25 Örneğin günümüzde daha önceden sözlü sınavlara ilişkin yargı denetiminin mümkün olmadığı yönündeki Danıştay içtihatları değişmiş ve sözlü sınavların yargısal denetime imkân tanıyacak biçimde yapılmaması Danıştay’ın birçok kararında hukuka aykırı bulunmuştur. Danıştay 2. Daire, E. 2016/7249, K. 2016/7249, T. 27.03.2017; Danıştay 2. Daire, E. 2014/8821, K. 2015/1537; Danıştay 12. Daire, E. 2013/11187, K. 2015/2760, T. 29.12.2015.

Kaynakça

- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XVII(3), 147-194.
- Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009a). Not tespit davaları. *TBB Dergisi*, 81, 1-36.
- Bilgin, H. ve Sezer, Y. (2009b). Sözlü sınavların yargısal denetimi. *TBB Dergisi*, 86, 168-187.
- Çağlayan, R. (2004). *İdari yargı kararlarının sonuçları ve uygulanması*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Davis, A. (2007). The measurement of learning. *A companion to the philosophy of education*, (Ed. R. Curren). Oxford: Blackwell Publishing, 272-284.
- Demircioğlu, M. Y. (2016). Yeni düzenlemeler çerçevesinde doçentlik sınavı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 361-416.
- Gözler, K. ve Kaplan, G. (2013). *İdare hukuku dersleri*. Bursa: Ekin Yayınları
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assesment-A practical introduction*. United States of America: WileyJossey-Bass Education.
- Kasapoğlu Turhan, M. (2015). İdari yargıda ivedi yargılama usulü. *Ankara Barosu Dergisi*, 185-219.
- Kaya, C. (2011). *İdarenin Takdir Yetkisi ve Yargısal Denetimi*. İstanbul: XII Levha.
- Lindner, J. F. (2009). Was ist und weshalb brauchen wir eine "theories bildungsrechts"? *Die Öffentliche Verwaltung*, Heft 8.
- Maurer, H. (2011). *Allgemeines Verwaltungsrecht*. München: Verlag C.H. Beck.
- Oppermann, T. (1969). *Kulturverwaltungsrecht-Bildung-Wissenschaft-Kunst*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Özdemir, E. (2010). *Üniversiteye girişte katsayı uygulamasına ilişkin yök ve danıştay kararları hakkında inceleme ve değerlendirme*. Ankara: TOBB Avrupa Birliği Dairesi.
- Salzwedel, J. (1996). Prüfungen. *Handbuchdes Wissenschaftsrecht*. (Edt. Flaemig, Kimminich, Krüger, Meusel, Rupp, Scheven, Schuster, GrafStenbock-Fermor). München: Springer. 731-749.
- Tan, T. (1996). Sınav ve jüri değerlendirmelerinin yargısal denetimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 51(1),410-423.
- Tan, T. (1975). Sınav notları ve yargısal denetimi. *Danıştay Dergisi*, 18-19, 188-192.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uz, A. (2011). Anayasal bir hak olarak kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilkesi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(1),59-94.
- Yılmaz, H. (2011). Hâkim ve savcı aday alımında mülakat sınavına ilişkin hukuksal sorunlar. *TBB Dergisi*, 93, 35-52.

Yargı Kararları Listesi

- Anayasa Mahkemesi*, E. 2014/189, K. 2015/32
Anayasa Mahkemesi, E. 2005/95, K. 2007/5
Danıştay 2. Daire, E. 2016/7249, K. 2016/7249
Danıştay 2. Daire, E. 2014/8821, K. 2015/1537
Danıştay 5. Daire, Yürütmeyi Durdurma Kararı Esas No: 2012/4736
Danıştay 8. Daire, E. 1194/3402, K. 1995/451
Danıştay 8. Daire, E. 1995/3474, K. 1997/3327
Danıştay 8. Daire, E. 2003/4409, K. 2004/1123
Danıştay 10. Daire, E. 2015/3835, K. 2015/4683
Danıştay 10. Daire, E. 2015/5019, K. 2015/5789
Danıştay 12. Daire, E. 2013/11187, K. 2015/2760
Danıştay 16. Daire, E. 2015/13268, K.2015/3837
Danıştay İDDGK, E. 2016/1348, K. 2016/1557
Ankara 15. İdare Mahkemesi, E. 2013/796, K. 2013/1341
Eskişehir İdare Mahkemesi, E. 2003/797, K. 2003/1227
Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararı: Mürsel Eren-Türkiye Davası
Amerika Birleşik Devletleri yargı kararları:
Debra P. v. Turlington Davası
GI Forum v. TEA Davası
Crawford v. Honig Davası
PASE v. Hannon Davası
Larry P. v. Riles Davası
Alman Federal Anayasa Mahkemesi kararı: BVerfGE 84, 34.

ZORUNLU EĞİTİM: KAVRAM, KAPSAM, YASAL DAYANAKLAR VE EĞİLİMLER

Aysun ERGİNER¹

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim, pek çok sistemi etkilediği gibi, “insan yetiştirme düzeni” denilebilecek eğitim sistemleri üzerinde de etkili olmakta, bu değişime ayak uydurabilmek için öğrencilerin nasıl daha nitelikli yetiştirilebileceği sorgulanmaktadır. Bell (Ornstein ve Hunkins, 2014, 212) özellikle “üretim, yenilik, kariyer yükselmesi ve bilgiye verilen önem” üzerinde durmakta; bilginin bir tür güç olduğuna ve daha fazla bilgiye sahip olan kişi ya da ulusların daha güçlü olduklarına değinmektedir. Bilgi toplumu ile birlikte bilgiye ulaşılma yolları ve bilginin nasıl üretilebileceği araştırılırken, nitelikli insangücü yetiştirme, eğitim sistemlerinde daha uzun süre kalma ve eğitimde süreklilik vurgulanmaktadır. Eğitim sistemlerinden beklenen “yeni bilgileri öğrenmeye açık, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi üretebilen ve bilgisini kullanabilen” insanların yetiştirilmesidir. Bu arayış içinde öğrenme-öğretme sürecinin değişkenlerinden hangilerinde düzenlemeye gidilerek “bilgi toplumuna” ulaşılabilirliği tartışılmaktadır.

Eğitim sistemlerinin en temel ve vazgeçilmez ögesi olan öğrencileri, daha erken yaşlarda ve daha uzun süre eğitim sisteminde bulundurmak, çağa ayak uydurabilmek için izlenen yollardan birisidir. Ülkelerin yurttaşlarına belirli sürelerde temel yaşamsal becerileri kazanabilmeleri için sundukları zorunlu eğitim, bireylerin daha erken yaşlarda eğitim sistemine dâhil olmaları ve daha uzun süre eğitim sisteminde kalmaları şeklinde gerçekleştirilmektedir. EURYDICE’da (2012, 11-12), Avrupa Birliği’ndeki (AB) ülkelerin bazılarında zorunlu eğitim süresinin uzaması, en önemli reformlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Temel yeterliklerin kazanılmasını sağlayabilmek için daha uzun süreli zorunlu eğitime dâhil olma yönündeki genel eğilim, 1980’den bu yana hemen hemen tüm eğitim sistemlerinde görülmekte, çocuklar gittikçe daha erken yaşlarda okula başlamaktadırlar.

Zorunlu Eğitimin Kavramsal Temelleri

Alanyazın incelendiğinde, zorunlu eğitimle ilgili olarak “zorunlu eğitim, zorunlu öğretim, zorunlu genel eğitim, zorunlu temel eğitim, zorunlu ilköğretim, zorunlu ortaöğretim, zorunlu eğitim sonrası ortaöğretim, temel eğitim ve temel öğretim” ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar arasında ise daha çok “zo-

1 Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysunerginer@nevsehir.edu.tr

runlu öğretim” (Ergün 2009; Başaran 1974), “zorunlu eğitim” (Öz, 2003; Öztürk, 2001; Yücel, 1998; Gürkan, 1997; Özsoy, 1996; Tural, 1996; Ayhan, 1993; Gürkan, 1993; Tezcan, 1993) ve “zorunlu temel eğitim” (Yıldıran, 2003, Âdem, 1997; Kuzgun, 1997) ifadeleri kullanılmaktadır. Ayrıca zorunlu eğitim denildiğinde, zorunlu eğitim kapsamına alınan “okul öncesi eğitim”, “ilkokul/ilköğretim”, ortaöğretim I. devre (ortaokul) ve ortaöğretim II. devre (lise) de üzerinde durulması gereken ifadeler arasındadır. Aşağıda zorunlu eğitimi açıklayıcı temel ifadeler olan “temel eğitim”, “ilköğretim” ve “ortaöğretim”in kısa tanımlarına yer verilmiştir.

Zorunlu eğitim: Zorunlu eğitim, bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince, gösterilen eğitim kurumlarında öğrenimini sürdürmesini zorunlu kılan yasal bir kavram olarak tartışılmaktadır. Zorunlu eğitim, devletin yurttaşı görmekle yükümlü kıldığı eğitimi, zorunlu öğrenim ise yurttaşların devletin gösterdiği yerde görmekle yükümlü oldukları eğitimi anlatır (Başaran, 1982, 21).

Temel eğitim: Temel eğitim, bireylerin daha sonraki yaşamları ve öğrenimleri için temel nitelikte olacak bir eğitimdir. İlköğretimde yenileşmeye gidilmesi, süresinin ve içeriğinin değiştirilmesi ile ilköğretime temel eğitim denilmiştir (Başaran, 1982, 11). Temel eğitim kavramı geniş kapsamlı olmakla birlikte, bu eğitim çoğunlukla çocukların zorunlu eğitim çağına girdikleri yıllara rastlamaktadır. Zorunlu eğitim bazen temel eğitim için belirlenen sürenin bir kısmını kapsayacağı gibi, tümünü de içine alabilmekte ya da temel eğitim süresini aşabilmektedir. Uygulamalar yer ve zamana göre değişmektedir (Başaran, 1982, 21). Yücel (1998, 50) 5, 6 ya da 7 yaşından başlayarak, ülkenin tüm çocuklarına verilen ilköğretime “temel eğitim” denildiği belirtmektedir.

İlköğretim: Okul öncesi eğitimden sonra gelen bir öğretim basamağıdır. Oğuzkan (1993, 74-75) ilköğretim için “okuma ve yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için en gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bir basamaktır” tanımını yaparken; 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası’nda “ilköğretim, kadın, erkek, bütün Türklerin milli amaçlara uygun olarak beden, zihin ve ahlak gelişimlerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir” (m. 1) denilmektedir. Ayrıca aynı yasada ilköğretimin zorunluluğu ve devlet okullarında parasız olduğu da belirtilmiştir (m. 2). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’nda ise, başlangıçta kullanılan temel eğitim ifadesi daha sonra (1983) ilköğretim olarak değiştirilmiştir. 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ile Bazı Yasalarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yasada (11.04.2012) ise ilköğretimle, ilkokul ve ortaokulların kastedildiği belirtilmektedir (m. 9). Başaran (1980, 7) ilköğretimin temel eğitimle eş anlamlı olmadığını; ancak temel eğitim anlayışı ile kurulan ilköğretimin, temel eğitimin bir kısmını oluşturabileceğini belirtmektedir.

Ortaöğretim: 6287 sayılı yasaya (11.04.2012) göre ortaöğretim, “ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan bir öğretim düzeyidir” (m. 26).

Zorunlu Eğitimin Gerekçesi

Eğitime “farkında olma becerisi, olumlu yönde davranış değişikliği, kasıtlı kültürlenme” olarak yaklaşıldığında, devletlerin eğitimi neden gelişiğüzelliğe bırakamadıkları ve sistemleştirdikleri anlaşılabilir. Eğitim kasıtlıdır; diğer bir deyişle eğitim sistemlerinde yetiştirilecek insan tipi belirlenmekte, eğitimin amaçları yetiştirilmek istenen insan tipine göre oluşturulmaktadır. Hiçbir siyasi rejim, tarih sahnesinden silinmek için kurulmamıştır. Siyasi rejimlerin ayakta kalabilmelerinin tek yolu, yetiştirdikleri nitelikli insan gücüdür ve bu nedenle devletler eğitimi amaçlı, planlı ve programlı hale getirmektedirler. Ergün (2009, 18-20) eğitimin amaçlarını kimin belirleyeceği ve özünün ne olacağı konusunda farklı fikirler olduğunu belirtmektedir. Toplumun inanç ve geleneklerinin devam ettirilmesi, amaç belirlemede dikkate alınan unsurlar arasındadır. Eğitim devletlerin ve iktidarların politik amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları bir araçtır.

Dünyadaki tüm ülkelerde temel eğitim, zorunlu eğitim kapsamına alınarak parasız olarak sunulmaya çalışılmakta ve bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresi 18 yaşa kadar sürebilmektedir. Devletler neden yurttaşlarının eğitimlerini önemsemekte, eğitime kaynak ayırmakta ve eğitime müdahale etmektedir? sorularına “eğitimin dışsallığının yarattığı etki” şeklinde yanıt verilebilir. Eğitimin dışsallığı, eğitimin topluma sağladığı faydalardır. Eğitimle “bireylerin suç oranlarının düşmesi, toplumsal sorunlara ve çevreye duyarlılığın artması, vergilerin zamanında ödenmesi, sağlıklı olmaya ve beslenmeye dikkat edilmesi vb. (Taş, 2012; Ünal, 1996; Kavak ve Burgaz, 1994)” beklenmektedir. Eğitimi kullanarak çok nitelikli suçluların yetiştirilebilmesi olanaklı olsa da, eğitime “olumlu davranışlar kazandırma” şeklinde yaklaşılması gibi, eğitimin dışsallığı ifadesiyle de “olumlu dışsallık” kastedilmektedir.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 1990 yılından başlayarak “İnsani Gelişme Endeksi” ile kalkınmayı sosyal ve ekonomik yönleriyle değerlendirmeye çalışmaktadır. İnsani gelişmede eğitim ve sağlık göstergeleri de dikkate alınmaktadır. “Okullaşma oranları, yetişkinlerde okur-yazarlık oranları ve ortalama eğitim süresi” vb. eğitimde gelişme düzeyini ortaya koyabilmek için kullanılan göstergelerdir (<http://www.tuik.gov.tr>). Eğitim göstergelerinin kalkınma ölçütü olarak değerlendirilmesiyle, devletlerin öğretim basamaklarını zorunlu eğitim kapsamına alarak yurttaşlarını daha uzun süre eğitim sisteminde bulundurma çabası arasında paralellik kurulabilir. Eğitime ilişkin göstergeler niceliksel olsa da, ülkelerin eğitime yaklaşımı hakkında fikir verebilmektedirler.

Zorunlu Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi uluslararası ve ulusal düzey olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Uluslararası Düzeyde Zorunlu Eğitim

İlköğretimin gelişimi ilk kez batı Avrupa'da gerçekleşmiş, Hümanizmle birlikte okullara ana dilin girmesiyle ilköğretimin önemi keşfedilmeye başlanmıştır. Ratke (1571-1635) ilköğretimle ilgili olarak “Her şey, önce ana dille, sonra başka dille öğretilmelidir. Her çocuk okuma-yazmayı öğrenene kadar okula devam etmek zorunda olmalıdır” demiştir. Böylece, Almanya da ilk kez “ilkokulun bütün çocukların katılımının sağlanması gereken bir okul” olduğu vurgusu yapılmış; fakat 1789 Fransız İhtilali'ne kadar bu fikir toplumda yer bulamamıştır. 1791'de “Her insana gereken bilginin genel öğretimle parasız olarak sağlanması devletin görevidir” denilerek tarihte ilk kez bilinçli bir şekilde ilköğretim vurgusu yapılmıştır. İhtilal sonrası, Fransız çocuklarına okullarda ihtilalle birlikte gelişen yeni değerlerin aktarılabilceği düşünülmüştür. Hazırlanan eğitim planında, devletin eğitimin yiyecek de dâhil olmak üzere tüm masraflarını karşılayacağı belirtilmiş, ilköğretimin zorunlu olması gerektiğinin de altı çizilmiştir (Tonguç, 2004, 40-66). Fransız İhtilali ile çocukları okula göndermeyi garanti eden bir zorunlu eğitim sistemi ve kamu otoritesine dayalı okul kurma yükümlülüğü getirilmiştir (Manabu, 2008, 67). Fakat ihtilal sonrası yaşananlar nedeniyle zorunlu eğitime ilişkin istenenler gerçekleştirilememiştir. Avrupa 18. yüzyıldan başlayarak her alanda büyük bir değişimin içine girmiş, ilköğretim kurumlarının çoğalmaya ve ilköğretim halk arasında yaygınlaşmaya başlaması sanayi devrimi ve sonrasında gerçekleşmiştir (Tonguç, 2004, 68).

Ulusal Düzeyde Zorunlu Eğitim

Cumhuriyet öncesi ilk zorunlu eğitim fikri II. Mahmut'un 1824'te yayınladığı fermanla görülür. Fermana göre, çocuklar eğitim almadan usta yanına verilmeyecekler, yetişkin oldukları kadırlarca onaylanacak ve onay almadan çocuklarını ustaya verenler cezalandırılacaktır (Yücel, 1998, 151). II. Mahmut'un yayınladığı ferman, İstanbul'la ve İslam dinini öğrenmekle sınırlı kalmış; halkın tamamına yönelmediği gibi, yaşam bilgisine de yer verilememiştir. Bu nedenle ferman ilköğretimin zorunluluğunun başlangıcı değildir. Medreseye hazırlayıcı nitelikteki “darüttalim” ilkokulun ilk örneği olarak kabul edilebilir. Bu okullarda ilk kez dini öğretim yapılmamıştır. Daha sonra bu okullar için “mektep, muallimhane, mahalle mektebi, sıbyan mektebi, taş mektep vb.” isimleri kullanılmıştır. Ardından sıbyan mektepleri, Türkçe okutulan anlamında “mektebi iptidai” olmuştur (Cırıtlı, 1983, 264-266). 1849'daki “Sıbyan Hocaları Yönetmeliği'nde” altı yaşını tamamlamış ve

yedi yaşına basmış çocukların okula gitmek zorunda oldukları belirtilmiştir (Koçer, 1991, 51).

1869'daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde, 6-10 yaşlarındaki kız ve 7-11 yaşlarındaki erkek öğrencilerin zorunlu eğitim kapsamına alındığı, çocuklar okula gönderilmediğinde para cezasının uygulanacağından bahsedilmektedir. 1876'daki Kanun-i Esasi'de, ilköğretimin zorunluluğuna değinilmiş ve böylece zorunlu eğitim Anayasa'da yer almaya başlamıştır (Akyüz, 2007, 163). 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati ile ilköğretim altı yıl, devlet okullarında zorunlu ve parasız olmuştur (Akyüz, 2007, 268). Genel bir değerlendirmeye gidildiğinde, cumhuriyet öncesi dönemde zorunlu eğitimin Anadolu'da kız-erkek tüm öğrencilere yaygınlaştırılmadığı, daha çok İstanbul'da uygulanabildiği ve bazı yasal düzenlemelerle sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet döneminde ise Birinci Heyet-i İlmiye'de (1923) sekiz yıllık ilköğretim öngörülürken, İkinci Heyet-i İlmiye (1923) ile ilköğretimin süresi beş yıla indirilmiştir (Cicioğlu, 1985, 93-94). Ardından ilgili yasalar, hükümet programları, kalkınma planları ve milli eğitim şûralarında zorunlu eğitime çeşitli şekillerde yer verilmiştir. Uzun süre üzerinde durulan "Sekiz yıllık zorunlu eğitime", 1997-1998 öğretim yılında "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim" şeklinde geçilmiş; ortaokullar sadece genel eğitimin verildiği, ilkokulla bütünleşik kurumlar haline dönüştürülmüş ve meslek ortaokulları sistemden kaldırılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra tartışmalar yerini "12 yıllık zorunlu eğitime" bırakmıştır. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak için 2009-2010 öğretim yılında başlatılan pilot uygulama ile aşamalı olarak seçilen illerde okul öncesi eğitim zorunlu olmuş; 2012-2013 öğretim yılında ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dâhil edilmesinden vazgeçilerek 4+4+4 modeliyle "12 yıllık zorunlu eğitime" geçilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitimle ortaokullar sekiz yıllık zorunlu eğitimdeki bütünleşik yapıdan ayrılmışlar, genel eğitim veren ve ayrıca imam hatip ortaokulları olmak üzere yapılandırılmışlardır. Meslek ortaokulları ise sisteme yeniden dönüş yapmamıştır. Gündemde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dâhil edilmesi tartışmaları devam etmektedir.

Zorunlu Eğitimin Yasal Dayanakları

Zorunlu eğitimin yasal dayanakları "uluslararası" ve "ulusal" yasal dayanaklar başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır.

Uluslararası Yasal Dayanaklar

Zorunlu eğitimin uluslararası yasal dayanakları "bildiri, sözleşme, konferans, toplantı ve AB'ye uyum kriterleri vb."dir. Uluslararası yasal dayanaklardan

olan 10.12.1948 tarihli Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde (m. 26); 20.10.1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi'nde (m. 7); 20.11.1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (m. 28); 05-09.03.1990 tarihli UNICEF, UNDP, UNESCO, World Bank Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirisi ve Temel Öğrenme Gereksinimlerinin Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi ile Herkes İçin Eğitim 2000'de "eğitim hakkının sağlanması, fırsat ve olanak eşitliğinin gözetilmesi, eğitimin en azından ilköğretim ve temel eğitimde zorunlu ve parasız olması" vurgusu yapılmaktadır.

Ulusal Yasal Dayanaklar

Zorunlu eğitimin ulusal yasal dayanakları "anayasalar, yasalar, kalkınma planları ve milli eğitim şûraları" olarak ele alınabilir. Anayasalarda ilköğretimin, bütün çocuklar için zorunlu, devlet okullarında parasız olduğu; devletin maddi yoksunluğu olan öğrencileri burs ve kredilerle destekleyeceği belirtilmektedir (1924 Anayasası, m. 87; 1961 Anayasası, m. 50; 1982 Anayasası, m. 42).

12.01.1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası (m. 2) ve 14.06.1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda (m. 22) ilköğretimin kız ve erkek çocuklara zorunlu, devlet okullarında parasız olduğu ve 6-14 yaş grubunu kapsadığı belirtilmektedir. 11.04.2012 tarihli 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ile Bazı Yasalarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yasa ile 222, 1739 ve 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı kısaca "sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş için hazırlanan yasada" bazı değişikliklere gidilmiştir. Zorunlu eğitim sekiz yıldan 12 yıla çıkarılarak dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul (farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokulları) ve dört yıl lise eğitimini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Zorunlu ilköğretim, 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

10. Kalkınma Planı'nda (2014-2018) özellikle kız çocuklarının ve engellilerin ilköğretim ve ortaöğretime erişimlerinin sağlanması, sınıf tekrarlarının ve okul terklerinin azaltılmasına yer verilmiştir. 19. Milli Eğitim Şûrası'nda ise (2014), ilkokul ve ortaokullarda normal öğretime geçilmesi ve öğretim programları ile ilgili düzenlemeler şûrada alınan bazı kararlar arasında yer almaktadır.

Zorunlu Eğitimde Eğilimler

Zorunlu eğitim süreleri, kapsadığı öğretim düzeyleri, zorunlu eğitime giriş ve bitirme yaşları ile izlenen modeller farklı şekillerde uygulanmaktadır. Dünyada zorunlu eğitimi 5 yıl olan ülkelerden bazıları "Bangladeş, Myanmar (Burma), Madagaskar"; 6-8 yıl olan ülkelerden bazıları "6 yıl: Angola, Kamerun, Birleşik Arap

Emirlikleri; 7 yıl: Tanzanya, Uganda, Zambiya; 8 yıl: Etiyopya, Hindistan, İran; 9-10 yıl olan ülkelerden bazıları “9 yıl: Bahreyn, Çin, Küba; 10 yıl: “Cezayir, Andorra, Burkina Faso”; 11 ve üstü olan ülkelerden bazıları “11 yıl: Barbados, Kosta Rika, Gana; 12 yıl: Bahama, Dominika, Kenya; 13 yıl: Arjantin, Şili, Brezilya” dır (The World Bank, 2017). Zorunlu eğitimi 11 yıl ve üzerinde olan ülkeler, daha çok Amerika ve Avrupa kıtalarında bulunan ülkelerdir. Zorunlu eğitim yılı, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili fikir vermektedir. Kaya (1998), gelişmiş ülkelerin aynı zamanda eğitim sistemlerinde de gelişmiş ülkeler olduğuna vurgu yapmaktadır. Gelişmiş ülkelerde, öğretim düzeyleri zorunlu eğitim kapsamına alınmasa da, eğitimin önemini farkında olduğu için neredeyse öğretim basamaklarının tamamında %100’e ulaşacak oranlarda okullaşmaktadır. Henüz gelişmiş olarak anılamayacak ülkelerde ise yurtttaşların eğitilebilmeleri için devletler zorunlu eğitim uygulamalarına yönelmektedirler.

Çizelge 1’de ise bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de zorunlu eğitime ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1. Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim

Ülke	Zorunlu Eğitim		Zorunlu Eğitim Yılı
	Başlama Yaşı	Bitirme Yaşı	
Danimarka	6	16	10
Almanya	6	15-16 (Tam Zamanlı Eğitim) 18-19 (Yarı Zamanlı Eğitim)	12-13
Fransa	6	16	10
Lüksemburg	4-6	16	12
Hollanda	5-6	18	13
Finlandiya	7	16	9
İsveç	7	16	9
Birleşik Krallık/ Kuzey İrlanda	4	16	12
İsviçre	4-5-6	15-16	9-10-11
İzlanda	6	16	10
Bosna Hersek	5-6	15	10
Türkiye	6	18	12

Kaynak: European Commission/EACEA/EURYDICE (2015).

Çizelge 1'de görüldüğü gibi Avrupa'da zorunlu eğitime başlama yaşı dört yaşa kadar inmekte, bitirme yaşı yaklaşık 16 yaşın üzerinde gerçekleşmekte, Almanya'da yarı zamanlı eğitimlerle 18 yaşın üzerine çıkabilmektedir. Zorunlu eğitim en az dokuz yıldır ve Türkiye'de 12 yıllık zorunlu eğitimle bu ülkelere uyum sağlamış görünmektedir. Eurydice'da (2012), Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitime üç yaş çocuklarının katılımının, "Belçika, Danimarka, İspanya, Fransa ve İzlanda'da" % 95'i aştığı belirtilmektedir.

Zorunlu eğitim kapsamına alınacak öğretim düzeyleri ile ilgili genel eğilim, ilkokulların, ortaokulların ve bazen okul öncesi eğitim ile ortaöğretimin de bu kapsama alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Zorunlu eğitim süresine ve dâhil edilecek öğretim düzeylerine göre, okulöncesi eğitim, ilkokul, ortaokul (bazen bir arada, ilköğretim ya da temel eğitim olarak), ortaöğretimin tamamı ya da bazen sadece bir yılı zorunlu eğitim kapsamına alınabilmektedir. Zorunlu eğitimin süresini, dâhil edilmesi düşünülen öğretim düzeyleri ve bu öğretim düzeylerinin eğitim sistemlerinde kaç yıl sürdüğü belirlemektedir. Örneğin ülkeler arasında ilkokula devam etme yılı 4-6 yıl arasında değişebilmekte ve benzeri şekillerde diğer öğretim düzeylerinde de yıl olarak farklılıklar görülebilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamına alınacak öğretim düzeyleri, öğretim düzeylerinin süresi ve hangi yıllarının dâhil edileceği, izlenecek zorunlu eğitim modellerini belirlemektedir. Böylece "6+3, 4+4+4, 9, 4+4+1, 6+3, 5+4+1 vb." şeklindeki modeller ortaya çıkmaktadır. Zorunlu eğitim uygulamasına giden ülkelerin tamamında, ilkokul/ilköğretim öncelikli olarak zorunlu eğitim kapsamının alınan öğretim düzeyi olmaktadır.

Ülkeler aynı zamanda zorunlu eğitimleri ile ilgili değerlendirmelere ve yeni uygulamalara da gitmektedirler. İngiltere'de (Houses of Parliament, 2015) zorunlu eğitimle ilgili olarak "öğrenci gruplarının başarılarında meydana gelen değişiklikler, artan öğrenci sayıları, ilkokul öğretmenliğine tercihin azalması, teknolojinin kullanımındaki artış ve okul özerkliğindeki değişim" şeklinde beş eğilim belirlenmiştir. Bu eğilimlere "nüfus artışı, eşitsizlik ve değişen işgücü piyasasının" neden olduğu düşünülmektedir. OECD, İngiltere'deki bütün çocukların temel becerilere sahip olmasının, GSYİH içinde %143'lük bir artış sağlayacağını tahmin etmektedir. Okulların çocuklara gelecekteki işgücü piyasası için doğru bilgi ve becerileri kazandırmasıyla ilgili endişeler artmıştır. Bu durum, İngiltere ve İskoçya'da öğretim programı değişikliklerine neden olmuştur.

Çin ise son yıllardaki eğilim, çiftçilerin niteliğini artırmak için kırsalda eğitimin gelişimine odaklanmaktadır (Du ve Sun, 2016). 9 yıllık zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması, en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çin'de, özellikle kırsala yönelik zorunlu eğitim harcamaları hızla büyümektedir.

Zorunlu Eğitime Karşı Görüşler

Ülkeler çeşitli gerekçelerle zorunlu eğitimi uygulamakta iken; zorunlu eğitimin bireyleri kısıtladığı, böyle bir eğitimin okullarla sınırlı tutulmaması gerektiği vb. şeklinde karşıt görüşler de bulunmaktadır. Illich (2006) eğitim sistemlerini eleştirmekte ve öğrenim hakkının okula devam zorunluluğuyla kısıtlandığını düşünmektedir. Illich okulu reddeder (İnal, 1996, 127-129). Okullar, ideolojik denetim kaynağıdır ve var olan toplumu yeniden üretir, insanları yabancılaştırır ve kurumların, uzmanların otoritesine boyun eğmeyi gerektirir. Rothbard (1999) ise Herbert Spencer'in, "Neden eğitilmeliyiz?", "Eğitim ne içindir?" vb. şeklinde sorular yönelttiğini; eğitimin insanlara, toplumsal yaşama uyum sağlamak, onları iyi yurttaşlar olarak yetiştirmek için var olduğunu; iyi yurttaşların nasıl yetiştirileceğine ise hükümetlerin karar verdiği şeklindeki açıklamalarına yer vermiştir. Ayrıca Plato'nun "Ütopya"sında, zorunlu eğitim ve itaatin vurgulandığını belirtmektedir. Goodman (1971) gençlerin sosyalleşmesi için okulların kaldırılmasını önerir. Örgün eğitimin çok uzun sürdüğünü ve yanlış sosyal sınıf değerlerini öğrettiğini belirtir.

Freire (1978) eğitimin evrim geçirmesi gerektiğine, öğretmen ve öğrencilerin hiyerarşik ilişkiden çok, ortaklık kurdukları bir eğitim dinamiğinin oluşturulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Reimer (1971) okulların, başkalarının öğrenilmesini istedikleri şeyleri öğretmeye çalıştıklarını, en doğru çözümün eğitimin okullardan özgür olması olduğunu ifade etmektedir. Baker (2013) ise, okullarda öğrencilerin "iyi", "kötü", "zeki" ve "ahmak" olarak sınıflandırıldıklarını ve okullarda itaatin öğretildiği vurgusunu yapmaktadır. Çocuklar "yaramazlık yapamamışlar" diye okullara kapatılmaktadırlar. Baker (2013) hukukçu olsaydı zorunlu eğitime karşı çıkacağını savunmakta, zorunlu eğitimin insan hakları ihlali olduğunu belirtmektedir. Öğretmenleri zorla dinlemek haksızlıktır; ayrıca okuldaki bilgileri de kimsenin zorla öğretmeye hakkı yoktur. Okullar devletlerin kendilerine köle yetiştirmek için oluşturdukları kurumlardır. Zorunlu eğitime yönelik eleştirilerde, okullara tamamen karşı bir tavır sergilenmektedir. Okullar yerine "çitlik, rehberli gezi, gençlik organizasyonları vb. (Goodman, 1971)" önerilen alternatif yaklaşımlardandır.

Sonuç

Dünyadaki hızlı değişime ayak uydurabilmek için ülkelerin izledikleri yaklaşımlardan birisi, daha çok insanın daha uzun süre eğitim sisteminde kalması şeklinde gerçekleşmektedir. Çoğu ülkede zorunlu eğitim süresinin uzatılması şeklinde bir eğilim gözlenmekte, The World Bank (2017)'a göre 6 yıldan daha az zorunlu eğitim uygulamasına giden ülkelerin sayılarının gittikçe azınlıkta kaldığı dikkat çekmektedir. Öncelikle temel becerilerin kazanıldığı ilkokullar zorunlu eğitim

kapsamına alınmakta, bunu ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre diğer öğretim basamaklarının da zorunlu eğitime dâhil edilmesi izlemektedir.

Zorunlu eğitime eğitim hakkı olarak yaklaşılsa da, daha çok politik bir ifade olarak değerlendirilebilir. Ülkelerin kendilerini garanti altına alabilmek için yurttaşlarının alacağı eğitimi planlamaları, bu eğitimi sunabilmek için kitap, ulaşım, beslenme vb. bazı maliyetlere katlanmaları, geleceklerini teslim edecekleri insangücünü yetiştirmek istemelerindedir. Ayrıca kalkınma ölçütlerinden olan okullaşma oranlarında geline durum, eğitilmiş bireylerin topluma sağlayacağı düşünülen getiriler ve hatta zorunlu eğitimle çocuk işgücünün önüne geçilmesi zorunlu eğitimin politika ile ilişkisinin göstergeleri olmaktadır. Erginer (2004) zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıyla, Türkiye'de toplumsal bir sorun olan erken evlenme ve doğurma yaşının 18 yaş ve üstüne ertelenmesinin bile umulabileceğini belirtirken, zorunlu eğitimin arka planında politik başka amaçların izlendiğine işaret etmektedir.

Zorunlu eğitim, eleştirel bir bakış açısıyla vazgeçilmesi gereken bir yaklaşım olarak da ele alınmaktadır. Okullar ve zorunlu eğitime, karşı tavır sergilenmekte, bireylerin sınırlandığı ve kendilerini gerçekleştiremeyecekleri düşünülmektedir. Devletler tarafından belirlenen eğitim amaçları doğrultusunda insan yetiştirilmeye çalışılması, devletlere itaat edecek yurttaş yetiştirilmesi şeklinde yorumlanmaktadır. Bu tür eleştirel bakış açıları bir yana, zorunlu eğitim çağın bir gereği olarak görülmekte; zorunlu eğitimin yılı ve ulaştığı hedef kitle gelişmişliğin ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Bazı ülkelerde yurttaşlar evde okullaşma (home schooling) gibi uygulamalara yönelmektedirler. Bu tür uygulamalarda bile, ülkelerin bireylerden beklediği yeterlikler tanımlanmış olmaktadır.

Kaynakça

- Âdem, M. (1997). *Zorunlu Temel Eğitim, Temel Eğitim, Bilim, Eğitim ve Toplumsal Gelişme*. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri. 8, 29-40.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayhan, S. (1993). Zorunlu eğitimde çevreye dönük etkinlikler. *Zorunlu Eğitim Sempozyumu*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I, 83-94.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu Eğitime Hayır*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları-İnceleme Dizisi.
- Başaran, İ. E. (1974). Türkiye'nin zorunlu öğrenim sorunları ve çözüm yolları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1980). Temel eğitim politikamız ne olmalıdır? *Temel Eğitim ve Sorunları*. Ankara: TED.

- Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Cırtılı, H. (1983). İlköğretim. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi. Atatürk Kitapları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Du, Y. ve Sun, Z. (2016). *Research on Compulsory Education Financing in China. New Frontiers of Educational Research*. Berlin Heidelberg: Springer- Verlag.
- Erginer, A. (2004). Türkiye’de oniki yıllık zorunlu eğitim için bir model önerisi ve uygulanabilirliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2015). *Compulsory education in Europe–2015/16*. EURYDICE Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>, İndirme Tarihi: 02.12.2017.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Penguin Books.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory miseducation*. USA: Penguin Education Specials.
- Gürkan, T. (1993). Zorunlu eğitimde öğretim programları. *Zorunlu Eğitim Sempozyumu*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I, 43-49.
- Gürkan, T. (1997). Eğitim programları ve öğretim açısından 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçişin irdelenmesi. *Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünyada ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 25-29.
- Houses of Parliament (2015). *Trends in Compulsory Education*. Post Note. Number 506.<http://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/POST-PN-0506#fullreport>, İndirme Tarihi: 09.11.2017.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz Toplum*. (Türkçesi: Celal Öner). İstanbul: Oda Yayınları.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut–Yazılar-*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Kavak, Y. ve Burgaz, B. (1994). *Eğitim Ekonomisi-Seçilmiş Yazılar* (Çev: Y. Kavak ve B. Burgaz). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Y. K. (1998). *Eğitim ve Kalkınma*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. 1773-1923*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1997). İlköğretimde yönlendirme. *Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünyada ve Türkiye’de Zorunlu Eğitim Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 21-24.

- Manabu, S. (2008). Historical aspects of the concepts of “compulsory education”: rethinking the rhetoric Debates in current reform. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 3, 65-84.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programları temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. Ed. A. Arı), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öz, F. (2003). *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Özsoy, S. (1996). Zorunlu eğitime nasıl yaklaşılmalı? *Eğitim ve Yaşam*, Güz, 51-57.
- Öztürk, H. (2001). *Belçika'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Reimer, E. (1971). School is dead. *An Essay on Alternatives in a Education*. Penguin Education Specials. New York: Doubleday & Co.
- Rothbard, M. N. (1999). *Education: Free & Compulsory*. Auburn, Alabama: The Ludwig Von Mises Institute.
- Taş, S. (2012). Eğitimin ekonomik temelleri. *Eğitim bilimine giriş* (Ed. Prof. Dr. M. D. Karılı). Ankara: Pegem Akademi, 137-159.
- Tezcan, M. (1993). Zorunlu eğitim okullarının amaçları ve görevleri. *Zorunlu Eğitim Sempozyumu*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını I, 35-41.
- The World Bank (2017). *Duration of Compulsory Education 2016 (Years)*. UNESCO Institute of Statistics. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.COM.DURS>, İndirme Tarihi: 14.11.2017.
- Tonguç, İ. H. (2004). *İlköğretim Kavramı*. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Tural, N. (1996). Sekiz yıllık zorunlu eğitim üzerine. *Eğitim ve Yaşam*, Güz, 58-61.
- UNDP İnsani Gelişme Endeksi (2017). <http://www.tuik.gov.tr>. İndirme Tarihi: 13.11.2017.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. *Herkes İçin Eğitim* (2000). <http://www.unesco.org.tr/?page=3:68:2:turkce>, İndirme Tarihi: 14.11.2017.
- UNICEF, UNDP, UNESCO, World Bank. (1990). *Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi Ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi*. Jomtien, Thailand, Ankara: UNICEF.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Yıldıran, G. (2003). *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yücel, H. Â. (1998). *İyi Vatandaş, İyi İnsan*. İnsan Hakları Eğitimi Dizisi. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN YASAL ÇERÇEVESİ

Gökhan ARASTAMAN¹

Giriş

Toplumsal yaşamdaki sorunlar çeşitlendikçe bireyin çözümlemesi gereken sorunlar da her geçen gün artmaktadır. Karmaşık yaşam koşulları karşısında eğitimin amacı bu koşulları dikkate alarak bireyin olumlu gelişimine yönelik olmalıdır. Bireyin kaotik çevreye uyum sağlaması, mutlu ve etkili bir birey olarak yaşaması, kişisel, sosyal, duyuşsal ve bedensel yönlerden bir bütün olarak gelişmesi modern eğitimin başat amacıdır (Özgüven, 2001). Eğitimin bu amacı gerçekleştirebilmesi de okul rehberlik hizmetlerine daha fazla önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Okullarda rehberlik hizmetleri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gittikçe önem kazanan, öğrencilere yönelik yardım hizmetlerinin başında gelmekle birlikte bu hizmetlerin yaygınlaşması ve okuldaki eğitim-öğretim süreçlerine nüfuz etmesiyle, bu hizmetlerin sunumunda yaşanan etik ve yasal sorunlar da gündeme gelmiş ve tartışılmaya başlanmıştır.

Rehberlik bireyin kendini anlaması, doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi ve çevredeki olanakları tanınması amacıyla uzmanlar tarafından bireye yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir (Kuzgun, 2002). Günümüzün modern eğitim anlayışında rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Dolayısı ile modern bir okuldaki bütün çalışmaların rehberlikle eşgüdüm içinde yapılandırılması gerektiği söylenebilir (Kepçeoğlu, 1988). Kamu okullarında psikolojik danışmanlık mesleği 1908'de genç erkeklere mesleki danışmanlık hizmeti verilmesiyle başlamıştır. Bu işlev zaman içinde bireysel ve grup rehberliği, öğrenci kayıtlarının tutulması ve öğretmenlere, velilere ve diğer okul paydaşlarına müşavirlik hizmetlerini de içerecek şekilde genişlemiştir. 1960'lı yıllarda geleneksel model, psikolojik danışmanların, öğrencilere doğrudan danışma hizmeti vermesini gerekli kılıyorken, 1980'lerde psikolojik danışmanlar öğrencilerin gelişimini etkileyen yetişkinlere danışman olarak hizmet etmiştir. Günümüzde ise psikolojik danışmanların görevinin eskiye göre daha karmaşık olduğu söylenebilir. Okul psikolojik danışmanının rolü bugün akademik danışmanlık, mesleki gelişim ve kişisel danışmanlıktan çok daha fazlasını içermektedir. Ailenin değişen yapısı, toplumsal hareketlilik, geleneksel değerlerin zayıflaması ve değişimin etkisiyle okul psikolojik danışmanlarının da görev tanımı yeniden yapılmıştır.

1 Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gokhanarastaman@gmail.com

Alanyazın incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının rolünü etkileyen sosyal, politik, eğitimsel ve ekonomik değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bunlar; şiddet, alkol ve madde bağımlılığı, hoşgörüsüzlük, çete faaliyeti, fiziksel ve cinsel istismar, cinsel eğitim, bilgisayar teknolojisi, değişen değerler, sağlık uygulamaları, yoksulluk ve aile yapısının değişmesi olarak sıralanmaktadır. Bu etkilerin her birinin psikolojik danışmanları için hukuksal ve etik yönden önemi vardır. Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere tam olarak yardımcı olması ve hukuki sorunlar yaşamamaları için etik kodları anlamaları ve ilgili yasal düzenlemeleri bilmeleri önemlidir. Ancak rehberlerin ve psikolojik danışmanların öğrencilere, velilere ve okul sistemine karşı etik ve yasal sorumlulukları konusunda belirsizlik yaşadıklarını görülmektedir (Herndon, 1990; Crabbs, 1989).

Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Yasal Dayanakları

Yasal düzenlemeler “insan davranışlarını haklar ve yükümlülükler çerçevesinde yöneten ilkeler, standartlar ve kurallar» olarak tanımlanmaktadır (Hudgins ve Vacca, 1999). Okul psikolojik danışmanlarının yasal yükümlülükleri de devletin ortaya koyduğu yasal düzenlemelerden kaynaklanmaktadır. Dolayısı ile psikolojik danışmanlar devletin yasal düzenlemelerini takip etmekle yükümlüdürler. Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının görev yaptıkları okullarda, uygulamalarında temele aldığı yasal dayanak 30236 sayılı “*Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*”dir (2017). Bu yönetmeliğin amacı, il ve ilçe düzeyinde rehberlik hizmetleri ile bu hizmetlerin verildiği rehberlik ve araştırma merkezleri ve eğitim kurumlarındaki rehberlik servislerinin işleyiş ve görevleri ile bu hizmetleri veren kurumlarda çalışan personelin görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek olarak açıklanmıştır (m. 1). Bu yönetmeliğe göre okullarda rehberlik hizmetlerinin amaçları; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri; “kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürerek kendini gerçekleştirmelerini amaçlar” şeklinde ifade edilmiştir (m. 4). Rehberlik Araştırma Merkezleri, okullardaki PDR servisleri ve MEB’e bağlı eğitim kurumlarındaki psikolojik hizmetlerin nasıl yürütülmesi gerektiği, bu yeni yönetmeliğe göre belirlenecektir.

Psikolojik danışma ve rehberlik süreci bir sözleşme temelinde ele alındığında hem danışman hem de danışan açısından bazı yükümlülükler getirmektedir. Psikolojik danışma sürecini meslek örgütünün belirlediği standart ve ilkelerde yürütmeyen psikolojik danışman, danışana verdiği bu zararlardan sorumludur (American Counseling Associations, 2005). Corey’ye (2005, 47) göre yasaya uygun

olmayan davranışlar nedeniyle dava açılmasını önlemenin en iyi yollarından biri, danışanlara saygı göstermek, onların yararını ön planda tutmak ve meslek etiği kuralları içinde mesleki çalışmalarını yapmaktır. Konuyla ilgili geçmişte açılan davalara bakıldığında, psikolojik danışmanların gizlilik, ihmal, yükümlülük, yeterlik ve imtiyazlı iletişim konularında sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Fischer ve Sorenson, 1989). Psikolojik danışma ve rehberlik alanını ilgilendiren önemli etik ve hukuksal konular aşağıda tartışılmıştır.

Gizlilik

Genel anlamda özel yaşamın gizliliği ve korunması kavramı, insanın kişiliğinin gelişimi ve manevi değerlerinin korunması için başkaları tarafından bilinmesinin istenmediği ve korunması yasal açıdan gerekli görülen bir haktır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017, 133). Gizlilik evrensel olarak danışanların hikâyelerini, duygularını, korkularını, düşüncelerini, anılarını ve arzularını özgürce ve dürüstçe anlatabildikleri, danışmanlık sürecinde gerekli olan önemli bir etik koddur. Gizlilik, etkili terapi için vazgeçilmez bir gerekliliktir ve bu güvence olmadan pek çok danışan yaşamlarının özel ve kişisel yönlerini açıkça tartışmak için kendilerini güvende hissetmezler. Bunun için gizliliğin sağlanması önemli bir gerekliliktir (ACA Code of Ethics, 2014).

Güvene dayalı ve verimli bir danışan-danışman ilişkisinin temeli olan gizlilik, hukuki ve etik bir konudur. Psikolojik danışmanlık sürecinin başlangıcında danışanlarıyla gizliliğin özelliğini ve amacını tartışmak psikolojik danışmanların etik bir sorumluluğudur. Ancak danışanların kendilerine ve başkalarına ciddi zararlar verebileceği açıkça anlaşıldığında gizlilik ihlal edilebilir. Çocuk ve yaşlıların istismarı ve diğerlerini tehlikeye sokabilme ihtimali bulunan vakalarda gizliliğin ihlali için yasal şartlar bulunmaktadır (Corey, 2005). Gizlilik sınırlarının aşılmasını gerektiren durumlar dışında bu eylemi gerçekleştiren bir psikolojik danışman için cezai yaptırımlar söz konusudur. Türk Ceza Kanununda “Özel Hayatın Gizliliği” olarak ifade edilen bu durumun ihlali halinde ilgili kişinin bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılacağı belirtilmektedir (Erçevik, 2017).

Gizlilik konusu psikolojik danışma sürecinde danışmanın önemli bir hakkı olarak görülmektedir. Bu hak hem ASCA tarafından (www.schoolcounselor.org) hem de Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2017) açıkça belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre rehberlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde gizlilik esastır (m. 4) ve rehberlik hizmetlerinden yararlanan bireylere ilişkin hizmetlerin gerektirdiği özel ve gizlilik içeren bilgiler bireyin ve öğrenci velisinin izni olmadan (mevzuatla yetkili kılınan makamlar hariç) paylaşılamaz (m. 3).

İstismar ve İhmalden Koruma ve Danışmanlık Tedbiri Uygulamaları

“Çocuk istismarı” çocukların, öncelikle anne ve babaları olmak üzere, bakmakla sorumlu kimseler ve diğer yetişkinler tarafından fiziksel, duygusal, zihinsel veya cinsel gelişimlerini engelleyen ya da beden veya ruh sağlıklarına zarar veren, kaza sonucu olmayan durumlarla karşı karşıya bırakılmasıdır. “Çocuk ihmali” ise başta anne ve babaları olmak üzere, bakmakla yükümlü kimseler ve diğer yetişkinlerin çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel ihtiyaçlarını karşılamada ihmal göstermeleri sonucu çocuğun beden veya ruh sağlığının veya bedensel, duygusal, ahlaki ya da sosyal gelişiminin engellenmesidir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017, 137). Rehber öğretmenlerin herhangi bir çocuğun istismarına yönelik bilgi sahibi olmaları durumunda bunu rapor etmeleri ve ilgili kurumlara bildirmeleri hem yasal hem de etik bir zorunluluktur (Peterson ve Nizelholz, 1999). TCK'nın 279. maddesine göre herhangi bir kamu kurumu (okul, yurt, hastane vb.) bünyesinde bulunan çocuklara karşı işlenen istismar suçunun kamu görevlilerine bildirilmesi yükümlülüğü hükme bağlanmıştır. Dolayısı ile öğretmen ve yöneticilerin de istismar ve ihmale uğrayan çocukları ihbar etme yükümlülüğü vardır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017, 145).

Okullarda öğrencilerin aileleri ile işbirliği yaparak, onların gelişim alanlarını destekleyerek psiko-sosyal ve sorunların ele alınması ve çözümlenmesinde rehber öğretmenlerin etkisi büyüktür. Bu tür sorunların çözümüne ilişkin olarak Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017) rehber öğretmenlere birtakım sorumluluklar getirmektedir. Yönetmeliğin 13. maddesine göre;

- a. Adli makamlarca danışmanlık tedbiri kararı verildiği durumlarda, danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik servisi tarafından yerine getirilir. Eğitim kurumlarında rehberlik öğretmeni bulunmadığı veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumuyla ilişkisi bulunmadığı durumlarda ise danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik ve araştırma merkezleri veya il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresine en yakın okulun rehberlik öğretmeni tarafından yerine getirilir.
- b. Hakkında danışmanlık tedbiri kararı verilmiş çocuğa ve bu çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere yönelik alınan kararın gerekçesinin içeriğine ve bireyin ihtiyaçlarına göre müdahale programları ve gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin uygulama raporu mahkemeye sunulur.
- c. Danışmanlık tedbiri kararı uygulamalarında ilgili kolluk birimleri ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapılır.

Çocuğun istismar ve ihmali toplumsal bir olgu olduğundan, bunun önlenmesi için toplumun tüm kurumlarının ortak bir anlayış içinde hareket etmesi gerekmektedir. Ancak her ne kadar Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği bu konuyu detaylandırmasa da okul rehber öğretmenlerinin yapacakları çalışmalar önem kazanmaktadır.

Bilgilendirilmiş Onam ve Vazgeçme

Psikolojik yardım ilişkisinin güvene dayalı ve sağlam temelde kurulmasının temelini oluşturan bilgilendirilmiş onam, bütün ruh sağlığı örgütleri tarafından belirlenen etik kodlarla yardım sürecinin en önemli öğelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte danışanların farklı alternatifler içinden kendilerine en uygun yöntemi seçmek üzere mantıklı karar almalarına dayalı bilgi paylaşımıdır (Gümüş ve Gümüş, 2009).

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin etik kuralları, danışanların hangi tedavilerin uygulanacağına ve tedavinin sona erdirilmesine ilişkin bilgilendirilmeye dayalı kararlar alma hakkına sahip olduğunu belirtir. Psikolojik danışanın bilgilendirilmiş onam için gerekli bilgiyi elde ettiğinden emin olmak için, danışman hangi yöntemleri kullanmayı planladığını, bu yöntemlerle hangi eğitim ve tecrübeye sahip olduğunu ve bu yöntemleri kullanarak neyi başarmayı umduğunu açıkça belirtmelidir. Ancak görüşmeyi sonlandırma konusunda danışman danışan gibi özgür değildir; çünkü danışmanların danışanları terk etmeleri yasaktır. Danışman, danışanıya kendini rahat ya da güvende hissetmiyorsa ya da ona yardımcı olabileceğini düşünmüyorsa, görüşmeyi sonlandırmaktan ziyade başka bir danışmana yönlendirmeyi denemek zorundadır (ACA, 2005).

Yeterli bilgilendirme yapılmadan alınan onay ile girilen psikolojik danışma ilişkisinde danışanın bir zarara uğraması durumunda bu zararlardan psikolojik danışman sorumludur (Ozanoğlu, 2003). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde bu konuyu eğitim ortamları için doğrudan düzenleyen bir hüküm bulunmamakta, konu etik kurallar çerçevesinde ele alınmaktadır.

Yeterlik ve Yükümlülük

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Derneği'ne göre Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları genellikle öğretim etkinlikleri ile karıştırılmakta ve öğretmenlerin de bu hizmetleri verebilecekleri düşünülmektedir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlara "rehberlik öğretmeni" denilmesi bu karışıklığa neden olmakta ve PDR mesleğinin öğretmenlik olduğu yanlışlığına yol açmaktadır. Bu konuda Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA) okul danışmanlarının eğitimci rolüne vurgu yaparak, bu kişileri PDR alanında en az yüksek

lisans derecesine sahip, öğrenci başarı ve gelişimine katkıda bulunan kişiler olarak tanımlanmaktadır. MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017) ise “psikolojik danışman” tanımlamasına değinmemekte; ancak “rehberlik öğretmeni” tanımına yer vermekte ve bu kişileri eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personel olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetmeliğin 34. maddesinde rehberlik öğretmenlerinin görevleri ayrıntılı bir şekilde sıralanmıştır. Ne var ki bu görevleri yürütecek kişilerin hangi lisans programından mezun olması gerektiğinin belirtilmemesi yönetmeliğin en belirsiz ve karmaşıklığa yol açabilecek yönü olarak dikkati çekmektedir. Türk PDR Derneği’ne göre psikolojik danışmanlar “hizmetlerini en üst düzeyde yeterlikle yürütmeyi amaçlarlar, uzmanlık alanlarının, yetkilerinin sınırlarını bilirler ve yalnızca eğitim düzeylerine ve formasyonlarına uygun hizmetleri yürütürler” diyerek okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik sınırlarını belirlemiştir. Bu yetkinlik sınırlarına göre psikolojik danışmanlar yalnızca eğitimini gördükleri uzmanlık alanlarında hizmet verebilirler, araştırma yapabilirler, danışanlarını, öğrencilerini, araştırmaya katılanları ve birlikte çalıştıkları meslektaşlarını koruyup onlara zarar vermemek için gereken önlemleri almaya özen gösterirler (Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği, 2011).

Psikolojik danışmanların alanında yetkin ve yeterli olmaları, çalışmalarında yanlış uygulama ve kararlar almamaları ve dolayısıyla bu konuda açılacak davalara maruz kalmamaları bakımından önemlidir (Corey, 2005). Lawrence ve Kurpius’a (2000) göre psikolojik danışmanların, hizmet sunduğu kesim için özgün bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Örneğin, reşit olmayanlara profesyonel hizmetler sunan; ancak çocuk ve ergen gelişiminde gerekli yeterliklere sahip olmayan psikolojik danışmanlar, yetki sınırları dışındaki uygulamaları ile danışana zarar verebilir ve dolayısı ile yasal açıdan sorumlu olurlar.

Psikolojik danışmanın işinde azami özen göstermek için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda aldıkları eğitim kapsamında temel kuramsal bilgilerin yanı sıra temel psikolojik danışmanlık becerileri ile empati, duygu yansıtma, içerik yansıtma, kendini açma, yeniden çerçeveleme, özetleme, yüzleştirme gibi becerilerini geliştirecek tekniklere ve bunları kullanma yeteneğine sahip olmalarına dikkat edilmeleridir. Bir psikolojik danışman temelde bunlara sahip olmadan psikolojik danışma faaliyetinde bulunmamalıdır (Erçevik, 2017).

Tartışma ve Sonuç

Eğitim ve hukuk birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Eğitimin olmadığı bir yerde hukuktan; hukukun olmadığı bir yerde de eğitimden söz edilemez. Bu karşılıklı ilişki, eğitimli bireylerin hukuka uygun davranması ve toplumdaki hukuk kurallarının eğitim kurumlarının işleyişini etkilemesi şeklinde ortaya çıkar (Kepenekçi ve Taşkın, 2017). Eğitim kurumunun önemli bir parçası olan okul psikolojik danışmanlarının görevlerinin yasal çerçevesini, diğer bir deyişle danışmanların haklarını ve danışanlara karşı yasal sorumluluklarını bilmesi danışmanlığı profesyonel bir şekilde uygulaması için gereklidir. Okul ortamında öğrencilerini ve kendilerini korumaları ve etkili bir danışmanlık hizmeti sunmaları, görevlerinin yasal yönleriyle ilgili güncel ve doğru bilgiye sahip olmalarına bağlıdır. İlgili yasal düzenlemeleri bilmek okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin yararına kararlar alma, onların haklarını koruma yönünde katkı sağlar. Diğer yandan okul psikolojik danışmanları yürüttükleri çalışmalarda kendilerine yönelik dava açılmasına sebep olabilecek birçok yasal sorun ile karşılaşmaktadır (Corey, Corey ve Callanan, 1998; Fernandez, 1992). Ancak okul psikolojik danışmanlarının yasal konularla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur (Rawls, 1997; Davis ve Mickelson, 1994).

Ülkemizde okullarda rehberlik hizmetlerinin en temel yasal dayanağı, 10.11.2017'de yürürlüğe giren "MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği"dir. Mevcut yönetmelikte okul psikolojik danışmanlarının en çok karşılaştıkları rol karmaşası sorununu çözecek bir değişikliğin yapılmadığı; tam tersine "psikolojik danışman" yerine "rehberlik öğretmeni" tanımının yapılmış olmasının, bu hizmetleri yürütecek personelin hangi bölümlerden mezun olacağı ve rolünün ne olacağı yönündeki belirsizliği artıracığı söylenebilir. Sonuç olarak bu yönetmeliğin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin özgünlüğünü eğitim-öğretim hizmeti içinde gereği gibi konumlandıramadığı, dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının talep ve beklentileri doğrultusunda, psikolojik danışmanlığın özünde yer alan temel nitelikler de göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- American Counseling Association. (2005). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Counseling Association. (2014). *2014 ACA Code of Ethics*.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (1998). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Crabbs, M.A.(1989). Future perfect: planning for the next century. *Elementary School Guidance & Counseling*. 24(2), 160-166
- Davis, J. L. ve Mickelson, D. J. (1994). School counselors: Are you aware of ethical and legal aspects of counseling. *The School Counselor*, 42, 5-13.
- Erçevik, A. (2017). Psikolojik danışmanların mesleki ve hukuki sorumlulukları. *Meslek Etiği ve Yasal Konular*. (Ed. E. İkiz), İstanbul: Lisans yayınları
- Fernandez, S. M. (1992). School counselor liability: A growing juggernaut (Doctoral dissertation, Central Missouri State University, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 31-02, 524.
- Fischer, L., ve Sorenson, G.P. (1996). *School law for counselors, psychologists, and social workers* (3rd ed.). New York: Longman/Addison Wesley Longman.
- Gümüş, A.E., Gümüş, M.A. (2009). Bilgilendirilmiş onay: Psikolojik danışma sürecinin yasal ve etik yükümlülüğü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (31), 69-79
- Herndon, E.H. (1990). Legal aspects of the role of the public school counselor in North Carolina. Unpublished Doctoral Dissertation, Greensboro: The University of North Carolina.
- Hudgins, H. C., Jr., ve Vacca, R. S. (1999). *Law and Education: Contemporary Issues and Court Decisions*. New York: LEXIS Publishing.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kepçeoğlu, M. (1988). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: OSYM Yayınları
- Lawrence, G., ve Kurpius, SER. (2000). Legal and ethical issues involved when counseling minors in nonschool settings. *Journal of Counseling and Development*. 78(2), 130-136.
- Ozanoğlu, H. S. (2003). Hekimlerin hastalarını aydınlatma yükümlülüğü. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 76-92.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Peterson, V. ve Nizenholz, B. (1999). *Counseling, USA*: Viciom Company.
- Rawls, R K. (1997). Virginia high school counselors and school law. *Dissertation Abstracts International*, 58-08A, 3024.

MILLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE ESNEK PERSONEL DÜZENLEMELERİ

Tarık SOYDAN¹

Giriş

Günümüz Türkiye'sinde, toplumsal yaşamın bir dizi alanında olduğu gibi, eğitim alanında da kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmaktadır. Bu sürecin akademik açıklamasına ve/veya temellendirilmesine soyunan ana akım literatürde tekrarlana tekrarlana anonim hale gelmiş anlatıya göre, günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki büyük ilerlemelere bağlı olarak kamu yönetimi alanında önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerle birlikte, merkezîyetçi, bürokratik, hiyerarşik, hantal ve toplumun giderek artan ve çeşitlenen isteklerine yeterli ölçüde ve kalitede yanıt veremeyen yönetim anlayışının yerini, adem-i merkezîyetçi, yatay ilişkilerle şekillenen, aktif, toplumun isteklerine duyarlı, etkin, verimli, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı almaktadır.

Sözü edilen anlatıda, ne değişimin tarihsel ve toplumsal nedenlerinden ne de yapıya özgü boyutlarından söz edilmekte; analitik bir çözümlenmeye dayanmayan kavramsal bir ifadelendirme ile, belirli bir ideolojik yaklaşım idealize edilmektedir. Dünya'da, ekonomik, sosyal ve siyasal boyutları olan hızlı bir değişim süreci yaşandığı ve bu sürecin önemli bir toplumsal kurum olan eğitimi de yoğun bir şekilde etkilediği açıktır. Ancak bu değişim sürecinin nedenlerini, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağımsız değişken rolü atfedilen bir modelde aramak yerine, toplumsal düzen içindeki yapısal etmenlerde; sermaye birikim rejiminde ve toplumsal ilişkiler düzleminde aramak doğru olacaktır. Bu açıdan, küresel kriz ve küresel yeniden yapılanma dinamiklerine dayalı olarak öne çıkarılan yeni liberal ekonomik ve sosyal politikalar bağlamında ifadesini bulan yeni kamu yönetimi paradigması önem taşımaktadır.

İşletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınması ('devleti bir şirket gibi düşünmek!') olarak değerlendirilebilecek yeni kamu yönetimi paradigması, 1970'lerin sonundan itibaren, sosyal devlet anlayışına ve kamu alanının büyümesine karşı çıkan, devletin hizmet kapasitesini şüpheyle karşılayan, özel sektörün üstünlüklerine inanan, hizmet sunumunda rekabetçi piyasayı öne çıkaran yeni liberal yaklaşımın etkisiyle şekillenmiştir (Manning, 2001; Sözen, 2002; Hague, 2013).

Minimal - etkin devlet, bürokratik olmayan yönetim, yerelleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri, özelleştirme, performans yönetimi, strate-

1 Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, tsoydan@ankara.edu.tr

jik planlama, esnek personel düzenlemeleri gibi bir dizi yaklaşım ve politika yeni kamu yönetimi bağlamında değerlendirilebilir. Kuramsal temelde kamu yönetimi alanında giderek etkinliğini artıran yeni kamu yönetimi paradigması ile kamu eğitim sisteminde gerçekleşen kapsamlı dönüşüm arasında yakın bir ilişki vardır. Toplam kalite yönetimi ilkelerinin Milli Eğitim Bakanlığı ve genel olarak Milli Eğitim Sistemi içinde kullanılmaya başlanması, eğitim finansmanı konusunda devletin sorumluluğundan ziyade çok kaynaklı finansman modellerinin gündeme getirilmesi, okulların bir tür işletme (girişimci okul), öğrencilerin müşteri olarak kodlanması, Bakanlık, okul sistemi ve eğitim çalışanları için yeni bir yönetim ve denetim sisteminin getirilmesi, eğitim alanında esnek istihdam politikalarının savunulması; sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik, okul yöneticilerinin performans ve durum değerlendirme formları ile seçilip geçici sürelerle görevlendirilmeleri, yöneticiler ve öğretmenler için performans değerlendirme sisteminin ve rotasyon uygulamalarının gündeme getirilmesi ve bu konuda bazı uygulamalara gidilmesi gibi yaklaşım ve politikalar yeni kamu yönetimi paradigmasının eğitim alanındaki görüngüleri arasında sayılabilir (Soydan, 2014; Soydan, 2017a).

Konuya çalışma ilişkileri düzenindeki dönüşüm üzerinden bakıldığında; genel olarak çalışma ilişkileri düzeninde, statüye bağlı ve sözleşmeye bağlı olmak üzere iki farklı çalışma ilişkisi sistemi bulunmaktadır. Statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemi, devlet memurlarının ortak iş hukuku kurallarından ayrı, özerk bir hukuksal rejime bağlı tutuldukları bir sistemdir. Memurluğa 'ayrı' bir alan olarak bakılmasının sonucudur. Bu sistemde, devletin tek yanlı belirleyiciliği ile içine girilen bir statüye göre çalışmak söz konusudur. Sözleşmeye bağlı çalışma ilişkisi sisteminde ise, iki yanlılık ve 'sözleşme özgürlüğü' vardır. Bu sistemde çalışma ilişkisinin düzenlenmesinde (ilişkinin kurulmasında, içeriğinin belirlenmesinde ve sona erdirilmesinde) tarafların 'özgür' iradelerinin temel ve en üstün kaynak olduğu varsayılır. Bu iki sistem her ne kadar kategorik bir ayrıma sahiplerse de, zaman içinde birbirine yaklaşmıştır. Bir yandan, geleneksel olarak statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemine özgü olduğu sanılan ve tarihsel olarak bu sistem içinde doğan ve gelişen kimi kurumlar ve güvenceler sözleşmeye bağlı iş ilişkisi sistemine aktarılırken, sözleşmeye bağlı iş ilişkisi sistemine özgü sanılan ve uzun mücadeleler sonucu kurumsallaşmış sendika, toplu pazarlık ve grev hakları statüye bağlı sisteme aktarılmıştır (Gülmez, 1990, 136, 137). Ancak günümüzde, yeni liberal personel sistemi yaklaşımı, statüye bağlı çalışma ilişkisi sistemini, zaman içinde personel lehine kazandığı niteliklerle birlikte ortadan kaldırmayı, tüm kamu çalışanlarını temel statü haklarından mahrum bırakarak sözleşmeye bağlı çalışma ilişkileri sistemi içine sokmayı hedeflemektedir.

Bugün Türkiye’de kamu personel sisteminde memurluk statüsünden ve bu statünün çalışanlara sağladığı korumalardan uzaklaşma, esnek kamu personel sistemine geçme, dolayısıyla personel sistemini sözleşmeli istihdamın egemen olduğu bir yapı olarak yeniden düzenlenme doğrultusundaki söylem ve politikalar yaygınlık kazanmaktadır. Çalışma yaşamında esneklik, çalışma süreleri, biçimleri, mekânı, çalışan ücretlerinin türü ve miktarı gibi bir dizi unsurun, sabit kurallara dayalı olmaksızın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Devletin çalışma yaşamına olabildiğince az müdahalede bulunması ve bu alandaki düzenleyici kuralların azaltılarak çalışma yaşamının işçi ve işveren arasındaki sözleşmelere göre düzenlenmesi esnekleştirme söylemini karşılamaktadır. Kamu alanı açısından düşünüldüğünde, statü hukukundan uzaklaşma, sözleşme hukukuna yaklaşma, piyasacı usullere uygun bir personel istihdamına yönelme esnekleştirme bağlamı içinde yer almaktadır.

Bu çalışmada Milli Eğitim Sistemi’nde öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik esnek personel düzenlemeleri, öğretmen istihdamı ve okul yöneticisi görevlendirme sistemi olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Öğretmen İstihdamı

Günümüz Türkiye’sinde Milli Eğitim Sistemi’nde kapsamlı bir dönüşüm süreci yaşanmakta ve bu süreçte öğretmen istihdamı alanında da önemli değişiklikler gerçekleşmektedir. Bu alt başlıkta, öğretmen istihdamı alanında esneklik konusu, öğretmen atama sistemi ve öğretmen istihdam biçimleri üzerinden ele alınmıştır.

Öğretmen Atama Sistemi

Türkiye’de 1980’li yıllara kadar, öğretmen adaylarının atanmasında bir sorun yaşanmadığı gibi, adaylardan diploma dışında bir koşul da istenmemiştir. Diğer bir deyişle, bu dönemde, öğretmenliğe kaynak teşkil ettiği kabul edilen okullardan mezun olan tüm adaylar atanmış ve bu atamalarda herhangi bir sınava ihtiyaç duyulmamıştır. 1980 sonrasında, daha önce 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda yer alan düzenlemeye işlerlik kazandırılarak, öğretmen adaylarının dört yıllık fakültelerden mezun olmaları kararlaştırılırken bu dönemde, öğretmen yetiştiren fakültelerin ve bu fakültelerin kontenjanlarının artışı ile birlikte mezun sayısı da artmıştır. Artan mezun sayısının atama kontenjanlarını aşması ile birlikte de, öğretmenliğe kaynak teşkil eden fakültelerden mezun olan ve/veya formasyon eğitimi alan adaylar, 1985 - 2002 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı”, “Devlet Memurluğu Sınavı” ve “Kamu Meslek Sınavı” sınavlarından, 2002 yılından itibaren ise, “Kamu Personeli Seçme Sınavı”ndan (KPSS) aldıkları puanlara göre, atanma şansı bulabilmiş ya da ‘ataması yapılmayan öğretmen’ kategorisine eklenmiştir. 2012 yılına kadar KPSS, adayların genel yetenek ve genel kültür bilgi-

lerinin ölçüldüğü bir sınav özelliği gösterirken, 2012 yılında yapılan bir değişiklikle, öğretmenlik alan bilgilerinin de ölçüldüğü bir sınav haline getirilmiştir.

Günümüzde, Bakanlığın son açıklamasına göre (Kasım 2017), başta eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere, öğretmenliğe kaynak teşkil eden ya da mezunlarının formasyon eğitimi almakla bu özelliği kazandığı düşünülen fakültelerden mezun olan, ancak hedeflediği bransa atanamayan 438 bin kadar öğretmen adayı bulunmaktadır. Yine aynı açıklamaya göre, 100 bin kadar öğretmen açığı bulunmakta, ancak 2018 yılında 20 bin kadar öğretmenin atanmasının yapılması planlanmaktadır. Her yıl sistemden, emeklilik, iş değiştirme ve ölüm gibi nedenlerle 8-10 bin kadar öğretmenin ayrıldığı da göz önüne alındığında atanması planlanan sayının ihtiyacın çok altında kalacağı açıktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, son yıllarda, okul ve kurum yöneticiliklerine yapılan görevlendirmelerde olduğu gibi, öğretmen atamada da, mülakat (sözlü sınav) tekniği kullanmaya başlamıştır. Öğretmen adayları, mülakata alınmakta ve adayların mülakattan aldıkları puan, KPSS puanları ile birlikte, atanıp atanamayacaklarını belirlemektedir. Mülakatın dayandığı mevzuat metni 17. 04. 2015 tarihli “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”dir.

Bu yönetmeliğe göre (2015), mülakata giren adaylar, “bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri” üzerinden sözlü sınav komisyonu üyelerince, her madde ayrı ayrı 25 puan olmak üzere, değerlendirilmektedir (m. 21). Sözlü sınav nihai başarı puanı, “sözlü sınav komisyonu üyelerinin adaya verdiği puanların aritmetik ortalaması” alınarak belirlenmektedir (m. 21). “Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilmekte, bu sınavların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturmaktadır.” Bu şekilde başarı notu 60 ve üzerinde olan adaylar başarılı sayılmaktadır (m. 22).

Mülakat komisyonu, “sınavın illerde yapılması halinde, il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, bir eğitim kurumu müdürü ve ihtiyaç duyulması halinde bir öğretim üyesinden oluşmaktadır” (m. 23). Mülakat sonuçlarına, “sınav sonuçlarının ilgililere tebliğ tarihinden itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu nezdinde itiraz edilebilmektedir” (m. 24). Uygulamada öğretmen adayları, genellikle, bir şube millî eğitim müdürü, bir maarif müfettişi ve bir okul müdüründen oluşan üç kişilik jüri karşısına çıkmakta ve bu mülakattan aldıkları puan, KPSS puanları ile birlikte, atanıp atanamayacaklarını belirlemektedir.

Öğretmen İstihdam Biçimleri

Öğretmen istihdamı alanında yaşanan değişiklikler genel olarak kamu personel sisteminde gerçekleşen dönüşümle ilintili olup bu dönüşümün temel referanslarını yeni kamu yönetimi paradigması sağlamaktadır. Yeni kamu yönetimi paradigması, genel olarak esnek personel düzenlemeleri öngörürken bu, Milli Eğitim alanında farklı öğretmen istihdam biçimleri ve asıl olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulaması üzerinden somutluk kazanmaktadır. Hali hazırda sistemde 5 istihdam biçimi bulunmaktadır. Bunlar, kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenliktir.

Kadrolu öğretmenler, 657 sayılı “Devlet Memurları Kanunu”nun 4. maddesinin a fıkrasına göre asli ve sürekli eğitim - öğretim hizmeti ifa etmek üzere görevlendirilmiş eğitim çalışanlarıdır. Vekil öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Bunlar öğretmenlerin, kanuni izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması ya da görevden uzaklaştırma nedenleriyle görevlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan ya da açıktan vekil olarak atanan öğretmenlerdir.

Milli Eğitim Sistemi’nde ciddi bir sayısal ağırlığa sahip diğer bir istihdam biçimi ücretli öğretmenliktir. Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar”ın 9. maddesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlerdir. 01.12.2006 tarihli ve 11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 01.07.2006 tarihinden itibaren yürürlüğe giren söz konusu karara göre, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde, yükseköğretim mezunu olan kişilerden ders ücreti karşılığında öğretmenler görevlendirilebilecektir. Bugün Milli Eğitim Sistemi’nde, gerek öğretmen açısından, gerekse öğretmenlerin ülke çapındaki dağılımında yaşanan sorunlardan kaynaklı olarak, çok sayıda ücretli öğretmen istihdam edilmektedir. Bu öğretmenler, girdikleri ders saati ölçüsünde ücret almaktadırlar. Bakanlığın 2015 - 2019 Stratejik Planı’nda sistemde bulunan öğretmenlerin %7’sinin ücretli olduğu belirtilmiştir. Planda verilen toplam öğretmen sayısının %7’si alındığında, sistemde 56 bin kadar ücretli öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim öğretim ve bilim işkolunda örgütlü sendikalar ise, bu sayının açıklanan sayının çok üzerinde olduğunu iddia etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen istihdamı biçimlerinden biri de asker öğretmenliktir. 06.07.2005 tarihli 25867 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik”in 8. maddesine göre,

“1076 sayılı Kanuna tâbi yedek subay aday adayı olup, askerlik şubelerince test ve mülâkat merkezlerine sevk edilenlerden, Türk Silâhlı Kuvvetleri ihtiyacı fazlası olduklarından temel eğitimleri sonunda Milli Eğitim Bakanlığı emrine verilmesi uygun görülenlerin seçimleri Genelkurmay Başkanlığınca yapılır.” Bu şekilde seçilenler temel askerlik eğitimlerini yaptıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği okullarda öğretmen asker olarak görevlerini yerine getirirler.

Günümüzde, en tartışmalı istihdam biçimi olan sözleşmeli öğretmenliğe yeniden işlerlik kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması “Devlet Memurları Kanunu”nda sıralanan dört istihdam biçimi arasında hangi kategoride değerlendirileceği konusunda uzun süre tartışılan bir uygulama olmuş ve mesele 2011 yılında yüksek yargıya taşınmıştır. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın (Eğitim-Sen), Bakanlığın “sözleşmeli öğretmenler” konulu 4 Temmuz 2006 tarihli genelgesinin iptali için yaptığı başvuruyu Danıştay, 657 sayılı yasanın 4 maddesi b fıkrasında geçen ve sözleşmeli öğretmen istihdamının dayanağını oluşturduğu iddia edilen, “Milli Eğitim Bakanlığı'nda norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde sözleşmeli öğretmen atanabileceğine” dair hükmü dolayısıyla Anayasa Mahkemesi'ne taşımıştır. Danıştay, öğretmenlerin yürüttüğü hizmetin süreklilik arz ettiğine, dolayısıyla öğretmenliğin sözleşmeli personel istihdamının kapsamını oluşturan geçici iş tanımı içerisinde sokulamayacağına işaret etmiştir. Ancak Anayasa Mahkemesi, oy çokluğu ile aldığı, 21.10.2011 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan kararı ile sözleşmeli öğretmen alımının Anayasa'ya aykırı olmadığına karar vermiştir (Esas Sayısı: 2008/54, Karar Sayısı: 2011/45, Karar Tarihi: 10.03.2011).

Türkiye'de 2004 yılından itibaren kadrolu öğretmenler yanında sözleşmeli öğretmenler istihdam edilmeye başlanmıştır. Uygulama başladığında sözleşmeli olarak istihdam edilen personele, “kısmi zamanlı geçici öğretici” denilmiştir. Uygulama, 27.02.2006 tarihinde Danıştay tarafından yürürlüğü durduruluncaya kadar devam etmiştir. Danıştay'ın kararı sonrasında hükümet, yürütmeyi durdurma kararının gerekçesini oluşturan, “öğretmenlik mesleğinin süreklilik taşıyan bir meslek olması gerektiği” yönündeki değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak yeni bir düzenleme yapmıştır. Uygulamaya başlandığında sözleşmeli öğretmenlerin bir yıllık sözleşmelerle işe alınacağı, yılda 10 ay görev yapacakları, asıl olarak girdikleri ders ölçüsünde ücret alacakları, sigortalarının bir ayın 12 günü için yatırılacağı, performans kriterlerine göre değerlendirilecekleri, yer değiştirme haklarının olmayacağı, emekli ikramiyesi alamayacakları vs. belirtilmiş; ancak bu dezavantajların büyük bir kısmı, etkili toplumsal muhalefet nedeniyle, zamanla ortadan kaldırılmıştır. Yine de sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, esnek çalışma ve güvencesiz istihdamla özdeş olarak algılanmış ve yaygın olarak tartışılmıştır (Soydan, 2012).

Bu tartışmaların sonucu olarak, 2011 yılında tüm sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilerek uygulamaya son verilmiştir. Ancak OHAL uyarınca çıkarılan ve 27. 07. 2016 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile sözleşmeli öğretmenlik yeniden getirilmiştir. Kararnamenin 4. maddesinin 5. fıkrasıyla, “652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”ye şu hüküm eklenmiştir:

Öncelikle kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelerde olmak üzere Bakanlığın boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4 üncü maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilir (...) Bu madde uyarınca atanan sözleşmeli öğretmenler dört yıl süreyle başka bir yere atanamaz. Aile birliği mazeretine bağlı yer değiştirmelerde bu madde uyarınca istihdam edilen öğretmenin eşi bu öğretmene tabidir. Sözleşmeli öğretmenler, aday öğretmenler için öngörülen adaylık sürecine tabi tutulur. Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayanlar talepleri halinde buldukları yerde öğretmen kadrolarına atanır. Öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yapar, bunlar hakkında adaylık hükümleri uygulanmaz.

Yukarıda aktarılan hükümler uygulanmış ve mülakattan geçen binlerce sözleşmeli öğretmen, sisteme girmiştir. Kararnamede, kalkınmada birinci derecede öncelikli yörelere dönük öğretmen istihdamına dair özel bir hükümmüş gibi sunulan değişiklik, yetkililerin açıklamalarından ve uygulamalardan anlaşılacağı üzere, sisteme girecek yeni öğretmenlerin tümünün sözleşmeli olarak istihdam edilmesini düzenlemiş görünmektedir.

Okul Yöneticisi Görevlendirme Sistemi

Türkiye’de okul yöneticisi atama/görevlendirme sistemi, öteden beri sıklıkla yeni yönetmeliklerin hazırlandığı, çok sayıda genelgenin çıkarıldığı ve kapsamlı değişikliklerin yapıldığı bir alandır. Ancak, günümüzde gerçekleştirilen değişiklikler, boyut ve nitelik olarak, tüm okul sistemini radikal bir şekilde etkileyebilecek düzeydedir.

2003 yılından bu yana okul ve kurum yöneticiliği ile ilgili çok sayıda yönetmelik çıkarılmış (2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2014, 2015 ve 2017 yıllarında olmak üzere 10 yönetmelik); ancak yürürlüğe giren her yeni yönetmelik bir dizi tereddütü, mağduriyeti ve tartışmayı beraberinde getirmiştir. Özellikle son yıllarda çıkarılan yönetmelikler Milli Eğitim Bakanlığı aleyhine birçok mahkeme kararına sebebiyet vermekte ve Bakanlık yaşanan sıkıntıları yeni bir yönetmelik

hazırlayarak ‘çözme’, diğer bir deyişle erteleme yoluna gitmektedir. Ancak sistem, birçok genelgeye rağmen yoğun bir şekilde tartışılmakta ve eleştirilmektedir.

Hali hazırda geçerli olan okul yöneticisi görevlendirme sisteminin oluşturulmasına yönelik ilk adım 2011 yılında çıkarılan “652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nun Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile atılmıştır. Bu Kararname ile, okul ve kurum müdürlerinin, yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak sınavlarda başarılı olmaları kaydıyla, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanacağı düzenlenmiş ve bu düzenlemeler 28.02.2013 tarihli yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğine yansımıştır.

14.03.2014 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”un 22. maddesinin 8. fıkrasına göre, “okul ve kurum müdürleri, il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine, müdür başyardımcısı ve yardımcısı ise okul veya kurum müdürünün inhası ve il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından dört yıllığına görevlendirilecektir. Bu fıkra kapsamındaki görevlendirmeler, özlük hakları, atama ve terfi yönünden kazanılmış hak doğurmayacaktır.” Kanun’un getirdiği hükümlere dayalı olarak hazırlanan 10.06.2014 tarihli yönetmelikle okul yöneticisi görevlendirme sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin görevlendirilmeleri dört yıllık süreler için yapılacak ve gerek yönetici görevlendirmede gerekse dört yılını tamamlamış yöneticilerin yeniden görevlendirilmesinde, önceki yönetmelikten farklı olarak, yazılı ve sözlü sınav yerine yalnızca sözlü sınav ile performans ve durum değerlendirme formları kullanılacaktır.

Bugün geçerli olan, 22.04.2017 tarihli ve “30046 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği”ne göre, “yönetici olarak görevlendirilecekler genel olarak, yükseköğretim mezunu olmalı, hali hazırda Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmalı, son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış ve zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmalıdır” (m. 5).

Aynı yönetmeliğe göre, “özel koşullar itibariyle, müdür kadrolarında görevlendirilecekler, daha önce müdür olarak görev yapmış olmak, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en bir yıl görev yapmış olmak ve Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak koşullarından en az birine sahip olmalıdır” (m. 6). “Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı kadrolarında görevlendirilecekler ise, müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür

yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak, Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak, Bakanlık kadrolarında adaylık dâhil en az dört yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak koşullarından en az birine sahip olmalıdır” (md.7). Aynı maddeye göre, yeterli başvuru olmaması halinde dört yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak koşulu iki yıla indirilebilecektir.

Değerlendirme komisyonu; “il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya il millî eğitim müdürlüğü insan kaynaklarından sorumlu şube müdürünün başkanlığında, il millî eğitim müdürünce belirlenecek iki ilçe millî eğitim müdürü ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan iki şube müdüründen oluşacaktır” (m. 8). Sözlü sınav komisyonu ise; “il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya il millî eğitim müdürlüğü insan kaynaklarından sorumlu şube müdürünün ya da bir ilçe millî eğitim müdürünün başkanlığında, il millî eğitim müdürünce il millî eğitim müdürlüğünden belirlenen bir şube müdürü ile farklı ilçe millî eğitim müdürlüklerinden belirlenen üç şube müdüründen oluşacaktır” (m. 9).

Yönetici görevlendirmede, “Ek-1’de yer alan form üzerinden verilen değerlendirme puanı ile sözlü sınav puanının aritmetik ortalaması alınarak puan üstünlüğüne göre hareket edilecektir” (md.11). “Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılacak ve tercih hakkı kazanacaktır” (m. 15). “Sözlü sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili il millî eğitim müdürlüğüne itiraz edilebilecektir. Bu itirazlar en geç beş iş günü içinde sözlü sınav komisyonunca incelenerek karara bağlanacaktır” (m. 16). “Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilecek, buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıldan fazla, sekiz yıldan az görev yapanlardan aynı eğitim kurumuna yönetici olarak görevlendirilenlerin görevleri, sekiz yılın dolduğu tarih itibarıyla sonlandırılacaktır”(m. 21).

Yukarıda özetlenen düzenlemeler uygulanmış/uygulanmakta, okul sisteminde görev yapan çok sayıda okul yöneticisi değerlendirmeye alınmış/alınmakta, söz konusu değerlendirmenin sonuçlarına göre görevlendirmeler gerçekleştirilmiş/gerçekleştirilmekte ve başarısız bulunan okul yöneticileri öğretmen olarak atanmıştır/atanmaktadır. Ancak, bu sistem birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Sözlü değerlendirme ile performans ve durum değerlendirme formları kullanarak yönetici belirlemede, objektif davranılmadığı, liyakata dayalı bir seçme yapılmadığı, aksine kayırmacılık yapıldığı ve partizanca uygulamaların ön plana çıktığı, tüm bunların da okul sisteminde bir dizi soruna neden olduğu yönünde ciddi ve yaygın eleştiriler bulunmaktadır (Aslanargun, 2012; Tonbul ve Sağiroğlu, 2012; Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Soydan, 2017b).

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de genel olarak tüm kamu alanında olduğu gibi, eğitim alanında da kapsamlı bir yeniden yapılanma sürecinden geçilmektedir. Bu sürecin önemli bir boyutunu personel sisteminde yaşanan dönüşüm oluşturmaktadır. Söz konusu dönüşümün gerisinde, olgusal olarak kriz ve yeniden yapılanma dinamikleri, akademik/düşünsel olarak yeni kamu yönetimi paradigması bulunmaktadır.

Günümüzde Türkiye’de öğretmen adayları, Bakanlığın açıkladığı sözleşmeli öğretmenlik kontenjanlarına, KPSS’den aldıkları puanla birlikte, mülakattan aldıkları nota göre atanma şansı bulabilmekte ya da elenmektedirler. “668 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile yeniden gündeme getirilen ve hali hazırda uygulanan sözleşmeli öğretmenlik, kamu personel sisteminde esneklik sağlamaya dönük genel yönelimin bir parçası niteliğindedir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, binlerce öğretmeni güvencesiz ve kadrosuz bir statüye mahkûm etmekte ve öğretmenlerin eş durumu gibi mazeretlerle yer değiştirme şansını ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle, henüz mesleğe yeni atanmış öğretmenler, esnek istihdam düzenlemelerine tabi olarak, uzun süre mahrumiyet bölgelerinde çakılı bir şekilde görev yapmaya zorlanmaktadır.

Devletin piyasa ilişkilerinden ve usullerinden, hiç değilse bir ölçüde, bağışık kılarak kamusal usuller ve esaslarla gerçekleştirdiği toplumsal hizmetleri anlatan bir kavram olarak kamu hizmetlerinin (Karahanoğulları, 2002) niteliği hizmeti veren kamu çalışanları üzerinden somutluk kazanmaktadır. Dolayısıyla, esnek istihdama tabi eğitim personelinin ifa edeceği hizmetin niteliği de tartışmalı hale gelmektedir.

Milli Eğitim Sistemi’nde liyakata ve hakkaniyete dayanan, objektif ve standart kural ve ilkelerin geçerlik taşıdığı bir personel sisteminden giderek uzaklaşmaktadır. Sistem, her geçen gün, ihtiyari usullerin geçerliği ile belirlenen ‘esnek’ bir nitelik kazanmakta; atamalarda, görevlendirmelerde ve yer değiştirmelerde yanlılık ve politizasyon yaygınlaşmaktadır. Bu açıdan, değerlendirme kriterlerinin esnekliği, mülakat tekniği, mülakat jürilerinin oluşturulma tarzı ve işleyişi gibi bir dizi etmen dolayısıyla sistemin objektifliğinden söz etmek mümkün değildir.

Öğretmenlik, bir uzmanlık mesleğidir ve adayların çok yönlü yeterlikler (bilişsel, duyuşsal, duygusal vs.) taşımalarını gerektirir. Bu açıdan, salt test tekniği ile hazırlanmış merkezi bir sınavla, öğretmen adaylarının, genel kültür, genel yetenek ve öğretmenlik alan bilgilerinin ölçülmesi mümkün değildir. Dolayısıyla, adayların farklı yeterliklerini hakkı ile ölçmeye elverecek çoklu değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu yargı, öğretmen atamalarında gündeme getirilen mülakatın ‘akademik’ gereğini oluşturmaktadır. Ancak, bir personel seçme

teknîği olarak mülakatın, öğretmenlik için, hangi konjonktürde neden gündeme getirildiği, ne için ve nasıl düzenlendiği, işleyişi itibari ile objektif bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı, liyakat sahibi adayları mesleğe kazandırmaya dönük bir ölçme sağlayıp sağlayamadığı konularında yaygın tereddütler ve tartışmalar bulunmaktadır (Soydan, 2017b).

Hali hazırda geçerli olan okul yöneticisi görevlendirme sisteminde, değerlendirme kriterlerinin esnekliği, değerlendirme yapmakla görevlendirilen merciler, sözlü sınav komisyonlarının oluşturulma tarzı ve işleyişi gibi bir dizi etmen dolayısıyla görevlendirme sisteminin objektifliğinden söz etmek mümkün değildir. Her şeyden önce sistem, “atama” değil “görevlendirme” üzerine inşa edilmiştir. Atama, atanan kişiye kurumsal ve yasal olarak görece gelişmiş bir koruma/güvence sağlarken, görevlendirmenin sağladığı koruma/güvence nispidir. Bu durum, inisiyatifin idarede olduğu; okul yöneticisinin idari otoritenin tasarrufu ile yeri geldiğinde keyfi bir şekilde görevden alınabileceği anlamına gelmektedir. Bunun da okul sisteminde politizasyonu artıracakları aşikârdır.

Başaran’a göre (2004), yönetimde yeterlik, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde, insan ilişkilerinde, örgütün yapısını kurmada ve yenileştirmede, yönetimin işlevlerinde, yönetim sürecinde bilgili ve becerikli olmaktır. Bu yeterlik, yönetime ilişkin bilgi ve becerileri tanıma aşamasından, yönetimin gereklerini uygulama aşamasına kadar değişik düzeylerde olabilir. Taymaz’a göre (2000), okul yöneticilerinin, okuldaki eğitim-öğretim durumu, okulun fiziksel durumu, personel işleri, öğrenci işleri, hesap ve ayniyat işleri, ölçme ve değerlendirme gibi spesifik sorumluluk alanları vardır. Bursalıoğlu’na göre (2002), yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak ise, okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticilerinin sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmesi için okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmeleri ve bunları davranışa dönüştürebilmeleri ve bunun için de okul yöneticilerinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olmaları gerekmektedir.

Yeni yönetici görevlendirme sisteminin yukarıda anılan yeterlikleri taşıyan meslek elemanlarını okul sistemine kazandırmak açısından ciddi olumsuzluklar taşıdığı söylenebilir. Sistem, ölçme ve değerlendirme süreci ve kriterleri açısından ‘esnek’ bir nitelik göstermektedir. Okul yöneticisi görevlendirmede ‘ihtiyari usuller’ ve esnek düzenlemeler, görevlendirme sürecinde yanlılığı ve süreçlerde politizasyona dayalı kulisi ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla sistem, yöneticilik görevlerine girmek isteyen ya da yeniden değerlendirmeden başarıyla geçmek isteyen eğitim çalışanlarını, kendilerini mesleki olarak geliştirmek yönünde, motive edici değildir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen sonuç yargıları üzerinden Milli Eğitim Sistemi'nde esnek personel düzenlemeleri konusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitimin ve eğitim çalışanlarının toplum yaşamı içindeki özgül önemi düşünüldüğünde, eğitim gibi temel bir kamu hizmetini geniş toplum kesimlerine sunmakla yükümlü olan öğretmenlerin istihdam biçimi ve çalışma esasları büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına son verilmeli, öğretmenler kadrolu olarak istihdam edilmelidir.
- Mahremiyet bölgelerine öğretmen göndermek ve deneyimli öğretmenleri buralarda tutmak için zorlayıcı değil, teşvik edici politikalar geliştirilmelidir.
- Okul yöneticileri görevlendirilmemeli, atanmalıdır.
- Personel sisteminde mülakat tekniğine, durum ve performans değerlendirme formlarının kullanımına son verilmeli, atama sistemi kayırmacılıktan ve politik etkilerden arındırılmalıdır.
- Okul yöneticisi yeterliklerine ilişkin genel bir çerçeve ve bu çerçeveye ilişkin de somut, sınırları ve karşılıkları belli kriterler oluşturulmalıdır.
- Okul sisteminin etkililiğini artırmak üzere, okul yöneticisi ve öğretmenler kendilerini geliştirmeye teşvik edilmelidir. Bu açıdan, lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitimlere önem verilmeli ve eğitsel olanaklara, ilgi ve yeterliği olan tüm eğitim çalışanlarının erişebilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Başaran. İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre meb 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği, *kuramsal Eğitimbilim*, 7(2), 224-245.
- Gülmez, M. (1990). *Memurlar ve Sendikal Haklar*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Hague, M. S. (2013). New public management: origins, dimensions and critical implications, public administration and public policy, 1, <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf>, İndirme Tarihi: 20.04.2013.
- Karahançoğulları, O.(2002). *Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)*, Ankara: Turhan Kitabevi.

- Manning, N. (2001). The legacy of the new public management in developing countries, *International Review of Administrative Sciences*, 67, 297-312.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Soydan, T. (2014). Yeni kamu yönetimi yaklaşımı ve eğitim alanına yansımaları, *Prof. Dr. Haydar Taymaz'a Armağan*, (Ed. İ. Aydın ve K. Yılmaz), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Soydan, T. (2017a). Milli eğitim sistemi'nde sözleşmeli öğretmenlik uygulaması üzerine bir politika analizi, sözlü bildiri, *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu - 8 (EYFOR-8)*, 19-21 Ekim, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Soydan, T. (2017b). Öğretmen atama sisteminde mülakat tekniğinin kullanılmasının değerlendirilmesi, Sözlü Bildiri, *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu - 8 (EYFOR-8)*, 19-21 Ekim, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Sözen, S. (2002). New public management reforms: The British experience, *SBF Dergisi*, 57 (2), 139-159.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tonbul, Y., ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 18(2), 313-339.

OKULA YANSIYAN SİBER ZORBALIK: İDARİ VE HUKUKİ ÖNLEME YOLLARI

Filiz AKAR¹

Giriş

Bilişim teknolojileri ve internet kullanımı günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknoloji ve internet kullanımı yaşamı kolaylaştırmakla birlikte; birey, toplum ve eğitim ortamları üzerinde olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Geleneksel, yüz yüze zorbalığın teknolojik araçlarla yapılan şekli olarak kabul edilen siber zorbalık, bilişim teknolojileri ve internetin yoğun kullanımıyla çocuklar ve gençler arasında yaygınlaşmaktadır (Harcey, 2007). Ang'a göre (2015) dünyada internet kullanımı gençlere anonim kalabilme imkânı sunmuş; yetişkin kontrolü olmaksızın, özgürlük ve sosyal etkileşim sağlayan yeni bir platform haline gelmiştir. Ancak sağlıklı ve etik kullanılmadığında internet ve bilişim teknolojileri, akademik, psiko sosyal sorunlara, internet bağımlılığı, siber zorbalık gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Bu nedenle çocuklar ve gençler, internetin en yaygın kullanıcıları olarak olumsuz etkilere en açık kitleyi oluşturmaktadır. Bu çalışmada siber zorbalığın tanımı, türleri, nedenleri, okula yansımaları, siber zorbalığın önlenmesinin idari ve hukuki boyutları ele alınmıştır.

Siber Zorbalık Kavramı, Türleri ve Nedenleri

Siber zorbalık, bir kişi ya da grup tarafından elektronik veya dijital medya aracılığıyla, tekrar eden bir şekilde, başkalarının huzurunu bozma, zarar verme niyetiyle düşmanca, saldırgan mesajlar iletmeye dönük davranışlar sergileme olarak tanımlanmaktadır (Tokunaga, 2010). Cep telefonu, web siteleri, kameralar, sohbet odaları ve e-mail gibi elektronik medya araçlarıyla gerçekleştirilmektedir (Harmon, 2004; Leisman, 2002). Bir meta analiz çalışması, her beş kişiden birinin (Zych, Ortega-Ruiz ve Del Rey, 2017); bir başka çalışma ise gençlerin %20-40 arasının hayatında bir kez siber zorbalığa uğradığını göstermektedir (Tokuanaga, 2010).

Siber zorbalığın, geleneksel zorbalıktan belirgin farkları bulunmakta geleneksel zorbalıktan çok daha tehlikeli, yıkıcı zararlara neden olmaktadır (Hayashibara, 2017; Cartwright, 2017). Yüzyüze zorbalığa göre en önemli farkları, anonimlik, gizli kalabilme, belirli bir güç dengesizliği gerektirmemesi, herkes tarafından,

1 Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, filiz.akar@bozok.edu.tr
Çalışmaya değerli katkısından dolayı Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Lisesi Müdürü Sayın Mustafa Özdemir'e teşekkür ederim.

günün her saatinde erişilebilir olması ve teknolojik araçlarla yapılabilmesidir (Sharma, Kishore, Sharma ve Duggal, 2017; Ybarra ve Mitchell, 2004). Ayrıca siber zorbalık sonucunda siber ortamlara gönderilen aşağılayıcı, hakaret içerikli materyaller sonsuza kadar kalabilmesidir (Cartwright, 2017). Bu özellikler, siber zorbalığın yaygınlaşmasına neden olmaktadır. ABD’de 12-17 yaş öğrencilerin %83’ü son bir ayda siber zorbalığa uğradığını (Hinduja ve Pachin, 2016); Kapatzia ve Sygkizollitou’nun (2009) çalışması ise siber zorbalığa maruz kalan öğrenci sayısının, gerçek yaşamda yüzyüze zorbalığa maruz kalan öğrenci sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Japonya’da 887 lise öğrencileriyle yapılan araştırma öğrencilerin %11’inin farklı türlerde siber zorbalığa uğradığını (Udris, 2014); bir başka araştırma ise öğrencilerin en sık sohbet odaları, mail ve anlık mesajla siber zorbalığa uğradığını göstermektedir (Kapatzia ve Sygkollitou, 2009).

Siber zorbalık, metin ya da elektronik posta göndererek tehdit ve hakaret etmek, başkasının kişisel video ve fotoğraflarını yaymak, tehlikeli ve özel bilgileri başkalarıyla paylaşmak, sahte kişiliklere bürünerek sosyal ağlarda o kişiyi zor durumda bırakacak yorumlar yapmak, online sohbet odalarında kinci dedikodular yaymak, internet ortamına aşağılayıcı klipler yüklemek şeklinde sergilenebilmektedir (Willard, 2007). Bamford (2004) siber zorbalığı “anonimlik”, “kışkırtma”, “taciz”, “siber takipçilik”, “gezinti” ve “dışlama” olmak üzere altı türe ayırarak sistematik bir yaklaşım getirmektedir. Bunlardan *anonimlik* (anonymity); kimliğini gizlemek için rumuz kullanma ya da bir arkadaş adı kullanmadır. Rumuz değişimi gerçekleştirilerek kurbanın kişisel web sitesi, blog, mail hesabına girilmektedir. Kışkırtma (*flaming*); sohbet odaları, forum ve sosyal ağlarda; saldırgan bir dil kullanarak şiddeti yüksek tartışmalar yürütmektir. Duygusal ve sinirli yazışmalar yapılır. Bu tip siber zorbalılar “trol” olarak da anılırlar. *Taciz* (*harassment*); bir kişi ya da gruba yönelik saldırganlık iftira içeren mesaj göndermektir. *Siber avcılık-takipçilik* (*cyberstalking*) ise bir kişi ya da gruba hakaret ve iftira içerikli saldırgan mesajlar gönderilmesi ve sonunda, oluşturulan siber mesajların gerçeğe dönüşmesidir. *Afişe etme* (*outing*); özellikle seks içerikli kişisel görüntü ya da bilgilerin, cep telefonu ile kaydedilip kamuoyuna açık online alanlara, cep telefonlarına iletilmesi veya dolaştırılmasıdır. *Dışlama* (*exclusion*); arkadaş grubundaki kişinin, gruptan dışlanarak atılmasıdır.

Siber zorbalığın önemli nedenleri arkadaşlarla yaşanan çatışmalar, kıskançlık, ergenlik dönemi gelişimsel sorunları, iletişim ve problem çözme becerilerinin yetersizliğidir. Aynı zamanda internetin hızlı, erişim kolaylığı, gizli kalabilme ve görece sınırsız ve kontrolsüz kullanım imkânları öğrencilerin siber zorbalığı kurban ya da zorba olarak deneyimlenmesine neden olabilmektedir (Shariff ve Hoff, 2007; Slonje, Smith ve Frisén, 2013; Akça, Sayımer, Salı ve Başak, 2014; Akar,

2017). Araştırma sonuçları, ergenlerin özellikle ortaokul ve lise düzeyinde siber zorbalık istilasını altında olduklarını göstermektedir. 264 ortaöğretim öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre öğrencilerin yarısı siber zorbalık mağduru olmuş, dörtte biri siber zorbalık yapmıştır (Li, 2006). İsveç'te 12-20 yaş arasındaki 360 ergenle yapılan araştırmaya göre, ortaöğretim ilk basamaklarındaki öğrencilerin %10'u son bir ayda, %17'si herhangi bir zamanda siber zorbalığa uğramış; %18'i başkalarına siber zorbalık yapmıştır (Slonje ve Smith, 2008). Ybarra ve Mitchell ise (2004) 10-17 yaş arasındaki gençlerin %19'unun mağdur ya da zorba olarak siber zorbalığı deneyimlediğini bulmuştur.

Siber Zorbalığın Yansımaları

Siber zorbalığı tedbir alınması gereken bir olgu olarak ortaya çıkaran özelliği, mağdurlara, ailelerine ve okullara yansıyan şiddetli olumsuz sonuçlarıdır. Siber zorbalık insan psikolojisini olumsuz etkilemekte (Dilmaç ve Aydoğan, 2010); ciddi psiko-sosyal, duygusal ve akademik problemlere neden olmaktadır (Tokunaga, 2010). Öğrencilerin "iyi olma hali" ne zarar vererek, mağdurların, okula olan ilgilerini kaybetmelerine, akademik başarıda düşme, hayal kırıklığı, sinirlilik, mutsuzluk yaşamalarına ve depresyona girmelerine yol açmaktadır (Stover, 2006; Beran ve Li, 2005). Siber kurbanların, siber zorbalığa uğramayan öğrencilere göre devamsızlıkları daha yüksek; notları daha düşüktür. Ayrıca akademik konulara ve öğretmenlere dikkatlerini verememektedirler (Agatson, Kowalski ve Limber, 2007; Akar, 2017).

Siber zorbalığın en tehlikeli sonuçlarından birisi de intihar vakalarıdır. Siber zorbalığa uğrayan ve bununla baş edemeyen, yardım istemekten çekinen çocuk ya da ergenlerin intihar vakaları, konunun ciddi bir sorun olarak fark edilmesine yol açmıştır. Siber zorbalığın başlangıcı 2003 yılında Japonya'da 12 yaşında bir kız öğrencinin internette kendisi ile ilgili gönderilen eposta mesajlarına sinirlenen sınıf arkadaşı tarafından öldürülmesi olayına dayandırılmaktadır. ABD'de, Vermont'ta aylarca sınıf arkadaşları tarafından siber zorbalığa maruz kalan 13 yaşındaki bir erkek öğrenci ise kendini asmıştır (Stover, 2006).

Türkiye'de yapılan araştırmalar, ergenlerin azımsanmayacak oranlarda siber zorbalık yaptığı ya da maruz kaldığını göstermektedir. 1369 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada, öğrencilerin %24'ünün siber zorbalığa maruz kaldığı (Topçu ve Erdur Baker, 2017); bir başka çalışmada ise 300 orta okul öğrencisinin %19'unun siber zorbalık yaptığı, %56'sının siber zorbalığa uğradığı, %44'ünün online ortamda kimliğini gizlediği bulunmuştur (Dilmaç ve Aydoğan, 2010). Siber zorbalığa uğrayan kişinin yardım isteyebileceği ilk sıradaki kişiler aile ve okul ortamdaki öğretmen ve yöneticilerdir. Ancak alanyazında siber zorba ve siber mağdur duru-

munda olan çocuk veya ergenlerin, bu durumu kimseye söylememe eğiliminde oldukları ve sessiz kaldıkları belirtilmektedir (Li,2005; Peker ve Akbaba, 2016).

Okula Yansıyan Siber Zorbalık

Başta okul olmak üzere tüm eğitim ortamları, siber zorbalığın hem kaynağı hem de olumsuz sonuçlarının yansıdığı yerlerdir. Okulda geleneksel zorbalığa maruz kalan mağdur, siber ortamda gerçek yaşamdaki zorbaları kendilerinin hedef mağdurları haline getirebilmektedir. Okulda arkadaşlar arasında yaşanan çatışmalar, siber ortamlara taşınabilmektedir. Öğrenciler kendi oluşturduğu bloglarda sınıf arkadaşlarını aşağılayıcı yazılar yayınlamak, online oylama anketleri düzenleyerek, sınıftaki en çirkin, en başarısız gibi sıfatlar için oylama yaptırmak, cep telefonu ile fotoğraf video çekerek, bunu istenmeyen bir biçime dönüştürüp internete vermek ya da var olan bir görüntüsünü alçaltıcı bir hale sokup internete vermektirler. Siber zorbalık daha çok okul dışında gerçekleşmektedir (Smith, Mashdavi, Carvalho ve Tippet, 2008, 2-3). Okul dışında mağdur ve fail olarak siber zorbalık deneyimi yaşayanların oranı, okul içine göre oldukça yüksektir (Kapatzia ve Sygkollitou, 2007).

Bir görüşe göre siber zorbalık, okul ortamında geleneksel zorbalıkla başlamakta, ardından siber ortama yansyarak bir döngü haline gelmektedir (Boulton,1993). Okul, öğrenciler tarafından siber zorbalığın rövanşının alındığı bir ortam olarak görülebilmektedir. 473 öğrenci ile yapılan araştırmaya göre, geleneksel zorbalığa maruz kalıp “mağdur” olan kişiler, siber ortamda kendilerine zorbalık yapanları, mağdur olarak seçmektedirler. Siber ortamın farkı, yüzlerce kişinin katılabilmesi ve okulda zorbalık yapmayan öğrencilerin siber ortamda kendilerini teknolojinin arkasına gizleyerek sınıf arkadaşlarına çok daha ciddi boyutlarda zorbalık yapabildikleri bir ortam oluşturmasıdır (Shariff, 2005). Kanada’da 7. - 9. sınıftaki 432 öğrenci ile yapılan araştırma, siber zorbalığa uğrayan öğrencilerin, kendilerinin de ekranlarına siber zorbalık yaptığını, bununla birlikte %56’sının okul ortamında da zorbalığa uğradıklarını bulmuştur (Beran ve Li, 2005).

Siber zorbalık, öğrencilerde yarattığı intikam ve rövanş alma duygusu ile okul iklimine “güvensizliğin” hâkim olmasına neden olmaktadır. Almanyada 1700 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan araştırma, okulda zorbalık kurbanı olma ile internette sohbet odalarında zorbalık kurbanı olma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Katzer, Fetchenhauer ve Belschak, 2009). Kaygı, kavgı, sınıf arkadaşlarından şüphelenme, şiddet olaylarına eğilim gösterme gibi tutumlar, güvensiz ve kaygılı bir okul iklimi yaratmaktadır. Okul iklimi öğrencilerin kendilerini güvenli ve öğrenebilir hissetme duyguları ile ilişkilidir (Davis, 2017). Siber zorbalık okul iklimini, güvende hissetme bağlamında olumsuz etkilemektedir. Siber

zorbalık kurbanlarının %41'i siber zorbanın kimliğini bilmemektedir (Li, 2005). Siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, uğradıkları zorbalığı sınıf arkadaşlarından birinin yapmış olabileceği ve bunun okul ortamında da devam edebileceğine dair korkusu, yıpratıcı biçimde onları okulda oldukları sürece meşgul etmektedir (Beran ve Li, 2005).

Çoğunlukla şaka, eğlenceli vakit geçirmek, intikam almak, arkadaşlık ilişkilerini yönetememek, yalnızlık duygusu, depresyon gibi psiko-sosyal faktörler nedeniyle başlayan rahatsız edici, hakaret ve tehdit içeren davranışlar, gerek zorba gerekse kurban açısından başlangıçta önemli görülmebilmektedir. Zamanla gizlilik, tehdit ve kamuya açık sosyal ağlarda olumsuz sonuçlar doğuran siber zorbalığa dönüşmektedir. Siber zorbalığı önlemede öğrenciyi bilinçlendirmek, sağlıklı, etik ve bilinçli internet kullanımını öğretmek önemli yer tutmaktadır (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014). Shariff, Livingstone ve Brake'e göre (2010) ülke ve eğitim yöneticileri, okullarda siber zorbalık olgusunu aşırı basitleştirmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu okul zorbalığı problemini kabul etmekle birlikte, öğrencilerin elektronik araçlar yoluyla tacize uğradığının farkında olmayabilirler. Okul yöneticilerinin siber zorbalığı önleyici politika ve programlar geliştirmesi gerekmektedir. Dünyada özellikle ergenlerde intihar vakaları ile birlikte çok sayıda bilgilendirici web sitesi, forumlar, programlar, güvenli ve etik kullanım sözleşmeleri devreye girmiştir. Ebeveynlere “Durdur-kaydet-paylaş” yaklaşımı ile çocukları bir siber zorbalık vakası yaşadıklarında neler yapabilecekleri yapacaklarını gösterilmektedir (Trolley, Hanel ve Sheilds, 2009). Psikolojik-Eğitsel-Sosyal Müdahale Programı (PEAS), okulda siber zorbalığın (sadece disiplin önlemleri ile değil) psikolojik-eğitsel-sosyal yönleri dikkate alınarak önlenebileceğine odaklanmaktadır. Zorbalığın ilkokuldan liseye doğru artış göstermesi nedeniyle 6. – 12. sınıflar için siber zorbalığı önleyici programlar da uygulanmaktadır (Limber, Kowalski ve Agatston, 2008).

Diğer yandan, siber zorbalığı önlemede ailelerin en etkili paydaşlar olarak önemli rolleri vardır. Aileler, siber zorbalık konusunda öğreticilik, sınırlayıcılık, ortak izleme şeklinde müdahale edebilmektedir (Wright, 2017). Ailenin sosyal desteğinin siber zorba ve siber mağdur olma bağlamında koruyucu bir faktör olabileceği sıklıkla belirtilmektedir (Peker ve Akbaba, 2016). Anne babanın teknoloji konusunda bilgili olmasının siber zorbalık ile mücadeledeki etkisi çok sayıda çalışmada görülmektedir. Akbaba ve Eroğlu (2013), anne ve babalarının eğitim düzeyinin düşük olmasının ilkokul öğrencilerinin siber zorbalık yapma davranışını artırdığını; ebeveyn denetimi arttıkça öğrencilerin siber zorbalık davranışlarının azaldığını bulmuştur. Ailelerin konunun psikolojik, sosyal, teknik ve hukuki yönleri konusunda bilinçlenmeleri gerekmektedir.

Siber Zorbalığı Önlemede İdari ve Hukuki Çerçeve

Siber zorbalık vakalarının yaygınlaşması konunun toplumsal ve çok boyutlu ele alınmasını gerektirmektedir. Siber zorbalık alanyazında tanımlansa da hukuki boyutta siber suçlar kavramı altında değerlendirilmektedir. Siber suçlarla mücadele Türk Ceza Kanunu, Avrupa Konseyi Siber Suç Sözleşmesi, Emniyet Genel Müdürlüğüne alınan önlemler ve öğrenciler açısından Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı çerçevesinde ulusal ve uluslararası mevzuatta düzenlenmektedir (Küçük, 2014).

Siber zorbalığın yönetsel ve hukuki boyutları hakkında öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Siber zorbalık durumunda okulda uygulanacak idari tedbirler MEB in yönetmeliklerinde düzenlenmiştir. Okul ortamında bilişim teknolojisi araçları ve cep telefonları aracılığıyla sergilenen olumsuz davranışlar disiplin cezası kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden beklenen davranışlar ortaokul öğrencileri için 2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 54. ve 55. maddelerinde "Öğrencilerin olumsuz davranışları ve uygulanacak yaptırımlar" başlığı altında belirtilmektedir. Buna göre ortaokullarda; derslerde cep telefonunu açık bulundurmak uyarma; okul içinde izinsiz görüntü ve ses kaydetmek kınama; okul içinde ve dışında okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer personele ve arkadaşlarına şiddet uygulamak ve saldırıda bulunmak, bu gibi hareketleri düzenlemek veya kışkırtmak okul değiştirme yaptırımını gerektiren davranışlar olarak ifade edilmektedir.

Ortaöğretim öğrencileri için ise 2013 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 163. ve 164. maddelerinde "Disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiiller" başlığı altında açıklanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında; bilişim araçlarını amacı dışında kullanmak *kınama*; bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetlerine ve kişilere zarar vermek *kısa süreli uzaklaştırma*; bilişim araçları veya sosyal medya yoluyla eğitim ve öğretimi engellemek, kişilere ağır derecede maddi ve manevi zarar vermek ve kişilere, arkadaşlarına ve okul çalışanlarına; söz ve davranışlarla sarkıntılık yapmak, iftira etmek, başkalarını bu davranışlara kışkırtmak veya zorlamak, yapılan bu fiilleri sosyal medya yoluyla paylaşmak, yaymak *okul değiştirme*; bilişim araçları yoluyla bölücü, yıkıcı, ahlak dışı ve şiddeti özendiren sesli, sözlü, yazılı ve görüntülü içerikler oluşturmak, bunları çoğaltmak, yaymak ve ticaretini yapmak örgün eğitim dışına çıkarma cezası kapsamındaki davranışlardır. Bu noktada sadece okul içinde değil; okul dışında da öğrencilerin yazılı, görsel ve dijital medya ile ilişkilerinin sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi için çalışmalar yapmak, konu adli ve cezai işlem noktasına gelmeden önlem alınması anlamında yarar sağlayacaktır.

Ülkemizde doğrudan siber zorbalıkla ilgili olarak bir yasa bulunmamaktadır ve yasal olarak siber zorbalık tanımı yapılmamıştır. Bu durum Dünyadaki çoğu ülke ile aynı seyri göstermektedir. Siber zorbalık, hangi suç veya suç unsurlarını meydana getiriyorsa hukuksal değerlendirme buna göre yapılmaktadır. Türk Ceza Kanunu'na göre 12 yaşını doldurmamış çocuklar hakkında ceza kovuşturması yapılamaz. Ancak 12 yaşını doldurmuş ve 18 yaşını doldurmamış çocuklarda, mağduru da çocuk olan cep telefonları ve bilişim teknolojisi araçlarıyla işlenen suçlarda artış bulunmaktadır (Eralp, 2015). 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nu kapsamındaki ilgili maddelerde, hangi suçla ilişkili olarak hangi yaptırımlara maruz kalınacağı şu maddelerde düzenlenmiştir: m. 84 - eziyet; m. 96 - tehdit; m. 105 - cinsel taciz; m. 106 - tehdit; m. 107 - şantaj; m. 122 - nefret ve ayrımcılık; m. 123 - kişilerin huzur ve sükûnunu bozma; m. 124 - haberleşmenin engellenmesi; m. 125 - hakaret veya sövme; m. 132 - haberleşmenin gizliliğini ihlal; m. 133 - kişiler arasındaki konuşmaların dinlenmesi ve kayda alınması; m. 134 - özel hayatın gizliliğinin ihlali; m. 135 - kişisel verilerin kaydedilmesi; m. 136 - verilerin hukuka aykırı olarak verme veya ele geçirme; m. 138 - kişisel verilerin kaydedilmesi, kişisel verileri yok etmemek; m. 142 - nitelikli hırsızlık ve bilişim; m. 158 - nitelikli dolandırıcılık; m. 163 - karşılıksız yararlanma; m. 214 - suç işlemeye tahrik; m. 215 - suçu veya suçluyu övme; m. 216 - halkı kin ve düşmanlığa tahrik veya aşağılama; m. 217 - kanunlara uymamaya tahrik; m. 226 - müstehcenlik; m. 227 - fuhuş; m. 243 - bir bilişim sisteminin bütününe veya bir kısmına, hukuka aykırı olarak giren veya orada kalma; m. 244 - sistemi engelleme, bozma, verileri yok etme veya değiştirme; m. 245 - banka veya kredi kartlarının kötüye kullanılması; m. 245/a-yasak cihaz veya programlar; m. 267 - iftira; m. 270- suç üstlenme; m. 271 - suç uydurma; m. 278 - suçu bildirmeme; m. 281 - suç delillerini yok etme, gizleme veya değiştirme; m. 301 - Türk Milleti'ni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni, Devletin kurum ve organlarını aşağılama (Özdemir, 2017; Eralp, 2015). Bu maddeler kapsamında işlenen suçlarda hapis veya adli para cezası gibi cezai yaptırımlar uygulanmaktadır.

Siber zorbalık filli, hangi suçu veya suç unsurlarını meydana getiriyorsa hukuki değerlendirme buna göre yapılmalıdır (Özdemir, 2017). Öğrencilerin siber zorbalık eylemlerinin yargıya taşınabileceğinin ve bu davranışların çoğunlukla bir suç unsuru barındırdığının farkında olması gerekir. Diğer bir deyişle, siber zorbanın yaptığının suç olduğunun bilincinde olması önemlidir. TCK'nın huzur ve sükunu bozmak ile ilgili 123. maddesi siber zorbalık bağlamında sıklıkla lise öğrencileri tarafından işlenmektedir (Eralp, 2014). Sosyal medya aracılığı ile akranlarını rahatsız edici mesajlar ve sms göndermek gibi eylemlere, şikâyet üzerine üç aydan bir yıla kadar hapis cezası verilmektedir. Şerefe karşı suçlar başlığında hakaret, blog vb. aracılığı ile akranlarının onurlarını kırıcı, şeref ve saygınlığını

rencide edici mesajlar yayınlamasının TCK'nın 125. maddesine göre üç aydan iki yıla kadar hapis cezası veya adli para cezası bulunmaktadır. TCK 132. ve 134. maddelerde haberleşme ve özel hayatın gizliliğini ihlal kapsamında ise arkadaş izni ya da haberi olmadan konuşma ya da görüntülerin kaydedilip sosyal medyada ya da internette yayılması gibi eylemler için iki yıldan beş yıla kadar hapis istenmektedir (TCK, Eralp, 2014; Küçük, 2016). Görüldüğü gibi öğrencilerin sonuçlarını öngörerek ya da öngörmeden işledikleri siber zorbalık suçlarının cezai müeyyideleri bulunmaktadır. Bu durum, önemli bir kısmı yargıya taşınmamakla birlikte bu konuda öğrenci ve aile ve okul yönetimlerinin bilgilendirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Konuya mağdur açısından bakıldığında ise siber zorbalığa uğrayan kişi, Cumhuriyet Savcılığına durumu bildirebilmektedir. Mağdurun çocuk olması durumunda ise kanuni temsilcilerinin bu başvuru yollarını uygulaması gerekmektedir. İnternet aracılığı ile intihara yöneltme, cinsel istismar, hakaret, taciz gibi suçlarda Telekomünikasyon İletişim Başkanlığına (TİB) ihbar edilebilmektedir. Ayrıca Medenî Kanun'da kişilik haklarının korunmasını düzenlemiş ve bu hakları koruma altına almıştır. Siber zorbalık sonucunda maddi veya manevi zarar oluştuğunda tazminat talebi hakkı da doğmaktadır (Özdemir, 2017).

Sonuç

Siber zorbalığı önlemek için siber iletişimin gençler üzerindeki etkisinin, onların dünyasındaki yerinin doğru tahlil edilmesi gerekmektedir. Siber zorbalık, siber iletişimden ayrı düşünülemez. Siber zorbalığı önleme, öğrencilerin iletişim alışkanlıklarını anlamak, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerden haberdar olmak, siber zorbalığın türleri ve araçlarını bilmek, siber zorbalık vakalarında aile ve diğer okul çalışanları ile işbirliği ve iletişim ağını oluşturmak, gerekli eğitimleri vermek, etik ve hukuk ile ilişkisini kurmak gibi birçok çalışmayı bir arada yürütmeyi kapsamaktadır. Siber zorbalık idari ve hukuki tedbirleri de içeren çok boyutlu bir konu olma özelliği göstermektedir. Öğrencilerin siber ortamlarda hem kendinin hem de başkalarının haklarını, sorumluluklarını bilmesi, yüzyüze iletişimde gösterilmesi gereken saygı, nezaket ve etik ilkelerin siber ortamlarda da geçerli olması gereğini anlaması, kişisel bilgi ve görüntüler konusunda nelerin hak ihlallerine girebileceği konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Siber zorbalık vakalarında, siber zorba, siber mağdur ve izleyicilerin çoğu genellikle 18 yaşını doldurmamış çocuklardır. Bu nedenle siber zorba ve mağdur olma nedenlerinin detaylı olarak incelenmesi; okulda önleyici politikaların, aileler, öğretmenler, okul rehber öğretmenleri ile işbirliğini içermesi gerekmektedir. Çocukların, siber suçlar ve siber zorbalığın zararlarından korunabilmesi için konunun çok boyutlu,

ulusal ve yerel düzeyde; kamu kurum ve kuruluşları, hukukçular, güvenlik birimleri, sosyologlar, psikologlar ve psikolojik danışmanlar, akademisyenler, eğitim, iletişim ve bilişim uzmanları işbirliği içinde çalışılması, çok boyutlu olarak ulusal düzeyde önleyici politika, plan ve programların uygulanması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akar, F. (2017). School psychological counselors opinions' about causes and consequences of cyberbullying and preventive policies at schools. Academic Conference on Education, Teaching and E-learning, (AC-ETeL 2017), *Proceeding Book*, 445-459. Czech Republic, Prague.
- Agatston, P. W., Kowalski, R. ve Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 59-60.
- Akbaba, S. ve Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 105-121.
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B. ve Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR) Özel Sayı*, 2, 17-30.
- Ang, R.P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35-42.
- Bamford, A. (2004). *Cyber-Bullying*. AHISA Pastoral Care National Conference, Melbourne, Australia. www.ahisa.com.au/documents/conferences//bamford.pdf, İndirme Tarihi: 1.7.2014.
- Beran, T. ve Li Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (3), 265-77.
- Boulton, M. J. (1993). A comparison of adults' and children's abilities to distinguish between aggressive and playful fighting in middle school pupils: Implications for playground supervision and behaviour management. *Journal of Educational Studies*. 19 (2), 193-203.
- Cartwright, B. (2017). Cyberbullying and the law of the horse: A Canadian viewpoint. *Journal of Internet Law*. 14-26.
- Davis, A.C. (2017). *A multidisciplinary approach to cyberbullying: An action research study*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 4(3), 225-228.
- Eralp, Ö. (2014). Siber Suçlar Sözleşmesi, <http://www.ozgureralp.com.tr/ders-23-siber-suclar-sozlesmesi>, İndirme Tarihi: 10.12.2016.
- Eralp, Ö. (2015). Sanal Zorbalık. *Sanal Zorbalık Paneli Broşürü*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Çankaya Rehberlik ve Araştırma Merkezi,

- Harcey, T. D. (2007). Phenomenological study of thenature, prevalence, and perceptions of cyberbullying based on student and administrator responses. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Edgewood College, Madison.
- Hayashibara, K. N. E. (2017). Teachers' perceptions of cyberbullying. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Southern California
- Harmon, A. (2004). Internet gives teenage bullies weapons from a far. *New York Times*.<http://www.nytimes.com/2004/08/26/education/>. İndirme Tarihi: 14.10.2016.
- Hinduja, S. ve Pachin, J. W. (2016). Summary of our cyberbullying research (2004- 2016).<https://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research>, İndirme Tarihi: 14.11.2017.
- Kapatzia A. ve Sygkollitou E. (2009). Cyberbullying in middle and highschoools: Prevalence, gender and age differences. <http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P198.pdf>, İndirme Tarihi 04.07.2010.
- Kätzer, C., Fetchenhauer, D. ve Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Whoarethe victims? A comparison of victimization in internet chatroomsandvictimization in school. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21(1), 25-36.
- Küçük, S. (2016). Siber zorbalık ölçeği Türkçe uyarlaması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul*.
- Li, Q. (2005). New bottle but oldwine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*. 23, 1777-1791.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A Research of genderdifferences. *School Psychology International*. 27 (2), 157-170.
- Limber, S. P., Kowalski, R. M. ve Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: A Prevention Curriculum for Grades 6-12*. USA: Hazeldan Foundation.
- Özdemir, F. (2017). Bir hukukçu gözüyle siber zorbalık kavramı. <http://www.hukukihaber.net/makale/bir-hukukcu-gozuyle-siber-zorbalik-kavrami-h87753.html>, İndirme Tarihi: 12.11.2017.
- Peker, A. ve Akbaba, T. (2016). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık rollerini yordayan ayırdedici faktörlerin incelenmesi. *Turkish Studies (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağam)*, 11(14), 607-622.
- Sharma, D.,Kishore, J. Sharma, N. ve Duggal, M. (2017). Aggression in schools: Cyberbullying and genderissues. *Asian Journal of Psychiatry* 29, 142-145.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K. ve Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Stover, D. (2006). Treating cyberbullying as a schoo lviolence issue. *The Education Digest*, 72 (4), 40-42.

- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: Balancing free expression and student safety in cyber-space. Special Issue: Schools and courts: Competing rights in the new millennium. *Journal of Education*, 40(3), 467-487.
- Shariff, S. ve Hoff, D. L. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1 (1), 76-118.
- Shariff, S., Livingstone, S. ve Brake, D. (2010). On the rapid rise of social networking sites: New findings and policy implications. *Children and Society*, 24(1), 75-83.
- Smith, P. K. , Mahdavi, J., Carvalho, M. Fisher, S. , Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: It's Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*. 26, 277-287.
- Trolley B, Hanel C ve Shields L, (2006). *Demystifying and deescalating cyberbullying in the schools: A resource guide for counselors, educators&parents*. Locker, Bangor, ME.
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the online disinhibition scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253-261.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying: Addressing the harm caused by online social cruelty*. <http://breitlinks.com/safeonline/printResources/EducatorsGuideToCyberbullyingAddressingTheHarm.pdf>, İndirme Tarihi: 24.4.2014.
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189-195.
- Ybarra, M.L. ve Mitchell, K.J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.
- Zych, I, Ortega-Ruiz, R. ve Del Rey, R. (2017). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUKLARA YÖNELİK ŞİDDET OLAYLARININ İZLEME VE RAPORLAMA HARİTALARINA VE EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeynep UĞURLU¹

Giriş

Her çocuğun sağlıklı ve şiddet görmekten uzak bir yaşama hakkı vardır. Ne var ki, her yıl tüm dünyada milyonlarca çocuk fiziksel, cinsel veya duygusal şiddete maruz kalmakta ve bu tür durumlara tanık olmaktadır. Çocuklara kötü muamele, mağdurların fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde yaşam boyu olumsuz etkiler yaratabilecek, bu nedenle toplumu da olumsuz yönde etkileyebilecek küresel bir sorundur (Dünya Sağlık Örgütü, 2016, 1). Birleşmiş Milletler (BM) 2006 Çocuğa Karşı Şiddet Araştırması'nda "Çocuğa karşı şiddet savunulamaz, kabul edilemez ve çocuğa karşı her ortamda her türlü şiddet önlenabilir" denilmektedir (UNICEF, 2013). Nitekim BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) 19. maddesi devletlerin çocukları her zaman ve her ortamda her türlü şiddete karşı koruma konusunda açık bir yükümlülük getirmektedir. Sözleşmede şiddet kavramı, her çeşit bedensel veya zihinsel saldırı, yaralanma veya istismar, ihmal veya ihmalkâr muamele, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muamele anlamında kullanılmaktadır.

Çocuğa şiddet yaygın ve büyük ölçekli bir sorundur. UNICEF'in dünya üzerinde 191 ülkede çocuklara şiddet konusunda hazırladığı en kapsamlı raporuna göre (2013), yalnızca 2012 yılında 20 yaş altındaki yaklaşık 95 bin çocuk ve ergen cinayet nedeniyle hayatını kaybetmiştir. Dünya üzerinde her yıl 15-19 yaş grubundaki 70 milyon kız çocuk ve ergen, 15 yaşından itibaren fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Aynı rapora göre, dünyada her on yetişkinin üçü, çocukların düzgün biçimde yetiştirilmesinde ve eğitiminde fiziksel cezanın gerekli olduğuna inanmaktadır.

Durum ülkemizde de farklı değildir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2014 yılında yayınlanan istatistiklerine göre, 2011-2013 yılları arasında suça sürüklenme, kabahat işleme, ailesi tarafından terk edilme, evden kaçma, buluntu, kayıp/bulunan, mağdur, madde kullanımı, sokakta çalışma, sokakta yaşama, kanunsuz çalışma, bilgisine başvurma, okula gönderilmeme, kurumdan kaçma gibi çeşitli gerekçelerle güvenlik birimlerine getirilen çocuk sayısı 2011 yılında 204 040 çocuk; 2012 yılında 245 080 çocuk ve 2013 yılında 273 571 olarak gerçekleşmiştir. Aynı istatistiklere göre, çocukların en fazla mağdur (kurban) olma ve

1 Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zeynepugurlu2002@yahoo.com

ikinci sırada ise suça sürüklenme nedenleriyle güvenlik birimlerine getirildikleri görülmektedir. Bunlar sadece güvenlik birimlerine yansıyan vakalardır.

Şiddet olgusuna (şiddeti tetikleyen bazı risk faktörleri olmakla birlikte) zaman ve mekândan bağımsız olarak her yerde, her sosyo-ekonomik düzeyde rastlanmaktadır. Türkiye'de 0-8 yaş arası çocuğa yönelik aile içi şiddet araştırmasında (Müderrişoğlu, Dedeoğlu, Akço ve Akbulut, 2014, 12-14), çocuklarının kendilerini kızdıran davranışlarına karşı, ebeveynlerin %74'ü duygusal şiddet yöntemlerine, %23'ü ise fiziksel şiddet yöntemlerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler duygusal şiddete çoğunlukla işe yaradığını düşündükleri için, fiziksel şiddete ise öfkelerini kontrol etmeyi başaramadıkları için başvurduklarını ifade etmişlerdir. 0-8 yaş arası çocukların %70'i evdeki duygusal veya fiziksel şiddete tanıklık etmektedir. 2008 (TÜİK, 2014) verilerine göre, annenin fiziksel veya cinsel şiddet yaşama durumuna göre şiddetin çocuklar üzerindeki etkileri ortalama %10-15 kadar artmaktadır. Buna göre, sık kâbus görme anne şiddet mağduru değil ise %20 iken, şiddet mağduru olduğunda %33 olarak bulunmuştur. Bunun gibi şiddetin çocuklar üzerindeki diğer etkileri, yatağını ıslatma (%18-28), çekingen/içe kapanık olma (%43-56), anneye ve diğer çocuklara karşı saldırgan olma (%20-38), hırçınlaşarak ağlama (%36-59) biçimindedir. TÜİK 2015 istatistiklerine göre toplam evliliklerin %5,2'si 16-17 yaş kız çocukları tarafından gerçekleştirilmiştir. Resmi evlilik rakamları olan bu sayının çok daha fazlasının resmi olmayan yollarla da gerçekleştirildiği ve daha küçük yaştaki kız çocuklarının evlilik adı altında şiddetin bir türü olan cinsel istismara uğradıkları basına da yansımaktadır.

Kuşkusuz okul da toplumsal bir ortamdır. Tezcan'a göre (1996, 105) okulu genel toplumsal sistemden soyutlamak olanaklı değildir. Bu nedenle toplumsal sistemin okula yansması kaçınılmazdır. Yazara göre gelişen ve değişen toplumsal koşullara ayak uyduramayan eğitim sistemi şiddet potansiyeline sahiptir. Okul ortamı içindeki öğrenci, öğretmen, yönetici, memur öğeleri de toplumsal çevrelerindeki şiddetten geniş ölçüde etkilenmiş bir gruptur. 2014 UNICEF istatistikleri bu görüşü doğrular niteliktedir. Dünyada 2-14 yaş aralığındaki her on çocuktan altısı (yaklaşık bir milyar) kendilerine bakmakla ve eğitmekle görevli olan yetişkinler olan eğitimciler ve bakıcıları tarafından fiziksel cezalandırmaya maruz kalmaktadır. 2013 yılında 13-15 yaş grubunda yer alan her üç öğrenciden biri, bir ya da daha fazla kez kavgaya karıştıklarını ve zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Avrupada ve Kuzey Amerikada 11-15 yaş arası yaklaşık her üç ergenden biri, son birkaç ayda başkalarına okulda en az bir kez zorbalık ettiklerini itiraf etmiştir. Dünya çapında 13-15 yaş grubu her üç öğrenciden biri akranları tarafından sözlü, fiziksel ya da psikolojik saldırıya maruz kaldığını belirtmiştir.

Ülkemizde okulda şiddetle ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda okulda çocuğa şiddetin oldukça yaygın bir sorun olduğu belirlenmiştir (Pişkin, 2003; Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003; Akpınar ve Dilci, 2007; Bulut, 2008; Çetin ve Alpanık, 2012; Özmen ve Küçük, 2013; Pişkin, Atık, Çınkır, Öğülmüş, Babadoğan ve Çokluk, 2014; Teyfur, 2014). Yapılan çalışmaların büyük bölümü akranlardan gelen şiddete yöneliktir. Eğitim ortamlarında yetişkinlerden (öğretmen ve diğer okul çalışanları) çocuklara yönelik şiddet konusu nispeten daha az çalışılmıştır. Bulut (2008) öğretmen şiddetinin araştırmalarda uzun süre tabu olduğunu belirtmiştir. Şiddeti uygulayanın suçlu sayılmasının, maruz kalanın utanmasının ve kültürün otoriteye saygı temelinde olmasının konunun araştırılmasına mesafeli yaklaşıma neden olduğu tespitinde bulunmuştur. Otoriteye saygı etkeninin kökeninde ise, çok uzun yıllar pek çok ülkede dayanın (fiziksel şiddet) bir disiplin aracı olarak resmi ya da gayri resmi olarak kabul görmesi yatmaktadır (Dubanaski, Inaba ve Gerkewicz, 1983, akt: Bulut, 2008). Geldiğimiz noktada, artık çağdaş yaklaşımlar şiddeti bir disiplin aracı olarak kesinlikle kabul etmemektedir. Eğitim sistemi, kuruluşu, programların içeriği ve yöntemleri bakımından çağdaş bilim ve esaslarına uygun olmalıdır (Akyüz, 2010).

Okulda şiddet, okul iklimine zarar verdiği gibi öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenmelerini engelleyen, suça yönelik eylemleri ve saldırganlığı içine alan çok boyutlu bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Furlong ve Morrison, 2000, 25). Eisenbraun (2007) sadece riski oluşturan faktörlerin ailenin ve öğrencilerin çeşitli özelliklerinden değil okuldan da kaynaklanabileceğini, başka bir ifade ile okulun çeşitli özelliklerinin şiddeti tetikleyebileceğini belirtmiştir. Buna göre okulun büyüklüğü, konumu, fiziksel durumu, öğrencilerin etnik dağılımı ve ülkede benimsenen eğitim politikaları okulu şiddete daha elverişli hale getirebilmektedir. Örneğin büyük ve kalabalık okullarda şiddet ya da suç teşkil eden olayların görülme sıklığı küçük okullara göre %38 daha fazladır. Dolayısıyla okulda şiddeti sadece öğretmen ve yönetici gibi okul çalışanlarının davranışlarına bağlamak yerine, şiddeti bir sistem sorunu olarak ele alarak çok boyutlu incelemek daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Yine de bu durum eğitimcilerin öğrencileri disipline etmede çağdaş pedagojik ilkeleri kullanma sorumluluklarını ortadan kaldırmamaktadır.

Çağdaş hukuk sistemleri her ne sebeple olursa olsun çocuklara yönelik şiddeti suç olarak tanımlamış ve belirli yaptırımlara bağlayarak çocukların korunmasını benimsemiştir. Çocuğa karşı şiddetin önlenmesini düzenleyen 4237 sayılı *Türk Ceza Kanununa* göre (TCK, m. 6/1-c) 18 yaşını doldurmamış kişi çocuktur ve bu kanuna göre suçların çocuklara karşı işlenmesi veya çocukların mağdur edilmesi durumlarında işlenen suç nitelikli suç kapsamında tanımlanarak ağırlaştırılmıştır (TCK, m. 38/2, 80/3, 82/1-e, 94/2-a, 109/3-f). TCK'da yaşı nedeniyle kendisini

idare edemeyecek durumda olan kişiyi (çocuk dâhil) terk etmek (TCK, m. 97/1), yardım etmemek ve bildirmemek (TCK, m. 98), çocuğa cinsel istismarda bulunmak (TCK, m. 103), reşit olmayanla cinsel ilişki kurmak (TCK, m. 104), çocuğa müstehcen görüntü izletmek (TCK, m. 226/1), çocuğu fuhşa teşvik etmek (TCK, m. 227/1), dilencilik yaptırmak (TCK, m. 229/1), soy bağıını değiştirmek (TCK, m. 231), aile bireylerine kötü muamelede bulunmak (TCK, m. 232) ve benzer fiiller suç olarak tanımlanmıştır.

Eğitim ortamlarında çocuklara yönelik şiddetin önlenmesi, ilgili mevzuatta düzenlenmiş, özellikle çocuğu istismar eden öğretmene karşı çeşitli cezalar öngörülmüştür. Yukarıda açıklanan 4237 sayılı *Türk Ceza Kanunu* hükümleri doğal olarak eğitimciler için de bağlayıcıdır. Öğretmen ya da diğer eğitimciler tarafından çocuğa şiddet suçu kasten yaralama (TCK, m. 86/2) kapsamında ele alınmıştır. Kanuna göre fiilin kişi üzerindeki etkisi basit bir tıbbi müdahaleyle giderilebilecek ölçüde hafif ise mağdurun şikâyeti üzerine dört aydan bir yıla kadar hapis veya adli para cezası öngörülmüştür. Ayrıca idaresi altında bulunan veya büyütme, okutmak, bakmak, muhafaza etmek veya bir meslek veya sanat öğretmekle yükümlü olduğu kişi üzerinde, sahibi bulunduğu terbiye hakkından doğan disiplin yetkisini kötüye kullanan kişiye, bir yıla kadar hapis cezası verilmektedir (TCK, m. 232/2). Eğitimciler için ayrıca disiplin soruşturmaları açısından da düzenlemeler bulunmaktadır.

Disiplin suçları açısından bakıldığında 2014 yılında kaldırılana kadar (14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı R.G) çocuklara yönelik suçlar için özel kanunlar uygulanmaktaydı. İdari soruşturmalarda çocuklara yönelik şiddet, istismar gibi suçlar için öğretmenlere 4357 sayılı *İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun* ve 1702 sayılı *İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanun* hükümleri uygulanmıştır. 4357 sayılı kanuna göre, okulu veya öğrenciyi herhangi bir şekilde zarara uğratanlara fiillerinin mahiyet ve derecesine göre ilk seferde bir ila üç gün, ikinci seferde üç ila on beş günlüğe kadar ücret veya maaş kesimi cezası öngörülmüştür (m. 7/b). Öğretmenlik onurunu ihlal eden, meslektaşlarının veya öğrencilerinin haklarını kasten zarara uğratanlara suçlarının derecesine göre bir yıldan dört yıla kadar kıdem indirme cezası takdir edilmiştir (m. 7/c). 1702 sayılı kanuna göre, öğrencisine kaba muamelede bulunmak ve kaba dil kullanmak ihtar ve tevbih (kınama) ile (m. 20) ; öğrenciyi dövme maaş kesimi ile (m. 22) cezalandırılmıştır. Öğrencisine cinsel taciz gibi vakalarda meslekten çıkarılma cezası verileceği hükme bağlanmıştır (m. 27). 1702 sayılı Kanun ile 4357 sayılı Kanunun disiplin hükümleri 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan *Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılma-*

sına Dair 6528 sayılı Kanun ile yürürlükten kaldırılmıştır. Mevcut durumda idari açıdan sadece 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 125. maddesi gereği idari yaptırımların uygulanacağı açıkça belirtilmektedir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre, devlet memurlarının görevleri ile ilgili veya görevleri sırasında işledikleri suçlardan dolayı soruşturma ve kovuşturma yapılması ve haklarında dava açılması özel hükümlere tabidir (m. 24). Devlet memurları hakkındaki ihbar ve şikâyetler, garaz veya mücerret hakaret için, uydurma bir suç isnadı suretiyle yapıldığı ve soruşturma veya yargılamanın tabi olduğu kanuni işlem sonucunda bu isnat sabit olmadığı takdirde, merkezde bu memurun en büyük amiri, illerde valiler, isnatta bulunanlar hakkında kamu davası açılmasını Cumhuriyet Savcılığından isterler (m. 25). İlgili kanuna göre disiplin kovuşturmasının yapılmış olması, fiilin genel hükümler kapsamına girmesi halinde, sanık hakkında ayrıca ceza kovuşturması açılmasına engel teşkil etmez (m. 125). Kanunun yedinci bölümünde disiplin hükümleri yer almıştır. Disiplin amiri ve disiplin cezaları, disiplin cezalarının çeşitleri ve ceza uygulanacak fiil ve hallerin sayıldığı bu bölümde verilebilecek cezalar fiillerin ağırlığına göre uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması ve devlet memurluğundan çıkarılma cezaları olarak sınıflandırılmıştır:

Çocuklara yönelik şiddete ilişkin disiplin cezaları incelendiğinde, kanunun 125. maddesinde *kınama cezası* gerektiren fiillerden hizmet dışında devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunmak; iş arkadaşlarına, maiyetindeki personele ve iş sahiplerine kötü muamelede bulunmak; görev mahallinde genel ahlak ve edep dışı davranışlarda bulunmak bu kapsamda değerlendirilebilir. Kanunda *aylıktan kesme cezası* gerektiren fiil ve haller içinde, hizmet içinde devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunmak bu kapsamda değerlendirilebilir. *Kademe ilerlemesinin durdurulması* cezası, fiilin ağırlık derecesine göre memurun, bulunduğu kademe ilerlemesinin 1 - 3 yıl durdurulmasıdır. Bunu gerektiren fiiller içinde çocuğa şiddet ve istismar gibi fiiller için, amirine veya maiyetindekilere karşı küçük düşürücü veya aşağılayıcı fiil ve hareketler yapma kapsamında değerlendirilebilir. Ancak çocuklara yönelik şiddet ve istismar gibi ağır fiillerde *devlet memurluğundan çıkarılma cezası* daha önce yürürlükten kaldırılan yukarıda açıklanan cezalara karşılık gelmektedir. Buna göre, amirlerine, maiyetindekilere ve iş sahiplerine fiili tecavüzde bulunmak; memurluk sıfatı ile bağdaşmayacak nitelik ve derecede yüz kızartıcı ve utanç verici hareketlerde bulunmak fiilleri bu kapsamda değerlendirilmektedir. Görüldüğü gibi sadece eğitimciler değil tüm devlet memurları için uygulanan bu genel kanunda, yürürlükten kaldırılan eğitimcilere özgü cezalar öngörülmemiştir. Özel kanunların disiplin suçları ve cezalarına ilişkin hükümlerle

ri saklıdır. Yukarıda yazılı disiplin kovuşturmasının yapılmış olması, fiilin genel hükümler kapsamına girmesi halinde, sanık hakkında ayrıca ceza kovuşturması açılmasına engel teşkil etmez (125. md). Başka bir ifade ile fiili işleyen devlet memuru aynı anda hem idari hem de adli soruşturmaya uğrar.

Ülkelerin hukuki düzenlemelerine ve özenine rağmen çocuğa yönelik şiddetle mücadele konusunda yeterince başarı sağlanamadığı istatistiklerle ortadadır. Finkelhor'a göre (1999, 969–974) çocuklara şiddetin önlenmesi için daha kapsamlı önleme eylem planlarının oluşturulması, vakaların izlenmesi, nedenlerinin ortaya çıkarılması, risk faktörlerinin incelenmesi ve toplumda görülme sıklıklarının ortaya çıkarılmasına bağlıdır. Devletler, izleme yapabilmek için göstergeler oluşturmak ve bu göstergelerle elde edilen bilgiyi kullanarak çocuğa karşı şiddetin önlenmesi, şiddet suçu sonucu mağdur olmuş çocukların korunması, rehabilite edilmesi için önlemler almakla yükümlüdür (UNICEF, 2013). Bu amaçla çeşitli kuruluşlarca çocuk hakları izleme, değerlendirme, harekete geçme ve kanıt toplama mekanizmaları oluşturulmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, izleme ve raporlama haritalarına ve eğitimcilerin görüşlerine göre ülkemizdeki çocukların eğitim ortamlarında maruz kaldığı şiddetin boyutlarını değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Var olan durumun tespitine dayalı olarak tarama modelindeki bu araştırma “nitel araştırma yöntemi” ve bu yöntem içerisinde yer alan “durum çalışması deseni” ile gerçekleştirilmiştir. Creswell'e göre (2013, 97) durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesidir.

Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri iki farklı yaklaşımla toplanmıştır: Ülkemizde çocukların, eğitim ortamlarında maruz kaldığı şiddetin güncel boyutlarını ortaya koymak için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında şiddet ile ilgili vakaların belirlenmesinde, Uluslararası Çocuk Merkezi (ICC) Çocuk Hakları Programı tarafından 01.01.2010 tarihinden sonra çıkan çevrimiçi gazete ve haber

ajanslarının haberleri taranarak hazırlanan ve bu haberlerin kategorilere göre sınıflandırılması ile oluşturulan “İzleme ve Raporlama Haritası”ndan yararlanılmıştır (www.cocukhaklariizleme.org/harita). Bu haritanın oluşturulma amacı, çocuğa karşı şiddetin raporlanması için kişilere ve sivil toplum örgütlerine bir raporlama aracı sağlamaktır. Bu raporlama aracı sayesinde Türkiye'nin her yerinden şiddet ve çocuk hakları ihlal olguları toplanıp, bunların kontrol ve doğrulama işleminden sonra onaylanması ve haritaya yerleştirilmesi söz konusudur. Dolayısıyla ilgili komitenin denetimi ile haberler bu haritalarda yer aldığından güvenilir bir kaynak niteliği taşımaktadır. Her yılsonunda da haritanın analizinin bir rapor olarak yayınlanması öngörülmektedir. İzleme ve Raporlama Haritası'nda eğitim ortamlarında (okul, pansiyon) gerçekleşen ve sorumlularının eğitim sisteminin bileşenlerinin olduğu olaylar listelenmiştir.

Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin eğitim ortamlarında çocuklara yönelik şiddet konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. 2016-2017 bahar döneminde gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin çalışma grubunda ilkökul öğretmenleri ve yöneticileri olmak üzere 8 katılımcı yer almıştır. Bunların 1'i okul yöneticisi, 1'i müdür yardımcısı, 6'sı sınıf öğretmenidir. Katılımcıların 4'ü erkek, 4'ü kadındır. Görüşmeler katılımcılardan izni ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, İzleme ve Raporlama Haritası'ndan doküman inceleme tekniği ile toplanan veriler sınıflandırılarak istatistiksel verilere ulaşılmıştır. Raporlanan vakaların içerikleri de incelenerek eğitim ortamlarında karşılaşılan şiddet vakalarının türü belirlenmiştir. Araştırmanın odak grup görüşmesi ile elde edilen veriler ise hem araştırmacının hem de gözlemcilerin görüşme sırasında kayıt altına almak için tuttuğu notlar karşılaştırılarak dökümü yapılmış, toplam 18 sayfa görüşme dökümleri betimsel ve içerik analizinde tabi tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu süreçlerin ardından araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Bulgular

İzleme ve Raporlama Haritasına Göre Ülkemizde Çocuklara Şiddetin Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada İzleme ve Raporlama Haritasından elde edilen verilere göre Ağustos 2009'dan (2010'dan geriye dönük raporlama ile) Temmuz 2017'ye kadar toplam 2602 vaka raporlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. İzleme ve Raporlama Haritasına Göre Yıllara Göre Raporlanan Çocuğa Yönelik Şiddet Olayları

Yıllar	Raporlanan Olay Sayısı
2009* (Ağustos-Aralık)	1
2010	333
2011	502
2012	394
2013	353
2014	94
2015	476
2016	338
2017 (Ocak-Haziran)	111
Toplam	2602

*01 Ocak 2010 tarihinden sonra çıkan çevrimiçi gazete ve haber ajanslarının haberleri taranarak hazırlanan denilmekle birlikte 2009 yılı için 5 aylık süreçte de raporlama yer aldığı için eklenmiştir.

Yıllara göre raporlanan her bir olayın içeriği şiddet İzleme ve Raporlama Haritasına işlenmiştir. Bu nedenle olayların tümünün içeriği incelenerek olay sayısına göre kaç çocuğun, ne şekillerde hangi şiddet türüne göre mağdur edildiğinin yanı sıra, olayların hangi ilde ve tam olarak hangi tarihte gerçekleştiği de görülebilmektedir. Örneğin, tüm yıllara ait raporlanan çocuklara şiddet vakalarının 757'si cinsel istismar, 1212'si ihmal, 10'u tutukluluk ve gözaltı, 150'si çocuk evliliği, 47'si tutukluluk, 1381'i çocukların ölümüyle sonuçlanan vakalar olarak raporlanmıştır. Ölüm vakalarının 157'si ateşli silahlarla, 52'si zehirlenerek, 49'u yanarak, 395'i kazalar nedeniyle, 83 de kayıp vakası olarak raporlanmıştır. Kız çocuklarına ilişkin raporlanan olay sayısı 1254 iken, erkek çocuklara ilişkin raporlanan olay sayısı 977 olmuş; cinsiyeti bilinmeyen şiddet olayları raporlamaları ise 404 olarak gerçekleşmiştir. Olayların raporları incelendiğinde bir olayda birden fazla sayıda çocuğa ilişkin mağduriyetlerin bildirimi nedeniyle, olay sayısı ile şiddete maruz kalan çocuk sayısının eşit olmadığı dikkati çekmiştir.

Araştırmanın asıl konusu olan eğitim ortamlarında şiddetin gerçekleşme rakamlarına göre iki farklı durum ortaya çıkmıştır. İzleme ve Raporlama Haritasında "eğitim ortamlarında gerçekleşme" adı altında 727 rapor, "eğitim sektörünün sorumlu olduğu ortamlarda gerçekleşme" olarak 601 olay tespit edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Çocuklara Şiddet İzleme ve Değerlendirme Sisteminde Eğitimle İlgili Raporlanan Olaylar. <http://www.cocukhaklariizleme.org/harita/reports#>

İzleme ve Raporlama Haritasının içeriği incelendiğinde aynı olay raporu içinde birden fazla çocuğa ilişkin bildirim yapıldığı belirlenmiştir. İzleme ve Raporlama Haritasında yer alan kaydedilmiş ve onaylanmış olay raporlarının ayrıntıları incelendiğinde, eğitim ortamları olarak kabul edilen okul dışı kurumlarda (yatılı kurslar, yurtlar gibi alanlarda) gerçekleşen olayların azımsanamayacak boyutta olduğu dikkat çekmektedir. İzleme ve Raporlama Haritasında okul, pansiyon, yurt, bakımevi gibi ortamlarda gerçekleştiği raporlanan çocuklara yönelik şiddete ilişkin 334 olayın dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İzleme ve Raporlama Haritasına Göre Eğitim Ortamlarında Çocuğa Şiddet Olayları

Şiddetin Gerçekleştiği Ortam	Raporlanan Olay Sayısı
Okul	274
Pansiyon / Yurt	17
Bakımevi	43
Toplam	334

Tablo 2’de görüldüğü gibi, İzleme ve Raporlama Haritasında okul ortamlarında gerçekleşen 274, yatılı okul/pansiyonda gerçekleşen 17, bakımevinde gerçekleşen 43 olayın raporlandığı ve ayrıntılı haberlerinin de yer aldığı görülmüştür. Ancak bu olayların rapor içerikleri incelendiğinde bir olayda birden fazla şiddete maruz kalan çocuk raporlandığından mağdur çocuk sayısının belirtilen olay sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklara Yönelik Şiddete İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan 8 katılımcıdan 6’sı çocuklara yönelik şiddetin fiziksel (yaralama, dövme) ve cinsel istismar boyutlarında gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların sadece 2'si çocukların duygusal açıdan istismar edildiği baskı, aşağılama, yok sayma, kendini kötü hissettirme gibi eylemleri de şiddet tanımı içinde saymıştır. Dolayısıyla katılımcılar genel olarak çocuklara yönelik şiddetin fiziksel ve cinsel boyutlarını dikkate alan tanımlar yapmışlardır.

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim ortamlarında şiddetin nedenleri disiplinle ilgili yasal düzenlemelerin yetersizliği, ailede disiplin eksikliği, kuşak çatışması, öğretmen niteliğinin düşüklüğü ve yaptırım eksikliği olmak üzere beş alt temada toplanabilir (Tablo 3).

Tablo 3. Eğitim Ortamlarında Şiddetin Nedenleri

Temalar	Yönetici	Öğretmen	Toplam
	n	n	n
Disiplin düzenlemelerinin yetersizliği	2	6	8
Ailede disiplin eksikliği	2	6	8
Kuşak çatışması	1	4	5
Öğretmen niteliğinin düşüklüğü	2	2	4
Yaptırım eksikliği	1	2	3

Katılımcıların tümü (n=8) disiplin düzenlemelerinin yetersizliği nedeniyle öğrencilerin okulda şiddet içeren davranışlara yönelebildiğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı şöyle bir görüş bildirmiştir: “...en ağır suçlarda bile cezасız kalan öğrenciler diğerlerine kötü örnek oluyor ve öğretmeni diğerlerinin gözünde etkisizleştiriyor. Böyle durumlarda öğretmenin kendine hâkim olamayarak disiplini bozan öğrenciyi kendi cezalandırma yoluna gittiğini görebiliyoruz.” (K2, Yönetici, Erkek). Katılımcıların yine tümü (n=8) ailede gevşek disiplinle aşırı şımartılarak yetişen öğrencilerin okuldaki kurallara ayak uydurmada zorlandıklarını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı şöyle bir görüş bildirmiştir: “...okul ve evdeki kurallar farklı. Evde istediği her şeyi yapabilen çocuklar okulda da öğretmeninden aynı ilgiyi bekliyor” (K4, Öğretmen, Kadın).

Katılımcıların bir diğer şiddete neden olan faktör olarak belirttiği kuşak çatışması ise çoğunlukla öğretmenler tarafından belirtilmiştir (n=5). Kuşak çatışmasının özellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinde gerek beklenen davranış kalıpları gerekse iletişim konusunda önemli sorunlara yol açabileceğini belirten öğretmenler, öğrencilerin doğal algıladığı konulara öğretmenlerin sert tepki verebildiğini, öğretmenlerin doğal algıladığı durumlara öğrencilerin aşırı tepki verebildiği ve bunun iletişim sorunlarına yol açarak disiplinsizlik gibi algılanabildiğini belirtmişlerdir. Kısaca doğrudan alıntı ile belirtmek gerekirse: “...bilgisayar çağı çocuklarını anlamak zor. Eskiden çocuklar daha itaatkâr ve söz dinleyen, bir şeyler

anlatıldığına yola gelen çocuklardı. *Bu çocukların neyi neden yaptığını bazen anlamakta zorlanıyorum. Konuştukları dil, oynadıkları oyunlar, hayata bakış açıları bile farklı. Onları ikna etmekte zorlanan ya da davranışlarını farklı yorumlayarak saygısızlık olarak algılayan bir öğretmen sert davranışlara yönelebiliyor*” (K5, Öğretmen, Kadın).

Araştırmada eğitim ortamlarında şiddete neden olan etkenlerden biri de öğretmenlerin niteliğinin düşüklüğü ve bununla ilişkili diğer faktörler olarak belirlenmiştir (n=4). Yöneticilerin tümü ve öğretmenlerin ikisi öğretmenin kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğunun dikkate alınmamasının okulda çocuklara yönelik şiddet sergilemede etken olabileceğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı şöyle bir görüş bildirmiştir: “...eskiden öğretmen liselerine gidecek çocukları bile komisyonla öğretmen olur-olmaz diyerek görüşür ona göre yollardık, şimdi puanı alan eğitim fakültesine giriyor, onu bırakın, belgeyi alan herkes öğretmen” (K2, Yönetici, Erkek). Öğretmen niteliği ile ilgili bir diğer faktör de “öğretmenin istenmeyen davranışlara müdahalede yetersiz kalması” olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eksikliği şeklinde belirtilen bu gerekçe özellikle yöneticiler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, fakülte yıllarında deneyim kazanmaları konusundaki eksikliklerinin olduğu görüşüne katılmakla birlikte, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin eğitimin teorik düzeyde kaldığını, yeterince uygulama şansları olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada eğitim ortamlarında şiddetin nedenlerinden diğer etkenlere göre en düşük düzeyde bulunan hukuki yaptırımların yetersizliği. 2 yöneticiden 1’i, 6 öğretmenden 2’si öğrencilere şiddet uygulayan öğretmenlerin soruşturmalar sonrası yeterince caydırıcı olarak cezalandırılmadığını, hukuki boyutun yeterince iyi işlemediğini, çok büyük olaylar (cinsel istismar, kamuya yansıyan ciddi yaralanmalar vs.) dışında meslekten atılmayı gerektiren cezalar verilmediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada eğitim ortamlarında şiddeti önlemek için yönetici ve öğretmenler tarafından çok sayıda öneri üretilmiştir. Katılımcıların en çok üzerinde birleştikleri öneriler, öğretmen seçiminde mesleğe uygun kişilik özellikleri taşıyan öğretmen seçimini sağlayacak bir sistem getirilmesi (n=8), ailelerin disiplin konusunda bilgilendirilmesi (n=8) ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi (n=7) bulunmuştur. Odak grup görüşmesine katılan katılımcılar tarafından üretilen öneriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesine İlişkin Öneriler

Temalar	Yönetici	Öğretmen	Toplam
	n	n	n
Öğretmen seçim sisteminde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğunun dikkate alınacağı farklı bir atama ve görevlendirme sistemi	2	6	8
Ailelerin disiplin konusunda bilgilendirilmesi ve disiplinin evde aile ortamında başladığı konusunda aile eğitimleri	2	6	8
Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılması	2	5	7
Fakülte düzeyinde öğretilen sınıf yönetimi becerilerinin kültüre ve topluma uygun biçimde öğretilmesi	1	4	5
Öğretim üyelerinin okullarda daha çok inceleme yaparak okullarda işler modeller ortaya koyması	1	4	5
Çocuklara yönelik şiddet ile ilgili hukuki uygulamaları içeren eğitimler verilmesi	1	3	4
Vakalar ortaya çıktığında adli ve idari makamların konuyu ciddiyetle ele alması, böyle vakaların ciddiyetle takip edilerek caydırıcı cezalar verilmesi	1	2	3
Çocukları koruyan bir kültür oluşturulması için tüm kamu kurumlarının sorumluluk alması ve eşgüdüm içinde çalışması	1	2	3
İşlevsel olmayan önlemler yerine işe yarayan önlemler ortaya konulması	1	1	2
Çocuk hakları konusunda bilgilendirmeler yapılması	1	1	2
Şiddete maruz kalan çocukların da rehabilite edilmesi: "...bu çocuklar daha sonra kendisine yapılanı başkalarına yapıyor"	1	1	2

Araştırmada katılımcılar tarafından ortaya konulan önerilerin daha önce çocuğa şiddetin nedenleri olarak belirtilen sorunlara dönük olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada İzleme ve Raporlama Haritasından elde edilen verilere göre çocuğa şiddete ilişkin 2009-2017 arası toplam 2602 vaka raporlanmıştır. Bunların yıllara göre dağılımının TÜİK istatistikleri ve çeşitli araştırmaların bulguları ile uyumlu biçimde artış gösterdiği bulunmuştur. Nitekim Teyfur'un (2014) basında yer alan okullardaki şiddet olaylarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmasında 1998-2004 yılları arasında okullarda taciz olaylarının %5,97'den %9,15'e; bıçaklama olaylarının %1,49'dan %4,23'e; şiddetin kaynağı olarak madde bağımlılığı

olayları ile ilgili haberlerin %4,48 den %10,56'ya yükseldiği belirlenmiştir. Eğitim ortamları giderek daha fazla şiddet olaylarına sahne olmaktadır. İzleme ve Raporlama Haritasında yer alan kaydedilmiş ve onaylanmış olay raporlarının ayrıntıları incelendiğinde, eğitim ortamları olarak kabul edilen okul dışı kurumlar olarak yatılı kurslar, yatılı Kur'an kursları ve özel yurtlar gibi alanlarda işlenen vakaların azımsanamayacak boyutta olduğu dikkat çekmektedir. Bu kurumların özel olarak araştırılması ve denetlenmesi gerekmektedir. Araştırmada okullardaki şiddet vakalarının içeriği incelendiğinde okul ortamında disiplin sorunlarının öğretmen tarafından doğru biçimde yönetilemediği durumlarda şiddetin tırmandırıldığı anlaşılmaktadır. Altun, Güneri ve Baker (2006) okulda yer alan tüm tarafların (öğretmen, öğrenci) değişen oranlarda şiddetin hem uygulayıcısı hem de mağduru olduğunu ve bu olayların bazılarının ölümlerine sonuçlandığını bulgulamıştır. Bu durum, çalışmanın odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulguları ile de desteklenmektedir.

Okul ve eğitim ortamlarındaki şiddetin sadece bireysel etkenlere bağlı olarak değerlendirilemeyeceği açıktır. Toplumsal ve küresel ölçekte bir sorun olan şiddetin okul ve diğer eğitim ortamlarındaki tetikleyicilerinin de araştırılması ve bir sistem sorunu olarak ele alınması gerekmektedir. Araştırmada ayrıca izleme ve raporlama süreçleri için etkin mekanizmalar kurulmasının önemi de ortaya konulmuştur. Gelişmiş ülkelerdeki izleme ve raporlama süreçleri ve mekanizmaları incelendiğinde daha etkin ve topluma oldukça yayılmış veri toplama sistemlerinin kurulduğu görülmektedir. Araştırmada incelenen küçük çaplı uygulamanın bile çocuk haklarının raporlama süreçlerinde kanıt toplama ve bu raporlama süreçlerinde toplumun yaygın katılımını sağlama ve duyarlılığı artırma açısından da işlevsel olduğu ileri sürülebilir. Bu tür mekanizmaların artırılması çocuklara kötü muameleyle ilişkin verileri daha hızlı biçimde toplamayı sağlayabilecektir. Çocuklara şiddetin çözümünün en sağlıklı yolu toplumsal bilinç ve duyarlılık oluşturmak, okul sistemlerinde şiddeti tetikleyen koşulların arındırılmasını sağlamaktır.

Kaynakça

- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007). Eğitim programları bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 1-11.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: PegemA Akademi.
- Altun, S.A., Güneri, O.Y. ve Baker, Ö.E. (2006). Basındaki yansımaları ile okulda şiddet. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 12-21.
- Bulut, S. (2008). Öğretmenlerden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-119.

- Creswell, J.W. (2013). Beş nitel araştırma yaklaşımı. (Çev. M. Aydın). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. Ed: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi, 69–110.
- Çetin, M. ve Alpanık, F. (2012) Yönetici öğretmen ve öğrencilerin okul içi şiddet algısı ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 105–122.
- Çınkır, Ş. ve Karaman- Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236–253.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 95–107.
- Eisenbraun, K.D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and Prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459–469.
- Finkelhor, D. (1999). Thescience. *Child Abuse and Neglect*. 23, 969–974.
- Furlong, M. ve Morrison, G. (2000). The school in schoolviolence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71–81.
- Müderrişoğlu, S., Dedeoğlu, C. Akço, S. ve Akbulut, B. (2014) *Türkiye'de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması*. İstanbul: Bernard vanLeer Vakfı Yayınları.
- Özmen, F. ve Küçük, N. (2013). İki ayrı zaman diliminde okulda şiddet durumu. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 78–97.
- Pişkin, M. (2003) Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. *XII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 125.
- Pişkin, M., Atık, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C. ve Çokluk, Ö. (2014). Öğretmen şiddeti ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1–24.
- Teyfur, M. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1311–1330.
- Tezcan, M. (1996). Bir şiddet ortamı olarak okul. *Cogito: Üç Aylık Düşünce Dergisi*, Şiddet Özel Sayısı. *Yapı Kredi Yayınları*. 6-7, 105-108.
- TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2014-15, www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=269,
İndirme Tarihi: 4.10.2017
- UNICEF (2013). *Çocuğa Karşı Şiddet: İzleme ve Göstergeler Literatür Taraması*. Ankara: UNICEF Türkiye Temsilciliği Yayınları.
- World Health Organization. (2016) *Çocuklara Kötü Muamelenin Önlenmesi. Bu Konuda Harekete Geçilmesine ve Kanıt Toplanmasına Yönelik Bir Kılavuz*. (Çev. G. E. Rempfler). Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Derneği.
- http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/21/9241594365_tur.pdf, İndirme Tarihi: 4.10.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HAK ARAMA ÖZGÜRLÜĞÜ VE EĞİTİM HAKKI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Püren AKÇAY ÜZÜM¹

Giriş

Hak aramak, her bireyin anayasal anlamda sahip olduğu bir hakkı ve aynı zamanda sorumluluğudur. Tüm yurttaşların başvurabileceği hak arama yolları ve yöntemleri, idarenin ve idare dışındaki sorumluların üzerlerine düşen yükümlülüklerini yerine getirmelerini sağlayan bir denetim aracı rolü oynamaktadır. Eğitim hakkının mutlak bir hak olması ve devletin eğitim hakkının bütün unsurlarıyla, genellik ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde hayata geçirebilmesi için hak arama özgürlüğü büyük önem taşımaktadır.

Derleme niteliği taşıyan bu çalışmada, hak arama özgürlüğü ile eğitim hakkı ilişkisi ele alınacaktır.

Hak ve Özgürlük Kavramları

Hak kavramı, hukuken korunan bir menfaat, adalet, kişilere tanınan yetki, kişinin davranış özgürlüğü, edinebilme yetkisi, sahip olabilmeye yetkisi, ileri sürülebilmeye yetkisi, yasaca ayrıcalık tanınmış olması olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 1996, 325; Şafak, 2002, 157; Öztan, 1998, 45). Bireyin, baskı altında kalmadan ve başkalarına zarar vermeden, yasal sınırlar içerisinde, istediği gibi davranması ise özgürlük kavramını tanımlamaktadır (Yılmaz, 1996, 714; 2003, 202).

Hak ve özgürlük kavramları birbirinden net bir şekilde ayıramayacak bir ilişki içerisinde. Özgürlük, doğduğumuz andan itibaren sahip olunan, vazgeçilmez ve devredilemez bir hak olarak tanımlanabilir. Hak, özgürlükleri gerçekleştirmek için bireylere tanınan yetkiler olarak tanımlanabilir. Kamu özgürlükleri kavramı, insan haklarının devlet tarafından tanınmasıyla pozitif hukuk metinlerine girmesini ifade etmektedir (Kapani, 1993; Gözübüyük, 2002). Bir diğer ifade ile kamu özgürlükleri, belirli hak ve özgürlüklerin Anayasa ve yasalar tarafından düzenlenip, kullanım sınırlarının belirlenerek, bireylere bunları kullanma imkânının tanınması ve bu hakların idareye karşı ve yasa koyucuya karşı ileri sürülebilmesini ifade eder (Kapani, 1993; Atar, 2000; Gözübüyük, 2002).

Hak ve özgürlüklerin en iyi hayat bulma yeri demokratik rejimlerdir. Anti demokratik yönetimlerde hak ve özgürlükler gerçekte değil görünüşte mevcuttur. Dolayısıyla böyle bir ortamda hak arama özgürlüğünün varlığından söz etmek mümkün değildir (Selçuk, 2001).

1 Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, purenuzum@aydin.edu.tr

Temel Haklar ve Özgürlükler

İnsan hakları, devletler tarafından korunsun ya da korunmasın onurlu bir hayat sürebilmek için gereken, pozitif hukukun üstünde olan bir alanda, olan durum ile olması gereken durumları da içine alan, insanın değerini, insanı korumayı, insanın maddi ve manevi varlığının gelişmesini hedefleyen, insan doğasını temel alan, tüm insanların her ne olursa olsun sahip olduğu kabul edilmiş, doğuştan kazanılan, devredilemez, vazgeçilemez, ödün verilemez, ahlaki niteliği de bulunan ideal haklar ve özgürlükler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çeçen, 2000; Kapani, 1993; Atar, 2000). Yukarıda verilen kamu özgürlükleri ile eş anlamlı olan temel haklar ve özgürlükler kavramı ise, devletlerin oluşumundan önce var olan hakların devlet anayasalarınca somutlaşmasını, devlet güvencesinin yasalar yolu ile sağlanmasını ifade eder (Kapani, 1993; Atar, 2000). Temel hakları, diğer haklar için temel teşkil eden esas haklar, diğer haklardan yararlanmak için gerekli temel haklar şeklinde açıklamak mümkündür (Atar, 2000).

Temel hak ve özgürlüklerin sınıflandırılması konusunda ilk göze çarpan sınıflandırma George Jellinek tarafından yapılan “negatif statü hakları”, “pozitif statü hakları” ve “aktif statü hakları” şeklindedir. Bu hak ve özgürlüklere “koruyucu haklar”, “isteme hakları” ve “katılma hakları” da denilmektedir (Kapani,1993). Günümüzde artık ikili bir ayırmadan daha fazla söz edilmektedir. Bu ayırma göre temel haklar ve özgürlükler “kişisel ve siyasi haklar” (klasik haklar) ile “ekonomik, sosyal ve kültürel haklar” olarak ikiye ayrılmaktadır (Algan, 2007). Temel hak ve özgürlükler için yapılan bir başka sınıflandırmaya göre, kişisel ve siyasal hak ve özgürlüklerin yer aldığı “birinci kuşak haklar”; ekonomik, sosyal ve kültürel hak ve özgürlüklerin yer aldığı “ikinci kuşak haklar” ve dayanışma hakları olarak da bilinen çevre, gelişme ve barış haklarının yer aldığı haklar ve özgürlükler ise “üçüncü kuşak haklar” olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Kaboğlu, 2002). Temel hak ve özgürlükler 1982 Anayasası’nda “kişisel”, “siyasal” ve “sosyal ve ekonomik” haklar ve ödevler olarak sınıflandırılmıştır.

Hak arama özgürlüğü 1982 Anayasası’nın 36. maddesinde kişisel haklar ve ödevler bölümünde yer almaktadır. Eğitim hakkı ise 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde, sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler bölümünde düzenlenmiştir.

Hak Arama Özgürlüğü

Vatandaşlar Anayasa’da ve yasalarda düzenlenmiş haklarını kullanırken herhangi bir engelle karşılaşırlarsa bu haklarının gerçekleştirilmesini hak arama özgürlüğü çerçevesinde talep edeceklerdir. Eğer hukuki düzenlemeler vatandaşın talep ettiği hak konusuna cevap vermiyor, yasak getiriyorsa ya da vatandaşın talep ettiği hakkın hukuki düzenlemeler tarafından korunması yetersizse bu gibi du-

rumlarda insan hakları taleplerinin oluşması doğaldır. Hak arama özgürlüğü bu gibi durumlarda insan hakları sıfatı ile kendini göstermektedir (Uygun, 2002).

Hak arama özgürlüğü, en genel anlamda pozitif hukuk tarafından tanınmış hakların ön şartı ve hakların usuli güvencesi şeklinde anlaşılmaktadır (Kaboğlu, 1999, 95). Hak arama özgürlüğü Anayasa ve yasalarda düzenlenmiş olan tüm hak ve özgürlüklerin hayata geçirilmesine yöneliktir. Bu sebeple hak arama özgürlüğü başlı başına bir teminat görevi üstlenmektedir.

Haklar çeşitli hukuki yollar aracılığıyla aranabileceği gibi bazı hukuk dışı yollarla da aranabilmektedir. Hukuki olarak hak aramak idari makamlara, yasama meclisine ve yargı mercilerine başvurmak suretiyle kullanılabilir (Kaboğlu, 1999). Hak arama özgürlüğü, anayasa ve yasalarda düzenlenen hakları korumayı amaçlar ve bunun için izlenmesi gereken süreç ve yolları gösterir. Sonuç olarak hak arama özgürlüğü diğer hakların korunmasını sağlayan, bağımsız fakat 'araç bir hak' olarak tanımlanabilir (Kaboğlu, 1999; Çoban, 1995)

Anayasa'nın 36. maddesinin birinci fıkrasında ise, "Herkes, meşru vasıta ve yollardan faydalanmak suretiyle yargı mercileri önünde davacı veya davalı olarak iddia ve savunma ile adil yargılanma hakkına sahiptir..." şeklinde düzenlenmesi hak arama özgürlüğünü sadece yargı yolu ile sınırlamaktadır. Anayasa'nın 40. maddesinin ilk fıkrası "Anayasa ile tanınmış hak ve özgürlükleri ihlal edilen herkes yetkili makamlara geciktirilmeden başvurma olanağının sağlanmasını isteme hakkına sahiptir." şeklindeki düzenleme ile hak arama özgürlüğünün en genel tanımını yapmıştır. Anayasa'nın 40. maddesinin hak arama özgürlüğüne daha geniş bir açılım getirdiği ortadadır.

Hak arama özgürlüğünü sadece yargı yoluna başvurarak ve hakların sadece yargı yolu ile aranabileceği anlamını çıkarmak bu özgürlüğün alanını daraltır. Bu bakımdan hak arama özgürlüğünü "pozitif hukuk tarafından tanınan hakların korunmasını sağlamak amacı ile yetkili makamlara başvuruda bulunma ve yetkili makamları harekete geçirmeye ilişkin her türlü yol" olarak tanımlamak daha kapsamlı olacaktır (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2001; İzgi ve Gören, 2002).

Anayasa Mahkemesi, Anayasa'nın 40. maddesinde olduğu gibi hak arama özgürlüğüne geniş bir çerçeve kazandıran 1991/2 esas, 1991/30 karar sayılı kararında hak arama özgürlüğünü, toplumsal barışı güçlendiren, bireyin adaleti bulma, hakkı olanı elde etme ve haksızlığı giderme uğraşının uygar yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu kararda hak arama özgürlüğü, hukuk devletinin başlıca ölçütlerinden, demokrasinin en vazgeçilmez koşullarından biri olarak görülmüştür. Karara göre hak arama özgürlüğü, insan varlığını tüm değerleriyle koruyup geliştirmek hedefi ile hukuki imkânları geniş biçimde sağlama ve bu hususta bütün yollardan yararlanma hakkını içermektedir.

İdari yargıda hak arama özgürlüğü, Anayasa'nın genel nitelikteki 36. ve 40. maddelerinin yanında; 125. maddesi ile de düzenlenmiştir. Anayasa'nın 125/1. maddesindeki "İdarenin her türlü eylem ve işlemlerine karşı yargı yolu açıktır" ifadesi, hak arama özgürlüğünün idari yargıya özel düzenlenmiş bölümünü ifade etmektedir (Tanör, 1994; Taşkın, 2003).

Kişiyi adalete ulaştıran yol, hak arama özgürlüğünden geçmektedir. Hak arama özgürlüğünün tanıdığı başvuru yolları ile kişinin ihlal edilen hakkına ulaşması mümkün olacak ve adalet en kısa zamanda gerçekleşecektir. Hukuk devletinin temel işlevi vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktır. Devlet temel hak ve özgürlüklerini güvence altına almakta yetersiz kalırsa ortaya çıkması ihtimal hak ihlallerinin giderilmesi için gerekli tedbirleri almakta gecikmemelidir.

Hak arama özgürlüğü, farklı başvuru yolları ile bireylerin temel haklarını korumayı hedeflemekte ve ortaya çıkabilecek hak ihlallerine karşı bireylere kullanılabilecek yöntemleri göstermektedir. Bireyler kendilerine tanınan farklı başvuru yollarını kullanarak haklarını güvence altına almaya çalışırlar. Asıl olan bireylerin haklarını hukuki başvuru yolları kullanılarak aranmasıdır; ancak hukuk dışı yöntemler yoluyla da hak arama faaliyeti işletilebilir. Hukuk dışı yöntemler bu araştırmada «Diğer hak arama yolları» olarak adlandırılmıştır.

Hak Arama Yolları

Aşağıda idari ve adli hak arama yolları, uluslararası hak arama yolları ve diğer hak arama yolları ele alınmıştır.

İdari Yargıda Hak Arama Yolları

Bir hizmetin ve etkinliğin hukuki nitelendirilmesinde kabul ettiğimiz görüş eğer kamu hizmeti kuramına dayandırılacaksa, ortaya çıkabilecek hukuki uyuşmazlıkların çözüm yeri idari yargı ve uyuşmazlığa uygulanacak kurallar da idare hukuku ilke ve kurallarıdır. İdare hukuku öğretisinde kamu hizmeti, giderilmesi kamu yararı için yapılan bir toplumsal gereksinimi karşılamak amacı ile kamu tüzel kişileri ya da kamu tüzel kişilerinin gözetimleri veya denetimleri altındaki özel girişimlerin, hukuksal düzen içinde yürüttüğü etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Karahanoğulları, 2015). Burada kısaca değinilmesi gereken bir diğer kavram da "hizmet kusuru" kavramıdır. Hizmet kusuru, idarenin yürütmekte olduğu kamu hizmetinin hiç işlememiş olması, kötü işlemiş olması veya geç işlemesi sonucunu doğuran ve bunun yanında idarenin ortaya çıkan zararı ödemesini gerekli kılan bir sorumluluk türüdür (Bozdağ, 2010). Her türlü kamu hizmetinde oluşacak hizmet kusurları idarenin sorumluluğunu gerektirmektedir.

İdari başvuru, bireylerin menfaatleri bulunan konularda idare organları huzurunda gerçekleşen kamu hukukuna ilişkin her türlü talep, iddia, itiraz ve istek olarak tanımlanmaktadır (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2001). İdari başvuru hakkı, Anayasalarımızda siyasal başvuru ile birlikte düzenlenmiş ve “Dilekçe hakkı” başlığı altında kendine yer bulmuştur (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2001; Çoban,1995). Dilekçe hakkı da idari başvuru hakkı gibi, bireylerin idari organlara, yargı organlarına ve yasama meclisine talep ve şikâyetlerini belirtmelerini sağlayan bir hak arama yoludur.

Bireyler idareye başvurarak, farklı idari yollarla talepte bulunabilirler. İdari Yargılama Usulü Kanunu'nun (İYUK) 10. maddesinin ilk fıkrası, ilgililerin kendi haklarında idari davaya konu olabilecek bir idari işlem ya da eylemin yapılması için idari mercilere başvuru haklarının olduğunu belirtmektedir. Burada söz konusu olan başvuru, ilgilinin hakkında bir idari işlem ve eylem yapılmasını talep ettiği konu ile ilgili idareyi harekete geçirmek ve konu ile alakalı ilk kez bir idari işlem ya da eylem yapmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır.

İYUK'un 11. maddesi incelendiğinde, İYUK'un 10. maddesinden farklı olarak ilgili hakkında idare tarafından yapılan bir işlemin ya da eylemin var olduğu anlaşılmaktadır. İdareye yapılan yeni başvuru bu işlem ya da eylemin kaldırılması, geri alınması, değiştirilmesi veya konu ile ilgili yeni bir işlem yapılması amacıyla yapılmaktadır. Söz konusu bu başvurunun yapılacağı makam ise, idari dava açma süresi içinde, işlemi tesis etmiş olan idari makamın bir üstü makamdır.

İdari makamlara başvurunun ikinci şekli “bilgi edinme hakkı”nın kullanılmasıdır. 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu'na göre, herkesin idari makamlardan bilgi ve belge talep etme hakkı vardır. Başvuru yeri, talep edilen bilgi veya belgeye sahip olan kurumdur. Bilgi edinme hakkı, vatandaşların idarenin kararları, her türlü eylemleri ve işlemleri konusunda resmi açıklamaları beklemeden konu ile ilgili bilgi ve belgelere ulaşılmasını, idarenin elinde bulunan ve gizliliği olmayan bilgi ve belgelere ulaşılabilmesi anlamına gelmektedir (Kalabalık, 2003; Kaya, 2005).

Anayasada idari yargı alanında hak arama hürriyetini düzenleyen, 36., 40. ve 125. maddelerine göre, idarenin haksız bir işlemi veya eylemi sonucunda hak ve özgürlüğü ihlal edilen bireyin hakkını, yasama organına, idari organlara ve yargı organlarına başvuru yapabilme ve hak arama özgürlüğü bulunmaktadır. İptal davaları, idari işlemin yetki yönünden, şekil yönünden, sebep yönünden, konu yönünden veya amaç yönünden hukuka aykırı olduğunun tespit edilmesi durumunda idari işlemin iptali için açılan davalardır (İYUK, m. 2). Tam yargı davaları, idarenin yapmış olduğu eylemler, işlemler ve sözleşmeler sonucu bireyin ihlal edilen hakkının yerine getirilmesi, hakka müdahalenin durdurulması, ihlal sonucu

oluşan durumun eski haline getirilmesi ve bu ihlalden doğan zararın tazmini için açılan davalardır (İYUK, m. 2).

Herhangi bir hakkı idari işlem ya da eylem ile ihlal edilen bireyin tercihe bağlı olarak dört seçeneği bulunmaktadır. Bu seçeneklerin ilki doğrudan iptal davası açmak ve verilen karar üzerine bir tam yargı davası açmaktır. İkinci seçenek, doğrudan iptal davası açmak ve davanın reddi halinde, karara karşı itiraz yoluna ya da temyiz yoluna başvurmaktır. İtiraz ya da temyiz incelemesinin karara bağlanmasının ardından tam yargı davası açılabilecektir. Üçüncü seçenek olarak doğrudan tam yargı davası açılabilir. Dördüncü seçenek ise iptal ve tam yargı davalarını birlikte açmaktır.

Adli Yargıda Hak Arama Yolları

Adli yargı kavramına, hukuk yargısı ve ceza yargısı girer. Hukuk yargısının işlevi, bireyler arası özel hukuk ilişkilerinden doğan ve hak ihlalleri ile diğer uyumsuzlukları çözmektir. Adli yargı, hem hukuk hem de ceza yargısını kapsamaktadır. Adli yargı kişinin haklarını aynı zamanda hem hukuki ve hem de cezai açıdan güvence altına almaktadır (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2001; Çoban, 1995).

Anayasa'nın 36. maddesi adli yargı açısından en önemli düzenlemedir. Bu maddede yargı yerleri ayırt edilmeksizin, yargı mercileri önünde davacı ya da davalı olarak iddia ve savunma hakkından söz edilmektedir. Yargı mercilere davacı sıfatı ile başvuru hakkının yanında; itiraz, temyiz, yeniden yargılanma ve karar düzeltme talepleriyle başvuru olanakları da hak arama özgürlüğünün içeriğine dahildir (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2001; Çoban, 1995).

Tazminat davaları ve ceza davaları adli yargıdaki başvuru yollarını oluşturmaktadır. Suç niteliği taşımayan hak ihlallerinde, bu ihlal sonucunu gidermek amacıyla adli yargı sistemindeki hukuk mahkemelerine başvurularak tazminat talep edilmesi mümkündür. Eğer hakkın ihlali konusu Türk Ceza Kanunu kapsamında inceleniyorsa, bir diğer ifade ile bu ihlal bir suç niteliğinde ise, adli yargı sistemindeki ceza mahkemelerine başvurulması gerekmektedir.

Uluslararası Hukukta Hak Arama Yolları

Ulusal hukukta mevcut idari yargı yollarını veya adli yargı yollarını kullanarak söz konusu ihlali iyileştirici bir sonuca ulaşamayan birey, uluslararası hak arama yollarını kullanmak için iç hukuk yollarını tüketmiş olma şartını gerçekleştirmiş olacaktır. Türkiye'nin tarafı olduğu ve uluslararası sözleşmeler, bireylere haklarının ihlaliyle ilgili değişik hak arama yolları sunar. Bu başvuru yollarından biri olan "bireysel başvuru" bireye uluslararası sözleşmelerde yer alan bir hakkı ihlal edildiğinde, söz konusu sözleşmenin denetiminde sorumlu organa doğru-

dan bireysel başvuruda bulunma imkanı sağlar. Bir diğer uluslararası başvuru yolu ise “toplulara başvuru”dur. Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı’na Ek 4. Protokol’e göre Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ne toplulara başvuruda bulunmak mümkündür. Uluslararası işveren örgütleri ve sendikaları, Avrupa Konseyi bünyesinde “danışman” sıfatını haiz uluslararası sivil toplum kuruluşları ve işverenlerin ve sendikaların temsilcisi olan ulusal örgütler toplulara başvuruda bulunma hakkına sahiptir.

Diğer Hak Arama Yolları

Diğer hak arama yolları, yukarıda da belirtildiği gibi, “hukuk dışı hak arama yolları” olarak da tanımlanabilir. Diğer hak arama yolları, hukuk dışı bir şekilde ortaya çıkmakta, fakat hukuk tarafından tanınmaktadır. Kamuoyu baskısı yaratma, sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılma ve gösteri ve yürüyüş hakkını kullanma gibi diğer hak arama yolları, doğrudan bir hak arama yolu olmayıp, hak aramaya olanak sağlayan ve ortam hazırlayan yöntemleri ifade etmektedirler (Kaboğlu, 1999; Çoban, 1995). Bu hak arama yollarının, hukuki yollarla hak arama özgürlükleri gereği gibi kullanılmadığında ya da hukuki hak arama yolları yeterli olmadığında önemli bir işleve sahip olduğu açıktır.

Eğitim Hakkı

Hak, dayanağını hukuktan alan ve bireyin bir şeyi yapma ve başkalarından bir şey yapmalarını isteme yetkisi olarak tanımlanırsa; eğitimi de hak kavramı çerçevesinde dayanağını yasal düzenlemelerden alan ve sosyal devlet ilkesi gereğince devletin desteği ile hayat bulabilecek bir hak olarak tanımlamak doğru olacaktır. Eğitim hakkı, her insanın temelde sahip olduğu haklar arasında yer almaktadır. Eğitim hakkı, temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçüde kabul görmektedir. İnsanın her yönüyle gelişime ve özgürlüğe götüren önemli bir yol olarak görüldüğü için eğitim hakkına hukuki belgelerde büyük ölçüde yer ayrılmıştır. Eğitim hakkı en geniş anlamda, kişinin hiç bir ayırım gözetmeksizin eğitim ve öğretim alması olarak tanımlanabilir.

Eğitim hakkı, temel bir insan hakkı olmasının yanında diğer temel hakların gerçekleşmesi için bir ön şart olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Eğitim hakkı sayesinde birey, diğer haklarını nasıl kullanabileceği, nasıl koruyabileceği ve diğer haklarını nasıl talep edebileceği bilgisine ve farkındalığına ulaşır (Karaman Kepekci, 2007). Dolayısıyla eğitim hakkı, kişinin topluma yararlı bir birey olmasını sağlayan hakların başında gelmektedir. Demokratik toplum düzeninin kurulması ve insan haklarının yaşama geçirilebilmesi için eğitim en temel şarttır. Toplumda demokrasi bilinci ancak eğitim yoluyla yerleşebilir. Toplumdaki sosyal eşitsizlikleri azaltmanın en etkin yolu eğitimden geçmektedir. Vatandaşlarına eğitim vermek bu sebeple devletin en önemli görevleri arasındadır.

Eğitimin hukuki temelleri uluslararası düzeyde Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi tarafından yapılan düzenlemelere dayanmaktadır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13., 14. ve 15. maddeleri; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. ve 29. maddeleri ile Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin 10. maddesi, Birleşmiş Milletlerin eğitim hakkına ilişkin düzenlemelerini içeren maddelerdir.

Avrupa Konseyi tarafından düzenlenmiş Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek 1 Numaralı Protokolü'nün 2. maddesi, Avrupa Sosyal Şartı'nın 10., 15. ve 17. maddeleri ve Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın 13. maddesi de eğitim hakkına ilişkin düzenlemelerdir.

1982 Anayasası da eğitim hakkını temel bir hak olarak kabul etmiştir. Cumhuriyet'in niteliklerini düzenleyen 2. madde ve kanun önünde eşitliğe ve temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasına ilişkin 13. madde ile beraber Anayasa'nın 24., 26., 27. ve 42. maddeleri de eğitim hakkına ilişkin özel düzenlemeler içermektedir. 1982 Anayasa'sının 42. maddesinde, eğitime ilişkin ilkeler düzenlenmektedir. 1982 Anayasasının 42. maddesinin 1. fıkrası "*kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*" hükmünü içermektedir. Bu hüküm hiçbir ayrıma tabi tutulmadan, herkesin, eşit eğitim hakkına sahip olmasını gerektirmektedir. Bir başka deyişle, devlet, eğitim olanaklarından hiçbir ayırım yapmadan, herkesi eşit bir şekilde yararlandırmak durumundadır. Anayasal açıdan, sosyal bir hak olarak eğitim hakkı, devlete karşı ileri sürülebilecek temel bir hak olarak ifade edilmektedir. Devletin aynı zamanda hem politikaları yoluyla hem diğer bireyler tarafından da eğitim hakkının kullanılmasını engelleyen uygulamalara son verecek tedbirleri alması gerekir. Genellik, zorunluluk, parasızlık, fırsat ve olanak eşitliği, çağdaş bilimin ve çağdaş eğitimin esaslarına uygunluk, eğitim ve öğrenim özgürlüğü, Anayasa'ya sadakat ödevi, eğitim hakkının mutlaklığı Anayasa'da eğitim hakkına ilişkin düzenlenen ilkelerdir. Bununla birlikte Anayasa'nın 42. maddesinde eğitim ve öğretim kurumlarında yapılabilecek faaliyetler, özel okulların bağlı olduğu esaslar, azınlık ve yabancıların eğitim hakkı, Türkçeden başka dil yasağı ve yabancı dille eğitim ve öğretim içeriğiyle ilgili ayrıntılı hükümler de yer almaktadır (Akyüz, 2016).

Hak Arama Özgürlüğü ile Eğitim Hakkı İlişkisi

Hak ve özgürlük kavramlarının çerçevesinde hak arama özgürlüğü en genel anlamda, pozitif hukuk tarafından tanınmış hakların ön şartı ve hakların usuli güvencesi olarak kabul edilmektedir (Kaboğlu,1999, 95).

Bireyin ve toplumun gelişmesi, herkese ilgi ve yeteneği doğrultusunda eğitim ve öğrenim görme hakkının sağlanması yoluyla mümkündür. Hak ve özgürlüklere ilişkin evrensel ilkeler ancak eğitim düzeyinin yüksek olduğu toplumlarda hayat bulabilir (Akyüz, 2001). Güçlendirici bir hak olarak eğitim, toplumdaki bireylerin bilinçli bir vatandaş olarak toplumda yerini almasını sağlayan bir araçtır (Uyar, 2006, 215). Özgürlükçü demokratik düzeni benimsemiş ülkelerde eğitim, kişilerde yaratıcı ve eleştirel düşünce yeteneğini geliştirir. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin varlığı için eğitimin faydası yadsınamaz bir gerçektir (Yaşar, 2000, 124).

Bireylerin hak, özgürlük, hak arama gibi kavramlarının kendisi ve toplum için ne ifade ettiğini bilmesi, haklarını ve özgürlüklerini aktif bir şekilde kullanabilmesi, talep edebilmesi ve bunları elde etmek adına mücadele edebilmesi için bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bireylere bu bilinci kazandırmada ve geliştirmede en önemli rol eğitime düşmektedir. Eğitim, temel insan haklarının ve özgürlüklerin anlaşılmasında, benimsemesine ve uygulamaya aktarılmasında en etkili araç konumundadır. Bu bağlamda eğitim hakkının tüm haklar içinde ayrı bir öneminin ve rolünün olduğu söylenebilir. Bireysel açıdan bakıldığında, bu hak, sahip olunan diğer hakların ve özgürlüklerin bilinmesinde, kullanılmasında, geliştirilmesinde ve korunmasında büyük öneme sahiptir (Karaman Kepenekci, 2007). Hak arama özgürlüğünün bilinmesi ve nitelikli bir biçimde kullanılması da eğitim ve öğrenim hakkından en iyi biçimde yararlanma ile yakından ilgilidir.

Hak ve özgürlüklere ilişkin hukuki güvence sağlayan uluslararası belgelerin, anayasa ve yasaların varlığının yanında, toplumun bilgilendirilmesi de ayrı bir önem arz etmektedir. Hak bilincinin kazandırılmasının en uygun yolu eğitim olduğuna göre, öncelikle eğitim hakkının ve özgürlüğünün, tanınması, korunması ve devletin eğitim hakkının tüm unsurlarını hayat geçirmek için üzerine düşen yükümlülükleri gerçekleştirmesi gerekmektedir (Akdağ, 1999).

Eğitim hakkının evrensel ilkeler çerçevesinde hayata geçirilmesi ile temel hak ve özgürlüklere ilişkin toplumsal boyutta bir bilinç artırışı gözlenecektir. Bu toplumsal bilinç artışı, hak arama özgürlüklerine ilişkin farkındalık düzeyindeki artışı da beraberinde getirecektir. Eğitim hakkına ilişkin devletin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesini talep etmek ile bireylerin hak arama bilincine sahip olması birbirini destekleyen süreçlerdir. Eğitim ile hak arama bilincine sahip olan birey, eğitim hakkına ilişkin haklarını talep etmekte de aktif olacaktır. Birey hak aramada üstlendiği aktif rol ile eğitim hakkına ilişkin devlet tarafından gerçekleştirilmesi gereken hususlarının ideale en yakın şekilde gerçekleştirilmesini talep edebilecektir. Eğitim yoluyla kazandırılan hak bilinci ve hak arama özgürlüğündeki artan farkındalık, eğitim hakkının uygulanmasında nitelik artı-

şına sebep olacaktır. Eğitim hakkının ihlalleriyle ilgili adli davalarda görevli olan mahkemeler davanın konusuna göre hukuk mahkemeleri veya ceza mahkemeleri olabilmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, eğitim hakkı ile hak arama özgürlüğü arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bir ülkede hak arama özgürlüğünün hayata geçirilmesi için eğitim hakkının tüm unsurlarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Toplumda demokratik bir yaşam felsefesinin yaygınlaşması ve benimsenmesi adına hak arama özgürlüğüne ilişkin bilginin eğitim sistemi aracılığıyla verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim hakkının her birey için tam anlamıyla hayata geçirmesi gerekmektedir. Hak arama bilincinin ve hak arama yollarına ilişkin bilgilerin eğitim sistemi yoluyla bireylere kazandırılmasında yaygın ve örgün eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir.

Sonuç olarak hak arama özgürlüğüne ilişkin bilgilerin toplumu oluşturan bireylere kazandırılması için eğitim hakkının her yurttaş için hayata geçirilmesi gerektiği belirtilebilir. Eğitim hakkı birçok hakkın bilinmesi, kullanılması ve korunmasında kilit role sahiptir; ayrıca hak arama özgürlüğünün uygulanabilmesi için de önemli bir koşuldur. Eğitim hakkı ile hak arama özgürlüğü birbiri ile iç içe geçmiş yasal bir çerçevede ele alınmalıdır. Eğitim hakkının gerçekleşme koşullarındaki olumlu yönde niteliksel bir gelişim, hak arama özgürlüğüne ilişkin farkındalık düzeyini de artıracaktır. Artan hak arama bilinci eğitim hakkının gerçekleşmesine ilişkin niteliksel düzeyi de artıracaktır. Özetle belirtmek gerekirse, eğitim hakkı ve hak arama özgürlüğü birbirini destekleyen ve pekiştiren, toplumun demokratik ve özgürlükçü bir şekilde yapılanması yolunu açan unsurlardır.

Kaynakça

- Akdağ, B. (1999). Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Üzerine, *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, 4, 15-18, Ankara.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>, İndirme Tarihi: 29.11.2017.
- Akyüz, E. (2016). Çocuk Hukuku. Ankara: Pegem Akademi.
- Algan, B. (2007). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Hakların Korunması*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Anayasa Mahkemesi Kararı. T.19.09.1991, E.1991/2, K.1991/30, A.M. K.D, 1(28), 116-117.
- Atar, Y. (2000). *Türk Anayasa Hukuku*. Konya: Mimoza Yayınevi.
- Bozdağ, A. (2010). İdare Hukukunda İdarenin Hizmet Kusuru ve Danıştay Uygulaması, *Türk İdare Dergisi*, 468.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. Ankara: Savaş Yayınları.

- Çoban, A. R. (1995). Türk Hukukunda Hak Arama Özgürlüğü, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
- Gözübüyük, Ş. (2002). *Anayasa Hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- İzgi, Ö. ve Gören, Z. (2002). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Yorumu*. Ankara: TBMM Basımevi.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1999). *Özgürlükler Hukuku: İnsan Haklarının Hukuksal Yapısı*. İstanbul: Afa.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1990). Türkiye'de Hukuk Devletinin Gelişimi, *İnsan Hakları Yıllığı*, 1(12).
- Kaboğlu, İ. Ö. (2002). *Özgürlükler Hukuku*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kalabalık, H. (2016). *İdari Yargılama Usulü Hukuku*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kapani, M. (1993). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Karahanogulları, O. (2015). *Kamu Hizmeti, Kavramsal ve Hukuksal Rejim*, 3. Baskı. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2007) *Eğitimin Hukuki Temelleri*, Eğitim Bilimine Giriş (Ed. M. D. Karşlı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, C. (2005). *İdare Hukukunda Bilgi Edinme Hakkı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özer, A. (2002). *Türklerde Devlet Anlayışı ve Demokratik Rejim*. Ankara: Nadir Kitap.
- Selçuk, S. (2001). *Türkiye'nin Demokratik Dönüşümü*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Şafak, A. (2002). *Ansiklopedik Hukuk Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Selim.
- Tanör, B. (1994). *Türkiye'nin İnsan Hakları Sorunu*. İstanbul: Bds Yayınları.
- Tanör, B. ve Yüzbaşıoğlu, N. (2001). *1982 Anayasasına göre Türk Anayasa Hukuku*. Yapı Kredi Yayınları.
- Taşkın, A. (2003). Açlık Grevleri ve Hak Arama Hürriyeti, *A.Ü.E.H.F.D. (7)*, 3-4.
- Tezcan, D., Erdem, M. R., Sancakdar, O. ve Önok, R. M. (2010). *İnsan Hakları El Kitabı*. Ankara: Seçkin.
- Uyar, L. (2006). *Birleşmiş Milletlerde İnsan Hakları Yorumları İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi 1981 – 2006*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uygun, O. (2002). *İnsan Hakları Kuramı, İnsan Hakları*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Yaşar, N. (2000). *İnsan Hakları Avrupa Sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Yılmaz, E. (1996). *Hukuk Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Yetkin.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YARGITAY'A İNTİKAL EDEN HUKUKA AYKIRI DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Meltem ÖKDEM¹

Giriş

Toplum halinde yaşayan insanların yerine getirmek zorunda oldukları ödevleri, sorumlulukları ve kullanacakları yetkileri belirten kurallar vardır (Durmuş, 2005). Hukuk toplumun genel yararlarını, bireylerin ve toplumun ortak iyiliğini sağlamak amacıyla yetkili makam tarafından konulmuş ve devlet yaptırımları ile donatılmış kuralların bütünüdür. Hukuk kuralları toplum içinde kişilerin tutum ve davranışlarını düzenler. Arapça kökenli bir sözcük olan ve hak kavramının çoğulu “haklar” anlamına gelen hukuk “toplumsal yaşam içinde kişilerin birbirleriyle, toplumla (ve devletle) olan ilişkilerini düzenleyen kurallarının bütünü” olarak tanımlanabilir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Hukuk kuralları, toplumsal yaşamda kişilerin birbirleriyle ve devletle olan ilişkilerini düzenleyen maddi yaptırımlı, devlet otoritesi ile desteklenmiş kurallardır (Erkılıç, 2004). Hukuk kurallarının diğer toplumsal davranış kurallarından ayıran en temel özellik, hukuk kurallarının egemen bir otorite tarafından konulmuş olması ve maddi yaptırıma sahip olmasıdır. Hukuk kurallarının temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Erkılıç, 2004; Gürkan, 1994):

- Hukuk kuralları emredici ve yaptırım gücüne sahiptir.
- Hukuk kuralları genel, soyut ve neseldir.
- Hukuk kuralları dışa vurulmuş etkinlik ve ilişkileri konu edinir.
- Hukuk kuralları emredici ve yaptırım gücüne sahiptir. Hukuk kurallarının özünde emredicilik özelliği vardır. Hukuk kurallarının maddi içeriği ve asıl gücü “emir”dir. Hukuk kurallarına uyulmaması durumunda örgütlü ve sistematik bir biçimde devletin zorlayıcı gücü ile karşılaşılması söz konusudur. Hukuk kuralları diğer toplumsal düzen kurallarına göre daha çok “toplumsal güvence ve garantiye” sahiptirler.

Hukuka Aykırı Davranışlar

Hukuka aykırı davranışlar insanların hukuk düzenine aykırı davranışlarıdır (Gözler, 2016). Bunların bir kısmını, kusurlu bir davranış ile başkasına zarar veren davranışlar oluşturur; bunlara ceza hukukunda “suç”, “cürüm” veya “kabahat” denir. Örneğin bir insanın birini öldürmesi suçtur.

1 Yrd. Doç. Dr., Çankaya Üniversitesi, meltem@cankaya.edu.tr

Hukuka aykırılık “kişilerin malvarlıksal ve kişisel varlıklarını koruyan amir bir hareket tarzı kaidesinin ihlalidir”. Bu durum mutlak bir hakkın ihlal edilmesi sonucunda çıkar. Bir kimseyi öldürmek, yaralamak kişinin kendi üzerindeki mutlak hakkının çiğnenmesi demek olduğundan bu fiil hukuka aykırıdır. Aynı şekilde bir kişinin malına zarar vermek, evinin camını kırmak, tarlasındaki ekine zarar vermek o kişinin eşyası üzerindeki mutlak hakkının çiğnenmesi demek olduğu için bu tür fiillerde hukuka aykırıdır (Akıntürk, 2002). Ancak bazı durumlar vardır ki bunlar zarar verici fiilin hukuka aykırılığının kalkmasına neden olur. Örneğin: Meşru müdafaa, zorda kalma, özel hukukun tanıdığı bir hakkın kullanılması, kamu kudretinin kullanılması, mağdurun önceden razı olması ile üstün nitelikte bir özel veya kamu yararının bulunması gibi.

Kusur ise, “hukuka aykırı” (kast) veya istememekle beraber engelleyici önlem almaması (ihmal) durumudur (Akıntürk, 2002). Diğer bir deyişle, kusurun iki türü vardır: Kast ve ihmal. Kast hukuka aykırı sonucu görüp bunu istemektir. Örneğin silahı çekip birini öldürmek gibi. İhmal ise “hukuka aykırı” sonucu istememesine rağmen olmaması için gerekli tedbirleri almamak demektir. Örneğin bir çocuğun silahla oynamasına izin vermek gibi.

Adli Yargı

Yaptırımın karar verilmesi ve uygulanması yargı sistemi tarafından yapılır. Adli yargı (adalet yargısı), anayasa yargısı, idari yargı ve askeri yargı dışında kalan yargısal faaliyetleri, diğer bir deyişle, adalet (adliye) mahkemeleri tarafından yürütülmekte olan yargı faaliyetlerini kapsayan yargı türüdür. Diğer yargı türlerine oranla adli yargı, uygulama alanı en geniş olan yargı türüdür. 20.07.2016’dan itibaren Türk adli yargı sistemi “ilk derece”, “ara derece” ve “üst derece” olmak üzere üç dereceli olmuştur (Gözler, 2016).

Okul Müdürlerinin Hukuka Uyuma Sorumluluğu

Okul müdürleri ve yardımcıları da birer devlet memurudur; onlarında hukuk kurallarına uyuma zorunluluğu vardır. Sorumluluk görev yerine getirirken verilen yetkileri kullanma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın 2017). Sorumluluk aynı zamanda görevi yerine getirirken mesleki etik kurallara uymayı da gerektirir. Okul müdürleri, milli eğitimle ilgili bazı yasa ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Okul müdürü milli eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirleri sınırları içinde okulun bütün işlerini yürütmeye düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçları doğrultusunda yürütülmesinden sorumlu olan kişidir. Aynı zamanda okul müdürünün yönetim süreçleri kapsamında yer

alan planlama, karar verme, örgütleme, koordinasyon, iletişim, denetleme, değerlendirme gibi görevleri de vardır (Şişman ve Turan, 2004). Ayrıca devlet memuru olmaktan dolayı DMK'nın 10. maddesinde düzenlenen sorumlulukları da vardır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). Okul yöneticileri kanun ve yönetmeliklere uymadıkları takdirde hukuki yaptırımlarla karşılaşacaklardır. Okul yöneticilerinin adli yargıya konu olmuş hukuka aykırı davranışları bugüne kadar herhangi araştırmada ele alınmamıştır.

Amaç

Bu çalışmada 2000-2016 yılları arasında okul yöneticilerinin Yargıtay'a intikal eden hukuka aykırı davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada okul yöneticilerinin sadece Yargıtay'a konu olan hukuka aykırı davranışları değerlendirilmiş; Danıştay'da görülen idari işlem ve eylemlerden kaynaklanan hukuka aykırı davranışları araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Yöntem

Tarama modelinde olan çalışmada "nitel" araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda bu yöntemlerin yanında veya bu yöntemlerle birlikte yazılı ve görsel materyaller üzerinde de çalışılır. Çalışmada mahkeme kararları üzerinde çalışıldığı için "doküman inceleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyaller incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2000-2016 yılları arasında okul yöneticilerinin Yargıtay'a intikal eden hukuka aykırı davranışlarının tespit edilebilmek üzere "www.kazancı.com" web sitesinden okul yöneticileri ve yönetici yardımcılarının hakkında açılan davalara ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada okul yöneticilerinin Yargıtay'da dava konusu olan hukuka aykırı davranışları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Okul yöneticilerinin yargıya konu olan davranışları, ilgili mevzuattan yararlanarak araştırmanın başında "yüz kızartıcı suçlar ile ilgili davalar", "vücut bütünlüğüne karşı suçlar ile ilgili davalar", "tazminat ve alacak davaları" ve "işe iade ve işçilik alacağı tahsili ile ilgili davalar" şeklinde dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler de aşağıdaki şekilde alt kategorilere ayrılmıştır:

- *Yüz Kızartıcı Suçlar*: Dolandırıcılık, görevi kötüye kullanma, zimmet, resmi evrakta sahtecilik
- *Vücut Bütünlüğüne Karşı Suçlar*: Kasten yaralama, taksirle yaralama, kasten yaralama
- *Tazminat ve Alacak*: İş kazası, rücu tazminat, maddi manevi tazminat, alacak
- İşe İade ve İşçilik Alacağı Tahsili

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için rastlantısal olarak seçilen tüm kategoriler çalışmanın farklı bir hukukçu tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlanmıştır. Kodlama sonuçları karşılaştırıldığında %95lik görüş birliğine ulaşıldığı saptanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az%70'lik bir görüş birliği gereklidir (Hall Vance ve Van Houten, 1983). Bu çalışmada bu rakamın üstüne çıktığı için hukuka aykırı davranış kategorilerinin güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır.

Bulguların sunumunda her davaya bir kod verilmiş (D1, D2, D3 gibi) ve incelenen davaların kararlarının esas sayıları, karar sayıları ve yılları da parantez içinde gösterilmiştir.

Bulgular

Aşağıda 2000-2016 yılları arasında okul yöneticilerinin Yargıtay'a konu olan hukuka aykırı davranışlarının kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir (Tablo 1)

Tablo 1. Okul Yöneticileri Hakkında 2000-2017 Yılları Arasında Yargıtay'da Görülen Davalar

Yargıtay'a Konu Olan Davalar	
1.Yüz Kızartıcı Suçlar	f
Dolandırıcılık	1
Görevi Kötüye Kullanmak	11
Zimmet	1
Resmi Evrakta Sahtecilik	2
Toplam	16
2.Vücut Bütünlüğüne Karşı Suçlar	
Kasten Yaralama	3
Taksirle Yaralama	3
Taksirle Öldürme	6
Toplam	12

3. Tazminat ve Alacak	
İş Kazası	1
Tazminat	5
Toplam	6
4. İşe İade ve İşçilik Alacağı Tahsili İçin Açılan Davalar	3
Genel Toplam	37

Tablo 1'e bakıldığında Yargıtay'da okul müdürleri ile ilgili toplam 37 dava konusu olayın ele alındığı görülür. Aslında araştırma kapsamında 35 davaya ulaşılmıştır. Bu davaların ikisinde iki farklı alt kategoriye ilişkin dava konusu olay tespit edildiği için ele alınan olay sayısı 37 olmuştur. Bu olayların davalara göre dağılımına bakıldığında toplam 16 davanın yüz kızartıcı suçlar ile ilgili, 12 davanın vücut bütünlüğüne karşı suçlar ile ilgili, 6 davanın tazminat ve alacak ile ilgili ve 3 davanın da işe iade ve işçilik alacağı tahsili için açılan davalar olduğu görülür. Belirtilen konular ile ilgili davalar alt başlıklar halinde aşağıda değerlendirilmiştir.

Yüz Kızartıcı Suçlar ile İlgili Davalar

Yüz kızartıcı suçlar ile ilgili davaların dağılımına bakıldığında okul yöneticileri hakkında en çok görevi kötüye kullanma ile ilgili davaların açıldığı görülür (f=11). Aşağıda bu konuda açılmış davalardan örnekler sunulmuştur:

- İmam hatip lisesine ait boş binanın dersane olarak işletilmesine karşılık okul öğrencilerine %50 indirimle, ihtiyaç sahibi on öğrenciye ise ücretsiz kursa katılım karşılığında verilmesi (D1, E. 2009/4-135, K. 2009/226).
- Okul müdürü olan sanığın teklif ve talebi üzerine müdür yardımcısı olarak görevlendirilen sınıf öğretmeni hakkındaki görevlendirme yazısının sanık tarafından katılana tebliğ edilmeyip, yine sanığın teklif ve talebi üzerine görevlendirmenin iptal edildiği olayda sanığın katılanın belirli süre zarfında görevine fiilen devam etmemesine neden olarak ek ders ücretinin öğretmen statüsüne göre tahakkuk ettirilmesine yol açmak suretiyle görevinin gereklerine aykırı hareket etmesi, görevde yetkiyi kötüye kullanması (D6, E. 2010/27814, K. 2012/648).
- Sanığın görevinin kapsamı ve eyleminin müdürü olduğu okulda görev yapan öğretmenlerin okula gelmemelerine rağmen haklarında işlem yapmaması (D12, E. 2013/3608, K. 2014/9462).
- Sanık ilçe mili eğitim müdürünün, ilköğretim okulunda görevli bir kısım öğretmen ve personele takdir belgesi vermekten ibaret eyleminde yasal görevi ile ilgili bir işlemin söz konusu olmaması karşısında görevde yetkiyi kötüye kullanma suçunun unsurlarının ne surette olduğu

açıklanıp tartışılmadan sanığın hükümlülüğüne karar verilmesi (D4, E. 2003/17851, K. 2005/3550).

- Sağlık meslek lisesi olan sanığın suç tarihinde yürürlükte olan "...ücretle okutulacak ders saatleri...dair Esaslara aykırı olarak, okulda maaş karşılığı zorunlu ders saati dolmayan öğretmen varken dışarıdan öğretmenlere ders vererek gereksiz yere ek ders ücreti ödenmesine yol açması (D5, E. 2003/9300, K. 2004/9635).

Yüz kızzartıcı suçlar ile ilgili davaların dağılımına bakıldığında ikinci sırada resmi evrakta sahtecilik (f=2) ve zimmet (f=1) suçlarına ilişkin davaların yer aldığı görülür. Aşağıda bu kapsama giren davalardan örnekler verilmiştir:

- Davacı, davalı M. sayman olarak görev yaptığı dönemde, Döner Sermaye İşletmesi adına tahsil ettiği paraları muhasebe kayıtlarına gelir olarak intikal ettirmediği, davalı ... sayman olduğu dönemde işletme kasasında yapılan sayım sonucu satın alma evrakından Satın Alma Komisyonları, teslim alma ve Ayniyat Tesellüm makbuzları almamasına rağmen ödeme yaptığı... da okul müdürü olarak görev yaptığı tarihlerde sayman ... tarafından tahsil edilen paraların muhasebe kayıtlarına intikalini sağlamadığı, eksik para teslim edilmesine sebebiyet vermesi nedeniyle idarenin zarara uğraması (D3, E. 2000/12746, K. 2001/3515). (Bu olayda hem zimmet hem de tazminat davaları söz konusudur.)
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinin sorumlusu ve yetkili müdürü olan sanığın aynı okulda öğretmen ve psikolog olan diğer sanıklarla birlikte sahte belge tanzim ederek haksız kazanç sağlayıp, kamuyu zarara uğratması (D7, E. 2014/11303, K. 2016/9650).
- Müdür ve yardımcısının okul pansiyonunda görev yapmayan öğretmenler hakkında nöbet çizelgeleri düzenleyerek ek ders ücretlerini alıp okulda geçici işçi olarak çalışana vermeleri (D9, E. 2004/9302, K. 2005/8231).

Vücut Bütünlüğüne Karşı Suçlar ile İlgili Davalar

Vücut bütünlüğüne karşı suçlar ile ilgili davaların dağılımına bakıldığında en çok okul yöneticileri hakkında taksirle adam öldürme davalarının açıldığı görülür (f=6). Aşağıda bu konuda açılmış davalardan örnekler sunulmuştur:

- A. Lisesinde, B. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün talep yazısına istinaden deprem ve akabinde yangın tatbikatı yapılmasına karar verildiği, olumsuz bir durum olmadan deprem tatbikatının sona erdiği, yangın tatbikatı için öğrencilerin okul bahçesine çıkartıldığı, iki adet yangın tüpü bulunduğu halde 4-5 odun parçası ile ateş yakıldığı, bir öğrencinin ateşe tiner

dökmesi sırasında bidonun patlaması sonucunda ... isimli öğrencinin ölmesi, 10 öğrencinin ise yaralanması (D14, E. 2015/3458, K. 2016/7997).

- 30 yaşlarında elektrik bölümü öğretmeni olan ve ayrıca okul müdür yardımcılığı görevi bulunan sanığın yangın tatbikatını yönettiği, sönmek üzere olan ateşin üzerine yeniden alevlendirmek amacıyla öğrencisi ...'yi atölyeden tiner getirmesini istediği, getirilen tinerin sönmekte olan ocağa sanığın talimatı üzerine dökülmesi üzerine bidonun alev alıp patlaması sonrası bir öğrencinin ölmesi ve birçok kişinin de yaralanması. (D14, E. 2015/3458, K. 2016/7997).
- Okulun temizlik işlerini yapması için alınan ölen kişinin çatı tamiri için merdivenle bahçeye geldiği sırada okul müdür yardımcısının orada olduğu ve işin yapılmaması için müdahale etmediği, daha sonra dersi olduğu için orayı terk ettiği tespit edilmiştir (D14, E. 2015/2338, K. 2015/19001).

Taksirle adam öldürme suçunu ise kasten adam öldürme/yaralama (f=3) ve taksirle yaralama (f=3) suçlarına karşı açılmış davalarının izlediği görülür. Aşağıda bu konuda açılmış davalardan örnekler sunulmuştur:

- Öğrenci olan mağdurun okulda bulunan eşyaları tahrip etmesi hareketinin okul yönetmeliğine göre suç teşkil etmesi durumunda müdür yardımcısının kendisinin bizzat hatalı öğrenciyi cezalandırma gibi bir yetkisi ve görevi bulunmamakta; olayı tutanakla okul yönetimine ve disiplin kuruluna götürmesi gerektiği halde bunu yapmayıp, görev hududunu aşarak, görevi ile ilgili görevinden dolayı olmadığı halde mağdur öğrencisine karşı gerçekleştirdiği kasten yaralama (D15, E. 2008/4583, K. 2008/15837).
- Okul bahçesinde bulunan bayrak direğinin eskiyen ipinin değiştirilmesi talimatını, okul müdür yardımcısı olan sanık X okul hizmetlisi olan sanık A direk cıvata somunlarını gevşetip, söktükten sonra önlem almadan direği yatırmak amacıyla yardımcı bulmak için olay yerinden ayrıldığı, daha sonra direğin ölenin üstüne düşmesi şeklindeki olayı okul müdürü sanığın kusurlu olduğu, zira ilgili mevzuata hükümleri nazara alındığında bayrak direğinin ipinin eskidiğini ve sarkık olduğunu bayrak direğinin fotoğraflardan anlaşılacağı üzere bulunduğu konuma göre ilk başta okul müdürü olan sanığın fark etmesi gerektiği, bayrak direğini kaidesine bağlayan cıvatalardan birinin sökülmesi olduğunu fark etmesi gerektiği ve somunun bulunmadığını tespit ederek takılmasını sağlaması gerektiği nazara alındığında; söz konusu aksaklıkları görüp düzeltmeyen okul müdürü ve hizmetli yargılanmaktadır (D16, E. 2008/9-253, K. 2009/113).

- Katılanın öğretmen, sanığın ise müdür yardımcısı olarak görev yaptığı; katılanın tayinin başka okula çıkması üzerine, suç tarihinde ilişik kesme ile ilgili konuşmak için sanığın odasına gittiği, sanığın ise katılana ilişik kesmeden önce kendisine verilen görevleri bitirmesi gerektiğini söylediği, katılanın yumruğunu sıkarak sanığa söylenmeye başladığı bu sebeple taraflar arasında çıkan tartışmada sanığın sinirlenerek katılana “karaktersiz, haysiyetsiz, kişiliksiz” diye hakaret ettiği, katılanın boğazını sıktığı ve yüzüne yumruk attığı, bu sırada katılanın saatini camının çatladığı iddiası (D17, E. 2015/14888, K. 2015/7716).
- Görevi ile ilgili olarak bazı tutum ve davranışlarından dolayı hakkında açılan idari soruşturma devam eden bunun yanında tevili ikrarı ve tanık beyanı ile de anlaşıldığı üzere evli olduğu halde okulda görevli bir bayan öğretmene tacizde bulunup bu sebeple okul müdürü yardımcısı olan maktül tarafından kendisine nasihatte bulunulan okul müdürü olan sanık, nöbet çizelgesini hazırladığı sırada maktülün idarecilere fazla nöbet yazdığından bahsedip aradaki gelir farkını azaltmak için idarecilerden ziyade öğretmenlerin nöbete yazılmasını istediğini görev ve yetki hudutları içinde söylenen ve kısıktıcı hiçbir öge taşımayan bu makul sözlere sanığın yüksek ses tonu ve sert sözlerle tepki gösterdiği, maktülün “nasıl konuşuyorsun?” demesi üzerine “konuşsam ne olur?” şeklinde ters cevaplar verdiği, maktülün tartışmayı sürdürmemek amacıyla “burada konuşmayalım, çıkalım yukarda konuşalım” diyerek ayrılmasından sonra söylenerek dışarı çıkan sanığın mutfağa gidip bıçak alarak yukarı çıktığı ve maktülü yedi adedi öldürücü mahiyette 16 bıçak darbesi ile öldürmesi (D18, E. 2004/1241, K. 2004/2590).
- Sanıklardan K.’nin okul müdürü, M.’nin müdür yardımcısı olarak görev yaptığı lisenin jimnastik grubunda olan öğrenci U.K.’ın 19 Mayıs gösterisi için çalışma yaptığı sırada 5-6 öğrenci üzerinden yunus takla hareketini yaptığı sırada elleri ile destek almayı başaramayıp, minderin üzerine düşmesi sonucu ölmesi şeklinde gerçekleşen olayda M.K isimli beden eğitimi olan öğretmenin jimnastik grubunu çalıştırmakla görevli olup olay günü toplantı sebebiyle öğrencileri çalıştırmadığı, sanıkların talimatıyla öğrencilerin çalışma alanında diğer öğretmenlerin refakatinde çalışmaya başladıkları, ölenin birlikte çalışma yaptığı arkadaşlarından G.’nin ifadesinde beden öğretmeni K.’nin kendilerine hareketle ilgili eğitim verdiğini beyan ettiği, yine G., A. ve Y.’nin keşifte verdikleri ifadelerinde, takla hareketini sırayla tekrarlayarak yaptıklarını ölenin boynunun üzerine düştüğünü beyan ettikleri dikkate alındığında; ola-

yın minderin zeminden kayması sebebiyle değil, ölenin elleri ile yerden destek almaması sonucu meydana geldiği anlaşılmalı; olayın gerçekleşme şekli de gözetilerek sanıklara yüklenebilecek kusur bulunmadığı gözetilmeksizin, sanıkların beraatları yerine, kusurlu oldukları bilirkişi raporlarına itibar edilerek yazılı şekilde mahkumiyetlerine karar verilmesi (D20, E. 2013/8714, K. 2014/5075).

- Okul müdürü olan sanığın, sınav kâğıtlarının okunmasını erteleme isteğine karşın, katılan öğretmenin çalışmaya devam edip işini bitirmek istemesi nedeniyle çıkan tartışma yatıştırıldıktan sonra, sanığın okuldan bir süre ayrılıp geri dönmesi üzerine katılanın “korku var ya korku dağları bekliyor.” ve “erkeksen vur” biçiminde söz söylemesi nedeniyle olayın meydana geldiğinin anlaşılması karşısında yakınının memuriyet sınırını aşan keyfi davranışı (D18, E. 2003/17490, K. 2005/4207)

Tazminat ve Alacak Davaları

Tazminat ve alacaklarla ilgili davaların dağılımına bakıldığında en çok okul yöneticileri hakkında tazminatla ilgili davaların açıldığı görülür (f=5). Aşağıda bu konuda açılmış davalardan örnekler sunulmuştur:

- X okulu bahçesindeki demir kapıya asılıp oynayan 10 yaşındaki Yüzerine demir kapının menteşesinden sökülerek düşmesi sonucu Y'nin ölmesi (D22, E. 2002/9618, K. 2003/583).
- Davacılar vekili davacılarından ...'ün davalı kuruma ait liseden 2011-2012 öğretim yılında okul birincisi olarak mezun olduğunu, 08.06.2012 tarihinde tüm velilerin katıldığı mezuniyet gününde ...'ün okul birincisi olarak çağrıldığını ve kendisine bu sebeple çeşitli hediyeler verildiğini, fakat LYS sonuçları geldiğinde LYS puanının okul birincisine verilmesi gereken 500.00 puanın verilmediğinin görüldüğünü, okul ile görüştiklerini, birinciliği aynı sınıftan başka bir öğrenciye verildiğini öğrendiklerini; bu konuda kendilerine açıklama yapılmadığını, kayıtlarla oynama ihtimali bulunduğunu, davalı kurumda not ortalamalarının tespit ve birincinin belirlenmesi işleminin rehber öğretmen ve müdür yardımcısı olan davalılar tarafından yapıldığını, davalıların davacıları mağdur ettiğini, üniversiteye yerleşemediğini, bir dönem daha dershaneye gitmek zorunda kaldığını, diğer davalıların bu durum sebebiyle büyük üzüntü duyduğunu ileri sürerek 11.677 TL maddi, 11.000TL manevi tazminatın tahsili istenilmiştir (D25, E. 2015/22631, K. 2016/8441).

- Lisesi müdürlüğü müdür muavinliği ihtiyacı için ilan asmış aynı okulda İngilizce öğretmeni olan davacı bu göreve talip olmuştur. Davacı dışında başka bir öğretmenin başvurusu yoktur. Ne var ki davalı okul müdürü İngilizce öğretmen ihtiyacını gerekçe olarak göstererek süresi içinde davacının bu başvurusunu üst makamlara bildirmemiştir. Bu nedenle başvurusunun ataması yapılmıştır (D30, E. 2001/4513, K. 2001/8763).
- Davacı X Kaymakamlığı'na yapmış olduğu yazılı başvuru sonucu ücretli öğretmen olarak derslere girişinin kabul edildiğini; ancak aynı gün davalılardan okul müdürünün kendisini arayarak “yarından itibaren derslere girmeyeceksin veliler infial içinde seni okulda istemiyorlar, kaymakamlık olurunu da iptal ettirdim” dediğini, bu iptalin kendisini zor durumda bıraktığını kişilik haklarına saldırı olduğunu iddia ederek uğradığı manevi zararların davalılardan tanzimini istemiştir (D31, E. 2012/18598, K. 2013/16553).
- Okulun yemekhanesinde bulunan kıyma makinesine et koyarken tokmak bulundurma zorunluluğuna uymayarak işçinin kıyma makinesine sol elinin parmaklarını kaptırarak %30,2 işgücü kaybına neden olması nedeniyle okul müdürüne karşı dava açılması (D33, E. 2001/16561, K. 2001/11034).

İşe İade ve İşçilik Alacağı Tahsili ile İlgili Davalar

İşe iade ve işçilik alacağı tahsili ile ilgili toplam üç davanın açıldığı görülür. Aşağıda bu konuda açılmış davalardan örnekler sunulmuştur:

- Davacı 2007 yılında çalıştığı özel okulda müdür yardımcılığı da yaptığını ancak yeni alımlarla birlikte müdürün sözleşmesine son verdiğini, son 6 aydır sürekli mobbing uyguladığını istifa etmesi için zorladığını ifade etmiştir (D34, E. 2015/27635, K. 2016/7927).
- Davacı şirket, davalıların görevli olduğu X İlköğretim Okuluna boya, badana vs. ihtiyaçları için teklif ve teslim makbuzlarında yazılı olan malzemeleri verdiğini bedellerinin ödenmediğini öne sürerek 1.634.018.500 TL alacağın tahsili için icra takibine vaki haksız itirazların iptaline karar verilmesini istemiştir (D35, E. 2002/11849, K. 2002/14073).
- Okulda hizmetli olarak çalışan davacı davalılardan işyerinde geçen çalışmalarının tespitiyle, işçilik alacaklarının tahsiline karar verilmesini istemiştir (D34, E. 2009/5514, K. 2010/3434).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda 2000-2016 yılları arasında okul müdürleri ve müdür yardımcıları hakkında Yargıtay'da açılmış davalar kapsamında en fazla “yüz kızartıcı suçlar” ile ilgili davaların yer aldığı görülmüştür. Bunu vücut bütünlüğü karşı suçlar ile ilgili davalar, tazminat ve alacak ile ilgili davalar ve işe iade ve işçilik alacağı tahsili ile açılan davalar izlemektedir.

Yüz kızartıcı suçlar içinde en çok görevi kötüye kullanma suçuna karşı açılmış davalar yer almaktadır. Bu suç kapsamında okul müdürlerinin genellikle devlete ait binayı bir dershaneye kiraya vermesi, okul müdürünün müdür yardımcısı olarak görevlendirilen sınıf öğretmenine görev iptaline dair yazısı tebliğ edilmediği için maddi kayba uğramasına neden olması, mağdurun arkadaşları tarafından cinsel istismara uğradığını okul müdürüne bildirmesine rağmen okul müdürünün mağdurun ailesini ve adli birimleri bu durumdan haberdar etmemesi, ilçe şube müdürünün yasal olmayan şekilde okulun birine sözleşmeli olarak öğretmen görevlendirme yoluyla kamuyu zarara uğratması, okul müdür yardımcısının okul müdürü ile anlaşamadığı ve görevden alındığı için öğrencilerden birini suça azmettirerek okul binasını yakmaya teşebbüs etmesi gibi davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durumun nedeni ya okul yöneticilerinin bu olayların yargıya intikal edeceğine inanamamaları, diğer bir deyişle göz ardı edilebileceğini düşünceleri ya bireysel hırslarına yenik düşmeleri ya da iyi niyetle okula gelir sağlamak amacıyla hukuk dışı girişimlerde bulunmaları olabilir.

Ulaşılan davalarda vücut bütünlüğüne karşı suçlar şunlar ise şu şekilde sıralanabilir: Yangın tatbikatı sırasında bir öğrencinin ölmesi ve 10 öğrencinin yaralanması, çatı tamiri sırasında işçinin çatıdan düşüp ölmesi, okuldaki eşyaları tahrip ettiği için müdür yardımcısının öğrenciyi darp etmesi, okul direğinin düşüp öğrenciyi öldürmesinde gerekli önlem almaması nedeniyle okul müdürünün taksirle öldürme suçundan yargılanması, başka okula tayini çıktığında öğretmene yapması gereken görevleri bitirip gitmesini söyleyen ve bu yüzden de okul müdürü ile arasında tartışma çıkan ve bunun sonucunda da okul müdürünün öğretmene yumruk atarak yaralaması, nöbet çizelgesi hazırlanırken okul müdürü ve müdür yardımcısı arasında çıkan tartışma sonucu okul müdürünün müdür yardımcısını bıçaklayarak öldürmesi, 19 Mayıs çalışmalarında öğrencinin ters takla atarken boynunun kırılması ve ölmesinden dolayı okul müdürü hakkında dava açılması, yeni takılan bahçe demir kapısının öğrencinin üzerine yıkılması sonucu ölmesi. okul yöneticilerinin bu tür davalara konu olmalarının nedeni en başta okul yönetiminde ihmalkar ve tedbirsiz davranışları ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin ya da çalışanların yaralanması ve hatta ölmesi ile sonuçlanabilecek davranışları öngörmemeleri sonuçta onların suç işlemelerine neden olmuştur.

Çetin (2004) “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” isimli araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin etik davranışı konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Oysa bu araştırmada okul yöneticileri hakkında zimmetine para geçirme, evrakta sahtecilik, okula alınan malzemenin parasının ödenmemesi gibi davalara rastlanması Çetin’in araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Tazminat ve alacak davaları içinde de demir kapının öğrencinin üzerine düşmesi ve öğrencinin ölmesi davasında taksirle adam öldürme dışında, rücu tazminat isteme davası açılması, anaokulu öğretmeni okul müdürünün kendi kıyafetleri ile ilgili kendisi hakkında müdürün milli eğitim müdürlüğüne şikâyet dilekçesi vermesiyle ilgili tazminat davası açması, teknik lisede döner sermaye işletmesinin başındaki müdür yardımcısı hakkında hem zimmet davası hem de tazminat davasının açılması, okul birincisi olduğu ilan edilen öğrenci ilan edildikten sonra birinci olarak başka öğrencinin gösterilmesi sonucu üniversite sınavında puan eklenmediği için istediği yeri kazanamaması, bunun sonucu okul müdürüne ve müdür yardımcısına hem görevi kötüye kullanmaktan dolayı dava açılması hem de tazminat davasının açılması, okul müdürünün ücret karşılığı merkezi sınavlarda görev yapmak istediği istemi kabul edilerek görevlendirme yazısının görev yaptığı okul müdürlüğüne gönderildiği, ancak okul müdürünün bu yazıdaki ismi çizerek başka bir öğretmeni görevlendirdiği, bu yüzden davacı öğretmenin maddi ve manevi kayba uğradığını belirterek dava açması, müdür yardımcılığı için başvuran öğretmenin branşında az öğretmen bulunduğunu ileri sürerek, öğretmenin yönetici görevine olan talebini üst makamlara bildirmediği için öğretmenin müdür hakkında manevi ve maddi kayba uğradığını söylemesi ve ayrıca okula verilen malzemenin parasının ödenmemesi davalarına rastlanmıştır. Görüldüğü üzere okul müdürlerinin tazminat ve alacak davalarına konu olan davranışları genellikle “adam kayırma” ya da halk arasında torpil yapma olarak nitelendirilen ve bireyleri ya da kurumu zarar uğratma ile sonuçlanan davranışlarıyla ortaya çıkmıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi okul yöneticileri çok çeşitli davalardan yargılanmaktadır. Bu davalar içinde insanlara saldırı, binalara zarar verme, zimmetine para geçirme gibi yüz kızartıcı suçların yanı sıra adam öldürme ve fiziksel şiddet davaları da görülmektedir. Bilindiği üzere, okulların görevi ülkeye faydalı, dürüst, erdemli insanlar yetiştirmektir ve ülkenin geleceğinin yetişmesinde söz sahibi olan kişilerinde hukuka uygun davranışlar sergilemesi beklenir. Akçadağ “Okul Yöneticilerinin Bakış Açılılarıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri: Sorunlar ve Çözümler”(2014) isimli araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinin çoğunluğunun eğitim yöneticiliği konusunda bir eğitim almadığı, alınan eğitimlerin etkisiz olduğu, daha çok hizmetin içinde deneme ve yanılma

yoluyla mesleği öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu okul yöneticilerinin seçiminde gerekli titizliğin gösterilmediğine işaretler. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin özellikle iletişim ve eğitim yönetimi konularında yetersiz oldukları ve eğitim ihtiyacı içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki okul müdürlerinin ve yardımcılarının saldırgan davranışları sonucu yargılanması da iletişim becerilerinin zayıf olduğunu göstermektedir ve Akçadağ'ın çalışmasını destekler niteliktedir. Nitekim Cemaloğlu'nun (2005) "Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar" adlı çalışmasında da okul yöneticilerinin uygulamada kullanamayacakları sınavlara tabi tutulduğu, sınavın geçerlik ve güvenilirlik ile sorunlar taşıdığı ve seçme ve atamada diğer bazı kriterlerin devreye sokulması gerektiği bulguları da hukuk dışı davranışları sıkça gösterdiği gözlenen okul yöneticilerinin iyi bir seçimle iş başına gelmediklerini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin farklı alanlarda Yargıtay'a konu olan davranışlar sergilemiş olmaları, tekrar etmek gerekirse, onların seçiminin ve yetiştirilmesinin yeterli olmadığını göstermektedir. Özellikle okul yöneticisi seçimi sırasında sadece yazılı sınavı kazanmaları yeterli görülmemeli; sınavın yanı sıra kişilik testleri de uygulanmalıdır. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini geliştiren eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılılarıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar Ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.
- Akıntürk, T. (2002). *Hukuka Giriş* (Ed: N. Okan) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004) Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21-38
- Cresswell, J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249–274.
- Dağlı, A. (2004). *Eğitimin Hukuksal Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Durmuş, Ç. ve Köse, E. (2005). *Eğitimin Hukuksal Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed: Y. Özden) Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erkılıç, T. A. (2004). *Eğitimin Hukuksal Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözler, K. (2016). *Hukukun Temel Kavramları*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.
- Gürkan, Ü. (1994). *Hukuk Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hall Vance, R. ve Van Houten, R. (1983). *Managing Behavior, Behavior Modification: The Measurement of Behavior*, Austin: Pro-ed.
- Karaman-Kepeneci Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE MOBBİNG'İN ÖNLENMESİ: HUKUKSAL DAYANAKLAR VE DAVA ÖRNEKLERİ

Burcu ERDEMİR¹

Giriş

Eğitimciler, toplumun ihtiyaçlarına cevap verme ve diğer meslekleri de biçimlendirme gibi rollerinden dolayı eğitim kurumlarının vazgeçilmez değerlerindedir. Eğitimcilerin bu kilit rollerine rağmen, 1980'lerden itibaren etkisini göstermeye başlayan neo-liberal gelişmelerin sosyal, ekonomik ve politik yaşama ve özellikle eğitim alanına oldukça etkili yansımaları olduğu görülmüştür. Bunlardan bazıları, yaşanan ekonomik krizler ve ekonomik politikaların uyarlanması, özelleştirme, uluslararasılaşma ile birlikte değişen değerler, yeni yönetim anlayışı, standardizasyon, rekabet, akademik üretimin sayısal çıktılarla değerlendirilmesi ve azalan iş güvenliği olarak ifade edilebilir (Forest ve Altbach, 2006; Clarke ve Knights, 2015). Bu gelişmeler, akademik özgürlük ve özerklik gibi bazı temel ölçütleri de anlam kaybına uğratmış (Currie, 2004), meslektaşların birbirleri arasında ve üstleriyle olan ilişkilerinde çatışmalara ve yıpranmasına sebep olmuş ve nihayetinde kaçınılmaz olarak stres, motivasyon kaybı, agresyon ve örgüt performansında düşüşler yaşanmıştır (Kelly, Chakradhar, Muller ve Waddill, 2015).

Derleme niteliği taşıyan bu çalışmada mobbing kavramının tanımı, mobbingin nedenleri ve sonuçları, eğitim örgütlerindeki mobbing ile mobbingin önlenmesinin hukuksal dayanakları ve bu konudaki dava örnekleri genel hatlarıyla ele alınmıştır.

Mobbing Kavramı

İşyerinde yaşanan bu tarz çatışmaları ilk defa Heinz Leymann (1990) mobbing olarak tanımlamış ve bu kavramı, bir veya birden fazla kişinin bir kişiyi hedef alan uzun süreli (ez an altı ay) ve sistematik olarak (haftada bir) sergilenen düşmanca tavır ve davranışları olarak açıklamıştır. Kavram, dilimizde de mobbing olarak kullanıldığı gibi, bezdiri, yıldırma, psikolojik taciz ve psikolojik şiddet gibi isimlerle de anılmaktadır. Bu tanıma ek olarak, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) (2014), "yıldırma, pasifize etme veya işten uzaklaştırmayı amaçlama, mağdurun kişilik değerlerine, mesleki durumuna, sosyal ilişkilerine veya sağlığına zarar verme" konularını da mobbing kapsamında değerlendirmektedir.

1 Yrd. Doç. Dr., Çankaya Üniversitesi, burcuerdemir@yahoo.com

Mobbing'in Nedenleri ve Sonuçları

Eğitim örgütlerinde yaşanan mobbing davranışlarının en önde gelen nedenleri arasında, yönetim sorunları ve çalışanların başarılarını takdir etmeyen, kapalı yönetim anlayışına sahip yetersiz liderlik sayılabilir (O'Moore ve Lynch, 2007). Özellikle akademideki mobbingin kişisel nedenleri arasında sırasıyla; kıskançlık, mesleki başarı, inisiyatif alan sosyal kişilikler, politik ve dini görüş farkı gösterilirken, örgütsel nedenler arasında en fazla, sağlıksız örgüt kültürü, iletişim ve dayanışmanın eksikliği, önleyici politikaların olmaması ve kayırmacılık öne çıkmaktadır (Westhues, 2006; Lester, 2013; Erdemir, 2017). Bunlara, farklılıklara tahammül gösterilmemesi, rekabet, iş güvenliğinin olmaması, yoğun stres, sosyal ve kültürel gelenekler, tahmin edilemeyen ve kaotik işyeri iklimi de eklenebilir (Lawrence, 2001; Davenport, Schwartz ve Elliot, 2002).

Türkiye'de eğitim örgütlerinde mobbing konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre, mobbing, hayatın değişik alanlarına sirayet eden ciddi sonuçlara yol açabilmektedir. Bunlardan psikolojik ve özel hayatı etkileyen sonuçlar arasında, aşırı üzüntü, aile hayatının etkilenmesi ve intiharı düşünme; fiziksel sonuçları arasında stres, depresyon, iştah kaybı veya artması, baş ve mide ağrıları; iş hayatına yönelik sonuçları arasında ise verimin düşmesi, işe yabancılaşma, iş yerine güven kaybı ve işsiz kalma gelmektedir (Erdemir, 2017). Sağlık ve ekonomiye yansımaları da, dünya genelinde mobbing mağdurlarının tedavi masrafları yıllık 10 milyar dolara mal olmaktadır (Çınar, 2016). Türkiye dışında yapılan araştırmaların sonuçları da çok farklı değildir. İşe yönelik olan sonuçlar arasında sağlık sorunlarından kaynaklı işyerlerinde personel devir oranı, bunu takiben üretimde düşüş ve finansal kayıplar ve bütün bu süreç sonunda yaşanan hukuki süreçler (Bandow ve Hunter, 2008; Kaplan, 2010); sağlık açısından yol açtığı sonuçlar arasında ise kronik stres, yüksek tansiyon ve koroner kalp hastalıkları (Lutgen - Sandvik ve Sypher, 2009) ve intihar teşebbüsü sayılabilir (Leymann, 1996).

Eğitim Örgütlerinde Mobbing

Mobbing sorunu sektör ayırd etmeksizin yaygın bir şekilde görülmekle birlikte, sıkı kurumsal ve hiyerarşik yapının egemen olduğu çalışma alanlarında daha çok karşılaşılan bir sorundur (McCulloch, 2010). Bu alanlardan başta geleni de eğitim örgütleridir. Nitekim Westhues (2002; 2006) iş güvenliğinin yüksek, performans ölçütlerinin göreceli olduğu ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda, özel şirketlere göre mobbingin daha çok görüldüğünü söylemiş ve bu tanıma uygun olarak, akademik ortamları psikolojik taciz anlayışının hüküm sürebileceği uygun yerler olarak tanımlamıştır. Yapılan diğer araştırmalar da (Einarsen, 1999) öğret-

menlerin ve üniversite çalışanlarının mobbinge en çok maruz kalan kişiler olduğunu göstermektedir. Ülkemizde işyerlerinde yaşanan mobbing şikâyetlerinin bildirilmesi için kurulan ALO 170 telefon hattına 2013 yılı itibariyle iki yıl içinde 5 bin 890 mobbing şikâyeti yapılmış, bunların içinde sıkıntıda olan kesimin başında kamu sektöründeki öğretmenlerin ve üniversite personelinin geldiği görülmüştür (Kılıç, 2013). Bu sonucu destekler nitelikte, yurtdışında akademide mobbingin % 8-65 arasında olduğunu söyleyen çalışmalar mevcutken (Raskhauskas, 2006; Lester, 2013); Türkiye'de bu rakam %16-55 arasındadır (Sert ve Wigley, 2012; Erdemir, 2015).

Mobbing'in Önlenmesinin Hukuksal Dayanakları ve Dava Örnekleri

Mobbing, öncelikle, hukukun temeli olan insan hakları ve özgürlüklerinin ihlali kapsamında ele alınabilir. Bu bağlamda, 1981 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, herkesin kanunlar önünde eşitliğini (m. 10), özel ve aile hayatının gizliliğini (m. 20), vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetini (m. 24 ve 25) ve çalışma hakkı ve ödevini (m. 49) güvence altına almıştır.

En yeni düzenleme olan ve 2016 yılında yürürlüğe giren 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, mobbinge uğrayan mağduru, *işyerinde yıldırma* adıyla (m. 4) eşitlik ve ayrımcılık kapsamlarında güvence altına almaktadır ve ayrımcılığı yapana 15 bin liraya kadar idari para cezası uygulamaktadır (m. 25).

4857 sayılı İş Kanunu'nda "işverenler, işyerlerinde işçi sağlığı ve iş güvenliğinin sağlanması için gerekli olan her türlü tedbiri almak ve bu tedbirlere ilişkin araç ve gereçleri eksiksiz olarak bulundurmamak zorundadırlar" ifadesi yer almaktadır (m. 77). Bu yükümlülük, mobbingi önleme yükümlülüğünü de kapsamaktadır (ÇSGB, 2014). Bunun dışında, yine İş Kanunu'nun 24. Maddesinde belirtilen "İşverenin, işçinin ya da ailesinin üyelerinden birinin şeref ve namusuna dokunacak tarzda sözler sarf etmiş olması, davranışlarda bulunması ya da işçiye cinsel tacizde bulunulması" ifadeleri demobbing kapsamında kabul edilmiştir (Topo, 2016).

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (TCK) çerçevesinde de bazı düzenlemeler mevcuttur. Kasten yaralamaya sebep olmak bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılmakta (m. 86), intihara azmettirme (m. 84), ruhsal veya bedensel eziyet (m. 96), cinsel saldırı ve cinsel taciz (m. 102 ve 105), tehdit (m. 106), şantaj (m. 107), cebir kullanma (m. 108), iş ve çalışma hürriyetinin ihlali (m. 117), ayrımcılık (m. 122), kişilerin huzur ve sükûnunu bozma (m. 123), hakaret suçu (m. 125), haberleşmenin gizliliği ihlali (m. 132) ve özel hayatın gizliliği ihlali (m. 134) gibi hükümler mobbinge ilgili olarak öne çıkmaktadır.

6098 sayılı Yeni Borçlar Kanunu 417. maddesi gereğince, “İşveren, hizmet ilişkisinde işçinin kişiliğini korumak ve saygı göstermek ve işyerinde dürüstlük ilkelerine uygun bir düzeni sağlamakla, özellikle işçilerin psikolojik ve cinsel tacize uğramamaları ve bu tür tacizlere uğramış olanların daha fazla zarar görmemeleri için gerekli önlemleri almakla yükümlüdür.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu’nun 2. maddesi, kişilerin borçlarını yerine getirirken dürüstlük kurallarına uymak zorunda olduğu ilkesine değinirken; 3. madde ise iyiniyetin gerekliliğini hukukî sonuçlara bağlamıştır. Buna göre, kurum çalışanları etik dışı davranırlarsa ve bu ispat edilirse, çalışan, tazminat davası açma hakkına sahiptir.

Yöneticilerin sorumluluklarına değinmek açısından, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na (DMK) göre; “Amir, maiyetindeki memurlara hakkaniyet ve eşitlik içinde davranır. Amirlik yetkisini kanun, tüzük ve yönetmeliklerde belirtilen esaslar içinde kullanır” (m. 10). Aynı kapsamda, Türkiye’nin de onayladığı Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı’nın (2007) 26. maddesi de, onurlu çalışma hakkına vurgu yapmaktadır.

İşyerinde mobbing konusunda farklı ülkelerin hukuk sistemlerinde de çeşitli düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin; Almanya, yürürlükte olan yasalarına, mobbing karşıtı maddeler ekleyerek mağdura iş sözleşmesi feshi ve erken emeklilik gibi haklar sunmuş; Belçika, 2002 yılındaki bir yasa ile mobbingi en geniş biçimiyle değerlendirmiş; Fransa, 2002 yılında Ceza Kanunu’na mobbinge özel eklediği bir madde ile bir yıla kadar hapis ve 15.000 Euro para cezası getirmiş; Finlandiya (2000) gibi Nordik ülkelerinde ve ilk yasal düzenlemeyi yapan İsveç (1994) gibi İskandinav ülkelerinde ise konu İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı yasası ile korunmuş ve doğrudan suç olarak kabul edilmiştir (Erdemir, 2012).

Eğitim örgütlerinde, özellikle de üniversitelerdeki mobbing olayları hakkında açılmış davalar sözkonusudur. Örneğin Danıştay 8. Daire, E. 2008/ 10606; K. 2012/ 1736 sayılı kararda, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Nöroşirürji Anabilim Dalı öğretim üyesi olan davacıya üç ayrı disiplin cezası verilmiş, bunlar yargı kararı ile iptal edilmiş ve davacı tekrar bu göreve yargı kararı ile atanmıştır. Davacı, kendisine karşı yürütülen mobbing eylemlerinin yarattığı üzüntünün manevi tazmini için, 50.000,00TL’lik bir dava açmıştır. Zararının kısmen tazmini yönünde 5.000,00 TL’nin dava tarihinden itibaren işleyecek yasal faiziyle birlikte davacıya ödenmesine karar verilmiştir.

Yargıtay, 4. Hukuk Dairesi, E.2012/10074; K. 2013/3884; T. 6.3.2013 sayılı davada ise, davacı Malatya İnönü Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, davalı ise aynı üniversitedeki Fakülte Dekanı’dır. Dava gerekçesi, davalının

davacıyı tecrit etmesi, davacının mesaiye gelmediği iddiası ile kendisi hakkında soruşturma açılması ve davacının söylemediği sözlerin söylenmiş gibi rektörlük makamına çarpıtılarak yansıtılmasıdır. Bu gibi bezdiri uygulamaları nedeni ile ruh ve beden sağlığının zarar gördüğünü iddia eden davacı uğradığı manevi zararın ödetilmesi isteminde bulunmuştur. İleriki yıllarda devam eden dava sonucunda, istemin kısmen kabulüyle 5.000 TL manevi tazminatın tahsiline karar verilmiştir.

Yargıtay 9. Hukuk Dairesi; E. 2015/27635; K. 2016/7927; T. 31.3.2016 sayılı davada ise bir öğretim üyesi, iş akdine haksız yere son vermesi nedeniyle müdürüne dava açmıştır. Davacı, sözleşmesinin feshedilme nedeninin, üniversitede yeni çalışmaya başlayan bir müdürün yeni işe alımlar yapmak istemesi olduğunu ifade etmiştir. 6 aydır davalının kendisine mobbing uyguladığını ve istifa için zorladığını söyleyerek, feshin geçersizliği ve işe iade isteminde bulunmuştur. Mahkeme, bu istemi kabul etmiş, tazminat miktarının davacının kıdemi, fesih nedeni dikkate alınarak takdiren 5 aylık brüt ücreti tutarında belirlenmesine, davacı işçinin en çok 4 aya kadar ücret ve diğer haklarının davalıdan tahsilinin gerektiğine karar vermiştir.

Danıştay 1. Hukuk Dairesi; 09.02.2011 tarih, E. 2011/99 ve K. 2011/253 sayılı kararında, bir hukuk fakültesi dekanı, öğretim üyesini, yurtdışındaki konferansa göndermemek, başka bir yerde yer alan yüksekokula sürmek, tehdit etmek gibi gerekçelerle mobbing uyguladığı için, 3.000TL manevi tazminat cezasına çarptırılmıştır. Bu davanın düşündürücü ve önemli olan yanı, hukuk alanındaki bir profesörün bile mobbing uygulayabileceği ve sonraki davalara emsal teşkil etmesidir.

Başka bir mobbing davası, 17 yıllık kamu hizmeti olan bir akademisyen tarafından çeşitli şekillerde (örneğin; sarı zarf uyarılılarıyla tehdit algısı yaratılması, herkesin önünde azarlanma), psikolojik şiddete maruz kaldıktan sonra, sözleşmesi yenilenmediği gerekçesiyle açılmıştır (Bozdağ, 2007). Üniversite ile ilişkisi kesilen ancak Bölge İdare Mahkemesi kararı ile işine geri dönen akademisyen, yerel mahkemenin kararı bozması ile tekrar işten atılmıştır. Akademisyen, rektöre oy vermemesini, kurullarda hür iradesine göre oy kullanmasını ve sendika örgütlenme çalışmaları yapmasını kendisine mobbing uygulanmasının muhtemel nedenleri arasında göstermiştir.

Diğer bir dava ise, Marmara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Biyokimya Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olan bir öğretim üyesi tarafından, araştırmalarına destek sağlanmadığı, çay ocağı yanında suntaıyla çevrili birodava sürüldüğü, asistanlarına kadro verilmediği ve kendisini haykırarak odadan kovduğu için, amiri konumundaki dekana açılmıştır (Hürriyet, 2006). Prestij için açılan ilk dava olma özelliğini taşıyan bu girişim sonucunda, dekanın manevi tazminat mahkûmiyeti onanmıştır. Mağdur öğretim üyesi, dava sonrası mobbing davranışlarının devam

ettiğini ifade etmiştir ancak dava sonucu örnek bir karar niteliği taşıması itibariyle önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ele alınan davalarda mobbingin kimler arasında gerçekleştiğine bakıldığında, daha çok öğretim üyesi ve diğer öğretim üyeleri veya dekan ve bölüm başkanı arasında geçtiğini görmekteyiz. Bu bulgu, literatürdeki mobbingin genellikle yöneticilerden çalışanlara yönelik olarak yapıldığı ve mobbingin bir zayıf liderlik sorunu olduğu bilgisini destekler niteliktedir (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2002).

Çalışmaya dahil edilen davalar incelendiğinde, mobbing yapılma gerekçelerinden bazıları arasında; tecrit edilme, hakarete, tehdit ve iftiralara maruz kalma, mesleki yetersizliğe dair dedikodu çıkarma, olumsuz çalışma şartlarının düzeltilmemesi, maaş, prim vb. paralarının ödenmemesi, yaşanan yoğun stres nedeniyle bebeğini düşürme, profesörlüğünün engellenmeye çalışılması ve yönetime biat etmeme gösterilmiştir. Bu gerekçeler alanyazında belirtilen mobbingin nedenleri arasında sayılmaktadır (Einarsen, Hoel ve Notelaers, 2009).

DMK, TCK, Borçlar Kanunu ve İş Kanunu'nda koruma altına alınan, hakaniyetli davranış, işçinin kişiliğini koruma, işverenden saygı görme, çalışma hürriyetinin elinden alınması, huzuru bozma gibi unsurlar, davalılar tarafından ihlal edilmesine rağmen, hukuki anlamda bu davranışların mobbing olarak kabul görmesi her zaman mümkün olmamaktadır; davacı tarafından ispat sorununa ta-kılmaktadır. Bu anlamda çalışanın mağduriyetine çözüm getirmesi bakımından, mobbingin tanımı yargıda daha net bir şekilde yapılmalı ve özel olarak mobbingi düzenleyen yasalar oluşturulmalıdır.

Özellikle eğitim alanında yaşanan mobbing sorunun önlenmesi ve eğitimcilerin hem psikolojik hem de fiziksel olarak düzgün koşullarda görev yapabilmeleri için alınabilecek bazı tedbirler ve gösterilebilecek davranış biçimleri **aşağıda sıralanmıştır.**

Hukuki Kapsam Açısından

- a. Mobbinge özel düzenlemeler TCK, İş Kanunu ve DMK'da ayrı bir yönetmelik altında tüm detayları ile tanımlanmalıdır.
- b. Belçika hukuk sisteminde olduğu gibi, çalışanın mobbinge uğradığı yönündeki şüpheleri ileri sürmesinin yeterli görüleceği ve mobbingin gerçekleşmediğini ispat yükünün davalıya düşmesi şeklindeki bir uygulama, işçinin korunmasını sağlayacaktır (Ermumcu, 2011).

- c. Mobbing uygulayan işveren kredi, teşvik gibi uygulamalardan yararlanamamalı; mobbinge bilerek ya da bilmeyerek katkı sağlayanlar alt sınırı 2 yıl olmak üzere hapis cezası almalı, bunun yanında en az 10.000 TL para cezası alması sağlanmalıdır. Caydırıcılığı arttırmak için, bu suç, mobbing uygulayan kişinin siciline işlenmeli, işinde yükseltilmemeli ve görevine son verilmelidir (TBMM, 2011).

Kurumsal Düzenlemeler Açısından

- a. Kısa vadeli çözümler; kamu ve özel sektör çalışanlarından her statüdeki personel ve yöneticinin işe başlamalarını takip eden 6 ay içinde mobbing-motivasyon-verimlilik ilişkisi konusunun, mobbingin kişiye, aileye, kurumlara ve devlete zararlarının ve zaman ve finans maliyeti konularının anlatıldığı 15 saatlik sertifika programları düzenlenmesi; kurumların mevzuatlarında mobbing konusunun yer alması ve bu konuda uzmanlaşmış bir ekip oluşturulması; disiplin kurullarının kurum bünyesi dışında çalışanlardan oluşturulması; Türkiye'de mobbing konusunda makro düzeydeki akademik araştırmaların maddi ve manevi olarak teşvik edilmesi önerilmiştir (TBMM, 2011). Uzun vadeli çözümler; Mobbing ile Mücadele Kurumu adında, işçi, işveren, devlet, üniversite ve baroların karar organları olarak işleyeceği, Başbakanlığa bağlı bir birimin hayata geçirilmesi olarak sıralanabilir.
- b. Yükseköğretim Kanunu ile yöneticilere verilen sınırsız yetkiler ve otoriter yönetim biçimi mobbingin yaygınlaşmasına sebep olduğundan, bu yetkiler kısıtlanmalı, Üniversite yöneticilerinin “sorumlu tutulabilirlik” ilkesi uyarınca kararları sorgulanmalı ve denetlenmelidir (Sert ve Wigley, 2012). Bu denetim, liyakata dayalı atamaların yapılıp yapılmadığını da kapsamalı, değişik kademelerden karar mekanizmasına katılım sağlanmalıdır.
- c. Bu suçtan dolayı yargılanan akademisyenler (ve üniversiteler) teşhir edilmeli, memuriyet dereceleri aşağı çekilmeli, kaynakları kesilmeli ve tüm akademisyenler için akademik yükseltme kriterleri objektif olmalıdır.
- d. Sadece eğitim örgütlerindeki çalışanlar değil, insanların birbirini etkileyebileceği gerçeğinden yola çıkarak, halkın genelinin bu konuda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Bu da, medyada mobbing konusunda daha çok haber ve bilgilendirici yayın yapılması, sivil toplum kuruluşlarının yayın kurumlarıyla beraber çalışması sonucu uzman kişilerin iş etiği, eğitim yönetimi, mobbing, stres yönetimi gibi konularda halka açık ücretsiz seminerler vermeleriyle sağlanabilir.

Mağdur Açısından

- a. Hukuk yoluna başvuracak mağdurların yapması gerekenler arasında; sakın bir şekilde başlarından geçen mobbing olayını bir mektup şeklinde, zaman, yer ve diğer detaylarla beraber, arkadaşına yazar gibi yazmak gelmektedir (Özçelik, 2011). Mağdur, ileride dava açmak istediğinde, iş arkadaşı şahitlik etmek istemese bile, başına gelenleri mektup olarak iş arkadaşına gönderdiğini mahkemede söyleyebilir ve dolaylı yoldan iş arkadaşı da kendisine gelen mektuptan bahsederek tanıklık etmiş olur. İspat konusunda Türk hukuk sisteminin delil kabul ettiği 3 husus olan beyan, e-posta gibi belgeler ve doktor raporu gibi belirtilerin saklanması büyük önem taşımaktadır.
- b. Mobbing uygulayan kişinin insan kaynakları gibi yetkili bir birime, mümkünse şahitlerle beraber şikâyeti yapılmalı, o günün kayıtlarına girilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Bandow, D. ve Hunter, D. (2008). Developing policies about uncivil workplace behavior. *Business Communication Quarterly*, March, 103-106.
- Bozdağ, L. (2007). Akademiye Mobbing. https://www.academia.edu/12731721/Akademiye_Mobbing, İndirme Tarihi: 28.09.2017.
- Clarke, C. ve Knights, D. (2015). Careering through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Human Relations*, 68 (12), 1865-88.
- Currie, J. (2004). The neo-liberal paradigm and higher education: A critique. *Globalization and Higher Education*. (Ed. J.K. Odin, J.K ve P.T. Manicas). Honolulu: University of Hawaii Press, 47-53.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). İşyerlerinde *Psikolojik Taciz Bilgilendirme Rehberi*. Ankara: ÇSGB.
- Çınar, M. (2016). Hürriyet Antalya Gazetesi. Mobbingin maliyeti 10 milyar dolar. <http://www.hurriyet.com.tr/mobbingin-maliyeti-10-milyar-dolar-37280224>, İndime Tarihi: 15.08.2017.
- Davenport, N., Schwartz, R.D. ve Elliot, G. P. (2002). *Mobbing: Emotional Abuse in the American Workplace*. Iowa: Civil Society Publishing.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2), 16-27.
- Einarsen, S., Hoel, H. ve Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work and Stress*, 23 (1).
- Erdemir, B. (2012). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde psikolojik taciz (mobing) ve yasal mevzuat. *Yükseköğretim Dergisi*, 2 (3), 151-158.
- Erdemir, B. (2015). Psychological abuse in higher education in relation to leadership and ethical climate. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdemir, B. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde psikolojik tacizde dünden bugüne: 2005-2017 yılları arası tez taraması. 2. *Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı*. 11-14 Ekim 2017, Antalya.
- Ermumcu, S. (2011). İşyerinde psikolojik taciz. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Forest, J. J. F. ve Altbach, P.G. (2006). *International Handbook of Higher Education* 1-4. Dordrecht: Springer.
- Hürriyet Gazetesi. (2006). Hiçbirşey Değişmedi. <http://www.hurriyet.com.tr/hicbir-sey-degismedi-5544386>, İndirme Tarihi: 6 Kasım 2017.
- Kaplan, J.F. (2010). Help is on the way: A recent case sheds light on workplace bullying. *Houston Law Review*, 47 (1), 141-173.
- Kelly, A.K., Chakradhar, K., Muller, S. ve Waddill, P. (2015). Multigenerational perceptions of the academic work environment in higher education in the United States. *Higher Education*, 70, 89-103.
- Kılıç, C. (2013). Mobbing varsa tazminat da var. <http://www.milliyet.com.tr/-mobbing-varsa-tazminat-da-var/ekonomi/ydetay/1774208/default.htm>, İndirme Tarihi: 4 Kasım 2017.
- Lawrence, C. (2001). Social psychology of bullying in the workplace. *Bullying a culture of respect: Managing bullying at work*. (Ed. N. Tehrani), London: Taylor and Francis, 61-76.
- Lester, J. (Ed.). (2013). *Workplace Bullying in Higher Education*. New York: Routledge.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5 (2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184.
- Lutgen-Sandvik, P. ve Sypher, B.D. (2009). *Destructive Organizational Communication. Process, Consequences and Constructive Ways of Organizing*. New York: Routledge.
- McCulloch, B. (2010). Dealing with bullying behaviours in the workplace: What works – a practitioner's view. *Journal of the International Ombudsman Association*, 3 (2), 39-51.
- O'Moore, M. ve Lynch, J. (2007). Leadership, working environment and workplace bullying. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 10 (1), 95-117.
- Özçelik, B. (2011). Mobbing mağdurları yasayı bekliyor. <https://burcuozcelik.wordpress.com/category/mobbing/page/2/>, İndirme Tarihi: 28.09.2017.
- Raskauskas, J. (2006). *Bullying in Academia: An Examination of Workplace Bullying in New Zealand Universities*. American Education Research Association Conference.
- Sert, Ö. ve Wigley, A.A. (2012). Mobbing, üniversiteler ve toplumsal cinsiyet. <http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=haberyazdir&articleid=1097527>, İndirme Tarihi: 2 Kasım 2017.
- Topo, S. (2016). Mobbing davası. <http://www.topo.av.tr/mobbing-davasi.html/>, İndirme Tarihi: 04.10.2017.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2011). *Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu. İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*.
- Westhues, K. (2002). At the mercy of the mob: A summary of research on workplace bullying. *Occupational Health and Safety Canada*, 18 (8), 30-36.
- Westhues, K. (2006). *The Story Behind the Story-Mob Rule*. <http://arts.uwaterloo.ca/~kwesthue/chronicle.htm>, İndirme Tarihi: 2 Kasım 2017.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM HAKKININ HUKUKSAL EVRİMİ

Niyazi ALTUNYA¹

Giriş

En genel tanımıyla *eğitim*; insan davranışlarının amaçlı ve düzenli olarak geliştirilmesidir. Yine en genel tanımıyla *hak*; birine ait olan, onun için sağlanan ve hukuk kurallarıyla güvence altına alınan olanaklardır. *Özgürlük* ise, kişinin başkalarına zarar vermeden dilediği gibi davranmasıdır.

Eğitim, *temel bir insan hakkıdır*. Çünkü eğitim başka hak ve özgürlükleri kullanılabilir hale getiren, hatta bazılarını yaratan bir haktır. Örneğin, en temel hak olan *yaşam hakkı*, iyi bir eğitim alınırsa daha yeterli, daha sağlıklı bir biçimde kullanılabilir. Benzer biçimde gerekli bilgi ve becerileri kazanarak meslek sahibi olma, haklarını arama, toplumun yönetimine katılma, çevreyi koruma bilinci edinme gibi birçok hak ve özgürlük de belirli bir düzeyde eğitim görmeyi gerektirir.

Tarihsel süreç içerisinde genel eğitimin önce bir *hak* değil, bir *yükümlülük* olarak doğduğunu görüyoruz; çünkü, kişinin değişen siyasal düzene uyum sağlaması, ancak bu yeni düzenin değer ve normlarını öğrenmesiyle yani yurttaşlık eğitimi ile olanak kazanır. 1789 Fransız Devriminin öncülerinden *Danton*'un "Çocuklar, anabalarından önce Cumhuriyetin yavrularıdır" sözleri, eğitimin siyasal işlevini açık ortaya koyar (Yücel, 1936, 112). Dünyada en köklü siyasal dönüşümlerden biri olan Fransız Devrimi, eğitimi önce bir özgürlük olarak tanıdı; ancak bu özgürlüğü kişinin kendi başına kullanması olanaksızdı. Batıda, parasız ilköğretim zorunlu eğitimden yüzyıl sonra gerçekleşebilmiştir (Altunya, 2003, 34). Bu süre bizde de aynıdır.

Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Padişah II. Mahmut tarafından çıkarılan 1824 tarihli *İlköğretim Fermanı*, İstanbul'da sadece erkek çocuklar için ilköğretim (sıbyan mektebinde öğrenim) zorunluluğu getiriyordu. Aslında dinsel eğitimi zorunlu kılan bu ferman, devlete parasız eğitim ödevi vermiyor, sadece kişilere zorunluluk getiriyordu. Yine de bu Ferman, tarihsel sonuçları bakımından parasız ilköğretime doğru atılmış bir adım sayılabilir. 1856 tarihli *Islahat Fermanı* ise, ilköğretim zorunluluğunu tüm ülkedeki kız ve erkek çocuklar için genelleştiriyordu (Unat, 1964, 38, 130).

Tanzimat'la başlayan yenileşme girişimleri, 17 Mart 1857'de *Maarif Nezareti* (Eğitim Bakanlığı)'nin kuruluşunu da sağladı. Bu nezaretin kuruluşuyla artık mer-

1 Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Konuk Öğretim Elemanı.

kezi devlet yönetiminde bir de eğitim erki de bulunacaktı. Bu oluşumlar, eğitimin bir kamu hizmeti olmasının önemli adımları sayılır. 1869 yılında, Fransız eğitim sisteminden esinlenilerek hazırlanıp yürürlüğe konulan 198 maddelik *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* (Genel Eğitim Tüzüğü), bugünkü *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile Cumhuriyet döneminde çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı *örgüt ve görev yasalarının* işlevini görecekti. Birçok hükmü uzun yıllar uygulanamasa da bu tüzük anayasalı düzene geçinceye kadar eğitimin bir devlet hizmeti olması yolunda önemli bir adımdır. Tüzük, okulların açılışını, yönetim ve denetimini devlete (Maarif Nezaretine) veriyor (m. 1); 6-10 yaşlarındaki kız ve 7-11 yaşlarındaki erkek çocukların ilkokula (sıbyan mektebine) gitmesini zorunlu kılıyor (m. 8); orta ve yüksek dereceli okulların açılış kurallarını belirliyordu (m. 18, 34, 42, 52, 68, 79). Bu Tüzüğe göre, ilköğretimin giderleri halk tarafından (m. 4), ortaokulların giderleri il bütçelerinden karşılanacak (m. 19, 35); liseler paralı olacak; ancak dar gelirli ailelerin üstün başarılı çocuklarından para alınmayacaktı (m. 42). Öğretmen okulu öğrencilerinden öğrenim parası alınmadığı gibi, onlara harçlık da verilecekti (m. 60). Üniversite (Darülfünun) paralı olacaktı (m. 93). Tüzük, ilk ve ortaokullarda Müslüman çocukların Türkçe (Osmanlıca), Müslüman olmayanlarınsa kendi dillerinde öğrenim görmelerini sağlıyordu (m. 3, 18, 27). Eğitim yöneticiliklerinde ve çeşitli eğitim kurullarında hem Müslüman, hem de Müslüman olmayan temsilciler bulunacaktı (m. 132, 138, 143). Yine bu Tüzüğe göre, okullarda öğrencilere dayak atılmayacak ve kötü söz söylenmeyecekti (m. 130). Görüldüğü gibi bu tüzük, kısmen ücretsiz kamusal eğitime kapılarını da aralıyordu.

I. Meşrutiyet dönemini başlatan 1876 tarihli ilk *Osmanlı Anayasası* (Kanun-u Esasi), eğitimde devletin gözetim ve denetim yetkisini düzenlerken (m. 16); ilköğretimi zorunlu kılıyor (m. 114); kişilere öğretim yapma özgürlüğü ve eğitim kurumu açma serbestliği tanıyor (m. 15); eğitimde inanç ve vicdan özgürlüğüne saygıyı öngörüyordu (m. 16). Bu Anayasa parasız ilköğretimden söz etmiyordu.

1913 yılında çıkarılıp birçok hükmü 1961'e kadar yürürlükte kalan *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı* (Geçici İlköğretim Yasası), altı yıllık ilköğretimi zorunlu ve devlet okullarında *parasız* hale getiriyor (m. 1); engelli çocukların da eğitim hakkını düzenliyordu (m. 2). Bu geçici yasa vatandaşlara ilköğretim vergisi getirmişti (m. 14). Yasa, ilköğretim kurumları arasına *anaokulları* ve *sınıfları* ile *ustalık okullarını* (elişleri ve ihtiraf mektepleri) da almıştı (m. 3). Sonuncular altı yıllık ilköğretimi bitirenlere zanaat öğretecekti (m. 6). Yine bu geçici yasa Müslüman olmayanlara kendi anadillerinde öğrenim hakkı tanıyordu (m. 26). Öte yandan üniversite (Darülfünun) öğrenimi, 1900 ve 1919 tarihli tüzüklerine göre ücretli idi.

Kuruluş ve Kurtuluş Yılları

19 Mayıs 1919'da Atatürk'ün Samsun'a çıkmasıyla başlayan *Ulusal Kurtuluş Hareketi*, sadece ülkeyi dış düşmanlardan kurtarmakla sınırlı bir hareket olmayıp ulusal egemenliğe, giderek halk egemenliğine dayanan bir siyasal rejim kurmayı da hedefliyordu. Milli egemenlik; Tanrı egemenliği yerine insanların oluşturduğu egemenlik demektir. Öyle olunca, bireylerin değeri ve saygınlığı önem kazanıyor, hak ve özgürlükleri tanınıyordu. Milli egemenliğin halk egemenliğine dönüşmesi ise eğitimle olabilecekti.

23 Nisan 1920'de Ankara'da yeni kurulan Devlet, bazı eylemleriyle kısa sürede bir "sosyal devlet" olma yolunda olduğunu gösterdi. Bunu örneğin, savaşın yıkıcı koşullarında okulları açık tutmaya çalışmasından, Sakarya Savaşı başlamak üzereyken bir *Maarif Kongresi* toplamasından (Temmuz 1921), 23 Nisan'ı Çocuk Bayramı ilan etmesinden, *Çocuk Esirgeme Kurumu*'nu kurmasından (1921) vb. anlayabiliriz.

20 Ocak 1921'de kabul edilen geçiş süreci *Anayasası* (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu), ulusal egemenliği ve bazı yönetim ilkelerini düzenlemekle yetinmiş, hak ve özgürlüklere yer vermemiştir. Bu boşluk başka düzenlemelerle kapatılmaya çalışıldı. Örneğin, 3 Mayıs 1920 günü TBMM'de okunan ilk *Hükümet Programı*'nda eğitimin, çocuklara kendilerine güven duygusu kazandıracağı, ulusal ve dinsel gelenek ve göreneklere uygun ve yaşamsal olacağı belirtilmiştir (Öztürk, 1968, 15). 14 Ağustos 1923 günü, diğer bir deyişle Lozan Antlaşması'nın imzalanmasından 20 gün sonra kurulan hükümetin programında ise, "Maarifin vazifelerinden *birincisi* çocukların terbiye ve talimi, *ikincisi* halkın terbiye ve talimi, üçüncüsü milli güzidelere (yönetici ve uzman gibi seçkinlerin) yetişmesi için lazım gelen vasıtaların izhar ve teminidir [hazırlanması ve sağlanmasıdır]" denilerek eğitimde temel hedefler belirlenmiştir (Öztürk, 1968, 39-41).

Cumhuriyetin Kuruluşundan 1961'e Kadar

Türkiye Cumhuriyeti, 3 Mart 1924'te çıkardığı *devrim yasaları* (Hilafetin, Evkaf ve Şeriye Vekâleti'nin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisatın sağlanması) ile siyasal rejimi ve eğitimi tam anlamıyla ulusallaştırma, laikleştirme ve bilimselleştirme yolunu açmıştır. Bu köktenci düzenlemeler, rejimi ve eğitimi emperyalizmin ve dogmaların etkisinden kurtarıp, aklın özgürlüğüne dayandırma olanağı sağlamıştır. Eğitim hakkının özü de zaten öncelikle aklın özgürleştirilmesidir. Aynı yıl Ağustos ayında Atatürk'ün, *Muallimler Birliği* üyelerine hitaben söylediği, "Cumhuriyet sizden 'fikri hür, vicdani hür, irfanı hür' nesiller ister" sözleri eğitimin bu temel işlevi ile ilgilidir. Eğitim akli, vicdani, irfanı özgürleştiremezse, yurttaşları sadece

okuldan geçirmek, onlara gerçek anlamda hak sağlayamaz. Bu düzenlemeler, aklın ve kişiliğin özgürleşeceği, siyasal kültürün, laik yurttaşlık kültürünün ortamını da hazırlamıştı.

3 Mart 1924 devrim yasalarının yürürlüğe girmesinden yaklaşık bir buçuk ay sonra kabul edilen 20 Nisan 1924 ve 491 sayılı *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası* (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu), 1876 tarihli Osmanlı Anayasası ile 1921 tarihli geçici Anayasayı yürürlükten kaldırdı. Bu Anayasa, “Hükümetin gözetim ve denetiminde eğitim serbestliğini” (m. 80), “ilköğretimin kadın erkek tüm vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız” olduğunu (m. 87) kurala bağlamıştır.

Devlet, 1923-28 arasında okuryazar olmayan, okuryazar olsalar bile ilköğretim düzeyinde temel eğitim almamış olanlara ev işleri ve elişleri ile mesleki beceri kazanma gereksinimi olanlara zaman zaman halk dersanelerinde gönüllü kurslar açmıştır. 1 Kasım 1928 günü kabul edilen 1353 sayılı *Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun*'un çıkması, tüm toplumun kısa sürede okuryazar yapılması ve temel yurttaşlık eğitiminden geçirilmesi için önemli bir fırsat yaratmıştı. Yasa, 1929 başından başlayarak tüm eğitimin, resmi ve özel işyerlerindeki işlemlerin yeni Türk harfleriyle yapılmasını zorunlu kılmıştı (m. 2, 9). Kitaplar ve belgeler de yeni harflerle basılacaktı. Harf değişikliği, eğitim hakkı açısından önemli kolaylıklar getirmişti.

Bakanlar Kurulu'nun, 1924 Anayasası'nın, ilköğretime yaş sınırı koymayan 87. maddesine dayanarak 11 Kasım 1928 günü çıkardığı *Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi*, 16-40 yaş arasındaki yetişkinlere, millet mekteplerine devamı zorunlu kılmalıdır (m. 28, 29). 22.09.1929 tarih ve 8410 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yeniden hazırlanan *Millet Mektepleri Talimatnamesi*, bu zorunluluğu 16-45 yaş arası olarak belirlemiş, devam etmeyenlere ceza verileceğini de hükme bağlamıştır (m. 50). Bu zorunluluk, kuşkusuz sonucunda hak sağlayan bir zorunluluktur.

Parasızlık Yatılılık, Bursluluk ve Eğitim Hakkı

Cumhuriyet yönetimi, kuruluşla birlikte eğitimi her kademedede parasız hale getirmeyi, bununla da yetinmeyerek parasız yatılılığı olabildiğince artırmayı, savaş yetimi ve kimsesiz çocuklar için öksüz yurtları, yatılı okullar açarak bu çocukları yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda mesleki eğitime ya da yükseköğrenime yönlentmeyi, bunlar için yurtdışı eğitim bursları koymayı temel hedefleri arasına koymuştu. Bu dönemde öğrenci harçları dışında üniversite ücretsiz hale getirilmiş, 24.04.1926 tarih ve 822 sayılı yasa ile devlet ortaokul ve liselerinden öğrenim ücreti kaldırılmış; 8.06.1926 tarih ve 915 sayılı yasa ile paralı yatılı ortaokul ve lise öğrencilerinin yarısına kadarının “parasız yatılı” olabileceği hükme bağlamıştı (Edis, 1938-39).

Milli Eğitim Bakanlığı, daha Cumhuriyet ilan edilmeden yurtdışına burslu öğrenci göndermeye başlamıştır. Bu konu Bakanlar Kurulu Kararları, yönetmelik ve yasalarla düzenlenmiştir. 17.08.1927 tarihinde Bakanlar Kurulu'nca kabul edilen *Maarif Vekâleti Tarafından Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Talimatnamesi*'ne göre, yurtdışına devlet bursuyla gönderilecek öğrenciler, her lisenin öğretmenler kurulunca, o yıl tüm liselerden mezunların sayısına oranlı olarak aday gösterilecek ve bunlar Bakanlıkça yapılacak sınavları da başarmış olacaktı. Bu tüzüğe göre, mezun sayısı ne olursa olsun, her liseden en az bir öğrenci, sınavı kazanırsa yurtdışına gönderilecekti (MVTM, 15 Eylül 1927). Bu konu, 08.04.1929 tarih ve 1416 sayılı yasa ile yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 14.06.1929/1169).

Bir yandan Kurtuluş Savaşı'nın yaralarını sarmaya çalışan Devlet, diğer yandan çocuklarına yurtdışı eğitim olanağı sağlıyordu. Örneğin, 1927 yılında yurtdışında 53 öğrenciyi burslu okutmaktaydı (Tük Yılı, 1928, 129). Bu sayı 1930'da 193 (MVM, 1930), 1935'te 271'dir (Yücel, 1938, 88-90). Devlet, yatılılık ve bursluluk yoluyla yoksul yetenekli çocuklardan, başta kamu hizmetleri olmak üzere birçok alana nitelikli elemanlar da sağlamıştır. Gerek Millet Mektepleri, gerekse Halkevleri, öğretmen eksikliği başta olmak üzere birçok yönden olanaksızlıklar içinde çalışmışlar, zamanla hızlarını kaybetmişlerdir. Kaldı ki bu uygulamalar köyler için yeterince verimli olmamıştır.

Cumhuriyetin 15. yılına yaklaşıldığında köylerde, hem yetişkin, hem çocukların temel eğitimi hala çıkmazdaydı. 1935'te yaklaşık 40.000 köyün ancak 5.400'ünde okul bulunduğu görülmüştür (Kültür Bakanlığı, 1935). Nicel yetersizlik bir yana, eldeki öğretmenler de yabancı oldukları köylerde çalışmak istememekteydiler. Bu durumda karşısında konuyla ilgili yöneticiler, iki aşamalı bir plan uygulamayı uygun buldular: 6-7 aylık kursla *Köy Eğitimci Yetiştirme* ve 5 yıllık ilkokul üzerine 5 yıl süreli *Köy Enstitülerini* açma. Bu amaçla 11 Haziran 1937 tarih ve 3238 sayılı *Köy Eğitimcileri Kanunu* 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu* çıkarıldı. Köy enstitüleri, yoksul köylüleri topyekûn eğitecek ve köyde ekonomik ve toplumsal kalkınmaya yardımcı olacak elemanları yetiştirecekti.

1937-48 arasında açılan 21 köy enstitüsü, kapatıldığı 1954 yılına kadar, II. Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluklara karşın, 20 binden fazla öğretmen, 1600 sağlık memuru, 9 bine yakın eğitimci, Hasanoğlan'da açılan Yüksek Köy Enstitüsü'nde 213 köy enstitüsü öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştirmişti. Eğitimci kursları 11 yıl, sağlık bölümleri 8 yıl, Yüksek Köy Enstitüsü ise 5 yıl açık kalabilmiştir. Bu çabalar, anayasada "sosyal devlet" ilkesi bulunmasa da, devlet bütçesi yetersiz de olsa, eğitim hakkının sağlanabileceğini gösteren olumlu örneklerdir.

1961 Anayasası'nda Eğitim Hakkı

II. Dünya Savaşı'ndan sonra çeşitli ülkelerde kabul edilen yeni anayasalarda “sosyal devlet” ilkesinin ayrıntılı biçimde düzenlendiğini görürüz (Gürbüz, 1981). Sosyal devlet; yurttaşlarının ekonomik ve sosyal durumlarıyla ilgilenen, onları yoksulluktan, başkalarına bağımlılıktan kurtaran devlettir (Soysal, 1987, 231). Türkiye Cumhuriyeti, daha önce yasal ve yönetsel metinlerde düzenlediği bu ilkeye, 27 Mayıs 1960 Askeri müdahalesinin ardından hazırlanana 9.7.1961 tarih ve 334 sayılı *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*'nda sistematik olarak yer vermiştir (Resmi Gazete: 20.7.1961/10859).

Bu Anayasanın 2. maddesi şöyle diyor:

Türkiye Cumhuriyeti, insan haklarına ve başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir.

Maddede geçen tüm ilkeler insan haklarıyla ilgili olmakla birlikte, anayasa koyucu özellikle “insan haklarına dayanan (...) sosyal bir hukuk devleti”ne vurgu yaparak devlete, yurttaşları yararına ödevler yüklemektedir. Bu vurgu, 10. maddede iyice pekiştirilmiştir. Şöyle:

Devlet, kişinin temel hak ve hürriyetlerini, fert huzuru, sosyal adalet ve hukuk devleti ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasi, iktisadi ve sosyal bütün engelleri kaldırır; insanın maddi ve manevi gelişmesi için gerekli şartları hazırlar.

Bu düzenleme ile Anayasa, Devlete açıkça hakları gerçekleştirerek yurttaşları özgürleştirme ödevi vermektedir. Özellikle “manevi varlığın geliştirilmesi” doğrudan doğruya eğitim hakkı ile ilgilidir.

1961 Anayasası, genel hak ve özgürlük anlayışını eğitim hakkına belirgin biçimde yansıtmıştır. Bu Anayasa, eğitim konusunda *özgürlük, serbestlik, hak ve ödev* kavramlarını getirmiştir. Örneğin, 21. maddede özgürlük ve serbestlik şöyle yer almıştır:

Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir./Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.

Anayasada kişinin eğitim ve öğrenim hakkı ve devletin bununla ilgili ödevi 50. maddede, başta benimsediği sosyal devlet ilkesine uygun olarak şöyle düzenlenmiştir:

Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindedir./İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır./Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar./Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. (Gözübüyük ve Kili, 1982, 145 vd.)

Bu madde, eğitimi Devletin “başta gelen ödevi” saymakla onu hiçbir gerekçeyle savsaklanamaz duruma getiriyordu. Ayrıca madde, daha önceleri yasa ve yönetsel kararlarla parça bölük düzenlenen, engellilerin ve üstün yeteneklilerin “özel eğitimi” ile “maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin” tüm eğitim kademelerinden yararlanmaları için de Devlete ödev yüklemişti. Anayasa, ilköğretim hakkına ve zorunluluğuna, yaş ve süre sınırı getirmeyerek, bunu yasa koyucuya bırakmıştı.

1961 Anayasası özel okul ve kurslara *serbestlik* tanırken, bazı koruyucu ilkeler de getiriyor. Örneğin, 21. madde şöyle diyor:

Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir./Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir./Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Bu düzenlemenin önemi bugün daha iyi anlaşılmaktadır.

1982 Anayasası’nda Eğitim Hakkı

1982 Anayasası hak ve özgürlüklere, bu arada eğitimin düzenlenmesine sözcük sayısı açısından 1961’e göre daha çok yer ayırmış, ancak bazı sorunlar da getirmiştir. Bu Anayasanın 2. maddesi “Cumhuriyetin nitelikleri”ni şöyle düzenliyor:

Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir. (Resmi Gazete: 20.10.1982/17844)

Bu düzenleme, 1961’in 2. maddesine göre önemli bir zaaf içeriyor: Öncekinde “insan haklarına dayalı devlet” yeni Anayasada “insan haklarına saygılı devlete” dönüşüyor. Yine eski Anayasada, kişinin temel hak ve hürriyetlerini sınırlayan bütün engelleri kaldıran, insanın maddi ve manevi varlığının gelişimi için “gerekli şartlarını hazırlayan devlet” (m. 10), yeni Anayasada “engelleri kaldırmaya” ve “şartları hazırlamaya çalışan devlete” dönüşmüştür (m.5). Soysal’a (1987,192) göre bu değişiklik, biçimsel olmaktan öte Anayasanın dayandığı temel felsefeyi, hatta devletin varoluş nedenini başkalaştıran bir değişikliktir.

Her ne kadar 3.10.2001 tarih ve 4709 sayılı yasa ile Anayasanın 14. maddesinde yapılan değişiklik sonucu “insan haklarına dayanan (...) Cumhuriyet”ten söz ediliyorsa da bu “dayanma”, Cumhuriyetin niteliklerini düzenleyen 2. maddede yer almadığı için sorun tam çözülmüyor. Biraz sonra “bu temel felsefe” sorununun eğitim hakkına nasıl yansıtıldığını göreceğiz.

1982 Anayasası’nın doğrudan doğruya “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi”ni düzenleyen 42. maddesi şöyle:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.

Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez...

1982 Anayasası'nda eğitim hakkı, artık "Devletin başta gelen ödevi" değil, daha sıradan bir ödevidir. Bu Anayasaya göre, "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" ama, bunun gerçekleşmesi için Devlet eskisi kadar sorumlu değildir. Yeni Anayasa yine de eskisi gibi eğitime koruyucu bazı ilkeler getirmiş, eğitimin "Atatürk ilke ve inkılapları" ile "çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre yapılacağını" ve "bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmayacağını" vurgulamıştır.

Bu Anayasa, eğitim hakkını dolaylı olarak başka maddelerinde de düzenlemiştir:

Devlet, (...) çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi (...) için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar (m. 41)./Devlet, istiklal ve Cumhuriyetinin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetiştirme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır (m. 58)./Devlet, korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü tedbiri alır (m. 61)./Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının (...) çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının (...) sağlanması (...) için gerekli tedbirleri alır (m. 62).

Anayasa, zorunlu eğitim için yaş ve süre belirtmeyerek yasa koyucuya esneklik tanımıştır. Nitekim zorunlu ilköğretim 1997 yılında 4306 sayılı yasa ile 5 yıldan 8 yıla, 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı yasa ile de 12 yıla çıkarılmıştır. 1983 yılında, kabul edilen 2841 sayılı *Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Olan Okuma Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okuryazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun* da bu durumda olan yetişkinleri 45 yaşını dolduruncaya kadar zorunlu eğitim kapsamına almıştır (m. 7).

Evrensel Hak Belgelerinde Eğitim Hakkı

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan beri kendisini hem etik hem de evrensel hukuk kurallarıyla da bağlamıştır. Örneğin, Dünyada ilk *Çocuk Bayramı*'ni kabul eden (23 Nisan 1921), güçlü bir Çocuk Esirgeme Kurumu kuran Türkiye, 1924 tarihli *Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi*'ni de aynı yıl benimsenmiş, Cumhurbaşkanı *Mustafa Kemal*'in imzasıyla yayımlanmıştır.

Türkiye, *Birleşmiş Milletler Örgütü*'nün kuruluşuyla (1945) kabul edilen evrensel hak belgelerinin çoğunu çıkar çıkmaz benimseyip onaylamaya başlamıştır. Örneğin, *Birleşmiş Milletler*'in önemli bir kuruluşu olan *Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü* (UNESCO), *Çocuklara Yardım Fonu* (UNICEF) anlaşmalarıyla insanlığın ortak başarısı sayılan *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi* (10 Aralık 1948), *Çocuk Hakları Bildirgesi* (1959) kabul edildikleri yıllarda imzalanmış ve yayımlanmıştır. Türkiye, bölgesel bir kuruluş olan *Avrupa Konseyi*'nin (1949) de ilk üyelerinden (1950) ve bu kuruluşun düzenlediği hak belgelerini ilk kabul eden ülkelerdendir. Burada, birkaç uluslararası hak belgesinin eğitim hakkı ile ilgili düzenlemelerini anımsatmakta yarar var.

Türkiye'nin 6.4.1949 tarihinde Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edip okullarda öğretilmesini de üstlendiği *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*'nin 26. maddesi eğitim hakkı konusunda şöyle diyor:

1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilköğretim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur(...) Mesleki ve teknik eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneğe göre herkese açıktır.
2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışı koruma yolundaki etkinliklerini daha da geliştirmelidir.
3. Ana babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikle hak sahibidirler (Resmi Gazete: 27.5.1949/7217).

Bildirgenin hukuksal bağlayıcılığı olmasa da etik bağlayıcılığı çok önemlidir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 1989'da kabul edilen, Türkiye'nin 1990 yılında imzalayıp 1994 yılı sonlarında onayladığı *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* (Çocuk Hakları Sözleşmesi)'dir (Resmi Gazete, 27.01.1995/22184). Bu sözleşmenin, örneğin 28. maddesinde şöyle denilmektedir:

1. Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler.b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali

yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar./c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler./d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler./e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.
3. Taraf devletler, eğitim alanında özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine, bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, geliştirmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Görüldüğü gibi sözleşme, hem küçüklerin hem yetişkinlerin eğitim hakkını ayrıntılı olarak düzenlemiştir.

Eğitim hakkı ile ilgili uluslararası bağlayıcı nitelikte başka belgeler de düzenlenmiştir. Örneğin, *Avrupa Konseyi*'nin 1950'de kabul ettiği, Türkiye'nin de 10.3.1954 tarih ve 6366 sayılı yasayla onaylandığı *İnsan Haklarını ve Temel Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi* (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi)'nin, 20.3.1952'de kabul edilen "Ek Protokol"ü, "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz." demektedir (m. 2).

Bu konseyce kabul edilen *Avrupa Sosyal Şartı*'nın (1965), Türkiye'nin onayladığı çalışanlarla ilgili kuralları da önemlidir. Birkaçı şöyle:

Herkesin, kişisel yetenek ve ilgisine uygun bir iş seçebilmesi için, uygun mesleksel yönlendirme kolaylıklarına hakkı vardır (I/9)./Herkesin, mesleksel yetiştirme kolaylıklarının sağlanmasına hakkı vardır (I/11).

Sözleşmeci taraflar gerektiğinde engelliler dahil herkese, çalıştıran ve çalışan örgütlerine danışarak, teknik ve mesleksel yetiştirme olanağı sağlamayı ya da geliştirmeyi ve salt kişisel yeteneğe dayalı olmak üzere yüksek teknik eğitim ve üniversite öğrenimi görme kolaylıkları sağlamayı üstlenir (m. 10/1).

Kız ve erkek tüm gençlerin çeşitli işlerde çalışırken yetişmeleri için bir çıkrıklık sistemiy-le öteki sistemli uygulamaları sağlamayı ya da geliştirmeyi üstlenir (m. 10/2) (Resmi Gazete, 04.07.1989/20215).

Bunlar dışında uluslararası kuruluşların eğitim hakkını destekleyen Türkiye'nin kabul ettiği birçok kararları ve bildirgeleri de bulunmaktadır.

Sonuç

Türkiye’de eğitim hakkı öncelikle hukuksal bir sorun değil, bir politika sorunudur. Cumhuriyetin başından beri, istendiğinde sorunun çözümü için hukuksal dayanaklar ve azımsanmayacak ekonomik olanaklar bulunabilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sorununu çözebilmek için kendi koşullarına uygun eğitim modelleri de yaratabilmiştir. *Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri, Halkevleri, Eğitim Kurşları, Köy Enstitüleri* modelleri, Türkiye’nin buluşudur. O halde doğru politikalar ortaya konulabilirse her koşulda eğitim hakkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğrenim Hakkı*. İstanbul: MEB Yayını
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*. İstanbul
- Edis, A. B. (1938-39). *Kültür Düsturu*. İstanbul
- Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayını
- Gözübüyük Ş. Ve Kili S. (1982). *Türk Anayasa Metinleri: 1839-1980*. Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını
- Kültür Bakanlığı (1937). *Kültür Bakanlığı Dergisi*, 20-1, Ankara
- MVM (1925-40). *Maarif Vekâleti Mecmuası*, 1-23
- MVTM. (1926-28). *Maarif Vekâleti Tebliğler Mecmuası*. 1-28
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayını
- Öztürk, K. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri*. İstanbul: AK Yayınları
- Sencer, M. (1988). *Belgelerle İnsan Hakları*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım
- Tanilli, S. (1976). *Anayasalar ve siyasal belgeler*. İstanbul: Can Yayınevi
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Yücel, H.Â. (1936). *Fransa’da Kültür İşleri*. İstanbul: Devlet Basımevi
- Yücel, H.Â. (1938). *Türkiye’de Orta Öğretim*. İstanbul: Devlet Basımevi

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SORUMLULUKLARININ HUKUKSAL SONUÇLARI¹

Caner CERECİ²

Giriş

Örgütlerin temel işleyişini belirleyen ve örgütün hayatta kalması için neyin yapılması gerektiğinin çerçevesini çizen en temel unsur hukuksal metinlerdir. Hukuksal metinler örgütü yönetenlerin görev alanlarını, yetkilerini ve sorumluluklarını önceden belirleyerek; uyulması gereken kuralları, gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri ve alınması gereken tedbirleri ortaya koymaktadır. Geçmiş binyıllara dayanan en temel eğitim örgütü olan okulların yöneticilerinin de, hukuk kuralları tarafından belirlenmiş sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetsel sorumlulukları olarak ifade edilen bu yükümlülüklerin yerine getirilmesi sırasında birçok sorun yaşanmaktadır. Diğer yandan hukuksal metinlerin belirlediği bu sorumlulukların, hukuk açısından da sonuçları olması kaçınılmazdır.

Sorumluluk, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Sorumluluk (responsibility) kelimesinin kökeni Latince “cevap verme, karşılık verme” anlamındaki “respondeo” sözcüğünden gelmektedir. Sorumluluk kavramı söz konusu olduğunda herhangi bir eylemi “kimin ya da neyin yaptığı” ve bu eylemin “nelere yol açtığı” sorularının cevaplandırılması gerekmektedir (Roochnik, 2007).

Yöneticiler için sorumluluk, belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Diğer bir deyişle bir makamda bulunan yöneticilerin uymaları gereken kurallar yönetsel sorumluluklarını belirlemektedir. Sorumluluk, kurallara uygun davranma zorunluluğu olmanın yanında, bir yöneticinin görevini en iyi biçimde yerine getirmeyi yüklenmesidir (Taymaz, 2000). Yönetsel sorumluluğun, yönetim etkinlikleri göz önüne alındığında çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi, yönetimin hukuksal sorumluluğudur. Yönetimde hukuksal sorumluluk, genel olarak yöneticilerin belli olaylar üzerine, kendi aleyhine doğacak hukuksal sonuçlara katlanma yükümlülüğü olarak ifade edilebilir (Gözübüyük, 2006b). Etik sorumluluk ise, yönetimin, yasalarla açıkça belirlenmemesine

1 Bu makale, 2016 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci danışmanlığında hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Yönetsel Sorumluluklarını Yerine Getirirken Yaşadıkları Sorunlara ve Sorumluluklarının Hukuksal Sonuçlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Tarsus Şehit Halil Özdemir Fen Lisesi, ccereci@yahoo.com

rağmen, toplum tarafından beklenen ve yasaklanan davranış kodlarına uymasını içermektedir. Sosyal sorumluluk perspektifinin standartlarını etik sorumluluk oluşturmaktadır (Cranston, 2013). Sorumluluğun dıştan gelecek yaptırımlara bağlı olarak üstlenilmesi teknik boyutunu ifade ederken; kişinin kendi isteği ile herhangi bir zorlayıcı etken olmadan sorumluluk üstlenmesi ise sorumluluğun vicdani boyutunu ifade etmektedir (Aydın, 2012).

Yönetim etkinlikleri söz konusu olduğunda sorumluluk ve risk kavramları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öncelikle, herhangi bir iş ve eylemin sorumluluğunu üstlenmek, aynı zamanda onun riskini de göze almayı gerektirmektedir. Bunun yanı sıra sorumluluğun her zaman bazı riskleri bulunmaktadır ve yöneticiler birçok durumda riskli sorumluluklar yüklenmektedir. Bu gibi ifadeler de iki kavramın birbirine bağımlılığını ortaya koymaktadır. İnsanların riske rağmen sorumluluk almalarındaki en önemli etken riskin karşılanması ve sorumluluk alanın korunmasıdır. Buna, yapılan eylemlerin risklerinin karşılanacağı, hukuksal bir metinle (devlet memurlarının idarenin izni dışında yargılanmaması kuralı, sigorta poliçeleri vb.) öngörülmesi örneği verilebilir (Brinkmann, 2013). Yöneticilerin, yönetim iş ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerinin, doğabilecek hukuksal sonuçları ve bu sonuçların risklerini de üstlenmesi olduğu ifade edilebilir.

İş yaşamında bir sözleşmeye bağlı olarak, görevler ekseninde tanımlanan hukuksal sorumluluk kavramı öne çıkmaktadır. Kişinin özgür iradesi ile kabul ettiği bir sözleşme kapsamında yüklediği ödevler, kişinin hukuksal sorumluluğunun sınırlarını belirlemektedir. Hukuksal sorumluluk yerine getirilmediğinde, hukuksal olarak yaptırım söz konusudur. Hukuksal sorumluluğun yerine getirilmesi kaçınılmaz kabul edildiğinden, sorumluluk hukuka aykırı davranış söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, hukuksal sorumluluğu ortaya çıkaran yasal yükümlülüklerdir (Hart, 1968; Akt. Duff, 2008).

Sorumluluk, hukuka aykırı davranışlar üzerinden tanımlanmaktadır; çünkü hukuka aykırı davranışlar sorumluluğu gerektirmektedir (Gözübüyük, 2006a). Sorumluluk daha açık tanımı ile “bir kimsenin, belirli olaylar üzerine kendi aleyhine doğacak hukuksal sonuçlara katlanma yükümlülüğüdür” (Anayurt, 2011). Sorumluluk, hukuka aykırı davranışın niteliğine göre farklı türlerde olabilir. Bu sorumluluk türleri ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku açısından farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Ceza hukukunda ve özel nitelikli yasalarda suç olarak belirtilmiş bir eylemin işlenmesi durumunda, suçu işleyen cezalandırılmasında ceza sorumluluğu önemli rol oynar. Diğer bir deyişle, kişinin suç işlemesi cezalandırılması için ye-

terli değildir; aynı zamanda ceza sorumluluğunun da olması gerekir. Ceza sorumluluğunun olabilmesi için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekir. Bunlar suç ile kişinin eylemi arasında maddi nedensellik ilişkisi bulunması, kişinin eylemi serbest iradesi ile işlemiş olması, kişinin ayırt etme yetisine sahip olması ve kişinin suçtan kaçınabilme olanağı bulunduğu halde bu eylemi yapmasıdır (Gözübüyük, 2006a).

Diğer yandan medeni hukukta, hukuka aykırı bir davranış dolayısıyla diğer bir kişiye verilen zararın tazmin edilmesi yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu yükümlülüğe hukuksal sorumluluk ya da tazminat sorumluluğu da denir. Hukuksal sorumluluk kişilerin medeni haklarını kullanmaları sırasında kusurlu davranışları sonucu katlanmak zorunda kaldıkları borçtur (Sayın, 2000). Medeni hukukta, doğuş sebeplerine göre iki çeşit sorumluluk söz konusudur. Bunlar, hukuksal ilişkiden doğan sorumluluk ve hukuksal eylemden doğan sorumluluktur (Erişgin, 2013; Akipek Öcal, 2011; Gözübüyük, 2006b). Hukuksal ilişkiden doğan sorumlulukta, var olan hukuksal ilişkinin taraflarından biri, bu ilişkinin kendisine yüklediği yükümlere aykırı hareket ederse ya da yükümlülüğünü yerine getirmese bu davranıştan dolayı sorumlu olur. Örneğin, kusuru ile boşanmaya sebep olan eş diğer tarafın bu yüzden uğradığı zararı karşılamakla yükümlüdür. Bahsedilen ilişki sadece işleme dayalı olmayabilir. Aynı zamanda ilişki, doğrudan yasadan da doğabilir. Bu durumda, yasadan doğan malların eşit paylaşımı yükümlülüğünün yerine getirilmemesi tazminatı gerektirebilir (Erişgin, 2013).

Medeni hukukun bir alt alanı olarak da kabul edilen borçlar hukukunda sorumluluk kavramının içeriğini hukuka aykırı eylemler oluşturmaktadır (Akipek Öcal, 2011). Hukuka aykırı eylemden doğan sorumluluk iki ilkeye dayandırılır. Bunlar, kusura dayanan sorumluluk ilkesi ve kusursuz sorumluluk ilkesidir. Kusura dayanan sorumluluk ilkesi ilgilinin hukuka aykırı ve kusurlu bir eylemi ile başkasına zarar vermesi halinde kusurlu olduğu ölçüde sorumluluğunu ifade eder. Bu sorumluluk ilkesi, eylemin hukuka aykırı olması, bu eylemden bir zararın doğmuş olması, eylemi yapanın kast ya da ihmali bulunması ve eylemle zarar arasında nedensellik bağı bulunması koşullarına dayanmaktadır. Kusursuz sorumluluk ilkesi ise hukuka aykırı eylemde bulunan kimsenin kusursuz olması halinde de, eyleminden doğan zarardan sorumlu tutulması söz konusudur (Gözübüyük, 2006a).

Yönetim hukukunda sorumluluk kavramı yönetim etkinlikleri ve yönetsel kusur üzerinden ele alınmaktadır. Yönetim bazı etkinliklerini özel hukuk kurallarına göre, bazı etkinliklerini ise kamu hukuku kurallarına göre gerçekleştirir. Yönetimin özel hukuk kurallarına göre yürütülen etkinliklerinde ortaya çıkan sorumluluğa özel hukuk kuralları uygulanır. Yönetimin bazı etkinliklerinde ise yönetim hukuku kuralları uygulanır. Bu durumda söz konusu olan sorumluluğa, yönetimin yönetim hukukundan doğan sorumluluğu ya da yönetimin mali so-

rumluluğu denir (Gözübüyük, 2006a). Yönetimin mali sorumluluğunun oluşmasında bazı koşullar aranmaktadır. Bu koşullar hizmet kusuru ve kusursuz sorumluluktur. Hizmet kusuru, hizmetin kötü işlemesi, geç işlemesi ve hiç işlememesi olarak ele alınabilir. Örneğin okulda yapılan bahçe çalışmaları sırasında açılan çukurun kapatılmaması ve gerekli önlemlerin alınmayarak öğrencilerin yaralanması, bir öğretmenin derece veya kademe yükselmesinin haksız ve gereksiz yere geciktirilmesi ve bir yangına itfaiyenin geç gelmesi ya da hiç gelmemesi durumları hizmet kusuru örnekleri olarak verilebilir. Yönetimin kusurlu olduğu durumlarda hizmet kusuruna dayanarak, işleyişten doğan zararların yönetimce karşılanması gerekir. Bunun yanında yönetimin kusurlu olmadığı bazı etkinlikleri sonucunda da kişiler zarara uğrayabilmektedir. Bu zararların da yönetimce karşılanması yoluna gidilmektedir. Yönetimin bu sorumluluğu, kusursuz sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (Gözübüyük, 2006b).

Türkiye’de kamu kesimi eğitim yöneticileri devlet memuru statüsünde olup, görevlerinin gerektirdiği özel sorumlulukların yanında genel olarak memurların sorumluluklarına da sahiptir. Memurların hukuksal yönden yönetilenlere ve yönetime karşı olmak üzere iki tür sorumluluğu bulunmaktadır. Memurların bu sorumlulukları kişisel kusurlarından kaynaklanmamakta, görev kusurları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Kayar, 2010). Memurların görevi ile ilgili olarak verdiği zararlardan dolayı yönetilenlere karşı mali yönden sorumludur. Kişiler, kamu hukukuna tabi görevlerle ilgili olarak uğradıkları zararlardan ötürü, bu görevleri yerine getiren personel aleyhine değil, ilgili kurum aleyhine dava açarlar. Kurumun genel hükümlere göre sorumlu personele rücu hakkı saklıdır (Anayasa, m. 129; Devlet Memurları Kanunu [DMK], m. 13). Burada geçen personel tanımı DMK’da geçen farklı kamu görevlileri için genel bir ifade olup, tüm memurları kapsadığı ifade edilebilir (Kayar, 2010).

Memurlar kasıt, kusur, ihmal ya da tedbirsizlikleri sonucu yönetime karşı verdikleri zararlardan kişisel olarak sorumludurlar. Bu zararlar rayiç bedel üzerinden hesap edilir ve zararın ödettirilmesi için genel kurallara göre memura karşı dava açılır. Memurun yönetilenlere verdiği zarardan dolayı, yönetimin tazminata mahkûm edilmesi durumunda da yönetim memura rücu ederek, memura karşı dava açabilir (Gözübüyük, 2006b; Anayasa, m. 129; DMK, m. 13).

Memurların yönetime verdikleri zararlar, kasdi zarar, ihmal sonucu zarar ve tedbirsizlik sonucu zarar olmak üzere üç grupta belirlenmiştir. Kasdi zarar, memurun yönetime ve kişilere bile bile, isteyerek zarar vermesi halidir. İhmal sonucu zarar, memurların sorumlu oldukları işlere gerekli özeni göstermemeleri veya işleri savsaklamaları sebebiyle idare veya kişilerin zarara uğraması halidir. Tedbirsizlik sonucu zarar ise memurların gerekli önlemleri zamanında almamaları

veya eksik olarak almaları sonucunda idarenin veya kişilerin zarara uğramasıdır. Bu zarar türlerinden herhangi birinin meydana gelmesi memurun yönetime karşı sorumluluğunu ortaya çıkarır (Kayar, 2010).

DMK'ya göre yönetici durumunda olan devlet memurlarının bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Yöneticiler, amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun, tüzük ve yönetmeliklerle belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yapturmaktan, maiyetindeki memurlarını yetiştirmekten, hal ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli ve sorumludurlar (m. 10).

Eğitim yönetimi alanında sorumluluktan söz edildiğinde, gerek kamu gerek özel sektörde görev yapan okul yöneticilerinin hukuk kurallarıyla belirlenmiş sorumlulukları bulunduğundan söz edilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticileri hukuksal metinlerle belirlenmiş yönetsel sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Okul yöneticileri yönetsel sorumlulukları çerçevesinde hesap verebilirlik ölçülerinde görevlerini yerine getirmeli (Cranston, 2013) ve yetkisini hukuksal sınırları içinde kullanmalıdır (Aydın, 2012). Bunun yanında okul yöneticileri hukuksal sorumlulukları çerçevesinde yaptıkları ya da yapmadıkları idari işlemlerin hukuksal sonuçlarını da dikkate almalı ve bu sonuçlara katlanma yükümlülüğünü göz ardı etmemelidir.

Türk eğitim sistemi içerisinde yönetim görevlerini yürüten kadrolar Bakanlık eğitim yöneticileri, taşra eğitim kurumu yöneticileri ve okul/kurum yöneticileri olarak sınıflandırılabilir. Eğitim yöneticileri, başta okullar olmak üzere tüm eğitim kurumlarının (Bakanlık ve taşra) yönetiminden sorumlu işgörenlerdir. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinden sadece okul yöneticilerinin yönetsel sorumlulukları üzerinde durulduğundan, okul yöneticisi kavramı, kamu kesimine bağlı ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim okullarının müdürleri olarak ele alınmıştır.

Okul ve kurum yöneticilerinin sorumlulukları genel olarak 2000 yılında yayınlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ve kurum türüne özel hazırlanmış yönetmeliklerde (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği vb.) düzenlenmiştir. 2000 yılındaki MEB teşkilat yapısında bulunan tüm okul türlerinin müdürlerinin iş analizini içeren 2508 sayılı Tebliğler Dergisi okul müdürlerinin sorumluluklarının çerçevesini genel olarak çizmektedir. Bunun yanında, 26/07/2014 tarihli MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (m. 39) ilköğretim ve ortaokul müdürlerinin sorumluluklarını, 07/09/2013 tarihli MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (m. 78) ortaöğretim okulu (akademik genel liseler ve meslek liseleri) müdürlerinin sorumluluklarını düzenlemektedir. Sözü edilen yönetmeliklerde okul

müdürlerinin görev ve sorumlulukları sıralandıktan sonra “görev tanımındaki diğer görevleri de yapar” denilerek 2508 sayılı Tebliğler Dergisi’ne atıf yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin sorumluluklarını düzenleyen mevzuat incelendiğinde, sorumluluk alanlarının, “eğitim öğretim etkinlikleri, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler, fiziksel ortam gereklilikleri, okul çevre ilişkileri ve geliştirme” görevlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Mevzuat esas alınarak derlenen bu sorumluluklar, okul yöneticileri için hukuksal açıdan bağlayıcı konumdadır. Diğer yandan, okul yöneticilerinin mevzuattan kaynaklanan sorumluluklarının hukuksal sonuçları da göz ardı edilmemelidir. Okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmemeleri durumunda, ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku açısından karşı karşıya kalacağı hukuksal sonuçlara ilişkin görüşleri de önem kazanmaktadır. Bu gerekçeden hareketle, araştırmanın amacı okul yöneticilerinin mevzuattan kaynaklanan yönetsel sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma MEB’e bağlı kamu okul yöneticilerinin, yönetsel sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığından tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmada, kamu okul yöneticilerinin sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma kapsamında, okul müdürlerinden okul türlerine göre seçilen bir grupla görüşme yapılmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri arasından görüşme yapmak için seçilenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine, ayrıca pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Patton, 1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmayı ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmeyi amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak, okul yöneticilerinden okul türleri esas alınarak görüşme yapılacak çalışma grubu oluşturulmuştur. Sorumluluk alanlarındaki bazı farklılıklar nedeniyle çalışma grubu altı ilkökul (İÖ), beş ortaokul (OO), üç imam hatip ortaokulu (İHO), üç anadolu lisesi (AL), iki fen li-

sesi (FL), dört mesleki ve teknik anadolu lisesi (MTAL) ve üç anadolu imam hatip lisesinde (AİHL) görevli toplam 26 okul yöneticisi ile oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacına cevap bulabilmek üzere ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okul yöneticilerinin sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına (ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku açısından) ilişkin görüşlerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların kişisel bilgilerine ve mevzuattan kaynaklanan sorumluluklarının ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku açısından sonuçlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metin haline getirilen görüşmeler yine içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi ile elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarının ceza hukuku açısından sonuçlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okullarla göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir. Yanıtlar, "kişiliğe saldırı" ve "adli süreç" olmak üzere iki farklı kategoride toplanmaktadır. Okul yöneticileri en fazla, dava ile sonuçlanan örnek olaylar hakkında görüş bildirmiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirirken, görevinden haksız yere alınma, iftiraya uğrama gibi durumlarda ilgili kişiye dava açması ile sonuçlanan örnek olaylar bulunmaktadır. Diğer yandan, okul yöneticilerinin, hizmet kusuru örneği sayılabilecek şekilde, dava ücretinin geç ödenmesi, okul güvenliği konusunda ihmal gibi durumlarda haklarında dava açılması da söz konusudur.

Çizelge 1. Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Sorumluluklarının Ceza Hukuku Açısından Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	f							Toplam
		İO	OO	İHO	AL	FL	AİHL	MTAL	
Kişiliğe Saldırı	İftiraya uğrama	2	1	1	1	-	2	1	8
	Darp edilme	1	1	1	1	-	-	-	4
	Hakarete maruz kalma	1	-	-	-	-	-	-	1
	Tehdit edilme	-	-	-	-	-	1	-	1
Adli Süreç	Tazminat davası açma	1	-	2	1	-	4	2	10
	Hakkımda dava açılması	1	-	2	2	-	1	1	7
	Davada tanık olma	4	-	-	1	-	-	-	5

Okul yöneticilerinin yönetmelik sorumluluklarının medeni hukuk açısından sonuçlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okullarla göre dağılımı Çizelge 2’de verilmiştir. Okul yöneticilerinin yanıtları, “velayet anlaşmazlıkları”, “miras ve icra” ve “koruma altındaki çocuklarla ilgili sorunlar” olmak üzere üç farklı kategoride toplanmaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, yönetmelik sorumluluklarının medeni hukuk alanında en sık ortaya çıkan sonuçlarının velayet anlaşmazlıkları olduğu görülmektedir. Bu durumun okul yöneticilerinin, veli sorunlarıyla ilgilenmek durumunda kalmaları nedeni ile ortaya çıktığı ifade edilebilir. Okul yöneticileri, anne babanın öğrenciye ilişkin karar verme, izin alma konusunda çatışması, kayıt ve nakil dönemi anlaşmazlıkları, öğrenci belgesi alma sorunları ve çocuk kaçırmaya gibi sonuçlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin görüş bildirdikleri bazı örnek olaylarda medeni hukuk hükümleri ve MEB mevzuatı açısından okul yöneticisi için hizmet kusuru sayılabilecek idari işlemin (velayet hakkına sahip olmayan ebeveyne öğrenci belgesi verilmesi) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yönetmelik sorumluluklarını yerine getirirken medeni hukuk alanında ortaya çıkan sonuçların, okul yöneticilerinin hizmet kusuru sayılabilecek idari işlemleri nedeniyle yaşandığı ifade edilebilir. Bunun yanında, katılımcıların koruma altındaki çocuklarla ilgili yaşanan sorunları medeni hukuk açısından ortaya çıkan sonuçlar içerisinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda okul yöneticileri, sorumluluk alanları içerisinde yer almasına rağmen, koruma altındaki çocuklara ilişkin yetkilerinin olmadığını vurgulamıştır.

Çizelge 2. Okul Yöneticilerinin Yönetmel Sorumluluklarının Medeni Hukuk Açısından Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	f							Toplam
		İO	OO	İHO	AL	FL	AİHL	MTAL	
Velayet Anlaşmazlıkları	Anne ve baba arasında karar sorunu	2	1	-	-	-	-	-	3
	Kayıt ve nakil dönemi sorunları	1	-	-	-	1	-	1	3
	İzin sorunları	1	1	-	-	-	-	1	3
	Çocuk kaçırma	1	-	1	-	-	-	-	2
	Çocukla görüşmek için okul yönetimini zorlama	-	-	-	-	-	-	1	1
Miras ve İcra	İcra takibine maruz kalma	1	-	-	1	-	1	1	4
	Miras kavgası	1	-	-	-	-	-	-	1
Koruma Altındaki Çocuklar	Yetki sorunu	1	-	-	-	-	1	-	2
	Takip etme zorluğu	-	-	-	-	-	1	-	1

Okul yöneticilerinin yönetmel sorumluluklarının yönetim hukuku açısından sonuçlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okullara göre dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir. Görüşler incelendiğinde, katılımcılar yönetici görevlendirmeleri sürecinde siyasiler ve sendikalar tarafından baskı gördüklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri muhakkiklik görevleri sırasında benzer baskılara maruz kaldıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar yeni uygulamaya konan yönetici görevlendirme sistemi nedeniyle yasal güvencelerinin olmadığını ve bu süreçle birlikte yönetim hukuku açısından yasal güvencesizliğin önemli bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Sorumluluk alanlarının geniş olması nedeniyle haklarında her tür idari soruşturmanın açılabileceğini düşünen okul yöneticileri, bazı durumlarda tüm zamanlarını kendilerini aklama çabası içinde geçirdiklerini ifade etmektedir.

Bunun yanında, okul yöneticileri sorumluluklarını yerine getirirken bazı durumlarda yapılamamasına rağmen, yapılmış gibi gösterilen uygulamaların sorumlulukları açısından çarpıcı bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticileri buna neden olarak üst yönetimin mevzuat konusundaki bilgi eksikliğini göstermiştir.

Çizelge 3. Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Sorumluluklarının Yönetim Hukuku Açısından Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	f							Toplam
		İO	OO	İHO	AL	FL	AİHL	MTAL	
İdari Soruşturma Açılması	Keyfi nedenler	4	-	-	2	-	-	-	6
	Alo 147 ve Bİ-MER şikayetleri	-	1	1	2	-	-	1	5
	İftira atılması	1	1	-	-	-	1	2	5
	Bağış toplama	1	1	-	2	-	-	-	3
	Hizmet Kusuru	-	-	2	-	-	1	-	3
	Bina ile ilgili şikâyetler	-	-	-	-	1	1	1	3
Dış Etkenler	Siyasi baskı	2	1	-	-	-	1	2	6
	Sendika baskısı	-	-	-	1	-	-	2	3
Yasal Sorunlar	Yasal güvencesizlik	1	-	-	-	-	1	-	2
	Mevzuat konusunda bilgi eksikliği	1	-	-	-	-	-	-	1

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarının ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku açısından bazı sonuçları bulunmaktadır. Okul yöneticileri, yönetsel sorumlulukları nedeniyle ceza hukuku açısından kişiliğe saldırı ve adli sürecin içerisinde yer alma kapsamında yer alan bazı durumlarla yüz yüze gelmektedir. Kişiliğe saldırı kapsamında, en fazla “iftiraya uğrama” ve “darpedilme” gibi sorunlara maruz kalan okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirirken can ve mal kaybına bile neden olabilecek riskler içeren sonuçlarla karşılaştığı söylenebilir.

Okul yöneticileri, yönetsel sorumlulukları nedeniyle, medeni hukuk açısından velayet anlaşmazlıkları, miras ve icra konuları ile koruma altındaki çocuklarla ilgili sorunlar yaşamaktadır. Medeni hukuk açısından en fazla “velayet anlaşmazlıkları” kapsamında “anne ve baba arasında karar sorunu”, “öğrencinin izin sorunları” vb. gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin, okula ait faturaların ödenememesi ve sabit bazı giderlerin karşılanamaması nedeniyle medeni hukuk açısından icra takibine konu olma sorunuyla da karşılaştıkları ifade edilebilir.

Okul yöneticileri, yönetsel sorumlulukları nedeniyle, yönetim hukuku açısından idari soruşturma açılması, dış etkenler ve yasal sorunlar kapsamında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Yönetim hukuku açısından en fazla “keyfi nedenler”, “Alo 147 ve BİMER şikâyetleri” ve “iftira atılması” sonucunda idari soruşturma açılması söz konusu olmaktadır. Okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirirken siyasilere ve sendikalar tarafından yönlendirilmeye maruz kaldıkları ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin haklarında açılan idari soruşturmanın çoğunluğunun gereksiz olduğuna inandığı ve soruşturmanın genellikle asılsız iddialara dayandığını düşündüğü söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarının hukuksal sonuçları dikkate alınarak, okul yöneticilerine yönelik genel olarak “eğitim hukuku” konusunda eğitimler ile ceza hukuku, medeni hukuk ve yönetim hukuku bağlamındaki sorumlulukları konusunda okul yönetimini ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Okul yöneticileri için MEB bünyesinde ve taşra teşkilatlarında “hukuk danışma birimi” oluşturulmalı ve okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik hukuksal yardım sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akipek Öcal, Ş. (2011). *Medeni Hukuk-I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Atayurt, Ö. (2011). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Seçkin Y.
- Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Yayınları.
- Brinkmann, J. (2013). Combining Risk and Responsibility Perspectives: First Steps. *Journal of Business Ethics*. 112, 567-583.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cranston, N. (2013). School Leaders Leading: Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus. *Educational Management Administration & Leadership*. 41 (2), 129-142.
- Duff, R. A. (2008). Responsibility and Liability in Criminal Law. *The Legacy of H.L.A. Hart – Legal, Political and Moral Philosophy*. (Ed: Kramer M. H. vd.) New York: Oxford Press. 99-120.
- Erişgin, N. (2013). *Medeni Hukuk-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2006a). *Hukuka Giriş*. Ankara: Turhan Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2006b). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Turhan Yayınları.
- Kayar, N. (2010). *Kamu Personel Yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Roochnik, D. (2007). Responsible Fictions. *Responsibility*. (Ed: Darling-Smith B. vd.). Plymouth: Lexington Books. 15-26.
- Sayın, İ. H. (2000). *Kamu Personelinin Mali Sorumluluğu*. Ankara: Sayıştay.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SİMGESEL ŞİDDET VE EĞİTİM ALANI

Özgür AYDIN¹

Giriş

İnsan, tabiatın birinci dersi olan hayatını idame ettirmek duygusuyla, emir ve isteklerine uymak zorunda olduğu, üstün iktidarlı bir toplumun üyesi olarak dünyaya gelir (Çam, 2005, 89). Eğer insan bu emir ve istekleri yerine getirmez ise, birinci dersi olan hayatını idame ettirmekte zorlanır, beklisi de hiç idame ettiremez. Yaşam alanında, temelde eşitsizlikten kaynaklanan farklılıkların, bu zorunluluk döngüsünü ve iktidarı ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Birden fazla tarafın olduğu ortamlarda gözlemlenen iktidar ilişkisinin dayanağı eşitsizlik, taraflardan birinin sahip olduğu imkânlardan kaynaklanan gücün neticesinde ortaya çıkmaktadır. Fakat J.J. Rousseau (2006, 7) "güç maddesel bir şeydir" diyerek iktidarın sadece güç ile açıklanamayacağına işaret etmiştir. Bazılarının sahip olduğu araçlar, statüler, yetenekler, güç sağlamanın yanında, diğerlerini kontrol altına alabilme olanağı sağlar. İlk bakışta gücü doğuran eşitsizlik kontrol ilişkisini ve onun yanında, genel anlamı ile başkalarının davranışlarını etkileyebilme, idare altına alabilme gibi imkânları da doğurmaktadır (Kapani, 2005, 46). İşte bu aktörlerden birinin diğerini yönlendirmesi, davranışlarını kendi isteklerine göre etkilemesi ve kendi isteklerine uydurması neticesinde ortaya çıkan kontrol ilişkisi "iktidar" kavramı ile nitelenmeye çalışılmıştır (Dursun, 2004, 91). Nihayetinde, ilişki halindeki iki veya daha fazla varlık arasında, biri veya birilerinin diğerini ya da diğerleri üzerinde meydana getirdiği etki ve kontrol olgusu iktidar olarak açıklanmaktadır (Dursun, 2004, 91).

İktidarın, kontrolü ve etkisini sürmesi için gerekli olan hususlardan birisi gücün diğerleri tarafından benimsenmesidir. Eşitsizlikteki üstünlüğü taşıyan aktörün elde ettiği gücü, diğerleri görür ve benimserse iktidar ilişkisi oturur ve sürekli hale gelmiş olur (Dursun, 2004, 95). İktidarını kurmak isteyen aktörler bazen bu farklılıklarından kaynaklanan gücünü diğerlerine benimsetmek için zorlama yöntemine başvurur. Yaşam alanındaki bazen doğal, bazen yapay eşitsizliklerden ortaya çıkan iktidar ilişkisini irdelerken beliren güç ve kontrol kavramları gibi, kendiliğinden beliren bir başka kavram da zorlamaya dayanan şiddettir. Şiddet, güçlü ve güçsüz arasındaki kontrol ilişkisinde ortaya çıkabilecek en muhtemel sonuçlardan birisidir. Ancak şiddet kavramının ne olduğunu, herhangi bir bağlam içine koymadan, bir çırpıda açıklamak mümkün değildir. Keza sosyal bilimlerde kavramlar, kullanıcının amacına ve içinde bulunduğu bağlama göre farklı kapıları açmak için değerlendirilebilir. Özellikle hukuk, felsefe ve sosyoloji gibi bilim dalları açısından,

1 Arş Gör, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi, ozguraydin@akdeniz.edu.tr

kullanılan kavramın ne amaca yöneldiği ve neyi kastetmek için vurgulandığı açıkça belirtilmelidir. Aksi takdirde temelde aynı fikri savunan iki düşünür arasında dahi hararetli tartışmalara yol açabilecek çok yönlü kavramların olduğu görülmektedir. “Şiddet” de, farklı disiplinler tarafından birçok türü ve sınıfları ile alt başlıklar halinde incelenen, içinde bulunulan zamana ve mekâna göre türlü anlamlar yüklenebilen, önemli kavramlardan birisini oluşturmaktadır. Kavramın türlerinin ve sınıflarının olduğunu belirtmenin yanında, zamana ve mekâna göre değişen anlamının olduğunu kabullenmek, adalete yönelmiş toplumsal yaşama düzenini sağlama gayesi güden hukuk bilimi (Işıktaç, 2013, 43) açısından; sürekli müşahede altında tutulması gereken bir hasta varmışçasına dikkatli davranmayı gerektirmektedir. Tarih boyunca bir türlü kafeslenip ya da panzehir bulunup etkisizleştirilemeyen şiddet; kimileri tarafından karanlığın aydınlığa kavuşturulmasında kullanılmış parlak bir güneş, kimileri tarafından ise aydınlığı karanlığa çeviren fırtınanın taşıdığı kara bir bulut olarak değerlendirilmektedir. Birbirine zıt iki durumu da oluşturmakta kullanılabilen bir araç olarak görülen şiddetin, birçok ilerlemeyi sağladığını veya gerilemeye sebep olduğunu ortaya koyan örnekler de verilmektedir. Özellikle devletin doğmasında ve iktidarın tanımlanmasında köşe taşlarından biri olarak kabul edilen şiddetin bu yönüyle bir güneş mi, bulut mu olduğu tartışılmaktadır. Ancak şüphesiz kabul edilebilecek bir gerçek var ki, şiddet kavramı insanlık tarihinin en çok analiz edilen, deneyimlenen ve tanımlanmaya çalışılan meselelerinden birisini oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar basit ve dar çerçevede bir tanımlama ile şiddeti açıklamaya çalışmışlar; bazıları ise kapsamlı bir tanım arayışına girmişlerdir. Şiddetin dar çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini ifade eden bir görüşe göre tanım, “daha önce huzur içinde yaşayan bir kişinin bedenini bilerek ya da kısmen bilerek, o kişinin istenci dışında fiziksel olarak ihlal etmek” şeklindedir (Keane, 1998, 16). Kapsamlı bir değerlendirmeyi benimseyen görüşe göre ise şiddet tanımı, “birinin veya bir grubun, bir diğerine veya gruba yönelik, onların bedensel veya törel bütünlüğüne, mallarına veya simgesel kültürel değerlerine zarar verecek tutum ve davranış sergilemesi” şeklindedir (Yves, 1994, 15).

Şiddet kavramı üzerine yapılan araştırmalarda verilen tanımlar, burada belirtilenlerden çok fazladır. Şiddeti öğrenme merakıyla sorulmuş her soru ve bu sorulara cevap arayan her araştırma, kavrama tanım getirme noktasında, farklı boyutlara dikkat çekmektedir. Ancak, şiddet olaylarını tamamen kapsayan ve “Bu tanıma uyan olaylar şiddet olayıdır, uymayan olaylar ise şiddet olayı değildir” iddiasında bulunan bir tanım bulunmamaktadır. Şiddetin her geçen gün yeni bir tür ile araştırmacıların karşısına çıkması, kendisine tanım bulunmasını imkânsızlaştırmaktadır. Dolayısıyla, üzerinde anlaşılabilen bir şiddet tanımı arayışına girmektense içinde bulunulan durumun şiddet içerip içermediğinin anlaşılabilmesini sağlayacak araştırmalar yapmak daha yerinde olabilir. Örneğin; âşık olduğumuzda içinde bulunduğumuz durumu tanımlayamıyor ancak belirtilerini

anlayabiliyorsak, şiddet altındayken de içinde bulunduğumuz durumu tanımlayamasak bile belirtilerini anlayabilmeliyiz (Labbe, 2013, 13).

Peki, insan bir durumda şiddetin var olup olmadığını anlayabilmek için nelere dikkat etmelidir? Bütün tür ve sınıfları dikkate alındığında; şiddet olayları fiziksel, psikolojik ya da sair güç veya üstünlüğün yine fiziksel, psikolojik ya da sair açıdan daha zayıf ve korumasız olanlara yönelmesi sonucunda doğmaktadır. Şiddetin, sınıfı veya türü fark etmeksizin, failinde güç, mağdurunda ihlal unsuru taşıdığı ifade edilebilir. Gücü olmayanın şiddet faili, ihlale uğramayanın şiddet mağduru olma ihtimali yok gibidir. Ancak şiddetin güç ve ihlal unsurları ile incelenmesi, onun bu unsurlardan birine indirgenebileceği anlamına gelmemektedir. Aksine şiddetin, her halükarda bu belirtilerin ikisini birden taşıdığını ve sadece bu belirtilerle açıklanamayan bir durum olduğu ifade edilebilir.

Sosyal ve siyasal alanda gücü ele geçiren iktidarlar, kendilerini kabul ettirmek ve sürekliliğini korumak için yakın zamana kadar şiddetin fiziksel boyutunu kullanmaktan çekinmemiştir. Kendinde zor kullanabilecek gücü hisseden her odak, bu kudreti sayesinde otoritesini kurmuş ve kontrolü sağlamıştır. Ancak zamanla iktidarların kullandığı şiddetin adil olup olmadığı ya da bir meşruiyete dayanıp dayanmadığı sorgulanmıştır. Üzerinde iktidarın baskısını hisseden güçsüzler, ihlale uğrayanların haklarının hesabını sorma cesaretini toplamışlardır. Bunun neticesinde hukuk düzeni ve hukukçular, şiddetin en bilindik, en dar tanımı olan fiziksel boyutunu adalete ulaşma gayesiyle norm durumuna getirmiştir. Bu bakış açısına göre; şiddet, gücün, meşru bir hakka dayanmaksızın, normları ihlal edecek şekilde kullanılmasıdır (Dönmezer, 1996, 215). Ancak iktidarlar, içselleştirilmemiş otoritelerini sürdürebilmek için hukuk düzeni tarafından normlaştırılmamış şiddet türlerini kullanma alışkanlığına devam etmiştir. Örneğin psikolojik şiddete ilişkin hukukçuların çalışmaları, 1950'li yıllardan sonra başlamıştır. Türk hukuku açısından ise, çok daha yakın tarihlere kadar psikolojik şiddet mahkeme kararlarına ya da hukuk araştırmalara konu edilmemiştir. İçtihatlarda, genelgede ve 4857 sayılı İş Kanunu'nda iş yerinde ayrımcılık, psikolojik ve cinsel taciz gibi durumları dikkate alan kararlar ve düzenlemeler daha önceden mevcutsa olsa da, iş yerinde psikolojik şiddete ilişkin önemli bir gelişme olarak kabul edilebilecek yasal düzenleme, 1 Temmuz 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6098 sayılı Türk Borçlar Kanunu'nda yer almıştır. Bu düzenlemeye kadar psikolojik şiddetin sosyal alandaki ve siyasal alandaki iktidarlar tarafından araç olarak kullanılmasına devam edilmiştir. Fiziksel şiddet ve psikolojik şiddetin hukukçular tarafından tartışılmaya başlanması neticesinde, gücü elinde bulunduran üst sınıfların iktidarlarını sürdürmek için alt sınıflar üzerinde kullanageldiği çok önemli bir şiddet türü araştırmaların arasına girmektedir. Bu şiddet türü psikolojik şiddet ve fiziksel şiddete nazaran daha komplike bir yapıya sahip olan "simgesel şiddet"tir.

Simgesel Şiddet

Şiddetin hayatımıza nasıl nüfuz ettiğinin en çarpıcı örneklerinden biri olan “simgesel şiddet”, iktidar olan grupların veya sınıfların düşünme, konuşma, davranma ve benzeri yollarla toplumsal yapıda daha az avantajlı olanlara uyguladığı şiddet türüdür. Başka bir deyişle simgesel şiddet iktidar olan sınıfların değerlerinin eğitim, sanat ve medya gibi araçlarla alt sınıflarda olanlara aşılmasını karşılamaktadır. Bu şekilde alt sınıflarda olanlar, iktidar olan sınıfın kendilerine sunduğu modelleri almakta ve iktidar olan sınıfın tahakkümü altında bir döngünün devamına katkıda bulunmaktadırlar (İrtiş, 2012, 48). Alt sınıfta olanların bu döngüyü anlamlandırması ve döngünün devamlılığına karşı koyması kolay değildir. Çünkü habitusu ile içinde bulunduğu toplumsal dünyayla ilişkiye giren alt sınıf, suyun ağırlığını hissetmeyen bir balık gibi, etrafındaki dünyayı çok doğal sanmaktadır. Simgesel şiddet kavramını sosyal bilimlere kazandıran Bourdieu’ye göre, bedenleşmiş toplumsallık olarak habitus, dünyayı var eden şeydir (Wacquant ve Bourdieu, 2012, 118). Düşünür, kuramı içinde kilit nokta olarak gördüğü habitus kavramını açıklamak için kültürel bilinç dışı, alışkanlık oluşturan güç, temel ve derinlemesine içselleştirilmiş büyük örüntüler, zihinsel alışkanlıklar, zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları, düzenli doğaçlamaların üretici ilkesi gibi ifadeler kullanmaktadır (Swartz, 2013, 145). Bu ifadelerin geneline biraz basitleştirerek bakacak olunursa; Bourdieu, alandaki aktörlerin hareketlerini etkileyen şeylerin sadece bireysel mantık ya da akli değerlendirmeler olmadığını iddia etmektedir. Bununla birlikte toplumsal inanışların, toplumsal zevk ve beğenilerin, bireyin tarihsel süreçte edindiği bilinç dışı zihinsel alışkanlıkların da bireyin habitusunun oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. İktidar olan sınıfların alt sınıflarda bir habitus oluşturmak amacıyla eğitim, sanat ve medya gibi araçları kullanarak simgesel şiddetlerini uygulamaları, şiddetin görünmez bir kılıfa bürünmesini ve iktidar olan sınıfların arzuladığı döngünün devamlılığını sağlamaktadır. Bourdieu’nün habitusa ilişkin yarı bilinçlilik durumu nitelmesi yapması da bu döngünün ustaca planlanması neticesinde alt sınıfın davranışlarını iktidar olan sınıfın belirttiği habitusa göre sergilemesinden ve alt sınıftakilerin bu habitusun kendi beğenilerini karşıladığı yanılsamasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle Bourdieu’ye göre alt sınıfta olanlar, üst sınıfta olanların çıkarına uygun olan kategoriler aracılığıyla nesnelere ilişki kurmakta ve yorumlamaktadır. Bu iktidar olan sınıfın isteğine uygun yapılan yorumlar neticesinde alt sınıfta oluşan habitusun iktidar olan sınıfın çıkarlarına çalışması, simgesel şiddetin oluşturduğu imkânla sağlanmaktadır (Bourdieu, 2006, 198).

Sosyal alanda, simgesel şiddetin bireysel ve toplumsal davranışları nasıl etkilediğine dair birçok durum örnek gösterilebilir. Sermayeleri sayesinde iktidar olanların bize aşılanmış oldukları ürünleri tercih ederek, simgesel şiddet uygulayanların

güçlenmesine katkıda bulunuruz. Çocukların alışveriş alışkanlıkları, simgesel şiddetin açık bir şekilde gözlemlenebildiği ilişkilerden biridir. İktidar olan sınıfın tercih ettikleri hayat tarzlarının yanında, iktidar olan sınıfta bulunanların tercih etmediği; ancak iktidar olan sınıftakilerin çıkarlarına olan ve alt sınıflardakiler tarafından tercih edilmesinin istendiği hayat tarzlarının çocuklara eğitim, sanat ve medya araçları ile aşılması simgesel şiddetin en bilindik örneklerindedir. İktidar olan sınıflar, çocuklarımızın yatak odasına kadar giren medya aracı ile simgesel şiddeti uygulamakta ve toplumsal habitusun oluşmasında rol oynamaktadır. Öte yandan alışveriş için oluşturulan habitus, simgesel şiddetin oluşturduğu en masum durumlardan biri olarak değerlendirilebilir. Etki ve yaygınlığı açısından en kalıcı ve korkutucu tür olarak değerlendirilen simgesel şiddet, son kertede fiziki şiddete de dönüşebilmektedir. Habitusun oluşmasında önemli rol oynayan sosyal ve kültürel eğitimler, algı dünyalarında namus davaları, kan davaları, erken evlilik, zorla evlilik veya zorla evlenmekten yasaklama gibi durumları meydana getirmektedir. Kısacası at, avrat, silah şeklinde özetlenebilecek bir kültürel habitusa bağlı olarak ortaya çıkan cinayetlerin arkasında yatan; iktidar olan sınıfın, alt sınıfa uyguladığı simgesel şiddettir (Gümüş, 2006, 14-15).

Simgesel şiddeti uygulayan ve bu şiddetin uygulanabilmesindeki gücü sağlayan sermayeyi elinde tutan iktidar sınıfları, bu döngüdeki sürekliliği doğuran simgesel metaları tek başlarına piyasaya sürmemektedir. Bourdieu'ye göre üstsel alan devlette, bütün iktidarlara etkileme gücüne sahip siyasi iktidar, simgesel metaların ve bu metaların oluşturduğu sermayenin merkez bankası olarak görev yapmaktadır. Başka bir deyişle siyasi iktidar, simgesel şiddetin uygulanmasını sağlayan simgesel sermayeyi geçerli kılma ya da geçersiz kılma yetkisine ve yeni simgesel metaları piyasaya sürme yetkisine sahiptir. Bourdieu'ye göre simgesel metalar, maddi ve manevi olanlar ikileminde genellikle manevi olandan yana kaydırılır ve bu sebeple bilimsel araştırmalar açısından genellikle dikkate değer metalar olarak görülmezler. Manevi olanlar hakkında bilimsel bir alanda bir şeyler söylemeyi meydan okuma olarak gören Bourdieu, simgesel metalar ekonomisinin ilkelerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Bourdieu, 2006, 163-164).

Simgesel metalar, simgesel sermaye, simgesel şiddet gibi kavramların yer aldığı simgesel düzeni oluştururken, Bourdieu; Kant, Marx, Hegel, Weber, Durkheim, Strauss başta olmak üzere birçok düşünürün sınıf, dil, mitoloji, inanç, ideoloji konusundaki yaklaşımlarını incelemiş ve değerlendirmiştir (Bourdieu, 1991, 165). Bütün bu incelemelerinden sonra Bourdieu; simgesel düzenin üreticisi pozisyonuna devlet alanındaki siyasi iktidarı yerleştirmiştir. Bu durum siyasi iktidarın, simgesel şiddet devletin şiddet tekelinin içine sokarak kullandığını göstermektedir. Bourdieu, siyasi iktidarın simgesel metaları piyasaya sürme tekeli, simgesel me-

taların ilan edilmesindeki yöntemi göstererek açıklamaktadır. Simgesel metaların topluma duyurulması devletin şiddet tekeli kapsamında olan bir haktır. Bu hakkın kötüye kullanılmasının önüne geçilmesi için sadece üstsel alan devlette iktidar olmuş siyasi iktidar tarafından kullanılması gerekmektedir. Siyasi iktidarın radyoları, televizyonları, sinema filmleri, tiyatroları, gazeteleri, dergileri, kitapları, buna benzer duyuru ve ilan etme araçlarını kontrol etme iddiası; bu simgesel metaların kendinden habersiz piyasaya sürülmesinin önüne geçme ve simgesel döngünün kendisi lehine sürdürülmesini sağlama iddiasından kaynaklanmaktadır (Bourdieu, 2006, 114-115). Bu iddiasını büyük ölçüde hayata geçirdiği de ifade edilebilir. Keza, sosyal alanda maruz kalınan simgesel şiddet, siyasi iktidarın onayladığı ve piyasaya sürdüğü simgesel metaların kullanılmasıyla hayatta kalmaktadır. Siyasi iktidarın onaylamadığı ve kendi istikrarına ters düşecek simgesel metalar hayatta kalamamaktadır. Bu noktada en dikkat çekici hususlardan birisi, yasa çıkarma yetkisi olan dinamiklerde de siyasi iktidarın üstünlüğüdür. Dolayısıyla siyasi iktidar simgesel şiddetin uygulanmasını sağlayacak simgesel metaları piyasaya sürerken yasaları da kullanabilmektedir. Bu simgesel şiddetin yasal olabileceği anlamına gelir. Bu haliyle artık simgesel şiddet sınıflar arası çatışma çıktığında sosyal alandaki ya da devlet alanındaki iktidarın çıkarına düzenlenmiş bir yasa olarak görünür durumdadır (Özsöz, 2009, 29).

Simgesel düzenin içindeki bütün metalar ve güçler ister siyasi iktidar ister sosyal iktidar tarafından üretilsin, kaynağını sınıflar arası eşitsizliklerden ve farklılıklardan almaktadır (Bourdieu, 1991, 168). Farklı sınıfların olmadığı bir oyunda simgesel düzen işleyememektedir. Bourdieu'ye göre simgesel düzenin işleminde, simgesel şiddete maruz kalan sınıfa mensup olanların, simgesel şiddet uygulayan sınıfa mensup olanlara karşı duyduğu sevgi ya da hayranlık önemli katkı sağlamaktadır (Özsöz, 2009, 29). Ancak; alt sınıfta olanların küçüklükten beri maruz kaldıkları simgesel şiddet dikkate alınır, bu durum bir hayranlık ya da sevgi olarak değil, bir mecburiyet olarak da değerlendirilebilir. Simgesel düzenin içine doğmuş bireylerin herhangi bir sermayeye sahip olmasına bakılmaksızın içine bulunduğu oyunda, bazı iktidarlara hayranlık duyuyormuş gibi mücadele etmekten başka tercih hakkı görünmemektedir. Sınıflara ayrılmış bir toplumda alt sınıfa doğmuş birey üst sınıfın kullandığı eğitim aracına karşı kendi habitusunu oluşturacak araca sahip olmadığı için, üst sınıfa ait değerlere hayranlık duymayı ve üst sınıfın değerlerini sevmeyi öğrenerek habitus sahibi olmaktadır. Görünmez, naif ve planlı simgesel şiddetin nasıl uygulandığını irdelemek için simgesel iktidarın görüldüğü alanların başında gelen “eğitim” alanı analiz edilmelidir.

Simgesel Şiddet Aracı Olarak Eğitim

Eğitim alanı; Bourdieu'nün simgesel şiddeti değerlendirmek, kültürler arası iletişimin nasıl işlediğini ve toplumsal sınıflaşmanın nasıl sürekli hale geldiğini ortaya koymak için en çok üzerinde durduğu alanlardan birisidir. Ona göre okullar, simgesel sermayenin çeşitli biçimlerde üretilmesine, aktarılmasına ve biriktirilmesine aracılık eden önemli kurumlardır. Başka bir deyişle okullar, simgesel iktidarın ifade bulduğu ve simgesel iktidarı elinde bulunduranların toplumsal sınıflandırma sistemini aşılarda önemli bir araç olarak kullandığı en temel yerlerdir (Swartz, 2013, 263). Okulların sınıflandırmayı aşılarken yürüttüğü işlemleri, alt sınıftan gelen öğrencilerin ve velilerinin çözememesi çok normaldir (Aktay, 2012, 482). Alt sınıfta olanların zihninde önemli bir güce sahip olan okul figürü, simgesel iktidarın sürekliliğini ve yeniden üretimini sağlarken büyük kolaylık sağlamaktadır. Bourdieu, okulların sınıfsal farklılıkların yeniden üretimine sağladığı katkıyı anlatabilmek ve bu katkıyı sağlarken girdiği rolü ortaya koymak için ünlü fizikçi Maxwell'in termodinamik yasası üzerine yaptığı açıklamada canlandırdığı cin hayalinden faydalanmaktadır. Maxwell bu açıklamasında, az ya da çok sıcak, başka bir deyişle az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal etmektedir. Bu cin, taneciklerin en hızlısını ısıyı artan kaba, en yavaşlarını da ısıyı azalan bir kaba atarak ayırmaktadır. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi simgesel sermayeleri aynı olmayan öğrenciler arasındaki farkın korunmasına ve simgesel sermayesi olan üst sınıf ile olmayan alt sınıf arasındaki farka göre sınıfların ayrıştırılmasına katkıda bulunur (Bourdieu, 2006, 36). Okullar, üst sınıftan gelen öğrencilerin başarısını ve bazen de alt sınıftan üst sınıfa yaklaşan öğrencilerin başarısını etiketleyen birer kutsama birimidir. Kayda değer bir simgesel sermayesi olmayan köylü çocukları, işçi çocukları gibi alt sınıftan gelen öğrenciler, üst sınıfa geçecek başarıyı gösteremezler. İstatistiklere göre, babası tarım işçisi olan erkek çocuklarının yalnızca % 1'i, babası sanayici olan erkek çocuklarının % 70'i ve babası üst düzey serbest meslek sahibi olan erkek çocuklarının %80'i yükseköğretim düzeyinde eğitim görmektedir (Bourdieu ve Passerson, 2014, 16). Alt sınıfa ait öğrenciler başarılı olamamaları bile, okul aracılığı ile habitus kazanır ve simgesel metaların değerini içselleştirerek kendinden sonraki çocuklara aşılar. Bu döngü, alt sınıftan gelen öğrencilerin pek başarılı olamamasının nedenini de açıkça ortaya koymaktadır. Alt sınıfa ait çocukların, okul alanında oynanan oyunda çok başarılı olması beklenmez; çünkü içinde yetiştiği sınıfın bilgi ve beğenileri, okul alanında verilen ve istenen bilgi ve beğenilere uygun değildir. Alt sınıflara ait öğrenciler bazı bölümlere itilirler. Üst sınıfa yaklaşanlar ise kendi yaş gurubuna göre gecikme, sınıf tekrarı ve dil öğrenmede zorlanma gibi durumlarla karşılaşır. Öğretmen çocukları, avukat çocukları, doktor çocukları, mühendis çocukları, akademisyen çocukları gibi simgesel metalar konusunda bilgi ve beğenin hâlihazırda belli bir

seviyede olduğu çevrelerde yetişen öğrencilerin, okul alanında verilen ve istenen bilgi ve beğenilere uygun davranışlar sergileyerek başarılı olması daha muhtemeldir (Bourdieu ve Passeron, 2014, 16). Üst sınıfın çocukları, çevrelerinden edindikleri habitus ile okul alanında oynanan oyunda başarılı olmak için aranan temel bilgi ve beğenileri karşılamaktadır. Onlar zaten eğitim alanının içine doğmuşlardır. Bu çocuklar; içine doğdukları eğitim alanında, oyunun kurallarını ve oynanan oyuna göre doğru zamanda doğru yerde bulunmayı bilmektedir. Alandaki kurallara göre doğru konulara ve doğru mecralara yönelme meziyeti, başka bir deyişle futbolda topun nereye düşeceğini önceden kestirebilme meziyeti, başarıyı getiren en önemli husustur. Oyunda doğanlar, oyuna doğuştan vakıf olma imtiyazını da elinde bulundurmaktadır. Bu, bütün alanların en önemli özelliği olduğu gibi eğitim alanının ve onun uzantısında gelen bilim alanının da en önemli özelliğidir (Bourdieu, 2013, 73). İstisnai olarak alt sınıftan gelen öğrenciler içinden okul alanında edindiği habitus ve yetenekle simgesel sermaye elde edenler ve başarılı olanlar da vardır. İstisna olma özelliği ile bu öğrenciler artık üst sınıfa doğru yaklaşırlar. Alt sınıflarda, kendi sınıfından bir öğrencinin üst sınıfa yaklaşması, sohbetlere konu olan hayranlık ve kahramanlık hikâyeleri şeklinde varlığını sürdürür. Bu hikâyeler, okullar aracılığıyla simgesel iktidarın alt sınıfa kazandırdığı habitusun ifade edilmesinden başka bir şey değildir. Alt sınıf, okulun kutsayarak etiketlediği simgesel metaları ele geçirenlere hayranlık duymakta ve bu hayranlığı neticesinde toplumsal sınıflaşmanın yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Eğitim alanında, alt sınıfın çocuklarının istisnai olarak başarı sağladığını gösteren örnekler olsa da üst sınıftan alt sınıfa yaklaşan istisnai duruma ilişkin örnekler pek rastlanmaz. Simgesel sermayesinin büyük kısmı iktisadi sermayeden oluşan iş adamlarının çocukları, bu iktisadi sermayenin yanına kültürel sermayeyi de etiketleyecek, başka bir deyişle güçlü bir simgesel sermaye oluşturmaya katkı sağlayacak okulu mutlaka bulurlar. İktisadi sermaye sahibi anne ve babalar kültürel veya sosyal sermaye açığını kapatacak fırsatı çocukları için yaratırlar. Aynı şekilde simgesel sermayesinin büyük kısmı kültürel sermayeden oluşan avukat veya doktor çocukları da kültürel sermayesinin yanına iktisadi sermayeyi de eklemek için yardımına başvuracağı birkaç aktör bulacaktır. Simgesel sermayesinin oluşumunda iktisadi ve kültürel sermayesi yeterince güçlü olan çevrenin çocukları ise hiçbir koşulda zorlanmayacaktır.

Bourdieu'ye göre okullar miras alınmış kültürel farklılıkların yardımıyla toplumsal sınıflanmaların, diğer bir deyişle eşitsizliğin hüküm sürdüğü bir toplumsal düzenin idamesine katkıda bulunur (Swartz, 2013, 264). O, okulların bu sınıfsal farklılıkların devamına sağladığı katkıyı açıklığa kavuşturmak için mezuniyet törenlerine dikkat çekmektedir. Ona göre diploma törenleri Orta Çağ'daki genç soyluların şövalyeliğe kabul törenine benzemektedir. Toplumsal yetkinliği ile yönetim hakkını elinde bulunduranlar, bu sürekliliğin devamı için, genç ve yeni bir ikinci

kuşağı diploma töreni ile yetkili kılmaktadır (Bourdieu, 2006, 38). Artık mezuniyet kepinin ya da cübbesini giymiş bireyler, üst sınıfın aşladığı habitusu içselleştirmiştir. Başka bir deyişle okullarda yapılan aşlar tutmuş ve meyve vermiştir.

Bourdieu eğitim sisteminin toplumsal eşitsizliği koruma ve sürdürmedeki faktörünün; aile, kilise ya da herhangi bir şirkete nazaran çok daha etkili ve başarılı olduğunu, bu başarının giderek arttığını savunmaktadır (Swartz, 2013, 264-265). Bu konuda okullardaki sıralamaya dikkat çeken Bourdieu'ye göre, üst düzey yüksekokullar ile sıradan fakültelerin arasında bir kopma vardır. Bu kopma, soylu olmayanlarla soylu olanlar arasındaki kopma gibi üst düzey soylu sınıf ile alt düzey soylu sınıf arasındaki kopmanın işlemesine hizmet etmektedir. İşte seçme sınavlarındaki kazananların sonuncusu ile kaybedenlerin birincisi arasındaki fark toplumsal sınıflardaki farkı belirlemektedir (Bourdieu, 2006, 37). Bourdieu'nün bu tespiti, üst sınıfın hizmetine olan habitusu aşılacak ve sınıflar arası geçişi etiketleyecek okulların belirlendiği seçme sınavlarının üzerine yapılan yoğun tartışmaların sebebine de ışık tutmaktadır: Bir tarafta kendi sürekliliğini sağlamak isteyen simgesel iktidarların kendilerine uygun öğrencileri belirleme çabası, diğer tarafta sınıf atlamak isteyen öğrencilerin simgesel değeri en yüksek diplomalardan birine sahip olma çabası, bir tarafta yıkılmaz kalelerin ve dokunulmaz inançların hüküm sürdüğü yüksekokullar, diğer tarafta dönüp bakmaya pek de lüzum görülmeyen sıradan fakülteler. Siyasi iktidarın simgesel şiddetin uygulamasını sağlayan iki eğitim kurumu arasındaki fark, fiziksel şiddet uygulayan askerleri ve polisleri yetiştiren kışlaları anımsatmaktadır: Bir tarafta yüksek rütbeli subayları yetiştiren okullar, diğer tarafta piyade yetiştiren eğitim birlikleri.

Bourdieu'nün işaret ettiği yerden bakacak olunursa, öğrencilerin hangi okula gideceğini belirleyen sınavlar üzerine yaşanan kavgalardan Türkiye de nasibini fazlasıyla almaktadır. Her siyasi iktidar döneminde yeniden değerlendirmeye tabi tutulan simgesel metalar ve onlara ulaşma koşulları, tafisi olmayan büyük zararlara yol açmaktadır. Sınıfsal geçişte etkili olacak simgesel metaların edinimine ulaşmak isteyenlerin geçmesi gereken sınavlardaki koşullar, çeşitli yöntemlerle değiştirilebilmekte ve bu değişikliklerle simgesel metalar borsadaki hisse senedi gibi değer kazanmakta ya da kaybetmektedir (Aktay, 2012, 484-485). Bu yöntemlerden en bilineni, daha yakın zamanda genellikle alt sınıfa mensup öğrencilerin yönelindikleri meslek liselerinin katsayı uygulaması ile yarışma dışına itilmesidir. 1998 yılında ve devamında yapılan birtakım düzenlemeler ile meslek lisesine mensup öğrenciler, işaret edilen birkaç yüksekokul ve fakülte dışında hiçbir yüksekokul veya fakülteye giremez duruma getirilmiştir. Bu uygulama üst sınıfa mensup çeşitli simgesel sermaye sahipleri ve simgesel sermayenin merkez bankasının ortaklaşa kararı ile yürürlüğe konmuştur. Her siyasi iktidar, kendi değerlendirmesine

göre bir eğitim süreci belirlemekte ve bu süreçte eğitim öğretim düzenlemeleri ile öğrencilerin habitusunda etkili olmayı amaç edinmektedir. Özellikle ilköğretim sürecinde öğrencilerin giyimine, davranışına, yiyeceğine ve okutulacak kitaplarına siyasi iktidarlar karar vermektedir. Bu süreçte uyumsuz öğrenciler rehberlik ve psikolojik danışmanlık yapan öğretmenler tarafından incelenmekte ve okul aile birliği toplantılarında değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Son kertede uyarı, kınama ve hatta okul değiştirme gibi cezalarla öğrenciler mevcut kurallara uymaya zorlanmaktadır (Özsöz, 2009, 41).

Sonuç

Eğitim alanında nesnel olması gereken kuralların ve bilgilerin, herhangi bir simgesel iktidarın çıkarına olacak şekilde ve simgesel iktidarın sürekliliğini sağlamak için saptırılarak öğrencilere aşılması, irdelemeyi gerektiren bir durum olarak yorumlanabilir. Bu süreçte toplumsal sınıflar oluşturmak ve bu sınıfları tahakküm eden ile tahakküm edilen olarak ayırıştırmak, şiddetin sinsice kullanılması şeklinde ifade edilmektedir. Bir bakışta görülemeyen bu naif ve kibar şiddetin nelere yol açtığını, seçme sınavlarına hazırlanan öğrencilerin hayatına bakarak rahatlıkla görebiliriz. Sınıfsal geçiş tüneline girmek için kullanılan kapıların anahtarını teslim eden seçme sınavlarında, kaygı ve korkuyla titreyen öğrenciden tutun da baygınlık geçiren öğrenci velilerine kadar her türlü sahneye şahit olmakta ve bu durumu normal bir durum gibi kabullenmekteyiz. Oysa bu sınavlar gerçekten sınıfsal ayrıma yol açmayan bilgi ve becerilerin tespitini sağlayan belgelerin verildiği sınavlar olsaydı, bu görüntülere şahit olmazdık. Sınıf atlama sınavına hazırlanan öğrencilerin sapkınlaşmış ruh halleri ve ne yapacağını şaşırılmış öğrenci velilerinin davranışları, her birey için hayatının ileriki sürecinde de sorun olmaya devam etmektedir. Bazen sınıf atlama yarışında çocuklarını yeterince destekleyemeyen velilerin, bazen de bu yarışta yılmadık düşen öğrencilerin intihar ettiklerini görürüz. Hatta bu yarış bir şekilde başarı ile bitirip simgesel metaların zirve yaptığı akademik camiaya mensup olmuş bireylerin gözümüzün içine baka baka intihar etmelerine şahit oluruz. Bu bireyler mutsuzluklarını yüzümüze haykırdığı halde bunun sebebinin anlamakta zorluk çekeriz. Çünkü aynı sınıfta bulunanların topluca kabullendiği ve mücadele ettiği yarışta yüklendiğimiz yük bir kısmına su altındaki balığın kaldırdığı basınç gibi normal gelirken, bir kısmına ağırlığını fazlaca hissettirir. Dolayısı ile sınıf mücadelesi içindeki toplumunda çoğunluk için bu dünya normaldir ve anormallikler kolaylıkla fark edilemez. İşte gayet normal olan eğitim süreci, sınıf mücadelesinin ve simgesel şiddetin tohumlarının ekildiği ve toplumsal farklılıkların yeniden üretildiği anormalliklere hizmet eden önemli araçlardan biri olarak görev yaptığı sürece, bu anormalliği hissetmek de zorluğunu devam ettirecektir. Simgesel metalar; siyasi, dini veya felsefi ideolojilerin kendi inançlarını aşıladığı araçlar değil, herkesin ortak amacı olan bilginin ve bilgeliğin aşılandığı araçlar olarak değerlendirilmelidir. Bu-

nun sağlanması için eğitim, kültür-sanat ve iletişim gibi araçların; siyasi, dini veya felsefi ideolojilerle iktidarı ele geçirmiş olanların kontrolünden çıkarılması gerekir. Objektif kriterlerle belirlenmiş bağımsız bir birimin, simgesel metaların nasıl işle-mesi gerektiği konusunda yapacakları araştırmalar ve bu araştırmalar neticesinde ortaya koyduğu kurallar; sürekli birikerek ilerleyen bilgeliğin, eşitliğin ve adaletin sağlanması için çıkar yol olabilecektir.

Kaynakça

- Aktay, Y. (2012). Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul. *Ocak ve Zanaat Derlemesi*. (Ed. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan). İstanbul: İletişim Yayınları, 473-498.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (Ed. J.B. Thompson). (Çev. G. Raymond and M. Adamson). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler*. (Çev. H. U. Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. (2013). *Bilimin Toplumsal Kullanımları Bilimsel Alanın Klinik Bir Sosyolojisi İçin*. (Çev. L. Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2014). *Varisler Öğrenciler ve Kültür*. (Çev. L. Ünsaldı ve A. Sümer). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2012). *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (Çev. N. Ökten), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çam, E. (2005). *Siyaset Bilimine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dönmezer, S. (1996). Çağdaş Toplumda Şiddet ve Mafia Suçları. *COĞİTO*, 10 (6-7), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 215-220
- Dursun, D. (2004). *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gümüş, A. (2006). Şiddet Türleri. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- İrtiş, V. (2012) Çocuk Ceza Adaletini Çifte Şiddet Bağlamında Düşünmek. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 12 (24), İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları, 45-57.
- Kapani, M. (2005). *Politika Bilimine Giriş*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Keane, J. (1998). Şiddetin Uzun Yüzyılı. (Çev. B. Peker). Ankara: Dost Kitabevi.
- Labbe, B. ve Puech, M. (2013). Çıtır Çıtır Felsefe Şiddet ve Şiddetsizlik. (Çev. A. Aslan). İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayınları.
- Özsöz, C. (2009). *Pierre Bourdieu Sosyolojisi ve Simgesel Şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsöz, C. (2009). Şiddetin Tanımlanması ve Simgesel Şiddet. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 9 (7), 23-29.
- Rousseau, J.J. (2006). *Toplum Sözleşmesi*. (Çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*. (Çev. E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yves, M. (1994). *Şiddet*. (Çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.

MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİ GÖREVLENDİRME SORUNSALI: HUKUKSAL AÇIDAN DEĞERLENDİRME

Ayşegül ATALAY MAZLUM¹

Giriş

Mevzuat geçmişi incelendiğinde Türkiye’de eğitim yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına dair yönetmeliğin ilk kez 1998 yılında yayımlandığı görülmektedir. Okul yöneticisi atamasına yönelik hazırlanan 23472 sayılı bu ilk yasal düzenlemeden sonra ise neredeyse her yılı takiben yeni bir yönetmeliğin çıkarıldığı göze çarpmaktadır. Öyle ki Taş ve Önder (2010) sadece 2004 ve 2010 yılları arasında konuya ilişkin sorunları ortadan kaldırmak için yaklaşık 30 yönetmelik ve genelge çıkarıldığını belirtmektedir. Son yedi yılda ise altı ayrı yönetmeliğin (2011, 2013 Şubat/Ağustos, 2014, 2015, 2017 yıllarında hazırlanan atama yönetmelikleri) düzenlendiği görülmektedir. Yürürlüğe giren her bir yeni hukuksal düzenleme, çoğunlukla birbirinden oldukça farklı ölçütler barındırmaktadır. Bununla birlikte çıkarılan yönetmelikler uzun ömürlü olmayı başaramamış; mevzuat üzerinde yapılan her bir değişiklik yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Eğitim yöneticisinin seçilmesi ve istihdamı konusu tüm çağdaş dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de giderek üzerinde durulan bir konu haline gelmektedir. Ancak Baş ve Şentürk’ün (2017) de belirttiği gibi bu konunun her dönem tartışılan bir durum haline gelmesi, günümüze dek okul yöneticilerinin atanması ve görevlendirilmesine yönelik çıkarılan yönetmelikler ile bir türlü oturtulamayan sistemden kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada okul yöneticilerinin atanmasına dair geçmişten günümüze yapılan değişiklikler ve getirilen düzenlemelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 1998 yılından itibaren yönetici atanması ve görevlendirilmesine ilişkin çıkarılan tüm yönetmelikler yıllara göre (sırasıyla 1998, 2004, 2007, 2008, 2009, 2013, 2014, 2015, 2017) incelenmiş; gelinen nokta tartışılarak değerlendirilmiştir. Son olarak 22 Nisan 2017 tarihinde çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği” üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde durulmuş ve mevcut uygulama yorumlanmıştır.

Atama ve Görevlendirme Esaslarına İlişkin Değerlendirme

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de okul yöneticisinin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması veya görevde yükselmesi konularına ilişkin pek çok öneri ve modelin sunulduğu görülmektedir (Karip ve Köksal, 1999; Açıkalın, 2002; Balcı

1 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, atalay.aysgl@gmail.com

ve Çinkır, 2002; Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003; Korkmaz, 2005; Balyer ve Gündüz, 2011; Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) konuyla ilgili halen net bir sistemin oluşturulamamış olması şaşırtıcıdır. Bununla birlikte istikrarsız ve değişken tutumlarla alınan her bir yeni karar, yönetici atama yönetmeliklerinin sürekli değiştirilmesiyle sonuçlanmakta veya eleştirilmesine neden olmaktadır. Bu konuda yaşanan en somut örneklerden biri 2013 tarihli MEB Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'dir. Yürürlüğe girdikten bir hafta sonra öğretmen ve sendikalardan gelen yoğun tepki ve itirazlar üzerine yönetmelik geri çekilmiştir (Cihan, Özbek, Özenir ve Kolçak, 2013). Ayrıca yürürlüğe konan bazı uygulamalara ilişkin belli sayıda davalar açılmış; özellikle sözlü sınavların doğru yönetilmediğine ilişkin çok sayıda yüksek mahkeme kararı alınmıştır (Yolcu ve Bayram, 2015).

Yöneticiler, 2014 yılı ve sonrası çıkarılan yönetmeliklerdeki ortak hükümler gereği dört yıllığına görevlendirilmektedir. Görev yapılan eğitim kurumunda aynı unvanla sekiz yıldan fazla çalışılmaz. Sekiz yılını dolduran yöneticinin görevi yönetmelikte öngörüldüğü şekilde sonlandırılır. Okul yöneticisinin atanmasına ilişkin çıkarılan yönetmeliklerde göze çarpan bir diğer husus ise adayların okul yöneticiliği pozisyonuna 2014 yılından önce "asaleten"; 2014 yılında yayınlanan yönetmelik sonrası ise "görevlendirme" ile getirilmesidir. Genel anlamda okul yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olarak yüklenmekte ve mevzuatta ikinci bir görev kapsamında yapılan görevlendirmeyi ifade etmektedir. Buna uygun olarak 22.04.2017 tarihli yayınlanan son yönetmeliğe göre görevlendirme şu şekilde tanımlanmaktadır: "*Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütmek üzere, 657 sayılı Kanununun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37'nci maddelerine göre verilen ikinci görevi*" ifade eder (m.4/e) Zaman içinde yöneticilerinin asaleten atanmasından vazgeçilmesi kararı konusunda okul müdürlerinin hoşnut olmadığı görülmektedir. Örneğin Arabacı, Şanlı ve Altun (2015) yaptıkları çalışma neticesinde görevlendirmeye atanan okul müdürlerinin bu durumu tehdit unsuru gibi algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Yöneticilerin kendilerini "emanet" gibi hissettikleri ve görevlerinden alınma kaygısı taşıdıkları gözlenmiştir. Buna ek olarak görevlendirme anlayışından dolayı sorumluluk almaktan kaçınıldığı ve okulun amaçlarına hizmet etmede sorunlar yaşanıldığı belirtilmiştir (Şanlı, Arabacı ve Altun, 2015). Dolayısıyla yöneticilik pozisyonunun ikinci bir görev gibi verilmesinin doğru bir uygulama olmadığı söylenebilir.

Yönetici olmada temel şart öğretmenliktir ve 1998 yılından günümüze dek çıkarılan yönetmeliklerin hepsinde bu koşul aranmıştır. Nitekim ilki 1939, sonuncusu ise 2014 yılında toplanan Milli Eğitim Şuraların neredeyse hepsinde bu ilke

esas alınmaktadır. Bununla birlikte 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şurasında atanacak okul yöneticilerinin herhangi bir öğretmenlik branşından değil, özellikle atanacağı okul türüne uygun alandan olmasına özen gösterilmesi kararı alınmıştır (MEB, 2014). Bu durum 2015 ve sonrası çıkan yönetmeliklere de yansımış; yöneticilikte aranan özel şartlar arasına konmuştur. Bu karar, görevlendirilecek yöneticilerin yöneteceği okulu doğru okuması, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışabilmesi ve uzmanlığını bu yönde kullanma şansı elde edebilmesi açılarından olumlu olarak değerlendirilebilir. Yönetici atama veya görevlendirme ile ilgili 1998 yılından itibaren mevzuatta yer alan tüm yönetmeliklerin kapsamı ve yöneticilikte karşılanması gereken ölçütler doğrultusunda edinilen bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara Göre Yönetici Görevlendirme/Atama Yönetmelikleri ve Kapsamı

Yıl	Yönetmelik	Ölçütler (Özel)		Sınav	
		Yöneticilik için (Yrd.)	Müdürlük için	Yazılı	Sözlü
1998	MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik	*Müdür başyardımcısı olmak için en az 2 yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak, *Müdür yardımcısı olmak için öğretmenlikte adaylığın kalkmış olması.	Değerlendirme sınavı sonucunda en az 70 (C Tipi için), 75 (B Tipi için) ve 80 (A Tipi için) puan almış olmak.	✓	✗
2004	MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği	*Öğretmenlikte adaylığı kalkmış olmak, *Öngörülen düzeyde puan almış olmak *Yönetici değerlendirme formu oluşturmak (eğitim düzeyi, hizmetler, eserler-ödülleri-sicil) ve sıralama esaslı seçim	Yöneticilikte; en az 2 yıl (C Tipi için), en az 3 yıl (B Tipi için) ve 1 yıl B tipi kurumda olmak üzere en az 5 yıl (A Tipi için) görev yapmış olmak.	✓	✓ (Sadece müdürler için)
2007	MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği	*Müdür başyardımcılığı için en az 1 yıl yöneticilik yapmış olma, *Müdür yardımcılığı için I. öğretmenlik adaylığı kalkmak (C tipi için) II. en az 3 yıl öğretmen olmak (B), III. en az 5 yıl öğretmen olmak (A)	Yöneticilikte; en az 1 yıl (C Tipi için), en az 2 yıl (B Tipi için) ve en az 3 yıl (A Tipi için) görev yapmış olmak.	✗	✗
2008	MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği	*Müdür başyardımcılığı için en az 1 yıl yöneticilik yapmış olma ve yönetici değerlendirme formu üzerinden sıralama esaslı seçim. *Müdür yardımcılığı için sadece Yönetici Değ. Formu üzerinden sıralama	Yöneticilikte; en az 1 yıl (C Tipi için), en az 2 yıl (B Tipi için) ve en az 3 yıl (A Tipi için) görev yapmış olmak.*Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden sıralama	✗	✗

2009	MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik	<p>*Müdür başyardımcılığı için en az 1 yıl (C), 2 yıl (B), 3 yıl (A tipi için) yöneticilik yapmış olmak, seçme sınavından 70 ve üzeri puan almış olmak.</p> <p>*Müdür yardımcılığı için sınavda alınan puan üstünlüğüne göre atama (adayın taşıdığı şartlar ve atanmak istenen kuruma göre ek puan verilir), 70 ve üzeri puan almış olma.</p>	Yöneticilikte; en az 2 yıl (C Tipi için), en az 3 yıl (B Tipi için) ve en az 4 yıl (A Tipi için) görev yapmış olmak. (Değişik. 2012). Müdürlük sınavından alınan puan + yönetici değerlendirme formu puanı üzerinden alınan toplam puan üstünlüğüne göre atama	✓	*
2013 / Ağustos	MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği	*En az 2 yıl asil öğretmenlik yapmış olma. Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olma.(70 puan üstü alma) + Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın toplamı esas alınarak atama yapılır.	En az 1 yıl müdür başyardımcısı veya müdür yardımcılığı yapmış olma. Yazılı sınav (%70)+sözlü sınav (%30) ve Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın esaslı atama.	✓	(Sadece müdürler için) ✓
2014	MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik	<p>Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) En az 4 yıl öğretmenlik, 2) Müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik yapmış olma, 3) Şube müdür veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma.</p> <p>*Yönetici Değ. Formu üzerinden değerlendirme.</p>	Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) En az 8 yıllık öğretmenlik, 2) Müdür olarak görev yapmış olma, 3) en az 2 yıl müdür başyardımcılığı yapma, 4)En az 3 yıl Müdür yardımcılığı veya müdür yetkili öğretmenlik yapma, 5) Şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma. *Sözlü sınav (%50)+ Yönetici Değ. Formu(%50)	✓	(Sadece müdürler için) ✓
2015	MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerini Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik	Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) En az 4 yıl öğretmenlik, 2) Müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik yapmış olma, 3) Şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma. *Atanacak okul türüne uygun alanda öğretmenliğe sahip olma *Yazılı sınavdan 70 ve üstü puan alma	Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) Müdür olarak görev yapmış olma, 2) en az 2 yıl müdür başyardımcılığı yapma, 3) En az 3 yıl Müdür yardımcılığı veya müdür yetkili öğretmenlik yapma, 4) Şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma * Sözlü sınav ve Yön. Değ. Formu toplam puanı (Sadece yardımcıları için)	✓	(Sadece müdürler için) ✓

2017	MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği	Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) En az 4 yıl öğretmenlik, 2) Müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik yapmış olma, 3) Şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma. *Atanacak okul türüne uygun alanda öğretmenliğe sahip olma *Sözlü sınav (60 üzeri alma) ve Yön. Değ. Formu toplam puanı.	Şu şartlardan en az birini taşıma: 1) Müdür olarak görev yapmış olma, 2) en az 1 yıl müdür başyardımcılığı, Müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik yapma, 3) Şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma *Sözlü sınav (60 ve üstü alma) ve Yön. Değ. Formu toplam puanı	x	✓
------	---	---	--	---	---

Not: Bu tablo, ilgili yönetmeliklerde yer alan bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde yönetici atamasına dair geçmişten bu yana pek çok değişikliğin yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan düzenlemeler dışında 2004 ve 2009 yılı yönetmelikleri için değişiklik yapılmasına ilişkin üç yönetmeliğin (2004/Aralık, 2006 ve 2011 yılı) daha çıkarıldığı; özellikle 2009 yılı yönetmeliği usul ve esasları üzerinde 2010, 2011 ve 2012 yıllarında önemli ölçüde değişikliğe gidildiği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak 2013 yılı Şubat ve Ağustos aylarında olmak üzere iki ayrı yönetmeliğin daha düzenlendiği bilinmektedir. Özetle yöneticilikte aranan şartlar sürekli değiştirilmekte ve özellikle yapılan sınav sisteminde bir türlü istikrar sağlanamadığı gözlenmektedir.

1998 yılında yöneticilikte aranan özel ölçütler içinde yer alan “öğretmenlikte adaylığı kalkmış olma” şartı 2006 yılında getirilen değişiklikten sonra tüm yönetmeliklerde genel şartlar arasında yerini almaya başlamıştır. Bununla birlikte 1998 yılı yönetmeliği, “yöneticilikte kariyer imkânı sağlamak ve geliştirmek” temel ilkesine net bir şekilde yer veren tek yönetmeliktir. Bu temel ilkeyle yöneticilik bir nevi meslek gibi sunulmakta ve Milli Eğitim Sistemi içinde görev tanımına uygun yükselme ve kariyer anlayışı öncelikli olarak gözetilmektedir. Buna ek olarak yine aynı yönetmeliğin “göreve bağlılık, iş doyumunu, yüksek moral sağlamak ve görev öncesi hazırlık eğitimi vermek” gibi temel ilkelere açıkça yer veren tek düzenleme olduğu anlaşılmaktadır (m. 5). Ayrıca 1998 yılı yönetmeliği, yönetici olmadan önce adaylara yöneticilik eğitimi almalarının yasal dayanağını sağlamıştır (m. 5/d; Karip ve Köksal, 1999).

2004 yılında yayınlanan 25343 sayılı MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'yle birlikte müdürler sözlü sınava ilk kez girmiş; atamalar sözlü sınavın %30'u, yönetici değerlendirme formundan alınan puanın %20'si ve düzey sınavından alınan puanın %50'si toplanarak yapılmıştır. Yönetici değerlendirme formu adayın eğitim düzeyi (lisansüstü eğitim yapmış olma), kariyeri, sicil, alınan ödüller, cezalar ve hizmetleri gibi kategorilerden olu-

şan ve bu kategorilere verilen puanların toplamını gösteren belgedir. Günümüze kadar MEB tarafından yönetmeliklerle birlikte yayınlanan yönetici değerlendirme formlarının içeriğinde kayda değer bir değişiklik yapılmadığı gözlenmektedir.

2007 ve 2008 yıllarında yönetici atanmasına dair yayınlanan yönetmeliklerle birlikte hem sözlü hem de düzey belirleyici yazılı sınavın yapılmasından vazgeçilmiştir. 2007 yılı 26492 sayılı yönetmelikte yöneticiliğe atanmak için eğitim kurumu tiplerine (A, B ve C Tipi) göre birbirinden farklı yıllarda deneyim aranmaktadır. Bununla birlikte daha önceki yıllarda sınavlara giren adaylardan başarılı olanların kazanılmış hakları saklı tutulmuştur (Geçici m. 1). Ancak bu yılda belirlenmiş şartları taşıyan adaylarla geçmiş sınavlarda başarılı sayılanların, yönetici atama ve seçme sisteminde aynı anda yer almasına izin verilirken hangisine öncelik verileceği veya eşitlik durumunda hangi yönde karar alınacağı belirtilmemiştir. 2008 yılı yayınlanan 26856 sayılı yönetmelikte ise müdürlerin A, B ve C Tipi kurumlara atanmasına ilişkin şartlar belirlenmişken, yardımcılık statüsü için belirlenmemiştir. Ayrıca 2008 yılında bir önceki yıldan farklı olarak yine yönetici değerlendirme formu belirlenmiş ve bu form üzerinden sıralama esaslı seçim yapılması yeterli görülmüştür.

2009 yılı 27318 sayılı yayınlanan yönetmelikle birlikte MEB'e bağlı her derece ve türdeki eğitim kurumu müdürlüğü ve müdür yardımcılığına atanacaklar için düzenlenecek yazılı sınav tekrar getirilmiştir. Yöneticilikte aranan şartlarda ise aynı yönetmeliğe getirilen değişikliklerle birlikte 2011 yılı itibariyle yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre kurum tiplere göre hem okul müdürü hem de müdür başyardımcılığında aranan deneyim birer yıl arttırılmış; ek puan düzenlemesi yapılmıştır. Ayrıca atama komisyonlarının oluşturulması, sınav duyurusu ve başvurusu ile yer değiştirme bölümlerinde önemli ölçüde revizyona gidilmesi, bu yönetmeliğin 2009 yılında yayınlanan yönetmelikten çok ayrı bir biçimde değerlendirilmesine neden olmaktadır. 2011 yılında çıkarılan 28020 Sayılı MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin bir nevi ara yönetmelik kapsamında incelenmesi mümkündür. Görüldüğü üzere yönetmelikler üzerinde bile sürekli bir değişim yapıldığı ve yönetici atama sisteminin yeniden biçimlendirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

28728 sayılı 2013 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte sekiz yıl aradan sonra sözlü sınav tekrar getirilmiştir. Ağustos ayında çıkarılan bu yönetmeliğe göre sadece müdürlerin tabi olduğu sözlü sınav, kurum atamasında %30 oranında etki etmiştir. Yazılı sınavda ise 70 puan ve üstü alma şartı konulmuş, puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağırma yoluna gidilmiştir. Yine aynı yıl Şubat ayında çıkarılan ve bir hafta sonra şikâyetler üzerine yürürlükten kaldırılan yönetmeliğe

göre ise hem müdür hem de müdür yardımcılarının yazılı ve sözlü sınavlarına girmesi esas alınmıştı. Bununla birlikte her kurum için başvuran ilk altı aday sözlü sınava çağırılacak; atama puanı; yazılı sınav (%50), sözlü sınav (%30) ve yönetici değerlendirme formundan elde edilen puanın %20'si alınarak elde edilecekti. Aynı yıl iki ayrı düzenleme yapılarak konuya dair yine kafa karışıklığı yaratılmış, yönetmelik yapısının içeriği yine oturtulmakta zorlanılmıştır.

Sonraki iki yılda yine art arda yönetmelik çıkaran MEB, 2014 yılındaki 29026 sayılı yönetmelikle bu kez tüm yöneticiler için yazılı sınavı kaldırılmış, yine sadece müdürler için geçerli olacak şekilde sözlü sınavı yürürlükte tutmuştur. Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olmak için belirlenen şartlardan en az birini taşımak ön koşul sayılmakla birlikte yönetici değerlendirme formu üzerinden sıralama esaslı seçim yapılması planlanmıştır. Müdürlük için ise yine belirlenmiş şartlardan birini taşımanın dışında sözlü sınavın %50'si ve yönetici değerlendirme formundan elde edilen puanın %50'si toplanarak atama puanı belirlenmiştir. 2015 yılında çıkartılan 29494 sayılı yönetmelikle MEB tekrar hem yazılı hem de sözlü sınavı sisteme geri getirmiş; ancak bu kez yazılı sınavdan sadece müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olmak için başvuran adayları sorumlu tutmuştur. Yönetmelik incelendiğinde 2015 yılında yönetici seçme ve atama sisteminin bir kaos haline geldiği söylenebilir. Zira müdür ve yardımcı adayları için birbirinden farklı sınavlar yapılmakta; daha önceki yıllarda göz önünde bulundurulmuş yönetici değerlendirme formu yardımcı adayları için değil, sadece müdür adayları için esas alınmaya başlanmaktadır. Bununla birlikte sözlü sınav puanı ve değerlendirme formu üzerinden ataması yapılan müdür adaylarının kaderi sözlü sınav komisyonundaki üyelerin ellerine bırakılmıştır. Sınav sistemi ve atama puanlarının belirlenmesi konusundaki değişken tutumların, atama sistemini adeta bir kısır döngü haline getirdiği gözlenmektedir.

Son olarak 22 Nisan 2017 tarih ve 30046 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'yle birlikte şu anki yönetici seçme ve ataması süreci sadece "sözlü sınav" üzerinden yürütülmektedir. Yöneticilik için belirlenmiş şartlardan en az birini taşıyan müdür ve yardımcısı adayları, sözlü sınavdan en az 60 puan almak zorundadırlar. Sözlü sınavdan başarılı olan adaylar (60 ve üzeri puan alanlar) yönetici değerlendirme formu ile birlikte atama başvurusunda bulunurlar. Atamalar, "yönetici değerlendirme formu üzerinden verilen değerlendirme puanı ile sözlü sınav puanının aritmetik ortalaması alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır" (m. 11). Bununla birlikte "görevlendirmeye esas puanlar, kesin sonuçların ilan edildiği tarihten itibaren en fazla altı ay süreyle geçerlidir" (m. 18 ve 20). Bu demek oluyor ki; her yönetici adayı girdiği sözlü sınavdan aldığı puanı en fazla altı ay boyunca başvurularda kullanabilecektir. Adaylar başvuru puanları her altı ayda bir yenilemek zorundadırlar.

Tartışma ve Sonuç

Yönetici atama veya görevlendirme sisteminde 1998 yılından, 22 Nisan 2017 tarihine kadar yayınlanmış yönetmelikler incelendiğinde genel olarak neredeyse her yıl bir değişiklik yapıldığı, kimi zaman oluşan sorunları gidermek, kimi zaman da gelen şikâyetler doğrultusunda güncelleme yapmak amacıyla çeşitli yeniliklerin getirildiği söylenebilir. Ancak yapılan değişikliklerin çoğu zaman ihtiyaçlara cevap veremediği ve uygulamada sorunlar yaşandığı açıktır. Nitekim sürekli olarak değişikliklerin yapılması ve istikrarsız kararlar sonucu her yılı takiben bir yönetmelik yayınlanması, atama ve görevlendirme sistemini netlik kazanmayan bir yapı haline dönüştürmüştür. Bununla birlikte yönetici seçilmesi sürecinde usulsüzlük yapıldığına; özellikle sözlü sınavların objektif yürütülmediğine dair eleştiriler ve ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım (2016) ilk defa ve yeniden müdür olmak için sözlü sınava katılan adaylar üzerinde yaptıkları araştırmada, sözlü sınavda baskı gruplarının daha etkili sonuçlar aldığını, sınav öncesi kimlerin başarılı olacağına yönelik söylentilerin olduğunu ve bunun sınav sonucuyla örtüştüğü bulgularına erişmişlerdir. Yolcu ve Bayram (2015) da sözlü sınavların yöneticilik yeterliliklerini belirlemede son derece yetersiz kaldığını; adayların bu sınavda başarılı olmalarında kişisel faktörlerden ziyade sosyal faktörlerin daha belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla 2017 yılı itibarıyla yönetici atama sisteminde sadece sözlü sınavın belirleyici olması önemli sorunları da beraberinde getirebilir.

Ek-2 formu olarak yönetmelikle birlikte yayınlanan yönetici değerlendirme formu, 2017 yılında yine alınan eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmetler bölümlerinden oluşmaktadır. Ancak konuyla ilgili olarak alan yazın incelendiğinde özellikle ödüller için puanlama yapılmasının eleştirildiği gözlenmektedir. Nitekim ödüller kısmındaki değerlendirmenin objektiflikten uzak, taraflı verildiği ve etkisinin azaltılması gerektiği ile ilgili kaygıların yaşandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2014; Özmen ve Kömürlü, 2010). Benzer şekilde Demir ve Pınar (2013), yöneticilerle yaptıkları araştırmada ödüllerin “dostahbab ilişkisine” dayanarak verildiğini, adaletli bir şekilde dağıtılmadığı ve haksız rekabete yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Sonuç olarak ödül belgelerinin dağıtılmasında adil davranılmaması ve benzer kişisel uygulamalar, yönetici seçme ve atama sürecine gölge düşürmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014). Ancak büyük resme baktığında temel sorun, bu gibi kategorilere verilen puanlara ilişkin değil, ödüllerin bile kayırmacılık anlayışıyla verilebileceği gerçeğine ilişkindir. Dolayısıyla herhangi bir alanda verilecek ek puanın problem teşkil etmemesi veya sistemde hangi düzenlemeye yer verilirse verilsin o işlemin doğru ve hakkaniyetli yürütülmemesi, buna benzer şikâyet ve sorunları sürekli gündeme getirecektir. Esas sorun güven

kültürünün oluşmaması ve eğitimin siyasallaştığına dair düşünce ve eylemlerin olmasıdır.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesinde herkesin üzerinde anlaşıldığı ve demokratik esaslara dayalı olarak yürütülen bir politika üretilmiş değildir (Adem, 1995; Balcı, 1999; Işık, 2003). Bundan dolayı ülkede eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi sorunu da belirgin olarak yaşanmaktadır (Can ve Çelikten, 2000). Nitekim bu durum yönetmelik çıkarma sıklığını, ortaya konan ölçütlerin kısa ömürlü olmasını, üretilen esasların değişkenliğini de açıklayabilir.

Yönetici atamasına ilişkin hukuksal düzenlemelerdeki sık değişimler okul yönetiminde kargaşa, motivasyon eksikliği, yeni görev yerlerinde uyum sıkıntısı, verimlilikte düşüklük ve uzun dönemli projelerin yürütülememesi gibi yönetsel sorunlar yaratabilir. Mülakatların kayırmacılık anlayışıyla yürütülmesi fırsat eşitliğini olumsuz etkilemekle birlikte siyasi ilgiler gözetilerek yapılan atamalar çalışma ortamı huzurunu bozabilir. Üstelik tüm bunlar yönetsel bağımsızlığı azalttığı gibi kişisel başarıların da görmezden gelinmesine neden olur. Tüm bu çıkarımlara dayalı olarak Türkiye’nin okul lideri yetiştirme programına acil ihtiyaç duyduğu açıktır (Sezer, 2016a). Dolayısıyla nitelikli okul yöneticilerinin istihdam edilmesinde etkili ve sürdürülebilir bir politika ve hukuksal düzenleme, ancak böyle bir program sayesinde oluşturulabilir.

Yönetici seçme ve atama süreçleri örgüt ortamının da önemli ölçüde belirleyicisi olur. Zira örgüt üyelerinin gruba nasıl katıldığı, hangi ölçütlerle göreve başladığı veya hangi süreçlerden geçtiği örgüt iklimine etki etmektedir. Cemaloğlu’nun (2018) da belirttiği gibi dürüst çalışan kişiler; okul yöneticisinin nesnel olmayan ölçütlerle atandığına şahit oldukça, örgüte olan güvenini, inancını yitirmeye başlar. Bununla birlikte yetkin olmayanların yönetici olarak üstünde görev yaptığını gören kişiler incinmeye, kırılmaya ve mesleğin motive edici unsurlarından uzaklaşmaya müsait olur. Astlar olarak öğretmenler ve hatta müdür yardımcıları da gittikçe çalıştıkları okula ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler besleyebilir; sonuç olarak örgütsel huzursuzluk yaşanabilir. Kamuoyunda okul yöneticiliği seçiminin demokratik esaslara göre yapılmasına dair kuşku ve huzursuzluğun olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında bu kuşku ve tereddütlerin nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır (Arslanargun, 2012; Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017; Okçu, 2011; Sezer, 2016b). Dolayısıyla var olan kuşku ve tereddütlerin konuyla ilgili yapılan hukuksal düzenlemelerde sürekli bir değişikliğe gidilmesine etki ettiği açıktır. Bu yüzden çıkarılacak olan yönetmelikler, seçme ve atama/görevlendirme esaslarının okul yönetiminin demokratik bir anlayışla belirlenmesinin mümkün olduğunu gösterir nitelikte olmalıdır.

Kaynakça

- Açkalin, A. (2002). Dahabir-eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(2), 149-151.
- Âdem, M. (1995). *Demokratik Laik Çağda Eğitim Politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186
- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 211-236. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-194.
- Baş, E. A. ve Şentürk, İ. (2017). Okul yöneticilerinin 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Yönetici Görevlendirme-Atama Yönetmeliğine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2018). Okulun Barış Ortamı Tehlikede. <http://www.kamudanhaber.net/okulun-baris-ortami-tehlikede-makale,3555.html>, İndirme Tarihi: 22.01.2018
- Cihan, O. A., Özbek, E., Özenir, D. ve Kolçak, M. (2013). MEB Yönetici Atama Yönetmeliğinde kullanılması gereken temel ölçütler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 39.
- Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2013). 2011 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 123-143.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Doğan, S., Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 224-245.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24) 206-211.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.

- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2016). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 471-498.
- Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). Okul Müdürü Görevlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1). 25-33.
- Recepoğlu, E. ve Kılınc, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sezer, S. (2016a). School administrators’ opinions on frequently changing regulations related to appointments and allocation: A new model proposal. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 335-356.
- Sezer, Ş. (2016b). Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 351-373.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010) 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(12). 171-185.
- Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3). 102-125.

YURT DIŞINDA YAYIMLANAN EĞİTİM HUKUKU DERĐİLERİNİN İÇERİK ANALİZİ¹

Burcu TOPTAŐ²

Giriş

Eğitim hukuku yeni bir hukuk dalı olmasına karşın hukukun önemli alanlarından biridir (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017). Bu alan yalnızca hukukçuları değil eğitim politikacıları ile eğitim yöneticilerini ve öğretmenleri de yakından ilgilendirmektedir. Buna karşın eğitim hukuku alanı Türkiye’de çok iyi bilinmemekte ve bu yüzden hukuk sisteminin neresinde yer aldığı hâlâ tartışılmaktadır (Karaman-Kepenekci, 2006, 298).

Eğitim hukuku, çocuğa ailede verilen eğitim ile tüm eğitim örgütlerinde verilen eğitimi düzenleyen hukuk kurallarından oluşmakta ve çocuk hukukunu da kapsamaktadır (Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017, 50). Eğitim hukuku denince, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının örgütlenişi, yapısı, biçimi, hukuksal durumu, organları, organları arasındaki ilişkileri, bu örgütlerde yer alan tüm bireylerin temel hak ve görevlerini ve hukuksal durumlarını düzenleyen hukuk kurallarının tümü anlaşılmaktadır. Ancak eğitim hukuku, okul ve okul hukukunu da kapsayan çok daha geniş bir kavramdır (Karaman-Kepenekci, 2006, 302). Kısaca eğitim hukuku, eğitimi düzenlemek için konulmuş hukuk kurallarından oluşmaktadır. Eğitim hukuku sosyal bir bilim dalı olarak bu kuralları açıklamakta, yorumlamakta, aksayan yönlerle ilişkin eleştiri ve önerilerde bulunmaktadır (Akyüz, 2006, 65).

Eğitim hukukunun içerdiği konular itibariyle hem özel hem de kamu hukukuna özgü nitelikler taşıdığı; ancak kamu hukuku ağır basan karma nitelikli bir hukuk dalı olduğu ifade edilebilir. (Karaman-Kepenekci, 2006, 303; Karaman-Kepenekci ve Taşkın, 2017, 52). 1982 Anayasası’na göre özel okullar açılabilmesi neticesinde eğitim hukukunun özel-kamu hukuku bağlamında karma nitelikli olarak değerlendirilmeye başlandığı görölmektedir. Özel okulları düzenleyen bazı kurallar (açılmasına izin verme, denetleme vb.) kamu hukukuna girerken; bazıları ise (kişilerin arasında eőtlik olması vb.) özel hukuka girmektedir (Akyüz, 2006, 72). Bingöl’e (2012, 31) göre eğitim hukukunun uluslararası boyutu bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim hukuku ulusal ve uluslararası hukuk bağlamında da karma nitelik taşımaktadır.

1 Bu makalenin konusunun ortaya çıkması ve yazılması sırasında görüş ve önerilerinden yararlandığım Sayın Hocam Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci’ye desteklerinden dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Faköltesi, bozgeyik@ankara.edu.tr

Eğitim hukuku, eğitim alanına ilişkin yasal düzenlemeler ya da uyuşmazlıklar esnasında çok fazla alanın ve olgunun aynı anda değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir sistemdir. Bu nedenle eğitim hukukunun eğitim alanındaki yasal düzenlemeleri ya da kararları yalnızca hukuki açıdan değil; hukuk ile birlikte felsefi ve sosyolojik açılardan da analiz etmesi gerekmektedir (Bingöl, 2012, 29). Bundan dolayı eğitim hukuku disiplinler arası bir anlayışa sahip olarak görülmekte ve bu alana çoklu bakış açılarını gerekli kılmaktadır.

Dinamik ve yol gösterici bir disiplin olan eğitim hukuku; okuldaki günlük faaliyetleri yönetirken eğitim yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürekli gelişmektedir (Karaman-Kepeneci, 2011, 9). Bu gelişmelerin takip edilebilmesi, mevzuatın doğru anlaşılması, uygulama bütünlüğünün sağlanması ve bu doğrultuda işlemlerin aksamaması için yöneticilerin hukuk ilintili eğitim almaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitim yöneticilerinin yetkilerini keyfi kullanmamaları, görevlerini hizmetin gereğine uygun şekilde ve hukukun çizdiği sınırlar içerisinde yerine getirmelerinin gerekliliği de böyle bir eğitimi gerekli kılmaktadır (Karaman-Kepeneci, 2011, 2). Hukuk eğitimi sayesinde özellikle yöneticilerin eğitim mevzuatını yorumlama, eksiklik ve hatalarını değerlendirme ayrıca okulları hukuk kurallarına uygun bir şekilde yönetme, karşılan sorunlar karşısında hukuk temelli davranışlar sergileme veya sorunlara hukuksal yollarla çözümler arama gibi becerilerini geliştirebileceğini ileri sürmek mümkündür (Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2017, 65).

Yukarıda tartışıldığı üzere eğitim hukuku alanı hakkında bilgi sahibi olmak eğitim yöneticileri için son derece önemlidir. Bu konuda yöneticilerin bilgi sahibi olmasını sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesinin yanı sıra onlara yön gösterecek yayınlara yer veren dergilerin yayımlanmasının da gerekli olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak yapılan incelemeler sonucunda eğitim hukuku alanında yurt dışında yayın hayatına devam eden dergiler olmasına rağmen; Türkiye’de eğitim hukuku alanında herhangi bir derginin olmadığı görülmüştür. Yurt dışındaki dergilerin ele aldıkları konular açısından incelenmesinin hem bu alanda Türkiye’de çıkarılabilecek dergilere ışık tutmasına hem de eğitim yöneticilerinin eğitim hukuku eğitimlerinin kapsamı açısından fikir vermesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 2012-2016 yılları arasında yurt dışında aktif olarak yayın hayatına devam eden eğitim hukuku dergilerinde yer alan makalelerin yıllara göre “konu alanları”, “dava analizlerine yer verilme durumu” ve “yazar sayıları” ile “yazarların unvanları/meslekleri” ölçütlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Aşağıda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi başlıklar altında incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma eğitim hukuku alanındaki çalışmalara yer veren yurt dışı dergilerdeki makalelerin yıllara göre konu, dava analizlerinin varlığı, yazar sayıları ile yazar unvanları/meslekleri bakımından mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlandığı için tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, dünyada eğitim hukuku alanında yayımlanan tüm dergilerdir. Tüm dergilere ulaşmak mümkün olamayacağı için çalışmada incelenecek dergilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Dergilerin seçimi konusunda (1) eğitim hukuku alanında olma, (2) başlığında eğitim ve hukuk kavramlarını birlikte içerme, (3) 2012-2016 yılları arasında aktif olarak yayımlanma ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda örneklemede yer alan dergileri belirleme süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

1. Hukuk alanında en tanınmış veri tabanı “HeinOnline” taranmıştır. Bu veri tabanında yer alan dergilerden konusu “eğitim” olan dergiler incelenmiş ve 16 sonuç bulunmuştur. Veri tabanı “eğitim hukuku” şeklinde tarandığında ise sadece bir derginin (International Journal for Education Law and Policy) yer aldığı görülmüştür. Ancak bu derginin sadece 2005-2014 yılları arasında yayımlanmış olduğu tespit edildiği için değerlendirilmeye alınmamıştır. Veri tabanında “eğitim ve hukuk” diye aratıldığında ise iki derginin “zaman dilimi” ve “konu ile ilgili olma” kriterleri açısından araştırmaya uygun olduğu tespit edilmiştir.
2. EbscoHost veri tabanında eğitim hukuku, eğitim ve hukuk anahtar kelimeleri ile ilgili dergilere rastlanmamıştır.
3. Belirtilen veri tabanlarının ardından Google taraması ile dergilere ulaşmaya çalışılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır:
 - *Education and The Law*: “Taylor and Francis” tarafından çıkarılan bu derginin 1989-2008 yılları arasında yayımlanmış olduğu ve 2011 yılında da durdurulduğu görülmüştür.

- *Education and Law*: “Carswell” tarafından çıkarılan bu dergi Thomson Reuters sponsorludur; ancak derginin online sayılarına 2010’dan itibaren ulaşılmamaktadır.
 - *European Journal for Education Law*: Dergi “Springer” tarafından yayımlanmakta olup sadece 1998-2002 yılları arasında yayımlanmış ve daha sonra yayından kaldırılmıştır.
4. *Education Law Journal*: “Jordan Publishing” tarafından çıkarılan bu dergi Eğitim Hukuku alanında önemli bir yazar olan Neville Harris tarafından çıkarılmaktadır. Ancak 2017 itibariyle derginin yayımlanmayacağı tespit edildiği ve dergiye online erişimin olmaması nedeniyle dergi araştırmaya dâhil edilmemiştir.
 5. Uluslararası düzeyde eğitim hukuku alanında çalışan bir alan uzmanının görüşü³ alınmıştır. Uzman tarafından önerilen dergiler arasında yer alan bir dergiye (Australia and New Zealand Journal of Law and Education) araştırmacı tarafından online erişim sağlanamadığı için bu dergi araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Yukarıda açıklanan aşamalar neticesinde çalışmada “Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi” (Brigham Young University Education and Law Journal) ile “Hukuk ve Eğitim Dergisi”nin (Journal of Law and Education) incelenmesine karar verilmiştir.

“Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi” 1992 yılından itibaren yayımlanan bir dergidir. Dergi yılda iki defa yayımlanmakta ve içeriğinde makaleler ile yazar yorumlarına (comments) yer verilmektedir. Yazar yorumları olarak belirtilen çalışmalar incelendiğinde, bunların da makale niteliği taşıdığı kanaatine ulaşılmış ve çalışmada belirtilen yazar yorumları da değerlendirmeye alınmıştır. Bu dergi öğrenciler tarafından yönetilen bir dergi olup belirtilen üniversitenin J. Reuben Clark Hukuk Fakültesi ile Eğitim Yönetimi Bölümünün işbirliği doğrultusunda hazırlanmakta ve alanda ünlü yazarların çalışmalarına yer vermektedir.

“Hukuk ve Eğitim Dergisi” ise 2000 yılından itibaren, Jefferson Law Book Company tarafından yılda dört defa yayımlanmaktadır. Derginin bir sayısı ise dört bölümden oluşmaktadır. Dergide makaleler “güncel davalar ve analizleri”, “güncel davaların ve mevzuatın ilkökul, ortaokul ve yükseköğretim boyutlarında analizleri” ile “ders anlatımı tarzındaki (chalk talk) mevzuat analizleri” üzerinedir.

Belirtilen dergilerde, 2012-2016 yılları arasındaki varsa özel sayılar ile sınırlı sayıdaki dava incelemeleri (casenotes) araştırma kapsamına alınmamıştır. Her iki

3 Prof. Dr. Neville Harris’e önerilerinden dolayı teşekkür ederim. (Ek-1)

dergi de Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayımlanmaktadır. Seçilen dergiler ve dergilerde yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dergilerde Yer Alan Makale Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Dergiler	Yıllar					Toplam
	2012	2013	2014	2015	2016	
Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi	12	16	13	21	10	72
Hukuk ve Eğitim Dergisi	10	10	7	7	6	40
Toplam	22	26	20	28	16	112

Tablo 1 incelendiğinde, belirtilen dergilerde 2012-2016 yılları arasında toplam 112 makalenin yayımlandığı görülmektedir. Makalelerin yıllara göre dağılımında belli bir düzenin olmadığı tespit edilmiştir. Bazı sayılarda yalnızca bir makalenin yayımlandığı, bir sayıda en fazla yedi özgün makaleye yer verildiği, her sayıda mevzuat analizleri ile bunlara ilişkin değerlendirmelerin olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, literatürde makale inceleme çalışmalarında kullanılan formlardan (Hsu, 2005) faydalanılarak araştırmacı tarafından çalışmaya özgü hazırlanan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Form beş bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; makalenin tanımlayıcı bilgileri (dergisi, adı, yılı) ile yazar sayısı, yazar unvan/mesleği, konu alanı ve dava analizlerinin kullanılma durumudur. Bu doğrultuda dergilerin belirlenen bölümlere ilişkin bilgileri dosya üzerine kaydedilmiş, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama işlemi yapılarak tablolaştırılmıştır. İlgili tablo tekrar incelenmiş ve benzer ifadeler birleştirilerek son hâli verilmiştir. Çalışmada veriler betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları tabloda verilirken Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi için "B", Hukuk ve Eğitim Dergisi için "J" kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular

Aşağıda belirtilen dergilerdeki makalelerin "konu alanları", "dava analizlerinin yer alma durumu" ve "yazar sayıları" ile "yazarların unvanları/meslekleri" ölçütlerine göre özellikleri sunulmuştur. İncelenen makalelerdeki "konu alanları"nın yıllara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Makalelerdeki Konu Alanlarının Yıllara Göre Dağılımı

Konu Alanı	2012		2013		2014		2015		2016		Top
	B	J	B	J	B	J	B	J	B	J	
Ayrımcılığın Önlenmesi/ İmkân eşitliği	1	2	4	1	3	2	5		3	2	23
Engelli Öğrencilerin Hakları		3	2	2	1	2	1	2	2	3	18
Hesap Verebilirlik Uygulamaları	4	1	3	3	2		2	2	1		18
Öğretmen Performans Değerlendirmesi	3		1			2		1	1		8
Çocuk İstismarı ve İhmali		1	2	1	1		3				8
Öğrenci Hakları	2		2		1		2				7
Zorbalık/Siber Zorbalık		1	2		1		2	1			7
Disiplin Kuralları		1					1		3		5
Eğitmcilerin Akademik Özgürlüğü					1	1	1			1	4
Engelli Öğrenci Velilerinin Hakları	1	1					1				3
Engelli Öğrencilerin Disiplin Uygulamaları	1				1						2
Öğrenciyi Koruma/Suçü Önleme					1		1				2
Görevi Kötüye Kullanma					1			1			2
Meslek Etiği				2							2
Zorunlu Eğitim							1				1
Çevre Eğitimi				1							1
Eğitim/Sanayi Ortaklığı							1				1
Toplam	12	10	16	10	13	7	21	7	10	6	112

Tablo 2 incelendiğinde, makalelerde en fazla değinilen konunun ayrımcılığın önlenmesi olduğu; en az değinilen konuların ise zorunlu eğitim, çevre eğitimi ve eğitim/sanayi ortaklığı olduğu görülmektedir. Belirtilen konu alanlarını dergi içeriklerine göre kısaca açıklamak gerekirse; makalelerde ayrımcılığın önlenmesi ile vurgulanan çoğunlukla ırksal ayrımcılığın önlenmesi iken, dini ve cinsel özgürlüklere de sıklıkla değinildiği görülmektedir. Bu konudaki makaleler ilkokuldan yükseköğretime kadar farklı eğitim kademelerini içerirken, özellikle charter (sözleşmeli) okullarında ayrımcılığın önlenmesine yönelik öneriler bulunmaktadır. Dini özgürlük ise Hristiyanlık ve onun mezheplerinin eğitim kurumlarında kabul görmesi ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Engelli öğrenci hakları, makalelerin başlıklarında en fazla vurgu yapılan konudur. Bu konu özellikle engelli öğrencilerin akademik seviyelerinin yükseltilmesi üzerine odaklanmaktadır. Makalelerde hesap verebilirlik uygulamaları hem ekonomik hem de akademik bağlamda ele alınmıştır. Örneğin; staj yapan bir öğrencinin ücret almasının sağlanması, eğitim kurumlarının bütçeleri hakkında düzenlemeler ya da velilerin bilgilendi-

rilmesi gibi konular bu başlık altında değerlendirilmiştir. Öğretmen performans değerlendirme konusu ise makalelerde ABD'de uygulanan Katma Değer Modeli (Value Added Model) bağlamında incelenmektedir. İstismar ve ihmal kavramları birlikte kodlansa da makalelerde istismar kavramına daha fazla değinildiği görülmektedir. İstismarın geçmişine ve bu konuyla ilgili yasal yaptırımlara makalelerde yer verildiği görülmektedir. Örneğin; Penn State Skandalı olarak ifade edilen bir olayın, istismarın önlenmesine daha fazla dikkat çekilmesini sağladığı belirtilmektedir. Bu noktada bilgi uçuranların (whistle blower) korunması ve ev okullarının yaygınlaştırılması gibi konuların tartışıldığı görülmektedir. Öğrenci hakları konusunda en fazla değinilen durum, öğrencilerin özgürce konuşma ve düşüncelerini paylaşma hakkının olduğudur. Buna göre ilgili makalelerde öğrencilerin okul gazetesi gibi paylaşım alanlarında suç unsuru taşımayan yazılar yazabilme ve düşüncelerini ifade etme hakları vurgulanmaktadır. Zorbalık/siber zorbalık konusuna da makalelerde yer verildiği görülmektedir. Bu konu özellikle ilkököl ve ortaokul kademelerinde değerlendirilirken, engelli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık özellikle irdelenmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin intihar eğilimleri ve bu davranışların engellenmesi konusunda eğitim yöneticilerinin görevleri makalelerde değerlendirilmektedir. Disiplin kuralları konusunda çoğunlukla sıfır tolerans (zero tolerance) uygulamasına değinilmektedir. Özellikle öğrencilerin silah kullanmalarının önlenmesi ile öğretmene yönelik şiddetin engellenmesi amacıyla yapılması gerekenler tartışılmaktadır.

Eğitimcilerin akademik özgürlüğü, bu çalışma bağlamında sendikalaşma haklarını da kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Bu konu alanı ile eğitimcilerin ders verme, sunma ve çeşitli faaliyetlerde bulunabilme özgürlüğü ele alınmıştır. Engelli öğrencilerin hakları, velilerinin hakları ve karşılaşılan disiplin sorunları, her iki dergi için de sıklıkla değinilen bir konudur. Engelli öğrencilere ve onların eğitimlerinin iyileştirilmesine yönelik mevzuatın dava analizleri ile yorumlanarak sunulduğu görülürken; özellikle charter okullarına giden engelli öğrencilerin eğitimlerinin iyileştirilmesine değinilmektedir. Öğrenciyi koruma ile suçu önleme hakkında yazılan makalelerde ise özellikle eğitim yöneticilerinde proaktif bir anlayışın bulunmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra suça yönelen çocuklara ve onların eğitimlerine yönelik makaleler de bu konu alanı altında değerlendirilmiştir. Görevi kötüye kullanmaya yönelik makalelerde, öğretmen ve yöneticilerin bu davranışlar neticesinde maruz kalacakları yaptırımlardan bahsedilmektedir. Meslek etiği konusuna yer veren makalelerin birinde öğretmenlerin, diğerinde ise okul yöneticilerinin uygulamaları gereken etik ilkelere farklı eyaletler bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Eğitim ve sanayi ortaklığına değinen bir makalede, ünlü firmaların (Pizza Hut, Coca Cola vb.) eği-

time yönelik destekleri ifade edilmekte ve bunların olumlu ile olumsuz sonuçları hukuksal bağlamda tartışılmaktadır. Örneğin; Los Angeles Bölgesi'nde öğrencilere verilen ipadlerin gerekliliği gibi çeşitli örnek olaylar tartışılmaktadır.

İncelenen makalelerde en fazla kullanılan yasal metinler sırasıyla; “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası” (No Child Left Behind), “Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası” (Individuals with Disabilities Education Act), “Engelli Bireylerin Eğitimi İyileştirme Yasası” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act), “İlkokul ve Ortaokul Eğitimi Yasası” (Elementary and Secondary Education Act) ve “Çocuk İstismarının Önlenmesi ve Sağaltımı Yasası” (The Child Abuse Prevention and Treatment Act) şeklindedir. Belirtilen yasalara yönelik değişiklikler incelenerek bunların olumlu ve olumsuz yönleri ile eğitimcilerin bu yasaların düzenleme alanına giren durumlarla karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiği ile politika yapıcılara öneriler yer almaktadır.

Eğitim hukuku dergilerinde yer verilen makalelerin çoğunluğunun derleme çalışması olduğu görülmektedir. Ampirik çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Son beş yıl içerisinde Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi'nde yalnızca bir amprik makale yayımlanırken (Decker ve Carr, 2015); Hukuk ve Eğitim Dergisi'nde ise yedi ampirik çalışma yayımlanmıştır. Bu yedi çalışmanın verileri; biri nicel araştırma yöntemi ile anket aracılığıyla (Neiman, Robers ve Robers 2012), beşi nitel araştırma şeklinde çeşitli veri tabanları ve bilgi bankalarından (Westlaw vb.) elde edilen davaların betimsel içerik analizi yapılarak (Zirkel, 2013; Zirkel, 2014; Zikel, 2015; Zirkel, 2016; Zirkel ve Machin, 2012) ve biri ise fenomenolojik nitel araştırma ile görüşme yapılarak (Lain, 2016) toplanmıştır. Makalenin isim kısmında ampirik çalışma olduğunu belirten yalnızca bir çalışma bulunduğu (Zirkel, 2016), betimsel içerik analizi yapılan çalışmaların ise hepsinin aynı yazar tarafından yapıldığı görülmektedir. Derleme çalışmalarında ise örnek olaylara yer verildiği, bu olaylarda kişi isimlerinin açık bir şekilde kullanıldığı ve bu olayların sonuçlarının paylaşıldığı görülmektedir. Performans değerlendirmesi neticesinde başarısız olarak nitelendirilen bir öğretmenin intiharı, aynı takımında yer alan üniversite öğrencilerinin bir kız arkadaşlarına tecavüzleri ve okul başarı sıralamalarının basına yansımaları gibi çeşitli örnek olaylar paylaşılmaktadır. Derleme çalışmalarında ise sıklıkla dava analizlerine yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 3'te makalelerin dava analizine yer verme durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen Dergilerde Dava Analizlerine Yer Verilme Durumu

Dava Analizi Durumu	2012		2013		2014		2015		2016		Top.
	B	J	B	J	B	J	B	J	B	J	
Var	11	7	14	7	11	3	16	6	8	5	88
Yok	1	3	2	3	2	4	5	1	2	1	24
Toplam	12	10	16	10	13	7	21	7	10	6	112

Tablo 3'te görüldüğü gibi, belirtilen dergilerdeki 112 çalışmanın 88'inde dava analizlerine yer verilirken; 24'ünde yer verilmemiştir. Dolayısıyla çalışmaların büyük çoğunluğunda dava analizinin bulunduğu görülmektedir. Dava analizlerine yer verilme durumunun belirlenmesi sırasında ise makalelerin ana metinleri dikkate alınmış, dipnotlardaki davalar değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Yazarların unvanlarına ve mesleklerine yönelik bilgiler makalelerin dipnot kısmından elde edilmiştir; dolayısıyla yazarların makaleyi yazdıkları yıllardaki unvanları esas alınmıştır. Şayet makalede yazara yönelik böyle bir bilgi yer almıyorsa, internette yazarın unvanı ve mesleği tespit edilmiştir. Unvanlar/meslekler ve yazar sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazarların Unvanları/Meslekleri ve Yazar Sayısına İlişkin Bilgiler

Unvan/ Meslek	2012		2013		2014		2015		2016		Top
	B	J	B	J	B	J	B	J	B	J	
Profesör	5	5	4	6	-	4	3	4	1	6	38
Doçent	1	1	1	3	1	1	-	-	-	-	8
Yrd. Doçent	2	1	2	2	3	1	4	1	-	2	18
Avukat	6	4	7	3	4	2	10	-	3	1	40
Öğrenci	2	2	3	-	3	1	3	3	5	-	22
Yönetici	-	-	1	2	2	2	2	-	-	1	10
Kâtip	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Öğretim Görev.	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	4
Toplam	16	13	18	16	13	11	26	8	10	10	141

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim hukuku dergilerinde yapılan çalışmaların çoğunlukla avukatlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Sonrasında sırasıyla; profesörler, öğrenciler ile yardımcı doçentler gelmektedir. Çalışmalarda herkesin belli bir hukuk eğitiminden geçtiği, öğrenci olarak katılanların birçoğunun üstün derece (cum laude) ile programlarından mezun oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğu lisansüstü öğrenimlerine devam ederken bazıları ise lisans öğrenimlerine devam etmektedirler. Profesörler ise çok farklı alanlarda görev yap-

maktadırlar. Bunlardan bir kısmı ise hem eğitim hem de hukuk alanında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Öğretim üyelerinin çalıştıkları alanlar ise şu şekildedir; Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Politikası, Hukuk, İş Hukuku, İşletme Yönetimi ve Edebiyat'tır.

Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi'nde 62 çalışmanın tek yazarlı, yedi çalışmanın iki yazarlı, üç ise çalışmanın üç yazarlı olduğu görülmektedir. Dergide beş yıl içerisinde hep farklı yazarların çalışmalarına yer verildiği görülürken yalnızca bir yazarın iki defa yayın yaptığı belirlenmiştir. Hukuk ve Eğitim Dergisi'nde ise 28 çalışmanın tek yazarlı, sekiz çalışmanın iki yazarlı, üç çalışmanın üç yazarlı ve bir çalışmanın beş yazarlı olduğu görülmüştür. Bu dergide ise yalnızca bir yazarın son beş yıl içerisinde beş makalesinin olduğu, diğer yazarların ise genellikle tek bir çalışmaya sahip olduğu belirlenmiştir. Kısacası; eğitim hukuku dergilerinde çalışmalar genellikle tek yazarlı olmakta ve aynı yazarın birçok eseri yerine farklı yazarlara yer verildiği görülmektedir. Her iki dergide de çalışmaların uzunluğu konusunda herhangi bir sınırlamanın olmadığı görülmektedir. Buna göre son beş yıl içerisinde Brigham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi'nde en uzun makale (Chicosky, 2015) 76 sayfa iken; Hukuk ve Eğitim Dergisi'nde ise en uzun makale (Stohr, 2013) 111 sayfadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim hukuku alanı oldukça kapsamlı olup ayrıntılı çalışmalar yapmayı gerekli kılmaktadır. Ancak Türkiye'de bu alanı konu edinen mevcut çalışmaların (çocuk hakları çalışmaları hariç) sayısı ve içerik bakımından yeterli olduğunu söylemek zordur (Karaman-Kepeneci, 2006, 310). Uluslararası literatürde ise bu alana özgü kitap, kitap bölümleri ile dergi gibi yazılı materyallerin bulunduğu görülmektedir. Bu yayınların ise özellikle eğitim yönetimi bağlamında değerlendirildiğini, iki alanın her yönden iç içe tutulduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim araştırmacının ulaştığı kadarıyla eğitim hukuku alanında yazılmış ilk dergi olan "Eğitim Hukuku ve Yönetimi Dergisi"nin (Educational Law and Administration) 1932-1939 yılları arasında basılmış olması bu ilişkinin uzun yıllar önce kurulduğunun kanıtı olarak gösterilebilir. Türkiye'de bu alana özgü yayımlanan dergi olmadığı gibi, yapılan çalışmaları konu alan yazılı materyallerin de oldukça az olduğunu belirtmek mümkündür.⁴

Eğitim hukuku dergilerinde yer alan makalelerde yazarların sıklıkla davaları incelediği ve mevzuatı bu doğrultuda yorumladıkları görülmektedir. Yazarlar bu bilgilere internette açık olan veri tabanlarından ulaşmaktadırlar. Dolayısıyla ya-

4 Alana özgü eserlere yönelik detaylı bir analiz için lütfen bakınız: Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2017, 55-61

zarların bu davalara kolaylıkla ulaşmalarının, eğitim hukuku alanına daha fazla hâkim olmalarını sağladığını belirtmek mümkündür. Türkiye’de ise bu bilgilere ulaşmakta sorunlar yaşandığı ifade edilebilir. Bu nedenle yurt dışındaki çalışmalarda görece daha fazla derleme çalışmalarına yer verildiği; Türkiye’de ise alana yönelik sınırlı çalışmanın ampirik olarak gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Ancak uluslararası bağlamda eğitim hukuku alanında ampirik araştırmalarının az olduğu, bunların da aynı araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalarda dava ve mevzuat analizleri ile ampirik çalışmalara birlikte yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmek mümkündür.

İncelenen makalelerde örnek olayların kullanımına yer verilmesinin dikkat çekici olduğu ifade edilebilir. Nitekim öğretmen ve öğrenci intiharlarının, okuldaki şiddet durumlarının ve taciz/tecavüz olaylarının bile şeffaflıkla tartışıldığı görülmektedir. Bu noktada yazarlarının amacının, uygulayıcıları hukuka aykırı durumların sonuçları ile ilgili bilgilendirmek ve hukuka uygun davranmalarını sağlamak olduğu ifade edilebilir. Makalelerde dikkat çeken bir başka nokta ise eğitim kurumlarının bütçelerine ve harcamalarına ilişkin bilgilerin açık bir şekilde paylaşıyor olmasıdır. Bu durumu hesap verebilirlik anlayışı çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Böylece eğitim ekonomisini konu alan durumların, yasal metinler çerçevesinde irdelenmesi söz konusu olmaktadır. Türkiye’de de bu konuda çalışmaların yapılması ve eğitim harcamalarının yasal çerçevede değerlendirilmesi, alanın gelişmesine katkı sağlayabilecektir.

Eğitim hukuku dergilerinde öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve avukatların bir arada çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra yayın yapan öğretim elemanlarının farklı branşlarda görevli olduğu görülmüştür. Bu durumun disiplinler arası bir alan olan eğitim hukukunun farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine yol açtığı ve alanın gelişmesine katkı sağladığı belirtilebilir. Çalışmalarda öğrencilerin de yer alması ise dikkate değer bir başka konudur. Bu şekilde başarılı öğrencilerin alana yönlendirilmesi ve alanın uzun vadede devamının sağlanması mümkün olmaktadır. Bringham Young Üniversitesi Eğitim ve Hukuk Dergisi’nin öğrenciler tarafından yayıma hazırlanması da alanın sürekliliğinin ve gelişmesinin sağlanması açısından ele alınabilir. Türkiye’de eğitim hukuku alanında yapılan çalışmaların ise disiplinler arası olma konusunda eksik olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim Bingöl (2012, 27) de Türkiye açısından eğitim hukuku teorisinin oluşturulmasının gerekliliğinden bahsederken, ilgili alanda hukukçular, eğitim bilimcilerinin yanı sıra sosyologların ve felsefecilerin bir arada çalışmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de eğitim hukuku dergilerinin hazırlanması ile yaygınlaştırılması aşamasında başarılı öğrencilerden faydalanılmasının ve özellikle eğitim hukukuyla iç içe olan eğitim yönetimi ala-

nının öğretim elemanlarının alana yönelik çalışmalar yapmalarının sağlanması önerilebilir.





Eğitim hukuku dergilerinin içerikleri genel olarak değerlendirildiğinde; mevzuat ve dava analizlerinden faydalandığı görülmektedir. Uygulayıcılara yön göstermesi açısından örnek olaylara sıklıkla başvurulduğu, bu sayede gelecekte ortaya çıkması muhtemel durumların bu açıdan değerlendirildiği görülmektedir. Bu nedenle ilgili dergilerin alan için önemli bir yol gösterici olduğunu ve eğitimcilerin hukuksal sınırlar içinde nasıl davranmaları gerektiği konusuna ışık tuttuğunu belirtmek mümkündür. Ancak dünyadaki eğitim hukuku dergilerinin de sayıca azlığı, bazılarının ise ekonomik nedenlerle yayın hayatına son vermesi de dikkat çekicidir. Dolayısıyla ulusal ve uluslararası literatürde eğitim hukuku alanının eğitimciler için hayati öneminin farkında olunarak kişilerin bu alanda çalışmaya teşvik edilmelerinin önemli olduğu belirtilebilir.



Kaynakça




- Akyüz, E. (2006). Eğitimin hukuki temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed. Ş. Ş. Erçetin). Ankara: Hegem Yayınları, 65-112.
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Chicosky, C. L. (2015). Restructuring the modern education system in the United States: A look at the value of compulsory education laws. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 1.
- Decker, J. R. ve Carr, K. A. (2015). Church-state entanglement at religiously affiliated charter schools. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 77-106.
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 109-133.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2006). Türkiye'de eğitim hukuku. *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* (Ed. M. Hesapçoğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1-16.
- Karaman-Kepeneci, Y ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lain, E. (2016). Experiences of academically dismissed black and latino law students: stereotype threat, fight of flight coping mechanisms, isolation and feelings of systemic betrayal. *Journal of Law And Education Law Journals*, 45, 279-326.
- Neiman, S., Robers, B. ve Robers, S. (2012). Bullying: A state of affairs. *Journal of Law And Education Law Journals*, 41, 603-648.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stohr, W. (2013). Coloring a green generation: The law and policy of nationally-mandated environmental education and social value formation at the primary and secondary academic levels. *Journal of Law and Education Law Journals*, 42, 1-110.
- Zirkel, P. A. (2013). Public school student bullying and suicidal behaviors: A fatal combination. *Journal of Law and Education Law Journals*, 42, 633-652.
- Zirkel, P. A. (2014). State ethical codes for school leaders. *Journal of Law and Education Law Journals*, 43, 503-534.
- Zirkel, P. A. (2015). Revocation or suspension of educator certification: A systematic analysis of the case law. *Journal of Law and Education Law Journals*, 44, 539-584.
- Zirkel, P. A. (2016). Judicial review of teacher-school board grievance arbitration: an empirical analysis. *Journal of Law and Education Law Journals*, 45, 181-225.
- Zirkel, P. A. ve Machin, A. C. (2012). The special education case law **iceberg**: an **initial** exploration of the underside. *Journal of Law and Education Law Journals*, 41, 483-512.

Ek-1

 **Neville Harris** 11:02 (11 dakika önce)  
 Alıcı: bana 

 Bu iletiyi şu kategoriye al: Kişisel  [Bunu bir daha gösterme](#)

 İngilizce  > Türkçe  İletiyi çevir [İngilizce için kapat](#)

Dear Ms Burcu Toptaş

Thank you for your comments about my book entitled Education, Law and Diversity. I am pleased that you found it helpful for your work. I am currently writing a new edition of the book. I hope it will be published before the end of 2018.

There is a shortage of Education Law Journals. Unfortunately the publishers of the Education Law Journal in the UK decided to cease publication, for economic reasons. There is one more issue to be published - issue 3 of 2017 - then it will cease. The same thing happened about 10 years ago to another journal, entitled Education and the Law. Internationally, there are the Journal of Law and Education in the US and the Australia and New Zealand Journal of Law and Education. There is also the International Journal of Education Law and Policy but no issues have been published since 2014 and it is not published regularly.

Good luck with your searches.

With regards,

Neville Harris

ÖĞRETMENE YÖNELİK ŞİDDET: MEDYAYA YANSIYAN OLAYLARIN İNCELENMESİ¹

Özge ERDEMLİ²

Giriş

Son zamanlarda gündemde daha fazla yer almaya başlayan şiddet, eğitim alanında da dikkat çeken konular arasındadır. Toplumun küçük bir aynası olarak kabul edilebilecek okullarda da şiddet olayları yaşanmakta ve bu konu üzerinde çokça çalışma yapılmaktadır. Okullarda şiddet olayları ele alınırken genellikle öğrencilerden öğrencilere veya öğretmenlerden öğrencilere yönelik şiddet olaylarına odaklanıldığını görülmektedir. Nitekim alanyazında bu konuda oldukça fazla çalışma yer almaktadır. Ancak okullarda yaşanan şiddet olayları sadece öğrenciye yönelik olarak gerçekleşmemektedir. Öğretmenler de kimi zaman öğrencileri, öğrencilerinin aileleri veya meslektaşları tarafından şiddete maruz kalabilmektedir. Dolayısıyla okullardaki şiddet olayları incelenirken sadece öğrenciye yönelik şiddet davranışlarının değil; öğretmenlere yönelik şiddet davranışlarının da ele alınması bir gereklidir. Fakat alanyazında öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada öğretmenlere yönelik şiddet olaylarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2002, 5) şiddet kavramını “bir kişinin sahip olduğu fiziksel gücü veya kudreti, ya doğrudan ya da tehditle, kendisine, bir başka bireye, bir gruba veya bir topluma karşı psikolojik zarar, gelişmede bozukluk, gerileme, yaralanma ya da ölüme yol açacak şekilde uygulaması” şeklinde ifade etmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü ise işyerinde şiddeti “çalışmalarında fiziksel veya duygusal olarak çalışana zarar veren veya zararlı etkilere neden olan her türlü davranış biçimi” olarak tanımlamaktadır (Chappell ve DiMartino, 2006). Şiddet olayları işyerinde veya dışında gerçekleşebileceği gibi tehdit ve sözlü tacizden, fiziksel saldırı ve cinayete kadar çeşitli şekillerde olabilmektedir (Occupational Safety and Health Administration [OSHA], 2002).

1 Bu makale 31 Mayıs-03 Haziran 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiriden geliştirilerek hazırlanmıştır.

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ozge.erdemli8787@gmail.com

Şiddet ve saldırganlıktan dolayı tehlike altında olan meslekler şu şekilde belirtilmektedir (Linsley, 2006):

- Sağlık ve toplum hizmetleri çalışanları: Doktor, hemşire, ambulans memuru, veznedar, sosyal hizmet görevlisi, koğuş görevlileri, konaklama hizmetleri çalışanları.
- Kamu yönetimi çalışanları: Emniyet, hapisane ve icra dairesi memurları, öğretmenler, nezaret memurları.
- Ticari hizmet çalışanları: Finans sektörü, gişe çalışanı yöneticileri.
- Taşıma ve depolama çalışanları: Muhafızlar, otobüs sürücülere, taksi şoförleri ve kuryeler.
- Perakende ticaret çalışanları: Tüm satış ve destek personeli.
- Tüketici hizmetleri çalışanları: Konaklama personeli, yöneticileri ve diğer çalışanlar.

Görüldüğü gibi hemen hemen tüm meslekler şiddet ve saldırganlık olaylarının yaşanması açısından yüksek risk altındadır. Öğretmenlik mesleği de sürekli insanlarla etkileşim içeren bir meslek olmasının da etkisiyle şiddete maruz kalma tehlikesine açık olan meslekler arasında yer almaktadır. Nitekim Flannery de (1996) ofislerin, mahkemelerin, okulların ve hastanelerin artık çalışanlar için güvenli bölgeler olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla buralarda çalışanlara yönelik şiddet olaylarının araştırılması bu olaylara karşı önlem alma açısından önem arz etmektedir.

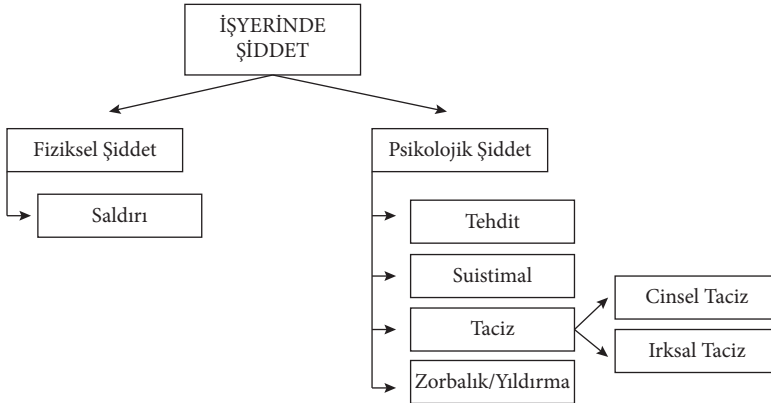
İşyerindeki çalışanlara yönelik şiddet kapsamlı olarak incelenmesine rağmen, eğitimcilere yönelik şiddet olayları literatürde nispeten yeni bir araştırma konusudur (Kanrich, 2015). Ancak okullar hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkileyen şiddet olaylarının giderek odağı haline gelmektedir. Öğretmenler okullarda şiddetin faili olabileceği gibi mağdur da olabilmektedir (Steffgen ve Ewen, 2007). Aslında okulda şiddet konusu Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'li yıllardan itibaren çalışılmaktadır. Bu tarihten itibaren de okullardaki şiddet konusu tüm dünya üzerinde farklı bakış açılarıyla incelenmeye başlamıştır (Soares ve Machado, 2014). Ancak okullarda zorbalık olayları literatürde fazlaca ilgi görmesine rağmen, şiddet mağduru öğretmenler hakkında henüz çok az şey bilinmektedir (Dzuka ve Dalbert, 2007). Bu nedenle okullarda şiddet konusu 2000'li yıllardan sonra farklı bir boyut çerçevesinde ele alınmış ve öğretmene yönelik öğrenci ve veli şiddetleri başlıkları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu durum daha önce öğretmene yönelik şiddetin olmadığı anlamına gelmemektedir, ancak özellikle 2000'li yıllarda mağdur öğretmenlerle ilgili araştırmaların sayısında giderek bir artış gözlenmiştir (Soares ve Machado, 2014).

İşyerinde şiddet davranışları literatürde çeşitli şekillerde sınıflandırılarak incelenmektedir. Rugala, işyeri şiddetini mağdurlar ve failer arasındaki ilişkiye dayanarak Tablo 1'de görüldüğü gibi dört türde incelemektedir (Romano, Levi-Minzi, Rugala ve Van Hasselt, 2011).

Tablo 1. İşyerinde Şiddet Olaylarının Sınıflandırılması

Şiddet Tipi	Olayların Tanımı
Tip I	Suçlunun mağdurla veya işyeri kuruluşuyla ilişkisi yoktur. Bu olaylarda, şiddet sıklıkla soygun veya başka bir suç türüdür.
Tip II	Suçlu genellikle müşteri, hasta, öğrenci veya başka türde bir tüketici olarak işyerinden hizmet almaktadır.
Tip III	Suçlu, iş arkadaşlarına, yöneticilere veya amirlere karşı hareket eden mevcut veya eski bir çalışandır.
Tip IV	Suçlu işyerinde istihdam edilmemekle birlikte bir çalışanla kişisel ilişki içindedir. Çoğu zaman, bu olaylar bir çalışanla ve fail arasındaki iç anlaşmazlıklar nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1'deki sınıflandırmanın yanı sıra Yıldız, Kaya ve Bilir (2011) işyerinde şiddet olaylarını sınıflandırmanın güç olduğunu, ancak Şekil 1'deki gibi sınıflandırmanın mümkün olabileceğini belirtmektedir.



Şekil 1. İşyerinde Şiddet Türleri

Kaynak: Yıldız, Kaya ve Bilir, 2011, 10.

Şekil 1'de görüldüğü gibi işyerinde şiddet olayları fiziksel ve psikolojik şiddet olarak sınıflandırılrsa da genellikle fiziksel şiddet psikolojik şiddeti de içermektedir (Yıldız, Kaya ve Bilir, 2011). İşyerindeki şiddet olaylarının yanı sıra doğrudan okullardaki öğretmenlere yönelik şiddet olaylarını sınıflandıran çalışmalara da rastlamak mümkündür. Wilson, Douglas ve Lyon'a (2011) göre öğretmene şiddet, sözlü

tehditler veya fiziksel/cinsel saldırıyla gözdağı verme şeklinde olabilmektedir. Dzuka ve Dalbert (2007) ise öğretmenlere yönelik şiddeti beş başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

1. Zarar verici sözlü davranış (örneğin; hakaret, alaycı davranışlar)
2. Zarar verici fiziksel davranış (örneğin; itme)
3. Kişisel mülke zarar verme (örneğin; para çalma, kıyafetlere zarar verme)
4. Sosyal baskı/tehdit (örneğin; öğretmenin daha iyi not vermesi için baskı yapılması)
5. Mağdurun sosyal olarak dışlanmasını amaçlayan manipülatif davranışlar.

Okullarda öğretmenlere ya da okul personeline yönelik şiddetin oldukça önemli etkileri bulunmaktadır. Örneğin; şiddete uğrayan öğretmenler travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) yaşayabilir, bu öğretmenlerin stres ve korku düzeyleri yükselebilir (Wilson, Douglas ve Lyon, 2011). Goldstein ve Conoley (1997) öğretmene yönelik şiddetin derecesinin ve sonuçlarının literatürde hırpalanmış öğretmen sendromu (battered teacher syndrome) olarak ifade edilen sendroma bile yol açabileceğini ifade etmektedir. Hırpalanmış öğretmen sendromu kaygı, uyku rahatsızlığı, depresyon, baş ağrısı, yüksek tansiyon, yeme bozukluğunu içeren stres reaksiyonlarının bir kombinasyonu olarak tanımlanmaktadır (Akt. Steffgen ve Ewen, 2007). Atmaca ve Öntaş (2014) tarafından öğretmenlerin veliler tarafından maruz kaldıkları şiddet davranışlarını araştırdıkları çalışmada, şiddet mağduru öğretmenlerin moral ve motivasyon kaybı, okulda geri plana çekilme, meslekten soğuma, okula karşı güveni yitirme gibi olumsuzluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada şiddete uğrayan öğretmenlerin, şiddet sonucu üzerlerinde oluşan etkiden kısa sürede kurtulamadıkları ve bu etkinin öğretmenlerin hem sosyal hem de aile hayatlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin şiddete maruz kalması meslek hayatlarına önemli derecede zarar vermektedir. Dolayısıyla bu durumun eğitim sürecine zarar vermesi kaçınılmaz olacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki üç ulusal gazetenin haberlerinde yer alan bilgiler ışığında medyaya yansıyan öğretmene yönelik şiddet olaylarına ilişkin gazete haberlerini incelemektir. Araştırmanın bu genel amacı çerçevesinde medyada öğretmene yönelik şiddet haberlerinin yer alma sıklığı, şiddet olaylarının türü ve bu şiddetin kimler tarafından uygulandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması

Doküman analizi öncelikli olarak yazılı dokümanları (kitap, gazete veya dergi, ilan, mektup vb.) veya kavramları, bazen de filmleri, TV programlarını, resimleri, tabloları ve fotoğrafları ele almaktadır (Robson, 2015). Bu araştırmada doküman olarak gazete haberleri incelenmiştir. Gazetelerin belirlenmesinde gazetelerin Türkiye’de yayımlanması, 2010-2015 tarihleri arasında internet ortamında arşivinin bulunması, incelenen dönemde günlük tirajlarının 50.000’nin altında olmaması ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca gazetelerin farklı görüşlerden okuyuculara hitap etmesine dikkat edilmiştir. Buna göre çalışma üç ulusal gazete (Hürriyet, Haber Türk ve Cumhuriyet) üzerinde yapılmıştır.

Verilerin toplanması için gazetelerin internet sitelerinde “öğretmen”, “okul müdürü”, “yönetici”, “öğretmene şiddet”, “öğretmene yönelik şiddet” anahtar kelimeleriyle taramalar yapılmış ve elde edilen veriler NVivo 10 programında depolanmıştır. Haberlerin seçilmesinde, haber konusunun doğrudan öğretmene yönelik şiddetle ilgili olması ve haberin Ocak 2010-Aralık 2015 tarihleri arasında yayınlanmış olması ölçütleri temel alınmıştır. Buna göre üç gazeteden toplam 99 haber elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler Nvivo 10 programında “betimsel analiz” yöntemiyle analiz edilmiştir. Buna göre gazetelerden haberler toplandıktan sonra öncelikle şiddetin konusu belirlenmiş ve her bir konu uygun bir temaya atanmıştır. Daha sonra sayısal olarak her bir gazete açısından bu temalara değinilip değinilmediği ve her bir tema için gazete haberlerinin toplam sayısı ve yüzdesi hesaplanarak yorumlanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken gazetelerde haberlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmada öncelikle gazetelere yansıyan haberlerde öğretmene yönelik şiddet konusunda yıllara göre bir artış olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre Ocak 2010 - Aralık 2015 yılları arasında öğretmene yönelik şiddet konusunda

yapılan haberler incelenmiş ve yıllara göre haberlerin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Gazete Haberlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yıllar	Hürriyet	Cumhuriyet	Haber Türk	Toplam	%
	f	f	f	f	
2010	2	-	-	2	2.0
2011	1	1	-	2	2.0
2012	9	2	5	16	16.2
2013	11	4	6	21	21.2
2014	6	9	11	26	26.3
2015	14	8	10	32	32.3
Toplam	43	24	32	99	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi yıllara göre öğretmene yönelik şiddet haberlerinde bir artış yaşanmaktadır. 2010 ve 2011 yıllarında toplam iki haber basına yansırken, 2012 yılında toplam 16 haber, 2013 yılında 21 haber, 2014 yılında 26 haber ve 2015 yılında 32 haber olmak üzere toplamda 99 haber gazetelere konu olmuştur. Bu haberlerin gazetelere göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin şiddet haberlerine en fazla yer veren gazete sırasıyla Hürriyet (f=43), Haber Türk (f=32) ve Cumhuriyet (f=24) gazeteleri olmuştur.

Öğretmene yönelik şiddet konusunda gazetelerden elde edilen haberler daha sonra içerik açısından değerlendirilmiştir. Haber içeriklerine dair temalar ve bu temalara ilişkin frekans-yüzde dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Haber İçeriklerine Göre Haberlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Temalar	Hürriyet	Cumhuriyet	Haber Türk	Toplam	%
	f	f	f	f	
Öğretmene Yönelik Şiddet	21	17	26	64	64.7
Okul Yöneticilerine Yönelik Şiddet	7	3	4	14	14.1
Şiddete Karşı Protesto	10	1	2	13	13.1
Şiddete Yönelik Araştırma	5	3	-	8	8.1
Toplam	43	24	32	99	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi gazetelerde öğretmene yönelik şiddet konusunda yer alan haberlerin büyük çoğunluğu "öğretmene yönelik şiddet eylemlerini

doğrudan aktaran haberler”le ilgilidir (f=64). Bunu takiben “okul yöneticisine yönelik şiddet” olayları (f=14) da gazetelerde en fazla yer alan haberler arasındadır. Ayrıca “öğretmene yönelik şiddet olaylarına karşı protesto” (f=13) ve “şiddete yönelik yapılan araştırma bulguları”na (f=8) ilişkin haberlere yer verildiği de görülmüştür. Her bir temaya ait haberlerden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

İstanbul’da beden eğitimi öğretmeni, öğrencisinin dayısı tarafından görev yaptığı okulda feci şekilde dövüldü (Hürriyet Gazetesi, 18 Mayıs 2012; öğretmene yönelik şiddet teması)

Adana’da okuldan uzaklaştırılan bir öğrenci, okul müdürünü bıçakla yaraladı. (Cumhuriyet Gazetesi, 15 Ekim 2015; okul yöneticilerine yönelik şiddet teması)

...Bir grup öğretmen son günlerde yaşanan öğretmene karşı şiddet olaylarını protesto etmek amacıyla Bursa Erkek Anadolu Lisesi önünde basın açıklaması yaptı (Haber Türk Gazetesi, 30 Nisan 2012; şiddete karşı protesto teması)

Öğretmenler Günü anketinden çıkan korkunç rakam. Türk Eğitim-Sen’in «Öğretmenler Günü» dolayısıyla yaptığı ankete katılan öğretmenlerin yüzde 41.4’ü öğrenci veya veli şiddetine maruz kaldığını bildirdi. (Cumhuriyet Gazetesi, 21 Kasım 2015; şiddete yönelik araştırma teması)

Gazete haberleri öğretmenlere yönelik şiddet türleri açısından da incelenmiştir. Buna göre şiddet türlerine göre gazete haberlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Şiddet Türlerine Göre Gazete Haberlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Şiddet Türü		Hürriyet	Cumhuriyet	Haber Türk	Toplam	
					f	%
Fiziksel	Şiddet	28	19	26	73	73.7
Şiddet	Ölüm	3	1	3	7	7.1
Cinsel	Şiddet	5	1	2	8	8.1
Psikolojik	Şiddet	5	-	-	5	5.0
Sözlü	Şiddet	2	3	1	6	6.1
Toplam		43	24	32	99	100

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere, öğretmene yönelik şiddet haberleri şiddet türlerine göre sınıflandırıldığında, fiziksel şiddet (f=80), cinsel şiddet (f=8), sözlü şiddet (f=6) ve psikolojik şiddet (f=5) temaları ortaya çıkmaktadır. Tabloya göre öğretmene yönelik şiddet haberlerinden fiziksel şiddetle ilişkin haberlerin gazetelerde daha fazla yer aldığı görülmektedir. Her bir tema altında yer alan haberlerden birkaçı aşağıda sunulmuştur.

...Ortaokulu öğretmeni, gürültü yaptığı için uyardığı öğrencisinin üç yakınının sınıfta satırlı saldırısına uğradı (Haber Türk, 11 Aralık 2013; fiziksel şiddet teması)

...Müzik öğretmeni olarak görev yapan E.Y'nin evine, yüzünü kar maskesi ile gizleyerek girip ve şiddet kullanarak, cinsel saldırıda bulunduğu iddiasıyla yargılanan 16 yaşındaki ilköğretim 8. sınıf öğrencisi Adnan G. 11 yıl üç ay hapis cezasına çarptırıldı. (Cumhuriyet Gazetesi, 7 Temmuz 2010; cinsel şiddet teması)

...Felsefe öğretmeni B.Ç.â, okul idaresi ve öğretmenler tarafından mobbing uygulandığını iddia ederek valilik ve savcılığa suç duyurusunda bulduklarını söyledi. (Hürriyet Gazetesi, 09 Aralık 2014; psikolojik şiddet teması)

Annesi G.E. okula geldi. Daha önce de başka öğretmenlerle sorun yaşadığı için kendisiyle görüşmek istemedim. Sınıfa geldi, bana tehditler yağdırmaya başladı (Hürriyet Gazetesi, 05 Aralık 2014; sözlü şiddet teması)

Araştırmada gazetelerde yer alan haberlere göre öğretmene yönelik şiddet eylemlerinin kim tarafından uygulandığı tespit edilmiş ve bu yöndeki haberlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Şiddetin Kim Tarafından Uygulandığına Yönelik Gazete Haberlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Şiddetin Kim Tarafından Uygulandığı	Hürriyet	Cumhuriyet	Haber Türk	Toplam f	%
Veli	18	6	15	39	39.4
Öğrenci	11	8	11	30	30.3
Meslektaş	7	2	5	14	14.1
Diğer	3	4	-	7	7.1
Belirtilmeyen	4	4	1	9	9.1
Toplam	43	24	32	99	100

Tablo 5'e göre öğretmene yönelik şiddet en fazla veliler (f=39) tarafından uygulanmaktadır. Bunu öğrenciler takip etmektedir (f=30). Başka bir anlatımla öğretmenler en fazla şiddeti öğrencilerinden ve ailelerinden görmektedir. Bunun yanında gazetelerde öğretmenlerin meslektaşlarından (öğretmen ve okul müdürleri) (f=14) da şiddete maruz kaldıklarına dair haberler yer almıştır. Ayrıca bu temalar dışında yer alan haberler "diğer" teması (f=7) altında değerlendirilmiştir. Her bir temaya ilişkin haberlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

.... Lisesi'ne giden veli E. U., koridorda tartıştığı oğlu S.U'nun üzerine yürüyünce Din Kültürü Öğretmeni araya girdi. Veli, öğretmenin boğazını sıkıp, göğsüne vurduktan sonra yere düşürdü. (Cumhuriyet Gazetesi, 19 Mayıs 2015; veli teması)

...sınıf öğretmeni 36 yaşındaki S.Y., 3 Ekim'de bahçede yüksek sesle müzik dinleyen bir grup öğrenciyi uyardı. Öğrencilerin gürültüye devam etmesi üzerine S.Y., bir uyarıda daha bulundu.

Ancak 8. sınıf öğrencisi 15 yaşındaki A.S., "Anam, babam karışmıyor, siz kim oluyorsunuz?" diyerek öğretmenine yumruk attı (Hürriyet Gazetesi, 12 Ekim 2012; öğrenci teması)

Okul müdüründen dayak yediğini öne süren beden eğitimi öğretmeni, savcılığa suç duyurusunda bulundu. (Cumhuriyet Gazetesi, 06 Haziran 2014; meslektaş teması)

.... sınıf öğretmeni T.D., tartıştığı bir kişi tarafından ayağından vuruldu. (Haber Türk Gazetesi, 17 Aralık 2015; diğer teması)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmene yönelik şiddet konusunun ele alındığı bu çalışma ile yıllara göre öğretmene yönelik şiddet olaylarına ilişkin gazete haberlerinin sıklığında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin %41.4’ü öğrenci veya veli şiddetine maruz kaldığını belirtmiştir (Sözcü, 2015). Fas’ta yapılan bir çalışmada da öğretmenlere yönelik şiddetin, okullarda önemli bir problem haline geldiği belirlenmiştir (Lamya, 2016). 731 öğretmenle yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin çoğu (%80) kariyerlerinde okulla ilgili şiddet olaylarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Wilson, Douglas ve Lyon, 2011). Görüldüğü gibi öğretmene yönelik şiddet eylemleri günümüzün önemli sorunları arasında yer almaktadır.

Gazeteye yansıyan haberlere göre öğretmenlere en fazla fiziksel şiddet uygulanmaktadır. Bu şiddet olayları bazı durumlarda ölümlerle bile sonlanabilmektedir. Bunun yanında öğretmenler cinsel şiddete, psikolojik şiddete ve sözlü şiddete de maruz kalmaktadır. Atmaca ve Öntaş’ın (2014) yapmış olduğu çalışmada velilerin öğretmenlere fiziksel şiddet (darp, küfür gibi), psikolojik şiddet (dedikodu, iftira gibi) ve ekonomik şiddet (işe son verme tehdidi gibi) türlerini uyguladığı ifade edilmiştir. Özdemir (2012) tarafından 902 öğretmenle Kırıkkale’de yapılan çalışmada öğretmenler duygusal, sözel, fiziksel ve cinsel şiddete uğradıklarını belirtmiştir. Zimbabve’de de 2001-2002 yılları arasında öğretmenlere yönelik 34 işkence olayı, 75 saldırı olayı, 13 ölüm tehdidi, 6 kaçırma olayı gibi en az 238 insan hakkı ihlali tespit edilmiştir (Research and Advocacy Unit [RAU], 2012). Görüldüğü gibi öğretmenlere yönelik şiddet olayları çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre gazetelerde yer alan haberlerde öğretmene yönelik şiddetin en fazla veliler ve öğrenciler tarafından uygulandığı görülmektedir. Buna göre okullarda yaşanan şiddetin Tablo 1’de yer verilen Rugala’nın sınıflandırmasında göre genellikle Tip II şiddeti olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Bakanlığın özellikle öğrenci ve velilerden öğretmenlere yönelik şiddet olaylarını engelleyecek önlemler alması bir gerekliliktir. Özellikle yetkili kişilerin öğretmenleri toplum içinde eleştirmesi veya aşağılamasının şiddete meyilli velileri cesaretlendirdiği söylenebilir. Bu nedenle yetkili kişilerin öğretmenlerin top-

lumdaki saygınlığını zedeleyecek söylemlerden kaçınmaları önem arz etmektedir. Bunun yanında öğretmenlere şiddet uygulayanların mutlaka gerekli cezayı alması sağlanmalı, Bakanlık bu olayların takibini bırakmamalı, bu konuda öğretmenlere destek olmalıdır.

Türkiye'de ceza sorumluluğunun temel esasları ile suçların, cezaların ve güvenlik tedbirlerinin türleri Türk Ceza Kanunu'nda (TCK) düzenlenmiştir. TCK'ya göre kasten öldürme, kasten yaralama, işkence ve eziyet, cinsel saldırı ve taciz, tehdit, şantaj, cebir, kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma, hakaret ve ayrımcılık gibi şiddet içeren durumlar suç kabul edilmektedir. Öğretmenlerin en fazla fiziksel şiddet türlerinden yaralanma olayına maruz kaldıkları dikkate alındığında, bu şiddeti uygulayanlara verilebilecek cezaların TCK 86. maddede düzenlendiği görülür. Buna göre bir kişinin vücuduna acı vermek ya da sağlığının veya algılama yeteneğinin bozulmasına sebep olmak, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezasını gerektirmektedir (m. 86). Ancak yaralama basit bir tıbbi müdahale ile giderilebilecek düzeyde ise faile dört aydan bir yıla kadar hapis cezası ya da adli para cezası verilebilmektedir (m. 88). Ayrıca yaralamanın sonucuna göre de verilebilecek cezalarda artırım uygulanabileceği düzenlenmiştir. Örneğin, yaralama olayı kişinin duyarlarının veya organlarından birinin işlevinin sürekli zayıflamasına sebep oluyorsa ceza bir kat artırılabilir (m. 87).

Cinsel taciz ve cinsel saldırı TCK'da cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar bağlamında değerlendirilmektedir. Cinsel davranışlarla bir kimsenin vücut dokunulmazlığını ihlâl eden kişi, beş yıldan on yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılmaktadır. Cinsel davranışın sarkıntılık düzeyinde kalması durumunda, iki yıldan beş yıla kadar hapis cezası öngörülmektedir (TCK ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, m. 58).

Öğretmenlere yönelik yaygın olarak gerçekleştirilen tehdit ve hakaret suçları da TCK'da düzenlenmiştir. Buna göre bir kimseye onur, şeref ve saygınlığını rencide edebilecek nitelikte somut bir fiil veya olgu isnat etmek ya da yakıştırmalarda bulunmak veya sövmek suretiyle bir kimsenin onur, şeref ve saygınlığına saldıran kişi, üç aydan iki yıla kadar hapis ya da adli para cezası ile cezalandırılmaktadır. Ancak hakaretin cezalandırılabilmesi için fiilin en az üç kişiyle ihtilâl ederek işlenmesi gerekmektedir (m. 125). Bir kimseye, kendisinin veya yakınının hayatına, vücut veya cinsel dokunulmazlığına yönelik bir saldırı gerçekleştireceğine dair tehdit eden kişiye, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası öngörülmektedir. Malvarlığı itibarıyla büyük bir zarara uğratacağına veya sair bir kötülük edeceğine yönelik tehdit eden kişi ise, altı aya kadar hapis ya da adli para cezası ile cezalandırılmaktadır (m. 106). Görüldüğü gibi Türkiye'de uygulanan şiddetin türüne göre TCK'da çeşitli yaptırımlar söz konusudur. Dolayısıyla şiddete maruz kalan öğretmenler

mutlaka yetkili makamlara şikâyetle bulunarak, şiddet uygulayan kişinin gerekli cezayı almasını sağlamalıdır. Aksi takdirde toplumda öğretmene yönelik şiddetin herhangi bir yaptırımının bulunmadığını algısı oluşacaktır. Bu durum ise bireylerin bu düşünceden cesaret almasına yol açabilecek ve bu olayların yaşanma sıklığında artış olabilecektir.

Şiddet gören öğretmenlerin meslekten soğuma, okulda geri plana çekilme, okula karşı güven yitimi, stres, hırpalanmış öğretmen sendromu gibi sorunlar yaşadığı da dikkate alındığında bu konuda bir politika oluşturulmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Lamya (2016) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile birlikte yapılan çalışmada, öğretmene yönelik şiddetin azaltılması için katılımcılar hükümetin çözüm bulması gerektiğini savunmuşlardır. Bunun için de okullarda şiddetle mücadele etmek için özel yasal düzenlemeler oluşturulması katılımcılar tarafından önerilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de de öğretmenlere yönelik şiddetin azaltılması için Milli Eğitim Bakanlığın bu konuda politika geliştirmesi gerekmektedir. Bakanlık bu konuda Sağlık Bakanlığının uygulamalarını örnek alabilir. Ayrıca Bakanlık şiddet olaylarını takip edebilmek açısından “Alo Şiddet Hattı” kurarak şiddete uğrayan öğretmenlere destek olabilir.

Kaynakça

- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 47-62.
- Chappell, D. ve Di Martino, V. (2006). *Violence at Work*. Geneva: International Labour Organisation.
- Dzuka, J. ve Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Flannery, R. B. (1996). Violence in the workplace, 1970-1995: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 1(1), 57-68.
- Kanrich, J. B. (2015). Violence directed against educators: A critical review of findings and methodology. A Dissertation. The State University of New Jersey.
- Lamya, A. E. (2016). Violence against teachers in Morocco: Elementary and secondary schools. *A Research Project*. Moulay Ismail University.
- Linsley, P. (2006). *Violence and Aggression in the Workplace*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- OSHA. (2002). Work place violence. An OSHA fact sheet. <https://www.osha.gov/pls/publications/>, İndirme Tarihi: 10.09.2017.
- Özdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.
- RAU. (2012). *Political Violence and intimidation against Teachers in Zimbabwe*. Report.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. (Çev. Ed.: Ş. Çınkır ve N. Demirkasimoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Romano, S. J.; Levi-Minzi, M.E., Rugala, E.A. ve Van Hasselt, V.B. (2011). Work place violence prevention. FBI Law Enforcement Bulletin. leb.fbi.gov/articles/featured-articles/workplace-violence-prevention-readiness-and-response, İndirme Tarihi: 03.10.2017.
- Soares, M. ve Machado, L. (2014). Violence against teachers: Speeches from Brazilian's digital media. *Problems of Education in the 21st Century*, 58, 144-151.
- Sözcü. (2015). Öğretmenler Günü anketinden öğretmene şiddet çıktı. www.sozcu.com.tr/2015/egitim/ogretmenler-gunu-anketinden-ogretmene-siddet-cikti-992141/, İndirme Tarihi: 08.03.2016.
- Steffgen, G. ve Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence: The influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3, 81-93.
- Wilson, K. M., Douglas, K. S. ve Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (12), 2353-2371.
- WHO. (2002). *World Report on Violence and Health*. apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf, İndirme Tarihi: 09.10.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A.N.; Kaya, M. ve Bilir, N. (2011). *İşyerinde Şiddet*. Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık A.Ş.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM HAKKI: ULUSAL VE ULUSLARARASI UYGULAMALARIN KARŞILAŞTIRILMASI¹

Tuğba GÜNER DEMİR²

Giriş

Günümüzde nitelikli bir eğitim ve öğretimin gerekliliği yadsınamayan bir gerçektir. Nitelikli bir eğitim ve öğretimde öğretmenler anahtar bir rol oynamaktadırlar. Okulların kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilmelerini sağlamak ve eğitimin niteliğini yükseltebilmek için öğretmenlerin kalitesinin artırılması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde çok iyi bir şekilde yetiştirilmeleri kadar meslek hayatına başladıktan sonra da sürekli geliştirilmeleri gerekmektedir. Günümüzde teknoloji ve diğer alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler mevcut bilgilerin de her an güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yeni gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve zamanın gerekliliklerini karşılayabilmeleri için sürekli bir eğitim içerisinde olmaları önemli bir zorunluluktur.

Öğretmenlerin eğitimi kapsamında değerlendirilebilecek olan iş başında geliştirilmeleriyle ilgili oldukça farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Lieberman (1995) öğretmen geliştirmeyi “doğrudan öğretim”, “okulda öğrenme” ve “okul dışında öğrenme” şeklinde üç grupta ele almaktadır. Doğrudan öğretim yoluyla öğretmen geliştirmede temel bilgiler, farkındalık oturumları, karizmatik konuşmacılar, konferanslar, kurs ve çalıştaylar ve danışmalık hizmetleri bulunurken; okulda öğrenmede akran koçluğu, araştırmacı ve lider öğretmenler, okul kalite değerlendirmeleri, portfolyo değerlendirmeleri ve örnek olay çalışmaları bulunmaktadır. Son grup olan okul dışında öğrenmede ise internet tabanlı reformlar, üniversite-okul işbirlikleri, öğretmen merkezleri ve informal gruplar yer almaktadır.

Öğretmen gelişimine yönelik mevcut uygulamalara bakındığında hizmet içi eğitimlerin oldukça ön plana çıktığı görülmektedir. Başaran'a (1960, 13) göre hizmet içi eğitim “herhangi bir mesleği yerine getiren kişinin mesleğine başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendisini devamlı yetiştirmesi ve yetiştirilmesi” anlamına gelmektedir (Akt. Aydın, 2012, 197). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin mesleği icra ettiği sürece kendilerini yetiştirmeleri ve yetiştirilmesi hizmet içi eğitim uygulamalarını kapsamaktadır.

1 Bu makale “Çağdaş Denetim Yaklaşımları” dersi kapsamında hazırlanmış bir çalışmanın geliştirilmiş halidir. Dersin öğretim üyesi Prof. Dr. İnci Aydın'a katkıları için teşekkür ederim.

2 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, tugbaguner87@gmail.com

Yukarıdaki bilgilerden hareketle birbirinden farklı çok fazla sayıda öğretmen geliştirme yaklaşımları bulunmaktadır. Bu çalışmada bir hak olarak öğretmen gelişimine değinildikten sonra ulusal ve uluslararası alanlardan örnekler sunulmuştur.

Bir Hak Olarak Öğretmen Gelişimi

Gelişim hakkı her varlığın ve insan grubunun bütünsel gelişimini amaçlayıp bireysel ve toplu ilerleme araçlarına eşit girişi gerekli kılan bir haktır. Bu hak; her insanın ve toplu olarak bütün insanların yararına, iktisadi olduğu kadar sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal ilerleme hakkını, her insanın kişiliğini serbestçe geliştirme hakkını, her topluluğun kültürel kimliğine saygı hakkını içermektedir. Gelişme hakkının başlıca muhatabı devlettir. Bu hak birey ve gruplarla sınırlı olmayıp devlet içerisinde etnik topluluklara, azınlıklara ve halklara tanınan bir haktır. Uluslararası boyutta Birleşmiş Milletlerin Gelişme Hakkı Bildirgesi'nde (1981) yer alan gelişim hakkı, ulusal boyutta 1961 Anayasası'nda ve 1982 Anayasası'nda yer bulmaktadır. 1961 Anayasası'nda (m.10/2) "*Devlet kişinin hak ve hürriyetlerini, (...) sınırlayan siyasi, iktisadi ve sosyal bütün engelleri kaldırır, insanın maddi ve manevi gelişmesi için gerekli şartları hazırlar.*" şeklinde yer alan gelişim hakkı 1982 Anayasası'nda (m. 17/1) 61 Anayasası'na kıyasla daha esnek bir şekilde herkesin maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkı olduğu belirtilmektedir (Kaboğlu, 2005).

Hukuksal olarak dayanağını uluslararası belgelerden alan eğitim hakkı ise, temel bir insani hak olup, kişiye bağlı, vazgeçilemez, devredilemez genel bir sosyal hak özelliğindedir (Uluğ, 2000). Eğitim hakkının tüm haklar içinde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bunun nedeni ise eğitim hakkının bireysel açıdan sahip olunan diğer hakların öğrenilmesinde, geliştirilmesinde ve korunmasında anahtar bir role sahip olmasıdır (Karaman- Kepenekci, 2008).

Öğretmenlerin eğitim hakları ile ilgili uluslararası mevzuat incelendiğinde Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. maddesinde bu konuda düzenleme olduğu görülmektedir. Bu madde kapsamında taraf devletler herkese eğitim hakkı tanımakla yükümlüdür. Ayrıca öğretmenin maddi olarak sürekli desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye'de ise öğretmenlerin eğitim hakları konusundaki temel düzenleme 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'dur. Belirtilen Kanun'un hükümlerine göre (m. 215, 216, 217) "her kurumda yetiştirme faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli" bir eğitim biriminin kurulması amaçlanmaktadır. Eğitim birimlerinin birden fazla kurulduğu durumlarda, bu birimlerden birinin "Merkez Eğitim Birimi" adını alacağı belirtilmektedir (Aksoy, 1984; Akt. Öztürk ve Sancak, 2007).

Memur olmaları nedeniyle öğretmenlerin özlük hakları genel olarak Devlet Memurları Kanunu ile düzenlenmekle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında da öğretmenlerin bazı özel özlük hakları yer almaktadır. Örneğin, 1739 sayılı sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenlerin haklarını düzenlemektedir (m.43-50). Bu haklardan biri olan eğitim alma hakkı öğretmenliğin özel bir ihtisas alanı olduğunu belirterek öğretmen adaylarının hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğretmenlik niteliklerinin kazanılabilmesi amacıyla yükseköğrenim görmelerinin sağlanmasını esas kılmıştır (m.43). Bir diğer hak olan hizmet içinde yetiştirilme hakkı ise öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak için yaz ve akşam okullarının açılacağını veya hizmet içinde gelişimin sağlanması amacıyla kurslar ve seminerler düzenleneceğini belirtmektedir (m.48). Yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme hakkı kapsamında da milli eğitimin ihtiyaçları göz önünde bulundurulması koşuluyla, öğretmenlerden yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak isteyenlerin veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyenlerin aylıklı veya aylıksız izinli sayılmalarını belirtmektedir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik bir diğer düzenleme 1995 yılında yayımlanan MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'dir. Yönetmelik MEB bünyesindeki personele yönelik gerçekleştirilecek olan hizmet içi eğitimleri düzenlemektedir. Yönetmelikte bu faaliyetlerin Eğitim Kurulu ve Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütüleceği belirtilmektedir. Yönetmeliğe göre bu eğitimlerle hedeflenen, hizmet öncesi eğitimini tamamlayarak gelen çalışanın eksikliklerini tamamlayarak kuruma uyumunu sağlamak, Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini ve Türk milli eğitim politikasını kavrama ve yorumlamada ortak bir görüş oluşturarak uygulamada birliği sağlamak, eğitim alanındaki son gelişmelere uygun beceri ve davranışlar kazandırmak, mesleki yeterlilikleri geliştirerek, istekli çalışanların üst pozisyonlara geçişini sağlamak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (m. 5).

Ulusal Alanda Öğretmen Gelişimine Yönelik Uygulamalar

Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde düzenlenen bir veya iki haftalık kurslar yolu ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak, düzenlenen eğitimlerin amacını yitirerek tatil amaçlı bir etkinlik olarak algılandığı; diğer bir deyişle hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçları karşılamaktan uzaklaşarak verildiği ve sadece yaz aylarında, kişilerin çalıştıkları yerlerin dışında düzenlenen programlar olarak düşünüldüğü görülmektedir (Eğitim Sen, 2005).

Hizmet içi eğitimlerle ilgili bir diğer dikkat çeken sorunun, yarım milyondan fazla sayıda personele hizmet içi eğitimi sunmakla görevli Hizmet içi Eğitim Dairesi'nin, uygulamada maddi imkânlar, zaman ve mekân problemleri nedeniyle sınırlı sayıda öğretmene hizmet içi eğitim imkânı sağlayabilmesidir. Nitekim, MEB'in 1993 yılındaki yaptığı düzenleme ile, illerdeki Millî Eğitim Müdürlükleri'ne hizmet içi eğitim planı yapma ve uygulama yetkisi verilmiş ve böylece hizmet içi eğitim uygulamaları yaklaşık olarak üç katına çıkmıştır. Ancak bu artış sadece niceliksel olmaktan öteye gidememiş, bu hizmet içi uygulamalarının hemen hepsinin eğitimde süreklilik ve sistemlilik ilkelerini taşımadığı görülmüştür (Bedük, 1997; Akt. Saban, 2000).

Hizmet içi eğitimlere yönelik bir başka sorun ise hizmet içi eğitime gidecek kişilerin belirlenme sürecinde yaşananlardır. Hizmet içi eğitimler MEB'in hazırlamış olduğu yıllık hizmet içi eğitim planı doğrultusunda, eğitim alacak öğretmenler ve sayıları belirlenerek gerçekleştirilmektedir. Mevcut uygulamada mahalli hizmet içi eğitim uygulamalarına katılacak öğretmenler valilik, Bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitim uygulamalarına katılacak olanlar ise Bakanlık onayı ile belirlenmektedir. Ancak gerek hizmet içi eğitim sayısındaki yetersizlik, gerekse seçilecek kişilerin belirlenmesindeki adaletsiz uygulamalar nedeniyle kimi öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılabilirken kimi öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılamamaktadır. Bu durumla ilgili en çarpıcı örneklerden biri Anayasa Mahkemesi'nin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde yer alan kariyer yükselmesinde belirleyici unsurlardan biri olan hizmet içi eğitim ile ilgili 21.05.2008 tarihli 2008/107 sayılı kararıdır. Kararda hizmet içi eğitime katılmada öğretmenin iradesinin belirleyici olmadığı belirtilmiş ve hizmet içi eğitim almak üzere görevlendirilmiş öğretmenlerin, bu kapsama alınmayanlara göre kariyer basamaklarındaki değerlendirmede öne geçmelerine ve aynı hukuksal konuma sahip öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitime katılacakların saptanmasında bu eşitsizliği giderici objektif kriterlerin yasa da yer almaması ve bu düzenlemenin Anayasa'nın 10. maddesi kapsamında eşitlik ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi bu düzenlemenin iptaline hükmetmiştir.

OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey-TALIS) 2010 sonuçları da, Türkiye'deki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkânlarının ve öğretmenlere yönelik değerlendirmelerin sınırlı ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Araştırmada her ne kadar öğretmenlerin son 18 ay içinde konferanslara ve seminerlere katılım ve mesleki literatürü okuma oranı (%67,8) TALIS ortalamasının (%48,9) üzerinde çıkmasına karşın, öğretmenlerin kurslara ve çalıştaylara katılımı (%62,3)

ve herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılım oranı (%74,8) TALIS ortalamalarının (%81,2-%88,5) altında kalmıştır. Diğer ilgi çeken veri ise öğretmenlerin daha fazla mesleki gelişim için talep oranının (%48) TALIS ortalamasının (%55) altında olmasıdır. Bunun nedenlerinden biri, raporda da belirtildiği üzere öğretmenlerin gereksinim duyduğu hizmet içi eğitim programları ile kendilerine sunulan programların yeterince örtüşmemesidir (Özmuşul, 2011).

Mevcut uygulamada hizmet içi eğitim programları MEB'e bağlı birimlerin teklifleri doğrultusunda açılmaktadır. Programı öneren birim, programa başvuranlar arasından katılımcıları belirlemektedir. Bu sebeple açılan programlar çok faydalı ve gerekli bile olsalar planlama aşamasından ihtiyaçlar temel alınarak oluşturulmadığından etkili olamamaktadır (Yalın, 2001).

MEB'in hizmet içi uygulamaları haricinde öğretmenlerin gelişimine yönelik çeşitli özel kuruluşların para karşılığında yaptığı hizmet içi eğitimler de bulunmaktadır. Ülke genelinde uygulanan MEB destekli "Öğretmenin Sınırı Yok projesi" bu çalışmalardan en öne çıkanlardan biridir. Bu proje eğitimcileri desteklemek amacıyla Türkiye'de öğretmen gelişimine odaklanmış bir sivil toplum kuruluşu olan Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından yürütülmüştür. 2008 yılında, araştıran, düşünen ve sorgulayan bir eğitim modelini hayata geçirmek amacıyla kurulan vakıf yedi yılda Türkiye'nin neredeyse tüm illerinde 100,000'den fazla kişiye ulaşarak mesleki ve kişisel gelişimlerine destek vermiştir (ÖRAV, 2017b). Öğretmen Akademisi Vakfı'nın en önemli projelerinden biri "Öğretmenin Sınırı Yok" projesidir. Bu proje 20 Haziran 2008 tarihinde MEB onayı ve Garanti Bankası'nın maddi desteği (5 yıllık eğitim için toplam 15.000.000TL) ile imzalanan bir protokol çerçevesinde uygulanmaya başlanmıştır. Projenin amacı Türkiye'deki öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak, yaşam boyu öğrenme kavramının yerleşmesini sağlamaktır. Beş yıllık olarak tasarlanan projede, 2013 yılı itibari ile 82.759 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen Akademisi Vakfı, 9 uzman ve 287 kısmi zamanlı eğitmeni tarafından 2013 yılı itibari ile 79 ildeki 3.407 okulda eğitimler vermiştir (ÖRAV, 2017b).

2009 yılı Mayıs ayında saha eğitimlerine başlayan bu proje kapsamında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine "Lider Öğretmen" seminerleri verilmiştir. Bu seminerlerde ele alınan konular; iletişim becerileri, sınıf yönetimi, motivasyon ve ölçme değerlendirme şeklindedir. Eğitimler hafta sonlarında gerçekleştirilmiş olup, tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Bu eğitimi alan öğretmenlere ve okul yöneticilerine MEB ve Öğretmen Akademisi Vakfı onaylı sertifikalar verilmiştir (ÖRAV, 2017a).

Yüz yüze yapılan eğitimlerin haricinde seminerleri başarıyla bitiren öğretmenlere, eğitimlerinin bu aşamalarla sınırlı kalmaması için e-kampüs şifreleri verilmiştir. E-kampüs üzerinden her dönem eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimler açılarak ilgili öğretmenlerin faydalanması sağlanmıştır. Başladığı tarihten itibaren e-kampüs üzerinden 9131 öğretmenin katıldığı 156'sı zorunlu ve 363'ü seçmeli olmak üzere 519 ders yürütülmüştür (ÖRAV, 2017b).

Uluslararası Alanda Öğretmen Gelişimine Yönelik Uygulamalar

Uluslararası alanda öğretmen gelişimine yönelik uygulamalar ülkelere göre oldukça farklılık göstermektedir. Örneğin Almanya'da hizmet içi eğitimler bölgesel ve merkezi olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bölgesel kurslar haftada bir gün veya okul yönetiminin tercihinin bağlı olarak daha fazla da olabilmektedir. Öte yandan merkezi kurslar yılda 2,5 ile 5 gün arasında değişmektedir (Gül, 2015). Almanya hizmet içi eğitime oldukça yüksek bütçe ayırmaktadır. Okulların hizmet içi eğitim sorumluluğu eyaletlerdedir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin değerlendirilmesinde veya maaşlarında herhangi bir etkiye sahip değildir. Ancak hizmet içi eğitim kurslarına düzenli olarak katılımın kıdemli makamlara (başöğretmenlik gibi) geçişte olumlu ama doğrudan olmayan bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Eurydice Eurybase, 2009/10).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hizmet öncesi yeterlilik standartlarında son yirmi yılda neredeyse hiç değişiklik olmamasına karşın, eyaletlerde lisans gerekliliklerine sürekli eğitimin eklenmesi yönünde önemli bir eğilim bulunmaktadır. Ancak, sadece birkaç eyalette sunulan hizmet içi eğitim türlerinde belirli bir tutarlılık olduğu görülmektedir (OECD, 2000).

ABD'de öğretmenlere yönelik sıkça, resmî nitelikte kurslar ve seminerler düzenlenmekle birlikte, pek çok yerel okul bölge yönetimi hizmet içi eğitimlerde öğretmen gelişim merkezlerinden yararlanmaktadır. Geliştirme ve değerlendirme merkezi modelinin eğitim alanında uygulanması 1975 yılında Ortaöğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliği (National Association of Secondary School Principals - NASSP) ve Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association - APA) işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu pilot proje, potansiyel olarak başarılı okul müdürlerinin seçiminde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. İlk olarak başarılı okul yöneticilerinin en önemli özellikleri ile ilgili 12 beceri/yetenek/özellik (problemi analiz etme, yargıda bulunma, örgütsel yetenekler, kararlılık, liderlik, hassas ve dikkatli olma, strese karşı tolerans sahibi olma, yazılı iletişim, geniş bir ilgi alanı, kişisel motivasyon ve eğitimsel değerler) belirlenmiştir. Daha sonra bu 12 beceriyi değerlendirmek amacıyla çeşitli etkinlikler (lidersiz grup etkinlikleri, gerçek bulma etkinlikleri, stres testleri ve yönetimsel sepet vb.) uygulanmıştır. Kullanılan

etkinliklerin birçoğunda müdürlerin hemen hemen her gün karşı karşıya kaldığı konular yer almaktadır (Hersey, 1982).

Bir diğer geliştirme merkezi örneği Connecticut Öğretmen Geliştirme ve Değerlendirme Merkezi programıdır (The Connecticut Teacher Assessment Center - CONNTAC). İlk adımda öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimsel birikimlerini, becerilerini/yeteneklerini ölçmek üzere geliştirilmiş performans değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Öncelikle bu performans değerlendirmeler göreve yeni başlayan öğretmenlere kendi alanlarında sahip oldukları bilgi düzeyini göstermeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra kendi öğretim uygulamalarının ve ele aldığı konuların kendileri tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu program öğretmene öğrencilerinin nasıl anladığını göstermek amacıyla da uygulanmıştır. CONNTAC ilkokul düzeyindeki çeşitli alanlarda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla geliştirilmiş ve pilot uygulamalarla test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilave olarak portfolyo, rol oynama, laboratuvar, durum çalışmaları ve bilgisayar/video uygulamaları kullanılmıştır (Jacobson ve Pecheone, 1991).

Çin'de ise öğretmen yetiştirme göreve başlamadan önce verilen eğitim ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Göreve başlamadan önceki eğitim kolejler ve üniversiteler gibi dört yıllık eğitim veren okullarla; hizmet içi eğitim ise eğitim enstitüleri ve öğretmenlere dönük eğitim veren hizmet içi eğitim okulları ile verilmektedir. Hizmet içi eğitim mektup, televizyon, uydu ve akşam okulları ile verilmektedir (Sezgin, 2008). Çin 1999 yılında yaptığı düzenleme ile tüm ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin beş yıllık bir sürede en az 240 saat hizmet içi eğitim almasını zorunlu kılmıştır (Ministry of Education of the People's Republic of China, 1999, Akt. Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013).

Singapur'da, öğretmenler görevlerinin ilk beş yılında kılavuz desteği almakta (OECD, 2012, 122), mesleki gelişimlerine katkı sağlanması amacıyla öğretmenlere yıllık 100 saate kadar hizmet içi eğitim fırsatı sunulmaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014). Danimarka'da ise hizmet içi eğitim Pedagoji Üniversitesi'nin ilköğretim öğretmenlerine sunduğu bütün alanları (beden eğitimi ve el sanatları dışındaki) kapsamaktadır. Bu kurslar yarı zamanlı olmakla birlikte çoğunlukla 30 haftalık bir zaman diliminde (60-175 eğitim saati arasında) verilmektedir. Öğretmenler kurs süresince profesyonel etkinliklerini de devam ettirmektedir. Ayrıca Eğitim Akademileri de yarı zamanlı (40-150 eğitim saati arasında) kurslar düzenlemektedirler. Bunların dışında Danimarka Öğretmenler Birliği de eğitim öğretim sürecinde yaşanan güncel problemlere çözüm sunması amacıyla kurslar ve konferanslar düzenleyerek hizmet içi eğitimlere katkı sağlamaktadır (Eurydice Eurybase, 2009/10).

Finlandiya'nın uluslararası sınavlarda elde ettiği başarıda hizmet öncesi eğitimin yanı sıra, hizmet içi eğitimin de etkisi oldukça büyüktür (Malaty, 2006). Finli öğretmenler hizmet içi eğitimleri bir zorunluluk olarak görmemekte, kendi gelişimleri için gerekli bir fırsat olarak nitelendirmektedir (Sahlberg, 2007). Üniversitelerin bünyesinde açılan yaz okulları ve yaz üniversitesi aracılığıyla gerek ulusal gerekse bölgesel düzeyde ilk ve orta öğretim öğretmenlerine yönelik sürekli olarak hizmet içi kurslar verilmektedir. Bunların yanı sıra özel enstitüler ve öğretmen birlikleri de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkanları sunmaktadır (Malaty, 2006). Hizmet içi eğitim kurslarının finansmanı öğretmenin çalıştığı okul tarafından karşılanmakla birlikte çoğu hizmet içi eğitim ücretsizdir.

İngiltere'de hizmet içi eğitim oldukça büyük bir öneme sahiptir. Hizmet içi eğitimlerin finansmanı büyük ölçüde merkezi hükümet tarafından sağlanmakla birlikte okulların bütçelerinde hizmet içi eğitime ayrılan özel paylar da vardır. Yüksek Eğitim Enstitüleri, yerel eğitim otoriteleri ve özel danışmanlarla ilişki kuran okullar hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektedir (www.britishcouncil.org, Akt. Çolak, 2005). Hizmet içi eğitimler çoğunlukla kamu kurumları tarafından düzenlenmekle birlikte, az da olsa özel eğitim kuruluşları da hizmet içi eğitim olanakları sunmaktadır. Geleneksel olarak öğretmenlerin okul dışında katıldığı kursların dezavantajları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin okul içinde hizmet içi eğitim alması anlayışı yerleşmiştir. Okul temelli hizmet içi eğitimler doğrudan ihtiyaç ve sorunlara odaklanmakta, okulun kendine özgü rollerine ve sorumluluklarına dikkat çekmektedir (Altun, 2011).

Sonuç

Hızla ilerleyen teknoloji ve diğer gelişmelerle birlikte mevcut bilgiler güncelliğini yitirmektedir. Özellikle teknolojik gelişmelerle büyüyen genç nesil bu değişikliklere kolaylıkla ayak uydurabilirken, genç neslin öğretmenlerinin de bu gelişmelerden uzak kalmaması ve aynı hızla bu var olan bilgilerini güncellemesi gerekmektedir. Bundan da öte, eğitimin kalitesinin geliştirilmesi için bu önemli bir zorunluluktur. Bu gelişmelere uyum sağlamak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli bir eğitim içinde olmaları ile mümkündür. Bu kapsamda öğretmenlere çeşitli hizmetler sunulmaktadır.

Hemen hemen bütün öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca daha deneyimli bir öğretmeni gözlemlediği ya da hizmet içi eğitimi programlara katıldığını söylemek mümkündür. Ne yazık ki bu programlar öğretmenin ilgisini çekmemektedir. Bu nedenle, son yıllarda geleneksel mesleki gelişim yöntemlerinden, öğretmenlere kendi gelişimlerinin bir parçası olma fırsatı veren alternatif yollara geçiş söz konusudur (Yuvayapan, 2013).

Etkili bir şekilde gerçekleştirilecek mesleki gelişim uygulamalarının neler olduğu ve nasıl daha etkili olacağı yönünde literatürde çok sayıda çalışma olmasına karşın, araştırmacılar arasında tam bir uzlaşının sağlandığını söylemek mümkün değildir. Ancak uygulamanın içine yerleştirilmiş, mesleki alan bilgisi yanında öğretim yöntem ve tekniklerini de içeren, yeterli maddi imkânın ve zamanın sağlandığı, üst yönetimin desteğini de arkasına alan mesleki gelişim uygulamaların etkili olduğuna yönelik ortak bir görüş olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada etkili olarak kabul edilen mesleki gelişim uygulamaları ile Türkiye’de yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarının uyumlu olduğunu söylemek oldukça zordur (İlğan, 2013). Nitekim Türkiye’de düzenlenen hizmet içi eğitimlerdeki mevcut problemler incelendiğinde eğitimlerin teorik düzeyde kalması, uygulama imkânı sunmaması, ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olmaması ve sürelerinin kısa olması en dikkat çeken problemler arasında yer almaktadır. Bu nedenle eğitimlerin ihtiyaçları karşılayacak şekilde, uygulama ağırlıklı olması ve yapılan çalışmalar ile uluslararası örnekler ışığında yeniden düzenlenmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

Kaynakça

- Altun, T. (2011). INSET (In-Service Education and Training) and professional development of teachers: A comparison of British and Turkish cases. *US-China Education Review*, 1 (6), 846-858.
- Aydın, İ. (2012). Öğretimde *Denetim*. Ankara: PegemA
- Çolak, E. (2005). İngiliz eğitim sistemi. (Ed. F. Akarsu). *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri* (191- 209), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eğitim- Sen. (2005). 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Eurydice Eurybase (2009/10). Organisation of the Education System in Germany. European Commission. <http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCstem%20Sak-samaal%20inglise%20keeles.pdf>, İndirme Tarihi: 15.10.2017
- Eurydice Eurybase (2009/10). Organisation of the Education System in Denmark, European Commission. http://www.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/pgce/pre-coursedocuments/pre-coursedocuments2017-18/Secondary_MFL_-_Eurydice_explanation_of_the_English_education_system.pdf, İndirme Tarihi: 20.10.2017
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Nisan, 68-83.
- Hersey, P. W. (1982). The NASSP assessment center develops leadership talent. *Educational Leadership*, 39(5), 370-371.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14.

- Jacobson, L. S., ve Pecheone, R. L. (1991). Connecticut Teacher Assessment Center (CONN-TAC) program: Assessing professional knowledge of beginning teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(2), 205-226.
- Kaboğlu, İ.Ö. (2005). *Anayasa hukuku dersleri (Genel esaslar)(2. Baskı)*. İstanbul: Legal Yayınevi
- Karaman Kepenekci, Y. (2008). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları Ve Vatandaşlık*. Ankara: Ekinoks Yayınevi
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992-1994*, 67-78.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA. *Gazette Des Mathématiciens*, 108, 59-66.
- OECD (2000). *Early Childhood Education and Care Policy in the United States of America*. <http://www.oecd.org/unitedstates/2535075.pdf>, İndirme Tarihi: 18.09.2017
- OECD (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> ad0, İndirme Tarihi: 10.09.2017
- ÖRAV (2017a). *Öğretmenin Sınırı Yok Projesi*. <http://www.ogretmeninsiniriyok.com/> İndirme Tarihi: 15.10.2017.
- ÖRAV (2017b). *Öğretmen Akademisi Vakfı*. <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/osyp> İndirilme Tarihi: 15.09.2017.
- Özmuş, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 394-405.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Öztürk, M., ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 761-794.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Sezgin, M. F. (2008). Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Uluğ, F. (2000). Türkiye'de İnsan Hakları. (Ed. O. Çitçi), *Eğitim Hakkının Kullanımı Sorunu*. TODAİE Yayınları: Ankara, 429-442
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 58-68.
- Yuvayapan, F. (2013). Teacher Development: Critical Friends Group. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.

ÖĞRETMENLERİN İZİN HAKKINI DÜZENLEYEN MEVZUATA VE BU HAKKIN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sevgi YILDIZ¹

Giriş

Öğretmenlik, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini sağlama-ya yönelik bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin yasal konumu 1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun (METK) 43. maddesi ile düzenlenmekte ve öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de bir kısım öğretmenler özel eğitim kurumlarında görev yapmaktayken, genel olarak öğretmenler kamu personeli olarak kamu okullarında çalışmaktadır.

Öğretmenlerin toplumsal konumunu belirleyen ölçütlerden biri haklarıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı hakları düzenleyen metinlerden biri yukarıda da belirtilen 1739 sayılı METK'dır. İlgili kanunun öğretmenlere sağladığı haklar; eğitim alma, kariyer, hizmet içi yetiştirilme, yurt içi ve yurt dışı yetiştirilme imkânları ve konut haklarıdır. Bu kanunun yanı sıra 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na (DMK) bağlı olarak kamu görevlisi olarak çalışan öğretmenler çeşitli haklara sahiptir. İlgili kanunun kamu görevlilerine tanıdığı haklar ise; “mesleki haklar”, “mali haklar”, “sosyal haklar” ve “üçüncü kişilere karşı korunma hakları” olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Bunlardan memur statüsündeki öğretmenlere sağlanan haklardan olan mesleki hakların kapsamında güvenlik hakkı, hizmet hakkı, ilerleme ve yükselme hakkı, müracaat, şikayet ve dava açma hakkı, sendika kurma, sendikaya üye olma ve toplu görüşme yapma hakkı, çekilme hakkı, sınıf değiştirme hakkı ve izin hakkı yer almaktadır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017). Çeşitli mazeretler ve dinlenme isteğine bağlı olarak kullanılan “izin hakkı” (DMK, m. 23) tüm memurları olduğu kadar öğretmenleri de ilgilendiren önemli haklardandır.

Öğretmenlik mesleği, belli saatlerde okullarda bulunularak yerine getirilmesi gereken bir meslektir. DMK'da memurlara tanınan izin hakkıyla, öğretmenlerin sahip olduğu izin hakkı öğretmenlik mesleğinin getirdiği durumlar nedeniyle farklılaşmaktadır. Yaz tatili ve iki öğretim dönemi arasındaki tatiller nedeniyle öğretmenlere ayrıca yıllık izin verilmemekte; yıllık izin yerine sadece mazeret izni verilmektedir. Bu mazeret izinleri ise *analık, babalık, evlilik, ölüm, süt, engelli ya da süregelen hastalığı bulunan çocuğa bakım sebebiyle ve küçük çocuğa bakım sebebiyle mazeret izni* olmak üzere çeşitlenmektedir (DMK, m. 104, 105).

1 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yldzsvg@gmail.com

Amaç

Bu çalışmada öğretmenlerin izin hakkını düzenleyen mevzuata ve sahip oldukları izin haklarının kullanımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin izin hakkını düzenleyen mevzuata ve sahip oldukları izin haklarının kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik nitel bir araştırmadır. Çalışmada, sosyal olarak yapılandırılmış gerçeğe, araştırmacı ile üzerinde çalışılan konu ya da gurubun yakın ve samimi ilişkisine, olguların ve sosyal deneyimlerin nasıl ortaya çıktığı ile nasıl anlamlandırıldığı gibi konulara yoğunlaşması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenemoloji, insanların bir olguyu nasıl algıladığı, nasıl hatırladığı, nasıl değerlendirdiği ve diğer insanlara nasıl aktardığıyla ilgilendiğinden bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenemoloji (olgu bilim) seçilmiştir (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin farklı illerinde kamu okullarında görev yapan 15 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Farklı illerde ve farklı kademelerde görev yapmanın öğretmenlerin çalışma saatlerini ve koşullarını değiştirebileceği, bu durumun da eğitim-öğretim dönemleri içerisinde izin almalarını gerektirebilecek farklı durumlara neden olabileceği düşünüldüğünden, katılımcılar farklı illerde ve kademelerde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Ayrıca medeni durum ve çocuk sahibi olmak değişkenlerinin de öğretmenlerin izin kullanma taleplerinde farklılık oluşturabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 15 katılımcıya yönelik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Görev Yeri	Kademe	Kıdem	Medeni Durum	Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	Diyarbakır	Ortaokul	5	Bekâr	Yok
Ö2	Kadın	Sivas	Anaokulu	7	Bekâr	Yok
Ö3	Erkek	Konya	İlkokul	3	Bekâr	Yok
Ö4	Erkek	Balıkesir	Ortaokul	6	Evli	Bir
Ö5	Kadın	Ağrı	İlkokul	2	Bekâr	Yok
Ö6	Erkek	İstanbul	Lise	19	Evli	İki

Ö7	Kadın	Ankara	Lise	17	Evli	Bir
Ö8	Kadın	Mersin	Lise	17	Evli	Bir
Ö9	Kadın	Ankara	Ortaokul	6	Evli	Bir
Ö10	Erkek	İzmir	Lise	6	Evli	Bir
Ö11	Kadın	Samsun	Ortaokul	7	Evli	Yok
Ö12	Kadın	Maraş	Anaokulu	5	Evli	Yok
Ö13	Kadın	Antep	Ortaokul	6	Evli	Bir
Ö14	Kadın	Amasya	İlkokul	7	Evli	Bir
Ö15	Erkek	Rize	Lise	2	Evli	Bir

Tablo 1 dikkate alındığında araştırmanın Türkiye'deki öğretmen cinsiyet eğilimini yansıtacak şekilde kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri anaokulundan liseye kadar çeşitlenmektedir. Yine çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdemleri 2-19 yıl arasında değişmektedir. Nihai olarak öğretmenlerin çoğunluğu evli ve çocuk sahibidir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan yapılandırılmış görüşme formu, ilgili alan yazın incelenmesi ve araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu süreçte öncelikle hazırlanan taslak görüşme formu; araştırılacak konunun kapsamı, araştırmanın amacı ile taslakta yer alan soruların içeriği, tutarlığı, cümle yapısı ve anlaşılabilirliği gibi açılardan değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar eğitim bilimleri alanında görevli altı² öğretim elemanından oluşmuştur. Uzmanların öneri ve eleştirileri doğrultusunda taslak görüşme formu kapsam, dil ve anlatım açısından yeniden gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir.

İki kısımdan oluşan görüşme formunun birinci kısmında demografik bilgiler, ikinci kısımda ise katılımcıların izin hakkını düzenleyen mevzuatına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme öncesinde çalışma hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş ve görüşmeler 2017-2018 güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir. Daha sonra bu

2 Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın, Arş. Gör. Ayşe Soyulu, Arş. Gör. İnci Öztürk Fidan, Arş. Gör. Gül Kurum ve Arş. Gör. Muhammed Mehmet Mazlum'a teşekkür ederim.

veriler betimsel analizin aşamalarına göre analiz edilerek sorulan sorular ve araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır. Bu süreçte ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan “çeşitleme” (üçleme) yapılmıştır. Veri çeşitleme, yöntem çeşitleme, kuram çeşitleme gibi türleri olan çeşitleme teknikleri arasından bu çalışmada analizci çeşitleme yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu kapsamda veri analizi aşamasında veriler, çeşitleme yapmak amacıyla A.Ü Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapan iki öğretim elemanına³ analiz yapması amacıyla sunulmuştur. Yapılan analiz sonuçları, ortaya çıkan tema ve kategoriler açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda benzer bulguların elde edildiği, belirli analizlerde önerilerin geldiği görülmüş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca yine geçerlik ve güvenilirlik kapsamında elde edilen bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerini yansıtan cümlelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Haklarına İlişkin Genel Farkındalıkları

Katılımcılar genel olarak 657 sayılı DMK’nın kendilerine verdiği haklardan haberdar olduklarını dile getirmiştir. Katılımcıların ilgili kanunun tanıdığı haklardan *mesleki haklara* yönelik daha çok bilgi sahibi olduğunu ileri sürmüştür. Az sayıda öğretmen ise METK’nın tanıdığı haklara yönelik bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla ilgili tema DMK’nın ve METK’nın sağladığı haklar olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.

DMK’nın Sağladığı Haklar. DMK’nın verdiği haklardan katılımcıların daha çok mesleki hakları bildiklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise mali haklar ve sosyal haklara yönelik bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. İlgili kanunun verdiği hakları bildiğini belirten katılımcılardan Ö12 “*Öğretmenlerin dilekçe hakkı, bilgi edinme hakkı, idare mahkemelerine başvuru hakkı, etik davranış ve başvuru hakkı, derneklere üyelik hakkı, şikayet hakları vardır. Mevzuatta yer aldığı şekliyle hakları bilmekteyim*” diyerek sahip olduğu haklardan mesleki haklara yönelik örnekler sıralamıştır.

METK’nın Sağladığı Haklar. Az sayıda katılımcı ise METK’nın öğretmenlere sağladığı haklardan haberdar olduğuna dair görüş paylaşmıştır. Bu katılımcıların ilgili haklardan *yalnızca eğitim alma ve kariyer haklarını* dile getirdiği görülmektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin sahip olduğu hakların yeterli olup-olmadığı konusunda katılımcı görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Sahip olunan hakların

3 Arş. Gör. Ayşe Soylu ve Arş. Gör. Gül Kurum’a teşekkür ederim.

yeterli olduğunu savunan katılımcılardan Ö8 “657 mevzuatı çerçevesinde belirlenen haklara sahibiz. Haklarımızın yeterli olduğunu düşünüyorum” diyerek ifade etmektedir. Aksine bu hakların yetersiz olduğunu düşünen katılımcılardan Ö2 ise “DMK ve METK’da belirlenen ve kendi eğitim kademelerimize göre belirlenen yönetmeliklerce birçok hak ve sorumluluklara sahibiz. Ancak öğretime sunulan çalışma şartları ve yüklenen sorumlulukların mevcut birçok hakkımızı kullanmayı güçleştirdiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmektedir. Eğitim ve kariyer haklarının yetersizliğine yönelik ise Ö1 “Maalesef öğretmenlerin yeterli haklara sahip olmadığını düşünmekteyim. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi için yeterli olanak sağlanmıyor, medya üzerinden öğretmenlerin kalite açısından yetersiz olduğu söylenmekte; fakat öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyecek imkanlar sağlanmamaktadır” şeklinde eleştiri sunmuştur.

Öğretmenlerin Haklarını Genel Kullanma Durumları

Katılımcılar, daha çok bilgi sahibi oldukları DMK’nın sağladığı mesleki haklarını kullandıklarını ifade etmektedir. Katılımcılar özellikle izin haklarından mazeret izin haklarını yaygın olan kullandıklarını belirtmektedir. Yanı sıra *sendikaya* üye olma, dilekçe, yer değiştirme, müracaat ve şikayet etme ile ilerleme ve yükselme hakları kullanılan diğer haklar olarak az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmektedir (Ö2,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13). İzin dışındaki kullandığı haklara yönelik katılımcı Ö11 “*Sendikaya üye olma hakkımı kullanıyorum ve bu kapsamda sendikamızın aldığı karar doğrultusunda eylemlere katılıyorum ve müracaat ve şikayet hakkımı kullanıyorum*” şeklinde görüş belirtmektedir.

Öğretmenlerin İzin Hakkına İlişkin Farkındalıkları

Katılımcılar diğer devlet memurlarından farklı olarak yıllık izin hakkı yerine analık, babalık, evlilik, ölüm ve süt mazeret izinlerine sahip olduklarını bildikleri yönünde benzer görüş belirtmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö6 “İzin hakları 657 Sayılı DMK ve MEB izin yönergesinde düzenlenmiştir. Merak ettiğim zaman hemen oraya bakarım. *Bilginin hamallığını yapmak yerine bilgiye nereden nasıl ulaşacağımı çok iyi biliyorum. Öğretmenler yarıyıl ve yaz tatilinde izinlidirler. 10 gün mazeret izni kullanabilirler.*” diyerek öğretmenlerin sahip oldukları izin hakkının diğer devlet memurlarından farklılaşmasına yönelik bilgilerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çoğu öğretmenlerin izin hakkının diğer devlet memurlarından farklılaşmasını yerinde bir uygulama olarak görmekteyken; az sayıda katılımcı ise bu farklılığın öğretmenler adına olumsuz olduğunu savunmaktadır. Uygulamayı olumlu bulan katılımcılardan Ö12 “*Çalışma şeklimiz, tatillerimiz diğer memurlardan farklıdır. Bizim işimiz çocuklar ve gençlerle olduğu için eğitim ve öğretimin*

sağlıklı ve dingin bir kafayla verilebilmesi için, aynı zamanda bunun öğreticinin verimini artırdığını düşünürsek tatil ve izin haklarımızın diğer memurlara göre esnek olmasını doğru ve yararlı olduğunu düşünüyorum” diyerek uygulamayı desteklediğini belirtmektedir. Bu uygulamanın öğretmenler için olumsuz olduğunu savunan katılımcılardan Ö5 ise “*Bu durumu ötekileştirme olarak düşünmekteyim. Kabul edilir bir durum değil. Bu bir hak ise öğretmenler de kullanmalıdır*” şeklinde uygulamaya karşı çıkmaktadır.

Yaz tatili ve iki öğretim dönemi arasındaki tatiller nedeniyle öğretmenlere yıllık izin verilmemesine yönelik katılımcıların çoğunluğu uygulamanın yerinde olduğuna dair görüş belirtmektedir. Az sayıda katılımcı ise bu tatiller nedeniyle öğretmenlere yıllık izin verilmemesini yanlış bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlere yıllık izin verilmemesine yönelik olumlu görüş belirten katılımcılardan Ö6 “*Yerinde ve doğru bir uygulamadır. Devlet memuru yıllık izin veya mazeret izni aldığı zaman yapamadığı işleri geri döndüğünde gerekirse günlük 2-3 saat fazla çalışarak telafi edebilir. Ama öğretmenin telafi etmesi mümkün değil. Bir sınıftaki 35-40 öğrenciyi ihmal ettiği zaman bunun telafisi Türkiye şartlarında mümkün değildir*” diyerek öğretmenlik mesleğinin diğer memuriyetlerden farklılaşmasına dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Ö11 “*Mantıklı buluyorum öğretmenlik çok önemli bir meslek çocuklarımızın geleceği bizlerin ellerinde, biz yeni nesiller yetiştiriyoruz, bu nedenle daha dikkatli olmalıyız. Kendimizden çok öğrencilerin geleceğini düşünmeliyiz*” diyerek öğretmenlere izin verilmesi durumunda eğitim-öğretimin aksayacağını savunmaktadır. Ancak Ö2 “*Yaz tatiliniz var, ara tatiliniz var diye mazeret ve sağlık izin haklarımızı kullanmamızı bile zorlaştırdıklarını düşünüyorum*” diyerek yıllık izin olmamasının öğretmenlere olumsuz yansıdığını dile getirmektedir. Öğretmenlere yaz tatilleri ve ara tatil nedeniyle yıllık izin verilmemesine karşı çıkan Ö1 ise “*Bu tatiller öğretmenlerin isteği doğrultusunda olan tatiller değil. Bu zamanlar dışında da öğretmenlerin yıllık izini olmalıdır*” diyerek öğretmenlere de yıllık izin verilmesini savunmuştur.

Katılımcıların izin hakkının yeterliğine ilişkin görüşlerin benzer olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin sahip oldukları izin haklarının yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcılardan Ö13 ise “*İzin hakları yeterli fakat izin alma yolları daha da kolaylaştırılabilir. Mesela sağlık iznini kurumunun olduğu il veya ilçeden almak zorundasın mesai saatlerinde. Bunun yerine istediğimiz yerden alabilmeliyiz. Mazeret izinlerimiz daha da uzun tutulabilir özellikle doğum izni*” diyerek yeterli olduğunu düşündüğü izin haklarını kullanabilmelerinin kolaylaştırılmasını önermektedir.

Öğretmenlerin İzin Hakkını Kullanma Nedenleri

Öğretmenlerin görev sürecinde izin alma nedenlerinin genel olarak benzer olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin temel gereklilikleri ve eğitim öğretim süreçlerinin işlemedeki başat/aktif rolü göz önünde bulundurulduğunda ise, eğitim öğretim dönemi içerisinde ihtiyaç duyulan bu izinler çoğu zaman birey dışında ortaya çıkan zorunlu durumlardan kaynaklanmaktadır. Katılımcıların da mazeret izinlerini kullanabilecekleri zorunlu durumlar ortaya çıktığında, bu haklarını kullanma yolunu tercih ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu sağlık durumu nedeniyle rapor kullandıklarını, çeşitli sebeplerle mazeret izinlerini kullandıklarını ve az sayıda katılımcı ise eğitimlerini sürdürmekten kaynaklı izin aldıklarını belirtmektedir. Bu tema altındaki görüşler “hastalık izni”, “mazeret izni” ve “eğitim izni” olmak üzere üç kategori altında toplanmaktadır.

Hastalık İzni. Katılımcıların çoğunluğunun eğitim-öğretim dönemi içerisinde sağlık sorunları nedeniyle görevlerine belirli sürelerle devam edemedikleri görülmektedir. Bu iznini kullanan katılımcılardan Ö2 “*Sadece hastalanınca sağlık raporu alıyorum*” şeklinde; benzer biçimde Ö6 “*Çok acil hastane işleri olduğunda alıyorum*” diyerek hastalık iznini kullandıklarını belirtmektedir.

Mazeret İzni. Katılımcıların çoğunlukla mazeret izinlerine başvurduğu görülmektedir. Evli katılımcılar evlilik, analık ve babalık mazeret izinlerini kullanırken, katılımcılardan bazılarının ölüm mazeret iznini kullandıkları (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13) belirlenmiştir.

Eğitim İzni. Az sayıda katılımcı ise eğitimlerini sürdürdüklerinden izin kullandıklarını belirtmektedir (Ö4,Ö7,Ö8,Ö11). Bu katılımcılar lisansüstü eğitime devam etme veya farklı lisans eğitimi almaları nedeniyle izin kullandıklarını belirtmektedir. Örneğin katılımcı Ö11 “*2. üniversite okuduğum için sınav zamanlarında izin kullanıyorum.*” diyerek eğitim alma hakkı nedeniyle izin aldığına dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin İzin Hakkını Kullanırken Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenler izin kullanma süreçlerinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar “yöneticilerin yaklaşımlarından” ve “bürokratik süreçlerden” kaynaklı sorunlar olarak iki kategoride ele alınmıştır. Bununla beraber bu süreçte herhangi bir sorun yaşamadığını belirten öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerden Ö8 “*Hayır. Geçerli ve zorunlu bir durumum olmadığı sürece izin kullanmamaya özen gösteriyorum*” diyerek; Ö6 ise “*Çok izin almadığım için karşılaşmıyorum. Çalıştığım okul müdürleri genelde bu konuda anlayışlı davranıyorlar.*” şeklinde görüş belirterek sınırlı sayıda ve geçerli sebeplerle izin kullanmaları nedeniyle izin süreçlerinde bir sorunla karşılaşmadıklarını dile getirmektedir.

Yöneticilerin Yaklaşımlarından Kaynaklanan Sorunlar. Öğretmenler izin alma süreçlerinde yöneticilerin objektif olmayan ve kişisel ilişkilere dayalı bir anlayışla inisiyatif kullandıklarını veya keyfi bir tutum sergilediklerini belirtmektedir. Bu görüşü dile getiren Ö9 “İdare ile olan iletişiminiz bunu etkiliyor. Yani idare tarafından seviliyorsanız çok rahat izin alınabiliyor, aksi durumda daha zor. Bazısı çocuğu hastalandığında çok kolay arayıp izin alırken ki bazıları için daha da zorlaştırabiliyorlar.” diyerek idarecilerin tutumlarını eleştirmektedir. Ö14 ise “İdareler bazen mazeret izni verirken güçlük çıkarabilmektedirler.” diyerek idarenin izin süreçlerindeki keyfi tutumlarına dikkat çekmektedir.

Bürokratik Süreçlerden Kaynaklanan Sorunlar. Öğretmenler izin süreçlerinde üst yönetici kargaşasının getirdiği bürokratik kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; yanı sıra sağlık mazereti kullanmalarında sağlık kurumlarının olumsuz yaklaşımlarıyla karşılaştıklarını dile getirmektedir. Üst yönetici kargaşasına yönelik katılımcı Ö1 “Mazeret izni için çalıştığım ilçede okul müdürü, daha sonra milli eğitim müdürü ve son olarak en yetkili kişi olan kaymakamın onayı gerekmektedir. Çok acil bir durum için aldığım mazeret izni için acil gitmem gerektiği halde bu kişilerin onayı almak için dil döktüğüm ve saatlerce bekletildiğim bir durum yaşamıştım.” diyerek yaşadığı sorunu eleştirmektedir.

Sağlık izni alma sürecinde sorun yaşayan katılımcılardan Ö1 “Öğretmenlerin sağlık sorunları için rapor alma hakkı var ama MEB hastanelere ve aile hekimliklerine ‘öğretmenlere rapor vermeyin’ yazısı göndermektedir ve hatta öğretmenlere rapor aldıkları için soruşturma bile açılmaktadır.” diyerek bu süreçte yaşadıkları süreci dile getirmektedir. Benzer biçimde Ö2 ise “Sağlık raporu almakta zorluk çıkarıldığını düşünüyorum. Hatta doktorlar memura rapor vermenin kendilerini zora soktuğunu söyleyip duruyorlar.” diyerek izin sürecinde yaşadığı sorunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin İzin Hakkının Düzenlenmesine İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin izin durumlarının düzenlenmesine ilişkin önerileri “var olan sürelerin uzatılması”, “izin almanın kolaylaştırılması”, “ders ücretlerinin kesilmesi” ve “kişisel ve mesleki gelişimin desteklenmesi” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmı izin süreçlerinin yeterli ve uygun olduğunu savunarak sürece yönelik herhangi bir öneri belirtmemiştir (Ö3,Ö5,Ö7,Ö12).

Var Olan Sürelerin Uzatılması. Katılımcılar eğitim-öğretim dönemi içerisinde yıllık izin kullanamama nedeni ile var olan izin ve mazeret izin sürelerinin arttırılmasını istemektedir. Bu talepte bulunan katılımcılardan Ö2 “Var olan sağlık izin hakkı uzatılmalı.” şeklinde görüş belirtirken, Ö8 “doğum, cenaze ve eğitim izinlerinin süreleri arttırılabilir.” diyerek izin sürelerinin arttırılmasına yönelik görüşünü ortaya koymuştur.

İzin Almanın Kolaylaştırılması. Katılımcılar izin alma süreçlerinde yaşadıkları sıkıntılardan yola çıkarak mazeret izni ve diğer izin süreçlerinde kolaylık sağlanmasını talep etmektedir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö11 “*Mazeret izni verilmesini daha kolay hale getirebilirler, okul içinde kalacak şekilde*” diyerek sürecin kolaylaştırılmasını talep ederken; Ö2 ise “*Rapor alma konusunda okul ve MEB sorun çıkarmamalıdır.*” diyerek ilgili kurumların bu konuda sorun çıkarmamasını önermiştir.

Ders Ücretlerinin Kesilmemesi. Katılımcılar çeşitli mazeretlerle izin kullanma durumlarında ek ders ücretlerinin kesilmesinden rahatsızlık duymakta ve sürece ilişkin bu ücretlerin kesilmemesinin uygun olacağını belirtmektedir. Bu görüşteki Ö4 “*Sevk alma durumunda kalan öğretmenlerin ek dersi kesilmesi uygulanması son bulmalıdır.*” derken; Ö6 “*Yüksek lisans ve doktora çalışmalarına gittiği günlerde ek dersleri kesilmese yerinde olur.*” diyerek bu ücretleri almaları gerektiğini savunmaktadır.

Kişisel ve Mesleki Gelişimin Desteklenmesi. Katılımcılar mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlayıcı etkinliklere katılmalarının desteklenmesi ve bu amaçla bu tarz etkinlik süreçlerine ilişkin gerekli izinlerin sağlanması gerektiğini önermektedir. Bu görüşü savunan Ö15 “*Yükseköğretime devam eden öğretmenlere izin konusunda daha net bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum.*” derken; benzer biçimde Ö1 “*Kişisel gelişim için başka bir şehirde katılacağım seminere mazeret izni almak zorunda kaldığım ya da rapor almak zorunda kaldığım durumlar yaşadım. Mazeret gerekçesi olarak da yakın bir akrabamın ölümünü yazmıştık. Kişisel gelişimler için de ayrıca izin alma hakkı sağlanmalıdır.*” diyerek bu süreçte yaşadığı zorluğa çözüm önerisi sunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin izin durumlarını düzenleyen mevzuata ve sahip oldukları izin haklarının kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin daha çok 657 sayılı DMK'nın devlet memurlarına sağladığı haklar kapsamında mesleki haklarına yönelik bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilerin sistematiklikten uzak olması ve bütüncül olmayışı nedeniyle bu bilgilerin genel olarak kulaktan dolma bilgiler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin genellikle mesleki haklarından izin hakkını; az sayıda öğretmenin ise sendika ve müracaat haklarını kullandıkları ortaya konmuştur. Türkiye’de hukuk okur-yazarlığının sınırlı olduğu düşünüldüğünde bu durum, öğretmenlere özgü bir durum olmanın ötesinde beklendik bir sonuç olarak yorumlanabilir. Haklarını bilen bilinçli bireyler olarak nesiller yetiştiren öğret-

men profilinin (Patrick, 1999) geliştirilebilmesi için lisans ve lisansüstü eğitimler düzeyinde ilgili bilgileri kapsayan bir eğitim hukuku dersinin öğretmenlere sunulması önerilmektedir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017). Ayrıca hizmet içi eğitimlerde bu hakları da kapsayan bilgilerin öğretmenlere kazandırılması olumlu sonuçlar ortaya koyacaktır.

Yaz tatili ve iki öğretim dönemi arasındaki tatiller nedeniyle öğretmenlere ayrıca yıllık izin verilmemesi; yıllık izin yerine sadece mazeret izni verilmesi ve izin hakkının diğer devlet memurlarından farklılaşmasına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin birbirinden farklılaştığı; ancak genel olarak öğretmenlerce bu durumun olumlu karşılandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yükümlülükleri okul içi süreçlerle ilişkili olduğundan, çalışma saat ve koşulları da doğrudan eğitim öğretim yılı ile belirlenmektedir. Eğitim öğretim yılının zamansal planlanması öğretmenlerin çalışmak durumunda oldukları iş gününün diğer devlet memurlarından farklılaşmasının temel kaynağıdır. Bu görüşteki öğretmenler eğitim-öğretim dönemi içerisinde kullanacakları izinlerin eğitim-öğretimi aksatacağını, bunun ise diğer memuriyetlerden farklı ve önemli sonuçları olacağını iddia etmektedir. Eğitim-öğretimin aksaması ve öğrencilerin öğrenmelerindeki eksikliklerin veya problemlerin telafisinin zor olduğu düşünüldüğünde, eğitim-öğretim dönemi içerisinde öğretmenlerin yalnızca mazeret izni kullanmalarının doğru bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin yıllık izin kullanması gerektiğini savunan öğretmenlerin tamamının bekâr olması da araştırmanın ilginç bulgularından biridir. Evli ve özellikle çocuklu öğretmenlere nispeten daha az izine ihtiyaç duymaları beklenen bu grubun yıllık izine sahip olmak istemeleri, gelecek araştırmalarda irdelenecek bir durum olabilir.

Öğretmenler eğitim-öğretim dönemi içerisinde en çok hastalık izni kullanmaktadır. Evli öğretmenlerin mazeret izinlerini de kullanmaları çocuk sahibi olmaları nedeniyle olağandır. Öğretmenler bu izinleri kullanırken yöneticilerin keyfi tutumlarından kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin demokratik olmayan tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği (Boydak Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010) göz önüne alındığında, bu durumun çözülmesi gereken önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir. Nihai olarak izin süreçlerinin düzenlemesine yönelik öğretmenler var olan mazeret izin sürelerinin arttırılmasını ve bu izinleri kullanabilmelerinin kolaylaştırılmasını istemektedir. Ayrıca bu izinleri kullanmaları nedeniyle ek ders ücretlerinin kesilmesi öğretmenleri rahatsız eden bir durumdur. Öğretmenler farklı kesimlerden gelen kendilerini geliştirmedikleri yönündeki eleştirilere karşın, kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik izin süreçlerinin kolaylaşmasını talep etmektedir. Öğretmenlerden gelen bu talepler doğrultusunda

mazeret izin sürelerinin arttırılması ve bu izinleri almaların keyfi süreçlere bırakılmayarak standartlaştırılması önerilmektedir. Öğretmen maaşlarının azlığının farklı mecralarda (Erdem, 2010; Süngü, 2012; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Tedmem Rapor 3) tartışıldığı düşünüldüğünde izin almaları sebebiyle ek derslerinin kesilmesinin olumsuz bir uygulama olduğu söylenebilir. Kendilerini geliştirmeleri meslekleri açısından zorunlu olan öğretmenlerin bu taleplerinin izin bazında kolaylaştırılması ve bu kolaylığın sistemli hale getirilerek yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Boydak Özan, M. Türkoğlu, Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Eğitim Reformu Girişimi (2015). Öğretmen *Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf, İndirme Tarihi: 15.12.2017.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Patrick, J. J. (1999). *The Concept of Citizenship in Education for Democracy*. Bloomington: ERIC Clearing House for Social Studies/Social Science Education, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. E. Güzel ve H. Demircioğlu). *Nitel Araştırmada Çeşitlilik*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Tedmem Rapor 3. Öğretmen *Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf, İndirme Tarihi: 15.12.2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN YETKİ, GÖREV VE SORUMLULUKLARI¹

Aysun BAY DÖNERTAŞ²

Giriş

Çocuğun doğumundan itibaren çevresiyle olan iletişimini arttırabilmek ve yeni beceriler kazanmasına yardımcı olabilmek için gelişim alanlarının desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocukların sağlıklı büyümelerine ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine önem vermek ülkelerin barış ve refah içinde yaşayabilmeleri için bir zorunluluktur. Çocukluk döneminin oyunlarla, yeni öğrenmelerle, gelişerek geçirilmesi çocuğun mutlu olması ve gelecekte toplumun huzur ve mutluluğuna katkı sağlaması için gereklidir (Akyüz, 2012, 1). Çocuğun bilgi ve becerilerini uzman kişilerin rehberliğinde akranlarıyla birlikte geliştirmesi; psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve özbakım gelişim alanlarında yer alan birçok becerinin desteklendiği okul öncesi eğitim etkinliklerine katılması, bu etkinliklerin aileyle birlikte planlı ve programlı bir şekilde okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmesi önemlidir (Oktay, 2010, 3).

Bireyin yaşantısında bu denli öneme sahip olan okul öncesi eğitimin nitelikli olabilmesi için eğitim etkinliklerinin, belli amaç ve ilkeler doğrultusunda sürdürülmesi gerekir. Okuldaki eğitim etkinliklerinin belli amaç ve ilkeler doğrultusunda işleyişini sağlayacak olan kişiler öncelikle okul yöneticileridir. Dolayısıyla, okulun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi ve okuldaki işleyişi sağlayabilmesi için okul yöneticilerinin bazı yetki, görev ve sorumlulukları vardır. Örgüt üyelerinden biri olan yöneticilerin gerektiğinde kullanabilecekleri birçok yönetsel erk bulunmaktadır. Bunlardan biri de yöneticiye yasal belgelerle verilmiş olan yönetme hakkı, başka bir ifadeyle yetkidir. Bu yönetme hakkının içeriği örgütün görevlerini yapma ve yaptırmadır (Başaran, 2008a, 236). Görev, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yerine getirilmesi gereken eylem ve işlemlerdir (Başaran, 2008a, 250). Sorumluluk ise görevleri yapma zorunluluğudur (Balcı, 2010, 196). Bu tanımlardan yola çıkarak yetki, görev ve sorumluluk kavramlarının birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş kavramlar olduğu söylenebilir.

1 Bu makale 2014 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci danışmanlığında hazırlanan "Eskişehir İli Bağımsız Kamu Anaokulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

2 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aysunbay@gmail.com

Okul müdürleri yetkilerini kullanırken; görev ve sorumluluklarını yerine getirirken başta öğretmenler olmak üzere diğer işgörenlerle birlikte çalışır. Okullardaki uzmanlaşmış kadrolardan en yaygın olanının öğretmenler olduğu düşünülürse eğitim etkinliklerinin belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda işleyebilmesinde öğretmenlere de önemli roller düştüğünü ileri sürmek yanlış olmaz. Çünkü, okullar işlevlerini özellikle de öğretmenler aracılığıyla yerine getirmektedirler. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve eğilimlerini görmemek, çalışma alanlarını sınıf düzeyi ile sınırlı tutmak onların okula olan etkisini ihmal etmeye neden olacaktır (Balci, 2007, 164). Öğretim ve öğrenme sürecinin yöneticisi olan öğretmenlerin, okula dolayısıyla eğitim sistemine olan katkısı oldukça fazladır. Bu nedenle öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarının ayrıntılı bir şekilde ele alınması önemlidir.

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumlulukları ilgili mevzuat çerçevesinde ele alınacaktır.

Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Yetki, Görev ve Sorumlulukları

Çalışmada öncelikle şu an yürürlükte olmayan 08.06.2004 tarihli 25486 sayılı “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” (OÖEKY) ile yürürlükte olan 26.07.2014 tarihli 29072 sayılı “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde (OÖEİKY) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler karşılaştırılacaktır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2000 yılında yayınlanan, 2508 numaralı Tebliğler Dergisi’nde yer alan okul öncesi eğitim yöneticilerinin görev tanımı değerlendirilecektir. Ayrıca bu yetki, görev ve sorumluluklar literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmaya çalışılacaktır.

Eğitim ve öğretimin yanında, ağırlıklı olarak çocuk bakımının da yer aldığı okul öncesi eğitimin yönetiminde birçok unsur bulunmaktadır. Reno, Stutzman ve Zimmerman (2008) bu unsurları şu şekilde sıralamaktadır: (1) Örgütsel vizyon ve misyon oluşturmak, (2) Örgüt politikalarını ve kültürünü oluşturmak, (3) İşgörenlerle ilgili işleri düzenlemek; görev tanımlarını oluşturmak, oryantasyon, değerlendirme, işgörenleri geliştirme; (4) Yönetim sisteminin geliştirilmesi, (5) Etik davranışları tanımlayarak etik kodları oluşturmak, (6) Çalışma kurullarını oluşturmak, (7) Çocukların bakımıyla ilgili işleri düzenlemek, (8) Finansal işlemler, (9) Aile katılımını ve desteğini sağlama, (10) Programı değerlendirmek. Okul öncesi eğitimde yer alan bütün bu öğelerin yönetiminde yöneticilerin yasalarla düzenlenmiş bazı yetki, görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde (2004) okul müdürünün yetki, görev ve sorumlulukları şu şekildedir (m. 17):

Okul öncesi eğitim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, kalite yönetimi anlayışına uygun olarak okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur. Müdür:

a) Okulda bütün çalışmaları ilgililerle iş birliği yaparak eğitim yılı başlamadan önce plânları ve düzenler.

b) Eğitim ve yönetimin verimliliğini artırmak, eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapar, eğitimle ilgili gelişmeleri izler ve sonuçlarını değerlendirir.

c) Yıllık ve günlük plânların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, plânlarını imzalar ve çalışmalarını denetler.

d) Kurumun temizlik ve düzeni ile öğretmen ve diğer personelin sağlık, temizlik ve beslenme işleriyle ilgili çalışmalarını izler. Aylık yemek listesinin çocukların gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve çevre şartları doğrultusunda hazırlanmasında müdür yardımcısı ve öğretmenlerle iş birliği yapar.

e) Okul bina ve tesislerinin kullanımı, bakımı, temizliği, doğal afete karşı korunması, binanın fiziksel durumu ve donanımından kaynaklanan kazalara neden olabilecek merdiven, radyatör, soba, korniş, kapı, pencere, kaygan zemin, oyun materyali ve benzeri unsurlara karşı okulun iç ve dış güvenliğinin sağlanması yönünde gereken önlemleri alır.

f) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için gerekli önlemleri alır.

g) Eğitim materyallerinin sağlanması, kullanılması, korunması, bakımı, temizliği ve düzeni için gerekli önlemleri alır.

h) Çocukların periyodik olarak sağlık kontrollerinin yapılmasını sağlar.

ı) Okulun yıllık bütçesini hazırlar, ödeneklerin zamanında ve yöntemine uygun kullanılmasına ilişkin işlemleri izler, bütçenin ilgili makamlara gönderilmesini sağlar.

j) Eğitim istatistiklerinin, ödenek istem çizelgelerinin ve resmî yazıların hatasız ve eksiksiz hazırlanmasını ve ilgili makamlara zamanında gönderilmesini sağlar.

k) Okulla ilgili olağanüstü durumları ilgili makama bildirir.

l)(Değişik:RG-6/9/2008-26989) İlgili makamlarca yazılı, basılı ya da elektronik ortamda yayımlanan kanun, yönetmelik, yönerge ve diğer emirlerin ilgililere duyurulmasını sağlar. Mevzuatın uygulanması ile ilgili önlemleri alır.

m) (Değişik:RG-31/7/2009-27305) Okulun taşınırlarını, göreve başlama veya görevden ayrılma durumunda 18/1/2007 tarihli ve 26407 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Taşınır Mal Yönetmeliği hükümlerine göre devir-teslim eder.

n) Okul öncesi eğitimin tanıtımı ve yaygınlaştırılması amacıyla toplantı, panel, sempozyum ve benzeri etkinliklerin düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yapar.

o) Çocuklara verilen günlük yemek örneklerinin uygun ortamda 24 saat saklanmasını sağlar.

p) Personelin disiplin ve sicili ile ilgili iş ve işlemlerini yürütür.

r) Velilerden alınan ücretlerin harcanmasında (Değişik ibare:RG-31/7/2009-27305) harca ma birimi görevini yerine getirir.

s) Görev tanımlarında belirtilen diğer görevleri yapar.

ş) (Ek:RG-27/10/2007-26683) Okulda öğle yemeği saatlerinde çocukların düzenli olarak yemek yemelerini ve günlük eğitimin sona ermesinden velilerin çocuklarını teslim almalarına kadar geçen sürede okul-aile birliği ile de işbirliği yaparak çocukların gözetimleri ile ilgili tedbirleri alır.

t) (Ek:RG-6/9/2008-26989) Okulun çevresinde müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından alan taraması yapılmasını sağlar.

u) (Ek:RG-6/9/2008-26989) Çocukların sabahçı, öğlenci ve tam gün olarak gruplandırılmasında çalışan anne ve babaların taleplerini göz önünde bulundurur.

Yukarıda da görüldüğü gibi OÖEKY'de (2004) müdürün yetki, görev ve sorumluluklarına görece ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında müdür olarak görev yapan yöneticilerin OÖEKY (2004) hükümlerine göre; eğitim programı, okul bina tesislerin temizlik-düzen ve bakımı, bütçe yönetimi, resmi yazışmalar, öğrenci-işgören işleri gibi okulla ilgili bütün işlerin kalite anlayışı çerçevesinde diğer işgörenlerle birlikte işbirliği içerisinde düzenlenmesinden, yürütülmesinden ve denetlenmesinden sorumlu olduğu görülmektedir. Decker ve Decker (1988, 170) okul öncesi eğitimde yönetimin işlevlerini; hizmetlerin planlanması ve değerlendirilmesi, mali destek, (paranın dağıtılması, gelir ve gider muhasebesi), bina, donanım ve personel için planlama ve bütçeleme gibi mesleki işlerin yürütülmesi, personel hizmetlerinin başlatılması ve sürdürülmesi ile yardımcı hizmetlerin denetlenmesi şeklinde sıralamaktadır. OÖEKY'de (2004) yer alan müdürün görev yetki ve sorumlulukları ile ilgili hükümlerin literatürde yer alan okul öncesi eğitimde yönetimin işlevleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) ise müdürün yetki, görev ve sorumlulukları aşağıda yer alan hükümlerle düzenlenmiştir (m. 39).

Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Müdürün yetki, görev ve sorumluluklarının OÖEKY'de (2014) genel başlıklar halinde sıralanmış olduğunu söylemek yanlış olmaz. İlgili Yönetmelik'te müdürün yetki, görev ve sorumluluklarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmediği görülmektedir. Bu durum yöneticilerin görevlerini yerine getirirken muğlâk alanların

oluşmasına neden olabilir. Yöneticilerin görev ve sorumluluklarının yasal çerçevede ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi önemlidir. Taymaz (1986, 125) özellikle kamu görevlilerinin rollerini başarılı bir şekilde oynayabilmeleri ve kurumlarını temsil edebilmeleri için yasal ve parasal statülerinin saptanmasının ve belirli ilkelere göre düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

2508 numaralı Tebliğler Dergisi'nde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev tanımında; görevin özeti, personelin ilişkili olduğu birimler, görevin gerektirdiği nitelikler ve beceriler, çalışma koşulları, görev listesi başlıklarının içeriği ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiş, okul öncesi eğitim yöneticisinin görevi özetle şu şekildedir (2000, 61):

Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astların ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirler tarafından istendiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar.

Yukarıdaki görev tanımında belirtildiği üzere, okul yöneticilerinden yetki, görev ve sorumluluklarını bazen astlarına devretmesi beklenmektedir. Yöneticilerin astlarının yardımı olmaksızın örgütü yönetmesi olanaksızdır. Yetki devretmenin amacı; örgütsel etkililik için her görevi etkin kılarak işe koşmak, böylelikle örgütün bütün makamlarını yönetme gücüyle donatmaktır (Başaran, 2008b, 298). Okul müdürünün bir diğer görevinin, işgörenlerin performanslarını değerlendirerek, sicil raporlarını doldurmak olduğu görülmektedir. Şişman (2010, 236) okul müdürünün, okul müdürü dışındaki bütün personelin birinci sicil amiri olduğunu, bir memur için sicil raporunu, maiyetinde en az altı ay çalıştığı sicil amirinin doldurduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitimin iyileştirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarını geliştirmek, okul öncesi eğitimin daha da yaygınlaşması açısından oldukça önemlidir. Bunu sağlayacak, buna liderlik edecek olanların başında da okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticileri gelmektedir. Metin ve Çalışandemir (2006, 31), kurumlarda kalitenin yükseltilebilmesi, çağdaş yönetim anlayışının benimsenebilmesi için yöneticilerin, yönetim konusunda çok iyi donanıma sahip olmalarını sağlamanın ve bunun sürekliliği için de sık sık yöneticileri hizmet içi eğitimlere tabii tutmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim yöneticileri arasında müdür yardımcıları da bulunmaktadır. Aşağıda müdür yardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları, OÖEKY'de (2004) yer aldığı şekliyle verilmiştir (m.18).

Müdür yardımcısı, okulun işleyişinden ve işlerin düzenli olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur. Müdür Yardımcısı:

a) Okulun yönetim, eğitim ve büro işleriyle ilgili olarak müdür tarafından verilen görevleri yapar.

b) Öğretmenlerce tutulan çocuk gelişim kayıtlarını izler.

c) Aylık yemek listesini hazırlar veya hazırlatır.

d) Yemekhane ve okulun genel temizlik işlerini organize eder.

e) Okula gelen erzakın muayenesini ve günlük erzakın ambardan çıkarılmasını sağlar.

f) Gerektiğinde okul müdürüne vekâlet eder.

g) Velilerden alınan ücretlerin harcanmasında (Değişik ibare:RG-31/7/2009-27305) gerçekleştirme birimi görevini yürütür.

h) Okul müdürü tarafından verilen diğer görevleri yapar.

i) (Ek:RG-27/10/2007-26683) Okulda öğle yemeği saatlerinde çocukların düzenli olarak yemek yemelerini ve günlük eğitimin sona ermesinden velilerin çocuklarını teslim almalarına kadar geçen sürede çocukların gözetimleri ile ilgili olarak okul müdürü tarafından alınan tedbirlerin uygulanmasına yardımcı olur.

Yukarıda da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumlarında müdür yardımcısı olarak görev yapan yöneticilerin OÖEKY (2004) hükümlerine göre; görev, yetki ve sorumluluklarının daha çok okulun işleyiş ve o düzeniyle ilgili olduğu görülmektedir.

OÖEKY'de (2014) ise müdür yardımcısının yetki, görev ve sorumluluklarına şu şekilde yer verilmiştir (m. 41, 44/1):

Müdür yardımcısı; müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir.

Müdür yardımcıları, okulda kendilerine verilen nöbet görevini yerine getirir, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri izler, nöbet raporlarını inceler, varsa sorunları müdür başyardımcısına veya müdüre bildirir.

Okul müdürünün yetki, görev ve sorumluluklarında olduğu gibi, müdür yardımcısının yetki, görev ve sorumluluklarıyla ilgili hükümlerin de OÖEKY'de (2014) görece sınırlı olduğu ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin görevlendirilme esaslarını içeren, 22.04.2017 tarih ve 30046 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği"ne göre müdür yardımcılığı görevi 657 sayılı Kanun'un 88. ve 652

sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 37. maddeleri gereğince ikinci görev kapsamında yürütülmektedir. Yine bu Yönetmelik'in 21. maddesine göre anaokullarında görev yapan müdür yardımcılarında en az birinin okul öncesi öğretmenleri arasından seçilmesi esastır. Müdür yardımcılığı görevinin eğitim yönetiminde ilk basamak olması, öğretmenlere asıl görevlerinin yanında ikinci görev olarak verilmesi ve plansız bir yetiştirme süreci olmasından dolayı, bu yetişmenin daha çok okul müdürlerinin rehberliğinde sürdürüldüğü düşünülebilir. Bu durum; müdür yardımcılarının yetki, görev ve sorumluluklarının yasal bir zeminde ayrıntılı olarak düzenlenmesini gerekli ve önemli kılacak bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yetki, Görev ve Sorumlulukları

Okul öncesi eğitim etkinlikleri, okul öncesi eğitim alanında lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenler tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Bir okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen malzeme ve programdan daha önemli olmakla birlikte, okul öncesi öğretmeni okulun eğitim ve öğretiminden sorumludur ve gruplardaki çocukların en yakınıdır (Zembat, 2005, 31). Aşağıda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yetki, görev ve sorumlulukları OÖEKY'de (2004) yer aldığı haliyle aktarılmıştır (m. 20).

Öğretmen; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve emirlerle programlarda belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. (Değişik: RG-6/9/2008-26989) Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar gereğince kendisine verilen ders ve ek ders görevini yapmak zorundadır. Öğretmen;

a) (Değişik: RG-31/7/2009-27305) Eğitim programına uygun olarak yıllık ve günlük planları hazırlar ve uygular; Öğretmen Çalışma (Eğitim) Saatleri Devam Takip Defterini (EK-9) doldurur ve imzalar. Ayrıca Sınıf Ders Defteri doldurmaz.

b) Etkinlikler için gereken eğitim materyallerini hazırlar. Araç-gereç ve eğitim materyallerinin korunmasını, bakım ve onarımını sağlar.

c) (Değişik: RG-31/7/2009-27305) Her çocuk için kazanım değerlendirme dosyası tutar. Kazanım değerlendirme dosyasındaki bilgiler esas alınarak hazırlanan gelişim raporu ile öğrenci dosya bilgilerini e-okul sistemine işler.

d) Aile eğitimiyle ilgili çalışmaların plânlanmasına katılır ve uygular.

e) Okulda kutlanacak özel günleri plânlar ve uygular.

f) Okulun genel eğitim etkinliklerine katılır.

g) Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi için önlemler alır.

h) Nöbet çizelgesine uygun olarak nöbet görevini yerine getirir.

ı) Kanun, Tüzük, Yönerge, Genelge ve Tebliğler Dergisini okur ve imzalar.

j) Öğretmenler Kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarına katılır.

k) İhtiyaç ve görevlendirme hâlinde (Değişik ibare: RG-31/7/2009-27305) gerçekleştirme birimi görevini yerine getirir.

l) Yönetimin vereceği eğitimle ilgili diğer görevleri yapar.

m) (Değişik:RG-27/10/2007-26683) Programda eğitim etkinliği olarak yer alan kahvaltı ve öğle yemeğine katılır, çocukların düzenli olarak yemek yeme alışkanlığı kazanmalarını sağlar.

n) (Ek:RG-6/9/2008-26989) Grubundaki çocukları gözlemleyerek üstün yetenekli çocukların rehberlik araştırma merkezine bildirimini sağlar.

Yukarıda yer alan hükümler incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin program doğrultusunda; eğitim etkinliklerinin, aile eğitimiyle ilgili çalışmaların ve özel günlerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi, çocukların gözlemlenerek gelişimlerinin takip edilmesi, ilgili dosyaların tutulması ve özel gereksinimli çocuklar için gerekli önlemlerin alınması gibi yetki, görev ve sorumluluklarının olduğu görülmektedir. Oktay (2002, 219-220), okul öncesi eğitim öğretmenin öncelikle sahip olması gereken özellikleri; çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmak, okul öncesi eğitim programları konusunda bilgi sahibi olmak, müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve birçok eğitim materyallerini temin edebilecek beceriye sahip olmak, kendini geliştirmeye ve bilgisini arttırmaya istekli olmak, çocukta-ki ilerlemeyi görebilmek, çocuk ve aile hakkındaki bilgileri toplamak ve güvenli bir şekilde saklayabilmek, iyi bir rehber olmak, meslektaşları ve ailelerle işbirliği yapmak, kayıtları tutabilmek şeklinde sıralamaktadır. OÖEKY'deki (2004) öğretmenin yetki, görev ve sorumlulukları ile ilgili hükümlerin literatürde yer alan okul öncesi öğretmen özellikleriyle benzeşik olduğu görülmektedir. OÖEKY'de (2004) okul öncesi öğretmenin yetki, görev ve sorumlulukları düzenlenirken, okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özellikler göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini yerine getirirken öğretmenlerin çalışma saatlerinin aralıksız olması, mola ve teneffüs hakkının bulunmaması, ders saatlerinin 50 dakika olması hususunun OÖEKY'nin (2004) 8'inci maddesindeki temel çalışma kurallarıyla ilgili hükümlerle düzenlendiği görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Bütün bunlara ek olarak bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin nöbet görevini de yerine getirmesi gerekmektedir. Nöbetçi öğretmenlerin, yönetmelik doğrultusunda yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları aşağıda verilmiştir (OÖEKY, 2004 m.21).

Nöbet, okullarda öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak eğitimi aksatmayacak şekilde, okul müdürü tarafından hazırlanan çizelgeye göre tutulur. Bayanlarda 20, erkeklerde 25 yıl ve

daha fazla hizmeti olan öğretmenlere nöbet görevi verilmez. Ancak gereksinim duyulduğunda bu öğretmenlere de nöbet görevi verilebilir (Değişik: RG-27/10/2007-26683). Ayrıca hamile öğretmenlere doğuma üç ay kala ve doğumdan itibaren bir yıl süre ile nöbet görevi verilmez. Ancak, istemele-ri hâlinde nöbet görevi verilebilir. Nöbet görevlerini, Bağımsız anaokullarında görevli öğretmenler, okulun şartları ve öğretmen sayısı ile okulda uygulanan eğitim şekline göre okul müdürü tarafın-dan hazırlanan nöbet çizelgesi doğrultusunda yerine getirirler (Değişik:RG-6/9/2008-26989) Ana sınıfı öğretmenlerine nöbet görevi verilmez. Bu öğretmenler, bölümlerinin dışında ve okulda boş geçen derslerin doldurulmasında görevlendirilemez. Nöbetçi öğretmen:

a) Okulda günlük eğitimin başlamasından yarım saat önce hazır bulunur ve çalışma süresi-nin bitiminden yarım saat sonra gerekli kontrolleri yaparak nöbet görevini bitirir.

b) (Değişik: RG-20/02/2006-26086) Eğitim ve yönetim işlerinin düzenli olarak yürütülme-sinde, okul yöneticilerine yardımcı olur. Okulda çocuklara verilen kahvaltı ve öğle yemeği esnasın-da çocuklarla birlikte bulunur, grubundaki çocukların düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar.

c) Okulun ısıtma, elektrik ve sıhhi sistemlerinin çalışmasını, temizliğinin yapılmasını, her türlü yangın tehlikesine karşı önleyici tedbirlerin alınmasını sağlar.

d) Olağanüstü durumlarda gerekli önlemleri alır ve durumu ilgililere bildirir. Okul nöbet defterine önemli olayları, aldığı önlemleri yazar ve imzalar.

e) Günlük erzakın ambardan çıkarılmasında ve okula gelen erzakın muayenesinde hazır bulunur.

Okul öncesi öğretmenin nöbet görevinde yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar arasında yer alan; okulun ısıtma, elektrik ve sıhhi tesisat gibi bakım ve onarım işlemlerinin öncelikli olarak yöneticilerin görev ve sorumluluğunda olması gerektiği düşünülebilir. Çünkü okul öncesi eğitim etkinlikleri kesin-tisiz devam etmekte ve sınıflarda yardımcı öğretmen/personel bulunmamaktadır. Ayrıca, nöbetçi öğretmenlerin erzak ambardan çıkarılırken hazır bulunması ve okula gelen erzakın muayenesinde hazır bulunması eğitimlik görevinin aksama-sına neden olacaktır.

OÖEİKY'de (2014) okul öncesi öğretmenin yetki, görev ve sorumluluklarına ilişkin şu maddelere yer verilmiştir (m.43, 43/5, 43/6, 43/7, 43/8, 44/2):

Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri; kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eği-tim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

Öğretmenler yaz ve dinlenme tatillerinde izinli sayılırlar. Hastalık ve diğer mazeret izinleri dışında ayrıca yıllık izin verilmez.

Öğretmenlere, eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden başka bir görev verilemez.

Öğretmenler, komisyon üyesi ve gözcü olarak görevlendirildikleri sınav komisyonlarında, okulda yapılan her türlü resmî toplantılar ve mahallî kurtuluş günleri ile millî bayramlarda bulun-mak zorundadırlar. Öğretmenlere görevlendirme ve toplantıların zamanı, en az iki gün önceden

yazı ile duyurulur. Toplantının gündemi öğretmenlerin de görüşü alınarak hazırlanır. Toplantılar, dersleri aksatmamak üzere çalışma günlerinde yapılır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sabah ve ikinci kahvaltısı esnasında çocuklarla birlikte bulunur, grubundaki çocukların düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar.

Bağımsız anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıfı öğretmenleri kendi devrelerinde ve etkinlik saatleri dışındaki zamanlarda nöbet tutarlar.

Öğretmenlerin yukarıda yer alan bu yetki, görev ve sorumlulukları etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ilgili Yönetmelik'te eğitim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi ile ilgili görev ve sorumlulukların daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması önemlidir. Çünkü birlikte olduğu çocuk grubunun, henüz bağımsızlığını kazanmamış, bir yetişkine muhtaç, ailesinden ve evinden uzak olması okul öncesi öğretmenine birçok sorumluluk yüklemektedir. Okul öncesi öğretmenin öncelikle çocukların temel ihtiyaçlarını (sevgi, ilgi, beslenme vb.) karşılaması, çalışmalarını onların gelişim düzeylerini dikkate alarak planlaması önemlidir (Zembat, 2005, 31). Bunun yanında çok sayıda olay ya da durum aynı anda, bir arada ve hızlı bir şekilde geliştiği için, okul öncesi öğretmenliğinde hızlı bir tempo vardır. Öğretmen bütün bu olay ve durumların aynı anda izlenmesinden ve yönetilmesinden sorumludur. Öğretmen bir gün içinde önceden kendisini hazırlama şansı bulamadığı onlarca durum ile ilgili ani kararlar almak zorunda kalabilmektedir (Şahin, 2005, 17). Bu nedenle; okul öncesi eğitime has bütün bu özelliklerin göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarının ayrıntılı bir şekilde ilgili Yönetmelik'te düzenlenmesi önemlidir. Bu durum, eğitim programının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin haklarının korunmasını sağlayacağı gibi, çocukların ve ailelerin de eğitim-öğretim ile ilgili konularda haklarının korunmasını sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarına en geniş biçimde günümüzde yürürlükte olmayan 08.06.2004 tarihli 25486 sayılı "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği"nde yer verilmiştir. Yönetmelik'te yöneticilerin eğitim programı, okul-bina-tesislerin temizlik-düzen ve bakımı, bütçe yönetimi, resmi yazışmalar, öğrenci-işgören işlerinin düzenlenmesi-yürütülmesi-denetlenmesiyle ilgili, öğretmenlerin; eğitim etkinliklerinin, aile eğitimiyle ilgili çalışmaların ve özel günlerin program doğrultusunda planlanması-yürütülmesi-değerlendirilmesi, çocukların gözlemlenerek gelişimlerinin takip edilmesi, ilgili dosyaların tutulması ve özel gereksinimli çocuklar için gerekli önlemlerin alınması, nöbet görevlerinde dikkat edilecek hususlar ile ilgili ayrıntılı düzenlenmiş hükümler yer almaktadır.

Günümüz itibarıyla halen yürürlükte olan 26.07.2014 tarihli 29072 sayılı “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde ise okul öncesi yöneticilerin yetki, görev ve sorumluluklarıyla ilgili hükümlerin genel bir çerçeve oluşturacak şekilde düzenlendiği, ayrıntılı bir şekilde ifadelendirilmediği görülmektedir. Yönetmelik’in 39. maddesinde yer alan “*Bakanlık ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.*” ifadesinden yola çıkarak, okul öncesi müdürlerinin görev ve sorumluluklarının görece fazla; ancak yetkilerinin ise sınırlı olduğu söylenebilir. Benzer durum müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumlulukları ile ilgili hükümlerde de görülmektedir. 2508 numaralı Tebliğler Dergisi’nde okul öncesi eğitim yöneticilerinin görev tanımı ayrıntılı bir biçimde yer almaktadır. İlgili belgede, görevin özetinin, görevin gerektirdiği niteliklerin ve becerilerin, çalışma koşullarının, görev listesi başlıklarının içeriğinin ayrıntılı bir şekilde düzenlendiği görülmektedir. Görev tanımlarının başka bir ifadeyle iş tanımlarının ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesinin yararlarını Aydın (2011, 76-77) şu şekilde belirtmektedir: İş tanımları, işle ilgili çalışma koşullarını, fiziksel koşulları, ücreti, işin gerektirdiği temel becerileri ortaya çıkarmaya çalışır; örgüt ve kişiler hakkında verilecek kararlarda, işgörenlerin seçilmesinde, eğitim ve kariyer geliştirmede yol gösterir, iş düzenlemesi, iş değerlendirme ve performans değerlendirme konularında iş analizlerine ihtiyaç vardır.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler çocukların birçok alandaki gelişimini ve dolayısıyla okul öncesi eğitim alanını fazlasıyla etkilemektedir. Bilgi çağında teknoloji ile iç içe olan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, okul öncesi eğitimde nitelik sorunlarının yaşanmaması, yönetici ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerini etkili bir şekilde yürütebilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının da bu değişim ve gelişmeler doğrultusunda kendini yenilemesi gerekmektedir. Bu gelişim ve yenilenmenin eğitimle ilgili yasal düzenlemelere de yansması bir zorunluluktur. Bu sayede, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle; okullardaki iş ve işlemlerin belirli bir düzende yapılması, işgörenlerin ve öğrencilerin haklarının korunması sağlanacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2011). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi
- Başaran, İ. E. (2008a). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ. E. (2008b). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Decker, C. A. ve Decker, J. R. (1988). *Planning and Administering Early Childhood Programs*. United States of America: Merrill Publish Company.
- Metin, N. ve Çalışandemir, F. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yöneticileri algılamaları üzerine bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. Cilt1. (2), 21-32.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. (Ed. A. Oktay). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* Ankara: Pegem Akademi, 1-20.
- Reno, H., Stutzman, J. and Zimmerman, J. (2008). *Handbook for Early Childhood Administrators*. United States of America: Pearson.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 19. (1), 123-135.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. (Ed. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık, 25-44.

MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN SORUŞTURMA KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ: BİR METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI

İbrahim ÇELİK¹

Hilal ERKOL²

Giriş

İnsanoğlunun en önemli ihtiyaçlarından biri olan merak duygusunun ve bu duygunun beraberinde getirdiği öğrenme ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkan eğitim örgütlerinin, varoluş amaçlarına hizmet edebilmesi etkililik derecelerine bağlıdır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak tanımlanan etkililik (Balcı, 2010) için örgütün etkin çalışan bir değerlendirme sistemi kurması, sürdürmesi (Başaran, 1985) ve var olan işgören gücünü etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Örgütün elindeki her türlü güç ancak işgörenin eliyle eyleme geçirilebilmektedir. İşgörenler kendilerine düşen görevlerde yetersiz kaldıklarında, örgüt elindeki tüm varlığının üretime geçirilmesinde yetersiz kalmakta (Başaran, 1985) ve güç kaybına (entropi) uğramaktadır. Entropinin önlenmesinde, öğretimin denetiminde, geliştirilmesinde (Aydın, 2008) ve okul yöneticilerinin yasal yükümlülüklerine uygun davranıp davranmadığının kontrolünde (Hall, 2017) örgütün denetim sistemi kullanılmaktadır. Bu sistemde yönetim sürecinin içinde üstler, astlarının eylem ve işlemlerini; örgütün denetleme biriminin elemanları ise, personeli ve örgüt işleyişini denetlemektedir (Başaran, 1989).

Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim kurumlarının amaç ve görevleri, 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı da kendi birimlerinin yasayla belirlenen bu amaç ve görevlerin yerine getirme düzeyini belirlemek, birimlerin etkililiklerini artırmak, geliştirmek ve bu amaçlardan sapma varsa gerekli tedbirleri almak amaçlarıyla (02.12.2016 tarih ve 6764 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan değişiklik ile) Bakanlık Merkez teşkilatında Bakana bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığını kurmuştur. Bakanlık teşkilatındaki Teftiş Kurulu Başkanlıklarının kurulmasıyla illerdeki maarif müfettişleri başkanlıkları kaldırılmış ve illerde bulunan müfettişler doğrudan il müdürlerine bağlanmışlardır. Bu değişikliği takiben maarif müfettiş-

1 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ibrahimcelik1970@gmail.com

2 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hilal-erkol@hotmail.com

lerinin görev tanımları da değiştirilmiş ve il maarif müfettişlerinden soruşturma görevi alınmıştır. Bununla birlikte uygulamada il maarif müfettişlerine 5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu hükümleri çerçevesinde, valinin yetkisi dâhilinde soruşturma görevi verilmeye devam edilmektedir.

Alan yazında müfettişlere ilişkin çalışmalar incelendiğinde “soruşturma” görevinin müfettişlerin yeterli alanları ve görevleri arasında kabul edildiği görülmektedir (Başar, 1993; Karaman Kepenekci, 1995; Taymaz, 2005). Nitekim yapılan araştırmalarda soruşturma sürecinde farklı sorunlar ile karşı karşıya kalınması (Beyhan, 2008; Erdem, 2010), soruşturmanın çok zaman alan bir görev alanı olması (Aydın, 1993), soruşturmaların tam ve zamanında bitirilmesinin müfettişler tarafından öncelikli görev olarak algılanması (Açıkalin, 1992; Atay, 1995) gibi soruşturmanın farklı özelliklerine ilişkin müfettiş algılarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak soruşturma kavramına yönelik algıları ortaya koymak üzere, doğrudan sorulan sorularla tanımlanması mümkün olmayan zihinsel bağlantıların ortaya çıkarılmasında çağrıştırmacı rolü oynaması (Leavy, McSorley ve Bote, 2007) sebebiyle güçlü bir zihinsel haritalama yöntemi (Zhao, Coombs ve Zhou, 2010) olarak kabul edilen ve sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılması olarak tanımlanan (Balci, 2003) “metafor” lardan yararlanılarak yapılan araştırmalara da gereklilik bulunmaktadır. Weade ve Ernst (1990) bu durumu, “olguların tam olarak anlaşılabilmesi için farklı metaforlara ihtiyaç duyulması şeklinde açıklamaktadır. Alan yazın incelendiğinde teftiş (Tekin ve Yılmaz, 2012) ve müfettiş kavramlarına yönelik çok sayıda metafor araştırmasının (Balci, Demirkasimoğlu, Erdoğan ve Akın 2009; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014) bulunduğu; ancak maarif müfettişlerinin “soruşturma” kavramına ilişkin algılarına yönelik önemli ipuçları ortaya koyabilecek metaforlardan yararlanılmadığı görülmüştür.

Amaç

Araştırmanın amacını, maarif müfettişlerinin soruşturma kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemek oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Maarif müfettişlerinin, soruşturma kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi olumlu/olumsuz metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?
2. Belirtilen bu metaforlar, ortak özellik bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Aşağıda araştırma modeline, çalışma grubuna ve verilerin toplanıp analiz edilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Farkında olunan olguların derinliğine ve ayrıntılı olarak ele alınması olarak tanımlanan olgubilim (Creswell, 2013; Patton, 1990) bireyin yaşadığı deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını ortaya koymaktadır (Akturan ve Esen, 2008). Bu çalışmada, maarif müfettişlerinin soruşturma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın yarı yapılandırılmış soru formu uygulanan çalışma grubunu 2015–2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında soruşturma gruplarında görev yapan 61 maarif müfettişi (58'si erkek ve 3'ü kadın) oluşturmuştur. Bu katılımcıların belirlenmesinde (1) çalışmaya gönüllü olarak katılmaları, (2) ulaşılabilir olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla katılımcılara kodlar (K1, K2, K3 gibi) verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve metafor araştırmalarında en fazla tercih edilen veri toplama araçlarının başında gelen (Inbar, 1996; Saban, 2009) metafor formu (yarı yapılandırılmış soru formu) ve odak grup görüşmesi tekniği birlikte kullanılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2008) inandırıcılığı artırmak amacıyla farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda öncelikle metafor formu aracılığı ile veri toplanması amaçlanmış ve katılımcılardan “Soruşturma... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamaları ve gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Bu aşamada veri kaybının azaltılması ve veri zenginliği sağlanması hedeflenmiştir (Inbar, 1996). Bununla birlikte 37 katılımcının hiçbir metafor belirtmedikleri, 6 katılımcının de metafor belirttiği ancak açıklama yapmadığı ya da yaptığı açıklama konu ile ilgili olmadığı için değerlendirmeye alınamayacağı belirlenmiş, bu katılımcıların formları değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak görüşme formları aracılığıyla 18 metafor üretildiği ve üretilen 18 metaforun 8'inin ortak olduğu belirlenmiştir. Daha sonra 6 katılımcı ile “soruşturma” kavramına ilişkin odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşme tekniği katılımcıların deneyimleri, yaşantıları, fikirleri ve bakış açılarına dayalı olarak algılarını ortaya koyacak derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanmak amacıyla kullanılan bir yön-

temdir (Balcı, 2015). Toplam 120 dakika süren-odak grup görüşmesi sonucunda 38 farklı metafor üretilmiştir. Böylece araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen farklı metaforların toplam sayısı 48'e (38+10) ulaşmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan "içerik analizi" (Lichtman, 2010) kullanılmıştır. Verilerin analizinde şu aşamalar gerçekleştirilmiştir: (1) Elde edilen metaforlar benzer olup olmadığına bakılmaksızın 1'den 56'ya (38+18) kadar numaralandırılmıştır. (2) Üretilen metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu süreçte metaforların üç kategoride toplandığı ve görüşme formları aracılığıyla üretilen 18 metaforun 8'inin ortak olduğu görülmüştür. (3) Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla kodlanan veriler gerekçeleriyle ilişkilendirilmiştir. (4) Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, metaforlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. (5) Veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplandı (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada toplam 48 farklı metafor üretildiği, 6 metaforun (pembe dizi, terazi, pandoranın kutusu, ayna, radar, iki ucu pis değnek) kategorilendirilmesinde görüş ayrılığı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki ortalama güvenilirlik %88 olarak hesaplanmıştır [$42 / (42 + 6) \times 100 = \% 88$]. Bu sonuç, araştırmada istenilen güvenilirlik düzeyine ulaşıldığı şeklinde yorumlanmıştır. (6) Denzin ve Lincoln (2005) ifadelerin detaylı tanımlarının nitel araştırmacılar için değerli olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle bulgular kısmında metafora gerekçeleriyle birlikte yer verilmiştir. (7) Üretilen metaforların frekansları hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. (8) Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla metaforlar ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Maarif müfettişlerinin soruşturma kavramına yönelik geliştirdikleri olumlu ve olumsuz metaforlar ve frekans değerleri ortaya konulmuştur. Maarif müfettişlerinin "soruşturma" kavramına yönelik 30 olumlu (%62,5), 18 (%37,5) olumsuz olmak üzere toplam 48 farklı metafor ürettikleri görülmektedir.

Olumlu metaforlar (30 farklı) şekildedir: Fotoğraf çekmek (6), bulmaca (5), ayna (4), un çuvalı (2), akord (1), ameliyat (1), ayırık otu ayıklama (1), can simidi (1), elek (1), emniyet sibobu (1), gaz alma düğmesi (1), Güzin abla (1), hafıza (1), maç yönetmek (1), matruşka (1), nakış (1), nar (1), öğretmen (1), pasta-kek yapmak (1), puzzle (1), pembe dizi (1), radar (1), röntgen (1), spor karşılaşması (1), su (1), tamir (1), tuz (1), terazi (1), yemek yapmak (1), yönetimin yargısı (1).

Olumsuz metaforlar ise (18 farklı) şekildedir: Dipsiz kuyu (5), adaletin/yönetimin kılıcı (2), iki ucu pis değnek (2), çöp yığını (2), yönetimin sopası/değneği (2), ayaklı gazete (1), Brütüs olayı (1), budama makası (1), bumerang (1), buz dağı (1), çamur atma (1), el bombası (1), kan davası (1), pandoranın kutusu (1), savaş alanı (1), sünnetçi korkusu (1), tuzak (1), uyarıcı hap (1).

Üretilen metaforların kategorileştirilmesinde “Soruşturmanın kime etkisi olmaktadır?” sorusu esas alınmış ve bu doğrultuda kategoriler “Soruşturmayı Yürüten Açısından”, “Yönetim Açısından” ve “Şikâyetçi/Şikâyet Edilen Açısından” etkiler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler kategorilerin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1. Maarif Müfettişlerinin Soruşturma Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Sıra	Kategoriler	Metafor Sayısı	Yüzde (%)
1	Soruşturmayı Yürüten Açısından	21	43,75
2	Yönetim Açısından	18	37,50
3	Şikâyetçi/Şikâyet Edilen Açısından	9	18,75
Toplam		48	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere “Soruşturmayı yürüten açısından” kategorisi maarif müfettişleri tarafından en fazla metafor üretilen kategori iken, “Şikâyetçi/Şikâyet edilen açısından” kategorisi en az metafor üretilen kategoridir. Araştırmada maarif müfettişlerinin “Soruşturmayı Yürüten” kategorisi altında ürettikleri metaforlar şu şekildedir: Fotoğraf çekmek (6), dipsiz kuyu (5), bulmaca (5), ayna (4), çöp yığını (2), iki ucu pis değnek (2), un çuvalı (2), ayaklı gazete (1), bumerang (1), buz dağı (1), el bombası (1), Güzin abla (1), maç yönetmek (1), matruşka (1), nakış (1), nar (1), pandoranın kutusu (1), pasta-kek yapmak (1), puzzle (1), terazi (1), yemek yapmak (1). Bu kategoride en sık kullanılan metaforlara ilişkin frekans değerleri ile bu metafora ilişkin gerekçelere Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. “Soruşturmayı Yürüten Açısından” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Gerekçeleri

Metaforlar	f	Gerekçeler
Fotoğraf çekmek	6	Soruşturma olayın fotoğrafını çeker. Olay neyse o fotoğrafta görülür. Fotoğraflar yalan söylemez; gerçeklik olduğu gibi görülür. Fotoğrafın çekilme yönü önemlidir. Yani kişi fotoğrafta görünmesini istemediği şeyi çekmez. Soruşturmayı yapanın istediği ya da bakış açısı soruşturma dosyasına yansır. Burada bireyin bağımsız, tarafız, objektif iş yapması önemlidir. Yani fotoğrafın olayı kapsayacak şekilde kapsamlı olarak çekilmesi gerekmektedir (K 32).
Dipsiz kuyu	5	Soruşturmada da aynen çorap söküğü gibi bir yerden tuttun mu eğer çekmeye başlarsan giderde gider. Bu nokta da yapılması gereken sadece onaydaki iddiaya bağlı kalmadır (K 36).
Bulmaca	5	Bir bulmacayı çözmeye başladığında soruların hepsini bilmeye bilirsün ama çıkanlardan tahmin ederek, bilinmeyenleri de bulursun. Soruşturmada da bazen böyle bilinenlerden yola çıkarak kanaat yürütmen gerekir (K 42).
Ayna	4	Aynalar olanı olduğu gibi yansıtır. Soruşturmalarda da olan olduğu gibi yansıtılır. Belge ve bilgilerle ortaya çıkan gerçekler yazıya dökülür. Ne olmuşsa farklı bakış açılarına göre o yazılmıştır. Yani olaya ayna tutulmuştur. Bu noktada aynanın tutuş yönü belki önem kazanmaktadır. Ama yine ayna olanı yansıtır. Yani kime eğlence yerlerindeki gibi bozuk bir ayna değilse aynaya güvenmek gerekir. Ama ayna bozuksa o da zaten er veya geç belli olur (K 45).
Çöp yığını	2	Soruşturmada da her şeyi çok karıştırırsan mutlaka bir şey bulursun. O sebeple sana verilen onayla yetinmen gerekir, ilgisiz şeyleri sorgularsan pek çok şey bulursun. Yani çok karıştırmamak gerekir (K 37).

Tablo 2 incelendiğinde bu kategori altında üretilen metaforların soruşturmayı yürüten kişinin rolüne ve soruşturma sürecinde sergilemesi gereken rollere yönelik olduğu görülmektedir.

Araştırmada maarif müfettişlerinin “Yönetim Açısından” kategorisi altında ürettikleri metaforlar şu şekildedir: Adaletin/yönetimin kılıcı (2), yönetimin sopası (2), akort (1), ameliyat (1), ayırık otu ayıklama (1), budama makası (1), elek (1), emniyet sibobu (1), gaz alma düğmesi (1), hafıza (1), radar (1), röntgen (1), su (1), sünnetçi korkusu (1), tamir (1), tuz (1), tuzak (1), yönetimin yargısı (1). Bu kategoride en sık kullanılan metaforlara ilişkin frekans değerleri ile bu metafora ilişkin gerekçelere Tablo 3’de yer verilmektedir.

Tablo 3. “Yönetim Açısından” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Gereçekleri

Metaforlar	f	Gereçekleri
Adaletin / Yönetimin Kılıcı	2	Soruşturma işiyle adalet aranır. Kimin haklı kimin haksız olduğuna bakılır. Haksız olan ya da birisine haksızlık yapana ise gerekli ceza uygulanır. Soruşturma burada kılıca benzer biraz korku salar insanlara ve çalışmalarına, davranışlarına dikkat etmelerini sağlar yoksa kılıç bekliyor bilirler. Çalışma hayatı için bu nedenle gereklidir (K 2).
Yönetimin Sopası	2	Yönetimin insanları çalıştırmak ya da işlerini yapmalarını sağlamak amacıyla başvurduğu yöntemlerden birisi de insanlara gözdağı vermektir. Çalışma konusunda bir aksaklık hissettiğinde yöneticinin ilk başvurduğu yönetsel araç soruşturma olur. Bunu bir ya da birkaç kişiye yaparak diğerlerine de gözdağı vermiş olur. Yani soruşturmayı çalışmayanları çalıştırmak için sopa olarak kullanır (K 4).
Akord	1	Sazın tellerinin ayarı bozulduğu zaman yani akordu bozuka sesi de bozuk çıkar. O zaman sazın akort edilmesi gerekir. Çalışanlarda da zaman zaman böyle belirlenen kurallara uymamaktan dolayı farklı uygulamalar, yanlış uygulamalar yapanlar olur. Böylesi durumlarda soruşturma yapılır. Yanlış ya da hatalı uygulamalar düzeltilir. Bu nedenle yönetimin akordu olarak söylenebilir (K 48).
Ameliyat	1	Tıp dünyasında ameliyatlara niçin yapılır? İşlevini yapamayan bir organ düzeltilmesi ve eski durumuna getirilmesi için yapılır. İşlevini yapamayan organ düzeltilir, ya da tamamen alınır, hatta yerine organ nakli bile yapılır. Soruşturmada da aynı şekilde görevini yapmayanlar düzeltilmeye çalışılır ya da ortamdaki uzaklaştırılır. Böylece sistemin işleyişinin önündeki engeller kaldırılır. Yoksa sistem işlemez hale gelebilir (K 47).
Budama makası	1	Bahar geldiğinde ağaçların daha iyi verim vermesi ya da büyümesi için bazı gereksiz dallarının kesilmesi yani budanması gerekir. Soruşturmada da aynen verimliliği olumsuz etkileyen amaçları engelleyen çalışanın böyle ayıklanması gerekir, bunu da soruşturma yapar (K 43).

Tablo 3 incelendiğinde soruşturmanın yönetim açısından işlerin yürütülmesi için kullanılan bir araç olarak tanımlandığı görülmektedir.

Araştırmada maarif müfettişlerinin “Şikayet Eden/Edilen Açısından” kategorisi altında ürettikleri metaforlar şu şekildedir: Brütüs (1), can simidi (1), çamur atma (1), kan davası (1), öğretmen (1), pembe dizi (1), savaş alanı (1), spor karşılaşması (1), uyarıcı hap (1). Bu kategoride en sık kullanılan metaforlara ilişkin frekans değerleri ile bu metafora ilişkin gerekçelere Tablo 4’de yer verilmektedir.

Tablo 4. “Şikâyet Eden/Şikâyet Edilen Açısından” Kategorisinde Yer Alan Metafor- lar ve Gereçekleri

Metaforlar	f	Gereçekler
Brütüs	1	Bazen şikâyet eden etrafına güvenerek yola çıkar tanık gösterir, so- nuçta tanıklar dinlenir. Ancak kişinin tanık olarak gösterdiklerinin tanık olarak gösteren kişinin söylediklerinin tam aksini söylediği olur. Böylece Roma imparatoru Sezar’ın başına gelen olay gibi arkadan bı- çaklanır. Güvenip yola çıktıkları onu terk eder (K 1).
Can Simidi	1	Bazen çalışanlar yapılanlardan bunalır, işin içinden ne yapsalar da çıkamazlar yani kendilerine zulüm yapılmaktadır ve zulüm dayanıl- maz hal almıştır. Ne yaparlarsa yapsınlar kurtulamamaktadırlar. Bu durumda artık son çare olarak şikâyetçi olurlar o zaman soruşturma aynen can simidi gibi kişinin imdadına yetişir (K 39).
Çamur Atma	1	Çalışanın hakkında yalan yanlış bir şey uydurmak, böylelikle onu yı- ratmak, yıldırım amaçlanır. Bu da bazen soruşturmayı çamur olarak gösterebilir. Yani insanlara tanık olarak sorduğunuz şeyler insanların aklında gerçekten var mıydı acaba gibi iz bırakır. Ya da ben bilmiyo- rum ama bu dedikleri olabilir. Hatta bu konuda “Ateş olmayan yerden duman çıkmaz” atasözünü de buna yakıştırlar, al sana iz (K 38).
Kan davası	1	Şikâyet üzerine başlayan dosyalarda şikâyetçi okul içerisindeyse ge- nellikle karşılıklı dilekçe vererek başlıyor soruşturma. Eğer ikisi de yöneticiyse biri diğerinin açığını söylediğinde diğeri de diğerinin açı- ğını söylüyor ya da yazıyor. Böyle olunca da aynen kan davası gibi sen onu söyledin ha görünsün sen deyip, başlıyor yazmaya, sonu gelmez şikâyetler oluyor bazen (K 27).
Öğretmen	1	Soruşturma geçirmek insana tecrübe katar, insana öğretir. En iyi öğ- retmen tecrübedir. Bazen bu öğretmenlere biraz acı verebilir ama so- nunda bir şeyler öğretir insanlara (K 22).

Tablo 4 incelendiğinde “Şikâyet Eden/Şikâyet Edilen Açısından” kategorisin- de üretilen metaforların frekans değerleri eşit olduğu görülmektedir. Bu durumun soruşturma kavramının şikâyet edenler/edilenler tarafından farklı algılanan bir kavram olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Metaforun örgüte farklı lenslerle bakmamızı sağlaması (Balıcı, 1983) temel olarak metaforik düşünmenin bireylerin deneyimlerinden ve içinde buldukları şartlardan etkilenmesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim maarif müfettişlerinin rollerine ilişkin Memduhoğlu ve Mazlum (2014) tarafından yapılan çalışmada olumsuz metaforlar üretilmesine karşın; Tok (2015) tarafından yapılan çalışmada

olumlu metaforlar üretilmesi bu durumun bir sonucudur. Soruşturmaların müfettişlerin görevlerinin büyük bir bölümünü kapsamasının ve soruşturma sürecinde yaşadıkları sorunların (Açıklın, 1992; Aydın, 1993; Bilir, 1992; Çelik, 2010) soruşturma kavramına farklı bakış açıları geliştirmelerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim yapılan araştırma sonucunda maarif müfettişlerinin “soruşturma” kavramının farklı yönlerine ilişkin metaforlar ürettiği görülmektedir. Araştırmada fotoğraf çekmek, dipsiz kuyu, bulmaca ve ayna metaforları en fazla vurgulanan metaforlar olarak dikkat çekmektedir. “Fotoğraf çekmek” ve “ayna” metaforlarının soruşturma olgusunu yansız bir biçimde yansıtma olarak gerekçelendirilmesi ve fotoğraf çekmek metaforunun Başar (1993) tarafından denetimin sürecindeki durum saptama aşamasını ifade etmek için kullanılmış olması dikkat çekicidir.

Eğitimde denetim anlayışının, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermesi (Aydın, 2008) yönetimin denetim ve denetmenler üzerindeki etkisinde önemli rol oynamaktadır. Maarif müfettişlerinin ürettikleri metaforların oluşturduğu kategorilerden birinin “yönetim açısından” şeklinde olması, yönetimin maarif müfettişlerinin soruşturma kavramı üzerindeki algısında etkili olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca müfettişlerin görevlerini yöneticinin izniyle ve onun adına yapmaları (Başar, 1993) ve disiplin soruşturmasının yönetsel yargı sisteminin bir parçası olarak belirtilmesi (Başaran, 1996) müfettişlerin soruşturma sürecinde yönetimin bakış açısından etkilenmesini olası kılmaktadır. Müfettişlerin öğretmenlerin duygularını anlaması ve olaylara onların gözüyle bakması gerekmektedir (Aydın, 1993). Bu kapsamda araştırmada üçüncü kategori olarak ortaya çıkan “şikâyet eden/shikâyet edilen açısından” kategorisinde üretilen metaforlar önem arz etmektedir.

Sonuç olarak; bu çalışmada üretilen metaforlar aracılığıyla soruşturma kavramına farklı bakış açıları ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda soruşturmanın olumlu ve olumsuz yanlarının birlikte değerlendirilmesi ve soruşturma kapsamında yürütülen iş ve işlemlerde daha fazla özen gösterilebilmesi gerektiğine dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca müfettişler tarafından ortaya konulan olumsuz metaforların gerçeği yansıtan bakış açıları olduğu göz önüne alındığında, soruşturmalarda olumsuzlukların azaltılması yönünde tedbirler alınması gerekliliği araştırmanın bir başka sonucunu oluşturmaktadır. Araştırmada “soruşturma” kavramı maarif müfettişleri açısından ele alınmıştır. Bu kapsamda kavrama ilişkin farklı paydaşlarla çalışma yapılması ve olguya ilişkin farklı bakış açılarının da ortaya konulması, olgunun daha bütüncül bir şekilde kavranmasını sağlaması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Açıkalin, Ş. (1992). Müfettişlerin görev beklentisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 117-123.
- Atay, K. (1995). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akturan, U., ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 83-98
- Aydın, M. (1993). *Eğitim Deneticisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim. Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (1983). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram – araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ayrı Baskı, 25 (1), 27-45.
- Balcı, A., Demirkasimoğlu, N., Erdoğan, Ç., ve Akın, U. (2009). İlköğretim öğretmen ve müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara, Türkiye.
- Balcı, A. (2003) Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(33), 26-61.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimler Sözlüğü*, Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A.(2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başar, H. (1993). *Eğitim Deneticisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 139.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beyhan, A. (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Resaerch Design: Choosing Among Five Approaches*. New York: Sage.
- Çelik, İ. (2010). Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma sürecinde yaptıkları hatalar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Erdem, H. B. (2010). İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hall, J. B. (2017). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (1), 112-126.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- Karaman Kepenekci, Y. (1995). Teftişin yasal dayanakları ve eğitim müfettişlerinin yasal görevleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 125-144.
- Leavy, A. M., McSorley F. A. ve Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Memduhoğlu, H., B. ve Mazlum, M.M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (1), 28-47.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. USA: Sage.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekin, A. ve Yılmaz, S. (2012). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports, Science Education*, 1 (4), 36-44.
- Tok, T. N. (2015). Farklı gözlerden maarif müfettişleri. (Ed. İ Aydın ve Ş. Çınkır). *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan. Eğitimde 52 Yıl*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 291-317.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weade, R., ve Ernst, G. (1990). Pictures of life in classrooms, and the search for metaphors to frame them. *Theory Into Practice*, 29 (2).
- Zhao, H., Coombs, S., ve Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14 (3), 381-395.

3. BÖLÜM

VATANDAŞLIK EĞİTİMİ İLE İLGİLİ MAKALELER

GÖÇMENLER İÇİN GÖÇMENLER: GÖÇMENLERE YÖNELİK ÖZGÜRLEŞTİRİCİ DENEYİMLER¹

Hasan Hüseyin AKSOY²

Giriş

Nüfus hareketleri ve göçler, gönüllü ya da zorunlu olduğuna bakılmaksızın, terk edilen ve hedeflenen yerlerde toplumsal yaşam, ekonomi, siyaset, eğitim, güvenlik, çalışma yaşamı ve sağlık gibi birçok alanda değişiklik yaratır (Paine, 1974; Parsons ve Smeeding, 2006; Ernas ve Aksoy, 2013; Yılmaz, 2014). Geçmişte ve günümüzde göçler, kitlesel ve sürekli olarak yaşanmakta olsa da, “bir yandan da... kristalize olmaktadır; kristalize olmaktadır; çünkü yaşanan gelişmeler, her bir göçü biricik ve kendine özgü kılmaktadır.” (Çağlayan, 2006, 68) Göçe yol açan sorun, göçün başlangıç ve varış mekânları, tarihsel dönem ve toplumsal kavrayışla birlikte farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. (Ekici ve Tuncel, 2015). Ülkelerindeki çeşitli düzeylerde yaşanan şiddetten kaçıp kendilerini kabul edebilecek ve yaşamlarını sürdürebilecekleri bir ülkeye sığınmaya çalışan göçmen ve mültecilerin yaşadıkları göç ile daha iyi bir çalışma yaşamı ya da toplumsal refah arayan bireylerin dâhil olduğu göçler de bu bağlamda farklılık göstermektedir.

Göç, toplumsal bir olgu, bireysel ve kolektif deneyimlerin ortak alanı olarak çok boyutludur. Almanya’ya Türklerin “misafir” işçi olarak gitmeye başladığı 1960’ların başındaki göç ile günümüzde yaşanmakta olan göç hareketi de bu bağlamda farklıdır. İlk dönem göçmenler ve onların sonraki kuşaklarının yaşadıkları arasındaki farklar bu boyutlardan birini oluşturur. İlk dönem göçmenlerin yaşadıkları güçlükler ile deneyimledikleri bazı olanaklar, sonraki kuşaklar için tümüyle değilse de kısmen farklılaşmıştır ve bu durum sıkça dile getirilmektedir. (Neumann, 2011; Ofner, 2011). Ancak, bu değişmeye yüklenen anlamın herkes tarafından aynı şekilde paylaşıldığını söylemek olanaklı değildir. “Kayıp kuşaklar” söyleminden, “yükselen yeni nesil” söylemine uzanan farklı çözümlerle karşılaşmak mümkün olmaktadır. Özellikle Almanya’da yaşayan ikinci ve üçüncü kuşak Türkiye kökenli göçmenlerin yaşadıkları zorluklar veya başarı öyküleri Almanya’daki Türklere yönelik basında ve akademik çalışmalarda kendisine yer bulmaktadır (Nohl, Schittenhelm, Schmidtke ve Weis, 2011). Göçmen

1 “Göçmenler İçin Göçmenler: Berlin’de Aydın Göçmenlerin Göçmenlere İlişkin Özgürleştirici Kolektif Deneyimleri” adıyla 10-11 Mayıs 2012 tarihlerinde Ankarada gerçekleştirilen A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumuna sunulan ve daha önce yayınlanmamış bir araştırmanın verilerinden yararlanılarak yayına hazırlanmıştır.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, aksoy@education.ankara.edu.tr

toplulukların üyelerinin entelektüel, politik ve kültürel bir bağlama ilişkin gelişimlerinden daha çok, mesleki gelişme ve çalışma yaşamına katılımı sürdürebilmeleri, ekonomiye katkılarının görünür olması öne çıkmaktadır. Devletin ve toplumun çalışma hakkını neoliberal politikalar yoluyla üzerlerinden attıkları bir dönemde, Almanya'daki Türk göçmenlerin ikinci ve üçüncü kuşağının sorunlarının niteliği öncekine göre hem değişmekte hem de artmaktadır. Bu değişmeyi anlamak için, sadece bugüne değil geçmişin çalışma ve yaşam deneyimlerine, bu amaçla geliştirilen politikalara da bakmak gereklidir. Ancak, aynı kentte de yaşasalar, göçmen gruplarının deneyimlerini homojen olarak algılamak da doğru olmayacaktır. Bireysel olarak göçmenler ve içinde bulunduğu kümelere ilişkin farklılıkların etkileri homojen olmayacağı gibi, içinde buldukları kentsel uzamlar da gündelik yaşam deneyimlerini ve toplumsal konumlarını etkileyen farklılıklar içermektedir.

Göçmen toplulukların yaşamlarında sadece çalışma değil; gündelik yaşamı dolduran pek çok etkinlik, okuldaki ve okul dışındaki öğrenmeler de bulunmaktadır. Eğitimin yaşamlarındaki yeri, yükledikleri anlam, okul ve dışındaki öğrenme deneyimlerinin nitelikleri de göçmenlerin *yurt edindikleri* yerlerde karşılaştıkları sorunları anlamak ve bunların azaltılması ya da çözümü için politikalar geliştirmek bakımından önemlidir. Göçmen nüfusun kültürel ve toplumsal birikimleri de *kültürel sermaye* ve *sosyal sermaye* olarak göç edilen ülkedeki toplumsal alanda ve işgücü piyasasında kabul edilme açısından önem taşır. Benzer nitelikleri taşıyan yerli yurttaşlar karşısında, göçmenlerin kültürel sermayelerinin “etnikleştirilmiş kültürel sermaye” (Offner, 2011) olarak tanınması ve uyum çabası gösteren ve vatandaşlık haklarını elde eden özellikle ikinci veya üçüncü kuşak göçmenlerin bir dışlama pratiği içinde yaşamaları da benzer kazanımların tüm yurttaşlar için aynı anlama gelmeyeceğini, aynı sonucu doğurmayacağını göstermektedir. İşgücü piyasasına katılım ve yurttaşlık haklarından yararlanmanın bir boyutunu da *kültürel sermaye* oluşturmaktadır. Kültürel sermaye göçmenler ile içinde buldukları toplumun yerel bireyleri arasındaki toplumsal, ekonomik ve tanınmaya ilişkin farkların açığa çıkmasına ya da görünür olmasına yol açan kaynaklardan biri olarak işlemektedir (Nohl ve diğerleri, 2011).

Göçmenlerin kendi özel bağlamlarını yansıtan öğrenme deneyimleri, kendilerine yöneltilen, maruz kaldıkları dışlamaları kavramalarına ve uygun tepkiler geliştirmelerine yardımcı olabilecek potansiyel kaynaklar arasında sayılabilir. Ayrıca topluluğun kendi içinden çıkan ya da kendilerine benzer kültürel çevreden gelen eğitilmiş bireylerin öncülük ettiği deneyimler yoluyla, okul dışı öğrenme etkinliklerine duyulan güvenin ve katılımın, buna bağlı olarak özellikle kültürel kazanımların artacağı düşünülebilir. Göçmenler, kendilerini *yabancı* olarak gören ve buna göre örgütlenmiş bir makro mekânla (yasaları, sağladığı olanakları ve

yabancılara karşı kurgulanan ideolojik söylemiyle birlikte yaşadıkları ülke) ilişkili bir biçimde yaşam sürseler de, içinde buldukları mikro mekânın (evlerinin bulunduğu, sokağına çıktıkları, alışveriş yaptıkları ve fiilen deneyimledikleri uzam) niteliği de yaşamlarını etkilemektedir. Kendilerini dışlayan ya da kabul eden bu yakın çevrenin öğeleri yaşamları için anlamlı olacaktır. Eğitim, sağlık, ulaşım, barınma, iletişim ve ibadet olanaklarının kolay ya da zor erişilebilir olması, bu konudaki ayrımcı ya da destekleyici pratikler kuşkusuz önemli farklar yaratacaktır. Öte yandan mekânlar, içinde gerçekleştirilen diğer tüm etkinliklerin niteliklerini etkileyecek, eleyici/dışlayıcı öğeler de içerebilir ve bu bakımdan göçmenlerin fiilen ilişkilendirildikleri Kreuzberg gibi yerleşim alanlarının da (Wolf, 2011; Heine, 2001) bir etkileyici değişken olarak dikkate alınması gerekir. Göçmenlerin dışlanmaları, farklı ve yabancı olarak, başka bir deyişle “öteki” olarak tanımlanmaları yaşam yerlerine ilişkin de sonuçlar yaratmakta, “getto” ve “diaspora”lar (Wirth, 1928/1969) kadar “heterotopya”lar için de zemin oluşturmaktadır.

Mekânsal bağlam, Foucault (1967/1984) tarafından temelleri atılan ve daha çok güncel bir tartışma zemininde David Harvey (2008) tarafından da kullanılan *heterotopya* kavramı ile incelenebilir. Harvey, Lefebvre'nin mekânsal somutluğa kavuşmuş bir ütopyanın kapanma ve otoriterlik üretme olasılığı/zorunluluğu nedeniyle “geleneksel uzamsal biçim ütopyacılığına” kararlılıkla karşı çıktığını belirtir. Daha sonra bu kavramı geliştirmekten kaçındığı şeklinde yorumlar yapılırsa da, Foucault'nun heterotopya'yı, olmayan yer olarak “ütopya”nın karşısında var olan, “... farkın, başkâlığın ve ‘öteki’nin yeşerebileceği veya (mimarlar söz konusu olduğunda) fiziksel olarak inşa edilebileceği yerleri tespit etmek için de” kullandığı (Harvey, 2008, 226) belirtilmektedir. Hetherington ise (1997, aktaran Harvey, 2008, 226) heterotopya kavramını, “farklı düzenleme alanları” olarak tanımlamaktadır.

Heterotopyalar toplumsal dünyanın bir kısmını var olandan değişik bir biçimde düzenlerler. Bu farklı düzenleme onlara öteki imi yükler ve bir şeyleri yapmanın alternatif yolu olarak örnek teşkil etmelerine olanak tanır... Heterotopyalar dolayısıyla toplumsal düzenleme süreçlerinin tam da bu olduklarını, yani şey değil süreçten ibaret olduklarını gün ışığına çıkarırlar.

Harvey de, heterotopya alanlarının kendine özgü doğasını ve ortaya çıkardığı, ya da beklediği alana özgü davranışları incelediği çalışmasında ayırd edici özellikleri olan mekânlara dikkat çekmektedir (2008, 224-242). Mekânlar, pasif bir değişken olmaktan çok; aktif, etkili, dönüştürücü bir araç olarak algılanmaktadır. Mekânların bu özelliklerine bağlı olarak gerçekleştirilen yaşam biçimleri, gündelik deneyimler, örgütlenmeler ve diğer toplumsal ve bireysel çabalar da kendine özgülük içerebilmektedir. Orta sınıf ya da varlıklı ailelerin bulunduğu bir bölgedeki eğitim etkinliği ile yoksulların bulunduğu bölgedeki etkinlikler arasında özsel/nitel farklılıklar bulunmaktadır.

“Olmayan yer” olarak ütopyaların temel özellikleri, mekânla ilgili olarak bir ada şeklinde formüle edilmeleri olmuştur. Kent mekanları içindeki adaletsizliklerin üretimi ve buna karşı direnişleri inceleme konusu yapan ve eşitsiz coğrafi gelişim kuramını geliştiren ve adalet/adaletsizlik bağlamında kent mekanları üzerinde yoğunlaşan Harvey (2006; 2008), ütopyayı “yok yer” olarak gören filozofların aksine, var olan mekânlar üzerine bir çaba içine girmiş ve çevremizde üretilen, farklı amaçlar için farklı mekânlara dikkat çekmiştir. Bunlar, hastaneler, hapishaneler, okullar, kampüsler vb. bir mekân olarak belli bir düşünsel çerçeveyi ve işlevi de içinde barındırmaktadır (Harvey, 2008).

Öte yandan, Berlin’de yer alan Kreuzberg gibi yerleşim birimleri de, farklılıkları oldukları halleriyle içinde barındırır, onları kurguladığı bir şeye dönüştürmeye yönelmez ya da bunu direnç gösterilebilecek bir şiddette yapar. Bu mekânlar, bir dışlanma mekânı olarak işlev görebildiği gibi, başka bir açıdan da, heterotopya olarak; ancak bu haliyle, bu karmaşıklık ve çokluğu ile nefes alınabilen, farklı yaşamlara, marjinallere, dışlananlara, ezilenlere, yoksullara, ötekilere kendileri olarak kalma, nefes alma, yaşamda yer bulma olanağı verebilir. Ancak, günümüzün ulus devlet ve kapitalist küreselleşme yönelimlerinin kavşağı olarak görebileceğimiz zamanda, egemen olana direnç gösteren ya da farklı olanı sürdürmeye yönelen ilgi çekici mekânların uzun yıllar kimliklerini koruyabilmeleri siyasal olduğu kadar ekonomik nedenlerle de çok büyük zorluklar içermektedir (Füller ve Henning, 2014).

Amaç

Bu çalışmada, Almanya’nın başkenti Berlin’in Kreuzberg bölgesinde, yüksek eğitilmiş, entelektüel göçmenlerden biri olan RB³’nin öncülük ettiği, öncelikle genç göçmen nüfusa yönelik olarak gerçekleştirilen okul dışı öğrenme deneyimlerinden biri gerçekleştirildikleri mekânsal bağlamla birlikte betimlenmeye çalışılmış, inceleme konusu edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Yaklaşımı

Araştırmanın temel motivasyonu ve yol göstericisi Freireyan “soruna dayalı eğitim” (Freire, 1991) ve “özgürleştirici araştırma yaklaşımı”nı (Later, 1986; Kincheloe and McLaren, 2005) oluşturan görüşler olmuştur. Buna göre araştırmacı, araştırma yapacağı alanın temel sorununu dışardan değil; doğrudan araştırma yapılan alanın içinde gündeme gelen “anlamlı” konulardan seçmelidir. Bu seçimi

3 Görüşme yapılan ve paylaşılan etkinliğe öncülük eden kişinin adı paylaşılmamış, anonimlik sağlanması amacıyla rumuzlu bir kısaltma kullanılmıştır.

yapabilmek bir bakıma, araştırmacının hedef toplumsal alanın içindeki yaşama katılması, gözlemesi, başka bir deyişle hedef toplumsal alanındaki yaşamın geçici de olsa bir parçası olmasını gerektirmektedir.

Araştırmacı, başka bir araştırma konusu nedeniyle bir süre misafir araştırmacı olarak bulunduğu⁴ ve çeşitli bölgelerinde yaşama ve gözlem yapma olanağı bulunduğu Berlin'de, "heterotopya" olarak algıladığı bir alan olan Kreuzberg içindeki bazı etkinlikleri duymuş ya da gözlemiştir. Katılımcıları, entelektüel, toplumsal ya da aile ilişkileri bakımından güçlendirici bu etkinlikler, Freireyan anlamda "özgürleştirici" (emancipatory) nitelikte görünmüştür. Basitçe "göçmen" olarak tanımlamanın yeterli olmayacağı ve birçok bakımdan entelektüel ya da politik özne niteliği kazanmış bazı aydınların öncülük ettiği ve çoğunlukla genç göçmenler ve kadınlarla ve onlara yönelik yürütülen etkinlikler, "örnek teşkil etmeleri" olası görülebilecek kadar ilgi çekici görünmüştür. Bunlar arasında bireysel öncülükler ile sınırlı bir çerçevede gerçekleştirilenler olduğu gibi, bir dernek ya da sanat topluluğu olarak yürütülenler, bir fakülte ve mahalli katılımcılar eşliğinde "toplum merkezi" gibi kurumsal nitelikte yapılara dönüşenler de bulunmaktadır. Bu çerçevede öne çıkan bazı etkinliklerin öykülerini, öncülük yapan öznelere kendilerinden dinlemenin bu etkinliklerin doğasını anlamak açısından yararlı olacağı kanaatine varılmış ve bu yönde bir çalışma yapılmıştır. Bunu sağlamak üzere, göçmenlere dönük özgürleştirici, geleneksel ya da belge sağlama amacı olmayan ve kültürel olarak katılımcıları güçlendiren faaliyetler arasında öne çıktığı görülen bazılarının öncüleri ile görüşme yapılarak betimlemeye, güdüleyicileri, süreçleri ve sonuçları üzerine bir saptama yapmaya yönelinmiştir. Bu çalışmada, belirtilen etkinliklerden biri betimlenmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcı gözlem ve görüşme yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği ve araştırma sürecinde de gözlem yapma olanağı bulunan bölge, yoğunlukla Türkiye, orta doğu ve kuzey Afrika ülkelerinden gelen göçmenlerin yaşadığı, ticari faaliyet yürüttükleri ve zamanlarını geçirdikleri Kreuzberg'dir. Kreuzberg'deki yaşam dinamiklerine, Berlin'in diğer bölgelerinden daha farklı bir anlam atfedilmekte, bazıları için görece düşük fiyatlar ve etnik yerel kültürün kıymetli hissedilebilmesi nedeniyle Berlin'de yaşamayı olanaklı kılmakta iken, bazıları için, içinden şöyle bir geçmenin bile ürkütücü olabileceği

4 Yazar, araştırma bulgu ve gözlemlerinin gerçekleştirildiği süreyi de kapsayacak bir zamanda, Kasım 2010-Eylül 2011 tarihleri arasında, Berlin Freie Universität'da misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Bu sürenin özellikle son altı ayında sıklıkla ilgili bölgeyi ziyaret etmiş, gözlemlemiş, informal görüşmeler yapmış ve alanın bir katılımcısı olmuştur.

bir mekân anlamına gelmektedir. Bu nedenle, Kreuzberg’i bir “heterotopya” olarak kavramsallaştırmak ve bu bağlamda incelemek olanaklı görünmüştür.

Çalışmada yer alan betimleme verilerinin bir kısmı, informal gözlem içeren ve araştırmada odaklanılan bölgeyi tanımayı amaçlayan çok sayıdaki (son altı ay içinde ortalama haftada en az bir kez) informal ziyaret yoluyla elde edilmiştir.

Bir diğer veri grubu, her biri tek oturumda tamamlanan, üç yüksek eğitilmiş göçmen ile yapılan bir panel oturumu ve bir yüksek eğitilmiş göçmen ile yapılan derinlemesine görüşmeden oluşmaktadır. Bunlar dışında, Türkiyeli göçmenlerle ilgili genel bilgiler ve eğitim sorunları konusundaki değerlendirmeleri için Berlin Brandenburg Türk Toplumları Derneği yöneticilerinden biri ile bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler ve araştırmacının eş zamanlı olarak Berlin kapsamında gerçekleştirdiği yayınlanmamış başka bir araştırma için Kreuzberg bölgesinde yaptığı görüşmeler de dolaylı olarak mekâna ilişkin arka plan bilgisi sağlamada yardımcı olmuştur.

Görüşmeler, araştırma konusu ve araştırmanın ana yaklaşımı ile sınırlı olarak yarı yapılandırılmış bir formda gerçekleştirilmiş, görüşmeler sırasında sorular anlatılanlara bağlı olarak değiştirilmiş ya da yeni –açımlayıcı- sondaj sorular ile görüşme konusu derinleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşülenler bakımından bir “amaçlı seçim” yaklaşımı kullanıldığı belirtilebilir. Görüşme yapılacak kişilerin seçimi ve erişiminde araştırmacının bölgeye yaptığı çok sayıda ziyaret ve bu süre içinde sağladığı genel gözlem ve kişisel tanışmalar rol oynamıştır.

Görüşmeler, amaçlı seçime bağlı olarak incelenen etkinliklere öncülük eden ya da etkin katılımcı olarak rol alan, etkinliklerin yürütücülerinden olan kişiler ile yapılmıştır. Yaklaşık birer saat süren görüşmelerde görüşülenlerin onayı ile ses kaydı alınmış ve kayıtlar deşifre edilerek betimsel analiz yapılmıştır. Ancak bu çalışmada, mekâna ilişkin saptamalar ile odağa alınan etkinliklerden sadece birine ilişkin betimsel bulgular paylaşılmış ve eleştirel pedagoji kavramları ışığında değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma Mekânı: Heterotopya Olarak Kreuzberg

Çalışmada, kavramsal/teorik arka plan içerisinde kısaca değinilen Kreuzberg’e ilişkin belirli bir anda gerçekleştirilen anlık gözlem yoluyla yalın bir tasvir paylaşılmaktadır. Kreuzberg’i tasvir ederken bulunulan konum/mekân sembolik anlamda merkez sayılabilecek bir noktaya karşılık gelmektedir. Gözlem yapılan yapının diğer ucunda, bir köprü üstünde Almanca ve Türkçe büyük bir ışıklı levhada *Kreuzberg Merkezi* yazmaktadır. İzleme yeri olarak kullanılan mekân, Tür-

kiyeli göçmenler başta olmak üzere daha çok göçmenler ve muhalif Almanların yararlandığı, kadınların da rahatlıkla zaman geçirebildiği, zaman zaman felsefi, edebi ya da politik söyleşiler ve müzik dinletilerinin sunulduğu bir mekân olan Kafe Kotti'nin terası/balkonudur. Sabit bir zeminden sağlanan gözlemlerle, orada bir süre bulunmanın bilgisi ile birleştiğinde, yoksulluğu yansıtan görünümü yanı sıra, bir "heterotopya" olarak Kreuzberg'in zengin dokusunun ortaya çıkabileceği düşünülmüştür. Bu zenginliği küresel bir politika olarak büyük ölçüde güçlendirilen ötekileştirmenin, ayrımcılığın, ırkçılığın ve şiddet düşkünlüğünün köreltmediği türden bir "bilinç" görebilir.

Kreuzberg'in simge mekanlarından biri olan Kafe Kotti'nin terasından bakarken Kreuzberg'i, çokkültürlülük ve şehir/kent kavramlarının doğası içinde beklenen altyapılarla, kültürlerin iç içe geçişini somutlayan bir mekân olarak algılayarak nelerin görülebildiği saptanmaya çalışılmıştır.. Bir gözlem anında kayıt alınmış olarak öne çıkan yapı ve bileşenler şunlardır:

- Bibliotek-Kütüphane: Baraka ve konteynerlerin üstüste konulmasından oluşmuş gibiydi. Bir kütüphanenin merkezde yer almasının kültürel olarak olumlu bir sembol olduğu söylenebilir. Ancak geçici bir bina görünümünde olması bu olumlu duyguyu kullanıcılarda azaltıyor olabilir.
- Barınma-Sosyal Konutlar. Devasa bir iç içe geçmiş balkon ve pencerelerden oluşan kitlesel barınma mekânı. Çok sayıda yüksek katlı ve yine sosyal konut ya da düşük vasıflı evlerin yer aldığını düşündüren sosyal konutlar. Evlerin balkonları uydu antenleriyle dolu gözüküyor.
- Terasın hemen karşısında, birkaç katlı küçük bir binada, çok ucuz olabileceği hissini veren bir Hostel yer alıyor.
- Kamusal ulaşım olanaklarının temel işaretleri ve araçları. Otobüs durağı, U-Bahn (Metro). Şehrin varlıklı ve yoksul iki ayrı ucunu bağlayan bir hattı oluşturan duraklarından biri olduğu bilgisiyle, önemi fark edilebiliyor.
- Ticari Kurumlar- Banka (Berliner Bank) - Oyun Salonu (önce sporcu resimlerinden spor salonu sanmıştım ancak maç seyretmek ya da bahis için kullanılan bir oyun mekânı olarak gençlerin ve yetişkinlerin ilgisini çeken geniş bir mekan. Casino. Para ile şans oyunu oynanan makinaların bulunduğu (daha önce içine girmedim) gösterişli bir aletli kumar, şans oyunları mekânı.
- Gastroloji. Terasın altına sıralanan, köfteci, balıkçı, kebabçı-pideci, görüş alanını genişletmek için biraz hareket edildiğinde büfe, telefon bayii, lokanta, balıkçı, tavukçu, dönerciler, pastaneler, bar görünümlü kafe, sağda

solda yiyecek içecek alış-verişi yapılabilecek, şarküteri, bakkal karışımı işyerleri. Çin-uzakdoğu mutfağı sunan bir işyeri biraz daha ileride yer alıyor. Yanı başında Türk lokantaları ve döner satan mekânlar. Çokkültürlülüğün ilk gözlenen göstergelerinden biri olarak farklı ülke mutfaklarının temsilleri.

- Kafe, çayevi özelliğinde mekânlar. Daha büyük ölçekli Türk pastane ürünleri ve çay satan, oturmaya uygun geniş bir mekân. Yanı başında, müzik marketi gibi duran ve tütün mamülleri, gazete ve çeşitli içecekler satan bir işyeri.
- Bisikletler. Berlin'in bisiklet için sağladığı altyapının sonuçlarını kentin hemen her yerinde olduğu gibi burada da, her ağaç kenarı ya da merdiven başına kilitlenen, ya da bisikletleriyle giden insanlardan görmek mümkün.
- Evcil Hayvanlar-Kafenin içinde köpekler. Birbirlerine arada bir yaklaşip oyun yapıyorlar ama genelde sakinler ve sahipleriyle ve diğer insanlarla mekânı huzurluca, bir halı gibi yerlere yayılarak paylaşıyorlar. Arada içeri girdiğimde bir köpeğe basmayayım kaygısı (derin-yoğun bir kaygı değil, sadece dikkat etme gereğini düşünmem anlamında) yaşadığım çok oluyor. Çevrede sıkça köpeklerle gezen insanları görmek mümkün.
- Dil. Kafenin en az iki dilli çalışanları, bazıları üçüncü dil olarak ya da ikinci dil olarak Türkçe konuşuyor ya da öğrenme aşamasında iken Türkçe sözcüklerle karşılıyor, size yanıt verebiliyorlar. Oturduğum yere çeşitli dillerdeki konuşmaların sesleri geliyor. Bir kısmını tanıyor ya da tahmin ediyorum. İçeriklerini tam olarak anlayamasam da, Türkçe, Kürtçe, Almanca, İngilizce, Fransızca. Rusça ya da eski Sovyet ülkelerinin dillerinden biri olduğunu sandığım bir konuşmanın sözcükleri kulağıma geliyor. (Bazı sözcükleri tanıyorum).
- Tüketim nesnelere, maddeleri arasında, çokça kahve, bira, ballı nane çayı, bazı bitki içecekleri, ama daha çok da sigara. Özellikle, tütün saranları sürekli görebiliyoruz.
- Sokağa dikkat kesildiğimde, sokakta zaman geçiren çocukları görüyorum. Daha çok gruplar halinde geziyorlar. Türbanlı genç kadınlar ellerinde "coffee to go"lar ile gidiyorlar. Kısa etek giymiş yetişkin ve genç kadınlar sıklıkla geçiyor. Bisiklet süren genç kadın grupları geçiyor. Bazı kadınlar çocuklarını çocuk arabalarında (puset) iterek gezdiriyorlar. Bir yere yetişme telaşı görünmediğinden gezdirme anlamını çıkarıyorum. Kadınların, çoğunlukla eril iktidar baskısı ile karşı karşıya kaldığı kültür-

lerden gelen erkeklerin yoğunlukla yaşadığı bir bölgede sokağı kullanması olumlu bir gösterge olarak dikkate alınabilir. Kafenin yanında bir gençlik grubunun atölyesi var. Seminer çalışması yapıyor gibiler. Arada çıkıp hava alan, kafeden ya da diğer işyerlerinden aldıkları yiyecek ve içecekleri atıştırıp tekrar girenler oluyor.

- Terasın uzun diğer ucunun altında bir çocuk parkı var, oradan taşan çocukların yüksek sesli diyalogları kulağıma geliyor.

Kendini bir *göçmen* ve bir öteki olduğu kadar bir *insan/özne* olarak inşa etmeye çalışan; bir taraftan da içinde yaşadığı yeri, *yabancının, ötekinin ve yoksulun* bölgesinden, farklılığın yeri (Kil ve Silver, 2006; Wolf, 2011) olarak başarılı bir şekilde yeniden inşa edebilen insanların yaşadığı bir alandan söz ediyoruz. Burada aynı zamanda da kuşatılmış ve bir çoğu dışlanma/tanınma, yasal, ekonomik, kültürel ve sosyal onlarca sorunu olan bireylere kucak açmış gibi görünen bir mekân ortaya çıkmıştır. Bu mekânın, *bir yaz günü* birkaç saatlik gözlemlerle ortaya çıkarılan bu betimlemesi, içinde yaşayanların katıldığı etkinliklere, işe ve gündelik yaşam deneyimlerine dair öykülerle daha bütüncül olabilecektir. Ancak burada, her biri ayrı bir örnek olay/vak'a/durum olarak ele alınabilir olsa da, kısaca betimlenen çevrede gerçekleştirilen ve birbirini tamamlayan deneyimler olarak görülebilecek bu öykülerden sadece biri hakkında etkinliğin kurucusu ve sürdürücüsü RB ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Eğitilmiş Göçmenler Yoluyla Kültürel Kazanım ve Okuldışı Öğrenme

Araştırma kapsamında göçmenlere yönelik genel kapsayıcı olduğu kadar Kreuzberg bağlamında koruyucu/güçlendirici/özgürleştirici nitelikte entelektüel etkinlikleri örgütleyen, öncülük ya da liderlik eden ya da etkin katılan dört yüksek eğitimli, aydın göçmen ile görüşülmüştür. Bu aydınlar, diplomasız gençler topluluğu, ezilenlerin tiyatrosu, toplum merkezi çalışmaları, göçmenler için kolektif çevre olarak adlandırılacak her biri farklı ancak Kreuzberg bağlamında bir aydınlanma/özgürleşme faaliyeti olarak ilişkilendirilebilecek etkinliklerin odağında yer almışlar. Çalışmanın bu bölümünde, daha önce de değinildiği gibi, *diplomasız gençler topluluğu* deneyimine öncülük eden aydın RB ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular özetle “kültürel kazanım ve okuldışı öğrenme deneyimi” olarak paylaşılmıştır.

Almanya'da toplumsal eğitim ve siyasetle ilgili akademik ve politik çevrede yer alan, olağanüstü yoğunlukta bir felsefe, edebiyat ve siyasal okumalar yapan, yüksek eğitimli, aydın göçmen olarak görüşülenlerden biri RB olmuştur. RB, siyasal nedenlerle Türkiye'den 1979'da Almanya'ya gelen ve 1980 darbesi sonrasındaki ülkedeki siyasal iklim ve hakkında açılan davalar nedeniyle Almanya'da kalma-

ya karar vererek 24 yıl Berlin'de yaşayan bir üniversite mezunudur. Marksist bir dünya görüşüne sahip olduğu konuşmasının içeriğinden anlaşılır; edebiyat, felsefe, psikoloji ve tarih okumaları yapan RB, Kreuzberg çevresindeki okula gitmeyen ya da okul dışında kalma sınırında, hiçbiri lise diploması olmayan bir grup gençle altı yıl süren bir edebiyat, felsefe okumaları deneyimini paylaşmış. Başlangıçta, Kreuzberg'de gerçekleştirilen bir kaç felsefe ve edebiyat sunusundaki tanışma sonrasında, bir grup eğitim almayan çocuğun/gencin bu toplantıların kendileri ile de yapılması talebi ile başlamış. Daha sonra psikoloji, felsefe, edebiyat ve tarih konularını içeren okumaların yapıldığı bu toplantılar düzenli olarak gerçekleştirilir hale gelmiş. RB, grubun da isteği üzerine bir yıl Kapital'i ve Marx'ın hayatını anlatmış. Bu okul dışı öğrenme topluluğunun altı yıl gibi uzun bir süre sürdürülebilmesi ile gençlerin yaşamlarında uzun dönemli bir etkide bulunmuş olduğu da görüşmedeki anlatılardan anlaşılmaktadır.

Diplomasız ve okul dışındaki gençlerin ağırlıkla katıldığı bu okuma toplantıları, zaman içinde 30'un üzerinde çocuğun devam ettiği, okuldaki öğrenme hiyerarşilerini dışlayan bir nitelikte kurgulanmış ve gençler öğrenmek istedikleri şeyler konusunda bir özne olarak davranabilmişler. Gençlerin öncülük ettiği bu toplantılara bir süre sonra ilgi gösteren ve katılmaya başlayan yetişkin, eğitilmiş ve politik tutuma sahip erkekler, topluluk çalışmasını bozduğu ve sorun yarattığı düşüncesi ile gençler tarafından istenmemiş, tartışmalara katılmama ve sadece dinlemeleri şartı ile kabul edilir olmuşlar. Kadınların katılımlarına ise izin verilmiş, bu konuda bir sorun yaşanmamış. Başlangıçta katılımın serbest olduğu topluluk okuma ve tartışmalarına katılma, bir süre sonra topluluğun giriş kriterleri oluşturması ile bir ölçüde sınırlandırma getirilmiş. Topluluk, psikoloji, edebiyat ve felsefe konularına ilişkin öne çıkan yazarların eserlerini RB'nin rehberliğinde okuyarak ve çeşitli kavramları tartışarak edindikleri "kültürel sermaye"yi birbirlerine ve toplumun diğer üyelerine karşı kullanmanın hazzını yaşamaya başlamışlar. Çocukların aileleri ile aralarındaki sorunların da etkilediği toplantılardaki iletişimlerin, RB'ye duyulan güven nedeniyle çocukların aile sorunlarını azaltmada da etkili olduğu örnekler yaşanmış. Daha önce belirtildiği gibi, başlangıçta hiçbirinin lise mezunu olmadığı gençlerden oluşan bu topluluk tartışmalarına, üniversite öğrencilerinin de katıldığı olmuş. Çocukların, öğrendikleri konularla, "kültürel sermayeleri ile", zaman zaman dışardan katılan bu üniversite öğrencilerini "üniversiteye gidiyorsun ama bir şeyden anlamıyorsun" diyerek aralarında "hırpaladıkları", onları bir şey bilmiyor durumuna düşürmekten keyif aldıkları anlardan da, topluluk deneyimleri arasında söz edilmiştir. RB'nin anlatısında gençlerle yapılan bu okuma toplantılarının, toplantı zamanlarını da aşmaya başladığı, gençlerin topluluğun okuma zamanları dışında anlamadıkları konularla ilgili özel olarak sormaya,

konuşmaya kendisine geldikleri zamanların olduğu da belirtilmiştir. RB, altı yıl boyunca okuma ve tartışmalara katılan bu gençlerle iç içe bir yaşam sürdürmüştür. RB'nin anlattığına göre, katılımcılar konulardan/derslerden sonra kavramları ya da tartışılan konuları kendi aralarında sürdürebiliyor ve gerektiğinde kendi yaşamlarındaki örneklerde kullanabiliyorlardı.

Türk ve Alman Akademisyen Forumu (DETAF –TGD Almanya Türk Toplumunu) adıyla anılan bir merkezin sürdürdüğü Edebiyat ve Felsefe Toplantılarının başlaması ile birlikte, çocuklarla artık kendi yollarını kendilerinin bulabilecekleri düşüncesi paylaşılmış ve grubun çalışmalarının tamamlandığına karar verilmiş. RB, Edebiyat ve Felsefe Toplantılarının birinde Irvin Yalom'un *Nietzsche Ağladığında* adlı kitabını topluluğun gençlerinden birinin kendisiyle birlikte anlatmasının kendisinde çok güzel bir duygu yarattığını dile getirdi. Görüşmenin yapıldığı dönemde, Edebiyat ve Felsefe Toplantılarının da bir buçuk yıldır sürdürdüğü öğrenilmiştir.

Küresel başkentlerden biri olan Berlin'in doğu bölgesi merkezlerinden biri olan Kreuzberg, bir çokkültürlü (Almanya'daki deyimiyle multikulti) ve "öteki" olanı barındıran mekan olmak dışında bir eleştiri ve protesto merkezi olarak da görülmektedir. Okul dışında kalan, sosyal ve kültürel sermayeye sahip olmayan ve çoğunlukla da düzenli işleri olmayan gençlerin "kültürel sermaye kazanma" ve "özgürleşme" deneyimi edinmesine öncülük eden bir aydın göçmen olan RB'nin özel olarak adını anmamasına karşın, sürdürdüğü "öğrenme", başka bir deyişle "kollektif öğrenme" etkinliğinin Freireyan birçok kavramı içinde taşıdığı belirtilebilir. Özellikle öğrenme yeterliğinin neredeyse tek işareti olan ve işgücü piyasasındaki kabulün merkezinde yer alan bir eleyici belge olan lise ya da üniversite "diploma"sından yoksun bir topluluğun, akademik düzeyde ilgi gerektirdiği iddia edilebilecek konularda oldukça uzun süren bir öğrenme deneyimi yaşaması "*anlamlı konuşma*" ile ilgili olabilir. Kendi yaşamlarını anlatabilme olanaklarını güçlendirecek bir alan bulmaktan (*anlamlı konuşma*), dikkate alındıklarını ve kendilerini güçlendiren bir süreci hissettikleri ender özgün anlardan daha fazla yararlanma arzularından ya da "özneler arası diyalog" kurabildikleri bir süreci deneyimleme ve kazanımlarını paylaşma arzularından ya da bunların tümüyle dışında ve ancak kendileriyle görüşerek öğrenebileceğimiz başka bir motivasyon nedeniyle bu tür bir katılma ve süreklilik olanaklı olmuş olabilir. Ancak, "öznelerarası diyalog"un kurulabilmesinin bu süreçte belirgin bir işlevinin olduğu görüşme sırasında paylaşılan bilgilerden anlaşılmaktadır.

RB'nin öncülük ettiği psikoloji, felsefe, edebiyat, tarih, siyaset vb. alanlara ilişkin okuma ve tartışma topluluğunun görünen süreçlerinden biri de öğrenci ve öğretmen olmanın sabit roller olmamasıdır. Freire'nin "öğrenci-öğretmen,

öğretmen-öğrenci” kavramıyla dile getirdiği bu süreçte, öğrenciler kendi duyguları ve taleplerini RB’ye açıkça anlatarak, zaman zaman da aileleri ile ilgili sorunları paylaşarak RB’nin kendilerine ulaşabilmesi için gerekli bilgiyi sağlamış, bu anlamda bir öğreticilik rolü üstlenmişlerdir. Bir sonraki aşamada ise, RB’nin dünyayı anlama, yorumlama ve onu değiştirme konusundaki deneyim ve bilgilerini paylaşma talepleri de RB’yi öğretmen rolüne sokar. Ancak bu süreç, açıkça gözlenebilir ve sınırları belirgin bir işleyişten çok, tekrarlanan ve “*diyalog*”un parçası olan bir süreçtir. İnsanların dünyayı ve sözcükleri birlikte araştırmasının temel araçlarından biridir “*diyalog*” ve ancak “özneler arasında” gerçekleşir. Öte yandan RB’nin fırsat bulduklarında katılımcı gençlerin de da üniversiteli öğrencileri ezecek bir “*diyaloga*” girmeleri de kısa süreli de olsa, ezilenin ezene dönüşmesi ve hem ezme hem de ezilme deneyimlerinin aynı özne de deneyimlenebileceği yönündeki açıklamalarına uygun görünmektedir. Öte yandan, RB’nin bir politik özne olarak bu süreçleri oldukça iyi gözleyebildiği ve Freire (1991) tarafından sıklıkla dile getirilen, ezilenlerin ezene dönüşmesi sürecini tanıyarak, deşifre edebildiği anlaşılmaktadır. Bu tür dönüşümlerin gündelik yaşam içinde de farklı şekillerde ortaya çıkmasını önlemek zordur ve mutlak bir *bilinç/eleştirel bilinç* kazanımını gerektirir. Çünkü, *ezilenler, dünyayı ezenlerinin gözünden görürler*, dayanışma ve diyalog içinde olması gerekenleri bir rakip-düşman gibi görüp onları insandışılaştıracak bir süreci yaratabilir ya da onaylayabilir. İçinde buldukları durumu anlamalarına yardımcı olacak *bilinçleri “gömülü”dür*, başka bir deyişle, çevrelerini anlamalarını engelleyecek düzeyde kuşatılmıştır.

Sonuç

Dünyanın hemen her yerinde gözlemlediğimiz göçler, göç eden bireylerin – göçmenlerin ve göç edilen yerlerdeki yurttaşların yaşamlarını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde kalıcı bir şekilde etkilemektedir. Bu süreçte ortaya çıkan ve insanlararası farklılıklardan kaynaklandığı düşünülen sorunlara yönelik olarak Almanya gibi yoğun göç alan ülkelerde *asimilasyon* ya da *entegrasyon* gibi “çözüm” politikaları sıklıkla dile getirilirken, bir taraftan da “çokkültürlü” toplumsal yaşam alanları inşa edilmektedir. Bu alanlar hem bir dışlama/dışlanma alanları hem de göçmenlerin kendilerinin de katkılarıyla yaratılan yeni yurtları olmaktadır. Bu bağlamıyla, göçmenlerin kendi farklılıkları ve sorunlarıyla yaşamlarını kurabildikleri ve onları yeni bir ekonomik, kültürel ve sosyal anlamda kabul eden “heterotopya”lar ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz egemen coğrafi ve siyasal alandan bağımsız olmayan, egemen ve yeni gelen diğer kültürlerle de kapalı olmayan bu alanlar, zayıf olana, ezilene, dışlanana “yurt” olmakla, “ütopya”ların bir izdüşümü olmaktadır. Ancak burada dile getirilen bazı açılardan umutlu anlatı, “heterotopya” alanında yaşayanların yoksulluklarını, gelecek konusundaki belirsizliklerini,

birbirleri arasındaki ilişkilerdeki eşitsizlik ve hatta şiddeti de saklamamalıdır. Daha da önemlisi, gerçekleştirilen çokkültürlü (multikulti), muhalif, politik, yok-sullara, göçmenlere davetkâr, ilginç ve büyük ölçüde de çatışmalı bu çevrede yaşayanların bir kısmı içinde buldukları durumu “düşünümsel”, kendi konumları ve özyaşamları üzerinden de görebilmek için gerekli eğitim ve kültürel, siyasal bilin-ce de sahip olamamaktadır. Özellikle, kendilerini içinde buldukları toplumsal alanda bir özne olarak inşa edemeyen, özgürleşme deneyimi yaşayamayan gençle-rin zihinlerindeki kuşatmayı kaldıracak olan da, RB gibi, farklı alanlarda (sanatsal ve kültürel çalışmalar, sosyal çalışma, göçmenleri kapsayan mahalli örgütlenmeler, siyasal faaliyetler vb.) faaliyet gösteren yüzlerce ve binlerce “göçmen” aydın’ın çev-relerindeki “ikinci ve üçüncü kuşaktan” gençlerle özgürleşme deneyimi yaratan faaliyetleri gerçekleştirebilmesidir. Bu çabalar, diğer birçok, sanatsal, pedagojik, politik ve kültürel çabalarla bütünlük içinde, heterotopyaların inşa edilmesine ve onların kendi arayışlarını “özgürleşme” ve “insanlaşma” süreci olarak sürdürebil-melerine olanak sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Çağlayan, S.(2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* 17, .67-91.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*. 5(9). 9-21.
- Ernas, S. ve Aksoy, H.H. (2013). İç göçte maruz kalan lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. (Der. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam). *Kamusal Eğitim. Eleştirel Yazılar*. Ankara. Siyasal Yayınları, 267-284.
- Foucault M. (1967/1984) Of other spaces: Utopias and heterotopias translated from the French by Jay Miskowiec. *Architecture /Mouvement/ Continuité* October, 1984; (“Des Espace Autres,” March 1967).
- Freire P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul., Ayrıntı Yayın-ları.
- Füller, Henning and Michel, Boris. (2014), ‘Stop being a tourist!’ new dynamics of urban tou-rism in Berlin-Kreuzberg. *International Journal of Urban and Region Research*, 38: 1304–1318. Online: doi:10.1111/1468-2427.12124
- Harvey, D. (2006). *Sosyal adalet ve şehir*. (Çev. M. Moralı), İstanbul. Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2008). *Umut mekanları*. Çev. Z. Gambetti. İstanbul. Metis Yayınları.
- Heine P. (2001) Contacts and conflicts over worship and burial in the Kreuzberg district of Berlin. In: Neill W.J.V., Schwedler HU. (eds) *Urban Planning and Cultural Inclusion*. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society. London, Palgrave Macmillan.
- Kil, Wolfgang & Silver, Hilary (2006). From Kreuzberg to Marzahn: New migrant commu-nities in Berlin, *German Politics and Society*, 24(4). 95-121. <http://dx.doi.org/10.3167/gps.2006.240404>, 31.01.2018.

- Kincheloe, J. L and McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. (Ed. K. Denzin, Norman ve S. Lincoln, Yvonne), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition. Thousand Oaks:, Sage Publishings, Inc., 303-342.
- Neumann, S. (2011). Farklılığın olumsuz algılanması ve sınıflandırılması: kanada ve almanya'da, ülke içinde eğitim görmüş yüksek vasıflı göçmenlerin tanınmama, aşağı görülme ve ayrımcılık tecrübeleri. (Ed. A. M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, A. Weis). *Göç ve Kültürel Sermaye. Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da Yüksek Vasıflı Göçmenler*. (Çev. N. Türkis). İstanbul. Kitap Yayınevi, 300-318.
- Nohl, A.M.; Schittenhelm, K.; Schmidtke, O.; Weis, A. (Editörler). (2011). *Göç ve kültürel sermaye. Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da yüksek vasıflı göçmenler*. (Çev. N. Türkis), İstanbul. Kitap Yayınevi.
- Ofner, U. S. (2011). Yurt dışında öğrenim görmüş yüksek vasıflı akademisyen göçmenlerin yaşadığı sembolik dışlanma. (Ed.) Arnd-Michael Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, A. Weis. *göç ve kültürel sermaye. Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da yüksek vasıflı göçmenler*. (Çev. N. Türkis), İstanbul. Kitap Yayınevi, 319-334.
- Paine, S. (1974). *Exporting workers: The Turkish case*. London, Cambridge University Press.
- Parsons, C.A. and Smeeding, T.M. (Eds.) (2006). *Immigration and the transformation of Europe*. New York, Cambridge University Press.
- Wirth, Louis (1928/1969). *The ghetto*. Tenth Impression. Chicago. The University of Chicago Press.
- Wolf, Molly, (2011). "Is multiculturalism really dead?: A closer look at the multiculturalism debate within the context of Berlin's district of Kreuzberg" *Honors Projects*. 67. <http://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects/67>, İndirme Tarihi: 31.01.2018.
- Yılmaz, A. (2014), Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri, Turkish Studies. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2),1685-1704.

EĞİTİM POLİTİKALARINA YÖNELİK VATANDAŞLIK EĞİTİMİ MODELLERİ

Figen EREŞ¹

Giriş

Vatandaşlık, bireylerin yasal uyrukluğudur. Bir kavram olarak vatandaşlık, birey ve devlet arasındaki karşılıklı hak, görev ve yükümlülük ilişkilerini belirleyen hukuksal bir bağdır (Nomer, 2010). Vatandaşlık, bir toplumun temelini oluşturan, kişisel bir kimlik kaynağı ve bir sosyal organizasyon modeli olarak da tanımlanmaktadır (Law, 2004). Bu tanımıyla vatandaşlık, siyasi bir topluluğun, diğer bir deyişle ulus devletin üyesi olmaktır. Ulus-devletin üyesi olarak bir vatandaş, serbest konuşma hakkı, eğitim hakkı gibi hakların yanında; seçime katılma, bir siyasi partiye üye olma gibi siyasi haklara da sahiptir. Bununla birlikte vatandaşlık, haklardan başka “kültürel ideal” anlamına da sahiptir (Banks, 2017). Kültürel ideal anlamında ise vatandaşlık, tarihsel ve sosyal bağlamda oluşan beklentiler, ilkeler ve değerleri içerir.

Vatandaşlık, farklı insanlara ve gruplara farklı algılar ifade eden bir kavramdır. Bosniak (2000), vatandaşlık ile ilgili söylemler içinde, “yasal bir statü ve kimlik” olmak üzere iki farklı vatandaşlık kavramını belirlemiştir. Vatandaşlığın yasal statüsü, devletlerin bireyi devlet içinde resmi üyeliğe belirleme aracıdır (Joppke, 2005). Bu statü bir devlet tarafından verilir ve devlet tek başına vatandaşın kim olduğu ya da olabileceği; vatandaşlara sağlanan haklar, menfaatler ve ayrıcalıkların belirlenmesine yönelik kriterleri ortaya koyar. Bireyler doğum yoluyla veya vatandaşlığa geçirme yoluyla vatandaşlık yasal statüsünü kazanabilirler. Başka bir ifadeyle birey, doğduğu ülkenin dolaysız vatandaşı olabilir ya da başka bir ülkenin vatandaşlığına sonradan geçebilir. Doğum yoluyla vatandaşlık, soy ya da kan ilkesi (jus sanguinis) nedeniyle bireyin anne babasının tabi olduğu ülkenin vatandaşı olabilmesidir. Buna doğuştan vatandaşlık (jus soli) da denilmektedir. Vatandaşlığa kavuşturma ise bireylerin, vatandaşlık yasal statüsünü elde edebilmesinin bir başka aracıdır. Vatandaşlığa geçiş şartları devletlere göre değişir. Genellikle devletler, bireylerin belli bir süre içinde bir göç statüsü, dil becerileri ve kültürel asimilasyon gibi koşulları gerçekleştirmesiyle yasal vatandaşlık statüsü almasını kabul edebilmektedirler (Banks, 2017). Bir kimlik olarak vatandaşlık, insanların diğer insanlarla “dayanışma” hissi edindiği bir araçtır (Bosniak, 2000). Bu dayanışma duygusunun temelinde, ortak değerler, normlar ve paylaşılan kültür yatar.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, feres@gazi.edu.tr

Vatandaşlığın birey ile devlet arasındaki haklar ve yükümlülükler temelinde düzenlenen bir anayasal kurum olarak ortaya çıkışı İngiliz, Amerikan ve Fransız devrimleriyle gerçekleşmiştir. Felsefi özellik içeren vatandaşlık kavramı, antik çağdan modern çağa kadar siyaset, demokrasi ve bireysel özerklik gibi farklı merkezlere alınarak tartışılmaktadır. Bu tartışmalar vatandaşlık kavramını, politik vatandaşlık, ekonomik vatandaşlık, sosyal vatandaşlık, liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık, demokratik vatandaşlık, kültürel vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık, kozmopolitan vatandaşlık, sivil vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kültürlerarası vatandaşlık, anayasal vatandaşlık, aktif vatandaşlık, evrensel vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı anlayışları olarak da tanımlamaktadır.

Bu tartışmalarda birey ile birlikte bir başka kavram, “devlet” karşımıza çıkmaktadır. Devlet, bireylerden oluşan toplumun siyasal örgütlenmesidir. Toplumdaki bireylerin, yönetilenler ve yönetenler biçiminde farklılaşması, devlet kavramını geliştirmiştir. Devlet, belli bir yerde yerleşik bir toplumun kamu iyiliğini gerçekleştirmek amacıyla kurduğu ve hukuka uymakla yükümlü bir siyasi iktidarın dayanağı saydığı egemen varlıktır (Pierson, 2000). Devletin olması için üç unsurun varlığı gerekir. Bunlar “insan topluluğu”, “ülke” ve başka bir otoriteye bağlı olmayan “siyasal yönetim”dir (Bozkurt, 2005). Vatandaşın devlet ile ilişkisi, siyasi bir bağı ifade eder ve vatandaş bu bağla devlete bağlıdır. Bununla birlikte vatandaş, bir ulusa da aittir. Kısacası vatandaş bir devlete bağlı olmakla birlikte bir ulusa da bağlı olmuş olur. Demokratik devletlerde vatandaşlar eşit haklara sahiptir ve belli sorumlulukları bulunur (Kastoryano, 2007). Vatandaşın eşit haklara ve sorumluluklara sahip olması, devletin egemenliğini kabul etmesidir ve bu yolla devletin hukuk kurallarına karşı yükümlülükleri bulunur. Demokratik devletlerde bu hak ve yükümlülükler yasal metinlerle düzenlenir. Devletin yasal metinlerle oluşturduğu hukuk kurallarının temel amacı, eşitliği ve vatandaşların demokratik bir toplumda rol almasını sağlamaktır (Althof ve Berkowitz, 2006). Demokratik bir devlette bireylerin, dil, din, etnisite, sosyal sınıf, cinsiyet gibi farklılıkları olmasına rağmen paylaştıkları ortak özellik, vatandaşlıktır. Farklılıkları olmasına karşın bireyler, vatandaşlık kimliği ile demokratik bir düzende birlikte uyum içinde yaşarlar.

Kurulan bu düzende vatandaşlar, bireysel çıkarlarını öteleyerek üyesi olduğu devletin refahına yönelik tutum ve davranışlarda bulunur (Sherrod, Flanagan ve Youniss, 2002). Bu davranışlar, toplum içinde sorumlulukları bilme ve yerine getirmeyi içeren sorumlu vatandaşlık davranışı; toplumsal etkinliklere katılmayı içeren katılımcı vatandaşı ve sosyal, ekonomik ve politik olguları anlamlandıran ve buna göre davranan adalet merkezli davranışı içermektedir (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009). Devlet vatandaşların bu davranışları gösterebilmesi için demok-

ratik ilkeler çerçevesinde çeşitli önlemler alır ve vatandaşların davranışları geliştirmelerine yönelik eğitim hizmeti de sunar (Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin ve Silbereisen, 2002). Demokrasi, devlet içinde sadece siyasi bir sistem değil, aynı zamanda yaşam biçimidir. Bu nedenle demokratik devletler, demokratik davranış gösteren vatandaşları destekler (Althof ve Berkowitz, 2006). Toplumı yöneten devlet, bu nedenden dolayı vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyar. Vatandaşlık eğitiminde bireyin vatandaşlık davranışları hem kendisini etkilemekte hem de devleti ve buna bağlı olarak toplumu etkilemektedir (Ereş, 2015).

Vatandaşlık Eğitimi

Demokrasilerin aktif, bilgili ve sorumlu vatandaşlara olan ihtiyacı; kendileri ve ülkeleri için sorumluluk almaya istekli ve yetenekli olan, siyasi sürece katkıda bulunan vatandaşları yetiştirmeyi zorunlu kılmıştır. Vatandaşlık eğitimi, küreselleşme, değişen yönetsel ve siyasi eğilimler ve özellikle göç hareketliliğinin hızla artması sonucu, devletler ve bilim dünyasının odak noktalarından biri olmuştur. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi, bireylerin mantıklı düşünme becerisi kazanması yoluyla, demokratik kararlar alabilecek yeterliliğe sahip olma sürecidir. Bu eğitim sonrası bireyler, kendisi ve yaşadığı toplum ile ilgili sorumluluk alır; diğer toplumlar hakkında evrensel değerler çerçevesinde analiz ve sentezler yapar. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi, ahlaki ve etik sorumlulukları içerir ve özünde sevgi, saygı, hoşgörü ve adaleti barındırır. Dünyadaki her birey eğitim hakkına sahiptir; ancak her bireyin vatandaşlık erdemlerini de gösterebilmesi gerekir. Demokrasi ve vatandaşlık için en güçlü araç ise “vatandaşlık eğitimi”dir.

Vatandaşlık eğitimi, bireylerin yaşadıkları toplumda veya küresel boyutta kendi kararlarını vermeye; toplumsal ve bireysel boyutta sorumluluk almayı sağlamaya yöneliktir. Bu nedenle, geniş bir felsefi, politik ve ideolojik perspektif içinde yer alan, pedagojik yaklaşımlar, hedefler ve uygulamaları içeren geniş bir alandır. Vatandaşlık eğitiminin temel amacı “iyi demokratik vatandaşların yetiştirilmesi”dir. Vatandaşlık eğitimi, statükoyu korumak için bir araç olarak kullanılabilirdiği gibi, bireyleri ve toplumları özgürleştiren bir değişim için de kullanılabilir. (Schugurensky ve Myers, 2003). Vatandaşlık eğitimi yoluyla bireylerin sosyalleşmesi ve topluma uyumu sağlanır. Sosyalleşme ve vatandaşlık bilinci ile içinde yaşadıkları toplumun aktif bir üyesi olurlar. Vatandaşlık bilinci yüksek bireylerin, doğru bilgiye ulaşma, bu bilgiyi doğru yorumlama ve bu bilgileri davranışa dönüştürme becerileri gelişmiştir.

Vatandaşlık eğitiminin temel işlevi, ulus devleti meşrulaştırmasıdır. Vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulmasındaki temel gerekçeler, siyasi olarak adlandırılmakta ve çoğunlukla demokrasi tehdidi, konvansiyonel politikaya olan ilgi, sivil

bilgi yetersizliği ve siyasi hayata yetersiz katılıma karşı bir önlem olarak görülmektedir (Kennedy 1997). Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimi yaygın olarak bu sorunların çözümüne yardımcı olarak algılanmakta ve özellikle gelecek nesil vatandaşları demokratik bir birey olarak yönlendirmesi beklenmektedir (Soysal ve Wong 2006). Ülkelerin demokratik geleceği için vatandaşlık eğitimi, temsili demokrasinin meşruiyetini ve vatandaş katılımını sağlamada genç neslin olması gereken bir yeteneği olarak görülmektedir. Buradaki temel amaç, gelecek nesillerin kimliğini daha derin bir biçimde hissedebilmesi, öngörülen vatandaşlık davranışları göstermesi ve diğer ulus kimliklerini tanıması ve saygı gösterebilmesidir.

Vatandaşlık eğitimi, bireylerin bir topluma üyeliğin getirdiği hak ve sorumlulukları anlamalarını sağlar ve yasal düzenlemelerle ortaya konulan kurallara uymalarını kolaylaştırır. Böylece bireyler, toplumsallaşma sürecine bilinçli, etkili ve sorumlu vatandaşlar olarak katkıda bulunurlar (Torney-Purta, 2002). Ayrıca vatandaşlık eğitimi yoluyla bireyler, siyasi okur-yazar olarak eğitilmiş olurlar. Toplumsal açıdan bakıldığında ise vatandaşlık eğitimi, az gelişmişlik ve yoksulluğa karşı en etkili savunma olarak görülmektedir (McKinnon, 2007). Vatandaşlık eğitiminin sadece okullarda verilmesi yeterli değildir. Sosyal yaşamda iyi vatandaş davranışları da okuldaki vatandaşlık eğitimini destekleyen önemli bir unsurdur. Çünkü vatandaşlık eğitimi sadece kitaplarda yazan bilgiyi edinme değildir. İyi vatandaşlık yaşanarak öğrenilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitiminde aile ve sosyal çevre de önemli bir etkiye sahiptir. Vatandaşlık eğitiminin temel vurgusu olan demokrasi anlayışının olmadığı toplumlarda, vatandaşlık eğitimi amaçlarına ulaşamaz.

Vatandaşlık Eğitimi Modelleri

Okullar, bir toplumun siyasi geleceğine yönelik işlevlere sahiptir ve devletin yönetim felsefesine uygun bireyler yetiştirmekle sorumludur (Bar-Tal ve Harel, 2002). Eğitim sistemleri, okulda nasıl bir vatandaş yetiştirileceğine dair belirlenmiş bir modele henüz karar verebilmiş değillerdir. Bununla birlikte, eğitim karar vericileri, eğitim bilimciler ve siyaset kuramcılar, kuramsal yönelimlerine ve sosyolojik paradigma tercihlerine göre değişen farklı vatandaşlık eğitimi modelleri belirlemişlerdir. Böylece vatandaşlık eğitimi modellerinin öğretmenlerin oynadığı siyasi rolü belirlemeye de hizmet ettiği söylenebilir. Belirlenen vatandaşlık eğitimi modelleri daha sonra bilim dünyasında farklı çalışmalarda yerini almıştır. Vatandaşlık eğitimi modellerine yönelik ilk çalışmalarda, siyasal sosyalleşme ve bilişsel gelişim modelleri (Hahn, 1998) belirlenmiş ve daha sonraları yansıtma modeli (Barr, Barth ve Shermis, 1977), ulusal ve post-ulusal vatandaşlık eğitimi (Gifford, 2004) modelleri üzerinde durulmuştur. Ancak bu çalışmalarda vatandaşlık eğitimi

farklı kategorilerde incelenmiş olsa da birbiriyle örtüşen veya çakışan özellikler görülebilmektedir. Günümüzde vatandaşlık eğitimi modellerinin oluşturulmasında önem taşıyan iki boyut kabul edilmektedir. Bu boyutlardan ilki, sosyolojik paradigma boyutudur. Sosyolojik paradigma boyutu, sosyoloji kuramlarından yola çıkarak vatandaşlık eğitiminde okulun farklı roller üstlendiğini açıklamaktadır. İkinci boyut ise vatandaşlık eğitimi dersleri ve etkinliklerini odağa alan ulusal-küresel boyuttur. Sosyolojik paradigma boyutu ile ulusal ve küresel boyutun sunduğu vatandaşlık eğitimi modellerinin, modernizm ve post modernizmden etkilendiği söylenebilir.

Vatandaşlık Eğitiminde Sosyolojik Paradigma Boyutu

Eğitim sosyolojisi alan yazınında yer alan farklı sosyolojik paradigmlar, sosyal yapı içinde var olan eşitsizliklerle ilgili öğrenci farkındalığını artırmak için okulun siyasi işlevine yönelik çeşitli varsayımlar sunmaktadır (Ginsburg, 2001). Alan yazında sunulan vatandaşlık eğitim modellerinden bazıları bu sosyolojik paradigmalara dayanmaktadır. Siyasal sosyalleşme temelli vatandaşlık eğitimi modeli, yansıtıcı sorgulama modeli ve eleştirel kuramda yer alan eğitimin özgürleştirilmesi temelli özgürleştirici (eleştirel) vatandaşlık eğitimi modeli sosyolojik paradigma boyutu içinde yer alır ve her bir model vatandaşlığı farklı bir düzlemde değerlendirir. Aşağıda bu modeller hakkında açıklamalar yer almaktadır.

1. Siyasal Sosyalleşme Modeli

Siyasal Sosyalleşme Modeli, 1960'lı yıllarda "çocukluk ve ergenlik döneminde siyasi yönelimin içselleştirilmesi" amacıyla oluşturulmuş bir modeldir (Merelman, 1972). Siyasal sosyalleşme kavramı ilk defa Hyman'ın (1959) siyasal, psikolojik, kamuoyu ve seçim davranışları gibi farklı disiplinleri içine alan araştırmaları sonucu dile getirilmiştir (Niemi ve Sobieszek, 1977). Bu araştırmaların temelinde çocukların siyasi otoriteye yönelik tutumlarını içeren Freudian sosyal yaşam analizi yatmaktadır. Bu model, 1970'li yıllarda çeşitli eleştirilere uğrayana kadar geçerliliğini korumuştur (Dudley ve Gitelson, 2002). Siyasal sosyalleşme modelinde aileler, okullar, medya ve toplumun genelini içeren farklı siyasal dinamiklerin, çocukların politik tutumları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu modelde okullardan öğrencileri geleceğin iyi vatandaşı olarak yetiştirmeleri için bir dizi değer, inanç, beceri ve bilgiyi öğrencilere aktarmaları beklenmiştir. Bu modelde "iyi vatandaşlık, devletin yapısı ve işlevi hakkında bilgi sahibi olma; yasa ve yönetmeliklere saygı gösterme ve siyasi katılımın geleneksel biçimine dâhil olma olmak üzere üç temel özelliğe sahiptir (Barr, Barth ve Shermis, 1977).

Bu özelliklerin çocuklara kazandırılması ve çocukların temel bilgi ve becerilerle donatılmasıyla daha bilinçli vatandaşların toplumda yer alacağı ve bunun

politik gelişmeye yol açacağı kabul edilmiştir (Meyer, 1977). Ancak daha sonra bu modelin işlevselliğine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalarda, siyasal sosyalleşme modelinin okullarda uygulanmasına yönelik çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır (Niemi ve Sobieszek, 1977). Okulların rolü ile ilgili bulguların belirsizliği, araştırmacıların ve kuramcılarının siyasal sosyalleşme modelinde kullanılan varsayımların geçerliliğini tekrar gözden geçirmelerine yol açmıştır. Siyasal sosyalleşme modeli kuramsal boyutta, öğretmenlerin ve öğrencilerin pasif rolleri olduğu varsayımıyla eleştirilmiş ve okulların, çalışma biçimini etkileyebilecek farklı tarihsel ve kültürel geçmişlerinin etkilerini ihmal etmiştir (Hahn, 1998). Ayrıca bu modelde çocukların okulda öğrendiklerini yetişkinlik döneminde kullanacakları varsayımı ve eğitilmiş vatandaşların daha fazla siyasi gelişme sağlayacakları varsayımının geçerliliklerinin ampirik olarak ölçülmemiş olması eleştirileri artırmıştır (Merelman, 1972; Meyer, 1977).

Siyasal sosyalleşme modeline metodolojik eleştiriler ise çocukların tutumlarını belirlemedeki ağır dayanaklarıdır (Niemi ve Sobieszek, 1977). Çocukların ölçme aracına verdikleri rastgele cevapların, doğruları bulmada yeterli olamayacağı düşüncesi, bu modelin eleştirilen bir diğer yanıdır. Bununla birlikte sadece çocukların görüşlerine dayalı olarak yapılan analizlerin yetersizliği eleştirilere eklenmiş ve modelle ilgili çalışmalarda okulun farklı boyutlarının değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur. Buna ek olarak siyasal sosyalleşme modelinde okul faktörlerinin öğrenci tutumlarına etkilerinin belirsizliği, bir diğer eleştiridir. Siyasi güven ve siyasi katılım gibi farklı siyasi tutumları ölçmede, öğretmen, öğretim programı ve okul iklimi gibi farklı okul faktörlerinin ayrı ayrı incelenmesi önerilmiştir (Niemi ve Junn, 1998). Siyasal sosyalleşme modeline yapılan eleştiriler daha sonraları vatandaşlık eğitimi için yeni modellerin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur ve 1980'li yılların başında bu modelden uzaklaşmıştır.

2. Yansıtıcı Sorgulama Modeli

Yorumlayıcı paradigmadan etkilenen yansıtıcı sorgulama modeli, öğrencilerin bazı siyasal beceriler ve uygulamalar konusunda eğitilmesine dayanır. Yansıtıcı sorgulama modeli, toplumlardaki kritik konuların ve sorunların araştırılması ve tartışılması sonucu geliştirilmiştir. Karar vermenin önemine odaklanan bu model, "iyi vatandaşlık" temeline dayanır. Katılımcı bir demokratik sistemin ancak iyi vatandaşlarla gerçekleşebileceğini savunur ve iyi vatandaşların katılımcı demokrasi-nin sürdürülmesi ve istikrarı için gerekli olduğunu kabul eder (Giroux, 1980). Bu modelde, önceden belirlenmiş beceri ve bilgileri dayatmaktan daha çok, gerçek toplumsal yapı süreci desteklenmektedir. Bu modelde öğrenciler, kendi değerlerini keşfetmeye ve yaşadıkları deneyim bağlamında sorunları tanımlamaya veya sosyal problemleri günlük yaşam dokularıyla ilişkilendirmeye teşvik edilmektedir

(Barr, 1977). Modelin amacına ulaşabilmesi için de problem çözme yöntemi kullanılmaktadır. Modele göre öğretmen ve öğrencilere daha fazla rol verilmekte, vatandaşlık eğitimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler aktif olarak sürece katılmakta ve böylece öğrenciler aktif vatandaş olarak becerilerini geliştirebilmektedirler. Yansıtıcı sorgulama modeli, öğrencilerde vatandaşlık davranışı geliştirmekle birlikte; demokratik toplumun sürdürülebilirliği ve istikrarı için ikna edici açıklamalar getirmediği yönünde eleştiriler almaktadır.

3. Özgürleştirici (Eleştirel) Vatandaşlık Eğitimi Modeli

Eleştirel kuram paradigmasını benimseyen bu modelde öğrencilerin tutkularını, hayal güçlerini ve zihinlerini canlı tutması amaçlanmakta ve böylece öğrencilerin gelecekte karşılarına çıkacak sosyal, politik veya ekonomik sorunlarla baş edebilecekleri düşünülmektedir (Giroux, 1980). Özgürleştirici (Eleştirel) Vatandaşlık Eğitimi Modeline göre, öğrencileri değer ve becerilerle donatmak ya da tartışma yoluyla problem çözme becerilerini yükseltmek yerine, öğrencilerin farklı toplumsal olasılıkları ve yaşam biçimlerini tanımaları ve buna göre davranmaları öğretilmelidir (Ginsburg, 2001). Özgürleştirici (eleştirel) vatandaşlık eğitimi modelinin temel pedagojik varsayımlarına göre öğretmen, sınıfta öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağlayan; özgür ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren demokratik bir ortamı sağlaması gerekmektedir. Bununla birlikte modele göre öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal eşitsizlik ve çelişiklere yönelik düşünebilme ve eyleme geçebilme; olumsuz koşulları değiştirebilme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir (Giroux, 1980).

Özgürleştirici (eleştirel) vatandaşlık eğitimi modelinin, yansıtıcı sorgulama modelinin savunduğu demokratik sınıf ortamı savından esinlendiği; sınıfta toplumsal ilişkiler ve siyasi ideolojilerin tartışılmasını hedeflediği söylenebilir. Ancak ulus devletlerde yer alan kamu örgütlerinde bu modelle yetişen bireylerin, örgütsel uyumu kuşkuyla karşılanabilir. Bu nedenle özgürleştirici (eleştirel) vatandaşlık eğitimi modelinin uygulanması ütopyik ve idealist olarak görülebilir.

Vatandaşlık Eğitiminde Ulusal-Küresel Boyut

Vatandaşlık eğitiminde ulusal-küresel boyut, vatandaşlık eğitimi öğretim programının ülke ve dünya koşulları dikkate alınarak hazırlanmasına odaklanır. Ulusal-küresel boyuta göre öğretim programı hazırlanırken, öğrencilerin kendi ulusal politik sistemlerine katılımını sağlamada yardımcı olacak pratik beceriler ve yerel bilgilerin öğrencilere yararlı olup olmayacağını sorgulanmalıdır. Bölgesel ve küresel içeriklere odaklanan bu boyut ayrıca, öğrencilerin ulus ötesi ve küresel vatandaşlık rollerine hazırlanmasını önermektedir. Ulusal-küresel boyut, vatandaşlık eğitimi milliyetçi vatandaşlık eğitimi ve ulus ötesi vatandaşlık eğitimi olmak üzere iki alt boyutta inceler.

1. Milliyetçi Vatandaşlık Eğitimi Modeli

Milliyetçi vatandaşlık eğitimi modeli, vatandaşlık eğitimini sosyal entegrasyona dayalı, devletin siyasi özelliğinin bir parçası olarak nitelendirir (Gifford, 2004). Bu model, devlet tarafından resmen tanınan hegemonik bir toplum anlayışına odaklanır ve post-modernist bir radikalliği reddeder. Bu nedenle, aktif vatandaşların siyasi katılım becerileri, sadece devletin belirlediği kavramların içinde yer alır. Milliyetçi vatandaşlık eğitimi modeline göre bireyler, sosyal ve ahlaki açıdan kabul edilebilir davranışlar gösterebilen; toplum hakkında yeterli bilgiye sahip, siyasi okur-yazar, siyasetin kamusal yaşamda nasıl etkili olunabileceğini bilen ve başlıca ekonomik ve sosyal sorunlarla ilgilenebilen vatandaşlar olmalıdır (QCA,1998). Bu modele göre vatandaşlar, itaatkar, uysal, otoriteye bağlı ve ahlaki değerlere sahip bireyler olmalıdır. Bu bireylerden, ulusal kimlik duygusu ile ulus devlete sadakatle bağlı olmaları beklenir (Leung ve Print, 2002). Modele göre vatandaşlık eğitiminin odak noktasını ulus-devletin politik egemenliği, meşruluğu ve vatandaşların hak ve sorumlulukları oluşturur. Bu haliyle vatandaşlık eğitimi, var olan siyasal sistemden etkilenir ve bu siyasal sistemi şekillendirir. Milliyetçi vatandaşlık eğitimi modeli, monarşik devletlerde, dini veya geleneksel değerler üzerine kurulurken, demokratik devletlerde, vatandaşlık hakları, sorumlulukları ve aktif siyasi katılım için gerekli becerilere dayanmaktadır.

Milliyetçi Vatandaşlık Eğitimi, günümüzde ve gelecekte var olacağı ileri sürülmekle birlikte; son yıllarda radikal milliyetçiliğin ve etnik savaşların nedenlerinden biri olacağı yönünde eleştiriler almaktadır (Dahbour ve Ishay, 1995). Özellikle Sovyetler Birliği ve Doğu Avrupa ülkelerinde komünizmin çöküşüyle birlikte, demokrasinin ön plana çıktığı ancak milliyetçiliğe dayalı huzursuzlukların da ortaya çıkmasının temel nedeninin milliyetçiliğin etnik bir baskı ruhu oluşturduğuna dair iddialar da bulunmaktadır. Diğer taraftan demokrasinin yeterince yer almadığı Irak, Suriye gibi ülkelerde de etnik milliyetçiliğin izleri günümüzde devam etmektedir.

2. Ulus Ötesi Vatandaşlık Eğitimi Modeli

Küreselleşme tartışmalarının başlamasıyla birlikte vatandaşlık eğitiminin farklı bir bakış açısıyla değerlendirildiği söylenebilir. Bu tartışmalar vatandaşlık ve ulus-devlet anlayışına karşı çıkmış ve sonuçta vatandaşlık eğitimi daha geniş bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır (Stromquist ve Monkman, 2000). Ulus ötesi vatandaşlık eğitimi modelinde küreselleşmenin milliyetçi perspektife karşı söylemleri iki boyutta ele alınmıştır (Law, 2004). Bunlardan birincisi, artık ulus devletlerin içeride sivil toplum örgütlerinin dışarıda ise uluslararası örgütlerin etkisinde kaldığı ve bazı kararları bu örgütlere bağlı kalarak almak zorunda olduğudur.

Bir diğeri ise ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda artık devletlerin kendi sınırları içerisinde kalamayacağıdır (Goldblatt, 1997). Bu kapsamda ulus ötesi vatandaşlık eğitimi, özellikle ekonomik küreselleşmeyle ortaya çıkan tehditlere bir meydan okumayı ve çeşitli toplumlar arasında dayanışmanın önemini vurgulamaktadır. Bu modele göre milliyetçi vatandaşlığın dayandığı ekonomik ve kültürel yapılar zayıfladığı için vatandaşlığın, geçmişte sağlanan ulusların yapılarının kimliğine, homojenliğine ve kültüre bağlı farklı şekillerde incelenmesi gerekir (Tambini, 2001). Küreselleşme tartışmaları sonucu eğitim bilimciler vatandaşlık eğitimini, bireyleri daha geniş bir bakış açısıyla yetiştirme gereği kapsamında, hem ulusal hem de küresel sorunları anlama ve bu sorunları çözme becerisine sahip olmalarına yönelik planlamak durumundadırlar.

Ulus Ötesi Vatandaşlık Eğitimine getirilen eleştirilerin temelinde “kimlik” kavramının nasıl değerlendirileceği yatmaktadır (Soysal, 2000; Beck, 2007). Çünkü ulus ötesi vatandaşlıkta kimlik bir statüye işaret etmemektedir. Bu modele göre vatandaşlık, ulus ötesi söylemlerde ve çoklu kamusal alanlarda konumlanmakta ve dolayısıyla yasal statü ve kimlik sorunu başlamaktadır. Bu durum ise ulus ötesi hukuk ve diğer kavramların ele alınmasını gerektirmektedir. Bunlardan bir tanesi insan hakları kavramıdır. İnsan hakları kavramı bu modelde ulusaldan ulus ötesine taşınmakta ancak haklar ulus içinde örgütlenmeye devam etmektedir. Vatandaşlık haklarının kullanımı için paradoksal etkilere sahip olan ulus ötesi vatandaşlığın meşrulaştırılması ve düzenlenmesi arasında bir uyumsuzluğa neden olmaktadır. Ulus ötesi vatandaşlığı, evrensel değerlerin dönüştürücü özelliklerine bağlılığı ifade eden kozmopolitizmle karıştırmamakta fayda vardır.

Sonuç

Sonuç olarak, vatandaşlık eğitiminin yönetim biliminin insana ve topluma bakış açısındaki değişimlerden etkilendiği söylenebilir. Pozivitizmden etkilenecek açıklanmaya başlayan vatandaşlık kavramı ile birlikte artık günümüzde küresel vatandaşlık kavramı da sıklıkla dile getirilmektedir. Vatandaşlık eğitimindeki en büyük eksiklik, demokrasi kavramının okullarda yeterince verilememesidir. Eğer bir okul öğrencilerinin görüşlerine, demokratik bir ortamda yer vermezse çocuklar ve gençlerin vatandaşlık kavramına ilgisi azalır. Böylece geleceğin yetişkinlerinin vatandaşlıkla ilgili söylem ve eylemlerinde bir uyumsuzluk oluşur. Vatandaşlık eğitiminde ortaya çıkan bir diğer sorun hem ulusal hem de uluslararası vatandaşlığın nasıl bir araya getirileceğidir. Bu sorun, insan hakları eğitiminin vatandaşlık eğitimine entegre edilmesiyle çözülebilir. Böylece, vatandaşlık eğitimi hem bireye hem de vatandaşa hitap eder ve her bir vatandaşın dünya barışını anlamasına; ekonomik, çevresel, kültürel ve küresel sorunları çözmesine yardımcı olur.

Kaynakça

- Althof, W. ve Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518.
- Banks, J. (2017). *Citizenship education and global migration*. Washington: American Educational Research Association Publishing.
- Bar-Tal, D., ve Harel, A. S. (2002). Teachers as agents of political influence in the israeli high schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 121-134.
- Barr, R., Barth, J., ve Shermis, S. (1977). *Defining social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Beck, U. (2007). Beyond Class and Nation: Reframing Social Inequalities in a Globalizing World. *British Journal of Sociology* 58, 679-705.
- Bosniak, L. (2000). Citizenship Denationalized. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 7(2), 447-509.
- Dahbour, O. ve Ishay, R. (1995). *The Nationalism Reader*. New Jersey: Humanities Press International.
- Dudley, R., ve Gitelson, A. (2002). Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization. *Applied Developmental Science*, 6(4), 175-182.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *M.A.E.U. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(36), 120-136.
- Gifford, C. (2004). National and post-national dimensions of citizenship education in the uk. *Citizenship Studies*, 8(2), 145-158.
- Ginsburg, M. (2001). Democracy, worker-consumer-citizens, and teacher education. Theoretical musing with findings from research in mexico. In L. Lemage (Ed.), *Democratizing education and educating democratic citizens*. NY: Routledge Falmer.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Goldblatt, D. (1997). At the limits of political possibility: The cosmopolitan democratic Project. *New Left Review*, 225, 140-150.
- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 14-27.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Joppke, C. (2005) *Selecting by origin: Ethnic migration in the liberal state*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kastoryano, R. (2007). Transnational nationalism: Re:defining nation and territory (Ed: S.Benhabib,I. Shapiro & D. Petranovic). *Identities, affiliations and allegiances*. S159-180. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, K. (1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London: Falmer Press.

- Law, W.-W. (2004). Globalization and citizenship education in hong kong and taiwan. *Comparative Education Review*, 48(3), 253-273.
- Leung, Y. ve Print, M. (2002). Nationalistic education as the focus for civics and citizenship education: The case of Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*, 3(2), 197-209.
- Merelman, R. (1972). The adolescence of political socialization. *Sociology of Education*, 45, 134-166.
- Meyer, J. (1977). The effect of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- McKinnon, C. (2007) Democracy, equality and toleration. *Journal of Ethics*, 11 (2), 125-146.
- Niemi, R., & Sobieszek, B. (1977). Political socialization. *Annual Review of Sociology*, 3, 209-233.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Nomer, E. (2010). *Türk Vatandaşlık Hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Report of the Advisory Group on Citizenship (London, QCA).
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94(2), 251-267.
- Schugurensky, D. ve Myers, J. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters on Education*, 4, 1-10.
- Sherrod, L., Flanagan, C. ve Youniss, J. (2002) Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development, *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272.
- Soysal, N. Y. (2000). Citizenship and identity: Living diasporas in post-war Europe?. *Ethnic and Racial Studies* 23, 1-15.
- Soysal, Y. N. ve Wong, S. Y. (2006). Educating Future Citizens in Europe and Asia, In: Benavot, Aaron; Braslavsky, Cecilia, eds. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Springer, 73-88.
- Stromquist, N., ve Monkman, K. (2000). Defining globalization and assessing its implication on knowledge and education. In N. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 3-25). NY: Rowan and Littlefield.
- Tambini, D. (2001). Post-national citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 24(2), 195-217.
- Torney-Purta, J. (2002) The School's Role in Developing Civic Engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6, 4, 203-212.
- Youniss, J., Bales, B., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. ve Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of research on adolescence*, 12(1), 121-148.

TÜRKİYE'DE ETKİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİ: SORUNLAR VE ÖNERİLER

A. Figen ERSOY¹

Giriş

Günümüzde vatandaşlığı geçmişte olduğu gibi sadece bir ülkeye olan siyasal bağlılık olarak düşünmemek gerekir. Vatandaşlık, kimlik, yasal, siyasal, sosyal ve değer boyutları olan bir konu olarak düşünülmektedir (Heater, 1990). Bununla birlikte vatandaşlık, ülkelerin tarihinden, coğrafi konumundan, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerinden etkilenen bir yapıya sahiptir (Kerr, 1999). Bu nedenle, her ülkede vatandaşlığa verilen anlam ve değer farklılaşmaktadır. Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ülkeden ülkeye değişen bir durum olarak görülse de aralarında yakın bir ilişki söz konusudur. Bir ülkede vatandaşlığa verilen anlam ve vatandaşlığın ülkedeki durumu, vatandaşlık eğitimi amacından, içeriğine ve öğrenme-öğretme sürecine kadar şekillendiren temel unsur olmaya devam etmektedir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi dayanaklarını o ülkenin tarihsel, kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal temellerinden alır. Vatandaşlık eğitimiyle ilgili sorunlar da bu bağlamda ve geniş kapsamlı düşünülmeli ve buna uygun çözüm önerileri geliştirilmelidir. Bu bölümde, öncelikle etkin vatandaşlığın ne olduğu kavramsal açıdan değerlendirilmiş, ardından etkin vatandaşlık eğitiminin özelliklerine yer verilmiştir. Daha sonra Türkiye'de etkin vatandaşlık eğitiminin sorunları, Türkiye'deki araştırma sonuçları bağlamında değerlendirilmiş ve bu doğrultuda eğitim politikası ve uygulamada neler yapılabileceği tartışılmıştır.

Etkin Vatandaşlık ve Eğitimi

Etkin vatandaşlık eğitimi, demokratik toplumların temel aldığı vatandaşlık eğitimi uygulamasıdır. Günümüzde ülkelerin çoğunluğunun kabul ettiği bir siyasal ve sosyal yaşam biçimi olan demokrasinin sürdürülebilmesi için etkin vatandaşlık eğitimi gerekli görülmektedir. Hoskins (2010), etkin vatandaşlığı statü-konun karşısında, değişimin anahtarı olarak yorumlar ve etkin vatandaşlığın bu özelliğinin demokrasinin sürdürülebilirliği için temel oluşturduğunu vurgular. Kerr (2010), etkin vatandaşlığın modern toplumda değişime bir cevap niteliği taşıdığını; kapsayıcı, katılımcı ve demokratik bir toplum vizyonunun anahtarı olduğunu ve toplumdaki demokrasi yetersizliğine meydan okuduğunu vurgular. Etkin vatandaşlık ile demokrasi birbirini tamamlar. Etkin vatandaş olmadan

1 Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, arifee@anadolu.edu.tr

demokrasinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi nerdeyse olanaksızdır. Bu nedenle, demokratik ülkelerde eğitimin temel amacının etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğu görülmektedir. Etkin vatandaşlık, karşılıklı saygı duyma, şiddet göstermeme ve demokrasi ve insan haklarıyla karakterize edilmiş bir toplumda medeni, sosyal ve siyasal yaşama katılımdır (Hoskins, 2006). Etkin vatandaşlık tanımlarında vurgulanan katılım, sosyal ve siyasal olmak üzere iki boyutuyla ele alınmaktadır. Etkin katılım, örgütler ve sosyal ağlar içinde gönüllü çalışmalar yapmayı, toplum için etkinlikler düzenlemeyi, ilgi gruplarına katılmayı, seçimde oy vermeyi, siyasi partilere katılmayı ve barışçıl protestolara katılmayı içerir (De Weerd, Gemmeke, Rigter ve Rij, 2005).

Etkin vatandaşın belirli bilgi, beceri, tutum, değerler ile bir kimliğe sahip olması gerekir. Etkin vatandaşlar, insan hak ve sorumlulukları, siyasal, tarihsel ve güncel olaylar, farklılıklar, kültürel miras ve yasal konularda bilgisi olan kişilerdir. Bununla birlikte etkin vatandaşlar, çatışma çözümü, karar verme, yaratıcılık, araştırma, tartışma, problem çözme, işbirliği gibi yeterlikleri kazanmışlardır. Aynı zamanda etkin vatandaşlar siyasal etkililiğe, diğer kültürlerle saygı duymaya, açık görüşlülüğe, sorumluluk almaya, katılım göstermeye istekli olmalı ve insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, barış, eşitlik ve adalet değerlerine inanmalıdır. Ayrıca, kişisel kimlik, toplumsal kimlik, ulusal kimlik ve küresel kimlik duygusuna sahip olmalıdır (Hoskins, 2006). Etkin vatandaş yetiştirebilmek için eğitim süreci, siyasal okuryazarlık, toplumsal katılım ile ahlaki ve sosyal sorumluluk boyutlarında yapılandırılmalıdır (The Qualifications and Curriculum Authority [OCA], 1998). Ayrıca eğitim süreci, sınıf, okul ve toplum işbirliği içinde ve yaşam boyu öğrenme vizyonu ile farklı ortamlarda sürdürülebilir bir biçimde, etkin ve katılımcı olarak gerçekleştirilmelidir.

Türkiye’de Etkin Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Zorluklar

Etkin vatandaşlık eğitiminde yaşanan zorluklar veya sorunlar “program”, “öğretmen eğitimi”, “öğretim yaklaşımları”, “değerlendirme”, “materyal ve kaynak” ve “uygulama eksikliği” başlıkları altında toplanmaktadır (Kerr, 1999). Bu sorunlar toplumlara göre değişiklik gösterir; ancak kimi sorunlar birçok ülkede ortaktır. Türkiye, 2000’li yıllarda Avrupa Birliği uyum süreciyle birlikte etkin vatandaşlığı temel almış ve 2005 yılından hazırlanan dersleri yeni öğretim programlarında uygulamaya geçirmiştir. Ancak, Türkiye’de etkin vatandaşlık eğitimi, geleneksel eğitim uygulamaları ve demokrasinin gelişim sürecinden etkilenmektedir. Türkiye’de yeni bir yaklaşım olan etkin vatandaşlık eğitimin önünde hem eğitim sisteminden ve sosyo-kültürel yapıdan hem de öğretmenlerden kaynaklanan kimi engeller bulunmaktadır. Bu engellerin doğru belirlenmesi ve doğru çözüm yollarının uygu-

lanması ile birlikte etkin vatandaşlık eğitimi Türkiye’de uygulama alanı bulacaktır. Aşağıda, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin değişik boyutlarını ve uygulamalarını konu alan araştırma sonuçları derlenmiş ve bu doğrultuda etkin vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri tartışılmıştır.

Vatandaşlık Eğitiminin Önemi

Son 20-30 yılda dünyada vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışmalarında bir artış görülmektedir. Bu artışın temelinde günümüzde yaşanan küreselleşme olgusu, nüfus hareketlerine bağlı olarak değişen toplumsal yapı, değerlerde yaşanan çözümler, vatandaşların ihtiyaçlarının artması ve değişim göstermesi gelmektedir (Kerr, 1999; National Council for the Social Studies [NCSS], 2002). Ayrıca, birçok ülke vatandaşlarının niteliği ölçüsünde gelişeceği ve etkili yönetim ile etkin vatandaşların birlikte demokrasiyi sürdürebileceği gerçeğini görmüştür. Bu durumlar ülkelerin vatandaşlık eğitimine önem vermesini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda “Türkiye’nin vatandaşlık eğitimine neden ve nasıl bir önem verdiği?” sorusu karşımıza çıkmaktadır. Türkiye vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışmalarının artması ve programların bu bağlamda yenilenmesi bu konuda bir çaba olduğunu gösterir niteliktedir. Ancak, halen okullarda vatandaşlık eğitimi dersi yerine başka derslerin yapılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuda ilgisiz kalması (Ersoy, 2007; 2016a) vatandaşlık eğitimine önem verilmesinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bunun önlenmesi için program geliştirme çalışmalarında vatandaşlık eğitimi uzmanlarından ve yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılması; bu konunun öneminin tüm eğitimcilere ve topluma anlatılması amacıyla seminer ve konferansların gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme

Etkin vatandaşlık bireyin sürekli kendini geliştirmesi ve yaşam boyu eğitim alması ile gerçekleşebilir. Bu nedenle, vatandaşlık eğitimi öncelikle sadece okul temelli düşünülmemeli; medya, halk eğitim kurumları gibi birçok kanal işe koşulmalı ve sadece belirli bir yaş düzeyi hedeflenmemelidir. Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi’nde şöyle denilmiştir (Council of Europe [CoE], 2011, 8):

Demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi yaşam boyu devam edecek bir süreçtir. Bu alanda etkili bir öğrenim, politika oluşturanlar, eğitimciler, öğrenciler, ebeveynler, eğitim kurumları, eğitim yetkilileri, kamu görevlileri, sivil toplum örgütleri, gençlik kuruluşları, medya ve halk dâhil olmak üzere çok geniş bir paydaş yelpazesini içermektedir.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi, sadece örgün eğitim sistemi içinde yer alan okullarda ve hatta sadece vatandaşlık dersleri ile ilişkili olarak düşünülmektedir.

Bu durum vatandaşlık eğitiminde bireylerin tek bilgi ve deneyim yerinin okul olarak algılanmasına neden olmakta, milli birlikteliği ve kurumlar arası işbirliğinin gelişmesine de engel oluşturmaktadır. Oysa, vatandaşlık eğitimi tek bir kaynak ya da yolla öğrenilemeyecek kadar geniş kapsamlı ve farklı deneyimlerle öğrenilmesi gereken bir konudur. Türkiye'de bu bakış açısının yerleştirilmesinde, vatandaşlık eğitiminin yeniden tanımlanmasının yanı sıra, bu konuda okullar ile birlikte tüm paydaşlara düşen rollerin belirlenmesi, bu rollerin yasalaştırılması, etkinleştirilmesi ve denetlenmesi önem taşımaktadır.

Demokratik Kültür

Siyasal sosyalleşme sürecinde içinde yaşanılan kültür önemli bir rol oynar ve öğrenciye birinci elden öğrenme olanağı sağlar. Demokrasi birçok toplumda sadece siyasette ve devlet yönetiminde kalmış ve bir yaşam biçimine dönüşmemiştir. Demokrasinin yaşam biçimine dönüşmesi ve bütün vatandaşların bunu içselleştirerek benimsenmesine bağlıdır. Demokrasinin yerleşmesi (konsolidasyonu) olarak tanımlanan bu durumda, demokrasi siyaseti aşarak yaşayan bir kültür haline gelir. Bu kültürü oluşturan toplumlarda yeni nesiller demokrasiyi toplum içinde yaşayarak öğrenirler. Dolayısıyla okulda verilen demokrasi eğitimi ile toplum birbirini destekler. Bunun yeterince yaşanmadığı toplumlarda ise, okulda öğrenilen demokrasi hem okulda hem de okul dışı toplumsal yapıda desteklenmez. Örneğin, öğrencinize sıraya girme ve başkasının hakkını çiğnememe davranışını kazandırdığınızı düşünelim. Bu öğrenciler hem okul içinde kantin gibi yerlerde hem de okul dışında banka ya da benzeri yerlerde olan bir sırada hak ihlali yaşarsa neyi seçeceklerdir?

Türkiye'de yapılan birçok araştırma etkin vatandaşlığın iki önemli boyutu olan sosyal (Bakioğlu ve Kurt, 2009) ve siyasal (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Mısırlı-Özsoy, 2010) katılım kültürünün yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Yine araştırmalarda okulda öğrenilen demokrasi, vatandaşlık ve insan hakları bilgilerinin okul çevresi tarafından desteklenmediği belirtilmektedir (Bağlı, 2013; Baştürk, 2011; Ersoy, 2012; 2016a; Uyangör, 2007; Toraman, 2012). Bu durumda etkin vatandaşlık eğitiminin, demokratik sivil yaşam ve siyasal kültür tarafından desteklenmesi önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, okulda verilen etkin vatandaşlık eğitimi demokrasi kültürünü destekleyecek nitelikte olmalıdır. Bunun için, öğrencilere sosyal ve siyasal yapıyı demokratik açıdan güçlendirebilecek ve toplumda var olan demokrasi karşıtı yapıyla mücadele edebilecek nitelikte vatandaşlık eğitimi verilmelidir. Bu amaçla ders programları ve ders kitaplarında öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasiyle ilgili sorunlar ile meşgul olabileceği ve bunlar üzerine düşünebileceği sorun çözme etkinliklerine yer verilmesi önemlidir.

Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Öğretim programları örgün eğitim kurumlarındaki öğretim sürecinin biçimlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Etkin vatandaşlık eğitimi öğretim programlarında nasıl yer almalıdır? Bu soru vatandaşlık eğitiminin yeri ve süresi ile niteliği olmak üzere iki boyutlu düşünülebilir. Öncelikle vatandaşlık eğitimi hangi sınıf düzeyinde ve hangi derslerde yer almalıdır? sorusuna yanıt aranabilir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde vatandaşlık eğitimine tek bir derste yer verilmesi, birçok dersin öğretim programında ortak konu olarak ele alınması, sosyal bilgiler ve tarih gibi derslere entegre edilmesi ve birçok yaklaşımın birden uygulanması gibi farklı uygulamaların olduğu görülmektedir (Kerr, 1999; Morris ve Cogan, 2001). Yaygın olarak benimsenen uygulama ise vatandaşlık eğitimine ilkokuldan başlayarak tüm derslerin öğretim programlarında yer vermek, ortaokul ve lise döneminde ise ayrı bir ders olarak düzenlemektir.

Türkiye’de vatandaşlık konuları 2005 ilköğretim programında ara disiplin olarak yer almış ve tüm derslerde işlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, her sınıf düzeyinde olmasa da daha önce 8. sınıfta verilen “Vatandaşlık ve Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi kaldırılmış ve 4. sınıfa “İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık” adıyla yeniden konulmuştur. Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin ara disiplin olarak işlevsel olmadığı (Elkatmış, 2012; Ülger, 2012) ve ayrı olarak verilen derslerin öğretim programlarının yeterli olmadığı (Arıkan, 2002; Balbağ, Gürdoğan-Bayır ve Ersoy, 2017; Toraman, 2012, Gömleksiz ve Akyıldız, 2012; Karaman-Kepeneci, 2005) biçimindeki araştırma sonuçları bu konudaki eksikliği göstermektedir. Bunun için ilkokul döneminde tüm derslere yedirilmesi, öğretmenin uygulamada zorluk yaşamaması ve dersleri birbiri ile ilişkilendirmesi açısından etkili olabilir. Ancak, ortaokuldan başlayarak her sınıf düzeyinde vatandaşlık eğitimi dersi haftada iki saat olarak verilebilir. Programların niteliği, programların vatandaşlık eğitiminin boyutları olan siyasal okuryazarlık, sosyal ve ahlaki sorumluluk ile toplumsal katılımı (QCA, 1998) kapsayacak biçimde, öğrencilerin içeriği etkin öğretim yöntemleriyle deneyimleyerek öğrenebileceği bir yaklaşımla düzenlenmelidir. Programların ve ders kitaplarının etkin vatandaşlık eğitimi bağlamında eksiklikleri olduğu bazı araştırmalarda bulunmuştur (Aras, 2000; Kaya ve Ersoy, 2014; Ünal, 2012). Bütün bunlar göz önüne alındığında, öğretim programlarının ve ders kitaplarının vatandaşlık eğitimi açısından geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği ileri sürülebilir.

Etkin Öğretim Uygulamaları

Etkin vatandaşlık eğitiminde, öğrenciler vatandaşlık yeterliklerini yaşam deneyimleriyle, etkin öğretimle ve toplumsal yaşama katılım ile öğrenirler (Kerr,

2010). Öğrencinin edilgin olduğu bir eğitim yapısının etkin öğrenciyi ve dolayısıyla etkin vatandaş yetiştirmesi olanaklı değildir. Öğrencilerin eğitim sisteminde var olabilmesine, kendini geliştirmesine, üretmesine ne kadar izin veriliyorsa, okul dışındaki toplumsal yaşamlarında da ancak o kadar etkin olmaları söz konusu olur. Bu nedenle, geleneksel, öğretmen merkezli ve davranışçı eğitim yaklaşımı ile etkin vatandaşlık eğitiminin verilmesi güçtür.

Vatandaşlık eğitimi öğrencilerin etkin, etkileşimli, katılımcı ve eleştirel uygulamalar yapabileceği özellikler taşımalıdır (Department for Education and Skills [DfES], 2004). 2005 İlköğretim Programı ile yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek öğrenci merkezli eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Ancak, bu yeni yaklaşımın vatandaşlık eğitimi açısından uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan birçok çalışma sonucu vatandaşlık eğitiminin geleneksel, öğretmen merkezli, daha çok kuramsal ve uygulamadan uzak bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir (Bağlı, 2013; Ersoy, 2007; 2014, 2016; Toraman, 2012; Uyangör, 2007). Bu durumun düzeltilmesi için programların etkin vatandaşlık eğitimi açısından yenilenmesinin yanı sıra öğretmen yeterliklerinin de bu yönde geliştirilmesi etkili olacaktır.

Toplum İçinde Öğrenme Olanakları

Etkin vatandaşlık eğitimi sınıflarla sınırlandırılmamalıdır. Etkin vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin toplum içinde yaparak yaşayarak öğrenebileceği etkinlikler tasarlanmalı ve okul-toplum işbirliği içinde gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin toplum içinde vatandaşlık sorunları ile yüzyüze gelmesi, bunların çözümü için etkinlikler planlanması ve uygulaması da teşvik edilmelidir. Böylece, öğrenciler edindiği bilgilerin toplumda işlerliğini görecektir ve etkin vatandaş olma yolunda ilerleyecektir. Türkiye'de gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi (Ersoy, 2007; Güven, 2002) vatandaşlık eğitiminin sadece sınıfta gerçekleştirilmesi inancı, son yıllarda toplum hizmeti uygulamaları ile kısmen aşılabilir. Bu nedenle, bu tür çalışmaların ilkökula, ortaokula ve ortaöğretime de yaygınlaştırılması ve öğretim programlarında öğrencilere toplum içinde öğrenme olanağı verecek etkinliklere yer verilmesi gerekir. Bu konuda öğretmenlere örnek çalışmaların gösterilmesi ve okullarda yarışmalar düzenlenmesi, öğrencilere ödüller verilmesi etkili olabilir.

Demokratik Okul Yapısı ve İklimi

Vatandaşlık eğitimi, sadece öğretim programları bağlamında düşünülmemeli, okulda gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler ve okul kültürü de dikkate alınmalıdır (Potter, 2002). Çünkü demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık konuları yaşanılarak öğrenilen bir süreci içermektedir. Program dışı etkinlikler, öğrencilerin okulun sosyal yapısında etkin rol almalarını sağlayarak etkin vatandaşlık yeterliklerini kazanmalarında etkili olacaktır. Örneğin, okullarda seçim etkinliklerinin yapılması, okul meclisi çalışmalarının yürütülmesi öğrencilerin siyasal katılımı açısından önem taşırken; okuldaki öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinlikler öğrencilerin sosyal katılımını güçlendirmektedir. Okullarda yürütülen öğretim programı kapsamındaki özellikle ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerinin ve katılımının geliştirildiği araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Kahne, 2008; Keser, Akar ve Yıldırım, 2011). Bu bağlamda her okul, vatandaşlık eğitimine ilişkin bir vizyona sahip olmalı, öğretim programları dışında etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır.

Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları, öğretim programı kapsamındaki ders dışı etkinliklerin ve okulda öğrenci katılımının öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeleri açısından yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Bakioğlu ve Kurt, 2009; Emir ve Kaya, 2004; Özcan ve Şeren, 2014; Sarı, 2011). Ayrıca, okulun yapısı, iklimi ve kültürü de vatandaşlık eğitimini destekler nitelikte olmalıdır. Öğrenciler derslerde öğrendiği vatandaşlık bilgilerini okulda uygulayabilmeli ve yaşayabilmelidirler. Örneğin, öğrenciler derste dilekçe verme hakkı öğrendiklerinde, bu haklarını okulda yaşadıkları bir sorunu okul idaresine dilekçe vererek kullanabilmelidir. Bununla birlikte demokratik bir okul ikliminin, kültürünün ve öğrenci merkezli demokratik okul yapısının olması öğrencilerin vatandaşlık değerlerini yaşayıp içselleştirebilmeleri için gereklidir. Okul, öğrencilerin ve tüm okul çalışanlarının değer ve saygı gördüğü, adalet ve eşitliği yaşadığı, ayrımcılık yaşamadığı, sorumluluk alabildiği bir iklime sahip olmalıdır. Bu amaçla, başta okul yöneticileri olmak üzere tüm okul çalışanlarına demokratik okulun önemi konusunda bilgilendirme çalışmaları ile başlanarak okul ikliminde dönüşümü sağlayacak etkinliklerin uygulanması sağlanmalıdır.

Öğretmen Yeterliği ve Eğitimi

Öğretim programlarını işlevsel hale getiren ve okul yapısını, iklimini, kültürünü oluşturan öğretmen, eğitim sisteminin temel anahtarıdır. “Öğretmenlerin etkin vatandaşlık algısına ne kadar sahip olduğu?” temel sorudur. Çünkü kendinde olmayan ya da bilmediği bir şeyi öğretmenin öğrencilerine kazandırmasını beklemek ne kadar doğru olabilir? Türkiye’de yapılan birçok araştırma öğretmenlerin

daha çok görev odaklı toplumcu vatandaşlık algısına sahip olduğunu göstermektedir (Ersoy, 2007, 2014; Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009; Yiğit, 2017). Bu durum öncelikle öğretmenlerin etkin vatandaşlık algısına sahip olmasını gerekliliğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde “öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi konusundaki bilgilerinin ve yeterliklerinin ne düzeyde olduğu” başka bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda öğretmenler kendilerini vatandaşlık eğitiminde yeterli görmemektedir (Başaran, 2007; Ersoy, 2007;2014; Güven, 2002; Karaman–Kepenekci, 2005; Ülger, 2012; Ülger ve Yel, 2013). Bütün bu sonuçlar bizi, “Öğretmen eğitiminde vatandaşlık eğitimine nasıl, hangi içerikle ve ne kadar yer veriliyor” sorusuna yöneltmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında vatandaşlık bilgisi ve vatandaşlık eğitimi konusunda zorunlu bir ders olmadığı, sadece bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak okutulduğu görülmektedir (Ersoy, 2016b). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde vatandaş olarak yeterli bilgi edinemediğini ve vatandaşlık eğitimi konusunda yeterli bilgi ve yeterliğe sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programları hem öğretmen adaylarına yeterli vatandaşlık bilgi ve becerilerini kazandıracak biçimde yapılandırılmalı, hem de bu konuda nasıl eğitim verileceğine ilişkin uygulamalı vatandaşlık eğitimi derslerine yer verilmelidir. Aynı zamanda, öğretmen yeterliğini artırmak için hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması, öğretmenlere yönelik eğitici kitapların yazılması ve seminerlerin düzenlenmesi gerekecektir.

Öğretim Materyalleri

Öğretim materyalleri öğretim sürecini etkili kılan etmenlerden biridir. Vatandaşlık eğitimi alanındaki öğretim materyallerinin demokratik kültürü destekleyen, öğrencileri düşünmeye yönelten, onların katılımcı olmalarını sağlayan özellikler taşımasına önem verilmelidir. Türkiye’de yapılan kimi araştırmalarda öğretmenler vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda materyal eksikliği olduğunu düşünmektedir (Ersoy, 2007; Toraman ve Gözütok, 2014). Öğretim materyallerini, öğrencinin ve öğretmenin yararlanabileceği kaynaklar olmak üzere iki boyutlu düşünmek gerekir. Öncelikle öğretmenin vatandaşlık eğitimini nasıl planlayıp yürütebileceğine ilişkin öğretim programlarına göre hazırlanmış kitapların, etkinlik örneklerinin ve internet kaynaklarının oluşturulması gerekir. Bununla birlikte öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak öğretim programlarına göre düzenlenmiş internet kaynaklarına ve web sitelerine, videolara, öykü ve masallar gibi yardımcı ders materyallerine ihtiyaç vardır.

Vatandaşlık Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Etkin vatandaşlık yeterlikleri bilgi, beceri ve değer boyutları olan geniş bir yelpazeyi içerir (QCA, 1998). Bu boyutların her birinde öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirilmesi farklı ölçme tekniklerinin ve yaklaşımlarının birlikte kullanılabilmesine olanak veren, uzun soluklu, hem süreç hem de sonucun dikkate alındığı bir değerlendirmenin yapılmasını gerektirir. Örneğin, öğrencinin insan hakları bilgisini ölçmek için bir test uygulanabilir; bunları çeşitli durumlarda nasıl kullanabileceğine ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılabilir. Ancak bunlar tek başına öğrencilerin bu konudaki yeterliğini değerlendirmede yeterli değildir. Bununla birlikte diğerlerinin haklarına gösterdiği saygı ile kendi haklarını kullanabilme yeterliğini gözlem ile ortaya koymak gerekebilir. Bu konuda bir proje geliştirmesi ve uygulaması istenmişse, öğrencinin performansı değerlendirme konusu yapılabilir. Dolayısıyla tüm değerlendirmelerin çok yönlü yapılması, kayıtlarının etkili tutulması, öğrencilerde belirlenen eksikliklerin giderilmeye çalışılması ile değerlendirme çalışmaları etkili olacaktır.

Öğrencilerin yeterliklerinin değerlendirilmesi konusunda en önemli etken öğretmen yeterliğini sağlayabilmektir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimin işe koşulması ve öğretmenlere yönelik örnek değerlendirme araçlarının oluşturulması yararlı olacaktır. Ayrıca, Türkiye’de değerlendirme sisteminin sınav odaklı olması, vatandaşlık dersinin sadece kuramsal bilgi temelli algılanmasına ve uygulama sürecine yeterli önemin verilmemesine neden olmaktadır. Diğer derslerde olduğu gibi öğrenciler sadece sınavlarda başarıyı yakalamaya çalışırken öğretmenler de öğrencileri sınav için (yaşam için değil) için hazırlamakta ve başarı sınav temelli ölçülmektedir (Arıkan, 2002; Güven, 2002). Bu durum tüm eğitim sisteminde ve özellikle vatandaşlık eğitiminde alternatif ve performans temelli ölçme ve değerlendirmeye yönelik değişikliklerin yapılmasını gerektirir.

Sonuç

Türkiye’de etkin vatandaşlık eğitimindeki temel zorluklar, hem eğitim sisteminden, hem de yaşanan siyasal ve sosyo-kültürel ortamdan kaynaklanmaktadır. Eğitim sisteminden kaynaklanan temel engeller; vatandaşlık eğitimine yeterli önemin verilmemesi, vatandaşlık eğitiminin yaşam boyu öğrenme olarak düzenlenmemesi, program ve ders kitaplarındaki yetersizlikler, toplum ile buluşmayan vatandaşlık eğitimi uygulamaları, yarışmacı sınav sistemi, geleneksel okul yapısı, iklimi ve kültürü, etkin öğretimin yapılmaması, öğretmen yeterliliklerindeki sorunlar, öğretim-öğrenme materyalleri eksikliği, öğrencinin vatandaşlık yeterliklerini değerlendirmenin zorluğu olarak sıralanabilir. Bunun dışında etkin va-

tandaşlık eğitiminde siyasal ve sosyo-kültürel ortamın vatandaşlık eğitimini desteklememesi de bir diğer engel olmaktadır. Bu zorlukların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması Türkiye'de etkin vatandaşlık eğitimi yolunun açılmasında etkili olacaktır.

Kaynakça

- Aras, H. (2000). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilere insan haklarıyla ilgili tutumların kazandırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıkan, F. (2002). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balbağ, N.L., Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Ersoy, A.F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1),223-241.
- CoE. (2011) Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi. <https://rm.coe.int/1680489513>
- DfES. (2004). Making sense of citizenship. <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib-res-pdf/0193>, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J.A.E. ve Rij, C. Van (2005). Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education.http://www.pedz.unimannheim.de/daten/edzb/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50,213-246
- Elkatmış, M. (2012). İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının gerçekleştirme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-20.
- Emir S. ve Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğrenci görüşleri. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. 20-21 Mayıs 2004. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, 331-344
- Ersoy, A.F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2012). Annelerin vatandaşlık algısı, çocuklarında vatandaşlık bilinci geliştirme uygulamaları ve karşılaştıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2111-2124.
- Ersoy, A.F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Ersoy, A.F. (2016a). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 67-83.

- Ersoy, A.F.(2016b). Active citizenship education in teacher education in turkey: an evaluation of national research findings. *Abstract Book: 4th International Symposium on New Issues in Teacher Education Finland*, 50. Finland: Savonlinna.
- Gömlüksiz, M.N. ve Akyıldız, S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(196), 69-92.
- Güven, S. (2002). İlköğretim 7.ve 8. sınıflarda okutulmakta olan vatandaşlık ve insan hakları dersini veren öğretmenlerin nitelikleri ve derste karşılaştıkları problemler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1),149-169.
- Hoskins, B. (2010, November 11). The active citizenship composite indicator. A Europe of Active Citizens: Assessment, Policy Responses and Recommendations on Active Citizenship Education International Conference. Budapest, Hungary. https://www.adb.de/download/doc2/A_Europe_of_Active_Citizens_conference_Summary_Report.pdf, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Hoskins, B. (2006). Draft framework on indicators for active citizenship. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf> , İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Kahne, J. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3),738-766
- Karaman Kepenekci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 39-55.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin sekizinci sınıf öğrencilerinde vatandaşlık algısının oluşması ile ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 252- 303.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1 and 2) 25-35.
- Kerr, D. (2010, November 11). Who is an active citizen? Preparing European young people to undertake their role as citizens: The results of the international civic and citizenship education study (ICCS). A Europe of Active Citizens: Assessment, Policy Responses and Recommendations on Active Citizenship Education International Conference. Budapest, Hungary. https://www.adb.de/download/doc2/A_Europe_of_Active_Citizens_conference_Summary_Report.pdf, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf, İndirme Tarihi: 10.10.2017.
- Keser, F, Akar, H. ve Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education, *Journal of Curriculum Studies*, 43, 809-837.
- Morris, P. ve Cogan J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, 109-123.

- NCSS. (2002). Creating effective citizens. <http://databank.ncss.org/article.php?story>
- QCA. (1998). Educating for citizenship and the teaching of democracy in schools. (Final report of the Advisory Group on citizenship). <http://www.teachingcitizenship.org.uk/dnloads/crickreport1998.pdf>, İndirme Tarihi: 08.12.2010.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools: A good practice guide to developing a whole school policy*. London: Kogan Page.
- Özcan, G. E. ve Şeren, M (2014). Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 111-126.
- Sarı, M.(2011). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 72-89.
- Toraman, Ç. ve Gözütok, F. D. (2014). İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programının (2010) değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 954-979,
- Toraman, Ç. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programının (2010) değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyangör, N. (2008). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 68-95.
- Ülger, M. ve Yel, S. (2013). Ara disiplin alanı olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 19-32.
- Ülger, M. (2012). İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, F. (2012). Ortaokul 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programı ve ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 110-127.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427.

KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK BAĞLAMINDA ORTAOKULLARDAKİ VATANDAŞLIK EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Gül KURUM¹

Giriş

Vatandaşlık eğitimine okulların eğitim programında ayrılan yer eğitim politikacılarının ve uygulamacılarının bu konuya verdikleri önemi göstermektedir. Avrupada özellikle son zamanlarda bilgi toplumu oluşturmak, aktif ve kültüre duyarlı vatandaş yetiştirmek, eleştirel düşünme, eğitimde artan özerklik arayışı, öğrencilerin ve velilerin okul yönetimine katılımı, disiplinler arası yaklaşımlar vatandaşlık eğitimi konusundaki çalışmalarını arttırmıştır (Eurydice, 2017). Ayrıca vatandaşlık eğitimi, her kademedeki okulun, yaygın eğitim kurumunun, ailelerin, kitle iletişim araçlarını yönetenlerin, dini kuruluşların ve demokratik kitle örgütlerinin etkin sorumluluk alması gereken önemli bir alandır (Gözütok, 2003).

Vatandaşlık, kişiyi ulus devlete bağlayan bir dizi hakları, görevleri, sorumlulukları ve kimliği kapsamaktadır. Marshall (1964; akt. Banks, 2008) vatandaşlığı kişisel (medeni), siyasal ve sosyal olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Kişisel boyut; vatandaşların ifade özgürlüğü, mal edinme ve eşitlik gibi bireysel haklara sahip olması; siyasal boyut vatandaşların siyasi sürece katılması ve sosyal boyut vatandaşlara topluma ve kendi ulusal kültürlerine tam olarak katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları sağlık, eğitim ve refahın sağlanması ile ilgilidir. Vatandaşlık, mevcut çağa ve şartlara göre kapsamı genişleyebilen bir kavramdır. Bu doğrultuda Banks (2008) de sosyal adalet ve eşitlik bağlamında “kültürel demokrasi ve kültürel vatandaşlık” öğeleriyle bu kavramın kapsamını genişletmiştir.

Küresel göçler, toplumda artan çeşitlilik, bilgi-iletişim teknolojileri, bilişim ve ulaşım gibi alanlarda yaşanan gelişmeler kültürlerarası ilişkileri etkilemiştir. Küreselleşen dünyada “herhangi bir şeyi en iyi yapmanın yolu hiçbir ulusun ya da kültürün tekelinde değildir (Steers, Porter ve Bigley, 1996; akt. Aycan ve Gelfand, 2012)” anlayışı ile ülkeler en iyi oldukları alanlarda işbirliği yapma yolunu tercih etmektedir. Bu anlayışla kültürlerarası etkileşimler, küresel ya da çok kültürlü vatandaşlık kavramını ön plana çıkarmaktadır (Banks, 2008). Küreselleşme ile gittikçe küçülen dünyada, ulusal kültürle şekillenen uygulamalar çok kültürlü örgütleri olumsuz etkileyebilir (Derr, Roussillon ve Bournois, 2002, 14). Bu sebeple kültürel çeşitlilik konusu üzerinde eğitim örgütlerinde de yoğun çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır.

1 Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kurumgul@hotmail.com

Okullarda çok kültürlü vatandaşlık, kültürel çeşitlilik ya da kültürlerarası ilişkiler gibi konularda insan hakları, demokrasi ya da vatandaşlık dersleri aracılığıyla öğrencilerin bilinçlendirildiği görülmektedir. Örneğin; Türkiye'de "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi kapsamında öğrencilerin, kendi kültürleri dışında farklı kültürlerin özelliklerini ve niteliklerini öğrenmesi amaçlanır. Bu durum kişinin hem kendi kültürünü, hem de diğer kültürleri koruması ve yaşatması açısından önemsenmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu anlayışı bir yaşam biçimi ve bir kültür hâline getirmesi sağlanır (MEB, 2017a). Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi siyasi okuryazarlık, eleştirel düşünme ve analitik beceriler, tutum ve değerler ile aktif katılım olmak üzere dört ana konuyu kapsamaktadır. Avrupada da çoğu eğitim sisteminde (İngiltere, Fransa, Finlandiya, Slovakya gibi) vatandaşlık eğitimi ile öğrencilere sosyal, kişisel ve kültürlerarası becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Eurydice, 2012).

Vatandaşlık eğitimi ile bazı temel beceriler kazandırılmasına rağmen okul düzeyinde ve uygulamalarda ülkeden ülkeye farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu alanda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders; farklı dersler içinde bir tema-öğrenme alanı ve ara disiplin olarak işlenmektedir (Eurydice, 2017). Estonya, İngiltere, İrlanda, Norveç ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ayrı ve zorunlu bir ders olarak ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde okutulurken; Belçika, Hollanda, Çekya'da okulun isteğine bağlı olarak eğitim programı içindeki sosyal bilimler, tarih, coğrafya, dil ve ahlak/din eğitimi gibi derslerde bir tema olarak verilmektedir (Eurydice, 2012). Amerika Birleşik Devletleri'nde bu eğitim New York, California ve Arizona gibi büyük eyaletlerde, ilköğretim okullarında bağımsız bir ders olarak verilmektedir (Merey, Karatekin ve Kuş, 2013). Ayrıca okullarda vatandaşlık eğitimi, öğretim programı dâhilinde, öğretim programı dışı etkinlikler yoluyla ve kendiliğinden gerçekleşen durumlar olarak üç farklı yoldan gerçekleştirilmektedir (Ersoy, 2016a).

İnsan hakları, vatandaşlık, demokrasi içerikli derslerin eğitim programına alınması geçmişe dayanmaktadır. Bu konuda uluslararası toplantılarda (1993'te Montreal ve Viyana'da yapılan toplantılar ile 1995'te Birleşmiş Milletler Genel Kurul toplantısı gibi) insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Gülmez, 1994). Türk eğitim sisteminde vatandaşlık eğitimi Meşrutiyet Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde dünyada ulusal kimliğin ön plana çıkmasıyla Osmanlı Devleti'nde de vatandaşlık kimliği tanımlanmıştır. Bu doğrultuda vatandaşlık bilincinin oluşturulması için eğitim faaliyetleri önemsenmiştir (Keleşoğlu, 2008). Türkiye Cumhuriyeti'nde ulusun ve ulus-devletin oluşmasında "vatandaşlık" kavramının önemini anlaşılmasından sonra, Atatürk'ün etkin katılımı ile Prof. Dr. Afet İnan'a ait "*Vatandaş İçin Medeni*

Bilgiler” kitabı yazılmıştır. Bu kitap, “*Malûmat-ı Vataniye*” dersi olarak 1926’da ilköğretim programına alınmıştır (Gözütok, 2003). Vatandaşlığı öğretmeyi amaçlayan bu ders, 1926’dan itibaren farklı sınıf düzeylerinde bazen ayrı bir ders bazen de disiplinler arası şekilde yürütülmüştür (Gözütok, 2003; Er, Ünal ve Özmen, 2013). Vatandaşlık eğitimi ile ilgili değişiklikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Vatandaşlık Eğitimi Dersine İlişkin Değişiklikler

Dönem	Okul Kademesi	İşleniş Biçimi	Dersin Adı
1926-1995	İlköğretim	-----	Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi
1995-1998	İlköğretim 4-8. sınıf	-----	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi
1998-2005	İlköğretim 7 ve 8. sınıf	Zorunlu ders	Vatandaşlık ve İnsan Hakları
2005-2010	İlköğretim 1-8. sınıf	Disiplinler arası	Sosyal Bilgiler dersi kapsamında verilmiştir
2010-2011	İlköğretim 8. sınıf	Seçmeli ders	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi
2011-2012	İlköğretim 8. sınıf	Zorunlu ders	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi
2012-2013	İlkokul 4. sınıf	Zorunlu ders	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

Not: Bu tablo Gözütok, 2003; Er, Ünal ve Özmen, 2013 kaynakları ve MEB İlköğretim Kurumları haftalık ders programındaki bilgiler ışığında düzenlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere vatandaşlık eğitimi dersi Türkiye Cumhuriyeti’nde 1926’da eğitim programına alınmıştır. 1926-2013 yılları arasında genel olarak ilköğretim kademesinde zorunlu, seçmeli ders ya da disiplinler arası şeklinde bir tema olarak verilmiştir. 2016 yılından başlayarak vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersi içinde, vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini ile tüm derslerde ve dördüncü sınıfta ayrı bir ders kapsamında karma bir yaklaşımla verilmektedir (Ersoy, 2016a). 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilere aktif vatandaşlık, demokrasi ve farklı kültürlere duyarlılık bilincini kazandırmayı amaçlayan vatandaşlık eğitimi dersi ilkokul dördüncü sınıfta “*İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi*” adıyla zorunlu ders olarak haftada iki saat verilmeye devam edilmektedir (MEB, 2017b).

Vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri de önemli rol oynamaktadır. Çünkü öğrencilerin toplumda aktif katılımını destekleyen bir

okul kültürü oluşturmak, okul yöneticilerinin doğrudan desteğini gerektirir. Bu kapsamda Avrupa ülkelerinin hemen hemen yarısında, okul yöneticisi olmak için vatandaşlık ya da insan hakları konusunda eğitim almış olma şartı aranmaktadır (Eurydice, 2012). Ayrıca okul iklimi, öğretmen davranışı, okul ve ailenin bu konudaki tutarlığı ve disiplinler arası işbirliği etkili vatandaşlık bilinci kazanmış öğrenciler yetiştirme konusunda önemli rol oynamaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2014). Diğer taraftan vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilere kültürel çeşitliliğe duyarlık kazandırma durumu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalık düzeyinden, rol-model olmasından, tutumlarından etkilenmektedir. Bu sebeple kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirme konusunda ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminin öneminin, yeterliğinin ve etkililiğinin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi mevcut vatandaşlık eğitimi uygulamalarının geliştirilmesine önemli katkı sunmaktadır. Bu doğrultuda okullarda yaşanan sorunlar uygulamacılardan gelen görüşlerle görece daha net şekilde belirlenebilir ve bu aksaklıkları gidermek için daha somut öneriler geliştirilebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel çeşitlilik bağlamında vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirmeyi sağlamada vatandaşlık eğitiminin önemine, etkisine ve yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirmeyi sağlamada vatandaşlık eğitiminin;
 - a. sosyal duyarlık (başkalarıyla yaşama ve çalışma, çatışmaları çözme),
 - b. medeni duyarlık (topluma gönüllü yolla katılma ve dilekçe yoluyla kamu politikasını etkileme),
 - c. iletişim kurma duyarlılığı (tartışmaları dinleme, anlama ve tartışmaya katılma)
 - d. kültürlerarası duyarlık (kültürlerarası diyalog kurma ve kültürel farklılıklara saygı gösterme) boyutlarında beceriler geliştirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, kültürel çeşitliliğe duyarlılığı sağlamak üzere vatandaşlık eğitimi kapsamında, okullarında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel çeşitlilik bağlamında ortaokullarda vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılarak incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini var olan koşulları içinde anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2015). Bu desenle insanların ilgili olguları nasıl deneyimledikleri metodolojik, özenli ve derinlemesine betimlenmeye çalışılır (Patton, 2014, 104). Çalışmada okul yöneticilerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokullardaki vatandaşlık eğitimine ilişkin deneyimlerinden yola çıkılarak bu ders kapsamındaki uygulamalar hakkında ilk elden derinlemesine bilgi edinilmiştir

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde farklı kültürden öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu kamu ortaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim güz döneminde görev yapan yedi okul yöneticisi (OK) ve 14 sosyal bilgiler öğretmeni (Ö) olmak üzere toplam 21 katılımcıdan (K) oluşmaktadır. Çalışma grubu Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinden kültürel çeşitlilik barındıran ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden seçilmiştir. Öğretmenler genel olarak tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler programından mezundur. Öğretmenlerin kıdemi dört ile 39 yıl arasında değişirken, okul yöneticilerinin kıdem aralığı 1-16 yıl şeklindedir.

Bu araştırmanın verilerini toplamak üzere katılımcılarla 2-13 Ekim 2017 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Formun kapsam geçerliği için eğitim bilimleri alanından dört, eğitim hukuku alanından iki ve sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. 11 katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılmış; yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen 10 katılımcı sorulara yazılı olarak cevap vermiştir. Ortalama 15-25 dakika süren görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda 40 sayfa görüşme metni çıkarılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Temalar bu araştırmanın amacı doğrultusunda vatandaşlık eğitiminin “sosyal”, “medeni”, “iletişim kurma” ve “kültürel duyarlık” boyutları, “vatandaşlık eğitimi etkinlikleri” temel alınarak belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların görüşleri, araştırmanın amacı temel alınarak, alt problemler çerçevesinde temalandırılıp doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Araştırmada ilk olarak katılımcılardan öğrencilerin farklı kültürlere duyarlı olmasında vatandaşlık eğitimini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda 16 katılımcı bu eğitimin öğrencilerin kültürel çeşitliliğe duyarlı olmasını sağladığını ifade ederken, beş katılımcı dersin içeriğinin bu yönde olmadığını belirtmektedir. Katılımcılar içinde hem okul yöneticileri hem de öğretmenler genel olarak kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirme konusunda vatandaşlık eğitiminin önemine vurgu yaparken, bu konuda uygulamaların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticileri vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri okulda uygularken pek fazla görmediklerini söylerken; öğretmenler bu konuda uygulama yapmak için ders saatlerinin ve okul ortamının yetersiz olduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerde bu duyarlılıkların uygulama düzeyine gelmesi için okul-aile-toplum işbirliğinin gerektiğini belirtmektedir.

Diğer taraftan katılımcılar okullarında *Suriye, Irak, Afganistan, Brezilya, İran, Hollanda* gibi farklı ülkelerden öğrenciler olduğunu altını çizerek vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürlerarası duyarlılık boyutlarında beceriler kazandırma konusunda önemli olduğunu söylemektedir. Ancak katılımcıların görüşlerine göre bu eğitim kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirme konusunda etkili ve yeterli olamamaktadır. Çünkü vatandaşlık eğitimi dersi ortaokullardan kaldırıldığı için katılımcılar bu duyarlılığın sosyal bilgiler ve inkılap tarihi dersi kapsamında kazandırılmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Bu noktada vatandaşlık eğitiminin bilgi ve kavrama düzeyinden uygulama, analiz, sentez düzeyine geçemediğini vurgulamaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Kültürel Çeşitliliğe Duyarlılığı Arttırmada Vatandaşlık Eğitiminin Önemine, Yeterliliğine ve Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alıntılardan Örnekler
Kültürel Çeşitliliğe Duyarlılığı Arttırmada Vatandaşlık Eğitiminin Öneminin, Yeterliliğinin ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> - Vatandaşlık eğitimi bu kültürel çeşitliliğe duyarlılığı kazandırmada önemlidir. Tabii ki derslerde bu vurgulanmalı ama bu bilgi ve kavrama düzeyinde kalmamalıdır. Uygulanmalı, yukarıya taşınmalıdır. Bunu hayatımızda görmek önemlidir (K1 OY). - Verilen vatandaşlık eğitimi 5-6-7. sınıf Sosyal Bilgiler müfredatında yeterince yer almaktadır. Ancak önemli olan müfredatta yer alması değil onun bir beceri olarak kazandırılmasıdır (K2 Ö). - Önemlidir; çünkü hem ülkemizde farklı gruplar farklı milletler yaşamaktadır hem de okulda öğrencilerin birlikte barış içinde yaşaması için çok önemlidir (K7 OY). - Okulumuzda bu dersi haftada bir saat olarak okutuyorduk. Sadece 8. sınıflarda vardı. Ders her sınıf düzeyinde yaş seviyelerine uygun konularla işlense beceri ve bilgilerin yanında uygulama fırsatı yakalaysaydık çok yararlı olurdu diye düşünüyorum (K11 Ö). - Bu ders kaldırıldı ama kesinlikle konuların inkılap tarihi dersi içerisine entegre edileceği söylenmişti ama olmadı (K13 Ö). - Şimdi çok daha önemli hale geldi. Özellikle Suriye’de yaşanan savaş, arkasından yaşanan göç bunu zorunlu hale getirdi. Öncesinde bu tür duyarlıkların geliştirilmesi evet çok önemliydi. Ama bu kadar elzem değildi (K17 Ö). - Çok önemli olması gereken bir ders, fakat bunu birebir pratiğe dökeemediğimiz için çocuk belki bunu derste ders olarak görüyor ve sınav odaklı çalışmaları için bunu gerçek hayatta tam uygulayamıyor (K19 OY). - Ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitiminin öğrencilerin farklı kültürlere duyarlı olmasında etkili fakat yeterli olmadığını düşünüyorum (K21 Ö).

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar vatandaşlık eğitiminin kültüre duyarlı öğrenciler yetiştirme konusunda önemli olduğunu; ancak yeterli ve etkili olmadığını belirtmektedir. Ancak vatandaşlık eğitiminin öğrencilere başkalarıyla birlikte yaşama, haklarını bilme ve savunma, birbirini dinleme ve anlamaya çalışma, kültürlerarası diyalog kurma ve kültürel farklılıklara saygı gösterme konusunda beceriler kazandırması beklenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların vatandaşlık eğitiminin sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürlerarası duyarlılık boyutlarındaki görüşleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Sosyal, Medeni, İletişim Kurma ve Kültürlerarası Duyarlık Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Alıntılardan Örnekler
Sosyal Duyarlık	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencilerin başkalarıyla yaşama alışkanlıklarında bu eğitimin olumlu etkisi olacaktır. Ama anlatılanların uygulamaya geçmediğini düşünüyorum (K1 OY). - Okulumuzda 90 Suriyeli 10 Iraklı olmak üzere toplamda 100 yabancı uyruklu öğrencimiz var. Öğrenciler sürekli çatışıyorlar (K14 OY). - Çatışmaları çözme konusunda 8. sınıftan 4-5 öğrencimiz akran zorbalığı ile ilgili bir proje geliştirdi (K9 OY).
Medeni Duyarlık	<ul style="list-style-type: none"> - Yabancı uyruklu öğrencimle ilgili karşı taraftaki öğrencinin kendine küfür ettiğini, bayrağına küfür ettiğine dair önlem alınması diye dilekçe almışlığım vardır (K1 OY). - Geçen sene okul kantiniyle ilgili okulumuzda öğrenciler toplanmışlar dilekçe haklarını kullanmışlardı (K7 OY). - Bazı öğrenciler de bu duyarlık var. Örneğin bir öğrenci sınıfta rahatsız ettiği, dersi engellediği için toplu olarak dilekçe getiren öğrenciler oldu (K14 OY). - Okulda istek ve dilek kutusu diye bir uygulama var. Öğrenciler isteklerini bu yolla yazılı olarak bildiriyorlar (K15 OY).
İletişim Kurma Duyarlığı	<ul style="list-style-type: none"> - Okulda özellikle uluslararası öğrenciler dil bilmemekten kaynaklı sorun yaşıyor. Bu konuda halk eğitim merkezli Türkçe öğretim kursu açtık. Bu kursla çocuklara hem okuma yazmayı hem de topluma adapte olmayı öğretme çabası gösterdik (K15 OY). - Okulda hem kendi arkadaşlarıyla hem de dışardan göç yoluyla ülkemize gelen çocuklarla iletişim kumaları gerektiğini vurguluyoruz. Aralarındaki diyalogun artması, birbirlerini tanımaları, farklı kültürleri tanımaları için iletişim şart zaten (K17 Ö). - Sosyal Bilgiler dersinde iletişim ve insan ilişkileri diye bir ünitemiz var. Canlandırma, örnek olay inceleme vb. tekniklerle izlediğimiz video, sunu ve gazete haberleriyle etkili iletişim kurmayı öğretmeye çalışıyoruz (K6 Ö).
Kültürlerarası duyarlık	<ul style="list-style-type: none"> - Okulda artık farklı grupların bir arada yaşayamadığını görüyorum. Okulda yabancı uyruklu öğrencilere karşı dışlama, kabul etmeme, onların kültürel özelliklerine saygı duymama gibi davranışlar gözlemliyorum (K1 OY). - Öğrencilerimize sınıfta savaş yüzünden göç etmiş öğrencilerin durumlarını anlatıyoruz. Şu ana kadar böyle bir faaliyet yapmadım. Yapılsa hem buradaki hem de buraya gelen öğrenciler açısından çok iyi olur (K13 Ö). - Böyle bir dersin olması çocuklara bu duyarlığı kazandırmak güzel fakat düşüncem şudur ki bu dersin daha etkili ve verimli yapılabilmesi için farklı uygulamaların da yapılması gerekiyor. Sadece metin üzerinden çocuklara okutulan bir ders olmasından ziyade çocukların birebir uygulamalar yapabildiği, projeler gerçekleştirebildiği bir ders olursa daha da etkisinin artacağını düşünüyorum (K19 OY). - Okulda verilen vatandaşlık eğitiminin değişik kültürlere duyarlı olmadığını düşünüyorum (K20 OY).

Tablo 3'te görüldüğü üzere ortaokullarda verilen vatandaşlık eğitimi öğrencilere sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürlerarası duyarlık konusunda belirli düzey farkındalık kazandırmasına rağmen bu farkındalığı beceriye, uygulamaya dönüştürme konusunda etkili ve yeterli değildir. Katılımcılar bu durumun vatandaşlık eğitimi dersinin kaldırılması, ders içeriğinin eksikliği, ders saatinin yetersizliği, sınav odaklı eğitim sistemi, uygulama yetersizliği gibi faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Araştırmada ikinci olarak katılımcılardan kültürel çeşitliliğe duyarlığı sağlamak için vatandaşlık eğitimi kapsamında yapılan etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların hepsi ortaokullarda vatandaşlık eğitimi dersi kaldırıldığı için doğrudan bu konuya dönük etkinlik yapılmadığını belirtmektedir. Ancak sosyal bilgiler dersi, değerler eğitimi, ulusal/uluslararası günlerin kutlanması bağlamında okullarda farklılıklara saygı duyma, hoşgörü konusunda öğrencilere farkındalık kazandırıldığı, geziler yapıldığı ve panolar düzenlendiği ifade edilmektedir. Bunun dışında katılımcıların görüşlerine göre okullarda ulusal/uluslararası çaplı projeler yapılmaktadır. Ancak bu projelerde öğrencilerin yerine okul yöneticileri ve öğretmenler aktif rol almaktadır. Ayrıca birkaç öğretmen (K5, K17, K18) öğrencilerin kültürlerarası duyarlığını artırmak için sınıfta kendileri bazı etkinlikler düzenlediğini belirtmektedir. Bu konudaki katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Kültürel Çeşitliliğe Duyarlılığı Sağlamak Üzere Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Okullarda Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Tema	Alıntılardan Örnekler
Kültürel Çeşitliliğe Duyarlılığı Sağlamak Üzere Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında Okullarda Gerçekleştirilen Etkinlikler	<ul style="list-style-type: none"> - Bu konuda okulda projeler yapılıyor. Ancak öğrencilerin çok aktif rol aldığını düşünmüyorum. Öğrenciler aktif rol almış olsa daha etkili olacak. Farklı kültürleri tanıyacaklar ve saygı gösterecekler (K1 OY). - Okul imkânları dâhilinde özel bir çalışma yapılmamaktadır. Derslerde yeri geldikçe panolar düzenliyoruz. Ayrıca farklı kültürleri tanıtan küçük sergiler düzenleniyor (K4 Ö). - Farklı kültürlere saygı ya da duyarlılık boyutunda bir çalışmamız olmadı. Ama bu sene projelerimiz var, düşünüyoruz (K7 OY). - Bu ders artık müfredatımızda yok. Bu konuda okulumuzda da herhangi bir özel uygulama yapılmamaktadır. 10 Aralık İnsan Hakları Günü ile ilgili etkinlikler düzenlenmektedir (K11 Ö). - Okulda farklılıklara saygı, hoşgörü konusu şeklinde değerler eğitimi adı altında pano hazırlanıyor (K12 Ö). - 2015-2016 yılında bir uluslararası projemiz vardı. Projemizin ismi "Göçüyorum ama nereye?". Ancak projemiz yedeğe kaldığı için uygulanamadı (K15 OY). - Öğrencilerimiz arasında yeni gelen Afganistanlı bir öğrenci var. Afganistan'dan geldiği için çocuklar pek tanımıyor. Ben de derste ona Afganistan'ın gelenek-göreneklerini, yazarlarını, kitaplarını anlatıyorum. Ders esnasında konuyu kesiyorum siz de bu yemek var mı, diye soruyorum (K17 Ö).

Tablo 4'te görüldüğü üzere ortaokullarda kültürel çeşitliliğe duyarlılığı sağlamak için vatandaşlık eğitimi kapsamında doğrudan bir etkinlik düzenlenmemektedir. Ancak disiplinler arası şekilde okul gezileri, müze ziyareti, projeler, belirli gün ve haftalar kapsamında panolar düzenlenmektedir. Ayrıca okulunda/sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticisi ve öğretmenler öğrencileri kaynaştırmaya dönük öğrenci kültürünü tanıtmaya gibi basit etkinlikler yapmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Küreselleşen dünyada eğitim, göç, istihdam olanağı, savaş gibi sebeplerden dolayı eğitimden işletmeye birçok alanda farklı kültürlerden insanlar bir arada yaşamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin kültürel çeşitliliğe duyarlı şekilde yetiştirilmesi önemli bir konudur. Ancak hem okul yöneticileri hem de öğretmenler ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirme konusunda yeterli ve etkili olmadığını düşünmektedir. Çünkü iki grup katılımcı da vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenilenlerin beceriye dönüşmesi için okul-aile-toplum arasında tutarlık ve işbirliği olması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca

vatandaşlık eğitiminin ortaokullardan kaldırılması bu eğitimin ara disiplin şeklinde yürütülmesine sebep olmuştur. Bu sebeple öğretmenler, eğitim programını sınav odaklı şekilde yetiştirmeye çalışırken, ara disiplin olarak vatandaşlık eğitiminin yeterince derinlemesine işlenmediğini belirtmektedir. Okul yöneticileri vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenilen becerilerin gerçek hayata geçirilmesi için okullarda pek fazla imkân olmadığının altını çizmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin vatandaşlık eğitimi kapsamında sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürlerarası duyarlık becerilerinin bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” olarak ilkokul dördüncü sınıfta başlamaktadır. Bu eğitim, sınıf öğretmenleri tarafından ayrı bir ders olarak verilmektedir. Bu ders kapsamında öğrencilere insan olmak, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaş, kurallar ve birlikte yaşam konuları öğretilmektedir. Özellikle birlikte yaşama konusunda öğrencilere farklı kültürlerle saygı duymaya ilişkin farkındalık kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2017). Bu araştırma kapsamında katılımcılar vatandaşlık eğitiminin kültürel çeşitliliğe duyarlı öğrenciler yetiştirmede önemli olduğunu ancak yeterli ve etkili olmadığını belirtmektedir. Som ve Karataş da (2015) bu dersin öğrencilere çok kültürlülüğe duyarlılığı öğretmede önemli olduğunu altını çizmiştir. Diğer taraftan Karaman-Kepeneci’nin (2005) araştırmasına göre öğretmenler, Türkiye’de vatandaşlık eğitimi içerikli derslerin uygulamada yetersiz olduğunu belirtmektedir. Yılmaz’ın (2013) çalışması da 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili eşitlik, egemenlik, hak, görev, sorumluluk gibi kavramların anlamlarını ifade etmekte bile zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürlerarası duyarlık boyutlarında öğrencilere beceriler kazandırmada vatandaşlık eğitimi yeterli ve etkili değildir. Öğrenciler özellikle medeni duyarlık kapsamında öğrendikleri dilekçe hakkını ve topluma gönüllü yolla katılmayı aktif şekilde kullanmamaktadır. Eurydice’in (2012) çalışmasında da öğretmenler, vatandaşlık eğitimi kapsamında “vatandaşların hak ve sorumluluk bilgisinin, eleştirel ve bağımsız düşünme becerisinin” daha önemli, “öğrencileri siyasi katılım hazırlamanın” daha az önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Uğurlu (2011) Avrupa ülkelerinde okul geliştirme ekibi aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ilgilendiren üniforma, kantin, disiplin, okul gazetesi, sosyo-kültürel etkinlikler gibi konularda doğrudan katılım sağlayabildiğini açıklamıştır. Aynı çalışmada Türkiye’de öğrenci katılımının öğrenci-okul meclisleri ile dolaylı şekilde sağlanmaya çalışıldığı belirlenmiştir.

Vatandaşlık eğitimi pekiştirmek için MEB’in (2004) *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri* projesi kapsamında “demokrasi, seçme-seçilme bilincine sahip,

kendi kültürünü bilen ve farklı kültürlerle saygı gösteren, katılımcı” nesiller yetiştirilmek amaçlanmaktadır. Ancak bu araştırmada katılımcılar, vatandaşlık eğitimi ortaokullarda kaldırıldığı için, okullarda doğrudan bu konuda etkinliklerin yapılmadığını belirtmektedir. Genellikle belirli gün ve haftalarda panolar düzenlenmekte, okul gezileri yapılmakta ya da çoğunlukla öğretmen ve okul yöneticilerinin aktif yer aldığı projeler yürütülmektedir. Ersoy'un (2007) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında da vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenci kulübü, belirli gün ve haftalar ile milli bayramlarla ilgili etkinliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Hablemitoğlu ve Özmete (2012) etkili vatandaşlık eğitimi için öğrencilerin gönüllü projeleri, akran eğitimi, informel tartışmalar yapılması gibi etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini önermektedir.

Sonuç olarak ortaokullarda vatandaşlık eğitimi dersi kaldırıldığı için öğrencilere sosyal, medeni, iletişim kurma ve kültürel çeşitliliğe duyarlık sosyal bilgiler, inkılap tarihi ya da diğer dersler içinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada öğretmenler vatandaşlık eğitimi dersinin her düzeyde öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü öğrenciler her okul kademesinde farklı kültürlerden öğrencilerle birlikte öğrenim görmektedir. Bu bağlamda kültürel çeşitliliğe duyarlığı geliştirmede vatandaşlık eğitimi önemli olmasına rağmen uygulamada yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple okullarda öğrencilere vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenilen sosyal, medeni, iletişim kurma, kültürel çeşitliliğe duyarlık becerilerini uygulama ortamı sunulmalıdır. Bu kapsamda öğrenciler akran dayanışması yapabilir, okullarda farklı kültürlerle ait özel günler kutlanabilir, öğrencilere kültürel çeşitliliğe empati geliştirmeleri için drama çalışmaları yaptırılabilir, aileler kendi kültürlerine ait yemek, dans, giyim kültürlerini tanıtabilirler. Kısacası kültürel çeşitliliğe duyarlı bireyler yetiştirmek için okul-aile-toplumun işbirliği yapması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere bu konuda, hem aileler hem de okul yöneticisi ve öğretmenler rol model olmalıdır.

Kaynakça

- Aycan, Z. ve Gelfand, M.J. (2012). Cross-cultural industrial and organizational psychology. (Ed. S. Koslowski ve K. Klein). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New Jersey: Blackwell.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Creswell, .(2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Derr, C. B., Roussillon, S. ve Bournois, F. (Ed). (2002). *Cross Cultural Approaches to Leadership Development*. London: Quorum Books.

- Er, H., Ünal F., Özmen C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(8), 179-196.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, A. F. (2016a). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3). 67-83.
- Ersoy, F. (2016b). Fenomenoloji. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. (Ed. A. Saban ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık, 51-109.
- Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Eurydice Report. European Commission.
- Eurydice. (2017). *Citizenship Eurydice Report at School in Europe*. Eurydice Report. European Commission.
- Gözütok, F. D. (2003). *Hukuk İlitimli Yurttaşlık Eğitimi*. Türkiye Barolar Birliği Yayınları. <http://www.ankahukuk.com>, İndirme Tarihi: 14.07.2017.
- Gülmez, M. (1994). *Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: TODAİ.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları Ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Keleşoğlu, S. (2008). Demokrat yurttaşlık niteliklerinin kazandırılması açısından 7-8 sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı (2000) ile 6-7. sınıf sosyal bilgiler dersi programının (2005) karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2017). *2017-2018 Yılı İlkokul-Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi*. <http://www.ogretmenler.com/haberler/2766-2017-2018-yili-ilkogretim-kurumlari-ilkokul-ve-ortaokul-haftalik>, İndirme Tarihi: 14.08.2017.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2013). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD/GUJGEF* 32(3), 795-821
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.

AKTİF VATANDAŞ YETİŞTİRMEDE OKULUN ROLÜ

Sevgi GÜRSES KÜRÇE¹

Giriş

Demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından birisi kendine güvenen, yaşadığı toplumun ve dünyanın bir parçası olarak çevresindeki kişilere ve doğaya değer veren ve topluma katkıda bulunabilme bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Son yıllarda okullar sadece bilgi veren kurumlar olmaktan çok, öğrencileri içinde yaşadıkları toplumu tanıyan, toplumsal problemlere karşı farkındalık ve duyarlık geliştiren ve içinde yaşadıkları toplum için ne tür katkılar yapabilecekleri üzerinde düşünen bireyleri yetiştirme amacıyla olan kurumlar olarak değişmişlerdir. Bu farkındalığın yaratılmasında “aktif vatandaşlık” kavramı öne çıkmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın başlarında vatandaşlık kavramı haklar ve sorumluluklar bağlamında ele alınırken, günümüzde bu kavram bireylerin toplumdaki sorumluluklarını ön plana çıkaran aktif vatandaşlık yaklaşımına doğru değişmektedir.

Karaman Kepenekci (2014, 37) bir kişiyi bir devlete bağlayan uyrukluk (tabiiyet) bağına “vatandaşlık”, bir ülkeye uyrukluk bağı ile bağlı olan kişiye de “vatandaş” denildiğini belirtmiştir. Crick (2007, 243) “vatandaşım, bir devletin yönetimi altında yaşayan, yasalarla hem hakları hem de görevleri olan birey olduğunu” belirtmiştir. Aktif vatandaşlık, bireylerin eylemlerinin uygulama alanına vurgu yapmakta, vatandaşlık kavramının önüne eklenen aktif kavramı ile vatandaş katılımı vurgulanmaktadır (Hoskins ve Mascherni, 2009).

Bilgi toplumu bireylerden, toplumla çatışma halinde olan, yabancılaşan sorunlu birey tipi yerine; toplumsal yapının işleminde önemli roller üstlenen, aktif, katılımcı, sorumluluk sahibi yeni bir birey tipi istemektedir. Yeni düzende birey aktif vatandaş olarak tanımlanmış ve sosyo-politik çevresinin niteliğini yükseltmekle sorumlu tutulmuştur (Şenkal, 2005). Aktif vatandaşlık, bireylerin demokratik toplumlara sorumlu ve aktif katılımını ifade eder. Toplumun ve toplumdaki farklı etnik, kültürel yapıların farkında olmayı ve onları anlamayı gerektirir (Shuler, 2010). Mümkün olduğunca çok vatandaşın topluma aktif ve anlamlı katılımını sağlama ihtiyacına özellikle vurgu yapılmaktadır (Hvinden ve Halvorsen, 2001). Aktif vatandaşlığın bir başka tanımı, vatandaşların dâhil oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bunlarla başa çıkmada ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkânlara sahip olma-

1 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sevgigurses@gmail.com

ları şeklinde yapılabilir (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012). Aktif vatandaşlık toplumun yönetiminde karar verme, katılım, gönüllülük ve yardımlaşma ile ilgilidir (Habermas, 1994). Aktif vatandaşlık kavramı, farklı kültür ve farklı düşünceleri anlama, demokrasi ve eşitlik değerleri kapsamında yaşanan toplumda yer alma ve toplumda vatandaşların kendi seslerini duyurmak için yetkilendirme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (European Comission, 1998). Aktif vatandaşlık kavramıyla devletin sosyal yükümlülüklerinde bir azalma; buna karşılık vatandaşların birbirlerine karşı olan sosyal yükümlülüklerinde ise bir artış meydana gelmiştir (Sarıipek, 2006). Kişinin kendisine ve başkalarına karşı sahip olduğu yükümlülükleri, aktif vatandaşlığın günümüz yorumunun özünü oluşturmaktadır. Aktif vatandaşlık kapsamında katılım davranışı kabul gören değerlere uygun olmalı; insan haklarına ve kanunlara aykırı olmamalıdır (Hoskins ve Mascherine, 2009). Diğer bir ifadeyle toplumun geneline yarar sağlayan etkinlikler olarak adlandırılan “sosyal iyi” (socialgood) yaklaşımı kapsamında değerlendirilmeyen eylemler aktif vatandaşlığın katılım davranışı altında yer almaz (Brodie, Cowling, Nissen, Paine, Jochum ve Warburton, 2009). Aktif vatandaşlık düşüncesi, bireyin kendi çıkarının peşinde koşsa bile toplumun menfaatlerini de göz önünde bulundurarak hareket etmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Kymlicka ve Norman, 2012). Demokratik toplumlar devam etmek için, politik ve ortak süreçlere katılan vatandaşlara ihtiyaç duymaktadırlar. Aktif vatandaşlığın önemi, bireylerin yaşadıkları topluma doğrudan ve olumlu katkı yapmak suretiyle daha iyi bir toplum yaratma gücüne sahip olmalarından da kaynaklanmaktadır (Jerome, 2003).

Eğitimciler ve bilim insanları aktif vatandaşlık bilinci kazandırmada ve demokratik sistemin içselleştirilmesinde okulların önemli rol oynadığını düşünmektedir. Her türlü bireysel eyleminden olduğu kadar, tüm toplumu etkileyen faaliyetlerinden de sorumlu olan aktif bireylerin yetiştirilmesi öne çıkmaktadır. Öğrencilerin, yaşadıkları toplumu yakından tanıyan, toplumsal sorunları fark edip onlara çözüm yolları arayan, gerektiğinde hem kendi hem de başkalarının iyiliği için çalışan bireyler olmaları istenmektedir. Ortaöğretim çağı, ortaokul ile yükseköğretim arasında geçiş dönemi ve öğrenci açısından pek çok kararın alındığı bir dönem olduğundan önemlidir. Öğrencilerin katılımcı bireyler olmalarında okulların aktif bir şekilde rol alması beklenmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili kamu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin ve “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersine giren öğretmenlerin aktif vatandaş yetiştirmede okulun rolüne ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada “okulların aktif vatandaş yetiştirmedeki rolü” nitel araştırma yaklaşımında, fenomenoloji deseni ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji, bireylerin günlük yaşam deneyimlerini var olan koşulları içinde anlamayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda fenomenolojik çalışmalarda sıkça kullanılan nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde görev yapan sekiz kamu lisesi yöneticisi ve 10 kamu lisesinde çalışan öğretmen olmak üzere 18 katılımcıdan oluşmuştur. Öğretmenler, “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersine giren öğretmenler arasından seçilmişlerdir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler		Frekans
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	7
Yaş	30-40	6
	41-50	6
	51-60	6
Mezuniyet Alanı (Öğretmen)	Tarih	5
	Felsefe	5
Mezuniyet Alanı (Yönetici)	İlahiyat	2
	Edebiyat	1
	El Sanatları	1
	PDR	1
	Coğrafya	1
	Resim İş	1
	Fizik	1
Kıdem (Öğretmen)	5-10 yıl arası	1
	11-20 yıl arası	5
	21 yıl ve üzeri	12

Yönetici	1-5 yıl arası	5
(Kıdem)	6-10 yıl arası	0
	11-20 yıl arası	1
	21 yıl ve üzeri	2

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 11’i kadın, 7’si erkektir. Öğretmenlerin tümünün branşını ya da felsefe grubudur. Katılımcıların kıdemleri çeşitlilik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara dair kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde aktif vatandaş yetiştirmede okulun rolüne yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme soruları literatür taranarak hazırlanmış ve eğitim yönetiminde uzman üç kişinin görüşüne sunulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde izine dayalı ses kaydı alınmıştır. Ancak ses kaydı yapılmasına izin vermeyen sekiz katılımcı ile yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Sonrasında yapılan ses kayıtları metne dökülmüş, görüşmelerin not tutulduğu sekiz katılımcının görüşleri ile birleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Veri analizi geçerliliği için katılımcıların görüşlerine sadık kalınmış ve bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri verilirken öğretmenler için Ö1-Ö10; yöneticiler için Y1-Y8 kodları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular aktif vatandaşlık kavramı ve ülkeler için önemi, okulların aktif vatandaş yetiştirme yeterliği ve yetiştirememeye nedenleri ile aktif vatandaş yetiştirmek üzere okullar tarafından yapılan etkinlikler başlıkları ile aşağıda verilmiştir.

Aktif Vatandaşlık Kavramı ve Ülkeler İçin Önemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların, “Aktif vatandaş kavramı size neyi çağırıyor ve ülkeler açısından önemi nedir?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Aktif Vatandaşlık Kavramı ve Ülkeler İçin Önemine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Görüşler	f
Aktif vatandaşlığın tanımı	* Sorumlu, duyarlı, bilinçli, katılımcı	12 (5Y, 7Ö)
	* Ülke sorunlarına duyarlı, haklarını koruyabilen	2 (2Ö)
	* Üreten, davranış ve üslubuyla çevresine örnek	1 (1Y)
	* Araştırma yapan, sorgulayan, keşfeden	1 (1Y)
	* Faydalı olan, iz bırakan	1 (1Y)
	* Toplum içerisinde lider	1 (1Ö)
Ülkeler açısından önemi	* Demokrasi açısından önemli	6 (2Y, 4Ö)
	* Kalkınmada önemli	5 (3Y, 2Ö)
	* Gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmada önemli	4 (1Y, 3Ö)
	* Vatan sevgisi ve değerlerin kazandırılmasında önemli	2 (2Ö)
	* Duyarlı, bilgili, demokratik bireyler ile mutlu ülkeler	2 (2Y)

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu aktif vatandaşı “sorumlu, duyarlı, bilinçli, katılımcı” kişiler olarak tanımlamışlardır. Ülkeler için önemine ise “demokrasi açısından, kalkınmada ve gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmada önemli” olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bir yönetici şu ifadeleri kullanmıştır:

“Y1: Aktif vatandaşlık toplumdaki her bireyin çevresine karşı sorumlu ve duyarlı olması gerektiği, bunun için üzerine düşen şey neyse bu konuda bilinçli ve katılımcı olması gerektiğini çağırıştırıyor. Seyirciden çok katılımcı olmalı ki bir şeyleri değiştirmede aktif olabilsin...”

Okulların Aktif Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların okulların aktif vatandaşlığın bilgi, beceri, değer/tutum boyutlarını kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulların Aktif Vatandaş Yetiştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Görüşler	f
Bilgi	Yeterli	7 (3Y, 4Ö)
	Yetersiz	10 (5Y, 5Ö)
Beceri	Yeterli	5 (1Y, 4Ö)
	Yetersiz	11 (6Y, 5Ö)
Değer/Tutum	Yeterli	5 (1Y, 4Ö)
	Yetersiz	9 (4Y, 5Ö)

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcıların verdiği cevaplarda okulların aktif vatandaş yetiştirmede bilgi, beceri ve değer/tutum boyutlarında yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu konuda katılımcılardan bir öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Ö1: *Bilgi, beceri ve tutum boyutunda yeterli görmüyorum. Okullar etkili değil. Demokrasi ve insan hakları dersi seçmeli ders olarak okullarda yürütülmeye çalışılıyor. Öğrencilerin haklarını öğrendiği bu dersin zorunlu ders olması ve etkinliklerinin okul içinde daha yaygın yapılması gerekir.*”

Okulların Aktif Vatandaş Yetiştirememe Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların okulların neden aktif vatandaş yetiştirmeye hizmet etmediğine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Okulların Aktif Vatandaş Yetiştirememe Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Nedenlere İlişkin Görüşler	f
* Demokrasi eğitiminin liseden önce verilmemesi	12 (5Y, 7Ö)
* Daha çok öğretim konuları ile ilgilendiğinden aktif vatandaşlık konusunun kavranamamış ve içselleştirilememiş olması	9 (4Y, 5Ö)
* Uygulama ve pratiğe yer verilmemesi	4 (2Y, 2Ö)
* Öğrencilerin bilgi yetersizliğinden ötürü talepte bulunamamaları	1 (1Y)
* Demokrasi ve insan hakları dersinin zorunlu değil seçmeli olması	1 (1Ö)
* Öğrencilerin ders yüklerinin ağır olması sonucu etkinliklere yeterli zamanın ayrılamaması	1 (1Ö)
* Mevcut yönetmeliklere göre öğrencilerin yönetime daha aktif katılım sağlamamaları	1 (1Y)
* Demokrasi ve insan hakları seçmeli dersinin öğretmenin sayıca yetersiz olması nedeniyle farklı seçmeli derslerin seçilmesi	1 (1Ö)
* Göstermelik toplantılarla okul meclisi uygulamalarının oturmamış olması	1 (1Y)

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcıların okulların neden aktif vatandaş yetiştirmeye hizmet etmediğine ilişkin görüşleri arasında en çok “demokrasi eğitiminin liseden önce verilmemesini, aktif vatandaşlık konusunun kavranamamış ve içselleştirilememiş olmasını, uygulama ve pratiğe yer verilmemesini” belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan iki öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Ö2: *...özellikle uygulama noktasında bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi sağlanamıyor.*”

“Ö9: *Uygulamaya okullarda hiç yer verilmiyor*”

Aktif Vatandaşlık Yetiştirmek Üzere Okullar Tarafından Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Okul tarafından aktif vatandaş yetiştirmek üzere ne tür etkinlikler yapılmaktadır?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5. Aktif Vatandaşlık Yetiştirmek Üzere Okullar Tarafından Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Kategoriler	Görüşler	f
Sınıf içi etkinlikler	* Sunular, soru-cevap	8 (3Y, 5Ö)
	* Münazaralar ve tartışma grupları	8 (3Y, 5Ö)
	* Beyin fırtınaları, araştırma yapma	5 (2Y, 3Ö)
	* Drama etkinlikleri	2 (2Ö)
	* Yaşantı inceleme	1 (1Ö)
	* Örnek olay inceleme	1 (1Ö)
Sınıf dışı etkinlikler	* Geziler	10 (2Y, 8Ö)
	* Toplum hizmeti	9 (6Y, 3Ö)
	* Yardımlaşma ve dayanışma etkinlikleri.	9 (3Y, 6Ö)
	* Sosyal etkinlikler	8 (4Y, 4Ö)
	* Öğrenci meclisi	4 (2Y, 2Ö)
	* Eğitsel kulüp çalışmaları	2 (2Y)
	* Yayın çıkarma (gazete, dergi, şiir kitabı)	1 (1Y)

Tablo 5’te görüldüğü üzere okullarda en çok yapılan sınıf içi etkinlikler; “sunular, soru cevap, münazara ve tartışma grupları, beyin fırtınaları ve araştırmadır. Sınıf dışı etkinlikler ise; “geziler, toplum hizmeti, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri, sosyal etkinlikler ve öğrenci meclisi çalışmaları” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ö4: *Sınıf içi aktivitesi olarak sunu yaptırıyoruz, gazete ve dergilerden yazılar getirip sınıf içinde tartışıyoruz, araştırma ödevleri veriyoruz. Ayrıca toplum hizmeti ve sosyal kulüp etkinliklerinde çeşitli yerlere geziler düzenleniyor.*”

Katılımcıların “öğrencilerinizin aktif vatandaş olarak yetiştirilmesine ilişkin okul tarafından daha başka ne tür etkinlikler yapılabilir? Önerilerinizi açıklar mısınız?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Aktif Vatandaşlık Yetiştirmek Üzere Yapılabilecek Etkinliklere İlişkin Öneriler

Kategoriler	Öneriler	f
Sınıf içi etkinlikler	* Demokrasi ve insan hakları eğitimi erken yaşta verilmeli ve hak arama erken yaşta öğretilmeli	4 (3Y, 1Ö)
	* Aktif vatandaşlık kültür olarak içselleştirilmeli.	3 (2Y, 1Ö)
	* Vatandaşlık değerleriyle ilgili eğitimler etkinliklerle beslenip uygulamalı öğretilmeli	2 (1Y, 1Ö)
	* Demokrasi bilinci tüm derslerde içselleştirilmeli	1 (1Y)
	* Eğitici kulüplerde sınıf öğretmeniyle işbirliği içerisinde toplum hizmeti çalışmalarının arttırılması	1 (1Y)
	* Demokrasi ve insan hakları dersi seçmeli değil zorunlu ders olmalı.	1 (1Ö)
	* Uygulama aktivitelerine önem vermeli	1 (1Ö)
	Sınıf dışı etkinlikler	* Sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmalı
* Okul meclisleri güçlendirilmeli		3 (1Y, 2Ö)
* Tiyatro aktiviteleri yapılmalı		2 (1Y, 1Ö)
* Öğrencinin kendini ifade etmesine her ortamda olanak sağlanmalı		1 (1Ö)
* Öğrencilerin bilgisayar ve cep telefonu kullanımının sınırlandırılarak gerçek hayatın içinde aktif şekilde yer almaları sağlanmalı		1 (1Y)

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf içinde; “demokrasi ve insan hakları eğitiminin erken yaşta verilmesine ve hak aramanın erken yaşta öğretilmesine, aktif vatandaşlığın kültür olarak içselleştirilme çalışmalarına ve vatandaşlık değerleriyle ilgili eğitimlerin etkinliklerle beslenip uygulamalı öğretilmesine önem verilmesi gerektiği” belirtilmiştir. Sınıf dışında ise; “sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmasına, okul meclislerinin güçlendirilmesine ve tiyatro etkinliklerinin daha fazla yapılmasına önem verilmesi gerektiği” belirtilmiştir. Verilen önerilere ilişkin bir yönetici görüşü şöyledir:

“Y3: Duran değil üreten, kendini değiştirip geliştirebilen bireyler yetiştirmeliyiz. Tiyatro etkinliklerinin yapılmasını önerebilirim... Sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmalıdır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aktif vatandaşlar yetiştirmek, daha iyi bir toplumu hedefleyen pek çok ülkenin amaçları arasındadır. Martin (2012), bireylerin toplumda kendiliğinden özgür ve sorumlu vatandaş niteliklerini kazanamayacaklarını, bunun için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin aktif vatandaşlık öğretimini kolaylaştırdığı ve toplumsal uyumun sağlanmasında önemli olduğu bilinmektedir. Okullarda genç insanların güçlendirilmesinin, özerkliğinin, demokratik değerlerin ve demokratik katılımın herkes tarafından öğrenilmesinin ve içselleştirilmesinin sağlanması önemlidir. Okullar, demokratik değerleri benimsemiş olarak öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bu konuda edindikleri bilgi ve birikimleri yaşama geçirebilecekleri donanımları kazandırmayı amaçlamalıdır (Aldenmyr, Wigg ve Olsen, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre, okulların aktif vatandaş yetiştirmede yetersiz ve olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında aktif vatandaş yetiştirmeye yönelik çalışmaların bilgi, beceri değer/tutum noktasında daha iyi içselleştirilebilmesi gerekmektedir. Okullardaki eğitimlerde sadece bilgi aktarmak değil, sahip oldukları hakları bilinçli bir şekilde kullanan hatta bu alanda ilgili etkinliklerde bulunabilecek bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. Bu kapsamda, aktif vatandaş yetiştirmede teoriden daha çok pratiğin öne çıkarılması beklenmektedir. Pratik ön plana çıkarılmadıkça, yaşantı haline getirilmeyen bilginin amaca hizmet etmeyeceği ortadadır. Bu derse giren öğretmenlerin görevi sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda beceri ve tutum geliştirmek olmalıdır. Bu husus, ancak öğretmen ve yöneticilerin yaşantılarıyla öğrencilere örnek olmaları, sınıfta verdikleri eğitime paralel demokratik bir sınıf ve okul ortamı oluşturmaları sayesinde gerçekleşir. Osler ve Starkley'e göre (1998) okullar çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmenin ötesinde, çocukların haklarının öğretildiği ve uygulandığı yerler olmalıdır. Gerek öğretmenlerin gerekse de yöneticilerin öğrenciyle kurduğu iletişimden, bilgi ve becerisine, tutum ve davranışlarına kadar gün içinde yaşanan her şey öğrencinin hayatında etkili olmaktadır. Bu dersi veren öğretmenlerin alanlarında yeterli bilgi ve birikime sahip olmalarının yanı sıra bu bilgileri günlük hayatlarında ve davranışlarında göstermeleri aktif vatandaşlık eğitimini daha etkin kılacaktır.

Araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere okullarda yapılan etkinlikler benzerdir. Ancak aktif vatandaş yetiştirmek üzere sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler öğretmen ve yöneticiler tarafından çeşitlendirilmeli ve daha etkin hale getirilmelidir. Öğretmenler, farklı eğitim materyallerine kendi yaratıcılıklarını da katarak eğitim ortamını zenginleştirebilirler. Günümüzde okul ortamlarında aktif vatandaşların yetiştirilme çabası arttırılmalı, böylece toplumda yaşayan her bireyin sosyal ve politik sorunlara daha duyarlı hale gelmesi, eleştirebilen, düşünebilen, sorunlara çözüm getiren bireyler olması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aldenmyr, S.L., Wigg, U.J. ve Olsen, M.(2012). Worries and possibilities in active Citizenship: Three Swedish educational context. *Education, Citizenship and Social Justice*. 3(7), 255-270.
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N., Paine, A.E., Jochum, V. ve Warburton, D. (2009). Pathways through participation. Understanding participation: A literature review.<http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/Pathways-literature-review-final-version.pdf>, İndirme Tarihi: 29.11. 2017
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks,CA:Sage.
- Crick,B (2007) Citizenship: The political and democratic. *British Journal of Education Studies*, 55(3), 235-248.
- European Commission. (1998). *Education and active citizenship in the european union office for official publications of the european communities*, Luxembourg.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and national identity. *The Condition of Citizenship* (Ed. B.V. Steenbergen), London: Sage, 20-35
- Hvinden, B. ve Halvorsen, R. (2001). "Emerging notions of active citizenship in europe", 5th Conference of the European Sociological Association Visions and Challenges to European Sociology, Helsinki, Finland, August 28-September, İndirme Tarihi: 15. 07. 2017.
- Hoskins, B.L ve Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of composite indicator, 90, *Social Indicator Research*, 459-488
- Jerome, L.(2003). The citizenship co-ordinators' handbook. Nelson Thornes Ltd, 78-79
- Kara, C., Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaş eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Journal of World of Turks* 3(4), 151.
- Karaman Kepenekci, Y.(2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Kymlica, W ve Norman, W.(2012). Vatandaşın dönüşü: vatandaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Vatandaşın Dönüşümü Üyelikten Haklara* (Çev. C, Cemgil), İstanbul: Metis Yayınları, 185-217
- Martin, L.A. (2012). Blind patriotism or active citizenship? How do students interpret the pledge of allegiance? *Action in Teacher Education*, 34(1) 55-64
- Osler, A ve Starkley, H. (1998).Children rights and citizenship: Some implications for the manager of school. *International Journal of Children Rights*, 6(3), 313-333
- Sariipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık (Sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 2006/2
- Shuler, L.O.(2010). *Paths to Active Citizenship: The Development of and Connection Between Civic Engagement Involvement And Attitudes In College Students*. Doktora Tezi. Boston College, Lynch School of Education.
- Şenkal, A. (2005). *Küreselleşme sürecinde sosyal politika*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

4. BÖLÜM

ANI YAZILARI

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ İLE ANILARIM

Berka ÖZDOĞAN¹

Yıl 1968 Temmuz ayı asistan olarak girdiğim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde, değerli hocamız Sayın Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'nun odasında bir toplantıda, sevgili arkadaşım Sayın Prof. Dr. Emine Akyüz ile tanıştım. O anda, daha sonra yıllarca sürecek olan ve hala devam eden arkadaşlığımızın başlayacağını kim bilebilirdi?

Bütün kariyerimiz boyunca yazdığımız makaleleri, çocuk hakları konusunda aile içi ilişkileri, birlikte hazırladığımız bilirkşi raporlarını saatlerce tartıştığımızı hatırlıyorum. Daha sonra çocuklarımızı büyütürken karşılaştığımız eğitim çıkmazlarına çözümlü yine birlikte aradık. Görevimiz nedeniyle zaman zaman yurtdışı çalışmalarımız oldu ama ilişkimiz hiç kopmadı, birbirimize devamlı mektup yazdık (Bugünkü gibi mail, mesaj yoktu). Deneyimlerimizi paylaştık.

Emekli olduktan sonra da arkadaşlığımız devam etti. Fakülte'de olduğumuz günlerdeki kadar sık görüşmesek de bir araya gelmek için fırsatlar yaratıyoruz. 50. yılını tamamlayan bu arkadaşlığın devamını diliyorum.

Bu vesile ile iyi bir dost, iyi bir arkadaş olan Sayın Prof. Dr. Emine Akyüz'e sağlık, mutluluk diliyorum.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi, berkaozdogan@hotmail.com

ASİSTAN ARKADAŞIM EMİNE AKYÜZ

Cahit KAVCAR¹

Emine benim her şeyden önce asistan arkadaşımıdır. İkimiz de aynı yıl, 1968'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne asistan olarak girdik. Benim alanım güzel sanatlar eğitimi, Emine'nin alanı eğitim hukuku idi. Bu durumda Emine ile biz 49 yıllık arkadaşız.

Bu 49 yılda Emine ile birbirimizi hiç kırmadık, incitmedik, çok iyi geçindik. Kısa zamanda Emine, asistan arkadaşımız Yahya Akyüz'le arkadaş oldu. Ben onlardan biraz daha erken evlendim. İlk yıllarda ailece görüşürdük. Bizim Utku, onların Nilüfer doğdu. Daha sonra ikinci çocuklarımız.

Birkaç yıl içinde 15 kadar asistan olduk fakültede. Emine asistanlar içinde en sakin, en sessiz olanımızdı diyebilirim. Ortalarda görünmez, odalar arasında pek dolaşmaz, kendi işinde gücünde olan, etliye sütlüye karışmayan, kendi görevlerini yürütmeye çalışan bir arkadaşımızdı.

Zamanla doktora, doçentlik, profesörlük aşamalarını tamamladık. Emine eğitim hukuku, çocuk hukuku, medeni hukuk alanlarında önemli çalışmalar yaptı, Milli Eğitim Bakanlığı ile Adalet Bakanlığının çeşitli birimlerinde önemli hizmetler verdi, ilgi çekici yayınlar çıkardı.

Emine'nin önemli bir özelliği, dalgın ve unutkan oluşuydu. Bir işi yapmayı, bir toplantıya katılmayı zaman zaman unutturdu. Bu özelliğini kendisi de iyi bilir ve belirtirdi. Benim bu konuda çok hoş, çok ilgi çekici bir anım var onunla.

Fakültemizde bir öğretim üyesiyle ilgili, önemli bir Rektörlük soruşturması vardı. Rektörlük bu soruşturma için Prof. Dr. İpek Gürkaynak, Prof. Dr. Emine Akyüz ve Prof. Dr. Cahit Kavcar'ı (Başkan) görevlendirdi. Biz birtakım incelemeler yaptık, 15 gün sonra için sonuç raporu yazmak üzere toplanmaya karar verdik. Ben iki arkadaşıma önemle rica ettim, belirlenen gün ve saatte buluşmak için. İpek "Tamam" dedi. Emine'nin dalgınlığını bildiğim için, "Aman Emine unutma" dedim, vurguladım. "Unutmamam için ne önerirsin?" diye sordu. Ben de çalışma masası üzerindeki takvime not almasını önerdim. Bunun üzerine Emine şu çok hoş cevabı verdi: "İyi de Cahit, o takvime bakmamı kim hatırlatacak bana?" Doğrusu bu yanıtı çok sevmiştim. Ve sonuçta buluştuk, raporu yazdık.

Sevgili arkadaşım Emine'ye; değerli eşi sayın arkadaşım Yahya, çocukları Nilüfer ve Oğuz, torunları ve sevdikleriyle birlikte sağlık, mutluluk diler, içten sevgi ve saygılarımı sunarım.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Emekli Öğretim Üyesi

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'ÜN ARDINDAN

Ali BALCI¹

Emine Hoca'mı, şimdiki Adalet Yüksek Okulu'nun Eğitim Fakültesi olarak hizmet verdiği yıllardan 1973-1974 öğretim yılında Prof. Dr. Ali Naim İnan Hoca'nın açtığı "Çocuk Hakları" dersine, bir asistan olarak zaman zaman Hoca ile birlikte derse gelmesi sırasında tanıma fırsatım oldu. Hocamdan yüksek lisans ve doktora eğitimim dönemlerinde birer ders aldım. Dersleri, baskıdan uzak ve etkileşimli idi. O'nun doktoradaki "Eğitim Mevzuatı Analizi" dersinin özellikle de tartışma ve muhakeme becerilerimin gelişmesinde, görece hukuki konuların analizinde önemli yararlılıklarını gördüm.

Emine Hoca, kolay iletişim kurulabilir, sakin, mütevazı bir yaşam sürdüren, olgun kişilik sahibi biri; tam bir hanımefendi idi. Emine Hoca'nın birilerine küs olduğu, hatta birileriyle tartıştığından bahsetmek neredeyse mümkün değildi. Rahatlıkla kendisiyle konuşur, kimi konularda danışır ve sorunlarımızı iletebilirdik. Hoca, Siyasal Bilgiler Fakültesi arkasında Dirim Sokak'ta oturuyordu. Herkesten önce Fakülte'ye gelmesi, bölümde olması gerekirken; örneğin toplantılara son saatte gelirdi. Bu alışkanlığının evinin Fakülte'ye yakın olmasından kaynaklandığını düşündüm. Hocamız yıllar sonra Beysukent'teki evine taşındı. Ne görelim; hocamız alışılmışın dışında, erkenden Fakülte'ye ve bölüme gelmekte. Şaşırmadım değil. Bir vesileyle ile hocamıza; "Hocam, demek ki sizin bölüme erken gelebilmeniz için uzakta oturmanız gerekmiş! Hoca dedi ki "haklısın; Beysukent'ten gelebilmek için özel araba da kullanmadığımdan belediyenin otobüs saatlerine uymak durumundayım. Belediye otobüsleri de erken kalkıyor. Ben de erkenden Fakülte'de oluyorum."

Hocamız, büyük ölçüde de bilgisine, tecrübesine duyduğu güvenden olacak, belki de sürekli bir arada olmasının etkisi ile bir konuda görüş belirtmek istediğinde "Yahya diyor ki..." diye başlardı. Onun bu yaklaşımı karşısında; hocamız, eşi Yahya Hoca'mızdan hayli etkilenmiş diye düşünürdük.

Hoca biraz rahat bir insandı ya da öyle bir görüntü veriyordu. Özellikle de bölümde görece pek de akademik olmayan iş verilmesinden pek mutlu olmaz; o işi ciddiye almazdı. Mahmut Hoca'mın aktardığına göre Fakülte'nin bir geleneği olarak en yeni doçent Fakülte Kurulu'nda yazmanlık görevini üstleniyordu. Emine Hoca da doçentliğini alır almaz teamül gereği bu görevi üstlenir; ancak bundan pek hoşnut değildir. Şöyle der; "Ben doçent olduktan sonra daha az iş yüklenecek daha rahat edeceğim sanıyordum. Aksine işim görece daha fazla arttı; yeni iş üstlendim."

Hocamıza, yetişmeme katkılarından, kendisiyle rahat iletişim kurulabilmemden, mütevazı yaklaşımından dolayı çok teşekkür ediyor; sağlık ve huzur dolu bir yaşam sürmesini diliyorum.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, alibalci@ankara.edu.tr

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ YETİŞTİRİLMESİNDE HUKUK BİLGİSİNİN ÖNEMİ VE PROF. DR. EMİNE AKYÜZ HOCAMIZIN KATKISI

Kasım KARAKÜTÜK¹

O zamanki adıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne kayıt olmaya geldiğim gün 12 Eylül 1980 askeri darbesi oldu. Ben Emine Hocamızın lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisi oldum. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'ne araştırma görevlisi olarak geldiğim 1988 yılından Hocamızın emekli olduğu 2010 yılına kadar da birlikte görev yaptık. Böylece meslektaş da oldum. Emine Hocam ve eşi Yahya Akyüz Hocam, eşim sınıf arkadaşım olduğu için benim ve eşimin, ailece ailemizin hocası oldular. Bizim yetişmemizde, üzerimizde çok emekleri vardır.

Fakültede birinci ve ikinci sınıfta ortak dersler alınıyor, üçüncü sınıfta bölüm seçiliyor, dördüncü sınıfta bölüm dersleri alınıyordu. Üniversitede lisans öğrenimi gören ve entelektüel, aydın aynı zamanda meslek sahibi olacak kişilerin genel kültür alanında yeterlikler kazanması gerekir. Genel kültür yeterlikleri, ekonomi, toplumbilim, psikoloji, hukuk, yönetim, felsefe, tarih gibi alanlarda verilen derslerle kazandırılır. Böylece kişi kendisini, hizmet sunacağı toplumu, ülkenin ekonomik koşullarını, düşünme biçimini, yöneten ya da yönetilen olarak haklarını ve sorumluluklarını, ülkenin yönetim biçimini öğrenir, bakış açısı kazanır. İşte bizim de öğrenimimiz sırasında yönetici ya da eğitim bilimleri uzmanı adayı olarak aldığımız hukuk dersleri vardı.

İkinci sınıfta aldığımız ortak derslerden birisi “Çocuk Hakları ve İlgili Kurumlar” idi. Dersimizin Hocası Emine Akyüz Hocaydı, o zaman henüz doçenti. Bu dersten önce birinci sınıfın ilk döneminde “İnsan Hakları ve Demokratik Kurumlar” dersini Doç. Dr. Esin Konanç Hocamızdan almıştık. İnsan Hakları ve Demokratik Kurumlar dersi Fakültemizin kurulduğu yıldan beri verilmekte olan bir ders idi. Bu derste, hukukun temel kavramları ve ilkelerini, Türkiye'nin yönetim yapısını, yönetim biçimleri, demokratik ve temel kurumları, insan haklarını içeren bir içerik sunulmuştu. Birinci sınıfta aldığımız İnsan Hakları ve Demokratik Temel Kurumlar dersini, ikinci sınıfta aldığımız Çocuk Hakları ve İlgili Kurumlar dersi tamamlıyordu. Çocuk Hakları ve İlgili Kurumlar dersinin kitabı yoktu, Emine Hocamız dersi anlatıyor, biz de not tutuyorduk. Emine Hocamızın da Hocası olan ve Fakültemizin dekanlığını yapmış, Fakültemiz binaları ile ilgili çok büyük emekleri geçmiş olan Prof. Dr. Ali Naim İnan Hocanın “Çocuk Hukuku” adlı kitabı dersin temel kaynaklarından birisi idi. Emine Hocamız bu derste velayet, vesa-

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. karakut@education.ankara.edu.tr

yet, veli, vasi, vasinin özellikleri, vasilik davaları, kayyum atanması, reşitlik, reşit olmanın koşulları, nesep, sahih nesep, gayri sahih nesep, babalık davası, babalık davasının kimlerce açılabileceği, babalık davasının nez'i, gaiplik gibi kavramları, çocuk hukuku ile ilgili kurumları, mahkemeleri ve benzeri konuları anlatıyordu. Biz daha ikinci sınıftayız ve hem kavramlar bize çok yabancı, bilmiyoruz, konular da bizim için çok yeni konular. Kavramları ve konuları anlayabilmek için derslerimize çok çalışıyoruz. Hocamız derslerde çok sakin, tane tane anlatırdı. Öğrencilerine kızmazdı, çok anlayışlıydı. İnsanları kırmazdı. Çok iyi niyetliydi. O zaman henüz gen teknolojisi bugünkü kadar gelişmediği için, dersin içeriği de ona göre biçimleniyordu. Bebeğin evlilik birliği içinde doğup doğmadığı ya da hangi günler arasında doğduğu gibi konularda zamanla ilişkili karar verilmesinde etkili oluyordu. Bilimin gelişmesi, sağlık alanında üretilen araçlar ve gen teknolojisi, bir test ile hâkimin çok güvenilir karar vermesini sağlayabiliyor. Aslında, bu, bilimin gelişmesinin hukuk üzerindeki etkisini de gösteren önemli bir yaşantı olarak belirtilebilir.

Üçüncü sınıfta “Yönetim Hukuku” dersimiz vardı; Doç. Dr. Esin Konaç Hocamızdan almıştık. Bu ders çok önemli bir hukuk bilgisi kazandırmış, hukuka aykırılıkları, yönetsel yargıyı, yönetsel dava açılması süreci, mahkemeler ve iptal davalarının koşullarını gibi konularda ayrıntılı olarak öğrenmiştik.

Emine Hocamızdan Yüksek Lisans'ta “Türk İsviçre Alman Çocuk Hukukunda Son Yıllardaki Gelişmeler” dersini almıştık. Bu derste de karşılaştırmalı olarak farklı ülkelerde çocuk hukukundaki durumu ve gelişmeleri inceleme, öğrenme fırsatımız olmuştu.

Dördüncü sınıfta Doç. Dr. İbrahim Ethem Başaran Hocamızdan aldığımız “Personel Yönetimi” dersi, yukarıda isimleri belirtilen derslerin tamamlayıcı bir içeriğe sahipti. Çünkü personel yönetimi konusundaki bilgilere ek olarak, personelin hakları, sorumlulukları, ödevleri konusunda hukuksal düzenlemelerde; Anayasa, 657 sayılı Devlet Yönetmeliği, İş Kanunu, disiplin ve ceza konuları da ele alınmıştı.

Emine Akyüz Hocamızdan, doktora öğrenimim sırasında da, danışmanım Prof. Dr. Mahmut Âdem İzmir'den Fakültemize dönmediği için kalabalık bir küme doktora öğrencisiyle birlikte “Doktora Semineri”ni almıştık. Doktora seminerinde, her öğrenci yapacağı doktora tezinin bir önerisini hazırlamış, derste ayrı ayrı bunları sunmuş ve hocamızın danışmanlığında tartışmıştık. Ben “Okulöncesi Eğitimin Planlanması” konusunu seminer ödevi olarak hazırlamıştım. O yıllarda okulöncesi eğitim konusunda bilimsel çalışma azdı. Danışmanım da bu konuya itiraz etmemişti. Ama doktora yeterlik sınavında Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu ve Prof. Dr. İlhan Akhun Hocalarım, bu konunun bir doktora tezini kapsayacak

konu olmayacağı düşüncesiyle başka konu seçmem gerektiğini belirterek beni bu konudan vazgeçirdiler.

Bizim lisans ve lisansüstü öğrenimimiz sırasında aldığımız bu hukuk derslerinin, daha sonra yapmış olduğum yönetim görevlerine çok önemli bir ışık tuttuğunu yaşayarak gözlemledim. Gerek Fakültemizin dekan yardımcılığı, gerek Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özle Okulları (İlköğretim ve Ortaöğretim) yöneticiliğim sırasında, gerek Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcılığım sırasında almış olduğumuz hukuk kavram ve bilgilerinin bana üstünlük sağladığını gördüm. Özellikle Hukuk Müşavirliği ile birlikte çalıştığım yıllarda, hukuk konuları, açılan davalar, karşı davalar, sonuçlarının uygulanması, etik, etik ihlalleri, etik kurullarının konularında hiç zorlanmadım. Bu öğrenmeler ve aldığımız dersler şunu gösteriyor: Hangi düzeyde olursa olsun yöneticilik yapacak kişilere temel hukuk bilgilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu, yöneticilerin daha başarılı çalışmalar ortaya koymasında çok önemlidir. Hukuk bilgisi olmayan yöneticinin görevini yaparken zorlanması kaçınılmazdır. Kuşkusuz görevi başında birçok bilgiyi, deneyimle de kazanacaktır. Ancak önce kuram sonra deneyim olsa, kuramın uygulama ile bütünleştirilmesi olsa, o zaman, zaman kaybı olmayacağı gibi, yöneticiler doğru kararların alınmasını sağlamış olurlar. Yöneticilik yeterlikleri konusunda Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu Hocamızın yapmış olduğu araştırma gibi, eğitim-okul yöneticilerinin hukuk alanında kazanmaları gereken yeterlikler konusunda da araştırmaların yapılması, eğitim-okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde bugüne ve geleceğe yönelik veriler sağlayabilir.

Emine Hocamızla birçok yıl birlikte görev yaptık. Bu yıllarla ilgili güzel anılar biriktirdim. Emine Hocamızın bir özelliği ise unutkan olmasıyla ilgiliydi. Araştırma görevlisiyken sanırım 1988 yılı idi; o zaman lisans öğrencilerimiz vardı; Hocamızın Çocuk Hukuku dersinin sınavında iki gözetmenden birisi ben idim. Sınavın saati yaklaştı, Emine Hocamız yok. O zaman Fakülteye yakın bir yerde oturuyorlardı, ama evine gidip sormaya zaman yok. Ev telefonu herkeste yoktu. Cep telefonu diye bir şey yok, internet, e-mail yok. Durumu Bölüm Başkanımız Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na bildirdim. Ziya Hoca, Fakülte başlıklı bir sınav kâğıdını alarak el yazısı ile üç soru yazdı, bana verdi. "Oğlum git sınavı yap, sınav kâğıtlarını zarfıyla birlikte bana getir!" dedi. Ben soruları aldım, o zaman sorular teksirle çoğaltılıyordu teksirde çoğalttım, diğer araştırma görevlisi arkadaşımınla birlikte sınavı yapıp, sınav evraklarını Ziya Hocamıza teslim ettim. Ziya Hoca'nın, Emine Hoca'yla nasıl bir iletişim kurduğunu bilmiyorum. Ama bu durum bana yöneticilik açısından çok öğretici bir yaşantı sağlamıştı. Yönetici, sorun çıktığında sorunu ivedi çözmek zorundadır. Eğitim-okul yöneticileri, yönettikleri örgütte yapılan işleri derinlemesine olmasa da genişlemesine bilmek zorundadırlar. Ziya

Hoca, çocuk hukuku ile ilgili üç sınav sorusu yazmıştı. Aslında o alanın Emine Hoca ya da Esin Hoca kadar uzmanı değildi. Ama sorunu çözmesi gerekiyordu, çünkü öğrencilerin itirazı, sınavı erteleme gibi istenmeyen durumlar oluşabilirdi. Bunu önledi. Diğer yandan da Ziya Hoca'nın çocuk hukuku alanında sorduğu üç soru, genel ancak konuyla doğrudan ilgiliydi. Bu, benim için çok öğretici bir anıydı.

Ülkemizde eğitim yönetimi alanı, 1964 yılında kurulma kararı alınmış olan o zamanki adıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Eğitim İdaresi ve Planlaması Bölümü'nün kurulması ile bilimsel gelişme ortamı bulmuştur. Eğitim Yönetimi bilim alanı, kurulduğu yıllardan başlayarak eğitim yönetimi ve teftişi, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitim hukuku, eğitimde istatistik ve araştırma anabilim dallarından oluşmuştur. Bu anabilim dalları bazen bölüm olmuş, bazen bölümün anabilim dalı düzeyine indirilmesiyle görünmez olmuş. Ama bir gerçek var ki, Türkiye'de eğitim yönetimi alanı içinde eğitim hukuku alanında bilimsel gelişmeleri sağlayan iki hocamız Prof. Dr. Emine Akyüz ve Prof. Dr. Esin Konanç'tır. Onların Fakültemizin kuruluşundan emekli oluncaya kadar verdikleri hizmetler, yayınladıkları yayınlar, yetiştirdikleri öğrenciler çok önemli bir yer doldürmüşlerdir. Bu arada Prof. Dr. Emine Akyüz Hocamızın 2010 yılında yayınladığı "Çocuk Hukuku" adlı kapsamlı kitabını da anımsatmak gerekir. Bugün bu alanı Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci ve Y. Doç. Dr. Pelin Taşkın sürdürmektedirler. Bu alan, Türkiye'de başka bir fakültede temsil edilmemektedir. Hocalarımızın çalışmalarının, özgünlüğünün ve gerekliliğinin anlaşılması açısından bu nokta çok önemlidir.

Emine Hocamız, emekli olduktan sonra başka bir üniversitede çocuk hukuku, medeni hukuk gibi alanlarda ders vermeye, öğrenci yetiştirmeye devam etmektedir. Emine Akyüz Hocamız, iyi bir anne ve iyi bir eş olduğu kadar iyi bir babaanne ve iyi bir anneannedir. Emine Hocama, benim ve eşimin yetişmesinde sağladığı katkı ve emekleri için teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum, Yahya Hocamla, çocukları ve torunlarıyla birlikte nice sağlıklı yıllar diliyorum.

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E İLİŞKİN DÜŞÜNCE VE DUYGULARIM

İnayet AYDIN¹

Prof. Dr. Emine Akyüz'den ilk aldığım ders sanırım "Çocuk Hakları" dersiydi. Kendisi kürsüde oturur, bize aslında çok bilindik olmayan ama hayatımızın içinde yer alan konuları tane tane ve çok güzel bir ses tonu ile anlatırdı. Rahatlıkla kendisine aklımıza takılan soruları sorabilecek cesareti bulurduk ve her zaman sorularımızı nezaketle ve geçiştirmeden yanıtlardı. Hukukun temel kavramlarını, aile hukuku ile ilgili konuları, çocuk hakları ve eğitim hukuku konularını bize gerçekten nezaketle ve büyük bilgi birikiminin bütün inceliklerini kullanarak öğretirdi. 1988 yılının 3 Ekim'inde başlayan akademik yaşamımda Emine Hoca ile çok uzun yıllar aynı bölümde çalıştık. Her zaman üretken, çalışkan ve alanında öncülüğünü sürdüren bir yaklaşım içinde olmuştur. Gerek çalışma arkadaşları ile ve gerekse öğrencileri ile her zaman incelik ve nezaketle iletişim kurmaya özen göstermiştir.

Kendisine sevdikleri ile sağlık ve esenlik dolu bir ömür dilerim.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, inayetaydin@gmail.com

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ İLE İLGİLİ BİR ANI

Burhanettin DÖNMEZ¹

Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrenciliğim sırasında lisans (1979-1983) ve yüksek lisans (1984-1986) düzeyinde Emine Akyüz hocadan bir kaç ders aldım. Bu derslerden birinde hocamız hısımlık konusunu işliyordu. Hısımlığı tanımlarken “*aynı sulp ya da sadırdan gelen kişiler arasındaki bağdır*” şeklinde tanımlayınca, arkadaşlar haklı olarak anlamadıklarını söylediler ve sordular, hocamız “sulp” ve “sadır” kelimelerinin anlamını açıkladı ve sonra “arkadaşlar şimdi hısımlık yerine buna soydanlık diyorlar ama bana çaydanlık gibi geliyor” dedi. Hepimiz güldük. Hocamız kelimeler ve kavramlar konusunda hep hassas davranırdı. Hukukçuların dildeki yenileşmeye pek sıcak bakmadıklarını, kelimelere yüklenen anlamların bir başka kelimeye aynı şekilde aktarılamadığını, anlam kayması ve kaybı olduğunu ben de bir hukukçu ile evlenince yaptığımız tartışmalar sonucu daha iyi anladım.

1 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

SAYGIDEĞER HOCAM PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

Yasemin KARAMAN KEPENEKCI¹

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nü 1986 yılında kazandım. İlk yıl benim için hayli zordu; çünkü yaşadığım şehirden ve ailemden ayrılarak Ankara'ya gelmek ve bir yurttan barınmak zorunda kalmıştım. Ailemi ve evimi çok özliyordum. Çok değerli hocam Prof. Dr. Emine Akyüz'ü ilk kez fakültenin birinci sınıfının ikinci döneminde (1986-1987 Eğitim Öğretim Yılı'nın Bahar döneminde) aldığımız "Eğitim Hukuku" dersinin hocası olarak tanıdım. Hocam derse her girdiğinde ailemden birini gördüğüm hissini yaşıyordum ve bu durum beni çok rahatlatıyordu. Sakinliği, dinginliği, duru, akıcı ve yumuşacık konuşmasıyla, sanki içeriği itibarıyla ağır olan bir dersi anlatmıyor; benimle sohbet ediyordu. Hocamın bu yaklaşımı sayesinde (her ne kadar yanına gidip konuşmaya cesaret edemesem de) hem hocamı hem de verdiği Eğitim Hukuku dersini çok sevmiştim. Tabii ki o yıllarda mesleki kariyerimin temellerinin atıldığının farkında değildim (ailemden biri gibi uzaktan uzağa da olsa duygusal olarak kendime çok yakın hissettiğim değerli hocam bu ilk tanışmadan beş yıl sonra bir yandan bana gerçek anlamda ailemin yakınlığını yaşatacak bir yandan da her zaman yol gösterecek bir hocam ve rehberim olacaktı; ayrıca ben fakültemde hocamın izinden giderek hukuk derslerini okutacaktım). Lisans eğitimim sırasında hocamdan daha sonra zorunlu veya seçmeli olarak verdiği ve akademik yaşamımda çok faydasını gördüğüm "Çocuk Hakları", "Eğitime İlişkin Haklar", "İş Hukuku" gibi hukuk alanındaki tüm derslerini almıştım. Ayrıca, bölümümüzde yine hukukla ilgili dersleri okutan diğer hocamız (ve ileride benim doktora tez danışmanım olacak) Prof. Dr. Esin Konanç'tan da İnsan Hakları ve Demokratik Temel Kurumlar ile Yönetim Hukuku derslerini almıştım.

Daha lisede okuduğum yıllarda hukukun benim ilgi alanıma girdiğini fark etmiştim ama avukat olan babam (hassas bir kişiliğim olduğunu benden önce fark ederek, hukuk fakültesinden mezun olduğum takdirde yapmam gereken avukatlık ve hâkimlik gibi mesleklerin bana uygun olmadığını ileri sürerek ve mezun olduğumda hukuk fakültesinde akademisyen olmamın ise çok zor ve hatta imkânsız olduğuna inandığını belirterek) bu isteğimi her konuşmamızda köreltmeye çalışmıştı. Nitekim babamın isteği olmuş ve ben hukukçu olmamıştım. Ne ilginçtir ki kaderin bir cilvesi olarak fakülteyi bitirip yüksek lisans eğitimime devam ettiğim dönemde; bölümümüzde ilan edilen ve benim akademisyenliğe adım atmamı sağlayacak ilk araştırma görevliliği kadrosu "Eğitim Hukuku" anabilim dalında

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, yasemin.kepenekci@ankara.edu.tr

olmuştu. Bu kadroya başvurmamı etkileyen nedenleri; akademisyen olmayı istemem, lise yıllarından beri hukuk alanına ilgi duymam, hocalarımdan fakülte yıllarında aldığım hukuk derslerini sevmem ve Emine Hoca'nın sıcak ve ilgili yaklaşımından etkilenmem olarak sıralayabilirim.

Araştırma görevliliğine başladığım ilk günlerden itibaren Emine Hocam benim “eğitim hukuku” ve “çocuk hukuku” alanlarında yetişmem için elinden geleni yapmış ve beni yönlendirmiştir. İlk önce, her ne kadar fakülte yıllarında aldığım hukuk derslerinden başarılı olsam bile, ileride fakültemizde bir akademisyen olarak eğitim hukuku ve çocuk hukuku ile ilgili akademik çalışmalar yapacak ve dersler okutacak olmam nedeniyle mutlaka hukuk fakültesinden de dersler almam için beni teşvik etmiştir. Hatta hukuk fakültesinden alacağım derslere birlikte karar vermemizi istemiştir. Hocamın bu değerli tavsiyesi sayesinde hukukla ilgili konularda kendimi daha fazla yetiştirme imkânı buldum.

Emine Hocamdan doktora eğitimim süresince de eğitim hukuku ve çocuk hukuku konuları ile ilgili birçok ders aldım. Hocam iyi bir akademisyen olmam için çok çalışmam, alanla ilgili tüm kaynaklara olabildiğince ulaşarak hepsini okumam, akademik yazılarımı yazarken hem bilimsellik hem de Türkçe anlatım konusunda titiz ve hassas olman gibi konularda bana her zaman yol göstermiştir. Ders vermedeki deneyiminin artması için araştırma görevliliğimin ilk yıllarında itibaren beni teşvik etmiş ve cesaretlendirmiştir. Onun bana güvenmesi benim de kendime güvenmemi sağlamıştır.

Emine Hocam, kanaatimce, Türkiye’de “Çocuk Hakları” konusunu Açan Z’ye tüm boyutlarıyla çalışan tek akademisyendir. Başta onun “Çocuk Hukuku” kitabı olmak üzere tüm eserlerini okuyanlar bu yönünü kabul edecektir. Ancak mütevazı bir kişiliğe sahip olan Emine Hocam kendisi hakkında konuşmayı tercih etmez ve sadece eserleri ile tanınmak ister.

Hocam çalışmayı çok sever; onu tanıyanların da bildiği üzere derse girmediği zamanlarda odasında veya evinde sessizce çalışmayı tercih eder. Çalışmalarını çok titiz bir şekilde kaleme almaya özen gösterir. Bir konuda bir eser ortaya koymadan önce o konuyla ilgili bütün çalışmaları edinmeye ve okumaya çalışır. Yazmadan önce o konuyu iyice öğrenmek onun için çok önemlidir. Bu yüzden bir eser ortaya koyarken, öncelikle gerekli araştırmalarını yapar, yazma konusunda acele etmez, sakin bir tempoda çalışır. Çalışmasını bitirdikten sonra hem dilinin anlaşılabilirliğinden hem de kapsamının yeterliğinden emin olmak için çalışmasını okumaları için güvendiği kişilere verir; onlardan gelen değerlendirmeleri her zaman dikkate alır. Hocamın “Çocuk Hukuku” kitabı da dâhil birçok çalışmasını ilk okuyandan biri olduğum için onun bu yönünü her zaman takdir etmiş ve kendime örnek

almışımıdır. Ayrıca hocam üzerinde eserler ortaya koymadığı veya yeterince çalışmadığı herhangi bir alanın dersini vermek konusunda da her zaman çekimser davranmıştır. Bu davranışının altında hem alana hem de öğrencilerine duyduğu saygı yatmaktadır.

Emine Hocam sadece akademik çalışmalar yaptığı konular üzerindeki eserleri okumaz; Türk ve dünya edebiyatından kitapları da okur ve yakın çevresi ile okuduğu kitapları tartışır. Bana başucunda her zaman bir kitap bulundurduğunu ve her gece kitap okuduğunu söylediğinde, hocamın bu yönünü de çok beğenmiştim. Geceleri yatmadan önce kitap okuma alışkanlığını bana hocamın aşıladığını söyleyebilirim.

Hocamla sohbet etmeyi çok severim. Onunla sohbetlerimiz su gibi akar gider; geçen zamanın farkına varmayız. Ne var ki bu sohbetlerimiz her zaman akademik çalışmalar ve kitaplar üzerine olmaz; pişirdiğimiz yemeklerin ve pastaların tariflerini birbirimizle paylaşmak gibi günlük yaşamdan kesitleri de konuşmaktan büyük keyif alırız. Hocamla sohbetlerimiz sırasında onun çocuk yetişme konusundaki görüşlerine de sık sık başvurduğumu hatırlıyorum. Nitekim hocamın çocuklarını çok takdir ettiğim için, onun oğlunun ismini (Oğuz) küçük oğluma da koydum.

Son olarak yakından tanıyan biri olarak hocamın en başarılı olduğu yönlerinden birinin akademik yaşamı ile özel yaşamı arasında her zaman denge kurabilmesi olduğunu söyleyebilirim. Hocamın çok iyi bir akademisyen, hoca ve danışman olmanın yanı sıra; çok iyi bir eş, anne, büyükanne, abla ve evlat olduğunu da herhalde en yakından gözleyen kişilerden biriyimdir.

Emine Hoca'ma bana "Eğitim Hukuku" anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmak ve ilerleyen yıllarda bu alanın akademisyeni olmak şansını verdiği ve göreve başladığım 1992 yılından hocamın emekli olduğu 2010 yılına kadar geçen 18 yıl boyunca bilimsel gelişimime değerli katkılar sağladığı için şükranlarımı sunarım. Ayrıca kapısını ne zaman ve hangi nedenle çalarsam çalam ben hep bir anne sıcaklığında ve güler yüzle karşıladığı, aklıma takılan her sorumu ve sorunumu dikkatle, yargılamadan dinlediği ve yapıcı öneriler sunduğu için de çok teşekkür ederim.

Saygıdeğer hocama eşi, çocukları, torunları ve başta ben olmak üzere tüm sevenleri ve sevdikleriyle (ve kitaplarıyla) birlikte daha nice mutlu ve sağlıklı yıllar dilerim.

Saygılarımla,

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ İLE ANILAR

Cem TOPSAKAL¹

Emine hocamızı 1995 yılında Ankara'da Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki odasında ziyaret ettiğimde değerli eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz Bey ile ilgili şu anısını anlattı: Tatilde eşi Yahya Bey'le köylerine gittiklerinde Yahya Bey bir ara kaybolmuş. Sonra elinde bir ince bir ot çubuk ile geri dönmüş. Eşine durumu şu şekilde açıklamış: "Osmanlı sıbyan mekteplerinde çocuklara ceza vardı. Erkek çocuklarına farklı çubukla kız çocuklarına ise yasemin çubuğu ile ceza vardı. Ben de yasemin çubuğu aradım, sonunda buldum" demiş. Çubuğu göstermiş. Son derece hafif olan bu çubuğun, Osmanlı eğitim sisteminde pozitif ayrımcılığa ve anlayışa bir örnek olması, bunu da Yahya Bey'in somut olarak araştırması Emine Hanım'ın hoşuna gitmiş.

Emine hocamız ve eşi Yahya hocamız 2014 yılında Rize'ye Eğitim Fakültesi'ne geldiler. Yahya Bey öğretmenlik üzerine bir konferans verdi. Çay bahçelerine gidildi ve sembolik çay toplandı. Sohbet ortamlarında Yahya Bey'in engin halk edebiyatı bilgilerinden istifade edildi. Sümmani'den, Seyrani'den, Erzurumlu Emrah'tan konuşuldu ve örnekler verildi. Sonra Ayder Yaylası gezisine katıldılar. Doğal ortam çok hoşlarına gitti. Ayder Yaylası'nda alabalık üretim tesislerini gezerken, başka bir hocamızın bir buçuk-iki yaşlarındaki kız çocuğu alabalık üretim havuzuna düştü. Herkes şok olmuştu. Küçük kızın babası ani bir refleksle iki eliyle çocuğu çıkardı ve oradaki herkes derin bir nefes aldı.

Rize Çayeli Eğitim Fakültesi'ndeki etkinliklerden sonra Bayburt Üniversitesi'ne geçildi. Bayburt'ta "6-7 Mayıs 2014, Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu" vardı. Ben sunumuma başlamadan önce, oturum başkanı Prof. Dr. Necmettin Tozlu tebliğcilerin ileri sürdükleri görüşlere dayalı olarak aşk, evlilik, uzun süreli evliliklerin sırrı üzerine görüşünü ifade etti. Ben; Emine Hanım ile Yahya Bey arasındaki örnek evliliğin sırrını bulduğumu söyledim ve Seyrani'den şu dörtlüğü okuyarak;

Bülbül daldan dala yapıyor sekiş

Ol sebepten gülle ediyor çekiş

Aşkın iğnesiyle dikilen dikiş

Kıyamete kadar sökülmez imiş

Sırrın aşkın iğnesiyle dikilmesinden olduğunu söyledim. Onlar da gülümseyerek baktılar. Olumlu mesaj aldığımı ümit ediyorum.

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cem.topsakal@erdogan.edu.tr

ANILARDA PROF. DR. EMİNE AKYÜZ

Hüseyin YOLCU¹

Eğitim Bilimleri Fakültesindeki öğrencilik yıllarım 1990-1994 yılları arasındadır. Bu süreçte Emine hocamızdan birkaç ders aldık. Benim burada paylaşmak isteğim anım ise bu derslerden biriyle ilgilidir. Fakülte'deki ikinci yılımızın bahar dönemindeki seçmeli derslerden biri de İş Hukuku idi. Ben de bu dersi seçenlerden biri idim. Emine hocam vize sınavını yazılı sınav olarak yapmıştı ve sınavdan 15 gün sonra sınav sonuçlarımızı açıkladı. Sınav sonuçlarını açıklarken herkesin sırayla ismini söylüyor ve arkasında puanı açıklıyordu. Herkesin sınav kâğıdı okunmuş, bir ben kalmıştım. Emine hocam “kimin puanı okunmadı” diye sordu. Ben de hemen “ben” diye yanıtladım Emine hocam da 100 dedi ve hemen ardından “kâğıda ismini yazmayı unutmuşsun” diye belirtti. Sınıftaki arkadaşlar sınavdan benim 100 almama çok şaşırılmıştı. Ben sınavdan 80-90 gibi yüksek bir puan bekliyordum fakat itiraf etmeliyim 100 beklemiyordum. Zaten bu 100 puan da Fakülte'deki dört yıllık öğrenciliğim boyunca alabildiğim en yüksek puan olarak kaldı.

Emine hocam, benim ve arkadaşlarımın belleğinde her zaman sakin, sabırlı ve güler yüzlü biri olarak kalmıştır. Kendisine buradan en derin sevgi ve saygılarımı sunuyorum. İyi ki varsınız ve vardınız, bize verdiğiniz tüm güzel değerler için tekrar sonsuz teşekkürler.

1 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, h.yolcu72@gmail.com

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

Samiye Çilem BİLGİNER¹

Deniz ÇALIŞKAN²

Çocuk Hukuku konusunda emek vermiş Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin çok kıymetli Öğretim Üyesi Sayın Profesör Emine Akyüz'ün deyi-mi ile "Çocuğa yönelik şiddetin her biçimi yasaklanmalıdır".

Hocamızın kurucu üyesi olduğu, 1988 yılında Ankara'da Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği'nin değerli katkıları ile başlayan ve ülkemizde son otuz yılda gelinen noktada 2010 yılından bu yana "çocukların yüksek yararının" gözetildiği bu kamusal yapıyı cinsel istismar mağduru çocukları korumaya yönelik Çocuk İzlem Merkezleri'nin (ÇİM) işleyiş, görev ve yetkilerini tanıtmak amacıyla, hocamız için çıkarılan Armağan'a bir makale ile katkı sunmaya çalıştık.

Hocamıza istismara ihmale uğrayan çocuklara yönelik çalışmalarda yaptığı öncülük için minnettarız.

En içten sevgi ve saygılarımızı sunarız.

1 Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi, s.bilginer@ktu.edu.tr

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Koruma Birimi,
caliskan@medicine.ankara.edu.tr

SAYIN PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

F. Elif Çelik¹

Çok değerli meslek büyüğüm Sayın Prof. Dr. Emine Akyüz adına çıkarılan Armağan'a küçük bir katkı sunmaktan dolayı tarifsiz mutluluk duymaktayım.

Hocam, engin hoşgörüsü, derin akademik bilgi ve meslek tecrübesi, yüzünden hiç eksik etmediği zarif gülüşü ile beni, her zaman kendisine hayran bırakmıştır; onu tanımak, kendi adıma büyük bir gurur vesilesidir.

Hocamla paylaştığımız ve her biri anlatılmaya değer pek çok güzel günün arasından ben, 2016 yılının, Nisan ayının, yedinci gününü seçiyorum. Yardımcı Doçentliğe atanışımı kutlamak için bir araya geldiğimiz yemeğin ardından, öğleden sonramıza, Hocamın evinin bahçesinde devam etmiştik. O günden aklımda kalanlar, taze demli çay, ılık bademli kek, kiraz çiçekleri, yemyeşil bir bahçe, temiz hava ve tadı damağımda kalan nefis, uzun bir sohbetir... Zaman zaman o gün çektiğimiz fotoğraflara bakıp hayat dolduğumu, bu satırlar vesilesi ile belirtmek isterim.

Kıymetli Hocam, ömrünüze bereket ve birlikte geçireceğimiz nice güzel yıllar diliyorum. Akademik hayatınızın 50. yılı kutlu olsun, sizden öğreneceklerimiz hiç bitmez.

1 Yrd. Doç. Dr., Ufuk Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, felifcelik@gmail.com

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

Aysun ERGİNER¹

Eğitim Hukuku alanının duayenlerinden diyebileceğimiz Prof. Dr. Emine Akyüz Hocam'la, doktora dönemimde “Üniversite Özerkliği” dersinde tanıştım. Bir disiplinin önemli bilim insanlarından olan Emine hocam ile tanışmış ve ders almış olmaktan büyük mutluluk duyuyorum. Belki de bizden sonraki doktorantlar, bu hocalarımızla tanışma ve ders alma olanağını yakalayamadılar ya da yakalayamayacaklar. Onları sadece eserleriyle tanımaya ve anlamaya çalışacaklar. Bu anlamda doktora arkadaşlarım ve ben, böyle hocalardan yüz yüze ders alabilme olanağını yakalayabildiğimiz için kendimizi şanslı hissetmeliyiz. Her geçen gün nitelikli bilim insanları yetiştirilse de bilim alanlarındaki ilklerin çok önemli olduklarına ve yerlerinin doldurulamayacağına inananlardanım. Tıpkı Emine hocamın yerinin doldurulamayacağı gibi.

Dersimizde hocamızın rehberliğinde, “Türkiye’de üniversite oluşumlarını, üniversite tarihini, üniversite yasalarını, Türkiye’de meydana gelen dönemsel gelişmelerle üniversitelerde yaşananları, özerklik kavramını, üniversitelerimizde çalışmış yerli yabancı önemli bilim insanlarını” incelemiştik. Bizi fazlaca okumaya ve araştırma yapmaya yönlendirdiğini hatırlıyorum. Hatta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri kütüphanesinin yanında Hukuk Fakültesi kütüphanesinin tozlu raflarında çok uzun saatler çalışmak durumunda kalmışım. İy ki de kalmışım.

Emine Hocam, son derece hanımefendi ve güler yüzlü bir hocamızdır. Onun unutamadığım bir özelliği dersinde son derece adil olmasıydı. Hukukçu olması sebebiyle de bu özelliğin kendisine son derece yakıştığını belirtmek isterim. Bu kanıya varma sebebim, öğrenim yaşantım boyunca çok az hocadan not olarak emeklerimin karşılığını alabilmiş olmamdır. Lisansüstü eğitimde, niteliği her ne kadar nota indirgeyemeyecek olsak da, öğrenci açısından yine de yüksek notlar almak güdüleyici olmaktadır. Emine Hocam, ona sunduğum ödevimi adil bir şekilde değerlendirerek, ödevi hazırlama sırasındaki emeklerimi görmüş ve gereğini yapmıştı.

Hocam'la son olarak 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde Antalya’da karşılaştık. Kendisinin beni hatırlayıp hatırlamadığından emin değilim ama yıllar sonra Emine Hocamı ve Eğitim Tarihi’nin duayeni diyebileceğimiz sevgili eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz’ü görmek bana çok iyi geldi. Değerli hocalarımızla tanışma olanağı yakalayamamış ekip arkadaşlarımız da onlarla tanıştılar, birlikte kısacık da olsa keyifli anlar geçirdik.

Hep aramızda ve yanımızda olun. Başka akademik ortamlarda da yine bir arada olabilmek dileğiyle!...

1 Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysunerginer@nevsehir.edu.tr

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ HOCA'MA

Püren AKÇAY ÜZÜM¹

Yüksek lisans tezimde tez danışmanım olarak beraber çalışma imkânı bulduğum Sayın Hocamız Prof. Dr. Emine Akyüz'e öncelikle bana açtığı geniş ufuklar ve gösterdiği emek adına minnettarlığımı belirtmek isterim. Sayın Hocamızın, aynı zamanda yine Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde kıymetli babam Prof. Dr. Recep Cengiz Akçay'ın doktora tez danışmanlığını da yürütmüş olması iki kuşağın kariyer basamaklarında bıraktığı izi pekiştirmektedir. Alanında duayen Hocamızla çalışabilmek her zaman bir ayrıcalık ve bir şans olarak meslek hayatımda yerini koruyacaktır.

Kendisine uzun sağlık bir ömür diliyorum ve bizlere yıllarca sarf ettiği emek adına da bu yayın ile teşekkürlerimi sunuyorum.

1 Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, purenuzum@aydin.edu.tr

PROF. DR. EMİNE AKYÜZ HOCA'MA

Fatma ÖZDEMİR ULUÇ¹

Emine Hanımı ilk, Hukuk Fakültesini bitirip, hayatımda çok güzel bir yol açacak olan ve tesadüfi olarak öğrendiğim Eğitim Hukuku yüksek lisans sınavı sırasında gördüm. Benim görmeye alışık olduğum “üniversite hocaları”ndan oldukça farklıydı, uzanıp dokunabileceğim yakınlıkta hissettim. İlkokul üçten beri hep eğitim diye çarpan kalbim, babamın gösterdiği hedefle hukuk fakültesinde sessizce atmaya devam ederken hep hukuk eğitimi, hukuk tarihi gibi yan yollara meylederken ve hiç değilse üniversitede öğretim üyesi olurum diye kendimi teselli ederken, ansızın karşıma çıkan bu yolla yeniden heyecanla atmaya başlamıştı. Ben yüksek lisans sınavındayken, hukuk fakültesi çıkışlı bir asistan almak istediklerini ve ilana çıkacaklarını söylemiş, ilgilenip ilgilenmeyeceğimi sormuştu. Yüksek lisans sınavını kazanıp, derslere başlayınca bir öğretim üyesinin öğrenciye yakın ve ulaşılabilir olmasının ne denli önemli olduğunu daha da fazla hissettim. Emine Hanım o anlamda herkesten farklıydı, söylediklerimizi nezaketle ve samimi bir ilgiyle dinlerdi ve sabırla açıklardı. Kendinizi her daim önemli hissederdiniz. Onunla çalışma şansını bulduğum yedi yıl boyunca ve sonrasında da bu hep böyle oldu. Dersler ya da sınavlarla ilgili küçük bir meseleyi konuşmak için girdiğim odasından çoğu kez şahane fikirlerin ortaya çıktığı uzun sohbetlerin ardından çıkardım. İlgiyle dinler, bazen sorular sorar ve düşünmeye sevk ederdi. Eğitim hukukunun, çocuk haklarının gelişiminde kendisi öncülük ettiği gibi ustaçırak ilişkisi ile bizleri de yetiştirdi. Kendimi hep çok şanslı hissettim, çocukların hayatını iyileştirme hedefini hep içimde taşıırken yolumu çizmemde, yolu değiştirmem gerektiğinde ve yoldan çıktığımda hep yanımda yolu aydınlatan biri vardı. Teşekkür ederim hocam;

beni asistanınız olarak seçtiğiniz için,

anlamli anlamsız pek çok düşüncemi sabırla ve değer vererek dinlediğiniz için,

akademik hayatın dışında hayata dair sohbetlerimiz için,

benim için çok önemli olan akademik yaşamın fakülte ayağını sonlandırırken durdurmadığınız için,

yoluma devam ederken, her durduğumda, durakladığımda destek olduğunuz için,

ve elbette çocuk hakları için ektiğiniz tohumlar için; hepsi tuttu, fideler büyüdü. Fırtına var, yağmur, kar, dolu ama fideler büyüyor hocam...

1 Dr., Hukukçu ve Eğitim Uzmanı, fatmauluc@gmail.com

SAYGIDEĞER PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

Nurten FİDAN ÖZDERİN¹

Kıymetli Hocam,

Yirmi bir yıl önce, danışmanlığınızda yazdığım tezimi güncelleyerek bir makale yazmaya oturduğumda sizi ilk tanıdığım 1993 yılına kadar gittim. Üniversite kampüsündeki küçük odanızda, kitapların arasında zor yer bulmuş masanızda, el örgüsü kalın şalınıza sarınarak oturduğunuz canlandı gözümde... Sözcüklerin hakkını vererek ve seçerek, insanı dinlendiren yumuşacık bir ses tonuyla konuşmaya başladığınızda, 24 yaşında, acemi bir hâkim stajyeri olarak, o alçakgönüllü bilim kadını edanız ve donanımınızdan çok etkilenmiştim.

Tez konusu seçerken ve tezimi yazarken okuduğum ve çok yararlandığım eserlerinizde kaleminizin ne kadar güçlü olduğunu görünce aslında çitanın çok yüksek olduğunu fark edip ümitsizliğe kapıldığımı iyi hatırlıyorum. Hep yapıcı ve motive eden danışmanlığınızda, hayatımın zor bir döneminde tezimi yazarken size mahcup olmamak beni güdüleyen en temel faktörlerden biriydi... Yüksek lisans hocam ve tez danışmanım olarak sizden çok şey öğrendim... Yıllar içinde olmadık bir zamanda sizden öğrendiğim bir İsviçre Federal Mahkemesi kararı veya velayet hukukuna ilişkin temel bir kuralı hatırladığımda, akademik yaşantımda kalıcı izler bırakmış olduğunuzu saygıyla anımsıyorum...

Aydınlık ve gülen yüzünüzle iyi ki karşılaştırmış hayat beni... Bana kattığınız her şey için sağ olun... Hep var olun...

Hürmetlerimle...

1 Hâkim, Erzurum Bölge Adliye Mahkemesi, nfidan@gmail.com

ROL MODEL OLARAK PROF. DR. EMİNE AKYÜZ

İbrahim ÇELİK¹

Prof. Dr. Emine Akyüz hocamdan hem lisansta hem de yüksek lisansta dersler aldım. Fakülteye başladığım 1988 yılında, bölümler çok kalabalık -yaklaşık yüz öğrenci- olduğu için lisansta hocamızla çok fazla diyalogum olmamıştı. Ancak yüksek lisansta “Çocuk Hakları” dersini üç kişiyle birlikte aldık. Bu vesileyle hocamızla daha iyi tanışma fırsatı elde etmiştik.

Yüksek lisansta Emine Hocadan ders aldığımız dönemin sonuna doğru, Giresun’da birlikte görev yaptığım, meslektaşım eşimin de, müfettiş yardımcılığı yeterlik sınavı dolayısıyla Ankara’ya yolu düştü. Birlikte bu sınav için Ankara’dayken, eşime bizim üniversiteye gidip hocalarla tanışmayı, kitaplarından tanıdığı hocalarla yüz yüze görüşmeyi teklif ettim. Önce bu teklifi çok soğuk karşıladı, o da henüz yüksek lisansını bir başka üniversitede bitirmiş, tabiri caizse kimi hocalardan çok çekmişti. Gönülsüz de olsa benim ısrarlarımı kıramadı, birlikte Eğitim Bilimleri Fakültesine gittik. Fakülte’deki oda sırasına göre önce İnanet Hoca sonra Ali Hoca nihayetinde de Emine Hocayla eşimi tanıştırdım. Odalarında hocalarla sohbet ettik. Tanıştırdığım bütün hocalar samimi davranıyor ve candan, içten sohbet ediyorlardı. Bu durumu eşimin hayretle karşıladığını seziyordum. Hele Emine Akyüz’ün odasına girdiğimizde, Emine Hocanın 40 yıllık dost gibi eşimi karşılaması, sarılması eşimin hayretini bir kat daha artırmıştı. Emine Hocanın odasında yaklaşık 20 dakika kaldık, keyifli bir sohbet ettik. Çıkışta da aynı samimiyetle bizi uğurladı. Koridora çıktığımızda eşimin hayret dolu yüzünü görebiliyordum. Bana döndü ve “İbrahim bunlar nasıl hoca? Biz böyle bir tavır görmedik, mükemmel insanlar. Ben senin neden bu kadar zahmete katlanıp yüksek lisans için buraya geldiğini şimdi daha iyi anladım.” dedi. (Ben o yıl her hafta Giresun’dan on saat yolculuk yaparak yüksek lisansa devam ediyordum.) Bu sözlerden sonra ben eşime “Esmâ, Emine Akyüz’ün eşi de bu fakülte’de, Eğitim Tarihi Profesörü Yahya Akyüz.” dedim. O da bana “Hani şu özel televizyon kanalında programlara çıkan; İbrahim hadi onunla da tanışalım.” dedi. Fakülteye önce gelmek istemeyen eşimin tavrı değişmişti. Önce ikna ederek hocalarla tanıştırmak için fakülteye getirdiğim eşim, şimdi bana bir başka hocayla tanışmak istediğini söylüyordu. Birlikte Yahya Hocanın odasına gittik - her ne kadar odadaki kitaplardan dolayı oturacak yer bulmakta zorlansak da - Yahya Hocamız da bizi aynı ilgiyle karşıladı. Fakülte’den ayrılıp İletişim Fakültesinin önünden yokuş aşağı yürürken eşim bana dönerek

1 Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
ibrahimcelik1970@gmail.com

“Sizin fakülte bir başka, burada kendimi çok değerli hissettim, hocaların hepsi çok samimi tavır sergiliyor.” diyerek düşüncelerini açıkladı. Ben de ona “Bizim fakültenin kültürü bu, herkes birbirine değer verir.” dedim.

Zaten mensubu olduğum için her zaman gurur duyduğum fakültem gözümde bir kat daha büyümüş oldu. Belki de çok farkında olmadığım, hayatın olağan akışı içinde normal karşıladığım hocaların bu tavırlarının, dışarıdan birisinin bakış açısıyla ortaya konulmuş olması –hele ki eşimin- benim için çok gurur verici ve değerliydi. Bu vesileyle başta Emine Hocam olmak üzere, bu ortamı bize sağlayan, yetişmemizde emeklerini esirgemeyen bütün hocalarımıza saygılarımı sunmaktan mutluluk duymaktayım.

CANIM ANNEANNEM PROF. DR. EMİNE AKYÜZ'E

Sinem BERKER¹

Bir çocuğun en büyük şansı ne olabilir? En son model bir bisiklet, harika oyuncaklar, onlarca arkadaşa sahip olmak belki. Fakat benim en büyük şansım bunlardan hiçbiri değildi. Benim en büyük şansım beni her zaman kızı gibi seven anneannemdi.

“Çocuk Hakları Profesörü”. Bu üç kelimenin benim için bir anlam ifade etmeye başlamasından çok daha önce biliyordum anneannemin benim en büyük şansım olduğunu, her zaman arkamda duracağını.

Kalın masal kitaplarımı hatırlıyorum anneannemin başucunda duran. Onun yanında uyuduğum her gece okurdu, bana masalları sevdiren kişiydi. Masalın başındaki tekerleme uzayıp giderken sabırsızlandığımı hatırlıyorum. Hemen geçse zaman, hemen başlasa masal. O zamanlar başka bir odada uyumaya korkardım, büyüyünce uyurum diye düşünürdüm. Zaman geçti, masal başladı, bitti. Ben hiçbir zaman başka odada uyumadım, anneannemin yanında uyumaktansa neden başka odada uyuyayım ki diye düşündüm her zaman.

Ortaokul, lise... Canım bir şeye sıkıldığında, çok sevdiğimde, kimseye anlatamadıklarımı anlatmak istediğimde hep telefonun öbür ucunda anneannem oldu. Çocukluğumun en önemli parçası, en sevilen kahramanı; ergenlik dönemlerimin de en büyük dert ortağı olmuştu benim için. Bütün sırlarımı bilen, asla kimselelere çaktırmayan, yanlışlarımı düzelten, beni tatlı dille doğru yola yönlendiren en büyük destekçimdi benim.

Bunu yazarken yine anneannemin evindeyim. Üniversite sınavına kalmış birkaç hafta, hayatımın en stresli dönemini atlatmak üzereyim. Çalışmaktan o kadar bunalıyordum ki artık, nereye gitsem kalemi kitabı bir köşeye fırlatıp sadece boş boş oturmak istiyordum. Yardımına kim koştun dersiniz...

Bir gün çamaşır asmak için balkona çıkmıştık anneannemle, ben sanırım beş altı yaşlarındaydım o zamanlar. Telefonu da almamışız yanımıza, kapı bir anda kapanıverdi arkamızdan ve o soğukta balkonda kalıverdik. Kapının dışarıdan kolu yoktu, açamıyorduk. Ben küçüçüktüm, çok korkmuştum tabii ki. Muhtemelen cama bir yumruk atmış veya terliğiyle vurmıştır fakat benim gözlerimde çok farklıydı o kapının açılışı. Çünkü anneannem benim kahramanımdı ve bir çocuğun gözlerinde devleşmişti yaptığı o basit hareket. Kısacası, benim hatırladığım kadarıyla anneannem balkonun bir ucundan ötekine –ki muhtemelen beş altı adım ancak vardı- koşmuş koşmuş ve kazandığı ivmeyle kapıya öyle bir tekme atmıştı ki kilit açılıvermişti. Bu olayın üzerinden yıllar geçmesine rağmen hala herkese anlatmakta ısrarcıyım, anneannem beni çok korktuğum bir durumdan nasıl da kahramanca kurtarmıştı çünkü.

1 Öğrenci, Başkent Üniversitesi Tıp Fakültesi, sinemberker@gmail.com

On iki- on üç yıl önceki gibi yine en korktuğum, en stresli olduğum günlerde yine anneannem koştı yardımına tabii ki. Bana muhteşem bir çalışma ortamı hazırladı; üşenmeden kekler pişirip, meyve tabakları hazırlayıp en üst kata kadar çıkardı ben yorulmayayım aşağı inmekle diye. Akşamları dedem, o ve ben yemek masasına oturduğumuzda beni yüreklendirecek, kendime güvenmemi sağlayacak sayısız öğütte bulundu. Ve bazen sadece her şeyi bırakasım geldiğinde gerçekten her şeyi bırakmamı, dinlenmemi ve daha sonra dinç kafayla işe koyulmamı söyledi bana. Üşenmedi, benimle yürüyüşlere çıktı evin az aşağısındaki yürüyüş yolunda. Her anlattığımı dinledi, bütün hayallerime ortak oldu, benimle birlikte mutlu günlerin hayalini çizdi akşamları.

Çocukluğumun kahramanı, en zor zamanlarımda yine yanımda oldu, olmaya da devam edeceğini biliyorum. Onun sayesinde başaracağımı biliyorum; çünkü bana sonsuz güvenen ve her ne olursa olsun seven en büyük şansım anneannem benim.

Her şey için çok teşekkür ederim sana; küçük bir çocuğun kahramanı, kafası karışık bir ergenin sırdaşı, dert ortağı ve şimdi de umutlu bir gencin en kuvvetli desteği olduğun için canım anneannem.

5. BÖLÜM

FOTOĞRAFLAR



Belge 1. 1955, Ankara

Prof. Dr. Emine Akyüz babası Mustafa Güler, dedesi Mehmet Güler ve kardeşleri Mehmet Güler, Hüsamettin Güler ve Seyfettin Güler ile



Belge 2. 1960, Ankara, Prof. Dr. Emine Akyüz



Belge 3. 1960, Ankara, Prof. Dr. Emine Akyüz



Belge 4. 17 Nisan 1961, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz Lise 3. Sınıf



Belge 5. 1961, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz Lise 3. Sınıf,
Felsefe Öğretmeni ve arkadaşları ile



Belge 6. 1963, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz (solda)
Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bahçesinde arkadaşı Bilsel ile



Belge 7. 1963, Ankara, Prof. Dr. Emine Akyüz



Belge 8. 1966, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz, Avukatlık Stajı Sonrası



Belge 9. 1966, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz'ün İngilizce öğretmenliği yaptığı günlerden...



Belge 10. 1966, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz'ün İngilizce öğretmenliği yaptığı günlerden...



Belge 11. 1969, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz (sağ başta) hocası Prof. Dr. Ali Naim İnan (ortada)
ve öğrenciler ile



Belge 12. 7 Eylül 1973, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Nilüfer ile



Belge 13. 5 Mayıs 1975, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Nilüfer ile



Belge 14. 17 Nisan 1976, Sultanahmet Meydanı, İstanbul
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve kızı Nilüfer ile



Belge 15. 10 Eylül 1978, Zürih, İsviçre
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Nilüfer ile



Belge 16. Ekim Sonu, 1977, Zürih, İsviçre
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Nilüfer ile



Belge 17. 17 Eylül 1977, Fribourg, İsviçre
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve kızı Nilüfer ile



Belge 18. 1978, Zürih, İsviçre
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Nilüfer ile



Belge 19. Nisan Başı, 1978, İstanbul
Prof. Dr. Emine Akyüz annesi Fatma Güler,
babası Mustafa Güler ve kızı Nilüfer ile



Belge 20. 26 Ekim 1985, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz, çocukları
Nilüfer ve Ahmet Oğuz ile



Belge 21. 10 Mart 1987, Ankara

Prof. Dr. Emine Akyüz annesi Fatma Güler, babası Mustafa Güler, eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve çocukları Nilüfer ve Ahmet Oğuz ile



Belge 22. 28 Mart 1996, Prof. Dr. Ali Naim İnan'ın Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki odası, Ankara

Prof. Dr. Emine Akyüz hocası Prof. Dr. Ali Naim İnan ve eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ile



Belge 23. Temmuz 1999, Prof. Dr. Emine Akyüz'ün evinin bahçesi,
Beysukent, Ankara
(Soldan sağa Prof. Dr. İlker Kepenekci, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci,
Erim Kepenekci Dr. Fatma Özdemir Uluç,
Prof. Dr. Emine Akyüz ve Prof. Dr. Yahya Akyüz)



Belge 24. Temmuz 1999, Prof. Dr. Emine Akyüz'ün evinin bahçesi,
Beysukent, Ankara
(Soldan sağa Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Prof. Dr. Emine Akyüz,
Erim Kepenekci ve Dr. Fatma Özdemir Uluç)



Belge 25. 7 Haziran 2006, Prof. Dr. Yahya Akyüz'ün Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki odası, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve oğlu Ahmet Oğuz Akyüz ile



Belge 26. 22 Mart 2009, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz kızı Doç. Dr. Nilüfer Akyüz Berker,
oğlu Doç. Dr. Ahmet Oğuz Akyüz, damadı Prof. Dr. Bülent Berker,
torunları Kaan Berker ve Sinem Berker ile



Belge 27. Ocak 2011, Prof. Dr. Emine Akyüz'ün Emeklilik Yemeği, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve Prof. Dr. Mahmut Âdem ile



Belge 28. 2012, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz torunları Sinem Berker, Kaan Berker ve Gizem Akyüz ile



Belge 29. Haziran, 2014, Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın'ın Doktora Tez Jürisi, Ankara (Soldan Sağa Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Emine Akyüz, Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Prof. Dr. İnayet Aydın ve Doç. Dr. Şakir Çinkır)



Belge 30. 31 Aralık 2014, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz eşi Prof. Dr. Yahya Akyüz ve torunları Sinem Berker, Kaan Berker, Gizem Akyüz ve Mete Akyüz ile



Belge 31. 6 Mart, 2017, Prof. Dr. Emine Akyüz'ün *Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki odası, Ankara*
Prof. Dr. Emine Akyüz Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci ile



Belge 32. 6 Mart, 2017, Prof. Dr. Emine Akyüz'ün *Ufuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki odası, Ankara*
Prof. Dr. Emine Akyüz Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın ile



Belge 33. 1 Temmuz 2017

Prof. Dr. Emine Akyüz'ün kızı Doç. Dr. Nilüfer Akyüz Berker, damadı Prof. Dr. Bülent Berker ve torunları Sinem Berker ile Kaan Berker



Belge 34. 2017

Prof. Dr. Emine Akyüz'ün oğlu Doç. Dr. Ahmet Oğuz Akyüz, gelini Doç. Dr. Didem Akyüz ve torunları Gizem Akyüz ile Mete Akyüz



Belge 35. 26. 02. 2018, Ankara
Prof. Dr. Emine Akyüz Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekci ve Yrd. Doç. Dr. Pelin Taşkın ile

