

OKUL KÜLTÜRÜ İÇİNDE ŞİDDET

Prof. Dr. Nejla KURUL TURAL

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

Son aylarda Türkiye'de toplumsal yaşamın her alanında, özellikle okullarda şiddet haberleri kitle iletişim araçlarında sıkça yer almaktadır. Okullarda yaralama ve öldürme gibi olaylar nedeniyle harekete geçen Milli Eğitim Bakanlığı'nın en son taslak raporuna yansıyan tarama, belirleme kolaylığı ile olsa gerek fiziksel şiddete ilişkindir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji Belgesi Taslak Değerlendirme Raporu"na göre, Mayıs 2006 sonu itibariyle son beş ayda okullarda çıkan olaylarda 14 öğrenci öldürülmüş, 104 öğrenci ve üç öğretmen de yaralanmıştır. Raporda, çocuklar ve gençlerin şiddetin sadece mağduru olmayıp aynı zamanda faili durumunda oldukları belirtilmektedir. Bu rakamların ötesinde toplumda gizlenen olayların olduğu da ifade edilmekte ve ayrıca Rapora göre, şiddetin sözel, duygusal, ekonomik ve cinsel boyutları kolayca belirlenememektedir (MEB, 2006, s. 5-6): Taslak raporda okullarda şiddet konusuna ilişkin yaklaşım, birey düzeyine sıkıştırılmış olsa da, şiddetin fiziksel olanının dışındaki boyutlarını kavraması bakımından anlamlıdır. Ancak, eğitimde şiddet olgusuna, tarihselliği, çok yönlülüğü (kültürel, ekonomik ve politik), toplumsal ve psikolojik iç içe geçmişliği ile daha geniş ve derin bir perspektiften yaklaşmak ve şiddeti besleyen faktörleri bu bağlamda ele almak gerekmektedir.

Bu bildiride, tarihsel bağlam ve toplumsal yapı gözden kaçırılmadan okulda şiddeti etkileyen ve besleyen iktidar ilişkileri, bir mikro yapı olan okul düzeyinde incelenmeye çalışılmıştır.

Şiddet Kavramı

En yalın biçimiyle, insanlara fiziksel ve ruhsal olarak zarar veren her davranış şiddet olarak değerlendirilebilir. Şiddet türleri içinde en dar anlamıyla fiziksel şiddet, en çok bilinenidir. Fiziksel şiddet "insanların bedensel bütünlüğüne karşı dışarıdan yöneltilen sert ve acı verici bir eylemdir" (Ünsal, 1996, s. 31); kuşkusuz duygusal, cinsel,

kültürel etkileri de beraberinde getirebilir. Yaralama ve hatta ölümlerle sonuçlanabilen "dayak", okullarda en sık görülen ve sözlendirilen şiddet türünü oluşturmaktadır. Ancak toplumsal alanda ve dolayısıyla eğitimde şiddet, farklı boyutları ile dikkati çeken çok yönlü bir olgudur.

Watkinson (1997), şiddeti, "kadın ve erkek bireyin, sağlığına ve refahına (olumsuz) etki veya potansiyel etki" olarak tanımlamaktadır. Şiddet, fiziksel olabileceği gibi, yazılı, sözel ya da sözel olmayan davranışlar aracılığıyla, duygusal, cinsel, dinsel ya da etnik yüklenimli mesajlarla, insanlara acı verir. Şiddet tek bir bireye yönelebileceği gibi, benzer özelliklere sahip bir toplumsal kümeye yönelik de olabilmektedir. Watkinson gibi, şiddet kavramına derinlikli bir perspektiften bakarak, toplumsal yaşamdaki değerleri ve normları sorgularken ya da "insanlaşma sürecine değer katan" yeni yaklaşımlar ve davranış kalıpları ararken ne denli duyarlı, özenli ve ısrarlı olmamız gerektiğine ilişkin farkındalık düzeyine ve bilgiye ulaşmak mümkündür.

Hobart (1996), şiddet ve suskuyu incelediği makalesinde, suskunluk yaratan toplumsal dışlama mekanizmalarının, ifade özgürlüğüne getirilen kısıtlamaların, iletişim sürecini engelleyen koşulların örtük şiddet olarak ele alınabileceğini belirtmektedir. Somerson (1996), üniversitede, okulda ya da kütüphanede polisin varlığının, üniformasıyla ya da sivil olarak "hiçbir şey yapmasa bile" oradaki varlığının, çağırışım yoluyla "potansiyel şiddete" yol açabileceğini ifade etmektedir.

Böyle geniş bir çerçeveden ele aldığımız şiddeti, Somerson'un bir sorusu ile ivedilikle çözmemiz gereken bir konu olarak ele almak zorundayız. "İnsanlar birbirlerini ağır ağır mı öldürmekte?" Ayrıca Mark Twain "sabun ve eğitim, kıyım araçları olarak etkilerini hemen göstermezler; oysa uzun vadede daha öldürücü etki yaparlar" derken (Akt: Hobart, 1996) bizleri, okul kültürünü, eğitim programlarını, ders kitaplarını, okul içi iktidar ilişkilerini, okuldaki ritüelleri ve simgeleri yeniden düşünmeye zorlamaktadır.

Freire (1970; Akt: Watkinson, 1997), "insanların öğrenmelerini önleyen her durumun bir şiddet" olduğunu vurgulamaktadır. Freire, bu yaklaşımıyla, insanların öğrenme süreçlerinden dışlanmasını

onun "insanlığına şiddet" olarak tanımlamaktadır. Bu durumda okuma ve yazma öğretilmeyen, yeterli eğitim ortamları ile karşılaşmayan her çocuk, öğrenme çağındayken erken evliliğe zorlanan her kadın, yaşayabilmek için çalışmak zorunda kalan çocuk ve genç, dinsel, etnik ve cinsel kimliği nedeniyle öğrenme süreçlerinden dışlanan her çocuk ya da genç şiddetle karşılaşmaktadır.

"Yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi" olarak tanımlanan "okul zorbalığı" (school bullying) kavramı (Pişkin, 2002), okul bileşenlerinden öğrencilerin birbirlerine yönelik şiddetini ele almaktadır. Bu kavram içinde dövme, tokat atma, itme, çekme, dürtme, korkutma, alay etme, kızdırma, kötü isim takma, hakaret etme ve küçük düşürme gibi edimleri içermektedir. Ayrıca okulda dayak konusunda yapılan araştırmaların önemli bir kısmı da öğretmenler ve yöneticilerden öğrencilere yönelen şiddet üzerinedir.

Çocuklar ve gençlerin; toplumsal, ekonomik ve kültürel yapı ile ilişkisini kuran eğitim sistemi ve okullar söz konusu olduğunda, okula taşınan şiddet, okulda yeniden üretilen şiddet, şiddet uygulayan gruplar, şiddetin uygulandığı gruplar, şiddete karşı direnme ve önleme mekanizmaları gibi bir dizi olgu üzerinde yeniden düşünmek gerekmektedir. Eğitim sistemi ya da okul kültürünün ürettiği değer ve normları, iktidar ilişkilerinin beslediği davranış kalıplarını, eğitim olanaklarının sunumu açısından okullar arası, hatta okul içi ayrışmaların dinamiklerini incelemek, okuldaki "insanın sağlığına ve refahına etki" eden şiddetin yönelimini, düzeyini kavramak ve engellemek açısından önemlidir.

Eğitim Yönetimi Uygulamaları İçinde Sistemli Şiddet

Eğitim, toplumsal yapı içinde yer alan temel kurumlardan biridir. Bu bağlamda eğitim, söz konusu yapı içinde işlev gören diğer kurumlarla ilişkilere sahne olur. Eğitimin egemen ideoloji ve meşrulaştırma, yeniden üretim işlevi, toplumsal denetim ile ilişkisini kavramak (İnal, s. 39, 49-61) ve eğitimde şiddet olgusunu tartışmayı tarihsel bağlamda toplumsal, hatta küresel bir zemine yerleştirerek eleştirel bir perspektiften yapmak gereklidir. Daha somut belirleme yapmak gerekirse, günümüzde kapitalist küreselleşme; gelişmiş Batı

lkelerinde refah devleti kazanımlarının ortadan kaldırılmasına yönelik sonuçlar doğururken, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler için, işsizlik, açlık, insan hakları ihlalleri, eğitim yoksunluğu, kamusal sağlık hizmetlerinin gerilemesi, ocuk emeğinin istismarı gibi bir dizi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Tural, 2006). Bu sonuçlar, insanlığa yönelik şiddeti beslemekte, bu anlamda okulda gündelik yaşama nüfuz eden şiddetle ilişkilenmektedir.

Kapitalist toplumda eğitim, toplumsal sınıflar ile siyasal iktidarların kendi çıkarlarına uygun olarak dünya görüşlerini (ideoloji), amaçlarını ve değerlerini genç kuşaklara aktarmaya çalıştıkları bir kurumdur. Ancak g/iktidar ilişkilerine sahne olan eğitim kurumları içinde, genç kuşaklara aktarılabilecek bilgi ve değerler konusu çatışmalı bir süreçle belirlenir. Okullarda ğretim programı ve ders kitaplarında aktarılabilecek "meşru bilgi", Apple ve Chritian-Smith'in (1991:9; Akt: Inal, 2004, s. 11) sözleriyle, "belli sınıf, ırk, cinsiyet ve dinsel gruplar arasındaki karmaşık iktidar ilişkileri ve mücadelelerin sonucudur. Bu yüzden eğitim ve iktidar, ayrılmaz ikili bir terimdir". Eğitim/güç ilişkileri ayrılmaz iki olgu ise, egemen sınıf, ırk, din ya da cinsiyetin "diğerleri" zerinde sistemli şiddeti, toplumsal ve ekonomik alana, daha dar alanda eğitimde günlük yaşamın içine nüfuz eder; insanlara acı ve zarar verir; önlenmesi ise mücadeleyi gerektirir.

Watkinson ve Ross (1997) sistemli şiddeti, dezavantajlı bireylere ve gruplara yönelik psikolojik, zihinsel, kültürel, ekonomik ve fiziksel etkilerde bulunan kurumsallaşmış her uygulama ve prosedür olarak tanımlamaktadır. Sistemli şiddet, dezavantajlı ocuk ve gençlerin öğrenme deneyimlerini etkileyerek onlara zarar verir. Bu şiddet iklimini besleyen politika ve pratikler, bütün olarak geleneksel bir biçim olabilir veya tarafsız görünen ancak ayrımcı etkiler yaratan politika ve pratikler biçiminde olabilir. Sistemli şiddet, eğitim kültürüne, eğitim örgütlenmesine, liderlik biçimlerine ve eğitim uygulamaları içine açıkça nüfuz etmiştir. Örneğin ğrencilerin başarısızlığının sistemle ilişkisi sorgulanmaz, "başarısızlığın" tüm sorumluluğu çocukların ve gençlerin omuzlarına yüklenir.

Yönetim pratiğinde sistemli şiddet, okullarda öğrencilere zarar verme (diğer okul bileşenlerine) potansiyeli taşıyan her türlü uygulamayı

içinde barındırır. Öğrencilere zarar veren davranışları, Ross ve Watkinson (1997) ikiye ayırmaktadır. Birincisi, onları “insan olmaksızın uzaklaştırma” ile sonuçlanır. Bu zarar, öğrenci başarısızlıkları, okul terkleri veya öğrencilerin sert ve ani çıkışlarına dayalı saldırgan davranışlarda gözlenir. Diğer zarar türü ise ayrımcı etkiler üreten politikalar ve pratiklerden kaynaklanır. Ross'a göre, eğitimde öğrencilere bu tür etkiler, bürokratik/otoriter eğitim kurumları, yönetimde erkek yanlılığı, eğitim yönetimi kuramında militarizm ve “disiplin”in doğasından kaynaklanır, sistemli şiddeti üretir. Bilindiği gibi bürokrasiler gücün eşitsiz dağılımını temsil ederler; otoritenin yukarıdan aşağıya öğrenciye doğru derecelendirilmiş dağılımı, onların boyun eğmesi üzerine kurulur. Bu tür eğitim çevresi, öğrencide izolasyon ve vazgeçme duygularını besler. Öte yandan okul yönetiminde erkekler için erkeklerce ortaya konmuş başarı tanımlamaları egemendir. Bireycilik ve rekabet gibi kavramlar, eğitim yönetimi yazınında sıkça kullanılan kavramlardır.

Otoriter ve Yönetişimci Okul Kültürü İçinde Şiddet

241

Eğitim tarihimize baktığımızda, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında, İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde Türkçülük akımı ortaya çıkmıştır. Osmanlı kimliğinden kurtulup Türk kimliğini benimsemeye çalışan kimi yazarlar, buna dinsel kimliği de eklemeye çalışmışlar; böylece Türk-İslam sentezi olarak ifade edilen bir görüş geliştirmişlerdir. Cumhuriyet döneminde bu görüşün milliyetçilik bazında yaygın uygulamaları olmakla birlikte, 1980 sonrasında Türk-İslam sentezi eğitim görüşü devlet eliyle güçlendirilmiştir (Başaran, 1994, s. 88).

Kültürü merkeze alan bu görüşün, devlet, eğitim ve insana yaklaşımının temel karakteristiklerini kısaca açıklamakta yarar vardır: Bu görüşe göre millet; “dili bir, soyu bir, imanı (dini) bir, tarihi bir, gönlü bir insanlardan oluşur. Milleti oluşturan bireyler, doğal olarak aynı kültürü paylaşırlar. Milli kültürün özü, dinsel kültür ile ırksal kültürdür” (Başaran, 1994, s. 89). Bu bağlamda devletin yönetimi, “otoriter demokrasi” olmalıdır. Otoriter demokrasinin temel özelliği, hiç kimsenin milli kültüre karşı çıkmamasıdır. Millet ve devlet, bireyden önce gelir. Bu bağlamda insanlara verilen özgürlük sınırlı olmalıdır. Özgürlük, insanların milli kültür (ırksal ve dinsel kültür) dışında değerler seçmeleri, kendilerine milli kültürce biçilen toplum-

sal konumu değiştirmeye kalkmaları gibi "sakıncalı" sonuçlar doğurur. Eğitim, bireyleri milli kültür doğrultusunda yetiştirir; dolayısıyla eğitim kültürün aracıdır. Her ders öğrencilere "milli gururu, milli bilinci, milli ölküyü" ve kendilerine özgü kişiliği geliştirmelerini amaç edinmeli; derslerin içeriği bu amaca göre düzenlenmelidir (Başaran, 1994, s. 88-92). Günümüzde yükselen otoriter milliyetçi ve muhafazakar hareketlerden de güç alan bu eğitim görüşünün, egemen ırksal-dinsel kültürle ve "kolektif vicdanın ulusla özdeşleşmeyi reddeden bireylere uyguladığı dışlama mekanizmaları" (Açıknel, 2003) uygulanmaya devam etmektedir.

Milli kültürün eğitim yönetimine yansımaları da, bu bağlamda bir kapsam ve anlam kazanmaktadır. Eğitim yönetiminde güç kullanımı, suskunluk kültürü yaratma, dışlama, hatta bedensel şiddeti de meşru gören bir eğitim görüşü yaygınlaşmıştır. Başaran'a göre (1994, s. 91-92), eğitim yapılan her yerde, ast üst ilişkilerini düzenleyen ve yetki akımını sağlayan hiyerarşi oldukça belirgindir ve bu hiyerarşi sıkı bir disiplinle desteklenmektedir. Eğitimde uygulanacak disiplin, genç kuşakların istencini (irade) denetim altına alabilmeli; disipline aykırı davrananlara, davranışlarının niteliğine göre ceza verilmeli; gerekirse bu ceza bedensel de olabilmelidir. Okul yöneticileri aynı anda, öğrencilere model olmalı; onlara önderlik etmelidir. Eğitim yönetmeni, sert bir disiplin uygulamalı; yöneticinin eli "kadife eldiven içinde demir yumruk" olmalıdır (Başaran, 1994, s. 88-92). Bu eğitim süreci içinde bulunan öğrencinin insani gelişiminin etkilenmesi kaçınılmazdır. Kültürü merkeze alan eğitim anlayışıyla, ancak kendine ve çevresine yabancılaşmış, ezberci dolayısıyla vazgeçmiş, salt dıştan güdülendiği için suskun ve itaatkar, eğitimin denetim mekanizması olarak görölmesiyle sıkıştırılmış ve ürkek insanlar yetiştirilebilir.

Bu yaklaşımın okullarda güç kazandığı, otoriter eğilimlerin kırılmaya çalışılsa da yaygınlığı dikkati çekmektedir. Ordu ile eğitim kurumu arasında sıkça ilişki kurulur. İki milli cepheden biri savunma, diğeri ise eğitimidir (Bakınız: Altınay, Bora, 2003). Aynı üniformayı giyen, aynı marşları söyleyen, üst geldiğinde ayağa kalkılıp selamlanan, hiyerarşinin oldukça belirgin olduğu milliyetçi, sadık ve itaatkar, suskun yurttaşlar yetiştiren iki kurum, başlıca benzerlikleri ile betimlenebilir. Özellikle 1980 darbesi sonrasında milliyetçiliğe ek olarak

İslami pratikler de okullarda yaygınlaşmıştır. Kaplan'a göre (2003), "Türk-İslam-NATO sentezinde, din, milliyetçiliği tamamlayan ve pekiştiren bir öge sayılıyordu. Milli ve dini değerler birlikte ele alınıyor, eğitimin ruhu ya da özü olarak tanımlanıyordu". Bu durumda varoluşunu farklı tanımlayan öğretmen, öğrenci, hatta yöneticiler "susma" gereğini hissetmişlerdir. Ancak susmak zordur, acı verir; öte yandan kendini özgürce ifade etmenin bedelinin ağır olduğu da bu topluma öğretilmiştir.

Okulda iktidar ilişkileri, hiyerarşik olarak kurulmuştur. Boyun eğilecek ilk kişiler okul müdür ve yardımcılardır; kuşkusuz onlar da üst konumdakilere boyun eğler. Öğrenciler için bunun somut dışavurumu, özellikle müdür yardımcılarının biri ya da bir kaçının öğretmeninin, "seni müdür yardımcısına gönderirim" tehdidinin yaratacağı potansiyel şiddeti hissettirecek biçimde "eli ve sözü ağır" kişiler olmasıdır.

Öğretmenlerin okulda statülerini etkileyen, bir çok faktör olmakla birlikte, merkezi sınavlarda çıkan soru sayısı bağlamında branş, önemli bir etken olabilir. Merkezi sınavlarda öğretmenlik alanında en çok soru çıkan öğretmenler, okul dışı gelir yaratabilme potansiyeli ile birlikte öğrenciler, veliler ve diğer öğretmenler nezdinde statüsü de yüksek olan okul bileşenleridir.

Okul içi iktidar ilişkilerine eğitimin cinsiyeti açısından bakıldığında, eğitim yönetimi kültürü içinde erkek egemen anlayışın yaygınlığı dikkati çekmektedir. Okul kültürü, toplumsal cinsiyeti, kadına yönelik şiddeti, ayrımcı, dolayısıyla dışlayıcı davranışları beslemektedir. Eğitim sisteminde, yöneticilerin çok büyük bir oranı erkeklerden oluşmaktadır. Genel konumlanış içinde erkek öğretmenlerin iktidarı egemendir. Buna paralel olarak öğrenciler arasında da eril kültür güçlüdür. Özkazanç ve Sayılan'a göre (2005) "kızların okul deneyimi, okula hakim olan eril öğrenci kültürü içindeki farklı konumlanışları ile şekillenir. Burada kızlar arasında temel ayrımın eril kültürün içine çekilen/katılanlar ile dışlananlar arasındaki ayrım olduğu" görülmektedir. Bu bağlamda eğitimde toplumsal cinsiyet, "adam olmakla" (Bakınız: Sirman, 2003) karakterize edilmektedir.

Öğrenciler, toplumsal ve ekonomik kökenlerine, cinsiyetlerine, sayısal ya da sözel yetenek gruplarından birine ait olmalarına, oku-

lunun türüne göre sistemli ayrımcı uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Bazı örneklerde devlet okullarındaki öğrenciler, aynı binanın içinde yaratılan, "Anadolu lisesi", "yabancı dil ağırlıklı lise-süper lise", "genel lise" hiyerarşisine tabi tutulmaktadır.

Öğretmen ve yönetici davranışları ile iktidar ilişkileri baskıcı bir nitelikte kurulmaktadır. Öğrencilere, popüler öğretmen söylemleri ile "başarılı-başarısız", "problemlili-problemsiz", "derse katılan-katılmayan", "ahlaklı-ahlaksız", "ailesi ilgili olan ve olmayan", "kız-erkek" ya da başka ayrımlarla yaklaşıldığında, belli özelliklere sahip öğrenciler, öğrenme alanı içine alınırken, bazıları dışarıda bırakılmaktadır.

Yönetişim Tabanlı Okul

Son çeyrek yüzyılın getirdiği küresel çaplı büyük dönüşümlere koşut olarak, neo-liberal politikalar sonucu eğitim alanında eşitsizlikler derinleşmiştir. Türkiye'de tarihsel olarak eğitimin temel felsefesini oluşturmuş olan modernleşmeci ideoloji, özellikle devlet okullarını geniş halk kesimlerine açmıştır. Ancak Türkiye'de eğitim hizmeti hala ağırlıklı olarak kamusal nitelikte olmasına karşın, neo-liberal yapısal uyum politikaları sonucunda eğitim alanında eşitsizlikler artmıştır. Bunun anlamı parası olanların eğitime ve bilgiye erişim olanaklarının artması, "alt sınıflar için kazanılabilecek bir gelecek fikrinin" ise muğlaklaşmasıdır (Özkazanç ve Sayılan, 2005).

Eğitimdeki bu dönüşüm, yeni iktidar biçimlerinin yanı sıra, içerseme/dışarıda tutma ilişkileri içinde, yoksul çocuk ve gençlerin öğrenme deneyimlerini sınırlandırarak okul kültürünü değiştirmekte ve eğitim yönetiminde yeni uygulamalara yol açmaktadır. Bugün okullarda, bürokratik/otokratik okul kültürü içinde okulda "yönetişim" uygulamalarının yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. Okullar, öğretmenler ve öğrenciler arası rekabeti güçlendirme, eğitimde ticarileşme, yöneticiler ve öğretmenler için performans kriterleri getirme, öğretmenleri basamaklandırma, rekabette avantajlı duruma geçmek için sınıfları yetenek düzeylerine göre oluşturma gibi uygulamalar, yönetim modelinin okuldaki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamalar, okulda hümanist bir eğitim ortamı oluşturma çabalarını engellemektedir.

Siyasal ve yönetsel iktidarın yeni biçimini ortaya koyan neo-liberallere göre, yönetim, yöneten ile yönetilen tarafları kapsayan bir kavramdır ve karşıtlık ilişkisi kurar. Bu ilişkide yönetilenin yöneten üzerinde etkide bulunma olanakları sınırlı kalmıştır. Ayrıca taraflar arasındaki uzaklık, demokratikleşme sürecini de olumsuz yönde etkilemiştir. Oysa yönetimle (governance) bu ayrım ortadan kalkacaktır. Yönetişim anlayışında kamu gücünün devredileceği toplum; (1) bürokrasi, (2) şirket ve (3) sivil toplum kuruluşlarıdır. Yönetişim anlayışı, bunlar arasındaki ilişkiyi eşitlik ilişkisi olarak kurmakla birlikte, tanımlanan toplumda “şirketler-sermaye”, siyasal ve yönetsel iktidarın açık sahibi haline getirilmektedir. İktidar paylaşımında sermayenin toplumsal karşıtı işçi-emekçi kesimlere yer verilmemektedir (Güler, 2005, s. 23-25). Bu anlayış, tüm kamu yönetimi politika ve uygulamalarına yaygınlaşırken merkez ve taşra eğitim örgütü ve okullara da yansımıştır.

Yönetişim ve yeni okul işletmeciliği anlayışında, devlet içinde, dolayısıyla onun ideolojik aygıtlarından biri olan eğitimde,

“... iktidarın sivil toplum örgütlerine, özel sektör aktörlerine, piyasa ile devlet arasında yer alan bağımsız kamu kuruluşlarına, uluslar arası örgütlere yaygınlaştırılması” kritik bir aşamayı oluşturmaktadır (Bayramoğlu, 2005, s. 53). Okul yönetiminin özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile ilişkileri, vizyon, misyon, stratejik planlama, toplam kalite yönetimi süreçleri ve kalite kavramları aracılığıyla, sınıf düzeyine dek etkide bulunmaktadır. Okulda giderek güçlenen bu anlayış, okulun içindeki ve çevresi ile kurduğu ilişkileri (veliler, okul aile birlikleri, kantinler, servis işletmeleri, dershaneler, özel okullar, yayınevleri) etkilerken, okullar arası eşitsizlikleri de artırmaktadır. Ailelerin sosyal ve ekonomik kökenlerine ve dolayısıyla yerleşim yerlerine göre, okullardaki eğitim ortamları, öğrencilerin gelecek beklentisi ve “başarı” farklılaşmaktadır. Eğitimdeki eşitsizlikler, öğretmenler, öğrenciler ve hatta velilerin sistemli biçimde ekonomik şiddetle karşılaşmasına yol açmaktadır.

Okulda “parayı verenin düdüğü çaldığı” mekanizmalar üretilmiştir. Bu bağlamda okul müdürünün karşısına yeni iktidar sahipleri çıkmıştır. Eğitim ve okul yöneticilerinin, eğitimsel önderlik rolü, kaynak yaratan ve kaynakları kullanan “girişimci liderliğe” dönüşmüştür.

Prof. Dr. Neğla Kurul Tural

EĞitim yönetiminin yeni kutsalı piyasadır. "Daima en iyiyi bilen piyasa", girişimci kamu görevlileri, bireyci, rekabetçi ve sürekli yarışan çocuklar ve gençler gerektirmektedir.

Bu sürecin köy ve kent ile kent okulları arasında eşitsizlikleri derinleştirdiğine tanıklık etmekteyiz. Yaratılan her eşitsiz durumu da, nitelikli eğitim ve öğrenme deneyimlerine engel olarak ele aldığımızda, yoksul yerleşim yerlerindeki çocuk ve gençlere yönelik bir şiddetle karşılaşırız. Bu bağlamda okulda kaynak yaratma süreçlerinin eşitsizlikleri ne ölçüde derinleştirdiği ile ilgili bazı gözlemler konuyu daha anlaşılır hale getirecektir.

Kentlerde çeşitli bölgelerin/semptlerin gelir gruplarına göre ayrıştığı bilinmektedir. En azından üst gelir gruplarıyla orta ve alt gelir gruplarından insanların yaşadığı bölgeler/semptler/mahalleler kolayca tanınmaktadır. Üst ve üst-orta gelir gruplarından çocuk ve gençlerin ailelerince özel okullara yönlendirildiği, bu durumun ileri eğitime devam ve istihdam olanakları bakımından ayrıcalıklar yarattığı eleştirel eğitim yazınında sıklıkla vurgulanan bir sorunsaldır. Ancak eleştirel eğitim yazınında kamu eğitimini parçalayan, devlet okullarını ayrıştıran toplumsal ve ekonomik dinamikler de incelenmeye başlamıştır. Devlet okullarındaki öğrencilerin eğitim ortamlarını farklılaştıran ve böylece öğrenme deneyimlerini etkileyen önemli etkenlerden biri "okulun kaynak yaratma potansiyeli"dir.

Görece orta ve üst gelir gruplarından ailelerin çocuklarının devam ettikleri devlet okullarında yaratılan kaynaklar, Ğrenci ailelerinin sınıfsal/toplumsal konumlarına, okul müdürlerinin "girişimcilik" zelliklerine ve öğretmenlerin "ikna" mekanizmalarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu okullar Ankara'da kayıt esnasında yüklü miktarda bağışlar sağlayabilmektedir. Bunun bir pazarlık süreci olduğunu da anımsamak gerekecektir. Bağışın toplanması sürecinde her veli zorlanır; direnebileceği en alt noktada "gönüllü bağış" kabul edilir. Bu süreçte, gerek bürokrasiden ve gerekse "hatırı sayılır kişilerden" etkilerle de pazarlıklar değişebilir. Bu süreçte tarafların birbirlerine uyguladıkları "rtk şiddeti" ve "parayı verenin düdüğü çalması" ile ortaya çıkan yeni iktidar ortakları ve ilişkileri gibi konuların okul kültürüne etkilerini unutmamak gerekir. Ayrıca bağış toplamaya zorlanan yöneticilerin, onların zorladığı ve Ğrencisi ile karşı karşıya

gelen öğretmenlerin, anne ve babaların, en önemlisi öğrencilerin gördüğü zararı da unutmamak gerekir. Tanımlanan ayrıcalıklı kamu okullarında, yaratılan yirmiye yakın kaynak yaratma mekanizmasına ek olarak, okul kantinleri, öğrenci servisleri, yayınevlerinin bağışları ile mali kaynaklar ayrıca çoğalır; hatta okulda yaratılan parasal kaynak, okulun gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak miktarın üzerine de çıkabilir. Sonuçta okulda yeterli eğitim ortamları, yaşanılabilir temiz mekanlar, zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamları yaratılabilir. Nitelikli öğretmenleri de çeken bu okullardaki öğrencilerin, dersane ve özel ders olanakları da dikkate alındığında, merkezi sınavlardaki "başarı düzeylerinin" görece yüksek olması muhtemeldir.

İster Milli Eğitim Bakanlığı'na 20 dakika mesafede, isterse Türkiye'nin bir ucunda olsun, "unutulmuş okullar" farklı bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na çok yakın bir okulu betimlemek anlamlı olabilir. Okul alt gelir gruplarından insanların ikamet ettiği bir gecekondu bölgesindedir. Bu yerleşim yerindeki insanlar yaşamlarını, pazarcılık, taşımacılık, satıcılık, inşaat işçiliği gibi işlerle sürdürürler; bir kısmı belediyeden gelen yardımlarla bağımlı bir yaşama zorlanmıştır. Okul bakımsız; koridorlar boyasız ve çıplak; eğitim mekanları renksizdir. Öğretmenler, en kısa sürede bu okuldan ayrılmak istemektedirler. Çünkü yaşanılacak bir okul değildir. Okulun camları taşlanarak kırıldığından okulda ciddi bir cam stoku vardır. Camları atılan taşlardan korumak için bazı pencereler demirle kaplanmıştır. Öğrencilerin ceplerinde harçlık olmadığı için okulda kantin işletilememektedir. Müdür ve öğretmenlerin çabalarıyla okulda öğretim sürmektedir; ancak üst öğrenime devam ve başarı oranı çok düşüktür. Bir öğretmen, "önceki yıl oldukça başarılı olan iki çocuğu bu okuldan kurtardığını" gururla açıklayabilmektedir. Çocuklar arasında zorba davranışlar yaygındır; okul dışında öğretmenler öğrenci yakınlarının tehdidi altındadır. Okul müdürü okulda para toplanamadığını, velilerden bağış olarak 2-3 YTL'yi güçlkle almaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Sözü edilen okul müdürünün, "girişimci" olabilmesi kuşkusuz bu koşullarda güçtür. İlçe yönetimi, diğer okul müdürleri ve öğretmenleri nezdinde, müdürün statüsü düşüktür. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin solgun yüzlerinde dikkati çeken ışıltılı bakışlar, ekonomik şiddeti önlemeye yetmemektedir. Türkiye'de bu betimlemeye uyan okul sayısı, tam olarak bilin-

Prof. Dr. Nejla Kurul Tural

memekle birlikte az değildir. Bu okulda, öğrencilerin, öğretmenlerin hatta yöneticinin sağlığını ve refahını etkileyen şiddet, ekonomiktir. Fiziksel şiddetin, duygusal şiddetin, sözel şiddetin, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin yarattığı şiddetin, potansiyel ya da reel etkisini belirlemek görece güçtür; ancak kendi haline bırakılan okullarda ekonomik şiddetin dışavurumları açıkça gözlemlenmektedir.

Toplumsal alana etki eden şiddet kültürünün okullardaki dışavurumlarını açıklamaya yönelik düşünsel çabalar; tarihselliği, çok yönlülüğü, toplumsal ve psikolojik olarak iç içe geçmişliği ile şiddet olgusunun karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Eğitimde şiddet üzerine düşünmesi gereken bilim insanlarının, eğitim politikacılarının, öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim uzmanlarının ve ailelerin çözüme ulaşmadaki güçlükleri de buradan kaynaklanmaktadır. Zira şiddetin tarihsel bağlamda devlet ideolojisiyle, dinle, aileyle, çeşitli etnik, sınıfsal farklılıklarıyla toplumsal bağlamla ilişkisini kavramak, aynı şekilde bunların belirlenimi ile okullara gelen öğrenci, öğretmen ve diğer okul bileşenlerine yansımaları, okullarda şiddetin yeniden üretimini sağlayan mekanizmaları ve iktidar ilişkilerini tartışmak gerekmektedir. Eğitimde açık ya da örtük programların genel özelliklerini, kültürel ve ekonomik boyutlarını, iktidar/güç ilişkilerini, çocuk ve gençlerin psiko-sosyal dünyalarının temel referanslarını çözümlemek, şiddeti besleyen/oluşturan nedenleri kavramak bakımından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Açıklak, Fethi. (2003). "Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi". Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ailsa M. Watkinson and Juanita Ross Epp. (1997). "Addressing Systemic Violence in Education" Systemic Violence in Education Promise Broken (Edited By Juanita Ross) New York: State University of New York Press.
- Ailsa M. Watkinson. (1997). "Administrative Complicity and Systemic Violence in Education" Systemic Violence in Education Promise Broken (Edited By Juanita Ross Epp.) New York: State University of New York Press.
- Altınay, Ayşegül, Tanıl Bora. (2003). "Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik". Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Apple, M.W. and L.K. Christan-Smith. (1991). The Politics of The Textbook. The Politics Of The Textbook. (EDs: M.W. Apple and L.K. Christan-Smith) New York, Rputledge. (Akt: İnal, Kemal. (2004). Eğitim ve İktidar. Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Bayramoğlu, Sonay. (2005). Yönetişim Zihniyeti. Türkiye'de Üst Kurullar ve Siyasal İktidardan Dönüşümü. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güler, Birgün Ayman. (2005). Devlette Reform Yazılan. Dünya'da ve Türkiye'de Ekonomik Liberalizasyondan Siyasi İldarı Liberalizasyona. Ankara: Paragraf Yayınevi, Yerel Yönetim Araştırma Yardım ve Eğitim Demeği.
- Hobart, Mark. (1996). "Şiddet ve Susku: Bir Eylem Siyasına Doğru". Cogito. Yapı ve Kredi Yayınları, Kış/Bahar.
- İnal, Kemal. (2004). Eğitim ve İktidar. Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Juanita Ross Epp. (1997). "Authority, Pedagogy, and Violence" Systemic Violence in Education Promise Broken (Edited By Juanita Ross Epp) New York: State University of New York Press.
- Kaplan, İsmail. (2003). "Milli Eğitim İdeolojisi". Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB. (2006). Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi Strateji Belgesi Değerlendirme Raporu ve Eylem Planı. Taslak. Ankara.
- Özkazanç ve Fevziye Sayılan. (2005). İktidar ve Toplumsal Cinsiyet Eril Direniş Kültürü Karşısında Kızlar. Tartışma Metinleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Pişkin, Metin. (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice,

Prof. Dr. Nejla Kurul Tural

- 2(2), s.531-562).
- Sırman, Nükhet. (2003). "Kadınların Milliyeti". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
 - Somersan, Semra. (1996). *Şiddetin İki Yüzü*". Cogito. Yapı ve Kredi Yayınları, Kış/Bahar.
 - Tural, Kurul Nejla (2006). "Özel Okullara Desteğin Kamu Okulları İçin Anlamı". *Eğitim Zil ve Teneffüs. Eleştirel Pedagoji Dergisi*. Mayıs, Haziran, Yıl:1, Sayı:3.
 - Ünsal, Artun. (1996). "Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi". Cogito. Yapı ve Kredi Yayınları, Kış/Bahar.